

Posudek oponenta práce

RAUCHOVÁ, Kristýna. *Využívání aktuálních didaktických metod ve vzdělávání zaměstnanců v organizacích*. Praha, 2020. 67 s., bez příloh. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí práce: PhDr. Jan Gruber, Ph.D.

1. Obsah a struktura práce

Předložená práce má celkový rozsah 55 stran výkladového textu a je rozčleněna do 4 samostatných kapitol, Úvodu a Závěru. Součástí práce nejsou žádné přílohy. Členění textu je v zásadě logické, jednotlivé pasáže na sebe navazují a postupně rozvíjejí danou problematiku. Registrovat lze však nekompatibilitu mezi kvalitou i rozsahem zpracování jednotlivých tematických celků. Úvodní dvě kapitoly jsou pojaty, v porovnání s těmi následujícími, z obsahového hlediska výrazně tezevitě a redukovane. Výběr tématu lze hodnotit jako relevantní a zcela odpovídající odborné profilaci katedry.

2. Odborná úroveň

Téma posuzované bakalářské práce a jeho umístění ve sféře zájmu andragogiky je typické svou výraznou ambivalencí. Na jedné straně jde o problematiku velmi oblíbenou a často zmiňovanou. Celkový rozvoj edukační teorie pak mj. podněcuje rozsáhlou diskusi nad efektivitou procesu vzdělávání, v jejímž rámci tradiční pozici zaujímá problematika alternativních a netradičních metod a forem. Na straně druhé můžeme paradoxně zaznamenat výrazný nedostatek relevantních zdrojů odpovídající odborné úrovni. Tato situace zákonitě klade na každého autora vysoké nároky z hlediska samostatnosti a komplexnosti zpracování. V každém případě je nutná určitá úroveň odborného fundamentu a praktických zkušeností. Pouze tím může být zajištěno kvalitní zpracování poměrně neprobádané tematiky.

Autorka této práce si však, dle mého názoru, dané téma vybrala, aniž by některé z výše uvedených podmínek naplněny. Tato skutečnost se projevila v celkovém výsledku, který dosahuje výchozích očekávání a obecných standardů kladených na závěrečnou kvalifikační práci tohoto typu pouze částečně. Ocenit lze bezesporu osobní zainteresovanost autorky a její nezpochybnitelné praktické zkušenosti. Ty však v některých případech mohou negativně ovlivnit schopnost zaujmout kritický pohled a získat od tématu určitý odstup, který je pro objektivní zpracování naprosto nezbytný. K této situaci do určité míry došlo, alespoň dle mého názoru, i v případě předloženého textu. Výš zmíněná distance se může týkat např. i používaného jazyka, který zde má, vzhledem k používané terminologii, na mnoha místech spíše profesní charakter, poněkud odlišný od očekávaného akademického stylu. Zřetelné jsou pak nedostatky spojené s teoretickým zakotvením celé problematiky a jejích kontextů.

V práci není např. dostatečně odlišena dimenze vzdělávání a rozvoje. Ačkoliv je cíl zaměřen na vybranou metodu jako vzdělávací a rozvojovou aktivitu, výklad samotný sféru rozvoje ignoruje. Obě zmiňované oblasti nejsou nikde relevantně definovány z hlediska vzájemného vztahu a možných názorů na něj. Úvodní kapitoly mají striktně deskriptivní charakter, kdy autorka řetězí množství definic a kategorizací různých autorů, bez snahy o skutečně komplexní zpracování tématu. Jednotlivá vymezení jsou tak často pouze seřazena bez jakékoli očekávané reflexe či analýzy, absentuje hlubší vhléd do tématu. Např. kapitola 1.1, nazvaná Cíle vzdělávání zaměstnanců v organizacích, se v převážné míře zabývá pouze obecným

vymezení a kategorizací, zatímco konkretizaci reálných cílů v podnikové praxi je v podstatě věnována jediná věta. Některé pasáže, často i poměrně rozsáhlé, jsou – až na drobné výjimky – založeny na jediném zdroji, což znemožňuje dosáhnout odpovídající objektivitu zpracování. Explicitní je to například v kapitole věnované formám vzdělávání, kdy řadu použitých formulací a kategorií není možné v prezentované podobě považovat za konsensuální a obecně platné. V souvislosti s problematikou didaktických forem bych ještě upozornil na v průběhu výuky mnohokrát připomínané pravidlo, že při zpracování odborných textů by vždy měly být preferovány primární zdroje (pokud je to možné). A v tomto případě je na místě konstatování, že základní kategorizace forem vzdělávání je součástí platné české legislativy.

Velmi obdobné pojetí má i následující kapitola věnovaná vzdělávacím metodám. Ne zcela jednoznačně je pojata již samotná definice ústředního pojmu. I další kategorie jsou uchopeny velmi nesystematicky. Autorka např. uvádí dělení metod „na pracovišti“ a „mimo pracoviště“ (že stejným způsobem o dvě stránky dříve rozdělila i formy, to žádným způsobem nereflektuje), aby v následném textu používala slovní spojení „metody vzdělávání v organizaci“ a „metody vzdělávání mimo organizaci“, které však mohou mít zcela odlišný význam. Vybrané metody jsou opět spíše stručně popsány, bez zjevné snahy o odstup. Je možné např. pracovní poradu, e-learning nebo Development centre považovat za standardní metody vzdělávání? Na to existují různé názory, které však nejsou v práci odpovídajícím způsobem reflektovány.

Ne zcela jasné je pojetí kapitoly 2.3. Autorka nepřiliš vhodně směšuje různé perspektivy a přístupy, které nejsou plně kompatibilní. Z jakého důvodu např. není zařazen a vysvětlen koncept učící se organizace? Podobně problematické je pojetí subkapitol představujících dělení dle některých autorů. Na základě čeho byli vybráni právě tito autoři? V čem jsou uvedené perspektivy výjimečné? A jaký má vůbec smysl věnovat samostatné subkapitoly těmto kategorizacím, které nemají charakter relevantních teoretických konceptů? Zvláště, když je s některými z nich nakládáno nepřesně a značně svéhlavě (viz komentář v bodě 3).

Kapitoly 3 a 4 jsou již zpracovány mnohem podrobněji a systematictější. Upozornil bych nicméně na neobratnost v pojmenování třetí kapitoly, která způsobuje nekompatibilitu mezi jejím názvem a reálným obsahem. Ten je zaměřen více méně pouze na metody, případně systémy vzdělávání, nikoli na trendy v pravém slova smyslu. Není rovněž relevantně zdůvodněno, na základě jakých kritérií byl výběr popisovaných trendů proveden, a proč byly vybrány právě tyto kategorie. Nedůvěryhodně vyznívají některé použité pojmy (české zážitkové učení, experimentální učení, Learning by doing, zážitková andragogika aj.), které nejsou zasazeny do odpovídajícího kontextu. V pasážích věnovaných vzdělávání dospělých absentují relevantní andragogické zdroje, což bohužel výrazně negativně determinuje jejich vyznění (kap. 3.3).

Ústřední téma, tj. Design Sprint, je pojat dostatečně extenzivně a autorce se daří tento koncept odpovídajícím způsobem tematizovat. Chybí nicméně jeho propojení s předchozím textem. Jedná se o metodu vzdělávání (nebo metodiku, jak je uvedeno na straně 43)? Pokud ano, jak by ji šlo kategorizovat, do jaké struktury, rozpracované v kapitole 2, by ji bylo možno zařadit? Škoda, že je celá oblast zpracována v zásadě za pomoci jediné zdroje, bez zjevné návaznosti na předcházející kapitoly.

Zatímco teoretické pasáže mají, jak již bylo konstatováno, spíše deskriptivní a přehledový charakter, empirická část (na s. 43 nazvaná jako experimentální) je uchopena velmi podrobně, včetně výchozí metodiky. Autorka předkládá podrobnou analýzu získaných údajů, byť nikoliv za použití standardních statistických postupů, jako spíše na základě kvalitativního rozboru spekulativního charakteru. Ačkoli na s. 45 uvádí, že u případové studie je relevance „...

podpořená využitím veškerých dostupných metod“, sama volí v zásadě jedinou – zúčastněné pozorování. Tato metoda navíc neumožňuje validní zodpovězení všech stanovených výzkumných otázek. Diskutabilní je formulace cíle šetření, tj. zda se organizace „... drží přesných postupů při provádění Design Sprintu“. Jsou tyto „postupy“ někde kodifikovány, mají pevně danou normativní podobu? To není z předchozího textu patrné. Shrnutí šetření je pak opět realizováno bez jakékoli reflexe vhodných autorit a má tak charakter spíše subjektivního zamyšlení. Rovněž některé teze v Závěru jsou formulovány bez reálné opory v předchozím textu.

3. Práce s literaturou

Soupis bibliografických citací obsahuje spíše průměrný počet 59 pramenů, včetně dostatečného zastoupení zdrojů zahraniční provenience. Jejich výběr odpovídá vybranému tématu, převažuje solidní úroveň. Samotný Soupis však vykazuje větší množství korekturních nedostatků. Jde např. chybějící ISSN u některých periodik, variující používání kurzívy v názvech zdrojů, občasné čárky místo teček za rokem vydání aj. Část zákonů je odkazována nesprávným způsobem, zdroj Koubek není oddělen od předchozího titulu. Podobná pochybení lze nalézt i v přímo v textu. Na několika místech (např. stran 10, 11, 23 aj.) jsou nelogicky uvedeny odkazy na použité zdroje za čárkou. V případě kolektivních monografií a sborníků je třeba odkazovat vždy autora konkrétní kapitoly/článku, nikoli hlavního editora (viz Veteška, 2011). V rozporu s pravidly jsou na několika místech odkazovány zdroje, které autorka v reálu nevyužívá (s. 30, 45). Negativně působí i občasné dlouhé nestrukturované pasáže, v jejichž rámci absentují odpovídající odkazy (s. 29, kap. 3.3, kap. 4.1 aj).

Zcela zásadní problém však spatřuji v dezinterpretaci některých odkazovaných údajů. Týká se to do určité míry např. dělení metod podle Koubka (s. 13) a naprosto explicitně v případě Palána (kap. 2.3.3). Autorkou uváděná a odkazovaná kategorizace z velké části neodpovídá té, kterou lze nalézt ve zdrojovém textu. Jde tak o poměrně zásadní porušení elementární autorské etiky.

4. Grafické zpracování

Z hlediska grafického zpracování je práce vypracována solidně a nevykazuje žádná závažnější pochybení. Nestandardní a v zásadě nevhodné je však extenzivní členění textu, kde se některé odstavce (explicitně v první kapitole) skládají z jediné věty.

5. Jazyková úroveň

Bohužel, jazykový aspekt představuje jedno ze slabších míst posuzované práce. Celkové vyznění textu je částečně devalvováno již zmíněnou nevhodnou terminologií a nedostatečnou korekturou. Lze identifikovat řadu překlepů a stylistických neobratností. Překvapivě často se rovněž vyskytují přeškrtnutá slova. Na mnoha místech se objevují věty, jejichž smysl či vypovídací hodnota jsou vysoce diskutabilní (např. s. 13: „Nejefektivnějším způsobem, kterým lze vzdělávat zaměstnance, je využít metod vzdělávání v organizaci.“). Nepříliš podařený je překlad zahraničních zdrojů, kdy jsou některé formulace na hraně srozumitelnosti (např. strana 24, 38, 43 aj.). A drobnost na konec – Úřad práce se píše s velkým „U“ (viz s. 20).

6. Podněty k rozpravě

- 1) Prosím autorku, aby se vyjádřila k otázkám formulovaným v rámci posudku.
- 2) Co si lze představit pod tzv. českým přístupem k zážitkovému učení (s. 30)? Co tento pojem znamená? V čem spočívá jeho specifikum, jak se odlišuje od ostatních přístupů? Jde o konsensuální a obecně používané označení?
- 3) Stručně představte tzv. zážitkovou andragogiku (s.34). Jde o uznávanou subdisciplínu? Jaká jsou její teoretická východiska, kdo patří mezi její představitele aj.? Setkala se autorka touto kategorií v rámci svého studia?

7. Závěrečné hodnocení práce

Z celé práce jsem získal dojem, že při zpracování tématu zůstala autorka spíše na povrchu problému a nevyužila příležitosti k hlubší analýze. Problémem jsou rovněž identifikovaná pochybení v kvalitě teoretického zakotvení a ve stylistické úpravě. Ačkoli posuzovaný text přináší řadu zajímavých informací a relevantních podnětů, domnívám se, že celkový výsledek je – i přes evidentní množství vložené práce – výrazně determinován řadou zásadních nedostatků. Očekávání vycházející z názvu a zaměření práce nebylo, dle mého názoru, naplněno. Z těchto důvodů práci k obhajobě **nedoporučuji**.

V Praze dne 28. srpna 2020

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.