

Posudek oponenta disertační práce

Student : Mgr. Radka Šulistová

Název práce: *Interaktivní chování a komunikace s klientem v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře*

Školitel: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Oponent: doc. Jaroslav Provazník

VLASTNÍ HODNOCENÍ

Aktuálnost zvolené problematiky

Stanovené cíle doktorské disertační práce (splnění cílů)

Nové poznatky, které byly dosaženy v doktorské disertační práci – detailně popsat

Připomínky

Na předložené disertační práci je na první pohled patrný autorčin hluboký zájem o práci s handicapovanými a znevýhodněnými klienty a důkladná orientace v této problematice, podložená navíc zkušenostmi z vlastní několikaleté praxe.

Téma, které si autorka zvolila, tedy příprava pracovníků v pomáhajících profesích a jejich vybavenost na interakci a komunikaci s klienty v oblasti zdravotně sociální, je aktuální a velmi potřebné.

Teoretickou část, která je odrazovým můstkem k výzkumu, věnuje Radka Šulistová klíčovým kompetencím obecně a kompetencím v pomáhajících profesích speciálně, přičemž konstatuje - s čímž lze jen souhlasit -, že i v terciárním vzdělávání je žádoucí posun od „akademického pojetí“ (jak to autorka formuluje) k pojetí „kompetenčnímu“ (s. 11). Právem klade důraz na kompetence sociální (s. 16) a schopnost individuálního přístupu ke klientovi. Vzhledem k tématu práce je pochopitelné, že jádrem teoretické části je kapitola 1.3., v níž se autorka zabývá rozvojem sociálních, interaktivních a komunikačních kompetencí v pomáhajících profesích v terciárním vzdělávání.

V této souvislosti se autorka věnuje tomu, do jaké míry terciární vzdělání bere v úvahu kompetenční pojetí výuky, a upozorňuje na to, že i studenti, kteří se na vysokých školách připravují na práci v pomáhajících profesích, tedy tam, kde jsou kompetence sociální a komunikační zásadní, procházejí výukou převážně jen teoretickou a že tato výuka je stále především frontálně organizovaná.

Zcela souhlasím s výchozí tezí autorky, že vztah mezi klientem a pracovníkem v pomáhající profesi je ve velké míře ovlivněn modelem interaktivního chování profesionála a že adekvátnost použitého modelu je přímo závislá na úrovni komunikačních kompetencí, jimiž je pracovník vybaven. Jelikož se tyto kompetence vytvářejí také z velké části v průběhu terciární přípravy, je logické, že se autorka zaměřuje právě na něj a na výukové strategie využívané na terciárním stupni. Má-li být pracovník v pomáhající profesi vybaven sociálními dovednostmi, je prakticky vyloučené, aby je získával v takové výuce, která je založena téměř výhradně na přednáškách, tedy ve výuce, která je svou podstatou transmisivní.

Oceňuji, že i v těchto úvodních částech autorka samoúčelně necituje, nepřejímá mechanicky pojmy a názory z literatury, ale pracuje s nimi samostatně a i obecné problémy důsledně vztahuje k objektu svého zájmu. Jen někde možná zbytečně obsírně rekapituluje, co je známo z literatury. Pravdou však je, že tyto rekapitulace jsou vždy důsledně vztaženy k hlavnímu tématu a nepůsobí neorganicky; lze je vnímat tak, že čtenáři usnadňují orientaci v pojmech a názorech různých autorit.

Drobná poznámka k subkapitole 1.3.4.3. Hraní rolí jako postup vedoucí k rozvoji kompetencí: Hraní rolí je oblast dosti členitá, čehož si je autorka nepochybně vědoma (jak je patrné z celé práce včetně navrženého projektu). V této části textu se však zdá, jako by autorka málo rozlišovala mezi rolí, jak jí rozumí, resp. jak tohoto pojmu používá sociální

psychologie, a hrou v roli (mimetickou hrou), při níž se záměrně vytváří fikční svět (na divadle i v interním dramatický výchovný proces).

Těžištěm práce Radky Šulistové je výzkum - zkoumání vztahu mezi zvolenými výukovými strategiemi, založenými na zkušenostním učení, a interaktivními a komunikačními kompetencemi.

To, že se autorka vydala cestou akčního výzkumu, je vzhledem k cílům a objektu zkoumání pochopitelné. Autorka svou volbu zřetelně a srozumitelně zdůvodňuje (s ohledem na specifické výzkumné postupy a na to, že pro tento výzkum je důležité, aby byl realizován v reálném čase a prostředí). Oceňuji, že Radka Šulistová k tomuto výzkumu přistoupila se vši odpovědností, promyšleně a zvažovala nejrůznější aspekty, aby byl její výzkum co nejdíle vypovídající a mířil opravdu k podstatě věci. Důkladně se také zabývá použitými metodami, jejich výhodami a případnými rezervami a vysvětluje jejich použití v jednotlivých fázích výzkumu. Za zmínku stojí také důkladná interpretace projektu - krok po kroku i projektu jako celku. A nelze pominout ani serióznost, s níž autorka přistupuje k interpretaci výsledků.

Čením si toho, že výzkum Radky Šulistové není samoúčelný. Autorka explicitně píše, že je ve svém důsledku zaměřen do praxe. Ostatně jedním z výsledků výzkumu je vytvoření a ověření programu, který vede ke kompetenčnímu modelu vzdělávání studentů zdravotně sociálních oborů, popř. celoživotního vzdělávání.

Svůj výzkum rozfázovala R. Šulistová do pěti kroků: 1. identifikace problémové oblasti, 2. analýza příčin problému v praxi, 3. vytvoření vzdělávacího programu, který je založený na kompetenčním modelu vzdělávání, 4. analýza efektivity navrženého vzdělávacího programu a 5. zkoumání možností aplikace navrženého programu v rámci celoživotního vzdělávání.

K poznatkům, které vyplynuly z jednotlivých kroků:

Ad 1. Identifikace problémové oblasti: V této části dochází autorka na základě výzkumu k neradostnému, ale vcelku očekávatelnému výsledku, že poskytovatelé zdravotně sociálních služeb nemají patřičné interaktivní a komunikační kompetence a posluchači VŠ jimi jsou vybavováni nedostatečně.

Ad 2. Analýza příčin problému v praxi: Z výzkumu vyplývá, že těžiště vysokoškolské výuky je založeno především na prezentaci informací s minimálními požadavky na zpětnou vazbu a že výukové strategie a metody založené na zkušenostním učení jsou využívány zřídka - což má za následek mj. i pasivitu studentů. (Tady je mimochodem velmi případný postřeh o tom, že legislativa neuvádí požadavky na pedagogické vzdělání akademických pracovníků.) Příznačné je např. zjištění rozdílů v preferencích studentů a pedagogů (s. 86), ale obzvláště zajímavé je porovnání výsledků jak testů, tak řešené modelové situace před zahájením programu a po něm, které svědčí o efektivitě navrženého programu.

Ad 3. Vytvoření vzdělávacího programu, který je založený na kompetenčním modelu vzdělávání: Lekce navrženého programu (příloha č. 9) jsou sestaveny logicky a většinou i realisticky tak, aby splnily vytčené cíle. Je zřejmé, že autorka má s tímto typem práce zkušenosti. Někde se mi ale zdá, že nároky na účastníky, u nichž nelze předpokládat obeznámenost s metodami a technikami dramatické výchovy, jsou příliš velké. Jeden příklad za všechny: 3. výukový blok, lekce 2, aktivita 4 - „divadelní zpracování vybraného období“. (Možná že právě náročnost tohoto kroku bude ten důvod, pro který jedna ze skupin tuto část pokládala za „zbytečnou“ a odmítla ji [s. 95]; mimochodem bylo by bývalo zajímavé, kdyby autorka rozhodnutí této skupiny více rozvedla).

Vůbec mám za to, že při případných úpravách navrženého programu by bylo dobře sledovat nejen logickou linku učiva, ale i to, aby činnosti byly do lekcí řazeny tak, aby si účastníci bez zkušeností s rolou hrou mohli postupně na tuto metodu zvykat, aby se v ní mohli cítit bezpečně, a mohli tudíž zobrazovat postavu a vstupovat do fiktivních situací přirozeně a pravdivě. Znamená to promýšlet i postup při zařazování hry s panenkou (de facto s loutkou) či rekvizitou, aby si k tomuto způsobu práce účastníci mohli vytvořit vztah tak, aby tam, kde má tento prvek zafungovat (např. lekce 6, 3. výukový blok), byl funkční. Neboli - jinými slovy řečeno - jde vlastně o to promýšlet program také z hlediska metodiky rolové hry nikoliv s ohledem na estetický výchovný rozvoj, jako je tomu v dramatické výchově, ale proto,

aby použité dramatické prostředky byly funkční a splnily cíle, které si v programu autorka vytkla.

Do určité míry s tím, myslím, souvisí také potíže s videotréninkem, které autorka zmiňuje. Radka Šulistová na základě zkušeností pojmenovává rizika či obtíže, které tento typ práce před hráče a lektora staví. I tady by bylo podle mého užitečné počítat s metodikou vedení takovýchto aktivit, aby byli účastníci schopni vstupovat do rolí a jednat v nich přirozeně.

Těchto problémů se zčásti autorka dotýká v kapitole Diskuse, v níž shrnuje některé poznatky a komentuje je. Sama např. vnímá, že nepřirozenost aktérů (ovšem nejen před kamerou) může snížit efektivitu akce.

Za správné pokládám, že rozhodující je pro autorku úvaha o tom, jaké výukové strategie do programu zařadit vzhledem k jeho cílům, a navrhuje v programu pracovat s interaktivními metodami výuky v celé šíři, s kooperativním vedením výuky, s hraním rolí (drobná poznámka, resp. dotaz: hraní rolí není interaktivní metoda výuky?) a s videozáznamem.

Samostatnou kapitolou je audiovizuální pořad, který je součástí práce. Jde vskutku o mimořádný počín. Obě DVD jsou výborně připravená, oba pořady jsou instruktivní, přehledné a navzdory herecké náročnosti dobře realizované. (Snad jen někde by stálo za to ubrat na strojenosti ve výrazu nebo patosu - ale to se týká opravdu jen několika náročných momentů.) Ocenit je třeba to, že jsou tu názorně demonstrovány nejen vhodné, ale i nevhodné nebo dokonce škodlivé intervence. Zajímalo by mě jen, zda autorka uvažuje o doladění programu na základě připomínek (viz s. 82-83), z nichž některé jsou na místě a stojí za zvážení.

K navrženému programu, resp. k jeho komentování dvě drobné poznámky. Jedna ke str. 147: Stylizace nerovná se nepřirozenost; naopak dobře zvolená stylizace může pomoci v modelování situace a v její působivosti, a tudíž efektivitě. A jedno upřesnění k následující straně: Dorothy Heathcoteová není Američanka, ale Angličanka (byť, pravda, se v 70. letech etablovala nejprve v USA, než ji se vši vážností vzali „na vědomí“ Britové).

Ad 4. Analýza efektivity navrženého vzdělávacího programu: Tato pasáž je velmi důkladně a poctivě zpracována a obsahuje řadu cenných poznatků. Je dobře, že autorka zaznamenává také „vedlejší efekt“ projektu, tedy rozvoj pedagogických kompetencí akademických pracovníků. Souhlasím také s autorkou v jejím závěru, že „(...) pokud akademický pracovník didakticko-metodický materiál využívá, zvyšuje se i kvalita jeho výuky...“ (s. 153).

Ad 5. Zkoumání možností aplikace navrženého programu v rámci celoživotního vzdělávání: Tento krok je v předložené práci jen letmo zmíněn, ale není nijak rozpracován, což je škoda. Ale rozumím tomu, protože by takové rozpracování vydalo na další rozsáhlou práci.

Jak už jsem napsal, těžištěm práce Radky Šulistové je především výzkum. Pokládám však za cenné, že tato práce je i tvůrčím činem díky kvalitnímu programu, který nabízí a který po drobných úpravách může výborně sloužit v terciárním vzdělávání (nejen na VŠ), ale i v celoživotním vzdělávání pracovníků ve zdravotně sociální sféře.

Na předložené práci je třeba ocenit autorčinu důslednost a systematičnost. Cíle, které jsou na počátku jasně, zřetelně, přehledně formulovány, práce splnila. Sympatické je, že diplomantka každý krok, každou strategii pečlivě promýšlí, konkretizuje a vnímá je v širším kontextu. Je také zřejmé, že se autorka orientuje v relevantní literatuře a dokáže s ní adekvátně pracovat.

V neposlední řadě oceňuji i to, že práce je napsána kultivovaně a že autorka je pečlivá a uvážlivá také v práci termíny.

ZÁVĚR: Disertační práci Mgr. Radky Šulistové pokládám za kvalitní, velmi přínosnou a jednoznačně ji doporučuji k obhajobě.

Místo vypracování a datum: Praha 5. září 2010

Podpis:



Posudek oponenta disertační práce

Student : Mgr. Radka Šulistová

Název práce: *Interaktivní chování a komunikace s klientem v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře*

Školitel: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Oponent: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Vlastní hodnocení

Aktuálnost zvolené problematiky

Autorka předložila práci, která se věnuje velmi potřebné problematice – přípravě budoucích sociálních pracovníků na interakci a klientem. Ve své práci se kriticky vyjadřuje k současnému stavu, kdy převažuje instruování o tom, jak by komunikace měla probíhat nad praktickým nácvikem v těchto interakcích přiměřeně jednat.

Výstupem práce by podle slov autorky mělo být nejen zodpovězení otázek po příčinách nedostatečné připravenosti profesionálů pro tuto oblast, ale i zhodnocení možnosti přípravu na VŠ modifikovat a zhodnocení efektivity navržené podoby tréninku. Záměrně uvádím slovo trénink, protože autorka sice aspiruje na kompetenční model, podle mého názoru však setrvává v rovině nácviku dovedností.

Stanovené cíle doktorské disertační práce (splnění cílů)

Autorka formuluje svoje cíle následovně:

- zjistit **úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí poskytovatelů** zdravotně sociálních služeb při komunikaci s klienty a popsat **vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi** založenými na principech zkušenostního učení;
- ověřit zda a za jakých podmínek může kooperativní akční výzkum fungovat v podmínkách terciárního vzdělávání, cílem je tedy i **prověření metodologického postupu**
- dle autorky **praktickým cílem** vytvoření a ověření programu vedoucího ke kompetenčnímu modelu vzdělávání studentů zdravotně sociálních oborů.

Podle mého soudu se autorce podařilo její cíle naplnit jen částečně, proč tak soudím uvedu následně. Dříve však chci ocenit autorčino nasazení a soustředěnost na ucelené zpracování

tématu, které je z celého předloženého souboru výstupů (včetně audiovizuálního programu) patrné. Za disertační práci stojí dlouhodobá práce autorky a práce sama napovídá, že se autorka s tématem vyrovnávala postupně, opakovaně refletovala svoje přístupy a prohlubovala je.

Přesto se nemohu ubránit dojmu, že se jí ne zcela podařilo zmocnit se konceptu „kompetence“. A v tomto smyslu se domnívám, že práce je postavena spíše na rozvoji dovedností studentů nežli na formování jejich kompetence.

Uvedu alespoň některé z důvodů, které mne k takovému názoru přivedly.

Prvním je uchýlení se k určitému žargonu, kterým autorka práce ztrácí na srozumitelnosti a sdělnosti v Úvodu a první kapitole své disertační práce. Například na str. 10 „Velký důraz při přípravě studentů v pomáhajících profesích je stejně jako u jiných oborů, vycházejících z *obecné koncepce odborné přípravy* na terciárním stupni, kladen na teoretickou část.

Studenti jsou *vybaveni soustavou termínů, fakt a vztahů...*“ - Co je obecná koncepce odborné přípravy? o co se autorka opírá?, vážně je teorie jen soustava termínů, fakt a vztahů?; nebo např. str. 15 „Kompetence, *na rozdíl od tradičního vzdělávání*, zdůrazňují schopnost konkrétního jednání či výkonu nějaké činnosti. Cílem vzdělávání, jehož obsahem je *poskytování kompetencí*, je *především rozvoj schopností*, které jsou potřebné pro uplatnění nejen v profesním životě.“ Jaké je tradiční vzdělání a co je jeho cílem?, kompetence lze poskytovat? (do jisté míry takové interpretaci napovídá i pojetí přípravy jako tréninku), kompetence tvoří především schopnosti (str. 15 „jako kompetentní lze definovat osobu vybavenou vědomostmi a dovednostmi“)? Proč autorka nehovoří o postojích, přesvědčeních, subjektivním pojetí profese, profesní identitě nebo autoregulaci?

Dalším důvodem je nápadný rozdíl v plynutí textu na prvních 15 stranách, kde autorka popisuje tzv. kompetenční pojetí přípravy a v další části práce, kde od kompetencí přešla k dovednostem a k situacím.

Můj výše zmíněný dojem vyvolalo i to, že autorka nemá potřebu hovořit o kriteriích tzv. nesprávného a správného řešení modelové (interakční) situace, jako by v tak proměnlivé a křehké doméně, jakou je interakce s klientem byla zřejmá a apriorní hranice správnosti a nesprávnosti „řešení“. Jak taková, v práci implicitní, kritéria autorka chápe?

S ohledem na vyjádřené pochybnosti o autorčině pojmání kompetencí navrhuji, aby se autorka u obhajoby vyjádřila k následující otázce:

Jak se, pokud vůbec, od sebe liší dovednostní a kompetenční model přípravy sociálních pracovníků v oblasti sociálních interakcí?

Nyní k mému vyjádření o částečném splnění cílů práce. Klíčem k rozdílnému názoru autorky (plné dosažení cílů – jak je vyjádřeno v Diskusi) a mému je volba základní metodologické strategie. Autorka se rozhodla pro akční výzkum a v práci svoje rozhodnutí zdůvodňuje. Neshoduju se s ní plně v tom, že akční výzkum je vhodnou strategií pro takto formulované výzkumné otázky. Ano, je vhodnou strategií, pokud je výzkumné pole lokalizováno (poskytovatelé zdravotně sociálních služeb v určitém regionu, kteří prošli určitým typem přípravy; vymezení problému ve vztahu k přípravě na určitém typu instituce, řešení tohoto problému v jejich podmínkách atd.) – to ale autorka ve své práci neučinila, a dopouští se tak, podle mého názoru přílišných a neodůvodněných generalizací (např. na základě dotazování pouhých 15 poskytovatelů – přičemž nešlo o hloubkové rozhovory objasňující jejich profesní identitu a utváření jejich profesních kompetencí – činí závěry k cíli 1) - zjistit **úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí poskytovatelů zdravotně sociálních služeb při komunikaci s klienty.**

Přiměřené metodologické uchopení druhé části prvního cíle - popsat **vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi** založenými na principech zkušenostního učení – v práci postrádám. Autorka neuvádí žádná data o tomto vztahu, soudě podle příloh práce, nebyl tento vztah zaměřeně zkoumán. Odvozuje svoje závěry – pokud tomu dobře rozumím – z koincidence malé kompetence profesionálů a malého výskytu činnostního učení při studiu na VŠ (přičemž tyto informace pocházejí od jiných osob). Tato skutečnost, spolu s některými formulacemi z teoretické části vzbuzuje pochybnosti, zda autorka udržela při svém zkoumání nezaujatou pozici (zda nepodlehla sebenaplňujícímu očekávání že je to nedostatek dovednostního nácviku, který způsobuje nízkou kompetenci profesionálů). Nemůže to být stejně tak dobře např. slabá profesní identita, u déle praktikujících vyhořelost, mylné přesvědčení o povaze pomáhajících vztahů atd.?

Znovu se vracím k pochybnostem o vhodnosti akčního výzkumu – ten totiž nezaujatost výzkumníka nepředpokládá. Lze pak ale popsat vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi založenými na principech zkušenostního učení jinak než ve vazbě na zkoumané osoby, podmínky a situaci? Pakliže ne, proč to není v závěrech práce jednoznačně zdůrazněno?

Autorka pominula jednu metodologickou zásadu, která by při ověřování intervencí neměla chybět (patrně ani v akčním výzkumu, který má být částečnou odpovědí na řešení obecnějšího problému) – nutnost mít kontrolní skupinu u níž probíhá jiná intervence (např. jiná náplň setkávání – další rozhovory o interakcích o povaze pomáhajících vztahů nebo např. relaxace). Jak jinak by bylo možné hovořit o efektivitě intervence? V daném případě je obtížné od sebe oddělit efekt nácviku a možnost zlepšení dovedností díky soustředěnému zabývání se danou problematikou (u první skupiny studentů šlo o dobrovolnou aktivitu ve volném čase – to svědčí o jejich zájmu o interakce).

Autorka hovoří o kooperativním akčním výzkumu, což – pokud to dobře chápu – znamená participaci dalších pěti pedagogů na realizaci nácvikového programu. V této pasáži by čtenář ocenil bližší informaci o těchto „spoluvýzkumnících“ jejich erudici a postojích vůči přípravě na interakční situace. Vyznávají dovednostní pojetí, kompetenční, osobnostní? Jaké cíle si oni sami kladli – přesnou replikaci, nápodobu obohacenou o vlastní invenci? V praktické části práce, kde autorka popisuje kooperativní akční výzkum jsou formou tabulek shrnuty informace o realizaci jednotlivých lekcí. Vždy je uvedena 100% realizace, v případě potřeby opatření, které by reagovalo na nějaké komentáře nebo obtíže je uvedena 100% realizace opatření. Skutečně se v hodinách nevyskytla žádná variabilita, tvořivé vstupy spolupracujících pedagogů? Informace uvedená v tabulkách se zakládá na informaci pedagogů a studentů nebo na pozorování autorky?

Praktický cíl práce byl splněn; s respektem jsem se seznámila s audiovizuálním programem i s podrobně popsanými lekcemi výukového programu. Autorka se pokusila pečlivě zdůvodnit volbu náplně jednotlivých lekcí a jak uvádí, připravila i řadu pracovních listů (ty jsem však, s výjimkou pozorovacího protokolu, nenalezla).

Oceňuji i zácvik kolegů pedagogů a podrobné vyhodnocení jejich výuky. V praxi ověřila také možnost realizace kooperativního akčního výzkumu, který byl využit k modifikaci navrženého programu.

Nové poznatky, které byly dosaženy v doktorské disertační práci – detailně popsat

Autorka vynaložila nemalé úsilí na vývoj didakticko metodických materiálů a podrobné zdokumentování svého pojetí přípravy budoucích zdravotních a sociálních pracovníků pro typické interakční situace. Ukázala, že je možné s programem pracovat v běžné výuce a že lze pedagoga na takovou práci připravit a vybavit.

Připomínky

K dílčím připomínkám mne přivedly některé komentáře autorky v části Diskuse. Zajímavé je zdůvodnění nevyužitelnosti videotréninku interakcí. Autorka popisuje problematičnost videozáznamu v reálných praktických situacích, tzv. mikrosituace, přehrávané studenty odmítá pro jejich nevěrohodnost a přehnanou stylizaci. Uvádí pak také, že „VTI lze efektivně zařadit v okamžiku, kdy dojde k vzájemné důvěře mezi edukátorem a edukanty“. Není právě toto modelovou reálnou situací interakce – vytvoření důvěry? V tomto smyslu by snad také mohl být VTI použit – pro posílení autonomie, jistoty (a kompetence) v navazování pomáhajícího vztahu, v jeho upevňování a vytváření důvěry.

V podobném duchu chi komentovat i poznámku o tom, že vstup pedagoga do role navozuje mezi pedagogem a studentem partnerský vztah, překonává asymetrii. Lze doporučit i jiné postupy než vstup do role? Co takový vztah zakládá – je přece také vztahem pomáhajícím, do jisté míry se podobá vztahu sociálního či zdravotního pracovníka ke klientovi?

S tím souvisí i moje druhá otázka k obhajobě: **Jak souvisí kompetenční model přípravy na interakce s pojetím pomáhajícího vztahu (případně šířeji s profesní identitou)?**

ZÁVĚR

Přestože v části věnované splnění cílů uvádím svoje důvody, proč nesouhlasím s autorčiným řešením, je na tomto místě třeba uvést, že autorka jak v části teretické, tak v části praktické ukázala, že si osvojila základy vědecké práce a získala orientaci v metodologických přístupech své disciplíny.

Proto její práci doporučuji k obhajobě a pakliže úspěšně obhájí navrhuji udělení titulu PhD.

Místo vypracování a datum: České Budějovice, 6. 9. 2010

Podpis:



Interaktivní chování a komunikace s klientem v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře

(disertační práce)

Mgr. R. Šulistová

Disertační práci R. Šulistové jsem si (maje částečně zájmy shodné s disertačním zájmem autorky) přečetl s velkou zvědavostí. V předloženém posudku se vyhnu popisu obsahu práce a zaměřím se výhradně na témata, která mne zaujala. Principem tohoto posudku bude cosi jako 'čtenářský deník oponenta'. Budu tedy postupně práci komentovat v chronologii postupu mého čtení autorčina textu.

Současně předesílám, že posudek nechápu pouze jako 'finální hodnocení', ale jako pokračování 'vzdělávání' autorky a jako příležitost nabídnout jí zpětnou vazbu.

Na začátku nicméně neodolám jednomu z dobrých klišé sepisování takových posudků a pochválím autorku za volbu tématu i za jeho empirické uchopení. Pochvalu zaslouží jednak to, že se autorka pustila do práce, která oč je více žádoucí, o to více je nesnadná, totiž do hledání evaluačních nástrojů edukace v jedné z oblastí 'life skills', konkrétně v oblasti socioprofesionálních kompetencí a dovedností. Ověření skutečných výsledků edukace na poli životních dovedností obvykle naráží na možnosti výzkumníků 'být při tom, když zkoumaná osoba reálně jedná v běžných situacích'. I autorka této práce si je vědoma podobných limitů (sama odkazuje např. na etický problém natáčení absolventů příslušných studií v reálném styku s osobami, kterým je nutno pomáhat), ale snaží se o to více rozvinout poznávací aktivity ještě před čarou tyto limity vyznačující.

Nuže – k textu:

- Ku str. 8: Jen okrajová poznámka k pojmu „zdravotní obor“. Mám – z dob, kdy se na naší katedře studovalo ošetrovatelství – zafixováno, že podobné obory jsou spíše zdravotnické, než zdravotní (neboť pak by bylo možno např. užívat jako medikamenty). Avšak není vyloučeno, že tato – okrajová! – poznámka ne jen usvědčuje z neznalosti současné nomenklatury...
- Ještě ke str. 8 – 9: Malá hra se slovy – jsou-li de facto výzkumné cíle označovány jako odborné, pak jen doufám, že i „praktický“ cíl bude odborný... ☺
- Úvod je jasný a přehledný. Vidím vymezení tématického pole a cíl.
- A při té příležitosti poznamenávám, že rozumím tak, že tu jsou v zásadě dva výzkumné (odborné) cíle, tedy nikoliv jeden, jak autorka uvádí.
- Odkaz u kroků didaktické analýzy na str. 38: Pozor, bylo by lepší odkazovat na konkrétní text a konkrétní autory, než jen na celou kolektivní publikaci (v tomto případě jsou to Kasíková a Vališová).
- Str. 52: To, že se při hraní rolí mohou „...projevit zažitá modely chování“ si dovoluji nepovažovat zas až tak za nevýhodu. Pokud jde o hru v roli jako metodu evaluace či diagnostiky či i diagnostického výzkumu, pak projev zažitých modelů má rozhodně význam. Např. v tom, že ukáže, v čem byl námi organizovaný edukační proces krátký na subjektivní teorie vzdělávaného pomáhajícího praktika (a ty se v takové situaci mohou snadno 'zhmotnit' v jednání aktéra rolí hry, který se 'zapomene' a hraje nikoliv podle žádoucího profesního 'scénáře', ale podle 'scénáře' ryze osobního...

– Mimochodem, je možná škoda, že autorka nezmínila v teoretické části problematiku důsledků folkové psychologie nebo oněch subjektivních, implicitních atd. teorií. Právě s nimi máme v procesech učení (se) sociálním dovednostem často co dělat...

– Aparát empirické části je formálně důkladně a přehledně zpracován. Oceňuji i to, že autorka tu využívá (předem v teoretické části popsaných) kroků didaktické analýzy učiva ke strukturování svých výzkumných úkolů.

– Nicméně, možná právě ve volbě tohoto 'klíče' je zřejmě i jisté riziko ... Vidím určitou trhlinu v logické provázanosti hlavní výzkumné otázky a v otázkách dílčích (neboť předpokládám, že dílčí otázky by měly vycházet z otázky hlavní...). Pokud správně čtu, pak přísně logicky se váží hlavní otázce dílčí otázky 1. a 4., které skutečně sledují vazbu „výsledek – instrument“. A tu sleduje i otázka hlavní. Otázka č. 2 ale již sleduje vazbu „instrument – předem daný požadavek na kompetenci“ a otázky sub 3 jednak vztah „vize výsledku – ideální instrument“ a jednak „soubor (ideálních) instrumentů – kontext jeho použití“.

– Volbu akčního výzkumu považuji za volbu adekvátní a cením pestrost metod, které autorka hodlá využít „uvnitř“ akčního výzkumu.

– Oceňuji rovněž, jak autorka postupuje v části „3.2.1 Struktura výzkumu“. Nicméně, poněkud zde tápu v následujícím – takže jen pro ověření:

- Rozumím tak, že „program“ a „pořad“ nejsou totéž. Pořad již existuje a k němu autorka dopracuje specifickou metodiku. Tedy: Vytvoří onen v názvu kroku slibovaný „program“.(?)

- Ve 2. cíli 3. kroku: „vztah mezi úrovní kompetencí...“ – Jde o úroveň kompetencí zjištěnou před aplikací programu.(?) Nebo o úroveň požadovanou pedagogickou dokumentací?

Zřejmě by stálo za to ještě zpřesnit pojem „ověření“ (co to přesně bude?).

– Opět cením strukturovanost části 3.3.

– A opět tápu:

- Z kontextu se mi jeví, že metoda hraní rolí či 360 st. vazba by měly být spíše součástí kroku 4. („Vyhodnocení výsledků...“), neboť oněmi výsledky jsou – předpokládám – dovednosti absolventů kurzu. Leč v kroku 3. se má ověřovat program. A kruh mohu uzavřít opět otázkou, co je přesně oním ověřením (pokud vím, Nezvalová v české parafrázi třetího Whiteheadova kroku akčního výzkumu uvádí jen „aktivita k zvolenému řešení“, ale už ne obo „tvorba programu a jeho ověření“, které najdeme v textu R. Šulistové).

– Pokud jde o rozhovory ve vztahu ke kroku 1, jen upozorňuji, že odpovědi typu „velmi snadno“ etc. (de facto) otázce „jak se Vám situace řešila“ nemusí ještě ukazovat na kompetenci ten či onen problém řešit, ale mohou odkazovat „jen“ k subjektivnímu prožitku obtížnosti řešení, přičemž toto řešení mohlo být jak „kompetentní“ (ale přesto nebo právě proto obtížné) tak „nekompetentní“ (a proto obtížné nebo naopak: proto snadné...).

– Otevřené otázky jsou skutečně velmi otevřené – ve vztahu k cíli se z nich dalo zřejmě vytěžit více jiným typem formulace (konkrétněji zaměřené k cíli zkoumání v tomto kroku). Pokud ovšem k takovým konkretizacím nedocházelo v průběhu rozhovorů...

– Mimochodem, výsledky zjišťování ve 2. kroku potvrzují i naše poznatky z dlouhodobého sledování implementace osobnostní a sociální výchovy. I 'tam' je tendence (ne sice zkoušet či testovat, ale) vést lekce OSV či její integrační průniky do výuky jiných předmětů často „kognitivně“ – výkladem a debatami.

– S. 70 – Patnáct pedagogů (sk. 2): ejsem si jist, šlo-li o pedagogy kupř. z vyšších odborných škol? Nebo z fakulty?

– Odbočka k příloze č. 8 – popisu programu.

- Ocenil bych zařazení formulací cílů u jednotlivých lekcí (jako např. u lekce 4). Třeba 3. blok (lekce 3) se – pokud správně chápu – zaměřuje na empatické naslouchání. Klíčová aktivita s hudebními nástroji ale nácviku této dovednosti (alespoň dle toho, jak je popsána) v zásadě nesměřuje...

– Oceňuji, že autorka v programu důsledně využívá behaviorální techniky zejm. v podobě nácvikových simulací (technika s ‘ano-ne’) či „polosimulací“ (agresivní dítě + facilitátor) nebo i alteračních her (Ital a Němec...).

– Mimochodem – ad s. 99 a poznámka o nevěli nechat se točit ... doporučuji pečlivě uvážit, zda kameře neuvyklé sociální pracovníky (jejichž hluboké motivace pro tuto práci jsou skutečně rozmanité..) natáčet při expresivním tanci... ☺

– Po návratu zpět od příloh k textu: Jako čtenář dospívám k závěru, že by mi četbu usnadnilo, kdyby průběh složitého poměrně komplexu přípravných, realizovaných pedagogických i evaluačních a výzkumných aktivit byl samostatně popsán v jakémsi sevřeném schématu typu „nejprve proběhlo toto; potom toto, následoval tento úkon“ atd.

– Při obhajobě poprosím o stručné vysvětlení podstaty modifikace metody 360st. zpětné vazby.

– Za oceněníhodné považuji, že autorka zkoumala výsledky působení programu i formou pozorování výkonu studenta ve cvičné fiktivní situaci. To sice nemůže dost dobře plně nahradit zkoumání reálného fungování studenta ve skutečných situacích (které sice bylo součástí výzkumu, ale jeho výsledky nejsou nikterak košaté, což autorka vysvětluje a já chápu), ale je cestou v podmínkách, kdy je obtížné získat zpětnou vazbu ze situací reálného života.

– Na druhou stranu, má-li akční výzkum naplnit svůj smysl, měl by vyústit do změn edukačních procesů řízených na výzkumníkem zkoumaném poli, tedy i do změn v jeho práci atd. Myslím však, že tato koncovka v textu není zachycena dosti jasně. V kroku 5. (modifikace problému) se nejedná o nabídku ‘akčního plánu’ pro další změnu, do níž by měl logicky výzkum vyústit. Víme jen, že se pilotuje aplikace programu pro ČŽV, ale zda sám akční výzkum nějak onu aplikovanou podobu ovlivnil, to jsem se nedočel.

– Jeví se mi, že kapitola „diskuse“ je spíše kapitolou shrnující a do kontextů zasazující závěry... (leč na účel kapitoly „diskuse“ ve výzkumných zprávách se názory mírně liší, takže to nepovažuji za zvláště podstatné).

Závěr: R. Šulistová se pustila odvážně na pole, na němž není nesnadné si ‘vylámat zuby’. Jistou nevýhodou textu je, že množství jevů, v němž traktovaných, se autorce nedaří vždy přehledně uchopit, takže sám text čtenáři místy znesnadňuje četbu (viz můj požadavek o krátké ‘převyprávění’ průběhu výzkumu). To však nic nemění na tom, že práci považuji za adekvátní požadavkům kladeným na doktorské disertace a bez váhání ji **doporučuji k obhajobě a v případě úspěšného průběhu této též doporučuji udělení doktorátu.**

Na Blatečkách, 7.8.2010

Doc. PhDr. J. Valenta, CSc.,
FFUK, DAMU (Pha)