

Podle Murphyové a Dingwalla (2005) si obě skupiny neodporují, neboť výzkumníci mají povinnost ochraňovat účastníky před újmou (konsekvencialismus), ale stejně tak brát v úvahu jejich práva (deontologie). Principy konsekvencialistické a deontologické však mohou být v konfliktu: Máme upřednostnit následky pro účastníky (nezveřejnit výzkumnou zprávu) před sdělením pravdy vědecké komunitě (zveřejnit zprávu)?

Rubin a Rubinová (2005) hovoří o nutnosti vytvořit si etické rutiny během výzkumu. Výzkumník by si měl nejen prostudovat etický kodex daného oboru, ale s postupem bádání promýšlet a posuzovat, jaké jsou etické dimenze jeho jednání.

Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování

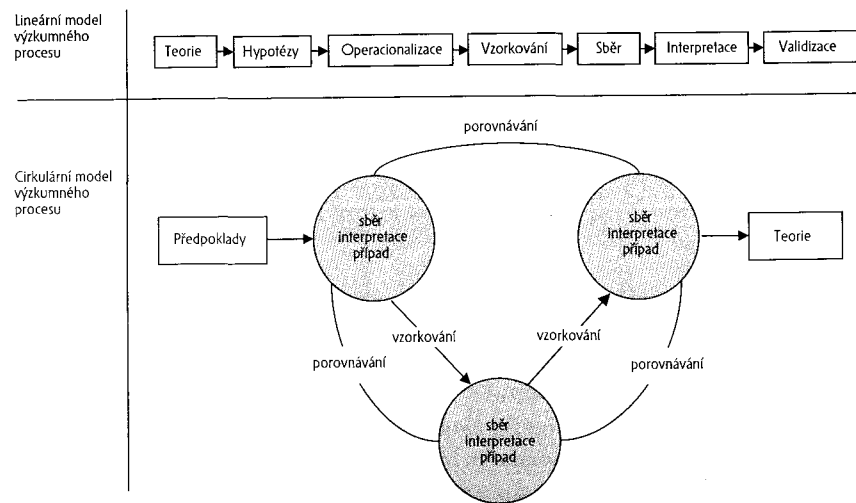
Klára Šedřová

V této kapitole bychom rádi ukázali kvalitativní výzkum jako proces sestávající z určitých typických fází a upozornili na nejdůležitější úkony a rozhodnutí, které je v určitých bodech nutno učinit.

Ačkoli zde budeme z didaktických důvodů prezentovat celý výzkumný proces jako algoritmus, v němž jedna odlišitelná fáze následuje za druhou, je třeba hned v úvodu zdůraznit, že jde pouze o pomůcku a že proces kvalitativního výzkumu není lineární, nýbrž **cirkulární**. Jednotlivé fáze se překrývají, jsou realizovány paralelně a co více, výzkumník se neustále vrací k předcházejícím stadiím a modifikuje je.

Rozdíl mezi organizací lineárního (kvantitativního) a cirkulárního (kvalitativního) výzkumného procesu dobře ukazuje Flickovo (2006) schéma dvou modelů výzkumu. Lineární model postupuje jednosměrně vpřed, od studia teorie k tvorbě hypotéz, dále k jejich operacionalizaci, vytvoření výzkumného vzorku, sběru dat, analýze a interpretaci dat a verifikaci hypotéz. Cirkulární model má jasně rozpoznatelný začátek a konec. Na začátku jsou předpoklady, se kterými výzkumník do procesu vstupuje, na konci potom nově vytvořená teorie. Mezi tím však stojí cirkulární cyklus, ve kterém jsou současně vybírány případy do vzorku, prováděn sběr dat a paralelně jsou tato data analyzována a interpretována. Jednotlivé případy jsou porovnávány mezi sebou, na základě rodících se analýz jsou vybírány nové případy a sbírána další data. V kterékoli chvíli je možné se vrátit k některé z předcházejících fází a modifikovat ji.

Schéma 3.1 – Flickův model kvantitativního a kvalitativního výzkumu



V kvalitativních výzkumných projektech dochází tedy zcela běžně k tomu, že se výzkumník v určité fázi jakoby „vrátí zpět“ a provede určitou změnu svého plánu, jak ukazuje následující příklad z výzkumu.

Příklad z výzkumu 3.1

V rámci výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví došlo například ke zpětné reformulaci výzkumných otázek. Základní výzkumná otázka, kterou si výzkumnice položila, zněla: Jakým způsobem rodiče předškolních dětí výchovně působí na utváření jejich televizního diváctví?

V průběhu výzkumného procesu byla základní výzkumná otázka poněkud reformulována. Původním záměrem bylo zmapovat pedagogickou činnost rodičů, kterou vyvíjejí s cílem ovlivnit dětské diváctví a jeho efekty. Při práci s daty se však ukázalo, že záměrná pedagogická činnost rodičů není jediným činitelem, který dětské diváctví formuje. Otázka tedy byla reformulována tak, aby bylo možné postihnout záměrné i nezáměrné rodičovské chování jako dvě součásti socializačního působení rodinného prostředí. Reformulovaná základní výzkumná otázka zněla: Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?

Zdroj: Šedová, 2007b

3.1 Fáze kvalitativního výzkumu a jejich plánování

Janesicková (2003) přirovnává činnost kvalitativního výzkumníka k práci choreografa, přičemž odkazuje ke dvěma kontrastním tanečním typům: k menuetu, coby precizně předepsané sekvenci kroků, kterou tanečníci musí dodržovat, a k taneční improvizaci, coby pohybu, který vychází z momentálního nápadu, nálady a různých vnějších okolností. Kvalitativní výzkum je tedy proměnlivě plánovitý – to znamená, že se v něm střídají fáze, kdy se výzkumník drží předem daného plánu s fázemi, kdy hledá použitelná řešení problémů a situací, které na počátku nepředpokládal.²⁴

Přestože bývá plán kvalitativního výzkumného šetření v reálu jen zřídka přesně dodržen, je obligátní součástí každého výzkumu, a to nejméně ze dvou důvodů. První důvod směřuje k výzkumníkovi, který si touto cestou zpřesňuje svoji představu o předmětu, o cílech zkoumání a cestách, jimiž je možné se těchto cílů dobat. Stejně tak si ujasňuje rozložení jednotlivých činností a specifikuje si, kolik času bude muset jednotlivým fázím a celému šetření věnovat a jaké další nároky na něj bude zamýšlený výzkum klást. De facto konfrontuje své – zatím mlhavé a vzletné – cíle s tím, co je pro něj realisticky proveditelné.

Druhý důvod směřuje k lidem z vnějšku, kteří mohou nějakým způsobem ovlivnit, zda a za jakých podmínek se výzkum bude realizovat – může jít o vedoucího disertační nebo jiné práce, stejně jako o členy nejrůznějších grantových komisí, u nichž se projekt uchází o finanční podporu. Těmto lidem je třeba předložit plán výzkumu, který, jak podotýkají Marshallová a Rossmanová (2006), musí demonstrovat, že: (1) předmět výzkumu je v nějakém smyslu relevantní a stojí za to do něj investovat; (2) výzkumník nebo výzkumný tým je dostatečně kompetentní k realizaci takového výzkumu; (3) celý proces je pečlivě naplánován a může být za popsanych okolností úspěšně zvládnut.

Korektní a zároveň časově úsporný postup je ten, že plán, který výzkumník vytváří pro vlastní potřebu, a plán, který je určen externím posuzovatelům,

²⁴ Improvizace fáze nastávají v kvalitativním výzkumu obecně ve dvou případech. Tím prvním je situace, kdy jsou v původním plánu nějaké body záměrně ponechány nekonkretizované s tím, že se improvizace za pochodu dopředu předpokládá. Druhý případ nastává tehdy, kdy naplánované postupy z nějakého důvodu selhávají, a je třeba jít vlastně „proti nim“, hledat alternativní řešení.

je identický; samozřejmě počítáme se stylistickým vycizováním plánu pro posuzovatele²⁵ a prohloubením těch míst, na které tito kladou důraz.

V zásadě lze říci, že v procesu kvalitativního výzkumu musí být přítomny následující fáze: (1) stanovení cílů výzkumu; (2) vytvoření konceptuálního rámce; (3) definování výzkumných otázek; (4) rozhodnutí o metodách; (5) zajištění kontroly kvality výzkumu; (6) sběr dat a jejich organizace; (7) analýza a interpretace dat; (8) formulování závěrů do výzkumné zprávy.

Projekt určený externím posuzovatelům by měl tyto fáze zahrnout a strukturovaně je popsat. Konkrétních schémat, jak takový projekt psát, existuje celá řada.²⁶ Pro ilustraci uvádíme schéma navrhované Marshallovou a Rossmanovou (2006):

Projekt kvalitativního výzkumného šetření (volně podle Marshallové, Rossmanové, 2006)

Úvod

- Abstrakt
- Téma a obecný cíl výzkumu
- Potenciální význam
- Klíčové koncepty a základní výzkumná otázka
- Omezení výzkumu

Přehled související literatury

- Teoretická tradice ve zkoumání tématu
- Významné teorie
- Realizované empirické výzkumy

Design a metodologie

- Celkový přístup a jeho zdůvodnění
- Volba vzorku nebo místa výzkumu
- Techniky sběru dat
- Analytické procedury
- Zajištění důvěryhodnosti výzkumu
- Etické otázky

Reálný projekt kvalitativního výzkumného šetření může vypadat například takto:

²⁵ Je to důležité, neboť na základě toho, jak dokážeme napsat výzkumný projekt, odhadují často neznámí oponenti náš intelekt a naše schopnosti.

²⁶ V reálu se výzkumníci nechávají vést formuláři, které vydávají jednotlivé instituce, u nichž je možné žádat o grant.

Příklad z výzkumu 3.2

Návrh výzkumného projektu „Informační a komunikační technologie (ICT) v každodenní práci učitele“

Cíle projektu

Cílem navrhovaného výzkumného projektu je popsat a prozkoumat, zda a jakým způsobem vstupují informační a komunikační technologie do každodenní práce učitele.

Výsledky navrhovaného projektu mohou výrazně obohatit znalost problematiky informačních a komunikačních technologií ve vztahu k profesionalitě učitele na základní škole. Význam projektu vidíme v několika rovinách. V rovině teoreticko-pedagogické přinese projekt relativně detailní a strukturované poznání problematiky začleňování ICT do práce klíčových aktérů školního vzdělávání založené na studiu českých i zahraničních zdrojů. Projekt rovněž významně přispěje k poznání role ICT v nejvýznamnějším procesu, který probíhá ve škole – vyučování a učení. Projekt však nevnímá vyučování a učení jako proces probíhající výhradně ve školní třídě, ale přinese také poznatky týkající se role kontextu, tedy vlivu konkrétního školního prostředí na práci učitelů s ICT.

Navrhovaný výzkumný projekt má rovněž význam metodologický. Metodologie výzkumu je založena na strategii, která nekopíruje postupy u nás doposud běžně užívané. Prostřednictvím této výzkumné strategie bude mimo jiné reflektována možnost použití kombinace zakotvené teorie a jejího kvantitativního testování v rámci jednoho projektu, což je postup používaný v pedagogických vědách poměrně zřídka.

Význam projektu vidíme i v rovině praktického přínosu pro rozvoj škol. Výsledky výzkumu budou představovat relativně širokou škálu poznatků, které mohou využít nejenom sami učitelé při inovaci své práce s ICT, ale poskytnou důležité informace rovněž pro vedení škol, které je může využít při vytváření plánů budoucího rozvoje školy.

Výzkum bude mít význam rovněž pro tvůrce a producenty moderních výukových prostředků a pomůcek založených na ICT. Výsledky přinesou poznatky, které budou moci využít k tvorbě takových ICT nástrojů, které budou reflektovat potřeby a pojetí pedagogicko-didaktické práce učitelů na současných českých školách.

Výsledky výzkumu mohou rovněž dát důležitou zprávu školsko-politické sféře o tom, jak učitelé reálně pracují s informačními a komunikačními technologiemi, zda a jak využívají prostředky a služby poskytované školám v rámci státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ). Výsledky mohou poskytnout cenné informace použitelné při vytváření dlouhodobější vize využívání ICT v českých školách.

Výzkumný problém a klíčové koncepty

Výzkumný problém, který zamýšlíme studovat, představují informační a komunikační technologie ve vztahu k učitelům a jejich každodenní práci v základní škole. Informačními a komunikačními technologiemi máme přitom na mysli, ve shodě

s Pedagogickým slovníkem (2003), prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (zejména video, televize, datový projektor) a technologie, které jsou založené na počítačích a na moderních telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě (především počítače, počítačové programy, lokální počítačové sítě, internet, multimediální výukové programy na různých typech nosičů).

Zvolený problém se pokusíme uchopit procesuálně: implementaci ICT do práce učitele chápeme jako proces změny. Budeme tedy sledovat aktuální stadium začlenění ICT do práce učitele, historii tohoto začleňování a předpokládaný směr dalšího vývoje. V tomto smyslu budeme daný proces sledovat na úrovni biografické zkušenosti učitele.

Procesualitu práce s ICT hodláme dále sledovat na úrovni každodenní práce učitele. Na této úrovni lze proces práce s ICT rozčlenit do tří fází: (1) rozhodnutí o použití; (2) reálné použití; (3) reflexe, hodnocení efektů. Naším cílem bude popsat všechny tyto tři fáze ve vzájemných souvislostech a popsat tak každodenní práci s ICT dynamicky. V našem pojetí jde o proces cyklický, neboť to, jak učitel vyhodnotí efekty použití technologií ve výuce, předznamenává, zda je použije znovu a jakým způsobem. Reflexi použití ICT ve výuce proto považujeme za klíčovou složku procesu začleňování technologií do práce učitele.

Z hlediska faktorů, které proces začleňování ICT do práce učitele podmiňují, budeme rozlišovat faktory osobnostní, technologické a kulturní (Novotný, 2004). Osobnostními faktory máme na mysli osobnostní charakteristiky učitele, jeho názory, postoje a hodnoty, životní a profesní zkušenost. Technologické faktory se vztahují k „technologii výuky“, zahrnují metodické a didaktické postupy, včetně postupů vztahujících se k výukovému použití ICT. Kulturní rovina znamená zohlednění sociálního klimatu školy, názorů, postojů a hodnot všech lidí ve škole (vedení školy, ostatních učitelů, žáků).

Co se týče pracovních činností, při nichž učitel ICT využívá, členíme je pracovní do tří oblastí. První oblast představuje příprava učitele na vyučování, druhou rovinou je sama výuka, třetí rovinou je participace učitele na životě školy, případně širším způsobem chápané pedagogické komunity. Důraz budeme klást na rovinu druhou, neboť právě v této rovině mohou ICT nejvýznamnějším způsobem facilitovat proces vyučování a učení. Naším cílem tedy bude popsat, jak učitelé začleňují do svého každodenního profesního života (v jednotlivých jeho oblastech) ICT. Tento popis bude jednak statický (jaké technologie aktuálně používají, proč je používají a s jakými výsledky), jednak dynamický (pronikání ICT do prostoru školy jako proces změny, klíčové body a struktura tohoto procesu). Důraz přitom budeme klást na porozumění tomu, jak učitelé ICT a svou práci s nimi vnímají a interpretují. Právě tyto subjektivní interpretace rozhodujícím způsobem ovlivňují dynamiku celého procesu. Učitel, který hodnotí ICT jako potenciálně efektivní, je také bude schopen efektivními učinit.

Analýzou podmiňujících faktorů (osobnostních, technologických i kulturních) se dále budeme snažit poukázat na možné bariéry a naopak stimuly, které mohou fungovat jako katalyzátory v procesu implementace ICT do každodenní práce učitele.

Teoretický kontext

Informační a komunikační technologie prošly v posledních desetiletích velmi dynamickým rozvojem a pronikly do všech sfér života společnosti. Charakterizujeme-li naši současnost jako společnost vědění, tedy společnost, v níž se znalosti a vědění stávají rozhodujícím ekonomickým a sociálním činitelem, je třeba si uvědomit, že právě ICT jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, které umožnily její vznik. Díky ICT je možná mimořádně rychlá, rozsáhlá, levná a efektivní globální výměna informací, bez níž by existence společnosti vědění nebyla myslitelná (Veselý, 2004).

Uvažujeme-li o otázce, proč začleňovat informační a komunikační technologie do vzdělávání z pohledu jednotlivce, tedy toho, kdo je vzděláván, můžeme rozlišit tři základní důvody: ekonomický, sociální a pedagogický. Ekonomický souvisí se současnými, ale i budoucími potřebami ekonomiky. V mnoha zaměstnáních jsou již dnes běžně vyžadovány dovednosti v práci s ICT a tato kompetence se stává významným aspektem ovlivňujícím pozici lidí na trhu práce. Sociální důvod je založen na faktu, že kompetence v oblasti ICT se stávají prerekvizitou pro život ve společnosti a jsou chápány jako základní „životní dovednosti“ potřebné pro život ve společnosti podobně jako gramotnost. Pedagogický důvod reflektuje neustále rostoucí potenciál ICT, který skýtají pro vyučování a učení (Learning to Change, 2001). Význam ICT pro oblast vzdělávání odrážejí významnou měrou vzdělávací politiky jednotlivých států i Evropské unie (např. eEurope 2002, eEurope 2005). Mezi klíčové cíle, které jsou preferované v politikách evropských zemí, patří především zlepšení procesu vyučování a učení, dále například umožnění přístupu k moderním technologiím na principu rovných příležitostí nebo podpora celoživotního vzdělávání. V jednotlivých evropských zemích bylo v posledních letech vyvinuto poměrně značné úsilí pro dosažení stanovených cílů. Analýza vzdělávací politiky třiceti států provedená v letech 2000 a 2001 v rámci sítě Eurydice (IKT@Europe.edu, 2001) odhalila, že hlavní úsilí se koncentrovalo do čtyř základních oblastí – vybavení škol a vzdělávacích zařízení moderními technologiemi, vzdělávání učitelů, začlenění ICT do vzdělávacích programů škol a tzv. podpůrné aktivity (např. vývoj výukových počítačových programů).

Rovněž vzdělávací politika České republiky zahrnuje ICT mezi své priority, což je vyjádřeno v několika klíčových dokumentech, z nichž nejvýznamnější jsou Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha, 2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky (2002), Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (1999) a nejnověji vládní dokument Státní informační a komunikační politika – e-Česko 2006 (2004).

Jestliže je role ICT ve vzdělávání nahlížena strategickými dokumenty v oblasti politické či školsko-politické jako mimořádně důležitá a tento význam se odráží v různých realizačních či rozvojových programech (viz např. realizace Státní informační politiky ve vzdělávání), je namístě se ptát, jakým způsobem se s fenoménem ICT vyrovnávají školy, coby klíčové vzdělávací instituce. Aspirují-li školy na to, aby plnily roli místa, kde budou žáci získávat kompetence potřebné pro život ve společnosti vědění, musí se prostředky moderních technologií stát integrální součástí jejich života. Začleňování ICT do práce školy je přitom třeba vnímat jako kontinuálně se odehrávající proces změny, která je ve své podstatě změnou inovativní a její podstatou je proces učení (Novotný, 2004) na straně uživatelů, tedy učitelů. Tento proces je nepochybně užitečně výzkumně monitorovat.

V zahraničním pedagogickém výzkumu je v posledních letech problematice informačních a komunikačních technologií věnována poměrně velká pozornost. Jako příklad lze uvést kromě dosud probíhajícího výzkumného projektu SITES (Second Information Technology in Education Study) i mezinárodní výzkum ICT and Quality of Learning, jehož výsledky byly publikovány v roce 2002. Přestože byl výzkum realizován již před několika lety, patří dodnes k těm nejprestižnějším výzkumným projektům na světě. Jedním z hlavních závěrů tohoto výzkumu je, že vybavení škol prostředky ICT není automaticky příčinou změn, ale ICT se mohou stát hybatelem již dříve „klíčících“ inovací ve vyučování a učení. Technologická infrastruktura je sice velmi významná, ba zásadní, ale neméně významnou roli zde sehrávají připravení učitelé, kteří jsou schopni realizovat změny ve své pedagogické praxi. V mnohých zahraničních výzkumech je proto věnována pozornost učitelům a jejich postojům ke změnám souvisejícím s implementací ICT do výuky ve školní třídě, ale i do života školy jako celku (Ertmer, 1999; Myers, Halpin, 2002; Frank, Zhao, Borman, 2004; Tearle, 2004; aj.).

Také v České republice byla v této oblasti realizována řada zajímavých výzkumných aktivit a bylo publikováno několik knih a teoretických studií, které se zaměřovaly na některé dílčí problémy využívání informačních a komunikačních technologií ve školách (např. počítače a internet ve škole, využití počítačů při řízení školy, učitelé a jejich postoje k informačním technologiím, příprava budoucích učitelů v oblasti ICT, mediální kompetence učitelů, otevřené technologie ve vzdělávacím procesu – srov. např. Slavík, Novák, 1997; Kusala, 2000; Černochová a kol., 1998, 2004; Bačík a kol., 1998; Mašek, 2000; Syříštil, 2002; Brdička, 2003; Fialová, 1999; Balcarová, 2004; apod.). K poznání problematiky využívání informačních a komunikačních technologií na základních a středních školách v mezinárodní perspektivě přispěl také výzkum PISA (2000) a zejména již zmiňovaný mezinárodní výzkum SITES M1 a M2, na němž se podílela a stále podílí i Česká republika. Mezi hlavní nálezy druhé fáze výzkumu SITES patří to, že při využívání ICT ve zkoumaných inovativních případech se změnila role učitele z poskytovatele hotových znalostí na poradce, učitelé se rovněž stávali tvůrci vhodného výukového prostředí pro vlastní studentské aktivity a také byli

hodnotiteli studijních výsledků apod. V doposud realizovaných výzkumech byly použity různorodé metody a techniky, k nevyužívanějším patří zejména dotazníkové šetření, rozhovory a různé varianty případových studií.

Podstatně méně pozornosti bylo však prozatím soustředěno na detailnější zkoumání reálného využívání ICT v běžné každodenní práci učitelů ve škole. Máme poměrně málo poznatků o tom, jak ICT ovlivňují práci učitele ve třídě, jak se mění komunikace učitele se žáky, zda při použití ICT jde opravdu o inovativní postupy, nebo o výukové postupy tradiční s použitím moderních technologií, zda a jakými způsoby podporuje práci učitele ICT koordinátor apod. Navíc se současné výzkumy ve valné většině případů zaměřují výhradně na zkoumání využití či role počítačů, internetu, multimédií – tedy na využití těch nejmodernějších prostředků. Učitelé však mají ve školách k dispozici také další technologie a techniku (video, datový projektor aj.), které zde mají svoje místo a mohou být jistou alternativou k počítačovým technologiím, případně je doplňovat či umocňovat jejich didaktické využití. Stranou pozornosti pedagogického výzkumu pak zůstávají otázky, zda a z jakých důvodů se učitelé ve své práci rozhodují pro tu či onu technologii, zda volí „vyzkoušené“ prostředky, nebo naopak využívají možnosti „nových“ technologií. Otázkou také zůstává, kde jsou příčiny jejich volby – je to jenom dostupnost technologií, nebo i jejich reálná použitelnost ve vyučování a soulad s pojetím výuky učitele apod. V současné době je přitom zřejmé, že klíčová otázka již nezní, zda ICT do škol začleňovat, nebo ne, nýbrž jak s nimi efektivně pracovat ve vyučování i mimo něj. Výsledky některých výzkumů realizovaných u nás v posledních letech zaměřených na základní školy a jejich fungování poměrně jasně naznačují, že ředitelé škol vnímají vytváření prostředí podporujícího vyučování a učení jako jednu ze svých nejvýznamnějších priorit (Pol a kol., 2004) a hlavní potenciální přínos ICT pro školu vidí právě v této oblasti (Zounek, 2004).

K detailnějšímu prozkoumání role, kterou informační a komunikační technologie hrají (nebo mohou hrát) v procesu vyučování a učení, je třeba se zaměřit na učitele jako na centrálního aktéra tohoto procesu a jeho mediální a didaktické kompetence. Učitel sám totiž rozhoduje například o tom, ve kterých částech výuky použije prostředky ICT a ve kterých zvolí jiné postupy. Zde je role učitele klíčová a jeho kompetence posoudit vhodnost určité didaktické technologie pro výuku se stává v poslední době jedním z významných aspektů profesionality učitele.

Problematika využívání ICT v každodenní práci učitele se tak jeví jako zcela zásadní, neboť učitel je tím, kdo technologie reálně začleňuje do vyučování a přenáší je tak z roviny strategických rozhodnutí k žákům a k procesům jejich učení. Jak uvádí Skalková (2002), nestačí, aby učitelé měli k dispozici technologie a naučili se s nimi zacházet. Podstatné je především zvládnutí nových didaktických situací, které jsou spjaty se zaváděním moderních technologií do vyučování a učení. Právě zaměření na učitele a jeho pedagogickou a mediálně didaktickou profesionalitu je centrálním rysem navrhovaného výzkumného projektu.

Výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky, které si klademe, jsou následující:

1. Které technologie používají učitelé v jednotlivých rovinách svých pracovních činností (příprava, výuka, participace)? Jakou funkci užívané technologie plní?
2. Jak probíhá vlastní výuka podporovaná ICT? Jakou funkci technologie ve vyučování plní? Jak se proměňuje didaktická struktura hodiny při použití ICT?
3. Jakým způsobem se učitelé rozhodují o využívání jednotlivých technologií? Jaké důvody je k jejich použití vedou? Jak vnímají možnosti a naopak limity jednotlivých (používaných) prostředků ICT?
4. Jak učitelé reflektují použití ICT ve vyučování? Jak zpětně hodnotí svá rozhodnutí ohledně využití ICT v hodině a jejich efekty? Jaké výukové aktivity podporované ICT hodnotí jako úspěšné, respektive neúspěšné? Jaké důvody je k tomuto hodnocení vedou?
5. Jak probíhá začleňování ICT do práce učitele v dlouhodobějším časovém horizontu? Jaká je struktura a klíčové body tohoto procesu? Lze tento proces chápat jako proces učení? Jak jej sami učitelé reflektují?
6. Jak jednotlivé faktory (osobnostní, technologické, kulturní) přispívají k tomu, že učitelé začleňují ICT do své práce? Lze identifikovat stimuly a naopak bariéry ve vztahu mezi učiteli a jimi užívanými technologiemi?

Metodologie

Jádrum předkládaného výzkumného projektu je empirické šetření navržené jako kvalitativně kvantitativní a rámcově rozvržené do dvou fází. První fáze je kvalitativní, rámcovým designem výzkumu je zakotvená teorie (grounded theory). V této fázi provedeme hloubkové rozhovory s učiteli základních škol a kvalitativní pozorování vyučovacích hodin, v nichž učitel používá ICT (rozsah vzorku bude stanovován graduálně v průběhu výzkumu s cílem dosáhnout teoretické saturace problému). Náš plán pro pohyb v terénu je takový, že navážeme užší kontakt s několika (čtyřmi až šesti) základními školami o různých charakteristikách a v těch se budeme po obeznámení se s členy pedagogického sboru a získání důvěry vedení dlouhodoběji pohybovat, postupně realizovat rozhovory i pozorování. Rozhovory, které budeme pořizovat, budou nahrávány na diktafon a přepisovány. Předpokládáme, že půjde o rozhovory dvojího typu: Prvním typem budou polostrukturované rozhovory, které budou zaměřeny především na ozřejmení učitelských percepce ICT a subjektivních koncepcí práce s nimi. Tyto rozhovory začneme realizovat na samém počátku kvalitativní fáze a budou pro nás představovat startovní analytický materiál. Respondenty budeme volit tak, aby jejich charakteristiky byly maximálně variabilní. Druhý typ rozhovorů budeme realizovat později, půjde o volnější biografický rozhovor zaměřený na proces implementace ICT do práce učitele. Respondenty budeme volit z řad těch učitelů, kteří s ICT pracují velmi intenzivně a lze je v tomto ohledu považovat za experty, kteří prošli postupnou změnou.

Pozorování ve vyučovacích hodinách zařadíme do časového harmonogramu ve fázi, kdy budeme mít k dispozici první analýzy z polostrukturovaných rozhovorů. Ve vyučovacích hodinách bude přítomen pozorovatel, který bude pořizovat nestrukturované terénní poznámky a zároveň budou tyto hodiny nahrávány na videokameru. Hlavním cílem pozorování bude ozřejmit funkci, kterou ICT ve vyučování plní a triangulovat verbální vyjádření učitelů z rozhovorů. Data získaná z rozhovorů i pozorování budou kódována, kategorizována a zakotvena do tzv. paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999). Výstupem z této fáze bude vytvoření teorie s platností hypotéz (Disman, 2002). Ve druhé fázi bude takto vytvořená teorie kvantitativně testována. Základní technikou sběru dat bude dotazník pro učitele, zkonstruovaný na základě hypotéz formulovaných v první fázi výzkumu. Předpokládaný vzorek bude tvořit 400 učitelů základních škol. Kombinací dvojí výzkumné metodologie chceme dosáhnout vysoké validity, která je garantována kvalitativní analýzou dat, a zároveň vysoké reliability a možnosti generalizace, což umožňuje naopak metodologie kvantitativní.

Kvalitativní metodologie, na niž v našem projektu klademe hlavní důraz, nám umožní popsat výzkumný problém procesuálně, a to ve velmi detailním a hloubkovém pohledu. Zároveň nám umožní také porozumět významům, které učitelé informačním a komunikačním technologiím a své práci s nimi připisují. Právě tyto subjektivní významy jsou totiž rozhodující pro to, zda a jak učitel ICT reálně používá.

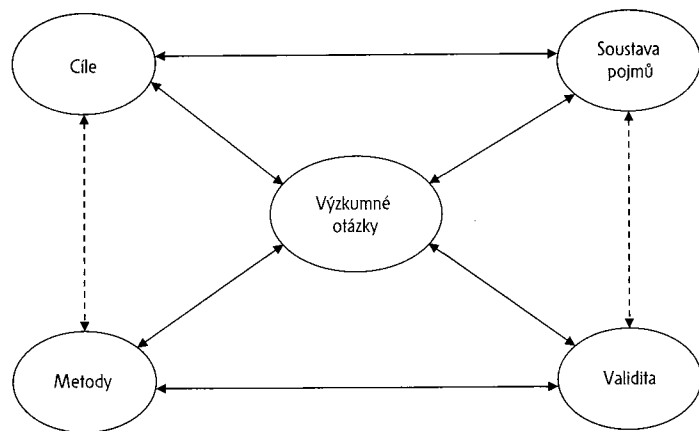
Zdroj: Zounek, Šedová, Rabušicová, nepublikováno

Ačkoli plán výzkumu zahrnuje všechny etapy, jimiž výzkumník prochází, budeme se v této kapitole věnovat jen několika úvodním z nich – jmenovitě stanovení cílů výzkumu, vytváření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek a rozhodnutí o metodách. Ostatní součásti budou podrobně probrány v samostatných kapitolách – kontrole kvality dat je věnována druhá kapitola, metodám sběru dat pátá kapitola, analýze dat šestá kapitola a psaní závěrečné zprávy sedmá kapitola.

I když náš plán bude mít podobu očíslovaných odrážek jdoucích za sebou, je třeba si uvědomit, že jednotlivé jeho položky vstupují do vzájemných vztahů, a tak musíme při definování jedné položky vždy zohledňovat položky ostatní. Tuto situaci dobře vystihuje Maxwellův (2005) interaktivní model výzkumného designu, který zahrnuje jednotlivé fáze ve vzájemných vztazích, přičemž do jejich středu, jako klíčový bod, staví definování výzkumných otázek.²⁷

²⁷ Naše výzkumné otázky musí být v souladu s cíli výzkumu, s vytvořeným konceptuálním rámcem, stejně jako s uvažovanými metodologickými postupy.

Schéma 3.2 – Maxwellův interaktivní model výzkumného designu



3.2 Stanovení cílů výzkumu

Na počátku je třeba si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníkovi vyplatilo „investovat“. Zároveň je třeba si uvědomit, že významnost cíle není univerzální, nýbrž se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob. Je proto potřeba si odpovědět na otázky, ve vztahu ke komu jsou naše cíle relevantní, kdo je s námi bude sdílet a koho budou zajímat. Takovouto referenční skupinou mohou být na jedné straně například odborníci a studenti určitého oboru, jestliže plánovaný výzkum obohatí poznatkovou základnu dané disciplíny. (Výzkum vývojové dráhy učitele od stadia začátečnictví až k dosažení expertství je pro pedagogiku relevantní jako teoretický problém.) Na druhé straně mohou referenční skupinu tvořit lidé zaangażovaní v určitých reálných procesech, jestliže výsledky výzkumu mohou napomoci zvládnutí těchto procesů. (Výzkum vývojové dráhy učitele může poskytnout orientaci učitelům, kteří jednotlivými stadii procházejí, stejně jako lidem, kteří je připravují do praxe nebo jsou zodpovědní za to, jak si v profesním životě vedou – pedagogům připravujícím studenty učitelství, ředitelům škol, uvádějícím učitelům.)

Pokud je relevance cíle vztažena především k aktérům studovaných procesů, jde o výzkum aplikovaný. V tomto smyslu v české pedagogické vědě

dosud nebyl kvalitativní výzkum plošně objeven a uznán jako relevantní, přestože jeho uplatnitelnost je značná.

Příklad z výzkumu 3.3

Jako příklad takového aplikovaného výzkumu může sloužit evaluační studie provedená na zadání nevládní neziskové organizace realizující vzdělávací kurzy pro ženy vracějící se po rodičovské dovolené na trh práce. Trojice výzkumníků prostřednictvím pozorování v kurzech a hloubkových rozhovorů s účastnicemi provedla podstatně obsažnější zhodnocení kurzů, než jakého by bylo možno dosáhnout například prostřednictvím dotazníkové ankety mezi účastnicemi. Přitom se podařilo upozornit na některé nezamýšlené, avšak významné efekty tohoto vzdělávání, stejně jako na některé paradoxní a kontraproduktivní účinky. (Například absence tlaku na to, aby si klientky reálně hledaly zaměstnání, sice spoluvytváří pozitivní atmosféru v kurzu a motivuje ženy k účasti, zároveň však vede k tomu, že se mnohé účastnice cítí dostatečně aktivizované už jen samotnou docházkou a žádnou snahu proniknout na pracovní trh už nevyvíjejí.) Tato zjištění poskytla organizaci realizující vzdělávací kurzy zpětnou vazbu o vlastní práci a vedla k některým úpravám v obsahu kurzů a způsobu práce.

Zdroj: Hajtřová, Lakotová, Reichová, nepublikováno

Typickými termíny, které se v kvalitativním výzkumu užívají při definování jeho cílů jsou pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět, odhalit, v aplikované či akčně orientované větví potom poskytnout zpětnou vazbu, pomoci zlepšit, poskytnout vodítka ke změně, ukázat možná řešení atd.

Cíle orientované k odborné obci a cíle orientované k aplikaci do praxe se v žádném případě nevylučují. Maxwell (2005) rozlišuje trojí typ cílů: (1) **intelektuální** – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; (2) **praktický** – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; (3) **personální** – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého.²⁸ Není přitom žádoucí vybrat si jediný typ cíle, ale dosáhnout toho, abychom řešením jednoho výzkumného projektu naplňovali pokud možno více cílů. Naše cíle ovšem musí být synergické – tzn. dosažením jednoho z nich se zároveň musíme blížit dosahování ostatních cílů. Z tohoto hlediska se doporučuje vybírat témata, která mají odbornou i praktickou relevanci a jsou nějakým způsobem spjata se zájmy a životními zkušenostmi výzkumníka.

²⁸ Typickým personálním cílem je například dosažení vyššího akademického titulu.

Příklad z výzkumu 3.4

Ve výzkumu zabývající se fenoménem vyhoření u dobrovolníků dlouhodobě pracujících s problémovými dětmi si autorka definovala trojí typ cíle podle Maxwellova (2005) rozlišení následovně:

Cíl intelektuální

Cílem je poukázat na skutečnost, že syndrom vyhoření se týká i jedinců, kteří se věnují práci s lidmi ve svém volném čase a dobrovolně, přičemž tato činnost není jejich profesí ani zaměstnáním. Dále také přinést poznatky o příčinách a průběhu syndromu vyhoření u dobrovolníků.

Cíl praktický

Získané informace mohou být využity k zefektivnění práce s dobrovolníky a péče o ně – z hlediska předcházení syndromu vyhoření a jeho zvládnutí.

Cíl personální

Sama autorka pracuje jako dobrovolník v jednom z projektů zaměřeném na volný čas problémových dětí a účastní se diskusí s kolegy na téma únavy z práce a pocitu frustrace. Je pro ni osobně významné téma prozkoumat.

Zdroj: Kánská, nepublikováno

Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplňování, či nikoli.

3.3 Vytvoření konceptuálního rámce

Konceptuální rámec výzkumu znamená systém konceptů, předpokladů, očekávání a teorií, které stojí u vstupu do výzkumného šetření. Pod hlavníčku vytvoření konceptuálního rámce spadá **formulování výzkumného problému, definování klíčových konceptů** a nastínění teoretického kontextu.

3.3.1 Formulování výzkumného problému

Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Formulování problému vychází z toho, jak jsme definovali své výzkumné cíle, a to především cíl intelektuální. Výzkumný problém je něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem (nebo ve svých důsledcích) problematické. Zároveň je to v ideálním případě něco, čemu plně nerozumíme,

nebo s tím neumíme zacházet, a proto potřebujeme o daném jevu získat více informací. Připomínáme, že právě schopnost získávat nové a nepředpokládané informace je pokládána za jednu z hlavních deviz kvalitativního výzkumu. Neprozkoumanost určitého jevu nebo procesu tak často slouží jako hlavní – a korektní – argument pro volbu kvalitativní metodologie.

Na rozdíl od výzkumné otázky (viz dále) má výzkumný problém gramaticky podobu oznamovací věty nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se tomu, co bývá někdy označováno jako „téma“ výzkumu. Žádoucí je výzkumný problém definovat jako proces nebo akci. Příkladem výzkumného problému může být *psychický vývoj dítěte školního věku* (PSŠE, 2005) nebo *vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách* (Katrňák, 2005).

Při volbě výzkumného problému vždy balancujeme mezi obecností a specifíčností. Lze říci, že velmi obecný výzkumný problém je prostřednictvím kvalitativní metodologie jen obtížně postižitelný. Výzkumný problém je proto často zaostřen na určitou konkrétní skupinu, typ či místo – například psychický vývoj jedince je sledován pouze u školních dětí a v prostředí školy (PSŠE, 2005), problém genderových vztahů je studován specificky u žen ve věznicích (Nedbálková, 2006b).

Vzhledem ke komplexnosti zkoumání je zúžení problému nutné a činí předmět našeho zájmu reálně zvládnutelným. Silverman (2005) v této souvislosti výzkumníkům doporučuje pokusit se říci „mnoho o malém problému“, a nikoli „málo o mnoha věcech“.

Nutné zúžení našeho výzkumného zájmu však nemusí vést k pesimismu v tom smyslu, že kvalitativní výzkum je s to postihnout pouze drobné a nesouvisející střípky sociálního života. Z dílčích a konkrétních nálezů autoři mnohdy odkazují k širším strukturám a pokoušejí se najít pro své výsledky obecnější platnost. Slovy Strausse a Corbinové (1999) se pokoušejí nalézt přemostění mezi **teorií substantivní** (vypovídající pouze o konkrétních studovaných subjektech v konkrétních podmínkách) a **teorií formální** (vypovídající o jevu jako takovém).

Příklad z výzkumu 3.5

Ve výzkumu *rodinné socializace dětského televizního diváctví* autorka studovala problém socializace v rodině specificky u populace předškoláků a ve vztahu k jedinému okruhu jednání, které je u dětí socializováno (sledování televize). Přesto se v závěru své práce pokusila formulovat tzv. *dvousložkový model socializačního působení, který není vázán na sledování televize v rodině, nýbrž se vztahuje k socializaci jako takové*.

Zdroj: Šedová, 2007

3.3.2 Definování klíčových konceptů

Definování klíčových konceptů znamená podat jasnou definici nejdůležitějších termínů, které se objevují ve formulaci výzkumného problému. Výzkumník si tak zajistí pevnější uchopení tématu a vytvoří si pojistku před tím, že by uhnul od svého výzkumného problému a začal reálně sledovat něco jiného. (Absence definování klíčových konceptů vede k běžným studentským chybám, kdy výzkumník například zamýšlí studovat vzdělávání rodičů talentovaných dětí, v konečném výsledku však píše o tom, jak rodiče těchto dětí spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou. K této chybě by nedošlo, kdyby na počátku stálo jasné vymezení toho, co se pro potřeby dané studie bude rozumět pojmem „vzdělávání rodičů talentovaných dětí“.)

Definování klíčových konceptů je velmi úzce napojeno na práci s již existujícími teoriemi, neboť vyhledáváme publikované definice jevů, které nás zajímají. Vzhledem k tomu, že nevyhnutelně narazíme na řadu různých definic, přičemž nám ani jedna z nich nemusí plně vyhovovat, je potřeba nezastavit se u soupisu různých verzí, nýbrž jednu z nich nadřadit nad ostatní, nebo syntetizovat či případně zcela autorsky vytvořit definici vlastní, přihlásit se k ní a po celou dobu se jí konzistentně držet.

Zároveň je třeba hlídat, aby definice, kterou přijmeme v průběhu práce na konceptuálním rámci (a ve výsledném textu závěrečné zprávy ji uvedeme v úvodní či teoretické části), korespondovala s tím, jak sledované jevy později vyhledáváme v empirické realitě.

Příklad z výzkumu 3.6

V rámci výzkumu přechodových rituálů v mateřské škole si autor vymezil obsah pojmu rituál podle vybrané definice z literatury: Rituály „jsou ztělesněné v prostoru a čase a mají inscenační podobu; jsou formalizované a vracejí se v stereotypní a opakující se podobě; jsou „orámované“, tj. oddělují se od předcházejícího kontextu například signalizovaným začátkem; jsou transformačně účinné, tj. účinkují tak, že způsobují změnu statusu nebo kompetence; jsou transcendentální, tj. jejich smysl a účel přesahuje vědomí těch, kteří ho vykonávají“ (Michaels, 2003).

Přechodový rituál si potom autor vymezil jako ritualizovanou aktivitu doprovázející a umožňující přechod z jednoho sociálního stavu nebo role do druhého. Data sbíral prostřednictvím pozorování, přičemž pozornost vždy věnoval sekvencím, které se vyskytovaly v situaci přechodu mezi různými aktivitami a odpovídaly zvolené definici rituálu.

Zdroj: Kaščák, desátá kapitola této publikace

3.3.3 Nastínění teoretického kontextu

Jde o nutnou, avšak poměrně problematickou fázi procesu kvalitativního výzkumu. Naprosto nezpochybnitelné je, že znalost relevantní literatury prohlubuje možnosti porozumění zkoumaným fenoménům. Otázkou ovšem je, jak s literaturou v konkrétnosti pracovat a jak rozpoznat její relevantnost. Zatímco kvantitativní studie předpokládají sumarizaci existující teorie jako obligátní předeheru k vlastnímu výzkumu, kvalitativní metodologové se k tomuto problému nevyjadřují zdaleka jednoznačně. Například v zakotvené teorii se varuje před tím, aby výzkumník vstupoval do terénu zatížen existujícími teoriemi (srov. Strauss, Corbinová, 1999; Kelle, 2005), ve školní etnografii lze dokonce sledovat explicitní příklon k tzv. absolutnímu psaní, tedy k záměrné rezignaci na uvádění vlastního textu do souvislosti s jinými texty na podobné téma (PSŠE, 2005).

Obecně lze říci, že se existující teorie v kvalitativním výzkumu samozřejmě využívá, jde však o odlišné užití oproti výzkumu kvantitativnímu. Neslouží k tomu, aby generovala očekávání a předpoklady, které badatel ověřuje v terénu. Plní v první řadě tyto funkce:

1. Slouží k tomu, aby pomohla při formulování výzkumného problému. Nehledáme konzistentní sadu tvrzení, nýbrž spíše nálezy, které jsou nějakým způsobem rozporuplné a nastolují nové otázky. Spíše než pevnou půdu pod nohama hledáme mezery, které je třeba zaplnit.
2. Slouží při analýze a interpretaci dat. Strauss a Corbinová (1999) používají v tomto kontextu termín teoretická citlivost, což znamená, že výzkumník má být s to sytit induktivně vznikající koncepty z teoretických zdrojů. Při analýze často používáme pojmy odvozené z prostudované literatury (srov. příklad z výzkumu 3.8). Později při výkladu získaných výsledků je možné teorii užít všude tam, kde může nějakým způsobem přispět k interpretaci námi získaných dat.
3. Slouží ke komparaci vlastních výsledků s výsledky jiných výzkumů. V mnoha případech je literatura užívána v diskusi – autor konfrontuje vlastní výsledky s publikovanými empirickými nálezy, konstatuje shodu či rozpor a snaží se zdůvodnit, z jakého důvodu ke shodě, nebo rozporu dochází. Tím může jednak poukázat na inovativní výsledky vlastní práce, jednak na její slabiny a limity. Zároveň se tak napomáhá validizaci výsledků a naznačují se cesty budoucího zkoumání.
4. Dostatečně obecná teorie může také fungovat jako formální struktura, pomocí níž lze propojit různá partikulární zjištění (např. teorie společnosti

vědění ve vztahu k výzkumu zaměřeného na to, zda, jakým způsobem a proč se dospělí lidé dále vzdělávají a učí).

5. V návrhu výzkumného projektu (viz výše) slouží literatura ke zcela pragmatickým účelům. Je třeba, aby výzkumník demonstroval svoji kompetentnost i tím, že prokáže svoji znalost teoretického terénu, v němž se bude pohybovat. Musí uvést, co je o daném tématu již známo, jaké debaty či kontroverze publikované studie vyvolaly a jaká témata jsou otevřena ke zkoumání. Do tohoto prostoru pak situuje vlastní výzkumný problém.

K otázce, jakou literaturu vlastně používat, se Flick (2006) vyjadřuje následovně: (1) teoretickou literaturu týkající se tématu naší studie; (2) publikované empirické výzkumy na stejné nebo příbuzné téma; (3) metodologickou literaturu, která nám pomůže zvolit a specifikovat adekvátní výzkumný postup; (4) teoretickou a empirickou literaturu ke kontextualizaci, komparaci a generalizaci našich tvrzení.

Příklad z výzkumu 3.7

Jako příklad použití literatury při definici výzkumného problému může sloužit výzkum vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách. Autor nejprve pečlivě prostudoval existující teorii i empirické výzkumy na dané téma, přičemž identifikoval mezeru ve stávajícím poznání. Je jednoznačně empiricky prokázáno, že vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách existuje, jen velmi málo se však ví o tom, jakým způsobem reálně probíhá. Následně se autor rozhodl zaměřit právě na tento výzkumný problém a identifikovat procesy, které generují vzdělanostní reprodukci v rodinách.

Zdroj: Katrňák, 2005.

Příklad z výzkumu 3.8

Příkladem použití existující teorie při analýze může být etnografický výzkum dětské hry. Autorka zaznamenávala hry školních dětí a následně hledala třídicí kritéria, která by zároveň umožnila charakterizovat jednotlivé typy her. Jako jedno z třídících kritérií použila kategorizaci her R. Calloise (1998): ágon (hra s prvky soutěže a zápasu), alea (hra využívající principu náhody), mimikry (hra založená na předstírání a hraní rolí) a ilinx (hra vyvolávající vytržení z reality).

Zdroj: Bittnerová, 2005

Nakonec bychom rádi zdůraznili, že relevantní je pro nás především taková literatura, která nabízí neobvyklé úhly pohledu na náš problém. Z tohoto hlediska se jako velmi produktivní strategie ukazuje nedbat na hranice jednotlivých společenských věd a studovat zvolené téma interdisciplinárně.

V pedagogickém kvalitativním výzkumu se tak lze s úspěchem opřít o literaturu sociologickou, psychologickou, antropologickou či filozofickou.

3.4 Definování výzkumných otázek

Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Představují další zúžení a konkretizování výzkumného problému

Příklad z výzkumu 3.9

Jestliže je výzkumný problém definován jako spolupráce muzea a školy, výzkumná otázka potom může znít: Jak nahlíží zaměstnanci muzea pracující s veřejností na spolupráci muzea a školy? Stejně tak by ovšem bylo možné položit si i jiné výzkumné otázky, které by se do daného problému „vešly“. Například: Jak nahlíží na možnosti spolupráce učitelé základních škol? Jak probíhá spolupráce mezi muzeem a školami? Jakým způsobem se program spolupráce školy s muzeem promítá do školního kurikula?

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Výzkumné otázky mají po gramatické stránce podobu tázacích vět. Přestože je kvalitativnímu výzkumu vlastní určitá otevřenost a spoléhání se na improvizaci (viz výše), je třeba otázku formulovat jasně. Tak abychom na konci své práce dokázali rozpoznat, zda jsme na ni odpověděli, či nikoli. V souladu s cirkulární povahou kvalitativního výzkumu prověřujeme svoji výzkumnou otázku znovu při vstupu do terénu, v průběhu sběru dat i při samotné analýze. Vždy je možné se vrátit a reformulovat otázku tak, aby dobře korespondovala s našimi daty (srov. příklad z výzkumu 3.1).

Otázky vhodné pro kvalitativní výzkum obvykle splňují určité specifické požadavky:

1. Jsou dostatečně široké. (Příliš úzce vymezená otázka by vedla k vytlačení důležitých, avšak nepředpokládaných jevů z analýzy.)
2. Spíše než s proměnnými pracují s obecnějšími koncepty. (Proměnné jsou hledány až v samotném průběhu výzkumu.)
3. Neptají se na četnost jevů ani na sílu vztahů mezi proměnnými.

4. Typicky detailně zkoumají povahu určitých jevů a to nejčastěji z perspektivy aktérů. (Nejde o to podat objektivní popis daného fenoménu, nýbrž popsat, jak je daný jev vnímán a prožíván lidmi, kteří se jej účastní).
5. Vyhýbají se a priori přijatým předpokladům. (Pokud nějaké předpoklady obsahují, musí být tyto předpoklady reflektovány a odůvodněny v konceptuálním rámci.)

V komplexnějším výzkumném šetření jen zřídka vystačíme s jednou výzkumnou otázkou. Poměrně běžným uspořádáním je volba jedné základní a velmi obecné otázky, která je dále rozložena na několik otázek specifických, jež jsou přesněji zaostřeny. Předpokladem je logická korespondence a hierarchický mechanismus takového uspořádání (odpovědi na jednotlivé specifické otázky skládají dohromady odpověď na otázku základní).

Příklad z výzkumu 3.10

Ve výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví byla formulována následující výzkumná otázka: *Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?*

Tato otázka byla následně rozložena do pěti specifických otázek:

1. *Jaké jsou divácké zvyklosti dítěte?*
2. *Jaké jsou divácké zvyklosti ostatních členů rodiny?*
3. *V jakém prostředí a v kontextu jakých rodinných aktivit se dětské sledování televize odehrává?*
4. *Jaké názory a postoje vyjadřují rodiče ohledně dětského sledování televize?*
5. *Jakými výchovnými technikami se rodiče snaží dětské sledování televize ovlivňovat?*

První z těchto otázek je směřována k popisu předmětu předpokládaného socializačního působení, druhá a třetí otázka k popisu kontextu, v němž se sledovaný jev odehrává. Čtvrtá a pátá otázka směřují k rodičovské výchovné činnosti. Čtvrtá otázka si klade za cíl odhalit její názorové pozadí, otázka pátá je zaměřena na konkrétní realizované výchovné postupy.

Zdroj: Šedová, 2007

Dalším možným řešením je takové uspořádání, kdy máme více výzkumných otázek bez toho, že by mezi nimi byla zavedena vnitřní hierarchie. Jsou podřízeny přímo výzkumnému problému, jak ukazuje příklad z výzkumu 3.2.

3.4.1 Některé běžné chyby při definování výzkumných otázek

K pochopení toho, jak navrhnout dobrou výzkumnou otázku, je užitečné ukázat a komentovat některé chybné formulace. Každá z těchto otázek se prohřešuje proti některému z požadavků na výzkumné otázky pro kvalitativní výzkum, tak jak byly nastíněny výše.

Příklad z výzkumu 3.11

Vítají čeští učitelé změny související se zavedením Rámcového vzdělávacího programu?

Jde o příliš úzkou – jakoby kvantitativní – otázku; k odpovědi se nabízejí pouze varianty ano–ne (na to by stačila jedna položka v dotazníku). Pokud by měla být tato otázka reformulována tak, aby byla vhodná pro kvalitativní výzkum, musela by být „otevřena“ do větší šířky – například takto: Jaké postoje vyjadřují čeští učitelé ke změnám souvisejícím se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.12

Jak ovlivňuje kulturní kapitál vztah členů rodiny ke vzdělávání?

Je to rovněž otázka vhodná pro kvantitativní šetření; ptá se na vztah mezi dvěma předem definovanými proměnnými, uzavírá pole pro zkoumání dalších faktorů. Reformulovaná podoba by mohla znít: Jaké faktory rodinného života ovlivňují vztah jednotlivce ke vzdělávání? Vzhledem k tomu, že v kvalitativním výzkumu se nepracuje s velkými vzorky, bylo by dále užitečné užít termín „jednotlivec“ na nějakou přesněji definovanou skupinu (středoškoláci, dělnická mládež, nezaměstnaní v předseniorském věku atd.)

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.13

Jaká je podpora uplatnění žen s malými dětmi na trhu práce?

Opět nejde o otázku pro kvalitativní výzkum, odpovědět by bylo možné skrze studium statistik o nabízených možnostech podpory, případně kvantitativní šetření zjišťující nabídku podpory. Autorka této otázky přitom měla záměr prozkoumat, zda a jakým způsobem přispívá k podpoře uplatnění žen s malými dětmi na trhu práce jeden konkrétní vzdělávací kurz nabízený brněnskou neziskovou organizací. Zároveň zamýšlela realizovat výzkum prostřednictvím individuálních hloubkových rozhovorů, to znamená, že nemohla získat evidenci o tom, zda se skutečně zvyšují šance těchto žen na získání zaměstnání, nýbrž „jen“ o tom, jak tyto ženy svoje šance vnímají. Reformulovaná otázka by proto mohla znít: Jakým způsobem účastnice kurzu subjektivně vnímají změny, které u nich nastaly v souvislosti s absolvováním tohoto kurzu?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.14

Jaké jsou v současnosti výchovné problémy v rodině?

Jde o otázku formulovanou příliš objektivisticky, chybí zde zapojení perspektivy aktéra. To znamená, že je třeba určit, očima koho jsou výchovné problémy vnímány. (Jiný pohled budou mít rodiče předškolních dětí nebo dospívajících dětí, učitelé, výchovní poradci, sociální pracovníci atd.) Vzhledem k tomu, že autorka této otázky měla na mysli pohled pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, mohla by otázka po úpravě znít: Jak identifikují a vnímají pracovníci pedagogicko-psychologických poraden výchovné problémy v současných rodinách?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.15

Jak se liší pohled na mateřství a vzdělávací podporu v mateřské roli u maminek, které využívají služeb klubů maminek či center pro rodinu, a maminek, které podobné aktivity považují za zbytečné?

Za touto otázkou je zřetelný implicitní hodnotový soud. Maminky, které se účastní jmenovaných aktivit, jsou „lepší“ než ostatní. Zároveň je zde neodůvodněný předpoklad, že ty maminky, které se neúčastní, tak činí z důvodu, že to považují za zbytečnost. Reformulovaná podoba by mohla znít: Jakým způsobem se liší pohled na mateřství a vzdělávací podporu v mateřské roli u matek, které se účastní aktivit klubů maminek či center pro rodinu, a matek, které se těchto aktivit neúčastní?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

3.5 Rozhodnutí o metodách

Rozhodnutí o metodách zahrnuje ve fázi vytváření výzkumného projektu tři klíčové body: **rozhodnutí o vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění vstupu do terénu**. Výzkumník se může, ale nemusí, také rozhodnout pro to, že přijme za svůj některý ze zavedených designů kvalitativního výzkumu, které byly popsány ve čtvrté kapitole. V takovém případě činí všechny tyto kroky v souladu se specifickými požadavky kladenými na vybraný design.

3.5.1 Rozhodnutí o vzorku

Vzorkování má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý

problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém. To znamená, že se výběr případů odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém a naše výzkumné otázky. V kvalitativním výzkumu existuje obecně přijímané pravidlo (odvozené z metodologie zakotvené teorie) **graduální konstrukce vzorku**. To znamená, že vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován. Výzkumník se znovu a znovu ptá, jaká další skupina případů by mohla vzhledem k jeho problému přinést nějaké nové informace. Vzorkování je ukončeno, jakmile je dosaženo teoretické nasycenosti (Strauss, Corbinová, 1999), což znamená, že nově zahrnuté případy již nepřinášejí žádné nové a nepředpokládané informace.

Příklad z výzkumu 3.16

Při výzkumu životní historie zkušených učitelů bylo vzhledem k cíli výzkumu a náročnosti metody na čas určeno, že bude studováno přibližně deset učitelů základní školy druhého stupně. Při analýze prvního a druhého životního příběhu učitele se ukázaly některé společné prvky. S ohledem na to byl vybrán třetí učitel. Po provedené analýze dat bylo zjištěno, že se některé vzorce opakují, jsou si podobné, a vznikl interpretační rámec a několik hypotéz. Základním interpretačním rámcem se stala identita učitele a práce na této identitě, která učitele dovedla do dnešního stavu zkušených profesionálů. S ohledem na vznikající teorii byl přeformulován vzorek, do něhož byly záměrně vybráni učitelé prvního stupně. Cílem bylo zjistit, jestli se podobné procesy dají nalézt v životním příběhu učitelů na prvním stupni, díky čemuž došlo k pokrytí celé základní školy. Sběr dat skončil se čtyřmi učiteli druhého a čtyřmi učiteli prvního stupně, protože došlo k nasycení všech hlavních kategorií tvořících ústřední analytický příběh výzkumu.

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Při řešení zcela praktické otázky, kde získávat stále nové případy do vzorku, lze s úspěchem použít **metodu sněhové koule**, tak jak je popsána například u Miovskeho (2006) – respondenty, které jsme již získali, žádáme o kontakty na další lidi, které znají a mohli by odpovídat našim kritériím. Tito lidé nás potom odkazují na další respondenty.

Přestože graduální sestavování vzorku je přijímáno téměř jako metodologický imperativ, existují v tomto směru samozřejmě jistá omezení. Prvním z nich je skutečnost, že vzorek bývá často předem nějakým způsobem **a priori determinován** co do své struktury. Pokud chceme například zkoumat učitele základní školy, musíme vzít v úvahu alespoň dva základní strukturální faktory

– pohlaví a věk či délku praxe. Do vzorku bychom proto měli cíleně zahrnout muže i ženy, začínající učitele, stejně jako učitele experty.

Apriorní determinaci a graduální výběr lze s úspěchem kombinovat. Můžeme začít výběrem případů podle určitého strukturního klíče, jak bylo ukázáno výše (pohlaví, délka praxe). V další fázi výzkumu pak můžeme zjistit, že problém, který zkoumáme, není determinován ani pohlavím, ani délkou praxe, nýbrž například vztahem k managementu školy, a v důsledku tohoto zjištění vybíráme graduálně do vzorku respondenty s různou mírou konformity a spokojenosti s vedením.

Příklad z výzkumu 3.17

Ve výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví byly jako základní zkoumaná populace zvoleny matky předškolních dětí. Na počátku vzorkování bylo provedeno rozhodnutí o apriorní determinaci na základě vzdělání respondentek. Pro interview byly proto získávány v rovnoměrném zastoupení ženy s výučním listem, maturitou a vysokoškolským vzděláním. Na počtu 11 respondentek byly provedeny první rozsáhlejší analýzy, přičemž se ukázalo, že vzdělání nehraje žádnou zásadní roli. Tyto iniciální analýzy ukázaly, že existují rozdíly mezi rodinami v míře, v jaké se děti dívají na televizi a tyto rozdíly jsou pro zkoumaný problém velmi významné. Dále byl proto vzorek rozšiřován o respondentky, jejichž děti tráví u obrazovky extrémně mnoho, nebo naopak extrémně málo času. Na počtu 17 respondentek bylo vzorkování zastaveno, neboť přidávání dalších případů již nepřinášelo nové informace.

Zdroj: Šedřová, 2007

Druhou výjimkou z pravidla graduality jsou situace, kdy je předem dáno, které případy budou do vzorku zahrnuty. To se děje v případě **kompletního sběru** (Flick, 2006), tedy tehdy, kdy jsou do vzorku zahrnuty všechny dostupné případy. Ke kompletnímu sběru dochází například v případě, kdy zkoumanou populaci představuje určitá uzavřená skupina (pokud je naším cílem evaluovat určitý vzdělávací kurz, zahrneme do vzorku všechny dostupné – a ochotné – účastníky).

Příklad z výzkumu 3.18

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak se studenti učitelství učí vytvářet kurikulární dokumenty, byla jako výzkumný vzorek zvolena celá konkrétní skupina studentů zahrnutá do specifického modelu přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka. Tito studenti po dobu jednoho školního roku působí v reálném prostředí školy a mají za úkol vytvořit návrh části školního vzdělávacího programu pro vzdělávací obor Cizí jazyk – anglický jazyk.

Zdroj: Brebera, nepublikováno

Variantou kompletního sběru je i případová studie – je zkoumán jeden předem daný případ a pouze k němu se vztahuje výzkumný problém a výzkumné otázky (ilustrovat to lze na Sedláčkově studii ve druhé části této knihy).

I v rámci graduálního sestavování vzorku existuje řada specifických postupů při volbě konkrétních případů, které do vzorku zařazujeme. Některé z těchto postupů zachycuje tabulka 3.1.

Tab. 3.1 – Specifické postupy při vzorkování

Typ případů	Charakteristika	Příklad
Extrémní	Sledovaná charakteristika se u těchto případů projevuje v maximální míře.	Při zkoumání fenoménu spolupráce mezi školami a rodinami žáků si výzkumník vybere školu, která je mimořádně aktivní v navazování kontaktů s rodiči, pořádá řadu akcí určených pro rodiče, disponuje formálními rodičovskými tělesy atd.
Typické	Představitel průměru; toho, co je ve vztahu k danému problému nejběžnější.	Při studiu demokracie ve škole výzkumník zvolí běžnou školu, která se ničím nevymyká. Nejde mu o to studovat idealizovanou podobu demokratických procesů, ale o popis toho, co lze v běžném chodu školy považovat za projevy demokratického, respektive nedemokratického chování.
Maximálně variantní	Vzájemně extrémně odlišné případy.	Při zkoumání integrace ICT do práce učitelů výzkumník osloví na jedné straně učitele, kteří technologie hojně používají při své práci, na druhé straně učitele, kteří se od jejich užití distancují.
Vhodné	Dobře dostupné případy.	Při zkoumání způsobů, jimiž rodiče odměňují a trestají své děti, výzkumník nejprve vybere respondenty z řad svých známých, o nichž ví, že s námi budou ochotni otevřeně mluvit.

3.5.2 Výběr metod sběru dat

Výběr metod sběru dat je třeba opřít o znalost toho, jaké druhy výsledků mohou jednotlivé techniky generovat (například prostřednictvím pozorování je možné získat evidenci o tom, co se v dané situaci reálně odehrává, prostřednictvím rozhovoru především o tom, jak je toto dění svými aktéry prožíváno a hodnoceno). Tyto možnosti jsou detailně probrány v kapitole páté, na tomto místě se proto omezíme na konstatování, že volba metod sběru dat musí přesně korespondovat s výzkumnou otázkou. Zároveň musí volba metod zahrnovat alespoň předběžnou představu o tom, jakým způsobem lze získaná data analyzovat. (Pokud se rozhodneme zadat žákům základní školy, aby nakreslili obrázek na téma „moje třída“, nebo je necháme doplňovat

list s nedokončenými větami, měli bychom mít předem jasno, jak s těmito produkty dále naložíme.)

3.5.3 Zajištění vstupu do terénu

Jde o velmi důležitou součást promýšlení výzkumného projektu, neboť kvalitativní výzkum je naturalistický. To znamená, že se do značné míry odehrává v prostředí, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují. Zároveň v kvalitativním výzkumu vždy platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat. Z uvedených důvodů je nutné vždy přemýšlet, jakým způsobem vstoupíme do pole, které hodláme zkoumat, a jakým způsobem se v něm potom budeme pohybovat.

V zásadě existují čtyři typické role, do nichž se může výzkumník v terénu situovat. Přehledně je zachycuje tabulka 3.2.

Tab. 3.2 – Role výzkumníka ve vztahu k terénu

Role	Charakteristika	Příklad
Cizinec	Neznámý člověk, který jednorázově přichází a odchází.	Výzkumník přichází do třídy jednorázově sejmout nahrávku pedagogické komunikace.
Návštěvník	Člověk, kterého respondenti znají jménem a vědí ledacos o jeho povaze a práci a který opakovaně přichází za účelem výzkumu.	Při zkoumání profesní dráhy učitelů expertů se výzkumník opakovaně setkává s tímž respondentem, vede s ním rozhovory, pozoruje jeho práci ve třídě.
Zasvěcený	Člověk, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.	Výzkumník zkoumá klima školy, ve které se jako dobrovolník podílí na vedení školního časopisu.
Domorodec	Člověk, který zkoumá skupinu, jíž je sám členem.	Výzkumník – vysokoškolský student sociální pedagogiky – zkoumá, jaké mají vysokoškolská studenta sociální pedagogiky představy o svém budoucím uplatnění.

Různé rolové definice s sebou nesou různá rizika. Role cizince je celkem logicky ohrožující v tom smyslu, že snižuje pravděpodobnost otevřenosti respondentů a vyvolává buď snahu po pozitivní sebeprezentaci nebo snahu z nepřírozené interakce s cizím člověkem uniknout.

Příklad z výzkumu 3.19

Při zpracovávání studentské seminární práce si výzkumný tým zvolil jako téma postoje žáků k nespravedlnosti ze strany učitelů. Do vzorku bylo vybráno několik žáků základních škol, přičemž se tazatelé znali s někým z jejich rodiny, nikoli s dětmi samými. Pokus navštívit žáky doma a udělat s nimi rozhovor skončil velmi rozpačitě, na připravené otázky děti odpovídaly vesměs jednoslovně, přičemž tazatelé nedokázali tento nepříznivý vývoj zvrátit.

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Neproblematická však není ani opačná role domorodce, která je riskantní ve smyslu nedostatečného odstupu a neschopnosti vidět věci jinak než jako samozřejmé a dané. Takováto role předpokládá velmi silnou sebereflexi na straně výzkumníka. Z výše uvedených důvodů se jako nejméně riskantní jeví role návštěvníka či zasvěceného. Každopádně je dobré se v poli nejprve nezávazně pohybovat bez vykonávání zjevné výzkumné činnosti, poznat kulturu prostředí, navázat vztahy se členy zkoumané skupiny. V každé skupině přitom vždy existují členové, jejichž „souhlas“ s naší výzkumnou činností je obzvláště důležitý, neboť disponují silnou pozicí ve skupině a mohou ve vztahu fungovat jako *gatekeepers*, tedy zprostředkovatelé a mediátoři dalších kontaktů. Pokud výzkum provádíme v nějaké formální instituci, je nutné kromě budování neformálních vztahů dbát také na pravidla chodu dané instituce a na vztahy s lidmi, kteří nejsou přímo účastníky našeho výzkumu, mají však moc ovlivňovat, zda a za jakých podmínek budeme výzkum moci provádět. Tyto poznámky lze dobře ilustrovat na následujícím příkladu z výzkumu.

Příklad z výzkumu 3.20

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak žáci subjektivně vnímají klima školní třídy, bylo jako technika sběru dat použito pozorování ve třídě v kombinaci s polostrukturovanými rozhovory se žáky. Vstup do terénu (šestá třída na jedné brněnské základní škole) a pohyb v něm zachytila výzkumnice ve svých poznámkách následovně:

„Při výběru vhodného vzorku jsem postupovala standardní cestou. Po telefonickém zkontaktování ředitele školy jsem při příležitosti osobní schůzky představila řediteli školy a jeho zástupkyni svůj předběžný plán výzkumu, který byl přijat se slovy, ‚že přicházím jako na zavalanou‘. V následném rozhovoru mi byly sděleny současné problémy školy, které souvisí s personálními změnami v pedagogickém sboru. Náš rozhovor byl ukončen a o realizaci mého výzkumu se ‚vyjednávalo‘ v pedagogických kruzích školy. Po několika dnech jsem byla telefonicky informována o možnosti výzkum realizovat, a dokonce ve třídě odpovídající mým

kritériím. Nevyjasněným bodem ovšem zůstala délka mého pobytu ve škole. Ve své prosbě jsem, vzhledem k doporučeným požadavkům pro etnografické šetření, zmínila dobu dva měsíce, s tím, že pouze první týden bych byla ve školní třídě přítomna každý den. Tento časový interval měl být postupně modifikován, podle reakcí pedagogů na mou přítomnost ve vyučování.

Jako výzkumník jsem do školy poprvé vstoupila 11. dubna, kdy jsem se za účelem testování výzkumného nástroje (schéma rozhovoru) dostala do kontaktu s dvěma žáky 6. B.

Vlastní výzkum začal 18. dubna, kdy jsem byla poprvé představena třídní učitelce a v jejím doprovodu jsem se poprvé setkala s žáky 6. A. Ihned první den byla moje výchozí situace poněkud ztížena, protože mě třídní učitel (s jistě dobrým úmyslem) žákům představil jako „paní učitelku“. Byla jsem dána „na starost“ Kamilovi, chlapci, jehož pozice ve třídě se po odchodu spolužáků na gymnázium zhoršila. Díky jeho svědomitosti mu byli z řad chlapců přisuzovány často ambice šplhouna a šprta, z řad dívek byl chápán ve srovnání s ostatními chlapci jako neatraktivní alternativa. Úkolem Kamila bylo uvést mě do každodenního chodu přesunů z jedné třídy do druhé. Další dny jsem do třídy docházela sama, přičemž jsem s termínem své návštěvy vždy seznamovala třídního učitele.

Technikou zúčastněného pozorování jsem ve školní třídě byla přítomna sedm týdnů, přičemž první týden jsem ve škole strávila čtyři dny, následující týdny jsem docházela vždy na jeden den v týdnu. Do školy jsem docházela na celý vyučovací den. S žáky jsem se setkávala většinou již v městské hromadné dopravě, přecházela jsem s nimi do učeben, trávila s nimi přestávky. Ze školních prostor jsem nedocházela do školní jídelny. Během vyučovacích hodin jsem seděla v lavici, většinou uprostřed některé z řad, obklopena žáky. V počátcích svého pozorování jsem si zaznamenávala téměř vše, co jsem byla schopna zaregistrovat a zároveň zaznamenat. Účelem prvních dnů bylo především navázání kontaktu s žáky. První den jsem se osobně představila dvěma třetinám třídy, každému vysvětlila, že nejsem paní učitelka, a nabídla jim neformální způsob vzájemné komunikace. Někteří žáci reagovali ostýchavě a nadále mi vykali, jiní reagovali: „Jó, a fakt vám to nevádí, fakt vám můžeme tykat?“ K stíhání neformálního ty s formálním vy docházelo v průběhu celého výzkumu, ve zvýšené míře byla-li jsem ve třídě nepřítomna delší dobu, u některých stydlivějších jedinců přetrvávalo po celou dobu způsobné vykáání.

Kromě Kamila, kterému jsem byla „přidělena“, se další osobou školní třídy, se kterou jsem navázala kontakt mezi prvními a která se snažila být mi nápomocná ve změti jmen, stala Soňa, třídní nováček. Pro mě jako pro výzkumníka byli tito dva žáci těmi, kteří mi svými poznámkami a vysvětleními usnadnili nahlédnout do třídního světa a částečně jej pochopit zřejmě ze všech nejvíce. V průběhu výzkumu jsem s těmito dvěma žáky nejčastěji sdílela lavici a zřejmě jsem s nimi navázala nejbližší vztah.

Moje chování ve školní třídě muselo být natolik strategické, aby ve mně učitelé nespatořovali rušitele, ale ani evaluátora své práce, a zároveň natolik otevřené

vůči žákům, aby byli ochotni věnovat mi svůj čas a aby svolili nahlédnout do jejich žitého světa. Tuto ambivalenci výstižně dokumentuje nadšení třídního učitele z faktu, že budu ve třídě přítomna i o přestávkách, což mohlo potenciálně znamenat ulehčení práce pro pedagogický dozor. Tuto roli jsem ovšem nepřijala, protože jsem se snažila o co nejadektivnější zachycení reality a žáky jsem nikdy nenapomínala. Určitou roli mohl hrát také fakt, že s žáky jsme si vzájemně tykali, ale s učitelí byla komunikace vázána formálním vy, stejně jako jsou oslovováni žáky. Co se týče zažitých školních principů tykáání–vykáání, byl vztah mezi mnou a žáky výjimečný. Denní život ve škole probíhá za normálních podmínek v poplatnosti nepsaných norem – žáci učitelům vykáají a učitelé žákům tykáají. Ačkoli je v současné pedagogice zřetelný posun od cháání žáka jako objektu výchovy k žákovi jako subjektu výchovy, nerovnost vzájemného oslovování učitel–žák lze chápat jako jeden z mechanismů, které vymezují roli žáka. Protože jsem nabídla žákům tykáání, přesunula jsem se díky neoficiální formě oslovování z úrovně učitel, formální autorita na pozici žák, protože žáci si mezi sebou tykáají. Domnívám se, že vzhledem k předmětu mého výzkumu, bylo vzájemné tykáání nezbytným předpokladem pro jeho realizaci.

Ve svých vzpomínkách a poznámkách shledávám tři důležité okamžiky přijetí skupinou školní třídy. Prvním momentem bylo pozitivní přijetí Katka, nejoblíbenější a také zřejmě nevlivnější dívkou, která dokáže o vhodnosti či nevhodnosti komunikačního partnera přesvědčit velkou část skupiny. Katka byla ihned první den nadšená mojí přítomností ve třídě, což se projevilo přemlouváním při dělení třídy na cizí jazyky: „Pojď se mnou na angličtinu, nechod' s nima!“ Přijetí touto osobou považuji zpětně jako zásadní pro realizaci rozhovorů, ke kterým dala Katka nadšený souhlas jako jedna z prvních. Tímto impulzem pro ostatní mi umožnila alespoň se pokusit získat důvěru většiny školní třídy.

Další moment, který shledávám jako průkazný pro přijetí mé osoby skupinou, byl můj příchod do školy 11. května, kdy jsem byla domluvená na rozhovor s jedním z žáků. Spousta z nich mě obklopila s dotazem, zda přijdu v pondělí. Na mou nic neslibující odpověď, reagovala Lucka následovně: „Já jen, že mám čas na ten rozhovor a chci s Tebou mluvit.“ „Dobře, tak to se můžem domluvit jako s ostatními po vyučování, počkám tady před šatnou,“ reagovala jsem překvapena takovým přístupem. „A já v úterý,“ vložil se do rozhovoru Štěpán. Při svém odchodu ze školy jsem ještě Štěpána (a také sebe) ujistila: „Takže my se uvidíme v úterý, Štěpáne.“ Štěpán vyhrkl: „Ty víš, že jsem Štěpán?“ „No jasně,“ byla moje odpověď. Tato u žáků nepředpokládaná znalost jejich jmen, hrála očividně v můj prospěch.

Jako třetí důležité okamžik považuji hromadné focení, které proběhlo 26. května, kdy jsem byla žáky přemlouvána, abych se s nimi také vyfotila na třídní fotografii pro webové stránky školy.

Stejně nadšení, jako alespoň někteří žáci, nesdíleli ovšem učitelé, ačkoli jsem se při svém pobytu snažila chovat co nejnenápadněji, nevzbuzovat pozornost, učitelům neztěžovat jejich práci. Po vzájemném „ofukání se“ mohla být moje

přítomnost ve třídě negativně vnímána například v hodině českého jazyka, kdy jsem byla žáky v mém okolí neustále dotazována: „Je to takhle správně?“ Na dotazy podobného typu, které nevedly k hodnocení jednotlivých žáků, jsem reagovala, případně vysvětlovala chybu v daném úkolu. V průběhu hodiny, vznikly v řadách ne tolik úspěšných žáků následující poznámky: „No, oni to maj dobrý, když jim Magda radí, já tady chci taky někoho.“ Ačkoli tato situace nebyla učitelem žádným způsobem komentována, snažila jsem se eliminovat své reakce na dotazy žáků. V jistých okamžicích jsem jejich dotazy ovšem zodpovídala. Zřejmě jsem podvědomě očekávala, že jestliže já pomohu jim, oni budou ochotnější se mnou později hovořit v plánovaném interview. V tuto chvíli mohlo být moje chování rušivé pro edukační proces. Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem by se vyvíjel vztah výzkumník–žáci, kdybych stála v podstatě na straně školy v zastoupení učitele.

Poněkud zvláště probíhal vztah s třídním učitelem, který se mnou přicházel do kontaktu nejčastěji, a měl tedy přirozeně k mému pobytu zřejmě největší výhrady. Po velmi příjemném přijetí, nabídnutí (ovšem neuskutečnění) neformální komunikace, následovaly rozhovory formálnějšího rázu, které se tematicky stále častěji skláněly k poznámkám o plánované délce mého výzkumu, o nevhodnosti mojí přítomnosti ve vyučovacích hodinách. Bylo mi sděleno, že za mojí přítomnosti se žáci údajně nechovají přirozeně, předvádějí se, jsou nesoustředěnější než obvykle. Nejmarkantněji byla tato situace sledována jako součást rivality mezi Kamilem a Štěpánem, kteří spolu často soupeří ve školních výsledcích. Moje přítomnost údajně tuto rivalitu ještě zvyšovala jen pouhým sezením v lavici s jedním z nich. Rivalita mezi těmito chlapci jsem si byla vědoma. Co se týče ostatních poznámek, nejsem schopna tuto skutečnost potvrdit, či vyvrátit, neboť nemám zkušenost s chováním žáků za „normálního provozu“. Stejně téma jsem konzultovala s dalšími dvěma učiteli, do jejichž hodin jsem docházela, a tato domněnka mi byla vyvrácena. Situace se vyhroutil 2. června, kdy byl Kamil napomenut třídním učitelem: „Viš co, buď se zklidniš, nebo budu muset poprosit paní učitelku, aby k nám nedocházela, a nebude moct dokončit svou práci.“ Třídního učitele jsem požádala o rozhovor, celou situaci jsme si vyjasnili. Přesto jsem byla při své další návštěvě školy, tj. 5. června, zástupkyní ředitele požádána, abych školu více nenavštěvovala s odůvodněním, že doba mého pobytu na škole se zdá učitelům již příliš dlouhá. Protože jsem nechtěla vzájemné vztahy ještě více vyhroutil, nesnažila jsem se nikoho přesvědčovat o nezbytnosti dalšího pobytu ve škole. Na můj dotaz mi bylo dovoleno, abych se s žáky setkávala nadále za účelem realizace naplánovaných rozhovorů v době po vyučování. Ačkoli byla koordinace těchto rozhovorů poněkud složitější, než když jsem se s žáky setkávala také během vyučování ve škole, podařilo se mi shromáždit ještě podnětné materiály. S žáky i s třídním učitelem jsem se velmi příjemným způsobem rozloučila v jednom z posledních dnů školního roku.“

Zdroj: Dvořáková, 2006

Z uvedeného příkladu je zjevné, že vstup do terénu představuje v kvalitativním výzkumu jeden z klíčových metodologických problémů – hraje se zde o to, jak silná data nám bude dovoleno získat. Konkrétní chování výzkumníka přitom vždy nabývá mnohem jemnějších nuancí, než je možné popsat prostřednictvím rozlišení uvedeného v tabulce 3.1. Výzkumník může být svými lidmi, které chce zkoumat, vnímán jako přítel, nebo naopak jako špion. Jako expert na jev, který sleduje, nebo naopak jako úplný laik. V pedagogickém výzkumu může docházet ke ztotožnění výzkumnické role s rolí učitele (především v těch případech, kdy akademik používá jako výzkumnou populaci své vlastní studenty).

Příklad z výzkumu 3.21

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak středoškolští studenti vnímají různé způsoby opravy písemných prací se výzkumnice rozhodla pořídit hloubkové rozhovory ve třídě, kde dříve sama vyučovala. V následujícím úryvku je zřejmé, jak respondent zvažuje rizika, která by pro něj mohla vyplývat z otevřenosti k někomu, kdo je svým způsobem součástí pedagogického sboru.

Tazatelka: „Ale toto je součástí méj úlohy a snád' aj práce, takže moja školi- telka to určite bude čítať, ale ona ňa vôbec nepozná a nepišem tvoje meno, ale prezývku. A veď sa už poznáme dosť dlho na to, aby sme si dôverovali, nie?“

Respondent: „No, hej. Len vieš, že toto je koncentrák (prezývka školy pre jej silnú disciplínu a náročnosť). Keby pani zástupkyňa zistila, že práce píšeme doma, tak by asi nebolo dobre. A keďže ňa poznám, viem, že si dosť akčná.“

Tazatelka: „Ako to myslíš?“

Respondent: „No keď nie je niečo tak ako má byť, hneď to riešiš, aby sa to napravilo.“

Tazatelka: „Aha, no v tom máš pravdu, takže teraz ti sľubujem, že to nebudem riešiť nech mi povieš čokoľvek a ostane to len medzi nami a mojou úlohou.“

Respondent: (smích)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

3.6 Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili zevrubně probrat hlavní rozhodnutí, která musí výzkumník na počátku svého výzkumného projektu učinit ze dvou základních důvodů: jednak musí sepsat plán svého výzkumu přijatelný pro externí posuzovatele, jednak musí sám pro sebe vytyčit cestu, jakou se bude

jeho práce ubírat tak, aby měl jasno o její zvládnutelnosti a možnostech načasování.

Za klíčový bod považujeme při projektování výzkumu volbu výzkumných otázek, které musí být jasně a precizně formulované tak, abychom se byli s to v kterémkoli okamžiku rozhodnout, zda se blížíme jejich zodpovídání, či nikoli. Výzkumné otázky musí být organicky provázány se všemi dalšími komponentami výzkumného projektu – musí odpovídat cíli výzkumu, musí harmonizovat s koncepty a východisky obsaženými v našem konceptuálním rámci a musí také dobře ladit s vybranými metodologickými postupy, pomocí nichž se na ně budeme snažit nalézt odpověď.

4

Designy kvalitativního výzkumu

Design výzkumu znamená rámcové uspořádání nebo plán výzkumu. Navrhujeme-li design našeho výzkumu, znamená to, že přemýšlíme o základních podmínkách ve kterých se bude realizovat. Design tedy není totožný ani s metodami sběru dat ani s analýzou dat. V logice výzkumného postupu má volba designu místo hned za volbou výzkumného problému. Nejprve zvolíme, co a proč budeme zkoumat, a následně plánujeme, jak to uděláme.

V sociálních vědách existuje řada designů, které jsou svým způsobem zavedené – to znamená, že se pro ně užívá určité ustálené označení, hlásí se k nim určitý okruh autorů a existují metodologické publikace, které je popisují. Mezi tyto designy patří například etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum, evaluační studie. Kromě toho si řada výzkumníků pro účely svého šetření vytváří *ad hoc* vlastní výzkumný design, nepoužije tedy žádný z předem připravených balíčků postupů, ačkoli se jimi může inspirovat. Takový přístup, spočívající v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik, bývá označován jako pragmatický.

V této kapitole se pokusíme podrobněji popsat čtyři ze zavedených designů, které se nám jeví jako nejužitečnější a zároveň nejužívanější v pedagogických vědách. Těmito designy jsou zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografie. Každému z těchto designů odpovídá jedna ze čtyř empirických studií ve druhé části knihy: studie Kláry Šedové a Jiřího Zounka je příkladem zakotvené teorie, případovou studií přispěl do knihy Martin Sedláček. Ondřej Kaščák použil ve své práci design etnografický a Roman Švaříček zvolil biografii. Každá z těchto studií tak může posloužit jako komplexní a rozsáhlý příklad z výzkumu a svým způsobem tvoří appendix k této kapitole.