

KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICE

JAN HENDL

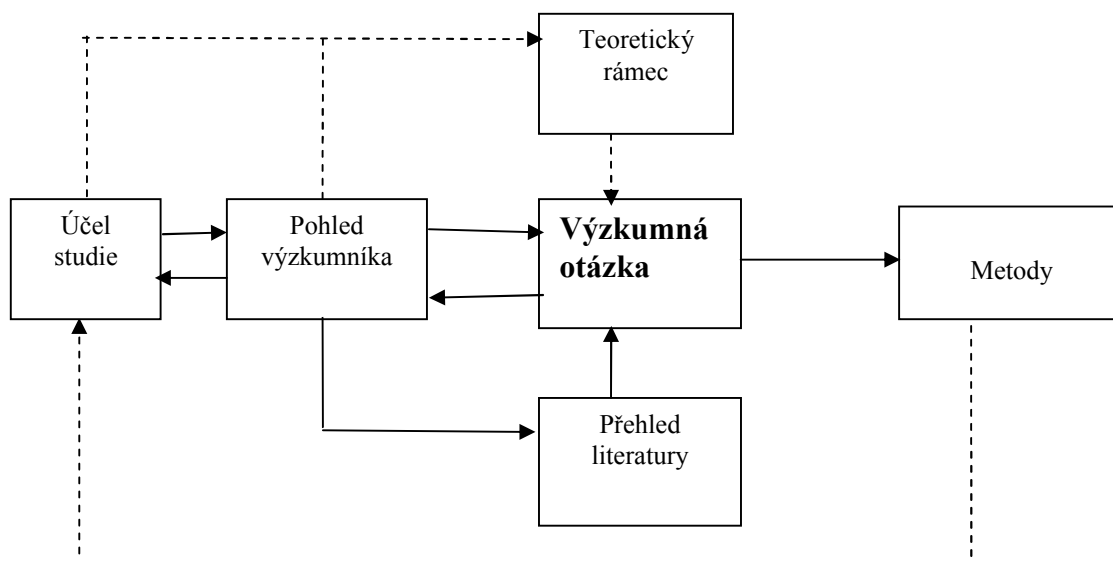
Abstrakt: *V příspěvku jsou charakterizovány základní přístupy v pedagogickém výzkumu. Podrobněji se probírají vybrané aspekty kvalitativní výzkumné strategie. Na příkladu zkoumání didaktických znalostí předmětu se prezentují některé praktické aspekty výzkumných akcí pomocí kvalitativních metod.*

Klíčová slova: *Kvalitativní výzkum, paradigma, metodologie pedagogického výzkumu*

Výzkumné metody pedagogického výzkumu popisují cílené, plánované cesty získávání poznatků užitečné pro pedagogiku. Odlišujeme je od praktických pedagogických a didaktických metod, které například popisují, jak máme postupovat při výuce počítání se zlomky. Metodologie pedagogického výzkumu se zabývá reflexí vztahů mezi metodami a různými představami o tom, jak má výzkum vypadat. V našem příspěvku se budeme věnovat pouze malé části současného repertoáru pedagogických výzkumných metod a příslušných metodologických úvah.

V posledních letech se zvýšil počet a komplexita výzkumných metod a přístupů používaných v pedagogickém výzkumu. Bohatost metod poskytuje výzkumníkovi nejenom větší možnost lépe vybrat výzkumný prostředek k zodpovězení položené výzkumné otázky, stojí také před nutností volby. Určitá výzkumná metoda nebo strategie není dobrá nebo špatná v absolutním měřítku. Je spíše natolik dobrá, jak adekvátně se hodí pro řešení daného problému. Výzkumné otázky přímo řídí volbu metody. Dobře položená otázka je motorem, který žene výzkum dopředu. Jedině kombinace dobré otázky a adekvátní metody může vést užitečným a důvěryhodným výsledkům. Primární při plánování výzkumu je však vymezení jeho účelu.

Účelem výzkumu není pouze zodpovědět výzkumnou otázku. Hlubším důvodem je, proč se studie vlastně dělá. Účel studie musí být propojen s výzkumnou otázkou a metodami, které se použijí k řešení. Obrázek 1 ukazuje návaznost mezi určením účelu studie, pohledem výzkumníka na problémovou situaci, teoretickým rámcem, výzkumnou otázkou a metodami. Na tyto prvky má vliv samozřejmě stav výzkum v dané oblasti. Účel studie znamená její cíle, které výzkumník považuje za rozhodující pro provedení studie. Dobrá definice účelu studie pomáhá výzkumníkovi v diskusi při objasňování, jaký mají získané výsledky význam.



Obr. 1 Účel výzkum, výzkumná otázka, stav řešení problému

Příklad 1

Vyšší úroveň, která tvoří ideové východisko výzkumu a spoluurčuje jeho zaměření, představuje výzkumný program. Jedná se o dlouhodobý zájem výzkumníka nebo instituce na řešení určité škály výzkumných otázek a problémů. Takový program se obvykle vyvíjí a probíhá delší dobu. Jeden z takových programů inicializoval L.S. Shulman v roce 1986 (srov. Janík 2003), když kritizoval dosavadní pedagogický výzkum v USA a navrhl se věnovat kognitivním činnostem učitele. Do té doby výzkum sledoval na principu behaviorismu pozorovatelné znaky vyučování ve výzkumu typu proces-produkt zahrnující proměnné: charakteristiky učitele, jeho zkušenosti, vzdělání apod., b) kontextové proměnné jako vlastnosti žáků, školy nebo komunity, c) charakteristiky procesu (pozorovatelné akce učitelů nebo žáků, d) charakteristiky výsledného produktu (efekty na růst znalostí a dovedností, emocionální parametry). Shulman vytýkal dosavadnímu výzkumu, že je příliš ovlivněn psychologickým jazykem a tehdejšími teoriemi psychologie. Postupovalo se, jako by vyučování a myšlení nemělo žádné styčné body. Učitelovo chování je však podstatně ovlivněno myšlenkovými procesy učitele. Cílem programu, který se v dalších letech rozvinul, bylo úplné popsání myšlenkových procesů učitele. Výzkumníci doufají, že jim to pomůže vysvětlit, jak se tyto procesy projevují na učitelově chování. Na toto téma bylo provedeno stovky studií. Mnoho z nich také v rámci pedagogické kinantropologie (shrnutí Amade-Escot 2001).

Novější metodologie současného pedagogického výzkumu, jejíž moderní principy byly původně vyvinuty v rámci antropologie a sociologie, se nazývá alternativně kvalitativní, naturalistický, interpretativní, postpozitivistický výzkum. Jedním z impulsů pro její rozšíření byla reakce výzkumníků na dominanci standardního kvantitativního výzkumu, který se opírá o přírodovědný a pozitivistický pohled na řešení výzkumných problémů. Proti tomuto přístupu se vytvořila opozice a někteří autoři mluví dokonce o kvalitativním obratu v metodologii pedagogického výzkumu (Hendl 1997a).

Kořeny kvalitativního myšlení sahají hluboko do minulosti. Za jeho otce je považován Aristoteles. Wright (1974) rozeznává Aristotelovu a Galileovu tradici vědeckého myšlení. Aristoteles zastupuje chápání vědy, které

- vidí věci v jejich vzniku a zanikání a tedy zdůrazňuje historické a vývojové aspekty;

- rozumí předmětům také skrze jejich intence, cíle a účely a tedy připouští ve vědecké analýze i hodnotové soudy;

- vedle odvozování zvláštního z obecného skrze dedukci dovoluje i induktivní postup a tím vytváří základ pro smysluplnou analýzu jednoho případu.

Na rozdíl od toho je pro Galilea podstata skutečnosti určená poměry čísel. Jenom ten, kdo dovede číst matematické znaky, dospívá k objektivnímu poznání. Podle Galilea se na objevech podílejí rozum a pozorování. Jeho Metoda je dána:

„ ... rozložením popisovaného na jednoduché elementy (Analýza jevů); definování hypotéz; Jejich přezkoušením pomocí experimentů (také pomocí myšlenkových experimentů); Dedukcí odvozených vět; Návrhem matematicky formulovaných přírodních zákonů.“

V propracovanější podobě najdeme tyto myšlenky ve filosofickém systému Descarta (srov. Kunzman 1991).

V našem příspěvku chceme popsat základní znaky kvalitativního přístupu, stručně uvést jeho ústřední principy a metody. Nejdříve se věnujeme typologii výzkumných paradigmat využívaných v pedagogice. Pak objasním principy formulování výzkumné otázky v kvalitativním výzkumu, věnujeme se krátce procedurám vzorkování, sběru dat, jejich analýzy a interpretaci a zvláštnostem výzkumné kvalitativní zprávy a kritériím pro její hodnocení.

Výzkumné paradigma popisuje systém pohledů na svět a přístupů ke generování znalostí, sdílených v daném okamžiku určitou vědeckou komunitou. Jedná se o množinu předpokladů, výzkumných strategií a kritérií pro určení, co jsou validní postupy a získané znalosti.

Popkewitz (1984) a další metodologové pedagogického výzkumu rozlišuje v pedagogickém výzkumu tato paradigmata:

- empiricko-analytické,
- interpretativní,
- kritické.

Empiricko-analytické paradigma se rozvinulo v duchu Galileovy tradice přírodovědného myšlení a jeho současná podoba má své filosofické kořeny v pozitivismu. Výzkum se má provádět pomocí procedur, které jsou objektivní, neutrální k hodnotám výzkumníka. Povahou jsou redukcionistické, protože fenomény se studují pomocí předem vymezeného počtu proměnných. Takový výzkum se někdy nazývá kvantitativní, protože se pracuje s čísly, s kterými se obvykle statisticky manipuluje. Metodologie tohoto výzkumu patří v pedagogice k nejpropracovanějším. Podle toho zda uplatňujeme na zkoumané objekty záměrnou intervenci nebo ne, mluvíme o experimentálním nebo neexperimentálním výzkumu. Obvykle pracujeme s většími skupinami jedinců. V některých případech se zabýváme pouze jedním objektem, který měříme v mnoha časových okamžicích a vystavujeme experimentálnímu ovlivnění. Pak mluvíme o výzkumu typu $N=1$. Můžeme porovnávat výsledky několika takto provedených výzkumných akcí.

Kvalitativní výzkum vychází z interpretativního paradigmatu, v kterém se dává důraz na porozumění významům lidského jednání a zkušenosti a na získání

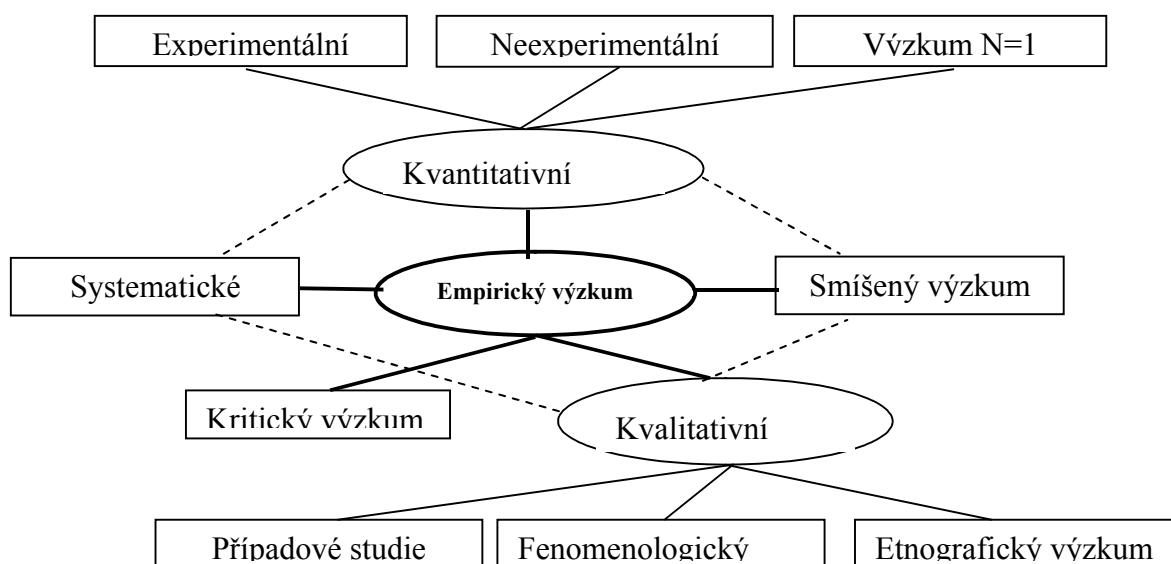
podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců. K prvním, kdo prosazovali tento přístup v pedagogice, patřili F. Schleiermacher a W. Dilthey. Dilthey objasnil, že v duchovědách jde o porozumění významům lidských projevů, napsaných textů, uměleckých děl, krátce znaků. Definoval Verstehen jako postup, v kterém ve znacích, které jsou dány zvnějšku, rozeznáváme jejich vnitřek. Elementární porozumění zachycuje dění kolem nás, aniž se o to vědomě snažíme. Nestačí však k tomu, abychom život pochopili jako jednotu života, prožívání a výrazu, jako určitou strukturu. Nad toto porozumění směřuje vyšší porozumění, které se opírá o metodicky podložené hermeneutické myšlení zařazující zkoumané projevy a fenomény do vyšších celků (Krüger 1999). Interpretativní výzkum vychází z představy, že sociální svět je konstituován interaktivním jednáním a je pro jedince i skupiny významově strukturovaný. Proto je nutné ho vidět nejdříve očima sledovaného jedince nebo zkoumané skupiny. Tato primární rovina popisu a rozboru se na vyšší úrovni překračuje hledáním pravidel, kulturních norem a struktur, které interpretace prvního řádu ovlivňují a jichž si není jedinec obvykle vědom. Zvláštní roli hraje přitom koncept subjektivní teorie. Subjektivní teorie jsou určeny vlastními zkušenostmi a učením jedince v sociálním prostředí. Umožňují jedinci orientaci a zvládání úkolů v každodenním životě. V nich jedinec disponuje repertoárem interpretací a řešení, které lze bezprostředně uplatnit a které se s velkou pravděpodobností osvědčí (Hendl 2000, 2001).

Ve výzkumu používáme několik základních kvalitativních plánů výzkumu. V pedagogických případových studiích se snažíme popsat a pochopit složitost daného případu. Studium několika případů nám může pomoci generovat teorii o procesech, které určují podobné případy. Případem může být jedinec, skupina, instituce nebo určitý současný fenomén s danými hranicemi. V etnografickém výzkumu se zabýváme popisem kultury určité skupiny, zkoumáme, jak daný společenský fenomén je významově kolektivně konstituován členy skupiny v čase. Naproti tomu fenomenologicky zaměřený výzkumník zkoumá každodennost, zajímá se, jak lidé prožívají dané situace a co pro ně znamenají. Odlišnost mezi oběma těmito směry kvalitativního výzkumu je spojitá, protože etnografie uznává, že skupina je složena z jedinců, z nichž každý má své osobní zkušenosti a fenomenologie bere v úvahu, že život jedince je zasazen do světa každodennosti, který je sociálním, kulturním a historickým produktem.

Kritický výzkum se zabývá emancipací člověka a vnucenými závislostmi, které jsou sociálně a historicky podmíněny. Je zaměřen na kritiku a transformaci přítomných struktur, vztahů a životních podmínek, které tvarují a omezují sociální praktiky tím, že je zkoumá v historickém, sociálním a kulturním kontextu. Takový výzkum není zaměřen na pouhé porozumění jevům, ale na takové porozumění, které umožní změnit současný stav. Podporuje sebereflexi, solidaritu a kritické uvědomění. Jedním z kritických přístupů v pedagogice je akční výzkum, v kterém jde o zatažení zkoumaných jedinců do procesu změny. V takovém výzkumu se zmenšuje vzdálenost mezi výzkumníkem a zkoumaným.

Obrázek ukazuje schematicky uvedené dělení. Navíc jsme do grafu zařadili kategorii smíšeného výzkumu, který kombinuje použití kvalitativních a kvantitativních metod (Hendl 1997b).

Systematické přehledy se drží strategií kvalitativního nebo kvantitativního paradigmatu, ale zabývají se integrací poznatků tím, že zpracovávají výsledky primárních studií (Hendl 2005). V další části příspěvku se budeme věnovat objasnění etap kvalitativního výzkumu.



Obr. 2 Typologie přístupů empirického výzkumu

Výzkumné otázky a plán výzkumu

Kvalitativní výzkum je zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců v daném prostředí. Kvalitativní výzkum je zejména vhodný, jestliže je cílem:

- porozumět subjektivním zkušenostem jedinců nebo skupiny, působení sociálních, kulturních a politických faktorů a interakcím mezi jedinci a prostředím,
- první seznámení s novou nebo složitou oblastí,
- podpořit kvantitativní výzkum při návrhu měřících procedur nebo získat hlubší vhled do zvláštností, které odhalilo dotazníkové šetření.

Výzkumné otázky v kvalitativním výzkumu se většinou týkají třech oblastí: a) popisu a interpretaci významů, které přisuzují jedinci situacím a jednáním, b) jazyka jako prostředku komunikace a interakcí v dané sociální skupině, c) vytváření teorií zkoumáním konfigurací a kontingencí v kvalitativních datech.

Základní zaměření kvalitativního výzkumu je dáno relativně obecnými otázkami a ne hypotézami, které se mají testovat. Jak se výzkum rozvíjí, otázky se postupně upřesňují nebo se generují nové, které probíhající výzkum podrobněji specifikují. To vede k potřebě pozměnit plán výzkumu a k zacílenému sběru dat. V tomto smyslu má plán kvalitativního výzkumu emergentní charakter, jeho plánování je pružné, aby reagoval na okolnosti výzkumu a dosavadní výsledky.

Lincolnová a Guba (1985) uvádějí, co máme promyslet a rozhodnout při plánování kvalitativního výzkumu:

1. Určíme účel a zaměření studie. Také vymezíme hranice, co nás bude zajímat a kritéria pro to, které informace budeme zahrnovat nebo vylučovat. Hranice se ale mohou měnit během výzkumu.

2. Rozhodneme se, zda kvalitativní přístup zvolíme jako hlavní výzkumnou strategii.
3. Určíme, kde a od koho budeme sbírat data.
4. Určíme fáze výzkumu (např. fáze 1 bude explorační sběr dat, fáze 2 bude více zacílená).
5. Určíme další metody pro sběr dat (hlavní prostředek je samotný výzkumník).
6. Navrhne sběr dat a jejich organizaci (Jak specificky budeme klást otázky nebo zda budeme kompletně přepisovat data).
7. Naplánujeme, jak budeme data analyzovat. Určíme programový systém pro ukládání a zpracování dat s přihlédnutím k bodu 6.
8. Plánujeme logistiku, časový rozpis a financování.
9. Věnujeme se opatřením pro zajištění kvality celého postupu.

První dva kroky jsem popsali. Další kroky popíšeme v další části příspěvku. Poznamenejme, že vzorkování, sběr dat, analýza a interpretace jsou v kvalitativním výzkumu ve vzájemném cyklickém vztahu a výzkum nemá lineární průběh, jak je tomu obvykle v kvantitativním výzkumu.

Příklad 2

Shulman (1987) popsal typologii znalostí, které učitel používá při své práci. Rozlišuje a) odborné znalosti předmětu, b) obecné pedagogické znalosti, c) znalost kurikula, d) znalost žáků, e) znalost edukačního kontextu, f) znalost edukačních cílů a hodnot, jejich filosofických a historických základů. Nejvíce pozornosti se věnuje v současném výzkumu g) „didaktické znalosti předmětu“, která představuje „specifický amalgam obsahové a pedagogické znalosti a je jedinečná pro učitelské zaměstnání“. (srov. Hendl 2001 nebo Janík 2004).

Na příkladu výzkumu didaktické znalosti předmětu, který provedli McCauthry a Rovegno (2003), přiblížíme některé metody a přístupy ke kvalitativnímu výzkumu. Oba výzkumníci se zaměřili na změny didaktické znalosti předmětu u čtyř studentů učitelství během 20 vyučovacích jednotek na střední škole věnovaných výuce volejbalu. Výzkumníky zajímalo, jak se vyvíjela znalost studentů učitelství při střetu s realitou vyučovacího kontextu. Tito autoři uvádějí, že didaktickým znalostem předmětu se věnují tři žánry výzkumu. Jde o :

- a) Popis podstaty didaktických znalostí předmětu. Dosavadní výzkumy dokumentují, že se jedná o integraci typů znalostí, které uvádí Schulman.
- b) Komparativní výzkum, který odhaluje rozdíly v didaktických znalostech zkušených učitelů a začátečníků. Hlavní poznatek říká, že zkušení učitelé mají dobré odborné znalosti, vidí vzájemná propojení jeho částí, mají podrobné a diferencované konceptuální znalosti, orientují se dobře v kurikulu. Také dokáží lépe naplánovat vyučování. Přizpůsobují prezentaci obsahu, umějí předpovědět, co bude žákům dělat největší potíže. Dokáží vidět látku očima žáků.
- c) Třetí žánr se věnuje výzkumu toho, jak začínající učitele rozvíjejí své didaktické znalosti předmětu. Většina těchto studií používá vývojové a kognitivní teorie učení jako základní konceptuální rámec výzkumu.

McCauthry a Rovegno se domnívají, že je nutné provést více vývojových studií začínajících učitelů s cílem popsat kvalitativní posuny, jaké mladí učitelé zakoušejí ve svém myšlení o vyučování a dokumentovat problematické fáze a nebezpečná místa ve vývoji od novice ke statutu experta v učitelské profesi.

Vzorkování

Kvalitativní vzorkování usiluje o informační bohatost a platí pro něho dvě pravidla: vhodnost a adekvátnost. V kvalitativním výběru jde o identifikaci vhodných informantů, kteří disponují potřebnými informacemi, také vyžaduje adekvátní výběr ostatních zdrojů (místa, události, typy dat), tak aby bylo možné odpovědět na výzkumnou otázku a dospět k adekvátnímu popisu fenoménu. Kvalitativní vzorkování má účelový charakter s cílem vybrat zdroje, které umožní prozkoumat významy. Nazývá se teoretické vzorkování, jestliže cílem vzorkování je doplnění informací nutných pro návrh teorie. V obou případech se vzorkování děje v průběhu výzkumu v závislosti na tom, jak se výzkum rozvíjí.

Kvalitativní výběry obvykle pracují s malým počtem jedinců, ale s velkým objemem dat, které pocházejí z rozhovorů nebo z několika zdrojů dat jakými jsou terénní poznámky, nejrůznější dokumenty a rozhovory. Počet zkoumaných jedinců není zdola vymezen, ale je dán nutností pro danou otázku získat dostatek informací pro bohatý popis. Jestliže chceme zachytit život jedince, může nám stačit provedení narativního interview, abychom ho dokázali dobře popsat. Jestliže studujeme práci nějakého týmu, informace od jednoho informanta nebudou dostatečné pro popis skupinových procesů v týmu. Proces výběru pokračuje, dokud nejsou emergující témata podrobně rozvinuta a zpracována a zastaví se, jestliže vzorkování nepřináší nové informace.

Příklad 3

Studie (McCauthry a Rovegno 2003) byla provedena v jednom americkém menším městě. Popíšeme sledované jedince. Jednalo se o 4 studenty učitelství ve věku 22 až 23 let (3 ženy a jeden muž), kteří se věnovali studiu kolektivních her pro žáky na I. a druhém stupni. 2 z nich hrály volejbal závodně, 2 pouze rekreačně, ale absolvovali kurz v průběhu vysokoškolských studií. Všichni čtyři také absolvovali kurz didaktiky volejbalu, ale neměli žádné zkušenosti jako trenéři tohoto sportu. Tito studenti vyučovali volejbal třídu s 20 čtrnáctiletými dívkami. Na jejich výuku dohlíželi univerzitní učitel a kooperující učitel ze školy. Oba nechávali studentům velkou volnost při volbě způsobu výuky. Pokud nastali větší potíže, kooperující učitel studentům pomohl.

Metody pro získání dat

Rozhovory, skupinové rozhovory a diskuse, participantní pozorování jsou způsoby získávání kvalitativních dat. Rozhovory se používají ve většině kvalitativních výzkumných akcích. Obvykle se používají ve fenomenologickém výzkumu, protože v něm jde o popis zkušeností v první osobě. Fenomenologický výzkum také používá autobiografická líčení nebo propracovanější techniky elicitace subjektivních zkušeností.

Rozhovory mohou být nestructurované nebo semistrukturované. V druhém případě se před rozhovorem připraví návod pro prozkoumání předpokládaných témat. V kvalitativním rozhovoru se předpokládá vytvoření určitého přátelského vztahu s informátem. Semistrukturovaný rozhovor se často provádí s cílem rozebrat podrobněji témata nalezená pomocí narativního interview.

Skupinové rozhovory a diskuse jsou prováděny se zvlášť sestavenou skupinou účastníků, přičemž se přihlíží k jejich společné zkušenosti kulturní nebo sociální, odlišnosti mohou být založené na pohlaví, zaměstnání, zájmu apod. Využívá se skupinová interakce jako prostředek k exploraci zkoumaného tématu. Skupinové procesy tento typ získání dat odlišují od individuálních rozhovorů. Takové rozhovory

se uplatňují u okrajových skupin, protože jedinec se ve skupině sobě podobných lidí lépe cítí. To vede také k tomu, že získané výsledky adekvátněji reflektují kolektivní pohledy členů skupiny a nedochází pouze k agregaci individuálních názorů. Skupinová dynamika pomáhá při vyvolávání a přístupu ke sdílené zkušenosti.

Participantní pozorování je metodou, která se používá především v etnograficky zaměřených studiích. Pomocí něho se zjišťují přirozeně probíhající rutiny, interakce a praktiky v dané skupině lidí v jejich sociálním prostředí, aby se porozumělo její kultuře. Účast na jednání ve skupině je podstatná pro to, aby výzkumník porozuměl tomu, co se sleduje. Například se může stát členem pedagogického sboru ve škole, aby porozuměl lépe tomu, co se na ní děje. Rozsah účasti se mění, ale určitý stupeň účasti je důležitý, aby výzkumník mohl odhalit a prozkoumat komplexitu významů a situací. Tento výzkum patří mezi nejnáročnější na čas.

V kvalitativních studiích se obvykle používá několik zdrojů dat. Tato strategie má za cíl získat komplexnější porozumění fenoménu a někdy se označuje jako triangulace. Její význam při zvyšování kvality dat spočívá v myšlence, že sběr informací pomocí více zdrojů (lidé, události) lépe osvětlí různé stránky situace a zkušenosti, aby bylo možné zobrazit jejich komplexitu. Triangulace datových zdrojů dovoluje lépe vyhodnotit rozdíly a podobnosti informací a prozkoumat co největší počet aspektů zkoumaného problému. Vyhodnocení adekvátnosti dat spočívá v posouzení, zda zvolené zdroje umožňují výzkumníkovi dobře prozkoumat subjektivní významy, jednání a sociální kontext relevantní k výzkumné otázce.

Získaná data se zaznamenávají tak, aby to umožnilo jejich analýzu a zároveň se uchovaly v nich obsažené subjektivní významy a sociální kontext. To znamená, že se přistupuje k doslovnému přepisování rozhovorů, přičemž se používá systém transkripčních značek pro zachycení jejich stylu a průběhu. Taková transkripce není vždy možná, protože obvykle vede k ohromnému množství dat. Poznámkování a elektronické zaznamenávání rozhovorů nebo terénních poznámek je užitečnou volbou, která umožňuje analýzu materiálu jako celku. V některých případech není elektronické nahrávání rozhovorů možné, protože působí rušivě. Ve zprávě o výzkumu je nutné přiblížit způsob záznamu, aby tento proces byl zcela transparentní. Zpráva o všech metodologických krocích má přispět k průhlednosti výzkumného procesu.

Pro kvalitativní výzkum je charakteristická intenzivní interakce výzkumníka se zkoumanými jedinci. Tento aspekt je důležitý, protože významy jsou situované v kontextu a není jim možné bez něho porozumět. Tato angažovanost výzkumníka také přispívá k tomu, že výzkum bude lépe reagovat na projevy účastníků a požadavky situace. To přispívá také k tomu, že výsledky nebudou tak ovlivněny předsudečnými názory výzkumníka. Důležitou roli v tomto ohledu hraje také reflexivita výzkumníka při uvědomování vlastních vstupních názorů, zkušeností a konceptů, aby je dokázal odlišit od nových informací z výzkumu.

Příklad 4

Sběr dat ve studii McCaughyho a Rovegna (2003) se provedl pomocí rozhovorů se studenty učitelství, žáky, dále pomocí pozorování a studií dokumentů. Na počátku provedli výzkumníci s každým ze studentů 90 minutové rozhovory, aby získali základní informace, zvláště jejich názory na profesi učitele. Po každé vyučovací jednotce provedli se studenty skupinový rozhovor. Na konci všech 20 lekcí měli opět s každým ze studentů individuální 90 minutový rozhovor.

Dále provedli skupinové rozhovory se skupinkami žáků po každé sudé vyučovací jednotce. Rozhovory měly elicitovat vnímání žáků po právě proběhlé hodině. Všechny rozhovory byly nahrávány a později přepisovány.

Jako dodatek k rozhovorům provedli výzkumníci pozorování a shromažďovali dokumenty. Pozorovali všechny vyučovací jednotky a také okamžiky, kdy se studenti připravovali na hodiny. Výzkumníci také věnovali pozornost plánům vyučovacích jednotek a reflektujícím poznámkám studentů v denících, které si studenti vedli.

Analýza dat

Bogdan a Biklen charakterizují kvalitativní analýzu jako "práci s daty, jejich organizaci, jejich rozdělení na uchopitelné jednotky, provedení syntézy, vyhledávání vzorců, odhalování, co je důležité a co ještě je nutné zjistit, rozhodování, co chceme o tom všem sdělit ostatním". (1982, p. 145). Kvalitativní výzkumníci používají induktivní analýzu, při které se témata pozvolna vynořují s nasbíraného materiálu. Kvalitativní analýza vyžaduje kreativitu, aby bylo možné nestrukturovaná kvalitativní data významově uspořádat a propojit pomocí holistického vyprávění o sledovaném případě. Základními prvky většiny strategií vyhodnocení kvalitativních dat je tématická analýza a hledání vazeb mezi jevy. Analýza datového materiálu má vést k odhalení a k popisu témat. Témata je možné odhalit v procesu induktivního kódování nebo deduktivně pomocí literatury, ale také na základě dosavadních zkušeností výzkumníka a v závislosti na položené otázce. V tématické analýze se zabýváme získanými daty na několika úrovních. Zajímáme se o jednotlivá slova, koncepty, lingvistické a nonverbální výrazy. Určitá slova nás mohou navést k tématům, jestliže zkoumáme jejich opakování v určitém kontextu a způsobu použití. Výzkumník je systematicky vyhledává v datovém materiálu pomocí nějakého počítačového programu a přitom si poznamenává jejich kontext. Jestliže se zajímáme o koncepty, získané deduktivně z literatury, vlastní zkušenosti nebo z hypotéz vyslovených na začátku výzkumu, vyhledáváme je pročitáním jednotlivých řádků textu. Někteří výzkumníci hledají koncepty, které emergují induktivně z materiálu. Jestliže jsou koncepty předem určeny, brání to někdy výzkumníkovi, aby viděl v datech alternativní vysvětlení. Při explorování metafor a analogií získáváme někdy obohacující porozumění dat. Tyto prostředky organizují myšlení a vytvářejí spojení mezi účastníky komunikace. Výzkumník používá metaforický popis dat ke kategorizaci různých významů jednotlivých konceptů. Tím, že uvažujeme i neverbální prostředky, vyhneme se časté chybě, že se soustředíme pouze na slova. Někdy je svět neverbálních výrazů dokonce základem tématické analýzy. Explorace tónu, hlasitosti, rychlosti řeči, registrování způsobu zasmání nebo pláče, výrazu obličeje nebo tělesných signálů mohou pomoci při odhalení a validizaci slovního vyjádření témat.

Potom, co jsme prozkoumali text tématicky, přecházíme k hledání vztahů uvnitř a mezi tématy. Hledáme například, zda jsou určitá slova nebo koncepty korelovány s jinými slovy a tématy. Nebo se ptáme, zda určitá slova jsou asociována s nějakými neverbálními signály nebo citovými stavy. Také se můžeme přesvědčit, zda existují nějaké vztahy mezi metaforami a neverbálními signály. Rovněž nás zajímá, jak jedinci s určitými vlastnostmi používají určité výrazy apod.

Výzkumníci často uvádějí jako základ své analytické strategie tzv. zakotvenou teorii (grounded theory). Tento postup, jehož autory jsou Glaser a Strauss (1967) a také Strauss a Corbinová (1999), je metodou pro navržení teorie, která se induktivně generuje pomocí dat. Výzkumníci iterativně shromažďují a analyzují data pomoc

metody „nepřetržitého porovnávání“, aby postupně vystihly konfigurace v datech na stále větší úrovni abstrakce pomocí induktivně navržených obecných kategorií a vztahů mezi nimi. Tato metoda návrhu teorie patří mezi nejlépe propracované a popsané metody v kvalitativním výzkumu. Někdy se však zdá, že odkaz na zakotvenou teorii se stává pouhým stereotypem. Názor, že každá analýza kvalitativních dat musí vést k induktivně navržené teorii, je chybný. I v kvalitativním výzkumu pracujeme někdy s apriorními hypotézami nebo s předem definovanými kategoriemi.

Příklad 5

Data byla ve studii (McCauthry a Rovegno 2003) analyzována pomocí metody nepřetržitého porovnávání. Po každé lekci nebo přípravě na lekci výzkumníci získaná data (terénní poznámky a audio nahrávky) přepisovali a přečetli. Segmenty dat výzkumníci kódovali a segmenty označené podobnými kódy seskupovali do kategorií. Každý den výzkumníci explorovali témata pro popis a vysvětlení znalostí studentů tím, že sepisovali drobné případové studie do svého deníku. S rostoucím množstvím získaných dat se stávaly popisy a interpretace stále bohatší. Na konci sběru dat se vynořila tři témata, která byla dobře ukotvena v informacích z rozhovorů, z terénních poznámek a analýzy dokumentů. Jednalo se o témata:

1. Nutnost přizpůsobit náročnost úkolů aktuálním dovednostem žáků.
2. Pochopení jemných nuancí motorického vývoje
3. Porozumění důsledkům emocí žáků

Výsledky, interpretace a prezentace

Zpráva musí obsahovat podrobný popis použitého postupu, sběru dat i metody, jaké výzkumník zvolil, aby zajistil kvalitu výsledků. Zpráva tak obsahuje informace, jak se vyvíjel plán výzkumu a jak se vzájemně ovlivňovaly sběr dat a jejich analýza.

Výsledky kvalitativního výzkumu se obvykle podávají textem, který osvětluje subjektivní definice významů fenoménů v kontextu daného prostředí a situace.

V integrujícím popisu mají být čitelně podány názory zkoumaných jedinců, jejich subjektivní teorie. Cílem je přiblížit čtenáři zkušenosti, které se popisují z pohledu účastníků. Autor má v této části opatrně používat odbornou terminologii. Výklad postupuje od popisu prostředí a interakcí, využitím citací z projevů účastníků a popisu exemplárních situací, k diskusi jejich významu a důležitosti. Provázání mezi výsledky a daty mají být srozumitelné čtenáři. Proto má být popis dostatečně podrobný, aby bylo možné porozumět jednání popisovaných účastníků a jejím zkušenostem v daném kontextu. Takto podané zprávě se někdy říká hustý popis.

Kvalitativní výzkum většinou zdůrazňuje, že výsledky je nutné uvažovat lokálně v daném kontextu. Obvykle se neusiluje o zobecnění na větší populaci. Zobecňuje se vzhledem k teorii a je úkolem čtenáře, aby se z výsledků poučil a teorii aplikoval, pokud se mu to zdá relevantní. Proto popis prostředí výzkumu, výsledků a interpretací mají být natolik podrobné, aby čtenář mohl určit jejich aplikovatelnost pro vlastní situaci.

Příklad 6

Výzkumníci (McCauthry a Rovegno 2003) podrobně popisovali zjištěná hlavní témata a analyzovali jejich vztah k vývoji pedagogických dovedností studentů. Zmíníme hlavní poznatky, které

se vztahovaly k vlivu emocí žáků. Výzkumníci zaznamenali vývoj u studentů od ignorování emocí žáků až po uznání jejich vlivu na učení. Začínající učitelé zprvu nerozpoznali význam emocí žáků. Například žáci si stěžovali na nudu a požadovali zařazení přímé hry, aby se naučili dovednostem. Nepřímo se to projevovalo tím, že při individuálním nácviku se nesoustředili na jednotlivé cviky a mezi jednotlivými cviky si sedali na zem. Jeden z žáků to vyjádřil slovy: „Učitel to nedělá špatně, ale až příliš mnoho času stráví opakováním stejných věcí. A to děláme celou hodinu. To nás začalo opravdu nudit, ale oni se o to vůbec nestarali.“ Studenti se také dostatečně nezajímali o neúspěchy žáků při nácviku. Studenti obviňovali zbytečně žáky z nesoustředění se na úkoly. Domnívali se, že nudnější nácviky jsou prostě nutnou částí výuky. Postupně studenti uznali, že vytvoření dobré atmosféry je příznivé pro učení podobně jako výběr cvičebních prvků. Jedna ze studentek například řekla: „Neosobní učitel ovlivňuje žáky. Nebyli jsme dost citliví a proto je nebavilo být s námi. Uvědomila jsem si, že autoritativní vyučování nefunguje. Daleko lepší je, jestliže jim dávám najevo, že se chci o ně starat.“

Studie také naznačila, že pokud se nedaří přizpůsobit náročnost cviků dovednostem žáků, začínající učitelé obviňují z neúspěchu samotné žáky. Začínající učitelé považují obvykle svůj dosavadní postup za oprávněný a neuvažují reflexivně žádné alternativy. Výzkumníci se domnívají, že zkušení učitelé připravují své hodiny v silné závislosti na tom, jak interpretují a posuzují citové projevy svých žáků. Také přisuzují velkou roli mentorům studentů při směřování studentů k větší sebereflexi při diagnostice emocionálních projevů žáků.

Kvalita výzkumu

Kvantitativní výzkum se posuzuje pomocí kritérií, které vycházejí z cílů takového výzkumu (srov. Hendl, 2005 nebo Miovský 2006). Především musíme používat přesné a objektivní metody pro získání dat, výsledky mají být zobecnitelné pro celou populaci mimo kontext výzkumu. Velkou roli hraje spolehlivost a validita metod a jejich objektivita, zobecnění závisí na reprezentativním výběru a možnosti celý výzkum zopakovat.

Kvalitativní výzkum dává přednost zachycení perspektiv zkoumaných jedinců. Chce osvětlit subjektivní zkušenost, jednání a kontext zkoumaných jedinců. Hlavním kritériem kvalitativního výzkumu je míra, jak se podařilo autenticky zachytit a prezentovat pohledy zkoumaných jedinců. Zpráva má také přiblížit mocenské vztahy mezi výzkumníkem a zkoumanými jedinci a míru reflexivity, kterou výzkumník vnáší do procesu výzkumu a interpretací. Uvádíme nejdůležitější zásady (některé z nich jsme již zmínili), jak zlepšit kvalitu výzkumu. Jejich použití v procesu výzkumu zvyšuje důvěryhodnost výsledků.

Saturace: sběr dat se má ukončit teprve v momentě, kdy další data nepřispívají k popisu, porozumění případu nebo vývoji teorie.

Krystalizace: hlubší porozumění situaci nebo fenoménu je spjato s uznáním jejich různých stránek a aspektů a toho, že naše pochopení závisí na úhlu pohledu a našich možnostech při výzkumu.

Delší doba angažovanosti ve výzkumu: pro poznání fenoménu je nutná delší doba výzkumu k získání přístupu a důvěry informantů.

Revize pomocí kolegů: důkladná kontrola kroků a zpráv.

Triangulace: využívání několika zdrojů dat a více prostředků pro jejich sběr.

Dohadování s informanty: kontrola interpretací pomocí informantů.

Úplná zpráva: čtenářům poskytujeme dostatek a) metodologických informací, b) původních dat pro získání vlastního názoru.

Příklad 7

Již jsme zmínili, že výzkumníci (McCauthry a Rovegno 2003) sledovali studenty při výuce po všech 20 lekcích celého kurzu, přitom použili také triangulaci zdrojů dat (rozhovory, dokumenty, pozorování). Při analýze dat se opřeli o několik strategií, aby zvýšili důvěryhodnost výsledků: a) porovnávali shodu výsledků získaných analýzou různých zdrojů dat, b) vyhledávali v datech negativní případy, které by zpochybňovaly dosavadní interpretace, c) požádali kolegu o kontrolu získaných interpretací, d) také diskutovali výsledky se sledovanými studenty.

Závěr

Jestliže chceme získat přehled o mnoha jedincích nebo mnoha objektech výzkumu, provedeme kvantitativní studii. Využijeme přitom například nějakou formu statistického šetření pomocí předem připraveného dotazníku s uzavřenými otázkami nebo jinou formu silně strukturovaného postupu získávání dat. Kvalitativnímu výzkumu jde o hlubší porozumění vybranému případu, určitému sociálnímu nebo individuálnímu problému. V kvalitativním výzkumu nehledáme jednoduchou pravdu, nýbrž uznáváme složitost zkoumaného případu a chceme mu do hloubky porozumět. Protože každý případ může vygenerovat mnoho dat, lze použít kvalitativní postup v dané studii pouze pro jeden nebo několik málo případů.

Existuje mnoho užitečných výzkumných strategií, které lze při výzkumu použít. Pozornost, která se v poslední době věnuje kvalitativnímu výzkumu, vyžaduje jak od výzkumníků tak od konzumentů určité porozumění tomuto paradigmatu. Podaný přehled zachytil základní vlastnosti kvalitativních přístupů a metod. Další informace nalezne zájemce v mnoha zahraničních publikacích na toto téma. V poslední době roste i počet knih o kvalitativních metodách dostupných v češtině a ve slovenštině (viz literatura). Závěrem je nutné zdůraznit, že je zapotřebí rozvíjet obeznámenost jak s kvalitativními tak s kvantitativními přístupy. Oba typy výzkumných strategií mají své místo při hledání odpovědí na otázky, které si klade dnešní pedagogický výzkum.

Literatura

Amade-Escot, Ch. Srovnávací studie amerického a francouzského přístupu k výzkumu kognice a zkušeností učitelů tělesné výchovy. In Dobrý, L. *Pedagogická kinantropologie 2001*. Praha : Karolinum 2001. s. 50 – 69.

BOGDAN, R.C., & BIKLEN, S.K. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

GLASER, B.G., STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory*. New York : Aldine, 1967.

HENDL, J. Poznávání pomocí kvalitativního výzkumu. *Čs. kinantropologie*, 1, 1997a, č.1, s. 19-28.

HENDL, J. Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. *Čs. kinantropologie*, 1, 1997b, č. 2, s. 75-88.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum o zkušenostech žáků v edukačním procesu *Studia Kinantropologica*, 1, 2000, č. 2, s.138-152.

HENDL, J. Program výzkumu kognice učitele a zkoumání myšlení a prožitku žáků. In Dobrý, L. *Pedagogická kinantropologie 2001*. Praha : Karolinum 2001. s. 47 – 49.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005.

- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika* 2004, 243-250.
- KRÜGER, H.H. *Einführung in Theorien und methoden der Erziehungswissenschaft*. München: UTB, 1999.
- KUČERA, M.: Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, 42, 1992, č.4, s. 455-465.
- KUNZMANN, P. et al *dtv-Atlas zur Philosophie*. München: Deutsches Taschenbuch Verlag 1991.
- KUSÁ, Z.: *Kvalitativna analýza údajov*. Bratislava : FF Univerzita Komenského, 1992.
- LINCOLN, Y.S., GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage, 1985.
- MAJEROVÁ, V., MAJER, E. *Kvalitativní výzkum v sociologii venkova a zemědělství. I*. Praha : Česká zemědělská univerzita, 1999.
- McCAUGHTRY, N., ROVEGNO, I. Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *J. Teach. Phys. Educ.* 22, 2003, s. 355-368.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada 2006.
- POPKEWITZ, T.S. *Paradigm and ideology in educational research*. Philadelphia: Palmer Press, 1984.
- PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
- SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational review*, 15, 1987, 3, s. 1-22.
- STRAUSS, AL., CORBIN, J.. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999.
- WRIGHT, G.H. *Erklären und Verstehen*. Frankfurt : Atheneum 1974.