



Oponentský posudek habilitační práce

„*Studují spolu*“ Mgr. Karly Brücknerové, Ph.D.

V knižní podobě předložená habilitační práce Karly Brücknerové představuje tematicky i metodologicky zralé dílo autorky. Pro formální přiblížení se posuzovaný text skládá ze 14 kapitol rozdělených do tří částí, a to teoretické kontextualizace (kapitoly 1-4), opírající se o 250 zejména zahraničních odborných zdrojů, metodologie (kapitola 5), využívající tři metod sběru dat a interpretace výzkumných zjištění (kapitoly 6-14). V přílohách práce nalezneme tazatelské schéma focus group a zadání písemných narativů.

Cílem autorky je „... přitáhnout pozornost k vzájemnému učení v kontextu formálního vzdělávání, konkrétně ke vzájemnému učení na vysokých školách ...“ u studujících kombinovaných forem studia pedagogických oborů (s. 13).

Teoretická kontextualizace vychází z Illerisova pojetí učení, kde obsah učení a incentive spojuje osvojování/získávání, na které působí interakce (jednání, komunikace, spolupráce) s prostředím, do kterého je výsledek učení integrován. Tento Illerisem zjednodušený a současně holistický model učení je vhodným východiskem pro rozpracování jednotlivých v modelu obsažených pojmů, které autorka doplňuje o vzájemnost. Pojem vzájemnost v teoriích učení je pro autorku spjat „s“ / „anebo“ skryt v dalších synonymech, jako je například kooperativní učení, týmové učení, učící se komunity. Vztahová struktura tak nahrazuje pojem studijní (sociální) skupiny. Otázkou je, proč v této části není více rozpracována otázka studijních skupin a jejich vývoje soudržnosti, jak v psychologii učení a vzdělávání popisují Richard a Patricia Schmuckovi nebo Hyhlíkem do československého vzdělávání dospělých uvedený překlad Josephine Klein nebo George C. Homanse, jehož dílo je v práci zmíněno (s. 36)? Homans právě konceptualizuje problematiku vzájemné závislosti interakce a pocitu, vzájemné závislosti pocitu a činnosti a vzájemné závislosti činnosti a interakce, což ukazují i Joe F. Donaldson a Steve Graham, kteří vytvořili model vysokoškolských výsledků učení dospělých. Odkazovaný a Illerisův model by si zasloužily srovnání. Zmíněná starší díla jsou klasickými vstupy do této problematiky a habilitantka se snažila využít aktuálnější, o výzkumy opřené zdroje, přesto „ramena obrů“ mají svůj význam. Autorka se k pojmům skupina, struktura, pozice a role rozpracovaných v uvedených publikacích ve vlastním výzkumu pak dostává (např. s. 85, 119) a v teoretické části jsou náznakem ve vztahu ke kolaborativnímu učení uvedeny ve třetí kapitole (s. 50-73). Sumarizace vývoje studijní skupiny a jejich specifik u studujících kombinovaných forem

studia by v práci tedy našla jistě své podrobněji zpracované místo. Při reflexi zahraničních zdrojů k sociálním kontaktům studentů kombinované formy studia je třeba zvážit studie věnující se distančním formám, kde kontakt je minimální anebo žádný (Kahu, 2014), což je dáno uvedenou formou studia, což souvisí s používáním termínu distanční.

Pátá kapitola se soustřeďuje na formulaci tří okruhů výzkumných otázek (s. 84-85). Výzkumné okruhy se zaměřují 1) na probíhající interakce vzájemného učení studujících kombinované formy studia pedagogických oborů, předávání obsahů prostřednictvím učebních interakcí a situace vzájemného učení; 2) na vlivy na incentivy vkládané do vzájemného učení studujících, vliv individuálních charakteristik studujících na incentivy vzájemného učení, a „Jak souvisí s rozmanitými vlastnostmi studia a skupiny spolužáků?“ ... zřejmě incentivy; 3) možnost odlišení vzájemného učení v různých skupinách studujících kombinované formy studia pedagogických oborů, možnost nalezení obecnějších charakteristik vzájemného učení pro popis v jednotlivých skupinách studujících kombinovaného studia. Zde se objevuje ve třetím okruhu pojem skupina studujících, tedy kontextualizace skupin se v teoretické části, třetí kapitole, mohla explicitně objevit. Následuje podrobný popis sběru dat třemi metodami, a to biografickými narativními rozhovory (28 rozhovorů), využití metody ohniskových skupin (6 skupin) a analýzou písemných narativů (124 narativů po vyřazení neúplných). Zvolené metody a jejich kombinace jsou s ohledem na téma práce a výzkumné prostředí vybrány velmi vhodně. Další vhodnou metodou by mohlo být i pozorování, což je však časově náročnější. Autorka věnuje důkladnou pozornost popisu postupů využívaných při analýze dat, etice výzkumu, popisu pozice výzkumníka v tématu a výzkumném poli a limitům výzkumného šetření, což je třeba velmi ocenit a přispívá to k validitě a reliabilitě výzkumného šetření.

Od šesté kapitoly se práce věnuje interpretaci výsledků výzkumu. Šestá kapitola je přehledem zjištění, které by se více hodilo k závěru publikace a jak autorka zmiňuje, je možné ji i vynechat, tedy jejími slovy „přeskočit“, protože s tabulkou 7 (s. 102) se setkáváme v práci ještě dvakrát, a to jako s tabulkou 9 (s. 165) a graficky a analyticky poupravenou tabulkou 14 (s. 197). Sedmá kapitola se orientuje na kontext vzájemného učení, tedy na kombinovanou formu studia, vazbu studijního oboru/programu na konkrétní povolání/profesi, v případě výzkumu i ne/regulovanému povolání, a jejich významu pro vzájemné učení, interpretaci kvality studia a vzájemného učení, velikost studijní skupiny a intenzity jejího setkávání a na záměrnou podporu vzájemného učení ze strany vyučujících a studujících. Osmá kapitola přibližuje vztahovou strukturu jako kontext vzájemného učení, a zde by možná byla vhodná terminologie popisující skupiny, protože autorčina studijní a vztahová skupina je formální a neformální skupinou a našli bychom další důvody pro doplnění kapitoly o sociálních skupinách pro kontext této kapitoly, protože je na zvážení poměr upřednostňování vlastní terminologie vzniklé z analýzy kvalitativních dat a existující terminologie pro popis jevů. Rozumím, že svůj význam tu mohou hrát kodifikované významy, které autorka chce opustit, ale přesto. Osobní charakteristiky studentů jako kontext vzájemného učení je v názvu deváté kapitoly, která poukazuje, jak si studující jednotlivci kombinované formy studia pedagogických oborů vysvětlují plusy a mínusy vzájemného učení s ohledem na čas, koordinaci, investici, význam pomoci, užitek či zbytečnost zasahující do jejich kapacit pro vzájemné učení a studijní sebevědomí. V desáté kapitole čtenář nalezne kontexty jako zdroj

incentiv k vzájemnému učení, které autorka metaforicky pojmenovává jako incentivy blízké nezájmu, incentivy příležitostného přilepšení, incentivy boje a incentivy společného putování. Zde by bylo vhodné uvedené opět explicitně vztáhnout k Illerisovu trojúhelníku, resp. procesům osvojování a interakce, které propojují vrcholy trojúhelníku a případně k Illerisovým bariérám učení. Jedenáctá kapitola předkládá téma učebního prostředí pro vzájemné učení, a to jak fyzického interpersonálního kontaktu, tak elektronicky zprostředkovaného (sociální sítě, e-mail, telefonáty). Dvanáctá kapitola se soustřeďuje na učební situace, tedy na vzájemné učení z blízka a vrací se k již prezentované tabulce 7/9 (s. 165), kterou analyticky rozebírá po řádcích a ilustruje výpověďmi informantů. Vyvrcholením práce je třináctá kapitola, která již čtenáři známou tabulku učebních situací rozloží do tří weberovských ideálních typů vzájemného učení, a to studují vedle sebe, studují spolu, studují díky sobě. Uvedené ideální typy jsou synteticky popsány na základě předchozích zjištění a opět dokresleny výpověďmi informantů. Ideální typ studují spolu je pak typem, který autorka upřednostňuje a o tom svědčí i název předložené práce. Tato kapitola vhodně shrnuje všechny v práci prezentované poznatky. Ve čtrnácté kapitole autorka poučeně srovnává a zpochybňuje, tedy diskutuje své výsledky výzkumu s poznatky z publikovaných zejména zahraničních výzkumů a dodává či zvyrazňuje zjištění vlastní.

Práce je napsána čtivě, místy se text opakuje, což se ale pojí s povahou realizovaného výzkumu. Po formální stránce se v práci objevuje drobné množství překlepů a nesrovnalostí v počtech kapitol v úvodu, anglickém resumé a skutečném počtu kapitol, a částečné nepřesnosti v odkazech na zdroje způsobené zřejmě rovněž překlepy. Otázkou je také terminologie, která se pojí s termíny studenti kombinované formy studia vs. kombinování studenti, studijní obory vs. studijní programy apod. K diskusi je zařazení šesté kapitoly práce. Autorka v textu až příliš často používá různé tvary slova „přirozeně“. Chci se domnívat, že jde o vliv filozofické tradice, nemající daleko ke kvalitativnímu výzkumu, popisující přirozený svět. V opačném případě by totiž za slovem přirozený byl biologický esencialismus, který se nehodí ke konstruktivistickému pojetí práce, a proto by bylo vhodné toto slovo raději používat méněkrát než 45x.

Přímo formulované otázky by pak mohly znít: Platily by výsledky výzkumu realizovaného na studujících pedagogických studijních programů i na jiné studijní programy, např. obecně na studijní programy z fordu sociálních věd? Důvodem této otázky je existující řada zahraničních výzkumů netradičních vysokoškolských studentů např. sociální práce. Pak se nabízí další otázka: Jaký význam tu hraje příprava netradičních studentů ve studijních programech na ne/regulovaná povolání, jejich širší nebo užší zaměření?

Závěrem je třeba konstatovat, že knižně vydaná habilitační práce Mgr. Karly Brücknerové, Ph.D. „*Studují spolu*“ splňuje požadavky standardně kladené na habilitační práce v oboru andragogika, ve kterém je předložena. Stejně tak by mohla náležet i do oboru pedagogika, protože je možné ji tematicky vztáhnout k dílčí oborové disciplíně vysokoškolská pedagogika. Pro české prostředí práce ověřuje poznání ze zahraničních výzkumů a rozšiřuje je o nové koncepty studované problematiky a pokládá otázky pro další výzkum.

V Olomouci dne 30. srpna 2024

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.