

Pedagogická orientace

Milada Rabušicová, Klára Záleská

Metodologické otázky srovnávací pedagogiky:
podněty pro koncipování komparativních studií

Dušan Klapko

Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů

František Tůma

Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty

Hana Staudková

Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání
digitálních technologií ve vzdělávání

Jan Kalenda

Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu

Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdrová

Když čísla a slova spolupracují:
smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě

Petr Soukup, Ilona Kočvarová

Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném
pedagogickém výzkumu

Hana Voňková, Ondřej Papajoanu, Stanislav Bendl

Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled
literatury a metodologická doporučení

Libor Juhaňák, Jiří Zounek

Analytika učení:
nový přístup ke zkoumání učení (nejen) ve virtuálním prostředí

roč. 26/3
2016

Pedagogická orientace, 2016, roč. 26, č. 3, vychází 15. 10. 2016

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Petr KNECHT (Masarykova univerzita)

Redakce: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masarykova univerzita (zástupce vedoucího redaktora), Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Masarykova univerzita, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVORÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Hana KASÍKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Patricia HOFFMEISTER, Technische Universität Dortmund, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Christine WINTER, The University of Sheffield, Spojené království

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 260 výtisků. Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana. Plně texty studií (od roku 2005) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>
Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Metodologie a metody pedagogického výzkumu na vzestupu (<i>Petr Knecht, Kateřina Lojdrová, Jana Majerčíková</i>).....	341
Studie	346
MILADA RABUŠICOVÁ, KLÁRA ZÁLESKÁ: Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií	346
DUŠAN KLAPKO: Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů.....	379
FRANTIŠEK TŮMA: Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty	415
HANA STAUDKOVÁ: Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání digitálních technologií ve vzdělávání.....	442
JAN KALENDA: Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu	457
KATEŘINA VLČKOVÁ, KATEŘINA LOJDOVÁ: Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě.....	482
PETR SOUKUP, ILONA KOČVAROVÁ: Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu ..	512
HANA VOŇKOVÁ, ONDŘEJ PAPAJOANU, STANISLAV BENDL: Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled literatury a metodologická doporučení.....	537
LIBOR JUHAŇÁK, JIŘÍ ZOUNEK: Analytika učení: nový přístup ke zkoumání učení (nejen) ve virtuálním prostředí	560
Recenze	584
Klapko, D., Remsová, L., Kolaříková, V., Sedláková, M., & Žákovský, L. (2014). Výzkumný exkurz do diskursů o Romech. (<i>Markéta Levínská</i>).....	584
Šalamounová, Z. (2015). Socializace do školního jazyka. (<i>Stanislav Štech</i>)	587
Zprávy a oznámení	591
„Kvalitativci“ diskutovali o disciplinovaném myšlení a vyprázdněné vědě (<i>Kateřina Lojdrová</i>)	591

Contents

Editorial: Educational research methodology and methods on the rise
(*Petr Knecht, Kateřina Lojdová, Jana Majerčíková*) 341

Articles 346

MILADA RABUŠICOVÁ, KLÁRA ZÁLESKÁ: Methodological issues in comparative education: Inspiration for designing comparative studies..... 346

DUŠAN KLAPKO: Discourse analysis and its use in educational research 379

FRANTIŠEK TŮMA: Conversation analysis and classroom interaction: Background and methodological aspects..... 415

HANA STAUDKOVÁ: Using phenomenographic approach by example of researching digital technologies in education 442

JAN KALENDA: A new opportunity: Situational analysis in educational research..... 457

KATEŘINA VLČKOVÁ, KATEŘINA LOJDOVÁ: When numbers and words co-operate: mixed methods design in examples from research into power in the classroom..... 482

PETR SOUKUP, ILONA KOČVAROVÁ: Size and representativeness of research sample in quantitatively oriented educational research..... 512

HANA VOŇKOVÁ, ONDŘEJ PAPAJOANU, STANISLAV BENDL: Applying the anchoring vignette method in educational research: Literature review and methodological recommendations..... 537

LIBOR JUHAŇÁK, JIŘÍ ZOUNEK: Learning analytics: A new approach to the study of learning (not only) in virtual environments... 560

Book Review 584

Klapko, D., Remsová, L., Kolaříková, V., Sedláková, M., & Žákovský, L. (2014). Research excursion into discourses on Roma people. (*Markéta Levínská*) 584

Šalamounová, Z. (2015). Socialisation into school language. (*Stanislav Štech*) 587

Reports and Announcements 591

Qualitative researchers discussed disciplined thinking and empty science (*Kateřina Lojdová*) 591

Editorial: Metodologie a metody pedagogického výzkumu na vzestupu

Tematika metodologie a metod pedagogického výzkumu se dlouhodobě těší zvýšené pozornosti výzkumníků. Soudě podle množství publikací týkajících se metod pedagogického výzkumu je aktuálně možné hovořit o renesanci pedagogické metodologie v Česku. Důkazem je i monotematické číslo *Pedagogické orientace*, které právě otevíráte. Jedná se již o druhé monotematické číslo *Pedagogické orientace* věnované metodologii pedagogického výzkumu (srov. PedOr 2013/4). Na základě ohlédnutí za uplynulými lety české pedagogické vědy nejen v našem časopisu je možné konstatovat, že pedagogický výzkum dokráčel do stadia rané dospělosti. Čím dál více výzkumníků si začíná uvědomovat, že součástí jejich profese není pouze sběr dat a publikování zpráv z výzkumu, ale také ujasňování metodologických otázek a vedení epistemologických debat. Tento typ reflexí a úvah stojí v pozadí rozvoje každé vědní disciplíny, pedagogiku nevyjímaje.

Hlavním motivem vzniku metodologického monočísla byla snaha poskytnout prostor pro uvedení nových, resp. málo používaných metodologických přístupů a konkrétních výzkumných postupů do českého kontextu. Naše primární úvahy o potřebě přispívat k metodologické kultivaci a osvětě doplnila otázka srovnání metodologické výbavy a vyspělosti pedagogického výzkumu s vybranými hraničními obory. Zmiňovaná otázka a také skutečnost, že na poli pedagogického výzkumu působí minimum osob, které by samy sebe označily za ryzí metodology, nás vedla k rozhodnutí, že pro pedagogiku jako obor i jednotlivé autory přispívající do monočísla bude cenný mezioborový dialog mezi autory a recenzenty zprostředkovaný redakcí. Každá ze studií publikovaných v předkládaném monočíslu má proto za sebou napínavý příběh, neboť prošla recenzním řízením zaštitovaným nejen pedagogy, ale také experty vědecky působícími mimo pedagogiku. Ačkoli oborové zvyklosti a zvláštnosti v některých případech byly zdrojem vzájemného nepochopení a vyžadovaly od autorů i recenzentů nadhled a otevřenost ke kompromisům, ukázalo se, že mezioborový pohled je cenným zdrojem originálních myšlenek a nápadů. Potvrdilo se, že mezioborové diskuse mohou být přínosné a poučné pro všechny zúčastněné – autory, recenzenty i redaktory. Zároveň nás těší, že autoři metodologicky profilující pedagogický výzkum v mezioborovém srovnání ve většině případů obstáli a mají čtenářům co nabídnout.

V monočísle je publikováno devět studií, jimž je společné úsilí o ujasňování, zpřehledňování a prohlubování poznatků pedagogické a – v neposlední řadě – sociálněvědní metodologie.

K otevření tohoto čísla se nabízí text Milady Rabušicové a Kláry Záleské o metodologických otázkách srovnávací pedagogiky. Srovnávací pedagogika je etablovanou pedagogickou disciplínou a zároveň „sadou“ rozmanitých metodologických přístupů. Autorky přinášejí systematický přehled postupů ve srovnávací pedagogice a inspirují tak další autory ke vstupu do tohoto znovuobjeveného metodologického pole.

V dalších textech již přistupujeme k vybraným metodologiím a výzkumným metodám. Postupujeme od kvalitativní metodologie přes smíšený design po metodologii kvantitativní. Tato posloupnost je dána zejména tematickou šíří textů, v nichž kvalitativní výzkumníci představují spíše výzkumné designy, zatímco kvantitativní příspěvky se orientovaly zejména na dílčí metodologické otázky a výzkumné postupy.

Dušan Klapko pojednává o využití diskursivní analýzy při studiu edukačních jevů. Jedná se o transdisciplinární přístup, který je však dobře uplatnitelný při zkoumání mocenských diskursů v edukační realitě. Tyto diskursy se přitom nacházejí v mikrosociální i makrosociální rovině. V mikrosociální rovině se tak můžeme zaměřit například na mocenskou institucionální hierarchii a socio-kulturní zázemí mluvčích ve školní třídě, v makrosociální rovině například na mocenské aktivity směřující k ovládnutí diskursivního pole o sociální inkluzi v českém školství.

Jedním z diskursivních přístupů je konverzační analýza, které se věnuje ve vztahu k interakci ve školní třídě František Tůma. Pohled na moc je zde oproti diskursivní analýze odlišný. Zatímco diskursivní analýza předpokládá, že mocenské diskursy prostupují do každého jednání, konverzační analýza se zaměřuje na jazyk představující formu sociálního jednání, které probíhá lokálně a které je generováno komplexní souhrou jazykového systému a lokálního kontextu. Problematika moci zůstává „schována“ v mechanismech, které interakci reprodukují. Konverzační analýza tyto mechanismy nehodnotí. Například problematika genderu se stává v konverzační analýze relevantní až tehdy, kdy se k této kategorii účastníci začnou v interakci viditelně orientovat.

Dalším kvalitativním metodologickým přístupem, orientací, či dokonce paradigmatem je fenomenografie. Hana Staudková se zajímá o fenomenografii ve vztahu k využívání digitálních technologií ve vzdělávání. Fenomenografický výzkum je přínosný v tom, že se nesoustředí na učení samo o sobě, nýbrž sleduje vztah mezi jedincem a učním, a umožňuje zachytit rozdílné způsoby jeho prožívání. Fenomenografie má blízko k fenomenologii a zakotvené teorii, proto autorka diskutuje podobnosti a rozdíly těchto designů.

O jedné z vývojových větví zakotvené teorie – situační analýze – pojednává Jan Kalenda. Stejně jako se fenomenografie rozešla s fenomenologií, aby mohla jít svoji cestou, rozešla se i situační analýza se zakotvenou teorií první generace či konstruktivisticky orientovanou zakotvenou teorií. V případě situační analýzy se jedná o novou výzkumnou metodu, která se významně rozvíjí až v poslední dekádě. V pedagogickém výzkumu je tak situační analýza relativní novinkou, která má však potenciál vypořádat se s podstatnou částí kritiky, kterou přinesly epistemologické obraty 20. století. Pedagogický výzkum může obohatit důrazem na situaci, kterou pojímá jako „neredukovatelný komplex elementů, které se vzájemně konstituují a jsou společně provázány“, neboť edukační jevy lze chápat jako situační fenomény. Situační analýza je reprezentantem epistemologického posunu zakotvené teorie k postmodernismu.

Epistemologické diskuse budí také smíšený výzkumný design, neboť východiska kvalitativních a kvantitativních přístupů, které integruje, se mohou jevit jako odlišná. Jak mohou tyto dvě metodologie tvořit celek, kde jedna komponenta podporuje a rozvíjí druhou, ilustrují na příkladu výzkumu moci ve školní třídě u studentů učitelství na praxi Kateřina Vlčková a Kateřina Lojdová.

Požadavky na velikost a reprezentativitu výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu prezentují Petr Soukup a Ilona Kočvarová. Článek vybízí český pedagogický výzkum směrem k možnosti zobecnit výsledky na širší populaci, byť s určitými limity a s vědomím toho, že zobecnitelnost není jediným kritériem kvality kvantitativně orientovaného výzkumu. Stejně jako u jiných metodologických postupů i zde vyvstává potřeba aplikovat metodologické postupy citlivě na zvolený výzkumný problém.

Hana Voňková, Ondřej Papajoanu a Stanislav Bendl řeší metodologický problém spojený s dotazníkovými položkami. Respondenti totiž mohou na tyto položky odpovídat rozdílně, přestože jejich objektivní situace je stejná. Autoři nabízí k řešení tohoto problému metodu ukotvujících vinět, kterou ilustrují na příkladech z pedagogického výzkumu, mimo jiné na datech z mezinárodního šetření PISA.

Asi nejnovějšímu metodologickému přístupu se věnujeme v posledním příspěvku. Je jím analytika učení, o které pojednávají Libor Juhaňák a Jiří Zounek. Vznik analytiky učení datují autoři do roku 2010 a popisují ji jako využití kvantitativních metod v rámci výzkumu učení převážně ve virtuálním prostředí. Metodologické číslo tak uzavíráme přístupem, který je možná teprve „v plenkách“, avšak vzhledem k jeho charakteru jej může čekat „dlouhý a bohatý život“.

Zřejmě je na místě upozornit, že největším pozitivem a zároveň největším negativem studií publikovaných v předkládaném monočísle je skutečnost, že jsou psány česky a s ohledem na potřeby českého čtenáře. Otázkou zůstává, nakolik jsou jednotlivé texty s to přispívat k rozvoji globální metodologické arény. Čtenář necht' si vyřčenou otázku zodpoví sám. V této souvislosti považujeme za užitečné odkázat na myšlenkově plodný text J. Kofroně a I. Kruntorádové¹, který v mnohém vystihuje naše editorské úmysly. Společně se jmenovanými autory jsme přesvědčeni, že pro každý obor by měla být klíčová pluralita metodologických přístupů – ať již ve výuce metodologie, či ve výzkumné praxi. Ukazuje se totiž, že výzkumníci s nedostatečnými metodologickými kompetencemi mohou mít značný problém publikovat závěry svých výzkumů v (mezinárodně) respektovaných časopisech, s čímž souvisí problémy spojené s etablováním v mezinárodním prostředí. Mimoto je znalost metodologií a jednotlivých metod potřebná pro správnou interpretaci výzkumných zjištění nejen samotnými výzkumníky, ale také dalšími aktéry využívajícími poznatky z výzkumu v praxi. To otvírá závažné debaty týkající se potřebnosti výuky metodologie na různých stupních vysokoškolského studia. Srovnání mezi námi a vyspělým zahraničím napovídá, že v našem případě výuka metodologie mnohdy setrvává ve stadiu neustálého opakování úvodních kurzů. Jakékoli pokročilejší kurzy z oblasti kvalitativní i kvantitativní metodologie zpravidla chybí (srov. Kofroň a Kruntorádová, 2015, s. 35).

¹ Kofroň, J., & Kruntorádová, I. (2015). Česká cesta metodologického vzdělávání v politické vědě v mezinárodní perspektivě. *Mezinárodní vztahy*, 50(4), 26–48. Dostupné z <https://mv.iir.cz/article/view/1326>.

V době výrazné orientace vysokoškolského vzdělání na profesní kompetence se zařazení metodologie do kurikula může jevit jako požadavek „ze staré školy“. Zejména výsledky severské pregraduální přípravy učitelů však dokládají, že tomu tak není. Edukace učitelů založená na výzkumu (*research-based teacher education*) rozvíjí totiž u studentů nejen kompetence metodologické, ale i kompetence profesní a dokonce i osobnostní.² Realizace výzkumných projektů je komplexním kultivujícím úkolem, a to pro studenty, akademiky i pro vědní disciplínu samotnou.

Věříme, že monočíslo *Pedagogické orientace* věnované metodologii a metodám pedagogického výzkumu vzbudí kritické ohlasy a osloví široké spektrum čtenářů napříč akademickými hodnotami i obory.

Petr Knecht, Kateřina Lojdová, Jana Majerčíková

² Aspfors, J., & Eklund G. (2016). *Newly qualified teachers' experiences of the Research-based teacher education in Finland*. Příspěvek prezentovaný na European Conference on Educational Research, Dublin.

Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií

Milada Rabušicová, Klára Záleská

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 15. 2. 2016 / upravená verze obdržena 22. 6. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Cílem je v kritickém přehledu zhodnotit metodologické postupy, jež se objevily ve srovnávací¹ pedagogice v průběhu jejího nedávného vývoje a jež jsou využívány aktuálně. Zdroje autorky hledaly převážně v zahraniční literatuře posledních dvou dekad. Metodologické otázky srovnávací pedagogiky se obvykle řeší v kategoriích účelů srovnávacích studií (deskripce, analýza, explanace, predikce), výzkumných paradigmat (kvalitativní, kvantitativní, kombinace), výzkumných designů (případové studie, *large-scale surveys*), různých teoretických a metodologických přístupů (pluralita metod a výzkumných technik), modelů komparace a šířky a hloubky záběru srovnávacích studií (lokální, regionální, globální), využívaných zdrojů (vlastní sběr dat, metaanalýza existujících dat, dokumenty), role výzkumníků a konečně jejich metodologických limitů. Účelem je poskytnout čtenáři obrázek o možných variantách, s nimiž může výzkumník vstupovat do designování své srovnávací studie, a to v některých případech i s příklady již realizovaných srovnávacích výzkumů.

Klíčová slova: srovnávací/komparativní pedagogika, účely srovnávacích výzkumů, designy srovnávacích studií, případová studie, *large-scale surveys*, metody sběru dat, modely komparace, lokalizace případů

Srovnávací pedagogika a mezinárodní studie o vzdělávání² prožívají svoji renesanci. Podle Arnova (2013, s. 16) je to způsobeno především globalizací, která s sebou nese všudypřítomnou potřebu učit se o sobě navzájem s takovou naléhavostí a důrazem jako nikdy předtím v historii. Postmoderní zpochybnění meta-narace a „totalizujícího diskurzu“ způsobila, že současné

¹ Pojmy *srovnávací* a *komparativní* v textu užíváme jako synonyma.

² Vymezení srovnávací a mezinárodní pedagogiky můžeme nalézt v textu Walterové (1993).

bádání a praxe pochybuje téměř o všech dosud přijímaných nálezech a faktech. Autoři shrnují, že je-li pro srovnávací pedagogiku jako obor něco charakteristického, pak je to její neustále se měnící charakter.

1 Jedna metoda neexistuje

Od doby svého vzniku na akademické půdě prošla srovnávací pedagogika řadou změn vyplývajících z různého teoretického zakotvení: od modernizační teorie a strukturálního funkcionalismu přes neomarxismus, etnometodologii a etnografický přístup až po různé „post-ismy“ (poststrukturalismus, postmodernismus a další). Nový vývoj oboru zahrnuje, jak říkají autoři, také teorie multikulturalismu, sociálních hnutí, kritického modernismu (Arnove, 2013, s. 16) a neoinstitucionalismu (Wiseman & Chase-Mayoral, 2013). Ale viděno pozitivně např. spolu s Hawkinsem (1998, in Crossley, 1999), k dosažení skutečně demokratického vzdělávání je nezbytné podporovat dialog mezi a napříč různými perspektivami a akademickými komunitami po celém světě, což je také argument ve prospěch potřebnosti srovnávací pedagogiky.

Ve vztahu ke změnám v teoretických východiscích srovnávací pedagogiky je přítomná také dlouholetá debata o její metodologii. Autoři se shodují, že neexistuje jedna metoda srovnávací pedagogiky. Chabbott a Elliot (2001) tuto skutečnost zdůvodňují tím, že neexistuje jediný typ srovnávací studie, která by dokázala odpovědět na všechny otázky týkající se fungování vzdělávání v jiných zemích a toho, jak ho můžeme zlepšit v té své. Nejplodnější studie jsou podle nich ty, které kombinují více metodologických postupů. Přesto, nebo právě proto, že neexistuje jediný metodologický postup, na kterém by se dohodli všichni výzkumníci mezinárodního vzdělávání, je zde prostor pro zlepšování všech typů studií. Každý mezinárodní srovnávací výzkum by měl tedy prvky vedoucí k precizaci výzkumné metodologie zahrnovat.

První tezí, o kterou se můžeme v našem výkladu opřít, je nemožnost existence pouze jednoho metodologického postupu. Phillips a Schweisfurthová (2008) to interpretují tak, že oblast zájmu srovnávací pedagogiky zahrnuje pestrou škálu témat a výzkumných přístupů, a nemůže proto existovat jeden model srovnávání, jenž by mohl být používán generálně ve všech srovnávacích studiích. Autoři tvrdí, že by se výzkumníci měli pokoušet produkovat systémový rámec pro analýzu, který používá Beredayův srovnávací model (Bereday, 1964) nazvaný *juxtapozice*, tedy vzájemné srovnávání údajů (bližší výklad dále), a který zahrnuje při jakémkoli pokusu o zobecnění výsledků vždy komplexní posouzení kontextu.

Druhou tezí je, že i při neexistenci jednoho vhodného metodologického postupu, který by se dal aplikovat na všechny srovnávací pedagogické studie, je zde prostor pro zlepšování jednotlivých prvků, jež metodologii srovnávací pedagogiky tvoří. Řada studií, které se označují jako komparativní, totiž často nejednoznačně popisuje metodologii a nezdůvodňuje patřičně výběr případů. Nedávno také Vlček (2015, s. 395) kritizoval nedostatečnost v popisu metodologie a koncipování dnešních srovnávacích studií obecně. Opírá se o Manzonovou (2007) a Walterovou (2006), když tvrdí, že:

Jedním z českých i zahraničních specifíků je, že metodologický diskurs není rozvíjen systematicky a i přes svou rozsáhlou poznatkovou základnu vykazují texty některých autorů určité z pohledu moderní pedagogické komparativistiky problémové rysy. Rukopisy bývají z velké části deskriptivní, mají často narativní charakter, postrádají explanace, hledání a navrhování řešení. Různá míra autorské zkušenosti často způsobuje například to, že svým rozsahem objemné studie prezentují v časopisech, a zejména na konferencích málo podložené a ověřené výsledky srovnávacího výzkumu. Někteří autoři se v kapitole o použité metodologii více či méně omezí na informaci, že jako metoda vědeckého zkoumání byla použita metoda srovnávání. (Vlček, 2015)

S touto kritikou zcela souhlasíme, a právě proto přicházíme s pokusem tuto metodologickou nejasnost alespoň částečně zprůhlednit. Nikoli ve smyslu hledání něčeho univerzálního a nejlepšího, což ani není možné, ale ve smyslu jisté rekapitulace toho, co různí renomovaní komparativisté nabízejí a co by mohlo být k užítku českým výzkumníkům při koncipování jejich srovnávací studie. Činíme tak s vědomím, že se nejedná jen o různorodost metodologických postupů, ale také o různorodost terminologickou podle toho, jak s jednotlivými pojmy pracují autoři, z jejichž textů vycházíme. Pro nás je zastřešujícím pojmem „metodologický postup“, respektive metodologie srovnávací studie. V tomto rámci se pak objevují dílčí pojmy – komponenty metodologického postupu, jako je *výzkumné paradigma*, *výzkumný design*, *metody sběru dat*, *metody analýzy dat* a *modely samotné komparace*.

Článek je koncipován jako kritický přehled metodologických postupů (Mareš, 2013), přičemž si klademe otázku, jaké výzkumné postupy a jejich dílčí komponenty se používají při srovnávání pedagogických jevů. Uvádíme, které kroky může komparativista při navrhování svého výzkumného projektu zvažovat a jak by mohl postupovat, aby jeho práce byla kvalitní srovnávací studií. Při koncipování komparativní studie by totiž měl v hierarchickém sledu provést několik voleb: volbu typu studie podle jejího účelu (cíle), volbu výzkumného paradigmatu a výzkumného designu, volbu modelu samotného

komparativního postupu, rozhodnutí o lokalizaci výzkumu, volbu o výběru a počtu jednotek analýzy, čímž je dána šířka a hloubka analýzy dat, a konečně uvědomění si vlastní výzkumnické pozice a jejích limitů. V těchto sekvencích jsou organizovány jednotlivé části této přehledové studie.

2 Typy komparativních studií podle účelu

Každé výzkumníkem zvolené téma je třeba metodologicky uchopit na základě zvážení povahy zkoumaného problému, a to v souvislosti s účelem srovnávací studie. Isaac Kandel (1936) ve své klasické práci *Comparative Education* tvrdil, že metodologie srovnávací pedagogiky je determinovaná právě účelem, ke kterému je daná studie určena (in Rust, Johnstone, & Allaf, 2009, s. 129).

Později také Phillips a Schweisfurthová (2008) upozorňovali na důležitost účelu ve vztahu k volbě metodologického postupu srovnávací studie. Při argumentaci se obrací ke Kandelovi jako „otci zakladateli“ a tvrdí, že komparace vzdělávacích systémů několika zemí vede vždy k různorodosti použité metodologie závislé na tom, co je účelem, respektive cílem srovnávání.

V obecné rovině, a vlastně ve shodě s členěním jiných společenskovedních výzkumů, formulovali Theisen a Adams (1990) čtyři klasické typy srovnávacích studií podle jejich účelu. Na jejich typologii odkazuje později například Phillips (2006) – viz tabulka 1.

Konkrétněji, v přímém vztahu ke studiím srovnávací pedagogiky uvádějí Chabbott a Elliot (2001, s. 14) tři typy studií podle primárního účelu. Jejich členění je následující:

- 1) studie běžně obsahující *large-scale* výzkumy směřující ke srovnávání vzdělávacích výsledků ve dvou nebo více státech na různých úrovních (typicky TIMSS, PISA, standardizované testy ve více zemích);
- 2) studie určené k informování aktérů vzdělávací politiky, zaměřené na specifická témata relevantní pro tu kterou politiku a implementaci v jiných státech (např. Singapore Mathematics Curriculum Study);
- 3) studie, které nebyly vytvořeny primárně k přímému srovnávání mezi dvěma státy z hlediska vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků, ale jejich cílem je hlouběji pochopit pedagogické jevy a procesy v různých kulturních a národních kontextech.

Tabulka 1

Typologie komparativních výzkumů podle účelu

Kritéria pro klasifikaci komparativního výzkumu podle jeho účelu		
Typ výzkumu	Typické otázky	Účel výzkumu
Analytický	Jaká jsou vysvětlení vztahů mezi komponentami? Proč se aktéři daného procesu chovají tak, jak se chovají? Proč jisté systémy fungují tak, jak fungují?	Popis a analýza rolí. Specifikace příčinných vztahů mezi zkoumanými fenomény či vysvětlení jejich vztahů a důsledků.
Deskriptivní	Jaký je současný stav daného fenoménu? Jaký je vztah mezi proměnnými?	Deskripce fenoménu. Deskripce vztahů mezi proměnnými.
Evaluační	Je program A lepší nebo ekonomicky efektivnější než program B? Odpovídá daný program nebo politika danému kontextu?	Zhodnocení přínosu a hodnot určitého programu či politiky. Interpretace užitečné pro rozhodovací procesy.
Explorační	Jaké oblasti týkající se existujících rolí, vztahů a procesů jsou vhodné pro hodnocení ostatními výzkumníky? Jaké modely, paradigmaty nebo metody mohou být užitečné při navrhování budoucího výzkumu?	Generování nových hypotéz nebo otázek. Explorace vztahů a funkcí mezi určitými fenomény s potenciálem hloubkového výzkumu.

Pozn.: Zpracováno podle Theisena a Adamse (1990) a Phillipse (2006).

K účelům srovnávacích studií se vyjadřuje také celá řada dalších autorů, a to v dlouhodobé perspektivě. Např. King (1967) ve své době viděl roli srovnávací pedagogiky v tom, že její studie ukazují, které instituce, myšlenky nebo postupy mohou být přenositelné z jednoho kontextu do jiného a co je relevantní ryze pro jeden kontext.

Přímo o „vypůjčování si fungujících praxí z cizího prostředí a jejich přenášení do vlastního kulturního prostředí“ jako o hlavním účelu srovnávací pedagogiky se nebojí uvažovat Phillips a Schweisfurthová (2008, s. 97). Způsoby, jakými lze přenášet vzdělávací postupy a praxi z jedné země do druhé, označují jako *policy borrowing*. Toto „vypůjčování“ obsahuje čtyři kroky: (1) zajímavosti napříč národy (*cross-national attraction*), (2) rozhodovací procesy (*decision making procedure*), (3) přijetí implementace určité politiky (*adoption of particular policy implementation*) a (4) zvnitřnění/zdomácnění politiky v rámci vlastního systému (*internalization/indigenization*). Tento model nemá být brán jako schéma pro analýzu, ale jako pomůcka

komparativistům, kteří chtějí formulovat jasné sekvenční stupně svého postupu, chtějí podtrhnout důležitost kontextu ve srovnávací studii, chtějí navrhnout faktory, které mají být v každém stupni srovnávání zkoumány, a chtějí vytvořit představu o propojenosti sledovaných procesů.

Šířeji vidí účel srovnávacích studií např. Watsonová (2001, s. 30), když říká, že základním úkolem je poskytnout vhled do procesu utváření politik (*policy-making*). Podobně Arnove (2013, s. 1) označují za hlavní účel komparativní pedagogiky poskytnutí podnětů relevantních pro pochopení společných problémů a regionálních, národních či místních rozdílů, kterým běžně čelí vzdělávací politika a praxe.

Vedle akcentu na „vypůjčování“ postupů z různých jiných systémů je často podtrhován moment ovlivňování do budoucnosti. Např. Phillips (2006, s. 309; Phillips & Schweisfurth, 2008, s. 83) hovoří o tom, že srovnávací výzkum by měl být spojen s hledáním vhodnosti a realizovatelnosti zavádění nových opatření, která umožní předvídat další vývoj. Účelem srovnávacích studií je proto podle těchto autorů predikce budoucnosti. S tím se ztotožňuje i Watsonová (2001), která říká, že účelem srovnávací pedagogiky není jen porovnávat současný stav vzdělávacích systémů, ale také navrhnout takové reformy, které nejlépe odpovídají novým sociálním a ekonomickým podmínkám.

Přínosem srovnávací pedagogiky je podle Rusta (2003) především to, že se dívá do budoucnosti. Později dodal, že účelem srovnávací pedagogiky je přispívat k možnosti využití výzkumných nálezů novou generací, která je může (a měla by) využívat ve jménu mezinárodního míru a sociální spravedlnosti v neustále se propojujícím a sbližujícím světě (Rust, Johnstone, & Allaf, 2009, s. 134). Aby mohla hrát srovnávací pedagogika tuto náročnou roli, je ovšem potřeba, jak říká Rust, aby se vracela ke svým kořenům, k výzkumníkům jako je Kandel (1936), pro něhož zahrnutí politického, sociálního, ekonomického a kulturního kontextu do srovnávacích studií bylo stěžejní.

V zásadě by se tedy dalo shrnout, byť je to různými autory formulováno různě, že hlavním účelem srovnávacích studií je poučit se (a poučit jiné, především aktéry rozhodování ve vzdělávací politice) o tom, jakým způsobem se řeší problémy vzdělávání v různých společnostech, kulturách, případně zemích, a kvalifikovaně odhadovat možnost přenositelnosti zjištěných postupů a řešení s ohledem na politický, kulturní, sociální a ekonomický kontext srovnávaných prostředí. A to vše nikoli pouze s ohledem na současnost, ale především na budoucnost. To je účel, který považujeme za vysoce relevantní také pro naši domácí situaci.

3 Paradigmata srovnávací pedagogiky

Vyjasní-li si výzkumník účel své studie, potom by jeho dalším krokem měla být úvaha o designu srovnávací studie odvozeném od paradigmat, které srovnávací pedagogika nabízí. Tou základní obecnou volbou na základě vybraného problému a účelu studie je výzkumné paradigma založené na kvantitativním přístupu, kvalitativním přístupu nebo na jejich kombinaci. Řada autorů (Lor, 2011; Rust, 2009) této otázce věnuje značnou pozornost, ale jejich výklady jsou v principu shodné s obecnou metodologickou diskusí probíhající také v rámci jiných společenských věd. Obdobná diskuse se vede i v souvislosti s epistemologií srovnávací pedagogiky, kterou je také potřeba zohlednit, a na jejímž základě se připomínají jak pozitivistické tradice ve srovnávacích studiích, tak „novější“ interpretativní paradigmat (Khakpour, 2012; Dash, 2005; Marginson & Mollis, 2001).

V tabulce 2 uvádíme pro inspiraci Khakpourovu (2012) tabulku³ s příklady realizovaných srovnávacích výzkumů s odpovídajícími výzkumnými paradigmaty a použitými výzkumnými designy.

V obecnější rovině předznamenávají volbu výzkumného paradigmatu principiální myšlenkové postupy, jež má autor záměr použít. Opět se jedná o diskusi částečně paralelní s jinými společenskovědními obory, částečně specifickou pro srovnávací pedagogiku v jejím vývoji. Debata o tom, zda jít induktivní či deduktivní cestou, vznikla v době, kdy komparativní pedagogika začala hledat své silnější vědecké základy (Rust, 2003). Jako historicky první byl ve srovnávací pedagogice rozvíjen induktivní postup a jeho zastánci, zakladatelé, byli Kandel, Hans a Berreday v šedesátých letech minulého století.⁴ Deduktivní škola je ve srovnávací pedagogice reprezentována především Holmesem s jeho metodou řešení problému

³ Jedná se o autorský přehled, jenž je ovšem přeložen do češtiny s upravenými názvy metodologických pojmů tak, aby byly sourodé s celým textem. To, co podle našeho úzu označujeme jako *výzkumný design*, nazývá Khakpour *výzkumnou metodou*.

⁴ Isaac Kandel jako průkopník historického přístupu v komparativní pedagogice vycházel jasně z induktivní školy a jeho doporučované kroky při stavbě komparativní studie byly *identifikace problému* (nejprve deskripce zkoumaného problému v rámci historické perspektivy), *explanace a interpretace* (analýza příčin dané situace z hlediska sociálního, politického a kulturního), *komparativní analýza* (zaznamenání podobností a rozdílů ve zkoumaných entitách) a *formulace zásad a tvorba vzdělávací filozofie* jako poslední krok (Musa & Agbaire Jomafuvwe, 2013, s. 352–353).

(*problem-solving*)⁵. Zatímco Kandelův induktivní postup nejprve zjišťuje fakta a potom je analyzuje, pro Holmese je hlavní síla srovnávací studie v predikci: fakta jsou daná, ale predikce nevychází jen z předchozích příčin, nýbrž zahrnuje dedukci na základě nových informací získaných studiem zákonů a opatření ve specifických původních podmínkách. Podstatné ovšem je, že oba postupy, jak Kandelův, tak Holmesův, jsou orientovány reformně – to znamená, že mají přispívat ke změně nějakého pedagogického jevu či vzdělávací politiky.

Součástí diskuse je také téma diachronní či synchronní perspektivy ve srovnávacích studiích. Sweeting (2005) vychází z premisy, že srovnávací pedagogika a historie vzdělávání se vzájemně doplňují. Historická dimenze přidává další úroveň komplexity, která vyžaduje zvláštní znalosti při vyhledávání, hodnocení a využívání primárních zdrojů, a to jak v kvalitativních studiích, kde je historická perspektiva klíčovým komponentem při detailním popisu, tak v kvantitativních srovnávacích studiích (Lor, 2001, s. 16–17). Více informací o časové dimenzi ve srovnávacích studiích lze najít u Penningse, Kemana a Kleinnijenhuse (1999), kde je diskutována role místa a času a výzkumné designy jsou rozlišovány podle toho, zda jsou situované pouze do jedné časové dimenze, nebo sledují daný jev v průběhu času.

⁵ První fází srovnávací studie je podle Holmese, shodně s Kandellem, *volba a deskripce problému*. Problém je vybírán s předpokladem, že je běžný ve vzdělávacích systémech v různých částech světa a že může být objasněn a případně řešen prostřednictvím mezikulturního (*cross-cultural*) srovnání. Dalším krokem je *tvorba hypotéz*. Holmesův druhý krok zahrnuje – na rozdíl od Kandela – identifikaci několika praktických politických alternativ, které mohou být řešením daného problému. Aby tak mohl výzkumník učinit, musí nahlédnout na praktiky jiných států, které použije jako referenční body. Třetím krokem je *specifikace původních podmínek nebo kontextů*. Tento krok se podobá Kandelově *explanaci a interpretaci*. Do této fáze Holmes zahrnuje deskripci s připojením politického, sociálního, ekonomického, náboženského a kulturního kontextu. Předposlední krok nazývá *logickým promítnutím* přijatých hypotéz. Jelikož je výzkumník již obeznán s kontextem, ve kterém se problém odehrává, je schopen nastínit výsledky možných řešení, které uvedl v hypotézách. Úkolem komparativisty je podle Holmese předvídat praktické dopady zaváděných politických opatření. Posledním, pátým, krokem je *komparace* logicky predikovaných dopadů/výsledků s pozorovatelnými událostmi. Výzkumník tedy testuje zformulované hypotézy (Musa & Agbaire Jomafuvwe, 2013, s. 353).

Tabulka 2

Výzkumná paradigmatata ve srovnávací pedagogice

Výzkumné paradigma	Výzkumný design	Příklad výzkumu	Autoři
	Longitudinální design	A Longitudinal Comparative Study of Student Perceptions in Online Education	Mortagy a Boghikian-Whitby (2010)
	Průřezový design	A Longitudal Study of the Self-esteem of Students in Regular and Special Education Classes	Battle a Blowers (1982)
		Effectiveness of Basic Clinical Skills Training Programs: A cross-sectional Comparison of Four Medical Schools	Remmen a kol. (2001)
	Korelační design	A Comparative Study of Creative Thinking of American and Japanese College Students	Saeki a kol. (2001)
Kvantitativní		Freedom and Happiness: A Comparative Study in Forty-four Nations in the Early 1990s	Veenhoven (2000)
	Experiment a kvaziexperiment	Teaching Foreign Language Grammar to Adults: A Comparative Study.	Von Elek a Oskarsson (1973)
	Survey	Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)	TIMSS 1996, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015
		Program for International Student Assessment	OECD
	Sekundární analýza dat	Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data	Hoskins a kol. (2011)

Tabulka 2 (pokračování)

Výzkumné paradigma	Výzkumný design	Příklad výzkumu	Autoři
	Etnografický design	Literacies, Languages and Developments in Peruvian Amazonia	Aikman (2001)
		Assessing the Impact of Women's Literacies in Bangladesh: An Ethnographic Inquiry	Maddox (2005)
	Fenomenologický design	Understanding Student Learning	Entwistle a Ramsden (1983)
		Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations	Hofstede (2001)
Kvalitativní	Biografický a autobiografický design	The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives	Moyles a Hargreaves (1998)
	Případová studie	From Lady Teacher to Professional Study	Watts (1998)
Kvalitativní + kvantitativní		Re-Territorializing Educational Import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing	Steiner-Khamsi (2002)
		Culture, Context and the Quality of Education: Evidence from a Small-Scale Extended Case Study in England and Denmark	McNess (2004)
	Triangulační design	Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education	Alexander (2000)
	Zakotvený design	Challenges of Adopting the Use of Technology in Less Developed Countries: The Case of Cambodia	Jayson (2010)
	Explorativní design		

Pozn.: Upraveno podle Khakpour (2012). Názvy výzkumů jsou pro lepší možnost dohledání uvedeny v původním, anglickém, jazyce.

4 Designy srovnávacích výzkumů

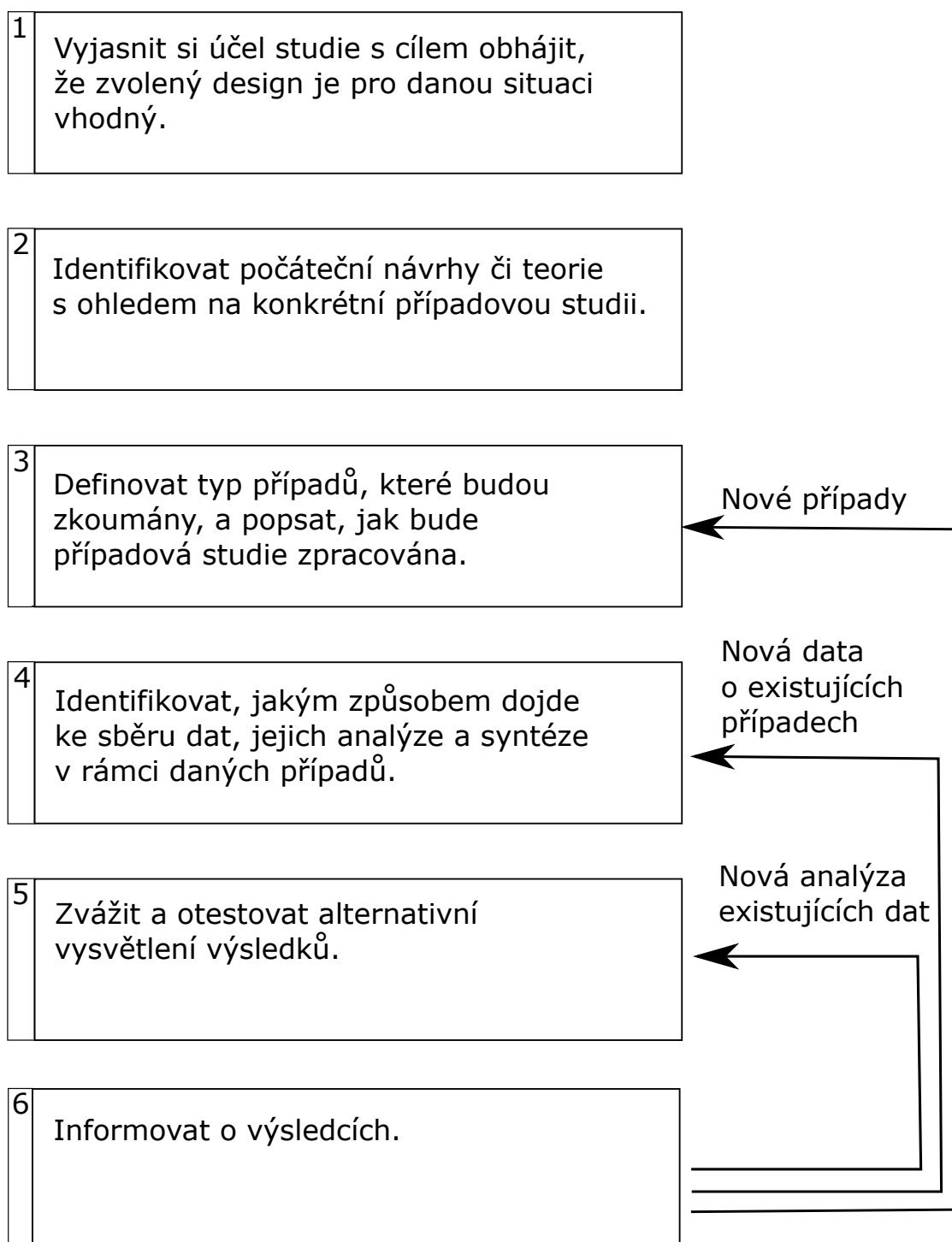
Z předcházející Khakpourovy tabulky s přehledem výzkumných paradigmat a jim odpovídajících výzkumných designů vybíráme dva nejběžnější designy dnešní srovnávací pedagogiky. Jsou jimi *srovnávací případové studie* a tzv. *large-scale surveys*.

4.1 Srovnávací případová studie

S oporou o charakteristiku srovnávací případové studie, jak ji poskytuje Goodricková (2014), můžeme říci, že taková studie zahrnuje dva nebo více případů způsobem, který zakládá na možnosti zobecnit poznatky o kauzálních otázkách, tedy jak a proč určité programy nebo politika fungují či nefungují. Srovnávací případovou studii je vhodné zvolit, jestliže se objevuje aktuální potřeba pochopit, vysvětlit a ovlivnit úspěch nějakého programu nebo politické iniciativy. Zahrnuje analýzu a syntézu shod, odlišností a vzorů napříč dvěma nebo více případy, které mají stejné zaměření nebo stejný cíl. Aby byl design srovnávací případové studie proveden správně a důkladně, měly by být specifické rysy každého případu na začátku studie detailně popsány. Studie často zahrnují jak kvantitativní, tak kvalitativní data. Dominují metody jako práce v terénu, pozorování, rozhovory a analýza dokumentů. Způsoby sběru dat jsou podobné jako u jednopřípadových studií, ale vícečetné případové srovnávací studie vyžadují rozsáhlejší koncepční, analytickou a syntetizující práci.

Jak při použití designu srovnávací případové studie postupovat? Návrh v šesti krocích ukazuje obrázek 1.

Kdy je vhodné zvolit tento výzkumný design? O srovnávací případové studii primárně jako o evaluačním výzkumu uvažuje Goodricková (2014), přičemž považuje za vhodné ji použít zejména v případech, (1) kdy pro výzkumníka otázky *jak a proč* představují základ porozumění procesům nebo výsledkům intervence; (2) pokud se implementuje intervence napříč více kontexty a je zde malá nebo žádná příležitost řídit nebo kontrolovat způsob, jakým je implementována; (3) když má výzkumník příležitost pro opakovaný sběr dat a analýzu v průběhu zavádění intervence; (4) když se pochopení kontextu jeví jako klíčové pro pochopení úspěchu či neúspěchu intervence nebo (5) když experimentální a/nebo kvazi-experimentální designy nejsou z praktických či etických důvodů proveditelné.



Obrázek 1. Postup srovnávací případové studie v šesti krocích (upraveno podle Goodrick, 2014).

Pro srovnávací případovou studii je podobně jako pro realizaci běžných případových studií typická triangulace dat a výsledků. Slouží ke kontrole odpovědí na deskriptivní otázky týkající se způsobů, jakými věci fungují, např. potvrzení výsledků z rozhovorů přímým pozorováním. Triangulace může být použita také jako kontrola síly odpovědí na kauzální otázky, např. identifikací a vyloučením alternativních výsledků nebo identifikací a vysvětlením výjimek z hlavního pozorovaného jevu.

Důležitý je nepochybně výběr srovnávaných případů. Lor (2011, s. 11) uvádí, že nejlépe mohou být případy zvoleny na základě toho, že jsou pro zkoumaný jev reprezentativní, neboť případové studie mají být prováděny s cílem tvořit hypotézy, vysvětlit daný fenomén, odhalit kauzální vztahy a poskytnout poznatky o mechanismech a cestách realizace daného jevu v heterogenních kontextech. Uvádí také, že výběr může být zdůvodněn tím, že případy ve zvolených zemích ještě studované nebyly, případně tím, že jsou ve vztahu k dalším případům nebo výzkumům důležité. Výzkumník může podle Lora (2011) argumentovat také pouze tím, že vybrané případy ve zvolených zemích zná a má k nim dobrý přístup.

Srovnávací případová studie má nepochybně své limity. Arnove (2013, s. 15) například upozorňuje na nebezpečí, že výzkumník bude ukazovat světu pouze pohled, se kterým je seznámen, případně že se bude snažit zobecňovat výsledky z jednoho případu na další případy či jiné instance, které jsou ale danému případu nepřiměřené.

4.2 *Large-scale surveys*

V posledních desetiletích vzniklo velké množství tzv. *large-scale surveys*, tedy velkých studií o různých tématech z oblasti pedagogických jevů. Jsou zaměřeny jak na obecná témata, jako je dostupnost či kvalita vzdělávání, tak na specifitější témata, jako jsou výsledky vzdělávacích procesů. Zejména druhé z nich se staly zdrojem nepřehledného množství dat, jež poskytují možnost identifikovat pozici některé ze zúčastněných zemí v celkovém obraze, tedy ve srovnání se zeměmi jinými. Jedná se o studie, které jsou organizačně, personálně, časově a finančně velmi náročné. Nabízí se tedy možnost, že komparativisté budou pracovat s výsledky těchto velkých studií. Mohou v nich vyhledávat relevantní témata pro svoje interpretace, výsledky kriticky hodnotit a mohou je propojovat neotřelým způsobem tak, aby poskytly novou informaci. Mohou také vytvářet kvalifikované „sumáře“, v nichž komentují existující data a zasazují je do kontextu dané země.

Může se zdát, že práce s *large-scale surveys* je ve srovnávací pedagogice relativní novinkou, alespoň viděno optikou české situace⁶, ale není tomu tak. Tradice sahá nejméně do poválečného období k iniciativám UNESCO, dále k IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), do přelomu 50. a 60. let se známými studii TIMSS, PIRLS, ICCS a k zapojení OECD v podobě studií PISA, IALS, SIALS, PIAAC nebo výroční zprávy *Education at a Glance*. Spadá sem také angažmá Evropské unie zejména prostřednictvím databáze EURYDICE⁷, jež je považována za hlavní zdroj současných reliabilních dat o evropském vzdělávání.

Nejen práce s daty z těchto velkých studií, ale především podíl na jejich iniciaci je spojen s celou řadou významných jmen srovnávacích pedagogů: Bereday (1964), Noah a Eckstein (1970), Husén a Postlethwaite (1989), Crossley a Broadfoot (1992), Rust a kol. (1999), Goldschmidt, Choi a Martinez (2004), Baker (2009), Davier a kol. (2013).

Je ovšem třeba brát v potaz také kritiku, která se na adresu využívání dat z velkých výzkumů a veřejných databází ozývá. Například Bray (2007, s. 35–37) formulují limity takové srovnávací práce do tří bodů:

- velkou roli hraje kultura, statistika nám ji nevysvětlí a ani ji není schopna zahrnout;
- statistická data je vždy možné interpretovat různými způsoby;
- kvůli důrazu na statistická data mají státy tendenci je „naklánět“ tak, aby ze srovnání vyšly dobře, což znamená, že prezentovaná statistická data nemusí nutně vypovídat o skutečné situaci dané země.

Skepsi zmíněných autorů vůči využívání dat z *large-scale surveys* by bylo možné podpořit i dalšími argumenty, jako například že práce s jejich daty ignoruje lidskou a kulturní dimenzi, že nevysvětlí anomálie a neumějí uvést důvody, proč jsou rozdíly ve statistických údajích mezi zeměmi, že nejsou schopny navodit více možností interpretace, že umožňují, aby si zúčastněné země vybíraly takové výsledky, které je zobrazují v lepším světle apod. To všechno má racionální základ, na druhé straně by ale bylo chybou nevidět jejich benefity. Podle Keatese (2012, in Marshall, 2014) je to především snadný

⁶ Česká republika, jak známo, se do těchto studií začala zapojovat až od druhé poloviny 90. let minulého století.

⁷ Tento přehled nemá být úplným výčtem, má jen naznačit nejvýznamnější organizace a instituce, jež se v tzv. *large-scale surveys* angažují, Světovou banku nevyjímaje.

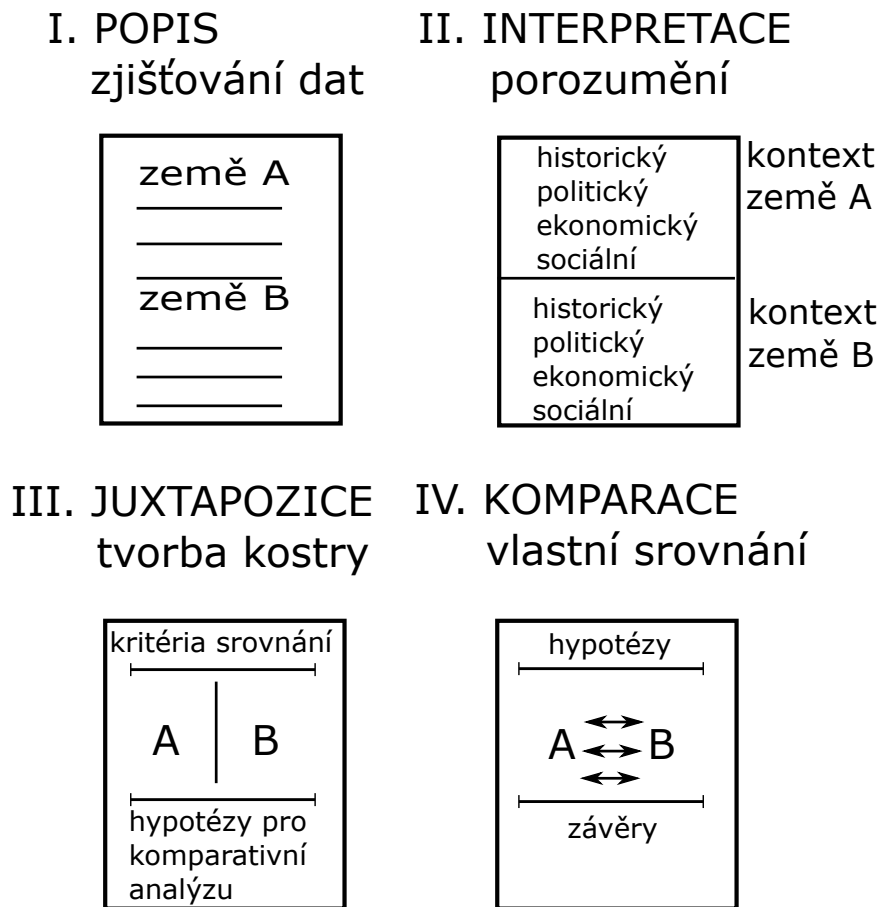
způsob, jak si mohou vzdělávací systémy na celém světě nastavit zrcadlo o vlastním pokroku a blíže se podívat na to, co se od sebe navzájem mohou naučit. A samozřejmě analýza dat ze sekundárního zdroje má řadu výhod pro výzkumníky, kteří se mohou dostat k vysoce kvalitním datům bez časových a finančních investic do jejich sběru. Záleží potom na nich, jak s daty pracují, jak bohatě je interpretují a jaké závěry z nich vyvozují. Jinými slovy, jak překračují limity, které plynou z podstaty typu dat, s nimiž pracují.

Inspirativním způsobem o využívání *large-scale surveys* ve srovnávacích studiích uvažují z pozic neo-institucionální teorie Wiseman a Chase-Mayoral (2013), když poukazují na to, že tyto studie mají velký smysl zejména v okamžiku, kdy se daří propojovat makro-úroveň s mikro-úrovní, globální s lokálním, všechny úrovně kontextů pedagogických jevů a jejich vzájemného ovlivňování.

5 Modely komparace

Dostáváme se ke stěžejnímu momentu komparativních studií, tedy k samotnému srovnávání. Již jsme pojednaly o účelech srovnávacích výzkumů, o jejich základních paradigmatech a designech, které v sobě zahrnují i způsoby sběru dat a jejich analýzy, nyní věnujeme pozornost vlastnímu srovnávání, jež se někdy odbývá větou: „Byla použita srovnávací metoda.“ Ta však může mít různé podoby, proto zde uvádíme některé vybrané modely postupu srovnávání.

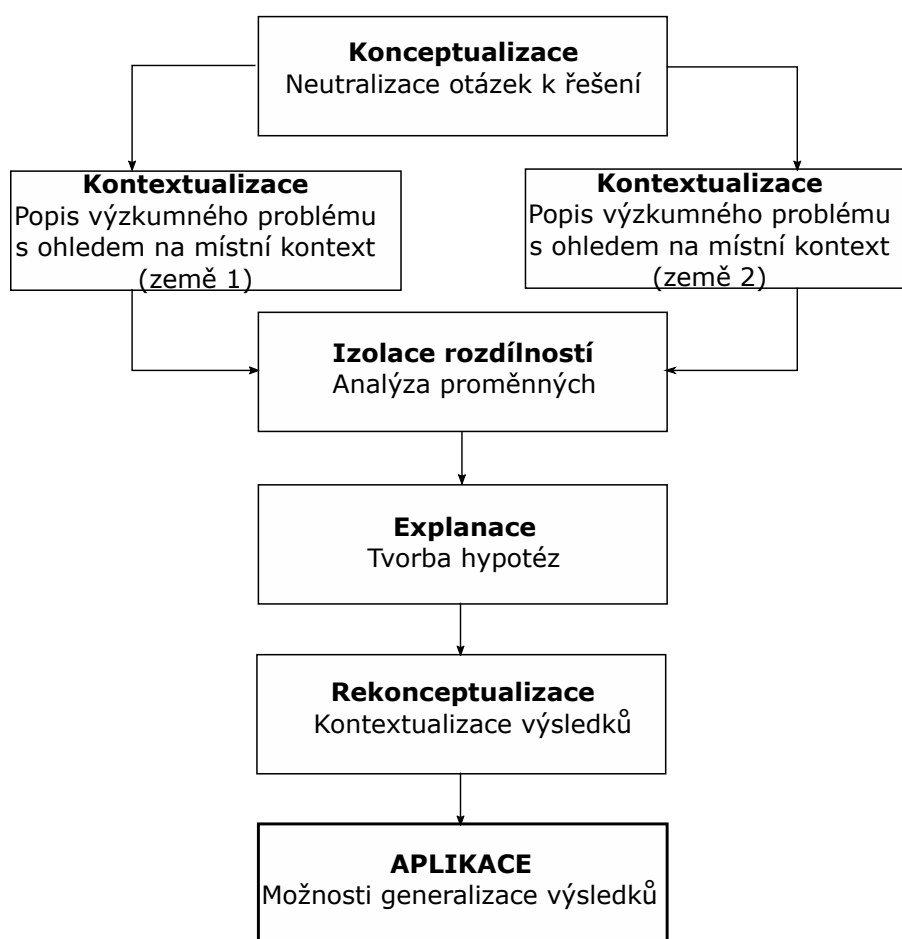
Prvním modelem je Beredayův (1964) klasický komparativní model (viz obr. 2), jenž sestává ze čtyř kroků: z popisu, interpretace, juxtapozice a samotné komparace. Tyto kroky detailně popsal Vlček (2015, s. 403) nebo Lor (2011) či Manzonová (2007, s. 99) a ilustruje jej následující schéma.



Obrázek 2. Beredayův model srovnávací analýzy ve čtyřech krocích (upraveno podle Bereday, 1964, in Manzon, 2007, s. 99).

Nejnověji aktualizoval tento postup Phillips (2006, s. 289–291; viz obr. 3) zdůrazněním role kontextu a historického pozadí sledovaného jevu. Jeho schéma začíná konceptualizací otázek, které budou řešeny v prvním kroku bez specifického kontextu. Smyslem je identifikovat výzkumné otázky a „neutralizovat“ je od určitého kontextu. Typickou otázkou pro tento první krok je: „Jaká je povaha zkoumaného jevu?“ Druhým krokem je podle Phillipse detailní popis daného pedagogického jevu ve zkoumaných zemích již s plným důrazem na lokální kontext (historický, geografický, politický, náboženský, jazykový). Hlavní otázkou pro tuto fázi je: „Jaká je situace jevu v kontextu X a v kontextu Y?“ Třetí fáze zahrnuje pokus skrze získaná data izolovat rozdíly pomocí přímého srovnání sledovaného jevu. Otázka zní: „Jak jiný/podobný je jev v kontextu X a jak je jiný/podobný v kontextu Y?“ Čtvrtá fáze

je explanační, takže navrhuje vysvětlení za pomoci formulace hypotéz: „Co může způsobovat rozdílnosti/podobnosti v odpovědích na otázky z předchozí, třetí fáze?“ V pátém a šestém kroku se znovu zvažují původní otázky a hledá se možnost aplikovat výsledky do jiných situací, v nichž mohou být zobecnitelné. Otázka uvozující tyto fáze zní: „Jestliže jsme našli rozdíly/podobnosti, jaké jsou implikace těchto rozdílností/podobností pro jiný kontext (Z)?“ Původní otázky jsou nově konceptualizované s cílem určit, zda analýza přinesla takové výsledky, které je možno zobecnit. Schematicky ukazuje Phillipsův postup následující obrázek.

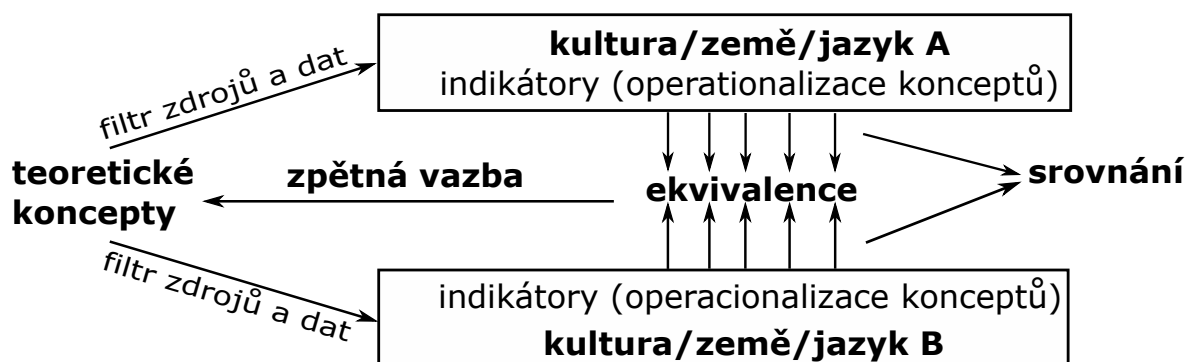


Obrázek 3. Phillipsův model srovnávací analýzy (upraveno podle Phillips, 2006).

Ve Phillipsově modelu je důležité zaznamenat důraz, který klade na kontext sledovaného jevu. Podle něj existuje mnoho způsobů, jak charakterizovat komparativní proces, klíčovým momentem ale je, že fenomény a otázky,

kteřé jsou v centru zájmu, musí být zaznamenány nejprve v jejich vlastním kontextu a teprve tyto kontextualizované fenomény mohou být podrobeny systematické srovnávací analýze s cílem identifikovat podobnosti a rozdílnosti, jež umožní vysvětlení daného jevu.

Dalším modelem srovnávacího postupu je model Lorův (Lor, 2011), který staví na tom, že je důležité jasně definovat hranici mezi odlišností, podobností a stejností. Teoretický koncept, který je zkoumán ve více než jednom kontextu, musí být měřen nebo pozorován pomocí indikátorů nebo operacionalizovaných konceptů, které nejsou identické, ale ekvivalentní (rovnocenné). Co je myšleno ekvivalencí oproti identičnosti? Lor uvádí čtyři oblasti, ve kterých lze hledat ekvivalenci: (1) kulturní ekvivalence (fenomény jsou v různých kulturách vnímány stejným způsobem); (2) kontextuální ekvivalence (jevy nebo aktéři mají stejnou relativní pozici ve struktuře systémů⁸); (3) strukturální ekvivalence (jevy jsou agregovány do vyšších celků, jež jsou klasifikovány jako ekvivalentní⁹); (4) funkcionální ekvivalence (různé jevy či aktéři hrají stejnou roli ve zkoumaných systémech¹⁰). Lorův postup naznačuje schéma v obrázku 4.



Obrázek 4. Lorův model srovnávací analýzy (upraveno podle Lor, 2011).

⁸ Např. ředitelé škol mají v různých kontextech různá označení, ale jejich pozice je stejná.

⁹ Např. francouzské *lycées* a nizozemské *gymnasium*, nikoli německá *Hochschule*.

¹⁰ Např. *US Library of Congress* je zároveň ekvivalentem národní knihovny v jiných státech a může tak být zařazena do mezinárodního výzkumu národních knihoven.

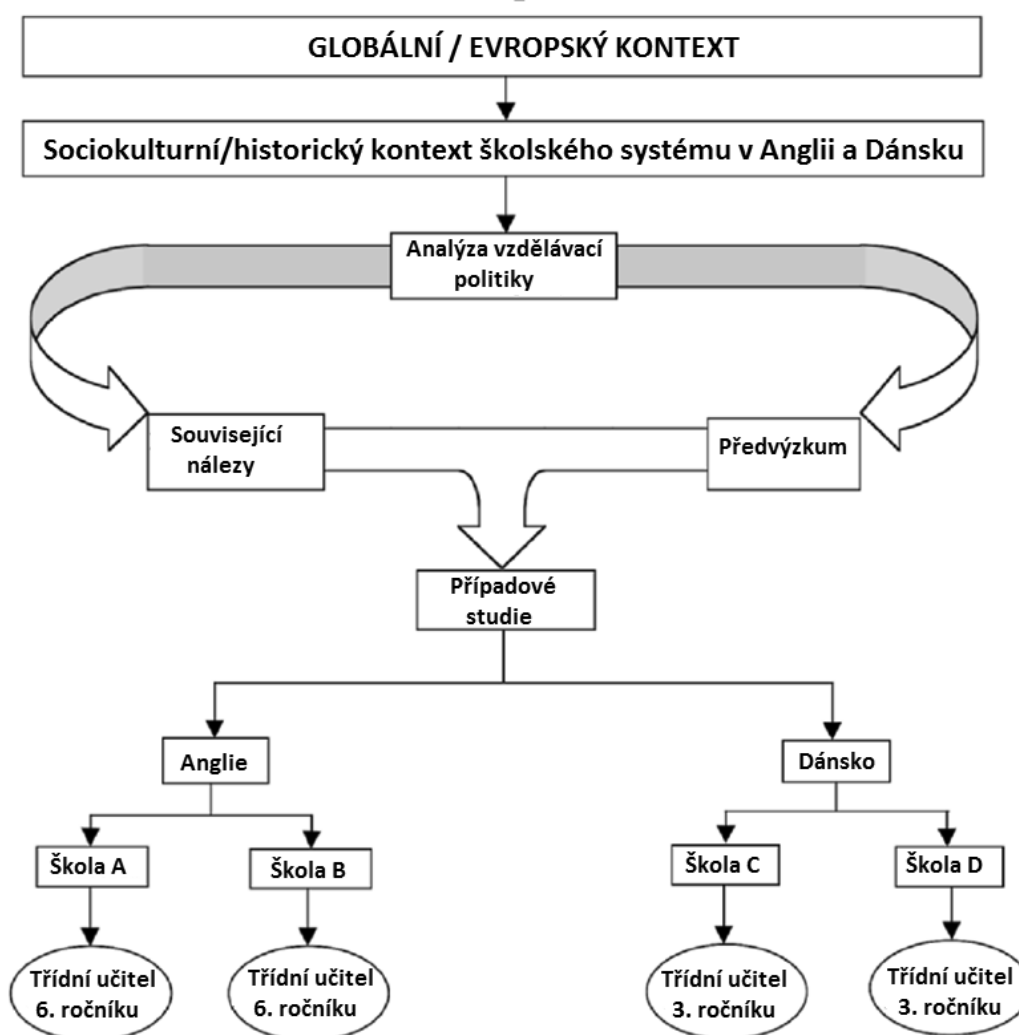
Za povšimnutí v tomto schématu stojí moment zpětné vazby, který ukazuje, že teoretický koncept, jenž slouží jako výchozí bod studie, může být v průběhu procesu zpracovávání rovnocenných (ekvivalentních) operacionalizovaných konceptů a indikátorů upravován.

Poslední model srovnávání, který zde uvádíme, už nemá povahu obecných modelů srovnávací analýzy, ale je to velmi dobrá ukázka toho, jak lze koncipovat srovnávací studii. Nemusí se totiž nutně jednat o přesné použití nějakého již existujícího modelu srovnávání, spíše jde o to, ujasnit si vlastní postup v jeho jednotlivých fázích, sladit téma a obsah s metodologií sběru dat, jejich analýzy a úrovně interpretace. Z množství existujících příkladů vybíráme případovou srovnávací studii¹¹ McNessové (2004). Autorka postupovala od popisu nejobecnějšího kontextu až po popis konkrétních případů. Začíná deskripcí globálního a evropského kontextu, pokračuje kontextem sociokulturním a historickým, a to již na příkladech školských systémů v Anglii a Dánsku. Přes analýzu vzdělávací politiky v obou zemích a provedený předvýzkum se dostává ke konkrétním případovým studiím v obou zkoumaných zemích. Model McNessové vychází z Beredayova čtyřkrokového modelu srovnání a doplňuje jej o globální a evropský kontext, se kterým Bereday ve své době nepracoval (viz obr. 5).

6 Lokalizace sběru dat, počet případů a jednotka analýzy

Volbou modelu srovnávání ovšem rozhodování výzkumníka stále ještě nekončí. Je třeba dále přemýšlet o volbě míst, kde bude svoji srovnávací studii provádět, také o tom, do jaké hloubky při srovnávání půjde, což je spojeno s rozvahou o počtu případů, a konečně o tom, jak a z jakých úrovní systému bude volit svoji jednotku analýzy. Těmto tématům se věnujeme v další části tohoto článku.

¹¹ Příklad je vybrán ze tří případových studií uvedených v tabulce 2 (*Culture, Context and the Quality of Education: Evidence from a Small-Scale Extended Case Study in England and Denmark*).



Obrázek 5. Kultura, kontext a kvalita vzdělávání: zjištění z případových studií v Anglii a Dánsku (McNess, 2004).

6.1 Lokalizace: blízkost versus vzdálenost

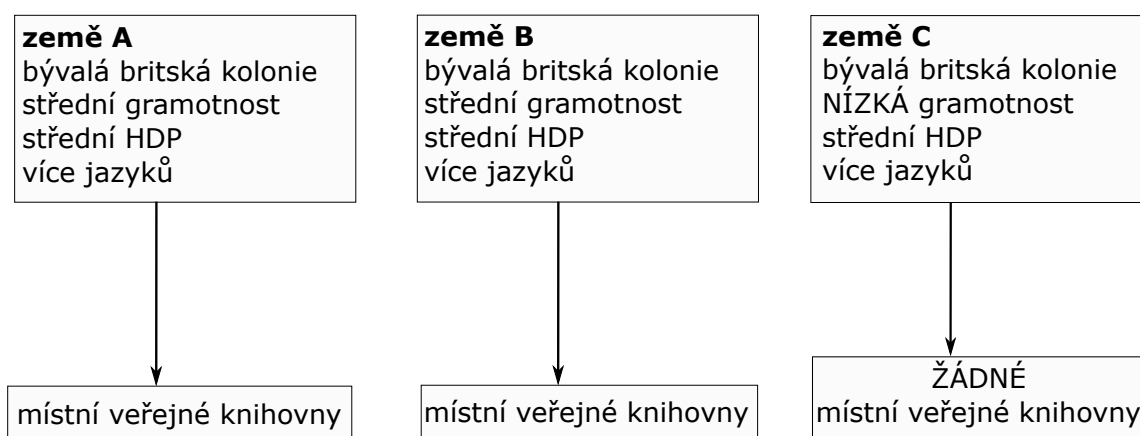
Vycházíme z podstaty srovnávacích studií, tedy ze zkoumání dvou a více vzdělávacích jevů v různých systémech s cílem zjistit, jak si jsou podobné a v čem jsou odlišné (Theisen & Adams, 1990). Zásadní otázka ve výzkumu několika zemí (lokality, regionů¹²) tedy je, které země, lokality či regiony k výzkumu

¹² Uvědomujeme si, že u označení místa srovnávání může vyvstat terminologická otázka, jež se ptá po adekvátnosti použití termínu *země*, *region*, *stát* apod. Domníváme se, že to je součástí rozvahy nad samotným výběrem místa pro srovnávání zvoleného jevu, nikoli předmětem této studie.

zvolit. Nemá smysl srovnávat subjekty, které jsou natolik odlišné, že může být jen těžko nalezeno něco společného. Nemá ani smysl srovnávat entity, které jsou si tak podobné, že lze mezi nimi jen stěží najít nějakou odlišnost¹³. Platí tedy zásada, že pro srovnání volíme země, jež jsou srovnatelné s ohledem na zkoumaný fenomén nebo teorii, která je východiskem pro danou studii.

Prvním krokem je podle Lora (2011, s. 14) zúžení zkoumání vzhledem k zemím v určité oblasti nebo určité kategorii (např. demokratické státy, frankofonní státy, islámské státy, rozvojové země apod.). Dle Phillipse a Schweisfurthové (2008) potom následuje krok definující to, co mají zkoumané systémy shodné, a následně se má výzkumník věnovat odlišnostem, které zjistí a vysvětlí. Jedná se o ekvivalenci ve stejných čtyřech úrovních, jak je ve svém modelu pro komparaci popisuje Lor (2011): kulturní, kontextuální, strukturální a funkcionální. Po jasném definování těchto čtyř úrovní se přechází k vysvětlování nalezených rozdílů a podobností, což je stěžejním kritériem pro výběr případů a lokalizaci srovnávacích jednotek. Země ke srovnání si výzkumník může poté volit podle podobnosti, nebo naopak podle odlišnosti.

Zvolí-li výzkumník práci s nejvíce podobnými systémy, doporučuje se uvést do schématu, v čem jsou země stejné či podobné, přičemž kritéria pro posuzování nejsou fixní, nýbrž výzkumník je volí podle vztahu ke zkoumanému jevu. Jako příklad uvádíme obrázek 6 ze srovnávacího výzkumu veřejných knihoven (Lor, 2011, s. 15).



Obrázek 6. DNPS: Design nejvíce podobných systémů (upraveno podle Lor, 2011).

¹³ Zde ponecháváme stranou diskuse o izomorfnosti pedagogických jevů vyplývajících z globálních vlivů na vzdělávání v různých úrovních a v různých vzdělávacích systémech.



Obrázek 7. DNOS: Design nejvíce odlišných systémů (upraveno podle Lor, 2011).

Pokud výzkumník zvolí naopak srovnávání mezi velmi různými systémy, také by měl do schématu zaznamenat, v čem se systémy liší. Nemá-li komparace ztratit smysl, je třeba i přes různé kontexty najít a zaznamenat alespoň něco, co mají zkoumané systémy společného (viz obr. 7).

Oba uvedené postupy při výběru lokalizace srovnávací studie shrnuje Hefler (2013) jako *design nejvíce podobných systémů* (DNPS) versus *design nejvíce odlišných systémů* (DNOS). Autor upozorňuje na důležitost vysvětlení i minimálních rozdílů (v případě DNPS) nebo izolovaných rozdílů (v případě DNOS) v jednotlivých vstupních proměnných, neboť ty mohou následně vysvětlit rozdíly ve výsledcích.

Důležitost popisu podobnosti a rozdílnosti ve srovnávacích studiích zdůrazňují také Marginson a Mollisová (2001, s. 585). Některé vzdělávací systémy mohou v jednom hledisku představovat rozdílnost, ale v jiném naopak stejnost či podobnost. Srovnávací pedagogika by se navíc měla věnovat jak dominantní kultuře, tak alternativním hlasům a měla by umožnit pohybovat se mezi globálním, národním a místním, mezi různými teoretickými východisky a napříč různými obory.

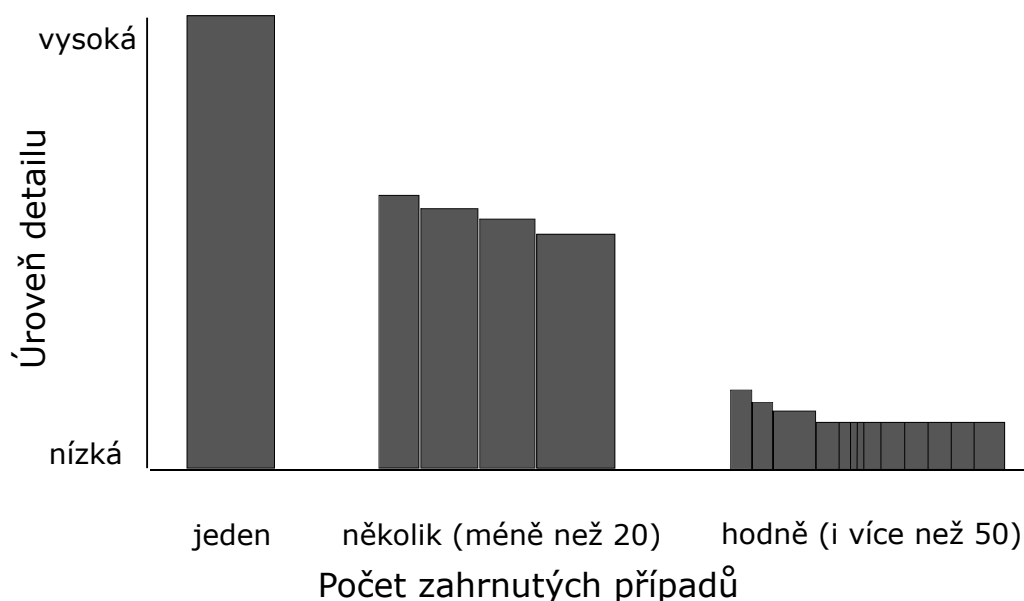
V úvahu je třeba brát také fakt, že země jako zvolená lokalita pro komparaci nemusí být vždy dobrou volbou, neboť, jak upozorňuje Phillips (2006, s. 313), části zemí mohou mít nastavena různá pravidla a politiky. Jak známo, typickým příkladem jsou v tomto ohledu angloamerické vzdělávací systémy (USA, Kanada, Velká Británie).

Velmi zajímavá a z hlediska metodologie srovnávacích studií závažná je myšlenka Marginsona a Mollisové (2001, s. 585) o tom, že design výzkumu do jisté míry předznamenává, zda bude výzkumník při komparaci nalézat spíše shody nebo spíše rozdíly. Podle nich kvalitativní studie projektují více růzností, zatímco kvantitativní studie projektují více shod. Když postupujeme kvalitativně, tedy čím detailněji na jev nahlížíme, čím komplexnější kritéria používáme v pozorování daného jevu, tím více se stejnost/podobnost mění v rozdílnost. U kvantitativních studií se zase rozdílnost může změnit v podobnost fenoménu, když např. v *large-scale surveys* o vzdělávacích výsledcích jsou uvedena stejná numerická data, jež však mají jiný kontextuální význam. V mezinárodních srovnáních se však tato rozdílnost může vytrácet.

6.2 Počet případů: hloubka versus šířka

Při volbě počtu případů hraje roli, do jaké hloubky či šířky tématu výzkumník míří. Počet zvolených jednotek pro analýzu souvisí přirozeně s celým metodologickým postupem pro danou studii, tedy včetně účelu studie a jejího designu. Zjednodušeně řečeno, čím více zemí/systémů zkoumáme, tím povrchnější informace budeme pravděpodobně sdělovat. Naopak, srovnávali pouze dvě země / dva systémy, můžeme být – a měli bychom být – velmi detailní (Lor, 2001). Tuto tezi ilustruje následující graf (obr. 8).

Lorovu zřejmou tezi doplňuje Theisen a Adams (1990, s. 280), když říká, že bohatost v oblasti popisu a analýzy je zpravidla poskytována na úkor omezeného množství případů, které jsou studovány. Pozorování mohou být platná v konkrétním kontextu, v němž byla studie prováděna, ale poskytují jen skromné důkazy umožňující zobecnění. Jiní výzkumníci, kteří zpracovávají velké množství případů, naopak obětují „hustý popis“, aby se mohli věnovat zobecnění.



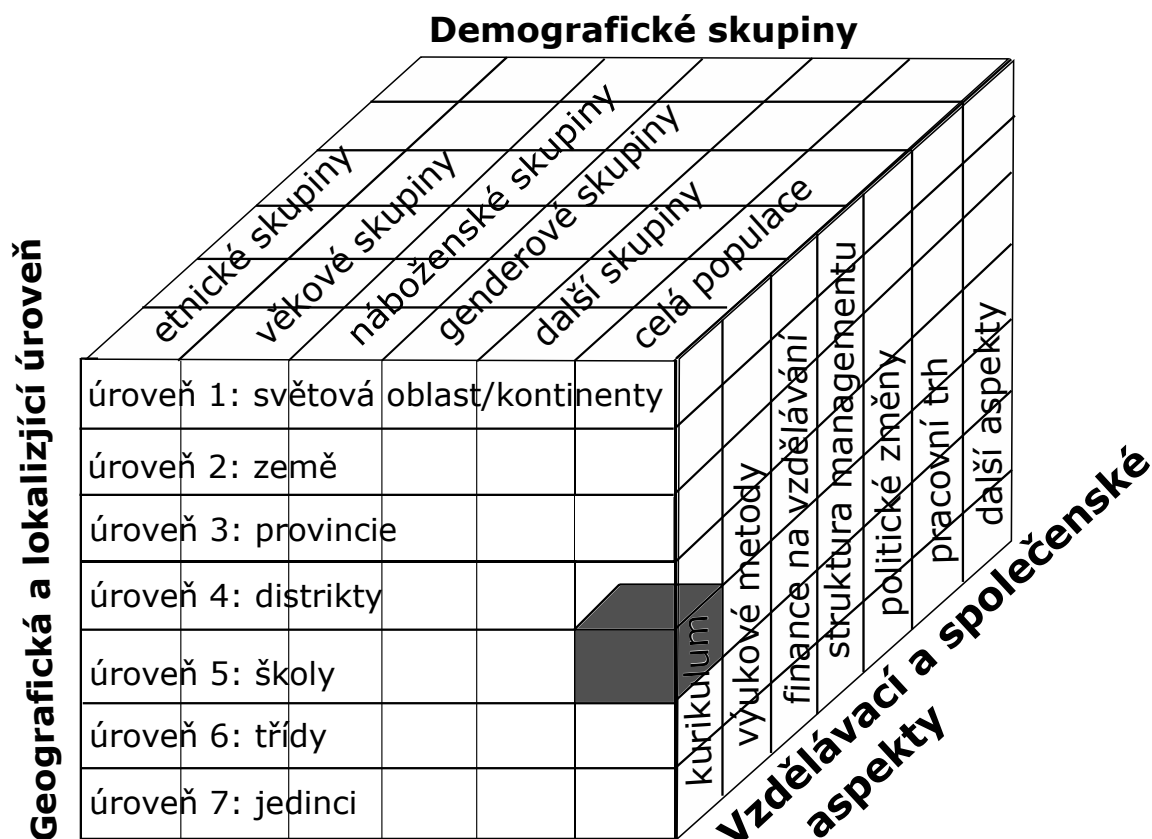
Obrázek 8. Počet zahrnutých států (upraveno podle Lor, 2011).

6.3 Jednotka analýzy: volba tématu

Volba jednotky analýzy je pro dosažení účelu studie a jejího cíle stěžejní (Bray & Thomas, 1995; Phillips & Schweisfurth, 2008). Vlček (2015, s. 403), Manzonová (2007, s. 88) či Thomas (1990, s. 9) uvádějí, že definice objektu zkoumání a určení cíle výzkumu jsou základními stavebními kameny komparativního výzkumu, na které navazují další kroky.

Tradičně se výzkumy srovnávací pedagogiky jako na jednotku komparace zaměřovaly na geografické subjekty. Srovnávání se ale může zaměřovat také na jiné subjekty, jako je kultura, politika, kurikulum apod. Jako nejběžnější příklady jednotek analýzy uvádí Manzonová (2007, s. 97) např. srovnávání míst, systémů, kultur, hodnot, vzdělávacích výsledků, vzdělávacích politik, srovnávání kurikul, vzdělávacích organizací, způsobů učení a pedagogických inovací. Komparace je však vždy spojena s nějakými geografickými místy/ subjekty. Proto je definování geografické hranice srovnání pro jakoukoli srovnávací studii podstatné (Manzon, 2007).

Nápomocná při stanovování jednotky analýzy může být tzv. Brayova a Thomasova krychle (1995; viz obr. 9), jež klasifikuje srovnávací studie podle tří dimenzí srovnávání.



Obrázek 9. Brayova a Thomasova krychle (upraveno podle Bray & Thomas, 1995).

Pozn.: Zvýrazněná „krychlička“ v obrázku reprezentuje komparativní studii kurikula pro celou populaci ve dvou či více školách.

Pointa této krychle má být podle Braye a Thomase ve výzvě k víceúrovňové analýze výchovných a vzdělávacích procesů, díky níž autoři dosáhnou mnohostranné a holistické analýzy daných fenoménů. Bray a Thomas si totiž všimli, že hodně autorů se drží pouze jedné úrovně. Vyzývají tedy autory, aby alespoň zmapovali, do které úrovně jejich jednotka analýzy spadá, jaký vliv mají ostatní úrovně na jejich zkoumaný fenomén a kde jsou limity takového přístupu. Krychle Braye a Thomase je velmi citovaná jak v literatuře explicitně spojené se srovnávací pedagogikou (Ginsburg, 1995; Broadfoot, 1999; Arnone, 2013), tak i v širší literatuře (Winzer & Mazurek, 2012; Ballantine, 2001). Obecně je tato krychle považována za prospěšnou pomůcku a řada autorů si ji upravuje ke svému vlastnímu použití.

7 Role výzkumníka

Výzkumníková role ve srovnávací studii se liší od role výzkumníka jiných výzkumů v několika ohledech. Záleží na tom, jaký účel jeho studie má a jakou pozici pro přístup ke srovnávání si komparativista zvolí. Chce být glosátorem? Chce být cizincem? Chce být účastníkem?

Autoři odkazují především na dvě výzvy, se kterými se výzkumník musí potýkat: problém etnocentrismu a problém jazykový.

Na problém etnocentrismu upozorňují Phillips a Schweisfurthová (2008, s. 93) a vyzývají komparativisty, aby si byli tohoto problému vědomi a pracovali s ním. Konkrétně připomínají, že „je důležité uvědomovat si, že přicházíme jako výzkumníci s řadou předsudků založených na dlouhé životní zkušenosti nahlížení na problémy ve vzdělávání. Výzkumník se musí snažit vytvořit jakousi neutralitu, aby porozuměl správně ostatním vzdělávacím systémům a prvkům, které ho právě zajímají“. K tomu Theisen a Adams dodávají (1990, s. 279), že člověk je zkrátka omezen kulturou, ve které vyrostl, a při tvorbě srovnávací studie si musí být tohoto omezení vědom.

King (1967) ve své době vyzýval komparativisty k návštěvě země, na níž provádějí výzkum: „Efektivní srovnání je při použití syntetizujících závěrů z dostatečných důkazů a indikací. Jaká je lepší cesta dospět k takovému srovnání, než návštěvou země nebo oblasti s dobře informovanými postřehy (s dobrou teoretickou průpravou) a pokud možno s dobrým průvodcem a dobrým přítelem, kteří nás v dané zemi přijmou?“ (King, 1967, s. 348).

Druhým problémem je jazyk. Bereday (1964, in Phillips, 2006, s. 312) tvrdil, že výzkumník musí být kompetentní v jazyku společnosti, ve které provádí výzkum. Phillips a Schweisfurthová (2008) jsou poněkud mírnější, když říkají, že znalost jazyka země, kde výzkumník provádí výzkum, je velkou výhodou, ale často je to podmínka nereálná. Marshalllová (2014) na toto téma dodává, že právě neznalost jazyka země, v níž se provádí výzkum, vede výzkumníky k častému používání sekundárních dat: politických dokumentů, kurikul či vzdělávacích statistik. Klíčovou roli pro komparativisty tak hraje internet a statistické údaje.

Za hlavní jazyk srovnávací pedagogiky je již řadu let považována angličtina.¹⁴ Napovídá tomu množství anglicky publikovaných článků a odborné literatury, stejně tak jako explicitní upozorňování řady srovnávacích pedagogů (např. Preston, 2001, s. 80; Khakpour, 2012, s. 25), že angličtina je pro srovnávací pedagogiku jazykem hlavním. To je fakt, který se ale současně stává také předmětem určitých sporů. Mason (2007, s. 239), Lee s Manzonovou (2007, s. 263), Leung s Parkovou (2007, s. 394) a Phillips se Schweisfurthovou (2008) upozorňují v tomto kontextu na problematiku překladů, neboť různé jazyky používají různé pojmy týkající se téhož jevu a může být proto obtížné některé pojmy překládat do/ze svého mateřského jazyka.¹⁵

Závěr

Impulsem pro vznik tohoto článku byla osobní zkušenost: druhá z autorek se snažila koncipovat svůj disertační komparativní projekt, od první z autorek se očekávalo, že jí v tom bude nápomocná. Při snaze nalézt pro projekt metodologickou inspiraci jsme narazily na řadu textů domácí provenience (Průcha, 2006, 2015; Walterová, 2015) především kritizujících nedostatečné metodologické, ale také teoretické, tematické a institucionální ukotvení tohoto oboru u nás. Proto jsme se rozhodly na základě sesbíraných materiálů, primárně zahraničních, zpracovat přehled toho, jak lze o koncipování srovnávací studie uvažovat, čím se nechat inspirovat.

Vyšly jsme z Průchovy (2006, s. 21) definice, který disciplínou *srovnávací (komparativní) pedagogika* označuje jednak teorie, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením.

Právě k výzkumným aktivitám spadajícím do tohoto oboru jsme se pokusily vytvořit alespoň základní přehled možností, jak koncipovat metodologický postup ve srovnávacích studiích. Nečiníme si nárok na úplnost, neboť vyčerpávající přehled ani není možný. Stejně jako není možné pokrýt všechna témata, která se v diskusích o srovnávací pedagogice objevují. Nepochybně

¹⁴ Arnove (2013, s. 12) ale připomíná, že „ačkoli si mnozí výzkumníci uvědomují, že angličtina bude s největší pravděpodobností v dohledné době jejich primárním jazykem při diseminaci výzkumů a informačních výměnách, je třeba mít na paměti nedávný pozoruhodný nárůst v používání čínštiny v oboru“.

¹⁵ Takových příkladů bychom v oblasti pedagogické terminologie našli mnoho. Typicky např. *education* s českým významem *vzdělání* i *výchova*.

jsme tedy ponechaly stranou celou řadu dalších podstatných otázek srovnávací pedagogiky současnosti, jako je např. téma multidisciplinarity, na němž se shodují autoři jako na stěžejním pro dobrou srovnávací studii, či téma globalizace, s nímž pracuje mimo jiné teorie neoinstitucionalismu. Pozorný čtenář si jistě povšimne také toho, že jen okrajově jsme v úvodu zmínily nejrůznější teorie, které mohou být východiskem srovnávacích studií, respektive mohou sloužit jako interpretační rámec pro prezentaci získaných výsledků. Ty jsme ponechaly jako otevřené téma pro případné další kritické zpracování, jež by pro českého čtenáře bylo jistě užitečné.

V duchu kritického přehledu, který jsme si zvolily jako formát pro tento článek, se sluší provést kritickou bilanci dosavadního stavu, tedy dostupných metodologických postupů a jejich komponent ve srovnávací pedagogice. Máme-li tedy shrnout základní myšlenky tohoto textu, pak jsou to tyto: Podstatný je účel (cíl) srovnávacího výzkumu. Od něj se odvíjí volba metodologického paradigmatu a následného výzkumného designu. Volba výzkumného designu předznamenává všechny následující dílčí kroky, tedy výběr srovnávaných jevů, výběr lokalit, v jejichž kontextu jev existuje, techniky sběru dat, metody jejich analýzy, model srovnávání, volba hloubky analýzy podle počtu zkoumaných případů. Nemůžeme totiž, jak varoval již Sadler (1900, in Crossley, 1999, s. 250) „bloudit dle libosti mezi vzdělávacími systémy světa jako dítě potulující se po zahradě a sbírat květy z jednoho keře a některé listy z jiného a očekávat, že pokud se budeme držet toho, co jsme získali, a doma to dáme do zeminy, budeme mít živou rostlinu“.

Z přehledu metodologických postupů dále vyplývá, že komparativní studie, i když se primárně soustředí na synchronní zkoumání daného jevu, by neměly být ahistorické. Měly by vždy důsledně pracovat s různými kulturními, sociálními, politickými a ekonomickými kontexty zkoumaných pedagogických jevů a měly by ústit v uvážlivé interpretace a závěry. Takže multidisciplinarita, diachronní a kontextuální zakotvení by měly být základními znaky současných komparativních studií.

Kromě již v úvodu zmíněné teze, že neexistuje jeden metodologický postup pro komparace ve vzdělávání, že naopak v jejich různosti je potenciál, který je třeba rozvíjet, můžeme přidat další, a tou je, že není třeba vždy vytvářet zcela nové metodologické postupy. Ve srovnávací pedagogice totiž existuje, jak jsme se pokusily ukázat, poměrně pevný metodologický základ. Ten je ale potřeba znát a tvořivě s ním v každé komparativní studii pracovat.

Změny ve vzdělávání v současném světě jsou natolik významné, v některých případech globální, v některých naopak zcela specifické, že stojí za to, abychom se je snažili opakovaně popisovat, rozumět jim, vysvětlovat je a hodnotit. To nám může pomoci při hledání inspirace v pozitivních prvcích a vyvarování se slepých uliček. Právě kvalitní a metodologicky validní srovnávací výzkumy jsou při této snaze velmi užitečným nástrojem. Zcela se ztotožňujeme s konstatováním Walterové¹⁶ (2015), že „příspěť k interpretaci globálních fenoménů a porozumění vzdělávání v kontextu politických, sociálních, ekonomických a kulturních procesů by mělo být ctížádostí české srovnávací pedagogiky stejně tak, jako účast na utváření světové komunity srovnávacích pedagogů“. Necht' je tento článek chápán jako drobný krůček tímto směrem.

Literatura

- Aikman, S. (2001). Literacies, languages and developments in Peruvian Amazonia. In B. V. Street (Ed.), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (s. 103–120). London: Routledge.
- Alexander, R. J. (2000). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Arnone, R. F. (2013). Introduction: Reframing comparative education. In R. F. Arnone, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (s. 1–25). Boulder: Rowman & Littlefield.
- Baker, D. P. (2009). The invisible hand of world education culture. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (s. 958–968). New York: Routledge.
- Ballantine, J. H. (2001). *The sociology of education: A systematic analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Battle, J., & Blowers, T. (1982). A longitudinal study of the self-esteem of students in regular and special education classes. *Journal of Disabilities*, 15, 100–102.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt.
- Bray, M., & Thomas, M. (1995). *Methodology and focus in comparative education*. Dostupné z http://147.8.214.206/f/acadstaff/376/Bray_Methodology_%26_Focus.pdf.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative education research. Approaches and methods*. Hong Kong: Springer.
- Broadfoot, P. (1999). Comparative research on pupil achievement. *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, 1, 237–259.
- Chabbot, C., & Elliot, E. (Eds.). (2001). *National research council. Understanding others, educating ourselves (Getting more from international comparative studies in education)*. Dostupné z <http://www.nap.edu/read/10622/chapter/1#iii>
- Crossley, M. (1999). Reconceptualising comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(3), 249–267.

¹⁶ Profesorce Elišce Walterové děkujeme za inspirativní diskuse a kolegiální nasměrování k podstatným metodologickým zdrojům srovnávací pedagogiky.

- Crossley, M., & Broadfoot, P. (1992). Comparative and international research in education: Scope, problems and potential. *British Educational Research Journal*, 18(2), 99–112.
- Dash, K. K. (2005). *Online research methods resource: Module – selection of the research paradigm and methodology*. Dostupné z http://celt.mmu.ac.uk/researchmethods/Modules/Selection_of_methodology/index.php
- Davies von M., Gonzalez, E., Kirsch, I., & Yamamoto, K. (Eds.). (2013). *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy, and educational research*. Dordrecht: Springer.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Ginsburg, M. B. (1995). *The politics of educators' work and lives*. New York: Garland.
- Goodrick, D. (2014). *Comparative case studies, methodological briefs: Impact evaluation*. Dostupné z https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_9_comparativecasestudies_eng.pdf
- Goldschmidt, P., Choi, K., & Martinez, F. (2004). *Using hierarchical growth models to monitor school performance over time: Comparing NCE to scale score results. CES Report 618*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California.
- Hefler, G. (2013). *Taking steps. Formal adult education in private and organisational life: A comparative view*. Münster: LIT Verlag.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hoskins, B. L., Barber, C., Van, N. D., & Villalba, E. (2011). Comparing civic competence among European youth: Composite and domain-specific indicators using IEA civic education study data. *Comparative Education Review*, 55(1), 82–110.
- Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1989). *The international encyclopedia of education. Supplementary volume one*. Oxford: Pergamon Press.
- Jayson, W. R., (2010). Challenges of adopting the use of technology in less developed countries: The case of Cambodia. *Comparative Education Review*, 55(1), 8–29.
- Kandel, I. L. (1936). Comparative education. *Review of Educational Research*, 6(4), 400–416.
- Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Research Journal*, 1, 20–26.
- King, E. J. (1967). *Other schools and ours. A comparative study for today*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lee, W. O. & Manzon, M. (2007). Comparing Values. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason, *Comparative education research. Approaches and methods* (s. 259–285). Hong Kong: Springer.
- Leung, F. K. S. & Park, K. (2007). Comparing Educational Achievements. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative education research. Approaches and methods* (s. 387–415). Hong Kong: Springer
- Lor, P. (2011). *International and comparative librarianship*. Berlin: De Gruyter Saur.
- Maddox, B. (2005). Assessing the impact of women's literacies in Bangladesh: An ethnographic inquiry. *International Journal of Educational Development*, 25(2), 123–132.
- Manzon, M. (2007). Comparing places. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 85–121). Hong Kong: Comparative education research centre, The University of Hong Kong.

- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Marginson, S., & Mollis, M. (2001). The door opens and the tiger leaps: Theories and reflectivities of comparative education for a global millenium. *Comparative Educational Review*, 45(4), 581–615.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. Los Angeles: Sage.
- Mason, M. (2007). Comparing Cultures. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative education research. Approaches and methods* (s. 221–259). Hong Kong: Springer.
- McNess, E. (2004). Culture, context and the quality of education: Evidence from a small-scale extended case study in England and Denmark. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 34(3), 315–327.
- Mortagy, Y., & Boghikian-Whitby, S. (2010). A longitudinal comparative study of student perceptions in online education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 6, 23–44.
- Moyles, R., & Hargreaves, L. (1998). *The primary curriculum: Learning from international perspectives*. London: Psychology Press.
- Musa, N., & Agbaire Jomafuvwe, J. (2013). Methodological issues in comparative education studies? An exploration of the approaches of Kandel and Holmes. *Journal of Educational Research*, 6(3), 349–356.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1970). Toward a science of comparative education. *Comparative Education Review*, 14(1), 103–105.
- Pennings, P., Keman, H., & Kleinnijenhuis, J. (1999). *Doing research in political science*. London: Sage.
- Phillips, D. (2006). Comparative education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304–319.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education. An introduction to theory, method, and practice*. London: Continuum.
- Preston, R. (2001). Contextual and methodological influences on trends in comparative and international educational research. In K. Watson (Ed.), *Doing comparative education research: Issues and problems* (s. 69–84). Oxford: Symposium Books.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). Česká srovnávací pedagogika: přehled produktů let 1992–2012. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy* (s. 39–58). Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.
- Remmen, R., Scherpbier, A., Van Der Vleuten, C., Denekens, J., Derese, A., Hermann, I., ... Bossert, L. (2001). Effectiveness of basic clinical skills training programs: A cross-sectional comparison of four medical schools. *Medical Education*, 35, 121–128.
- Rust, V. D. (2003). Method and methodology in comparative education. *Comparative Education Review*, 47(3), 86–109.
- Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). Reflections on the development of comparative education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (s. 121–138). London: Springer.
- Rust, V. D., Soumaré, A., Pescador, O., & Shibuya, M. (1999). Research strategies in comparative education. *Comparative Education Review*, 43(1), 86–109.

- Saeki, N., Xitao F., & Lani, V. D. (2001). A comparative study of creative thinking of American and Japanese college students. *The Journal of Creative Behavior*, 35(1), 24–26.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Reterritorializing educational import: Explorations into the politics of educational borrowing. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The formation of an education space* (s. 69–86). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sweeting, A. (2005). The historical dimension: A contribution to conversation about theory and methods in comparative education. *Comparative Education*, 41(1), 25–44.
- Theisen, G. & Adams, D. (1990). Comparative Education Research. What are the methods and uses of comparative education research? In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education. Practices, issues, prospects* (s. 277–300). Oxford: Pergamon press.
- Thomas, R. M. (1990). The nature of comparative education. How and why are education systems compared? In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education. Practices, issues, prospects* (s. 1–21). Oxford: Pergamon press.
- Veenhoven, R. (2000). Freedom and happiness: A comparative study in forty-four nations in the early 1990's. In E. Diener & M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (s. 257–288). Massachusetts: MIT Press.
- Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice – některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.
- Von Elek, T., & Oskarsson, M. (1973). *Teaching foreign language grammar to adults: A comparative study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Walterová, E. (1993). Výzkum ve srovnávací a mezinárodní pedagogice a jeho funkce v transformaci vzdělávání. *Pedagogika*, 43(3), 379–384.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Walterová, E. (2015). Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy* (s. 13–38). Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.
- Watson, K. (2001). *Doing comparative education research. Issues and problems*. London: Symposium Books.
- Watts, R. (1998). From lady teacher to professional: A case study of some of the first headteachers of girls' schools in England. *Educational Management and Administration*, 26(4), 339–351.
- Winzer, M., & Mazurek, K. (2012). Analyzing inclusive schooling for students with disabilities in international contexts: Outline of a model. *Journal of International Special Needs Education*, 15(1), 12–23.
- Wiseman, A. W., & Chase-Mayoral, A. (2013). Shifting the discourse on neo-institutional theory in comparative and international education. *International Perspectives on Education and Society*, 20, 99–126.

Autorky

prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, Brno 603 00, e-mail: milada@phil.muni.cz

Mgr. Klára Záleská, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, Brno 603 00, e-mail: zaleska@phil.muni.cz

Methodological issues in comparative education: Inspiration for designing comparative studies

Abstract: The aim of this paper is to discuss methodological approaches which have emerged in comparative education during its recent development and which are being currently used, in the form of a critical review. Authors have sought information primarily in the foreign literature over the last two decades. Methodological issues in comparative education are usually addressed through the following categories: purpose of comparative studies (description, analysis, explanation, prediction), research design (case studies, large-scale surveys), various theoretical and methodological approaches (plurality of methods and research techniques), models of comparison and the width and depth of comparative studies (local, regional, global), used sources (data collection, meta-analysis of existing data, documents), the role of researchers and finally methodological limits of comparative studies. The purpose of this paper is to provide a picture of possible options, which researchers could start with in designing their own comparative studies, in some cases also followed by examples of already existing comparative research studies.

Keywords: comparative education, purposes of comparative research, designs of comparative studies, case studies, large-scale surveys, methods of data collection, comparison approach, localization of cases

Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.

Kniha si klade za cíl přispívat k rozvoji teorie a výzkumu vědecké disciplíny o předškolním vzdělávání. Zatímco předškolní vzdělávání má v českém prostředí rozvinutou praxi realizovanou různými institucemi, tato praxe nenachází dosud dostatečnou vědeckou reflexi. Předpokladem takové reflexe je rozvoj systematického a multidisciplinárně orientovaného výzkumu. Proto se jednotlivé části monografie zabývají nejprve teoretickými koncepcemi fenoménu dětství v různých vědách (psychologie, sociologie, antropologie aj.). Dále jsou popsány sociální, ekonomické a demografické charakteristiky dětské populace a je podán přehled současné realizace předškolního vzdělávání jak v České republice, tak v několika zemích Evropy a v USA. Podstatná část knihy je věnována zmapování zahraničního výzkumu předškolního vzdělávání, jeho trendů, metod a přístupů, relevantních nálezů. Informativní účel má přehled zahraničních publikací, encyklopedií, časopisů, výzkumných center a vědeckých asociací v dané oblasti.

Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů¹

Dušan Klapko

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky a volného času

Redakci zasláno 4. 4. 2016 / upravená verze obdržena 5. 9. 2016 /
k uveřejnění přijato 5. 9. 2016

Abstrakt: Obsahem odborného textu je charakteristika diskursivní analýzy jako metodologického a vědního přístupu a teoretické ukotvení působení diskursů v sociální realitě v kontextu moci a vědění. Součástí výkladu je stručná charakteristika diskursivních přístupů. Na závěr výkladu prezentujeme možnosti využití přístupů diskursivní analýzy ve výzkumu z oblasti edukační reality. V širším smyslu je cílem sdělení popsat v oblasti pedagogického výzkumu aplikování transdisciplinárního přístupu za účelem komplexnějšího vysvětlení edukační reality. V užším smyslu je cílem sdělení prezentovat teoretické ukotvení diskursivní analýzy a její využití ve zkoumání edukační reality.

Klíčová slova: diskursivní analýza, sociální (edukační) realita, konstruktivismus, poststrukturalismus, kritické teorie

Problematika prolínání mocenských diskursů se týká veškeré lidské činnosti. Předávání vědění prostřednictvím vzdělávání a výchovy se uskutečňuje působením různých diskursů, v rámci nichž jsme schopni rozumět pojmům a přidělovat okolní realitě významy. Existence diskursů způsobuje, že v edukaci můžeme například hovořit a jednat dle tzv. *tradice* či vytvářet alternativy, fungovat v sociálním řádu, udržovat nebo narušovat vzdělanostní reprodukci, předávat zkušenosti nebo sdílet zážitky. Činnost člověka (myšlení, jednání) je z pohledu tzv. *druhé kognitivní revoluce* (Harré & Gillet, 2001) nahlížena jako důsledek produkce mocenských diskursů, ve kterých zvyznamňujeme své identity, pozice a role.

Klasifikace metod třídění v diskursivní analýze bývá většinou autorů realizována podle kritéria míry autonomie aktérů. V tomto případě je na jednom pólu konverzační analýza, ve které jsou analyzovány zejména interakce řečových

¹ Tato odborná stať vznikla v rámci projektu GA ČR *Konstrukce vzdělávání žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu tří světů jeho reálného žití* (GP13-24036P).

aktů mluvčích, na druhém pólu Foucaultovská diskursivní analýza, případně dispozitivní analýza, které se zaměřují na diskursivní praktiky v kontextu institucionální moci a prolínajících se diskursů a autonomii aktérů odmítají. Uvnitř spektra se nachází tzv. diskursivní psychologie (má blíže ke konverzační analýze) a kritická diskursivní analýza. Toto hrubé třídění na první pohled odpovídá míře autonomie aktérů, nicméně analytické nástroje v těchto metodách pokrývají nejen samotné promluvy (řečové akty), ale i soupeřící a spolupracující diskursy. Konkrétně u konverzační analýzy se předpokládá třídění dat výhradně na úrovni textů (výpovědí mluvčích), přesto i zde dochází k odhalování mocenských diskursů, například v členské kategorizační analýze nebo při analýze tzv. *dialogických sítí* (Nekvapil, 2000–2001).

Jiným kritériem může být klasifikace diskursivních metod podle nástrojů vycházejících z lingvistických, kulturologických, sociologických, historických, případně kritických sociálních teorií. Průkazné je toto třídění zejména u kritické diskursivní analýzy (KDA). Nejznámější průkopníci KDA (Fairclough, Wodak, Jäger ad.) své metodologické postupy specifikují spíše podle těchto nástrojů. N. Fairclough například začíná analýzu na úrovni textu pomocí lingvistických nástrojů. V další fázi třídění dat přechází k intertextovosti, čímž ukazuje na podstatnou vlastnost textů – na jejich vzájemné odkazování se. Vedle intertextovosti jej zajímá prolínání diskursů v rámci diskursivní praxe. Výzkumný postup ukončuje analýzou socio-kulturní praxe, ve které již interpretuje působení mocenských praktik.

Podnětnost diskursivní teorie a její zaměření na proklamovanou nadvládu diskursů vůči člověku vybízí k výzkumnému uchopení. Možná právě tato provokativní myšlenka o nadvládě diskursů způsobuje zájem z řad odborníků sociálních věd. Nutno však podotknout, že na poli pedagogických věd dosud v českém prostředí postrádáme (až na výjimky) odborné publikace či stati, které se této problematice věnují (viz dále v kap. 5). Cílem našeho výkladu v širším smyslu je popsat využití diskursivní analýzy v pedagogickém výzkumu. V rámci vymezeného prostoru se pokusíme nejprve stručně představit základní východiska diskursivní teorie a metodologických přístupů diskursivní analýzy. Poté se pokusíme v nástinu ukázat využití diskursivní analýzy na tématu z edukační reality. Předložený text považujeme za informativní teoretickou sondu, a proto odkážeme na odborné (převážně nepedagogické) zdroje, které se tématem diskursivní analýzy do hloubky zabývají.

1 Jaká jsou teoretická východiska diskursivní analýzy?

Teorie mapující působení prolínajících se diskursů vychází nebo spolupracuje s různými myšlenkovými proudy, jakými jsou Wittgensteinova filosofie (obrat k jazyku, jazykové hry), Austinovy a Searlovy teorie řečových aktů, fenomenologie (Husserl: uzávorkování pravdy a významu), etogenika (Harré: identifikace pravidel chování), etnometodologie (Garfinkelova indexikálnost a reflexivnost), symbolický interakcionismus (Meadův generalizovaný druhý, Bergerova a Luckmannova sociální konstrukce reality), sociální konstruktivismus (Kelly, Gergen: jazyk jako jednání), poststrukturalismus (Foucault²: člověk jako produkt diskursů) nebo hermeneutika (Ricoeur, Gadamer: hermeneutický kruh jako vzorec působení autonomních diskursů).

Teoretické ukotvení diskursivní analýzy zahájíme na poli psychologie. Kognitivní psychologie zůstala v karteziánském přesvědčení o mentálním životě jako vnitřním a nezávislém světě odděleném od vnějšího světa chování člověka. Kognitivisté pokračovali v hypoteticko-deduktivním výkladu o mentálních strukturách, které považovali za univerzální pro všechny lidi. Podstata diskursivního obratu v kognitivní psychologii, tzv. *druhá kognitivní revoluce*, je založena na odstranění mentálních entit. Paradigmatický obrat v psychologii se zaměřil na studium diskursivních aktů, které jsou řízeny normativními pravidly jako vysvětlení způsobu lidského myšlení a jednání. Tento přístup je reprezentován tzv. *diskursivní psychologií* (Harré & Gillet, 2001). Poněvadž je konvenčnost pravidel omezena lokálně, kulturně i časově, klade si diskursivní psychologie za úkol zmapovat, jakým způsobem normativní pravidla působí na lidské jednání v konkrétním sociálním kontextu. Tím nám diskursivní psychologie nabízí lákavou diverzitu chápání určitých pojmů, emocí nebo životních situací z pohledu výpovědí různých sociálních aktérů a skupin. Diskursivní psychologie namísto toho, aby diskurs považovala za produkt psychických procesů, považuje psychické procesy za produkované v diskursu (Potter, 2003). Diskursivní psychologie studuje výroky o psychických stavech a procesech (motivace, mysl, emoce, stereotypy) a zkoumá, jak mluvčí používají různé, kulturně dostupné, verze těchto stavů a procesů k vykonávání sociálních praktik (přesvědčování, žádání, obviňování apod.).

K základním termínům v diskursivní psychologii řadíme: *význam, smysl, pojem, způsobnost, kontext, konceptualizace, pozice*. V diskurzech se pojmově

² Foucault byl mezi strukturalisty řazen různými autory, sám se však k tomuto směru nehlásil.

utvářejí či konstruují významy řečových událostí o sociální realitě. Význam obsahu sdělení lze odhalit analýzou praktického používání znaků, tedy přirozenou konverzací v situačním kontextu. Smysl, který individuálně přisuzujeme událostem v naší komunikaci, způsobuje intencionalitu našeho vnímání. Konáme tak na základě své sociální pozice, moci a očekávání normativního hodnocení ostatních lidí reagujících na naše chování. Touto reflexí a následnou konceptualizací utváříme možnosti přijetí subjektivity druhých do našeho vlastního myšlení a hodnocení. Konceptualizace v naší komunikaci znamená nejen rozpoznání obecné funkce či účelu popsaného objektu, ale zároveň si pro sebe zvýznamníme funkci tohoto objektu v situačním kontextu. Pomocí konceptualizace se dokážeme průběžně adaptovat na okolní svět, který se působením odlišných diskursivních kontextů v rámci nějaké události neustále mění. Každodenní konceptualizování známých objektů a událostí nás může vést k tzv. *zautomatizovaným očekáváním*, která způsobují stereotypní nahlížení na realitu, resp. nevidění probíhajících změn v této realitě. Metaforicky tak místo dialogu s okolním světem vedeme uzavřený monolog. Dovednost používat pojmy v komunikačním kontextu označují autoři Harré a Gillet (2001, s. 73) jako *diskursivní způsobilost*. Tyto diskursivní způsobilosti získáváme celoživotním aplikováním pravidel při konstrukcích významů pojmů. „Člověk koná svobodně do té míry, do jaké může vyjednávat na základě svých diskursivních způsobilostí.“ (Harré & Gillet 2001, s. 149). V diskursivním kontextu obsazujeme určité mocenské pozice, čímž jsme dominantním diskursem hnáni k zastávání určitého typu postojů. V konkrétním diskursu řečové události vzájemně stvrzujeme jistou míru sdílené znalosti norem. Sociální dopad promluv je založený na očekávaných sémantických a pragmatických účincích komunikace (Machová & Švehlová, 2001). Očekávání společnosti představuje akt sociální kontroly. Tímto způsobem si vytváříme osobní zhodnocení významu události. Rovněž záleží na vnitřním prožívání, co k osobám, se kterými jsme v interakci, cítíme a co ony cítí k nám. Podle toho přikládáme obsahu komunikace určitý význam a korigujeme vlastní jednání. Hovoříme o lokalizaci sebe v daném diskursu. Tato přínosná myšlenka nám umožňuje aplikovat teorii diskursu na teorie sociálního jednání a sociálního učení. Klíčem k významu pochopení výpovědí lidí je pro badatele zmapování sociální pozice mluvčích nacházejících se v konkrétní události. Pokud chce badatel poznat sociální konstrukci světa zkoumaných osob, potřebuje vstoupit do jejich diskursu chápání reality. Prostřednictvím procesů *enkulturace* a *socializace* dochází k přebírání společenských norem jedincem. Sociálně-kulturní kontext lidské komunikace vyžaduje dodržovat

předpokládané způsoby chování a jednání. Badatelovo rozpoznání kontextové podmíněnosti lidské komunikace v diskurzech může vést k pochopení přijímaných a odmítaných způsobů chování a jednání lidí.

Pro účely vysvětlení fenoménu diskursivní analýzy nyní vyjdeme z charakteristiky *konstruktivismu, poststrukturalismu a kritických teorií*.

Konstruktivismus je založen na myšlence utváření významů řeči v konkrétní komunikační situaci/interakci. Jazyk hraje klíčovou roli v utváření verzí sociálního světa. Používáním jazyka jsme schopni produkovat naše poznání, pochopit sdělení ostatních lidí, a tím ovládnout sociální interakci podle vlastních mocenských cílů. Lidé aktivně usilují o interpretaci vlastní zkušenosti, hledají smysl a význam okolního světa. Proces hledání významu vede k identifikaci sociální reality. Tato identifikace vychází ze zkušeností, znalostí a kontextu situačních podmínek. Podle tohoto směru lidé používají k popisu světa konstrukty vznikající na bázi podobnosti a rozdílu mezi věcmi. Každý si utváříme svébytné centrální konstrukty, které vymezují naši kognitivní podstatu. Naši hnací silou jsou očekávané události v budoucnosti, které se snažíme dostat pod kontrolu. Konceptualizace poznání a každodenního vědění (Berger & Luckmann, 1999) a zkušenostní zásoby vědění (Nohejl, 2001, s. 76) vytváří interakce s okolní realitou. Konstruktivismus je založen na premise o formování významu, člověk zde aktivně strukturuje nové konkrétní situace a přiděluje jim konkrétní významy. Logicky je pak každá konstrukce světa subjektivní a autentická. Subjektivní konstruování světa je podle významného teoretika konstruktivismu Kellyho (Urbánek, 2003) základní lidskou potřebou k nalezení osobní jistoty, kterou dosahujeme v procesu zvýznamňování okolního dění na základě dosavadní životní zkušenosti. Interpretace sdílené události, obdobně i vyjadřování postojů nebo pochopení pojmů, vznikají až v diskurzech, které jsou s nimi spojené. Harré a Gillet (2001) předpokládali, že „nikoli samotná situace, ale její interpretace rozhoduje o tom, jak se člověk zachová“ (s. 15).

Pochopení výpovědi nezávisí na vnímání fyzické existence objektů v realitě (materiálním světě), ale na jejich pojmenování, vysvětlení a zvýznamnění v komunikaci (diskursivním světě). Aktérům komunikace je diskursem vnučen rámec „co“ a „jak“ mohou použít, aby jim bylo porozuměno. Člověk se potýká podle účelu svých promluv s různými soupeřícími diskursy, a proto je nutné považovat protimluvy za běžnou součást komunikace. V lidské komunikaci tak dochází k boji za prosazení vlastních sociálních vzorců a k vyloučení či podřízení cizích vzorců. V tomto boji můžeme analyzovat působení

mocenských diskursů. Alternativní verze popisu či vysvětlení sociální reality naopak vedou k narušování dominantních mocenských diskursů ve společnosti. Vědecká serióznost (sociálního) konstruktivismu je založena na zpochybnění znalostí jako mentálních reprezentací a na uznání zaměřenosti výzkumu lidského chování na analýzu řečových projevů člověka. „Sociální konstruktivismus nevnímá diskurs o světě jako reflexi či mapování světa, ale jako artefakt společné výměny.“ (Gergen, 1985, s. 273). Lidská řeč je zde chápána jako sociální praktika, kterou je třeba studovat jako vnější činnost v mezilidské interakci. Významy pojmů vznikají jako výsledky domluvy mezi lidmi, nikoli jako dané nezávislé podstaty znalostí o světě, které můžeme v přírodě vyzorovat.

Do popředí vědecké racionality má místo objektivně verifikovatelných postupů a zdánlivě nestranných dekontextualizovaných měření nastoupit zodpovědnost lidí v aktivní, společné výměně. Konstruktivismus funguje spíše jako forma kritiky sociální distribuce vědeckých poznatků, která se snaží nabourat a priori přijímané konvenční znalosti. Zastánci tzv. *endogenní perspektivy* (Gergen, 1985) považují vědecké znalosti o reálném světě nikoli za objektivně pravdivé, ale za historicky, kulturně a sociálně sjednané dohody. Svůj záměr směřují na různorodost výkladů o světě, poskytují metaforické popisy, konceptualizace a vysvětlení s cílem pochopit sledovaný jev v jeho rozmanitosti. Sociální realita je podle jejich názoru založena na smlouvání lidí o jejich verzích reality. Při výzkumech lidského chování dávají přednost přirozenému sběru dat v každodenních podmínkách zkoumaného jedince s cílem analyzovat, jak on sám interpretuje a prožívá sociální realitu.

Z konstruktivistického pojetí výkladu světa vychází teorie *sociální konstrukce reality* (Berger & Luckmann, 1999), která navazuje na Schützovu teorii *Lebenswelt a svět každodennosti* (Nohejl, 2001). Její podstatou je vztah mezi lidským myšlením a sociálním prostředím, ve kterém se konstrukce reality utváří. Dochází ke zkoumání otázky, jak se subjektivní významy vědění stávají objektivními skutečnostmi čili jakým způsobem je sociální realita utvářena. Hromaděním osobní zkušenosti v interakci s ostatními nabýváme sdílené sociální zásoby vědění, využitelné na řešení rutinních problémů. „Znalosti“ lidé získávají z diskursivního prostředí, do kterého se rodí nebo v něm aktuálně žijí, hovoříme o každodenním vědění. Znalost je podmíněná, tj. její validita závisí na tom, kde lidé žijí a jaká je jejich minulost, geografie místa, třídní příslušnost atd. Důležitým aspektem této teorie je sociální distribuce vědění, která poskytuje každému členu společenství odlišnou míru osvojení si

různých oblastí života (profesních, zájmových, osobních, rodinných). Zásadní formativní vliv zde pokrývá proces výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím sociálního učení jsme vedeni k souladu svého jednání a osobního přesvědčení se společenskými normami v rámci pozice, kterou zastáváme v konkrétních diskurzech. Základem chování je pak sebekontrola. Kultura nám poskytuje fungování v sociálním řádu, který potvrzujeme svou společenskou činností. Institucionalizované a objektivované (tzn. veřejně prosazované) vědění je chápáno jako pravda o realitě.

Druhým teoretickým východiskem, které si dovolíme představit, je *poststrukturalismus* reprezentovaný v díle M. Foucaulta. Je důležité znovu poznamenat, že sám Foucault se bránil „nálepce“ poststrukturalisty. Protože nám jde o prezentaci teoretického východiska diskursivní analýzy, vybereme si jen jeden Foucaultův koncept, a to koncept *archeologie vědění* (Foucault, 2002). Jím zkoumal způsoby existence výpovědí v rámci zdůvodnění podmínek, proč se realizovaly zrovna tyto výpovědi, a ne jiné. Důležitým pojmem archeologie vědění jsou *diskursivní formace*, kterými chápal systémy objevování a rozptýlení mezi tzv. *seriozními řečovými akty* (tzn. výpověďmi verifikovanými mocenskou institucí, např. vědeckou komunitou). Jedná se o soubor výpovědí dávajících význam v rámci jednoho diskursu. „Výpověď patří k diskursivní formaci, tak jako patří věta k textu a tvrzení k deduktivnímu celku. Ale zatímco regularita věty je definována zákony jazyka a regularita tvrzení zákony logiky, regularita výpovědí je definována samotnou diskursivní formací.“ (Foucault, 2002, 180). Foucaultův koncept archeologie tak zkoumal diskurs z hlediska praktik v diskursivních formacích, které konstruují objekty, o nichž vypovídají. Praktiky vedou k identifikacím objektů sociální reality prostřednictvím formování výpovědí. Pravidla formování diskursu určují podmínky realizace výpovědních performancí.³ Archeologie vědění se zaměřuje na spojení pravidel formování s nediskursivními systémy a na popis způsobu střídání diskursivních formací. Úkolem archeologa je studium lokální variability pravidel, která v konkrétním čase a v diskursivní formaci produkují smysluplnou výpověď: „Zatímco regularita věty je definována zákony jazyka a regularita tvrzení zákony logiky, regularita výpovědi je definována samotnou diskursivní formací.“ (Dreyfus, Rabinow, & Foucault, 2010, s. 102). Vědění je konstrukcí reality na základě působení diskursů, samotná přírodní realita se bez jazykového ukotvení v diskurzech poznat nedá.

³ „Podmínky, jimž podléhají prvky tohoto rozmístění (objekty, modalita vypovídání, pojmy, výběr tematiky), pak nazveme *pravidla formování*.“ (Foucault, 2002, s. 62).

Archeologie vědění se snaží popsat, jak bylo mocensky prosazované poznání produkováno v konkrétních historických obdobích v rámci prolínání diskursů, resp. epistém. Poznání je ideologickým nástrojem určeným k ovládnutí lidí. Vědecké teorie a dostupné obsahy vědění mají podle Foucaulta funkci legalizovat sociální stratifikaci. Věda manipuluje jednáním lidí svou exaktností, která se prezentuje v zájmu člověka. Foucault například ve své analýze biotechnické moci upozornil na skutečnost, že se stala klíčovým faktorem ovládnutí těla i ducha člověka v rámci vize blahobytu společnosti.

Foucaultova archeologie vědění se vyhýbá porozumění diskursu z pohledu významu, jaký svým promluvám dávají sociální aktéři. V souladu s poststrukturalismem se archeolog pouští do dvojnásobného uzávorkování reality, konkrétně pravdy a významu. Tím je vyslyšen apel autonomie diskursu. Na druhou stranu se tím archeolog dostává mimo významovou relevanci sociálních událostí. Ahistoričnost vede archeologa pouze ke studiu dějin, poněvadž v přítomnosti se díky dvojitému uzávorkování reality nemůže dobrat významu, který mu diskurs produkuje a jehož vlivu je součástí. Archeolog se snaží být vně diskursů, které chce zkoumat, ale produkci své výpovědi může činit jen v rámci těchto diskursů. Proto je nutné, aby existoval svět „ne-archeologů“, kteří věří iluzi významu, čímž se diskurs stává produktivním a zkoumatelným v rámci stoupců archeologické metody. Tato iluze významu pramení z víry lidí, že jejich řečové konání motivují hodnoty, pravda a smysl. O tom, že je řečové konání určeno pravidly diskursu, nemají lidé ve většině případů ponětí.

Foucaultův odkaz je stěžejním zdrojem jednak pro uvažování o působení diskursů, vědění a moci, jednak pro metodologické uchopení diskursivní analýzy.

Jako třetí teoretické východisko k vysvětlení diskursivní analýzy jsme zvolili *kritické sociální teorie*. Tuto volbu jsme učinili, abychom upozornili na jednu větev diskursivních přístupů, a to na kritickou diskursivní analýzu. Mezi její základní termíny řadíme *kritiku, moc, ideologii, emancipaci, uznání* (viz dále v textu). Za tradiční zdroj kritické sociální teorie jsou považovány spisy Horkheimera (2001) a Horkheimera a Marcuseho (2003). Z pohledu autorů kritické sociální teorie tradiční vědecká teorie „bezděky konzervativně přejímá opěrné mocenské pilíře a strukturu stávajícího společenského uspořádání“ (Hrubec, 2003, s. 598). To je způsobeno propagací idejí akontextuálního, redukcionistického a ahistorického výkladu světa, který se tak stal oporou ideologie vládnoucích skupin. Jádrem kritické sociální teorie je praktická situovanost na cestě k seberealizaci člověka, sociálního uznání a pochopení

společensko-ekonomických omezení. Kritická teorie sleduje problematiku sociálního uznání a spravedlivější společnosti prostřednictvím dialektického pohybu. Ten vede od teze k antitezi a zpět k tezi na vyšší rovině, tzn. syntezí aneb od kritiky (v podobě odmítnutí afirmativního popisu reality) k deskripci žádoucího a k normativitě (preskripci žádoucího). Marcuse ve své formulaci kritické teorie mj. apeloval na zajištění duchovních i materiálních potřeb člověka v kontextu spravedlivého přístupu k ekonomickým zdrojům. Podobně Young a Uhde (2010) ve své kritické teorii zaměřené na strukturální nespravedlnosti prosazovali politiku difference jako uznání kulturních a sociálních odlišností a zohlednění materiálních důsledků. M. Walzer (2000) se zabýval teorií spravedlnosti a komplexní rovnosti, pro jejichž realizaci navrhoval vytvoření kooperativního společenství osob založeného na občanské solidaritě. Nikdo by neměl mít privilegovaný přístup ke všem statkům a současně by nikdo neměl být vyloučen ze všech sfér distribuce (například distribuce práva na sebeurčení, distribuce veřejných úřadů, distribuce trhu, distribuce sociálního státu apod.).

V komplexně egalitární společnosti je přípustné monopolní vlastnictví určitých statků v rukou určitých osob, a tím jsou přípustné nerovnosti, které z tohoto monopolního vlastnictví vyplývají, je však nepřípustné, aby monopolní vlastnictví určitých statků v určitých sférách umožňovalo osobám [...] privilegovaný přístup k odlišným statkům z jiných sfér. (Walzer, 2000, s. 125)

Svět je bezpečný pouze při vzniku hradeb mezi partikulárními pospolitostmi. Kritická sociální teorie se má opírat o interdisciplinární vědecký přístup pod patronací filosofie jakožto strážce normativity a imaginace. Racionalismus slouží k podnícení spravedlivější společnosti působením na autonomii rozumu v prostředí sociální praxe. Tvorba kritických sociálních teorií nemá objevovat univerzální zákony, vývoj dějin, ani determinanty vývoje dějin, ale má fungovat jako kritická diagnóza poměrů ve společnosti. Bez porozumění není možná interpretace, a tedy ani kritika. „Kritická teorie má rozvíjet své kategorie ‚dialekticky‘ ze současnosti, jako reflexivní vyjádření panujících tendencí, sil, struktur a praxí, jež definují rozumění, cítění a jednání aktérů v aktuálních diskursivních a sociálních praxích.“ (Kögler, 2006, s. 15). Jinak vyjádřeno, kritická sociální teorie analyzuje účinky symbolické moci na vědomí aktéra a zároveň podporuje aktérovo uvědomění si schémat moci za účelem udržení jeho autonomie. Právě autonomní identita ega je schopna odporu vůči sociální symbolické moci.

2 Co znamená diskurs?

Podle názoru R. Kellera (2007) byl pro etablování pojmu *diskurs* důležitý vývoj ve francouzském strukturalismu a poststrukturalismu v polovině 50. let. V centru dění stála lingvistická teorie Ferdinanda de Saussura.⁴

Zatímco strukturalismus chápe a zkoumá diskursy jako abstraktní a objektivní struktury pravidel, poststrukturalismus se zaměřuje více na vliv střídání (abstraktního) symbolického řádu a konkrétního jazykového či znakového používání, tzn. že se zabývá vztahem struktur a událostí (nejčastěji jazykových aktů, popř. sociálních praktik; Keller, 2013, s. 7).

Diskurs je řečovým polem, v rámci něhož se pojmově utvářejí či konstruuje významy událostí a objektů sociální reality. K diskursům můžeme přistupovat jako k „praktikám, které systematicky tvoří objekty, o kterých hovoří“ (Foucault, 2002, s. 54). Wittgenstein (1998) se snažil odhalit význam výpovědí, a proto se zaměřil na to, co lidé se znakovými systémy dělají. Význam tak lze odhalit analýzou praktického používání znaků, tedy přirozenou konverzací. Odhalení významu znamená vstoupit do moci diskursu, poněvadž mimo diskurs se objekty stávají „mrtvými“. Životní zkušenosti lidé ukládají do paměti na základě působení diskursů, na kterých participují. Předpokládáme, že intencionální chování člověka je výsledkem dvou procesů: způsobu přemýšlení o objektech ve světě na základě sociálně distribuované zásoby vědění a chápání objektu prostřednictvím pojmů, které každý jedinec specificky používá. Schopnost používat pojmy v diskursu odráží způsoby našeho myšlení. Lidé tedy mění své chování, včetně řeči, v závislosti na situačním a kulturně-sociálním kontextu. Pro odhalení významu výpovědi je tak potřebné analyzovat obsah sdělení v situačním a kulturně-sociálním kontextu, a zároveň analyzovat i jeho *sílu ilokučního aktu* (srov. Austin, 2000). Ilokuční akt je konkrétní výpověď řídicí se pravidly a usilující vyvolat sociální účinek na straně adresáta v komunikačním kontextu. Může mít formu příkazu, slibu, varování, přesvědčování apod. Účinky ilokučního aktu se projevují v tzv. *aktu perlokučním*. Příkladem ilokučního aktu je varování rodičů (Nesahej na kamna, spálíš se!), zatímco perlokučním aktem je skutečnost, že dítě se bude

⁴ Ferdinand de Saussure (2007) vysvětlil ve svém spisu *Kurs obecné lingvistiky* termíny *langue* (jazyk) a *parole* (mluva) a jejich dialektiku. Tyto termíny byly postupně zapracovány do teoretických východisek o diskursu. Pro diskursivní výzkumy a pro teorii diskursu lze využít i Saussurovy pojmy *synchronní* a *diachronní lingvistika*, *syntagmatické* a *asociativní vztahy* nebo *arbirtárnost znaku*.

kamnům vyhýbat. Lidé svými promluvami prosazují svá práva a povinnosti. Podle Linka můžeme diskurs definovat jako „institucionalizovaný způsob mluvy, který reguluje a posiluje jednání, čímž používá moc“ (Link, 1983, s. 60, cit. podle Wodak & Meyer, 2009).

Diskursy určují způsob, jakým společnost či jedinec interpretuje realitu a organizuje další diskursivní (mluvení, myšlení) a nediskursivní praktiky (jednání). Děje se tak tím, že diskursy tvoří individuální a kolektivní vědomí. Jelikož vědomí určuje jednání, pak diskursy ovládají jednání. Bez diskursů by (sociální) realita neexistovala. Podle autorů Jägera a Maiera (cit. podle Wodak & Meyer, 2009) je diskurs materiální realitou. V diskursivním světě má člověk zdánlivou svobodu o objektech reality přemýšlet, vnímat je a následně jednat, nicméně jeho zjetí v diskurzech mu tuto svobodnou reakci nadiktuje. Ačkoliv tedy člověk dokáže zkoumat diskursy a vědomě je v životě nabourávat (dekonstruovat), jeho sociální úlohu být (zdánlivě nezávislým) subjektem organizují či formují diskursy prostřednictvím disciplinační moci. Tuto moc diskursy jazykově realizují pomocí institucí, jejichž existenci lidé stvrzují tím, že těmto institucím udělují významy, smysl a že je navštěvují (paradox teorie institucionalizace skvěle popsali Berger & Luckmann, 1999). Mocenská role diskursů se projevuje tím, že vymezuje na základě diskursivních pravidel pravdivé a nepravdivé výpovědi aktérů. Diskursivní pravidla určují podmínky smysluplnosti výpovědí, čímž prosazují institucionálně preferované verze výpovědí. Snahou dominantního diskursu je ideologicky podchytit a působit na běžné myšlení lidí tak, aby preferovaná verze sociální reality byla chápána jako daná, přirozená a vysvětlitelná. Diskursy kromě toho propůjčují aktérům podle jejich pozice a kontextu právo pronášet výpovědi, případně jim toto právo odjímají. V reálném životě lidé často přijímají sociální řád, mocenské praktiky, formy vědění a hierarchické vztahy jako dané. Dominantní diskursy se brání odhalení arbitrárnosti významů sociální reality, a tím odmítnutí její danosti a přirozenosti.

3 Co výzkum v rámci diskursivní analýzy obnáší?

Podle tvrzení R. Kellera (2007) vznikl pojem *diskursivní analýza* v americkém jazykovědném strukturalismu a distribuční lingvistice. Autorem pojmu byl Zelig Harris (1952), který jím měl označovat strukturálně-gramatikální přístupy při analýze indiánských jazyků. K. Zábrodská (2010) označila za průkopníky pojmu *diskursivní analýza* výzkumníky Nigela Gilberta

a Michaela Mulkaye v sociologii vědění. Do oblasti psychologie jej převzali Derek Edwards a Jonathan Potter (Potter, 2003). Diskursivní analýza v širším smyslu zastřešuje množství přístupů, které analyzují vzájemné působení diskursů a lidí. Pokud bychom chtěli popsat a na příkladech vysvětlit metodologické nástroje diskursivní analýzy, vznikla by nová publikace s neukončeným „příběhem“. Poněvadž diskursivní analýza v obecné rovině nemá jasně vyhraněný metodologický postup, je možné (a často i vhodné) aplikovat výzkumné nástroje dle potřeby a citu badatele. Ostatně sám Foucault své analýzy komentoval jako „takové bedničky s nástroji. Jestliže je lidé otevřou, poslouží si tou či onou větou, myšlenkou, analýzou jako dlátkem nebo šroubovákem, aby zkratovali, diskvalifikovali systémy moci, třeba i včetně těch, z nichž se zrodily mé knihy, [...] nu, tím lépe.“ (Eribon, 2002, s. 241). Nejasné vyhranění postupu diskursivní analýzy a interpretace dat dokládá Foucaultovo doporučení tvořit výzkum ve formě *bricolage*, což volně přeloženo znamená využít všechny dostupné materiály k výzkumu a na základě vlastní intuice a erudovanosti nasytit výzkumné cíle. Diskursivní analýza je něčím víc než jen metodologií, což můžeme doložit na následujících citacích:

Diskursivní analýza není prostě jen metodou analyzování dat. Spíše nám poskytuje způsob myšlení o roli diskursu při konstrukci sociálních a psychologických realit. (Willig, 2005, s. 274)

[Cílem diskursivní analýzy] je odhalovat role diskursů v reprodukci struktur dominance v dané společnosti, jak je moc využívána sociálními elitami k upevňování sociální nerovnosti. (Sedláková, 2014, s. 436)

Diskursivní výzkum se zabývá souvislostmi mezi výpovědí jako činností, popř. sociálními praktikami a (re)produkci významových systémů/uspořádání vědění, sociálními aktéry, pravidly a lidskými zdroji, které jsou s těmito procesy spjaté stejně jako jejich působení na sociální kolektiv. (Keller, 2007, s. 23)

Účinkem diskursu jsou ne-platné výpovědi, jejichž nositelem je věta jako nejmenší kontextuální jednotka.

Specifičnost diskursivní analýzy dokládá i poněkud expresivnější názor Billiga, který poukázal na fakt, že diskursivní analýzu nelze nikdy považovat za ukončenou: „Poslední návrh je posledním jen v tom smyslu, že analytik cítí, že z důvodů termínu, vyčerpání či nudy už nebude s největší pravděpodobností nic vylepšovat a že současný návrh obsahuje analýzy, které by mohly zajímat čtenáře.“ (Billig, 1997, s. 48).

V teoretických východiscích bylo uvedeno, že sociální realita není objektivně daná a neskládá se ze sumy vědění, pomocí kterého můžeme předpovídat zákonitosti a vytvářet deterministické soudy. Skepse, situovanost, negociace názorů, ideologická manipulace, kulturní a sociální podmíněnost jsou těmi faktory, které uchopují realitu a tvoří „pravdu“. Diskursivní analýza ve svých četných modech nám odhaluje tuto hru slov, sociálních statusů, rolí, institucionalizace a významů. Význam aktu pochopení určitého objektu z jedinovy perspektivy a rovněž pochopení pojmů k jeho označení ovlivňuje projevy chování vůči tomuto objektu. Stěžejní myšlenkou bádání o diskursu je chápání řeči jako nástroje myšlení a způsobu sociálního jednání. Přístupy diskursivní analýzy se zaměřují výhradně na analýzu vyřčeného nebo zhotoveného, nikoli na analýzu domněnek badatele. Řeč přímo realitu, přesněji různé reality vytváří. Pojmy chápeme a používáme v různých diskurzech. Chování člověka je tak založené na repertoáru možných diskursů, které tento člověk spoluvytváří v mezilidské interakci. K porozumění události či situaci ještě badatel tedy musí zjistit, jak danou situaci interpretuje a chápe konkrétní informant výzkumu v rámci konkrétního diskursu. Pro pochopení výpovědi musíme mít znalosti o způsobech jednání v konkrétním společenství a o pravidlech používání řeči v tomto místě. Jazyk, kódy, symboly, komunikace tak utvářejí náš proces situační socializace. Výzkumy diskursů se snaží zjistit způsoby používání mocenských praktik v jazykové interakci mezi lidmi. V sociální interakci lidé spoluvytvářejí repertoáry možných diskursů, a tím je určováno jejich jednání. Jinak řečeno, jsme sice aktivními tvůrci svého jednání, nicméně máme vymezený prostor strukturami diskursů, v rámci nichž se projevujeme. Sami se stáváme kontrolorem vlastní činnosti, ale zároveň se řídíme i reakcemi společnosti, která podle situačního diskursu a zhodnocení sociální pozice s námi komunikuje. Svě jednání a vyjadřování přizpůsobujeme společenským normám, abychom dosáhli svých cílů. Diskursy přiřazují lidem sociální pozici, a tím i moc v takto konstruovaném světě.

Z pohledu analýzy každodenní řeči je cílem výzkumu v diskursivní analýze porozumět konstrukci sociálního světa aktérů cestou popisu, třídění, systematizace a identifikace pravidelností a pravidel utváření významů v rámci přirozené řeči a v situačním kontextu každodenní činnosti. Nezaměřujeme se na podstatu či hlavní obecné myšlenky ve výpovědi, ale naopak zkoumáme podrobnosti, protiklady, neurčitosti ve sdělených informacích. Hledáme systematický vzorec včetně výjimek, které tvoří opodstatněnou součást naší explanace diskursu. Potvrzení systematického vzorce závisí na věrohodném

vysvětlení nalezených výjimek, které by mělo dávat smysl. Síla analýzy spočívá v tom, že vysvětluje jak širokou organizaci systematického vzorce, tak výskyt detailů.

4 Jak třídit a výzkumně využívat diskursivní přístupy?

Klasifikace diskursivních přístupů působí velmi pestře (srov. Keller, 2013; Jørgensen & Phillips, 2010; van Dijk, 2009), pro každou odnož diskursivní analýzy můžeme v současnosti najít několik monografií, manuálů nebo odborných časopisů (Sage journals: *Discourse Studies*, *Discourse and Society*, *Discourse and Communication*). V našem výkladu se zmíníme pouze o vybraných tříděních s vědomím, že prioritou není vytvoření vyčerpávajícího rámce všech variant diskursivních přístupů.

Autorky Jørgensenová a Phillipsová (2010) vydaly hojně citovanou monografii, ve které vysvětlily diskursivní analýzu jako teorii a metodu. Jejich profesní orientace se zaměřuje na problematiku podmínek a efektů produkce vědeckého poznání v postmoderní éře a na mediální studia. V pojetí klasifikace diskursivní analýzy vyšly z teorie autorů Laclaua a Mouffeové (1985, 1990) a metody rozčlenily na směry kritické diskursivní analýzy, diskursivní psychologie a kritického sociálněkonstrukcionistického výzkumu.

Keller (2007) jako představitel sociologické analýzy diskursu rozdělil následující přístupy: diskursivní analýza, diskursivní lingvistika, (korpusová) lingvisticko-historická diskursivní analýza, kritická diskursivní analýza, kulturalistický diskursivní výzkum, teorie diskursu⁵, přístupy diskursivní analýzy k sociologii vědění.

Van Dijk (2009) jako představitel socio-kognitivního přístupu své výzkumné aktivity označil jako diskursivní studia, která analyzoval v relaci kontextu se sociální kognicí, situací, společností, kulturou, politikou. Autoři Fairclough, Mulderrigová a Wodaková (2009) multidisciplinárně rozčlenili směry kritické diskursivní analýzy na: kritickou lingvistiku a sociální sémiotiku, přístup kritické diskursivní analýzy podle N. Fairclougha, socio-kognitivní studie, diskursivněhistorický přístup, korpusovělingvistický přístup.

⁵ Keller zařadil pod teorie diskursu dílo M. Foucaulta, dílo E. Laclaua a C. Mouffeové, dále kulturní studia, feminismus, gender studies a postkolonialismus.

Willigová se věnuje zmapování metodologických přístupů obecně, ve své publikaci (2005) se mj. zabývala popisem diskursivní psychologie a Foucaultovské diskursivní analýzy.

Phillips a Hardyová (2002) členili diskursivní analýzu ze čtyř přístupů: socio-lingvistická analýza, strukturálně-interpretativní přístup, kritická diskursivní analýza, kritická lingvistická analýza. V tomto třídění použili dvě škály: konstruktivistický–kritický, text–kontext.⁶

Je zřejmé, že z podstaty diskursivní analýzy každý autor vytváří svůj specifický analytický a teoretický nástroj pro interpretaci dat podle výzkumných cílů. V našem výkladu jsme rozčlenili strukturu diskursivní analýzy na pět obecněji koncipovaných přístupů: *konverzační analýzu* (Sacks, 1992; Billig, 1996), *diskursivní psychologii* (Harré & Gillett, 2001; Potter & Wetherell, 2004), *kritickou diskursivní analýzu* (Fairclough, 2003; Wodak, 2008; Jäger, 2009; van Dijk, 2009), *Foucaultovskou diskursivní analýzu* (Willig, 2005), *dispozitivní analýzu* (Foucault, 2000; Eilbott & Klemperer, 2001; Jäger, 2012). Vzhledem k možnostem výkladu omezeného počtem stran, si dovolíme podat spíše slovníkový přehled o vybraných přístupech diskursivní analýzy.

„Diskursy konstruují svět a jsou naopak skrze něj konstruovány; (re)produkují a transformují společnost; vytváří konstrukci sociálních identit, vznik sociálních vztahů mezi osobami a konstruují systémy vědění a víry.“ (Keller, 2013, s. 25). Z této definice je možné vycházet při následné stručné charakteristice jednotlivých diskursivních přístupů.

Konverzační analýza vznikla v 60. letech 20. století na základě etnometodologických prací H. Garfinkela (Auer & Nekvapil, 2014). Tyto práce filosoficky vycházely z fenomenologické sociologie, ve které se zkoumalo (všední) každodenní udílení smyslu sociálnímu jednání z pohledu samotných mluvčích. Fenomenologické „uzávorkování“ všednosti promluv bylo analyzováno pomocí co možno nejpřesnější interpretace tzv. *indexikálních výrazů* (tj. výrazů s vágním, nejednoznačným významem). Na tomto základě Garfinkel udílel smysl promluv v konkrétních situačních kontextech. Důležitým faktorem je, že kontext výpovědi signalizuje příjemci informace interpretační šablonu k utváření smyslu sdělení. Poněvadž nelze indexikálnost z promluv zcela odstranit, je nutné analyzovat způsob organizování činností (tzv. *reflexivnost*),

⁶ V rámci tohoto členění diskursivních přístupů autoři jmenovali následující metody analýzy dat: obsahová, lingvistická, genealogická, narativní, fotografická, etnografická, literární, institucionální, konverzační.

abychom dosáhli porozumění jednání aktérů, resp. mezi aktéry. „Ze spojení indexikálnosti a reflexivnosti se dá odvodit celá řada jednotlivých strategií udělování smyslu“ (Auer & Nekvapil, 2014, s. 127), v situačním kontextu tak mluvčí produkují svým jednáním a zvýznamňováním tohoto jednání sociální realitu. Cíl konverzační analýzy definoval Nekvapil (1999–2000) takto: „[N]ejde o to, co všechno může školený analytik (odborník) o nějaké komunikační události zjistit, ale o to vysvětlit ty jevy, které jsou pro mluvčí opravdu relevantní“ (s. 80). Mezi průkopníky konverzační analýzy řadíme Sackse (1992), Schegloffa (1977) nebo Jeffersonovou (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Tito autoři prokázali uspořádanost a normativní podmíněnost produkce běžné řečové konverzace neboli produkce tzv. *parole* (de Saussure, 2007). Konverzační analýza se zabývá sekvenčností organizace promluv, tzn. kontextovým ukotvením organizačních forem promluv, dále tematickou organizací promluv, popisem oprav výroků (replik) mluvčích, způsobem střídání mluvčích podle systému pravidel, popisem ne-očekávaných reakcí mluvčích (tzv. preferenční organizace), oslovováním na dálku pomocí dialogické sítě (Nekvapil & Leudar, 2002) a v neposlední řadě i sociální kategorizací pomocí členské kategorizační analýzy (Sacks, 1992). Výzkum v konverzační analýze začíná na základě zdokumentovaného záznamu jazykových promluv aktérů. Poněvadž situační kontext promluv má pro výzkumníka zásadní roli, je vhodnější vycházet z videozáznamu než z pouhého záznamu z diktafonu nebo z tištěného (či psaného) textu. V této souvislosti můžeme samotný transkript dat považovat za zahájení analytické fáze výzkumu (Ashmore & Reed, 2001). Čím má výzkumník k dispozici více pozorovatelných zdrojů dat (obraz, intonace řeči, znalost kontextu prostředí promluv, znalost identit mluvčích apod.), tím hlouběji může uskutečnit jejich interpretaci. Z výše popsaného nástinu o konverzační analýze se může zdát, že tento výzkumný přístup se nijak zvláště netýká analýzy diskursů a jde spíše o lingvistickou metodu třídění dat. V tomto případě je důležité upozornit na výše zmíněnou členskou kategorizační analýzu (Nekvapil, 2000–2001), která se zabývá produkovanými popisy a posouzeními mluvčích. Jinak vyjádřeno, mluvčí zde „nálepkují druhé“ prostřednictvím inventáře členských kategorií a jim prisouzených vlastností, a tím produkují vymezení vlastní identity a identity ostatních. Tento proces tzv. *nálepkování* vychází ze sociálně a kulturně podmíněného členského vědění, z distribuce vědění a z působení mocenských diskursů (Berger & Luckmann, 1999). Pomocí sociální kategorizace můžeme analyzovat různé formy diskriminace, předsudků a stereotypů. Sociální

kategorizací mluvčí zvýznamňují hierarchické uspořádání mocenských vztahů, zároveň vytvářejí tlak na jednání nositele dané identity. „Kategorizace tak není jen prostředkem sociální organizace, ale také její morální garance, a tudíž symbolické kontroly a donucení. (...) Kategorizování souvisí s praktickou politikou identit a s distribucí uznání.“ (Šanderová & Šmídová, 2009, s. 54).

Na závěr výkladu o konverzační analýze si uveďme návrh kroků tohoto přístupu:

- videozáznam dialogu nebo přepis dialogické sítě;
- popis sekvence střídání replik mezi mluvčími;
- analýza opravných a párových sekvencí na základě kontextu promluv;
- analýza binarit (vymezení My a Oni);
- analýza sociálních kategorizací mluvčích;
- pochopení smyslu výpovědí z pohledu jednotlivých mluvčích.

O *diskursivní psychologii* jsme psali v první kapitole této odborné statě. Nyní si některé informace shrneme z pohledu výzkumu. Diskursivní psychologie zkoumá používání jazyka v sociálních interakcích s důrazem na performativní stránku diskursu. Vůči kognitivismu se diskursivní psychologie vyznačila odmítnutím tvrzení, že se mentální procesy nedají pozorovat. Podporuje výzkum založený na kulturně a jazykově podmíněné interpretaci výzkumných dat v kontextu sociálních pozic, konvencí a mocenských vztahů mezi participujícími či zkoumanými aktéry. Ve spojitosti s kognitivní psychologií je její zdůraznění orientace na diskurs nazýváno jako *druhá kognitivní revoluce*. Willigová (2005) označila za stěžejní publikaci diskursivní psychologie dílo Potterra a Wheterellové (1987). K usazení diskursivní psychologie jako odborného termínu došlo o pár let později přičiněním autorů Edwardse a Pottera (1992). Psychologický ekvivalent v názvu odkazuje na předmět zájmu, kterým jsou psychologické fenomény jako paměť, posuzování, identita ad. Tyto fenomény ale zkoumá v kontextu působení diskursů, nikoli kognitivních procesů. Zmíněné zkoumání pak diskursivní psychologii pasuje zároveň do role výzkumného přístupu – „zaměřuje se na to, jak se v hovoru a v textech rozvíjejí a zpochybňují jednotlivé verze světa“ (Homoláč, 2009, s. 21). Jako klíčový faktor výzkumu se jeví pochopení výzkumné situace samotnými

zkoumanými subjekty. Proto je požadavek sběru dat ve formě co možno nejbližší každodenní mluvě. Výsledným produktem diskursivní psychologie nejsou výklady o podstatách psychologických fenoménů, ale výklad mapující utváření těchto fenoménů v diskursu. Interpretace různorodých verzí sociální reality jsou diskursivními konstrukcemi. „Při lidském chování je klíčové porozumět nejen externím podmínkám, ale hlavně jak tyto podmínky interpretuje a chápe sám subjekt.“ (Harré & Gillet, 2001, s. 36).

Diskursivní psychologie nabízí vysvětlení, jak porozumět kontextu sociálních konvencí mezi zkoumanými osobami. V tomto případě jsou častokrát klíčové lokální kulturně podmíněné sociální konvence určité skupiny. Ve výzkumu sledujeme, co mluvčí svými výpověďmi vytvářejí, tedy jaké verze sociální reality prosazují a jaké odmítají, které řečové strategie a argumentační vzorce volí, do jakých identit kategorizují aktéry apod. Nikdy nelze hovořit o „ne-stranném“ popisu reality, proto je efektivnější vysvětlovat výpovědi na základě toho, co „dělají“ (v rámci ilokuce) nebo co „způsobují“ (v rámci perlokuce), než se ptát, do jaké míry odrážejí „realitu“. Pro diskursivní psychologii je podstatné objasnit zdroje vedoucí jedince k dodržování konkrétních pravidel chování a k zastávání určitých postojů. Nejde tedy prioritně o lidi, kteří jazyk vytvářejí, ale o jazyk, který v tzv. *diskursivním poli* utváří jednání lidí.

Analýza diskursu v rámci diskursivní psychologie probíhá jako sekvence řečových aktů podle sociální pozice mluvčích, včetně hierarchických kompetencí a konvenčních pravidel. „Pravidla, která řídí používání pojmů či znaků, pronikají do intencionálního anebo mentálního života lidí a uspořádávají ho.“ (Harré & Gillet, 2001, s. 47). Pravidla tak určují významy jazykových znaků, prostřednictvím kterých lidé jednají.

Význam pojmů či řečové události tak lze odhalit z přirozené konverzace. Pokud chce badatel poznat sociální konstrukci světa zkoumaných osob, potřebuje vstoupit do jejich diskursu. Význam události je rovněž motorem záměrné činnosti. Z hlediska výzkumu se proto zaměřujeme zejména na „sebeopisy“ zkoumaných osob. Každý z nás se snaží předvídat normativní hodnocení ostatních lidí na své chování. Tím zároveň utváříme možnosti přijetí subjektivity druhého člověka do konceptu našeho vlastního myšlení a hodnocení.

Pro názornost si uvedeme návrh postupu analýzy dat dle diskursivní psychologie:

- pořízení či výběr záznamu komunikace;
- analýza statusů, rolí, identit a pozic mluvčích;
- analýza interpretačních repertoárů, nalezení pravidelností v argumentačních vzorcích;
- vysvětlení variability výpovědí včetně výjimek;
- popis psychologických fenoménů z pohledu mluvčích;
- popsání vzorce produkované sociální reality.

Kritická diskursivní analýza (dále KDA) zkoumá ústní či písemné texty za účelem rozkrývání způsobů, jak jsou legitimizovány a ideologicky podchyceny mocenské vztahy a struktury, čímž přispívá k odhalování sociální nerovnosti, rasismu či diskriminace. KDA z obsahového hlediska vybírá témata v rámci sociální kritiky společnosti, čímž se snaží nabourávat mocenské diskursy, měnit diskursivní řád, a tím pomoci nastolit spravedlivější společnost. Zpochybňování danosti sociální reality a vlivu mocenských diskursů činí odkrýváním diskursivních a nediskursivních praktik mluvčích (co můžeme říct a udělat) a mapováním strategií, které diskurs používá k tomu, aby určitá prohlášení zněla logicky, přirozeně a pravdivě. KDA má blízko k *Foucaultovské diskursivní analýze* (dále FDA), rozdíl spočívá v analyzovaném materiálu, kdy KDA vychází z výpovědí a z jednání aktérů v sociální praxi a více používá lingvistické nástroje (srov. Vávra, cit. podle Šubrt, 2008, s. 210). Nejznámějšími představiteli KDA jsou T. van Dijk, S. Jäger, R. Wodak, N. Fairclough.⁷ I mezi těmito autory se nacházejí rozdíly – například v tom, nakolik chtějí analyzovat pouze samotné diskursy a nakolik kognitivní stránku vnímání lidí při působení diskursů. Kognitivní požadavek je zvláště výrazný u T. van Dijka, který se zaměřuje na to, jaké sociální reprezentace vznikají u zkoumaných aktérů vzhledem k mocenským diskursům. V kontextu KDA pak vysvětluje reprodukci sociálních vzorců a norem. KDA je koncipována interdisciplinárně, svou analýzu staví jak na lingvistických rozborech promluv, tak i na mapování sociálního a kulturního kontextu, za nímž se skrývají mocenské diskursy a institucionální struktury. Jednotlivé promluvy aktérů jsou při výzkumné interpretaci zasazovány do efektů socio-kulturní praxe.

⁷ Srovnání KDA v pojetích zmíněných autorů nalezneme i v českém vydání v připravované publikaci Prokopové, Orságové a Martinkové.

Nyní si uvedeme velmi obecný model postupu KDA⁸:

- lingvistická analýza textu (téma, žánr, struktura, slovník, gramatika...); na této úrovni dochází k deskripci jazykových fenoménů;
- analýza přímého situačního kontextu textu a diskursivních praktik (intertextovost, interdiskursivita) v sociální realitě, ke které diskurs náleží; na této úrovni dochází k interpretaci prolínajících se diskursů;
- vysvětlení vztahu mezi souvislostmi produkce textu a širším sociálním kontextem (na této úrovni dochází k vysvětlení nalezených ideologických strategií a mocenských struktur).

Foucaultovská diskursivní analýza (dále FDA) datuje svůj vznik na konec sedmdesátých let dvacátého století. Skupina anglo-amerických psychologů začala zkoumat vztah mezi jazykem a subjektivitou a jeho důsledky v rámci Foucaultových spisů. Část jejich práce vyšla na stránkách časopisu *Ideology and Consciousness*. Dalším mezníkem bylo vydání knihy *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (Henriques et al., 1984). FDA zkoumá role diskursu v širších sociálních procesech legitimizace, ideologie a moci. Často se používá k utvrzení mocenské hierarchie apel na nekritický „zdravý, selský rozum“ (*common sense*). Mocenské působení dominantních diskursů se snaží vyvolat dojem „přirozeného“ uspořádání reality. Některé verze světa jsou mocensky více podporovány institucemi a vytváří tak legitimnější způsoby nazírání na svět. FDA se zaměřuje na mnohem širší sociální kontext než na analýzu prosazovaných cílů řečové promluvy v interpersonální komunikaci. V tomto přístupu platí předpoklad, že všechny formy vědění jsou vytvářeny diskursy a diskursivními praktikami. Předmětem výzkumu je vztah institucionální moci a diskursu nebo vztahy mezi symbolickými systémy a lidskou subjektivitou. Praktiky institucí se zpravidla projevují byrokratickým modelem řízení a kontrolování sociální sféry. Člověk je v tomto pojetí objektem diskursivní moci, kterému je vyčleněna v řečové události subjektivní pozice. FDA studuje významy na jakémkoliv symbolickém systému. To znamená, že „řeč, psaný projev, neverbální chování, Braillovo písmo, Morseova abeceda, signalizace praporky, runy, reklamy, módní systémy, mozaiky, architektura, tarotové karty a jízdenky na autobus“ představují vhodný text pro analýzu (Willig, 2005, s. 108). Foucault subjekt nepopírá, ačkoliv

⁸ *Faircloughův trojdimenzionální model diskursu* v rámci KDA aplikoval Vašát na problematiku bezdomovectví (2008) nebo rasových nepokojů v litvínovském Janově (2010).

jej z toho často neprávem obviňují. Co popírá, je existence autonomního subjektu, ale to neznamená, že je proti subjektu samému. Aktivní jednatel se plně podílí na realizaci mocenských vztahů v praxi. Cílem FDA je analyzovat utváření subjektu v jeho historickém a sociálním kontextu. Je důležité, abychom rozlišovali mezi účinky textu a účinky diskursu. Slovy Foucaulta, „lidé vědí, co dělají; často vědí, proč dělají to, co dělají; ale to, co neví, je co dělá to, co dělají“ (Dreyfus & Rabinow, 1982, s. 187). Neměli bychom tedy mocenské účinky diskursů vždy interpretovat jako vědomý a manipulativní záměr některého jednotlivce nebo skupiny. Otázka, do jaké míry se diskurs podílí na utváření smyslu osobní identity, je ale podle diskursivních analytiků otevřená. K přijetí subjektové pozice aktérem nedochází automaticky. Roli zde hrají emoce lidí, jejich projekce, motivace k jednání.

Nejasnost se týká i faktu vlivu materiálního světa na diskurs: Jaká je závislost mezi institucemi, diskursy, sociálními praktikami a materiálním světem? Odpověď na tuto otázku řeší tzv. *dispozitivní analýza* (viz níže v textu).

Willigová (2005) vytvořila následující výzkumný postup FDA, shrnutý do šesti fází:

- diskursivní konstrukce (badatel identifikuje způsoby konstruování významu);
- rozdíly (v nalezených výpovědích hledá badatel rozdíly, aby odhalil působnost širších diskursů);
- orientace na jednání (badatel analyzuje v diskursivním kontextu podmínky tvorby objektu a důsledky, které z toho plynou pro mluvčí);
- přiřazování pozic (badatel odhaluje strukturu práv a povinností pro mluvčí);
- praxe (badatel popisuje vztah mezi diskursivními a nediskursivními praktikami v sociální realitě, čímž dochází k určení variant akceptovatelného jednání mluvčích nebo popisovaných sociálních aktérů);
- subjektivita (badatel zkoumá, jak si lidé obhajují vlastní projevy jednání).

Dispozitivní analýza je rozšířenou verzí diskursivní analýzy. *Dispozitiv* (Jäger & Maier, cit. podle Wodak & Meyer, 2009) můžeme chápat jako syntézu diskursivních praktik (tj. mluvení a myšlení na základě znalostí), nediskursivních praktik (tj. jednání na základě znalostí, řadíme sem i tacitní znalosti) a materializací (tj. materiálních produktů/výrobků vzniklých z nediskursivních praktik). Sociální realitu utváří lidské vědomí a fyzická práce.

Vše v lidském vědomí je diskursivně sdílené. Skryté (tacitní)⁹ znalosti se předávají v nediskursivních praktikách a v materializacích. Vztah mezi diskursy a objekty reality lze pochopit skrze lidskou práci (materializace) a jednání (nediskursivní praktiky). Prostřednictvím diskursů jsou naší aktivitou zvýznamňovány objekty sociální reality. Bez tohoto zvýznamňování nejsou objekty součástí diskursivního světa (přesto můžou existovat, ale lidé o tom nevědí, např. složení atomů před vynálezem mikroskopu). Tentýž objekt může být postupně odlišně zvýznamňován, například pozorování hvězd se mohlo historicky odlišně interpretovat v rámci institucionalizovaného vědění. Připisovat význam znamená oživovat a měnit identitu objektů, což je základem dekonstrukce mocenských diskursů. Dispozitivní analýza zkoumá, jak taková určení významu utváří realitu. Dispozitivní analýza tedy předkládá nediskursivní a materializované znalosti do diskursivních znalostí. Jsoucnost objektů a materializací udržujeme pomocí diskursivních a nediskursivních praktik.

Dispozitiv je heterogenní soubor, který se skládá z diskursů, institucí, architektonických forem, regulačních rozhodnutí, zákonů, administrativních opatření, vědeckých prohlášení, filozofických, morálních a filantropických výroků – ve zkratce to vyřčené, stejně jako to nevyřčené. Toto jsou prvky [dispozitivu]. Samotný [dispozitiv] je systémem vztahů, které mohou být mezi těmito prvky rozvinuty. (Jäger & Maier, 2009, s. 40)

Vávra (cit. podle Šubrt, 2007) označil dispozitiv spíše jako výzkumný nástroj než objekt sociální reality. Na základě Foucaultova pojetí dispozitivů a mocenských formací (1999, 2000) určil dva typy třídění – *synchronní* (vysvětlení významu objektu v diskurzech) a *diachronní* (vysvětlení vývoje objektu).¹⁰ Dispozitivní analýza se skládá z diskursivní analýzy textů, dále zahrnuje analýzu nediskursivních praktik, poslední součástí je analýza materializací, která může čerpat z metod, jako jsou multimodální diskursivní analýza (van Leeuwen, 2005) nebo analýza artefaktů (Lueger, 2004; Froschauer, 2002). Postup diskursivní analýzy textů považujeme za známý, nicméně postup analýzy nediskursivních praktik a materializací může být nejasný. Ke značné části znalostí lidé přistupují pouze v rámci svých praktických

⁹ K vysvětlení problematiky tacitních znalostí můžeme uvést následující zdroj: Šíp a Švec (2013).

¹⁰ De Saussure zavedl rozlišení na *synchronní* a *diachronní lingvistiku* (2007), odkud toto třídění aplikoval na diskursivní analýzu van Dijk.

činností a nedokážou je v běžném hovoru jednoduše vysvětlit (například odhad zedníka na složení malty, servismana na mazání běžek, automechanika na chod motoru). Tyto nediskursivní praktiky, tj. jednání, můžeme pozorovat v reálu, anebo vysvětlit z manuálů, návodů a jiných dokumentů, případně pomocí dotazů zjistit, o co se jedná. Pozoruje-li výzkumník materializované objekty reality (například stavbu, automobil, umělecké dílo) potřebuje využít studia související literatury a dotazování vlastníků, výrobců a expertů v souvislosti s danou materializací. Význam materializace se v průběhu času mění, navíc mohou mít materializace různý význam pro členy různých kultur nebo sociálních skupin. Každý význam přiřknutý materializaci je pevně spojen s mocenskými vztahy (např. čelenka šamana může být rituálním předmětem, vědeckým artefaktem nebo symbolem kolektivní identity). V samotné materializaci vztahy moci a vědění nevidíme, a to je právě úkolem analytika dispozitivů.

Příkladem dispozitivní analýzy je kniha *Dohlížet a trestat* od Michela Foucaulta (2000) nebo kniha od Viktora Klemperera (2001) *Deník nacistických let*. Tyto dispozitivní analýzy byly metodologicky koncipovány ve formě *bricolage*. Opakujeme, že Foucault tímto pojmem označil způsob analýzy, při které se výzkumník snaží vysvětlit jev co možno nejkompexněji z různých úhlů pohledu, aniž by se řídil pevně daným postupem.

Dispozitivní analýza by měla obsahovat následující kroky:

- rekonstrukce znalostí, které jsou součástí diskursivních praktik;
- rekonstrukce znalostí, které jsou včleněny do nediskursivních praktik;
- rekonstrukce znalostí, které jsou včleněny do materializací, a nediskursivních praktik, které tyto materializace vytvořily (Jäger & Maier, cit. podle Wodak & Meyer, 2009, s. 57).

Na základě studia odborné literatury (Willig, 2005; Jäger & Maier, cit. podle Wodak & Meyer, 2009) si nyní uvedeme příklady výzkumných otázek pro jednotlivé diskursivní přístupy.

Výzkumné otázky, které si klade konverzační analýza:

- 1) Jakými kategoriálně vázanými rysy a kategoriálními predikáty je argumentováno?
- 2) Na jakých binárních opozicích byly promluvy organizovány?
- 3) Jakými členskými kategoriemi mluvčí třídí sociální realitu?
- 4) Čeho se týkaly tzv. opravné sekvence mluvčích?
- 5) Jakým způsobem v dialogu mluvčí organizují vzájemné porozumění?
- 6) Kde se nachází soulad a kde nesoulad v pochopení výměny informací v řečové události?
- 7) Podle jakých normativně sdílených sekvenčních vzorců mluvčí produkuje dialog?

Výzkumné otázky, které si klade diskursivní psychologie:

- 1) Jaké konstrukce sociální reality vytvářejí mluvčí svými výpověďmi?
- 2) Jaké interpretační repertoáry používají mluvčí?
- 3) Jakými způsoby si mluvčí zajišťují věrohodnost svého jazykového jednání?
- 4) V jakých výpovědích lze doložit spolupracující, resp. soupeřící diskursy v produkované sociální realitě?
- 5) Z jakých zdrojů mluvčí vycházejí při využívání systému jazykových znaků a pojmů?
- 6) Jakým způsobem mluvčí jazykově vytvářejí psychologické fenomény (např. vzpomínky, myšlenky, pocity)?
- 7) Jakými diskursivními prostředky mluvčí prezentují sebe a jakými ostatní lidi?

Výzkumné otázky, které si klade kritická diskursivní analýza:

- 1) Jaké důsledky přinášejí mocenské diskursy pro sledovaný problém?
- 2) Kterými ideologickými konstrukcemi jsou výpovědi nasyceny?
- 3) Jak se projevuje institucionální moc diskursu, kde lze čerpat její zdroje a kdo k ní má legitimní přístup?

- 4) Jakým způsobem společenské struktury ovlivňují a určují konkrétní jazykové projevy?
- 5) Jaká sociální praxe je pomocí daného diskursu udržována nebo narušována, podporována či odmítána?
- 6) Jak výpovědi stvrzují normalitu mocenských diskursů?
- 7) Jaká událost dala podnět ke vzniku článku?

Výzkumné otázky, které si klade Foucaultovská diskursivní analýza:

- 1) Co je to platná znalost na určitém místě a v určitou dobu?
- 2) Jak tato znalost vzniká a jak se přenáší?
- 3) Jaké následky má konkrétní znalost pro celkové utváření a rozvoj společnosti?
- 4) Co je charakteristické pro diskursivně produkovanou sociální realitu, kterou mluvčí nebo popisovaní sociální aktéři prožívají?
- 5) Jaké důsledky přináší diskurs pro možné způsoby existence?
- 6) Jak byl text vytvořen a kdo k němu má přístup?
- 7) Je předmět výzkumu součástí kampaně, souborem svědectví, dogmatickou poučkou či rituální praktikou?

Výzkumné otázky, které si klade dispozitivní analýza:

- 1) Jakým způsobem byly objektu sociální reality připisovány významy?
- 2) Co je obsahem diachronní analýzy zkoumaného objektu?
- 3) Co je obsahem synchronní analýzy zkoumaného objektu?
- 4) Jaká podtémata charakterizují diskursivní proud?
- 5) Co způsobilo, že se z události stala diskursivní událost?
- 6) Z jakých diskursivních fragmentů se skládá zkoumané téma?
- 7) Jakou diskursivní pozici zastává zkoumaný objekt v diskursivním poli?

5 Jak by mohlo vypadat využití diskursivních přístupů na zvolené téma z edukační reality?

Na úvod této části výkladu konstatujeme, že využití diskursivních přístupů na poli českého pedagogického výzkumu není rozšířené. Diskursivní analýza ve školním prostředí byla ve formě monografií aplikována z perspektivy genderu (Zábrodská, 2009), etnicity, resp. genderu (Jarkovská, 2013, 2015) nebo specifčnosti edukace romských dětí (Klapko & Remsová, 2014). Z pohledu sociálních věd diskursivní analýzu jako výzkumný přístup u nás aplikovali v rámci monografie Röhrich (2008), Homoláč (2009), Valenta (2011), Šmídová (2009, 2012), Hudec a Dostálek (2013), Mašek a Zikmundová (2012). Využití lingvistických analýz (blízkých zejména konverzační analýze) se u nás věnovali ve svých monografiích Kořenský (1998) nebo Höflerová (2003).¹¹ Z pohledu zahraničních zdrojů jsme si v kap. 4 uvedli některé základní publikace zabývající se diskursivními přístupy. Zahraniční odborné statě aplikující přístupy diskursivní analýzy na pedagogické jevy nalezneme v různých databázích (Sage, ProQuest, EBSCO, Wiley ad.).¹²

Při pohledu na širokou variabilitu využití diskursivních přístupů musíme následující text chápat spíše jako inspirativní možnost než ucelený výčet realizací diskursivní analýzy. Diskursivní přístupy pokrývají rozpětí od analýzy situačního kontextu promluv aktérů přes prolínání mocenských diskursů a ideologických institucionálních struktur po zmapování diskursivních a nediskursivních praktik a materializací až k foucaultovskému abstraktnímu archeologickému nebo genealogickému výkladu epistém, resp. dispozitivů. Pro analytika se touto nabídkou otevírá metodologicky pracné a časově náročné bádání, které ale na druhou stranu může přinést zajímavá transdisciplinární

¹¹ J. Kořenský se zaměřil na analýzu komunikačního procesu, E. Höflerová (2003) se zabývala analýzou školského dialogu.

¹² Pro inspiraci jsme vybrali četnostní zastoupení odborných článků spojujících dvě klíčová slova (viz dále) podle následujících parametrů: plný text, recenzovaný, anglicky psaný text, období (1. 1. 2013–22. 9. 2016). V databázi ProQuest: discourse analysis and textbooks 1, discourse analysis and teacher 19, discourse analysis and students 20, discourse analysis and education 48. Databáze EBSCO: discourse analysis and textbooks 4, discourse analysis and teacher 17, discourse analysis and students 48, discourse analysis and education 84. Ve vyhledávání přes portál Discovery (všechny placené elektronické zdroje na Masarykově univerzitě, patří sem i e-books): discourse analysis and textbooks 9, discourse analysis and teacher 54, discourse analysis and students 84, discourse analysis and education 207. V databázi Sage se nalézají četné zajímavé odkazy: Discourse and Society, Discourse Studies, Discourse and Communication.

zjištění o komplexitě edukační reality. Pokusíme se tedy stručně kopírovat zde popsanou škálu a v souslednosti od konkrétního k abstraktnímu nabídneme možnosti výzkumného zmapování diskursivních přístupů na téma ze vzdělávací politiky. Pro jednodušší představu si určíme jedno téma z edukační reality a to se pokusíme podrobit optice námi popsaných diskursivních přístupů. V současné době je aktuálním tématem českého školství novela školského zákona – paragrafu 16 – přinášející aplikaci mechanismů sociální inkluze. Konkrétně se tak můžeme zaměřit na problematiku edukace romských žáků s hraničním intelektem, resp. na názory aktérů působících v edukační oblasti a vyjadřujících se k mechanismům sociální inkluze. Důležitou podmínkou realizace takového výzkumu je umožnění prostoru k vyjádření všem aktérům, kterých se sociální inkluze bude týkat.

Na poli konverzační analýzy můžeme zkoumat dialogické interakce ve výuce mezi učitelem a žákem, v rodinné výchově mezi rodičem a dítětem, mezi zástupci školy a rodiny, v politické debatě mezi odpůrci a zastánci sociální inkluze atp. Výzkumem v oblasti interakce ve výuce se zabýval například Tůma (2014). Pro náš příklad se nabízí výzkumné uchopení tématu v podobě sociální kategorizace vybrané sociální skupiny, a to jak z hlediska tematické, tak i z hlediska sekvenční organizace dialogu. Může být zajímavé sledovat, jak se prolíná mocenská institucionální hierarchie a socio-kulturní zázemí mluvčích do komunikační interakce. Tím máme na mysli, že mluvčí během střídání replik zaujímají konkrétní sociální statusy a identity. Zároveň vytvářejí identity a očekávaná práva a povinnosti ostatních aktérů, o kterých se hovoří či s kterými je veden dialog. Konverzační analýza nám tak může odkrýt stvrzování mocenské hierarchie ve školním prostředí prostřednictvím aplikace nástrojů sociálního kategorizování (např. výpisem inventáře členských kategorií, kategoriálními predikáty, kategoriálně vázanými aktivitami, disjunktními kategoriemi, stigmatizacemi, binárními opozicemi apod.). Výsledky konverzační analýzy prioritně sledují systém pravidel střídání mluvčích v dialogu a interpretaci vyslovených replik.

Výzkum na poli diskursivní psychologie může využít závěry z konverzační analýzy a prohloubit téma o působení prolínajících se mocenských a alternativních diskursů. Navážeme-li na sociální kategorizaci výpovědí, můžeme se zaměřit na utváření identit a s tím spojené posuzování v kontextu působení diskursů. Mluvčí na základě sociální pozice svými výpověďmi prosazují vlastní verze sociální reality, vycházejí z odlišných diskursivních zdrojů svého

vědění získaných výchovou a socializací. Mluvčí si tak obhajují své názory a legitimizují své chování. Diskursivní analytik následně odhaluje pravidla používání pojmů a názorů, kterými mluvčí zvýznamňují své verze sociální reality, zaměřuje se na variabilitu jejich výpovědí a vzájemné protimluvy. Diskursivní psychologie například analyzuje tzv. *interpretační repertoáry mluvčích*. Interpretační repertoáry jsou „identifikovatelné soubory pojmů, popisů a řečnických obrátů, často seskupených kolem metafor či živých obrazů (...), které jsou v řeči používány ke konstrukci odlišných verzí jednání, self a sociální struktury“ (Potter & Wetherell, 1995, s. 89). Jedná se tedy o používání běžného vědění (selského rozumu) mluvčích ve snaze dosáhnout vlastních řečových cílů, což se často děje rámcováním (Goffmann, 1986) do tradičních sociálních praktik. V problematice sociální inkluze se jeví jako podstatné, aby se mohli vyjádřit aktéři zejména z řad vzdělávací politiky, učitelské obce, akademické obce, pomáhajících profesí, rodičů a žáků. Základem bádání v diskursivní psychologii je rovněž postihnout, jak jsou diskursy organizovány a co vytvářejí ve výpovědích mluvčích. Připomeňme si, že pro diskursivní analytiku není východiskem, co člověk dělá jazykem, ale jak jazyk kontextualizovaný v diskursu utváří jednání člověka. Diskursivní psychologie se dále výzkumně zaměřuje například na tzv. *sociální praktiky* (popisy, přesvědčování, vysvětlování, ospravedlňování aj.), na identifikace a konceptualizace témat, na percepce a pozicování mluvčích v diskurzech, na interakce spolupracujících a soupeřících diskursů, na sociální organizace zkušenosti, na tzv. *rétorické a skutečné promluvy*, na rámcování sociální reality, na pravidla řeči (např. interpretativní, regulativní, autoritativní) apod.

V oblasti KDA se náš výzkumný zájem přesouvá do abstraktnější roviny mapování ideologického pozadí působících diskursů za účelem sociální kritiky mocenských sil. V našem případě by se cíl KDA mohl zaměřit na interpretaci produkce mocenských aktivit směřujících k ovládnutí diskursivního pole o sociální inkluzi v českém školství. Do tohoto cíle spadá odhalování diskursivních praktik aktérů, provedení analýzy normativních dokumentů, popsání institucionální základny regulující vzdělávací politiku, roztržidění názorů veřejného mínění atd. Konkrétně se například dostáváme k analýze produktů školského systému (intertextovost v učebnicích, kurikulární dokumenty, vyhlášky MŠMT, školský zákon), k ideologickému pozadí vize školské soustavy (viz *Bílá kniha*), k institucionálnímu politickému pozadí vydávajícímu závazné normy a vyhlášky, k procesu udělování akademických titulů, k názorům a komentářům odborné i laické veřejnosti atp. V KDA můžeme metodologicky

aplikovat Faircloughův trojdimenzionální model diskursu, van Dijkův ideologický čtverec, Thompsonovy strategie ideologické konstrukce výpovědí (tzv. *modi operandi*), diskursivněhistorický přístup R. Wodaka, Leeuwenovu reprezentaci sociálních aktérů apod.

Na úrovni FDA je výzkumný proces podobný jako v KDA, nicméně Foucaultův odkaz se projevuje v upozadění jednajícího aktéra a v orientování se na působení diskursů v symbolickém systému institucionální moci. Připomeňme si, že Foucault považoval diskursy za autonomní, zatímco činnost jednajícího člověka chápal jako důsledek normativně konstruovaných diskursivních (řeč) a nediskursivních (jednání) praktik. Protože diskursy rozhodují o tom, co bude považováno za platnou výpověď nebo čin, je činnost člověka diskursům podřízena. Na rozdíl od KDA tak v tematice sociální inkluze v českém školství a priori nevytváříme sociální kritiku vůči dominantním ideologiím a mocenské hegemonii, abychom dekonstruovali sociální realitu a nastavili rovnější vztahy. Oproti diskursivní psychologii je zase rozdíl ve skutečnosti, že se prioritně nezaměřujeme na diskursivní praktiky, kterými lidé dosahují svých cílů, tedy na orientaci řeči při jednání. Ve FDA se spíše soustředíme na účinky prolínajících se diskursů jakožto zdrojů jednání a myšlení člověka, tedy na to „jaký druh objektů a subjektů pomocí diskursů vytváříme a jaké způsoby existence máme díky těmto objektům a subjektům k dispozici“ (Willig, 2005, s. 91). V sociální inkluzi tak může být zkoumáno, koho mocenské diskursy utvářejí jako objekt (například romské žáky s hraničním intelektem) a komu dávají pravomoci regulovat činnost těchto objektů v edukační praxi (například asistentům pedagoga, sociálním pedagogům, speciálním pedagogům apod.). Díky této subjekt-objektové binaritě lze zkoumat například míchání diskursivních proudů na téma sociální inkluze v řadách odborné akademické obce, v politické a právnícké reprezentaci či v mediálním zpravodajství. FDA zde analyzuje organizaci, regulaci a administraci sociálního života z pohledu institucionální moci.

V rámci dispozitivní analýzy se zabýváme rekonstrukcemi znalostí v oblasti diskursivních praktik, nediskursivních praktik a materializací. Úkolem analytika je odhalit znalosti v těchto praktikách a materializacích a zároveň je vysvětlit v kontextu diskursivní moci. Diskurs má moc, protože pouze v něm dochází k utváření a stvrzování smysluplných výpovědí. Problematiku sociální inkluze v českém školství lze označit jako diskursivní pramen, který můžeme zkoumat synchronně nebo diachronně. Dle Vávrova třídění (viz s. 400)

synchronně zkoumáme veškeré výpovědi o sociální inkluzi ukotvené v diskurzech v určitém časovém okamžiku. V diachronním třídění nás zajímá vývoj zvýznamnění sociální inkluze v souvislosti s věděním o této realitě. Dispozitiv zde představuje strukturu významů sociální inkluze. Dispozitivní analýza nám tímto postupem poskytne obraz toho, jak sociální inkluze v českém školství utváří sociální realitu. Součástí výkladu této reality je vysvětlení propojenosti symbolického a materiálního světa. Problematika sociální inkluze se v rámci této analýzy zkoumá jako systém pravidel formování výpovědí, podle kterých v diskurzech rozpoznáme, že se jedná o tzv. seriózní řečový akt (nikoli o každodenní mluvu). „[A]rcheolog se pouze snaží najít lokální, proměnlivá pravidla, která v dané době a v konkrétní diskursivní formaci definují, co se považuje za identickou smysluplnou výpověď.“ (Dreyfus, Rabinow & Foucault, 2010, s. 101). Inspirováni Foucaultem můžeme v rámci tzv. *archeologie vědění* zkoumat epistémy, což jsou struktury, které „uspořádávají veškeré vědění dané epochy“ (Vávra, s. 341, cit. podle Šubrt, 2007). Toto vědění je vytvářeno diskursy, které definují objekty, o nichž vypovídají prostřednictvím systému pravidel a diskursivních formací. Náročnost výzkumného uchopení pomocí dispozitivní analýzy umocňuje fakt, že poznání diskursů, resp. diskursivních formací, znamená popsat prostor výpovědí (o sociální inkluzi) bez ambice nalézat smysl, jaký svým promluvám vkládají mluvčí, a nediskursivních formací, které vytvářejí materializace a uzpůsobují prostředí.¹³

6 Závěrečná polemika

V předchozí kapitole našeho výkladu jsme se pokusili v obecné rovině nabídnout náměty toho, jak by se dalo diskursivně zpracovat zvolené výzkumné téma (sociální inkluze v českém školství). Domníváme se, že diskursivní přístupy jsou v českém pedagogickém výzkumu zatím neprávem opomíjeny. Vysvětlením může být skutečnost, která souvisí s nezbytností analyzovat edukační realitu nejen očima pedagoga. Tak jako nejsou diskursivní přístupy jenom metodologickým nástrojem, případně jenom teoretickým modelem, tak ani diskursivní analytik nemůže být zaměřený jen na edukační realitu. Podle našeho názoru je komplexita sociální reality neredukovatelná do specifických kolonek dle vědních oborů. Považujeme za výhodu, že teorie popisující fungování diskursů transdisciplinárně propojuje vědní obory v sociálních

¹³ Ponecháme stranou, že v pozdějším (genealogickém) období Foucault své definice epistémy, diskursu a dispozitivu upravil.

vědách. Zároveň ale tato výhoda přináší zvýšené nároky na diskursivního analytika, a to v několika rovinách: v rovině transdisciplinárního přístupu se jedná o náročnost intelektuální¹⁴, v rovině analýzy dat se významně projevuje náročnost časová, v rovině předložení závěrů se výzkumník musí smířit s tím, že svět diskursivních formací, resp. ne-diskursivních praktik nelze nikdy poznat absolutně, v neposlední řadě v rovině pořízení publikačního (časopiseckého) záznamu v podobě výzkumné zprávy dochází ke stresové náročnosti zpracovat text do vymezeného počtu stran.

Prezentování závěrů diskursivní analýzy nelze samo o sobě bez přítomnosti protikladně působících (mocenských) diskursů. Zvládnutí nejen výše zmíněných náročností vyžaduje od výzkumníků slušnou porci diskursivní způsobilosti a přízeň mocenských diskursů.¹⁵ Jinak vyjádřeno, každý výzkumník předkládá své vidění sociální reality, v tomto případě v badatelském diskursu, který má svá normovaná kulturní specifika. Důležitou proměnnou je ponoření výzkumníka do bádání, jeho erudovanost v samotném tématu i jeho osobní angažovanost (a tím i tolerance analyzovat vyváženě protikladné diskursy). Kromě zmíněné personální angažovanosti výzkumníka záleží na názorech veřejného mínění, na časovém prostoru a způsobu, který je tématu mediálně umožněn, na institucionálním ukotvení zkoumané problematiky, na zdrojích, které jsou dostupné k výzkumným účelům, na případné opozici z řad vědecké komunity, politických představitelů apod. Dalším podstatným faktem způsobujícím náročnost realizace diskursivní analýzy je otevřenost, resp. volný postup jednotlivých metodologických kroků (viz Foucaultova *bricolage*). Podle našeho názoru se jedná o výhodu, která badateli přináší flexibilitu při zpracovávání výzkumných dat a zároveň čtenáři nabízí originální způsoby interpretace sociální reality. Jinou výhodu spatřujeme v detailní analýze komunikační interakce, kterou dokážeme pochopit na několika úrovních. Bezprostřední rovinou je analýza samotné vyřčené (i nevyřčené) řeči mezi mluvčími (včetně řeči těla), dále se jedná o kontextové zmapování komunikační situace, v rovině písma jde o textové, kotextové, intertextové a interdiskursivní vztahy, na úrovni sociální se přidává význam sociálních statusů rolí, pozic nebo diskursivní způsobilosti mezi mluvčími, na úrovni

¹⁴ Pro připomenutí zmiňme například Foucaultovu dvojitou redukci pravdy a významu v diskursivní realitě prostřednictvím archeologické metody (viz s. 385–386).

¹⁵ Touto ne-přízní máme na mysli například dominantní paradigma zastávané vědeckou komunitou, které může způsobovat přijetí nebo odmítnutí výzkumných závěrů z hlediska odlišné metodologie nebo teoretických východisek.

kulturní jde o systém propagovaných hodnot, vzorců chování a jednání, symbolů a norem, na úrovni politické se může jednat o systém penalizační, negociační, institucionální atd. Takto zmapovaná komunikační interakce vysvětluje sociální realitu na základě doložených materiálů, nikoli na základě domněnek badatele. Výzkumník nehledá tzv. pravdu skrytou v sociální realitě, ale vysvětluje způsob, jak je různými popisy konstruována ta či ona sociální realita. Ke zkreslení výzkumu sice dojít může, nicméně právě dokumentace autentických záznamů přímo ve výzkumné analýze předkládá pouze ten výsek sociální reality, který lze ověřit. Poněvadž se diskursivní analýza prioritně zaměřuje na protiklady ve výpovědích (protože konstrukce výpovědí je vždy realizována za nějakým účelem), na variabilitu dat nebo na nevyřčená slova, orientují se její závěry na vysvětlení „výjimek, které potvrzují pravidlo“. Teprve vysvětlení těchto výjimek je signálem, že provedený výzkum obsahuje parametry dobře odvedené analýzy.

Nevýhodou je skutečnost, že diskursivní analytik (ostatně jako jakýkoli jiný analytik) může své výzkumné závěry upravovat dle svých záměrů. Děje se tak například tím, že potlačí variabilitu dat ve výpovědích ve prospěch jím preferované sociální skupiny.¹⁶

Za nevýhodu, která se netýká diskursivní analýzy jako takové, ale týká se dominantních diskursů (například ve vědecké komunitě), lze považovat tendenci předkládat výzkumné závěry z diskursivních přístupů podobně, jako se prezentují závěry pozitivisticky orientovaných výzkumů. Tím máme na mysli těžko realizovatelnou výzvu stručně a přehledně předložit závěry diskursivní analýzy a zároveň podat čtenáři propracované důkazy k verifikaci výzkumného postupu analytika.

Polemika o kladech nebo záporech aplikace diskursivních přístupů v pedagogických vědách by jistě stála za samostatné vydání. Naším cílem v této odborné stati však bylo předložit charakteristiku diskursivní analýzy, resp. diskursivních přístupů a nastítnit jejich aplikaci v edukační realitě. Věříme, že i přes náročnost aplikace diskursivních přístupů přináší produkce vidění sociální (edukační) reality očima diskursivního analytika nejen uspokojení z heuristické a zábavné činnosti, ale i zajímavé a přínosné informace pro akademickou i neakademickou obec.

¹⁶ Potter a Wetherellová (2004) upozornili na tři strategie potlačení variability. Jednalo se o omezení, hrubé kódování a selektivní čtení.

Literatura

- Ashmore, M., & Reed, D. (2001). Nevinnost a nostalgie v konverzační analýze: dynamické vztahy mezi nahrávkou a jejím přepisem. *Biograf*, 25, 3–23.
- Auer, P., & Nekvapil, J. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Austin, J. (2000). *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1997). Rhetorical and discursive analysis. How families talk about the royal family. In N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (s. 39–54). Hove: Psychology Press.
- de Saussure, F. (2007). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia.
- Dreyfus, H. L., Rabinow, P., & Foucault, M. (2010). *Michel Foucault: za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Herrmann & synové.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Eribon, D. (2002). *Michel Foucault 1926–1984*. Praha: Academia.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Text analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Analysing discourse*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I: vůle k vedení*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Froschauer, U. (2002). Artefaktanalyse. In S. Kühl & P. Strodtholz (Eds.), *Methoden der Organisationsforschung* (s. 361–395). Reinbek: Rowohlt.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275.
- Goffmann, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Harré, R., & Gillet, G. R. (2001). *Diskurz a myseľ: úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Henriques, J. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation, and subjectivity*. London: Psychology Press.
- Höflerová, E. (2003). *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Homoláč, J. (2009). *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. Praha: Karolinum.
- Horkheimer, M. (2001). Tradiční a kritická teorie. *Aluze*, 4(1), 74–106.
- Horkheimer, M., & Marcuse, H. (2003). Filosofie a kritická teorie. *Filosofický časopis*, 51(4), 617–638.
- Hrubec, M. (2003). Horkheimer a Marcuse: tvůrci programových tezí kritické teorie. *Filosofický časopis*, 51(4), 592–616.
- Hudec, Z., & Dostálek, M. (2013). *Genderové stereotypy v animované tvorbě Walta Disneyho: ideologie, queer, diskursivní analýza*. Olomouc: Pastiche Filmz.
- Jäger, S. (2009). *Kritische Diskursanalyse*. Münster: Unrast.

- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2010). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Keller, R. (2007). *Diskurs-forschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2013). *Doing discourse research. An introduction for social scientists*. Los Angeles: Sage.
- Klapko, D., Remsová, L., Kolaříková, V., Sedláková, M., & Žákovský, L. (2014). *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech*. Brno: Masarykova univerzita.
- Klemperer, V. (2001). *I will bear witness: A diary of the Nazi years*. New York: Modern Library.
- Kögler, H. H. (2006). *Kultura, kritika, dialog*. Praha: Filosofia.
- Kořenský, J. (1998). *Proměny myšlení o řeči*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kořenský, J. (2004). *Člověk, řeč, poznání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (1990). Post-Marxism without apologies. In E. Laclau, *New Reflections on the Revolution of Our Time* (s. 34–61). London: Verso.
- Lueger, M. (2004). *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse*. Wien: WUV-Univ.
- Machová, S., & Švehlová, M. (2001). *Sémantika & pragmatická lingvistika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Mašek, J., & Zikmundová, V. (2012). *Využití audiovizuálního sdělení v mediální výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Nekvapil, J. (1999–2000). Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář*, 10(3), 80–87.
- Nekvapil, J. (2000–2001). Sociální kategorizace v interkulturním kontaktu: základní výklad, cvičení a diskuse dvou scén z podnikové komunikace. *Češtinář*, 11(2), 38–52.
- Nekvapil, J., & Leudar, I. (2002). Sekvenční struktury v mediálních dialogických sítích. *Sociologický časopis*, 38(4), 483–500.
- Nohejl, M. (2001). *Lebenswelt a každodennost v sociologii Alfreda Schütze: pojednání o východiscích fenomenologické sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. London: Sage.
- Potter, J. (2003). Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse & Society*, 14(6), 783–794.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré, & L. V. Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (s. 80–92). London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2004). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prokopová, K., Orságová, Z., & Martinková, P. (2014). *Metodologie výzkumu v oblasti kritické analýzy diskurzu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Röhrich, A. (2008). *Ideologie, jazyky, texty: analýza a interpretace textů Rudého práva z roku 1953 a 1975 a Práva z roku 1997*. Liberec: Bor.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada.
- Schegloff, E. A. (1977). Identification and recognition in interactional openings. In I. de Sola Pool (Ed.), *The social impact of the telephone* (s. 415–450). Cambridge: The MIT Press.
- Šanderová, J., & Šmídová, O. (2009). *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690.
- Šmídová, O. (2009). Jak děláme nerovnosti diskursivně. In J. Šafr (Ed.), *Sociální interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace* (s. 99–122). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Šmídová, O. (2012). „Rudé právo psalo, že nás bylo málo...“: restituce identity a identita restituce v diskursu Rudého práva v roce nula. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Šubrt, J. (2007). *Historická sociologie: teorie dlouhodobých vývojových procesů*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Šubrt, J. (2008). *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Urbánek, T. (2003). *Psychosémantika: psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a Nakladatelství Pavel Křepela.
- Valenta, M. (2011). *Revoluce na pořadu dne: kritická teorie Frankfurtské školy a její recepce v německém protestním levicovém hnutí šedesátých let dvacátého století, Frakci Rudé armády a německé strany Zelených: diskursivní analýza*. Praha: Matfyzpress.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing to social semiotics*. London: Routledge.
- Vašát, P. (2008). Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi. *AntropoWebzin*, 4(2–3), 101–112.
- Vašát, P. (2010). Nástin mediálního diskursu o Janově: kriticko-diskursivní přístup. *AntropoWebzin*, 6(1), 39–43.
- Walzer, M. (2000). *Interpretace a sociální kritika*. Praha: Filosofia.
- Willig, C. (2005). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Maidenhead: Open University Press.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofia.
- Wodak, R. (2008). *Politics as usual: The discursive construction and representation of politics in action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods for critical discourse analysis*. London: Sage.
- Young, I. M., & Uhde, Z. (2010). *Proti útlaku a nadvládě: transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Praha: Filosofia.

Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

Zábrodská, K. (2010). Diskurzivní analýza v soudobé sociální psychologii: teorie, koncepty a aplikace. *Československá psychologie*, 54(3), 249–262.

Autor

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky a volného času, Poříčí 31, 602 00 Brno, e-mail: klapko@ped.muni.cz

Discourse analysis and its use in educational research

Abstract: The main part of this article deals with a description of discourse analysis as a methodological and scientific approach, as well as the theoretical background of discourse activities in the social reality in the context of power and knowledge. A short description of various discourse approaches is also included. In the last part of the text we present possibilities how discourse approaches may be used in research within the field of educational reality. The broader aim of this article is to support application of transdisciplinary approach in the educational research which will provide more complex explanations of educational reality. In the narrow sense, the aim is to describe the discourse analysis theoretical background and its possible use in the educational reality processes.

Keywords: discourse analysis, social (educational) reality, constructivism, post-structuralism, critical theories

Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

Kniha se na pozadí proměny společenského a vědního paradigmatu zabývá vybranými aspekty postmoderní situace ve vzdělávání. Pozornost je věnována filosoficko-etické perspektivě postmoderny, jež byla v pedagogice spojena s krystalizací nových, radikálně demokratických vzdělávacích perspektiv. Dále je charakterizována proměna paradigmatu vědy v post-kuhnovském období a nahlédnuta situace pedagogiky v podmínkách epistemologického relativismu, kulturní diverzity a pluralizace pedagogického myšlení. Konečně jsou na příkladu univerzity a nároků kladených na učitelskou profesi nastíněny důsledky průniku neoliberální doktríny do vzdělávání v podmínkách ekonomické a technické globalizace.

Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty¹

František Tůma

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 16. 2. 2016 / upravená verze obdržena 8. 8. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Cílem předkládané metodologické studie je pojednat o etnometodologické konverzační analýze jako o metodě uplatnitelné ve výzkumu interakce ve třídě. Studie nastiňuje stav teoretické a metodologické reflexe v této oblasti pedagogického výzkumu (část 1), vymezuje pozici konverzační analýzy a pojednává o intersubjektivitě v interakci, k jejímuž hlubšímu pochopení může konverzační analýza přispět (část 2). Studie dále pojednává o východiscích konverzační analýzy, ze kterých jsou odvozeny principy a postupy při transkribování a analýze dat (část 3). Tyto principy a postupy jsou na vybraných datových ukázkách názorně ilustrovány, přičemž je pozornost věnována i párovým sekvencím, střídání mluvčích a opravám, které představují oblasti zájmu konverzační analýzy (část 4). V závěru textu je pojednáno o kritice konverzační analýzy a některých vývojových tendencích v konverzačněanalytickém výzkumu. Je vyvozeno, že konverzační analýza umožňuje postihnout lokálně utvářené vzájemné porozumění mezi účastníky v interakci a zároveň zohlednit institucionální (didaktické) aspekty interakce ve třídě.

Klíčová slova: konverzační analýza, interakce ve třídě, metodologie výzkumu, intersubjektivita

Jednou z oblastí edukační reality, která bývá podrobována badatelskému snažení, je interakce ve třídě, tedy vzájemné působení a ovlivňování účastníků výuky – zejména učitele a žáků. Z předchozích přehledových studií vyplývá potřeba rozpracovat teoretická východiska pro zkoumání interakce a komunikace ve třídě (Mareš, 2009, 2016) a také to, že spíše než zkoumání procesů vzájemného porozumění mezi účastníky je v řadě studií věnována pozornost analýzám promluv jednotlivých účastníků interakce² (Tůma, 2014a, 2014b).

¹ Práce na textu byla podpořena grantem GA ČR 15-08857S *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole*. Děkuji za poskytnutou podporu. Dále děkuji Michaele Píšové a dvěma anonymním recenzentům za podnětné komentáře k předchozí verzi textu.

² K tomu srov. východiska k dialogismu, která již byla v českém kontextu představena jinde (např. Marková, 2007; Marková, Müllerová, & Hoffmannová, 1999; srov. v angličtině např. Linell, 1998).

Výzkumné otázky těchto studií cílí na dílčí aspekty komunikace, jako je například délka žákovských replik nebo počet učitelových otázek určitého typu. Povahu těchto výzkumných otázek pro hlubší poznání interakce problematizují následující výroky:

Takové otázky, které staví do středu pozornosti pouze jednoho dialogického účastníka, například skupinu nebo jedince, ignorují dialogičnost, tj. vzájemnou závislost účastníků a jejich vzájemný vliv jednoho na druhého. (Marková, 2007, s. 126)

Řada badatelů se postupně přiklání k tomu, že orientace na dekontextualizované věty se svými univerzalistickými ambicemi je příliš statická a redukcionistická; že ignoruje dynamiku dialogu, jeho sociální i kulturní kontext; podle některých je nerealistická a pro poznání lidské komunikace v podstatě irelevantní. (Marková, Müllerová, & Hoffmannová, 1999, s. 195)

Dialogický rámec pro zkoumání interakce (nejen ve třídě) se tedy jeví jako vhodný právě díky postihnutí společného utváření významu v interakci, vzájemné reaktivity účastníků a dynamického charakteru interakce. V tomto textu se zaměřím na konverzační analýzu, která se vyvinula z etnometodologie. Etnometodologie a konverzační analýza jako metody zkoumající přirozeně probíhající interakci představují jedno z důležitých východisek dialogismu (Linell, 1998, s. 50–51; k problematizaci vztahu konverzační analýzy a dialogismu viz např. O'Connell & Kowal, 2003, s. 201–203).

1 K chybějící teoretické a metodologické reflexi

Cílem tohoto příspěvku je představit konverzační analýzu společně s jejími východisky jako metodu pro výzkum interakce ve třídě. Tím má tento článek ambici přispět k teoretickému rozpracování východisek pro výzkum interakce ve třídě a také ukázat jeden z možných přístupů k dialogickému uchopování interakce ve třídě. Samozřejmě není v možnostech jedné metody ani jednoho výzkumníka postihnout komplexní spletnost a dynamiku interakcí nebo faktorů, které ovlivňují to, co se odehrává ve školní třídě, avšak pokud se různé perspektivy přehledně představí, výzkumníci mohou mít příležitost porovnat různé teoretické a metodologické perspektivy a na základě tohoto srovnání interpretovat, jak tyto různé pohledy přispívají k hlubšímu porozumění životu ve třídách (Skukauskaitė et al., 2015, s. 44). Ve světle výše nastíněné potřeby rozpracovat teoretická a metodologická východiska výzkumu interakce ve třídě se lze přiklonit k pohledu citovaných autorek, že „různorodost

konceptualizací [interakce a diskursu] vyžaduje, aby výzkumníci byli transparentní co do ontologických a epistemologických východisek, která vedou jejich práci a volby v metodologii“ (Skukauskaite et al., 2015, s. 48). Navíc oblast výzkumu interakce ve třídě je ze své podstaty interdisciplinární – kromě pedagogických věd vstupuje do hry sociologie, (socio)lingvistika, filozofie jazyka, teorie komunikace a další.

Z výše uvedených důvodů nebudu představovat konverzační analýzu v podobě pouhého nástroje, ale zaměřím se na širší souvislosti výzkumu interakce ve třídě a na přínosnost a relevanci konverzační analýzy (část 2), na její východiska, principy a postupy (část 3), abych se pokusil podnítit teoretickou a metodologickou diskusi v současném výzkumu interakce ve třídě. Následně budu na vybraných datových úryvcích ilustrovat konverzačněanalytický pohled na interakci ve třídě (část 4). Současným výzvám a tendencím v konverzační analýze, stejně jako jejím limitům a kritikám se věnuji na konci článku (část 5).

2 Pozice a přínos konverzační analýzy

Vzhledem k tomu, že dění ve třídě je podrobováno zkoumání již několik desetiletí, existují různé přístupy a metody: od kvantitativních přístupů zachycujících chování učitele a žáků po kvalitativní přístupy interpretující zachycené nebo výzkumníkem (spolu)prožité okamžiky vyučovacích procesů (Green & Dixon, 2008; Skukauskaite et al., 2015; srov. obecněji s přístupy k výzkumu institucionálního dialogu u autorů Drew & Sorjonen, 2011, s. 194–196). Je možné říci, že existuje řada přístupů a metod, které jsou slučitelné s dialogismem, například etnografie komunikace, mikroetnografie nebo etnometodologická konverzační analýza (viz např. speciální vydání časopisu *Applied Linguistics* 23/3). Vznik a rozvoj těchto přístupů a metod lze dát do souvislosti s tzv. komunikačně-pragmatickým obratem v lingvistice; jejich vývoj je však třeba sledovat i ve vztahu k sociologii, filozofii jazyka a dalším disciplínám (srov. Auer, 2014; Helbig, 1991). Etnometodologickou konverzační analýzu, na níž se v tomto textu zaměřuji, lze interpretovat jako integraci klíčových myšlenek Goffmana a Garfinkela o povaze sociální interakce a jejího zkoumání (Heritage, 2001).

Ve výzkumu interakce ve třídě představuje konverzační analýza jednu z výzkumných tradic, podle kterých je uspořádán *Handbook of classroom discourse and interaction* (Markee, 2015b). Pokud jde o výzkum institucionálního

dialogu obecně, Drew a Sorjonenová (2011, s. 196) uvádějí, že jednoznačně nejvýznamněji ke zkoumání interakcí v institucionálních prostředích přispěly studie založené právě na konverzační analýze. Konverzační analýza také obohacuje jiné výzkumné tradice, ať už použitím detailního transkripčního systému, svým pojmovým aparátem, nebo některými aspekty analytického postupu (např. Markee, 2015a, s. 4). Kromě toho konverzační analýza ze své podstaty pracuje s vzájemným porozuměním účastníků interakce, což je více než relevantní pro výzkum interakce ve třídě.

2.1 Vzájemné porozumění mezi účastníky interakce ve třídě

Procesy, které probíhají ve vzdělávacích institucích, se uskutečňují v interakci. K porozumění, které je nutné k tomu, aby interakce vůbec mohla probíhat, dochází lokálně, toto porozumění je sankcionovatelné, veřejně přístupné a v průběhu interakce probíhá neustále (Moerman & Sacks, 1988, s. 185; srov. Schegloff, 1992, s. 1338). To, zda a jak mluvčí pochopil předchozí repliku, je v interakci (mimo jiné) průběžně prokazováno tím, že jeden účastník mlčí, když druhý mluví, a také tím, že účastník začne mluvit až po skončení předchozí repliky (Moerman & Sacks, 1988, s. 185–186; srov. Macbeth, 2011, s. 439–440). Právě to, že v jednu chvíli mluví právě jeden účastník interakce³, a to, že během interakce dochází ke střídání mluvčích, patří z pohledu konverzační analýzy mezi základní charakteristiky rozhovoru. Z toho plyne zásadní otázka, na kterou konverzační analýza hledá odpověď: Jak mezi účastníky rozhovoru dochází k porozumění? (Moerman & Sacks, 1988, s. 182). Odpovědi lze hledat v uspořádání sekvencí, střídání replik, opravách a preferenční organizaci, což jsou centrální oblasti zájmu analýzy.

V kontextu výuky Macbeth (2011, s. 441) rozlišuje dva druhy porozumění (angl. *understanding*). První druh porozumění je ve formě výstupů, tj. toho, co žáci umějí na konci učební jednotky. Tento typ porozumění je předmětem testování a často i výzkumu. Důležitý je však i druhý typ porozumění, který tomu prvnímu předchází, tj. lokální porozumění v jednotlivých momentech výuky, které umožňuje ve výuce pokračovat dál a které podtrhává koherenci

³ Během interakce samozřejmě dochází k pauzám a současnému mluvení několika účastníků najednou, avšak mluvčí si těchto jevů všímají, interpretují je a opravují je jako porušení interakčního pořádku (Moerman & Sacks, 1988, s. 182). Levinson například uvádí, že k situacím, kdy mluví současně dva účastníci rozhovoru (tj. překryv replik, angl. *overlap*), dochází v méně než pěti procentech řečového proudu, přičemž mezery mezi replikami při střídání mluvčích průměrně trvají několik desetin sekundy (Levinson, 1983, s. 296–297).

a sekvenčnost výukových situací. Tomuto druhu porozumění není v pedagogickém výzkumu věnováno mnoho pozornosti (Macbeth, 2011, s. 445). Pokud má být tento druhý typ porozumění výzkumně uchopen s cílem hlouběji popsat a pochopit spletnost interakce ve třídě, má konverzační analýza velký potenciál.

Konverzační analýza umožňuje výzkumníkovi popsat, jak se procesy učení veřejně demonstrují a realizují *in situ* jako „pozorovatelná konkrétní jednání [behaviors]“, přičemž je zásadní, že „tato konkrétní jednání jsou společně konstruována účastníky v interakci a *skrze* interakci“, tudíž dochází k učení ve formě „situovaných sociálních úkonů, které se pozorovatelně vynořují z intersubjektivního prostoru mezi účastníky“ (Markee & Kunitz, 2015, s. 429, pův. zdůraznění). Tato povaha učení ve své podstatě odpovídá pohledu Vygotského na sociální původ vyšších psychických funkcí (např. Vygotsky, 1978, s. 56–57), který je podrobován kritice ze strany kognitivistů, podle nichž má učení individuální, a nikoliv sociální charakter (k tomu podrobněji např. Markee & Kunitz, 2015, s. 429–430). Tento spor je evidentní i z hlediska samotného výzkumného uchopování interakce (viz část 1).

Při pohledu na jevy, které stojí v popředí zájmu konverzační analýzy (viz část 4), může vyvstat otázka, proč se zabývat každodenními samozřejmostmi a takovými drobnostmi, které si samotní mluvčí často ani neuvědomují, jako jsou například pozdravy při zahájení rozhovoru. Sacks v reakci na tyto kritiky namítá, že nestudovat podobné jevy by mohlo mít reálné důsledky, protože „je možné, že detailní studium malých jevů může obrovskou měrou přispět k našemu pochopení toho, jak lidé dělají některé věci“ (Sacks, 1984, s. 24). Pokud má pedagogický výzkum směřovat ke změnám edukační reality, je zcela nezbytné nejdříve hlouběji porozumět tomu, jak interakce ve třídě probíhá.⁴ Právě k tomuto hlubšímu pochopení může konverzační analýza výrazně přispět.

3 Konverzační analýza jako výzkumná metoda

Před samotným pojednáním o konverzační analýze jako o metodě v širším slova smyslu je třeba uvést, že v zahraničí existuje nepřeborné množství související metodologické a teoretické literatury, návodů, online tutorialů a samozřejmě empirických studií, a to jak obecně, tak pro kontext interakce

⁴ Problematikou transferu poznatků z konverzační analýzy do praxe se krátce zabývám v závěru článku.

ve třídě. V této studii se snažím vycházet především z původních a autoritativních pramenů ke konverzační analýze (zejména z prací zakladatelů konverzační analýzy – Sackse, Schegloffa a Jeffersonové), aby tento článek mohl zprostředkovat úvodní vhled do problematiky, přičemž zaměření na východiska a obecnější principy může případnému zájemci pomoci orientovat se při dalším studiu, vlastních analýzách a diskusích o výzkumných zjištěních. Proto nejprve stručně uvedu výběr relevantních zdrojů, poté se zaměřím na východiska konverzační analýzy a z nich vyplývající postupy.

3.1 *Literatura ke konverzační analýze*

Pokud jde o úvodní texty ke konverzační analýze, v českém jazyce existuje několik publikací shrnujících hlavní myšlenky, pojmy a principy v konverzační analýze (např. Auer, 2014, kap. 13; Nekvapil, 1999); přehledné shrnutí v angličtině v širších souvislostech podává například Silverman (1998). Specificky problematikou transkribování se zabývají dvě česky psané studie (Ashmore & Reed, 2001; Vaníčková, 2014). Z anglicky psaných úvodních textů lze doporučit například kapitolu Pomerantzové a Fehrové (2011) nebo knihu ten Hava (2007); podrobnější rozpracování lze nalézt například v knize *Handbook of conversation analysis* (Sidnell & Stivers, 2013). V oblasti konverzační analýzy použité ve výzkumu interakce ve třídě existují přehledové studie (např. Gardner, 2013; Mori & Zuengler, 2008) a specificky k této problematice vyšlo monotematické číslo časopisu *Modern Language Journal* (88/4).

Mezi přední časopisy publikující studie interakce ve třídě (a tedy také konverzačněanalytické studie) zařazují Skukauskaiteová et al. (2015) *Journal of Classroom Interaction, Applied Linguistics, Language and Education* a *Linguistics and Education*. Dále lze zmínit časopis *Journal of Pragmatics* (např. monotematické číslo 46/1), výše uvedený *Modern Language Journal* a průběžně aktualizované webové stránky věnované konverzační analýze.⁵ V Česku vycházejí studie z konverzační analýzy především v sociologických a lingvistických časopisech (např. *Sociologický časopis, Slovo a slovesnost, Studie z aplikované lingvistiky*).

3.2 *Východiska konverzační analýzy*

Nejprve se jeví jako užitečné stručně uvést, jakým způsobem se konverzační analýza vymezila vůči jiným konceptualizacím interakce a metodám jejího

⁵ http://emcawiki.net/Main_Page

zkoumání. Zaměřím se přitom zejména na ty přístupy, které konverzační analýze vývojově předcházely. Od přístupů založených na smyšlených příkladech, jakým je například Searlova teorie mluvních aktů (srov. Auer, 2014, kap. 7 a 8), se konverzační analýza liší svou empiričností a vazbou na přirozeně se vyskytující interakci, která je analyzována ze záznamu. Zjištění z konverzační analýzy jsou vždy doložena exemplifikací v přirozené interakci za pomoci podrobného transkriptu⁶. Dále se konverzační analýza odlišuje od (spíše formálně a deduktivně pojaté) analýzy diskursu svou induktivní povahou (srov. Levinson, 1983, s. 286–294; Seedhouse, 2004, s. 46–66). Konverzační analýza totiž zkoumá interakci „zespodu“, z pohledu vzájemných vztahů a návaznosti replik, nikoliv používáním (z teorie vycházejícího) kategoriálního systému, o kterém se předpokládá, že by měl přilnout k datům ze záznamu. Konverzační analýza tedy odmítá i předem definované (z teorie vycházející) kategorie jednání, což lze označit za tzv. etický přístup; v konverzační analýze se uplatňuje tzv. emický přístup, který vychází z perspektivy účastníků interakce a z toho, na co se přímo v interakci odkazují a co přímo v interakci společně utvářejí (srov. Garfinkel, 1967, s. 24–31; podrobněji o emické a etické perspektivě pojednávají např. Markee & Kasper, 2004)⁷. Srovnání s dalšími pohledy na interakci lze nalézt jinde (např. Seedhouse, 2004, s. 66–83; ten Have, 2007, kap. 4).

⁶ Některé publikační platformy (např. některé časopisy nakladatelství Elsevier) již umožňují kromě transkriptů a obrázků se studií publikovat i původní záznam. Nicméně to se zatím nestalo běžnou praxí.

⁷ Jeden z anonymních recenzentů upozorňuje na jistý rozpor v tom, že na jedné straně detailní analýzou rozhovoru výzkumník odkrývá „cosi v hlubinách skryté“ (tedy „podvědomí“) a na druhé straně „se validita výsledků opírá o to, co se projeví na povrchu rozhovoru, tedy o to, k čemu se vztahují sami jeho účastníci“. Je třeba upozornit na to, že „orientací účastníků k něčemu“ se v konverzační analýze rozumí především to, co si podle záznamu účastníci interakce viditelně sdělují, k jakým aspektům interakce se viditelně vztahují. Spíše než s podvědomím účastníků se tedy v konverzační analýze pracuje s (většinou plně) zautomatizovanými a pro účastníky (většinou) zcela samozřejmými způsoby jednání. Jak dokládají například Markee a Kasperová (2004), jedná se o oblast, která v sociálních vědách vzbuzuje nemalé kontroverze. Domnívám se, že pro vyjasnění některých aspektů této debaty by v budoucnu mohlo být plodné také přirovnání a podrobnější rozpracování ve vztahu k činnosti, úkonům a operacím (angl. *activity*, *action*, *operation*) z kulturně-historické teorie činnosti (Engeström, 2014; česky srov. Leontjev, 1978), přičemž konverzačněanalytický výzkum by bylo možné situovat na úroveň přechodu od zautomatizovaných operací k vědomým a cílem řízeným úkonům v kontextu vykonávání určité kolektivní činnosti.

Samotný atribut *konverzační* v názvu metody si zaslouží zvláštní pozornost. Se slovem *konverzace* si někteří pravděpodobně nejdříve asociují vyučovací hodiny, ve kterých je rozvíjena plynulost v cizojazyčném ústním projevu. Slovo však pochází z latinského *conversatio*, což znamená obcování nebo styk s někým. Konverzační analýza se vyvinula v USA; anglické *conversation* označuje (spíše neformální) rozhovor. Toto označení bylo minimálně v počátcích přílnavější, než se jeví dnes, protože původní Sacksovy analýzy (např. přednáška č. 1 z roku 1964 u Sackse, 1995a)⁸ vycházely také ze záznamů telefonních hovorů, pro které angličtina označení *conversation* běžně používá. Souběžně s tím záběr analýz postihoval běžnou konverzaci (angl. *ordinary conversation* nebo *mundane conversation*) a později se rozšířil do institucionálních kontextů, jako jsou například soudnictví, zdravotnictví nebo školství (anglicky se používá označení *institutional talk*, česky *institucionální dialog* nebo *institucionální interakce*, srov. Marková et al., 1999, a níže). Pro označení těchto oblastí se nyní vžil nadřazený anglický termín *talk-in-interaction*, který je však do češtiny obtížně přeložitelný, proto dále budu používat jednodušší označení *interakce*.

Aby bylo jasnější, co přesně konverzační analýza zkoumá, je možné vymezit její objekt a předmět.⁹ Objektem konverzační analýzy je interakce (angl. *talk-in-interaction*, ke specifickému pohledu na jazyk v interakci viz následující odstavec), předmětem je pak replika v sekvenci. Pojmy objekt a předmět zároveň umožňují postihnout dynamiku vývoje konverzační analýzy. Technický pokrok v záznamové technice totiž umožnil rozšířit chápání interakce, kterou je možné za použití dostupné techniky zachytit a zkoumat. Zjednodušeně řečeno, zatímco původně byla interakce zkoumána z audiozáznamů telefonních hovorů, později se stalo možným a běžným zachycovat interakci na videozáznam, čímž vstoupily do hry také například gesta nebo pohledy účastníků. V současné době lidé interagují také elektronicky, a to prostřednictvím textu, obrazu, zvuku nebo kombinací zmíněných.¹⁰

⁸ Citované Sacksovy přednášky o konverzační analýze (Sacks, 1995a, 1995b) byly vydány posmrtně, jedná se o přednášky z let 1964–1972.

⁹ Zatímco *objekt* označuje jev objektivní reality existující nezávisle na výzkumníkovi a je odrážen procesem poznávání, *předmět* je část objektu, která je určitým přístupem ke zkoumání objektu formována (k problematice objektu a předmětu a jejich vztahu k vědeckým disciplínám viz např. práce Helbiga, 1991, s. 28–33, a Malíře, 1971, kap. 2).

¹⁰ K analýze online interakce pomocí konverzační analýzy a souvisejících metodologických aspektů viz např. Giles et al. (2015).

Z uvedeného je zřejmé, že s vývojem společnosti, techniky a forem interakce se proměňuje nejen objekt, ale také předmět konverzační analýzy, která se na tyto výzvy snaží reagovat (k tomu podrobněji v závěru textu).

Pokud jde o další východiska, důležitá je povaha kontextu v konverzační analýze. Na rozdíl od přístupů, které uvažují o kontextu jako o neměnném prostředí, ve kterém se odehrává interakce (prostředí tedy determinuje interakci), je v konverzační analýze kontext chápán dynamicky (pro různá pojetí kontextu viz např. Markee, 2015a, s. 10–14). Zjednodušeně řečeno, každá replika je kontextem jednak utvářena (to znamená, že relevantní rysy prostředí a předcházející repliky determinují následující repliku) a jednak konkrétní replika kontext dotváří tím, že se stává jeho součástí. Ve světle pojednání v části 2 uvedené souvisí s lokálním a neustálým utvářením vzájemného porozumění, protože v každé replice účastníci interakce odhalují svou interpretaci předcházejících replik, což formuje následné jednání účastníků. Nastíněné chápání kontextu souvisí také s chápáním jazyka v konverzační analýze, který není vnímán ani jako autonomní systém, ani jako ztvárnění společenských struktur (srov. s různými pojetími jazyka, např. Auer, 2014; Helbig, 1991). Jazyk v interakci je vnímán jako forma jednání s ohledem na to, jakým způsobem jsou dané repliky v sekvenci proneseny (např. Seedhouse, 2005, s. 251–252). V konverzační analýze je tedy věnována pozornost nejen způsobu, jakým mluvčí pronášejí své repliky, ale také úkonům, které v interakci realizují.

Z nastíněného pohledu na kontext a ve světle emické povahy interakce vystává další východisko: do analýzy vstupuje jen to, k čemu se účastníci v interakci prokazatelně orientují. Do analýzy tedy nevstupuje například pohlaví účastníků nebo předměty v jejich fyzickém okolí, pokud ze zaznamenané interakce není evidentní, že se k nim účastníci nějakým způsobem orientují. Zde lze spatřovat zásadní odlišnost od kritických přístupů k analýze diskursu, ve kterých například institucionální role (např. učitelé x žáci), etnicita nebo gender hrají důležitou roli již od počátku analýzy.¹¹ Zároveň je však důležité, aby nebyl při práci se záznamem žádný aspekt interakce *a priori* vyřazen, protože nelze předem říci, že něco v interakci bude nepodstatné (Heritage & Atkinson, 1984, s. 4; srov. Jefferson, 2004, s. 22–23).

¹¹ Uvedené souvisí s odlišným chápáním jazyka a s tím, které společenské struktury (etnicita, gender, institucionální role a moc) určuje.

Posledním důležitým východiskem je „pořádek v každém ohledu“ (angl. *order at all points*; Sacks, 1984, s. 21–22, 1995a, s. 484). Pořádek se v zaznamenané interakci vyskytuje proto, že členové společnosti produkují interakci jeden pro druhého systematicky (angl. *methodically*; Schegloff & Sacks, 1973, s. 290). Tento interakční pořádek má konverzační analýza za cíl odhalit.

Uvedená východiska a předpoklady lze převést do nástinu toho, jak provádět konverzační analýzu.

3.3 Implikace východisek pro sběr dat

Z nastíněné empiričnosti konverzační analýzy vyplývá, že pracuje pouze se záznamy přirozeně probíhající interakce. Je přitom přijatelné analyzovat veřejně dostupné záznamy (např. debaty v televizi, virtuální hospitace na internetu), obvykle se nevyžaduje, aby sám analytik pořizoval záznamy, protože podstatná je pouze zaznamenaná interakce.¹² Vzhledem k předpokladu interakčního pořádku v každém záznamu přirozeně probíhající interakce a vzhledem k povaze analytického (nikoliv statistického) zobecnění nevstupuje do hry nutnost mít nějak statisticky reprezentativní vzorek záznamů, i když samozřejmě pestřejší záběr záznamů může poskytnout širší spektrum situací, a tím i zajímavější data pro analýzu (o sběru dat v konverzační analýze pojednávají podrobněji např. Sidnell & Stivers, 2013, kap. 3; ten Have, 2007, kap. 5). Co se týče počtu záznamů, v kontextu interakce ve třídě uvádí Seedhouse (2004, s. 84–88) přehled některých výzkumů, na jehož základě vyvozuje, že za rozumný je možné považovat vzorek 5 až 10 vyučovacích hodin, z nichž lze v konverzační analýze generalizovat a vyvozovat závěry. Protože jsou záznamy v konverzační analýze velmi podrobně transkribovány (pro přehled transkripčních konvencí viz např. Sidnell & Stivers, 2013, kap. 4; česky např. Vaníčková, 2014; většina současných transkripčních systémů je odvozena od původního systému Jeffersonové, 2004) a podrobovány detailní analýze, jedná se i přesto o relativně velký objem dat.

¹² Pokud jde o konkrétní postup pořizování záznamu, je konverzační analýza poměrně otevřená a postupy se nejeví nijak výrazně standardizované, což do značné míry vyplývá i z nepřeborného množství různých prostorových, účastnických a institucionálních konstelací, ve kterých přirozená interakce probíhá. Ashmore a Reed (2001, s. 20) v této souvislosti uvádějí, že v konverzační analýze je za primární zdroj dat považována nikoliv událost, ale nahrávka, což podtrhává „okázalý nezáměr o problematiku jejího pořizování a lhůstevnost vůči jejímu původu“.

Transkript v konverzační analýze představuje reprezentaci dat, nikoliv samotná data (srov. Ashmore & Reed, 2001, s. 6–9). Transkript tedy lze vnímat jako analytický nástroj – při opakovaném přehrávání částí záznamu je transkript zpřesňován, čímž zároveň dochází k rozkrývání (potenciálně) důležitých detailů. Výzkumník si proto může „všímat“ podrobností, které na první pohled mohly zůstat skryty (srov. s postupem samotné analýzy níže). Při transkripci tak dochází k analýze, proto je doporučováno, aby transkribování prováděl sám výzkumník. Spíše než o transkriptu jako produktu předcházejícímu analýze je tedy vhodnější mluvit o transkribování jako o procesu, který analýzu neoddelitelně doprovází (srov. Ashmore & Reed, 2001).

Dále je třeba zdůraznit, že v konverzační analýze se pracuje s interakcí zachycenou na záznamu, který pro ni představuje primární zdroj dat. Konverzační analýza nepracuje s vnitřními stavy účastníků, proto také například nebere v úvahu zjištění z následných rozhovorů s účastníky. Samozřejmě syntéza poznatků z konverzační analýzy a z jiných analýz na souvisejících datech není vyloučená, avšak do samotné analýzy by jiná data než samotné záznamy interakce neměla vstupovat (toto problematizují v závěru textu).

3.4 Implikace východisek pro analýzu dat

Pokud jde o samotný analytický postup, opět se vychází z předpokladu, že pořádek je v interakci přítomen v každém ohledu, proto je možné analýzu začít prakticky odkudkoliv. Sacks v této souvislosti mluví o nemotivovaném prohlížení (angl. *unmotivated examination*, 1984, s. 27) a výstižně dodává:

To, že se na něco zaměříte a rozvinete to, nevyžaduje hypotézu. Je to prostě o tom, že si sednete a odněkud to pustíte, párkrát se podíváte a uvidíte, kam vás to zanese. (volně přeloženo autorem podle Sackse, 1995a, s. 664)

Podobně jiní autoři v popisu postupu konverzační analýzy zdůrazňují počáteční otevřenost výzkumníka a „nemotivované dívání se“ (např. *unmotivated looking*, např. ten Have, 2007, s. 120–121).

Během (opakovaného) sledování záznamu výzkumník izoluje sekvenci, ve které se zachycený jev vyskytuje. Místo, kde sekvence začíná a končí, nebo to, jak má být dlouhá, nelze určit předem, záleží to na konkrétním průběhu interakce (srov. s emickou perspektivou a lokálním charakterem interakce, část 3.2). K určení hranic sekvence Pomerantzová a Fehrová (2011, s. 173) doporučují následující:

Začátek sekvence umístěte na repliku, ve které jeden z účastníků inicioval nějaký úkon. Abyste určili konec sekvence, projděte interakci, dokud nenajdete místo, na kterém účastníci už specificky na daný úkon nereagují.

Následuje podrobná analýza, při níž výzkumník prochází sekvenci repliku po replice a snaží se problematizovat všednost a samozřejmost zachycené interakce, k čemuž mu může pomoci neustálé pokládání otázky: „Proč zrovna toto právě tady?“ (angl. *Why that now?*; Schegloff & Sacks, 1973, s. 299). Tím je výzkumník zároveň nucen u každé repliky zvažovat, na co je reakcí (tedy jaký úkon předchozí replika projektovala a jaký byl realizován, což odráží interpretaci mluvčího, který danou repliku pronesl) a zároveň se podobně dívat na následnou repliku. Tímto problematizováním každé repliky a přechodů mezi replikami v sekvenci lze studovat například střídání replik, úkony (angl. *actions*), výstavbu sekvence, opravy, volbu slov nebo celkovou výstavbu interakce (Schegloff, 2007, s. xiv; srov. Pomerantz & Fehr, 2011, s. 172–183; pro institucionální dialog srov. Heritage & Clayman, 2010, s. 36–50). Naznačeným postupem vytvoří výzkumník provizorní analytické schéma pro danou sekvenci.

Mikroanalýzou však analytický postup nekončí. Naopak, je žádoucí v datech hledat další sekvence, jejichž podrobnou analýzou výzkumník zpřesňuje provizorní analytické schéma. Kromě obdobných sekvencí lze využít i tzv. deviantních případů, což jsou sekvence, ve kterých se objeví odchylka od běžného jednání. Při rozrušení interakčního pořádku totiž účastníci typicky velmi zřetelně ukazují svou orientaci k „běžnému“ nebo „očekávanému“, kterou zároveň potvrzují pořádek v každém ohledu.¹³

Neustálým vyhledáváním a analyzováním dalších sekvencí, které mohou vznikající analytické schéma zpřesnit, získává výzkumník sbírku sekvencí, které odkrývaný jev potvrzují. Zároveň dochází k abstrakci od jednotlivých a jedinečných kontextů – cílem analytika je transformovat to, co se v sekvencích konkrétně stalo, do podoby obecnějších mechanismů, které interakci generovaly (např. Sacks, 1984, s. 26–27). Odkrývá se tak „mašinerie“ interakčních mechanismů (Silverman, 1998, s. 64–66).

¹³ Uvedené lze srovnat s kritickými experimenty (Garfinkel, 1967). Ačkoliv je princip podobný, Garfinkelovy experimenty byly předem připravené a experimentátoři vědomě interakční pořádek rozrušovali. Naproti tomu konverzační analýza pracuje s přirozeně probíhající interakcí. Je proto nepřijatelné, aby výzkumník nabádal účastníky ke konkrétnímu jednání. Pro analytika jsou ale cenné momenty, kdy v samotné interakci dojde k porušení pořádku.

Izolování relevantních (tj. podobných nebo deviantních) sekvencí a jejich podrobný rozbor vedoucí k zpřesňování pracovního analytického schématu vyžadují systematickou a pečlivou práci s daty, přičemž je žádoucí uvedeným postupem projít všechna nasbíraná data (ten Have, 2007, s. 147–149). Zároveň je třeba zdůraznit, že konverzační analýza v principu odmítá mechanistické zacházení s daty, jako je například kvantifikace výskytu nějakého jevu nebo ustrnutí na formálních znacích interakce.¹⁴

Z uvedeného popisu analytického postupu může vystupovat jistá podobnost s metodou zakotvené teorie, kterou lze skutečně spatřovat v induktivní povaze analýzy a v uplatnění konstantní komparace. Avšak v konverzační analýze analytik již při samotném izolování sekvencí pracuje s konverzačněanalytickými koncepty jako replika, střídání replik, sekvence nebo oprava, které úzce souvisí s předmětem konverzační analýzy (replika v sekvenci). Jejich původ je dán jednak východisky konverzační analýzy (část 3.2) a jednak zjištěními z prvních analýz (např. Sacks, 1995a, 1995b). Tyto kategorie tedy představují analytické nástroje pro samotnou analýzu a zároveň oblast zjištění konverzační analýzy. Navíc je již z počátečních konverzačněanalytických studií známé, jak v běžné konverzaci dochází např. ke střídání replik nebo jak jsou uspořádány opravy. V analýze proto výzkumník staví na těchto poznacích, které dále prohlubuje, nebo může zkoumat odlišnosti a specifika interakce v institucionálních kontextech.

3.5 *Konverzační analýza a interakce ve třídě jako případ institucionálního dialogu*

Obecně se předpokládá, že běžná konverzace je relativně stabilní a nadřazená více proměnlivému institucionálnímu dialogu, pro který představuje referenci v tom smyslu, že institucionální dialog systematicky modifikuje mechanismy z běžné konverzace (Heritage, 2001; Markee & Kunitz, 2015, s. 426; srov. Drew & Sorjonen, 2011; Heritage & Clayman, 2010, s. 12–13, 17). V institucionálním dialogu dochází k reprodukci institucionálního cíle.¹⁵

¹⁴ Například pokud se výzkumník zaměří na otázky učitele, nemůže se při jejich hledání zaměřit pouze na formální kritéria jako je slovosled, intonace nebo otazník v transkriptu. Ze sekvenčního pohledu, na kterém konverzační analýza staví, otázku dotváří až následná odpověď nebo vytvoření prostoru k následné odpovědi.

¹⁵ V interakci by tedy měla být patrná orientace účastníků k tomuto cíli, což lze považovat za definující znak institucionálního dialogu. Avšak je zřejmé, že běžnou konverzaci a institucionální dialog nelze chápat dichotomně – běžná konverzace může postupovat do institucionálního dialogu a obráceně, přičemž samotné fyzické prostředí instituce nutně neurčuje, že se bude jednat o institucionální dialog (Drew & Sorjonen, 2011, s. 191–194).

Například pro institucionalizovanou výuku cizího jazyka Seedhouse (2004, s. 183) formuluje institucionální cíl tak, že „učitel naučí žáky cizí jazyk“.¹⁶ Realizace tohoto cíle probíhá (kromě jiného) v interakci ve třídě, avšak vztah cílů rozpracovaných v pedagogice a (oborové) didaktice k interakci není jednosměrný. Konkrétní cíle sice formují interakci, ale interakce zároveň dotváří (nastavuje, určuje) konkrétní cíl; obecněji lze mluvit o reflexivním vztahu mezi didaktikou a interakcí (Seedhouse, 2004, s. 184–185 a jinde). Konverzační analýza umožňuje podrobně studovat, jak k uskutečňování cílů dochází v interakci a jak interakce uvedené cíle formuje, a to zejména svými koncepty (např. oprava), zaměřením na detaily v interakci a také svou emickou perspektivou (tj. zkoumá, jak se účastníci interakce k cíli orientovali a jak jej utvářeli).

Pro rozlišení konverzační analýzy prováděné na nahrávkách běžných rozhovorů a institucionálního dialogu používá ten Have (2007) označení čistá (angl. *pure*) a aplikovaná (angl. *applied*) konverzační analýza. Toto rozlišení však kvůli zdánlivé analogii s rozlišením čistého a aplikovaného výzkumu u některých autorů vzbuzuje kontroverze (srov. Richards, 2005, s. 2–3).

Pokud jde o použití konverzační analýzy pro výzkum institucionálního dialogu, rozlišují Heritage a Clayman (2010, s. 18–19) tři roviny výzkumných cílů. Jedná se o (1) zkoumání odlišností mezi institucionálním dialogem a běžnou konverzací, (2) zkoumání průběhu a plnění konkrétního institucionálního úkolu a (3) zkoumání interakce a úkonů realizovaných v interakci v širších souvislostech včetně praktických dopadů, např. jak dané úkony ovlivňují efektivitu příslušných činností. V kontextu zkoumání interakce ve třídě použitím konverzační analýzy lze na základě těchto tří rovin formulovat výzkumný program, v rámci kterého již existuje v zahraničí a pro jiné jazyky než čeština celá řada studií. Pojednání o nich si však zaslouží samostatnou přehledovou studii (srov. Gardner, 2013; Mori & Zuengler, 2008).

¹⁶ Tento cíl je formulován obecně. Uvedená formulace nepředepisuje metody, organizační formy ani konkrétní obsah výuky, které podrobněji rozpracovává pedagogika a (oborová) didaktika. Pro svou značnou obecnost (a tedy i možnou rozpracovatelnost pro konkrétní kontext) se uvedená formulace jeví jako vhodná a může sloužit jako východisko pro formulování institucionálních cílů v jiných školních předmětech.

4 Vybrané koncepty z konverzační analýzy v kontextu interakce ve třídě

Mezi jádrové oblasti zájmu v konverzační analýze patří střídání replik, sekvence, opravy a preferenční organizace (Auer, 2014, kap. 13; srov. Schegloff, 2007, s. xiv). Zde velmi stručně představím tzv. párové sekvence jako stavební jednotky sekvencí, dále se budu věnovat problematice střídání replik a na závěr opravám. Na dvou ukázkách z dat z výuky geografie na gymnáziu¹⁷ a na jedné ukázce z výuky angličtiny budu ilustrovat vybrané aspekty konverzační analýzy, o kterých jsem pojednal v tomto textu, a dále představím vybraná zjištění. Transkripční konvence uvádím v příloze.¹⁸ Cílem této části je ilustrovat a objasnit vybrané aspekty problematiky sekvencí, střídání replik a oprav. Tento cíl je dán charakterem předkládané studie. Kvalitní empirické studie, ve kterých se projeví celý postup popsany v částech 3.2–3.5, lze nalézt například v časopisech uvedených v části 3.1.

4.1 Párové sekvence jako základní stavební jednotka sekvencí

V interakci ve třídě se můžeme setkat se sekvencemi podobnými těm, které jsou zachyceny v ukázkách 1 a 2.

Ukázka 1: Good morning (Učitel expert¹⁹, U7)

01 Učit.: Okay, good morning, everybody.
02 Žáci: Good morning, Miss.

Ukázka 1 pochází ze začátku hodiny. Lze si všimnout, že řádky 1 a 2, ve kterých se odehrává výměna pozdravů, na sebe navazují. Takováto dvojice replik se v konverzační analýze označuje jako párová sekvence (angl. *adjacency pair*). Schegloff a Sacks (1973, s. 295–296) vymezují klíčové vlastnosti párových sekvencí. Párové sekvence se skládají ze dvou replik a jsou pronešené různými mluvčími tak, že jdou jedna za druhou. Jejich relativní pozice je klíčová, proto lze mluvit o první replice jako o první části páru a o druhé jako o druhé části páru. Mezi oběma částmi existuje vztah, lze tedy například

¹⁷ Virtuální hospitace realizované v rámci projektu *Kurikulum G* jsou veřejně dostupné na <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>.

¹⁸ Jak je patrné z jednotlivých ukázek, přepis interací v transkriptech je veden snahou zachytit mluvenou interakci, tudíž transkripty neodpovídají kodifikované psané formě jazyka (např. v používání velkých písmen a interpunkčních znamének).

¹⁹ Data pocházejí z druhé fáze výzkumu realizovaného v rámci grantu GAČR P407/11/0234 *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*.

pojednávat o párových sekvencích pozdrav–pozdrav nebo otázka–odpověď. Zároveň mluvčí, který vysloví první část páru, do značné míry předurčí, co může pronést druhý mluvčí jako druhou část páru.

V konverzační analýze je také důležitý zpětný pohled z pozice druhé části páru, jejíž mluvčí může potvrdit, zpřesnit nebo také zcela přerámcovat probíhající interakci (například pokud v běžném rozhovoru po nepatřičné otázce následuje protiotázka nebo rozloučení; ve výuce po otázce učitele může následovat namísto odpovědi pouze konstatování žáků „to jsme měli“ apod.). Například v ukázce 1 žáci interpretují učitelčinu repliku (řádek 1) jako pozdrav a takové porozumění dají najevo opětováním pozdravu (řádek 2).

Po párové sekvenci typicky následuje uzavírací třetí replika (angl. *sequence-closing third*) pronesená prvním mluvčím, který tak může vyjádřit přijetí informace, dát najevo svůj postoj nebo hodnotit (Schegloff, 2007, s. 118–142). V kontextu interakce ve třídě, především ve frontální výuce, je třetí replika běžně přítomna (srov. například se známým označením IRE u Mehana, 1979). V institucionálním dialogu mají otázky a odpovědi vysokou důležitost (Heritage & Clayman, 2010, s. 22), proto se na ně a na ukázkou 2 podrobněji zaměřím.²⁰

Ukázka 2: Ohnivý kruh (Virtuální hospitace č. 6: Geografie – Hydrogeografie)

01 Učit.: Kolem kolem tichého oceánu můžeme najít takzvaný
 02 ((ukazuje na mapě)) pacifický? ((rukou míří do třídy))
 03 (1.1)
 04 Doplníte? ((souběžně kývne hlavou))
 05 Žák1: (Průsečík)=
 06 Učit.: =Pacifický? ((pokývne do třídy))
 07 Žák2: Kruh.
 08 Učit.: ((ukáže do třídy a souhlasně kývne hlavou))
 09 Žák2: Sopečný kruh=
 10 Učit.: =(El) sopečný e říkáme mu (.) neříkáme sopečný ale
 11 pacifický? chrlí oheň ne?=
 12 Žáci: =Ohnivý=
 13 Učit.: =Ohnivý kruh. tak ((zkrác.))

²⁰ Obě ukázky jsou příkladem institucionálního dialogu z prostředí školy. V ukázce 1 je to evidentní z oslovení (učitelka oslovuje třídu označením „everybody“, žáci učitelku „Miss“) a z toho, že učitelka mluví sama, zatímco žáci odpovídají jednotně a používají stejný pozdrav i stejné oslovení učitelky. Z volby jazyka a obsahu replik 1 a 2 vyplývá, že účastníci společně zahajují vyučovací hodinu v angličtině. V ukázce 2 je institucionální orientace účastníků evidentní jak z mechanismu střídání replik (k tomu níže), tak z toho, že je to právě učitel, kdo se ptá a vnáší do hodiny oborový obsah (učivo geografie). Na druhé straně odpovídají právě žáci, čímž prokazují svou orientaci k institucionálnímu cíli (srov. část 3.5).

Před započítím sekvence v ukázce 2 učitel deklaroval, že se jedná o opakování učiva z litosféry, následně na mapě ukázal do oblasti Pacifiku a schválně nedokončenou větou (řádky 1–2) se pokusil vyzvat žáky k jejímu dokončení (ke společnému dokončování replik ve výuce podrobněji viz např. Koshik, 2002; Lerner, 1995). K interpretaci uvedené repliky jako otázky přispívá stoupavá intonace na konci, gesto, kterým se učitel obrací do třídy, a také pauza dlouhá 1,1 sekundy, po které učitel žáky explicitně vyzve k dokončení (řádek 4). Na nesprávnou odpověď žáka 1 učitel okamžitě reaguje zopakováním části fráze, kterou mají žáci dokončit (řádek 6), čímž odpověď nepřijímá a vyzývá žáky k jiné odpovědi. Žák 2 odpoví „kruh“ (řádek 7), načež učitel souhlasně pokyvuje a ukáže do třídy (patrně na žáka 2), který svou odpověď rozvine (řádek 9). Učitel v následné replice vyzve ke zpřesnění a napoví žákům, kteří sborově odpovědí správným adjektivem (řádek 12), jež učitel přijme.

Na ukázce 2 lze dobře exemplifikovat dialogické chápání interakce, především společné utváření institucionálního dialogu učitelem a žáky (žáci reagují po vyzvání na učitelovu nedokončenou větu a jeho opětovné iniciace, které učitel zařazuje na základě odpovědí žáků), v němž se reprodukuje institucionální cíle (zde opakování učiva geografie) a tím i samotná instituce (angl. *talking institutions into being*, srov. např. Heritage & Clayman, 2010, kap. 3). V tomto analytickém (a zároveň i výukovém) procesu hrají důležitou roli párové sekvence a třetí uzavírací replika, resp. pozice třetí uzavírací repliky²¹, které činí lokální proces dosahování vzájemného porozumění veřejně slyšitelným.

Všechny repliky v rámci výměny IRE jsou pro proces dosahování intersubjektivní klíčové (Macbeth, 2011, s. 443–446; viz část 2.1). Uvedená analýza také demonstrovuje pohled na jazyk jako na formu jednání (část 3.2), neboť nedokončená věta učitele na řádku 1–2 („kolem Tichého oceánu můžeme najít takzvaný pacifický“) mohla být interpretována jako otázka také na základě sekvenčního kritéria, tedy skutečnosti, že po jejím vyřčení dostali žáci prostor k odpovědi (srov. řádky 3, 4 a 5), která otázku dotvořila. Toto sekvenční chápání podtrhává jak předmět konverzační analýzy (tj. replika v sekvenci), tak požadavek zohlednit vzájemné vztahy mezi replikami, který je inherentní dialogismu.

²¹ Na řádku 6 by v případě správné odpovědi žáka 1 následovalo přijetí učitelem, avšak zopakování části původní otázky učitelem značí opak. Podobně na řádcích 10–11 a 13 dává učitel žákům jasně najevo (ne)správnost jejich odpovědí. Tyto signály žáci interpretují, což je evidentní z jejich odpovědí (řádky 7, 12).

Pokud jde o organizaci sekvencí v interakci, je třeba zmínit, že párové sekvence se mohou objevovat nejen sériově za sebou, ale také například jako vnořené sekvence, přípravné sekvence nebo post-sekvence (k těmto a dalším aspektům organizace sekvencí viz např. Schegloff, 2007). Mezi jednotlivými replikami dochází ke střídání mluvčích, což je druhou oblastí zájmu konverzační analýzy, o které zde pojednám.

4.2 Střídání replik

Neverbální pokyny učitele v ukázce 2, stejně jako například učitelovo okamžité navázání na žakovu repliku (řádky 5–6) také potvrzují, že i mlčící účastníci interakce musejí průběžně monitorovat, co a jak aktuální mluvčí říká, aby věděli, kdo a kdy může začít mluvit a jak a čím navázat. Právě místo, na kterém může dojít ke změně mluvčího (angl. *transition point*), a určení, kdo bude následně mluvit, jsou úkoly, kterých je dosahováno v interakci lokálně, přičemž jejich plnění také dokládá vzájemné porozumění mezi účastníky interakce (Moerman & Sacks, 1988, s. 183–185).

Na ukázce 2, analyzované výše, lze ilustrovat také mechanismus střídání replik ve frontální výuce, jak jej popsal McHoul (1978). Ve frontální výuce, velmi zjednodušeně řečeno, řídí interakci učitel tím způsobem, že sám může mluvit kdykoliv po dokončení jakékoliv repliky. Na druhé straně konkrétní žák začíná svou repliku pouze po dokončení repliky učitele, ve které je vyvolán; ihned po skončení žakovské repliky začíná mluvit učitel. Ukázka 2, která byla analyzována výše, uvedený mechanismus střídání replik potvrzuje. Žáci začali mluvit vždy až po neverbálním pokynu učitele, přičemž učitel začal mluvit vždy po dokončení žakovské repliky. Učitelovy neverbální signály na řádku 8 žák 2 interpretoval jako výzvu k elaboraci jeho předchozí odpovědi, tudíž také tyto řádky uvedené pravidlo potvrzují.

Z jazykového chování účastníků, jak je reprezentováno v ukázkách 1–3, vyplývá jejich orientace k mechanismu střídání replik ve frontální výuce, nikoliv ke střídání replik v běžném rozhovoru, ve kterém, stručně řečeno, po skončení aktuální repliky začíná hovořit ten mluvčí, který byl v aktuální replice vybrán, případně může začít mluvit kdokoliv, kdo se sám vybere, nebo v poslední instanci pokračuje aktuální mluvčí (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

Z pohledu konverzační analýzy je třeba ocenit skutečnost, že mechanismus střídání replik ve frontální výuce umožňuje učiteli efektivně řídit interakci, což má pozitivní důsledky, kterých nelze při srovnatelném počtu účastníků dosáhnout mechanismem střídání replik v běžné konverzaci. Například

ve frontální výuce dochází k minimalizaci překryvů, protože mluví pouze žák, který je učitelem vyvolán, a po skončení jeho repliky se slovo vrací zpět učiteli (podrobněji např. McHoul, 1978). Kromě toho uvedený mechanismus dává učiteli možnost interakci tematicky a didakticky řídit, což je jednou z definujících charakteristik učitele v pedagogice. Uvedeným mechanismem rovněž instituce v interakci promlouvá a zároveň díky této interakci existuje (Heritage & Clayman, 2010, kap. 3).

Kromě popsaného specifického způsobu střídání replik v interakci ve třídě často dochází k opravám, o kterých pojednám v následující části.

4.3 Opravy

Konverzační analýza vymezuje opravu (angl. *repair*) jako proces, který jeden z mluvčích zahajuje po vzniku nějaké potíže nebo problému v interakci, aby došlo k nápravě. Může se jednat o problém s mluvením, posloucháním nebo porozuměním (Kitzinger, 2013). Reparandem (angl. *trouble source*) může být prakticky cokoli, v běžné konverzaci například často dochází k opravování záměny slov nebo problému s výběrem dalšího mluvčího (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). V interakci ve třídě bývá někdy oprava zužována na opravu chybné odpovědi žáka (srov. McHoul, 1990), ale oprava i v tomto kontextu může být chápána širěji (Macbeth, 2004). Potenciál konverzační analýzy pro analýzu oprav ve třídě nastíním rozborem následující ukázky z výuky zeměpisu, ve které se učitel ptá žáků, co je litosféra.

Ukázka 3: Litosféra (Virtuální hospitace č. 39 – Poznáváme svět a naši republiku)

01 Učit.: ((zkrác.))co to znamená česky= ((souběžně
02 vyvolává hlásícího se žáka))
03 Žák1: =Půdní obal země=
04 Učit.: =Ne, půdní obal země to by byla pedosféra.
05 ((ukazuje na obrázku pedosféru))to by byla
06 pedosféra? ((ukáže na žáka))
07 Žák2: Kamenný obal země=
08 Učit.: =Kamenný, nebo lepší: lepší: takový to je
09 takový těžký kamenný ((učitel souběžně gesty
10 naznačuje, že se jedná o jiné slovo, žáci se
11 hlásí, ukázáním vyvolává))
12 Žák3: Pevný obal=
13 Učit.: =Pevný obal země, výborně. a to slovo pevný
14 obal země e navozuje představu že skutečně
15 e litosféra je něco pevného, neměnného, že se
16 vůbec nehýbe a my bychom se dneska podívali,
17 jak to vlastně s tím je ((zkrác.))

Učitel se v sekvenci ptá žáků, co znamená slovo *litosféra*, které zmínil v úvodu hodiny a které je pro danou hodinu klíčové (řádky 13–16). Z odpovědí žáků 1 a 2 (řádky 3 a 7) je zároveň zřejmé, že jejich porozumění pojmu *litosféra* nebylo v souladu s geografickým pojmovým systémem zavedeným ve výuce (srov. s reakcemi učitele na následujících řádcích, zejm. ukázání pedosféry na obrázku – řádek 5). Z hlediska opravné sekvence lze identifikovat reparandum na řádku 3 jako viditelně demonstrováné žakovské chybné chápání významu slova *litosféra*. Samotná opravná sekvence je iniciována učitelem (řádek 4), jenž odpověď žáka 1 odmítá a názorně vysvětluje její chybnost. Orientace účastníků interakce k započaté opravě je evidentní například z učitelova vyvolání žáka 2 (řádek 6), jeho alternativní odpovědi (řádek 7) a vyzývání učitele k „lepší“ odpovědi (řádky 8–11). Opravná sekvence je zakončena odpovědí žáka 3 a jejím přijetím ze strany učitele (řádky 12 a 13). Jedná se o opravu iniciovanou učitelem a dokončenou (jiným) žákem. Z výzkumů vyplývá, že podobný průběh oprav, kdy učitel svými otázkami vede žáky ke správnému porozumění, je ve třídě častý; zřídka dochází k tomu, že učitel opravu rovnou i provede (např. McHoul, 1990; srov. Schegloff et al., 1977). Takto opravná sekvence, ve které k opravě dochází, odkrývá proces dosahování vzájemného porozumění (srov. část 2.1).

5 Diskuse a závěry

V části 3.5 jsem pojednal o institucionální interakci a jejím uchopování v konverzační analýze a v části 4 jsem naznačil, jak se institucionální aspekty interakce projevují v interakci ve třídě, přičemž jsem uvedl i některé odlišnosti oproti běžné konverzaci. Právě tato tenze mezi tzv. čistou a aplikovanou konverzační analýzou výrazně přispívá k teoretické a metodologické debatě v rámci konverzační analýzy a zároveň klade na výzkumníky značné nároky co do zaujetí určité pozice. Druhou, neméně závažnou, tenzí je na jedné straně důraz na co nejdůvěrnější zachycení interakce a na druhé straně důraz na nahrávání přirozeně probíhající interakce.²² Uvedené tenze vedou k otázkám, jaká data sbírat, jakou roli v analýze mají hrát neverbální signály nebo jak pracovat s kontextem. Například Markee a Kunitz (2015, s. 431–432) považují za nutné kromě videozáznamu sbírat také data o kulturních a materiálních

²² To pojmenoval již Labov jako paradox pozorovatele: výzkumník se snaží zachytit a analyzovat interakci tak, jak by probíhala, kdyby ji nepozoroval. V dnešní době není technicky příliš náročné zaznamenat a zpracovat data zachycující interakci z několika kamer a mikrofonů, avšak na druhé straně se nabízí otázka, jak to ovlivní účastníky interakce.

artefaktech, se kterými účastníci interakce ve třídě manipulovali, včetně procesů jejich vytváření. To klade značné nároky na sběr dat a zároveň to může způsobit problém s požadavkem na přirozeně probíhající interakci. Podobně se diskutuje o sběru „etnografických dat“ a jejich roli v analýze (např. Mori & Zuengler, 2008, s. 23–24; Seedhouse, 2004, s. 88–93).

Kromě toho v kontextu interakce ve třídě vyvstávají otázky, jakým způsobem v analýzách a interpretacích zohledňovat teorie učení. Existují v podstatě dva přístupy. Jedním z nich je propojení se sociokulturní teorií, jež staví na myšlenkách Vygotského (srov. část 2), druhým z nich je „puristická“ konverzační analýza, jejíž proponenti tvrdí, že samotná etnometodologie může posloužit jako explanační rámec pro učení (k tomu podrobněji např. Markee & Kunitz, 2015, s. 429–431).

Kromě uvedených vnitřních tenzí konverzační analýza čelí i kritikám zvnějšku, z nichž se zde budu zabývat pouze kritickými přístupy k diskursu a kvantitativně orientovanými přístupy. Co se týče první skupiny, nejčastěji bývá problematizována konverzačněanalytická „ignorace“ premisy kritických přístupů k diskursu, podle které jazyk utváří společenské struktury. Z této pozice je ústředním problémem rezistence a moc, například v tom, jak se reprodukuje gender, etnicita nebo moc učitele a odpor žáků vůči této moci. Z hlediska kritických přístupů se předpokládá, že tyto prostupují do každého jednání. Konverzační analýza však vychází z jiného pohledu na diskurs: jazyk představuje formu sociálního jednání, které probíhá lokálně a které je generováno komplexní souhrou jazykového systému a lokálního kontextu (srov. s pohledem na kontext v konverzační analýze, část 3.2). Problematika genderu nebo etnicity se stává v analýze relevantní až tehdy, kdy se k těmto kategoriím účastníci začnou v interakci viditelně orientovat, problematika moci zůstává „schována“ v mechanismech, jež interakci produkují (srov. např. část 4.2); konverzační analýza tyto mechanismy nehodnotí. Ve vztahu ke kritickým přístupům se tedy jedná o paradigmaticky odlišnou pozici.

Druhá část externí kritiky konverzačněanalytického výzkumu se týká validity, reliability a povahy zobecnění, které bývají nahlíženy prizmatem kvantitativního výzkumu. Uvedenými aspekty se podrobněji zabývají jiní autoři (např. Peräkylä, 2004; Seedhouse, 2005, s. 254–259), zde jen stručně uvedu, že reliability je u konverzačněanalytických studií zajištěna poskytováním podrobných transkriptů (případně přímo záznamů) čtenáři, což mu (částečně) umožňuje analýzu znovu provést. V rámci zajištění reliability dále bývají

běžné tzv. data-sessions (např. ten Have, 2007, s. 140–142), v rámci kterých výzkumníci sdílejí a zpřesňují své interpretace přehrávaných záznamů. Pokud jde o validitu, je třeba uvést, že analýza vychází striktně z dat a zaujímá emickou perspektivu, což je ve výzkumné zprávě dokládáno odkazy na transkript. Aby nedošlo k uzavření výsledků „v mezích přílišné situačnosti“ a aby prezentované výsledky z konverzační analýzy neroztříštily „disciplínu pedagogického poznání do mozaiky drobných a izolovaných výpovědí bez toho, abychom na konci byli vůbec schopni povědět něco syntetického“ (Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 325), nezůstává konverzační analýza u jednotlivostí izolovaných sekvencí, ale jde se za ně do roviny mechanismů uplatňovaných účastníky interakce (srov. s analytickým postupem, část 3.4). Pokud se analytik dostane od pouhého popisu (nutně kontextualizované) přirozeně se vyskytující interakce k (dekontextualizovaným) mechanismům zakládajícím interakci, pak lze dostát i vysoké validitě výzkumných zjištění.

Díky tomu může být konverzační analýza značně kumulativní, výzkumy na sebe navazují (srov. Markee, 2015b; Sidnell & Stivers, 2013). Tím se dostávám k povaze zobecnění. Z popisu postupu analýzy (část 3.4) vyplývá, že se nejedná o statistickou generalizaci na populaci, ale o analytickou indukci (podrobněji např. ten Have, 2007, kap. 6).

Poslední kontroverzní oblastí, které se zde dotknu, je přenos poznatků z výzkumu interakce ve třídě do pedagogické praxe. Macbeth (2011, s. 449) uvádí, že konverzačněanalytické studie interakce ve třídě nezačínají stěžováním si na problémy ve vzdělávání, ani na ně nehledají řešení. Výzkumník provádějící konverzační analýzu nehodnotí, nenavrhuje intervence ani nehledá příklady dobré praxe. Namísto toho popisuje každodennost, tj. to, jak učitelé a žáci interagují ve výuce. Uvedené vyplývá z etnometodologické neutečnosti vůči tomu, jak by interakce měla vypadat (Garfinkel, 1967, s. 33; srov. Sacks, 1995a, s. 470). Výsledky z konverzační analýzy lze chápat jako kroky k porozumění interakci a k rozkrytí její spletnosti, nikoliv jako podklady pro ustavení pravidel chování aktérů komunikace (např. Richards, 2005, s. 4–5). Z toho mimo jiné plyne, že lze vyloučit přímý transfer výzkumných poznatků do praxe, což by se sice mohlo jevit jako působivé a žádoucí, avšak je to zcela v rozporu s logikou konverzační analýzy. V širších souvislostech konverzační analýza není normativní, ale deskriptivní (srov. Višňovský et al., 2012, s. 318–321).

Pokud má na základě poznatků z konverzační analýzy dojít k nějaké změně ve výukové praxi, pak Richards (2005, s. 5) považuje za přijatelnou formu informovaného jednání, v rámci kterého může dojít k obohacení spíše než přerámcování stávající praxe (srov. Bromme & Tillema, 1995). V kontextu interakce ve třídě mohou být například učitelé a studenti učitelství seznámeni s vybranými postupy a výsledky konverzační analýzy, aby mohli sami zvážit, jak mohou obohatit svou vlastní výuku. Výsledkem takových setkávání s konverzační analýzou může být zvýšení povědomí (budoucích) učitelů o mechanismech a potenciálně důležitých aspektech základajících interakci, větší citlivost k některým aspektům interakce, zohlednění vztahu mezi didaktikou a interakcí a kritický pohled na existující výzkumná zjištění (srov. Richards, 2005, s. 5–6).

V této studii jsem představil konverzační analýzu jako jednu z metod, pomocí nichž lze uchopovat interakci ve třídě. Její potenciál lze spatřovat především v zacílení na společné utváření porozumění mezi učitelem a žáky nebo při analýzách sekvencí, v nichž jsou plněny institucionální úkoly (např. oprávnění chyb, interaktivní výklad nebo uspořádání diskusních aktivit). V tomto kontextu jsem pojednal o reflexivním vztahu interakce a (oborové) didaktiky a obecněji o konverzační analýze jako o jedné z metod, které lze považovat za slučitelné s dialogismem.

Na různých místech jsem se v textu dotknul teoretických a metodologických východisek v oblasti výzkumu interakce ve třídě a potřeby jejich explicitního uvedení pro další rozvoj výzkumu interakce a debaty mezi výzkumníky z různých tradic. Kaderka a Nekvapil (2014, s. 246) v doslovu k překladu Auerovy knihy v podobné souvislosti uvádějí: „doufáme, že rozvoj analýz jazykové interakce nebude probíhat v disciplinární slepotě, nýbrž že bude interdisciplinárně osvícený“.

Literatura

- Ashmore, M., & Reed, D. (2001). Nevinnost a nostalgie v konverzační analýze: dynamické vztahy mezi nahrávkou a jejím přepisem. *Biograf*, 25, 3–23.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. (přel. J. Nekvapil, P. Kaderka, M. Nekula, V. Dovalil, I. Vasiljev, & M. Sloboda). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267.
- Drew, P., & Sorjonen, M.-L. (2011). Dialogue in institutional interactions. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies* (2. vyd., s. 191–216). London: Sage.

- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. vyd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 593–611). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Giles, D., Stommel, W., Paulus, T., Lester, J., & Reed, D. (2015). Microanalysis of online data: The methodological development of “digital CA”. *Discourse, Context & Media*, 7, 45–51.
- Green, J., & Dixon, C. (2008). Classroom interaction, situated learning. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2. vyd., s. 3–14). New York: Springer.
- Helbig, G. (1991). *Vývoj jazykovědy po roce 1970* (přel. J. Nekvapil & J. Holšánová). Praha: Academia.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 47–56). London: Sage.
- Heritage, J., & Atkinson, M. J. (1984). Introduction. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (s. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (s. 13–31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kaderka, P., & Nekvapil, J. (2014). Doslov – Jazyk v sociální interakci: Nad českým překladem knihy Petera Auera *Jazyková interakce*. In P. Auer, *Jazyková interakce* (s. 237–248). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 229–256). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277–309.
- Leont'jev, A. N. (1978). *Činnost. Vědomí. Osobnost* (přel. M. Sedláková, J. Ondráčková, K. Riegel). Praha: Nakladatelství Svoboda.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111–131.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438–451.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.

- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference* (s. 9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- Markee, N. (2015a). Introduction: Classroom discourse and interaction research. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 3–19). Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N. (Ed.). (2015b). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.
- Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 425–439). Chichester: John Wiley & Sons.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace: dynamika mysli* (přel. H. Šolcová). Praha: Academia.
- Marková, I., Müllerová, O., & Hoffmannová, J. (1999). Od teorie dialogu k institucionální komunikaci. *Slovo a slovesnost*, 60(3), 195–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.
- Moerman, M., & Sacks, H. (1988). On „understanding“ in the analysis of natural conversation. In M. Moerman, *Talking culture: Ethnography and conversation analysis* (s. 180–186). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mori, J., & Zuengler, J. (2008). Conversation analysis and talk-in-interaction in classrooms. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 3: Discourse and education* (2. vyd., s. 15–26). New York: Springer.
- Nekvapil, J. (1999). Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář*, 10(3), 80–87.
- O'Connell, D. C., & Kowal, S. (2003). Psycholinguistics: A half century of monologism. *The American Journal of Psychology*, 116(2), 191–212.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2. vyd., s. 283–304). London: Sage.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation analysis: An approach to the analysis of social interaction. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies* (2. vyd., s. 165–190). London: Sage.
- Richards, K. (2005). Introduction. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 1–15). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (s. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sacks, H. (1995a). *Lectures on conversation. Volume I* (G. Jefferson, Ed.). Malden: Blackwell.
- Sacks, H. (1995b). *Lectures on conversation. Volume II* (G. Jefferson, Ed.). Malden: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis as research methodology. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 251–266). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Skukauskaitė, A., Rangel, J., Rodriguez, L. G., & Krohn Ramón, D. (2015). Understanding classroom discourse and interaction: Qualitative perspectives. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 44–59). Chichester: John Wiley & Sons.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2. vyd.). London: Sage.
- Tůma, F. (2014a). Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická orientace*, 24(6), 878–902.
- Tůma, F. (2014b). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Vaníčková, K. (2014). Transkripce v konverzační analýze. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 5(1), 48–64.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.

Autor

Mgr. František Tůma, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tuma@ped.muni.cz

Příloha: Transkripční konvence

Uvedené vychází z transkripčního systému Jeffersonové (2004), o problematice transkribování v konverzační analýze podrobněji pojednává například Vaníčková (2014).

(2.0)	Pauza 2 sekundy
(.)	Mikropauza (přibližně desetina sekundy)
(slovo)	Špatně srozumitelné slovo
slo-	Náhlé ukončení
.	Klesavá intonace
,	Krátký pokles nebo vzrůst intonace
?	Stoupavá intonace
:	Prodloužená hláska
=	Okamžité navázání replik
[]	Překrývající se slova
(())	Doprovodný komentář

Conversation analysis and classroom interaction: Background and methodological aspects

Abstract: The aim of the present methodological study is to discuss ethnomethodological conversation analysis as a method that can be used in classroom interaction research. The study outlines the current state-of-the-art of theoretical and methodological reflection in this area of research (section 1), defines the position of conversation analysis and discusses intersubjectivity in interaction, to whose deeper understanding conversation analysis can contribute (section 2). After that the study discusses the background of conversation analysis, from which principles and procedures of transcribing and analyzing data are derived (section 3). These principles and procedures are then illustrated on selected data excerpts, paying attention to adjacency pairs, turn-taking and repair, which represent basic areas of interest in conversation-analytic research (section 4). The final part of the study discusses some criticism related to conversation analysis as well as selected developmental issues in conversation-analytic research. It is concluded that conversation analysis allows for addressing the local mutual understanding among the participants in interaction and, at the same time, for considering institutional (didactic) aspects of classroom interaction.

Keywords: conversation analysis, classroom interaction, research methodology, intersubjectivity

Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání digitálních technologií ve vzdělávání¹

Hana Staudková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 13. 2. 2016 / upravená verze obdržena 11. 7. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Příspěvek se věnuje možnostem využití fenomenografie v pedagogickém výzkumu na příkladu výzkumu digitálních technologií ve vzdělávání. Tato výzkumná orientace je v českém prostředí téměř neznámá a hlavním cílem příspěvku je otevřít diskusi o možnostech jejího využití. V první části je podán základní přehled o principech fenomenografie. Dále se článek zaměřuje na otázku vztahu fenomenografie a fenomenologie a představuje je jako samostatné přístupy, z nichž každý má odlišné zaměření, cíle a výsledky. Konkrétní fenomenograficko-metodologické postupy jsou konfrontovány s designem zakotvené teorie; příspěvek popisuje jejich základní odlišnosti i společné prvky. Možnosti využití tohoto přístupu jsou doloženy na konkrétních příkladech výzkumů týkajících se digitálních technologií ve vzdělávání a závěrem jsou diskutovány jeho přednosti i slabiny. Ukazuje se, že tato výzkumná koncepce v sobě nese velký a dosud nevyužitý potenciál pro český pedagogický výzkum, především pro výzkum ve vysokoškolském prostředí, kterému je „šita na míru“.

Klíčová slova: fenomenografie, výzkum vysokého školství, digitální technologie ve vzdělávání

Příspěvek se věnuje možnostem využití *fenomenografie* v pedagogickém výzkumu na příkladu zkoumání oblasti digitálních technologií ve vzdělávání. Fenomenografie je v zahraničním výzkumu týkajícím se učení poměrně známý přístup, v českém pedagogickém výzkumu však dlouhodobě opomíjený. A to i přesto, že jde o výzkumnou perspektivu s dlouhou tradicí a prověřenou výsledky (srov. např. Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993; Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Vermunt, 1996).

¹ Tento článek vznikl v rámci projektu *Celoživotní učení v institucionálních souvislostech* (MUNI/A/1147/2015).

Vzhledem k tomu, že cílem není podat souhrnný ucelený výklad, ale spíše představit základní principy fenomenografie, je článek strukturován schematicky do šesti kapitol. Nikoliv náhodou připomínají jejich názvy a témata prvky paradigmatického modelu zakotvené teorie. Ta má s fenomenografickým výzkumem mnoho společného, jejich vztah je jednou z otázek, kterým se článek věnuje. Úvodem je definován ústřední jev, tedy fenomenografie, která je představena jako samostatný specifický výzkumný přístup. Dále text popisuje kořeny jejího vzniku a související kontext. Zaměřuje se na charakteristiky fenomenografie a intervenující podmínky, jež vedou ke konkrétním strategiím jednání, tedy realizovaným fenomenografickým výzkumům. Závěrem jsou formulovány výzvy pro český pedagogický výzkum.

1 Fenomén fenomenografie

Slovo *fenomenografie* pochází z řeckého *phainomenon* (vzhled, zdání) a *graphein* (psát). Termín se poprvé objevil pravděpodobně v práci Sonnemana (1954, cit. podle Dahlin, 2007), jenž jej použil pro odlišení Jaspersova psychopatologického výzkumu od fenomenografie v pojetí Martina Heideggera (Dahlin, 2007). Později Marton (1981) termín využil k označení nového směru pedagogického výzkumu, jehož cílem je pochopení kvalitativně rozdílného prožívání zkušenosti a který zodpovídá otázky týkající se myšlení a učení. Tato výzkumná koncepce se rozvíjela především ve výzkumu *přístupů k učení* na univerzitě ve švédském Göteborgu v pracích Ference Martona a jeho kolegů, a to již několik let před tím, než byla pojmenována jako svébytný výzkumný design. Fenomenografie bývá označována mnoha různými způsoby: *přístup k výzkumu, metoda, orientace, paradigma, perspektiva* či *výzkumný program* (Tight, 2015). Marton a Boothová (1997) nepovažují fenomenografii za metodu samu o sobě, jde podle nich o celkový přístup se silným pedagogicko-výzkumným zájmem. Každopádně z metodologického hlediska stanovili velmi specifické a normativní postupy provádění tohoto typu výzkumu.

Fenomenografie je definována jako „specifický výzkum, který se zaměřuje na kvalitativně odlišné způsoby, jimiž lidé prožívají zkušenosti, uvažují, vnímají a rozumí různým aspektům světa kolem sebe“ (Marton, 1986, s. 31). Zaměřuje se na popis, analýzu a pochopení zkušenosti a jejím hlavním cílem je zachytit odlišnosti v jejím prožívání. Lze identifikovat tři linie tematického vývoje fenomenografického výzkumu. První se soustředí na obecné aspekty učení, především na kvalitativní rozdíly v přístupu k učení a jeho výstupům.

Druhá linie výzkumu se zaměřuje na učení a pojetí učení studentů uvnitř kontextu dané disciplíny. Třetí rovina se týká výzkumů každodennosti a individuálních představ ohledně různých aspektů života (Marton, 1986).

Podle Tigha (2015) je fenomenografie pravděpodobně jediný výzkum, jenž vzniknul v prostředí vysokoškolského vzdělávání a byl vytvořen přímo výzkumníky, kteří se vysokoškolskému vzdělávání primárně věnují. Pro zkoumání výuky a studia ho však využívá pouze velmi malé procento výzkumníků (Tight, 2015).

2 Perspektiva druhého řádu jako základní výzkumný kontext

Marton (1981) se vymezil proti výzkumným přístupům, které se učení studentů věnují „zvnějšku“ a nerozlišují specifika učícího se a jeho individuální vnímání. Fenomenografie se nesoustředí na individuální charakteristiky učícího se ani na motivaci (typické pro psychologické přístupy k učení) ani na rod, etnicitu nebo třídu (typické pro sociálněvědní přístupy ke studiu vysokého školství). Namísto toho sleduje, jak studující rozumí tomu, co vlastně znamená učit se a naučit se (Pabian, 2012, s. 61). Tuto perspektivu, jež sleduje zkušenost tak, jak ji prožívá samotný respondent, označuje Marton (1981) jako *perspektivu druhého řádu* (angl. *second-order perspective*). Fenomenografický výzkum se nesoustředí na fenomén jako takový, ale na rozdílné způsoby, jimiž jej lidé chápou a prožívají.²

Předmětem fenomenografického výzkumu je subjektivní prožívání a snaha o jeho pochopení v rámci celku. Podle Martona (2000, cit. podle Yates, Partridge, & Bruce, 2012) objekt a subjekt nejsou odděleni a na sobě nezávislí, jde o tzv. *nedualistickou ontologickou perspektivu*. Neexistují dva světy; reálný a objektivní svět na jedné straně, na druhé straně subjektivní svět. Existuje pouze jeden svět, který je zažíván a chápán různými způsoby. Je zároveň subjektivní i objektivní (Yates et al., 2012). *Nedualistická definice zkušenosti* je podstatným aspektem fenomenografie (Linder & Marshall, 2003) a je základem perspektivy druhého řádu. Zkušenost je zde charakterizována jako vnitřní vztah mezi jednotlivcem a fenoménem (Linder & Marshall, 2003).

² To můžeme dokreslit příkladem z výzkumu týkajícího se vyhledávání informací na internetu. Otázka z perspektivy prvního řádu by zněla: „Proč lidé vyhledávají informace na webu?“ Otázka druhého řádu pak: „Jakým způsobem lidé vyhledávají informace na webu?“ (Yates et al., 2012).

Hlavní tematickou linií fenomenografického výzkumu je zkušenost učení. Fenomenografický výzkum se nesoustředí na učení samo o sobě, ale sleduje vztah mezi jedincem a učením a umožňuje zachytit rozdílné způsoby prožívání tohoto vztahu. Zkušenost učení zahrnuje studentův *přístup k učení a pojetí učení*. Rozlišení hloubkových a povrchových přístupů k učení je považováno za vlivný směr výzkumu vzdělávání ve vysokém školství, jehož přínos spočívá mimo jiné v důrazu na myšlenku, že:

přístup k učení není osobnostní charakteristikou studujících – nelze tedy mluvit o ‚povrchových studujících‘ a ‚hloubkových studujících‘. Naopak, studující přistupují ke konkrétnímu studijnímu úkolu hloubkově nebo povrchově, podle toho, jak vnímají vzdělávací prostředí, v němž se tento úkol odehrává.“ (Pabian, 2012, s. 48)

Učení tedy není determinováno pouze osobnostními předpoklady, ale závisí především na tom, jak studující k učení přistupují. Pojetí učení zahrnuje osobní názor na učení samotné, jímž se student řídí. Zahrnuje otázky proč, kdy, kde, jak a z čeho se učit, jaké prožitky by měly učení provázet, podle čeho člověk pozná, že je naučen, jaký výsledek je přijatelný a jakou roli hraje prostředí učícího se (Mareš, 1998).

Pro usnadnění fenomenografického rozboru zkušenosti učení byly vytvořeny koncepční rámce *co/jak* a *referenční/strukturální* rámce (angl. *what/how; referential/structural*), které znázorňují jednotlivé prvky zkušenosti učení. Rámce vycházejí z výzkumu Pramlingové (1983, cit. podle Harris, 2011), která sledovala dětské pojetí učení a jejíž práce bývá považována za první oficiální fenomenografický výzkum využívající tyto rámce.

Koncepci si můžeme představit jako hierarchii, na jejímž vrcholu je samotný jev – zkušenost učení. Ta se dále rozděluje na rámce *co/jak*, které se člení na referenční a strukturální aspekty. Strukturální rámce jsou poté děleny na vnější a vnitřní horizont³ (srov. Marton & Pong, 2005). Zaměřme se podrobněji na vysvětlení jednotlivých částí této struktury.

Aspekt *co* lze popsat jako obsah učení, jde o přímý objekt zkušenosti. V rámci tohoto aspektu sledujeme, na jaký obsah je zaměřena pozornost. Aspekt *jak* popisuje utváření porozumění, je orientován na samotný proces (Larsson & Holmström, 2007). Tyto rámce se vnitřně strukturují na referenční/strukturální. Referenční (neboli významové) aspekty jsou jednotkami

³ Grafické znázornění této struktury viz Marton a Boothová (1997).

popisu zkušenosti. Strukturální aspekty zahrnují vzájemné vztahy mezi stavebními prvky zkušenosti a zároveň vztahy jednotlivých částí k celku a naopak vztah celku k jednotlivým částem. Strukturální aspekt se dále skládá z vnějšího a vnitřního horizontu. Vnější odkazuje na pozadí dané zkušenosti, vnitřní na to, co je tematizováno v centru pozornosti (Yates et al., 2012). Způsob prožívání závisí na tom, jak jsou části jevu rozlišeny ve vědomí studenta. Ve stejné chvíli jsou určité části zaostřeny na popředí (tj. téma) a další přesunuty do pozadí (tj. tematické pole; Ornek, 2008). Marton a Boothová (1997) dokreslují toto členění následujícím příkladem. Jsme v temném lese a mezi stromy a keři stojí vysoká zvěř. Chceme-li spatřit její obrys, musíme ji rozeznat od temného pozadí. Podmínkou je, že musíme vědět, co chceme zaostřit, neboli přiřadit význam tomu, co chceme vidět, a odlišit objekt od kontextu. Bez záměru a následného odlišení od kontextu vysokou zvěř nevidíme.

Tyto rámce mohou při analýze pomoci výzkumníkovi hlouběji porozumět procesu učení a vzájemným souvislostem. Rámce *co/jak* umožňují analyzovat data nejen z pohledu toho, jak je učení chápáno ve výsledku, ale také jak probíhá tento proces učení a jaké jsou motivy a cesty vedoucí k porozumění. Referenční a strukturální rámce umožňují kontextualizovat pojetí učení respondentů a rozebrat jednotlivé díly, z nichž se skládá. Jak podotkl Wilson (1977, cit. podle Mareš, 1998, s. 87), „badatelé nemohou porozumět lidskému chování, aniž porozumí vztahovému rámci, v němž jedinec interpretuje své uvažování, své pocity, své jednání. Tradiční výzkumné metody jsou neadekvátní, neboť postrádají informace o tom, co sám aktér bere v úvahu“. Je důležité mít na paměti i omezení těchto rámců; učení je velmi relační, dynamický a složitý proces a je málo pravděpodobné, že tento způsob analýzy umožní rozkrýt všechny souvislosti (Harris, 2011).

3 Vztah fenomenografie a fenomenologie – příčinná souvislost?

Marton (1986) ve své snaze ukotvit základy výzkumu lidské zkušenosti dospěl k závěru, že je nutné přesáhnout původní podobu fenomenologie, jak ji formuloval Husserl (srov. Hendl, 2005). Fenomenografie má určité společné prvky s fenomenologií, v mnohém se ale odlišuje. Oba přístupy zajímá lidská zkušenost a prožívání světa. Zatímco fenomenologie se snaží o odhalení „základních esencí myšlení zbaveného nekonzistencí vnímání“ (srov. Hendl, 2005, s. 75), fenomenografie je zaměřena na variace prožívání různých jevů.

Fenomenografie s příponou *-graf* (popis) symbolizuje výzkum zaměřený na popis různých způsobů porozumění fenoménu, zatímco fenomenologie s příponou *-logos* (slovo či smysl) se zaměřuje na objasnění struktury a významu fenoménu (Larsson & Holmström, 2007). Ve srovnání s fenomenologií není fenomenografie tolik známý a běžný výzkumný přístup. Přitom ji někteří výzkumníci (srov. Larsson & Holmström, 2007) považují za posun v kvalitativním výzkumu, a to především díky využitelnosti výsledků pro pedagogickou intervenci v konkrétních učebních situacích. Zároveň upozorňují, že jedna koncepce nemůže nahradit druhou, každá má své odlišné zaměření, cíle a výsledky.

Zatímco fenomenologie se zajímá o perspektivu prvního řádu, v níž se snaží o zachycení světa takového, jaký je, fenomenografie se soustředí především na pohled druhého řádu, tedy zachycení světa takového, jaký se jeví (Barnard, McCosker, & Gerber, 1999). Jinými slovy, cílem fenomenologického kvalitativního výzkumu je zachycení podstaty daného jevu optikou aktérů, cílem fenomenografie není zachytit přímo fenomén jako takový, ale postihnout různé způsoby jeho prožívání (srov. Larsson & Holmström, 2007). „Fenomenografie se zaměřuje na různé prožívání fenoménu, způsoby pohledu na něj, porozumění a získávání dovedností s ním spojených“ (Marton & Booth, 1997, s. 117). Smyslem fenomenologie je odhalit podstatu fenoménu, jeho vnitřní jádro, popsat, co ho utváří (Larsson & Holmström, 2007).⁴

Dalším zásadním rozdílem jsou analytické výstupy. Fenomenologie se snaží o zachycení *významových jednotek* (angl. *meaning units*), kdežto výsledkem fenomenografické analýzy jsou *kategorie popisu* (angl. *categories of description*) a následný *výsledný prostor* (angl. *outcome space*), který se snaží o zobecnění individuální zkušenosti do „kolektivního smyslu“ (Barnard et al., 1999). Kategorie popisu jsou klíčovým prvkem fenomenografického výzkumu, jde o strukturovaný výsledek analýzy dat.

Oba postupy jsou zaměřeny na žitý svět aktérů výzkumu a snaží se o zachycení fenoménů v podobě, v jaké se lidem jeví. Zatímco fenomenologie zkoumá jev sám o sobě, fenomenografie sleduje, jak jej lidé chápou a jak mu rozumí. Ve fenomenologii hledáme podstatu, esenci jevu. Fenomenografie naopak hledá varianty způsobů jeho chápání (Larsson & Holmström, 2007).

⁴ Larsson a Holmström (2007) se ve své studii věnují srovnání obou koncepcí na příkladu výzkumu práce anesteziologů. Zjednodušeně řečeno, fenomenologický výzkum zkoumá podstatu toho, co to znamená být anesteziolog, fenomenografický přístup zkoumá pojetí a porozumění smyslu práce anesteziologa.

4 Specifika fenomenografie ve vztahu k zakotvené teorii

Fenomenografie představuje výzkum se specifickým sběrem dat a jejich analýzou. V mnohém se neliší od jiných kvalitativních výzkumných postupů. Podobný přístup ke sběru dat a jejich analýze má především se zakotvenou teorií (srov. Strauss & Corbin, 1999). Oba výzkumné přístupy jsou na první pohled podobné. Jejich rozdílnost je však zásadní už od samotného počátku, tedy od fáze stanovení výzkumného problému a formulování výzkumné otázky. Zakotvená teorie se soustředí na výzkum ústředního jevu, který bývá i ve výsledném modelu po selektivním kódování postaven jako ústřední kategorie nové teorie. Zakotvená teorie umožňuje sledovat interaktivní podstatu jevů, kde je každý jev vyjádřen pomocí vzájemně vztažených sekvencí (Strauss & Corbin, 1999).

Fenomenografie se soustředí spíše na způsob prožívání daného jevu ve vědomí člověka. Výsledný prostor zobrazuje prožívání zkušenosti pomocí vzájemně spojených kategorií.

Oba designy mají společný induktivní přístup k analýze dat a obdobné analytické postupy. Zakotvená teorie pracuje při analýze dat s daným paradigma-tem – podmíněčné vlivy, kontext, strategie, následky (srov. Strauss & Corbin, 1999). Fenomenografie využívá základní rámce, jež jsou vodítkem při analýze dat (srov. Kinnunen & Simon, 2012). Výsledkem zakotvené teorie je nová teorie usazená v datech, výsledkem fenomenografického výzkumu je výsledný prostor zobrazující hierarchické vztahy mezi kategoriemi.

Základní metodou sběru dat ve fenomenografickém výzkumu je hloubkový rozhovor.⁵ Požadavky na způsob provedení jsou obdobné v obou přístupech. Fenomenografický rozhovor tematizuje aspekty zkušenosti a prožívání učení, přičemž se snaží o vyvolání hlubokých myšlenek respondenta, aniž by k tomu tazatel přímo respondenta vyzýval a naváděl (Yates et al., 2012). Rozhovor by neměl mít příliš mnoho detailně připravených otázek, většina vyplývá přímo z rozhovoru s respondentem.⁶

⁵ Charakter sběru dat a následné analýzy se může lišit v závislosti na cíli výzkumu, obecně je hlavním nástrojem sběru dat rozhovor. Lze využít i analýzu písemných produktů, *focus group*, výkresy atp. (srov. Ornek, 2008).

⁶ Otázky mohou směřovat přímo k hlavnímu fenoménu: „Jak vlastně chápete pojem učení?“ Nebo se lze ptát na příklady: „Můžete mi říci, co jste se naučil?“ (Marton, 1994, cit. podle Cousin, 2009, s. 193).

Základním analytickým procesem zakotvené teorie je kódování, jehož výstupem jsou kategorie. Ty představují proměnné neboli základní kameny budoucí teorie. Analytický proces je zaměřen na konstruování teorie pomocí paradigmatického modelu, tedy uvádění kategorií do vzájemných vztahů (Švaříček & Šedová, et al., 2007).

Analýza fenomenografického výzkumu může být provedena různými způsoby. Prvním krokem je identifikace relevantních dat (angl. *pool of meaning*) v datovém korpusu. Následuje rozčlenění dat podle podobnosti, jejich kontrastování a vytváření prvních výstupů (Yates et al., 2012). Základem analýzy je rozlišení strukturálních a referenčních aspektů daného fenoménu. Při analýze sledujeme zároveň aspekty co/jak, tedy na co se subjekt výzkumu zaměřuje a zároveň jak danou zkušenost prožívá a jakým způsobem utváří porozumění. Bowden a Walsh (1994, cit. podle Åkerlind, 2005) identifikovali v analytických přístupech různých výzkumníků následující ohniska zájmu: zaměření se na referenční (významové) nebo strukturální složky kategorií popisu; zaměření na co/jak aspekty jevu; zaměření se na podobnosti a rozdíly uvnitř a mezi kategoriemi; řešení neshod nebo nesouladu mezi různými výklady; zaměření se na hraniční přepisy a aspekty, které neodpovídají navrhované kategorii popisu; hledání důsledků změny pro celkovou strukturu a celek.

Závěrečným výstupem zakotvené teorie je návrh teorie, který vyslovuje výroky o vztazích mezi kategoriemi v různých kontextech (Strauss & Corbin, 1999, s. 99). Výstupem fenomenografie jsou kategorie popisu, které zachycují jednotlivé dimenze zkoumaného fenoménu. Každá kategorie by měla být v jasném vztahu k danému fenoménu, zároveň musí jednotlivé kategorie stát v logickém vztahu k sobě navzájem (Marton, 1981, s. 125). Tato sada vzájemně propojených kategorií je následně sestavena do *výsledného prostoru* (Cousin, 2009, s. 185). Výsledný prostor je logicky strukturovaný komplex zobrazující různé způsoby prožívání zkušenosti daného fenoménu a zároveň reprezentuje fenomén samotný (Yates et al., 2012).

V zakotvené teorii ve finále hodnotíme, nakolik závěry výzkumu vycházejí z empirie. Provádíme tzv. *empirické zakotvení závěrů*, kdy posuzujeme jednotlivé pojmy, jejich systematické uvedení do vzájemných vztahů, pojmovou hutnost, celkovou variabilitu, zohlednění širších podmiňujících vlivů a identifikaci změn ve formě procesu (Strauss & Corbin, 1999). Ve fenomenografii ověřujeme výstupy výsledků.

Marton a Boothová (1997) stanovili tři základní kritéria pro posuzování kvality výsledků: Každá kategorie ve výsledném prostoru odhaluje něco výrazného ve způsobu chápání jevu, kategorie spolu logicky souvisejí a výsledky jsou dostatečně zhuštěné, kritické rozdíly pozorované v datech jsou zastoupeny několika kategoriemi.

Oba designy mají pro pedagogický výzkum svůj význam. Přes všechny odlišnosti o nich uvažují někteří výzkumníci jako o integrovaných přístupech (srov. Richardson, 1999). Každý z nich však představuje svébytný výzkumný přístup a volba mezi nimi by měla vždy vycházet z výzkumné otázky a cílů výzkumu. Metody si nekonkurují, každá přináší výsledky ze svého úhlu pohledu a jedna nemůže nahradit druhou.

5 Příklady fenomenografického výzkumu využití digitálních technologií ve vzdělávání

Analýza realizovaných výzkumů od roku 2005 (Moyle, Wijngaards, & Owen, 2012) ukázala, že dochází k nárůstu počtu studií věnovaných digitálním technologiím ve vzdělávání, pouze málo z nich je ale zaměřeno na samotné studenty a změny způsobů učení. Fenomenografie a její schopnost zachytit subjektivní stránku učení je zvláště významná pro výzkum využívání digitálních technologií v učení studentů (srov. Goodyear, 2008).

Jedním z prvních fenomenografických výzkumů týkajících se digitálních technologií ve vzdělávání byla disertační práce Boothové, která sledovala, jak se studenti učí programovat a jaké je jejich pojetí učení se programování (Booth, 1992, s. 69). Příkladem současného fenomenografického výzkumu digitálních technologií ve vzdělávání jsou práce australských výzkumníků (Ellis et al., 2011). Autoři se věnují učení vysokoškolských studentů s využitím internetu. V tomto výzkumu se zaměřili na způsoby utváření zkušeností s učením prostřednictvím výzkumu na internetu. Sledovali, jak studenti přistupují k přijímání různých zdrojů informací a jaká rozdílná pojetí a přístupy zaujímají k jednotlivým úkolům. Autoři dokládají, že pojetí učení a přístupy studentů nejsou statické (ve smyslu stálých vlastností žáka), ale jsou odpovědí na konkrétní učební situaci (Ellis et al., 2011, s. 147).⁷

⁷ V dřívějším výzkumu se věnovali např. učení studentů prostřednictvím online a face-to-face diskusí (srov. Ellis et al., 2006).

Fenomenografický teoreticko-metodologický přístup využila autorka i ve vlastním výzkumném šetření⁸, které se soustředí na způsoby využívání a subjektivní vnímání učení s využitím digitálních technologií optikou studentů Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Na příkladu autorčina výzkumu se zaměříme na konkrétní aplikaci fenomenografického přístupu.

Fáze fenomenografického výzkumu jsou, obdobně jako u jiných kvalitativních přístupů, cirkulární a neprobíhají ve striktně lineárních krocích. Jednotlivé fáze mohou být realizovány paralelně, případně se výzkumník vrací a modifikuje předcházející kroky. Základní výzkumná otázka je výchozím prvkem a její zaměření určuje, zda je vůbec vhodné využít fenomenografický přístup. Otázka pro fenomenografický výzkum se nesoustředí přímo na daný jev, ale na způsoby jeho prožívání. V uvedeném příkladu se autorka neptá, jakou roli hrají digitální technologie při vysokoškolském studiu, ale jakým způsobem studenti využívají a vnímají digitální technologie ve studiu či procesu učení.

Předložené výsledky⁹ autorčina výzkumu vycházejí z analýzy devíti hloubkových rozhovorů, výzkumný vzorek nebyl dosud saturován. Fenomenografický rozhovor se soustředí na svět optikou respondenta v jeho přirozeném světě. Specificky se zaměřuje na určitá témata a vodítkem jsou koncepční rámce, které znázorňují jednotlivé prvky učení (srov. Marton & Booth, 1997). Autorka ve svém výzkumu účelově tematizovala oblasti týkající se zkušenosti učení s využitím digitálních technologií, zároveň ale podporovala proces uvažování respondenta, byla otevřena průběhu rozhovoru a dávala prostor k novým úvahám.

Rozhovory autorka přepsala a zahájila proces analýzy. V první fázi identifikovala relevantní data a rozčlenila je podle podobnosti. K hlubší analýze významu jednotlivých koncepcí využívá autorka rámce *co/jak*, zatímco *referenční/strukturální* rámce jí pomáhají k pochopení celkové struktury jednotlivých koncepcí. Tyto dva rámce jsou na sobě závislé, „struktura předpokládá význam a zároveň význam předpokládá strukturu“ (Marton & Booth, 1997, s. 87). Pomocí aspektů *co/jak* autorka odhaluje, které nástroje a v jakých situacích studenti využívají. Nejde pouze o zachycení konkrétních nástrojů, ale především jejich didaktických funkcí v konkrétních učebních situacích. V rámci referenčního aspektu autorka sleduje, jaký význam studenti přisuzují digitálním technologiím v konkrétních učebních situacích. Snaží se

⁸ Výzkum je součástí autorčina projektu disertační práce.

⁹ Jde o průběžné výsledky výzkumu, který je součástí autorčina projektu disertační práce.

o pojmenování základních didaktických funkcí a toho, co se studenti s využitím digitálních technologií učí. Strukturální aspekty těchto didaktických funkcí umožňují autorce odhalit a popsat roli vnějších i vnitřních regulačních mechanismů, které ovlivňují způsoby nasazení.

Dílčí výsledky ve shodě s konceptem přístupů k učení rozlišují dva základní režimy využívání technologií (týká se pouze didaktické role „nosič obsahu“). V prvním případě je nasazení digitálních technologií charakteristické využíváním funkcí umožňujících rychlost a efektivitu. Tento způsob práce je určen především vnějším tlakem a studenti jej vnímají pouze jako nutný a nezbytný požadavek ke splnění. Práci s digitálním obsahem lze v tomto režimu charakterizovat jako *vytváření koláže*, při němž je základní množina informací vyhledaných především pomocí vyhledávače *Google* seskupena do nového celku. Vnitřní regulace, která je v souladu s individuálními preferencemi studentů, stimuluje překročení účelového povrchového přístupu a odpovídá charakteristikám hloubkového přístupu k učení. Práci s informacemi lze přirovnat v tomto režimu ke *skládání mozaiky*, kdy jsou do výchozího předpokladu tvořeného předchozími znalostmi doplňovány další poznatky a jsou dále rozvíjeny. Tento přístup ke studijním úkolům podněcuje širokou škálu způsobů využití digitálních technologií vedoucích k prohlubování vědomostí studentů (Staudková, 2015).¹⁰ Očekávaným výsledkem výzkumu je logická a hierarchická struktura zobrazená v tzv. *výsledném prostoru*. Identifikace dalších kategorií popisu a výsledný prostor výzkumu jsou předmětem další analýzy dat.¹¹

Výsledný prostor fenomenografického výzkumu si můžeme ukázat na výzkumu Edwardsové a Bruceové (2006). Autorky využily fenomenografický přístup při zkoumání zkušenosti studentů s vyhledáváním informací na webu. Výsledkem je pojmenování čtyř kategorií popisu (vyhledávání informací jako hledání jehly v kupce sena, cesta bludištěm, filtr, rýžování zlata), jež ústí ve výsledný prostor zobrazující hierarchické vztahy. Výsledný prostor znázorňuje kategorie rozmístěné na dvou stranách.¹² Sloupec na levé straně zobrazuje kategorii studentů, kteří při vyhledávání informací nevnímají organizaci vyhledávacího prostředí, ačkoliv tuší existenci určité struktury a jsou si vědomi, že by jim mohla při vyhledávání pomoci (kategorie vyhledávání informací

¹⁰ Podrobnější výsledky výzkumu viz Staudková (2015).

¹¹ Pro další ukázky fenomenografických výzkumů a výzkumných otázek týkajících se digitálních technologií ve vzdělávání odkažme na studie Harrise (2011, s. 118) a Kinnunena a Simona (2012, s. 203).

¹² Grafické znázornění výsledného prostoru viz Edwardsová a Bruceová (2006).

jako hledání jehly v kupce sena). Naopak sloupce na pravé straně představují způsoby vyhledávání, které respektují uspořádání a strukturu vyhledávacího prostředí. Sloupce tvoří tři zbývající kategorie (vyhledávání jako cesta bludištěm, filtrování a rýžování zlata), které jsou hierarchicky poskládány. Mezi levým a pravými sloupci je propast, která je způsobena zkušenostmi a (ne)respektováním principů uspořádání informací na webu a strategií jejich vyhledávání. Propast je přemostěna šipkou vyjadřující možnost jejího překonání, a to procvičováním a osvojením si těchto principů.

Závěr

Když v roce 1963 Needleman označil vztah fenomenografie k fenomenologii coby „bratra k ničemu“ (cit. podle Hasselgren & Beach, 1997), jistě netušil, jakou významnou a produktivní výzkumnou školu založí švédští výzkumníci v čele s Ferencem Martonem o několik let později. Fenomenografie představuje samostatný výzkumný přístup, který v sobě integruje výzkum subjektivní zkušenosti vedený jasně definovanými postupy provádění a analytickými rámci. Výsledkem fenomenografických studií jsou obrazy způsobů myšlení, které mohou být užitečné pro pedagogickou teorii i praxi; mohou pomoci otevřít se novým postupům a prožívání zkušenosti.

Fenomenografické bádání má nezpochybnitelné úspěchy, zároveň v sobě nese jistá omezení a je předmětem kritiky. Kritici této koncepci vyčítají, že byla vytvořena na základě výsledků výzkumů učení švédských badatelů kolem Ference Martona. Předmětem kritiky bývají i výsledné kategorie popisu a jejich redukce složitých jevů. Zobrazení výsledků jako hierarchicky uspořádaných kategorií však nemusí nutně vést k redukci významů, naopak výsledkem kvalitně provedeného fenomenografického výzkumu je jasně zobrazená (zhuštěná) anatomie složitého procesu prožívání určitého jevu. Tyto výtky se mohou vztahovat i k dalším kvalitativním metodám a mohou přispět k teoreticko-metodologické diskusi o perspektivách kvalitativního přístupu obecně.

Cílem článku bylo především upozornit na možnosti fenomenografického přístupu a podnítit diskusi o možnostech jeho využití v českém pedagogickém výzkumu. Význam fenomenografie je klíčový pro oblast výzkumu vysokého školství, v níž má své kořeny a již je „šita na míru“. V českém prostředí je výzkum vzdělávání ve vysokém školství až překvapivě marginalizován (Pabian, 2012), výzkum digitálních technologií pak tvoří pouze zlomek těchto výzkumů. Proměny učení v současné digitální době jsou přitom stěžejní

otázkou, jejíž zodpovězení může významně přispět k rozvoji a zajištění kvality výuky, tedy jedné ze současných priorit terciárního systému vzdělávání. Roli digitálních technologií nelze při výzkumu opomíjet, jde o hluboce zakořeněnou součást současného vysokého školství a ve shodě se Selwynem (2014) můžeme předpokládat, že bez náležité pozornosti tomuto důležitému prvku nelze plně vysokoškolskému vzdělávání porozumět.

Poděkování

Autorka děkuje recenzentům za připomínky, které významně přispěly ke zkvalitnění textu.

Literatura

- Åkerlind G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.
- Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9, 212–226.
- Booth, S. (1992). *Learning to program: A phenomenographic perspective*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education. An introduction to contemporary methods and approaches*. New York: Routledge.
- Dahlin, B. (2007). Enriching the theoretical horizons of phenomenography, variation theory and learning studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 327–346.
- Edwards, S. L., & Bruce, C. S. (2006). Panning for gold: Understanding students information searching experience. In C. S. Bruce (Ed.), *Transforming IT education: Promoting a culture of excellence* (s. 351–371). Santa Rosa: Informing Science Press.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M., & O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussions: Conceptions, intentions a approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 244–256.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Bliuc, A.-M., & Ellis, M. (2011). High school students' experiences of learning through research on the Internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 503–515.
- Goodyear P. (2008). Flexible learning and the architecture of learning places. In J. M. Spector (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 251–257). New York: Routledge.
- Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109–124.
- Hasselgren, B., & Beach, D. (1997). Phenomenography – a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191–202.

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kinnunen, P., & Simon B. (2012). Phenomenography and grounded theory as research methods in computing education research field. *Computer Science Education*, 22(2), 199–218.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55–64.
- Linder, C., & Marshall, D. (2003). Reflection and phenomenography: Towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction*, 13(3), 271–284.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277–300.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348.
- Moyle, K., Wijngaards, G., & Owen, S. (2012). Student's views about learning with technologies: A literature review. In K. Moyle & G. Wijngaards (Eds.), *Student reactions to learning with technologies: Perceptions and outcomes* (s. 1–22). Hershey: IGI Global.
- Ornek, F. (2008). An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), Article 11. Dostupné z https://www.ied.edu.hk/apfslt/v9_issue2/ornek/.
- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *AULA*, 1(1), 48–77.
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231.
- Richardson, J. T. E. (1999). The concept and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82.
- Selwyn, N. (2014). *Digital technology and the contemporary university*. New York: Routledge.
- Staudková, H. (2015). Způsoby využívání digitálních technologií vysokoškolskými studenty. *Pedagogika*, 65(3), 301–313.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovic: Albert.
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Tight, M. (2015). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 1–20.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50.
- Yates, C., Partidge, H., & Bruce, C. S. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112), 96–119.

Autorka

Mgr. Hana Staudková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: hanna@mail.muni.cz

Using phenomenographic approach: An example of research on digital technologies in education

Abstract: This paper discusses the potentialities of employing phenomenography in educational research using an example of researching digital technologies in education. This research approach is rather unknown and underused in the Czech research environment; accordingly, the main goal of the paper is to open a discussion about applying phenomenography in Czech educational research. The first part focuses on roots and basic principles of this approach. The paper then opens questions about the relationship between phenomenography and phenomenology. They are presented as separate approaches, each with a different focus, objectives and results. Phenomenographic methodological procedures are confronted with the grounded theory design; the paper describes their basic differences and similarities. The possibilities of using phenomenographic approach are illustrated using examples of research related to utilizing digital technologies in education. Finally, advantages and disadvantages of phenomenography are discussed. It appears that this research approach has great and unexploited potential for Czech educational research and is especially suitable for higher education research.

Keywords: phenomenography, higher education research, digital technology in education

Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., Lukas, J. (2016). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: MU.

Publikace se věnuje tématu řízení inkluzivního vzdělávání v českých školách. První část obsahuje analýzu mezinárodního a českého politického diskurzu týkajícího se realizace inkluze ve vzdělávání v posledních dvaceti letech. Druhá část publikace se pak zaměřuje na témata spojená s řízením inkluzivního vzdělávání a ústí v analýzu výsledků vícečetné případové studie řízení inkluzivního vzdělávání v českých základních školách.

Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu

Jan Kalenda

Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

Redakci zasláno 15. 2. 2016 / upravená verze obdržena 7. 8. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Studie se zabývá možnostmi využití situační analýzy v pedagogickém výzkumu. I když je situační analýza novou metodou, významně se rozvíjející až v poslední dekádě, lze se s ní dnes setkat v široké škále společenských a humanitních věd. Přes tento úspěch napříč různými obory prozatím nedošlo k výraznému rozšíření situační analýzy do výzkumu edukačního/pedagogického, a to ani v zahraničí, ani v ČR. Tomu stále dominuje zakotvená teorie první generace nebo konstruktivisticky orientovaná zakotvená teorie. Studie na tento deficit reaguje tím, že představuje situační analýzu jako „balík teorie/metody“, přičemž demonstruje nejenom její ontologicko-epistemologická východiska ke studiu sociální/edukační reality a hlavní rozdíly oproti klasické zakotvené teorii, ale i principy používání tří klíčových nástrojů situační analýzy: (1) situačních map, (2) map sociálních světů a arén a (3) pozičních map. U všech tří nástrojů pak ukazuje jejich využití při zkoumání rozmanitých aspektů vzdělávání. V rámci diskuse těchto aspektů studie upozorňuje na stěžejní výhody situační analýzy jako teoreticko-metodologického přístupu ke studiu pedagogických jevů.

Klíčová slova: situační analýza, zakotvená teorie, kvalitativní výzkum, metodologie pedagogického výzkumu

Zakotvená teorie, původně sestavená Barneyem Glaserem a Anselmem Straussem (1967) za účelem upřesnění a systematizace často intuitivních postupů kvalitativního výzkumu v sociologii 50. a 60. let, patří po téměř pěti dekádách od své formulace k jedné ze stěžejních výzkumných tradic napříč společenskými vědami (viz např. Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2014). Podle autorského týmu Stephana Titschera (Titscher et al., 2000) se dokonce dvě ze tří publikovaných kvalitativních studií ve společenskovědních časopisech v 90. letech nějakým způsobem schovávaly pod tento „užitečný deštník“ (Haig, 1995).

1 Od zakotvené teorie k zakotveným teoriím

Za svůj úspěch zakotvená teorie vděčí zejména vzniku své „systematické verze“ (Denzin, 2007), kterou vypracoval Anselm Strauss ve spolupráci s Juliett Corbin (Strauss & Corbin, 1990, 1998) a již se dostalo překladu do celé řady světových jazyků, včetně češtiny v roce 1999 (Strauss & Corbin, 1999). Autoři v ní využili centrálních konceptů¹ Glasera a Strausse (1967) z 60. a 70. let. Přehledným a uceleným způsobem popsali základní techniky sběru, analýzy a prezentace kvalitativních dat, které lze široce aplikovat na případ různorodých společenskovedních jevů a budovat na jejich základě teorie zakotvené v datech či podložené daty.

Právě tato varianta zakotvené teorie se v 90. letech významným způsobem rozšířila mnoha obory a stala se nedílnou součástí arzenálu kvalitativních výzkumných postupů i v pedagogice a dalších badatelských polích o edukační realitě.² O tom svědčí i to, že je dnes zakotvená teorie běžně uváděna mezi osvědčené výzkumné postupy jak v metodologicky orientované literatuře v zahraničí (viz např. Mertens, 2015), tak v Čechách a na Slovensku (Gavora, 2010; Šedová, 2005; Švaříček, 2006; Švaříček et al., 2007).³

Přes svou nespornou narůstající oblibu v pedagogice a dalších oborech se „systematická“ (Denzin, 2007), „objektivistická“ (Bryant, 2002), „klasická“ (Hallberg, 2006) či „straussovská“ (Redman-MacLaren & Mills, 2015) zakotvená teorie „první generace autorů“ (Morse et al., 2009) stala okolo roku 2000 terčem rozsáhlé kritiky jak z řad teoretiků a epistemologů vědy, tak

¹ Jednalo se zejména o dva koncepty: (1) neustálá srovnávací analýza, která spočívá v konstantní komparaci zjištění od jednotlivých informantů výzkumu s dosavadním sebraným materiálem a jeho další revizí a na ni navazujícím srovnání nových interpretací a kategorizací dat s těmi již existujícími; (2) kódovací paradigma, jež popisuje principy interpretace textových dat a jejich seskupování – tzv. otevřené, selektivní a osově či axiální kódování.

² V textu používáme termíny *edukační/pedagogický výzkum* či *edukační/pedagogická realita* jako synonyma.

³ Jane Hood (2007, s. 151) uvádí výmluvnou statistiku, která dokumentuje expanzi zakotvené teorie skrze pole společenskovedních výzkumů. Zatímco v 80. letech bylo v databázi *Academic Premier Search* (EBSCO) publikováno 81 studií odvolávajících se na zakotvenou teorii, v 90. letech šlo již o 1485. K těmto údajům pak připojme, že využití zakotvené teorie v českém a slovenském pedagogickém výzkumu bylo o něco pozdější a došlo k němu intenzivněji až po roce 2005, kdy byly publikovány nejenom první výše zmíněné metodologické statě, ale i výzkumy založené na bázi zakotvené teorie Strausse a Corbinové (viz dále – poznámka 6). Toto načasování se dnes zdá být poněkud nešťastné, protože v okamžiku, kdy byla klasická zakotvená teorie uváděna do České republiky a na Slovensko, v mezinárodní komunitě procházela ostrou kritikou, doprovázenou vznikem nových odnoží.

z řad vlastních protagonistů zakotvené teorie. Velkou část této kritiky přinesl epistemologický obrat, označovaný někdy jako „postmoderní“ (James & Mills, 2005) či „kulturní“ (Bonnell, Hunt, & Biernacki, 1999), jindy jako „interpretativní“ (Outhwaite & Turner, 2007) nebo „pragmatický“ (Šíp, 2015).

Tento obrat či z jiného úhlu pohledu jen množina dílčích (půl)obratů přinesly do společenských věd tři vzájemně propojené body: (1) rozsáhlou kritiku pozitivismu ve všech jeho formách, zvláště pak pozitivistické epistemologie a metodologie; (2) přenesení důrazu na analýzu kultury, která je reprezentovaná především jejími materiálními a sémantickými formami, tzn. chápání kultury jako soustavy materiálních (ne-lidských) elementů a universa diskursů překračujících jednotlivé subjekty; (3) položení těžiště výzkumné práce a metodologických postupů na problematiku interpretativního porozumění významům aktérů a badatelů.

Z těchto tří myšlenek čerpá naprostá většina kritiky zakotvené teorie první generace, která upozorňuje na to, že pro klasickou zakotvenou teorii je charakteristická:

- 1) *Přílišná pozitivistická orientace*, která se projevuje v úzkostlivé rigidnosti a mechaničnosti výzkumných postů, jež při střetu s heterogenním a měnícím se empirickým terénem narážejí na nutnost modifikace technik sběru a analýzy dat (Layder, 1998; Suddaby, 2006). Podle některých autorů (např. Richardson, 1994; Thomas & James, 2006) má pak objektivistická zakotvená teorie rovněž tendenci považovat odlišné výsledky v datech za deviantní případy a dopouštět se různých forem redukcionismu, které se týkají nejen okleštění výzkumné situace na jeden zkoumaný jev, ale i neúměrného zevšeobecňování významů do podoby schematických kategorií. Za část pozitivistického dědictví klasické zakotvené teorie je rovněž považováno implicitní prosazování příčinnosti do analýzy dat v podobě tzv. *osového/axiálního modelu* a její domnělý induktivismus (Dey, 1999; Prus, 1996), který Löic Wacquant (2002, s. 1481) dokonce označuje za „epistemologickou pohádku“. Mnoho autorů (např. Kelle, 2007; Reichertz 2007) proto v posledních letech raději zdůrazňuje, že poznávání v rámci zakotvené teorie ve skutečnosti předpokládá určitou ontologii a teoretické prekoncepty, a tudíž je lepší její epistemickou strategii považovat spíše za abduktivní nežli induktivní.
- 2) *Podceňování úlohy kultury*. Autoři (Clarke, Friese, & Washburn 2015, s. 123) kriticky reflektují, že zakotvená teorie je až příliš fixována na lidské jednání/chování, díky čemuž jí uniká role, kterou sehrává kultura

ve své materiální a diskursivní formě při utváření lidské identity, prožívání a jednání. Díky tomu, že jsou zdůrazněny i tyto prvky, mohou být brány v potaz i další kulturní aspekty než jen výpovědi informantů, čímž se výzkum posouvá za úroveň znalého subjektu.

- 3) *Minimální reflexivita výzkumných praktik*, a to nejenom sběru dat, kdy jsou data konstruována v rámci interakce výzkumníků a subjektů/objektů výzkumu, ale i procesu jejich interpretace (kódování a poznámkování) a následné analýzy (viz např. Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2000). Nedílnou součástí této reflexivity je přihlížení k mocenskému vztahu mezi výzkumníky a participanty výzkumu, zejména jsou-li ze subdominantních či jinak podřízených sociálních skupin, což je situace velmi typická pro pedagogický výzkum.

Jako reakce na tyto kritiky došlo k posunu od „zakotvené teorie k zakotveným teoriím“ (Clarke et al., 2015, s. 15), který doprovázela profilace dvou stěžejních přístupů, jež jsou dnes považovány za hlavní reprezentanty druhé generace zakotvené teorie. Na jedné straně je to *konstruktivistický přístup* Charmazové (2000, 2006), který se zaměřuje na problémy spojené s reflexivitou výzkumných praktik, jejichž vyřešením se chce autorka rovněž vypořádat s problémy spojenými s pozitivistickým založením zakotvené teorie Glasera, Strausse a Corbinové. Na straně druhé jde o *situační analýzu* Adele Clarkeové (2005, 2014; Clarke & Charmaz, 2014; Clarke et al., 2015; Clarke, Friese, & Washburn, 2016), pro niž je charakteristická mnohem radikálnější revize zakotvené teorie, jež se zaměřuje zejména na první a druhý bod její kritiky. Clarkeová (2014, s. 226) má totiž v úmyslu prostřednictvím rozsáhlé rekonstrukce pozitivistických základů zakotvené teorie a položením většího důrazu na úlohu materiální kultury a diskursů vytvořit teoreticko-metodologickou koncepci, která zakotvenou teorii „protlačí“ a „protáhne“ okolo postmoderního obratu. Navýšení badatelské reflexivity je až jejím sekundárním cílem.⁴ Jelikož se domníváme, že je právě tento přístup mimořádně podnětný a metodologicky inovativní, věnujeme mu v této studii patřičnou pozornost.

⁴ Přes odlišnosti obou přístupů je třeba říci, že samy autorky vidí konstruktivistickou zakotvenou teorii a situační analýzu jako vzájemně komplementární (viz např. Charmaz, 2006; Clarke & Charmaz, 2014). Zatímco situační analýza vhodně doplňuje postupy konstruktivistické zakotvené teorie, když přijde na analýzu faktorů, které jsou přítomné ve zkoumané situaci a které se zejména týkají úlohy materiální a nemateriální kultury, konstruktivistická zakotvená teorie umožňuje doplnit situační analýzu celou řadou technik zvyšování reflexivity výzkumu.

I když je situační analýza novou výzkumnou metodou, významně se rozvíjí až v poslední dekádě, rychle si vydobyla své místo v široké škále společenských a humanitních disciplín.⁵ Přes tento úspěch napříč různými obory prozatím nedošlo k výraznému rozšíření situační analýzy do výzkumu vzdělávání, a to ani v zahraničí, ani v ČR. Tomu stále dominuje zakotvená teorie první generace a konstruktivistický přístup K. Charmazové.⁶ V oblasti věd o vzdělávání se tak prozatím můžeme setkat jen s několika málo studii (viz např. Harris, 2011; den Outer, Handley, & Price, 2013; v ČR pak Kalenda & Vávrová, 2015, 2016, v tisku), které vycházejí ze situační analýzy, a tudíž můžeme s trochou nadsázky označit situační analýzu za *prozatím nevyužitou šanci pedagogického výzkumu*.

Předložená studie se na tento deficit snaží reagovat tím, že kriticky představuje situační analýzu jako „balík teorie/metody“, který se jednak dokáže vyrovnat s kritikou objektivistické/pozitivistické zakotvené teorie první generace – díky tomu představuje adekvátnější výzkumný nástroj kvalitativně orientovanému bádání, než byla koncepce jejích předchůdců – a jednak otevírá možnosti zkoumání některých nových edukačních fenoménů, respektive přináší nové pohledy na studium těch stávajících. V tomto ohledu může zásadním způsobem obohatit paletu metodologických přístupů používaných ke kvalitativnímu zkoumání (nejen) v tuzemské pedagogice.

⁵ Studie na bázi situační analýzy byly v posledních letech publikovány např. v antropologii, sociologii, psychologii, zdravotnictví, sociální práci, studiu vědy a technologií a mnoha jiných. O výrazném vlivu tohoto konceptu kupříkladu svědčí i to, že stěžejní publikace Adele Clarkeové *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn* (2005) zaznamenala v posledních deseti letech 550 citačních ohlasů v databázi Scopus.

⁶ Co se situace v ČR týče, lze vysledovat dva směry v používání zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu – ortodoxní a volně inspirovaný. Ortodoxní směr se explicitně odvolává na postupy klasické zakotvené teorie v podobě českého vydání Strausse a Corbinové (1999) použitím velké části jejího metodologického aparátu. V tomto ohledu by se např. jednalo o výzkumy problematiky mediální výchovy (Šedová, 2005, 2006), estetické a výtvarné výchovy (Brücknerová, 2011), výukových strategií vedoucích k inkluzi (Ferdmanová, 2015) či rozhodování žáků základních škol o volbě další vzdělávací dráhy (Hladý, 2010). Volně inspirovaný směr naopak pracuje s klasickou zakotvenou teorií spíše implicitně. Buď se na ni odvolává skrze sekundární literaturu (Švaříček et al., 2007), nebo používá některý z analytických postupů volně, aniž by se přímo odkazoval na primární či sekundární práce (viz např. Bodláková, 2012; Sedláčková, 2015; Šedová, 2009). Jednu z výjimek z těchto dvou tradic představuje nedávno publikovaná studie Jaroslavy Simonové (2015) o postojích rodičů k volbě základní školy, čerpající z konstruktivistické zakotvené teorie K. Charmazové.

Za účelem realizace tohoto záměru nejprve ukážeme ontologicko-epistemologická východiska situační analýzy ke studiu edukační reality a přiblížíme hlavní rozdíly oproti jiným variantám zakotvené teorie. Díky tomu budeme schopni demonstrovat, v čem je přístup situační analýzy inovativní na ontologicko-epistemologické úrovni. Poté se již konkrétně zaměříme na trojici hlavních metodologických nástrojů situační analýzy, jimiž jsou: (1) situační mapy, (2) mapy sociálních světů a arén a (3) poziční mapy, přičemž ukážeme nejenom, jak tyto „kartografické nástroje“ doplňují standardní postupy zakotvené teorie, ale na příkladech ukážeme možnosti jejich využití při zkoumání rozmanitých edukačních jevů.

2 Ontologicko-epistemologická východiska situační analýzy a pedagogický výzkum

Situační analýza je podle Adele Clarkeové (2005, s. 23; Clarke & Charmaz, 2014, s. 26) „balíkem teorie a metody“, což znamená, že na jedné straně činí zcela explicitními svá ontologická a epistemologická východiska a na straně druhé je neponechává bez nástrojů ke zkoumání reality. Vztah teorie a metody je zde vzájemně konstitutivní – jedno přímo ovlivňuje druhé. V případě situační analýzy si tak podávají ruce osobitá ontologie vycházející z tradice pragmatické filosofie s inovovanými metodologickými postupy zakotvené teorie. Jako celek pak čerpá situační analýza ze čtveřice vzájemně propojených ideových zdrojů, které mohou být ve svém spojení inspirativní i pro předporozumění a poznávání celé řady pedagogických fenoménů.

Za prvé se jedná o symbolický interakcionismus, z něhož si bere tezi, podle níž sociální realita – tu edukační nevyjímá – vzniká ze vzájemné interakce jedinců, jejich sdílení významů a opakovaného definování situací (např. Blumer, 1969). Právě propojení se symbolickým interakcionismem představuje pro Clarkeovou důležitý ontologický předpoklad, jímž se distancuje od pozitivistického zaměření svých předchůdců a spojuje zakotvenou teorii s konstruktivistickými či interpretativními přístupy.

Za druhé jde o teorii diskursu a moci Michela Foucaulta (2000), která umožňuje autorce doplnit zakotvenou teorii o dvojici důležitých bodů. Jednak o nový důraz na diskurs/diskursy, který je / které jsou součástí situace, jednak o otevřenou diskusi vlivu moci (tzv. *mikropolitiky*) na utváření významů jak

mezi jedinci, tak v prostředí organizací a sociálních skupin, kde má působení diskursů disciplinační účinky a vytváří určitou formu subjektivity.⁷

Za třetí to je koncepce sociálních světů a arén, kterou zformuloval Anselm Strauss (1984). Pro ni je charakteristický pokus zachytit mezoúrovňové fenomény v podobě sociálních skupin, organizací a různých diskursivních arén, kde jsou *vyjednávány* významy prostřednictvím abduktivní logiky kvalitativní analýzy. V tomto ohledu je zakotvená teorie rozšířena i o analýzu sociálních skupin a organizací, čímž překračuje mikrosociální zaměření tradiční zakotvené teorie.

Za čtvrté se jedná o tzv. studia vědy a technologie (např. Latour, 2005), které přinášejí důraz na materiální aspekty situace, jež bývají často při analýzách soustředěných pouze na činnost aktérů opomíjeným aspektem. Studia vědy a technologie popisují působení materiálních předmětů na jedince zasazené v různých situacích – tzn. jak omezují či umožňují jejich činnost (např. pohyb, vzájemnou komunikaci či povahu vztahů mezi nimi).

Jak tato čtyři východiska ovlivňují základní rámce kvalitativně orientovaného pedagogického výzkumu, který by měl podle Clarkeové obstát ve světle kritiky, již přinesl kulturní či interpretativní obrat?

V první řadě explicitní propojení se symbolickým interakcionismem předpokládá, že významy vzdělávání a učení, stejně jako výchovné praxe podléhají neustálému procesu definování a konstruování ze strany aktérů pedagogických procesů. Smyslem pedagogického výzkumu je v takovémto rámci daným významům a definicím co nejhluběji porozumět, k čemuž pak mají sloužit i jednotlivé výzkumné postupy, které situační analýza navrhuje (viz část 4 této studie). Ostatně pro takto koncipovaný poznávací záměr kvalitativního pedagogického výzkumu argumentují i mnozí další autoři (Gordon, Holland, & Lahelma, 2001; Wortham & Jackson, 2008; v ČR např. Wiegerová & Gavora, 2014, s. 511).

⁷ Je třeba říci, že autorčin výklad díla M. Foucaulta se opírá zejména o jeho „americké čtení“ zprostředkované Paulem Rabinowem. Clarkeová navíc nezachází s Foucaultovými koncepty nijak kanonicky, např. vůbec nerozlišuje mezi jeho strukturalistickým a poststrukturalistickým obdobím, ale naopak ryze pragmaticky. Koncepty moci a diskursu jí slouží coby senzitivní kategorie, které jí umožňují teoreticky uchopovat a konceptualizovat část empirických dat, k nimž varianty zakotvené teorie Strausse a Glasera neměly doposud vhodný pojmový aparát, a kvůli tomu je nemohly adekvátně zachycovat.

Dále pak využití Foucaultova konceptu moci a diskursu umožňuje zdůraznit, že významy nejsou aktéry konstruovány libovolně, ale vždy závisejí na mocenských vztazích a diskurzech organizací a skupin (např. určité mateřské školy nebo školní třídy), jichž jsou jedinci součástí. Domníváme se, že toto teoretické východisko situační analýzy je v mnoha ohledech komplementární s nedávno realizovanými výzkumy některých českých a slovenských autorů (viz např. Makovská, 2011; Šedová, 2015), kteří více či méně explicitně přebírají Foucaultovo stanovisko ohledně moci ve školní třídě či školních institucích. Exemplární je v tomto ohledu tvrzení Šedové (2015, s. 33), která píše, že „moc je ve školních třídách všudypřítomná, nikdy se z interakcí nevytrácí a nepřetržitě se přelévá mezi učitelem a žáky, neboť obě skupiny sledují cíle, jichž chtějí dosáhnout“. Jinými slovy řečeno, naprostá většina pedagogických jevů zahrnuje určitý mocenský rozměr, který má být do analýz zahrnut.

Ačkoliv je zakotvená teorie běžně považována za vhodný nástroj analýzy edukačních mikrojevů, situační analýza vytváří předpoklady i pro studium významů na edukační mezoúrovni – tzn. pro to, jak vznikají a jsou vyjednávány významy, které reprezentují celé skupiny nebo organizace. V případě pedagogiky se může např. jednat o způsoby vyjednávání významů určité školní reformy u různých zájmových skupin – např. vlády, ministerstva školství, pedagogů z různých typů středních a jiných škol, profesních sdružení učitelů, žáků a jejich rodičů. Každá z těchto skupin může s ohledem na to hájit jiné stanovisko (skupinu významů), které se pak v diskursivní aréně snaží prosadit jako dominující definici reformy. Jiným příkladem mohou být významy týkající se některých témat spjatých s určitou školou, kde jsou významy výsledkem vyjednávání mezi zástupci školy, rodiči a krajskou či městskou samosprávou. K těmto tématům jsou v české pedagogice nejčastěji používány případové studie čerpající z metodologie Roberta K. Yina (2002). Pakliže je v nich kvalitativní metodologie v podobě zakotvené teorie použito, zpravidla slouží „jen“ ke zjištění významů určité skupiny aktérů – např. ředitelů škol (Pol et al., 2009, 2010). V takovéto podobě se však kvalitativní výzkum pohybuje stále na edukační mikroúrovni a neumožňuje zachytit významy, které jsou charakteristické pro celé organizace či pro sociální skupiny, které vstupují do vyjednávání těchto významů, což právě umožňuje situační teorie.

Poslední z teoretických předpokladů nás vede k tomu, že při analýze edukační reality si nemůžeme dovolit opomenout ani materiální a prostorové aspekty zkoumaného „terénu“ – např. to, jak technika a technologie ovlivňují pedagogické prostředí a jeho prostorové rámce. Třebaže se podle Rišlera,

Bossena a Blasse (2014) jedná o teprve postupně emergující téma, je podle nás třeba mu věnovat patřičnou pozornost. V tomto ohledu lze uvést přinejmenším dva příklady. Dílem se jedná o sledování vlivu různých druhů technologií, zejména ICT, které vstupují – ať už záměrně, nebo ne – do edukačního prostředí a vedou k jeho transformaci, dílem se jedná o materiální konstituci vzdělávacího prostředí, jeho architekturu, která ovlivňuje komunikaci mezi vyučujícím a studenty.

Unikátnost teoreticko-epistemologických východisek situační analýzy nespočívá v odděleném zdůrazňování výše zmíněných aspektů edukační reality, ale v jejich syntéze. Situační analýza totiž zdůrazňuje, že výzkumníci by při zkoumání určitého jevu neměli přihlížet jen k jevu samotnému, ale k celé situaci, která ho konstituuje a v níž jsou přítomné jak materiální a diskursivní prvky, tak aktéři, kteří v závislosti na vzájemných mocenských vztazích aktivně konstruují význam v rámci určitého sociálního světa (např. školy, školní třídy) či diskursivní arény (např. veřejné debaty ohledně měření kvality vzdělávání).

Od tohoto požadavku se tak dostáváme k dalším bodu, který podstatným způsobem odlišuje situační analýzu od jiných výzkumných postupů a který z ní činí vhodný rámec pedagogicky orientovaného zkoumání. Jde o alternativní epistemologický přístup k předmětu výzkumu, jímž Clarkeová řeší podstatnou část epistemologické kritiky, již přinesl postmoderní obrat do společenských věd.

3 Situace jako základní jednotka analýzy

Podle Clarkeové (2014, s. 241) má být sama *situace zkoumání* základní jednotkou analýzy. Předmětem našeho výzkumu by tudíž neměl být jen určitý jev, tzn. nejčastěji určitá forma jednání či chování v podobě výchovného stylu rodičů, identity pedagoga na malé základní škole či regulace emocí vyučujícího v průběhu lekce cizího jazyka, ale celá situace, která tyto jevy zahrnuje a spoluutváří, včetně výzkumníků, kteří do ní svou přítomností a působením intervenují. Z hlediska výzkumu se tudíž nezaměřujeme jen např. na výchovný styl rodiče, ale též na vše, co k němu náleží a co lze prostřednictvím výzkumu zachytit v datech v podobě terénních poznámek, výpovědí informantů či skrze rozbor dokumentů. V uvedeném příkladu to znamená, že se zaměřujeme i na děti a další rodinné příslušníky, kteří do výchovy intervenují,

na předcházející zkušenosti rodičů s výchovou dětí, na populární i odborné diskursy o výchově, k nimž se informanti vztahují, stejně jako na média a jiné materiální nástroje, které jsou k výchovné praxi používány.

Strauss a Corbinová (1990, s. 163; 1998, s. 184) se v tradiční zakotvené teorii sice snažili roli situace do určité míry řešit vypracováním tzv. *matice podmínek*, která zachycuje kontext zkoumaného jevu a prvky, které ovlivňují lidské chování/jednání zvenčí, nicméně Clarkeová (2009, s. 208) s takovouto konceptualizací situace nesouhlasí, neboť podle jejích vlastních slov „podmínky situace jsou v situaci. Kontext neexistuje.“ Tímto provokativním tvrzením chce autorka upozornit na to, že členění na jev a kontext je arbitrárním zásahem výzkumníka a je aktem, který je možné provést a ospravedlnit na analytické úrovni, nikoliv však již na úrovni ontologické. Navíc jí dané východisko umožňuje ukázat, že všechny prvky se v určité situaci vzájemně konstituují a ovlivňují, následkem čehož nelze provést jednoduchou redukci na jev a jeho podmiňující okolí. Studovaný jev totiž vždy ovlivňuje další fenomény ve svém „okolí“, stejně jako je jimi ovlivňován.

Situací je Clarkeovou chápána množina všech prvků, které utvářejí zkoumaný fenomén svým působením a které lze podložit empirickými daty. Časový i prostorový rozsah situace je pak opětovně diktován jen dostupnými daty, které výzkumník získá buď rozhovory s informanty, nebo jinými technikami kvalitativní konstrukce dat. O tom, co patří do situace, tudíž vždy rozhodují data získaná výzkumníkem. Z tohoto důvodu musí být výzkumník vždy součástí situace a musí popsat, jakým způsobem spolutvořil danou situaci.

Přenesení analytického důrazu z jednání na situaci neredukuje zkoumaný jev na předem identifikované projevy lidského jednání/chování a nevytrhává jej ze vztahů, které jej (spolu)utvářejí, čímž je udržena komplexnost celé zkoumané situace. Zároveň to ve zkoumané situaci umožňuje zachycovat i unikátní a partikulární elementy, na které nemusí být brán zřetel, pakliže se výzkumník již od počátku soustředí pouze na jeden hlavní jev.

V této epistemologické strategii lze spatřit několik podstatných rozdílů a výhod oproti klasické zakotvené teorii. V první řadě situační analýza nabízí mnohem komplexnější popis zkoumaného terénu. Snaží se o podrobné mapování všech jeho prvků a o postižení unikátnosti zkoumané situace, což vede k mnohem adekvátnějšímu zachycení reality než v případě tradiční zakotvené teorie, která spěje ke skicovitému vidění světa reprezentovaného generalizovanými kategoriemi a axiálním kódováním. V druhé řadě zaměření

na situaci umožňuje věnovat se i okrajovým prvkům, které se v tradiční zakotvené teorii často stávají jen součástí obecně pojímaného *kontextu* zkoumaného jevu, a není patrné, jak s daným jevem souvisejí, respektive jak ho ovlivňují.

Předmětem pedagogického výzkumu, který akcentuje epistemologickou premisu Clarkeové, je tudíž celá edukační/výchovná situace, nikoliv jen určitý edukační/výchovný fenomén – např. komunikace vyučujícího s žáky, vnímaná zdatnost studenta či jeho motivace –, ale veškeré prvky, které je spolukonstituují a přímo či nepřímo ovlivňují. Záměr poznávání edukačních jevů pak musí spočívat v zachycení jejich neredukované komplexnosti. Domníváme se, že takovýto přístup k předmětu pedagogického výzkumu je komplementární s tím, jak Wortham a Jackson (2008, s. 107) chápou oblast pedagogických jevů, tedy jako „neuspořádanou (fuzzy) množinu procesů, které se odehrávají v institucích či v podobě událostí a které zahrnují neformální socializaci i formální učení.“ Kladení důrazu na situaci umožňuje činit onu neuspořádanou množinu procesů zřetelnější a poukazovat na jejich propojenost.

Představená epistemologická strategie není samozřejmě jedinou možnou a nutnou cestou poznávání pedagogických jevů. Je využitelná zejména pro výzkumné otázky, které jsou spojeny s jasně identifikovatelnými skupinami informantů, jakou jsou např. žáci určité třídy, učitelé určité školy či rodiče preferující určitou formu předškolní výchovy. U takových skupin informantů lze poměrně dobře popsat celou jejich situaci a všechny elementy, které ji konstituují. V tomto ohledu je možné si klást výzkumné otázky jako: Jak funguje neformální autorita u žáků v dané třídě? Jaká je profesní identita vyučujících dané školy? Jaké výchovné strategie používají otcové a matky? Pokud se ale výzkumný soubor – potažmo sféra dat, z níž se vychází – příliš rozšíří či zmenší, přestávají být postupy situační analýzy z poznávacího hlediska užitečné. Při zvětšení výzkumné jednotky či zmnožení skupin informantů se totiž výrazně navýší komplexnost celé situace – množství elementů, jež jsou v ní přítomné, a díky tomu se stává analytickými postupy situační analýzy těžko postižitelnou. Naopak při jejím výrazném zmenšení, na několik málo jedinců, neumožňuje dostatečně podrobně mapovat vnitřní prožívání aktérů a způsoby, jimiž vytvářejí svůj obrázek vzdělávacích fenoménů. Pro tyto účely jsou mnohem výhodnější jiné výzkumné metody, např. nějaká z forem narativní nebo diskursivní analýzy.

4 Analytické postupy situační analýzy a pedagogický výzkum

Z hlediska výzkumného postupu situační analýza ve své úvodní fázi spoléhá na velmi podobné analytické strategie jako klasická zakotvená teorie. I v jejím případě dochází k rozsáhlému otevřenému kódování a poznámkování, díky čemuž má být dosaženo základní interpretace získaných dat. Co však situační analýzu odlišuje od jiných forem zakotvené teorie, je tvorba různých forem map ve všech fázích výzkumu, které jsou jak pomůckami pro další zkoumání, tak i výslednými produkty analýz. Navíc mapy mají výzkumníkům sloužit nejenom k co nejhlubšímu pochopení celé situace – tzn. veškerých elementů, jež jsou v situaci přítomné a které ji spoluutvářejí –, ale také je mají vést k mnohem vyšší míře sebe-reflexivity, neboť se mají sami do těchto map umístit, a tím reflektovat svou pozici ve výzkumné situaci (Clarke et al., 2015, s. 16).

Mapy nejsou jen samoučelnými grafickými výstupy analýz, ale v první řadě vizuálními pomůckami, které mají sloužit holistnímu zachycení prvků přítomných v situaci a jejich vztahů. K tomuto účelu je lze využít již v úvodních fázích výzkumu, kde mohou plnit roli nástroje pro zaměření dalšího zkoumání či sledování progresu ve výzkumu. Jejich výhoda spočívá zejména v tom, že situaci a její komplexnost činí neustále viditelnou a přehlednou. Tím se však samotná analýza nikdy nevyčerpává, neboť jednotlivé elementy a jejich vztahy musí být vždy náležitě popsány, čímž teprve získávají svou analytickou hloubku.

Clarkeová (2014, s. 240–241) pro účely situační analýzy nabízí celkově tři kartografické nástroje, které vycházejí z jejich ontologicko-epistemologických východisek a odlišného nahlížení předmětu bádání:

- 1) situační mapy;
- 2) mapy sociálních světů a arén;
- 3) poziční mapy.

Každý z těchto tří nástrojů představuje odlišný způsob kódování a reprezentace získaných dat a jejich vzájemných vztahů. S trochou nadsázky lze říci, že se jedná o tři různá měřítka, jimiž výzkumník může zachycovat různé aspekty zkoumaného terénu. Zatímco *situační mapy* jsou vhodné k co nejdůkladnější analýze určité mikrosociální situace, k její „zhuštěné analýze“ (Fosket, 2015),

mapy sociálních světů jsou určeny k rozboru významů na mezoúrovni skupin a organizací. Konečně *poziční mapy*, jak jejich název napovídá, umožňují zachytit různé pozice participantů výzkumu a/nebo diskursů skupin a organizací ve vztahu k určitým tématům/problémům, které se nacházejí ve zkoumané situaci. Všechny tři typy map, pakliže to získaná data umožňují, lze použít jak odděleně, tak i najednou jako tři různé způsoby nahlížení výzkumného problému. Právě využití různých „měřítek“, jimiž lze ke zkoumané situaci přistoupit, zmnožuje jednak využitelnost situační analýzy oproti klasické zakotvené teorii a jednak přináší mnohem komplexnější zachycení reality.

4.1 Situační mapy

Pro situační mapy je charakteristické, že slouží k zachycení všech stěžejních elementů přítomných ve zkoumané situaci bez rozdílu, o jaký typ elementu se jedná (např. jedince, sociální skupinu, chování, emoce, diskurs, význam či materiální prvek), a jejich vzájemných vztahů. Pro tento účel se používají dva typy situačních map. Prvním typem jsou tzv. *neuspořádané mapy* (*messy maps*), které prezentují všechny stěžejní elementy přítomné v určité zkoumané situaci. Druhým typem jsou tzv. *relační mapy* (*relational maps*), které ukazují vzorec vztahů mezi těmito elementy.

Pro lepší přehlednost dalšího výkladu níže prezentujeme tři ukázky situačních map (viz obrázky 1 až 3) z výzkumu učení studentů kombinovaného studia pomáhajících profesí (Kalenda & Vávrová, v tisku). Všechny tři zachycují stejnou výzkumnou situaci prostřednictvím: (1) základní neuspořádané mapy, (2) relační mapy se zaměřením na řízení podmínek učení a (3) relační mapy se zaměřením na motivaci k učení/studiu.

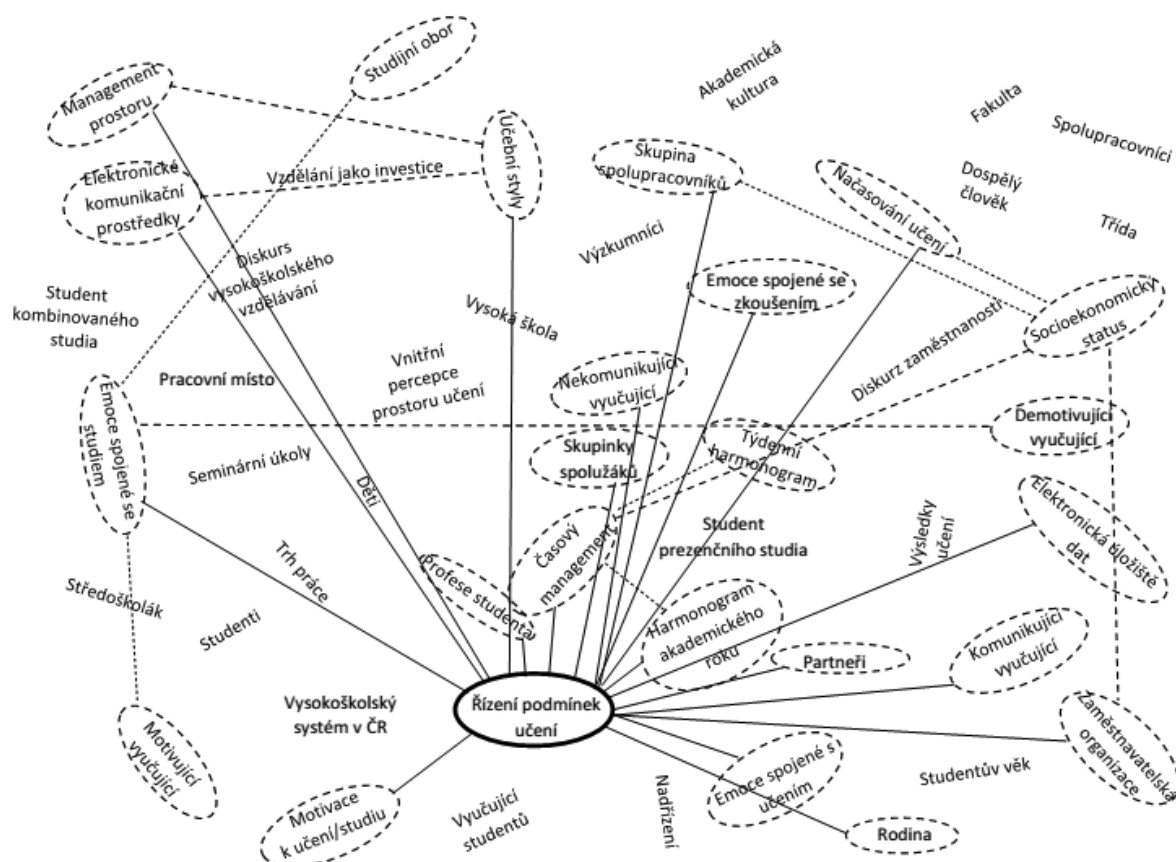
Zatímco neuspořádané mapy vznikají prostým přenesením klíčových elementů vzniklých otevřeným kódováním do mapy, v případě relačních map dochází již k načrtnutí vzájemných vztahů mezi jednotlivými elementy. Vztahy mezi nimi jsou identifikovány prostřednictvím analýzy dat, při níž badatel v mapě zvolí jeden výchozí element a následně v datovém materiálu hledá veškeré vztahy mezi tímto elementem a elementy dalšími. Jedná se tudíž o aplikaci principu neustálé srovnávací analýzy, která je průvodní logikou zakotvené teorie (Hallberg, 2006). Povaha výsledných vztahů nemusí být nutně kauzální, jelikož může jít o nejrůznější formy vzájemného ovlivňování jednotlivých elementů. Vztahy v mapě lze pak podle potřeb analýzy dodatečně vizuálně odlišovat. Na příkladu obrázků 2 a 3 jsou kupříkladu odlišeny vztahy přímého (plná čára) a zprostředkovaného působení (přerušovaná čára).



Obrázek 1. Neuspořádaná mapa – Řízení učení studentů kombinovaného studia pomáhajících profesí. Převzato z Kalendy a Vávrové (v tisku).

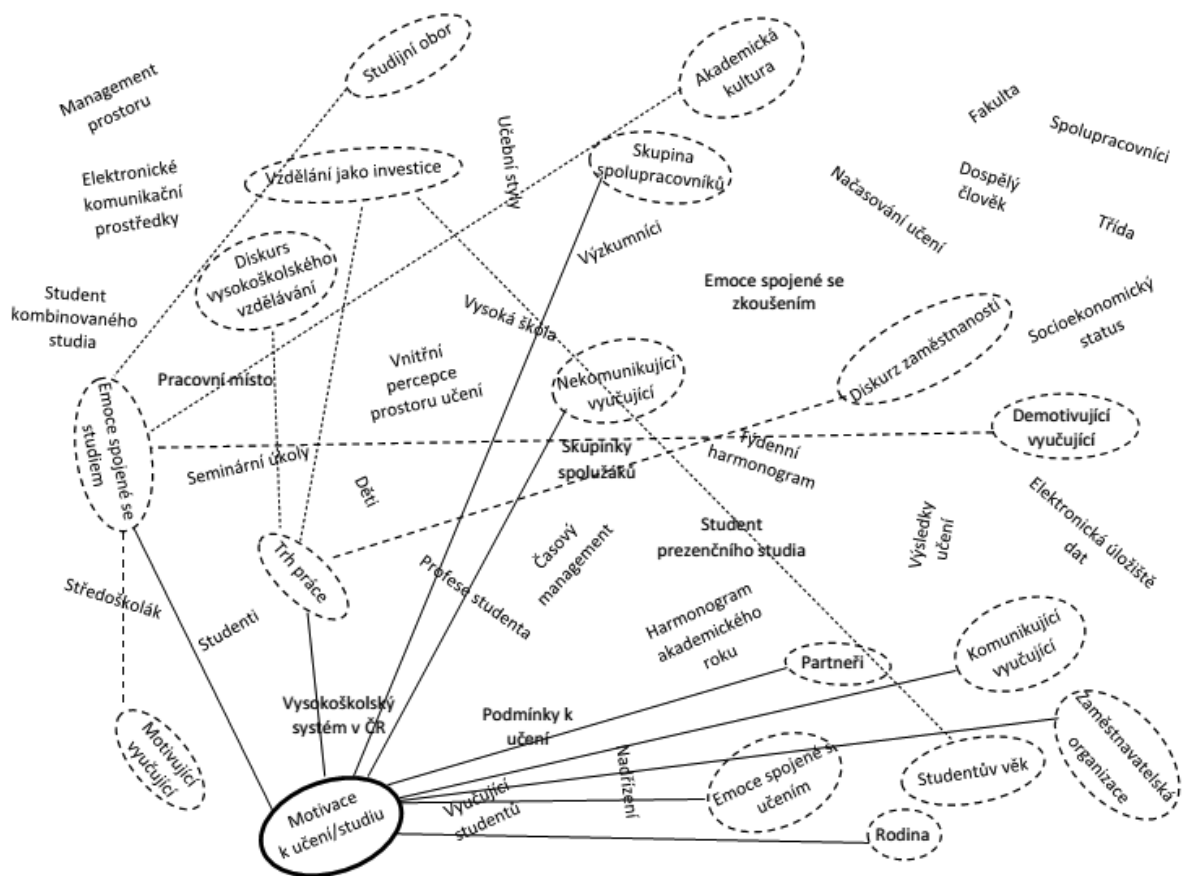
Při generování těchto spojnic sehrává stěžejní úlohu datový materiál a tvorba poznámek. Spojnice vznikají totiž jen tehdy, je-li možné v datech identifikovat určitý typ vztahu mezi výchozím prvkem, k němuž se vztahuje daná analýza, a zbývajícími elementy. V případě obrázku 2 tak v datovém materiálu informanti popisovali, jak jejich rodina ovlivňuje řízení podmínek jejich učení, nicméně o vztahu k jinému z elementů – diskursivní konstrukci jejich věku – nebyly v datech žádné informace.

Sestavení relační mapy je z analytického hlediska jen prvním výchozím krokem analýzy situace, neboť v tom druhém musí výzkumník prostřednictvím textu popsat onu povahu vztahu – jaký je charakter onoho působení. Jinými slovy řečeno, narativně reprezentovat obsah spojnic v mapě. V tomto ohledu sehrává tvorba poznámek k datovému materiálu mnohem větší úlohu než u klasické zakotvené teorie, neboť na kvalitě a rozsahu poznámek závisí popis vztahů mezi jednotlivými prvky situace.



Obrázek 2. Relační mapa – Zaměření na řízení podmínek učení studentů kombinovaného studia pomáhajících profesí. Převzato z Kalendy a Vávrové (v tisku).

Vytvoření neuspořádané mapy umožňuje výzkumníkům získat základní obrázek o studované situaci a její mnohozměrnosti a komplexnosti. Zároveň je vede k opětovnému promýšlení vlastního výzkumu, neboť by se měli při její tvorbě pozastavovat nad tím, zdali do mapy skutečně integrovali veškeré prvky, které jsou součástí zkoumané situace a datového materiálu o ní (získaného např. skrze rozhovory, analýzou dokumentů, pozorováním či poznámkováním). Tvorbou relačních map se liší ve své snaze nabídnout analýzu vztahů mezi jednotlivými prvky situace. Na rozdíl od axiálního kódování v klasické zakotvené teorii (Strauss & Corbin, 1990, 1999) neuspořádává data do implicitního kauzálního modelu od příčinných podmínek přes hlavní kategorie a kontext jevu až po jeho výsledky. Naopak umožňuje pro analýzu zvolit více elementů nacházejících se v situaci a ty podrobit relační analýze samostatně. Díky tomu nabízí *mnohočetnou interpretaci a analýzu dat*.



Obrázek 3. Neuspořádaná situační mapa – Zaměření na motivaci k učení/studiu studentů kombinovaného studia pomáhajících profesí. Převzato z Kalendy a Vávrové (v tisku).

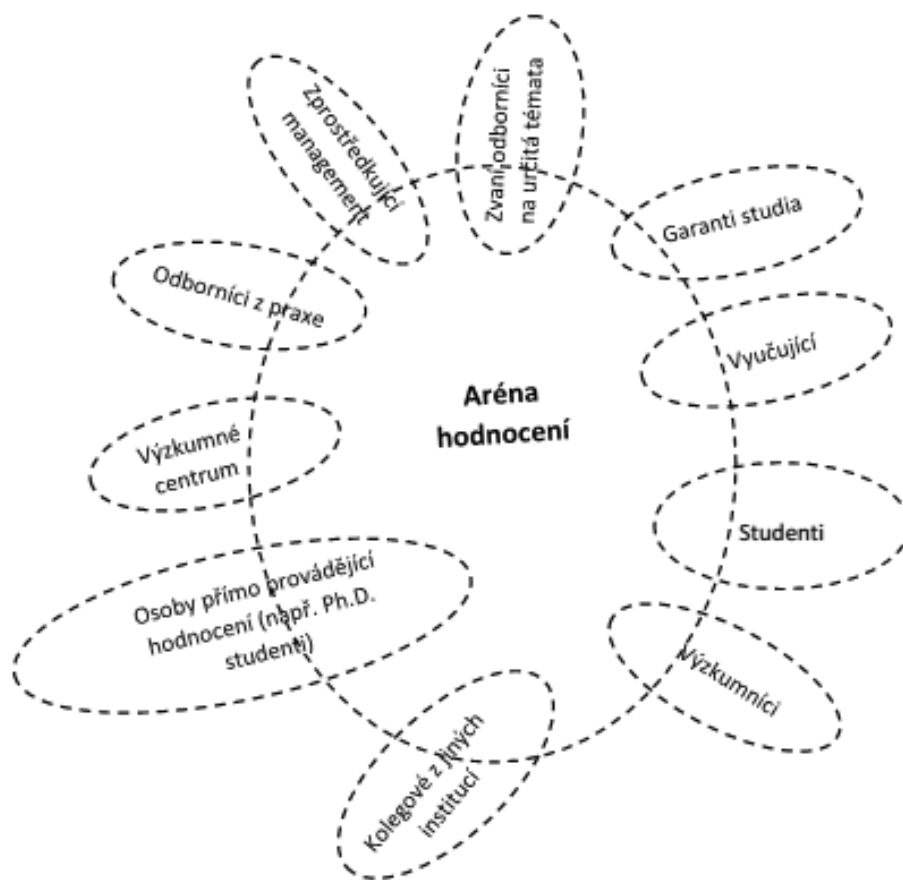
Výhody této strategie je možné ilustrovat na obrázcích 2 a 3, kdy je z identické situace vybrán nikoliv jeden, ale dva jevy, které souvisejí s učením studentů kombinovaného studia. Na jedné straně je to řízení podmínek učení a na straně druhé jde o jejich motivaci. Z obou obrázků je patrné, že vzorec elementů, který je ovlivňuje, je značně rozdílný a vyžaduje samostatnou interpretaci. Pokud bychom elementy převáděli do tradičního paradigmatického modelu, došlo by k jejich výrazné schematizaci a redukci. Díky tomu by kupříkladu nebylo možné vidět komplexní vztahy mezi prožíváním emocí, motivujícími a nemotivujícími vyučujícími, charakterem studijního oboru a řízením podmínek k učení v případě prvního schématu (viz obrázek 2) nebo vztahem mezi motivací, vyobrazováním trhu práce a dvěma diskursy, k nimž se studenti vztahují (viz obrázek 3).

4.2 Mapy sociálních světů a arén

Pokud zvětšíme pomyslné měřítko pro zachycení studovaných jevů, dostáváme se od situačních map k mapám sociálních světů a arén, které zobrazují větší a hrubší kontury sociální/edukační reality. Tento druh map se zaměřuje na určení tří stěžejních prvků: (1) klíčových sociálních skupin (např. rodičů žáků), (2) organizací (např. soukromých vysokých škol) a (3) arén, což jsou diskursivní prostory, v nichž dochází k vyjednávání významů. V porovnání se situačními mapami představují mapy sociálních světů a arén nástroj porozumění situaci aktérů na sociální/edukační mezoúrovni, který slouží k pochopení toho, jak se u jedinců vytvářejí závazky, např. v podobě identit, k různým sociálním skupinám, jak skupiny mezi sebou vyjednávají určitý význam či jak je situace ovlivněna diskursy, které se nacházejí v dané organizaci.

Mapy takovýchto diskursivních arén a sociálních světů lze použít prakticky v jakékoliv oblasti edukačního výzkumu, v níž máme co do činění s větším množstvím sociálních skupin a organizací, které spojuje určitá diskursivní aréna. Jako zdroje dat pro konstrukci těchto map pak mohou sloužit nejenom rozhovory a pozorování, ale i další dokumenty (např. výroční zprávy, informace z webových stránek škol, PR materiály či diskuse z internetových fór), které jsou kódovány se záměrem identifikovat stěžejní diskursivní témata, sociální skupiny a vztahy daných skupin k těmto tématům.

Vhodným příkladem použití map sociálních světů a arén pro oblast vzdělávání může být mapa týmu Birgit den Outerové a kol. (2013, s. 1513), která pokrývá problematiku hodnocení studentů na vysoké škole zaměřené na obchod (viz obrázek 4). Problematika hodnocení studentů je zde zvolena jako klíčová oblast diskusí, tedy jako diskursivní aréna, v níž je aktéry z různých sociálních světů alternativně interpretována a konstruována problematika hodnocení, včetně vznášení různých, častokrát kontradiktorních požadavků na studenty. Autorky (den Outer et al., 2013) do této mapy začlenily veškeré sociální skupiny a organizace, tj. sociální světy, které vstupují do arény hodnocení: např. studenty, vyučující z praxe v podobě odborníků na obchod (*business experts*), akademické odborníky na určitá témata (*topics experts*), běžné vyučující, výzkumné centrum, výzkumníky, studenty, osoby zodpovědné za realizaci určitých vzdělávacích modulů aj. Autorky následně v analýze zachycují nejenom to, jak se tyto různé skupiny a organizace podílejí na vytváření podoby hodnocení na dané vzdělávací instituci, ale i to, jak si jedinci k jednotlivým skupinám vytvářejí závazky a na základě jakých kritérií přistupují k problematice hodnocení studentů.



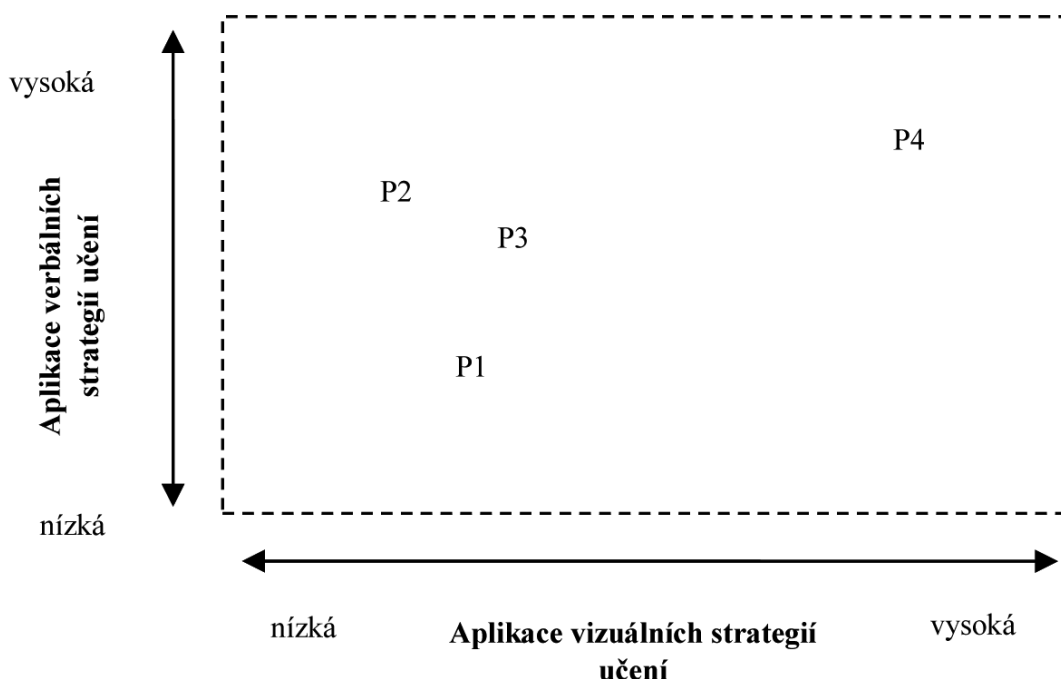
Obrázek 4. Mapa sociálních světů a arén – hodnocení studentů na vysoké škole. Upraveno podle den Outerové a kol. (2013, s. 1513).

Zvláště zajímavé a přínosné je využití takového druhu map v rámci výzkumu orientovaného na změnu, v němž lze použitím dvou map z různých časových období (např. jedné z roku 1995 a druhé z roku 2015) dokumentovat měnící se výzkumné prostředí, do něhož mohou přibývat noví aktéři či mizet ti stávající, případně sledovat, jak v dané diskursivní aréně převládají či se mění určité typy významů a způsoby jejich prosazování. Použití map sociálních světů tak může být velmi vhodným nástrojem nejenom pro porozumění některým aktuálním otázkám pedagogického výzkumu (např. určité školské reformě), ale i pro longitudinální sledování určitých arén (např. diskuse o povaze dalšího vzdělávání nebo předškolní výchovy v ČR) a organizací (např. proměny vzdělávacích strategií určité vysoké školy).

4.3 Poziční mapy

Jednou z často kritizovaných vlastností klasické zakotvené teorie je až přílišné zjednodušování významů, během něhož jsou odchylky ve výpovědích účastníků výzkumu od ústředních významových kategorií nereflakovány nebo zahlazovány jako odchylky od normy (Clarke, 2003, 2005; Thomas & James, 2006). V reakci na tuto kritiku situační analýza vyprodukovala poslední ze svých analytických nástrojů – tzv. *poziční mapy*, které umožňují nahlížet různorodé významové pozice zastávané či nezastávané jedinci v dané situaci. Zpravidla se tento typ map používá jako poslední krok situační analýzy.

Principem tvorby pozičních map je stanovení dvou významových os, které lze nalézt okolo hlavních témat či problémů identifikovaných ve zkoumané situaci. Každá osa by měla mít dva krajní póly, z nichž jeden označuje nižší výskyt určitého významu či praktiky, kdežto ten druhý vyšší. Na obrázku 5 uvádíme příklad aplikace poziční mapy na hypotetický výzkum učebních stylů žáků. Zatímco jednu z os tvoří používání vizuálních učebních stylů, které variuje na škále od nízké až po vysokou, druhou osu v tomto případě tvoří aplikace verbálních strategií. V mapě jsou pak na základě úryvků vyprávění informantů zaneseny pozice (P1 až P4), které zastávají vzhledem k těmto dvěma významovým osám – zdali jsou jejich učební strategie spíše vizuální, verbální nebo obojí.



Obrázek 5. Poziční mapa – učební styly žáků (zpracování vlastní).

Prostřednictvím tohoto analytického postupu lze např. zachytit i stěžejní rozdíly v případě chování žáků či jejich postoje k vyučujícím, výukovým strategiím a mnoha dalším aspektům edukační reality. V českém pedagogickém výzkumu byl prozatím problém různorodých významových vzorců v kvalitativních datech nejčastěji řešen používáním rozmanitých typologií (viz např. Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2015). Ty sice zachycují ideální typy informantů či jejich jednání nebo významy, nicméně disponují dvěma metodologickými nedostatky. V první řadě jsou často konstruovány intuitivně na základě zobecňování dat a velmi závisejí na výzkumníkově umu a na interpretativní imaginaci. V druhé řadě homogenizují výsledky do několika málo ideálních typů, které však nejsou reálnými pozicemi zastávanými informanty, ale jejich teoretickými abstrakcemi.⁸ Poziční analýza oproti tomu dbá na uchování relační povahy významových pozic, jejich korespondenci se získanými daty a na systematický způsob jejich vytváření skrze stanovení významových os.

Závěr

Metodologické debaty v kvalitativním výzkumu v první dekádě 21. století přinesly celou řadu podnětných inovací, které jednoznačně reprezentuje i situační analýza. V návaznosti na tyto debaty zde předložená studie usiluje o pozvání do situační analýzy jako specifického „balíku teorie/metody“, který je vhodným východiskem a nástrojem kvalitativně orientovaného pedagogického zkoumání. Situační analýza umožňuje nejenom vypořádat se s podstatnou částí kritiky, kterou přinesly epistemologické obraty 20. století, ale také rozšířit paletu přístupů a výzkumných technik, které lze ke zkoumání pedagogických jevů použít.

Zde předložená studie rozhodně neargumentuje v tom smyslu, že by situační analýza byla jedinou legitimní metodou kvalitativního zkoumání či nejlepší ze všech variant zakotvené teorie. Chápe ji jako jednu z mnoha cest porozumění významům, které jsou spojeny s edukační realitou, jejíž pozitiva vystoupí zvláště zřetelně, vezmeme-li v potaz její neodmyslitelný důraz na situaci – tzn. *situaci* jako neredukovatelný komplex elementů, které se vzájemně konstituují a jsou společně provázány, *situaci*, v níž se nacházejí osoby, jež

⁸ Ve vztahu k řešené problematice je velmi zajímavá stať K. Šedové (2015) z loňského roku. Byť se neodvolává na postupy situační analýzy, jako jeden ze svých hlavních výsledků de facto prezentuje poziční mapu moci ve školní třídě, která je výsledkem určení os: (1) míry sdílení definice situace žáky a vyučujícími a (2) míry centralizace moci ve třídě.

zkoumáme, a zároveň také *situaci*, do níž vstupuje výzkumník a svou přítomností se stává její součástí. Právě tyto charakteristiky z ní činí velmi vhodný výzkumný nástroj k porozumění edukačním mikrojevům.

K intenzivnímu užívání ji pak predisponují nejenom široká a inkluzivní epistemologicko-ontologická východiska, ale také zcela jedinečný přístup k předmětu bádání, k jehož exploraci slouží trojice výzkumných nástrojů. Ty umožňují zachytit nejenom výpovědi informantů, ale také materiální a diskursivní elementy situace a sledovat např. vztah žáků, studentů, učitelů a jiných aktérů k jejich vztažným skupinám a tématům, které jsou součástí diskursů, jež je obklopují, případně jejich pozice v těchto diskusích či ve vztahu k dalším elementům, jež jsou součástí situace.

Přestože jsme v úvodu refleктоvali, že situační analýza je prozatím nevyužitou metodologickou příležitostí pedagogického výzkumu, pevně doufáme, že během následující dekády „zdomácní“ a dočkáme se celé řady prací, jež jí budou inspirovány. Takovýto přístup může přispět k smazávání rozdílů mezi metodologickými postupy používanými pedagogikou a dalšími společenskými vědami, respektive tuzemským a zahraničním zkoumáním.

Literatura

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bodláková, L. (2012). Budování kariéry mladých žen v kontextu mateřské dovolené. *Studia paedagogica*, 17(2), 127–137.
- Bonnell, V. E., Hunt, L. A., & Biernacki, R. (1999). *Beyond the cultural turn: New directions in the study of society and culture*. Berkeley: University of California Press.
- Brücknerová, K. (2011). Paleta hodnoticích situací a hodnoticích přístupů k výtvarné výchově. *Studia paedagogica*, 16(2), 49–73.
- Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. *Journal of Information Technology, Theory and Application*, 44(1), 25–42.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *Handbook of grounded theory* (s. 31–57). London: Sage.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A. E. (2009). From grounded theory to situational analysis. What is new? Why? How? In J. M. Moorse (Ed.), *Developing grounded theory: The second generation* (s. 194–233). Walnut Creek: Left Coast Press.

- Clarke, A. E. (2014). Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In A. E. Clarke & K. Charmaz (Eds.), *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (Eds.). (2015). *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory*. London: Left Coast Press.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (Eds.). (2016). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretative turn*. London: Left Coast Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A. E., & Charmaz, K. (2014). Editors' introduction: Grounded theory and situational analysis. In A. E. Clarke & K. Charmaz (Eds.), *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory* (s. 21–32). Thousand Oaks: Sage.
- den Outer, B., Handley, K., & Price, M. (2013). Situational analysis and mapping for use in education research: A reflexive methodology? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1504–1521.
- Denzin, N. K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (s. 454–472). London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Ferdmanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 20(3), 131–144.
- Fosket, J. R. (2015). Situating knowledge. In A. E. Clarke, C. Friese, & R. Washburn (Eds.), *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory* (s. 195–215). London: Left Coast Press.
- Foucault, M. (2000). *Dozerat' a trestat'. Zrod väzenia*. Bratislava: Kaligram.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne: Aldine.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. H. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (s. 188–203). London: Sage.
- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of Education*, 28(1), 1–11.
- Hallberg, L. R. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141–148.
- Harris, G. (2011). Teacher educators under surveillance at a religious university. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 545–558.
- Hladó, P. (2010). Dynamika rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. *Studia paedagogica*, 15(2), 87–104.
- Hood, J. C. (2007). Orthodoxy vs. power: The defining traits of grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (s. 151–164). London: Sage.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 507–536). Thousand Oaks: Sage.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- James, W., & Mills, D. (2005). Introduction: From representation to action in the flow of time. In W. James & D. Mills (Eds.), *The qualities of time: Anthropological approaches* (s. 1–15). Oxford: Berg.
- Kalenda, J., & Vávrová, S. (2015). Mapping the self-regulated learning of adults. In I. Krejčí, M. Flégl, & M. Houška (Eds.), *Efficiency and responsibility in education 2015. 12th international conference* (s. 239–249). Dostupné z http://erie.pef.czu.cz/2015/Documents/ERIE2015_electrical_complete.pdf
- Kalenda, J., & Vávrová, S. (2016). Self-regulated learning in students of helping professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 282–292.
- Kalenda, J., & Vávrová, S. (v tisku). Řízení učení běžných a netradičních studentů v terciárním vzdělávání: srovnávací situační analýza. In M. Dopita (Ed.), *Netradiční studenti v terciárním vzdělávání*. Olomouc: UP Olomouc.
- Kelle, U. (2007). Development of categories: Different approaches in grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (s. 191–213). Thousand Oaks: Sage.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice: Linking theory and social research*. London: Sage.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace*, 21(1), 85–103.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. London: Sage.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. E. (Eds.). (2009). *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Outhwaite, W., & Turner, S. P. (Eds.). (2007). *Handbook of social science methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní kariéry ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85–105.
- Prus, R. C. (1996). *Symbolic interaction and ethnographic research: Intersubjectivity and the study of human lived experience*. Albany: State University of New York Press.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2015). Učit se stárnout aktivně: senioři v mobilních počítačových učebnách. *Studia paedagogica*, 20(1), 85–108.
- Redman-MacLaren, M., & Mills, J. (2015). Transformational grounded theory: Theory, voice, and action. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 1–12.
- Reichertz, J. (2007). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (s. 214–228). London: Sage.
- Rišler, G., Bossen, A., & Blasse, N. (2014). School as space: Spatial alterations, teaching, social motives, and practice. *Studia paedagogica*, 19(4), 145–160.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 77–84). Greenwich: JAI.
- Sedláčková, J. (2015). Typologie rodinných vypravěčů. *Studia paedagogica*, 20(3), 145–159.

- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–87.
- Strauss, A. L. (1984). Social worlds and their segmentation processes. *Studies in Symbolic Interaction*, 5, 123–139.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *The basics of qualitative analysis: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *The basics of qualitative analysis: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Suddaby, R. (2006). What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633–642.
- Šed'ová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: rodinná socializace dětského televizního diváctví. *Studia paedagogica*, 10(1), 123–132.
- Šed'ová, K. (2006). Mediální výchova v rodinách předškoláků. *Pedagogická orientace*, 16(1), 72–85.
- Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–51.
- Šed'ová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.
- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Švaříček, R. (2006). Rozvíjející se kvalitativní přístupy ke zkoumání edukační reality. *Aula*, 14(4), 22–30.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Sedláček, M., Novotný, P., Nedbálková, K., Miková, M., ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thomas, G., & James, D. (2006). Reinventing grounded theory: Some questions about theory, ground and discovery. *British Educational Research Journal*, 32(6), 767–795.
- Titscher, S., Meyer, M., Vetter, E., & Wodak, R. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Wacquant, L. (2002). Scrutinizing the street: Poverty, morality, and the pitfalls of urban ethnography. *American Journal of Sociology*, 107(6), 1648–1532.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534.
- Wortham, S., & Jackson, K. (2008). Educational constructionisms. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (s. 107–127). New York: Guilford Press.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Autor

Mgr. Jan Kalenda, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: kalenda@fhs.utb.cz

A new opportunity: Situational analysis in educational research

Abstract: The present study deals with the possibilities of utilizing situational analysis in pedagogical research. Although situational analysis is a new method that has been significantly developing only in the last decade, it is now widely used in a range of social sciences and humanities. Despite the success across various disciplines, situational analysis has not yet widely penetrated into the research on education neither abroad, nor in the Czech Republic. It is still dominated by the first generation grounded theory or the constructivist oriented grounded theory. The present study responds to this deficit by representing situational analysis as a “theory/method package” while demonstrating not only its ontological-epistemological bases for the study of social/educational reality and the main differences from the classic grounded theory, but also principles for using the three key tools of situational analysis: (1) situational maps, (2) maps of social worlds and arenas and (3) positional maps. The study demonstrates the use of all these three tools for examining various aspects of education. In a discussion on these aspects, the study highlights the key benefits of situational analysis as a theoretical-methodological approach to the study of educational phenomena.

Keywords: situational analysis, grounded theory, qualitative research, methodology of educational research

Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2015). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.

Tato kniha je o přivádění viděného k řeči. Je také o profesi a profesionalitě. Autoři popisují nejen povahu profesního vidění učitelů anglického jazyka, ale i to, jak se změnilo po účasti ve videoklubech. Kniha je příspěvkem k diskusi o profesním vidění jako součásti učitelské profesionality a o možnostech využití profesních učících se komunit a videosekvencí výuky ve vzdělávání učitelů.

Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě¹

Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdovalá

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Redakci zasláno 2. 3. 2016 / upravená verze obdržena 6. 9. 2016 /
k uveřejnění přijato 8. 9. 2016

Abstrakt: Cílem naší studie je představit metodologii smíšeného designu výzkumu na konkrétním příkladu. Zvolily jsme si tříletý výzkum moci ve školních třídách studentů učitelství, financovaný Grantovou agenturou ČR. Propojení kvantitativní a kvalitativní metodologie ilustrujeme na úrovni teorie, formy smíšeného designu, výzkumné otázky, vzorku, sběru dat, analýzy dat a jejich interpretace. Ukazujeme také konkrétní příklady možných podob integrace výsledků kvalitativní a kvantitativní analýzy dat, které přispívají k odhalení další dimenze jevu, míry odlišnosti perspektiv aktérů či nuancí ve zjištěních. V úvodní části studie se zabýváme rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu a jejich dekonstrukcí. Ukazujeme historický vývoj smíšeného výzkumu, co je a co není smíšeným výzkumem a jaké jsou jeho základní formy. Diskutujeme o integrovaném designu výzkumu, paralelizaci a integraci jako základním principu smíšeného výzkumu a na závěr studie otvíráme také některé kritické otázky smíšené metodologie.

Klíčová slova: smíšený design výzkumu, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum, teze (ne)kompatibility, dekonstrukce rozdílů, integrovaný design výzkumu, paralelizace komponent designu, teorie, výzkumná otázka, vzorek, metoda sběru dat, metoda analýzy dat, integrace výsledků, výzkumný design s více metodami

*In God we trust, all others have to bring data.²
Dr. W. Edwards Deming (1900–1993), americký statistik*

Kvantitativní a kvalitativní výzkumné přístupy byly v minulosti vnímány jako nerovné (kvalitativní výzkum měl pozici druhořadého), a někdy až nesmiřitelné metodologie vědeckého poznání. Denzin a Lincolnová (2011) hovoří dokonce o „válce paradigmat“. Oba přístupy mají významná specifika, která

¹ Vznik této studie byl podpořen projektem GAČR GA 16-02177S *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich cvičných učitelů) na druhém stupni základní školy*.

² Za citát děkujeme profesoru Jörgu Stolzovi z University Lausanne.

jsme v názvu tohoto příspěvku označily terminologií běžného jazyka jako „čísla“ a „slova“. Tato specifika se projevují na všech úrovních výzkumu od epistemologických a teoretických východisek přes způsob práce s empirickými daty až po výsledný produkt výzkumu. I přes značné odlišnosti obou přístupů se domníváme, že se nemusí vylučovat. Jejich souhra naopak může přispět ke komplexnějšímu porozumění edukační realitě (Hammersley, 2005), ať už se jako výzkumníci hlásíme spíše k (post)pozitivistické tradici,³ ke konstruktivismu, fenomenologii či jinému směru. To, že oba přístupy mohou být propojeny, dokládá i rychle se vyvíjející metodologie smíšeného výzkumu.

Cílem naší studie je představit metodologii smíšeného výzkumu na konkrétním příkladu. Zvolily jsme si tříletý výzkum moci ve školní třídě (2013–2015), který jsme realizovali na katedře pedagogiky a katedře psychologie Pedagogické fakulty MU v rámci projektu Grantové agentury České republiky GA13-24456S *Moc ve školních třídách studentů učitelství* (viz Vlčková et al., 2015).⁴ Budeme ilustrovat propojení kvantitativní a kvalitativní metodologie na úrovni výzkumné otázky, výzkumného vzorku, sběru dat, analýzy dat a jejich interpretace. Otevřeme také některé kritické otázky této metodologie.

1 Čísla versus slova?

Jako *kvantitativní metody* bývají označovány metody, které měří atributy zkoumaných objektů a výsledné proměnné například korelují nebo u nich testují rozdíly. Měření je chápáno jako převedení empirických vztahů do numerických. *Kvalitativní výzkum* vymezuje Creswell (1998, s. 15) jako výzkumný proces založený na porozumění sociálním či lidským problémům, v němž výzkumník reportuje detailní pohled informantů a výzkum realizuje v přirozeném⁵ prostředí. Kvalitativní metody bývají vymezovány jako všechny

³ Spojení kvantitativního výzkumu s pozitivismem je časté právě v pracích kvalitativně orientovaných výzkumníků. Například Guba a Lincolnová (cit. podle Složilová, 2011) se snažili založit svoji kritiku tehdy dominujícího kvantitativního přístupu na tom, že začali označovat pozitivismus jako filozofický směr určující jeho ontologické, epistemologické a metodologické základy a vůči tomuto filozofickému postavili konstruktivismus. Bryman si už v roce 1984 všiml, že kvalitativní výzkumníci se zabývají více definováním epistemologických a ontologických východisek kvantitativního výzkumu nežli východisek výzkumu kvalitativního. Dále dodává, že dotazníková šetření nemusí být založena na pozitivismu (Bryman, 1984).

⁴ Na projektu výzkumu, jeho designu, metodách a analýzách spolupracovali: dr. Zuzana Šalamounová, dr. Jan Mareš, dr. Josef Lukas, dr. Tomáš Kohoutek, dr. Stanislav Ježek a Mgr. Jarmila Bradová z Masarykovy univerzity.

⁵ Přirozené prostředí není v kvalitativním výzkumu nutnou podmínkou.

ostatní metody, které nejsou kvantitativní (srov. Strauss & Corbinová, 1999, s. 10). Definice kvalitativního výzkumu byly dosud často založeny právě na vymezení se vůči kvantitativnímu výzkumu namísto zprostředkování hlubšího proniknutí do podstaty výzkumu kvalitativního.

Na rozdíl od kvalitativního výzkumu, v němž lze odlišovat vícero škol⁶ (zakotvená teorie, etnometodologie, fenomenologie, objektivní hermeneutika, biografické přístupy, analýza diskursu...), není kvantitativní výzkum dělen do jasných škol (regrese, strukturální modelování, analýza přežití atd. nepředstavují „školy“). Různé kvalitativní školy však nejsou až tak odlišné, sdílí určité množství metodologických postupů. V kvalitativním výzkumu se ke sběru dat používá například hloubkové interview, zúčastněné pozorování, kvalitativní obsahová analýza produktů činnosti, ohniskové skupiny nebo terénní poznámky v designu například (vícečetné) případové studie. K analýze dat je aplikována sekvenční analýza, kódování, psaní mem atd. Podstata těchto analytických procedur je podobná. Pokud výzkumník zvládne, řekněme, otevřené kódování, dobře tuto dovednost vytěží v různých formách kvalitativního výzkumu. V kvantitativním výzkumu se jako metody sběru dat používají například standardizované interview, dotazníky nebo kvantitativní obsahová analýza dokumentů v designech, jako je experiment. Využívá se metod analýzy dat jako je uni-, bi- a multivariační analýza či deskriptivní a indukativní statistika. Přestože zvládnutí jedné analytické procedury podporuje porozumění proceduře jiné, lze jednotlivé analýzy chápat jako relativně svébytné postupy.

Existuje velké množství tabulek schematizujících rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem. Bryman (2004, s. 20) vidí rozdíly na úrovni teorie (indukce versus dedukce), epistemologie (interpretativismus versus přesné měření přírodních věd) a ontologie (konstruktivismus versus objektivismus). Lincolnová a Guba (1985, s. 37) porovnávají konstruktivistický a pozitivistický pohled také na úrovni epistemologie, axiologie (*value-laden* versus *value-free*), kauzality, ontologie a generalizace. Teddlie a Tashakkori (2009, s. 88) porovnávají konstruktivismus, transformativní teorie, pragmatismus, postpozitivismus a pozitivismus z hlediska metod, logiky, epistemologie, axiologie, ontologie, kauzality atd.

⁶ Pokud bychom odhlédli od filozofického zakotvení daných škol, je otázkou, zda by o nich bylo možné uvažovat i z více metodologického hlediska jako o výzkumných designech. V tomto smyslu bychom pak mohli uvažovat o designech kvantitativního výzkumu (experiment, panelová studie aj.).

Kvalitativní i kvantitativní výzkum jsou tradičně spojovány také s určitými problémy *validity*. U kvantitativních výzkumů se týkají především existence kauzálních vztahů, porozumění otázkám interview/dotazníku, znalosti respondentů; celkově tedy určitého redukcionismu a určité míry nekorepondování se „skutečným“ jevem. U kvalitativního výzkumu se rizika validity týkají (i když dle kritérií kvantitativního výzkumu aplikovaných na kvalitativní) zobecnitelnosti na populaci a rozložení typů v populaci, nejasného základního souboru a výběru vzorku, saturace dat, nekontrolovaného procesu sběru a analýzy dat, nereplikovatelnosti výsledků, závislosti na výzkumnících, nízké reliability atd. Základní myšlenkou v počátcích vzniku smíšeného designu výzkumu tak bylo, že tato různá rizika z hlediska validity může smíšený výzkum zmírnit. V následující kapitole popíšeme, jak se toto uvažování o smíšeném výzkumu vyvíjelo.

2 Historie kvantitativního, kvalitativního a smíšeného výzkumného designu

Začátek smíšeného výzkumu lze spatřovat na počátku minulého století. Přibližně mezi lety 1900 a 1950 se termín *smíšený výzkum* nepoužíval, nepoužívalo se ani rozdělování na kvantitativní a kvalitativní metody či výzkumné designy. Výzkum byl v té době velmi pragmatický. Výzkumníci měli výzkumný problém a přemýšleli, jak ho vyřešit, jak ho zkoumat a bylo samozřejmé používat různé metody. Učit se výzkumné metody bylo relativně snadné, jelikož metodologie neměla obsáhlou historii a výzkumníci nemuseli proto tolik přemýšlet, co mohou dělat. Typickým příkladem smíšeného designu z této doby jsou výzkumy Chicagské školy,⁷ marienthalský či middletownský výzkum.

Jako druhou etapu lze vidět období mezi lety 1950 a 1970, ve kterém byla věda chápána jako „stop-watch social science“, tj. jako přesné měření. V sociálních vědách vládl vzor přírodních věd (měření proměnných, kauzální analýzy aj.). Hlavními představiteli metodologie byli Popper, Festinger či Campbell. Zkoumal se již efekt metod a doporučovalo se měřit více metodami. Především v oblasti měření osobnosti se zdůrazňovalo, že všechny metody mají být konvergentní. Kvalitativní metody byly považovány za nevědecké.

⁷ Kromě uvedených příkladů smíšeného designu je Chicagská škola známá především jako reprezentant a průkopník kvalitativní výzkumné metodologie (srov. Cohen, 1966; Cressey, 2008 atd.).

Třetí etapu lze datovat do let 1970 až 1985, kdy si konstruktivisté kladli otázku, zda může sociální věda najít něco jiného než konstrukci. Cílem v této době se stalo být kvalitativním výzkumníkem. Výzkumníci sdíleli pocit, že „mainstream“ je kvantitativní a že se musí bránit, z tohoto důvodu začalo být těžké dělat smíšený design a kombinovat metody.

Ve čtvrtém období (1985–1990) se ve světě (typicky v Německu) kvantitativní a kvalitativní metodologové rozdělili a přestali se zvat na své konference. Mluví se o tzv. *krizi reprezentativnosti* (Tashakkorri & Teddlie, 2010). Grantové agentury začaly být podezíravé, nevěděly, které projekty podpořit. V 70. letech se rozšířil do povědomí odborné veřejnosti Kuhnův pojem *paradigma*⁸ (Kuhn, 1962), v 70. a 80. letech byli pak kvantitativní a kvalitativní výzkum prezentovány jako odlišná, nekompatibilní paradigmatata. Tezi neslučitelnosti lze ilustrovat Gubovým (1987, s. 31) výrokem: „One paradigm precludes the other just as surely as the belief in a round world precludes beliefs in a flat one.“ (Jedno paradigma znemožňuje druhé tak jistě, jako víra v kulatou zeměkouli vylučuje víru v placatou.). Na kvantitativní a kvalitativní výzkum Kuhnovu teorii však nebylo možné plně aplikovat. Navíc z aplikace paradigmatického pojetí vznikaly problémy mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem.

Pátou etapu lze datovat přibližně od roku 1990. V této etapě došlo k extrémní specializaci. Stalo se velmi těžkým, až nemožným dostat se na nejvyšší metodologickou úroveň. Příkladem je statistika, v níž běžní sociálněvědní statistikové a běžní doktorští studenti těchto oborů již nebyli s to udržet nejvyšší úroveň. To platí i pro mnohé kvalitativní metody, např. analýzu diskursu, kterou je třeba minimálně tři roky studovat. Analýza diskursu se také stala velmi izolovaným směrem a probíhá proto relativně málo komunikace s jinak zaměřenými výzkumníky. Pro toto období je příznačná extrémní sofistickovanost a izolovanost. Chabé datové matice jsou „bombardovány“ pokročilými statistickými technikami, pro které nejsou daná data adekvátně sesbírána. Odborníci se výrazněji dělí na empiriky a teoretiky a ubývá určitého středu, k dispozici jsou buď extrémně náročné statistické metody, nebo

⁸ Thomas Kuhn nazývá *paradigmatem* „obecně uznávané vědecké výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“ (Kuhn, 2008, s. 9). Vymezení paradigmatu v sociálních vědách je problematické, obtížnější než ve vědách přírodních. Kuhn (2008) k tomu říká: „Především mne zarazila míra vzájemného nesouhlasu mezi badateli ve společenských vědách, pokud šlo o legitimitu vědeckých problémů a metod.“ (s. 9). Nakonec i Kuhn chápal pojem *paradigma* mnoha způsoby.

příliš jednoduché, banální tabulky výsledků. Autoři článků uplatňují statistické testování na výzkumných vzorcích, z nichž nejde zobecňovat, a ukazují, že nejsou informováni o základních principech inferenční statistiky. Tuto etapu lze také označit jako *postmoderní*, převládá v ní teze *kompatibility* kvantitativního a kvalitativního přístupu, a to za předpokladu *pragmatismu* (srov. Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Asi od roku 2000 dochází k *dekonstrukci*⁹ rozdílů kvantitativního a kvalitativního výzkumu a odmítnutí redukce velké diverzity výzkumných přístupů na dva, kvantitativní a kvalitativní (Bergman, 2011; Stolz, 2014). Je odmítán nutný vztah mezi epistemologicko/filozofickými pozicemi a specifickými výzkumnými metodami (Stolz, 2014 aj.) a je zdůrazňována jedna logika *inference* ve vědě – „a logic of relating evidence and argument“ (Goldthorpe, 2000, s. 67).

3 Dekonstrukce rozdílů kvantitativního a kvalitativního výzkumu?

Bergman (2011) upozorňuje na to, že pokud by kvalitativní a kvantitativní výzkum opravdu stavěl na odlišných ontologických, epistemologických a axiologických předpokladech, tak smíšený přístup není možný. Kterékoli kritérium¹⁰ odlišování kvantitativního a kvalitativního přístupu se ukazuje jako nefunkční. Rozvoj smíšeného výzkumu byl podle Bergmana (2011) limitován právě ontologickým, epistemologickým, axiologickým a habituálním omezováním teorie i aplikace kvalitativních a kvantitativních metod. Stolz (2014) jde v dekonstrukci¹¹ rozdílů kvantitativního a kvalitativního přístupu ještě dále a považuje za zavádějící chtít redukovat výzkumné přístupy jen na dvě možnosti (kvantitativní a kvalitativní), když vlastně není nutný vztah mezi epistemologickými/filozofickými pozicemi a specifickými výzkumnými metodami a není podle něj nezbytné se rozhodnout pro „kvantitativní“ nebo „kvalitativní paradigma“.

King, Keohane a Verba (1994)¹² říkají, že věda staví na jediné logice inference bez ohledu na to, s jakými metodami pracujeme. Věda vychází z premisy,

⁹ Nebylo používáno ve smyslu derridovské dekonstrukce.

¹⁰ Podíváme-li se jen na příklad indukce a dedukce (a abdukce) detailněji, zjistíme, že tyto tři postupy jde těžko oddělovat a všechny tři jsou například kvalitativnímu přístupu vlastní.

¹¹ Ne ve smyslu Derridovy dekonstrukce.

¹² Jedná se o autory z oblasti politických věd, kteří zastávají do jisté míry odlišné pojetí kvalitativního výzkumu než většina sociální vědců. Za zdůraznění této skutečnosti a mnoho dalších cenných poznámek děkujeme anonymním recenzentům.

že je možné dosáhnout nějakého vědění o existujícím světě, nicméně toto vědění je vždy nejisté. Vědecký výzkum sbírá data systematickým způsobem a z dat usuzuje na realitu, která data přesahuje. Inference může využívat pozorování k dozvědění se o jiných nepozorovaných faktech (King et al., 1994, ji označují jako *deskriptivní*) nebo může být *explanační* (vysvětlující), tj. vztahuje se k faktům (týkajícím se i hodnot, postojů či subjektivních konstrukcí) nebo kauzálním vztahům. Nikdy nejde zkoumat vše, vždy si vybíráme. Vždy také chceme zobecňovat na nepozorovatelnou realitu a hlavním problémem je, jak se nám inference zdaří, tj. jaká je kvalita sběru dat, typ dat a jejich analýza. Více typů dat a z nich plynoucích zjištění používáme v naději, že umožní lepší inferenci na neznámou realitu; problematická však může být jejich integrace.

Odmítneme-li domnělé rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu v oblastech ontologie, epistemologie, axiologie atd. a bez ohledu na interferenci popsanou výše, lze výzkumy dělit jednoduše na základě toho, zda je jejich cílem *popisovat* (časté jsou typologie), anebo *vysvětlovat* (zjišťovat příčiny), zda je cílem *objevovat* (explorační výzkum nových jevů), nebo *testovat* dosavadní stav poznání (srov. Stolz, 2014). Odlišují se tím, zda jsou *nestandardizované* (často explorační), nebo *standardizované* (testující). Zda se z hlediska analýzy dat zaměřují na *případy*, nebo *proměnné* a zda se zajímají o *realitu* („co se skutečně stalo“, které faktory na to měly vliv), *konstrukci* (jak lidé chápou, co se stalo, a jak o tom mluví), či *ko-konstrukci* (jaká je realita mezi výzkumníkem a zkoumaným). Skutečným problémem validity výzkumu je pak podle Stolze (2016) efekt „black-boxu“ (černé skříňky), kdy vlastní mechanismus zůstane skrytý, a problémy s generalizací (malé vzorky). Výše zmiňované rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu nejsou černobílé, ale reprezentují spíše určité kontinuum, v důsledku čehož se tak problémy validity objevují v různých kombinacích v závislosti na konkrétním výzkumném designu. Například čím silněji je design zaměřený na proměnné, testování a standardizovaný sběr dat, tím spíše narazí na problémy typu „black-box“. Čím silněji je výzkumný design orientován na případy (obvykle jedince), má explorační cíl a nestandardizovaný sběr dat, tím spíše se bude potýkat s problémy typu malého vzorku a bude nejasné, které (vícečetné) kauzální vztahy hrají roli, jak jsou typy zastoupeny v populaci, jakou platnost a reprezentativnost mají výsledky.

Současné pojetí smíšeného výzkumu s plnou dekonstrukcí rozdílů pracuje tehdy, když je smíšený výzkum chápán ve smyslu tzv. *designu s více metodami*

– *multimethod design* (Stolz, 2014). Jak ukazuje následující kapitola o smíšeném výzkumu, takto se však dekonstrukce „kvanti“ a „kvali“ rozdílů prozatím do všech metodologických aplikací nepromítnula.

4 Co je a co není smíšený design výzkumu?

Smíšený výzkum lze chápat jako oblast metodologie starou přibližně čtvrt století. Lze na ni nahlížet z různých úhlů pohledu, jednak z filozofického hlediska, kde pak epistemologické a další filozofické předpoklady stojí v centru pozornosti, jednak jako na metodologii, tj. jako na proces výzkumu zakotvený v širším filozofickém kontextu. V závislosti na perspektivách autorů existuje vícero definic smíšeného výzkumu. Jeden z předních představitelů metodologie smíšeného výzkumu John W. Creswell (2015) ho vymezuje jako přístup k výzkumu sociálních a dalších věd, v němž výzkumník sbírá dva typy dat – kvantitativní (*uzavřená data / closed-ended*) a kvalitativní (*otevřená data / open-ended*), integruje je a vyvozuje interpretace výsledků na základě kombinace silných stránek obou souborů dat/zjištění s cílem porozumět výzkumnému problému. Za smíšený výzkum lze v tomto pojetí označovat jen ten typ výzkumu, v němž kombinace kvantitativních dat (statistických trendů) a kvalitativních dat (osobních zkušeností) vede k lepšímu porozumění výzkumnému problému, než k jakému by vedl jen jeden z těchto typů dat. Znamená to tedy, že za smíšený výzkum nelze považovat pouhý sběr kvalitativních a kvantitativních dat, pokud nedojde k integraci výsledků. Smíšený výzkum také není v Creswellově pojetí (2015) sběr jednoho typu dat vícero metodami, tj. například kvalitativních dat prostřednictvím jednak rozhovorů a jednak pozorování nebo kvantitativních dat jednak dotazníkem a jednak testem. V obou zmíněných případech se jedná o design s více metodami (*multimethod design*, srov. Tashakkori & Teddlie, 2003), na rozdíl od designu s jednou metodou (*single method design*) však nikoli o smíšený výzkum. Volba počtu metod nebo kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu se odvíjí od výzkumného problému, tak aby jej bylo možné vyřešit. Jeden nebo druhý design není lepší, volba vhodnějšího přístupu závisí na výzkumné otázce.

Smíšený výzkum také není jen nálepkou toho, že jsme sbírali kvalitativní a kvantitativní data a došlo k jejich integraci. Smíšený výzkum je spojen se specifickými vědeckými technikami této metodologie a zahrnuje kvantitativní i kvalitativní výzkum v jejich metodologicky rigorózní podobě.

Smíšený výzkum tedy neznamená snížení metodologických požadavků na jeden či druhý typ výzkumu. V kvantitativním výzkumu výzkumník zpravidla na základě teorie navrhuje výzkumnou otázku či hypotézu, měří proměnné, používá statistickou analýzu k zodpovězení otázky či hypotézy a interpretuje výsledky. V kvalitativním výzkumu má výzkumník obvykle široce otevřenou otázku obecnějšího zaměření, sbírá data například ve formě mluveného či psaného textu prostřednictvím například pozorování či rozhovorů s otevřenými otázkami, uplatňuje kvalitativní analýzu a prezentuje výsledky ve slovní formě (příběh, narativ). Výzkumník využívající smíšený výzkum tak potřebuje ovládat jak metodologii kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu. Požadavky kladené na oba typy výzkumů se týkají všech jeho stránek: teoretického zakotvení designu (např. experiment, etnografie); etických aspektů, typu výběru vzorku, velikosti vzorku, typu dat, které je třeba sbírat, metod sběru dat (jejich tvorby, adaptace, administrace), zpracování dat a analýzy dat, procesů zajišťování validity a reliability, interpretace a prezentace výsledků. Těmto oblastem se budeme v naší studii věnovat v ukázce *výzkumu moci ve školní třídě*.

Smíšený výzkum je obecně založen na *integrovaném výzkumném designu* (Maxwell, 2005), v němž všechny součásti výzkumného designu, tj. výzkumná otázka, cíl, teorie, (smíšené) metody a rizika pro validitu (resp. strategie zajištění validity), tvoří vzájemně se ovlivňující celek. Pokud tyto části designu nejsou integrované, nelze pak třeba pomocí zvolené metody zodpovědět výzkumnou otázku; teorie neposkytuje hypotézy vhodné pro danou otázku; nezodpovíme-li otázku, není dosaženo cíle atd.

U smíšeného designu výzkumu se pracuje s *paralelizací komponent* výzkumu (srov. Stolz, 2014), což znamená, že na základě společné hlavní výzkumné otázky, jedné či více společných teorií, společného filozofického „paradigmatu“ jsou k sobě navzájem vztahovány výběry vzorku a sběry dat tak, aby byla snadná a přirozená triangulace a mohla být eliminována různá rizika výzkumů s jednou metodou z hlediska jejich validity. Čím více budeme s to design výzkumu paralelizovat (stejní respondenti, „stejná“ kvantitativně a kvalitativně formulovaná otázka), tím snazší bude integrovat. Paralelizujeme na co nejvíce místech, nicméně paralelizace není samoučelná, realizujeme ji tehdy, když nám pomůže lépe zodpovědět výzkumnou otázku.

Smíšený výzkum začíná otázkami: Jaká data potřebujeme pro zodpovězení výzkumné otázky a naplnění cíle, abychom například doložili danou teorii

a vyloučili alternativní teorie? Jaké metody umožní získat daná data? Jaká konkrétní rizika z hlediska validity se objeví? Jaká jiná vysvětlení našich výsledků jsou možná? Jak mohu pomocí paralelizace komponent (výzkumných sub-otázek, výběru, sběru dat, analýzy dat a psaní zprávy) zajistit, že různé typy dat či výsledků poskytnou odpověď na moji otázku a eliminují rizika validity výzkumu?

Ve smíšeném výzkumu je hlavní výzkumná otázka společná pro kvalitativní i kvantitativní část výzkumu. Poté je formulována řada sub-otázek kvantitativních a řada subotázek kvalitativních (ty jsou obvykle otevřenější). Rozhodujeme se, zda je cíl výzkumu deskriptivní, explanační či obojí, zda je explorační, testující či obojí; zda sledujeme případy, proměnné nebo obojí; zda potřebujeme více typů dat nebo jeden. Rozhodnutí často nejsou typu „buď, anebo“, ale „více či méně“. Otázkou také někdy je, kolik metod je dobré kombinovat. Obvykle se uplatňuje princip logické úspornosti známý jako „Occamova břitva“: *tak málo, jak je možné, tak moc, jak je nutné*. Míru integrace smíšeného designu si ověříme napsáním abstraktu v délce jedné normostrany, který bude obsahovat všechny komponenty designu, případně zakreslením designu do schématu (ukázka viz dále).

5 Formy smíšeného designu výzkumu

Různí autoři rozlišují různé formy či druhy smíšeného designu výzkumu. Obvykle jsou však založeny na pořadí užití přístupů (souběžný či následný), někdy v kombinaci s kritériem dominantnosti jednoho či druhého přístupu a někdy je také zohledněna i míra integrace přístupů či cíl integrace. Obecně lze rozlišovat tři základní formy smíšeného designu:¹³

- 1) *Kvantitativně-kvalitativní (sekvenční, navazující)*, v němž je nějaká „záhada“ v kvantitativním výzkumu řešena kvalitativním hloubkovým výzkumem. Nebo je realizován kvantitativní výzkum (např. pomocí dotazníků) sloužící pro výběr participantů do kvalitativní studie (např. hloubková interview a zúčastněná pozorování).

¹³ Stolz (2014), který je zástupcem dekonstrukce rozdílů kvalitativního a kvantitativního výzkumu, nahlíží na smíšený design šířeji a rozlišuje také čtvrtou základní formu smíšeného designu – *kvalitativně-kvalitativní*, případně *kvantitativně-kvantitativní*, u něhož jde o kombinaci dvou různých typů kvalitativních dat, případně dvou různých typů kvantitativních dat. Zde je však smíšený výzkum chápán jako kombinace různých dat, tedy více než jen kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu.

- 2) *Kvalitativně-kvantitativní (sekvenční, navazující)*, v němž jsou kvalitativní výsledky ověřovány statisticky (zjišťována jsou rozložení v populaci, korelace). Tento typ je někdy označován jako „kvalitativní předvýzkum“. Může se také jednat o kognitivní pretest kvantitativních nástrojů měření, který však v pravém slova smyslu není smíšeným designem výzkumu, jelikož fokus je na kvantitativním výzkumu a nedochází k integraci výsledků. Z metodologického hlediska je tento typ také problematický z hlediska statistické pravděpodobnosti, kvalitativní vzorek není reprezentativní pro navazující kvantitativní výzkum (např. tvorbu položek do dotazníku atd.), jelikož nereprezentuje populaci.
- 3) *Kvalitativně-kvantitativní (paralelní, souběžný)*, v němž dochází k triangulaci kvalitativních a kvantitativních výsledků s cílem validizovat výsledky nebo dospět k vícezahrnujícím výsledkům, tj. vyhnout se efektu „černé skříňky“ a malých vzorků / problémů se zobecnitelností.

Creswell (2015) nazývá první typ *explanačním sekvenčním designem*, druhý *exploračním sekvenčním* a třetí *konvergentním*. Z hlediska integrace dat/zjištění jde u explanačního designu o vysvětlení kvantitativních výsledků více do hloubky, u exploračního jde o vytvoření druhé fáze výzkumu na základě prvotního prozkoumání (explorace), u konvergentního designu je cílem integrovat (*merge*) a srovnat výsledky a validizovat je (v jistém slova smyslu). Tyto základní formy lze nalézt podle Creswella (2015) ve všech smíšených výzkumech, ať již explicitně, či implicitně. Mnohé výzkumy pak doplňují další rysy do svých designů nebo předchozí různě kombinují. Například v experimentálním designu výzkumu mohou být použity všechny tři druhy smíšeného designu, tj. kvalitativní data mohou být sbírána před intervencí, během ní nebo po ní a integrace výsledků je pak založena na vnoření kvalitativních dat do experimentálního designu. Tento specifický design označoval Creswell a Plano Clark (2007) jako *vnořený (embedded)*.

Ve smíšeném designu se používají různá schémata zápisu designu (tabulka 1), přičemž QL je zkratka pro kvalitativní (**q**ualitative) výzkum, QN pro kvantitativní (**q**uantitative).

Tabulka 1

Formy smíšeného designu výzkumu

		Posloupnost	
		Simultánní	Sekvenční
Status	Stejný	QL+QN	QL->QN QN->QL
	Dominantní	QL+qn	QL->qn ql->QN
		QN+ql	QN->ql qn->QL

Pozn.: QN – kvantitativní výzkum, QL – kvalitativní výzkum. Jako paralelní design chápeme QL + QN. Převzato z Johnson a Christensen (2013).

V následující kapitole se zaměříme na ukázkou smíšeného výzkumu, který reprezentuje *kvalitativně-kvantitativní* formu smíšeného výzkumu a jenž můžeme označit jako smíšený *konvergentní* design (viz výše; Creswell, 2015).

6 Příklad smíšeného designu ve výzkumu moci ve školní třídě

Vybrané charakteristiky smíšeného designu budeme ilustrovat na výzkumu moci ve školní třídě (Vlčková et al., 2015). Jak jsme uvedly výše, smíšený výzkum nespočívá jen ve využití různých typů dat. Smíšení přístupů se může odehrávat na různých úrovních a v různých fázích výzkumného projektu. Na následujících řádcích popíšeme úroveň výzkumné otázky, výběru vzorku a sběru dat, analýzy dat a interpretace zjištění ve výzkumné zprávě. Nakonec se vrátíme k validitě a reliabilitě smíšeného designu. Tyto kapitoly ilustrují náš způsob paralelizace komponent smíšeného výzkumu, který jsme zmínily v části 4.

6.1 Výzkum moci jako identifikace mezery v dosavadním poznání: teoretická východiska

Moc lze charakterizovat jako potenciál ovlivňovat postoje, hodnoty a jednání jiné osoby nebo skupiny osob, a proto ji lze považovat za jádrovou oblast výukového procesu. Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak jsou vyjednávány, utvářeny a percipovány mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství, kteří

vykonávají svoji dlouhodobou praxi na druhém stupni českých základních škol. Výzkumná šetření dokládají (Richmond & Roach, 1992; Staton, 1992; Lukas & Švaříček, 2007), že mocenské uspořádání ve třídách začínajících učitelů či studentů bývá často problematické. Učitelé na začátku své kariérní dráhy mnohdy nevědí, jak adekvátně dostát požadavkům na ustavování moci ve svých třídách. V důsledku toho mohou učitelskou profesi opustit. Porozumění mocenským vztahům ve třídě se nám tak jeví jako nosné téma pregraduální přípravy učitelů. Zároveň toto poznání chybí jak o studentech učitelství, tak o žácích na konci povinné docházky. Na základě studia literatury se ukázalo, že nejvlivnější je tradiční typologie moci jako relačního fenoménu od Frenche a Ravena (1959), kteří rozlišují pět bází moci: *legitimní, donucovací, odměňovací, expertní a referenční*.¹⁴ Toto dělení moci je aktuální do současnosti. V českých podmínkách nebylo známo, jak se tyto báze moci projevují, jak jsou vyjednávány a uplatňovány, jak jejich uplatňování vnímají žáci. Dostáváme se tak k naší hlavní výzkumné otázce.

6.2 Výzkumná otázka

Výzkumná otázka je pomyslným kompasem výzkumného designu. Výzkumné otázky v kvantitativním a v kvalitativním výzkumu bývají odlišné, respektive od výzkumné otázky se odvíjí volba výzkumného designu. V kvantitativním výzkumu se obvykle ptáme na vztah mezi proměnnými, přičemž vycházíme ze stávající teorie. Kvantitativní výzkumná otázka vede k odpovědím, jež lze kvantifikovat a zobecňovat na populaci (či které statisticky testují teorii), pokud jsou dodržena kritéria výběru reprezentativního výzkumného souboru (srov. Gall, Gall, & Borg, 1999). V kvalitativním výzkumu se spíše ptáme na vnímání vybraného jevu aktéry edukační reality, přičemž výzkumné otázky formulujeme jako široké a otevřené (srov. Švaříček & Šedová, et al., 2007). Zaměřujeme se tedy na hloubkové porozumění fenoménu či procesu edukační reality skrze ty aktéry, kteří s ním mají zkušenost.

¹⁴ *Legitimní moc* vypovídá o tom, zda žák předpokládá, že učitel má v závislosti na své roli legitimní právo předepisovat žákovi, jak se má v určité oblasti chovat. *Donucovací moc* je založena na skutečnosti, že žák vnímá učitele jakožto někoho, kdo jej může potrestat (přísně se podívat, napomenout, dát špatnou známku apod.). *Odměňovací moc* vyjadřuje, že žák k učiteli přistupuje jako k někomu, kdo je schopen jej odměnit, přičemž odměna musí být pro žáky relevantní, aby byla mocenská báze učitele naplněna. Učitelé disponují *mocí expertní*, pokud je žáci chápou jako někoho, kdo je v rámci své aktuální činnosti expertem. *Referenční moc* je vystavěna na tom, že žák vnímá učitele jako někoho, kdo je mu blízký, s kým má hodně společného a komu by se případně chtěl podobat.

Tabulka 2

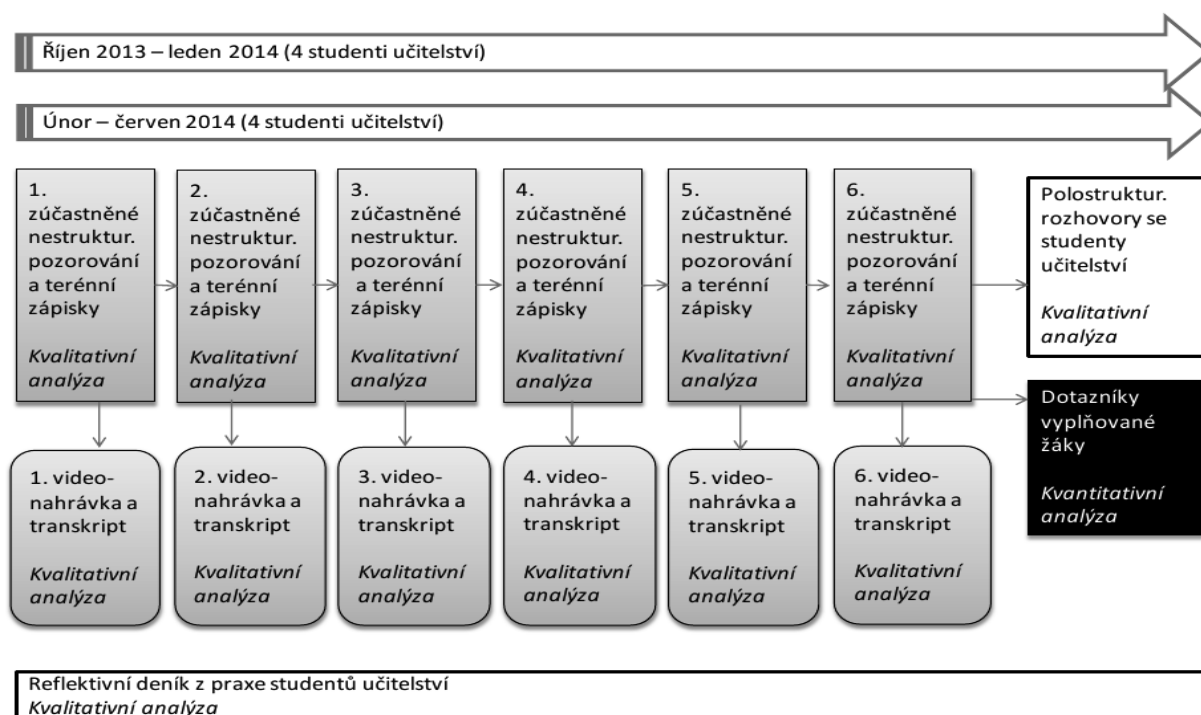
Příklad hlavní výzkumné otázky a specifických otázek ve smíšeném designu výzkumu

HVO	Jak probíhá proces vyjednávání, ustavování a vnímání moci mezi vybranými studenty učitelství a jejich žáky ve vyučování na druhém stupni české základní školy v průběhu dlouhodobé pedagogické praxe?
SVO1	Jak probíhá proces vyjednávání moci mezi vybranými studenty učitelství a jejich žáky?
SVO2	Jak proces vyjednávání moci v průběhu dlouhodobé praxe reflektují vybraní studenti učitelství?
SVO3	Jaká moc je vybraným studentům učitelství v průběhu školního pololetí přisuzována jejich žáky?

Jak jsme již uvedly výše, hlavní výzkumná otázka je společná kvantitativní i kvalitativní části výzkumu a je formulována široce, aby zahrnula různé fáze utváření mocenských vztahů a perspektivy klíčových aktérů tohoto procesu (studentů učitelství a žáků). Dominantní status v našem výzkumu zaujímá kvalitativní výzkum, se kterým korespondují specifické výzkumné otázky SVO1 a SVO2, přičemž SVO1 směřuje k porozumění fenoménu odehrávajícímu se v sociální realitě a indikuje využití etnografického postupu. SVO2 se zaměřuje na porozumění tomuto procesu v perspektivě studentů učitelství. Bylo by možné k této specifické výzkumné otázce přistoupit i kvantitativně, ale vzhledem k cíli – hloubkově porozumět tomuto procesu z pohledu studentů učitelství –, na který byl náš výzkum zaměřen, a vzhledem k velikosti výzkumného vzorku studentů učitelství jsme zvolili kvalitativní sběr a analýzu dat skrze rozhovory se studenty učitelství a deníkové záznamy studentů o výuce. Třetí specifická výzkumná otázka SVO3 umožňuje nahlédnout do perspektivy žáků. Zde nám šlo o reflexi bází moci studentů učitelství žáky, proto byl zvolen kvantitativní přístup, sběr dat prostřednictvím dotazníků a analýza dat pomocí základní deskriptivní statistiky. Volba kvantitativního šetření byla podpořena i velikostí vzorku, neboť jsme chtěli získat data od všech žáků vyučovaných každým z osmi studentů učitelství ve výzkumném vzorku. Dostáváme se tak k formě smíšeného designu, kterou jsme zvolili.

6.3 Forma smíšeného designu výzkumu

Pro dosažení komplexního porozumění vyjednávání, ustavování a vnímání mocenských vztahů ve třídách studentů učitelství na praxi jsme zvolili smíšený výzkumný design. *Dominantní status* v našem výzkumu mělo kvalitativní šetření založené na designu blízcím se etnografickému přístupu. Kvantitativní šetření bylo do kvalitativní části designu *vnořené*. Formálně byla kvantitativní data (dotazník pro žáky) sbírána mezi sběrem jednoho typu dat kvalitativních (videozáznamy výuky) a druhého typu dat kvalitativních (deníky, rozhovory se studenty učitelství). Design lze chápat jako *konvergentní*, jelikož cílem bylo propojit, integrovat výsledky zjištěné pomocí všech metod sběru dat. Jedná se o design s více metodami – *multi-method design* (Brewer & Hunter, 1989, s. 17; Greene, 2007, s. 77), v němž se však jednotlivé části vzájemně ovlivňují (viz princip integrovaného výzkumného designu).



Obrázek 1. Schéma smíšeného výzkumu moci ve školní třídě studentů učitelství. Převzato z Vlčková a kol. (2015).

Cílem kvalitativní části bylo popsat mocenské vztahy ve třídách studentů učitelství a jejich reflexi z pohledu studentů učitelství. Kvalitativní část byla založena na kvalitativní analýze videozáznamů z výuky studentů učitelství,

polostrukurovaných rozhovorů se studenty učitelství a deníkových záznamů. Cílem kvantitativního šetření bylo získat údaje od žáků o jejich reflexi bází moci studentů učitelství. K tomuto účelu jsme adaptovali dotazník *Teacher Power Use Scale* (TPUS) autorů Schrodta, Witta a Turmana (2007), v české verzi nese název *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS; Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015). Dotazník vychází z typologie relační moci Frenche a Ravena (1959) rozlišující pět bází moci: legitimní, donucovací, odměňovací, expertní a referenční (jejich vymezení viz poznámka pod čarou č 14).

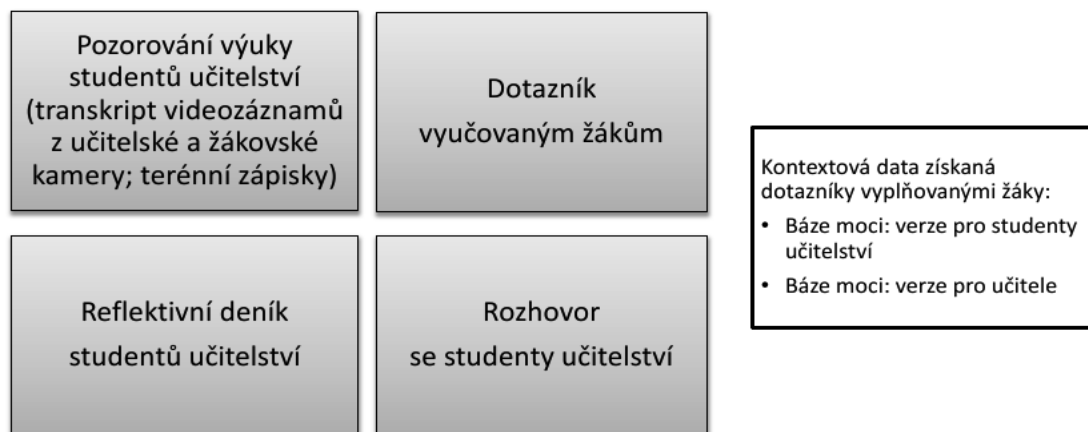
Výsledky kvalitativní a kvantitativní části byly kombinovány s cílem jejich *propojení* (Creswell & Plano Clark, 2007), jehož účelem bylo komplexnější a lepší porozumění fenoménu moci ve školních třídách. Výzkum je založen na *triangulaci* přístupů, metod sběru dat a analýzy dat, typů dat a jejich interpretací. Triangulace bývá zmiňována jako silná stránka smíšeného výzkumu, je ale třeba poznamenat, že pro smíšený design není výhradní. Triangulace znamená zahrnutí různých perspektiv zkoumání daného jevu a lze ji dobře uplatnit i v rámci jednoho metodologického přístupu, ve kterém lze triangulovat metody sběru dat, metody analýzy dat, teoretické přístupy, či dokonce výzkumníky (Flick, 2008). V tomto smyslu tedy dochází také k paralelizaci komponent.

U zvoleného designu převažuje explorační cíl, nestandardizované techniky sběru dat – pozorování (přímé pozorování s terénními zápisky, pozorování nepřímé – videozáznamu, analýza transkriptu), rozhovor a deník. Z hlediska validity výzkumu tedy hrozily problémy dané malým vzorkem. Plánováno bylo natáčet vždy šest hodin od osmi studentů učitelství, což znamená, že by nebylo zřejmé, zda se jedná o specifické případy v populaci, nebo zda zastupují typické případy. Nebylo by jasné, v čem jsou studenti učitelství z hlediska uplatňování moci specifičtí oproti učitelům, kteří v daných třídách běžně vyučují. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli sbírat kontextová data. Vzhledem k jejich rozsahu se jednalo o dotazníkové šetření širšího vzorku studentů učitelství na prvních praxích v základních školách a učitelů druhého stupně.

6.4 *Metody sběru dat*

Ve výzkumných zprávách bývají v této kapitole detailně popsány metody sběru dat, jejich tvorba, pilotáž, reliabilita, validita a postup sběru dat. Základní přehled poskytla předchozí kapitola, která ukázala i zacílenost zvolených metod sběru dat na zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek tím, že díky nim sesbíráme relevantní data, která k zodpovězení otázky vedou.

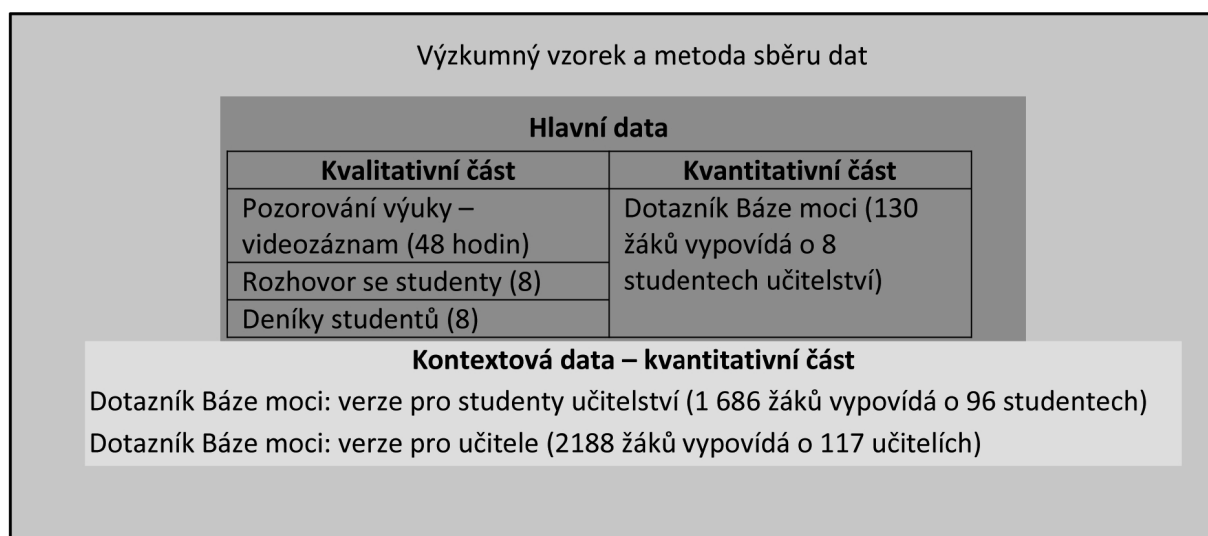
Na metody sběru dat je vázána také velikost výzkumného vzorku a typ jeho výběru, a to ve vazbě na výzkumné otázky při zohlednění teorie. Přehled metod sběru dat ukazuje obrázek 2.



Obrázek 2. Přehled metod sběru dat ve výzkumu moci ve školní třídě.

6.5 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Klíčovými aktéry jsou pro nás studenti učitelství vykonávající dlouhodobou praxi. Náš vzorek osmi studentů učitelství byl záměrně homogenní co do ročníku studia – jednalo se o studenty prvního ročníku navazujícího magisterského studia učitelství na naší fakultě, tedy o studenty, kteří realizují svoji první formální učitelskou praxi v rámci studia a kteří by se přibližně za dva roky mohli stát začínajícími učiteli. V kvalitativním výzkumu je vzorek obvykle malý, ale pečlivě ošetřený kritérii volby vzorku. Při výběru participantů našeho výzkumu jsme aplikovali tato kritéria: absolvování dlouhodobé pedagogické praxe, deklarovaný zájem o výkon studované profese v budoucnu, hodnocení studentů jako talentovaných a angažovaných oborovými didaktiky, vlastní angažovanost studenta, jeho aprobace odpovídající plánu projektu (předměty český jazyk, občanská výchova a dějepis). Vybírali jsme tedy záměrně participanty dle daných kritérií reprezentující skupinu studentů, kteří plánují kariéru učitele opravdu započít. Vzhledem k povaze výzkumu, jenž vyžadoval dlouhodobý úzký kontakt s participanty, byli vybíráni studenti, kteří svoji praxi vykonávali v rámci Jihomoravského kraje či v jeho blízkosti, tedy ve vzdálenosti umožňující realizovat dlouhodobější výzkumné šetření v terénu. Komplexnost výzkumného vzorku ukazuje obrázek 3.



Obrázek 3. Výzkumný vzorek ve smíšeném designu moci ve školní třídě.

Výzkumný vzorek tvořilo nejen osm studentů učitelství, ale také žáci osmi třídních kolektivů, ve kterých tito studenti realizovali svoji praxi, přičemž 130 žáků z těchto tříd vyplnilo dotazník o bázích moci studenta učitelství. Každý student vyučoval v jedné třídě šest vyučovacích hodin, celkem jsme tedy sebrali 48 videozáznamů výuky studentů učitelství. Kromě toho byly metodami sběru dat polostrukturované rozhovory se studenty učitelství a jejich písemné reflexe – deníky z praxe.

Velikost vzorku v kvalitativním výzkumu je tradičně chápána jako jeho limit znemožňující zobecnitelnost výsledků na populaci. Smíšený výzkum může kvalitativní přístup obohatit tím, že vzorek rozšíří o další participanty, u kterých sesbírá kvantitativní data. V našem projektu se jednalo o 130 žáků z tříd zkoumaných studentů učitelství. V rámci sběru kontextových dat jsme náš výzkumný soubor rozšířili o další studenty učitelství, učitele a jejich žáky. Tyto další participanty (žáky vypovídající o studentech učitelství a o učitelích) jsme získali v procesu sběru dat (jednalo se o dostupný výběr) k adaptaci dotazníku *Báze moci: verze pro učitele* (BMU; Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) na vzorku 117 učitelů a jejich 2188 žáků druhého stupně základních škol a při adaptaci dotazníku *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS; Vlčková et al., 2016, v tisku) na úplném vzorku 96 studentů učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity na první praxi v prvním ročníku navazujícího magisterského studia a jejich 1686 žáků druhého stupně základní školy.

Z metodologického hlediska nelze zařadit data z adaptační studie do základního výzkumného souboru, neboť slouží jinému účelu – pilotáži výzkumných nástrojů. Proto důsledně oddělujeme pilotní vzorek a výzkumný vzorek. Data z pilotního vzorku využíváme jako kontextová pro náš výzkumný soubor a v interpretacích to vždy uvádíme. Kontextová data zasadí výsledky výzkumu do širšího kontextu a posílí tak jeho relevanci. Práce s kvantitativními kontextovými daty může podpořit kvalitativní výzkum ve vztahování výsledků k širší populaci, která je jednou z velkých výzev pro kvalitativní výzkumníky v současnosti (srov. Lojdová, 2016), i když kvalitativní výzkum vztahuje reprezentativnost primárně spíše k výzkumnému problému než k populaci.

6.6 Analýza dat

Ve smíšeném výzkumu je třeba důsledně rozlišovat metody sběru dat a metody analýzy dat. Kvalitativní data lze totiž analyzovat i kvantitativně (například kvantitativní obsahovou analýzou). V našem výzkumu docházelo na úrovni analýzy dat ke spojování kvantitativního a kvalitativního přístupu (Tashakkori & Teddlie, 2003) v analýze transkriptů vyučovacích hodin osmi studentů učitelství, přičemž kvalitativní zjištění jsme opírali o kvantitativní. V kvalitativní analýze jsme vycházeli z kvantitativních dat z dotazníků bází moci studentů učitelství z pohledu žáků. Před započítím kvalitativní analýzy rozhovorů a transkriptů výuky jsme tedy třeba z dotazníků věděli, že daného studenta učitelství žáci vnímají jako učitele se silnou expertní mocí.

Kvalitativní data z videozáznamu a transkriptu výuky byla analyzována pomocí kombinace *tematického* (Braun & Clarke, 2006) a *otevřeného kódování* (Strauss & Corbin, 1999; Švaříček & Šedová, et al., 2007). Skrze tematické kódování, které bylo deduktivní povahy, došlo zejména k organizování a sumarizování výzkumných dat (Braun & Clarke, 2006). Tematického kódování jsme využili ke sledování kategorie bází moci (legitimní, donucovací, referenční, expertní a odměňovací). Při kódování byly využity především charakteristiky bází moci z teorie a konkrétní položky bází moci z námi adaptovaného dotazníku (příklad v tabulce 3) *Báze moci: verze pro studenty učitelství* – BMS (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) a teorie vztahující se k dané bázi moci. Protože se jednalo o týmový výzkum, proběhl také zácvik šesti kodérů, jenž byl zaměřen na obecnou shodu na tom, co patří do jednotlivých bází moci.

Tabulka 3

Položky odměňovací báze moci z dotazníku BMS využité při tematickém kódování

020	Když vím ve výuce něco navíc, tahle učitelka to vyzdvihne před ostatními.
024	Když mi to v hodině jde, tato učitelka to ocení.
038	Když se v hodině chovám tak, jak tato učitelka chce, nějak mě odmění.
040	Když mi to v hodině téhle učitelky jde, řekne to naší učitelce.
045	Když se naučím, co mám, tato učitelka mě pochválí.
048	Když se v hodině snažím, je na mě tato učitelka hodnější.
049	Když v hodině dělám, co tahle učitelka chce, pochválí mě za to.
051	Když jsme ve výuce téhle učitelky hodní, pochválí nás naší učitelce.

Pozn.: O studentech učitelství je zde referováno jako o *učitelce* (jedná se o položky ve verzi pro ženy), protože je tak žáci oslovují. *Naší učitelkou* je míněna cvičná učitelka, která vedla studenty na praxi a žáky dané třídy běžně vyučuje.

Prostřednictvím následného otevřeného kódování induktivní povahy jsme se poté pokoušeli nalézt v datech nové a neočekávané jevy, které lze uspořádat do určitých vztahů a následně interpretovat. Tematické kódování umožnilo identifikovat jednotlivé báze moci vyvozené z teorie moci a skrze otevřené kódování z nich vystoupily jejich dílčí a doposud neznámé charakteristiky. Příklad z výuky studentky učitelství v občanské výchově ukazuje tabulka 4.

Je třeba upozornit, že jednotlivé báze moci se v realitě překrývají, takže i v ukázce výuky kódované jako *donucovací moc* lze shledat všechny ostatní báze moci. Donucovací moc však v určitých situacích vystupuje do popředí. Otevřené kódování pak vyjevuje, co konkrétně se ve vybrané sekvenci výuky z hlediska donucovací báze moci odehrává.

Postupně se dostáváme ke stěžejní části výzkumného designu, kterou je psaní výzkumné zprávy s využitím kvantitativních a kvalitativních dat a integrace zjištění ve výzkumné zprávě.

Tabulka 4

Tematické a otevřené kódování transkriptu výuky občanské výchovy v osmém ročníku

Tematické kódování: donucovací moc	Otevřené kódování
<p>U: Napište si tenhle ten nadpis „Jak prožíváme city“ ((<i>Ukazuje na nadpis na tabuli, žáci si otevírají sešity. Šum.</i>)) (.) a do sešitů si na- ehm vyznačte dva sloupečky. ((<i>Otáčí se k tabuli a bere do rukou křídlo.</i>)) Jeden bude mít plusko a u druhého bude mínus ((<i>Kreslí plus a mínus.</i>)) A zkuste si teď vymyslet nějaké city, které jsou kladné, a jiné, které jsou záporné... ...</p> <p>U: Tak, dál by mohlo být třeba nuda, pocit nudy. Jo? Taky je v těch záporných. ((<i>Učitelka píše. Žák v první lavici u dveří se otočí za holkami za ním, jedna z nich na něho ukáže a oba se usmějí.</i>))</p> <p>K: ((<i>Kluk z první lavice u dveří tiše.</i>)) To je kladný.</p> <p>U: Myslíš, že by bylo kladné, nuda?</p> <p>K: Jo.</p> <p>U: Pro tebe? V jakém případě? Proč?</p> <p>K: ((<i>Spadne mu propiska, ohýbá se pro ni. Neodpovídá, jenom kouká dolů a stydlivě se usmívá.</i>))</p> <p>U: ((<i>Usmívá se přívětivě.</i>)) Proč bys napsal nudu do kladných?</p> <p>K: ((<i>Pořád kouká dolů, mluví tiše.</i>)) To je jedno.</p> <p>U: To <u>není</u> jedno.</p> <p>K: Je. ((<i>Dívka sedící za ním se pousměje. Kluci u okna se na sebe otáčejí a usmívají se.</i>))</p> <p>U: Potřebuju, abys mi řekl proč, jaký na to máš...</p> <p>K: ((<i>Záporně kýve hlavou, mluví tiše.</i>)) To je jedno.</p> <p>U: Nemáš důvod. Dobře. (2) ((<i>Koukne na tabuli a do papírů.</i>)) Takže, to máme nudu...</p>	<p><i>Uvedení tématu učitelem</i> <i>Instrukce učitele s vizualizací na tabuli</i></p> <p><i>Ztotožnění citů a pocitů učitelem</i></p> <p><i>Rezistence žáka k výukovému obsahu</i> <i>Potvrzení rozporu s pojetím učitele</i></p> <p><i>Donucovací verbální přímá moc</i> <i>Nespolupráce žáka</i></p> <p><i>Donucovací verbální přímá moc</i></p> <p><i>Žák odporuje učiteli</i></p> <p><i>Donucování založené na potřebě učitele</i> <i>Rezignace učitele na spolupráci se žákem</i> <i>Opuštění tématu učitelem</i></p>

Pozn.: U – učitel, K – žák kluk.

6.7 Integrace zjištění ve výzkumné zprávě

Ve smíšeném konvergentním designu probíhá analýza a interpretace kvalitativních a kvantitativních dat ve vzájemné provázanosti, kvalitativní zjištění jsou orámována a dokládána kvantitativními (v našem případě dotazníkovými) a kvantitativní zjištění jsou prohlubována a dokreslována kvalitativními

zjištěními (v našem případě daty z transkriptů výuky, polostrukturovaných rozhovorů a studentských deníků). Samozřejmě výzkumná zpráva může obsahovat i kapitoly, které pracují jen s jedním typem dat, avšak k naplnění kritérií smíšeného designu musí v některé části výzkumné zprávy dojít k jejich propojení. V této kapitole ilustrujeme kombinaci zjištění kvantitativní a kvalitativní povahy, která přináší *odhalení další dimenze jevu, srovnání a doplnění perspektiv aktérů, odhalení nuancí ve zjištěních*. Rigorózněji je můžeme označit jako elaboraci zjištění, komparaci zjištění a diferenciaci zjištění.

Odhalení další dimenze jevu (elaborace zjištění)

Kvalitativní zjištění mohou prohlubovat zjištění kvantitativní a naopak. Může tak dojít k odhalení další dimenze zkoumaného jevu. Obvykle se uvažuje o prohlubování kvantitativních zjištění kvalitativními, nicméně je možná i opačná situace, kterou ilustruje následující ukázka z našeho výzkumu moci, v níž kvantitativní zjištění (průměrná míra uplatňování expertní báze moci osmi studenty učitelství) byla specifikována a dále kategorizována na základě kvalitativní analýzy. Jedná se o velmi zajímavé odhalení modů expertní moci u studentů učitelství a jejich žáků (Šalamounová, 2015). Studenti učitelství, stojící před pomyslnou startovní čarou své profese, překvapivě získali od žáků jako nejvyšší připsanou ze všech bází moci moc expertní (která byla dokonce o 0,24 bodu na odpovědní stupnici od 1 po 5 vyšší než u učitelů). Jaké jsou dimenze expertní moci studentů učitelství, ukázala kvalitativní analýza záznamů výuky a jejich transkriptů. Žáci vnímali jako experty ty studenty učitelství, kteří je dokázali přivést k jejich vlastnímu úspěchu. To se děje v modu kooperace. V modu kompromisu je studentům přiznán status expertů, nicméně se jedná o expertství tušené. Studenti v tomto modu totiž disponují oborovými znalostmi, ale nalezení způsobu jejich didaktického zpracování pro ně doposud zůstává náročné. V modu *kompetice* pak dochází k pochybení studentů učitelství ve způsobu zprostředkování učiva i organizačního uspořádání výuky. V důsledku toho nemohou být úspěšní ani sami žáci a expertnost studentů učitelství je tak zpochybňována. K expertní moci „změřené“ v kvantitativní části výzkumu tak byly odhaleny dimenze tohoto jevu v datech kvalitativních.

Může tomu být i naopak a k jevu identifikovanému v kvalitativních datech můžeme nacházet další dimenze v datech kvantitativních. Výsledkem kvalitativní analýzy donucovací moci jsou miniscénáře donucovací moci (Lukas & Lojdová, 2015). Jeden z nich označujeme jako *adresnou výstrahu*. Přestože

adresné výstrahy na základě kvalitativních dat podrobně popisujeme, těžko můžeme hodnotit (kvalitativní výzkum spíše interpretuje, než hodnotí), zda jsou využívány vhodně či nevhodně. K nevhodnému využívání by došlo například tehdy, kdyby skrze ně učitel žáky před třídou ztrapňoval. To by se přitom v kvalitativních datech nemuselo objevit, neboť v důsledku přítomnosti výzkumníků a videokamer by se tomu mohl student učitelství v průběhu výzkumu vyvarovat. Pokud by se ale ztrapňování žáků dělo mimo zaznamenané hodiny, žáci by o tom mohli referovat v anonymním dotazníku. Zjišťovala to například položka dotazníku: *Když mi to v hodině nejde tak, jak si tahle učitelka představuje, před celou třídou mě ztrapní*. Průměrná míra uplatňování této podoby donucovací moci měřené danou položkou se u studentů ve vzorku se pohybovala od rozmezí od $\bar{x} = 1,11$ po $\bar{x} = 1,92$ (kde maximum je 5 – *souhlasím* a minimum 1 – *nesouhlasím*). Důležitým zjištěním plynoucím z vyhodnocení této položky je, že studenti učitelství podle výpovědí žáků nevyužívají donucovací moc k vyvolání negativních emocí u žáků. Kvantitativní elaborací kvalitativních zjištění tak docházíme k tomu, že studenti učitelství adresnou výstrahu, a potažmo donucovací moc, ve vztahu k žákům nezneužívají.

Srovnání a doplnění perspektiv aktérů (komparace zjištění)

Kvalitativní data o jednotlivých bázích moci doplnila data kvantitativní z položek k dané bázi v dotazníku BMS pro žáky. Můžeme tak uvažovat o tom, zda jsou výpovědi různých aktérů (studentů učitelství a žáků) získané různými metodami (rozhovory, deníky, pozorováním/videozáznamy či dotazníky) v souladu či v rozporu.

Příkladem může být legitimní moc studentů učitelství (Lojdová, 2015), u které jsme na základě kvalitativní analýzy popsali, čím je legitimní moc studenta učitelství specifická oproti legitimní moci učitele. Je to například definice situace ve třídě cvičným učitelem, neboť ten studentovi učitelství legitimní moc propůjčuje. Definice situace cvičným učitelem v perspektivě žáků jsme se v dotazníku dotkli položkou: *Tuhle učitelku poslouchám, protože mi to řekla naše paní učitelka*. Odpovědi žáků na tuto položku mimo jiné přispívají k posouzení souladu či nesouladu kvalitativních a kvantitativních dat. Studentka učitelství Milena v rozhovoru vypověděla: „Ti žáci byli strašně hodní. Až mě to překvapilo, ale oni byli. Paní učitelka má u nich takový, si myslím, hodně respekt a... Ehm. Hodně ji poslouchají, takže si myslím, že je na mě tak trošku připravila.“ A jak to refletovali žáci v dotazníku? Pohled Mileny na to, že žáci bylo hodní kvůli cvičné učitelce, potvrzují i sami žáci. V této

položce získala Milena druhou nejvyšší hodnotu ($\bar{x} = 3,48$, kde maximum je 5 a minimum 1). Díky oběma typům dat jsme zjistili, že definice situace cvičným učitelem je významná jak v perspektivě studentů učitelství, tak i v perspektivě žáků. Další pohled do kvalitativních dat ukázal, že tato definice situace cvičným učitelem je stěžejní zejména u těch studentů učitelství, kteří se potýkají s problémy v řízení třídy. Nejvyšší hodnotu této položky od žáků získala studentka Alice ($\bar{x} = 4,00$), u které legitimní moc „předpřipravená“ cvičnou učitelkou převažuje nad všemi ostatními položkami legitimní moci. Ve videozáznamu pak vidíme, že cvičná učitelka v situacích obtížného zvládnutí třídy vstupovala do výuky studentky Alice.

Ještě zajímavější vzhledem k interpretaci dat je situace, v níž se pohled jednotlivých aktérů odlišuje. Studenti na praxi jmenovali deficit v aspektech naplňujících legitimní moc, jako je jejich nedokončené formální vzdělání coby učitele. Student učitelství Radek v rozhovoru vypověděl, že sám sebe bude vnímat jako učitele „až dokončí školu“. Žáci to ale viděli jinak, což nám ukázala položka dotazníku: *Když se tomuto učiteli nelíbí, jak se chová, stejně nemůže nic dělat, protože ještě není učitel*. U studenta Radka, který výše hovoří o deficitu formálního vzdělání, byla průměrná míra souhlasu žáků s touto položkou nízká ($\bar{x} = 1,86$ kde maximum je 5 a minimum 1) zřejmě také proto, že před žáky vystupoval suverénně a nepotýkal se s kázeňskými problémy (což vyjevila kvalitativní data – videozáznamy a transkripty výuky). V důsledku tohoto rozporu jsme tedy dospěli k interpretaci, že žáci vztahují legitimní moc k aktuálnímu výkonu studenta ve třídě spíše než k jeho formálnímu vzdělání.

Odhalení nuancí ve zjištěních (diferenciace zjištění)

Ukázky uvedené výše naznačují, že kvantitativní a kvalitativní zjištění mohou zvyšovat výzkumníkovu teoretickou citlivost ve vztahu k danému jevu i tím, že odhalují nuance tohoto jevu. Kvalitativní přístup dokáže odhalit nuance u vybraného studenta učitelství ve vztahu k různým situacím, kvantitativní výzkum zase zachytí nuance mezi studenty učitelství navzájem definované v dotazníku, tak jak jsou reflektované žáky.

Nuance v zjištěních ilustrujeme na příkladu donucovací moci (Lukas & Lojdová, 2015). Nejvyšší míru donucovací moci připsali žáci studentce Alici ($\bar{x} = 2,99$) a Mileně ($\bar{x} = 2,84$), jedná se však o velmi nízkou míru na škále 1–5, kde 5 je maximum. V kvalitativních datech je ale patrné, že každá ze studentek uplatňuje donucovací moc jiným způsobem. Alice spíše užívá donucování

odvozené z potřeb učitele (srov. tabulka 4, výrok: *Potřebuju, abys mi řekl...*), zatímco u Mileny donucování více vychází ze zdůrazňování potřeb žáků. Dále se liší u obou studentek práce s kontrolou. To ukazují kvalitativní i kvantitativní data. Studentka Milena pracuje s kontrolou jako mechanismem donucování výrazně. Žáci jí v dotazníkové položce: *Když téhle učitelce nedonesu úkol, cítím se fakt špatně* připsali hodnotu $\bar{x} = 3,81$, která je oproti ostatním sedmi studentům nejvyšší. Nejnižší hodnotu v této položce získala studentka Alice ($\bar{x} = 1,67$), která má však zároveň relativně nejvyšší hodnotu donucovací moci ze všech studentů. U Mileniných žáků je tedy výraznější potřeba vyhnout se prožívání negativních emocí spojených s nesplněním úkolu než u žáků studentky Alice. Jinými slovy, kontrola jako součást donucovací moci je u Mileniných žáků postavena na jejich potřebách, zatímco u Alice stojí spíše na potřebách učitelky.

Ve vybraných ukázkách jsme nastínily, jak mohou kvantitativní a kvalitativní data ve vzájemné spolupráci rozšiřovat a prohlubovat porozumění zkoumanému jevu. Kvalitativní data mohou dokreslovat kvantitativní a naopak. Docházelo k integraci dat, jejich určité validizaci a ke srovnání výsledků. Proto jsme hovořily o konvergentním smíšeném designu.

6.8 Validita a reliabilita výzkumu

Smíšený design realizovaný vícero výzkumníky má kromě řady výhod i nevýhody, které se týkají zejména validity a reliability výzkumu. Smíšený design se totiž může potýkat s problémy validity z obou designů – kvantitativního i kvalitativního, tak jak jsme je popsaly v části 1 a 4.

Validita neboli platnost je míra, v níž vysvětlení přesně reprezentuje sociální jevy, o kterých hovoří. Z hlediska validity bylo v našem smíšeném výzkumu rizikem různé „vidění“ konceptu moci v datech. Částečně jsme toto riziko eliminovali zpracováním teoretické studie o konceptu moci (viz Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Dále jsme se snažili naplnit kritéria validity dle Lincolnové a Guby (cit. podle Hendl, 2012): *přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost*. K *přenositelnosti* je třeba především zdokumentovat výzkumný postup a zdůvodnit zvolené kroky (Švaříček & Šed'ová, et al., 2007), což jsme provedli v extenzivní metodologické kapitole výzkumné zprávy (Vlčková & Šalamounová, 2015). K *hodnověrnosti* jako kritériu validity slouží zejména triangulace, kterou jsme realizovali na vícero úrovních (viz část 6.3) a kterou považujeme za podstatnou výhodu smíšeného designu.

Poslední z často citovaných kritérií dle těchto autorů je *potvrditelnost*, která odkazuje k objektivitě studie. Posouzení potvrditelnosti bývá někdy trochu alibisticky směřováno ke čtenářům textu. My jsme využili experta mimo výzkumný tým, který část analýzy kriticky posoudil.¹⁵

Reliabilita neboli spolehlivost odkazuje ke stupni konzistence, s jakým různí pozorovatelé nebo ten stejný pozorovatel řadí v různých situacích případy do stejné kategorie (Silverman, 2005). Reliabilitu výzkumu, tedy spolehlivost ve smyslu opakovatelnosti dosažených výsledků, jsme se snažili zajistit těmito kroky: realizace rozhovorů v příjemném prostředí a dostatek času na rozhovor, polostrukturovaný rozhovor (nejde o to položit všem informantům otázky stejně, nýbrž klást otázky tak, abychom co nejlépe porozuměli informantově chápání zkoumaného jevu), doslovný přepis videa a rozhovoru, terénní poznámky a poznámky při kódování, a zejména zácvik kódérů a využití položek dotazníku při kódování (srov. Silverman, 2005; Švaříček & Šed'ová, et al., 2007).

Ve shodě se Stolzem (2016) se domníváme, že smíšený design může eliminovat efekt „černé skříňky“ ve zkoumání komplexní a měnící se reality (uvedený v části 3) tím, že se dostáváme blíže k předmětu zkoumání, k objektivní i subjektivní stránce jevu. Zvyšujeme tak validitu výzkumu.

7 Diskuse: Nevýhody smíšeného designu výzkumu?

Zaměřily jsme se především na výhody smíšeného výzkumu. Je však zřejmé, že smíšený výzkum není metodologickým všelékem. Smíšený výzkum není sám o sobě cennější než výzkum s jednou metodou nebo výzkum s více metodami kvantitativními nebo více metodami kvalitativními. Vždy záleží na typu výzkumného problému a na výzkumné otázce, neboť jsou problémy, pro které je zcela adekvátní využití čistě kvantitativního nebo kvalitativního přístupu. Je tedy řada výzkumných problémů, pro které se tato výzkumná strategie nehodí. Smíšený výzkumný design také klade velké nároky na výzkumníka, který by měl hloubkově rozumět nejen kvantitativní i kvalitativní metodologii, ale i metodologii smíšeného výzkumu. Creswell a Plano Clark (2007) doporučují zájemcům o smíšený výzkum studovat metodologickou literaturu k tomuto designu od 80. let 20. století. Kromě toho bývá smíšený design také náročný na organizační zajištění výzkumu, včetně rekrutování participantů výzkumu a sběru dat různými výzkumnými metodami. Namísto hutných

¹⁵ Děkujeme Mgr. Janu Krásovi, Ph.D. z katedry psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity za zpětnou vazbu k textu o donucovací moci.

výsledků může být naopak smíšený výzkum „zředený“ snahou aplikovat příliš mnoho metod v jedné studii (Ponterotto, Mathew, & Raughley, 2013). Může v něm také převážit jeden z přístupů, aniž by to vyžadovala výzkumná otázka jen na základě toho, jaké jsou metodologické preference výzkumníka, či na základě toho, že výzkumník vnímá výzkumný problém jako vhodný pro kvantitativní nebo kvalitativní přístup (Bryman, 2007; Woolley, 2008).

Propojování výsledků kvantitativních a kvalitativních analýz dat se ve smíšeném výzkumu neřídí pevně daným postupem, a tudíž neexistuje ani jednoznačná shoda na všech kritériích kvality smíšeného výzkumu (Ivankova, 2014). Každý výzkumný projekt je unikátní a jeho kvalitu je třeba sledovat na úrovni výzkumné otázky, sběru dat, analýz a zjištění. Stěžejní je, aby byl aplikován princip integrace, případně i paralelizace. Greene, Caracelli a Graham (1989) zjistili, že 44 % z 57 zkoumaných článků neintegrovalo kvantitativní a kvalitativní zjištění. Znamená to, že většina výzkumníků z tohoto vzorku ve smíšeném designu plně nevytěžila potenciál svých dat (Bryman, 2007). Také publikování studií ve smíšeném designu tak může mít specifická kritéria (srov. Fetters & Freshwater, 2015).

Určitým řešením problémů spojených s realizací smíšeného výzkumu je proto provedení smíšeného výzkumu ve výzkumných týmech, tak jak to bylo v našem případě, kde si lze úkoly rozdělovat a hlavně se od sebe navzájem učit a posouvat svoje výzkumné perspektivy. Jinými slovy, pokud výzkumníci spolupracují, mohou snáze spolupracovat i čísla a slova.

Literatura

- Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Thousand Oaks: Sage.
- Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology. *The British Journal of Sociology*, 35(1), 76–92.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8–22.
- Cohen, A. K. (1966). *Deviance and control*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cressey, P. G. (2008). *The taxi-dance hall: A sociological study in commercialized recreation and city life*. Chicago: University of Chicago Press.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). Publishing a methodological mixed methods research article. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 203–213.
- Flick, U. (2008). *Managing quality in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. E. Cartwright & A. E. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. New York: Longman.
- Goldthorpe, J. H. (2000). Sociological ethnography today: Problems and possibilities. In J. H. Goldthorpe (Ed.), *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory* (s. 65–93). Oxford: Oxford University Press.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Guba, E. G. (1987). What have we learned about naturalistic evaluation? *American Journal of Evaluation*, 8(1), 23–43.
- Hammersley, M. (2005). *Troubles with triangulation*. Příspěvek prezentovaný na Mixed Methods Workshop, ESRC, Research Methods Programme, Manchester.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Ivankova, N. V. (2014). Implementing quality criteria in designing and conducting a sequential QUAN → QUAL mixed methods study of student engagement with learning applied research methods online. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 25–51.
- Johnson, B. R., & Christensen, L. B. (2013). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (2008). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenth.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lojďová, K. (2015). Legitimní báze moci aneb Vypůjčená moc studenta učitelství. In K. Vlčková, K. Lojďová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, ... S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 66–81). Brno: Munipress.
- Lojďová, K. (2016). „Kvalitativci“ diskutovali o disciplinovaném myšlení a vyprázdněné vědě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 591–593.

- Lukas J., & Švaříček, R. (2007, září). *Reflexe problematiky zkoumání identity učitele*. Příspěvek prezentovaný na XV. konferenci České asociace pedagogického výzkumu, Plzeň.
- Lukas, J., & Lojdová, K. (2015). Donucovací báze moci aneb Dobrý učitel má vše pevně v rukou. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, ... S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 82–102). Brno: MuniPress.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Ponterotto, J. G., Mathew J. T., & Raughley, B. (2013). The value of mixed methods designs to social justice research in counseling and psychology. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 5(2), 42–68.
- Richmond, V. P., & Roach, K. D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control and concern* (s. 47–66). New York: Routledge.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56(3), 308–323.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Bratislava: Ikar.
- Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*, 21(1), 51–69.
- Staton, A. Q. (1992). Teacher and student concern and classroom power and control. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom* (s. 159–176). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stolz, J. (2014). *Mixed methods: Angewandte integration qualitativer und quantitativer Methoden in den Sozialwissenschaften*. Příspěvek prezentovaný na GESIS workshop, Mannheim.
- Stolz, J. (2016). Opening the black box. How the study of social mechanisms can benefit from the use of explanatory mixed methods. *Analyse & Kritik*, 38(1), 257–286.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Šalamounová, Z. (2015). Expertní báze moci aneb dobrý učitel jako mistr svého řemesla. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, ... S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 138–156). Brno: MuniPress.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: MuniPress.

- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of Teacher Power Use Scale to lower secondary students and student teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 798–821.
- Vlčková, K., Mareš, J., Ježek, S., & Šalamounová, Z. (2016, v tisku). Báze moci používané učitelem ve školní třídě: česká adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale. *Pedagogika*.
- Vlčková, K., & Šalamounová, Z. (2015). Metodologie zkoumání moci. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, ... S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 48–57). Brno: MuniPress.
- Woolley, C. M. (2008). Meeting the mixed methods challenge of integration in a sociological study of structure and agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 7–25.

Autorky

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: vlckova@ped.muni.cz

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: lojdova@ped.muni.cz

When numbers and words co-operate: Mixed methods design in examples from research into power in the classroom

Abstract: The study illustrates mixed methods research design (MMD) procedures on examples from three-year long research into power in the classrooms of student teachers funded by Czech Science Foundation. The integration of quantitative and qualitative methodology is shown at the level of theory, chosen type of MMD, research question, sampling, data collection, data analysis and their interpretation. The study shows examples of possible forms of integration of findings from quantitative and qualitative data which contribute to discovering of further dimensions of the studied phenomenon and differences in the participants perspectives or in the data interpretation. The study discusses the differences of quantitative and qualitative research and deconstructs them. It shows historical development of MMD and discusses what it is and what it is not. The study discusses three basic forms of MMD, integrated research design, and parallelization and integration as main principles of MMD. In the final chapter, some of the critical questions of MMD are opened.

Keywords: mixed methods design, qualitative research, quantitative research, (in)compatibility thesis, deconstruction of differences, integrated research design, parallelization of research components, theory, research question, sampling, data collection method, data analysis, integration of findings, multimethod design

Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu¹

Petr Soukup^a, Ilona Kočvarová^b

^aUniverzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií

^bUniverzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 14. 2. 2016 / upravená verze obdržena 17. 9. 2016 /
k uveřejnění přijato 21. 9. 2016

Abstrakt: Metodologicky orientovaná studie syntetizuje základní požadavky na velikost a reprezentativitu výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. Prezentuje základní výběrové postupy, jejich parametry a dopad na požadovanou velikost výběru a také dopad na možnosti zobecnění výsledků. Kromě standardních designů náhodného výběru (prostý, vícestupňový, skupinkový a stratifikovaný) je pojednán i dopad velikosti pro nenáhodné výběry. Studie uvádí postupy pro stanovení síly testu a shrnuje základní doporučení statistiků pro velikost výběru s ohledem na sílu testu. Pozornost je věnována také otázce reprezentativity výběru. Součástí studie jsou příklady dobré i špatné praxe z oblasti mezinárodních pedagogických výzkumů.

Klíčová slova: kvantitativní výzkum, populace, výběrový soubor, velikost výběru, reprezentativita, zobecnitelnost

Cílem studie je vytvořit integrativní přehled základních požadavků vztahujících se na velikost a reprezentativitu výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu, zasadit je do kontextu parametrů ovlivňujících proces tvorby výběru a jeho kvalitu a ilustrovat tuto problematiku s využitím příkladů dobré i špatné praxe z oblasti mezinárodních pedagogických výzkumů.

Chceme upozornit na problematiku, která dosud v české pedagogické metodologii figurovala spíše v pozadí. Zároveň si však nenárokujeme její komplexní zpracování, protože je široká a nelze ji vtěsnat do rozsahu jednoho časopiseckého článku.²

¹ Práce prvního autora byla podpořena z grantu GA ČR P402/12/G130 *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie*.

² Text zejména neřeší problematiku výběrů z malých populací, která je natolik specifická, že jí bude třeba věnovat samostatný článek.

Přehled požadavků na velikost a reprezentativitu výběrového souboru vychází z české i zahraniční statistické a metodologické literatury věnované oblasti kvantitativního výzkumu.

1 Základní pojmy pro výběrová šetření

Před samotným pojednáním tématu velikosti a reprezentativity výběrového souboru stručně definujeme základní pojmy a poukážeme na problematiku malé návratnosti.

Na počátku každého výzkumného šetření stojí stanovený cíl. Ten determinuje celý proces výzkumu, včetně toho, jak široká je oblast našeho bádání a jaké výzkumné jednotky bude třeba do něj zahrnout. Na nejvyšší úrovni si musíme vydefinovat *cílovou populaci (target population)*, což je komplexní soubor elementů – jednotek analýzy (osob, institucí, událostí nebo jiných subjektů), na které chceme zobecnit výsledky výzkumu. Populace může mít jakoukoli velikost, z hlediska statistiky může být teoreticky nekonečná. Populaci bývá těžké jednoznačně vyčíslit a charakterizovat. Ve výzkumu se proto zaměřujeme na určitou část populace, kterou jsme schopni konkrétněji vymezit a je pro naše účely technicky dosažitelná. Označujeme ji jako *dostupnou populaci (survey population)*, příp. *základní soubor* nebo *cílovou skupinu* výzkumu. Dostupnou populaci je nutné definovat co nejpřesněji a také je třeba identifikovat skupiny elementů, které do ní z různých důvodů nemohou být zahrnuty (Kalton, 1983, s. 6–13). Jako cílovou populaci můžeme definovat např. všechny studenty českých vysokých škol, ale při vymezení dostupné populace narazíme na skutečnost, že do ní nebude možné zahrnout studenty, kteří jsou v době šetření na studijních pobytech v zahraničí, jsou dlouhodobě nemocní nebo na čas přerušili studium.

Informace o charakteristikách (ne vždy však o konkrétních jednotkách) populace lze získat z různých databází, např. MŠMT, ČSÚ nebo ČŠI. Potřebujeme znát co nejpřesnější údaje o její velikosti a známých (v případě zkoumání osob většinou demografických) vlastnostech. Zajímá nás také míra její homogenity/heterogenity (např. z hlediska věkového rozpětí, vzdělanosti atp.). Heterogenní populace bývá složitější zahrnout do výzkumného šetření než populace homogenní, protože potřebujeme pro účely šetření získat širší spektrum jednotek splňujících nároky na různé charakteristiky.

Při definování populace musíme brát ohled na limitující faktory výzkumu, primárně na čas a finance, které nás nutí k rychlému a pokud možno finančně nenáročnému sběru dat. Limitující faktory nás často donutí zúžit cíl výzkumu a současně cílovou skupinu výzkumu.

Protože většinou není možné (ani nutné) zahrnout do výzkumu kompletní populaci, vybíráme pro tyto účely její zmenšeninu, tedy *výběrový soubor*, což je množina výzkumných jednotek, které skutečně zkoumáme. V tomto textu dále používáme stručné označení *výběr*. Měl by být dostatečně velký a vykazovat co největší podobnost s populací, na kterou chceme naše závěry zobecnit s využitím inferenční statistiky.

V pedagogice (ale i v jiných vědeckých disciplínách) používáme dva základní typy výběru. *Pravděpodobnostní výběr (probability sample)* je obecně považován za objektivní způsob výběru výzkumných jednotek, protože každá jednotka má předem známou pravděpodobnost, že bude zahrnuta do výběru. Je však možné jej realizovat téměř výhradně v případě, že máme tzv. *oporu výběru (sampling frame)*, tedy seznam jednotek dostupné populace.

V reálných podmínkách často nebývá možné realizovat pravděpodobnostní výběr. Proto se uchylujeme k *výběru nepravděpodobnostnímu (non-probability)*. Ten tvoří jednotky, většinou osoby, které jsou vybrány na základě stanovených kvót, příp. expertního posouzení, jsou dostupné a ochotné se zapojit do našeho šetření (Fink, 2013, s. 88).

I při realizaci pravděpodobnostního výběru dochází ve výzkumech k mnoha zkreslením. Zkreslení – odchylku mezi základním souborem a výběrem – vyjadřuje *výběrová chyba*³. Může být způsobena náhodou (*sampling error*) nebo samotným výzkumníkem (*sampling bias*), např. nevhodnou metodou tvorby výběru, při které dojde k tomu, že se z hlediska různých charakteristik více či méně odchýlí od populace. Na základě výběrové chyby lze stanovit *interval spolehlivosti (confidence interval)*, který při námi požadované spolehlivosti udává rozpětí hodnot zahrnujících odhadovaný populační parametr (Hendl, 2015, s. 176).

³ Bryman (2012, s. 205–206) dělí výběrové chyby na 4 skupiny: *sampling error* (chyba způsobená faktem, že výběrový soubor nikdy neodráží vlastnosti celé populace), *sampling-related error* (chyba související s kvalitou sběru dat a s návratností), *data-collection error* (chyba související s kvalitou použitého výzkumného nástroje) a *data-processing error* (chyba vzniklá při statistickém zpracování dat).

Výběrová chyba, kterou jsme ochotni připustit, souvisí se třemi faktory, jak ukazuje vzorec pro její výpočet v případě prostého náhodného výběru (základní techniky pravděpodobnostního výběru):

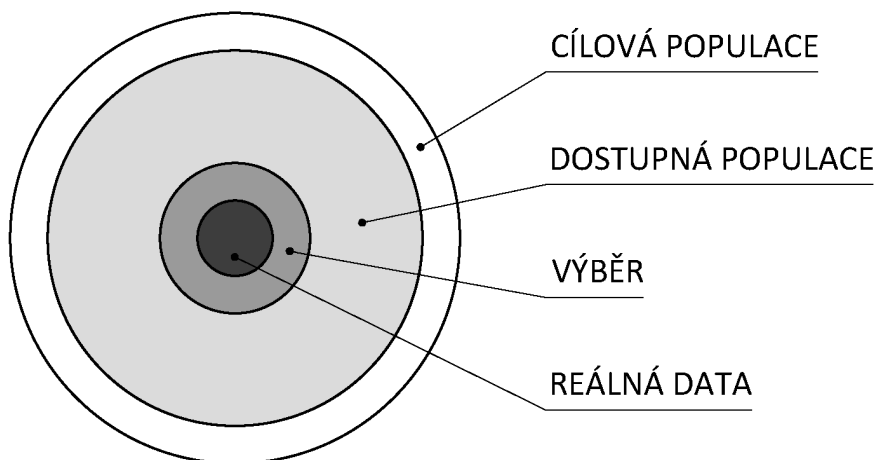
$$se_{(y_0)} = \sqrt{(1-f)s^2/n}$$

v němž $se_{(y_0)}$ je standardní (výběrová) chyba, $f=n/N$ a vyjadřuje poměr mezi velikostí výběru a populace (*sampling fraction*), s^2 je směrodatná odchylka a n je velikost výběru. Pokud je poměr mezi velikostí výběru a populace 1/10 nebo menší, vychází hodnota $\sqrt{(1-f)}$ blízko k 1, což znamená, že ji lze při výpočtu zanedbat. Při tvorbě výběru není tedy třeba zvažovat velikost populace, pokud je minimálně 10x větší než výběr (podrobně in Kalton, 1983, s. 13–14).

Jedním ze základních parametrů kvality výběrových dat je kromě jejich velikosti měřené počtem jednotek (typicky respondentů) i *návratnost* (*response rate*), které jsme při získávání výběru dosáhli. Kromě velikosti námi získaných dat bychom měli při publikaci výsledků uvádět i návratnost, aby měl čtenář možnost posoudit kvalitu námi používaných dat. Pokud má náš výběr vypovídat o situaci v populaci, pak je třeba logicky dosáhnout co nejvyšší návratnosti. Doporučené míry návratnosti (měřené poměrem jednotek v našem datovém souboru ku počtu původně vybraných jednotek) se v literatuře liší, nicméně běžně se pohybují okolo 60 %. Reálné míry návratnosti mohou být však výrazně nižší (srov. Krejčí, 2011), nebo také vyšší (srov. například šetření PISA či TIMSS). Důvodem obecně nízké návratnosti je paradoxně prosperita výzkumu, která vede k tomu, že počet šetření se zvyšuje a „populace je označována za tzv. přezkoumanou“ (Krejčí, 2008, s. 76). Specifika při výběrech v pedagogice diskutuje Mertensová (2015, s. 340–341), podle které je v současnosti největším problémem zajistit si povolení k výzkumu a také získat zájem a podporu zainteresovaných stran.

S návratností souvisí také to, jaké informace se podaří získat od jednotlivých jednotek v datovém souboru. Například v případě dotazníkového šetření je na místě kontrolovat množství chybějících informací, které respondenti z různých důvodů neuvedou, což může vést k další redukci konečného souboru reálně získaných dat.

Od cílové populace přes dostupnou populaci a požadovaný výběr se konečný datový soubor zredukuje na reálně získaná data, jak ukazuje obrázek 1.



Obrázek 1. Vizualizace tvorby výběru z populace a jeho redukce na soubor reálně získaných dat.

Namísto je položit si otázku, co dělat v případě, že návratnost našeho šetření je poměrně malá (nedosahuje ani zmíněných 60 %). Nejdříve bychom měli řešit, zda respondenti chybí v našem výběru náhodně, tj. nechybí systematicky nějaká skupina. Toto lze zjistit v podstatě jediným způsobem, a to využít dále zmíněné testování reprezentativity (viz další část článku), kterým se snažíme zjistit co nejvíce o struktuře populace a porovnat náš výsledný datový soubor s populací. Pokud zjistíme výrazná (rozuměj statisticky významná) vychýlení, máme v zásadě jen dvě možnosti práce:

(1) na soubor dále aplikujeme jen nástroje popisné statistiky a rezignujeme na zobecňování na populaci (tento způsob uplatňujeme i u nepravděpodobnostních výběrů, srov. jejich popis v závěru článku);

(2) data zkusíme za pomoci vah upravit tak, aby byla reprezentativní pro populaci a způsobilá ke zobecňování výsledků na populaci.

První uvedený režim práce nepotřebuje dalšího komentáře, proto soustředíme krátce pozornost ke druhému. Váhy (zde používáme tzv. *výběrové váhy* – srov. Soukup, 2016) můžeme využít k navýšení vlivu podreprezentovaných skupin v našich datech a naopak ke snížení vlivu skupin, které máme v datech zastoupeny více než v populaci. Technický popis postupu vážení v SPSS lze nalézt například v učebnici Mareše, Rabušice a Soukupa (2015, s. 197–201). Je namísto upozornit, že pokud víme, že v našem datovém souboru nějaká

skupina z populace zcela chybí, pak nám vážení nepomůže a nelze z dat zobecnění provádět. Obdobně, pokud bude zastoupení skupiny velice malé (například jediným respondentem), hrozí při použití vah výrazná zkreslení výsledků. Lze doporučit, aby výsledné váhy nepřesahovaly hodnoty 5 (resp. 1/5), tj. jeden jedinec z našeho datového souboru je brán pětinásobně (resp. jednou pětinou). Dodejme, že při používání statistických testů s váženým datovým souborem je vhodné respektovat doporučení, která podali Soukup a Rabušic (2007, s. 391–393).

2 Reprezentativita výběru

První charakteristikou výběru, které věnujeme v textu pozornost, je jeho *reprezentativita*, která „znamená takovou kvalitu výběru a dalších postupů metodiky výběrového šetření, díky níž dotázaný soubor jednotek získá rozložení charakteristik, jež můžeme považovat za shodné s populací, ze které vybraný soubor pochází“ (Krejčí, 2011, s. 3). Jedná se tedy o to, jak věrně výběr reprezentuje známé (a tudíž kontrolovatelné) znaky cílové populace (např. věkovou, vzdělanostní či genderovou strukturu), které jsou podstatné vzhledem k cíli našeho šetření.

Reprezentativita závisí především na způsobu tvorby výběru, kdy ideální je pravděpodobnostní výběr, a také souvisí s velikostí výběru, která zvyšuje přesnost odhadu populačních parametrů (Řehák, 1978, s. 492, 496).

V kontextu reprezentativity považujeme za podstatné položit si dvě otázky:

- 1) Musí všechny kvantitativně orientované výzkumy splňovat nároky na reprezentativitu výběru? Většina šetření realizovaných na území ČR nesplňuje tyto nároky (Sedláková, 2014, s. 92). Důvody jsou následující: neumožnost přesně vydefinovat populaci, nedostatek financí a času a také neumožnění přístupu do terénu a nezájem či neochota respondentů. To, že šetření nejsou postavena na náhodném výběru a dalších důležitých faktorech, však neznamená, že nemají pro společnost význam.

Každé šetření, i to, které má charakter případové studie a věnuje se pouze jednomu výskytu daného jevu, pokud je provedeno korektně, přináší relevantní zjištění, obohacuje stávající vědění a rozšiřuje daný obor. Je proto třeba zbavit se neopodstatněného dojmu, že pouze reprezentativní šetření jsou přínosná a žádaná. (Sedláková, 2014, s. 93)

- 2) Je reálné zajistit reprezentativitu výběru? Tento problém diskutuje Babbie (2013, s. 133–134), který uvádí, že reprezentativita nemá precizní vědecký význam. Ačkoli bychom ji měli brát velmi vážně, musíme si uvědomit, že výsledky jakéhokoli sociálního výzkumu jsou vždy relativní a kontextuálně podmíněné, jejich reprezentativita je proto diskutabilní i za dodržení požadavků na náhodný a dostatečně velký výběr respondentů.

Reprezentativní výběr z hlediska známých demografických znaků automaticky nezaručuje důvěryhodnost sebraných dat, a to především v případě zkoumání osob. Jedná se o to, jak se sebraná data odlišují od reality z důvodu záměrné či nevědomé modifikace reality v chování a výpovědích respondentů. Ukazuje se, že respondenti mají tendence prezentovat sebe a své bezprostřední okolí sociálně přijatelně (více viz Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011, s. 134) a vyhýbají se odpovědím na nepříjemné otázky, čímž dochází k porušení reprezentativity (Řehák, 1978, s. 490). V pedagogických výzkumech se stává, že respondenti jsou ochotni odpovědět i na věci, které neznají nebo se jim netýkají, pokud se jim přirozeně nenabízí odpověď typu „nevím“ nebo „netýká se mě“. Je také známo, že se respondenti nechávají ovlivnit sugestivními či ofenzivními podněty, které by odborně sestavené techniky sběru dat vůbec neměly obsahovat. Důvěryhodnost výpovědí respondentů můžeme pozitivně ovlivnit pečlivou tvorbou a aplikací výzkumných nástrojů, není však možné na ni absolutně spoléhat.

Výběr a získaná data lze podrobit kontrole reprezentativity z hlediska vybraných charakteristik. Jako nejjednodušší možnost se nabízí aplikace testu dobré shody chí-kvadrát, ve kterém porovnáváme, zda se námi získané četnosti v různých kategoriích zkoumaných jednotek shodují s očekávanými četnostmi, které stanovíme na základě znalosti populace. Například tak můžeme porovnat vzdělanostní strukturu našeho výběru se známou vzdělaností strukturou populace. Vzhledem k tomu, že chí-kvadrát test je možné spočítat i v běžně užívaném SPSS, lze čtenáře odkázat na jeho využití. Postup, jak test vypočítat, lze včetně ukázky nalézt např. v učebnici Mareše, Rabušice a Soukupa (2015, s. 259–263). Samozřejmě, že nejobtížnějším momentem při testování reprezentativity bude získání charakteristik námi zkoumané populace.

S tématem reprezentativity výběrového souboru souvisí *reprezentativita obsahu*, která vyjadřuje, „do jaké míry je v projektu zachycen obsah cílových

témat“ (Řehák, 1978, s. 490).⁴ Kromě toho, že požadujeme, aby soubor osob v našem výzkumu byl reprezentativní pro zkoumanou populaci (chceme-li pak na populaci zobecňovat výsledky našeho výzkumu), je potřeba, abychom reprezentativně vystihli zkoumané téma (obsah). Ostatně již například klasický postup Thurstonova škálování (Schenk & Hrabovská, 2010) jasně vystihoval tuto potřebu a úkol svěřoval do ruky expertům. Tento požadavek platí jak pro dotazník (tj. naše otázky musí reprezentativně pokrývat zkoumané téma), tak pro test (testové úlohy musí reprezentativně pokrývat testované kurikulum). Již při započítání plánování výzkumu je tedy třeba výzkumný nástroj (dotazník či test) plánovat tak, aby byl obsahově reprezentativní vzhledem ke zkoumanému problému (ideální je vytvoření tzv. specifikační tabulky, kde se v řádku zachytí jednotlivá zkoumaná témata a v sloupci jejich dimenze a navrhne se počet otázek, resp. testových úloh, pro jednotlivé buňky tabulky). Pro vyhodnocení obsahové reprezentativity je vhodné provést pilotní šetření, které umožňuje poté skrze statistické nástroje vyhodnotit „kvalitu“ jednotlivých otázek (testových úloh) a posoudit i celkovou obsahovou reprezentativitu. S ohledem na omezený rozsah článku jen zmiňme, že pro jednotlivé testové úlohy je vhodné minimálně vypočítat jejich obtížnosti a citlivosti (analogické charakteristiky je vhodné počítat i pro otázky tvořící baterie v dotazníkových šetřeních). Pro jednotlivé zkoumané oblasti je pak vhodné vyhodnotit reliabilitu (nejčastěji skrze Cronbachovo alfa⁵) a validitu našeho výzkumného nástroje (Štuka et al., 2013, s. 62–93; Řehák, 1998a). Složitější přístupy pak využívají strukturního modelování (srov. zejména Řehák, 1998b). Výše uvedený popis je spojen s klasickou teorií testování (případně s postupy likertovského škálování, srov. Schenk & Hrabovská, 2010). V dnešní době se namísto klasické teorie testování (CTT) používá často teorie odpovědi na položku (IRT), nicméně výše popsané principy platí i zde, jen postupy IRT umožňují další možnosti vyhodnocení reprezentativity a zajišťují tak lépe optimální výběr otázek, resp. testových úloh (Jelínek, Květoň, & Vybořil, 2011).

S reprezentativitou i velikostí výběru úzce souvisí již zmiňovaná *zobecnitelnost (generalizability)*⁶, která vyjadřuje, zda a s jakou jistotou platí výsledky

⁴ Děkujeme anonymnímu recenzentovi za upozornění na tento aspekt výzkumné činnosti.

⁵ Nutno ovšem upozornit na problematičnost tohoto oblíbeného koeficientu, viz např. článek Zváry (2002) nebo novější text Sijtsma (2009).

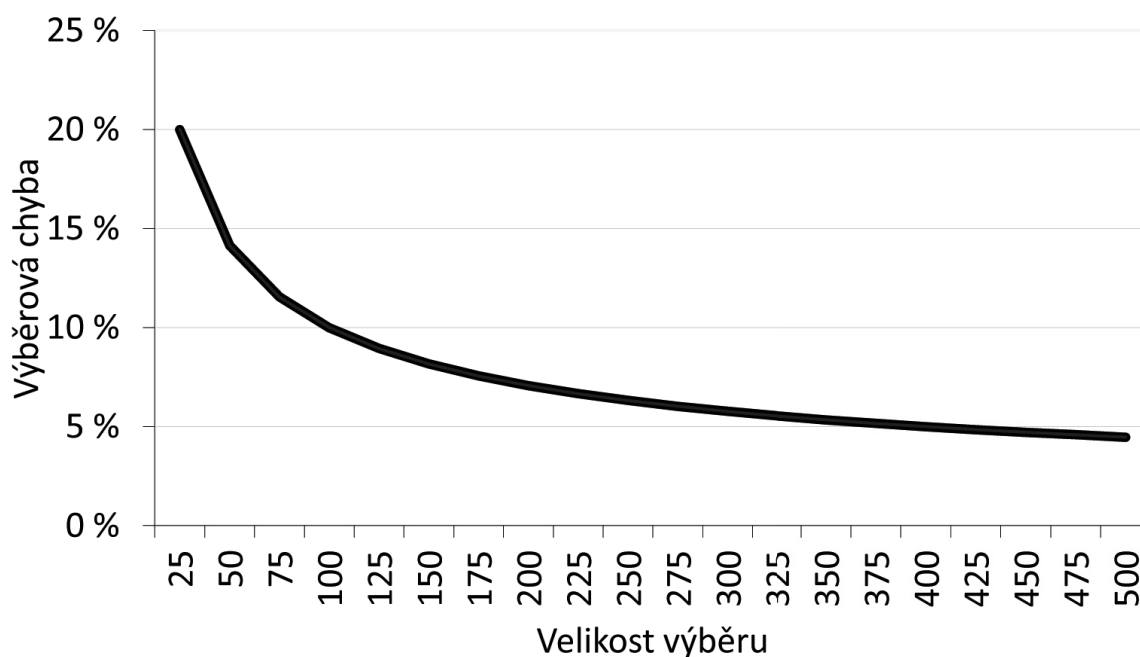
⁶ V kontextu se zobecnitelností se také mluví o *externí validitě* a *transferabilitě*. Všechny tři pojmy vyjadřují, jak dalece je možné přenést výsledky z výběru na populaci (Mertens, 2015, s. 320). Někteří autoři též rozlišují zobecnitelnost vzhledem k populaci a vzhledem k teorii (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2007, s. 227).

získané z výběru na populaci. Ačkoli se běžně spojuje s kvantitativně orientovaným výzkumem, je vysoce spekulativní (Vogt & Johnson, 2011, s. 156). Lidé jakožto nejčastěji zkoumané subjekty pedagogického, potažmo sociálního výzkumu jsou příliš rozdílní na to, abychom je mohli považovat za soubor relativně homogenních jednotek. Jejich charakteristiky se navíc vyvíjejí v čase, tudíž míra zobecnitelnosti každého sociálního výzkumu teoreticky klesá od chvíle, kdy byl realizován. Proto je zobecňování vždy riskantní.

3 Velikost náhodného výběru

V této a následující části článku se věnujeme problematice velikosti výběru.

Pro pravděpodobnostní výběry obecně platí, že čím menší je výběr, tím vyšší je pravděpodobnost statistické chyby 2. druhu, tedy chyby, kdy s využitím statistických testů neprokážeme statisticky významnou souvislost mezi jevy, přestože reálně existuje. Proto se obecně doporučuje realizovat kvantitativně orientovaný výzkum na co největším výběru, protože platí, že s rostoucí velikostí výběru klesá výběrová chyba (srov. též obrázek 2).⁷



Obrázek 2. Velikost výběrové chyby pro relativní četnost (předpokládaná relativní četnost 50 %) s ohledem na velikost výběru pro prostý náhodný výběr.

⁷ I velké výběry však mají svá negativa, která se projevují především při realizaci inferenční statistiky, jak uvádí např. Field (2013, s. 72–73).

V praxi se však podřizujeme limitujícím faktorům jako čas a finance, které snižují naše ambice na velikost výběru. Snažíme se proto odhadnout jeho velikost tak, aby byl co nejmenší, ale zároveň vyhovoval základním metodologickým standardům. Poznamenejme již zde, že velikost výběru nelze zjednodušovat na pravidlo „čím větší, tím lepší“ (viz varovný příklad na konci článku). Velikost výběrového souboru souvisí především s designem výběru (srov. další část) i s plánovanými statistickými operacemi, které chceme na výběr aplikovat (srov. praktická doporučení na konci další části).

3.1 Základní stanovení velikosti výběru pro prostý náhodný výběr

Vzorec pro odhad velikosti prostého náhodného výběru (*simple random sampling*) uvádí Kalton (1983, s. 82):

$$n' = 1,96^2 \frac{PQ}{SE^2}$$

kde n' je základní odhad velikosti výběru (bez ohledu na velikost populace), P je procentuální proporce, ve které se sledovaný znak v populaci vyskytuje, Q je procentuální proporce, ve které se sledovaný znak nevyskytuje ($Q = 100 - P$), a SE je tolerovaná výběrová chyba (uvádí se v %, standardně se počítá s hodnotou 5 nebo nižší).

Protože parametry P a Q většinou neznáme (nebo se zaměřujeme na více sledovaných parametrů), dosadíme za obě veličiny nejkonzervativnější hodnotu 50 (podle úvahy, že sledovaný znak se může a nemusí vyskytovat u každého jedince s pravděpodobností „50 na 50“). Po dosazení do vzorce získáme při nejkonzervativnějším nastavení hodnot P a Q a za tolerance 5% chyby základní odhad velikosti výběru $n' = 1,96^2 \frac{50 \times 50}{5^2} = 384$.

Povšimněme si, že ve vzorci nefiguruje velikost cílové populace, tj. obecně platí (výjimku srov. dále), že velikost cílové populace neovlivňuje velikost výběru a pro stejnou přesnost výsledků potřebujeme stejně velký výběr bez ohledu na velikost cílové populace (tedy například výběr 400 jednotek z 10 tisíc zajišťuje srovnatelnou přesnost jako výběr z 10 milionů, za předpokladu srovnatelné variability dat v desetitisícovém i desetimiliónovém souboru).

Velice snadno lze pro stanovení velikosti výběru použít uvedený obrázek 1. Dle požadované velikosti výběrové chyby najdeme minimální velikost výběru. Požadujeme-li například 10 %, pak vedeme vodorovnou linii ve výši 10 % a na ose x odhadneme, že potřebujeme cca 110 jednotek ve výběru.

Podobně pro 5 % získáme námi výše vypočtenou hodnotu ve výši cca 380 výběrových jednotek.

Speciální situace nastává, pokud námi zkoumaná populace je malá a my chceme přesto namísto vyčerpávajícího zjišťování provést výběr a zobecnit poté výsledky na celou tuto malou populaci za pomoci statistických testů. Je-li náš výběr více než desetinou zkoumané populace, pak neplatí běžné vzorce pro statistické testy a je třeba je modifikovat. Praktický příklad výpočtu lze nalézt v článku Soukupa a Rabušice (2007, s. 388–389). Obecně platí, že pokud vybíráme velkou proporcí z malé populace, výběr může být při stejné požadované přesnosti menší. Dodejme zároveň, že v případě, kdy provádíme výběr z malých populací, je ještě více třeba dbát na to, aby výběr byl striktně náhodný, sebemenší vychýlení či systematickosti zcela zničí možnost zobecňovat výsledky na populaci.

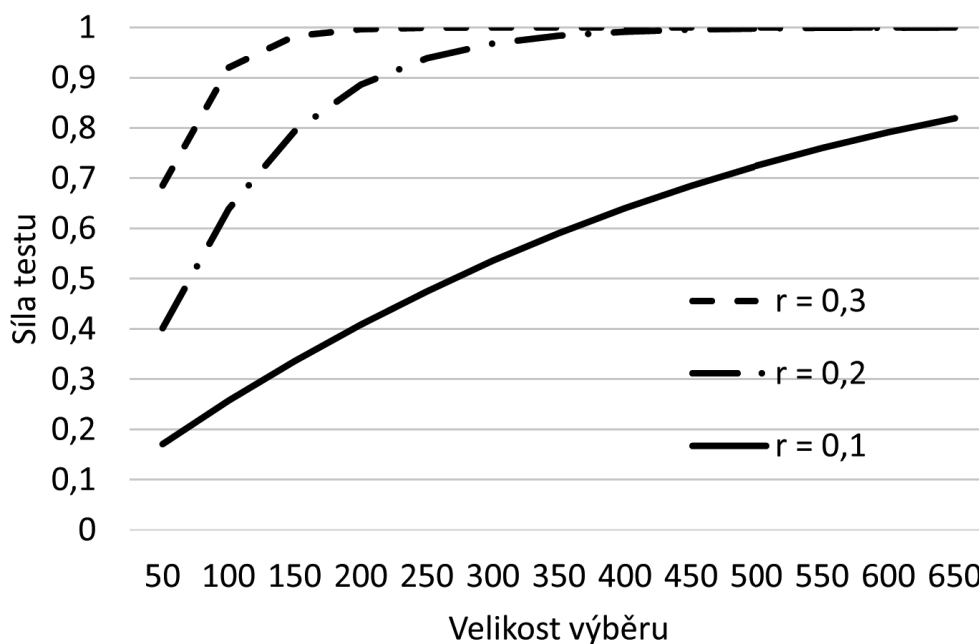
3.2 Stanovení velikosti prostého náhodného výběru s ohledem na sílu testu

V posledních letech se prosazuje zejména v pedagogickém a psychologickém kvantitativním výzkumu doporučení, aby byla uváděna *síla testu* u výsledků statistických testů (tj. stanovení síly testu *ex post*). Obdobně lze nalézt doporučení pro stanovení velikosti výběrového souboru s ohledem na předpokládanou sílu plánovaných statistických testů (tj. stanovení síly testu *ex ante*). S ohledem na téma článku, stanovení velikosti výběrového souboru před jeho provedením, bude dále diskutováno jen stanovení síly *ex ante*, resp. určení velikosti výběrového souboru, aby bylo dosaženo dostatečné síly testu. Nejhlásitějším propagátorem síly testu byl Jacob Cohen, který tématu věnoval celou knihu (Cohen, 1988) a tato publikace je pomyslným zlatým standardem. Pro úplnost uveďme, že síla testu je pravděpodobnost, že zamítneme nulovou hypotézu za předpokladu, že tato opravdu v populaci neplatí, tj. síla testu měří schopnost statistického testu detekovat rozdíly či souvislosti, o které se zajímáme (Hendl, 2015, s. 417–422). Běžně se doporučuje minimální síla testu o velikosti 0,8. Stanovení síly testu je pro jednodušší statistické testy možné provést složitějšími vzorci, pro složitější statistické techniky se pak nejčastěji užívá simulačních postupů Monte Carlo (Lafaye de Micheaux & Tran, 2016). S ohledem na velice časté používání korelací a t-testů v českém pedagogickém výzkumu se zde omezíme na ukázky stanovení velikosti výběrového souboru jen u těchto dvou situací, pro ostatní odkážeme na užitečné pomůcky na internetu a relevantní programy.

Začneme se stanovením minimální velikosti výběrového souboru s ohledem na sílu testu pro korelační studii. Pro stanovení velikosti výběrového souboru při respektování síly testu musíme znát:

- požadovanou míru statistické významnosti (typicky volíme 0,05);
- předpokládanou velikost korelačních koeficientů;
- požadovanou sílu testu (typicky minimálně 0,8).

S ohledem na běžné výsledky pedagogických studií jsme připravili graf na obrázku 3, který ukazuje vztah mezi velikostí výběrového souboru (osa x) a silou testu pro korelační koeficienty o velikosti 0,1, 0,2, resp. 0,3 (míra statistické významnosti je konvenčně 0,05).

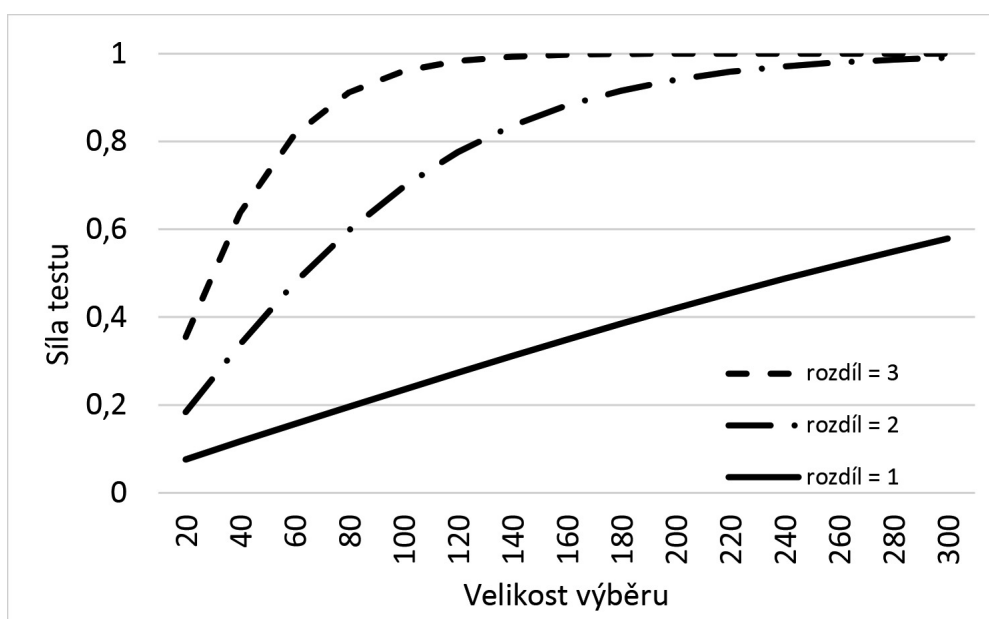


Obrázek 3. Velikost síly testu pro korelační koeficient s ohledem na velikost výběru pro prostý náhodný výběr ($\alpha = 0,05$).

Pro čtení grafu je možné volit následující způsob: povedu pomyslnou vodorovnou čáru na úrovni síly testu 0,8 a zjistím, jaká je minimální požadovaná velikost výběru pro příslušnou velikost korelačního koeficientu. Závěr plynoucí z grafu si lze snadno zapamatovat. Pro prokázání korelačních koeficientů o velikosti 0,3 (nejvyšší křivka v grafu) se silou testu 0,8 postačuje velikost výběru cca 65 jednotek. V případě korelace na úrovni 0,2 je to již minimálně

150 jednotek a pro korelace o velikosti 0,1 pak téměř 620 jednotek! Je tedy opět patrné, že čím menší je předpokládaný zjištěný efekt, tím větší výběr musíme volit.⁸ Elegantní pomůcku k obecnému výpočtu velikosti korelační studie poskytuje např. web StatsToDo.

V případě studií, v nichž se porovnávají průměry (či mediány ve skupinách), lze obdobně jako u korelačních studií stanovit vztah mezi velikostí výběrového souboru a silou testu. Namísto hodnoty korelace je zde potřebné stanovit velikost předpokládaného rozdílu (typicky mezi dvěma skupinami). Pro jednoduchou ilustraci uvádíme graf na obrázku 4. Graf opět vykresluje pro hladinu statistické významnosti 0,05. Namísto různých úrovní korelace zobrazujeme různé velikosti předpokládaného rozdílu (o velikosti $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ a $\frac{3}{4}$ směrodatné odchylky⁹), konkrétně v našem případě máme data se směrodatnou odchylkou 4 jednotky a předpokládaný rozdíl je tedy 1, 2, resp. 3 jednotky (viz legenda v grafu).



Obrázek 4. Velikost síly testu pro dvouvýběrový t-test s ohledem na velikost výběru pro prostý náhodný výběr ($\alpha = 0,05$).

⁸ Poznamenejme, že korelace o hodnotě 0,1 je ale věcně nezajímavá, a tak lze vycházet z požadavku pro korelační studie, a to prokazovat korelace o hodnotě 0,2 a vyšší (tj. stačí nám výběr o velikosti 150 jednotek).

⁹ Tyto hodnoty zhruba odpovídají velikosti *Cohenova d*, přičemž rozdíl se označuje jako malý (0,2), střední (0,5) a velký (0,8) – srov. Soukup (2013, s. 131).

Opět můžeme graf snadno přečíst. *Budeme-li předpokládat rozdíl o velikosti $\frac{3}{4}$ směrodatné odchylky (v grafu nejvyšší křivka s označením „rozdíl = 3“), pak pro sílu testu 0,8 postačuje výběr o velikosti cca 60 jednotek. V případě, že předpokládaný rozdíl bude maximálně $\frac{1}{2}$ směrodatné odchylky, výběr musí být minimálně 130 jednotek a pro detekci statisticky významného rozdílu o velikosti pouze $\frac{1}{4}$ směrodatné odchylky potřebujeme zhruba 600 jednotek ve výběru (není uvedeno v grafu)!¹⁰*

Pro složitější statistické techniky lze buď využít online kalkulačky, nebo speciální software. IBM distribuuje společně s SPSS software Sample Power (nyní verze 3.0, jde o placený software), který umožňuje stanovení síly testu. Ve volně dostupném prostředí R existuje mnoho balíčků pro stanovení síly testu (za všechny zmiňme balíček Power; Lafaye de Micheaux & Tran, 2016). Dále lze doporučit zdarma dostupný software G*Power (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, ©2016). Ex post sílu testu pro běžné postupy (t-test, analýza rozptylu a regrese) lze vypočítat i v SPSS, konkrétně v procedurách General linear model, samozřejmě lze využít i mnohé online kalkulátory.

S ohledem na skutečnost, že v pedagogickém výzkumu se často užívá namísto t-testů neparametrických obdůb (Mann-Whitney či Wilcoxonův test), platí doporučení ohledně velikosti výběrového souboru s úpravou. Obecně platí, že síla neparametrických testů je oproti parametrickým zhruba 90 %, tj. velikost výběrového souboru by se měla oproti dříve uvedeným hodnotám cca o pětinu navýšit.

3.3 Některá praktická doporučení pro velikost výběru (zejména pro vícerozměrné statistické techniky)

V této pasáži zmíníme některá doporučení, která se uvádějí ve statistických či metodologických textech. Ve valné většině případů jde o tzv. *rules of thumbs*, tj. doporučení plynoucí ze simulačních studií, která jsou zjednodušena pro maximální praktičnost při používání. První doporučení říká, že pokud populaci tvoří méně než 100 jednotek, není důvod z ní tvořit výběr, ale je praktičtější podrobit výzkumu celou populaci (Gay, Mills, & Airasian, 2014, s. 139).¹¹ Za minimální velikost výběru vhodného pro kvantitativně orientovaný výzkum bývá považováno 30 jednotek, avšak pouze v případě, že tento

¹⁰ Opět poznamenejme, že rozdíl o velikosti čtvrtiny směrodatné odchylky je již věcně poměrně nezajímavý.

¹¹ Stovka je v kvantitativním výzkumu téměř magická, protože platí, že ve výběru menším než sto jednotek není jedno procento reprezentováno ani jedním jedincem, a je tak obtížně představitelnou jednotkou.

soubor neplánujeme dělit pro účely vztahové analýzy na podskupiny (Gay et al., 2014, s. 139). Soukup a Rabušic (2007, s. 380, 385) uvádějí jako minimum 30–50 jednotek, pro větší kvalitu však 80–100.¹² Samozřejmě platí, že pokud chceme pracovat na úrovni podskupin, musíme minimální velikost vztáhnout na jednotlivé podskupiny.

Pro faktorovou či regresní analýzu se užívá pravidlo, které vychází z počtu použitých proměnných, resp. počtu odhadovaných koeficientů. Běžně je doporučeno, aby počet jednotek výzkumu (respondentů) byl 10násobkem počtu odhadovaných parametrů. Demonstrujme toto na dvou příkladech:

- 1) Regresní analýza s devíti prediktory – odhadujeme devět regresních koeficientů a jednu konstantu, výběr by tedy měl mít minimálně $(9 + 1) * 10 = 100$ jednotek.
- 2) Explorační faktorová analýza s deseti indikátory a dvěma faktory – odhadujeme $2 * 10$ faktorových zátěží, výběr by tedy měl mít $20 * 10 = 200$ jednotek.

Z uvedeného pravidla plyne i běžně doporučené pravidlo pro stabilitu faktorového řešení zajistit minimálně 200 výzkumných jednotek (Tinsley & Tinsley, 1987; Comrey, 1988, cit. podle DeVellis, 2012, s. 157–158).

Obdobně se v případě realizace konfirmační faktorové analýzy doporučuje, aby počet zkoumaných jednotek byl minimálně desetinásobkem počtu parametrů, které musí být v daném modelu odhadnuty (srov. Schreiber et al., 2006, s. 326), stejná pravidla bývají formulována pro obecné strukturní modely. Doplníme, že tato pravidla vychází ze skutečnosti, že by měla být zajištěna dostatečná síla testů pro jednotlivé parametry. Zájemcům lze doporučit například Soperův webový kalkulátor (©2016).

Veškerá uvedená doporučení však platí pouze rámcově, vždy je nutné přihlížet ke konkrétním podmínkám výzkumu (více in Bertrand & Hughes, 2005, s. 65; Babbie, 2013, s. 125–126). Doplníme, že pokud náš výzkumný soubor nedosahuje požadované velikosti (stanovené dle výše uvedených pravidel), není to automaticky překážkou publikování výsledků (ideálně bez používání statistických testů) vypočtených z tohoto souboru. Autor by měl na tuto skutečnost upozornit a je pak na poučeném čtenáři, jak s tímto upozorněním naloží.¹³

¹² Samozřejmě je možné aplikovat kvantitativně orientované metody sběru dat i na menší skupiny nebo jednotlivce, avšak v takovém případě lze pracovat pouze na popisné rovině (např. sledovat výkon jednotlivce v kontextu s populačními normami).

¹³ Děkujeme anonymnímu recenzentovi za tento podnět.

3.4 Dopad složitějších designů pravděpodobnostních výběrů na velikost výběru

Tabulka 1 shrnuje základní informace o nejpoužívanějších typech pravděpodobnostních výběrů (Kalton, 1983) a jejich obecné srovnání s prostým náhodným výběrem z hlediska požadavku na velikost. Detailnější pojednání o problematice včetně výpočetních postupů nalezne čtenář zejména v klasické monografii Kishé (2014) či modernější monografii Lévyho a Lemeshowa (2008).

Tabulka 1

Základní informace o nejpoužívanějších typech náhodných výběrů

Označení výběru	Stručný popis	Požadovaná velikost ve srovnání s prostým náhodným výběrem
stratifikovaný (<i>stratified sampling</i>)	populace se rozdělí na co nejmenší vnitřně homogenní skupiny (subpopulace, strata) a z těch poté náhodně vybíráme jednotky	srovnatelná, pokud je výběr ze skupin proporční vzhledem k jejich velikosti
systematický (<i>systematic sampling</i>)	do výběru je zahrnuta každá n-tá jednotka dostupné populace na základě požadované proporce mezi populací a výběrem	srovnatelná, pokud jsou jednotky v opoře výběru náhodně seřazeny
skupinkový (<i>cluster sampling</i>)	populace se rozdělí na co nejmenší vnitřně heterogenní skupiny (svazky), z nich náhodně některé vybereme a v těchto skupinách pak využijeme všechny jednotky	výrazně horší (je třeba asi 2–3násobně velký výběr)
vícestupňový (<i>multistage sampling</i>)	populaci postupně rozdělíme na co nejmenší administrativní skupiny (např. města – školy – třídy) a z nich náhodně vybereme jednotky	

V případě, že náš výběr není proveden jako prostý náhodný výběr, ale je užíván některý z výše popsaných složitějších designů pravděpodobnostních výběrů, musíme korigovat doporučení pro velikost výběrového souboru. Obecně bude v pedagogickém výzkumu platit, že budeme používat typicky vícestupňového, často v kombinaci se skupinkovým výběrem nebo stratifikací. Je tedy zapotřebí vzít v potaz doporučení uvedená v tabulce 1 a velikost výběru oproti doporučením pro prostý náhodný výběr z předchozí části textu navýšit. Nadto pokud plánujeme pracovat s jednotlivými skupinami vymezenými straty, musíme dbát na dostatečnou velikost jednotlivých skupin,

což může celkovou velikost výběru výrazně navýšit (zejména pokud chceme prezentovat výsledky samostatně za jednotlivé skupiny).

Na příkladu výzkumu PISA 2012 si ukažme, jak se provádí výběr žáků v tomto mezinárodním šetření. Detailní popis najde čtenář v publikaci OECD (2014, s. 65–88). Cílovou populací šetření PISA jsou patnáctiletí žáci, kteří jsou minimálně v 7. ročníku školní docházky. S ohledem na dostupnost i snadnější proces testování jsou z cílové populace pro výzkum zpravidla vyloučeny školy hůře dostupné, případně školy, které vzdělávají jen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; maximální míra tohoto vyloučení je stanovena na 5 %. Pro výběr konkrétních žáků je v šetření PISA užito *dvoustupňového stratifikovaného pravděpodobnostního výběru*. Stratifikace záleží na rozhodnutí každé země (typicky v ČR jsou separátně vybírány v jednotlivých státech základní školy a různé typy středních škol, výběr probíhá separátně v jednotlivých krajích a ve třech velikostních kategoriích škol). V prvním stupni se vybírají náhodně školy ze seznamu všech škol, kde mohou být 15letí žáci, s tím, že seznam škol se náhodně seřadí a poté je vybíráno systematickým výběrem. Pravděpodobnost vybrání škol navíc odráží velikost školy (tj. větší školy mají větší pravděpodobnost být vybrány než malé). V takto náhodně vybraných školách je ve druhém stupni ze všech patnáctiletých žáků náhodně vybráno 35 žáků, pokud je v příslušné škole méně než 35 žáků, pak jsou za výběr považováni všichni patnáctiletí žáci. Celkově je vybíráno v každé zemi minimálně 150 škol, minimální velikost výběru je stanovena na 4500 žáků a požadovaná návratnost (tj. reálná spolupráce škol) je 85 % (tj. minimálně 85 % vybraných škol se musí účastnit výzkumu, aby byla data z výzkumu PISA příslušné země zahrnuta do mezinárodní databáze a výsledků mezinárodní zprávy). Obdobně je stanovena i míra návratnosti pro druhý stupeň výběru, tj. pro žáky. Pro úplnost dodejme několik údajů o českém sběru dat PISA 2012. Šetření se účastnilo 297 (ze 300 náhodně vybraných škol) ze všech 14 krajů a k testování se dostavilo celkem 6 413 žáků. Návratnost na úrovni škol činila 98,15 % a návratnost na úrovni žáků činila 90 %. ČR tedy splnila všechny požadavky.

Praktická informace, která se váže k pravděpodobnostním výběrům, se týká jejich nákladnosti. Pokud budeme chtít pořizovat pravděpodobnostní výběr například z dospělé populace, pak zpravidla realizace tohoto úkolu nebude v silách výzkumného týmu, ale bude muset využít služeb výzkumných agentur. Ceny se samozřejmě budou lišit, ale lze odhadnout, že pouhý sběr dat u výzkumného souboru od tisícovky respondentů se bude pohybovat v řádu

mnoha set tisíc korun. Pro úplnost ještě dodejme, že například náklady na šetření PISA (příprava, pilotáž a sběr dat včetně přípravy národní zprávy, vše se realizuje během čtyř let) budou okolo deseti milionů. Proto pro získání dostatečně velkého a kvalitního pravděpodobnostního výběru musí získat výzkumník externí zdroje (typicky grantové prostředky či prostředky z Evropských fondů). Nákladnost je jedním z důvodů, proč se v praxi často používají výběry nepravděpodobnostní.

Doplňme zároveň, že v případě, kdy používáme složitější designy pravděpodobnostního výběru, musíme při zpracování dat tuto skutečnost zohlednit. Typicky pak nevystačíme s běžně užívaným softwarem (zejména SPSS či Excel), ale musíme používat speciální doplňky či zcela jiný software. S ohledem na komplexnost problému lze odkázat opět na technického průvodce PISA (OECD, 2014), případně na detailní diskusi této problematiky na datech TIMSS za ČR v článku Soukupa (2016). Mnoho problémů tedy neohrožuje výzkumníka jen na počátku výzkumu (při jeho přípravě), ale i na konci (při zpracování získaných dat). To by však nemělo výzkumníka odradit, ale obojí by měl přijmout jako, moderně řečeno, výzvu.

4 Velikost výběru v případě nepravděpodobnostních výběrů

V pedagogice oblíbené a nejčastěji aplikované nepravděpodobnostní výběry existují v několika typech, z nichž základní shrnuje tabulka 2, která obsahuje také jejich obecné srovnání s prostým náhodným výběrem z hlediska kvality (Kalton, 1983).

Tabulka 2

Základní informace o nejpoužívanějších typech nepravděpodobnostních výběrů

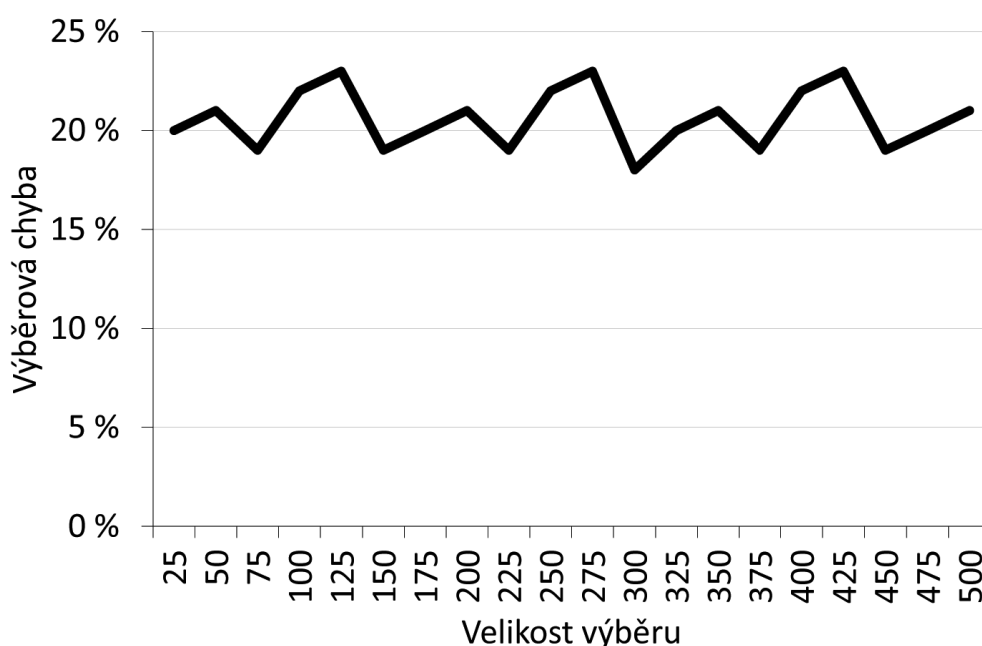
Označení výběru	Stručný popis	Kvalita ve srovnání s prostým náhodným výběrem
kvótní (<i>quota sampling</i>)	záměrný výběr jednotek na základě známých vlastností populace podle daných kvót	horší, za předpokladu reprezentativity lze uvažovat o zobecnění na populaci
expertní (<i>expert choice</i>)	výběr jednotek na základě úsudku výzkumníka	nesrovnatelně horší, ani za předpokladu reprezentativity nelze uvažovat o zobecnění na populaci
dostupný (<i>convenience sampling</i>)	založený na dostupnosti/dobrovolnosti zkoumaných jednotek	nesrovnatelně horší, ani za předpokladu reprezentativity nelze uvažovat o zobecnění na populaci

Z hlediska reprezentativity (viz první část článku) lze konstatovat, že reprezentativní bude z nepravděpodobnostních výběrů maximálně kvótní výběr. *Pro všechny nepravděpodobnostní výběry ovšem společně platí, že při práci s daty nelze automaticky používat statistické testy, protože nelze vyčíslit výběrovou chybu (srov. např. Kalton, 1983, s. 90). To ovšem neznamená, že pro tato data nelze používat vůbec statistické nástroje. Bez problémů lze využívat veškeré nástroje popisné statistiky, včetně počítání korelačních či kontingenčních koeficientů, případně regresních koeficientů. Obdobně lze využít nástrojů explorační statistiky, typicky explorační faktorové analýzy, seskupovací (shlukové) analýzy, mnohorozměrného škálování, explorační analýzy latentních tříd apod. Jediné, co není dovoleno, je používat statistické testy či intervaly spolehlivosti pro zobecnění výsledků z nepravděpodobnostních výběrů na cílovou populaci. Obecně platí, že je vždy nutné popsat, jak byl výběr proveden, jeho velikost a omezení. Platí, že s velikostí nepravděpodobnostních výběrů se nemění přesnost odhadů, tj. výběrová chyba zůstává zhruba konstantní (viz obrázek 5). Na základě uvedených skutečností lze podat některá obecná doporučení pro nepravděpodobnostní výběry:*

- 1) Pokud chceme zobecňovat výsledky na cílovou populaci, nepravděpodobnostní výběry neužívejme.
- 2) Nepravděpodobnostní výběry jsou vhodné pro indikaci možných výsledků a generování teorií¹⁴, nikoli k jejich ověřování.
- 3) Absolutní hodnoty (ve formě průměrů, mediánů, četností) z nepravděpodobnostních výběrů nelze zobecňovat na populaci a nelze je ani považovat za hodnoty, které budou populačním hodnotám blízké (s výjimkou kvótních výběrů).
- 4) Vztahy mezi veličinami (typicky zjišťované kontingenčními či korelačními koeficienty) budou i v případě nepravděpodobnostních výběrů zhruba pro populaci platné (samozřejmě za předpokladu, že náš výběr netvoří jedna zcela atypická podskupina cílové populace).
- 5) Z hlediska velikosti lze pro získávání indikativních výsledků či generování hypotéz doporučit provádět nepravděpodobnostní výběry spíše menší (v řádu do cca 150 jednotek) a tyto výsledky či hypotézy poté ověřovat na reprezentativních pravděpodobnostních výběrech.

¹⁴ Tímto vyjádřením nezpochybňujeme úlohu kvalitativního výzkumu při generování teorií.

Připomeňme, že v případě nepravděpodobnostních výběrů neplatí výše uvedené pravidlo snižování výběrové chyby (srov. obrázek 2), že s růstem velikosti klesá (nelineárně) *výběrová chyba*. Tato chyba se s velikostí v zásadě nemění a osciluje kolem neznámé hodnoty (srov. ilustraci v obrázku 5). Hodnota výběrové chyby je v případě nepravděpodobnostních výběrů neznámá, protože výše uvedené vzorce zde neplatí a nelze ji tedy vyčíslit.



Obrázek 5. Velikost výběrové chyby pro proporci s ohledem na velikost výběru pro nepravděpodobnostní výběr.

Pro ilustraci skutečnosti, že velikost výběrového souboru nehraje u nepravděpodobnostních výběrů roli, připomeňme jeden příklad z české praxe, konkrétně šetření *Eurostudent* provedené v roce 2007 (Pabian & Provázková, 2008, s. 15).¹⁵ Výzkumný soubor byl nejdříve získáván skrze pop-up okno na portálu centrum.cz a několika dalších webech, kde byl očekáván výskyt osob mladšího věku. Poté, co bylo zjištěno výrazné vychýlení takto získaného samovýběru (měl cca 1700 jednotek), došlo k dodatečnému výběru dalších studentů z databáze firmy iVýzkumy a z dalších zdrojů. Celkově tak bylo

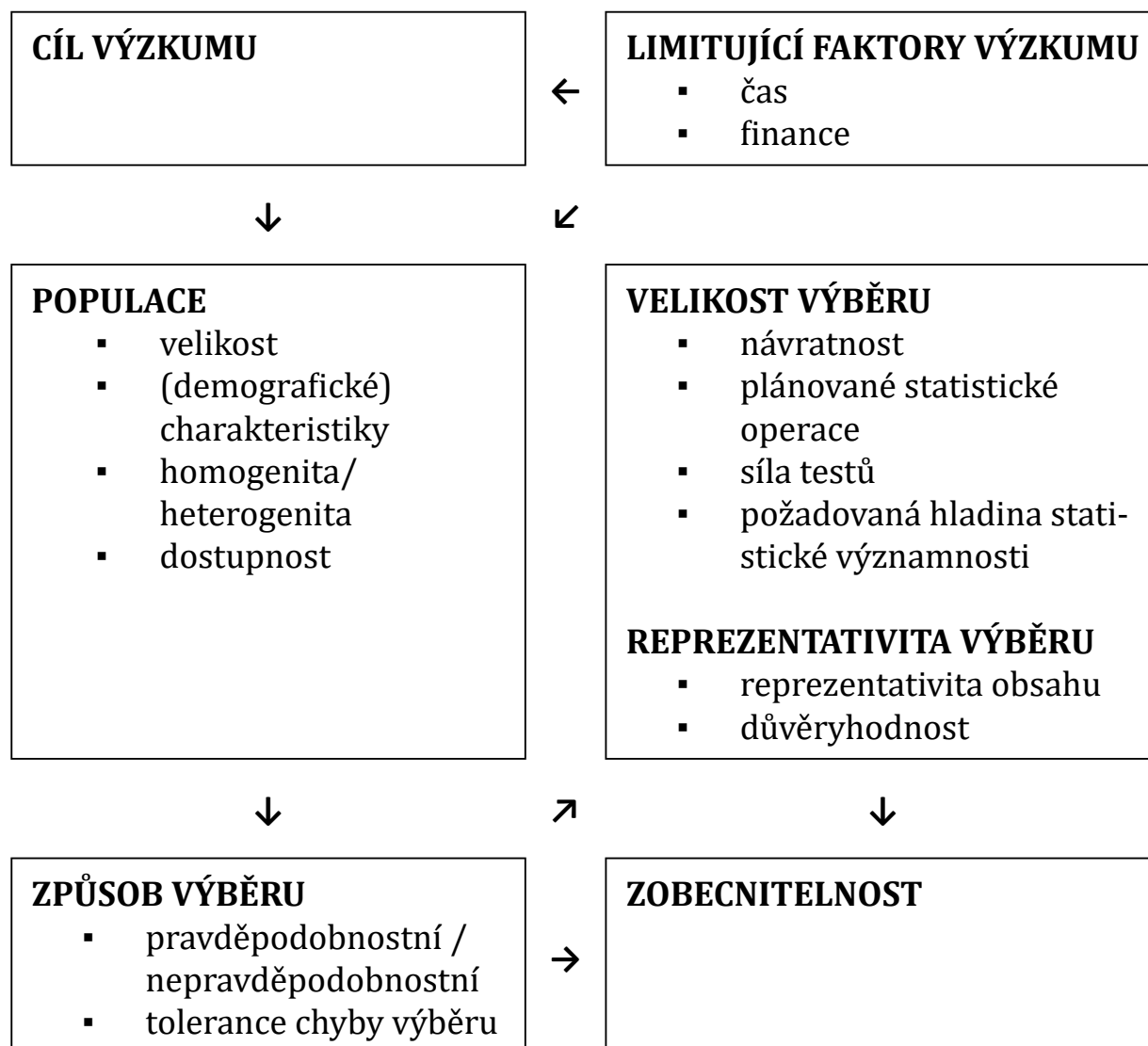
¹⁵ Šetření *Eurostudent* je evropským srovnávacím šetřením podmínek studia vysokoškolských studentů. Jedním ze základních požadavků kladených na toto šetření je reprezentativita výběrového souboru, tj. soubor by měl odrážet strukturu vysokoškolské populace v jednotlivé zemi, ideálně díky náhodnému vybírání studentů.

získáno 3355 vyplněných dotazníků od vysokoškolských studentů. Na první pohled impresivně velký výběrový soubor (spíše samovýběrový) však nebylo možné považovat za reprezentativní, což bylo ostatně konstatováno i v recenzním řízení a poprvé v historii tak nebyla česká data odeslána do mezinárodní databáze. Bylo tak promarněno nemálo finančních prostředků i času jednotlivých aktérů včetně studentů, kteří v dobré víře a zdarma (nicméně s příslibem možného vítězství v loterii pro účastníky) vyplňovali dotazníky. Z tohoto příkladu plyne minimálně dvojí poučení:

- 1) velikost výběru negarantuje jeho kvalitu;
- 2) samovýběry a jiné nepravděpodobnostní výběry nelze využívat pro zobecnění na populaci.

5 Shrnutí požadavků

S oporou o schéma na obrázku 6 integrujeme základní požadavky vztahující se na velikost a reprezentativitu výběru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu, a to v kontextu dalších parametrů tvorby výběru a jeho kvality. Velikost a reprezentativitu výběru udává v první řadě cíl výzkumu. Na jeho základě je nutné definovat populaci a co nejpřesněji specifikovat její velikost, (demografické) charakteristiky, zvážit míru homogenity/heterogenity, ale také její dostupnost. Je nutné vzít v úvahu limitující faktory jako čas a finance, případně zúžit cíl výzkumu i cílovou populaci. Posléze je třeba určit způsob tvorby výběru (pravděpodobnostní či nepravděpodobnostní a jejich různé podoby) a míru tolerance chyby výběru. V případě pravděpodobnostního výběru, ze kterého lze zobecňovat na populaci, je třeba uvažovat plánované statistické operace a sílu testů, které plánujeme použít v rámci analýzy. S využitím výše uvedených informací je možné odhadnout minimální potřebnou velikost výběru, avšak vždy s ohledem na předpokládanou návratnost. Získaný výběr lze posuzovat s využitím statistických metod z hlediska reprezentativity a sledovat, jak věrnou kopii populace představuje. Reprezentativitu ovlivňuje také důvěryhodnost dat. Zobecnitelnost výsledků na populaci pak lze zvažovat s ohledem na získané parametry výběru.



Obrázek 6. Kontext požadavků vztahujících se na velikost a reprezentativitu výběru.

Závěr

Pozornost této studie je věnována základním požadavkům na velikost a reprezentativitu výběru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. Tyto dva parametry kvality výběru považujeme za zásadní, avšak závisí na celé řadě dalších faktorů, které prolínají celým výzkumným designem. Pokusili jsme se je shrnout, schematizovat a doplnit o odkazy na relevantní literaturu včetně uvedení příkladů z reálných pedagogických studií.

Samozřejmě že s ohledem na komplexnost tématu a omezený rozsah textu je předložený článek jen úvodem do tématu a složitější postupy vyžadují od čtenáře další studium a naučení se novým postupům, případně novým softwarům.

V současnosti, kdy se výzkum stále více internacionalizuje, považujeme za důležité, aby se česká pedagogika více orientovala na výzkum, jehož výsledky lze s určitými limity zobecnit na širší populaci. Zároveň však chceme zdůraznit, že zobecnitelnost je velmi subtilní konstrukt, jehož funkčnost v pedagogickém výzkumu nelze jednoznačně zaručit, a není jediným kritériem kvality kvantitativně orientovaného výzkumu. Ať už je či není záměrem výzkumníků zobecnit výsledky výzkumu „za hranice“ jejich výběru, v každém případě je třeba věnovat v každé studii dostatek prostoru informacím o cílové populaci, procesu tvorby výběru a jeho kvalitě nejen z hlediska velikosti a reprezentativity (APA, 2010, s. 247–248).

Literatura

- APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Bertrand, I., & Hughes, P. (2005). *Media research methods: Audiences, institutions, texts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale: Erlbaum.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fink, A. (2013). *How to conduct surveys: A step-by-step guide*. Los Angeles: Sage.
- Gay, L., Mills, G. E., & Airasian, P. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Harlow: Pearson Education.
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. (2016). *G*Power: Statistical power analyses for Windows and Mac* [online]. Dostupné z <http://www.gpower.hhu.de/>
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Jelínek, M., Květoň, P., & Vybořil, D. (2011). *Testování v psychologii: teorie odpovědi na položku a počítačové adaptivní testování*. Praha: Grada.
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Thousand Oaks: Sage.
- Kish, L. (2014). *Survey sampling*. New York: Wiley.
- Krejčí, J. (2008). *Kvalita sociálněvědních výběrových šetření v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Krejčí, J. (2011). *Kvalita výběrových šetření a standardy v sociálním výzkumu*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

- Lafaye de Micheaux, P., & Tran, V. A. (2016). PoweR: A reproducible research tool to ease Monte Carlo power simulation studies for goodness-of-fit tests in R. *Journal of Statistical Software*, 69(3), 1–42.
- Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2008). *Sampling of populations: Methods and applications*. New York: Wiley.
- Mareš, P., Rabušic, L., & Soukup, P. (2015). *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles: Sage.
- OECD. (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD.
- Pabian, P., & Provázková, K. (2008). Přehled sociologických šetření CSVŠ 1991–2008. *AULA* 16(3), 1–24.
- Řehák, J. (1978). K pojmu „reprezentativita“ v sociologických výzkumech. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 14(5), 489–507.
- Řehák, J. (1998a). Kvalita dat I. Klasický model měření reliability a jeho praktický aplikační význam. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 34(1), 51–60.
- Řehák, J. (1998b). Kvalita dat II. Přístupy ohodnocování výzkumných instrumentů založené na modelování kovariančních struktur. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 34(2), 195–204.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2007). *Research methods for business students*. Harlow: Prentice Hall/Financial Times.
- Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: neužívanější metody a techniky*. Praha: Grada.
- Schenk, J., & Hrabovská, A. (2010). *Škálovanie. Základné jednodimenzionálne metódy*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120. Dostupné z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2792363/>
- Soper, D. (2016). *A-priori sample size calculator for structural equation models* [online]. Dostupné z <http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Data a výzkum-SDA Info (Data and Research-SDA Info)*, 7(2), 125–148.
- Soukup, P. (2016). Možnosti praktické práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií: problémy a jejich praktická řešení. *Orbis Scholae*, 10(1), 97–120.
- Soukup, P., & Rabušic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 43(2), 379–395.
- StatsToDo Trading Pty Ltd. *Computer program to calculate sample size requirement for estimating the correlation coefficient*. StatsToDo [online]. Dostupné z [http://www.statstodo.com/SSizCorr_Pgm.php#Single calculation : sample size estimation](http://www.statstodo.com/SSizCorr_Pgm.php#Single%20calculation%20%3A%20sample%20size%20estimation)
- Štuka, Č., Martinková, P., Vejražka, M., Trnka, J., & Komenda, M. (2013). *Testování při výuce medicíny. Konstrukce a analýza testů na lékařských fakultách*. Praha: Karolinum.

- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Vogt, W., & Johnson, B. (2011). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Zvára, K. (2002). Měření reliability aneb Bacha na Cronbacha. *Informační bulletin České statistické společnosti*, 13(2), 13–20. Dostupné z <http://www.statspol.cz/bulletiny/ib-02-2.pdf>

Autoři

PhDr. Ing. Petr Soukup, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, U Kříže, 158 00 Praha 5, e-mail: soukup@fsv.cuni.cz

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: kocvarova@fhs.utb.cz

Size and representativeness of research sample in quantitatively oriented educational research

Abstract: This methodologically oriented study summarizes the basic requirements for the size and representativeness of research sample in quantitatively oriented educational research. The study presents basic sampling techniques, their characteristics and impact on the required sample size and the possibility to generalize results. Not only standard designs of probability sampling (simple random, multistage, cluster and stratified) but also non-probability sampling designs are discussed in this manner. The study provides approaches for determining the statistical power and summarizes some basic statistical recommendations for the sample size with respect to the statistical power. Attention is also paid to the issue of sample representativeness. Examples of good and bad practice in the field of international educational research are included in the study.

Keywords: research, population, research sample, size of research sample, representativeness, generalizability

Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled literatury a metodologická doporučení^{1, 2}

Hana Voňková^{a, b}, Ondřej Papajoanu^b, Stanislav Bendl^b

^a Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

^b Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 15. 2. 2016 / upravená verze obdržena 5. 8. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Dotazníková šetření se (sebe)hodnotícími položkami jsou v pedagogickém výzkumu využívána často. Respondenti však mohou na tyto položky odpovídat rozdílně, tj. volit jiné škálové kategorie, přestože jejich objektivní situace je stejná. Metoda ukotvujících vinět nabízí řešení tohoto problému. Odpovědi na tyto položky koriguje o rozdílné užívání škály a činí je tak porovnatelné. Tento příspěvek si klade dva cíle. Zaprvé poskytnout přehled do této chvíle publikovaných prací z oblastí pedagogického výzkumu, ve kterých byla tato metoda aplikována. Zadruhé shrnout metodologická doporučení týkající se správné formulace a užití ukotvujících vinět. Metoda byla zatím úspěšně aplikována při měření nečestného chování žáků, ICT znalostí a dovedností, spokojenosti rodičů se školou, řízení třídy učitelem a podpory žáků ze strany učitele. Ukazuje se, že respondenti s různými charakteristikami skutečně užívají škálu rozdílným způsobem a že korigování dat s využitím metody ukotvujících vinět může pomoci vysvětlit některá paradoxní zjištění o vztahu vybraných proměnných. Naše metodologická doporučení pro využívání vinět se týkají podpory základních předpokladů metody, diskriminační síly vinět, počtu vinět, obsahové relevance a jazykové složky vinět. Na základě shrnutí dosavadního rozšíření a přínosu této metody pedagogickému výzkumu diskutují autoři možnosti jejího dalšího využití pro měření pedagogických konceptů.

Klíčová slova: metoda ukotvujících vinět, konzistence odpovědí, ekvivalence vinět, diskriminační síla vinět, počet vinět, formulace vinět

¹ Vznik článku byl umožněn na základě podpory projektu *The relationships between skills, schooling and labor market outcomes: A longitudinal study* (P402/12/G130), který je financován Grantovou agenturou České republiky.

² Poznámka redakce: Po poradě s autory rukopis nebyl anonymizován, neboť anonymizace by způsobila citelné oslabení argumentační i výkladové linie textu. Anonymita recenzentů vůči autorům zůstala zachována.

K měření pedagogických jevů se velmi často využívají dotazníková šetření se (sebe)hodnotícími otázkami s posuzovacími škálami. Odpovědi respondentů na (sebe)hodnotící otázky se následně používají k porovnání různých zemí, regionů, škol, tříd, socio-ekonomických skupin či jednotlivců. V literatuře se však objevují doklady o tom, že porovnání založené na (sebe)hodnocení může vést k zavádějícím závěrům o objektivním stavu, který je cílem měření. Respondenti totiž mohou ve své odpovědi reflektovat nejen objektivní stav, ale také svůj styl užívání škály. Například dva žáci se stejným chováním ve škole mohou hodnotit své chování odlišně – jeden jako výborné, jiný jen jako dobré (více viz Voňková, Bendl, & Papajoanu, 2016). V literatuře se tento jev označuje např. jako heterogenita ve stylu odpovídání na otázky či tzv. *differential item functioning* (DIF). Termín *differential item functioning* pochází z teorie odpovědí na položku (*item response theory*). Otázka v testu vykazuje DIF, pokud testovaní z různých skupin se stejnou schopností odpoví na otázku správně s různou pravděpodobností (Voňková, 2012).

Řešení heterogenity ve stylu odpovídání na položky nabízí metoda ukotvujících vinět. Jejím cílem je přímo změřit rozdílné užívání škály u respondentů a tyto identifikované rozdíly dále využít ke korekci (sebe)hodnocení. Je zřejmé, že mimo (sebe)hodnocení musí být ještě využita další informace, neboť samotné sebehodnocení je modelově složeno ze dvou částí, objektivní úrovně a stylu užívání škály. K získání této informace jsou využity právě ukotvující viněty, což jsou krátké příběhy popisující hypotetickou osobu v dané oblasti. Příklad ukotvující viněty vztahující se k celkové neukázněnosti žáka je následující: *Pavel je při hodině roztěkaný, nedává pozor, nikdy neví, co se při hodině děje, ruší, a tím zdržuje výklad učitele. Často používá sprostá slova. Občas je vůči učitelům drzý. Když se nudí, čmárá po la- vici. Párkrát už byl za školou, omluvenku si napsal sám.* (Voňková et al., 2016). Všichni respondenti jsou požádáni, aby mimo (sebe)hodnocení provedli i hodnocení ukotvující viněty. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti dostávají k hodnocení stejnou ukotvující vinětu, můžeme rozdíly v jejich hodnocení interpretovat jako rozdílné užívání škály a následně tuto informaci využít k očištění sebehodnocení.

Ke statistickému zpracování dat se využívají dva základní přístupy práce s metodou ukotvujících vinět. Prvním je neparametrický přístup. Ten je založen na relativním porovnání (sebe)hodnocení s hodnocením situace popsané v ukotvujících vinětách. Například v případě tří odstupňovaných

vinět popisujících nízkou, střední a vysokou úroveň měřeného konceptu ($v1 < v2 < v3$) existuje sedm možností relativní pozice sebehodnocení s vůči vinětám: (1) $s < v1$, (2) $s = v1$, (3) $v1 < s < v2$, (4) $s = v2$, (5) $v2 < s < v3$, (6) $s = v3$ a (7) $v3 < s$. Korigované sebehodnocení pak nabývá hodnot 1–7 dle uvedené relativní pozice sebehodnocení. Více o neparametrickém přístupu viz Wand, King a Lau (2011) či v česky psané literatuře Voňková (2012). Druhým přístupem je parametrický model metody ukotvujících vinět, tzv. *CHOPIT model* (*Compound Hierarchical Ordered Probit Model*). Tento model je rozšířením běžně využívaného *probitového modelu pro ordinální proměnnou* (*ordered probit model*). Základní rozdíl spočívá v tom, že meze pro rozlišení jednotlivých kategorií ordinální škály mohou být v případě CHOPIT modelu variabilní v závislosti na pozorovaných (a případně i nepozorovaných) proměnných (Voňková, 2012). Více k matematické specifikaci modelu lze najít například u Kinga a kol. (2004) či v česky psané literatuře u Voňkové (2012, 2013).

Využití metody ukotvujících vinět je v některých sociálních vědách časté. Lze jmenovat například aplikace v oblasti možnosti občanů ovlivňovat politická rozhodnutí (např. King et al., 2004), zdraví (např. Bago d'Uva, O'Donnell, & van Doorslaer, 2008; Kok et al., 2012; Voňková & Hullegie, 2011), pracovní neschopnosti (např. Angelini, Cavapozzi, & Paccagnella, 2012; Kapteyn, Smith, & van Soest, 2007), životní spokojenosti (např. Angelini, Cavapozzi, Corazzini, et al., 2012) a spokojenosti se sociálními kontakty (Bonsang & van Soest, 2012). I přes slibné výsledky v ostatních sociálních vědách se tato metoda v pedagogice prozatím nepoužívá často. V budoucnu lze očekávat rozšíření aplikace této metody díky mezinárodnímu srovnávacímu šetření PISA, které zařadilo ukotvující viněty do žákovského dotazníku v roce 2012 i 2015.

Tento příspěvek si klade dva cíle. Prvním cílem je seznámit čtenáře s dosavadní aplikací metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu. Článek tím navazuje na předchozí publikovanou studii Voňkové (2012), která se zabývala možnostmi využití metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu.

Druhým cílem příspěvku je shrnout praktická doporučení pro formulaci ukotvujících vinět v pedagogice i jiných oborech. Dostupnost metodických instrukcí pro uživatele jakékoliv metody je nutnou podmínkou jejího širokého využití v praxi. Ani přes zmíněnou rozšířenost metody ukotvujících vinět v sociálních vědách taková doporučení v české ani světové literatuře zatím nebyla formulována.

1 Příklady aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogice

Od jejího představení v roce 2004 Gary Kingem z Harvardské univerzity ve výzkumu možností obyvatel ovlivňovat politická rozhodnutí (King et al., 2004) se metoda ukotvujících vinět rozšířila do mnoha sociálních věd. V pedagogice je však stále spíše okrajově využívanou metodou. Teprve nedávno vznikla v České republice organizovaná skupina výzkumníků, která se soustředí na možnosti a limity při využití metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu.

V této části se pokusíme přehledně shrnout dosavadní výzkumné práce v pedagogice, které tuto metodu využívají. Nejprve čtenáři nabídneme krátkou deskripci každé z těchto publikací a základní informace o jejich autorech. Dále následuje tabulka 1 shrnující klíčová zjištění, která tyto práce přinesly. Pro studie využívající metodu ukotvujících vinět je charakteristická určitá společná struktura:

- 1) Výsledky před korekcí – výsledky měření sledovaného jevu (např. hodnocení vlastní neukázněnosti) u různých skupin respondentů (dívky versus chlapci, žáci s nízkým versus vysokým socio-ekonomickým statutem atd.) před očištěním dat o možné rozdílné užívání škály. Jedná se o výsledky, které jsou v případě rozdílného užívání škály respondentů zkresleny a nevypovídají o objektivní situaci. Jsou typicky prezentovány pomocí deskriptivních statistik (tabulky frekvencí a sloupcové grafy) a statistických modelů, často se jedná o probitový model s ordinální proměnnou.
- 2) Heterogenita užívání škály – porovnání užívání škálových kategorií měřeného jevu různými skupinami respondentů. Cílem je identifikovat skupiny respondentů s relativně vysokým či nízkým standardem pro hodnocení. Respondenti s relativně vysokým standardem pro hodnocení se ve srovnání s ostatními respondenty při hodnocení určité úrovně měřeného jevu přiklánějí spíše k negativním kategoriím škály. V některých studiích jsou tito respondenti označováni jako negativní při hodnocení. Naopak respondenti s nízkým standardem pro hodnocení jsou někdy označováni jako pozitivní při hodnocení. Identifikace heterogenity užívání škály je založena na hodnocení ukotvujících vinět a je typicky prezentována pomocí deskriptivních statistik (tabulky četností a sloupcové grafy hodnocení ukotvujících vinět) a statistických modelů, často se jedná o odhady mezí v parametrickém modelu metody ukotvujících vinět (tzv. *CHOPIT model*).

- 3) Výsledky po korekci – výsledky měření sledovaného jevu u různých skupin respondentů po očištění dat o rozdílné užívání škály. Zkreslení výsledků při porovnávání skupin je odstraněno. Je-li použit ke korekci parametrický model metody ukotvujících vinět, prezentují se výsledky pomocí odhadnutých parametrů CHOPIT modelu. Tento model je dále využit pro simulování rozložení korigovaného hodnocení různých skupin respondentů – užívání škály jedné ze skupin je zafixováno a na této fixní škále se vyjádří rozložení výsledků ostatních skupin. Výsledky všech skupin jsou tedy prezentovány tak, jakoby všechny skupiny využívaly škálu stejným způsobem jako vybraná skupina. Je-li použit ke korekci neparametrický přístup metody ukotvujících vinět, jsou korigované výsledky typicky prezentovány pomocí tabulek četností či sloupcových grafů, přičemž jsou porovnávány závěry korigovaného hodnocení v závislosti na metodě zpracování přesmyček a nekonzistencí hodnocení vinět (více např. Wand et al., 2011).
- 4) Validizace výsledků – výsledky před korekcí a po korekci jsou porovnávány s hodnotami externí proměnné. Externí proměnná buď měří objektivní úroveň daného konceptu (např. výsledky očního testu při porovnávání hodnocení vlastní ostrosti vidění různými respondenty), nebo jiný koncept, o kterém se předpokládá, že by měl úzce korelovat s měřeným konceptem ve studii (např. hodnocení učitelova řízení třídy před korekcí a po korekci je porovnáváno s výsledky žáků v předmětu, který je učitel učí).

Tabulka 1 tedy reflektuje tuto strukturu a přináší v přehledné formě hlavní výzkumná zjištění. Poznamenejme, že některé studie se nezabývají validizací výsledků. Prezentují se výsledky před korekcí, heterogenita užívání škály a výsledky po korekci. Navíc některé studie nemají výše uvedenou strukturu. Zabývají se například možnostmi využití metody ukotvujících vinět v pedagogice, popřípadě metodologickými aspekty užívání této metody. Tyto studie jsou uvedeny v tabulce 2.

Jednou z nejnověji publikovaných prací je odborný článek autorů H. Voňková, S. Bendl a O. Papajoanu z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze s názvem *How students report dishonest behavior in school: Self-assessment and anchoring vignettes*, který byl publikován v *The Journal of Experimental Education* v roce 2016. V této studii se autoři zaměřují na fenomén nečestného chování žáků druhého stupně základních škol. Autoři ukazují, jak

rozdílné užívání škály respondenty zkresluje výsledky dotazníkových šetření využívajících žákovské sebehodnocení nečestného chování ve škole. Článek též dokládá, že ukotvující viněty popisující jiné druhy kázeňských přestupků nemohou být použity pro očištění žákovského sebehodnocení nečestného chování, což s sebou nese mnohé implikace pro využívání ukotvujících vinět mimo jiné i v mezinárodním šetření PISA.

Další z nedávno publikovaných studií, která popisuje využití metody ukotvujících vinět v pedagogice, je příspěvek autorů J. He a F. J. R. Van de Vijvera z Tilburské univerzity v Nizozemsku nacházející se v souborném díle *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins* z roku 2016. V tomto příspěvku s názvem *The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Toward a better understanding* se autoři pokoušejí vysvětlit paradoxní zjištění týkající se čínských žáků, kteří sice vykazují dobré studijní výsledky, nicméně nízkou motivaci k učení. Autoři na datech z mezinárodního šetření PISA 2012 ukazují, že metoda ukotvujících vinět může pomoci reflektovat rozdílné užívání škály žáky z různých zemí. Způsob, jakým čínští žáci užívají škálu, je pak interpretován zejména s ohledem na konfuciánský hodnotový systém, který zdůrazňuje hodnotu vzdělání, skromnosti či sebekritičnosti.

H. Voňková a J. Hrabák (2015b), autoři z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, publikovali v časopise *Computers & Education* odbornou studii *The (in)comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of anchoring vignette method*. Na vzorku českých žáků středních škol autoři ukazují, jak může rozdílné užívání škály zkreslit závěry o úrovni znalosti ICT, je-li využíváno pouze žákovské sebehodnocení. Na základě hodnocení vlastních znalostí ICT mohou výzkumníci dojít k paradoxním výsledkům, kdy by se zdálo, že žáci studující jiné než ICT obory (SOŠ s humanitním zaměřením) mají větší znalosti ICT než žáci ICT oborů (SOŠ se zaměřením na ICT). Autoři tyto rozdíly ve způsobu sebehodnocení a následně i prezentaci vlastních dovedností diskutují například v kontextu pracovního trhu, kde mohou hrát roli při hledání zaměstnání a výběru zaměstnanců, a navrhují užití metody ukotvujících vinět k dalšímu zkoumání v této oblasti.

Tabulka 1

Přehled hlavních zjištění výzkumných šetření aplikujících metodu ukotvujících vinět v pedagogice

Autoři	Výsledky před korekcí	Heterogenita užívání škály	Výsledky po korekci	Validizace výsledků/ poznámky
Voňková, Bendl, a Papajoanu (2016)	Slabým prediktorem nečestného chování ve škole u žáků sedmých ročníků z Prahy 6 je vzdělání rodičů žáků. Pohlaví a známky jsou nevýznamné.	Vyšší standardy pro hodnocení nečestného chování mají žáci s charakteristikami: dívky, vyšší vzdělání rodičů, lepší studijní výsledky.	Nejsilnějším prediktorem nečestného chování jsou studijní výsledky žáků, následované vzděláním rodičů žáků. Slabším prediktorem je i pohlaví žáků.	
He a Van de Vijver (2016)	Korelace výsledků z matematiky s vnitřní/vnější motivací k učení se matematice ve výzkumu PISA 2012: Výsledky pro jednotlivé země Vnitřní: 0,04 až 0,38 Vnější: 0,02 až 0,38 Výsledky na úrovni zemí Vnitřní: -0,11 Vnější: -0,04		Korelace výsledků z matematiky s vnitřní/vnější motivací k učení se matematice ve výzkumu PISA 2012: Výsledky pro jednotlivé země Vnitřní: -0,13 až 0,42 Vnější: -0,11 až 0,43 Výsledky na úrovni zemí Vnitřní: -0,53 Vnější: -0,52	
Voňková a Hrabák (2015b)	Průměrné sebehodnocení znalostí ICT je u českých žáků ve srovnání s neICT žáky výrazně vyšší (rozdíl je statisticky signifikantní).	Žáci studující ICT mají vyšší standardy pro hodnocení vlastních znalostí informačních technologií než neICT žáci.	Průměrné sebehodnocení znalostí ICT je u českých žáků studujících ICT (ICT žáci) ve srovnání s žáky humanitně zaměřenými (neICT žáci) mírně nižší (nebyl nalezen statisticky signifikantní rozdíl).	

Tabulka 1 (pokračování)

Autoři	Výsledky před korekcí	Heterogenita užívání škály	Výsledky po korekci	Validizace výsledků/ poznámky
Voňková a Hrabák (2015a)	Průměrné sebehodnocení ICT znalostí je u dívek a žáků studujících ICT mírně nižší než u chlapců a neICT žáků (rozdíl je statisticky nesignifikantní).	Standardy hodnocení podle pohlaví a studijního oboru od nejvyšších po nejnižší: Chlapci ICT Dívky ICT Dívky neICT Chlapci neICT	Průměrné sebehodnocení ICT znalostí je u chlapců a žáků studujících ICT signifikantně vyšší než u dívek a neICT žáků.	Analýza dat ICILS 2013: Čeští žáci dopadli nejlépe v testu CIL, ale sebehodnocení ICT dovedností mají jedno z nejnižších. Dívky ve všech zemích dopadly v CIL, testu lépe než chlapci, avšak hodnotí své pokročilé znalosti hůře než chlapci.
Voňková, Zamarro, DeBerg, a Hitt (2015)	Pořadí vybraných PISA 2012 zemí dle žákovského hodnocení učitelova řízení třídy (od nejlepší úrovně po nejhorší úroveň učitelova řízení): Jordánsko 6. Rumunsko 11. Indonésie 18. Norsko 57. Dánsko 60. Nizozemsko 68.	Evropské severské země mají největší standardy pro hodnocení. Nejnižší standardy mají naopak země z jihozápadní Asie.	Pořadí vybraných PISA 2012 zemí dle žákovského hodnocení učitelova řízení třídy (od nejlepší úrovně po nejhorší úroveň učitelova řízení): Norsko 22. Dánsko 33. Nizozemsko 39. Rumunsko 60. Jordánsko 64. Indonésie 68.	(Ne)korigované hodnocení korelovalo s řadou externích proměnných jako je výsledek žáků v PISA 2012 testu matematické gramotnosti a HDP na obyvatele: Nekorigované hodnocení koreluje s výsledkem v testu matematické gramotnosti i s HDP záporně. Naopak uvedené korelace s korigovaným hodnocením jsou kladné.

Tabulka 1 (pokračování)

Autoři	Výsledky před korekcí	Heterogenita užívání škály	Výsledky po korekci	Validizace výsledků/ poznámky
Kyllonen a Bertling (2013)	<p>Korelace výsledků z matematiky s a) učitelovou podporou žáků, b) vztahem mezi učitelem a žákem, c) zájmem o matematiku ve výzkumu PISA 2012:</p> <p><i>Průměrná korelace pro jednotlivé země:</i></p> <p>a) 0,03 b) 0,05 c) 0,17</p> <p><i>Korelace na úrovni země</i></p> <p>a) -0,45 b) -0,41 c) -0,50</p>	<p>Způsoby užívání škály se mezi respondenty z různých zemí výrazně liší.</p>	<p>Korelace výsledků z matematiky s a) učitelovou podporou žáků, b) vztahem mezi učitelem a žákem, c) zájmem o matematiku ve výzkumu PISA 2012:</p> <p><i>Průměrná korelace pro jednotlivé země:</i></p> <p>a) 0,13 b) 0,14 c) 0,22</p> <p><i>Korelace na úrovni země</i></p> <p>a) 0,29 b) 0,40 c) 0,14</p>	
Buckley & Schneider (2007)	<p>Rodiče žáků chartrových škol hodnotí spolupráci rodič–učitel, rodič–rodič, rodič–ředitel lépe (jsou spokojenější) než rodiče žáků tradičních veřejných škol.</p>	<p>Volba chartrové školy je po korekci o ostatní proměnné (rasa, vzdělání apod.) nesignifikantní. Ostatní proměnné však signifikantní jsou. Rozdílné charakteristiky obou vzorků (rasa, vzdělání apod.) činí z rodičů dětí chartrových škol kritičtější skupinu.</p>	<p>Rodiče žáků chartrových škol jsou díky svým odlišným demografickým charakteristikám v průměru skutečně (po očištění o heterogenitu užívání škály) spokojenější než rodiče žáků tradičních veřejných škol.</p>	

H. Voňková a J. Hrabák (2015a) dále publikovali v časopise *Pedagogika* svůj článek s názvem *Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty*, ve kterém se zabývají srovnáváním sebehodnocení znalostí ICT. Autoři poukazují na rozdíly mezi žákovským sebehodnocením ICT znalostí a jejich skutečnými znalostmi zachycenými v mezinárodním výzkumném šetření ICILS 2013 a diskutují výsledky v kontextu vlastního výzkumného šetření. Autoři též nastiňují několik cest pro další výzkum, jako je zaměření na jednotlivé dimenze ICT znalostí zvláště, zkoumání žákovských znalostí netikety či zařazení ukotvujících vinět do dalších mezinárodních výzkumů ICT znalostí, jako je právě ICILS.

Autoři H. Voňková (PedF UK), G. Zamarro, V. DeBerg z University of Arkansas v USA a C. Hitt z Southern Illinois University School of Medicine v USA zveřejnili v roce 2015 svůj working paper s názvem *Comparisons of student perceptions of teacher's performance in the classroom: Using parametric anchoring vignette methods for improving comparability*, ve kterém provádějí sekundární analýzu dat z PISA 2012. Autoři pomocí vinět, které byly obsaženy v žákovském dotazníku PISA 2012, analyzují styly užívání škály jednotlivých zúčastněných zemí. Článek též ukazuje, jak může rozdílné užívání škály respondenty z různých zemí zkreslit mezinárodní komparaci a ovlivnit umístění jednotlivých států v mezinárodním žebříčku podle úrovně učitelova řízení třídy v daných zemích. Nakonec jsou analyzovány vztahy mezi úrovní učitelova řízení třídy v dané zemi a některými dalšími proměnnými, jako je například HDP na obyvatele či výsledky žáků dané země v matematice. Autoři na základě svých zjištění důrazně doporučují užívání metody ukotvujících vinět v jakémkoliv dotazníkovém šetření zaměřeném na zkoumání kvality učitelů. Ve svém dalším výzkumu se chtějí zaměřit na rozdíly v hodnocení kvality učitelů mezi školami s různým složením žáků v rámci jednotlivých států a vhodnost užití metody ukotvujících vinět při tomto zkoumání.

P. C. Kyllonen a J. B. Bertling (2013), vědečtí pracovníci pod Educational Testing Service s hlavním sídlem v Princetonu v New Jersey, přispěli do publikace *Handbook of international large-scale assessment* svojí statí s názvem *Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability*. V části příspěvku věnované metodě ukotvujících vinět autoři ukazují na datech z výzkumného šetření PISA 2012 (viněty týkající se míry učitelovy podpory), jak mohou ukotvující viněty pomoci osvětlit zdánlivé anomálie ve výsledcích získaných v rámci tohoto šetření, v němž dochází až

ke změně znaménka korelačních koeficientů mezi sledovanými proměnnými. Autoři též diskutují možnost užití ukotvujících vinět zkonstruovaných pro určitý koncept pro očištění dat týkajících se jiných konceptů a tuto možnost empiricky dokládají očištěním jiných škál, než je míra učitelovy podpory. To by umožňovalo využití jedné sady vinět pro očištění široké škály sebehodnotících dat, což by vedlo k výraznému zkrácení komplexních dotazníkových šetření. Tato zjištění jsou však v rozporu s výsledky publikovanými Voňkovou a kol. (2016).

J. Buckley, v té době pracující pod Boston College, a M. Schneider ze Stony Brook University publikovali v roce 2007 svoji knihu *Charter schools: Hope or hype?*, která je prvním dílem, v němž byla metoda ukotvujících vinět aplikována v pedagogickém výzkumu. Autoři srovnávají hodnocení různých typů amerických škol (charterové a tradiční veřejné) rodiči, jejichž děti jeden z daných typů škol navštěvují. Otázka, na kterou se výzkumníci snaží odpovědět pomocí užití metody ukotvujících vinět, je, nakolik může rozdílné užívání škály (v tomto případě kritičnost rodičů, jejichž děti navštěvují charterové školy) ovlivnit srovnání těchto dvou typů škol. Autoři tak vrhají světlo i na problematiku tzv. *efektu růžových brýlí* (tj. psychologický jev, který spočívá v tom, že pokud si lidé vyberou nějaký program nebo službu, mají tendenci jej hodnotit pozitivně).

Tabulka 2

Heslovitý přehled stěžejních bodů teoretických a metodologických článků o metodě ukotvujících vinět v pedagogice

Autoři	Stěžejní informace
OECD (2013) – Annex 6	Představení vinět použitých v žákovském dotazníku PISA 2012; představení 12 indexů, které byly očištěny pomocí ukotvujících vinět; vysvětlení principu očištění dat a možných limitací při práci s nimi.
Voňková (2012)	Popis základního principu metody ukotvujících vinět; představení parametrického a neparametrického přístupu; diskuze nad možnostmi aplikace metody v pedagogice.
Buckley (2008)	Umístění sebehodnotící otázky vůči vinětám, řazení vinět v sestupném pořadí a fixní pořadí jednotlivých skupin vinět má vliv na odpovědi respondentů a může vést ke zkreslení dat. Randomizace pořadí jednotlivých vinět, pořadí skupin vinět a pozice vinět vůči sebehodnotící otázce by měla být užívána při generování dotazníků, aby se tomuto zkreslení dalo předejít.

Mezi studie, které nemají typickou strukturu článku využívajícího ukotvující viněty, patří teoretické a metodologické publikace popsané v tabulce 2. Tyto publikace se zabývají převážně popisem základního principu této metody, popisem různých statistických přístupů či konkrétního zpracování dat, doporučeními pro správné užití ukotvujících vinět v dotaznících či možnostmi aplikace metody v pedagogickém výzkumu.

2 Doporučení pro formulaci ukotvujících vinět

Přestože metoda ukotvujících vinět má již mimo pedagogiku četné využití, přehled doporučení pro formulaci ukotvujících vinět ani v zahraniční literatuře neexistuje. Níže je uveden seznam klíčových doporučení, která buď odkazují na literaturu, nebo vyplývají z empirického šetření autorů. První dvě doporučení se týkají dodržení klíčových předpokladů metody ukotvujících vinět – tzv. *konzistence odpovědí (response consistency)* a *ekvivalence vinět (vignette equivalence)*. Další doporučení se vztahují k maximalizaci diskriminační síly vinět a s ní souvisejícímu vhodnému počtu vinět. Poté následují doporučení k obsahové relevanci a jazykové složce vinět.

2.1 Konzistence odpovědí (*response consistency*)

Jedná se o první z klíčových předpokladů metody ukotvujících vinět. Tento předpoklad odkazuje na to, že užívání škály v (sebe)hodnotících otázkách a ukotvujících vinětách je stejné. K porušení tohoto předpokladu může dojít, když se respondenti ve srovnání s hypotetickými osobami popsanými ve vinětách nadhodnocují či naopak podhodnocují. Při konstrukci vinět a jejich následném zadávání respondentům je nutné tento předpoklad podpořit.

Příklad takovéto podpory je popsán ve studii Voňkové a kol. (2016), která se zaměřuje na měření kázně žáků (více k celkovým výsledkům studie viz předchozí část o aplikacích metody v pedagogice). Žáci účastníci se výzkumu byli požádáni, aby hodnotili sami sebe stejně přísně jako žáky popsané ve vinětách, což je v podstatě samotný předpoklad. Dále dotazník použitý v tomto výzkumu byl anonymní a žákům bylo při sběru dat zdůrazněno, že data sebraná v tomto výzkumu budou využita pouze pro výzkumné účely a nebudou tudíž ukázána ani jejich učitelům ani řediteli. Třídní učitel byl při sběru dat přítomen (vyplňoval učitelský dotazník, v němž hodnotil chování jednotlivých žáků i ukotvující viněty), ale seděl v první lavici a byl požádán, aby během sběru dat nechodil třídou a nenahlížel do odpovědí žáků. Toto mělo

redukovat následující dva efekty, které by vedly k porušení předpokladu. Zaprvé, aby žáci nehodnotili sami sebe o mnoho lépe, než jak tomu ve skutečnosti je, a nechtěli učitelé ukázat, jak je jejich chování vzorné. Zadruhé, aby žáci nehodnotili hypotetické žáky ve vinětách hůře, než jak si myslí, že se skutečně chovají, tj. aby neudávali sociálně žádoucí odpověď (Fisher, 1993; Wei & Huang, 2005), že popsané chování ve vinětách je pro ně nepřijatelné a nemělo by být akceptováno. Jinými slovy, mělo být zabráněno tomu, aby žáci vlastní chování v tomto výzkumu nadhodnocovali a naopak chování žáků ve vinětách podhodnocovali.

Obecně může docházet i k opačnému efektu, tj. že respondenti sami sebe podhodnocují a naopak viněty nadhodnocují. King a kol. (2004) například uvádí, že k této situaci může dojít, pokud se respondenti nepovažují za až tak dobré či důležité jako osoby popsané ve vinětách. Měření různých konceptů může přinášet odlišné tendence respondentů, a je tudíž nutné zvážit specifika daného konceptu.

V literatuře existují statistické testy tohoto předpokladu (např. Au & Lorgelly, 2014; Bago d'Uva et al., 2011; Kapteyn et al., 2011; Peracchi & Rossetti, 2012). Je tedy možné otestovat, zdali je tento předpoklad u zformulovaných vinět dodržen, a pokud tomu tak není, viněty přeformulovat.

2.2 *Ekvivalence vinět (vignette equivalence)*

Jedná se o druhý z klíčových předpokladů metody ukotvujících vinět. Tento předpoklad spočívá v tom, že všichni respondenti interpretují viněty stejným způsobem (King et al., 2004).

Bonsang a van Soest (2012) uvádí, že k porušení tohoto předpokladu může dojít v případě, kdy respondenti ve vinětě postrádají nějakou informaci. Respondenti si pak mohou chybějící informaci doplnit dle vlastního uvážení či zkušeností a to může následně vést k systematickým rozdílům ve způsobu interpretace viněty. K porušení tohoto předpokladu může dle Bonsanga a van Soesta (2012) dojít i v případě, kdy je měřený koncept multidimenzionální a formulace viněty nepokryje komplexnost konceptu, což pak může vést k nežádoucímu doplnění informace jednotlivými respondenty dle jejich vlastního uvážení. Ve vinětě bychom sice mohli multidimenzionální koncept popsat podrobněji, nicméně je nutné mít na paměti, že délka viněty musí být pro respondenty únosná. Existuje zde tedy určitý kompromis mezi důrazem

na úplnost poskytnutých informací a délkou viněty. V pedagogickém výzkumu je zachování rozumné délky viněty zásadní a musí být přizpůsobeno věkové kategorii dětských respondentů.

Příklad podpory tohoto předpokladu je popsán ve Voňkové a kol. (2016). Autoři uvádějí, jakým způsobem se snaží podpořit splnění tohoto předpokladu při měření nekázně založeném na hodnocení vlastního chování a chování hypotetických žáků popsaném v ukotvujících vinětách. Žáci účastníci se výzkumu byli požádáni, aby si pozorně přečetli charakteristiku chování žáka popsanou ve vinětě a hodnotili toto chování pouze a jen na základě toho, co přečetli, a nedoplňovali do viněty žádnou další informaci.

Co se týká multidimenzionálních konceptů, je jedním z možných řešení dle webových stránek autora této metody Garyho Kinga (King, 2009) rozdělit koncept do jednotlivých dimenzí a formulovat viněty ke každé dimenzi zvlášť. Nicméně viněty se v praxi často formulují i pro multidimenzionální koncepty, jako je celková spokojenost se životem (Bonsang & van Soest, 2012). Pokud formulujeme vinětu k multidimenzionálnímu konceptu a v popisu viněty vynecháme jednu či více dimenzí, pak pro korektní aplikaci metody ukotvujících vinět musíme předpokládat, že užívání škály je ve vynechaných dimenzích srovnatelné s užíváním škály v dimenzích popsaných ve vinětě. K tomuto je ovšem zapotřebí důkladného odůvodnění. To může vyplývat například z předchozího empirického výzkumu, v němž se ukázalo, že užívání škály je u jednotlivých dimenzí měřeného konceptu srovnatelné u všech respondentů.

V literatuře existují statistické testy *vignette equivalence* (např. Bago d'Uva et al., 2011; Peracchi & Rossetti, 2012). Stejně jako u předpokladu konzistence odpovědí můžeme tedy předpoklad ekvivalence vinět testovat. Pokud je předpoklad ekvivalence vinět zamítnut, viněty přeformulujeme.

2.3 Diskriminační síla vinět

Zeptáme-li se náhodného výběru žáků na základní škole, zdali umí integrovat a derivovat, nepřinese to mnoho informace o jejich znalosti matematiky. Podobně je tomu u formulace vinět. Úroveň popsaného konceptu ve vinětě by měla odpovídat úrovni tohoto konceptu v populaci. Představme si, že budeme měřit nějaký koncept na desetibodové škále, většina sebehodnocení se bude pohybovat v rozmezí jedna až pět a zároveň většina hodnocení viněty

se bude pohybovat v rozmezí šest až deset. V takovémto případě nejsme schopni pomocí hodnocení vinět očistit užívání škály v sebehodnocení, většina sebehodnocení je pod úrovní hodnocení vinět.

V praxi je tedy vhodné provést předvýzkum, ve kterém zjistíme, jestli viněta není pro danou populaci irelevantní. Prvním indikátorem je, zdali distribuce hodnocení vinět odpovídá distribuci sebehodnocení. Pro získání prvního vhledu lze tedy sestavit jeden histogram s hodnocením vinět a druhý histogram se sebehodnocením a porovnat, zda nejsou histogramy příliš různé. Pokud na první pohled vidíme, že se například histogramy nepřekrývají, lze z toho vyvodit, že daná viněta má mizivou diskriminační sílu. Pro určení diskriminační síly vinět existují i přesné ukazatele, není nutné se opírat o první vhled získaný porovnáním dvou histogramů. Postup výpočtu se opírá o teorii entropie (King & Wand, 2007). Příklad výpočtu diskriminační síly vinět užitých v pedagogickém výzkumu lze najít ve Voňkové a Hrabákovi (2015b).

2.4 Počet vinět

Volba počtu vinět souvisí především s heterogenitou populace, na kterou se ve výzkumu zaměřujeme. Čím je populace heterogennější, tím více vinět bychom měli formulovat. Avšak nelze formulovat velké množství vinět, neboť tím by se dotazník a potažmo respondent zcela zahltil. Existuje zde tedy jistý kompromis mezi množstvím informací získaných pomocí vinět a počtem vinět.

V praxi lze postupovat tak, že v předvýzkumu sestavíme větší množství vinět, ověříme jejich diskriminační sílu a následně z nich vybereme ty, které nám přinášejí nejvíce informací (King & Wand, 2007). Pokud se při zpracování dat využívá neparametrický postup, je typické, že se pracuje s více než jednou vinětou – běžně se používají tři viněty. Neparametrický postup lze aplikovat i v případech, kdy pracujeme pouze s jednou vinětou, ale korigované sebehodnocení může mít pak teoreticky maximálně tři kategorie (sebehodnocení je nižší než / je na úrovni / je vyšší než hodnocení viněty). Parametrický přístup je často aplikován i v případech, kdy máme jednu vinětu. To je obecně ve všech statistických přístupech založeno na tom, že neparametrické přístupy vyžadují větší množství dat než parametrické, neboť se u nich na rozdíl od parametrických přístupů nedělají (či dělají v menší míře) dodatečné statistické předpoklady.

2.5 *Obsahová relevance a jazyková složka vinět*

Nyní následují některá další obecná doporučení, která jsou nezbytná pro širokou využitelnost zkonstruovaných vinět. Tato doporučení doprovázíme naším příkladem viněty týkající se žákovy pevné vůle. Viněta je určena žákům devátých ročníků základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií:

Jana se na začátku října rozhodla, že se bude až do konce školního roku každý den půl hodiny učit matematiku, aby tak zlepšila své známky. Poté, co v listopadu dostala pětku z písemky, se na učení celý víkend ani nepodívala. V pondělí se však přeci jen začala opět pravidelně učit. V lednu dostala třída novou učitelku angličtiny, která žáky svou výukou zaujala. Jana se proto rozhodla, že se bude každý den věnovat poslechu písniček, čtení blogů nebo sledování videí v angličtině. Od té doby se Jana do konce školního roku učila matematiku dvakrát týdně, dobu učení zkrátila na čtvrt hodiny.

První se týká interkulturní relevance vinět. Pokud plánujeme viněty využívat k mezinárodnímu porovnávání, je nutné kromě kvalitního překladu zajistit i kulturně/národně univerzální obsah, kterému budou všichni respondenti rozumět a bude pro ně relevantní.

Jako příklad můžeme uvést výběr školních předmětů ve výše uvedené vinětě. Uvádíme zde dva školní předměty, přičemž u jednoho bylo potřeba více specifikovat, co žáka pro daný předmět nadchlo. Bylo tedy nezbytné vybrat takové předměty a jejich obsah, které by mohly být univerzálně použity při mezinárodním srovnávání. Pokud předem víme, na jaké země chceme svými vinětami cílit, můžeme pomocí analýzy vzdělávacích dokumentů identifikovat společné studijní obsahy a jim obsah vinět přizpůsobit. Pokud srovnávané země nemáme předem určené a chceme viněty formulovat co nejuniverzálněji, jako tomu bylo v našem případě, je nutné volit obezřetně. My jsme pro naše viněty zvolili matematiku a anglický jazyk, jejichž výuka je napříč různými školami a zeměmi poměrně rozšířená a existuje zde předpoklad, že v mnoha zemích tyto předměty budou pro žáky relevantní.

Viněty musí být relevantní pro danou cílovou skupinu (hraje zde roli věk cílové skupiny, obvyklé zájmy jejích členů apod.). Ve výše zmiňované vinětě týkající se žákovy pevné vůle byl v jedné z jejích vývojových fází zakomponován přírodopis jakožto druhý předmět k matematice. Popisovaného žáka tolik zaujala výuka geologie, že se rozhodl chodit do přírody a sbírat různé typy hornin. Ačkoliv i dnes mezi mladou populací jistě existují nadšenci do geologie

a daný popis by dobře zapadal do charakteristiky měřeného konceptu, relevance tohoto příběhu je pro většinu cílové populace nízká. Respondenti by měli problém uvěřit pravdivosti popisovaného příběhu a ztotožnit se s jejím protagonistou. Proto byla tato verze viněty přepracována, aby lépe odpovídala své cílové skupině.

Problém s relevancí může nastat především v případě, kdy se výzkumník (věkově vzdálený dětské populaci) nedokáže dostatečně vžít do dané cílové skupiny a formulované viněty se budou žákům zdát cizí a nereálné. Podobná situace se může objevit, má-li výzkumník, který vinětu tvoří, sám velmi vysokou či naopak velmi nízkou úroveň měřeného konceptu a z toho plynoucí zkreslené vnímání. Může se poté stát, že viněta, o které výzkumník věří, že reprezentuje nízkou úroveň měřeného konceptu (podle jeho standardů), pro žakovskou populaci reprezentuje úroveň vysokou. Další dvě (vyšší) viněty jsou pak pro většinu žáků zcela neuvěřitelné a nereálné.

Je však nutné dát pozor, abychom se kvůli zvyšování relevance vinět pro cílovou skupinu neodchýlili od původního konceptu. Namísto chození do přírody a sbírání hornin v pracovní verzi viněty bylo zvažováno, že by se žák přestal učit matematiku kvůli tomu, že v televizi začne běžet nový seriál, který žáka velmi zaujme. Toto je jistě velmi relevantní pro naši cílovou skupinu, avšak již se nejedná o aktivitu stejné jakosti (jde spíše o volnočasovou aktivitu). Takto formulovaná viněta by tedy již neodpovídala ani tak žakově pevně vůli (kde se snažíme vystihnout tendenci k nahrazení jednoho cíle cílem druhým, a to při zachování návaznosti cílů na školní prostředí), jako spíše sebekontroly (u které jde o odolávání pokušení, což jistě odpovídá rozhodování, zdali se učit, či se dívat na seriál) – to je však již rozdílný koncept.

Viněty by měly být *konkrétní*. Pokud je to možné, je cílem redukovat počet slov, která lze nahradit specifickými slovy vyjadřujícími objektivní míru (např. místo *dělá danou činnost často* užít *dělá danou činnost hodinu denně*). Srovnajte například pracovní formulaci *od té doby se Jana sice učí matematiku, ale nepravidelně a u učení nevydrží dlouho* s formulací finální *od té doby se Jana do konce školního roku učila matematiku dvakrát týdně, dobu učení zkrátila na čtvrt hodiny*. Vidíme, že úroveň konkrétnosti je zcela rozdílná a prostor pro rozdílnou interpretaci se výrazně zmenšil.

Ve vinětách by se též neměly objevovat hodnoticí adjektiva, která mohou respondenty ovlivňovat při jejich hodnocení. Například není vhodné psát *od té doby se Jana do konce školního roku poctivě učila matematiku dvakrát týdně*, ale spíše neutrální variantu *od té doby se Jana do konce školního roku učila matematiku dvakrát týdně*.

Poznamenejme, že na viněty jako na jedny z dotazníkových položek se vztahují i další běžná doporučení pro formulaci položek v dotazníku, jako jsou vyhnutí se sugestivnímu obsahu a důraz na jasnost a srozumitelnost.

Při formulaci vinět je nutné mít na paměti jejich primární cíl – identifikaci heterogenity užívání škály v (sebe)hodnoticích otázkách. Ta je pak následně využita pro korekci sebehodnocení, ale to už je technická záležitost (aplikujeme neparametrický či parametrický přístup a sebehodnocení korigujeme). Z obecného pohledu lze konstatovat, že viněta nemusí pokrývat celý koncept, nemusí být v tomto smyslu univerzální. Viněta může pokrývat jen určitou část konceptu, např. jednu dimenzi v případě multidimenzionálních konceptů. Pokud se díky krátké vinětě podaří identifikovat heterogenitu užívání škály při dodržení všech v předchozích částech diskutovaných předpokladů (konzistence odpovědí, ekvivalence vinět a diskriminační síla vinět), je to optimální stav. Dodržení všech uvedených předpokladů není však vždy snadné. Jedná se v podstatě o limity metody při její aplikaci na měření určitých jevů. Vše vyžaduje obezřetnost při formulování vinět a sběru dat. Statistické testování předpokladů uvedené v literatuře pomáhá zjistit, zdali jsme předpoklady splnili a dosáhli tak žádoucího stavu. Z pohledu univerzálnosti je vhodné se zamýšlet nad tím, zda respondent užívá škálu stejným způsobem při hodnocení různých konceptů. Lze si klást otázku, zda jsou respondenti stejně přísní při hodnocení různých konceptů, či zda existuje alespoň nějaká množina konceptů, u nichž by byli respondenti v tomto smyslu jednotní. Pokud by tomu tak bylo, stačilo by v podstatě zformulovat vinětu(y) k jednomu konceptu, a pak tuto vinětu / tyto viněty využít i pro očištění odlišného užívání škály u dalších konceptů. Literatura však ukazuje, že přenositelnost určitého užívání škály napříč různými jevy bude nutné ještě podrobně zkoumat. Stejně užívání škály totiž nemusí být zachováno nejen napříč různými jevy, ale také v rámci měření jednotlivých dimenzí jednoho jevu (Voňková et al., 2016).

Závěrem

Metoda ukotvujících vinět přináší do pedagogického výzkumu nové možnosti zkoumání způsobu, kterým respondenti hodnotí jevy a následně i míru, do jaké spolu různé jevy vzájemně souvisejí. Výzkumy dokazují, že žáci s různým pohlavím, studijními výsledky, či sociokulturním zázemím se mohou lišit ve způsobu hodnocení různých pedagogických konceptů. Voňková a kol. (2016) ukázali, že žáci s různým pohlavím, vzděláním rodičů a různými studijními výsledky hodnotí své nečestné chování různě přísně, stejně tak jako Voňková a Hrabák (2015a) zjistili, že žáci s různým pohlavím a studijním oborem mají různé standardy pro hodnocení svých ICT znalostí a dovedností. Voňková a kol. (2015) na základě sekundární analýzy dat z PISA 2012 rozdělili respondenty z různých zemí podle jejich tendence užívat různé škálové kategorie (země s tendencí užívat krajní body škály; prostřední body škály; nižší body škály; vyšší body škály; a země s nevyhraněným užíváním škály).

Pokud data očistíme o rozdílné užívání škály respondenty, můžeme získat přesnější informace například o tom, které charakteristiky respondentů jsou prediktory měřeného chování – jako např. ve Voňkové a kol. (2016). Autoři před očištěním dat o rozdílné užívání škály identifikovali pouze jediný signifikantní prediktor žákovského nečestného chování (vzdělání rodičů), po očištění dat se však ukázalo, že signifikantním prediktorem je též pohlaví žáka a vzdělání jeho rodičů. Po očištění dat se též může stát, že korelace mezi sledovanými proměnnými změní znaménko, a tím se mohou vysvětlit některá paradoxní zjištění o jejich vztahu před očištěním dat. Například Kyllonen a Bertling (2013) při sekundární analýze dat z PISA 2012 uvádějí, že před očištěním dat byla korelace (na úrovni zemí, $N = 63$) mezi škálou učitelovy podpory žáka a studijními výsledky žáků $-0,45$. Toto je zářející výsledek. Lze předpokládat, že tam, kde se žákům dostává větší podpory ze strany učitele, budou žáci dosahovat lepších výsledků. Po očištění dat o rozdílné užívání škály se tato korelace změnila na $0,29$, což více odpovídá předpokládané podobě vztahu. Podobně Voňková a kol. (2015) měřili korelaci mezi úrovní řízení třídy učitelů matematiky a studijními výsledky žáků v matematice. Před korekcí o rozdílné užívání škály byl výsledek korelace $-0,33$, což je paradoxní výsledek. Po očištění dat se korelace změnila na $0,45$, což je výsledek, který více odpovídá předpokládanému vztahu těchto dvou proměnných.

Aby bylo možné metodu ukotvujících vinět správně aplikovat, je nezbytně nutné, aby byly dodrženy její dva základní předpoklady. K podpoře

konzistence odpovědí doporučujeme používat anonymní dotazníky. Dále je nutné se pokusit zajistit, aby respondenti neměli důvod se hodnotit lépe či naopak hůře než osobu ve vině. K podpoře předpokladu ekvivalence vině v případě multidimenzionálních konceptů doporučujeme formulovat viněty pro každou dimenzi zvlášť. Pokud například v předvýzkumu zjistíme, že heterogenita ve stylu odpovídání je totožná pro různé dimenze konceptu, můžeme dále použít viněty popisující jen jednu z dimenzí a nesbírat data k vinětám popisujícím další dimenze. Pro předpoklad ekvivalence vině je důležité, aby respondenti hodnotili viněty pouze na základě toho, co je v nich napsáno, a nedomýšleli si žádné informace. Diskriminační sílu viněty můžeme zvýšit tím, že formulujeme vinětu tak, aby úroveň konceptu ve vinětě více odpovídala úrovni v populaci. Počet viněty závisí především na heterogenitě populace, na kterou se ve výzkumu zaměřujeme. Obecně platí, že čím je populace heterogennější, tím více viněty bychom měli formulovat. Nicméně je nutno brát v potaz i celkovou délku dotazníku a únavu respondentů. Naše doporučení pro formulaci viněty se týkají i jejich obsahové relevance – je nutné brát v úvahu jednak interkulturní rozdíly při mezinárodním porovnávání, jednak specifika cílové skupiny, jako je věk respondentů či jejich zájmy. Dále doporučujeme vyhýbat se vágním termínům a raději užívat konkrétní výrazy, zvláště pokud jde o frekvenci různých jevů. Též není vhodné do viněty vkládat hodnotící adjektiva, která mohou ovlivnit hodnocení respondentů.

Výše uvedený přehled výzkumných prací v pedagogice, ve kterých byla metoda ukotvujících viněty použita, ukazuje nejen ty oblasti, kam již metoda pronikla, ale i velké množství oblastí pedagogického výzkumu, v nichž její aplikace zatím zcela chybí. I na základě rostoucího počtu aplikací této metody v jiných sociálních vědách je možno předpokládat, že její potenciál pro zvýšení validity měření je výrazný. Všude tam, kde jsou respondenti dotazováni otázkami s hodnotícími škálami a hodnotí přitom sami sebe či druhé, hrozí zkreslení subjektivním využíváním škály. Doporučujeme proto využívání této metody ve všech takových oblastech pedagogického výzkumu. Dosavadní aplikace poukazují na její velký potenciál.

Literatura

- Angelini, V., Cavapozzi, D., Corazzini, L., & Paccagnella, O. (2012). Age, health and life satisfaction among older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 293–308.
- Angelini, V., Cavapozzi, D., & Paccagnella, O. (2012). Cross-country differentials in work disability reporting among older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 211–226.

- Au, N., & Lorgelly, P. K. (2014). Anchoring vignettes for health comparisons: An analysis of response consistency. *Quality of Life Research*, 23(6), 1721–1731.
- Bago d'Uva, T., Lindeboom, M., O'Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2011). Slipping anchor? Testing the vignettes approach to identification and correction of reporting heterogeneity. *Journal of Human Resources*, 46(4), 872–903.
- Bago d'Uva, T., O'Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2008). Differential health reporting by education level and its impact on the measurement of health inequalities among older Europeans. *International Journal of Epidemiology*, 37(6), 1375–1383.
- Bonsang, E., & van Soest, A. (2012). Satisfaction with social contacts of older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 273–292.
- Buckley, J. (2008). *Survey context effects in anchoring vignettes*. Dostupné z <http://www.polmeth.wustl.edu/media/Paper/surveyartifacts.pdf>
- Buckley, J., & Schneider, M. (2007). *Charter schools: Hope or hype?* Princeton: Princeton University Press.
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303–315.
- He, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2016). The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Toward a better understanding. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins* (s. 253–268). Singapore: Springer Science.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., & van Soest, A. (2007). Vignettes and self-reports of work disability in the US and the Netherlands. *American Economic Review*, 97(1), 461–473.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., van Soest, A., & Voňková, H. (2011). *Anchoring vignettes and response consistency* (RAND Working Paper No. WR-840). Dostupné z http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2011/RAND_WR840.pdf
- King, G. (2009). *Anchoring vignettes: Frequently asked questions*. Dostupné z <http://gking.harvard.edu/files/gking/files/vfaq.pdf>
- King, G., Murray, C., Salomon, J., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98(1), 567–583.
- King, G., & Wand, J. (2007). Comparing incomparable survey responses: Evaluating and selecting anchoring vignettes. *Political Analysis*, 15, 46–66.
- Kok, R., Avendano, M., Bago d'Uva, T., & Mackenbach, J. (2012). Can reporting heterogeneity explain differences in depressive symptoms across Europe? *Social Indicators Research*, 105(2), 191–210.
- Kyllonen, P. C., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Eds.), *A handbook of international large-scale assessment data analysis: Background, technical issues, and methods of data analysis* (s. 277–286). London: Chapman Hall/CRC Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV). Annex A6: Anchoring vignettes in PISA 2012 student questionnaire*. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-Annex%20A6-VolIII-VolIV.pdf>

- Peracchi F., & Rossetti C. (2012). Heterogeneity in health responses and anchoring vignettes. *Empirical Economics*, 42(2), 513–538.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis scholae*, 6(1), 27–40.
- Voňková, H. (2013). Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět. *Orbis scholae*, 7(1), 49–66.
- Voňková, H., Bendl, S., & Papajoanu, O. (2016). How students report dishonest behavior in school: Self-assessment and anchoring vignettes. *The Journal of Experimental Education (advance online publication)*.
- Voňková, H., & Hrabák, J. (2015a). Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty. *Pedagogika*, 65(3), 274–291.
- Voňková, H., & Hrabák, J. (2015b). The (in) comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, 85, 191–202.
- Voňková, H., & Hulleger, P. (2011). Is the anchoring vignettes method sensitive to the domain and choice of the vignette? *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 174(3), 597–620.
- Voňková, H., Zamarro, G., DeBerg, V., & Hitt, C. (2015). *Comparisons of student perceptions of teacher's performance in the classroom: Using parametric anchoring vignette methods for improving comparability* (EDRE Working Paper No. 2015-01). Dostupné z <http://www.uaedreform.org/downloads/2015/05/comparisons-of-student-perceptions-of-teachers-performance-in-the-classroom-using-parametric-anchoring-vignette-methods-for-improving-comparability.pdf>
- Wand, J., King, G., & Lau, O. (2011). Anchors: Software for anchoring vignette data. *Journal of Statistical Software*, 42(3), 1–25.
- Wei, H. S., & Huang, C. K. (2005). Reviewing school bullying research: Empirical findings and methodical considerations. *NTTU Educational Research Journal*, 16(1), 69–112.

Autoři

PhDr. RNDr. Hana Voňková, PhD. et. PhD., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání / Katedra pedagogiky, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: h.vonkova@gmail.com

Mgr. Ondřej Papajoanu, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1, e-mail: ondrej.papajoanu@pedf.cuni.cz

Prof. PaedDr. Stanislav Bendl, PhD., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1, e-mail: stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

Applying the anchoring vignette method in educational research: Literature review and methodological recommendations

Abstract: Questionnaire surveys with (self-)assessment items have been frequently employed in educational research. Respondents can, however, assess the same situations differently, i.e. choose different scale categories. The anchoring vignette method provides a solution to this problem. It helps adjust (self-)assessment for heterogeneity in scale usage and make respondents' answers comparable. This paper has two aims. First, to provide a review of works in the area of educational research in which the method has been used. Second, to summarize methodological recommendations concerning the development and correct use of anchoring vignettes. The method has been successfully used for measuring students' dishonest behavior, ICT knowledge and skills, parents' satisfaction with a school, teacher's classroom management and teacher's support. The results suggest that respondents with different characteristics indeed use the scale differently and that the anchoring vignette method can help explain some paradoxical findings concerning relationships between variables. Our methodological recommendations for the use of the method focus on the support of its key assumptions, number and discriminatory power of vignettes, relevancy of their content, and some linguistic aspects of their formulation. Summarizing current applications and contributions of the method to educational research, the authors discuss the possibilities of its future utilization for the measurement of educational concepts.

Keywords: anchoring vignette method, response consistency, vignette equivalence, discriminatory power, number of vignettes, vignette formulation

Poláchová Vašátková J., & Rudnicki P. (2016). *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kniha vznikla jako výstup z projektu řešeného v letech 2013–2014 na Univerzitě Palackého v Olomouci ve spolupráci s polským partnerem, jímž byla Dolnośląska Szkoła Wyższa ve Wroclavi. Záměrem projektu bylo analyzovat proměny českého a polského školství zajišťující povinné vzdělávání po roce 1989 se zaměřením na konkrétní regiony (Olomoucký a Moravskoslezský kraj a Dolnoslezské vojvodství). Zkoumány byly zejména funkce školy, s akcentem na kvalifikační, socializačně-integrační, individualizační, kulturní a ekologickou funkci. Smíšený výzkumný design koncipovaný komparativně se opíral o sběr dat s využitím různých metod: analýzy dokumentů, dotazníku a vícepřípadové studie. Specifikem projektu byla role výzkumníků v pozici kulturních cizinců: Čechů v Polsku a Poláků v České republice.

Analytika učení: nový přístup ke zkoumání učení (nejen) ve virtuálním prostředí¹

Libor Juhaňák, Jiří Zounek

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 15. 2. 2016 / upravená verze obdržena 6. 7. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Cílem studie je představit a popsat nově se formující výzkumnou oblast označovanou jako analytika učení (*learning analytics*), která se zaměřuje na využití kvantitativních metod v rámci výzkumu učení (převážně) ve virtuálním prostředí. V první části příspěvku se věnujeme historickým kořenům analytiky ve vzdělávání a mapujeme různé inspirační zdroje, ze kterých analytika učení jakožto svébytná oblast výzkumů vychází a čerpá. Dáváme analytiku učení do souvislosti s příbuznými výzkumnými oblastmi v kontextu výzkumů technologiemi podporovaného učení (*technology enhanced learning*). Druhá část studie se zaměřuje na samotné vymezení analytiky učení a zpřesnění pojmů. Zároveň přibližuje a srovnává některé z užívaných konceptů (úrovně analytiky ve vzdělávání, proces analytiky učení). Třetí část prezentuje hlavní výzkumné směry analytiky učení, které lze identifikovat v doposud publikovaných odborných zdrojích.

Klíčová slova: analytika učení, e-learning, virtuální vzdělávací prostředí, metodologie

Zrod *analytiky učení* jako relativně svébytné oblasti, která se zabývá zkoumáním učení ve virtuálním prostředí, bývá kladen do roku 2010 (Ferguson, 2012a). Tehdy Siemens (2010) publikoval na svém blogu definici analytiky učení, jež pak byla v upravené podobě v roce 2011 využita na první mezinárodní konferenci² zaměřené specificky na analytiku učení. Později byla tato definice citována v několika odborných textech (Ferguson, 2012a; Chatti et al., 2012; Siemens, 2013), čímž se postupně stala obecně přijímanou jako základní vymezení této výzkumné oblasti. V roce 2011 byla také založena společnost pro výzkum analytiky učení (*Society for learning analytics research*) a analytika učení byla poprvé zmíněna ve výroční zprávě *Horizon*

¹ Studie vznikla s podporou projektu *Celoživotní učení v institucionálních souvislostech* (MUNI/A/1147/2015).

² *1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge 2011*. Více na webu konference (<https://tekri.athabasca.ca/analytics/>), kde je rovněž uvedena zmiňovaná definice analytiky učení.

report (Johnson et al., 2011). Tak se tento pojem začal dostávat do širšího povědomí odborníků v kontextu e-learningu i vzdělávání obecně, což způsobilo, že se analytika učení v uvedené zprávě objevovala i v následujících letech jako jeden z klíčových trendů ve vzdělávání (Johnson et al., 2012, 2013, 2014). Od roku 2012 se pak na analytiku učení začaly zaměřovat i odborné časopisy a vzniklo tak několik speciálních čísel věnovaných tomuto tématu.³ V roce 2014 pak vychází první číslo nového časopisu zabývajícího se přímo analytikou učení (*Journal of Learning Analytics*) a vychází také první monografie na toto téma s názvem *Learning analytics: From research to practice* (Larusson & White, 2014).

Jak je vidět z tohoto krátkého přehledu, jde o poměrně mladou oblast zkoumání, která si stále hledá místo na mapě pedagogických věd a v metodologii pedagogického výzkumu.⁴ Cílem této studie je proto zmapovat a představit analytiku učení jakožto jeden z nových výzkumných přístupů ke studiu učení primárně ve virtuálním prostředí. Vzhledem k novosti analytiky učení zároveň považujeme za nejvhodnější formát přehledovou studii, která nám umožňuje nejen shrnout dosavadní směry empirických výzkumů, nýbrž také nastínit základní východiska formující se disciplíny a představit hlavní teoretické koncepty. Ze stejného důvodu byly do výběru zařazeny primárně zdroje, jež explicitně pracují s pojmem *analytika učení*, protože právě tyto zdroje lze považovat za určité „jádro“ vznikající odborné komunity i za základ tohoto výzkumného přístupu. Konkrétně jde o následující zdroje:

- Sborníky z prvních čtyř ročníků konference *Learning Analytics and Knowledge*⁵;
- Speciální čísla časopisů *Journal of Educational Technology & Society*, *Journal of Asynchronous Learning Networks* a *American Behavioral Scientist*, která byla věnována tématu analytiky učení;
- První 3 čísla časopisu *Journal of Learning Analytics*;
- Monografie *Learning Analytics: From Research to Practice*.

³ Jedná se o následující čísla časopisů: *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3) a *American Behavioral Scientist*, 57(10).

⁴ Na druhou stranu je nutno doplnit, že na některých univerzitách už se analytika učení začíná vyučovat jako samostatný obor (viz např. <http://www.tc.columbia.edu/human-development/learning-analytics/>).

⁵ První a druhý ročník nesl název *International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, od třetího ročníku se název ustálil na *International Learning Analytics and Knowledge Conference* (zkráceně LAK).

Na jiné zdroje jsme se obraceli tehdy, pokud byly citovány ve výše uvedených zdrojích. V určitých případech využíváme i publikace určené pro širší odborné publikum či účelové publikace (např. přehledové či výroční zprávy apod.). Analytika učení se stále formuje, proto hrají také tyto zdroje důležitou roli např. při vymezování některých konceptů či zpřesňování terminologie. Při výběru těchto textů jsme se řídili tím, zda a jak často byly tyto zdroje citovány ve zdrojích tvořících zmiňované „jádro“ výzkumné oblasti.

V českém pedagogickém kontextu je téma analytiky učení zatím stále poměrně nové, takže neexistují žádné publikované studie, které bychom mohli zahrnout do přehledu. Přesto stojí alespoň za zmínku, že se již toto téma začíná objevovat na českých pedagogických konferencích, o čemž svědčí např. referáty Juhaňáka (2013, 2014) či Mareše (2015).

1 Inspirace a východiska analytiky ve vzdělávání

Analytiku jako obecný pojem je poměrně obtížné přesně vymezit. S tím, jak se tento pojem v průběhu posledních patnácti až dvaceti let dostal do širšího povědomí, začal být používán v mnoha různých oblastech a kontextech (Van Barneveld, Arnold, & Campbell, 2012). Pojem analytika tak najdeme nejen ve spojení s učením (*learning analytics*), ale také např. ve spojení se zdravím (*health analytics*). Časté je také rozlišování analytiky podle účelu prováděných analýz (např. *predictive analytics* či *action analytics*) nebo na základě spojení s konkrétní sadou nástrojů (*Google analytics*, *Facebook analytics* apod.). Někteří autoři se proto přiklánějí k názoru, že kvůli nadužívání tohoto pojmu je jakýkoli pokus o podání jeho dostatečně podrobné a netriviální definice předem odsouzen k nezdaru (Cooper, 2012a).

Pro účely této studie využíváme obecně pojatou definici autorek Bienkowské, Fengové a Meansové (2012), které vymezují analytiku v širokém smyslu jako využívání technik z počítačových věd, matematiky a statistiky pro extrakci užitečných informací z velkých objemů dat. Všimněme si přitom tří zásadních aspektů: (1) Analytika stojí na spojení znalostí a dovedností jak z oblasti informatiky (tj. obvykle nějaká forma programování), tak z oblasti statistické analýzy dat. (2) Cílem analytiky je získat informace, které pro nás budou užitečné při dalším plánování či jednání. Jde tedy o informace, které vedou k nějaké další akci (Cooper, 2012a). Van Barneveld a kol. (2012) dokonce vyzdvihují pouze tento aspekt a definují analytiku jednoduše jako daty řízené

rozhodování (*data-driven decision making*). (3) V rámci analytiky se obvykle pracuje s velmi velkými objemy dat, nejsou neobvyklé ani datasety o desítkách či stovkách milionů záznamů.

Do širšího povědomí se pojem analytika zřejmě dostal především na základě dvou oblastí: webové analytiky (*web analytics*) a podnikové analytiky (*business analytics*). Z nich zároveň čerpaly další specifické oblasti analytiky při vlastním vzniku a formování. Není proto divu, že i u analytiky učení uvádějí mnozí autoři právě tyto dvě oblasti jako jedny z hlavních historických kořenů (např. Cooper, 2012b; Ferguson, 2012a, 2012b; Macfadyen & Dawson, 2012; Shum, 2012).

Webová analytika se objevila hned po samotném vzniku a rozšíření webu, kdy jej postupně začaly využívat nejrůznější firmy ke svému podnikání. Ukázalo se totiž jako užitečné (tj. výdělečné) sledovat návštěvnost stránek, jakým způsobem se na nich uživatelé pohybují či jak je využívají. Na základě takto získaných znalostí mohli obchodníci nechat své stránky upravit a optimalizovat, což jim následně přinášelo větší zisky. Webová analytika se tak ustanovila jako oblast zabývající se sběrem, měřením, analýzou a vyhodnocováním webových dat za účelem porozumění chování uživatele a optimalizace webových stránek (Kaushik, 2011). Jakmile se pak nějaká forma online vzdělávání stala přinejmenším v oblasti vysokých škol více či méně běžným standardem,⁶ začala se nabízet zřejmá analogie. Stejně jako je využívána analytika ve firemní sféře pro zvýšení zisků, dalo by se jí zřejmě využít pro analýzu a optimalizaci online vzdělávacích prostředí a v důsledku toho pro zlepšení edukačního procesu. Jedním z hlavních pramenů analytiky učení je tak myšlenka aplikace webové analytiky ve specifickém kontextu online vzdělávacích systémů založených na webových technologiích.

Stejně výrazným příspěvkem do formování analytiky učení však byla i zmínovaná podniková analytika. Jde o oblast v podnikové sféře, kterou můžeme i v česky psaných textech nalézt spíše pod označením *Business Intelligence* (BI). Na rozdíl od webové analytiky, která se zabývá specifickou oblastí analýzy provozu webových stránek, v rámci BI jde o širší využití analytiky pro

⁶ Ferguson (2012a) se odkazuje na výzkum uvádějící, že mezi lety 1994–2003 se využívání systémů pro řízení výuky vzdělávacími institucemi ve Velké Británii zvýšilo ze 7 % na 85 %. Macfadyen a Dawson (2012) poukazují na podobná čísla v USA, kde od pozdních 90. let minulého století 93 % vzdělávacích institucí výrazně investovalo do zavedení nějakého webového systému pro řízení výuky.

zvýšení efektivity (převážně) interních firemních procesů a o podporu strategického managementu a rozhodování. Tento směr využití analytiky je dokonce starší než webová analytika jako taková. A rovněž v kontextu vzdělávání se uvažování o analytice ubíralo nejprve tímto směrem. Nešlo však ještě o analytiku učení (*learning analytics*), nýbrž o akademickou analytiku (*academic analytics*). Goldstein a Katz (2005) tak hovoří o akademické analytice jako o využití BI v akademickém sektoru za účelem zlepšení organizačních procesů a zvýšení efektivity v rámci univerzity. Podobně Fritz (2011) přibližuje akademickou analytiku jako oblast zabývající se primárně administrativními a provozními záležitostmi, jako jsou například rozpočet a plánování, obchod, finance a fundraising, řízení lidských a jiných zdrojů, správa institucionálního výzkumu a jiné akademické záležitosti.

Vidíme tedy, že obě zmíněné oblasti využití analytiky ve firemní sféře daly zároveň vzniknout dvěma různým směrům využití analytiky ve vzdělávání. Na jedné straně analytika učení inspirovaná primárně webovou analytikou a zaměřující se na samotné procesy učení a vyučování, na druhé straně akademická analytika vycházející z podnikové analytiky a související především s problematikou řízení vzdělávacích institucí.

Vedle výše uvedených disciplín však můžeme identifikovat ještě několik dalších oblastí výzkumné činnosti, které se významně podílely na vzniku a formování analytiky učení. Předně je nutno uvést oblast *data miningu*, jež se do češtiny někdy překládá jako *dolování (z) dat*. Vliv tohoto směru výzkumu na analytiku učení je tak silný, že je napříč autory z obou oblastí vesměs všeobecně přijímán (srov. např. Ferguson, 2012a, 2012b; Macfadyen & Dawson, 2012; Romero & Ventura, 2013). Siemens (2013) pak tentýž proud označuje jako dobývání znalostí z databází (*knowledge discovery in databases*). Obecně se *data mining* zabývá objevováním nových a potenciálně užitečných informací ve velkých objemech dat (Baker & Yacef, 2009). Specificky v kontextu vzdělávání se přitom v posledních letech hovoří o dílčím výzkumném poli, které je označováno jako *data mining ve vzdělávání (educational data mining – EDM)*. Jeho cílem je rozvoj data miningových metod a jejich aplikace na specifické typy dat pocházejících ze vzdělávacího prostředí za účelem zkoumání pedagogických otázek (Baker & Yacef, 2009; Romero & Ventura, 2013). Díky tomu, že se oblast EDM začala formovat o několik let dříve než analytika učení, výrazně ovlivnila i její vznik a další vývoj. Dokonce i oblasti zájmu obou disciplín se do značné míry překrývají, proto mnozí autoři usilují o jejich přesnější rozlišení. Podrobné srovnávání těchto oblastí však již sahá

výrazně za rámec naší studie. Sdílíme názor těch autorů, kteří považují analytiku učení za širší oblast než EDM, protože analytika učení doplňuje oblast EDM o další metody a techniky čerpané z jiných oborů jako např. pedagogiky, sociologie či psychologie (Bienkowski et al., 2012; Siemens, 2013; Romero & Ventura, 2013).

Další výzkumná oblast, která se podílela velmi výrazně na formování analytiku učení (srov. Ferguson, 2012a, 2012b; Chatti et al., 2012; Siemens, 2013), vychází z problematiky *modelování uživatelů (user modeling)*. Jde o oblast výzkumů v rámci multidisciplinárního oboru studujícího interakci mezi člověkem a počítačem.⁷ Cílem je porozumění tomu, jak různí uživatelé interagují s určitou aplikací či rozhraním. Poté následuje vytvoření modelu, na jehož základě by bylo možné automaticky reagovat různým způsobem na různé způsoby interakce uživatelů s daným rozhraním. Např. tím, že se vzhled aplikace přizpůsobí podle potřeb uživatele, nebo se mu naopak doporučí nějaký relevantní související obsah apod. Důležitý vliv modelování uživatelů na analytiku učení můžeme vidět také v tom, že vedle vlastního modelování uživatelů jsou uváděny ještě další tři oblasti, které jsou na modelování uživatelů postaveny (Siemens, 2013). Konkrétně jde o oblast *kognitivního modelování (cognitive modeling)*, jež usiluje o modelování lidských kognitivních procesů, lidského rozhodování a řešení problémů. Asi nejvíce je kognitivní modelování využíváno v rámci oboru umělé inteligence, v kontextu vzdělávání je spojeno spíše s problematikou tzv. inteligentních tutorů či *inteligentních tutorských systémů (intelligent tutoring system)*, které mají za cíl vedení žáka či studenta v průběhu učení s pomocí okamžité (automatické) a zároveň personalizované zpětné vazby. Jako třetí oblast vycházející z modelování uživatelů pak Siemens zmiňuje *adaptivní hypermédiá (adaptive hypermedia)*. Ta spočívají v personalizaci a adaptaci výukového obsahu na základě potřeb studenta či žáka.⁸ Zásadní důležitost rozsáhlé oblasti uživatelského modelování pro analytiku učení přitom vidí autoři (srov. Chatti et al., 2012; Siemens, 2013) v tom, že určitá forma modelování uživatelů se vesměs stala její inherentní součástí. Mnoho projektů a výzkumů v oblasti analytiku učení tak nějaký aspekt modelování uživatelů zahrnuje.

⁷ V angličtině se pro tento obor vžilo označení *Human-Computer Interaction (HCI)*, do češtiny se tento termín překládá jen velmi zřídka.

⁸ Chatti a kol. (2012) zmiňují ještě oblasti *personalizovaného adaptivního učení (personalized adaptive learning)* a *doporučovací systémů (recommender systems)*, které opět vychází z uživatelského modelování.

Co se týče metodologických inspirací z oblasti pedagogiky, upozorňují Chatti a kol. (2012) především na výrazné styčné plochy mezi analytikou učení a akčním výzkumem. Základní charakteristiky akčního výzkumu (*action research*) a analytiky učení jsou totiž dle Chattiho velmi podobné. Akční výzkum se zaměřuje na konkrétní školní situaci a často je prováděn samotnými učiteli. Jeho hlavním cílem je zdokonalování pedagogické praxe a zvyšování kvality práce učitelů, což má vést k celkovému zkvalitňování poskytovaného vzdělávání. Esenciální charakteristikou je tak zásah do dosavadní praxe. V průběhu akčního výzkumu proto dochází k zavádění určitých změn. Prováděné intervence mají přitom cyklický charakter, kdy je každá z intervencí nejprve vyhodnocena a teprve poté je stanovován další postup výzkumu. Průběh akčního výzkumu tak bývá často konceptualizován v podobě iterativního cyklu (Nezvalová, 2003). Stejně tak postup v analytice učení bývá pojímán jako opakující se cyklus (viz níže) zahrnující průběžné intervence a zavádění změn. Podobně je cílem analytiky učení zlepšení a zkvalitnění edukační praxe.

Přesto můžeme mezi akčním výzkumem a analytikou učení nalézt i několik zásadních rozdílů. Zatímco na akčním výzkumu často participují především učitelé a studenti, resp. žáci, výzkumné projekty založené na analytice učení často zahrnují více zúčastněných stran (např. vedení instituce, technické oddělení instituce apod.). Chatti a kol. (2012) zmiňují také rozdíl v tom, čím vlastně samotný výzkumný projekt začíná. U akčního výzkumu jde obvykle o problémy či otázky, které vyplývají z vlastní pedagogické praxe. Výzkumné projekty v rámci analytiky učení se naopak formují často až na základě pozorování a analyzování již získávaných dat. V neposlední řadě se analytika učení a akční výzkum odlišují v samotných výzkumných metodách a postupech, které používají. Zatímco v akčním výzkumu je běžnější použití kvalitativních metod, analytika učení stojí téměř výhradně na metodách kvantitativních.

V neposlední řadě je třeba spolu se Siemensem (2013) zmínit jako důležitý zdroj mnoha inspirací pro analytiku učení celou oblast e-learningu či technologiemi podporovaného učení. A to ve smyslu, který v českém kontextu zastávají autoři této studie (Zounek, 2009; Zounek et al., 2016), když vymezují e-learning jako širokou oblast jak teoretického studia a empirických výzkumů, tak i reálných vzdělávacích procesů spočívajících v práci s informačními a komunikačními technologiemi (ICT). Jednak totiž obrovské rozšíření a reálné využívání ICT ve výuce vůbec umožnilo analytiku učení a bylo zásadním impulsem pro její vznik, jednak široké spektrum provedených výzkumů

v oblasti e-learningu přispělo k její metodologické bázi a ovlivnilo směr dalšího zaměřování pozornosti výzkumníků při využívání analytiky učení.

2 Vymezení a konceptualizace analytiky učení

Vyjdeme-li ze všeobecně přijímané definice zmiňované v úvodu, můžeme analytiku učení vymežit jako disciplínu zabývající se „měřením, sběrem, analýzou a reportováním dat o studentech a jejich kontextu za účelem pochopení a optimalizování učení a prostředí, ve kterém učení probíhá“ (Long & Siemens, 2011). Vidíme, že tato definice poměrně zřetelně navazuje na tradici webové analytiky, když se zaměřuje přímo na vzdělávací prostředí a jeho optimalizaci. Na druhou stranu odhlíží od technických specifik a zdůrazňuje výhradně pedagogickou stránku. Všimněme si také, že nespojuje analytiku učení pouze s oblastí e-learningu či učení v online prostředí, jako to dělají jiní autoři. Např. Chatti a kol. (2012) definují analytiku učení velmi podobně jako výzkumnou oblast zaměřující se na rozvoj metod analýzy dat ze vzdělávacího prostředí a využití těchto metod k podpoře učení. Chápou ji ovšem jako dílčí výzkumnou oblast v rámci e-learningu.⁹ Podobně Ferguson (2012a) zastává stanovisko, že analytika učení se týká výhradně učení v online prostředí. Domníváme se však, že takové pojetí analytiky učení je příliš úzké. Je to z toho důvodu, že se doposud zřejmě největší pozornost ubírala na analytiku učení v online vzdělávacích systémech, což je dáno jednoduše tím, že právě v těchto systémech jsou již nyní uchovávány velké objemy dat, které je možné analyzovat. Nicméně stejně dobře je možné aplikovat analytiku učení na data, která pochází z reálného vzdělávacího prostředí, nikoli virtuálního.¹⁰ Proto považujeme za vhodnější přiklonit se k Siemensovu pojetí.

Siemensova definice však postihuje pouze jednu z úrovní, o kterých se uvažuje v souvislosti s analytikou ve vzdělávání. Podíváme-li se na členění analytiky učení, které navrhuje Shum (2012), můžeme identifikovat tři základní úrovně analytiky ve vzdělávání:

⁹ Chatti a kol. (2012) sice nepoužívají přímo termín *e-learning*, nýbrž *technologií podporované učení (technology enhanced learning)*, v daném kontextu jde však o totéž.

¹⁰ Zatím se sice mnoho takových typů dat systematicky neshromažďuje a neanalyzuje, lze ale předpokládat, že zvláště s postupujícím rozvojem mobilních a nositelných technologií (*wearable technology*) ve vzdělávání se množství dostupných dat tohoto typu začne rapidně zvyšovat.

- *Mikroúroveň* se zaměřuje na individuální studenty či skupiny studentů.¹¹ Na této úrovni jde o sběr a interpretaci dat, která za sebou nechávají jednotliví uživatelé při používání různých systémů či služeb. Nejčastěji jde o záznamy ze vzdělávacích informačních systémů (EIS) zahrnujících např. absolvované předměty či získané známky a o záznamy aktivit studenta v online výukovém prostředí (LMS), které umožňují zjistit, které studijní materiály si student zobrazil, jak dlouho mu trvalo nějaké cvičení apod. Může však jít i o další typy dat týkajících se studenta, např.: výpůjčky v knihovně, sociální síť kontaktů, záznamy o pohybu studenta získané pomocí geolokace aj. Výsledky analýz na mikroúrovni jsou přínosné především pro učitele. Mohou však být užitečné i pro samotné studenty, jimž dokážou poskytovat vhled do vlastních (třeba neuvědomovaných) učebních návyků, a podporovat tak reflexi vlastního učení.
- *Mezoúroveň* je úrovní jednotlivých vzdělávacích institucí, kde je hlavním cílem analytiky optimalizace administrativních a organizačních procesů v rámci vzdělávací instituce. Data zde pocházejí primárně z nejrůznějších ekonomických, správních či manažerských systémů. Často však bývají doplňována o data z dalších specifických systémů, které daná instituce využívá. V případě univerzit jsou to zvláště systémy schraňující data o výzkumné a publikační činnosti apod. Výsledky analytiky na mezoúrovni mohou být přínosné především pro administrativu, management a vedení vzdělávací instituce, ale i pro investory/donátory a další zainteresované strany.
- *Makroúroveň* pak odpovídá regionální, státní, národní či mezinárodní úrovni. Zde se dostáváme na meziinstitucionální úroveň, kde by analytika mohla hrát roli jednak pro jednotlivé vzdělávací instituce, jednak pro nejrůznější regionální a státní školské orgány, národní vlády či mezinárodní organizace.

Na základě výše uvedeného členění analytiky ve vzdělávání je patrné, že Siemensem navrhovaná definice odpovídá mikroúrovni. Je proto nutné rozlišovat užší a širší význam pojmu *analytika učení*. V užším významu se pohybujeme pouze na mikroúrovni, v širším významu pod tento pojem spadají všechny uvedené úrovně. Považujeme za vhodnější oba významy explicitně rozlišovat (např. analytika učení vs. analytika vzdělávání, jak to činíme v této

¹¹ Hovoříme zde sice primárně o studentech, uvedené se však může týkat i žáků.

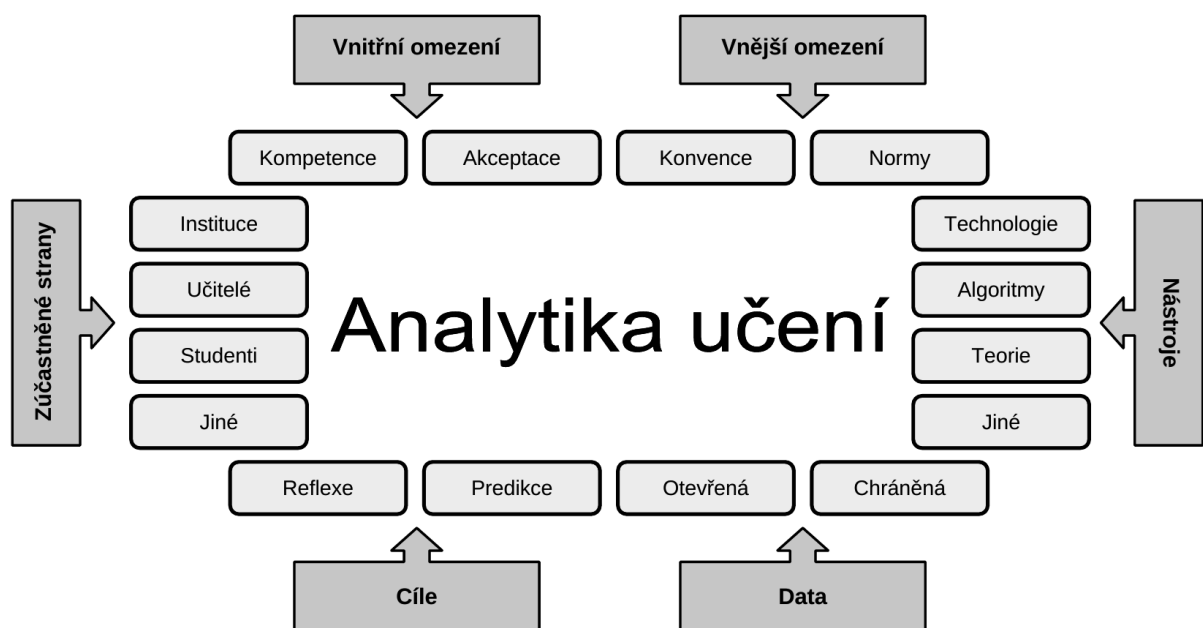
studii). V dosavadních zdrojích však toto rozlišení není důsledně dodržováno a často se tak využívá pouze označení *analytika učení* (*learning analytics*).

Zároveň vidíme, že mezoúroveň do značné míry odpovídá tomu, co bylo výše identifikováno jako jedna ze souvisejících oblastí, totiž *akademická analytika*. Stejně tak Long a Siemens (2011) rozlišují mezi akademickou analytikou a analytikou učení právě na základě toho, že akademická analytika se zaměřuje na úroveň institucí a výše (tj. mezoúroveň plus makroúroveň), zatímco analytika učení zahrnuje úroveň jednotlivých kurzů (tj. mikroúroveň). V takovém případě můžeme analytiku vzdělávání (tj. analytiku učení v širokém smyslu) chápat jako spojení analytiky učení v úzkém smyslu a akademické analytiky.¹²

2.1 Dimenze analytiky učení

Nyní se zaměříme na podrobnější rozpracování konceptu *analytiky učení*. Vycházíme zde z obecného rámce Grellera a Drachslera (2012), který zahrnuje šest základních dimenzí rozčleněných na další suboblasti.

¹² Nutno ovšem doplnit, že výše uvedené pojmy a jejich rozlišení není zatím široce ukotveno a je možné, že se bude postupem času dále měnit, zpřesňovat či rozšiřovat. Např. označení „akademická analytika“ jasně odkazuje k místu svého vzniku, totiž akademickému prostředí univerzit. Lze ovšem očekávat rozšíření analytiky i mimo univerzitní prostředí, proto je možné, že se v budoucnu rozšíří obecnější pojem, který by nezahrnoval jen akademickou sféru (např. *institucionální analytika*). Jinou možností je, že využívání analytiky na středních a základních školách bude mít svá výrazná specifika, a tudíž se vedle akademické analytiky prosadí zcela nové označení pro analytiku na SŠ či ZŠ.



Obrázek 1. Obecný rámec tvořící šest základních dimenzí analytiky učení (upraveno podle Grellera & Drachslera, 2012).

První dimenzi tvoří různé zúčastněné strany. Jak bylo naznačeno již dříve, u analytiky učení můžeme vždy rozlišovat několik zúčastněných stran od *studentů* přes *učitele* až po *vedení instituce* či *jiné zúčastněné strany* (např. investory, donátory, grantové agentury). To, které zúčastněné strany jsou v konkrétním případě zapojeny, samozřejmě následně ovlivňuje zbývající dimenze analytiky učení.

Smyslem analytiky učení je dle Grellera a Drachslera (2012) odhalování skrytých informací a souvislostí ve vzdělávacích datech a jejich následné zpracování (např. v podobě vizualizace) pro různé zúčastněné strany. Autoři zde přitom rozlišují dva základní cíle: reflexi a predikci. *Reflexí* je míněna především sebe-evaluace. Analytika učení zde má být prostředkem k získání lepšího vhledu do vlastního jednání. Například pomocí určitého nástroje můžeme vizualizovat chování studentů či učitelů v online kurzu, což jim dá možnost reflektovat, zda jejich učení, resp. vyučování probíhá podle jejich představ a zejména cílů. *Predikce* se pak nachází ještě o krok dál, kdy analytika učení spočívá v modelování chování studentů, což umožňuje např. upozorňovat učitele konkrétně na ty studenty, kteří mohou mít na základě odpovídajícího modelu určitý problém se studiem. Učitel tak má podklady k tomu,

aby mohl např. s daným studentem pracovat individuálněji nebo mu mohl nabídnout jinou formu podpory při učení, a zabránil tak neúspěchu studenta na konci kurzu.

Další základní dimenzí analytiky učení jsou získaná a analyzovaná data. V rozlišení dimenze na otevřená a chráněná data přitom můžeme spatřovat zřetelný důraz autorů na etické aspekty práce s daty (jaká data o studentech jsou sbírána, jak jsou uchovávána, komu jsou zpřístupňována apod.).

Mezi nástroje zahrnují autoři nejen samotné *technologie* a konkrétní technická řešení, ale také využití *algoritmy* a metody analýzy, dokonce i celé *teorie* a teoretické přístupy. Některé konkrétní nástroje budou zmíněny níže.

Vnější omezení jakožto dimenzi analytiky učení rozdělují Greller a Drachsler (2012) na *konvence*, pod které zahrnují především etiku, a *normy*, jež spojují s právem a konkrétní legislativou. Vždy se samozřejmě pohybujeme v určitém společenském kontextu, na který musí být brán ohled. Při využití analytiky ve vzdělávacím kontextu je však specifické to, že mnoho etických i právních otázek zatím nebylo díky novosti problematiky ani položeno, natož zodpovězeno.

Vnitřní omezení vycházejí z možností, limitů a zdrojů instituce, která chce analytiku učení využívat. Zásadní je zde oblast *kompetencí*, jelikož kvůli své multidisciplinární povaze vyžaduje analytika učení pro své efektivní fungování jejich nové typy (zde především v souvislosti s moderními technologiemi – programování, pokročilá analýza dat apod.). Nedílnou součástí je pak i *akceptace* analytiky učení napříč zúčastněnými stranami.

2.2 Proces analytiky učení

Zatímco v předchozí části byl nastíněn obecný rámeček, nyní obrátíme pozornost na procesní stránku analytiky učení. Jak bylo již naznačeno v pasáži o akčním výzkumu, analytika učení, podobně jako akční výzkum, bývá konceptualizována v podobě opakujícího se cyklu obsahujícího několik fází. Není však zatím obecně přijímáno jedno pojetí a vnímání jednotlivých fází se tak u různých autorů liší. Tak například Campbell a Oblinger (2007) představili cyklus akademické analytiky v pěti krocích zahrnujících *získávání dat, informování, predikování, jednání* a následné *zlepšování*. Chatti a kol. (2012) později zúžili počet etap jen na tři (viz tabulka 1), zatímco Siemens (2013) naopak uvádí cyklus až o sedmi fázích. Lal (2014) se pak pokouší

o sjednocení předchozích přístupů a uvádí fázi šest. Srovnání zmíněných pojetí procesu analytiky učení je možné vidět v tabulce 1.

Tabulka 1

Srovnání různých konceptualizací procesu analytiky učení

Campbell a Oblinger (2007)	Chatti a kol. (2012)	Siemens (2013)	Lal (2014)
získávání	sběr dat a předzpracování (<i>pre-processing</i>)	sběr a akvizice ukládání čištění integrace	získávání dat strukturování a agregování dat
informování		analýza	analyzování
predikování	analýzy a akce	zobrazení a vizualizace	zobrazování a vizualizace
jednání			akce
zlepšování	následné zpracování (<i>post-processing</i>)	akce	zlepšování

Nepřikláníme se zde ani k jednomu z uvedených modelů, ale pokusíme se proces analytiky učení popsat ve čtyřech základních krocích:

- 1) Sběr a zpracování dat samozřejmě záleží na tom, co je v daném případě naším cílem a jaké otázky si pokládáme. Campbell a Oblinger (2007) uvádějí poměrně rozsáhlý výčet typů dat, která mohou být ve vzdělávacích institucích dostupná – od demografických dat přes výsledky studia až po chování žáků či studentů v konkrétních kurzech. Pozornost je však nutné věnovat i tomu, která data zatím sbírána nejsou, ale mohla by být pro naše účely potenciálně užitečná. Získaná data je následně nutné předzpracovat a případně převést do potřebných formátů. Stejně jako zde hraje roli čištění dat. Pro komplexnější pohled na zkoumaný fenomén může být využita integrace dat z několika různých zdrojů (Siemens, 2013).
- 2) Analýza a vizualizace je druhou fází analytického procesu. V této fázi jsou používány různé metody a techniky zkoumání získaných dat, a to za účelem objevení potenciálně užitečných informací a jejich následné prezentace (často v podobě vizualizace) zúčastněným stranám. Co se týče využívaných metod, Lal (2014) je rozděluje do tří základních oblastí: (a) *základní statistické metody*, (b) *data miningové metody*, v nichž jde především o klasifikaci, klastrování a asociační pravidla; (c) *metody*

sociální analytiky učení, kam lze zařadit např. analýzy sociálních sítí, obsahovou analýzu či analýzy diskurzu.

- 3) Akce zde znamená zásah do edukační reality, který je proveden určitou zainteresovanou stranou na základě výsledků analýz, jež jí byly prezentovány. Akce přitom může mít nejrůznější charakter. Může jít o jednoduché oznámení, upozornění či varování, ale také o komplexnější formu intervence do současné podoby edukační reality. Tak může být například žák či student automaticky upozorněn na to, že v porovnání s ostatními je výrazně pozadu. Anebo může být naopak upozorněn učitel, který následně sám zvolí vhodný způsob intervence. Akcí může být také optimalizace stávajícího výukového systému či jiné systémové úpravy či vylepšení. V případě adaptivních systémů lze za akci považovat přizpůsobení či personalizaci, která je vykonána na základě výsledku provedených analýz. U doporučovacích systémů lze za akci považovat automatické doporučení vhodného rozšiřujícího studijního materiálu (Chatti et al., 2012; Lal, 2014; Siemens, 2013).
- 4) Reflexe a revize označují poslední etapu cyklu, v níž probíhá zhodnocení či evaluace provedené akce a zároveň plánování dalšího cyklu. Může tak jít např. o sběr dalších dat nebo doplnění stávajících, provedení doplňujících analýz či volba jiných analytických metod, vykonání jiných akcí apod. (Campbell & Oblinger, 2007; Chatti et al., 2012).

3 Výzkumné směry a témata analytiky učení

Podíváme-li se na přehled výzkumných směrů, kterým je v analytice učení věnována hlavní pozornost, můžeme je seskupit pro názornost do čtyř hlavních oblastí. Zároveň je ovšem nutné podotknout, že je v rámci těchto směrů patrný i určitý vývoj. Zatímco v počátcích bylo množství výzkumů a publikací spojeno s vývojem konkrétních nástrojů (spíše jednodušších deskriptivních), postupně se pozornost přesouvala ke složitějším prediktivním nástrojům a k hledání možných prediktorů (ne)úspěchu ve studiu obecně. Současně si mnozí autoři začali uvědomovat širší souvislosti fenoménu učení a snaží se proto zaměřit zvláště na jeho sociální aspekty. V poslední době pak také sílí důraz na etické aspekty analytiky ve vzdělávání, kterým v počátcích byla pozornost věnována spíše sporadicky. V následující části se proto budeme podrobněji věnovat výše naznačeným čtyřem oblastem, do nichž lze výzkumná témata analytiky učení rozčlenit.

3.1 Analytické nástroje pro sumarizaci a vizualizaci dat

Výše naznačovaná praktická či aplikační orientace analytiky učení je na první pohled zřejmá, když si uvědomíme, že velké množství výzkumů a publikací v této oblasti je spojeno s vývojem nějakého konkrétního analytického nástroje. V tabulce 2 jsou pro přehled uvedeny analytické nástroje, jež byly v posledních několika letech často zmiňované.

Tabulka 2

Vybrané analytické nástroje

<ul style="list-style-type: none"> • <i>AAT</i> – Academic Analytics Tool (Graf et al., 2011) • <i>CMA</i> – Check My Activity (Fritz, 2011) • <i>Cohere</i> (De Liddo et al., 2011) • <i>EIWM</i> – E-learning Web Miner (García-Saiz & Zorilla, 2011) • <i>eLAT</i> – exploratory Learning Analytics Toolkit (Dyckhoff et al., 2012) • <i>GLASS</i> – Gradient’s Learning Analytics System (Leony et al., 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meerkat-ED</i> (Rabbany et al., 2014) • <i>NAT</i> – Network Awareness Tool (Schreurs & De Laat, 2012) • <i>OU Analyse</i> (Kužílek et al., 2015) • <i>SAM</i> – Student Activity Meter (Govaerts et al., 2012) • <i>Course Signals</i> (Arnold & Pistilli, 2012) • <i>SNAPP</i> – Social Networks Adapting Pedagogical Practice (Dawson, Bakharia, & Heathcote, 2010) • <i>StepUp!</i> (Santos et al., 2012)
---	--

Primárním cílem těchto nástrojů je sumarizování či vizualizace dat (nejčastěji) z různých online výukových prostředí (LMS/VLE).¹³ Jde přitom o nástroje poměrně různorodé, určené pro různé zúčastněné strany. Existují tak např. nástroje jako *CMA*, *SAM* či *StepUp!*, které jsou určené pro studenty a které mají podporovat jejich reflexi vlastního procesu učení. Nástroje se tak snaží poskytnout studentům informace např. o tom, kolik času stráví studiem různých materiálů, jak si vedou s ohledem na doporučený studijní plán či v porovnání s jinými studenty apod. Na druhé straně jsou pak nástroje poskytující užitečné informace učitelům, např.: *AAT*, *EIWM*, *eLAT* či *GLASS*. Jde o nástroje, které mají vyučujícím pomoci „monitorovat“ chování studentů v online kurzech. Často prostřednictvím přehledné vizualizace aktivity studentů a jejich využívání výukového obsahu, příp. s možností srovnávání různých skupin studentů apod. Najdeme zde také nástroje jako *Cohere*, *NAT* či populární *SNAPP*, které se zaměřují na metody používané v tzv. *sociální analytice učení* (viz níže). Za explicitní zmínku pak stojí komplexní nástroj *Meerkat-ED* (určený zejména výzkumníkům), který může být poměrně snadno použit pro analýzu interakce studentů a učitelů v diskuzních fórech.

¹³ Zmiňované nástroje se často označují jako tzv. *analytic dashboards*.

3.2 Predikce (ne)úspěchu ve studiu

Za centrální téma druhé oblasti výzkumů bychom mohli považovat snahu o predikci (ne)úspěchu studentů¹⁴ v jejich studiu. Ačkoli může být prediktivní modelování v kontextu vzdělávání využito mnoha způsoby, v oblasti analytiky učení je v současnosti nejvíce využíváno pro výpočet pravděpodobnosti, zda konkrétní studenti budou schopni absolvovat kurz či dokončit studium. Tyto odhady se pak mohou použít pro efektivnější směřování intervence a podpory právě na „rizikové“ studenty¹⁵, kteří mají při studiu nějaké problémy (Clow, 2013). Velká část výzkumů se tak zaměřuje buď výhradně na hledání co možná nejlepších prediktorů úspěšnosti, nebo zároveň i na vývoj systémů včasného varování (*Early Warning Systems – EWS*), jejichž cílem je co nejdříve identifikovat studenty, kteří mají při studiu nějaký problém, a případně rovnou upozornit vyučující, jež se pak mohou rozhodnout, jak tuto situaci řešit.

V literatuře asi nejčastěji zmiňovaným příkladem takových systémů je nástroj *Course signals*, vyvinutý na Purdue University. Nástroj se zaměřuje na predikci (ne)úspěšnosti studentů v daném online kurzu. Z pohledu uživatele se přitom může zdát poměrně triviální, jelikož jeho základní funkcí je pro každého studenta kurzu zobrazit jednu z barev semaforu: červenou v případě vysoké pravděpodobnosti, že student kurz nedokončí, žlutou značící možné problémy a zelenou signalizující vysokou šanci na úspěšné dokončení kurzu. Za touto jednoduchou vizualizací se však skrývá poměrně komplexní výpočet kombinující čtyři různé složky: (1) dosavadní výkon studenta v kurzu, (2) množství dosavadní interakce v LMS/VLE ve srovnání s ostatními účastníky kurzu, (3) předchozí studijní úspěšnost a (4) další (převážně demografické) charakteristiky studenta jako věk, trvalý pobyt apod. Dosavadní výsledky pak naznačují, že využití tohoto nástroje přispívá nejen k vyšší úspěšnosti studentů v jednotlivých kurzech, ale také ke snížení počtu studentů, kteří studium na univerzitě předčasně ukončí (Arnold & Pistilli, 2012).

Jiným nástrojem podobného typu, který stojí za zmínku zvláště díky české stopě, je nástroj *OU Analyse*, jenž je vyvíjen (převážně) českým týmem na Open University. Tento nástroj kombinuje demografické údaje o studentech s daty

¹⁴ Opět zde explicitně zmiňujeme pouze studenty, jelikož v současnosti je analytika učení realitou především na vysokých školách. Dá se ale předpokládat, že analytika učení se postupně bude rozšiřovat i na střední či dokonce základní školy, čímž by se pak výše uvedené týkalo i žáků.

¹⁵ „Rizikovými“ studenty zde (i níže) myslíme studenty či žáky, kterým z jakéhokoli důvodu hrozí, že nebudou schopni dokončit konkrétní kurz či studium obecně.

o jejich aktivitě v *LMS Moodle* a pro identifikaci „rizikových“ studentů využívá hlasování čtyř různých prediktivních modelů (Kužílek et al., 2015). Vzhledem k omezenému prostoru nelze bohužel zmínit další výzkumy a nástroje z této oblasti. Na základně množství publikovaných studií je ale možné tuto oblast považovat v současnosti za asi nejvýznamnější.

3.3 Sociální analytika učení

Sociální analytika učení (social learning analytics) představuje do určité míry opoziční postoj vůči výše zmiňovaným přístupům orientovaným na identifikaci „rizikových“ studentů. Za hlavní proponenty tohoto směru výzkumu lze považovat dvojici autorů Shum a Ferguson (Shum & Ferguson, 2012; Ferguson & Shum, 2012), pro které je sociální analytika učení specifickou podmnožinou analytiky učení, jež vychází z pojetí učení jako sociálního procesu. Podle těchto autorů učení nemůže být dostatečně pochopeno, dokud se budeme soustředit na studenty pouze jako na jednotlivce a nebudeme brát zřetel na důležité aspekty jako interakce, spolupráce, skupinové procesy apod. Siemens (2012) se přidává k těmto hlasům, když zdůrazňuje nutnost přesunu pozornosti výzkumníků od identifikace „rizikových“ studentů směrem k jiným přístupům a metodám. Identifikace ohrožených studentů sice dle Siemense je a zůstane důležitým tématem na poli analytiky učení, okamžitě ale dodává že „identifikování ohrožených studentů je pouze malý aspekt toho, co analytika může udělat pro zlepšení vzdělávání“ (Siemens, 2012).

Hlavním specifikem sociální analytiky učení jsou tak především metody výzkumu, které jsou využívány k zachycení sociálních aspektů učení. Přestože Ferguson a Shum (2012) zmiňují až pět různých metodologických rámců,¹⁶ stěžejní roli v dosavadních výzkumech hraje především *analýza sociálních sítí (social network analysis – SNA)* a různé verze *automatizované analýzy textových dat*. Baker a Inventado (2014) dokonce považují *automatizovanou analýzu textových dat* a *analýzu diskurzu* za hlavní metodologické oblasti, ve kterých se odlišuje analytika učení od data miningu ve vzdělávání. V oblasti analytiky učení jsou totiž tyto metody používány mnohem více.

Z výzkumů využívajících metody sociální analytiky učení lze uvést případovou studii Brookse, Greera a Gutwina (2014), kteří použili SNA k mapování aktivity studentů v online diskuzích fórech. Gašević, Zouaq a Janzen (2013)

¹⁶ Konkrétně jde o *social network analytics, discourse analytics, content analytics, disposition analytics* a *context analytics*.

pak hledali s pomocí SNA vztah mezi sociálním kapitálem studentů a jejich studijními výsledky. Jiný zajímavý příspěvek k metodologii SNA přidává Kim a Lee (2012), kteří zkoumají možnosti multidimenzionálního přístupu pro analýzu vztahů mezi jednotlivci v průběhu online interakce. Hecking, Ziebarth a Hoppe (2014) se snaží s pomocí SNA identifikovat různé způsoby využívání studijních materiálů v online kurzech. Za zmínku rovněž stojí práce de Laata a Schreurse (2013), kteří SNA spolu s dalšími metodami sociální analytiky učení využili v kontextu neformálního profesního rozvoje.

3.4 Etické aspekty analytiky učení

V neposlední řadě je nutné zmínit rodící se odbornou diskuzi na téma etických aspektů analytiky učení (Dringus, 2012; Ferguson, 2012a; Slade & Prinsloo, 2013). Spolu s tím, jak se analytika učení dostává do širšího povědomí a jak různé analytické nástroje začínají být používány na mnoha vzdělávacích institucích, objevuje se množství etických otázek, kterým doposud nebyla věnována patřičná pozornost. Slade a Prinsloo (2013) poukazují na to, že mnoho studentů v současnosti zřejmě ani neví, jaká data o nich škola či univerzita sbírá a jak je případně analyzuje. Nabízí se tudíž otázka, jestli by zde neměla být povinnost informovat studenty či od nich získávat informovaný souhlas, jako je zvykem u jiných typů výzkumů. Velmi užitečným materiálem je v tomto kontextu přehled literatury, který podává Sclater (2014) v souvislosti s tvorbou *Kodexu praxe pro analytiku učení*. Sclater zde identifikuje až 93 otázek, které si pokládají autoři snažící se vymezit základní etický rámec pro analytiku učení (zmiňme např.: Kdo má vlastnit data, která jsou automaticky generována a následně uchovávána při používání různých vzdělávacích systémů? Má mít student možnost zakázat sběr a analýzu dat o své osobě? Kdo má mít přístup ke studentským datům? Má univerzita právo poskytovat data o studentech třetím subjektům?).

Má-li být analytika učení morální praxí, je nutné si tyto nové a doposud často nezodpovězené otázky začít klást. Zároveň je třeba si uvědomovat i možná rizika, která se s využíváním analytiky v kontextu vzdělávání mohou pojít. Na druhou stranu nelze asi než souhlasit s jedním z principů, který uvádějí Slade a Prinsloo (2013) při zvažování základního etického rámce pro analytiku učení: Vzdělávací instituce si nemohou dovolit nevyužívat dostupná data a analytické nástroje. Vzdělávací instituce mají zodpovědnost především vůči samotným studentům a žákům, a měly by proto využívat dostupná data k lepšímu pochopení jejich učení a ke zlepšování jejich výsledků.

Závěr

Analytika učení představuje nový mezioborový přístup, který se teprve formuje a vyvíjí, ale již nyní se ukazuje jeho potenciál pro využití v pedagogice a pedagogické psychologii. V současnosti zatím zůstává množství otázek týkajících se toho, kam bude tento vývoj směřovat – zda se analytika učení postupem času stane svébytným výzkumným polem, nebo se její metody a techniky postupně stanou součástí příbuzných oblastí popsaných v první kapitole článku, či se dokonce zařadí mezi běžně používané metody pedagogického výzkumu. Není také prozatím jasné, jak velký dopad bude mít analytika učení na vzdělávání a učení obecně. Přitom právě změna, resp. zlepšení dosavadní výukové praxe je jedním z hlavních cílů analytiky učení, jak bylo zmíněno v souvislosti s akčním výzkumem.

Na některé z těchto otázek je však už nyní možné alespoň částečně odpovědět. Ať už bude další vývoj jakýkoli, již v současnosti analytika učení nabízí příležitosti pro odborníky z oblasti pedagogiky. Existuje zde stále více se rozšiřující komunita výzkumníků z různých oborů, která rozvíjí poměrně nové výzkumné metody v kontextu vzdělávání. Zde pak vidíme hlavní metodologickou příležitost pro pedagogický výzkum. A to nejen v tom smyslu, že by metody a postupy analytiky učení mohly obohatit repertoár výzkumných metod pedagogických věd, ale také v obráceném směru. Dosavadní pedagogický výzkum spolu se svými metodami může být (a z našeho pohledu by i měl být) zásadním zdrojem inspirace pro další rozvoj analytiky učení. Za velkou příležitost považujeme především kombinaci „tradičních“ výzkumných metod s metodami analytiky učení.

Vidíme také, že se zájem odborné komunity postupně přesouvá od konkrétních technických řešení k problematice učení obecně, přičemž důležitou roli zde hraje sociální analytika učení zaměřující se na sociální aspekty učení. Nejde již tedy o výhradně technickou záležitost, nýbrž o výrazně širší oblast, která si klade ryze pedagogické otázky o tom, jak vlastně probíhá učení (zvláště, ale nikoli výhradně) v online prostředí. Lze proto očekávat, že postupem času se analytice učení bude věnovat stále více výzkumníků z oblasti pedagogiky, kteří se budou podílet na zodpovídání těchto otázek. Je zde totiž jasně patrný velký potenciál analytiky učení pro získání hlubšího vhledu do procesu učení. Velké objemy dat ze vzdělávacích a výukových systémů mohou při využití adekvátních metod poskytovat důležité informace o způsobech učení a vyučování v těchto systémech.

Navíc se ukazuje, že téma analytiky učení se stále udržuje v centru pozornosti mnoha odborníků na e-learning a technologiemi podporované učení. Ilustrovat to lze mimo jiné na výroční zprávě *Horizon report*, kterou jsme zmiňovali již v úvodu. Analytika učení se v této zprávě objevovala jakožto jeden z klíčových trendů ve vzdělávání v letech 2011 až 2014 (viz Johnson et al., 2012, 2013, 2014). Následně v roce 2015 (viz Johnson et al., 2015) již jako jeden z hlavních trendů tato oblast uvedena nebyla, což mohlo naznačovat, že šlo jen o dílčí trend, který postupem času vymizel. V nové zprávě pro rok 2016 (viz Johnson et al., 2016), se však již analytika učení opět objevuje v rámci nejaktuálnějších trendů. Lze proto snad oprávněně usuzovat, že jde skutečně o významnou oblast zájmu (přinejmenším) v kontextu technologiemi podporovaného učení.

V neposlední řadě může být oblast analytiky učení zásadním impulzem k výraznějšímu zaměření pozornosti na etické aspekty související s využíváním analytiky (ale i ICT obecně) v každodenní pedagogické praxi. Ač to na první pohled nemusí být zcela zřejmé, s postupným zaváděním moderních technologických prostředků do kontextu vzdělávání se vynořují nejrůznější etické otázky, kterým mnohdy nebývá věnována patřičná pozornost. Domníváme se, že zvláště v kontextu vzdělávání nelze používat analytiku a jiné technologické prostředky bezhlavě a bez uvažování nad širšími souvislostmi. Zároveň však řešení těchto etických aspektů nelze nechat pouze v rukou samotných tvůrců konkrétních technologií či nekritických technologických optimistů. Proto i v souvislosti s diskuzí etických aspektů analytiky učení považujeme za nutné, aby zazněl hlas pedagogů a odborníků na vzdělávání. Doufáme, že tato studie bude přínosná jako uvedení analytiky učení do širšího povědomí českých výzkumníků, ale také jako motivace k promyšlení mnoha metodologických i tematických otázek týkajících se daného tématu. Budeme rovněž rádi, pokud studie povzbudí autory k dalším publikacím, diskuzím a zejména výzkumům.

Literatura

- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. In S. B. Shum, D. Gasevic, & R. Fergusson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (s. 267–270). New York: ACM Press.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning analytics: From research to practice* (s. 61–75). New York: Springer.

- Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17.
- Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). *Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief*. Dostupné z <https://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/03/edm-la-brief.pdf>
- Brooks, C., Greer, J., & Gutwin, C. (2014). The data-assisted approach to building intelligent technology-enhanced learning environments. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning analytics: From research to practice* (s. 123–156). New York: Springer.
- Campbell, J. P., & Oblinger, D. G. (2007). *Academic analytics*. Dostupné z <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB6101.pdf>
- Clow, D. (2013). An overview of learning analytics. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 683–695.
- Cooper, A. (2012a). What is analytics? Definitions and essential characteristics. *JISC CETIS Analytics Series*, 1(5), 1–10. Dostupné z <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2012/11/What-is-Analytics-Vol1-No-5.pdf>
- Cooper, A. (2012b). A brief history of analytics. *JISC CETIS Analytics Series*, 1(9), 1–21. Dostupné z <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2012/12/Analytics-Brief-History-Vol-1-No9.pdf>
- Dawson, S., Bakharia, A., & Heathcote, E. (2010). SNAPP: Realising the affordances of real-time SNA within networked learning environments. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th international conference on networked learning* (s. 125–133). Lancaster: Lancaster University.
- de Laat, M., & Schreurs, B. (2013). Visualizing informal professional development networks: Building a case for learning analytics in the workplace. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1421–1438.
- De Liddo, A., Shum, S. B., Quinto, I., Bachler, M., & Cannavacciuolo, L. (2011). Discourse-centric learning analytics. In P. Long (Ed.), *Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge* (s. 23–33). New York: ACM Press.
- Dringus, L. P. (2012). Learning analytics considered harmful. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 87–100.
- Dyckhoff, A. L., Zielke, D., Bültmann, M., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2012). Design and implementation of a learning analytics toolkit for teachers. *Educational Technology & Society*, 15(3), 58–76.
- Ferguson, R. (2012a). Learning analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5–6), 304–317.
- Ferguson, R. (2012b). *The state of learning analytics in 2012: A review and future challenges*. Technical report KMI-12-01. Dostupné z <http://kmi.open.ac.uk/publications/techreport/kmi-12-01>
- Ferguson, R., & Shum, S. B. (2012). Social learning analytics: Five approaches. In S. B. Shum, D. Gasevic, & R. Ferguson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (s. 23–33). New York: ACM Press.
- Fritz, J. (2011). Classroom walls that talk: Using online course activity data of successful students to raise self-awareness of underperforming peers. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 89–97.
- García-Saiz, D., & Zorilla, M. (2011). E-learning web miner: A data mining application to help instructors involved in virtual courses. In M. Pechenizkiy, T. Calders, C. Conati, S., Ventura, C.

- Romero, & J. Stamper (Eds.), *Proceedings of the 4th international conference on educational data mining* (s. 323–324). Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Gašević, D., Zouaq, A., & Janzen, R. (2013). „Choose your classmates, your GPA is at stake!” The association of cross-class social ties and academic performance. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1460–1479.
- Goldstein, P. J., & Katz, R. N. (2005). *Academic analytics: The uses of management information and technology in higher education*. ECAR Research Study 8. Dostupné z <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0508/rs/ers0508w.pdf>
- Govaerts, S., Verbert, K., Duval, E., & Pardo, A. (2012). The student activity meter for awareness and self-reflection. In J. A. Konstan (Ed.), *CHI'12 extended abstracts on human factors in computing systems* (s. 869–884). New York: ACM Press.
- Graf, S., Ives, C., Rahman, N., & Ferri, A. (2011). AAT: A tool for accessing and analysing students' behaviour data in learning systems. In P. Long (Ed.), *Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge* (s. 174–179). New York: ACM Press.
- Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. *Educational Technology & Society*, 15(3), 42–57.
- Hecking, T., Ziebarth, S., & Hoppe, H. U. (2014). Analysis of dynamic resource access patterns in online courses. *Journal of Learning Analytics*, 1(3), 34–60.
- Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5–6), 318–331.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon report: 2012 higher education edition*. Dostupné z <http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon report: 2016 higher education edition*. Dostupné z <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon report: 2013 higher education edition*. Dostupné z <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon report: 2014 higher education edition*. Dostupné z <http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon report: 2015 higher education edition*. Dostupné z <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon report*. Dostupné z <http://www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report.pdf>
- Juhaňák, L. (2013, září). *Analytika učení a dolování dat v oblasti e-learningu*. Příspěvek prezentovaný na XXI. konferenci České asociace pedagogického výzkumu, Ústí nad Labem.
- Juhaňák, L. (2014, říjen). *Analytika učení – o čem mluvíme a co už víme*. Příspěvek prezentovaný na konferenci AEDUCA, Olomouc.
- Kaushik, A. (2011). *Webová analytika 2.0: kompletní průvodce analýzami návštěvnosti*. Brno: Computer Press.
- Kim, M., & Lee, E. (2012). A multidimensional analysis tool for visualizing online interactions. *Educational Technology & Society*, 15(3), 89–102.
- Kužilek, J., Hlosta, M., Herrmanová, D., Zdráhal, Z., Václavek, J., & Wolff, A. (2015). *OU Analyse: Analysing at-risk students at the Open University*. *Learning Analytics Review*, no. LAK15-1.

- Dostupné z <http://www.laceproject.eu/publications/analysing-at-risk-students-at-open-university.pdf>
- Lal, P. (2014). Designing online learning strategies through analytics. In F. J. García-Peñalvo & A. M. Seoane-Pardo (Eds.), *Online Tutor 2.0: Methodologies and case studies for successful learning* (s. 1–15). Hershey: IGI Global.
- Larusson, J. A., & White, B. (2014). *Learning analytics: From research to practice*. New York: Springer.
- Leony, D., Pardo, A., de la Fuente Valentín, L., de Castro, D. S., & Kloos, C. D. (2012). GLASS: A learning analytics visualization tool. In S. B. Shum, D. Gasevic, & R. Ferguson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (s. 162–163). New York: ACM press.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *Educause Review*, 46(5), 31–40.
- Macfadyen, L. P., & Dawson, S. (2012). Numbers are not enough: Why e-learning analytics fail to inform an institutional strategic plan. *Educational Technology and Society*, 15(3), 149–163.
- Mareš, J. (2015, září). *Předpovídání úspěšnosti studentova výkonu v e-learningu: můžeme vytvořit systém včasného varování?* Příspěvek prezentovaný na konferenci Information and communication technology in education, Rožnov pod Radhoštěm.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308.
- Rabbany, R., Elatia, S., Takaffoli, M., & Zaiane, O. R. (2014). Collaborative learning of students in online discussion forums: A social network analysis perspective. In A. Peña-Ayala (Ed.), *Educational data mining: Applications and trends* (s. 441–466). Cham: Springer.
- Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 3(1), 12–27.
- Santos, J. L., Govaerts, S., Verbert, K., & Duval, E. (2012). Goal-oriented visualizations of activity tracking: A case study with engineering students. In S. B. Shum, D. Gasevic, & R. Ferguson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (s. 143–152). New York: ACM Press.
- Slater, N. (2014). *Code of practice for learning analytics: A literature review of the ethical and legal issues*. Jisc. Dostupné z http://repository.jisc.ac.uk/5661/1/Learning_Analytics_A_Literature_Review.pdf
- Schreurs, B., & De Laat, M. (2012). Network awareness tool – learning analytics in the workplace: Detecting and analyzing informal workplace learning. In S. B. Shum, D. Gasevic, & R. Ferguson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (s. 59–64). New York: ACM Press.
- Shum, S. B. (2012). *Learning analytics. Policy brief*. Dostupné z <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>
- Shum, S. B., & Ferguson, R. (2012). Social learning analytics. *Educational Technology & Society*, 15(3), 3–26.
- Siemens, G. (2010). *What are learning analytics?* Dostupné z <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/>
- Siemens, G. (2012). Learning analytics: Envisioning a research discipline and a domain of practice. In S. B. Shum, D. Gasevic, & R. Ferguson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (s. 4–8). New York: ACM Press.

- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529.
- Van Barneveld, A., Arnold, K., & Campbell, J. (2012). *Analytics in higher education: Establishing a common language*. Dostupné z <http://www.educause.edu/library/resources/analytics-higher-education-establishing-common-language>
- Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.

Autoři

Mgr. Libor Juhaňák, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: juhanak@phil.muni.cz

doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: zounek@phil.muni.cz

Learning analytics: A new approach to the study of learning (not only) in virtual environments

Abstract: The aim of this study is to present and describe an emerging research area known as learning analytics. This research area focuses on the use of quantitative methods in research on learning and teaching especially in virtual environments. In the first part of the paper we discuss the historical roots of analytics in education and we identify various sources of its inspiration. Also, we put learning analytics into context with related research areas in the field of technology enhanced learning. The second part of the study focuses on the definition of learning analytics and clarification of concepts and terms. At the same time, the paper describes and compares some of the main concepts used in the field (macro, meso and micro-levels of analytics in education, learning analytics process). The third part of the study presents the main research directions within the field of learning analytics that were identified in the relevant existing literature.

Keywords: learning analytics, e-learning, virtual learning environment, methodology

Klapko, D., Remsová, L., Kolaříková, V., Sedláková, M., & Žákovský, L. (2014). *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech*.

Brno: Masarykova univerzita.

Monografie *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech* je dalším příspěvkem do diskuse, která se týká vztahu majority a romské minority na území České republiky. Teoretický rámec monografie tvoří diskursivní analýza, jejímž prostřednictvím jsou analyzována data především z pedagogického prostředí. Kniha je členěna do osmi samostatných kapitol.

První, metodologická, kapitola nás uvádí do teorie diskursivní analýzy a dá se říci, že může být solidní oporou pro studenta, který vstupuje na pole výzkumu. Koncepty a terminologie jsou podrobně a důsledně vysvětleny, je zde představeno konstruktivistické a strukturalistické pojetí diskursu. Zdá se, že hlavní inspirací je *Foucaultovská diskursivní analýza*, která se zaměřuje na vztahy mezi symbolickými systémy a lidskou subjektivitou a sleduje otázky vztahu moci a vědění, vlivu diskursu na sociální pozici v konstruovaném světě apod. Lze konstatovat, že vzhledem k tématu je vybraná teorie pochopitelná a nosná. Možná by jí někdy slušel kritičtější přístup k myšlenkám klasiků.

Dalších sedm kapitol nás zavádí do různých kontextů a situací, které jsou spojeny s tématem Romové. V pořadí druhá kapitola – *Zmapování mediálních konstrukcí českého školského diskursu na téma vzdělávání žáků ze sociálně vyloučeného prostředí* – analyzuje texty *Učitelských novin*. Výsledky interpretace jsou závažným příspěvkem do diskuse ohledně inkluze, která vzhledem k legislativním změnám nabývá na intenzitě. Mimoto mají výsledky historický přínos jako podrobné zachycení názorů různých odborníků v konkrétní době.

Třetí kapitola – *Diskursivní analýza názorů pedagožek ZŠ na vzdělávání romských žáků* – nás vede do dvou škol, které vzdělávají žáky ze sociálně vyloučených lokalit. Analýza a interpretace výsledků kriticky ukazuje postoje učitelek a, byť je v závěru podotknuto, že se jedná o omezený výpovědní prostor, lze konstatovat, že se v našich výzkumech setkáváme s velmi podobně strukturovanými výpověďmi (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2015).

S nekorigovaným, otevřeným rasismem žáků se setkáváme ve čtvrté kapitole – *Analýza konstruování sociálního světa žáků ZŠ na téma Romové v ČR* –, která kvůli tomu, že dospívající nekontrolují, zda jsou jejich výroky společensky

žádoucí, nebo ani netuší, že rasismus je společensky nežádoucí koncept, ukazuje morální bídu „naší“ společnosti. „Naší“ míním majoritní, „českou“ společnost a navazuji na konstrukce aktérů výzkumu. Interpretace výpovědí žáků i učitelek ukazují, že na poli vzdělávání stále chybí důstojný diskurs a výchova k občanství, která by kladla důraz na primární rovnost lidí bez ohledu na jejich etnickou příslušnost a tak umožňovala, aby se z „oni“ stávali „my“. V tomto směru nevyznívá optimisticky ani sedmá a osmá kapitola, která se zabývá mediálním diskurzem o Romech.

V páté kapitole se prostřednictvím analýzy romských pohádek čtenář setkává s pohledem minority na sebe samu, jakým způsobem je ve vyprávěních konstruována romská identita, kdo je a kdo není Rom, kdo je odcizený Rom. Přestože jsou nálezy autorky zajímavé, tak ve shodě s ní konstatuji, že by bylo dobré rozšířit interpretaci o texty, které se zabývají romskou identitou a její konstrukcí z různých pohledů. Tématu identity a národnosti se věnují badatelé z různých kateder a výzkumných ústavů a je dobré se podívat na odlišnosti či shody jejich interpretací.

V poslední, osmé, kapitole – *Návrhy modifikace divadla utlačovaných pomocí vybraných nástrojů diskurzivní analýzy* – může pedagog nacházet cestu, jak zacházet ve výuce se sociální nerovností. Nicméně v kontextu celé knihy se nabízí otázka, zda je možné v prostředí české školy realizovat projekt tohoto stylu. Nacházejí se zde žáci, učitelé a další lidé, kteří si uvědomují potřebu rozptylovat hranici mezi „my“ a „oni“ jako neproduktivní?

Jako čtenář bych ocenila, kdyby se teorie neopakovala na začátku jednotlivých kapitol (vzhledem k tomu, že byla prezentována v kapitole první) a čtenáři by byli pouze uvedeni do tématu a struktury kapitoly. Dále by bylo příjemné, kdyby byla v knize samostatná kapitola, která by se týkala grafického uspořádání analýzy, a nebyl by jím zatěžován text kapitol. Z hlediska badatelky, která se zabývá kvalitativní metodologií, se mi zdají nepřipadné omluvy autorů typu, že se jedná o subjektivní analýzu, protože jakýkoli postoj zaujímá subjektivní perspektivu a lze tvrdit, že i v kvantitativním šetření je přítomna subjektivita výzkumníka. Naopak je třeba zdůraznit přínos, který kvalitativní metodologie přináší, a to je hloubka poznání, nalezení významu, který aktéři výzkumu prisuzují žité realitě apod. Na některých místech knihy se mi zdá, že metoda interpretace nabývá vrchu nad obsahem sdělení, a tak se její čtení někdy stává krkolomným.

Nicméně když se podíváme na knihu jako celek, musím konstatovat, že přináší další zajímavé výsledky, které zapadají do výzkumů, jež jsou v České republice na dané téma realizovány. Pro mne osobně jako výzkumnici nepřináší novinky jako takové, ale potvrzují, s čím se setkáváme během našich terénních výzkumů. Určitá podobnost výsledků neznamená, že by monografie byla redundantní, naopak, domnívám se, že je potřeba přinášet zprávy o situaci v naší společnosti a doufat, že vzdělavatelé budou schopni kriticky reflektovat situaci, ve které se nachází náš vzdělávací systém, náš přístup k občanství, a dokážou své poznatky implementovat do praktických výstupů.

*Markéta Levínská
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta, Katedra psychologie*

Literatura

Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2015). *Pomoc a pořádek. Kulturní modely v pomáhajících profesích*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Errata, aneb o autorské slepotě

Vážení čtenáři Pedagogické orientace, věřím, že jako autoři odborných textů dobře znáte ten proces, kdy se z holé kostry, náznaků výkladových linií, útržků myšlenek, chaotických črtů a idiosynkratických poznámek stává smysluplný, koherentní, splavný a vybroušený text. Zpravidla se během tohoto procesu podaří z textu odstranit všechny věcné i technické nedokonalosti, omyly, chyby a nepřesnosti, a to před tím, než je nabídnut redakci příslušného časopisu. Dovolte mi, abych Vás s omluvou informoval, že má recenze otištěná v minulém čísle PedOr bohužel takovým případem není. A tak cítím za svoji povinnost na tomto místě uvést, že správný název (druhé) recenzované knihy je „Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury“ (nesprávný název je uveden v nadpisu na s. 304 a v seznamu literatury na s. 315), správný název nakladatelství, jež tuto knihu vydalo, je samozřejmě Wolters Kluwer (nesprávný název je uveden v nadpisu na s. 304 a v seznamu literatury na s. 315) a správný název Vopěnkova fascinujícího souboru je „Úhelný kámen evropské vzdělanosti a vědy“ (nesprávný název je uveden na s. 299).

Petr Najvar

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka.*

Brno: Masarykova univerzita

Kniha Zuzany Šalamounové je významným přínosem k poznání školní socializace, přesněji k poznání vyučování/učení a kognitivní školní socializace v oblasti mateřského (českého) jazyka. Výuka českého jazyka je popsána do hloubky, a to i přes výběrový charakter jazykových jevů a vyučovacích hodin. Předností textu je právě ona hloubka a mistrný pohyb na rozhraní didaktiky českého jazyka, pedagogiky a psychologie. Bylo by však omylem považovat tuto knihu jen za příspěvek k relativně specifické oblasti jazykové výuky. Je sice výzvou k zamyšlení nad tak častým zjednodušováním problému do sterilní polemiky mezi gramatickým a komunikativním přístupem, svým pojetím však tuto opozici ukazuje jako neplodnou.

Vybízí totiž k podobným úvahám o procesu vyučování/učení i v jiných vyučovacích předmětech. Je rozdělena zdánlivě tradičně na část teoretickou a část výzkumnou. Ovšem už podíl 50 stran teoretické části a 150 stran vlastního empirického výzkumu ukazuje, že práce předpokládá velmi orientovaného čtenáře. Tzv. teoretický úvod netrčí samoúčelně nebo jen proto, aby autorka doložila, že četla relevantní literaturu. Je to text zralý, ba ve svém úhrnu brilantní, protože teoretické úvahy prolínají zcela přirozeně celou knihou i tam, kde jsou prezentovány výsledky výzkumu a vede se o nich diskuse.

V souladu s kánony kvalitativního, zejména etnografického, výzkumu není obsáhlý přehled teoretických východisek nezbytný. Zde totiž slouží jen k orientaci (zarámování) tematického pole, seznámení s klíčovými pojmy a představení základních axiomatických východisek. Předností textu je pak jeho čtivost, a to i při zachování žánru, který se blíží charakteru výzkumné zprávy. Takový případ není příliš častý.

Autorka definuje školu jako jazykové společenství a školní jazyk jako důležitý prostředek socializace. Přitom jeho užším chápáním – tedy jako jazyka učiva – otevírá u nás unikátní vhlad do oblasti druhdy označované poněkud vágně jako psychodidaktika. A ukazuje nezvykle přesně a přitom koncizně jiné fasety kognitivní „didaktické“ socializace než třeba Jan Slavík, Tomáš Janík nebo Dominik Dvořák. Rozlišení základních složek školního jazyka na triádu: pojmy, tematický a organizační vzorek (v podstatě jádro teoretické části) a jejich provázání s poznatky o vztahu jazyka – řeči a myšlení zarámované do socializačního skriptu „lešení“ je velmi zdařilé. Navíc „lešení“, které by se

mohlo zdát spolu se zmínkou o zóně nejbližšího vývoje jen úlitbou povinné recitaci pedagogických klišé, se naprosto ústrojně objevuje při interpretaci dat z terénu. Autority daného tématu (Cazdenová, Vygotskij, Lemke, Hejný a Kuřina; pro organizační vzorec etnometodolog Mehan) jsou využity smysluplně na podporu autorčiných tezí.

Zmíním tři hlavní přednosti teoretického přístupu autorky. Za prvé, učení je správně definováno jako způsob získávání konvenčního souboru diskurzivních praktik (pro vyučovací předměty v minulosti třeba Italka Clotilde Pontecorvo pojímala vyučování/učení a formování myšlení jako osvojování způsobů a struktur argumentace). Ukazuje, že jsou to právě řečové praktiky a jejich prostřednictvím porozumění strukturám jazyka, které jsou hlavním nástrojem chápání pojmů a pojmové struktury – tedy rozvoje myšlení.

Za druhé, školní jazyk je proti převažujícímu mínění všech možných pedagogických reformistů a povrchních kritiků školy ukázán ne jako fosilie, otravné prázdné verbalismy, ale jako interaktivní a proměnlivý fenomén, v němž se odehrává spousta podivuhodných věcí (i přes malou komunikační aktivitu žáků vyjádřenou trváním promluv).

A konečně, vztah myšlení a řeči je autorkou produktivně začleněn do pojmového rámce „lešení“ spojeného přes Brunera se zprostředkující rolí dospělého v zóně nejbližšího vývoje (Vygotskij). Právě koncentrace na školní jazyk umožnila v naší pedagogické komunitě vzácný úkaz – jít nad obecná klišé spojená s těmito referenčními pojmy a postupně ukázat různé podoby „opory“ v různých fázích osvojování pojmů (např. tzv. pojistky). Podobně důležité je doložení, že vyučovací „pojistky“ lze používat jak funkčně – jako návraty a okliky sloužící k upevnění chybějících elementárních operačních předpokladů jazykových pojmů, tak i nefunkčně – jako relativně bezduché opakování.

Cennou charakteristikou knihy je především její nepředpojatý, na kritickém empirickém základu postavený postoj autorky. Chce popsat to, co vidí v hodinách výuky, a pak jde za hranice pozorovaného; a klade si zdánlivě jednoduché otázky. Ta hlavní zní: *Jakým způsobem probíhá proces socializace žáků do školního jazyka?* A její výzkum jí diktuje otázky další: *Jakým způsobem ve školní třídě probíhá proces (re)konstruování školního slovníku? Jakým způsobem je ve školní třídě používán jazyk při práci s algoritmy? Jakým způsobem spolu (re)konstruování školního slovníku a používání jazyka při práci s algoritmy souvisejí?* Tyto otázky vycházejí z jejího objevu dvou klíčových procesů.

Totíž, že slovní (technická) zásoba lexika je naprosto nezbytná, aby řečová (a vůbec výuková) interakce mohla proběhnout. Nejde však o prosté zapamatování nominačních výroků učitele, jak často mylně sugerují kritici školního vyučování. Proces (re)konstrukce školního slovníku probíhá v několika fázích (střet jazyků, bilingvní jazyk, překlady a metafory atd.), z nichž každá má svůj smysl, ale obnáší také řadu záludností.

Přitom se ukazuje, že druhým kritickým procesem je práce s algoritmy, která může mít podobu pojistných mechanismů (zjednodušených, nadřilovaných, leč opěrných, a proto i záchytných operací či kroků) nebo intuitivního tvořivého hledání postupu. Není překvapující, že druhý postup je v situaci novice výrazně méně efektivní. Opět: v rozporu s laickým a mediálním míněním potvrzují tyto nálezy výzkumná zjištění kognitivních psychologů – nováčci kultury potřebují pevnou opěrnou strukturu (automatizovaných) operací a kroků, aby mohli řešit úkoly „vyššího řádu“. Obě linie procesů se vzájemně prolínají a vyžadují určitý organizační, zejména časový rozvrh. Jak říká výstižně autorka: „algoritmy mizí, pojmy zůstávají“. Na konci výukové komunikace totiž jazyk sdílený žáky s učiteli má povrchně stejnou podobu jako na začátku tematické organizace výuky – kondenzovaný, eliptický, dekontextualizovaný (a každodennímu jazyku vzdálený) jazyk. Jenže na konci vyučování/učení nejde o pojmové „prázdné skořápky“.

Proces socializace žáků do školního jazyka byl sledován v komunikační interakci ve vyučovacích hodinách českého jazyka (mluvnice v 7. a 8. ročníku 2. stupně ZŠ). Sledovány byly dva zmíněné procesy tematické organizace výuky, ale i geneze jejího organizačního vzorce (zejm. IRF struktura: iniciace–odpověď–zpětná vazba vs. dialogické vyučování s přisouzenými atributy kreativity a produktivnosti). Autorka pracovala s pěti učitelkami/učiteli, do výzkumu nakonec byla zahrnuta data z vyučovacích hodin a rozhovorů se čtyřmi učitelkami.

Metodologie výzkumu je na vysoké úrovni a představuje příklad k následování, pokud jde o kvalitativní metodologii etnografického typu. Od postupného teoretického vzorkování přes husté popisy kontextu až po ukotvenou analýzu. Poctivé „obnažování“ vlastních váhání, pocitů, nejistot i slabin vzorku, včetně různých osobních vztahů výzkumnice s jednotlivými učitelkami, je vzornou ilustrací metodologických kánonů Guby a Lincolnové a dalších. Pertinentní citace z terénního deníku nebo rozhovorů dokazují, že řemeslo bylo provedeno velmi dobře, epizody jsou logické a teoretické kategorizování kredibilní.

Za významné považuji zjištění, že pojmová síť je to nejobtížnější, co si žák musí vypracovat, a že nejfrekventovanější důkaz naučení, tj. přiřazení konkrétního příkladu k abstraktnímu pojmu, nestačí, a navíc se vytrácí v čase. Bonusem jsou pak autorčiny závěrečné úvahy o dopadu osvojování školního jazyka na socializaci identity žáků. Výsledky výzkumu poskytují odpověď na zdánlivě paradoxní otázku školní socializace ve všech zemích: Jak může homogenizační tlak (všichni si mají osvojit konvenční postupy sdíleného jazyka) vést k diferenciacně selektivním efektům (žáci slabí vs. úspěšní)? Je to odpověď, která se nepotřebuje opírat o berličku myšlenkově sterilní interpretace pomocí IQ, a nabízí možnosti didaktické intervence do procesu vytváření žákovské identity.

Zjištění jsou pak výstižně shrnuta do srozumitelných a funkčních metafor „přecházení“ mezi světy školní třídy a jazykových příkladů, překladových strategií, dvou klíčových trajektorií (slovník + algoritmy) propojených v modelu jakési šroubovice.

Práce díky své kvalitě najde čtenáře nejen mezi studenty pedagogiky nebo didaktiky českého jazyka. Osloví i badatele v příbuzných společenských a humanitních vědách, ale i mnohé učitele. Poskytuje totiž vhled do toho, co se vlastně děje při vyučování a je skryté zjevnému učebnímu plánu.

*Stanislav Štech
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Katedra psychologie*

„Kvalitativci“ diskutovali o disciplinovaném myšlení a vyprázdňené vědě

1. a 2. února 2016 se uskutečnila již 15. konference *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*, která se konala tentokrát v Bratislavě. Jubilejní ročník vybízel k ohlédnutí se za patnácti lety kvalitativního výzkumu v Česku a na Slovensku. Tomuto účelu sloužil zejména kulatý stůl *Patnáct let kvality*, u kterého diskutovali Ivo Čermák, Michal Miovský, Jana Plichtová, Kateřina Zábrodská, Gabriel Bianchi a Viera Bačová. Shoda u kulatého stolu panovala v tom, že se kvalitativní výzkum v sociálních vědách pozvolna institucionalizoval. Ivo Čermák připomněl zásluhu feministického hnutí v rozvoji kvalitativní metodologie v akademických kruzích. Kvalitativnímu výzkumu napomohlo mimo jiné také to, že tradiční pozitivistický přístup vyloučil určité fenomény (zejména ty, které nelze kvantifikovat) ze svého poznání. Nicméně problém paradigmatu platí i pro kvalitativní přístup, v jehož rámci se řeší také jen otázky, které se do paradigmatu „vejdu“. V neposlední řadě zaznělo, že k institucionalizaci kvalitativního výzkumu přispěla také tato konference, díky které se může komunita učit navzájem. V podtitulu kulatého stolu stálo: *Kritický pohled na stav kvalitativního výzkumu v psychologii*. Silně rezonovala otázka Michala Miovského, zda se od komorních dob stal kvalitativní výzkum kvalitnějším. Ivo Čermák zde pojmenoval riziko spočívající v diverzifikaci epistemologických paradigmat, která otevírá prostor těm, kteří se nezabývají metodologií disciplinovaně. Zaznívalo totiž, že disciplinovanost výzkumníka je důležitější než volba konkrétních metod (to platí i pro kvantitativní výzkum). Současná metodologická bohatost kvalitativního výzkumu tak může být i na škodu. Někteří investigativní novináři údajně dokáží psát disciplinovaněji než akademici.

Disciplinované psaní se samozřejmě může dostat do konfliktu s ideou akademického kapitalismu a neoliberalismu ve vědě, protože takové psaní zabere poměrně hodně času. Kritické otázky tedy mířily také k vědeckým institucím. Umožňují současné vědecké instituce disciplinované myšlení, nebo se podstata vědecké práce vyprazdňuje monitoringem zvenku a tlakem na rychlé a četné publikování? Nese omezení autonomie akademiků riziko zmechanizování jejich práce? Odpovědí na tyto otázky bylo, že hodnocení přes efektivitu dělá z vědy výroby a že přes kvantifikaci a ekonomizaci prochází i nekvalita. To se netýká jen vědy, ale například i akreditace některých vysokých škol. Na závěr této debaty zaznělo řešení této situace: Vysoká míra

institucionalizace nesnímá z výzkumníků odpovědnost. Každý si musí vyřešit sám, nakolik bude pouze „kolaborovat s RIVem“ a nakolik bude psát disciplinovaně. Systém je tak prý v důsledku spravedlivý.

Nevyhnutelným tématem byl také vztah kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Dnes už se nehovoří o šovinismu kvantitativního výzkumu či o válce paradigmat (srov. Denzin & Lincoln, 2011). Tato paradigmata nejsou v protikladu, což ilustroval například Michal Mioviský na počátcích psychologie, kdy byla snaha spojovat kvantitativní a kvalitativní přístupy, přestože takto ještě nebyly pojmenovány. Diskutéři se také shodli, že dobrý výzkumník by měl rozumět jak kvalitativním, tak i kvantitativním přístupům.

I přes etablování kvalitativního výzkumu v různých vědních disciplínách zůstává množství výzev. Jednou z nich je stanovení kritérií kvality výzkumných studií, a to od věcné podoby výzkumné zprávy (například neexistuje shoda na tom, jaké množství dat by mělo být ve studii uvedeno) až po uchopení plurality pravd, o kterých kvalitativní výzkum referuje. Na první pohled v protikladu ke „standardizaci“ kvalitativního výzkumu je odmítnutí algoritmizace výzkumných postupů. Avšak podstatou kvalitativního výzkumu je tvořivost, proto bylo zmíněno riziko kvalitativních postupů pouze jako věci algoritmu. Palčivou otázkou je také zobecnitelnost výsledků kvalitativního výzkumu. Zaznívalo, že kvalitativní výzkum musí mít určitou vypovídající hodnotu a širší relevanci. Zobecnitelnost jako takovou tedy odborníci nevyloučili. Výzkumníci by se také měli zamýšlet nad tím, jak hovořit jazykem, kterému by rozuměli druzí. Výzkumné zprávy jsou mnohdy převerbálované, ale myšlenkově prázdné. Na zodpovězení v příštích ročnících čeká otázka, kam se bude kvalitativní výzkum dále ubírat.

Kulatý stůl *Patnáct let kvality* byl jen jednou z mnoha sekcí nabitého dvou denního programu. Konference nabídla dva plenární referáty, čtyři sympózia, dva kulaté stoly, devět sekcí, dvě posterové sekce, šest workshopů a také performance. Z devíti sekcí byly dvě sekce věnovány přímo kvalitativnímu výzkumu v pedagogice. Naplnili je výzkumníci z Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU, z Katedry pedagogiky PdF MU, z Ústavu pedagogických věd FF MU a z PdF UK. Avšak i další sekce se zabývaly aktuálními pedagogickými otázkami, jako například tablety ve vzdělávání či etnicitou ve školní třídě, a zejména metodologickými tématy relevantními pro pedagogickou vědu. Konference nabídla také workshopy. Velký zájem byl o workshop Michala Šindeláře k programu *Atlas.ti*, který probíhal na úrovni od začátečníků přes

středně pokročilé až po pokročilé. Workshop Tomáše Řiháčka *Mnoho tváří zakotvené teorie* nejen systematizoval přístupy zakotvené teorie (Glaser, Strauss, Charmaz, Clarke, Schatzman, Rennie), ale přinesl i konkrétní ukázky výzkumů k diskusi.

Konference představuje interdisciplinární prostor, ve kterém se setkávají psychologové, pedagogové, sociologové, antropologové, politologové a mnozí další, aby rozvíjeli metodologické přístupy, které jsou jim společné. Konference v roce 2017 se bude konat v Českých Budějovicích a zájemcům o kvalitativní přístupy ji lze vřele doporučit.

*Kateřina Lojdová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky*

Literatura

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

CALL FOR PAPERS

Studia Paedagogica

22:2, 2017

Issue Topic: Trust and Control in Education

Editors: Jan Vanhoof, Milan Pol



Monothematic issue the journal *Studia Paedagogica* will be focused on one of the traditional dichotomies in education: trust and control.

Education is considered to be a process in which success depends very much on the trust invested. At the same time, processes and results in education are always checked, especially if institutional involvement has its say. So one of the delicate tasks of education and its management is to balance trust (or autonomy) and control.

The dualistic approach to education is an eternal theme at all levels of education. Dealing with trust and control extends from individual education in families and schools all the way up to relationships among representatives of educational institutions, parents and teachers, and, as the case may be, among various school levels within one educational system. At the micro level, for instance, there is emphasis on the development of innate talents: education should evolve the potential of an individual independent of social interference and pressure. On the other hand, there is the view that education should overcome innate inclinations and replace them by habits. In this view, the unpreparedness of children requires protective care and control. At the meso and macro levels, references to quality assurance in education often urge a complementary and integrated relation between trust and control-oriented evaluation of schools. Yet there is still the question of the role that should, or could, be played by internal evaluation (trust/autonomy-oriented) in relation to external control-oriented evaluation. Are the arguments for the integration of both overly positive? The question of whether accountability and school improvement are reconcilable is indeed a complex one, and it requires a carefully qualified answer.

Trust and control are culturally and historically changeable. They can be understood as methodologically elusive, multileveled, context-dependent phenomena of both individual and collective nature. Their mutual relation is noticeable: trust often stems from effective control and incentive systems.

This monothe-matic issue of *Studia Paedagogica* is open to authors of articles focused on any of the levels at which trust or control in education are applied on a significant scale. Articles

on carriers and objects of trust or control in educational situations will also be of interest. We are interested in accompanying phenomena as well, such as dilemmas, challenges and consequences of applying, or not applying, trust and/or control in education in various extents.

Articles related to various settings in which education takes place are welcome as well as ones dealing with adult education and life-long learning in the broadest sense of the terms. We are concerned with situations in which trust and control are balanced so that those being educated are successful in their learning, but we will also appreciate articles on situations in which questions of trust and control are addressed in view of external priorities, as distinct from the concerns of a learning individual.

There may be numerous questions to focus on, so here are a few examples from a potentially long list. We may ask, for instance:

- *Is obligatory education in nursery schools a sign of that trust in parents is lacking? What are the situations in which trust is (not) given to pupils or parents? What is typical about discourse on trust and control and what impact does this discourse have on education?*
- *Can we leave it up to parents or pupils to decide about the results of education? How is this projected in practices such as home education?*
- *How much trust can be expected in the teacher-parent relationship? Whom in the school do parents trust? Does the school give parents a chance to trust? How does the school win parents' trust and how do parents win trust from the school? Is there a place for control in the school-parent relationship? How can parents control the school? Which opportunities for control do parents use?*
- *Is teaching a helping profession even where situations of control prevail? After all, teachers work with those who do not attend school voluntarily so they must often use compulsion; there is obligation, and many situations in the school feature control.*
- *How is trust and control among various educational levels manifested? What is the future of entrance examinations between schools of two different levels? And how about the relation between university and practice, particularly in the field of education/schooling? What influences this relation, and how is this projected in trust and control?*
- *How can we work sensitively with trust and control at a time when the prevailing discourse emphasizes accountability, efficiency and evaluation? What is the function of control in, for instance, in-service teacher training? And how can we approach the professionalism of teachers and education leaders?*
- *Under which conditions can self-evaluation of an institution be a basis for the development of schools and/or pupils? Can accountability and school improvement be reconciled as two functions of school inspection? What alternatives to a stereotyped approach to school inspection can be developed? Can school inspection play the role of helper if control is its primary function?*
- *What is the point of applying control in leisure activities, e.g. with adults?*
- *How can trust and control be combined? When is it better to apply trust and when is control almost exclusively the point? Does control exclude trust? Is control a proof of the fact that we do not trust people/institutions?*

This monothematic issue of *Studia Paedagogica* will be published in English. Empirical articles (alternatively, theoretical studies) are welcome.

Abstracts of articles proposed for publication are accepted by 21 October, 2016, **full texts** by 16 December, 2016, both at studiapaedagogica@phil.muni.cz. The articles should be written in English and meet the requirements mentioned in the instructions for authors on the journal's web page, see below. Papers will be submitted to a peer-review process which will enable the staff to select papers for publication. The monothematic issue Trust and Control in Education will be published in April 2017.

www.studiapaedagogica.cz

Special issue 3/2017 **Call for papers**

Multilingualism and Languages in Education

Guest editors: Eva Vetter, Miroslav Janík, Karolína Pešková

Dear colleagues,

it is our pleasure to invite you to participate in the preparation of a special issue of Orbis scholae journal, which will concentrate on Multilingualism and Languages in Education.

It is particularly against the background of recent migration that the issue of language and education is gaining in importance. Diversity (in line with Vertovec¹ sometimes also referred to as super-diversity) is perceived as a new, sometimes unforeseen and unforeseeable situation that keeps having a considerable impact upon educational issues and linguistic practices.

In the context of schools and education speakers with diversified and complex linguistic repertoires² find themselves in a setting that narrows down the range of languages, dialects and communication modes (also referring to the concept of monolingual habitus³). The languages used for instruction (sometimes called CALP⁴, Bildungssprache⁵) differ from linguistic practice pupils happen to be more familiar with (peer group, family, etc.). Mastering the language of instruction is, however, one of the conditions for educational success⁶.

The special issue of Orbis scholae aims to address the languages in education in the institutional context of schools and focuses on the following three perspectives: (a) awareness and recognition of the linguistic resources available with respect to multilingualism (language policy, national strategies, hidden agenda), (b) instruction and learning in language/s (classroom practice, language for specific purposes, translanguaging in instruction, etc.), (c) foreign language teaching. Theoretical and empirical papers based on different methodological approaches (e.g. video or audio observations, ethnomethodology and cognitive science approaches) are welcome.

We would be honoured if you considered submitting a paper in this special issue of Orbis scholae. Should you be interested in contributing, we kindly ask you to confirm your participation and send us the title and the abstract (100–150 words) by the end of September (mjanik@ped.muni.cz). The full text (ca 36 000 characters) is due by December 31st 2016. The papers will be reviewed by two anonymous reviewers during February/March 2017. Revised papers are to be sent to editors in May 2017. The issue is expected to be printed/published in late autumn 2017.

On behalf of the guest editors,
Eva Vetter

¹ Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.

² Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education* 57, 541–549.

³ Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

⁴ Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In *Encyclopedia of language and education* (p. 487–499). New York: Springer US.

⁵ Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (p. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

⁶ e.g., Knigge, M., Klinger, T., Schnoor, B., & Gogolin, I. (2015). Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 143–167.

Časopis Komenský číslo 1, ročník 141, září 2016

Rozhovor do prvního čísla nového ročníku časopisu Komenský poskytla sestra Cyril Mooney, která v roce 1956 odešla vyučovat do Indie. Zde postupně vybudovala síť škol, postavených na důsledně inkluzivním principu. Její příběh se v lecčem podobá příběhu Marie Montessori, kterou také pohled na velikou bídu malých dětí přivedl k svébytným postojům a originálním řešením. Obě se dokázaly podívat na beznadějnou situaci novým pohledem, který přehlíží stereotypy, jež vedou k apatii.

Realizovat osobní vizi v podobě otevření nové školy se daří i u nás. Příkladem může být laboratorní dvojjazyčná škola Labyrinth v Brně, o které referují v **reportáži** Lucie Škarková a Monika Mandelíčková.

Jiný úhel pohledu na složitost světa, a tím i pedagogických úkolů, odráží články v rubrice **Z výzkumu**. Martina Martínková pojednává o zkušenosti rozumově nadaného žáka v roli oběti školní šikany. Z výpovědí informantů vyplývá, že jednou z možných příčin vzniku šikany bylo jejich rozumové nadání, dále bylo poukázáno na příliš častou pochvalu ze strany některých učitelů či neobratnost v sociální interakci. Výzkumný článek Miroslavy Kovařikové prezentuje šetření, které zjišťovalo názory učitelů různých stupňů škol na riziko vniknutí neznámého člověka do školní budovy. Učitelé považují zabezpečení svých škol za dostačující (zejména na vstupu do budovy), zároveň ale připouštějí nedostatky ve znalostech konkrétních postupů v případě ohrožení.

Rubrika **Didactica viva** představuje kazuistiku učební úlohy k rozvíjení matematických představ, která umožňuje promýšlet návaznosti mezi předškolním vzděláváním a vzděláváním na prvním stupni ZŠ.

V rubrice **Do výuky** čtenáři naleznou článek o možnosti využití QR kódu ve výuce, o výuce cizího jazyka metodou CLIL a také recenzi nejruznějších výukových aplikací na tablety.

Novinkou tohoto ročníku je rubrika **Z prací studentů**. Chceme v ní dát příležitost formátu, který hojně vzniká na pedagogických fakultách a který málokdy – vzhledem k všeobecné přesycenosti texty – najde širší uplatnění. Máme zájem o zajímavé a inspirativní práce bakalářské, diplomové i závěrečné z programu celoživotního vzdělávání. Často se v nich zúročují jedinečné zkušenosti. A je škoda, když kus dobře odvedené práce zůstane ležet ladem. První odvážná autorka – studentka Pedagogické fakulty MU v Brně – pojednává o využití filmů s estetickou hodnotou ve výuce na základní škole.

Kromě toho čtenáři naleznou v časopisu tradiční rubriky: oblíbenou psychologickou poradnu Václava Mertina, recenze na nejnovější publikace, stručné zprávy ze školství a jazykovou poradnu.

Nový ročník časopisu Komenský si můžete předplatit v Obchodním centru MU:

https://is.muni.cz/obchod/fakulta/ped/casopisy/casopis_komensky/

Navštivte nás také na webu:

<http://www.ped.muni.cz/komensky>

SOCIAL STUDIES SOCIÁLNÍ STUDIA

 SOCIÁLNÍ STUDIA
SOCIAL STUDIES

The Disappearing of Politics

1/2016
ročník XIII

EDITORIAL — **Petr Horák**: Where Have Politics Gone?
ARTICLES — **Miloš Havelka**: “Apolitics”, “Anti-politics”, “Non-political Politics” and “Sub-politics” as Threats and Challenges • **Roman Chytil**: Can (Inter-party) Politics “Disappear”? • **Michael Perottino**: The Disappearance of Politics, or Depolitization the Czech Way • **Crystal Cordell Paris**: Transformations in the Contemporary French Political Landscape: Between Electoral Strategies and Ideological Realignment • **Stanislav Balík**: Local Cleavages, Politics and Policy at the Local Level – Is Depolitization Real? • **Anna Durnová**: Reading the End-of-life Controversy through Political Lenses: Public Power and Intimacy

Editor-in-chief: Petr KNECHT (Masaryk University)

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Palacký University, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Masaryk University, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Patricia HOFFMEISTER, TU Dortmund University, Germany, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 260 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 26, číslo 3, 2016

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669



9 771211 466008