



Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc.  
Katedra techniky a informačných technológií  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, SK  
e-mail: ahaskova@ukf.sk

## OPONENTSKÝ POSUDOK HABILITAČNEJ PRÁCE

**Názov práce:** *Tvorivosť a didaktická kompetencia vysokoškolských učiteľov technických predmetů*

**Meno habilitanta:** PhDr. Miroslava Miklošíková, PhD.

Predložená práca pozostáva zo 145 strán vlastnej práce vypracovanej v českom jazyku, vrátane 9 strán literárnych odkazov, 7 strán prílohovej časti a CD obsahujúceho vzdelávací program s názvom *Program pre podporu a rozvíjanie tvorivosti vysokoškolských učiteľov technických predmetov* a k nemu náležiaci *Pracovný zošit*. Samotná práca je koncipovaná do dvoch častí, všeobecnej a výskumnej.

Prvú kapitolu práce autorka nazvala *Zmeny v chápaní profesie vysokoškolského učiteľa* a druhú *Didaktika a niektoré prvky didaktického systému v kontexte s vysokoškolskou výučbou technických predmetov*. Obidve tieto kapitoly možno charakterizovať skôr ako predstavenie kontextu, v rámci ktorého má byť vyšpecifikovaný výskumný problém, než ako analytickú diskusiu v názvoch avizovanej problematiky. Navyše na základe niektorých častí čitateľ môže nadobudnúť dojem, že hlavným predmetom záujmu autorky v následných kapitolách nebude rozvíjanie tvorivosti učiteľov ale formovanie ich profesijných kompetencií diagnostikovať a rozvíjať u študentov ich potenciálne tvorivé schopnosti.

V rámci skladby pedagogických kompetencií autorka hlavnú pozornosť venuje didaktickej kompetencii a v jej kontexte tzv. psycho-didaktickej kompetencii, ktorá sa popri tvorivosti učiteľa stáva dominantným predmetom záujmu autorky. Termín psycho-didaktická kompetencia považujem za značne problematický, nie úplne vhodný. Na druhej strane však tento termín nachádzame aj u iných autorov.

Kľúčovou kapitolou prvej časti práce je tretia kapitola, v ktorej autorka spracovala stručný prehľad vývoja názorov na fenomén tvorivosti človeka a podáva hlbšiu analýzu súčasných prístupov k vymedzeniu, hodnoteniu a rozvíjaniu tvorivosti jedinca. V závere tejto kapitoly autorka svoju pozornosť zameriava na špecifické problémy súvisiace s problematikou tvorivosti v úzkom zameraní na tému jej práce, konkrétne na obsahovú náplň vybraných vzdelávacích programov zameraných na rozvoj tvorivosti, resp. pedagogickej tvorivosti.

V štvrtej kapitole autorka rozpracováva možnosti uplatňovania tvorivého prístupu k využívaniu niektorých metód a materiálnych didaktických prostriedkov vo vysokoškolskej výučbe technických predmetov. Túto kapitolu možno vnímať jednak ako zdroj inšpiratívnych

nápadov pre zatraktívnenie vysokoškolskej výučby a jednak ako ilustráciu toho, kam by mali smerovať výsledky následnej praktickej časti práce, ktorá je rozčlenená do štyroch kapitol.

V rámci praktickej časti práce si autorka vytýčila tri výskumné ciele, ku ktorým sformulovala 5 pracovných hypotéz. V súvislosti s prvými dvoma cieľmi je otázne, čo autorku viedlo k tomu, aby ich formulovala v príslušnom zameraní, nakoľko sama si uvedomuje a na niektorých miestach priamo upozorňuje na skutočnosti, ktoré sú v určitom rozpore s proklamáciou týchto cieľov.

Z prvého cieľa je zrejmé, že predmetom výskumu autorky je sledovanie možností rozvoja tvorivosti vysokoškolských učiteľov technických predmetov jednak v rovine všeobecnej a jednak v rovine ich tzv. psycho-didaktickej kompetencie. Samotná formulácia prvého cieľa (*zistiť, či je možné zvýšiť úroveň tvorivosti vysokoškolských učiteľov technických predmetov*) však nie je úplne adekvátna, nakoľko sa všeobecne akceptuje, že každý jedinec disponuje určitou mierou tvorivosti, ktorú je možné ďalej rozvíjať.

Ako druhý cieľ si autorka vytýčila overiť, či indikátory sledované Torranceovým figurálnym testom tvorivého myslenia korešpondujú s reálnou tvorivosťou vysokoškolských učiteľov technických predmetov, konkrétne s tvorivým prístupom k výberu a využitiu učebných pomôcok pri vyučovaní odborných technických predmetov. Súčasne však už a priori upozorňuje na skutočnosť, že doterajšie sledovania korelácie medzi tvorivými výkonmi v testových situáciách a tvorivosťou v reálnych situáciách nepotvrdzujú jej štatistickú významnosť, resp. poukazujú len na veľmi nízku štatistickú významnosť tejto korelácie.

V nadväznosti na prvý cieľ tretím cieľom autorky bolo vytvoriť a overiť kurz, resp. vzdelávací program zameraný na rozvíjanie tvorivosti vysokoškolských učiteľov technických predmetov.

Za silnú stránku práce, resp. jej hlavný prínos, považujem práve vytvorenie príslušného vzdelávacieho programu *Program pre podporu a rozvíjanie tvorivosti vysokoškolských učiteľov technických predmetov* a k nemu prislúchajúci *Pracovný zošit*. Vysoko pozitívne hodnotím najmä následné výskumné zisťovanie jeho účinnosti, t.j. sledovanie dopadu absolvovania tohto programu na rozvoj fluencie, flexibility, originality a elaborácie (viď prvé štyri výskumné hypotézy) frekventantov programu (vysokoškolských učiteľov technických predmetov). Čo dominantne oceňujem na tomto výskume, je dlhodobý „účelovo neurýchľovaný“ zber výskumných dát – realizácia overovania účinnosti programu spojená so zberom výskumných dát v časovom rozsahu piatich rokov (2008 – 2012). Pritom si treba uvedomiť, že tomuto obdobiu musela predchádzať ešte prípravná fáza vývoja príslušných materiálov, čo tiež určite nebola krátkodobá záležitosť. Táto skutočnosť svedčí o dlhodobej vyhradenej zameranosti výskumnej činnosti habilitantky, ako aj o jej serióznom prístupe k výskumným činnostiam.

K výsledkom výskumu, ktoré habilitantka prezentuje v svojej práci, mám nasledujúce poznámky a komentáre:

- Výsledky výskumu pre obidve sledované skupiny potvrdili významný pozitívny dopad vytvoreného vzdelávacieho programu na rozvoj originality a čiastočne aj flexibility jeho frekventantov. Domnievam sa (aj vzhľadom na obsahovú náplň samotného programu), že sa tu nemusí jednať ani tak o „rozvoj tvorivosti“, ako skôr o určité „odblokovanie“ originality, „odbúranie bariér“ produkovania rôznorodých riešení a následné zameriavania sa aj na netriviálne, originálne riešenia (čo však de facto tiež možno považovať za rozvíjanie tvorivosti). Zvýšenie flexibility je následne logickým dôsledkom rozvoja originality, pretože frekventanti začali hľadať aj nové smery, v ktorých by bolo možné nachádzať možné riešenia.

- V predchádzajúcom bode uvádzanú interpretáciu získaných výsledkov („odblokovanie“ originality, resp. „odbúranie“ bariér originality) možno dať do súvisu aj s výsledkami výskumu vzťahu medzi testovanou a reálnou tvorivosťou. Vysoká miera originality môže byť považovaná za faktor ovplyvňujúci učiteľovu schopnosť využívať učebné pomôcky pre žiakov k učivu motivujúcim spôsobom (viď v skupine B potvrdenie vzťahu medzi originalitou a reálnou tvorivosťou učiteľa pri výbere a využití učebnej pomôcky z hľadiska faktora motivačnej úspešnosti učebnej pomôcky (M),  $r = 0,62$ ).
- Rozdielne výsledky výskumu vzťahu medzi testovanou a reálnou tvorivosťou pre skupinu A a B (v prípade skupiny A štatisticky bezvýznamné korelácie medzi sledovanými premennými, na druhej strane v skupine B štatisticky významné korelácie vo väčšine prípadov zoskupovania sledovaných premenných) v podstate potvrdzujú skutočnosť, že medzi testovanou a reálnou tvorivosťou nie je zákonitá vzájomná súvislosť, t.j. niektorí jedinci s vysokým skóre tvorivosti prejavovanej v testoch tvorivosti riešia vysoko tvorivým spôsobom aj reálne situácie, kým u iných jedincov, vykazujúcich ten istý stupeň tvorivosti testových situáciách, v reálnych situáciách akákoľvek tvorivosť absentuje alebo je len na nízkej úrovni.
- Náhodnosť vzťahu medzi testovanou a reálnou tvorivosťou považujem za pravdepodobnejšiu príčinu rozdielnosti výsledkov skupiny A a B než vplyv „zlepšovania sa“ lektorov na výsledky v ďalšom kole kurzu. Na druhej strane sa lektori postupne skutočne môžu stávať úspešnejšími, t.j. môže dochádzať k ich postupnému „zlepšovaniu sa“ pri „odblokovaní bariér“ originality frekventantov kurzu – dôsledkom čoho môžu byť výsledky skupiny B (viď vyššia miera tvorivosti diagnostikovaná pre túto skupinu po ukončení príslušného kurzu).
- Súhlasím s autorkiným tvrdením, že každá študijná skupina je jedinečná, čo spôsobuje, že vzdelávacie procesy aj pri rovnakom scenári prebiehajú v podstate vždy v iných podmienkach. Napriek tomu sa domnievam, že toto nie je dôvod, prečo by výskumné údaje získané v rámci jednotlivých študijných skupín nemali byť vyhodnocované spolu, t.j. pre všetky sledované skupiny ako jeden celok. V tomto zmysle považujem za škodu, že autorka okrem faktora originality nevyhodnotila aj ďalšie sledované indikátory tvorivosti aj sumárne pre celú, ako to ona nazýva „fiktívnu“, skupinu AB.
- Za prekvapujúci a zaujímavý výsledok považujem zistenie závislosti medzi fluenciou a flexibilitou ( $r = 0,88$ ;  $r = 0,77$ ), fluenciou a originalitou ( $r = 0,49$ ;  $r = 0,46$ ) a elaboráciou a originalitou ( $r = 0,44$ ;  $r = 0,50$ ). Ide tu totižto o dvojice faktorov, z ktorých jeden vykázal a jeden nevykázal štatisticky významné zvýšenie svojej miery v dôsledku aplikácie testovaných pedagogických aktivít. Na druhej strane v prípade skupiny B nebol potvrdený signifikantný vzťah medzi flexibilitou a originalitou ( $r = 0,32$ ; v prípade skupiny A bola vykázaná slabá závislosť  $r = 0,41$ ) a to je dvojica faktorov, z ktorých obidva vykázali štatisticky významný pozitívny posun medzi hodnotami meranými pred absolvovaním a po absolvovaní vzdelávacieho programu pre podporu a rozvíjanie tvorivosti. V uvedenom kontexte tento výsledok možno označiť dokonca za paradoxný.
- V práci postrádam informáciu o tom, či závislosti medzi jednotlivými indikátormi tvorivosti boli vyhodnocované na základe vyhodnotenia výskumných údajov získaných pred alebo po intervencii overovaného programu.

Metóda microteachingu nie je žiadnym novým vzdelávacím fenoménom a jej prínos pre formovanie špecifických profesijných kompetencií je všeobecne uznávaný. Napriek tomu sa v praxi s jej uplatňovaním nestretávame veľmi často. Predkladaná práca nie je cieľovo zameraná na tento fenomén. Microteaching v nej vystupuje v podstate ako „náhodne“ zvolený prostriedok na riešenie inej problematiky. Napriek tomu za najvýznamnejší prínos práce považujem prácou deklarované zmeny postojov a prístupov sledovaných respondentov navodené práve uplatňovaním tejto metódy v rámci vzdelávania, ktoré absolvovali. V tejto súvislosti prácu možno označiť za inšpirujúcu a motivačnú pre širšie uplatňovanie, resp. využívanie metódy microteachingu v praxi.

### **Záver:**

Celkovo predloženú habilitačnú prácu *Tvorivosť a didaktická kompetencia vysokoškolských učiteľů technických předmětů* autorky PhDr. Miroslavy Miklošíkovej, PhD., po formálnej stránke hodnotím ako spracovanú na náležitej úrovni a po obsahovej ako prínosnú pre odbor 1.1.10 Odborová didaktika. Vzhľadom na túto skutočnosť ju

o d p o r ú ě a m

k obhajobe a navrhujem, aby po jej úspešnej obhajobe bol PhDr. Miroslave Miklošíkovej, PhD., udelený titul *docent (doc.)* v odbore 1.1.10 Odborová didaktika.

V Nitre, 20. 03. 2014