

Posudek vedoucího práce na diplomovou práci Josefa Krále „Srovnání středoškolských učitelů matematiky a občanské nauky“

Na závěr úvodní teoretické kapitoly práce dospívá autor k tezi, že symetrie i asymetrie je ve vztahu žák – učitel potřebná a že v různých etapách „pedagogického procesu“ je potřebná různá proporce obojího (s. 12) K tomu přidává tezi o různé míře direktivity (symetrie – asymetrie) v různých předmětech a spojuje to s různě vysokou potřebou koncentrace pozornosti.

Po tomto úvodu by snad bylo možno další text číst jako kroky vedoucí k ověření platnosti těchto tezí.

To, jak aplikuje svůj „dotazník“, zjišťující míru direktivity učitelů, by k tomu skutečně směřovat mohlo. Dotazník zjistil různou míru direktivity v různých předmětech.

Má to však některé nedostatky:

- V textu chybí popis souboru – mj. i kolik bylo žáků-hodnotitelů a kolik posuzovaných učitelů. (V přílohách se tyto údaje hledají obtížně.)

- Použitý „dotazník“ není dotazníkem, ale spíše škálou, která je však konstruována nešťastně přinejmenším ze dvou důvodů:

1. Apriorně spojuje parametry „projevování se“ a „usměrňování“, které by bylo produktivní zkoumat nezávisle a nikoli předpokládat jejich automatickou korespondenci.

2. Střední stupeň škály používá v popisu dvakrát slovo „vhodně“ a jasně ho tím hodnotově definuje jako optimální.

Validita takto získaných výsledků je tedy pochybná. Přesto by bylo dále možno zjišťovat, co vlastně výsledky znamenají, několika způsoby:

- Analyzovat slovní zdůvodnění ve vztahu k míře direktivity. To autor udělal a je to podle mého názoru nejlepší část jeho práce (viz níže).

- Bylo by možno v rozhovorech s učiteli pátrat po tom, co vlastně rozdíl ve škole vyjadřují – zda najdeme rozdíl v pojetí výuky mezi učitelem, kterého studenti označili za direktivního, a učitelem označeným jako nondirektivní. To autor neudělal, ačkoli se možná domnívá, že ano. Není jasné, zda učitelé, s nimiž vedl rozhovory, jsou vůbec ze vzorku těch, kteří byli škálou posuzováni, a jaký byl jejich výsledek, tedy direktivita. Namísto učitelů označených studenty za direktivní a nondirektivní byli srovnáváni učitelé matematiky a učitelé občanské nauky a předpokládalo se přitom, že první reprezentují direktivní postupy a druzí nondirektivní.

- Bylo by také možné pátrat po významu zjištěných rozdílů v rozhovorech se studenty, zejména pokud by to byli studenti interviewovaných učitelů. O to se autor nepokusil.

Autor podrobněji analyzuje výsledky „dotazníku“ ve vztahu k tomu, co nazývá vnější a vnitřní faktory ovlivňující direktivitu

Typ školy je celkově bez vlivu na direktivitu, ale ovlivňuje distribuci direktivity mezi jednotlivé předměty či skupiny předmětů: v podstatě čím má předmět (skupina předmětů) na dané škole centrálnější postavení, tím direktivnější je přístup učitelů.

Statistické výsledky prý také potvrdily (kde?), že mezi zkoumanými školami není rozdíl v úrovni vzdělávání studentů. Vložený rozhovor pak ilustruje, co všechno ovlivňuje úroveň škol – jejich laťku: především osnovy a složení studentů. (V jakém jsou tyto pojmy vztahu a jak souvisejí s tématem práce? Nebo dotazník potvrzuje jedno a paní profesorka něco jiného?)

Předměty se liší nejen průměrnou mírou direktivity, ale i průběhem distribuce. Obojí svědčí pro to, že v přírodovědných předmětech (vč. matematiky) je direktivita nejvyšší a směrem k „výchovám“ postupně klesá.

Vložené rozhovory (jejich obsáhlé pasáže) mají charakterizovat skupiny předmětů s různou mírou direktivity a ukázat „vlastnosti jednotlivých předmětů, které ovlivňují direktivitu“. Ani v rozhovorech samých ani v následující kapitole Shrnutí však nejsou takové vlastnosti patrné. Na rozdíl od autora se nedomnívám, že tato kapitola zdůvodňuje, že k rozdílné direktivitě učitelů matematiky a občanské nauky do značné míry přispívá rozdílné pojetí těchto vyučovacích předmětů:

1. Rozhovory (nejsou zpracovány do žádného kategoriálního systému (nejsou nijak kódovány), který by bylo možno vztahovat k míře direktivity.

2. I kdyby tu tento systém byl, měli bychom jen systematicky popsané rozdíly v nárocích předmětů, ale pořád bychom nevěděli, jakými mechanismy se z těch či oněch nároků stává direktivní či nondirektivní postup či přístup učitele. K tomu by byla nutná další analýza, kódování a uvádění kategorií do souvislosti.

3. I kdyby byli zde interviewovaní učitelé ze vzorku těch, kteří byli hodnoceni škálou a kdyby opravdu jejich postupy ve shodě s předpoklady reprezentovaly direktivní matematiku a nondirektivní občanskou výchovu, tvořili by jen malou část posuzovaných učitelů. Museli bychom přijmout předpoklad, že jejich pojetí předmětu je objektivním popisem nároků předmětu.

Tento předpoklad by snad bylo možno přijmout, kdyby se explicitně srovnávala pojetí předmětu alespoň u interviewovaných. Zde se však pracuje s výroky každého jednotlivého učitele jako s daností, která přímo vypovídá o nárocích předmětu.

Prospěch třídy zřejmě vykázal souvislost s direktivitou blíží se statistické významnosti (s.44). Autor to interpretuje zdrženlivě: vyšší direktivita je důsledkem nepříznivého složení třídy. Jen povšechně přitom odkazuje na rozhovory („podle výpovědi učitelů...“).

Typ školy, typ předmětu a prospěch třídy autor bere jako vnější faktory direktivity. Dále rozebírá vnitřní faktory (tj. týkající se osoby učitele):

Pohlaví: direktivita žen je statisticky významně vyšší než mužů.

Věk vykázal s direktivitou statisticky významnou souvislost: učitelé nad 40 let byli významně direktivnější. Tady je interpretace přímočará: příčinou je zažitý způsob výuky starších učitelů (zvyklých na dřívější podmínky autoritářského režimu) a neznalost moderních metod výuky.

Autor by pak měl sledovat, zda v jeho souboru hodnocených učitelů nepřevažovaly mezi učiteli přírodovědných předmětů ženy nad 40 let.

Další kapitola **Slovní hodnocení učitelů prostřednictvím žáků** je patrně jediná část práce, kde se analyzuje materiál kvalitativní povahy poměrně systematicky a důmyslně (s. 49 – 57, kromě toho příloha č. 21). Ovšem i tato část ukazuje typická omezení autora.

Rozděluje učitele podle jejich průměrné direktivity do intervalů a u každého určuje, zda jeho slovní hodnocení je pozitivní, negativní či ambivalentní. Pak v každém ze stanovených intervalů uvádí počet učitelů spadajících do intervalu, počty učitelů s pozitivním, negativním a ambivalentním hodnocením, dále pak výrazy použité při negativním a při pozitivním hodnocení.

Jak se dalo čekat, největší míra pozitivních hodnocení vychází v intervalech blízkých středu škály. Autor tu postuluje „symetrický, direktivní typ“, do kterého spadalo 14,4% učitelů. Naproti tomu postuluje krajní typy „symetrického, nondirektivního“ a „asymetrického, direktivního“ učitele. Reálné zastoupení těchto krajních typů bylo však ve vzorku téměř zanedbatelné (2,9%, resp. 1,1%; absolutní počty nejsou k dispozici?).

Autor uvádí u „symetrického, direktivního“ typu jen pozitivní charakteristiky, ačkoli předtím je patrné, že se v příslušných intervalech vyskytují i negativní a že dosti velká část

učitelů tu měla ambivalentní hodnocení. Bral při konstrukci typu v úvahu jen pozitivně hodnocené učitele? Pak by ovšem jeho typ zdaleka nebyl vytvářen jen mírou direktivity.

Autor se nezabývá tím, zda některé hodnotící charakteristiky jsou nějak systematictější spojeny s mírou direktivity – např. zda výroky „má / nemá autoritu“ nebo „dovede / nedovede naučit“ jsou čtenější v některých intervalech a v jiných mizí.

V kvantitativní analýze autor zjišťoval, v kterých intervalech direktivity převažují pozitivní hodnocení, a to jednak celkově, jednak po různých skupinách předmětů. Zjistil, že nejvyšší oblíbenosti dosahují učitelé, jejichž míra direktivity leží v intervalu blízkém průměrné míře direktivity v daném typu předmětů. Nejoblíbenější tělocvikáři tak např. budou nejspíše mít nižší míru direktivity než nejoblíbenější učitelé matematiky.

Jeho poměrně důmyslný postup má dvě drobné vady. Jednak zcela zbytečně zvolil jiné hranice intervalů než v předchozí kvalitativní analýze, takže znesnadnil srovnatelnost výsledků obou. Kromě toho zahrnutí češtiny do skupiny „jazyků“ je podle mého zcela neadekvátní. (Někde v jeho rozhovorech je velmi zajímavá pasáž, v níž angličtinářka přirovnává výuku cizího jazyka spíše k hudební výchově (hře na nástroj) či k osvojování sportovní disciplíny. Mám za to, že povaze předmětu český jazyk je tato charakteristika zcela protikladná. Leda by snad tou sportovní disciplínou byla chůze či běh.)

V dalších částech práce se autor zaměřuje na rozdílnost přístupů k profesi mezi učiteli matematiky a občanské výchovy. Nejprve popisuje faktory ovlivňující postoj učitelů k jejich profesi prostřednictvím několika studií, z nichž obsáhle cituje. (Ze 17 stran kapitoly je téměř 13 stran citací či parafrází.) Shrnutí na dvou stranách vyznívá jako jakýsi banální novinový popis vývoje postoje k profesi od začínajících ke zkušeným učitelům. Relevance ve vztahu k řešené problematice není patrná.

Po zmíněném „dotazníku“ mají druhé těžiště práce tvořit **„etnografické rozhovory s učiteli matematiky a občanské nauky“** (s. 76 mého číslování).

Autor namísto rozhovorů podává jejich jakési vlastní převyprávění, a to ve dvou kapitolách: a) předchozí zkušenosti v profesi, b) současný přístup k profesi.

Samotný materiál rozhovorů lze najít v přílohách 22 a 23 (členěných obdobně jako zmíněné kapitoly). Ani záznamy v přílohách však nejsou doslovným přepisem rozhovorů. Při namátkovém srovnání zvukové podoby s písemným záznamem jsem zjistil stylistické úpravy jednotlivých formulací, které občas lehce posouvají význam řečeného. Kromě toho jsou občas vynechány některé pasáže, a to i uvnitř jednotlivých vět. Občas jsou vynechány i vstupy tazatele do rozhovoru a z kratších sekvencí „otázka – odpověď“ se konstruuje jedna delší. Výsledek pak budí dojem mnohem hladšího projevu interviewovaného a mnohem větší spontaneity, než tomu ve skutečnosti bylo.

Provedené rozhovory nelze považovat za etnografické. V nich platí mj. zásada co nejnižší míry vnášení témat a pojmů ze strany badatele. Zde autor naopak zřetelně a opakovaně nenechává zpovídaného tvořit jeho vlastní strukturaci výpovědi, nerozvíjí jeho vlastní tematizace, nýbrž vede důsledně všechny dotazované k zodpovězení téže série předem připravených otázek. Neseznamuje nás ani s celkovým průběhem rozhovorů, ani se seznamem a posloupností připravených otázek, ani s tím, jakými záměry byl jejich volba vedena.

Je však třeba uznat, že se dotazovaní necítili jím zavedenou strukturou otázek omezení natolik, aby to brzdilo jejich výpovědi. Je patrné, že rozhovory jsou obsáhlé a dotazovaní hovoří se zájmem a zaujetím.

Kdyby se s rozhovory či jejich pasážemi pracovalo detailně analyticky, mohly by zmíněné nedostatky vést ke zkreslení a produkci artefaktů. Avšak při způsobu, jakým s nimi nakládá autor, vlastně nic takového nehrozí. Skoro bych řekl, že tu žurnalistický styl úprav textu rozhovorů koresponduje s žurnalistickým způsobem jejich analýzy. Velmi zajímavý materiál rozhovorů tak nechává autor převážně nevyužit. Jen zčásti to má ten logický důvod, že úplná

analýza obsahu rozhovorů by nastolila i řadu témat, která mohou být ve vztahu k tématu práce irelevantní. Autor totiž neprovádí skutečnou analýzu vlastně ve vztahu k žádnému tématu.

V závěru kapitoly autor popisuje rozdíly, které našel ve výrocích učitelů k následujícím tématům: nároky na studenty, metody výuky, opakování a procvičování, zkoušení a prověrky, domácí úkoly, klasifikace, přípravy učitelů na výuku. Srovnání je převážně prvoplánové, zopakuje se či shrne to, co k tématu říkali učitelé matematiky a co učitelé občanské nauky. Skutečná analýza rozdílů, která by vyžadovala postižení kategorií či dimenzí, v jejichž rámci se srovnání provádí a které se důsledně vztahují k povaze předmětu (a nikoli např. k tomu, v jaké fázi kariéry se učitel nachází), tu provedena není.

Jediným pro čtenáře přesvědčivým rozdílem, který je ve výrocích učitelů markantní bez hlubší analýzy, je **přítomnost skupinových forem práce a diskusí v občanské nauce a jejich nepřítomnost v matematice**. To je také patrně jediný autorem zřetelně formulovaný rozdíl, který lze bez problémů vztáhnout k jeho zjištění rozdílné úrovně direktivity.

(Dostáváme se tedy nakonec k tomu, že matematika a občanská výchova se liší přítomností diskuse? Bylo by možno uvažovat o tom, že to pramení ze základní povahy úloh – s jediným správným řešením v matematice a s nejednoznačností odpovědi na otázky v občanské nauce?)

Pokud autor mluví o některých dalších rozdílech a vztahuje je k rozdílům v direktivitě, nemají základ v analýze empirického materiálu, s nímž autor pracoval, nejsou k němu v žádném zřetelném a tím méně analyzovaném vztahu. Jsou pouze tautologickým zopakováním jeho apriorních předpokladů, s nimiž do práce vstupoval.

Další kritické poznámky:

Výběr literatury a nakládání s ní je mi záhadou. Ale je nakonec jedno, že to bylo právě speciální číslo Pedagogiky věnované psychoanalýze, jehož prostřednictvím zkonstruoval tezi, že v procesu výuky jsou fáze, které vyžadují spíše direktivní postupy, a naopak fáze, které si vyžadují postupy spíše nedirektivní nebo v nichž jsou tyto postupy produktivní. A že se to navíc může lišit v závislosti na povaze předmětů.

Domnívá se autor, že toto výchozí schéma ze s. 12 dále v rozhovorech sleduje? Pokud ano, je to pro čtenáře velmi nezřetelné. V autorově postupu vůbec nelze rozeznat jakoukoli teoretickou práci – ať již důslednou aplikaci či ověřování převzatých koncepcí nebo důslednou vlastní konceptualizaci sebraného materiálu.

Zdá se mi, že interpretační postupy autora (včetně těch neuvědomovaných) jsou založeny na předpokladu jednoznačné korespondence několika dvojic pojmů. Některé z nich jsou v úvodu patrné:

- direktivita – nondirektivita
- nevázané – vázané libido
- tonická vazba – pohyblivá vazba
- krátkodobá – dlouhodobá paměť
- koncentrace pozornosti - ?

K těmto dvojicím, jejichž korespondence je snad pro autora zřetelná a snad i teoreticky zdůvodnitelná, se ovšem již mnohem méně zřetelně a mnohem méně zdůvodněně (či zcela nezdůvodněně) přidávají další:

- kognitivní – kreativní úkoly
- transmise – konstrukce
- vysoká – nízká náročnost učiva (předmětu)
- vysoké – nízké nároky školy na studenty
- soustředěnost, ukázněnost – kreativita, nápaditost.

Řada autorových formulací je snad potom vysvětlitelná tím, že volně, nekontrolovaně přechází mezi těmito dvojicemi a klouže od jedné významové roviny k jiné a dostává se do tautologických cyklů. Pak např. namísto toho, aby tezi, že náročný předmět vyžaduje vyšší direktivitu, bral jako hypotézu, kterou je třeba ověřit – a ukázat, v čem spočívá na jedné straně náročnost, jaké to na druhé straně vyžaduje postupy a zda je možno je označit za direktivní (či direktivnější než jiné) – bere tuto tezi automaticky jako samozřejmost.

Z formálních nedostatků stojí za zmínku chybné stránkování. Strany jsou číslovány od začátku do s. 31 a pak znovu od s. 2 do s. 90. Ve skutečnosti má vlastní text 121 stran (bez příloh).

Když se pokusím shrnout:

Autor jednoznačně prokázal schopnost nashromáždit množství materiálu a elementárně ho uspořádat. Nereflektuje však své vlastní metodologické postupy a tedy ani povahu materiálu.

Jen ve dvou částech práce (zpracování škály direktivity a zpracování slovních hodnocení učitelů) pracuje s materiálem opravdu systematicky a důsledně ho analyzuje ze zvolených hledisek. I tady však zůstává u elementárních kroků a nekoncipuje nějaké teoretické souvislosti.

Jeho „teoretické myšlení“ (lze-li to tak nazvat) se naopak podle mého názoru vyznačuje nekontrolovanými pojmovými metonymickými skluzy a tautologickou reprodukcí apriorních předpokladů, které jsou vydávány za výsledky, aniž byly explicitně a adekvátně vztaženy k empirickému materiálu. Není také schopen složitější vlastní konceptualizace empirického materiálu.

Podle mého názoru předložená práce přes všechnu pečlivost a zjevné množství úsilí, které do ní bylo ze strany autora vloženo, nedosahuje potřebné úrovně, aby mohla být úspěšně obhájena.

V Praze 12. května 2006

PhDr. Miroslav Rendl, CSc.