

Posudek oponenta na bakalářskou práci

Andrej Kos: *Rozvojový potenciál, mechanismy a jevy spojené s učením prožitkem* (73 stran) + Přílohy (57 stran).

Poměrně rozsáhlá bakalářská práce se věnuje velice aktuálnímu a nepříliš zkoumanému jevu. Školskopoliticky by se dalo téma zařadit do rubriky „ne-formálního učení“ či vzdělávání. Vzhledem k jeho téměř adoraci některými kruhy (typicky představiteli mládežnických organizací) a jeho leckdy nepřipadné srovnávání s formálním školním vzděláváním je Kosem provedený výzkum nanejvýš užitečný. Sleduje totiž téma mimoškolním volnočasovým socializačním institucím (kroužkům) vlastní: socializace (osobní rozvoj) prostřednictvím učení spíše prožitkem v prostředí dynamiky malé skupiny.

Text práce je vystavěn ve velmi dobré architektuře: od přehledu teoretických inspirací pro základní užívané koncepty přes prezentaci výzkumu až po diskusní návrat prověřující jednotlivé koncepty, principy a kritéria empirickými nálezy (ovšem ve spirále, na vyšší, resp. hlubší úrovni).

V teoretické části představuje postupně hlavní pojmy a jejich teoretické ukotvení. V zákonitostech učení největší inspiraci vidí celkem logicky v sociálním učení, zejména Bandurově observačním učení s důrazem na nápodobu a identifikaci s modelem. Pro svůj výzkum autor vytěžil hlavně význam sociálně-afektivní blízkosti modelu a mechanismus sociálně interaktivní smyčky a selektivnosti. Z přínosů kulturně historické teorie Vygotského pak důležitost záměrného vedení v učební situaci, klíčovém pojmu jeho analýzy učení v aktivitách kroužků (prostřednictvím konceptů prostředkovaného učení a zóny nejbližšího vývoje). Pokud jde o učení prožitkem, resp. o vymezení prožitku, je to hlavně analýza vlivu afektivity a emocí na učení, procesu, který je z definice nonreflektivní. Oceňuji hlavně přínos Vasiljukovy Psychologie pro(pře)žívání, následovníka spíše Leontjevovy teorie činnosti, který ukazuje na nezprostředkovanou, přímou prezentaci mentálních jevů v prožitkové emoci bez ohledu na obsah a modalitu jevu.

Dále autor pokračuje připomenutím významu facilitačních či inhibičních efektů v dynamice malé sociální skupiny. A končí objasněním pojmu osobní rozvoj (vývoj, růst), přičemž se opírá hlavně o teorii Dabrowského s jejími třemi parametry: zvýšenou vzrušivostí na určité podněty, sociální faktory kontextu (jako určité zásobníky sociálních ideálů či návodů k jednání) a na akt vědomé volby.

K této části mám několik připomínek a výhrad:

1. Je zcela zbytečné uvádět tolik školských či akademických poznatků o učení; klidně šlo začít jen sociálním učení – ostatní poznatky stejně nejsou v další práci nijak využité. Někdy se objevují zcela nemotivované výroky – např. ke konci pasáže o observačním učení dále zcela nepoužité tvrzení o pozitivním přínosu učení vzhledem;
2. Ne příliš zdařilá (a nepřesvědčivá) je pasáž o učení prožitkem. Sám pojem je prezentován poněkud zatemňujícím způsobem. Navíc, odkáží-li se na klasika Korthagena (kterého autor vůbec neuvádí), pak učení prožitkem je nerefektovaný, přirozený, autonomní proces, který ponechává „little room for guided learning“. Jak s tím jde dohromady inspirace Vygotským a záměrné vedení uvnitř zóny?
3. I přes to, že oceňuji, kolik literatury – a většinou relevantní – autor prostudoval, mám pocit, že se v teoretické partii ne vždy daří vytvořit logicky návazný text. Zkrátka,

v řadě ohledů jde o vršení ne příliš evidentně propojených podkapitol (facilitace není podrobněji spojena s observačním učením a partie o osobním rozvoji je neorganicky zařazena za dynamiku malé sociální skupiny).

Jde spíše o to, že tato partie není příliš čtenářsky přívětivá (ne že by v ní byly nějaké chyby nebo hrubé nedostatky).

Jádrem práce po cca 20 stranách stručné prezentace teoretických východisek (stručně vzhledem k množství a „hustotě“ konceptů, se kterými autor pracuje) je pak její výzkumná část.

Velmi dobré a srozumitelné jsou výzkumné otázky (jejich operacionalizace vysvitne z dalšího textu, z prezentace kritérií učebních situací). Následuje celkem plastický obraz výzkumného souboru - tří různých kroužků: modelářského, divadelně dramatického a skautského. U každého z nich jsou uvedeny základní charakteristiky „předmětu“, tj povahy činností, dále explicitní a implicitní cíle (podle vyjádření vedoucích). A také popisy vybraných členů kroužků (jejich využití v analýze ovšem není podle mě úplně funkční). Na rozdíl od sebekritického autora se domnívám, že výběr kroužků je velmi šťastný a docela dobře reprezentují spektrum kulturních příležitostí osobního rozvoje. Modelářské (M) US vynikají absencí symbolické roviny, menší skupinovou soudržností (skupina a vztahy v ní nejsou cílem) a záměrnost je v nich vysoká. Divadelní (D) situace s organickou symbolickou rovinou, zahrnující emoční zvraty a také poměrně jasnou asymetrii vedoucí – členky souboru. A konečně skautské situace (S) bez zřetelné asymetrie podle expertnosti, ale spíše horizontálně a náhodně vznikající, se spíše nepřímým vlivem a silnou symbolickou rovinou...

Následuje znovu spíše teoretické rozvedení cíle socializačních aktivit, totiž kapitola o klíčových kompetencích podle RVP. Tu vzhledem k pedagogicko-psychologické problematičnosti konceptu kompetencí a jejich velmi vágnímu vymezení v pedagogických dokumentech vnímám jako jistou umělou oporu k stanovení cílů - sociálního učení v kroužcích. Kompetence jsou totiž v oficiálních dokumentech původně spojeny s formálním učením kognitivním obsahům (DeSeCo), jsou pojímány spíše jako jeho *by product* (tedy nevyučují se přímo).

Velmi se mi ovšem líbí kapitola o kritériích učebních situací (US). Autor bohužel neuvedl, odkud ona kritéria pochází, z čeho čerpal, jak se mu vyjevily. Jejich prezentace je srozumitelná, funkčně zapadají do představy o efektivním učení a požadavek na jejich přítomnost v efektivních US je přesvědčivý. Jde zejména o kritéria disbalance (spíše asymetrie expertnosti mezi zkušenějším a novicem); požadavek na shodné vnímání kontextu situace či úkolu; symbolické roviny umožňující uskutečnit to, co nejde v reálném světě; požadavek záměrnosti (s výbornými postřehy o nezáměrném učení od vrstevníků, které je bez zpětné vazby, nahodilé, nereflktované) ad.

Následují dvě kapitoly, které posilují validitu zjištění. Data byla získána metodou pozorování situací, jejichž popis je uveden velmi plasticky v příloze, včetně scanu ručních záznamů. A deskripce jsou doplněny rozhovory s vedoucími kroužků. Interpretace profilu jednotlivých US (naplňování kritérií) v kroužcích, v níž je figurou specifická US podle zaměření kroužku, je doplněna interpretací kritérií napříč kroužky – figurou jsou tedy právě ona kritéria situace. Závěrečné schéma US se pak jeví jako empiricky ukotvené.

Závěrečná partie Diskuse je pak ve srovnání s většinou kvalifikačních prací nadstandartní, Vrací se totiž relativně podrobně k výchozím teoretickým východiskům, principům, konceptům a takto je vlastně na vlastních zjištěních testuje. Osobní rozvoj je podmíněn pozitivní emoční blízkostí s vedoucím, pevným rámcem aktivit s důslednou zpětnou vazbou vytvářející podmínky pro facilitaci, nápodobu a identifikaci se vzorem. Rozdíl mezi explicitními cíli (obvykle znalosti, dovednosti a postoje) a cíli implicitními (obvykle ony průřezové kompetence, které jsou explicitním předmětem a současně snad i cílem aktivit jen ve skautském kroužku) potvrzují, že klíčovou otázkou i sociálního učení zůstává vztah záměrného učení znalostem a dovednostem a jejich vedlejšího výsledku v podobě jejich mobilizace a užití v jiném kontextu. Celkově jsou citlivě diferencované a věrohodně popisují potenciál sociálního učení ve volnočasových aktivitách. Příkladem budiž výborné shrnutí shod a rozdílů mezi situacemi v jednotlivých kroužcích na s. 64 – 65.

Poznámky a připomínky:

1. K výzkumu: Přílohy svědčí o velmi náročné a poctivé práci v empirickém terénu – nicméně předložený záznam rozhovorů není odborně příliš přesvědčivý – je spíše autorovou stručnou interpretací než záznamem. Nedává možnost autorovy kategorie popisu a interpretace kontrolovat.
2. Ani v závěru se čtenář úplně nedozví, co je vlastně míněno osobním rozvojem a kde se ve sledovaných US u konkrétních jednotlivců nachází (byť akademicky uspokojivá je diferenciální diagnóza pojmů rozvoj, růst a vývoj). Co je konkrétním kritériem osobního rozvoje v různých skupinách u jednotlivých jejich členů? A dost zaniká právě učení prožitkem. Postupně se tak zdá, že název celé práce není úplně výstižný. Možná by užší a konvenčnější formulace typu: *Průběh sociálního učení v závislosti na předmětu činnosti volnočasové skupiny* byl vhodnější.
3. Poněkud iritující jsou některé formulace (např. „světské“ pojmy u Vygotského, ačkoli Vygotskij užívá pojem „spontánní“ a jeho následovníci „každodenní“) a neologismy („vyladit se, vyladění“ je česky správně – nikoli „lazení“).
4. V práci je i množství překlepů, vyšínutí z vazby a občas i pravopisných chyb

Celkově ovšem práci hodnotím pozitivně a doporučuji ji k obhajobě.

V Praze 18. 8. 2020

prof. Stanislav Štech