

## Oponentský posudek habilitační práce

Program: 1.1.4 Pedagogika

Uchazeč: PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Pracoviště habilitačního řízení: Pedagogická fakulta Univerzity Mateje Bela Banská Bystrica

Název práce: **Problematika prevence rizikového chování u žáků základních a středních škol a možnosti její profesionalizace v českém prostředí**

Oponent: Doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Pracoviště: Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem

### 1. Zhodnocení významu a originality řešené problematiky

Předložená habilitační práce je tvůrčím počinem PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., který se problematice sociální patologie a prevence sociálně patologických jevů intenzivně věnuje a profesně se na tu oblast dlouhodobě specializuje. Pro svoji habilitační práci si zvolil téma nelehké a značně široké. Proč nelehké? Sociálně patologické jevy nenápadně, leč o to pervazivněji, prostupují celou naší společností. Mění svoji podobu se zručností chameleóna a přetvářejí společenské normy s rychlostí dříve nevídanou. Rizikové chování přestává být odsouzeníhodné, ale stává se určitou novodobou obdobou hrdinství. Učitelé ve školách přestávají být vnímáni jako autorita, ale stále častěji se stávají „lovnou zvěří“ či dokonce přímo obětí šikany zpovynaných nevychovaných dětí za vydatné podpory jejich nekritických rodičů. Prevence proti tomuto malignímu bujení není vůbec jednoduchá. I když „na papíře“, zdá se, funguje znamenitě. Nicméně v praxi se ukazuje – a autor to ve své práci i jednoznačně potvrzuje – že zatímco preventivní program funguje *lege artis* dobře, výskyt sociálně patologických jevů na školách utěšeně narůstá. A právě toto neutěšené prostředí se pokusil v své habilitační práci autor reflektovat. Nejsem si jist, zda bych téma práce označil pouze jako „aktuální“. Ono je svojí podstatou a svým obsahem tématem nadčasovým. Poskytuje také dostatečný prostor pro rozvoj vědního oboru. Už proto, že sociální patologii můžeme chápat jednak jako součást sociální pedagogiky a jednak je možné přiznat jí i atributy vlastní etablované vědecké disciplíny. Se všemi pozitivy a negativy, která s tímto zrodem souvisí. Dr. Bělíka vnímám a také posuzuji v této souvislosti jako průkopníka, vizionáře. Proto reflektuji s povděkem, že jeho habilitační práce obsahuje vize, obsahuje plány do budoucna, obsahuje ona pověstná Ikarova křídla. Jakkoliv vnímám některé z vizí skepticky a nesdílím ve všem autorův optimismus, jsem velice rád, že jím autor disponuje. Nevýhodou je, že vizionáři jsou posuzováni vždy přísněji než ti, kdož je pak následují po prošlapaných cestách. Snad proto jsem od Bělíkovy práce očekával, abych tak řekl, více filozofie a méně „mozolů“. Problematika, kterou autor ve své habilitační práci řeší, je problematika praktická, aplikační, řemeslná, ukazuje sociálně patologické problémy v souvislosti se školskou realitou ve své nahotě, ukazuje, jak předlouhou líchu jest třeba ještě zorati. Obsah práce je do značné míry spoután i tím, že je vázán na české prostředí, jak je ostatně vymezeno již v názvu práce. Každý Čech má tendenci vnímat české prostředí jako specifické. Proto je vždy dobře nahlédnouti za hranice českých lučin a borů, abychom zjistili, že každé prostředí je vlastně specifické. Autor tak činí mnohými odkazy na realitu slovenskou. Hlubší mezinárodní kontext však v práci postrádám. Týká se to i vskutku skrovného množství zahraničních informačních zdrojů, které autor ve své práci použil. Lze toho nepochybně litovati, neboť problematika rizikového chování nezná hranic a rezonuje určitým způsobem ve všech zemích světa a je tam i různými způsoby řešena, z nichž mnohé by mohly být inspirativní i pro české edukační prostředí a vlastně i širší společenský kontext.

## 2. Formální zhodnocení práce

Jak již jsem předestřel v předchozím textu, téma práce je značně široké a rozsáhlé. Autor byl tak postaven před úkol spoutat toto mnohavrstevné téma do podoby logicky uceleného a postupně gradujícího textu. Textu, který by začínal vymezením základních teoretických rámců a končil by vizemi, a ještě lépe koncepčním přístupem inovativního pojetí celé problematiky. Hned ze začátku musím předestřít, že tento přístup se podařilo naplnit pouze částečně. Řečeno hudební terminologií, architektura práce připomíná spíše „*tema con variazioni*“ než symfonii s větami, v nichž postupně gradují základní předestřené motivy. Snad nejvíce patrné je to v empirické části práce, kde jednotlivé výzkumné studie realizované autorem jakoby obkružují centrální téma, ale zcela zde absentuje ona postupná gradace, nebo chceme-li to tak nazvat – kvalitativní posun. Přesto však musím konstatovat, že se autorovi práce podařilo udržet logickou strukturu textu, který je psán kvalitním odborným jazykem, aniž však text ztrácí na své srozumitelnosti. Autor prokazuje výbornou orientaci najmě v českojazyčných informačních zdrojích a reflektuje snad všechny relevantní publikace, které se k dané problematice v česko/slovenském prostředí vyskytují (abych se vyhnul reminiscencím na tzv. „pomlčkovou válku“, volím grafické oddělení lomítkem). Pokrytí sledované problematiky zahraničními informačními zdroji však pokládám medle za nedostatečné. Částečně lze autora omluvit zaměřením celé problematiky na české prostředí, přesto jsem zejména v diskusi získaných výsledků citelně postrádal hlubší konfrontaci se zahraničními zkušenostmi a s výsledky relevantních zahraničních výzkumů. Pokud jde o formální úroveň práce, je třeba zmínit i drobné chyby, které ruší čtenáře při čtení textu: Fischer je nesprávně uváděn jako Fišer (str. 23), rámcové vzdělávací programy nesprávně jako rámcově vzdělávací programy (15), polygon četností je nesprávně uváděn jako histogram četností (str. 142), Niemierkova taxonomie nesprávně jako Nimierkova (str. 140), nedůsledné je uvádění Studentova testu jako T-test, t-test, dokonce i jako T test (správně je t-test).

## 3. Úroveň rozpracování odborné teorie

Teoretická část práce začíná slibně nazvanou a slibně pojatou kapitolou s názvem „Teoretické rozpracování současného stavu a terminologické aspekty řešené problematiky“. Chápal bych tuto kapitolu jako zásadní pro vybudování určitého teoretického scaffoldingu, ze kterého se budou odvíjet další části práce a který bude v rámci práce kriticky analyzován, případně obohacen o vlastní teoretické koncepce autora. Začátek této kapitoly je vskutku brilantním průvodcem čtenáře relevantními publikacemi týkajícími se najmě oblasti sociální patologie. Autor zde věrojatně prokazuje svůj přehled a svoji výbornou orientaci v relevantní literatuře. Důraz je však kladen především na definiční vymezení a specifikaci používaných pojmů. To je samozřejmě velmi vítáno, pokud bude text dále pokračovat kritickou analýzou (nikoliv deskripcí!) teoretických paradigmat, konceptů a přístupů, které se k této oblasti vztahují. Zde musím konstatovat, že text práce, která by měla být vrcholným teoretickým i empirickým počinem autora, sklouzává spíše k žánru vysokoškolské učebnice. Tento přístup se v dalším textu teoretické části práce jen prohlubuje a celý text je redundantně deskriptivní a velice málo analytický. Systém primární prevence v ČR je v práci výborně popsán, stejně tak jako úkoly jednotlivých aktérů v rámci tohoto systému. Nicméně se domnívám, že na úrovni habilitační práce se autor již nemusí věnovat naprostým základům a má svoji pozornost soustředit na otázky teoretické a koncepční a především na jejich kritickou reflexi, kterou pokládám za nezbytný předpoklad pro možnost formulování koncepčních přístupů vlastních či pro selekci konceptů vhodných pro určitý sociokulturní environment. Pozitivně lze hodnotit, že

autor v teoretické části reflektuje i výsledky mezinárodních výzkumů, ale v podstatě se jedná především o studii ESPAD. Její výsledky jsou nesporně velmi zajímavé, ale týkají se pouze omezené oblasti rizikového chování a s výsledky této studie není v práci nijak dále pracováno ve vztahu k základním teoretickým konceptům. Celá teoretická část práce je zakončena již ryze prakticistní analýzou přípravy učitelů ve vztahu k prevenci rizikového chování. Význam tohoto textu pro teoretický rámec studované problematiky mi vážně uniká. Vnímám ho tedy jako jakýsi přechodový stupeň mezi teoretickou a empirickou částí textu práce.

#### 4. Úroveň rozpracování výzkumu

Komplexní realizaci výzkumného šetření od koncipování designu výzkumu, přes jeho realizaci, až po diskusi získaných výsledků a formulaci validních závěrů vnímám jako prubířský kámen vědecké práce. Dr. Bělík ve svém textu představuje výsledky svého výzkumu, který se v podstatě skládal ze šesti více méně spolu (ne)souvisejících výzkumných studií. Chápu jejich vztah k tématu práce, ale jejich vzájemná návaznost či propojenost je spíše implicitní než explicitní. Zřejmě si byl tohoto „zakopaného psa“ vědom i sám autor, proto se snaží v práci představit všech 6 výzkumných studií jako dílčí etapy jednoho komplexního výzkumu. Tím se zároveň dostává do metodologické pastí, neboť je nucen představit jednotný výzkumný design tam, kde principiálně nemůže existovat. Důsledkem tohoto přístupu jsou jistá metodologická pochybení, která zde budu konkrétně komentovat:

- Celkovou koncepci výzkumu pokládám za problematickou. Proč je např. zkoumáno to, zda mají sociální pedagogové, kteří absolvují další vzdělávací kurzy, lepší znalosti než ti, kteří je neabsolvují? Jednak je to zřejmě a jednak to je výzkum sloužící spíše k ověření efektivity těchto kurzů. A to nebylo smyslem předložené práce ani jejím cílem. Stejně tak zkoumat a porovnávat kompetence v oblasti sociální patologie u studentů učitelství a u studentů sociální pedagogiky mi přijde podivné. Profil absolventa obou typů studia je naprosto odlišný. Je zřejmé, že tyto kompetence budou odlišné u studentů, kteří absolvují studiem sociální problematiky cca 150 KB než u studentů, kteří studiem této problematiky absolvují 5–10 KB.
- V práci chybí stanovení explicitních výzkumných problémů a určení jejich typu. Jako důsledek nešťastné unifikace autor formuluje pouze jeden souhrnný deskriptivní výzkumný problém. Nic jiného mu v podstatě ani nezbyvá. Co je však na pováženou, že k tomuto deskriptivnímu výzkumnému problému autor formuluje výzkumné hypotézy, což je bohužel značné metodologické pochybení. Výzkumné (vědecké) hypotézy se dají formulovat jen pro relační a kauzální výzkumné problémy, ale nikdy ne pro deskriptivní výzkumné problémy (viz např. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 58). U deskriptivních výzkumných problémů nelze ani pracovat induktivními metodami statistické analýzy dat, což však autor přesto činí. Daleko vhodnější by zde bylo formulovat výzkumný problém pro každou z dílčích výzkumných studií zvlášť, protože minimálně dvě z realizovaných dílčích výzkumných studií vycházejí z kauzálních výzkumných problémů. Ty však v práci nebyly formulovány.
- Nejenže výzkumné hypotézy neměly být u deskriptivního výzkumného problému formulovány vůbec, ale „hypotézy“ H1, H2, H3, H4 vůbec nejsou výzkumnými hypotézami, neboť neobsahují předpověď o vztahu mezi dvěma proměnnými (viz GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 58; nebo CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016, s. 14).

- V první výzkumné studii týkající se screeningu výskytu rizikového chování u adolescentů v České republice, byl použit dotazník Chování ovlivňující zdraví v dospívání. Dotazník pracuje s Likertovou škálou na úrovni ordinálního měření (nikdy – zřídka – občas – často – pravidelně). První má výtka směřuje ke konstrukci škály. Pojmy „často“ a „pravidelně“ reprezentují dvě různé proměnné, nemohou být tedy použity na jedné škále! „Pravidelně“ totiž nepředstavuje vyšší četnost než „často“. Znamená pouze opakování určitého děje v konstantním časovém úseku. Např. Halleyova kometa se v perigeu vyskytuje pravidelně (jednou za 76 let), což však rozhodně neznamená, že často. Ale budiž, toto může být chápáno pouze jako lingvistický problém a v daném kontextu to nemusí (ale může!) znamenat metodologický problém. Což však vidím jako závažnější pochybení je to, že zjevně neparametrická pořadová data byla zpracována pomocí parametrického Pearsonova korelačního koeficientu předpokládajícího data intervalová a ještě s normálním rozdělením! Proč nebyl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace? Autor navíc uvádí hodnoty tzv. výsledných indexů, se kterými dále provádí korelační analýzu. Index podle autora tvoří *„průměrná hodnota položek vztahujících se k jednotlivým položkám indexu“*. Ordinální data ovšem autor nemůže zpracovávat pomocí aritmetického průměru, který je použitelný pouze u intervalových dat. Zdá se tedy, že jednotlivé položky autor nesprávně průměruje, pak nesprávně počítá průměr průměrů a ještě tyto nesprávné průměry nesprávně koreluje pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Jaká je za těchto okolností validita získaných výsledků?
- Výzkumným nástrojem ve 4. výzkumné studii zaměřené na vzdělávání pedagogů v problematice prevence rizikového chování, byl didaktický test. Zde byl autor vůči čtenářům velice macešský, neboť znění didaktického testu není v práci nikde k dispozici. Vznikl pravděpodobně jako zkrácená verze testu uvedeného na str. 207-209, který byl použit v páté výzkumné studii. (To je ovšem pouze má spekulace.) Tento test je však zjevně delší (maximální bodový zisk činí 36 bodů, kdežto u záhadného testu ve 4. výzkumné studii pouze 21 bodů), není jasné, jak byl test sestaven, jaké jsou nabízené odpovědi, jak byly vybírány distraktory, jak byly testové položky skórovány. Přitom základní podmínkou každého výzkumu je uvedení takového popisu, který umožňuje ověření a reprodukci výzkumu. V tomto případě to věrojatně není možné. Výhrady mám i ke zpracování dat. Proč autor nepracuje přímo s hrubým skórem, ale s intervaly převáděnými na známky? Tím zatěžuje získaná data další zbytečnou chybou. Na rozdíl od autora práce nevnímám tak jednoznačně ani učiněné závěry. Pokud by autor započítal i chybu měření (při předpokládaném počtu 21 položek didaktického testu činí chyba měření  $x^o \pm 1,97$  bodů), pak lze zpochybnit i jím prezentovaný výsledek, neboť výsledek studentů učitelství leží v intervalu  $\langle 16,07; 12,13 \rangle$  a výsledek studentů sociálně pedagogických oborů v intervalu  $\langle 18,82; 14,83 \rangle$ , je tedy zřejmé, že oba intervaly se částečně překrývají. Autorův závěr, že *„pro praxi práce s rizikovými jevy ve školním prostředí byli jednoznačně lépe připraveni studenti sociálně pedagogických oborů než studenti učitelství“* je tak velmi nejistý ba spíše nepravděpodobný. Nelze to však explicitně určit bez znalosti způsobu skórování testu.
- V páté výzkumné studii, kde autor porovnává připravenost učitelů z praxe a studentů sociálně zaměřených oborů pro prevenci rizikového chování, je výzkumná hypotéza postavena na porovnání celkových skóre v testu. Není jasné, proč autor opět převádí hrubý skór, jakožto validnější vyjádření úrovně příslušných kompetencí respondentů, do méně přesného a značnou chybou zatíženého rozdělení podle četností dosažení jednotlivých

známek. Ani v tomto případě není předložen konkrétní didaktický test v celé podobě, chybí popis skórování (lze pouze vytušit, že je binární), způsob výpočtu reliability testu, určení normality rozložení dat v souborech apod. Ponechávám nyní stranou to, že i v tomto případě mi poněkud uniká smysl této výzkumné studie. Jak spolu souvisí kompetence v oblasti sociální patologie a prevence učitelů z praxe a studentů sociálně zaměřených oborů? Je snad nějakým publikovaným výzkumem prokázáno, že jedno ovlivňuje druhé? Nebo že lze ze znalosti jedné proměnné extrapolovat výši druhé proměnné? Domnívám se, že autor zde mohl koncipovat mnohé přínosnější výzkumné problémy. Z dalších metodologických „zvláštností“ Bělíkovy práce uvádím např. str. 157, kde jsou uvedeny histogramy četností odpovědí studentů a učitelů. Mají-li sloužit ke komparaci výsledků, musely by mít oba histogramy stejný počet tříd se stejnými intervaly (rozpětím) tříd, což zjevně splněno není. Stejná chyba se dále opakuje na str. 159 a 160. Dále autor provádí komparaci středových hodnot současně parametrickým Studentovým t-testem a neparametrickým testem Mann-Whitney s odůvodněním, že použitý (didaktický) test není testem standardizovaným. Nuže – volba parametrických či neparametrických (robustních) statistických testů se neřídí podle toho, jestli je výzkumný nástroj standardizovaný nebo ne, jak uvádí autor, ale podle toho, jaké rozdělení mají získaná data. Autor měl provést měření normality rozložení dat v souborech a teprve podle výsledků této analýzy se rozhodnout buď pro použití parametrických testů nebo pro použití neparametrických testů.

## 5. Otázky pro habilitanta

Naznačené nedostatky zejména v metodologickém pojetí práce implikují i otázky, které by měly být předmětem diskuse v rámci obhajoby kvalifikační práce

- Prosim o vysvětlení přínosu 4., 5. a 6. výzkumné studie (komparace kompetencí studentů učitelství a studentů sociálních oborů; komparace kompetencí učitelů z praxe a studentů sociálních oborů; komparace kompetencí studentů sociálně zaměřených oborů v závislosti na počtu absolvovaných vzdělávacích kurzů). Čím byly tyto výzkumné studie inspirovány? Jaký byl jejich očekávaný přínos? V čem jsou získané výsledky důležité? Nejedná se pouze o porovnávání veličin, které jsou ze své podstaty neporovnatelné?
- Prosim autora o seriózní analýzu limitů jeho výzkumných studií a možnosti zobecnění jejich výsledků. Tradičně by tato analýza měla být uvedena v závěru práce, ale není tomu tak. Jak teda na získané výsledky nahlížet? Jaká je jejich validita? Jaký je jejich přínos pro rozvoj teoretických paradigmat oboru?
- Proč je v práci diskutována tabulka minimálních standardů pro učitelskou přípravu, která je součástí Rámcové koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol a která byla vždy pouze materiálem doporučeným a nezávazným a není místo toho věnována pozornost Rámcovým požadavkům na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (tzv. ministerský standard), který je závazný? Souvislost s tímto standardem totiž také vysvětluje rušení volitelných předmětů, o kterém autor ve svém textu píše.
- Jakým způsobem došlo u testu Chování ovlivňující zdraví v dospívání k rozdělení položek do osmi oblastí? Byla provedena faktorová analýza? Poměrně vysoké hodnoty vnitřních korelací indexů nemusí souviset s existencí syndromu rizikového chování, ale s nesprávnou extrakcí faktorů.
- Proč nebyl v práci uveden výzkumný nástroj použitý ve 4. a 5. výzkumné studii v kompletní verzi? Jaké vlastnosti testu byly zjišťovány? Jakou metodou byla určena jeho reliabilita?

## 6. Závěr

Přiznám se, že jsem o předložené práci dlouho přemýšlel, vážil její klady a zápory, porovnával závažnost pochybení, kterých se autor dopustil a jeho současný i potenciální přínos pro rozvoj oboru. Předložená habilitační práce je komplexním textem, který má především praktický přínos a směřuje svými výsledky především k uplatnění v praxi. Primární prevence sociálně patologických jevů na školách skutečně nemůžu být závislá pouze na obvykle „rychloukvašeném“ školním metodikovi prevence. Svoji troškou do mlýna musí přispět i jednotliví učitelé a další pedagogičtí pracovníci. Nezbytnou podmínkou pro to je ovšem dobrá orientace v problematice sociálně patologických jevů, která je velmi dynamická. Bělikova vize sociálního pedagoga jako *spiritus agens* školní prevence sociálně patologických jevů je skvostná a pevně doufám, že ji bude autor dále rozvíjet, navzdory tomu, že v České republice sociální pedagog legislativně neexistuje, školy na něj nemají „tabulkové“ místo a ani ministerský standard regulovaných povolání na něj nepamatuje. Navzdory tomu připravuje sociální pedagogy řada vysokých škol v České republice, a to se značně rozdílnými profily absolventa, někdy s výrazně teologickým podtextem. Jako velká výzva se tak ukazuje formulovat a prodiskutovat obecně přijatelný standard sociálního pedagoga, který pokládám za nezbytný pro další rozvoj oboru a byl by i účinným nástrojem pro posuzování žádostí v rámci akreditačního procesu a konečně i nástrojem tlaku na regulační orgán pro plnoprávné uznání sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka.

Dr. Bělík, autor předložené habilitační práce, zajisté pochopí, že jako *advocatus diaboli* jsem musel pohlížet na práci zrakem přísným, zrakem ostřížím a snad možná i zrakem přespříliš hnidopišským. Jsem však pevně přesvědčen, že všechna pochybení, jimž bylo v mém posudku vyspíláno, nejsou rázu natolik fatálního, aby výrazně ovlivnila přínos habilitační práce, a hlavně přínos habilitanta jako osobnosti, jako renomovaného sociálního pedagoga, k rozvoji vědního oboru. Dr. Bělík je vyzrálou osobností, která bude nepochybně schopná a odhodlaná utkat si s úkoly, které jsem nastínil v předchozím odstavci. Již dnes je respektovanou vědeckou i pedagogickou osobností s obrovským potenciálem pro rozvoj oboru se všemi jeho transdisciplinárními přesahy.

Po zralé úvaze **doporučuji habilitační práci PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., k obhajobě a udělení vědecko-pedagogického titulu docent v oboru 1.1.4 Pedagogika.**

V Ústí nad Labem dne 5. března 2018

Doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.