

## Posudek oponenta habilitační práce

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta

**Habilitační obor:** Pedagogická psychologie

**Uchazeč:** Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

**Pracoviště:** Pedagogická fakulta UK Bratislava

**Habilitační práce:** LEPŠIE RAZ VIDIEŤ .....VIDEO V PSYCHOLOGICKEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

**Oponent:** doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

**Pracoviště:** Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Predložená habilitačná práca sa venuje kvalite prípravy učiteľov, ktorá si vyžaduje aby budúci učitelia získali kompetenciu využívať nové digitálne technológie, predovšetkým také, ktoré umožňujú študentovi čo najviac priblížiť sa k praxi. V dnešnej situácii, keď pretrváva kríza učiteľského povolania, je táto problematika veľmi aktuálna a vyžaduje si riešenie. Cieľom publikácie, ako uvádza autorka, je „priblížiť pojem profesijné videnie, ako východiskový koncept práce s videom v príprave učiteľov“. Autorka poukazuje na potrebu digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov, čiže vedieť s technológiami nielen efektívne narábať, ale zároveň mať schopnosť, vedieť ich použiť v učiteľskej praxi, a to už aj v čase svojej prípravy na učiteľskú dráhu v oblasti odbornej, didaktickej a osobnostnej.

Habilitačná práca bola vydaná ako monografia v roku 2018 UK v Bratislave. Jej rozsah 187 strán včítane Bibliografie a Príloh, zodpovedá požadovanému rozsahu habilitačnej práce. Je členená do 5 kapitol, ktoré umožňujú čitateľovi vytvoriť si komplexný obraz o danej problematike. Vysoko oceňujem autorkou zrealizované výskumné zistenia, ktoré sú základom teoretických východísk práce. Autorka habilitačnej práce zmapovala profesijné videnie učiteľov nielen na celonárodnej úrovni, ale aj v zahraničí, o čom svedčí aj jej Bibliografia. Taktiež oceňujem autorkin originálny nápad, že metódu práce s videom, o ktorej učitelia síce vedia, ale využívajú ju skôr intuitívne, spracovala na vedeckej báze, postavila ju na miesto, ktoré slúži v príprave budúcich učiteľov ako tréningový nástroj. Monografia poskytuje tiež metodiku využitia videotréningu a narábanie videozáznamom učiteľmi z praxe, ktorí takýto prístup vysoko pozitívne oceňujú.

Prvé tri kapitoly habilitačnej práce prinášajú teoretické a výskumné poznatky v oblasti profesijného videnia. Autorka práce prehľadne zosumarizovala výskumy profesijného videnia na základe domácich a zahraničných zdrojov. Taktiež poukazuje na náročnosť prípravy budúcich učiteľov z hľadiska poskytnutia reálnych školských situácií študentom, ktoré v príprave môžu mať len formu simulácie. Zdôraznila význam videotréningov nielen pre učiteľov, ale aj pre študentov. V habilitačnej práci vyzdvihuje potrebu učiteľov ovládať najmä psychologické disciplíny a tak aj možnosť získať profesijné videnie na diagnostikovanie, vyhodnotenie pedagogických situácií, ale tiež schopnosť ich riešenia. Autorka práce je veľmi dobre zorientovaná v tejto problematike, pretože dokázala analyzovať súčasné trendy a špecifiká psychologickej prípravy budúcich učiteľov, poukazuje na postavenie psychológie

v učiteľských študijných programoch a tiež na požiadavku kvalitnej psychologickkej gramotnosti budúcich učiteľov.

Ďalšie kapitoly habilitačnej práce majú praktický charakter v podobe uvádzania príkladov s využitím videa vo vyučovaní nielen psychologických predmetov, ale aj v pedagogicko-psychologickom výskume. Za veľmi prínosné považujem analyzovanie príkladov výučby s videozáznamom na rôznych vyučovacích predmetoch ako psychológia osobnosti, edukačná psychológia, psychologické aspekty riadenia triedy a tiež didaktiky psychológie. Autorka práce prináša nové skúsenosti z výskumu, čo jej umožňuje nielen analyzovať danú problematiku, ale hľadať aj limity práce s videom (5 kapitola) na vyučovaní.

Habilitačná práca je napísaná prehľadne, štruktúra práce je logická a má požadovanú vedeckú gradáciu. Práca poskytuje teoretické východiská, vymedzuje cieľ, hodnotí súčasný stav, poskytuje doterajšie zistenia, naznačuje postupy riešenia a poskytuje množstvo návrhov a praktických ukážok. Práca je veľkým prínosom pre edukačnú prax, je obohacujúca, inšpirujúca a nesie náboj podnetov a aktivít pre pedagogickú prax. Jazyk práce je zrozumiteľný, bohatý na odbornú terminológiu a odráža odbornú erudovanosť, osobnú zanietenosť a entuziazmus autorky pre zvyšovanie kvality prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách.

#### **Námety a otázky ku obhajobe:**

1. Prípravou budúcich učiteľov sa zaoberáte už veľmi dlho. Svedčia o tom aj Vaše publikácie a množstvo workshopov pre učiteľov. Čo sa stalo inšpiráciou pre námety na spracovanie publikácii a tiež aj konkrétne pre spracovanie problematiky videotreningu vo vyučovaní?
2. V tejto oblasti ste robili aj početné výskumy, je pred vami ešte nejaká nová výzva, ktorú by ste chceli vedecky rozpracovať?

#### **Záver**

Habilitačná práca *Mgr. Lenky Sokolovej, PhD., „Lepšie raz vidieť .....video v psychologickkej príprave učiteľov“* **spĺňa** štandardné požiadavky kladené na habilitačnú prácu v odbore Pedagogická psychológia.



## Formulář 9: Posudek oponenta habilitační práce

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**  
**Pedagogická fakulta**

**Habilitační obor:** Pedagogická psychologie

**Uchazeč:** Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

**Pracoviště:** Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě,  
Katedra psychologie a patopsychologie

**Habilitační práce:** *Lepšie raz vidieť... Video v psychologickéj príprave učiteľov a učiteľiek.*

**Oponent:** doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

**Pracoviště:** Katedra výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické na  
Západočeské univerzitě v Plzni

### Lektorský posudek habilitačního spisu

Habilitační spis Mgr. Lenky Sokolové, PhD., se zaměřuje na aktuální téma využití videotechnologie a videozáznamů (dále též jen „video“) v učitelství a ve výzkumech kvalit profesního jednání učitelů. V profesi či oboru učitelství má práce s videozáznamy význačnou pozici, protože dovoluje zachytit a opakovaně analyzovat profesní pole učitelství v jeho situační komplexitě i dynamice. Jiný srovnatelně účinný nástroj zpětné informační vazby nemá učitelství k dispozici a je proto žádoucí se jím soustavně zabývat a zkoumat možnosti jeho využití ve vzdělávání učitelů.

Lenka Sokolová se v habilitačním spisu soustředila na několik okruhů využívání videa ve své oborové specializaci: v psychologii. K psychologii v přípravě učitelů přistupuje autorka ze dvou hledisek. Hlavním hlediskem je pojetí psychologie jako odborného nástroje pro podporu profesní činnosti učitele. Ale od něj nelze oddělit hledisko druhé: psychologie jako zdroj vzdělávacího obsahu pro vzdělávání lidí, jimž má psychologie pomáhat v řešení profesních nebo jiných životních situací. Obě hlediska se tím společně vřazují do interdisciplinárního průniku mezi třemi obory, pro habilitaci klíčovými: psychologií, pedeutologií a didaktikou.

V úloze profesního nástroje se psychologie v pojetí L. Sokolové uplatňuje především pedeutologicky, a to v souvislosti s rozvíjením tzv. profesního vidění učitelů, které by psychologie měla svými poznatky podporovat. Jako zdroj vzdělávacího obsahu se psychologie setkává v první řadě s didaktikou nebo teorií kurikula a promítá se do výuky prostřednictvím cílového konstruktů „psychologická gramotnost“. Konstrukt „psychologická gramotnost“ je pro didaktiku psychologie zdrojem základních otázek, co z oboru psychologie vybírat a jak s jejím odborným obsahem v praxi zacházet, aby to bylo přínosné pro vzdělávání nejenom ve specializovaném oboru psychologie, ale i v psychologicky nespécializovaných doménách.

Autorka zřetelně chápe oba své klíčové konstrukty – profesní vidění a psychologickou gramotnost – jako spojnice mezi teorií a praxí. Vypovídá o tom citát ze



profesijného videnia a psychologické gramotnosti, pričom oba tieto koncepty akcentujú rozvoj schopnosti aplikovať teoretické, vedecké poznatky psychológie v konkrétnych profesijných situáciách.“ Z tohoto zorného úhlu se video v psychologické přípravě učitelů a učitelek jeví jako klíčový mediační nástroj pro překonávání často kritizované „propasti“ mezi vzdělávací teorií a praxí. Považuji za velký klad posuzovaného díla, že právě na řešení tohoto problému, jednoho z nejzávažnějších i neobtížnějších v celém vzdělávacím prostoru, je položen koncepční důraz.

Koncepce habilitačního spisu L. Sokolové se příhodně promítá do strukturace textu. Ten je v první kapitole zakotven v klíčovém konstrukt „profesní vidění“ (1. Profesijné videnie učitelův a učiteliek), jehož funkčnost je zkoumána v kapitole druhé prostřednictvím videotréninku (2. Videotrénung v učitel'skom vzdelávaní). Autorka poskytuje čtenáři přehledně vyložené poznatky o cílech videotréninku, o typech videozáznamů i jejich zdrojích a o způsobech využití videozáznamu a jeho doprovodných nástrojů v přípravě učitelů.

Další dvě kapitoly se opírají zejména o konstrukt „psychologická gramotnost“ a věnují se úloze videa v psychologické přípravě učitelů a učitelek (3. Psychologická příprava učitelův a učiteliek, 4. Video v psychologické přípravě učitelův a učiteliek: příklady a skúsenosti). Sokolová zde nejprve vymezuje postavení psychologie v učitel'ských studijních programech a věnuje se možností výuky psychologie pro nespecializované (ne-psychologické) profese. Z těchto východisek si vytváří zázemí pro výklad funkčního uplatnění konstrukt „psychologická gramotnost“ pro pojetí psychologické přípravy učitelů a učitelek. V navazující čtvrté kapitole se věnuje využívání videa v této přípravě s oporou o vlastní praxi a její výzkum. První část kapitoly je věnována využití videopříběhu jako případové studie, která je pro studenty zdrojem poznatků a východiskem pro jejich vlastní analýzy lidského jednání v náročných situacích. Ve druhé části se autorka zaměřuje na psychologickou analýzu učitel'sky nesnadných výchovných situací jednak s ohledem na identifikaci cílů nevhodného chování žáků, jednak na porozumění sociální dynamice školní třídy. Ve třetí části jsou uvedeny poznatky z videotréninku opřené o záznamy vlastního mikrovýstupu budoucích učitelů ve výuce.

Poslední kapitola je soustředěna na výzkum a jeho prostřednictvím se výběrově vrací k profesnímu vidění v souvislosti s rozvíjením učitel'ských profesních kompetencí. L. Sokolová pro svůj výzkum v této kapitole využívá nejprve metodu případové studie: analýzu mikrostrategií u budoucí učitelky psychologie. V druhé části této kapitoly podává zprávu o svém technicky i organizačně náročném výzkumu očních pohybů jako specifické progresivní metodě výzkumu profesního vidění učitelů a učitelek (5. Video vo výskume učitel'ských kompetencií a profesijného videnia).

Stručný přehled obsahu a jeho strukturace v habilitačním spisu vypovídá o tom, že dílo L. Sokolové má relativně široký záběr a poskytuje poměrně pestré informace z různých oblastí, v nichž se video v psychologické přípravě učitelů a učitelek může v praxi vhodně uplatňovat. Proporce mezi rozsahem a hloubkou myšlenkového záberu jsou v něm tedy posunuty více ve prospěch rozsahu. Z důvodu širší tohoto rozsahu se v další části svého posudku zaměřím na ty okruhy textu, které se týkají koncepčních otázek a jsou nejbližší mé specializaci na transdisciplinárně pojatou didaktiku. Soustředění na koncepční otázky v didaktické oblasti považuji za vhodné především proto, že habilitantka svým dílem přispívá k rozvoji nově utvářené disciplíny: oborové didaktiky psychologie. Ta by se měla svými poznatky uplatňovat na všech stupních škol včetně vysokoškolské přípravy učitelů. Ve shodě s ostatními oborovými didaktikami by tato disciplína měla být bytelně zakotvena ve vzdělávací praxi a zároveň plnit úlohu



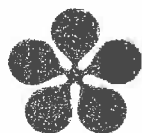
kteřá z jedné strany zachovávají co nejvíce možností pro využití teorie k obohacení praxe, ale z druhé strany budou citlivá pro reálné praktické potřeby učitelů. K nim patří i výše vzpomenutá klíčová potřeba přinášet a zprostředkovat znalosti obsahu (v nejširším pojetí tohoto slova).

Tím se dostávám k druhému ústřednímu konstruktovi díla L. Sokolové: „psychologická gramotnost“. Jak jsem uvedl, jeho zavádění a rozvíjení v odborném diskurzu didaktiky psychologie u nás považuji za přínosné, protože podle zkušeností z jiných oborových didaktik se konstrukt „gramotnosti“ nyní všeobecně prosazuje jako vhodná protiváha obecných cílových konceptů označovaných u nás „klíčové kompetence“. Tím se brání nadměrnému vyprazdňování obsahu z výuky a vytvářejí se předpoklady k vyvažování kulturně vzdělávacích aspektů s aspekty sociálně výchovnými. Přestože obě tyto stránky vyučování a učení jsou z principu neoddělitelné, ve školní praxi přesto dochází k jejich vzájemnému rozštěpování vinou tzv. didaktických formalismů (viz níže v tomto posudku).

Sokolová v kontextu slovenského vzdělávacího systému konstatuje (s. 68), že koncept psychologické gramotnosti „nie je [...] natoľko etablovaný, aby z neho bolo možné priamo odvodiť čiastkové ciele psychologickéj prípravy učiteľov a učiteliek. Tie v súčasnosti stoja na priesečníku viacerých perspektív a pohľadov na učiteľskú prípravu.“ Domnívám se, že toto poněkud neprůhledné tvrzení by bylo do budoucna vhodné konkretizovat a zpřesňovat tak, aby se koncept psychologické gramotnosti do učitelské přípravy včlenil transparentně i funkčně a tím poskytl předpoklady k rozvíjení dispozic učitelů pro pedagogicko-psychologické jednání a rozhodování ve výuce v návaznosti na rozvíjení didaktických znalostí obsahu.

Autorka v uvedeném směru udělala nemalý kus dobré práce, když v kapitole věnované psychologické gramotnosti přehledně uvedla řadu současných poznatků o uplatnění konstruktů „gramotnost“ pro vzdělávání v rámci psychologie. V této souvislosti je opět žádoucí připomenout, že psychologie vystupuje v přípravě učitelů v podvojně roli: jako opora a vodítko pro účinné pedagogicko-psychologicky korektní jednání v edukačním prostředí a jako zdroj psychologických deklarativních znalostí, které strukturují zkušenost, usměrňují intencionální jednání a umožňují je vysvětlovat a zdůvodňovat. Vzhledem k tomu nabízím **druhý podnět k úvaze**, který se týká vymezení úrovně psychologické gramotnosti na s. 64. Konkrétně mi jde o bod (a) označený jako „základní/funkční gramotnost“ („základná/funkčná gramotnosť“).

Problém spatřuji v tom, co sama autorka vyjadřuje spojením dvou dílčích pojmů lomítkem: gramotnost základní a gramotnost funkční. Připomenu, že termín „funkční gramotnost“ má relativně dlouhou tradici pocházející z padesátých let 20. století (kdy byla funkční gramotnost vymezena W. S. Grayem pro potřeby UNESCO). Již s ohledem na svůj dlouhý historický vývoj bývá tento pojem užíván v několika významových odstínech, nicméně jeho hlavní smysl stále spočívá v důrazu na funkčnost znalostí nabývaných v edukaci. L. Sokolová v úvodních pasážích svého textu (s. 14) předznamenává, že dřívější pojetí univerzitního vzdělávání kladlo důraz na deklarativní znalosti, oproti tomu v současné historické době je upřednostňován rozvoj funkčních znalostí (což platí v ještě zvýšené míře i pro nižší stupně vzdělávání). Již se však nezmiňuje o tom, že nabývání funkčních znalostí opřených o zvládnuté deklarativní znalosti zdaleka není snadné a z didaktického hlediska patří k jednomu z nejobtížnějších učitelských úkolů. Proto si ani nevšímá toho, že didaktika spojuje nabývání funkční gramotnosti s hrozbou neúspěchu vyjádřenou termínem „didaktický formalismus“.



Didaktické formalismy postihují vzdělávací proces tehdy, když se rozpadá funkční vztah mezi deklarativními, procedurálními a metakognitivními znalostmi (srov. s. 14 v habilitačním spisu), tj. když nabývání gramotnosti je pouze formální a nesměruje k plnohodnotné funkční gramotnosti, která by měla být spojena jak s uměním jednat, tak se schopností příslušnému jednání porozumět, vysvětlit ho a zdůvodňovat v příslušném odborném kontextu. Jednou krajní podobou didaktických formalismů je „odcizené poznávání“, kdy se studenti či žáci učí odborná slova bez vlastního hlubšího porozumění a bez schopnosti jejich funkčního užívání v praxi. Druhou krajní polohou didaktických formalismů je „utajené poznávání“, kdy se pouze „hravě“ cvičí dovednosti bez nároku na jejich spojení s deklarativními znalostmi. Mezi těmito krajnostmi existuje řada přechodů a spojnic.

Jestli dobře rozumím popisu úrovně psychologické znalosti na s. 64 a 65, L. Sokolová (v návaznosti na své poznatkové zdroje zejména z oblasti zdravotnictví) považuje nabývání psychologické gramotnosti již na základní úrovni za bezproblémově funkční, takže i další dvě úrovně (komunikativní/interaktivní gramotnost a kritická gramotnost) mají povahu funkční gramotnosti. Tímto „bezproblémovým předpokladem“ se habilitantka tematice didaktických formalismů vyhýbá. To může být přijatelné jen tehdy, pokud odhlédneme jak od velkých nesnází, s nimiž se musí potýkat vzdělávací praxe při snaze dosahovat funkční gramotnosti, tak od obtíží teorie a výzkumů, mají-li tyto nesnáze odhalovat a vyjasňovat cesty k jejich překonávání.

Protože habilitační spis L. Sokolové se nedistancuje a ani nemůže distancovat od didaktického náhledu na gramotnost, bylo by vhodné na problém formalismů aspoň upozornit, protože i ve výuce opřené o psychologické poznatky se může až příliš snadno objevit a nadto unikat profesní pozornosti. Autorka sama zdůrazňuje (s. 58), že učitelská příprava by měla spojovat teorii s praxí, tj. měla by „okrem akademických znalostí stavať predovšetkým na sebapoznání, sebareflexii a schopnosti prepájať psychologické poznatky aktívne do svojho osobného a profesijného života.“ Jinde (s. 71) ve stejném duchu varuje před rizikem, že „učitelia a učiteľky chcú od psychológie rýchle, skratkovité riešenia bez hlbšieho pochopenia súvislostí a kritického zhodnotenia limitov týchto riešení“.

Ona sama si tedy problematiku didaktických formalismů dobře uvědomuje, pouze ji nemá dost uspokojivě teoreticky (resp. terminologicky a metodologicky) uchopenou, protože zdánlivá bezproblémovost spojení základní úrovně gramotnosti s gramotností funkční (viz konstrukt „základní/funkční“) tento klíčový nárok na spojení mezi teorií a praxí obchází nebo spíše posouvá do oblasti „slepé skvrny“ profesního vidění. Proto považuji za užitečné ho opakovaně připomínat a lépe terminologicky projasnit. V obecnějším náhledu jde o to, že ve vztahu mezi teorií a praxí v učitelském vzdělávání není řešením pouze navrhnout inovativní užitečné metody (srov. doporučení autorky na s. 71, 92 aj.), ale také systematicky (výzkumně) sledovat kvalitu jejich realizace ve výuce s ohledem na hrozící didaktické formalismy (srov. úvahy autorky kupř. na s. 92).

**Poslední, třetí, podnět k úvaze** se týká výzkumu očních pohybů jako metody výzkumu profesního vidění (na s. 137–156). Protože jsem již na počátku devadesátých let minulého století participoval na výzkumech očních pohybů na katedře kybernetiky pražského ČVUT, uvědomuji si jednak jeho podnětnost, jednak jeho náročnost. Proto s uznáním oceňuji velkou práci, kterou v něm autorka odvedla. Doporučuji však do budoucna věnovat hlubší pozornost vztahům mezi zjištěnými výsledky, výzkumnou metodologií a teorií profesního rozhodování učitelů.



integrujícího oboru, který koordinuje součinnost mezi rozmanitými disciplínami s cílem propojovat teorii s praxí ve prospěch vzdělávacích a výchovných kvalit výuky. Pojetí díla L. Sokolové je s touto integrační oborově didaktickou strategií v plném souladu.

Podotýkám k tomu, že reprezentativní přehled současného stavu našich oborových didaktik v mezinárodních souvislostech poskytla v roce 2015 přehledová monografie kolektivu autorů editovaná I. Stuchlíkovou a T. Janíkem pod názvem *Oborové didaktiky: vývoj – stav perspektivy*. Sdružila ty oborové didaktiky, které mají dlouhou tradici a relativně nejrozpracovanější teoretické, výzkumné a metodologické zázemí. V tomto obsáhlém díle z nedávné doby se oborová didaktika psychologie ještě neuplatnila, ale právě proto jsou vítané všechny snahy, které k jejímu rozvoji přímo i nepřímo přispívají. K nim se podle mého mínění řadí i habilitační spis L. Sokolové. Byť sama autorka oborově didaktickou tematiku výslovně nevyzdvihuje, na mnoha místech svého spisu se jí věnuje a přispívá k jejímu obohacování.

Autorský přístup L. Sokolové se z oborově didaktického hlediska přiklání spíše k prakticky orientovanému metodickému pojetí: není tolik zaměřen na precizaci teoretického a empiricko-výzkumného vysvětlování didaktických jevů, ale spíše na přehledné objasnění a uspořádání jejich nejdůležitějších charakteristik, které lze aplikovat ve vzdělávací praxi učitelské přípravy. Nechci tím tvrdit, že autorka se vyhýbá možnostem nebo potřebě hlubšího výkladu, ale zpravidla se tímto směrem nepouští až tak daleko, kde by takový výklad komplikoval průzračnost metodického sdělení.

Domnívám se, že tento autorkou zvolený přístup má dobrý smysl pro usnadnění spojování teorie s praxí, protože poskytuje funkční opory pro plánování, promýšlení a organizaci profesního jednání ve vzdělávací praxi a současně nabízí dostatečné terminologické a explanační zázemí pro zdůvodňování běžných soudů o praxi. Je též legitimní v kontextu současných praktik ve vzdělávání učitelů, které se také vesměs zaměřují především na metodickou dimenzi pedeutologické tematiky. Jeho hodnota v interdisciplinárním průniku mezi mateřským oborem (zde: psychologií) a příslušnou didaktikou (didaktika psychologie) však může vyniknout především až tehdy, udržuje-li spojení s náročnějšími a tedy i problematičtějšími stránkami didaktické teorie. Proto se v následující části posudku orientuji právě na tuto nejzajímavější a koncepčně důležitou oblast.

Nejprve k prvnímu ze dvou ústředních konstruktů habilitačního spisu: „profesní vidění“ („profesijné videnie“). Autorka ho ve své práci na s. 12 obecně charakterizuje jako „schopnost sledovat a interpretovat dianie v triede alebo inými slovami schopnosť popísať, vysvetliť a predvídať školské situácie.“ Z oborově didaktického hlediska i z pohledu koncepce celého habilitačního spisu je důležité, že Sokolová opakovaně (s. 15–17, 29 aj.) připomíná dvě ústřední stránky profesního vidění: za první stránku pedagogicko-psychologickou a za druhou stránku předmětově specifickou (predmetovošpecifickú), kterou spojuje s rozvojem didaktické (pedagogickej) znalosti obsahu (pedagogical content knowledge). Tím se vytváří vhodná významová spojnice s druhým ústředním konstruktem habilitačního spisu: psychologickou gramotností.

Psychologie jako jedinečný vědní obor se tedy z hlediska L. Sokolové může uplatnit jako poznatkové východisko pro rozhodování a jednání jednak na pedagogicko-psychologické rovině (tj. na rovině ovlivňování sociálních interakcí a psychologických stavů aktérů během výuky), jednak na rovině předmětově specifické a epistemologické (tj. na rovině výběru a didaktického zprostředkování vzdělávacího obsahu s ohledem na psychiku žáků). Tato neoddělitelně podvojná role psychologie ve vzdělávacím prostoru je



pro celý spis příznačná a je dána zvláštnostmi psychologie jako oboru zabývajícího se člověkem a vztahy mezi lidmi. Její zohlednění považuji za klad posuzované práce.

### **Dotazy oponenta k obhajobě habilitační práce (počet dotazů dle zvážení oponenta)**

Z hlediska uvedené podvojnosti mám však **první připomínku, resp. podnět k úvaze**: připomínku ke kategorizaci, kterou Sokolová zvolila pro analýzu objektu profesního vidění (s. 16). Zde rozlišuje tři pozorované entity proměnné: učitel/učitelka (učitel/učitelka), žák/žáčka (žiak/žiačka), skupina (s ohledem na skupinovou dynamiku a interakce uvnitř skupiny i směrem k vyučující/mu). Toto hledisko se přiklání k výše zmíněné pedagogicko-psychologické rovině, ale podle mého mínění není dostatečně citlivé k předmětově specifické rovině k psychodidaktice. Přitom však profesní vidění, jak autorka sama podtrhuje, by mělo zahrnovat obě tyto roviny. Nadto se uvedené vymezení dostává do nepřímého sporu s jejím vlastní definicí profesního vidění jako schopnosti „popísat, vysvětlit a předvídat školské situácie“. Charakteristika školní situace, zejména během výuky ve třídě, jistě není omezena na samotné aktéry (s jejich psychikou) a jejich sociální vztahy, ale je do značné míry určována vzdělávacím obsahem, který do ní vstupuje z kultury, resp. z předmětných oborů. Škola je přece příznačná právě tím, že díky učitelům jakoukoliv situaci ve svém prostředí dokáže a dokonce má transformovat do kulturně obsažné reflektované podoby. Proto dávám autorce k zvážení obohatit tři uvedené proměnné o kategorii „vzdělávací obsah“ nebo „transformace obsahu“.

Jde mi o to, že při analýze didaktických jevů se nelze vyhnout faktu, že vzdělávací obsah se realizuje prostřednictvím symbolických interakcí ve výuce. Tím dochází ke konceptové integraci rozmanitých dějů, které ve výuce probíhají, přičemž právě tato integrace jim poskytuje vzdělávací hodnotu díky propojování kurikulárního obsahu se vzdělávacími cíli – bez tohoto propojení výuka ztrácí společenské oprávnění i svůj kulturní statut. Jinak řečeno, sociální dění ve výuce a s ním spojené psychické procesy jsou do nemalé míry cíleny a organizovány „programem“, jenž jim poskytuje vzdělávací obsah v návaznosti na vzdělávací a výchovné cíle.

V oboru psychologie je souvztažnost mezi obsahem a interakcemi během výuky zvláště komplikovaná vzhledem k výše zmíněné podvojně roli psychologického vědění ve výuce: regulace jednání i znalost jeho výkladu. Proto se domnívám, že stojí za úvahu zařadit kategorii „obsah“ do souboru základních proměnných, které mají usměřňovat proces profesního vidění při analýzách výuky a při hodnocení jejich kvalit. Tím by se obrátila zvýšená pozornost k epistemologické analýze učiva – k tomu, jak se při vzdělávání transformuje obsah prostřednictvím propojování deklarativní znalosti konceptů s reálným jednáním, tedy se znalostí procedurální. Tedy jinými slovy: jak se propojuje teorie s praxí.

Rozhodovat o výběru a vzájemných vztazích kategorií (resp. proměnných), které mají organizovat procesy analýzy výukových situací, je obtížné vzhledem k potřebě získat přehled ve velmi složitém dynamicky proměnlivém prostředí. Přitom se setkávají a leckdy i kříží nebo si konkurují hlediska různých disciplín. Sama autorka připomíná (s. 32), že náhled na profesní přípravu učitelů sdružuje mnoho aspektů „napr. v rámci predmetovej didaktiky, tréningov pedagogickej komunikácie, ale aj v rámci psychologických disciplín, aby sa školské situácie prepájali s teóriou rôznych predmetov učiteľskej prípravy.“ Z toho důvodu je zvláště důležité vybírat vždy jen taková hlediska,





Jde mi o to, že výzkum očních pohybů má dobrý profesní smysl jen tehdy, přispívá-li k porozumění jak řešit problémové situace chápané jako rozpor mezi reálně existujícím a žádoucím cílovým stavem. Problémová situace ke svému řešení vyžaduje tvorbu informačních modelů prostředí v mysli: „myšlenkových obrazů“ (např. myšlenkový obraz výuky pro určitý časový interval). Distribuce vizuální pozornosti, o níž autorka pojednává, je jednou z dílčích vlastností takových myšlenkových obrazů. Distribuce vizuální pozornosti však má pro podporu rozhodování v profesi dobrý smysl jen tehdy, pokud z jejích dílčích stavů umíme rekonstruovat proces objevování takových funkčních vlastností a vztahů v rozhodovacím poli, které podporují dosažení určitého cíle. Podmínkou toho je chápat určitou fázi zaměření vizuální pozornosti jako gnostický akt, který je pokusem objevit v zorném poli ty vlastnosti či příznaky, které by umožnily rozhodnutí o určitém zásahu (v šachu např. rozpoznat, jaká z figurek na šachovnici má v dané pozici vlastnosti, které jsou v aktuální situaci nejvíce příhodné pro dosažení dlouhodobého strategického nebo taktického záměru).

Souhrn gnostických aktů bývá nazýván gnostickou dynamikou. Indikátorem gnostické dynamiky jsou právě pohyby očí, ale jejich úloha v rozhodovacím procesu je zřejmá teprve tehdy, porovnáváme-li rozdíly stavů eye-trackingu mezi určitými fázemi rozhodování během řešení určitého problému. Z toho důvodu se domnívám, že porovnávání teplotních map by měla předcházet důkladná teoreticko-metodologická rozvaha a teleologická analýza sledovaného jednání. Jedině ona by totiž umožnila natolik zjednodušit a projasnit situační komplexitu vztahů mezi profesním jednáním učitele a jeho „profesním viděním“ v doslovném smyslu, aby to mělo postačující hodnotu pro výzkum učitelova profesního rozhodování. Důkladné teoreticko-metodologické objasnění a vyhodnocení těchto rozdílů je v posuzovaném textu opomenuto. Teprve s oporou v něm by se však umožnilo, co sama autorka požaduje (s. 155): „interpretovat, které pohľady boli ďalej kognitívne spracované [...] prečo bol pohľad zameraný práve na danú oblasť“. Bez této metodologické rozvahy a teleologické analýzy je výzkum očních pohybů v učitelské přípravě zatím spíše jen vyzkoušením technologie než zdrojem plnohodnotných poznatků. Což nijak nebrání vyzdvihnout průkopnickou roli tohoto počínu.

### **Souhrnné hodnocení**

V souhrnném pohledu na habilitační spis Lenky Sokolové pozitivně oceňuji jak promyšlený výběr aktuálních témat, soustavnost a pečlivost zpracování a strukturace studované problematiky, tak přínosnost díla pro řešení problémů ve vztazích mezi teorií a praxí ve vzdělávání.

### **Závěr**

Habilitační dílo Mgr. Lenky Sokolové, PhD., **splňuje** požadavky standardně kladené na habilitační práce v daném oboru a doporučuji je k habilitačnímu řízení a následnému udělení příslušného titulu.

V Plzni dne 4. března 2019

Do [redacted] J. Slávik, CSc



## Formulář 9: Posudek oponenta habilitační práce

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta

Habilitační obor: Pedagogická psychologie

Uchazeč: Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Pracoviště:

Habilitační práce: Lepšie raz vidieť... Video v psychologickej príprave učiteľov a učiteľiek

Oponent: doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Pracoviště: Katedra primární pedagogiky PdF MU

### Text posudku

Předložená habilitační práce se věnuje využívání videa (videozáznamů) ke dvěma (blízkým) účelům; 1) v akademické profesní přípravě učitelů, a 2) v pedeutologickém výzkumu. Tím sleduje dva důležité proudy využívání videa, které se v pedagogice v čes(koslovenském) prostoru i v zahraničí rozvíjejí od doby, kdy se videotechnologie staly pro komunitu vzdělavatelů učitelů finančně a uživatelsky dostupnými. V předložené práci jsou oba proudy sledovány samostatně, ale zároveň ve vzájemném propojení.

Výkladová linie práce počíná v první kapitole představením klíčových pojmů: profesní jednání, profesní znalosti, a zejména centrálního pojmu *profesní vidění*, přičemž je autorka neshnuje jen jako izolované koncepty či modely, ale (re)konstruuje je s oporou o svou zorientovanost v dosud realizovaných výzkumných šetřeních. Ve druhé kapitole se již pozornost stáčí k videu. Habilitantka s oporou o pojem *videotrénink* sumarizuje a různými způsoby kategorizuje nejčastější přístupy k používání videa v přípravě učitelů. Za výstižnou považují zejména distinkci mezi *normativní* a *formativní* perspektivou cíle využití videa; posun od videa zaznamenávajícího takové učitelské jednání, jež má být „vzorem k napodobení“, k videu nesoucímu potenciál ke kultivaci vlastního tvořivého uvažování o výuce je posunem od behaviorálního, prakticistně a metodicky pojatého učitelského výcviku (angl. teacher training) k humanistickému, reflektivně a kultivačně pojatému učitelskému vzdělávání (angl. teacher education). Zde spatřuji jistou slabinu samotného pojmu *videotrénink*; soudím, že jeho konotace (alespoň v českém jazyce) váží spíše k právě normativnímu, tj. metodickému uvažování o videu.

Ve druhé kapitole stojí za zmínku i diskuse o různých zdrojích – typech – videozáznamů (kap. 2.2) doplněná přehledem běžných metod (technik a technologií) práce s videem v učitelské přípravě (kap. 2.3 a 2.4).



Prvním jádrem třetí kapitoly je představení tří modelů koncepce psychologických předmětů ve studijních programech pro přípravu učitelů realizovaných na třech pracovištích na Slovensku (a to PdF UK v Bratislavě, PdF TRUNI v Trnavě a PdF/FiF UPJŠ v Prešově). Autorka nabízí stručnou (kurikulární) analýzu psychologické složky v bakalářských i navazujících magisterských studijních programech učitelství a nato ukazuje, jakým směrem se ubírají úvahy o možné modernizaci pojetí výuky psychologie. Svá zjištění porovnává (kap. 3.2) s doporučeními pro výuku psychologie v programech přípravy pro „nepsychologické“ profese formulovanými Evropskou federací psychologických asociací. Druhým jádrem třetí kapitoly je potom diskuse k cílům psychologické přípravy učitelů a cílové kategorii, jíž je *psychologická gramotnost*.

Ve čtvrté, nejobsáhlejší kapitole předkládá autorka tři konkrétní příklady forem využívání videozáznamů v profesní přípravě učitelů, přičemž čerpá z autentických zkušeností s realizací výuky v programech profesní přípravy učitelů. První formou je *případová studie* doplněná o interaktivní přednášku a seminární práci s frontální diskusí, druhou je (sociálně) pedagogická *diagnostika výukové situace* spojená s reflektivními a intervenčními přesahy a třetí formou je učitelská *reflexe vlastní výuky*. Každá z forem využití videa ve výuce byla „vyzkoušena“ ve výuce v povinném předmětu ve všeobecném učitelském základu či v programu učitelství psychologie a poté evaluována ve spolupráci se studenty, kteří výuku absolvovali (technikou hodnotících škál či nedokončených vět, analýzou psaných otevřených výpovědí či nestrukturovaných reflexí). Tato kvantitativní i kvalitativní ohlédnutí za realizovanou výukou podávají ucelený a informačně bohatý obraz o vnímaném přínosu takto koncipované výuky pro studenty.

Závěrečná kapitola (kap. 5) pak nabízí pohled na centrální pojem spisu – profesní vidění – z perspektivy jeho empirického zkoumání (opřené o videotechnologie). Autorka ilustruje kvantitativní i kvalitativní módy využití videa ve zkoumání edukačních fenoménů: a) video jako opora pro konstrukci případové studie mikrojednání studentky učitelství, b) video jako opora pro komparativní zkoumání vnímání nevhodného jednání žáků u učitelů v různých bodech profesní dráhy a c) *eye-tracking* (studium pohybu očí) ve výzkumu profesního vidění učitelů. I zde autorka čerpá z vlastních (výzkumných) aktivit, což jí umožňuje každou kapitolu doplnit informovanou metodologickou úvahou o limitech použití videa daným způsobem.

Jak naznačuji v úvodu, téma habilitačního spisu se mi jeví jako nanejvýš aktuální. Soudím, že technologický rozvoj videozáznamových zařízení, jež nacházejí své uplatnění v oblastech, jímž se autorka věnuje, bude nadále pokračovat nejen další miniaturizací, zvyšováním kvality záznamu apod., ale zejména cestami, jejichž konců nemůžeme dohlédnout (chytré technologie). S tím bude paralelně docházet k objevování nových přístupů k výzkumnému a vzdělávacímu využití videa, které bude třeba rozpracovávat s oporou o dobré porozumění přínosu přístupů *stávajících*. Tomuto porozumění autorka svou prací přispívá.

Autorce se daří vést diskusi zasazenou do (česko)slovenského (badatelského i vzdělávacího) kontextu, přitom ale nespouští ze zřetele širší mezinárodní souvislosti. Je to zřejmé z faktu, že seznam použité literatury čítá 205 položek, z toho je 13 psáno slovensky, 153 anglicky, 2 německy, 19 česky a 18 je prací vlastních (autorských či spoluautorských, ve slovenském a anglickém jazyce); anglicky či německy jsou tedy psány více než tři čtvrtiny zdrojů (bez započítání autorských). Z významných autorů, kteří se v německy a anglicky psané literatuře tématu využití videa věnují, nepostrádám v seznamu literatury žádné jméno. V textu existují místa, na kterých by šlo výklad opřít vedle zdrojů zahraničních paralelně i o zdroje české a slovenské (např. v kap. 1.1 k učitelské expertnosti a rozdílu mezi zkušenými a začínajícími učiteli se nabízí komplexní výzkum Píšové et al. z let 2011–13), ale šlo by pouze o doplnění; výkladový text ve stávající podobě je ucelený.



Ne všechny části práce přinášejí původní data či výzkumné výsledky, některé alespoň částečně staví na dříve publikovaných textech. Přínos předložené práce však spočívá v originální syntéze dílčích sond, studií a analýz do komprehensivního přehledu se srozumitelnou výkladovou linií popsanou výše.

Pokud jde o metodologický aspekt spisu, na ten lze nahlížet v souvislosti s kapitolami 4 (s evaluacemi poskytovanými studenty) a 5 (s metodologií realizovaných výzkumů). Za inovativní lze považovat využití frekvenčních analýz přídavných jmen (reprezentovaných slovními mraky) vystihujících jednotlivé příběhy (případové studie), celkové hodnocení předmětu, či kódy z nestructurovaných písemných reflexí, i když v některých případech šlo o hodnocení, jež se bezprostředně nevztahovalo k využití videa ve výuce. Opakuji, že za přínosné považuji vkládané metodologické reflexe a diskuse (s. 21, 33, kap. 5.1.1, 5.2.1, 5.3.4).

Oceňuji, že text celé práce se daří držet v deskriptivní či analytické modalitě, jen zřídka se autorka uchýlí k modalitě preskriptivní (video *by se mělo využívat* nějak; např. na s. 32, 71–72).

V závěru autorka shrnuje: „Napriek pozitívnemu hodnoteniu týchto metód zo strany študentov a študentiek, nemôžeme jednoznačne konštatovať, že práca s videami vedie k efektívnejšiemu pôsobeniu budúcich učiteľov a učiteľiek v praxi. Súčasné nastavenie učiteľského vzdelávania poskytuje len veľmi obmedzené možnosti overiť si, či absolvovanie videotréningu v psychologickej príprave vedie k efektívnejšiemu výkonu a reagovaniu učiteľa/učiteľky v triede“ (s. 157–158). S tímto hodnocením souhlasím a dodávám, že kromě „současného nastavení učitelského vzdělávání“ jsme limitováni i inherentní vysokou mírou komplexity studovaných edukačních procesů. To ale neznamená, že bychom měli rezignovat na snahu rozvíjet své porozumění těmto procesům; předloženou habilitační práci vnímám jako cenný příspěvek k těmto snahám.

K formální stránce práce nemám výhrad; sazba je provedena profesionálně, v práci nenacházím formální chyby (překlepy či typografické problémy). K jazykové stránce (ve Slovenštině) se necítím kompetentní se vyjádřit, jen poznamenávám, že akcent na genderově explicitní pojmenování variant jazykového rodu se mi jeví jako k čtenáři poněkud nevstřícné (mám na mysli četné užívání variant: učitel/učitelka, odborník/odbornice, žák/žákyně, student/studentka, pozorovatel/pozorovatelka, lektor/lektorka, tutor/tutorka, účastník/účastnice, psycholog/psycholožka, absolvent/absolventka, kolega/kolegyně a příslušných přivlastňovacích zájmen a sloves).

#### **Dotazy oponenta k obhajobě habilitační práce (počet dotazů dle zvážení oponenta)**

1. V práci se paralelně pracuje s konceptem (sociálně) psychologická *kompetence* (s. 16, 29, 40, 60, 75) i psychologická *gramotnost* (zejména kap. 3.3), přičemž obecnější koncepty kompetence i gramotnosti na svou solidní pedagogickou (či psychologickou) teoretizaci teprve čekají, a v některých diskurzech (v poslední době např. v dokumentech vzdělávací politiky) jsou stavěny do opozice. Jak přesně chápe – v doméně (pedagogické) psychologie, či jako obecných konstruktů – jejich vztah habilitantka?



2. Název spisu odkazuje k lidové moudrosti „Lepšie je raz vidieť, ako stokrát počuť...“ (s. 7). Interpretuji ji tak, že zrakové podněty poskytují významně lepší oporu pro utváření mentálních reprezentací než jiné (např. sluchové), což mluví pro využívání videa v jakémkoli (profesním) vzdělávání. Stigler (1998) a mnozí další současně upozorňují na nebezpečí přílišného fixování se na „anekdoty“ zachycené na videu, jejichž reprezentativnost a zobecnitelnost mají své limity. Tematizovala habilitantka ve vzdělávacích či výzkumných aktivitách, které v práci popisuje, nebezpečí určitého zploštění komplexních psychologických fenoménů na živoucí, ale kontextualizované „případy“?
3. Pojem *conditional knowledge* bývá do českého jazyka překládán jako „podmínkové znalosti“ (Říčan et al., 2015), „kontextuální znalosti“ (Říčan, 2017; Jakešová, 2011), ale v magisterských diplomových pracích se objevují i překlady jako „podmíněné vědomosti“ a další. Výraz *aplikační znalosti* (s. 13–14) – ačkoli zdánlivě vzdálenější – považuji za přílehlavý s přihlédnutím ke konotacím v anglickém jazyce. Můžete objasnit, co Vás vedlo k tomu, že jste jej zvolila?

Jakešová, J. (2011). Motivační aspekty autoregulace učení. In Janík, T., Najvar, P., Kubiátko, M. et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 161–176). Brno: Masarykova univerzita.

Říčan, J. (2017). Způsoby zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: kvantitativní vs. kvalitativní standard. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 67–85.

Říčan, J., Chytrý, V., Zilcher, L. (2015). Inovativní přístupy ve zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: validizace nástroje zjišťujícího metakognitivní znalosti ve specifické doméně čtení. *Lifelong Learning*, 5(2), 54–78.

Stigler, J. W. (1998). Video surveys: New data for the improvement of classroom instruction. In S. Paris, & H. M. Wellman (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture and schooling* (pp. 129–168). Washington, D. C.: American Psychological Association.

### Závěr

Habilitační práce Mgr. Lenky Sokolové, PhD. „Lepšie raz vidieť... Video v psychologickéj príprave učiteľov a učiteľiek“ *splňuje* požadavky standardně kladené na habilitační práce v oboru Pedagogická psychologie.

Brno, dne 19. března 2019

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (podpis)