

KAPITOLA DRUHÁ

PSYCHOLOGICKÉ METODY ZKOUMÁNÍ VE ŠKOLNÍ PRAXI

Ve druhé kapitole budou vysvětleny základní výzkumné metody, jejichž prostřednictvím pedagogové zjišťují informace o žácích a studentech. Jedná se především o strukturované a nestrukturované pozorování, rozhovor a dotazník. Jsou zde také zmíněny nejčastější chyby, jichž se začátečníci ve výzkumu dopouštějí. Dalším podstatným cílem této kapitoly je, abyste se vyvarovali chyb i při konstrukci svého výzkumného nástroje ve své seminární práci, která je součástí výstupu předmětu Pedagogická psychologie.

1. ZÁKLADNÍ METODY JSOU:

pozorování,

experiment (laboratorní nebo přirozený, např. ve třídě, budeme se mu věnovat v sociální psychologii),

rozhovor slovních projevů (rozhovor, interview),

rozhovor písemných projevů (dotazník, anketa, volnější písemný projev),

psychologické testy,

sociometrické metody a jejich různé varianty,

analýza produktů činnosti žáka, studenta.

Tyto metody sdílí pedagogická psychologie s ostatními společenskovědními disciplínami. Zároveň jde o metody, které se používají jak ve výzkumu určitých jevů, tak i v pedagogické diagnostice.

V kvantitativně zaměřených výzkumech se používají především experimenty, dotazníky, psychologické testy a sociometrické metody, ale také strukturované pozorování. Lze jimi zkoumat více respondentů najednou. Je také možné výskyty určitých nálezů kvantifikovat (spočítat) a porovnávat podle četností různé skupiny mezi sebou.

V kvalitativně zaměřených výzkumech se více zkoumá samotný jev a jeho kontext. Zpravidla jde také o menší výzkumné soubory. Častěji se v nich uplatňuje nestrukturované pozorování, individuální i skupinové (ohniskové) rozhovory či volné písemné úvahy, analýza produktů činnosti (včetně rozboru deníků, výtvarných výtvorů), akční výzkumy i jejich kombinace, jako je např. etnografický přístup. Při velkém počtu kvalitativně získaných dat je však možné je i vyhodnocovat kvantitativně.

Často se oba přístupy ve výzkumných projektech propojují do podoby *smíšeného výzkumného designu* (kvalitativní zmapování problematiky v celé šíři se např. provede několika rozhovory a zároveň se autoři zacílí dotazníkem na nějaké dílčí téma, na jeho četnost výskytu v podskupinách a na porovnání mezi nimi). Další častou variantou ve výzkumu je využití rozhovorů jako základního zmapování problému a na základě získaných informací z nich následně vytvoření dotazníků pro kvantitativní šetření.

2. PODMÍNKY VALIDNÍHO (PLATNÉHO) ZKOUMÁNÍ

Pro to, aby byl výzkum a jeho výsledky validní (tedy platné), je zapotřebí splnění určitých podmínek. Je zapotřebí mít:

- **Vhodný nástroj výzkumu**, aby skutečně měřil to, co chceme zkoumat. Zkoumající by si měl být jistý, že výzkumem sleduje opravdu to, co chce zjistit.
- **Dobrou psychologickou obeznamenost s charakteristikami příslušníků zkoumané populace**. Jde o znalost věkových, sociálních, ekonomických, etnických, náboženských, zdravotních a dalších podstatných specifik, které jsou charakteristické pro populaci lidí, z níž bude vybrán vzorek respondentů.
- Zásadní je však **osobnost toho, kdo zkoumá** – měl by to být člověk osobnostně zralý, který je schopný ovládat své emoce a projevy. Je také zapotřebí, aby byl schopný porozumět perspektivě dotazovaných a byl schopný se vcítit do jejich emocí.

Jinak formulujeme dotazník pro žáky pátých ročníků, kde je potřeba používat věty jednoduché a významově jednoznačné. U dospělých lze použít složitější formulované dotazy. Jinak tomu však může být u seniorů.

K validitě výzkumného nástroje. Validita znamená, že výzkumný nástroj zachycuje právě ty informace, které jsme se rozhodli zjistit. Nálezy, které zvolenou metodou získáme, by nám tedy měly co nejlépe odpovědět na výzkumné otázky či hypotézy. Pro zajištění potřebné validity je zapotřebí dodržovat některé zásady (srov. Standardy pro pedagogické a psychologické testování, 2001):

- **Nepoužíváme víceznačné dotazy** – Některé otázky respondenti mohou pochopit z více různých úhlů pohledu a pak bychom od nich dostali nesourodné odpovědi. Tyto otázky v dotazníku není možné vyhodnotit. Pro vyloučení této chyby je někdy dobrý malý předvýzkum, nebo konzultace s někým zkušenějším.

*Víceznačná je např. otázka: **Jak často cvičíš?** Někdo písemně odpoví „3x týdně“ a někdo jiný „hodinu denně“. Tyto odpovědi není možné porovnat a nelze tak vypočítat průměrnou dobu strávenou cvičením u celé skupiny.*

- **Nepoužíváme netypické výrazy a cizí slova**

- **Nestrannost otázek** – u každé z otázek, které klademe (ústně nebo v dotazníku), je nutné promyslet a zkontrolovat, zda ve formulaci otázky již nějak není podsouvána očekávaná odpověď (viz *sugestivní otázky* níže). Z našeho dotazu by měl mít respondent pocit, že ať odpoví cokoliv, tak je všechno správně. Jinak svou odpověď často i nevědomě přizpůsobuje tomu, co podle něj chce slyšet tazatel. Tendence odpovídat vědomě i nevědomě podle toho, co chce tazatel slyšet, se nazývá **sociální desirabilita (sociální žádoucnost)**.

Tendenci k sociální desirabilitě mohou zesilovat i některé další podmínky. Silněji se projevuje především u malých dětí, když se jich učitelka zeptá, „jestli chodí rády do školy“. Skoro všechny odpoví, že ano. Chtějí jí udělat radost a být pochváleny, nebo si s ní nepokazit vztah. (U dospívajících žáků bývá sociální desirabilita slabší, někdy je dokonce možné zaznamenat opačný efekt, když mají dospívající potřebu autoritě naopak vzdorovat.) Silnou tendenci k sociální desirabilitě jsme zachytili také např. u obyvatel domova pro seniory v dotazníku zaměřeném na spokojenost s nabízenými službami domova, u kterých prováděl výzkum člen personálu. Podobně se ukázala vysoká míra sociální desirability, která znehodnotila výzkum zaměřený na syndrom vyhoření, byla zjištěna u duchovních pracovníků, kterým výzkumný dotazník zadali jejich nadřízení. Riziko dopadu sociální desirability tedy může zvýšit nejen snaha respondenta „jevit se v lepším světle“, ale také vztahová asymetrie role tazatele a respondenta. Ve výše uvedených ukázkách je vztahová asymetrie zesílená dvojrolí tazatelů.

Vedle role „tazatele“ měli zároveň i svou profesní roli, která byla nadřazená roli respondentů (podřízených zaměstnanců, žáků či klientů).

- **Dodržujeme citlivost vůči dotazovanému** – jinak se mnoho nedozvíme. Neměl by z dotazování cítit nadřazenost tazatele. Došlo by k tomu, že i on bude takto odpovídat a bude reagovat spíše na náš způsob dotazování než na samotné otázky. Myslíme na to, že tazatel je vždy dotazovaným podvědomě vnímaný, jako by byl trochu v nadřazené roli.

Proto je dobré si promyslet, jak dotazovaného oslovit, jak se představit, jak požádat o spolupráci na výzkumu, je také potřeba mu před výzkumem i na začátku samotného dotazování nabídnout možnost se neúčastnit a vždy také poděkovat.

- **Délka dotazování by měla zohledňovat věk, zdravotní stav a další specifika respondentů.** Například u předškolních dětí by se mohla jeho délka pohybovat přibližně maximálně kolem 10-15 minut, u starších dětí může být delší. Samozřejmě hraje roli i to, zda dítě rozhovor zaujme.

3. POZOROVÁNÍ

Pozorováním zachycujeme informace o druhých lidech, které se týkají jejich vnějších projevů a chování v určitém prostředí, v určité situaci. Tato metoda je rozšířená od 40. let 20. stol. a je nejstarší z výzkumných metod.

Pozorování je metodou přímou, protože sledujeme, co se děje „*tady a teď*“, jsme bezprostředně uprostřed dění.

Pozorování je však vždy selektivní - vždy lze pozorovat jen něco a něco naopak pozorování uniká. Zejména ve skupinách se najednou odehrává mnoho interakcí. I v komunitním kruhu s deseti žáky běží většinou jeden oficiální rozhovor s učitelem a několik tišších souběžných rozhovorů žáků mezi sebou. Pokud si pozorované zapisujeme, uniká nám dění, které se odehrává během zapisování.

Tuto komplikaci lze částečně odstranit tím, že si předem zvolíme, na jaké typy interakcí se budeme zaměřovat. Popisujeme pak pouze část dění.

3.1 NESTRUKTUROVANÉ A STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ

Nestrukturované pozorování se podobá popisu děje, příběhu. Je velmi komplexní, ale je zřejmé, že pomocí běžných technik se veškeré dění takto zaznamenat nedá. Ani ten nejpodrobnější popis děje však neumožňuje, abychom mohli nějakou kvantitativní metodou porovnat záznamy z několika pozorování (např. z pozorování preventivního kurzu ve třídách 7.A a 7.B).

Chceme-li číselně vyjádřit výsledky pozorování, je potřeba zvolit **pozorování strukturované**. Na začátku je třeba stanovit, **kteří konkrétní chování budeme pozorovat**. Většinou je pozorováno určité spektrum chování, které je potřeba ještě rozčlenit na konkrétní varianty (Mertin, Krejčová a kol., 2016).

Nejprve je nutné promyslet si a provozně vydefinovat samotný pozorovaný projev. Budeme-li sledovat např. agresivní projevy žáků při hodině, promýšlíme: (1) co už je agresivita? (2) co ještě není agresivita? – Někdy si takové chování můžeme přímo definovat, často to však nejde a je třeba si vytvořit soupis různých projevů, které by do dané kategorie chování patřily. (Z hlediska mezilidské agrese bychom zvažovali, zda k ní přiřadit např.: vtípky, posměšky, neodpověď na pozdrav, odmítnutí skupinové spolupráce,...)

Pokud je užitečné vědět, kdy se určitý druh chování objevuje nejčastěji a kdy nejméně často, je na místě stanovit i **časový vzorek**, tedy určitý časový interval, ve kterém bude výskyt určitého chování zaznamenán. Pozorovatel si do něj pak již jen zapisuje čárky podle toho, jaké chování se v jaké části hodiny vyskytlo.

Pozorovatel vždy podle každého časového intervalu zapíše, co se právě teď děje ve třídě, např. kdo v tu dobu mluvil, kdo byl aktivní a kdo byl posluchač, příp. na které žáky se učitel zaměřuje, kteří nejsou do výuky viditelně zapojeni, jak dlouho učiteli trvá výklad, jak aktivity v hodině člení apod.

Tab. 1. Příklad záznamového archu strukturovaného pozorování určitého typu chování žáků ve třídě s časovým vzorkem je uvedený v tabulce níže (pokud bychom nezařadili časový vzorek, mohl by záznamový arch odpovídat pouze prvním dvěma řádkům)

	<i>samostatně tíše pracuje</i>	<i>radí se se sousedem k věci</i>	<i>odpovídá na dotazy učitele</i>	<i>ptá se věcně učitele</i>	<i>Nesleduje či ignoruje výuku</i>	<i>zlobí, vyrušuje</i>
0-5 min.						
6-10 min.						
11-15 min.						
16-20 min.						
21-25 min.						
26-30 min.						
31-35 min.						
36-40 min.						
41-45 min.						

Uvedený záznamový arch by se dal využít např. pro porovnání typů interakcí (potažmo i převládajících výukových metod) dvou učitelů stejných či podobných předmětů ve stejné třídě, nebo porovnání jednoho žáka (např. s ADHD) ve výuce u dvou pedagogů podobných předmětů apod.

Je-li víc pozorovatelů, dochází k větší eliminaci chyb.

Disimulace (zastírání emocí) a agravace (zveličování emocí)

Problém pozorování spočívá v tom, že vztah mezi vnějším chováním a s ním souvisejícím vnitřním prožíváním nebo jeho postoji není přímočarý – pozorovatelné chování je jen nepřesným odrazem toho, co se děje uvnitř člověka. Člověk se může navenek usmívat a přitom se trápit. Vždy existuje dost důvodů k tomu, aby lidé své vnitřní pocity skrývali nebo aspoň tlumili. Někdy lidé naopak své emoce v určitých situacích zveličují. Pozorovat lze jen viděné a viditelné, nikoli prožívané a tušené. Je tedy nutné dávat pozor na to, aby pozorovatel nepodsouval pozorovaným projevům svůj vlastní interpretační obsah. Aby dokázal odlišit, co objektivně vidí/slyší, od toho, co si o viděném/slyšeném myslí. Naše interpretace (naše úsudky, pocity a nápady) potřebujeme od vnímaného obsahu umět odlišit. Jsou velmi cenné a v procesu zkoumání zkoumání zcela nezbytné.

Učitel ilustruje výklad určitých životních hodnot na příkladu ze svého života. Někteří žáci se přitom usmívají. Vypovídá jejich úsměv o tom, že s učitelem sympatizují, nebo jde o ironizující úsměv? Bude úsměv interpretován stejně u chytrých a méně chytrých žáků? U oblíbených a neoblíbených? U dívek a chlapců? Výzkumník zaznamená „úsměv“ a vedle něj si může napsat své interpretace, co podle něj úsměv mohl znamenat. Musí ale vědět, že tyto interpretace už nejsou výzkumnými daty. K nim patří pouze „úsměv žáků“.

V interpretacích se pozorovatel vždy pohybuje jen na úrovni pravděpodobnosti, nikoli jistoty. Ale i přes tuto pravděpodobnost často mají určitý výzkumný či diagnostický přínos.

Dalším nebezpečím je vznik „efektu prvního dojem“ a „haló-efektu“, kdy pozorovatel dá na svou první zkušenost nebo na svůj nejsilnější vjem či pocit z pozorovaného. Ten bývá někdy sice správný, ale často vede k tomu, že je jím ovlivněno jeho další pozorování. V dalším pozorování se totiž začíná nevědomě soustředit na takové projevy pozorovaného, které odpovídají jeho předchozím zkušenostem.

3.2 POZOROVÁNÍ ZÚČASTNĚNÉ A NEZÚČASTNĚNÉ

Do školní třídy vstoupí během výuky školní inspekce. Situace ve třídě se změní. Žáci se zklidní, přestanou si povídat. Více se soustředí na výuku, ale na otázky učitele se nehlásí tak jako jindy. Chování učitele se také změní. Může být znát jeho mírná nervozita a snaha hovořit spisovně. Zaměřuje se na výuku, dnes však bez obvyklých vtipných komentářů. V přítomnosti inspektora učitel vyvolává spíše žáky, kteří s ním jindy dobře spolupracují a probíranou látku znají.

Jakmile pozorovatel vstoupí do situace a začne ji pozorovat, situace se změní. Pozorovatel svým vstupem situaci naruší, takže se již nejedná o situaci původní, typickou, která byla v záměru výzkumného/diagnostického pozorování. Zjištěné informace jsou přítomností pozorovatele zkreslené.

Uvedený problém, spojený se **zúčastněným pozorováním**, se výzkumníci již od počátku snažili nějak odstranit. Jednou z variant bylo vytvořit podmínky, kdy si pozorování nebudou vědomi, že je někdo pozoruje. Podmínky pro **nezúčastněné pozorování** byly vytvářeny například pomocí jednosměrných zrcadel, které byly z vedlejší místnosti pro pozorovatele prosklené. Těchto metod se již nevyužívá, ale lze je najít jako jakási rezidua v některých experimentálních školách nebo na psychiatriích. V pozorované místnosti bylo okno pro pozorování zrcadlem a pozorovaní si pak nebyli vědomi, že je někdo pozoruje.

K nezúčastněnému pozorování byly využívány také nahrávací přístroje a kamery, které navíc zachycovaly i nonverbální projevy a činnosti méně aktivních žáků.

V západních zemích se od počátku 70. let proti těmto praktikám začaly ozývat kritické hlasy. Začal zaznívat **etický požadavek**, že pozorovaný jedinec není pouhou „pokusnou osobou“, ale plnoprávným účastníkem výzkumu a má právo vědět, že je pozorovaný.

Určitým řešením tohoto etického dilematu se stalo **zúčastněné pozorování prováděné delší dobu**. Výzkumník vstoupí do dění ve skupině, kterou nějaký čas navštěvuje. Skupina si na něj postupně zvykne a časem se chování jejích členů začne přibližovat původní přirozené situaci. Chovají se, jako by tam dotyčný nebyl nebo jako by byl jeden z nich. Někakým způsobem ho do života skupiny včlení. Tento postoj k účastníkům výzkumu znamená důležitý etický mezník i u nás - mezi přístupem převládajícím v minulém režimu a přístupem se začátkem od 90. let.

Také pro zúčastněné pozorování je možné použít nahrávání, pokud máme souhlasy pozorovaných osob, a u osob mladších 16-18 let i souhlas jejich zákonných zástupců. Diktafon či mobil není tak nápadný, žáci často brzy zapomenou na to, že jsou nahráváni. Běžná kamera nebo notebook jsou nápadnější a lidé si na ni nemusí dost dlouho zvykat.

3.2.1 Metoda etnografická (u nás především 90. léta 20. stol.)

Na katedře psychologie na PedF UK bylo v této době velmi podrobně zkoumáno školní klima několika pražských škol. Pozorovatelé v tomto případě předem nesdělovali, co konkrétně chtějí pozorovat, a sami to ani zcela konkrétně nevěděli. Vstoupili do života třídy a postupně se vžili do jejího provozu. Posléze se dění třídy začalo přibližovat běžným situacím a začala se objevovat témata, která byla z hlediska pozorování zajímavá. (sociální klima, měnící se atmosféra třídy pod vlivem různých událostí a jednotlivých vyučujících, mezilidské vztahy – přátelství, lásky, způsob jednání učitele s jednotlivými žáky, verbální i nonverbální komunikační styl jednotlivých žáků, učitelů i celé třídy) Takto byly získány podrobné informace i o jevech, o kterých dosavadní česká pedagogická psychologie nic netušila.

Nevýhodou této metody je její časová náročnost.

Pozorovatel má možnost zachytit dění, kterého si učitel při výuce povšimnout nemůže, protože nemůže sledovat všechno, pokud se soustředí na výuku. Odsud vyplývá, že je výhodnější, pozoruje-li někdo, kdo v dané chvíli nemá žádnou další roli a není vtažen do dění.

V případě pozorování školního dění se však experimentátor dnes často setkává s obavami či nedůvěrou ze strany vedení školy a pochopitelně i ze strany učitelů a rodičů dětí, od kterých by měl mít alespoň do 16 let věku informovaný souhlas.

4. EXPERIMENT

V případě experimentu je již dopředu přesně stanoveno, co bude předmětem zkoumání. Mezi podmínkami situace a mezi výsledným chováním (či školními výsledky) se předpokládá určitý vztah. **Předpokládá se, že experimentální situace je příčinou změny v chování členů experimentální skupiny.**

Při experimentu se vytvářejí (1) skupiny experimentální a (2) skupiny kontrolní. V experimentálních skupinách se změní podmínky, v kontrolních běží vše beze změny. Kontroluje se úroveň sledovaného chování (například výsledků v testu nebo známek na vysvědčení):

- (a) před provedením experimentu (abychom zajistili, že se skupiny před experimentem nelišily)
- (b) a po něm.

V experimentální třídě 7. A se například vyučuje určité téma z dějepisu nacvičováním divadelní hry. V kontrolní 7. B (která na tom byla se známkami z dějepisu na posledním vysvědčení v průměru stejně jako 7.A), probíhá výuka tohoto tématu standardní výukovou metodou, výkladem a samostatnou prací s učebnicemi. Po probrání látky je efekt výukového experimentu vyhodnocen v obou třídách stejným znalostním testem. Posléze lze z výsledků obou tříd v testu srovnat, jestli žáci dosáhli lepších výsledků první, anebo druhou metodou. *(Často však hraje roli i to, která metoda je bližší učiteli. Pokud jej samotného některá z nich víc baví nebo mu víc vyhovuje, pak do ní většinou také investuje víc vlastního nadšení a spontaneity, která je „nakažlivá“ a zvyšuje pravděpodobnost dobrých školních výsledků i u žáků – nadšený učitel spíše nadchne než někdo, kdo učí monotónním způsobem).*

Učitelé v pedagogických situacích někdy experimentují, aniž si toho jsou vždy vědomi.

5. ROZBOR SLOVNÍCH PROJEVŮ

Z pozorování nezjistíme všechno, sledujeme v něm pouze určitou situaci. Nevíme však, co pozorovaným událostem předcházelo a jaký další vývoj pozorování účastníci očekávali. Lidé ve svém jednání často nějak reagují i na dění, které už bylo, nebo jednají v očekávání toho, co patrně bude následovat. Zejména tehdy, když je pro nás chování druhých nesrozumitelné a nelogické, je potřeba se doptat, s čím vším souvisí.

Také pokud je předmětem výzkumného zájmu něčí názor, postoj, přání, motiv, nevystačíme s pozorováním. Na místě je rozhovor (používá jej psycholog, sociolog, lékař, psycholog, duchovní a také pedagog a všichni, kdo pracují v tzv. pomáhajících profesích).

Základní rozdíl mezi slovním sdělením a pozorováním je v tom, že pozorování je bezprostřední získávání informací o dění, zatímco **rozhovor je zprostředkované získávání informací** o dění. Včetně toho, co už se odehrálo, nebo by mělo teprve nastat, a také o vnitřních psychických jevech a stavech, postojích a představách.

V rozhovoru platí (ještě víc než v pozorování), že dotazovaný je „účastník výzkumu“ a ne „pokusná osoba“. Výsledky výzkumu či diagnostiky zde závisí velmi silně na jeho spolupráci.

V rozhovoru jde víc o setkání tváří v tvář, vydání se všanc tomu druhému. Tazatel vstupuje do situace jako její aktér a nevyhnutelně ji sám nějak ovlivňuje. Dalo by se s nadsázkou říci, že v rozhovoru je hlavním nástrojem výzkumu sám tazatel.

Riziko zkreslení spočívá v tom, že dotazovaný málokdy řekne, co si přesně myslí. Existuje:

- (1) vědomá cenzura, daná tím, že určité věci lidé druhým nesdělují nikdy, určité obsahy sdělují jen nejbližším lidem a některé obsahy sdělují i dalším lidem, kterým důvěřují.
- (2) Nevědomá cenzura spočívá v tom, že si při bezprostředním dotazování v blízkosti druhého člověka dotazovaný často nevzpomene na to nejpodstatnější. Mnoho důležitých informací nás běžně napadne až „venku za dveřmi“.

Další riziko zkreslení je dáno samotnou řečí. Řeč je systémem znaků a symbolů, kdežto naše vnitřní pochody jsou jakýmsi procesy. Velmi často jsou slovy jen nedokonale uchopitelné. Jak popsat druhému to, co cítíme?

(3) První deformace vzniká při kódování myšlenky do systému jazyka.

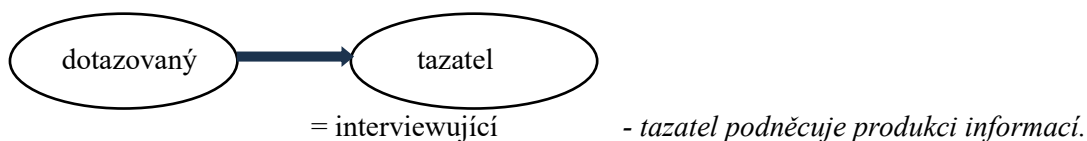
(4) Druhý problém je to, jak sdělení porozumí tazatel. Co si on sám pod výpověď představí?

5.1 ROZHOVOR (INTERVIEW)

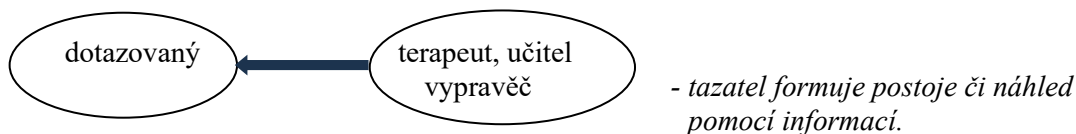
Je jedna z nejobtížnějších metod, dá se naučit, ale není snadná. Je zapotřebí určité empatie, sociálního citění, které lze částečně natrénovat. Částečně se lze tuto metodu naučit odpozorováním rozhovorů těch, kteří je umí, nebo z odposlechu natočených hovorů (i svých vlastních). Tazatel může takto zpětně reflektovat průběh rozhovoru. Slyší, co a jak udělal dobře nebo kde zareagoval nepříliš vhodně. Má také možnost jeho průběh s někým dalším prodiskutovat. (Ve výzkumných projektech procházejí tazatelé školením.)

Rozhovor lze rozdělit z hlediska účelu na:

- 1) **Diagnostický (poznávací)**. Používá se, potřebujeme-li zjistit od dotazovaného nějaké informace. Hlavní tok informací směřuje od dotazovaného k tazateli.



- 2) **Intervenční (formativní)**. Během něj má dojít k nějaké změně, k posunu u toho, s kým je rozhovor veden. (Tazatel chce dotazovanému něco vysvětlit, pomoci něčemu si uvědomit tím, že se ho na skutečnost pořádně vyptává z různých úhlů pohledu a třeba i z pohledu někoho dalšího apod.)



Z hlediska formy rozhovory dělíme na:

- **Řízený (strukturovaný) rozhovor** – lze využít nějakých již dopředu připravených otázek, které si tazatel sám vytvoří nebo je převezme např. z nějakého testu. Používá se například při snímání anamnézy u psychologa nebo lékaře, při vyšetření nebo ve výzkumu.
- **Polořízený (polostrukturovaný) rozhovor** – umožňuje do jisté míry pozměňovat dotazy, doplňovat je, přidat další podtéma apod. Tento druh rozhovoru bývá ve výzkumu využíván nejčastěji a používá ho také většinou pedagog s žáky a jejich rodiči. Patří sem i běžné ústní zkoušení.
- **Neřízený rozhovor** – takový rozhovor může iniciovat tazatel (např. pedagog) i dotazovaný (žák). Bývá zde větší prostor pro dotazovaného, který ovlivňuje jeho směr i témata. Pokud ho zahájí pedagog či výzkumník, má většinou určitou představu, čeho se má rozhovor týkat nebo k čemu by měl směřovat. Tento druh rozhovoru bývá také obsažen při diagnostikování potíží žáků v pedagogicko-psychologických poradnách. Ve škole se jedná i o situaci, kdy si přijde dítě spontánně o něčem popovídat.

Otázky rozhovoru lze rozdělit na:

- **otázky uzavřené** – které vyžadují odpověď z předem nastíněných variant. (Neuzavřenější jsou otázky typu „ano – ne“.)
- **otázky otevřené** – zde je nutná delší odpověď. Jsou přínosnější, lze se z nich dozvědět více a v polostrukturovaných i nestrukturovaných rozhovorech jim dáváme přesnost.

Zásady rozhovoru:

- **Nestrannost** – jak bylo uvedeno, z nástroje výzkumu, z formulací otázek, nonverbálních signálů by nemělo být zřejmé, které otázce tazatel straní, kterou očekává, ani jeho názor nebo postoj. Pozor si dáváme na *sugestivní otázky*, v nichž už nevědomky podsouváme určitý typ odpovědi. Opatrnost by se měla týkat také veškerých reakcí tazatele na odpovědi dotazovaného. Jakmile by byly jeho reakce hodnotící, zvýšila by se sociální desirabilita a osobní cenzura u dotazovaného.

Návodný (či sugestivní) by byl dotaz typu: „Je podle Vás správné třídit odpady?“ Nevhodné je také chválit dotazované za to, že odpověděli „správně“.

- Máme na paměti, že **rolí hraje také vztah dotazovaného k tazateli** – když nebude dobrý, moc se toho nedozví. Dotazovaný bude mít tendenci zkreslovat a zatajovat apod.

Nic se nedozví učitel, který je nespravedlivý nebo se ho žáci obávají. Podobně ani učitel, který používá ironii (ironie je agrese).

- **Rozhovor probíhá ve vhodných podmínkách.** Měl by probíhat v klidu, nejlépe když není v místnosti nikdo další (u malých dětí je však naopak vhodnější, když se interakce odehrává v prostředí, které dítě zná). Vliv mají též události, které předcházely rozhovoru, např. je-li dítě nějak rozrušené (po zkoušení), naštvané (po nějakém konfliktu s kamarádem) apod.

- Snažíme se **omezovat osobní otázky**, které vytvářejí vnitřní konflikty nebo pocity viny.

Jakou odpověď můžeme očekávat na otázku: „Máš rád maminku?“ Podobně též v případě otázek nepříjemných, příliš osobních (např. místo „Mají tě doma rádi?“ je možné se zeptat „S kým si doma rozumíš?“). Lze použít také projektivní otázky – na místo dotazu: „Máš rád paní učitelku?“ na nějž by mnohé děti nemohly odpovědět pravdivě, zkusit položit dotaz: „Některé děti mají rády paní učitelku a některé nemají, co ty si o tom myslíš?“ Dítě pak může svůj postoj vložit "do slov" někoho jiného. To jej zbavuje pocitů nesprávnosti, viny apod. Jiným způsobem projektivní je otázka na hněv na Boha (který si mnoho věřících nemůže připustit), kdy se zeptáme naopak: „Kdy jsi měl/a pocit, že se na tebe Bůh hněval?“

Směr rozhovoru:

Nejprve bývají pokládány otázky obecnější, na něž může dotazovaný spontánně odpovědět. Na ně navazují otázky konkrétnější, detailnější, které vedou dotazovaného ke zpřesnění odpovědi.

U úzkostnějších respondentů a menších dětí se doporučuje začít otázkami, které je zaujmou a u kterých se uvolní. Je dobré začít tématy, o nichž se snadno mluví (např. o tom, co dělá ve volném čase) a přejít k méně příjemným.

U předškoláků a mladších školáků se neptáme otázkou "proč" - to sice chceme vědět, ale na mnohé děti taková otázka může působit konfrontačně, vyčítavě. Někdy na ni nemusí znát odpověď. Spíše je vhodné se ptát „jak“ (např. *Jak to celé začalo? Co bylo předtím? Jak to bylo pak? Jak k tomu došlo?*). To, „proč“ tomu tak je, už je na tazateli, aby z odpovědi vyextrahoval.

Otázky jsou rozdělovány také na primární a sekundární:

Primární jsou ty, které jsou formulované se záměrem získat informace na dané téma.

Sekundární používáme s cílem udržet rozhovor, podpořit zaujetí a sdílení. Je to vlastně určitý typ reakcí tazatele na sdělení dotazovaného:

- Krátké projevy porozumění a zájmu – signalizace respondentovi, že tazatel rozumí jeho výpovědi, jeho stanovisku a že se o jeho odpovědi zajímá. (Např.: „*Aha, tak takhle to teda bylo...*“.)
- Krátké očekávající mlčení – podobně jako předchozí. Jde o signál, že tazatel poslouchá a čeká rozšíření odpovědi nebo nějaké bližší vysvětlení. Krátké mlčení k rozhovorům patří. U dospívajících a dospělých není třeba se ho bát. U mladších dětí by nemělo být příliš dlouhé. (Pomůže např., když se při rozhovoru nepatrně trupem přikloníme k dotazovanému.)
- Zopakování primární otázky – když se tazateli zdá, že odpověď dotazovaného byla příliš stručná nebo když má pocit, že dotazovaný otázce neporozuměl. (Např. „*Honza do tebe strkal na obědě?*“)
- Zopakování nebo parafrázování odpovědi – ujištění, zda jsme dobře porozuměli sdělení dotazovaného („*Říkal jste, že...*“). Můžeme ji přeformulovat do vlastních slov (dotazovaný: „*Honza mě pořád pošťuchuje, takže nemůžu dávat pozor.*“ – Tazatel: „*Honza tě vyrušuje při vyučování?*“)
- Neutrální požadavek o doplnění informace – „*Můžeš mi o tom říct ještě něco víc?*“ „*Jak jste to teď myslel?*“
- Sumarizace nebo zrcadlení odpovědi – tazatel se snaží shrnout podstatu sděleného tak, jak tomu porozuměl on. Jde o ověření správnosti, ale také o signál respondentovi, že jej jeho partner poslouchal. (Např.: „*Když bysme si to chtěli shrnout, jak se to vlastně celé odehrálo. Já tomu rozumím tak, že...*“)

Pro použití sekundárních otázek potřebujeme mít určitý cit. Zde se pozná zkušenost tazatele i jeho sociální a komunikační dovednosti. Začátečníci někdy předčasně sumarizují. Je-li to dřív, než získá tazatel všechny potřebné informace, dotazovaný už možná nedoplní to, co by jinak ještě řekl. Může mít také pocit nepochopení. To by mohlo snížit jeho motivaci pro další spolupráci.

Situace, které mohou nastat během rozhovoru:

- **Co lze dělat, když se dotazovaný spontánně rozhovoří mimo téma rozhovoru?** Je dobré nepřerušovat dotazovaného, se zájmem ho vyslechnout. Přerušit monolog dotázaného je na

místě, pokud by delší dobu mluvil mimo téma. Je možné říct mu třeba: „*To, co říkáš(te) je důležité (zajímavé), ale ještě bych se rád dozvěděl ...*“ a navázat nějakou příbuznou otázkou bližší tématu.

- **Co znamená spontánní povídání žáka?** Může jít o problém, kterým se intenzivně zabývá a potřebuje ho nutně řešit, nebo naopak o snahu vyhnout se tímto povídáním nějakému jinému tématu, které je třeba řešit.
- **Co když na otázku dotazovaný neodpoví anebo ano, ale vyhýbavě?** Jde o otázku emocionálně těžkou. Tazatel má možnost buď na ni „zapomenout“, tj. vynechat ji, anebo ji nechat na později.
- **Co znamená dlouhá pauza v odpovědi dotazovaného?**

Způsob zaznamenávání sděleného obsahu:

- Nahrávání na diktafon sice zachytí neverbální a paraverbální komunikační projevy, ale u žáků do 16-18 let je k němu zapotřebí informovaný souhlas rodičů. Z přepisu je cítit, že je výpověď osobní. Podstatné z řečeného neunikne.
- Zapisování odpovědí poněkud zdržuje, narušuje plynulost toku hovoru. Nemáme-li u dětí souhlas rodičů s rozhovorem, zásadně se vyhýbáme jakýmkoli osobním otázkám a otázkám na rodinu, zdraví, osobní zkušenosti dítěte apod.
- Obojí – zapisování i diktafon – působí rušivě a mohou znejišťovat dotazovaného. Při rozhovoru zvažujeme, jak tuto rušivost zmírnit.
- Pokud se tazatel spoléhá na svou paměť, může na něco zapomenout. Je třeba počítat s určitým unikem informací. Doporučuje se provést zápis **ihned** po ukončení rozhovoru. Také v případě průběžného zapisování, kde není možné zapsat úplně všechno, je potřeba provést přepis pokud možno bezprostředně po ukončení rozhovoru.

Pedagog v sociálních situacích moc na vybranou nemá, musí se spolehnout na vlastní paměť a zaznamenat si průběh rozhovoru co nejdříve. Při řešení konfliktu s žákem nebo s jeho rodiči je zároveň na místě přítomnost další osoby jako případného svědka.

5.2 DOTAZNÍK

Dotazník slouží ke zjišťování podobných údajů jako rozhovor, ale ústní odpovědi se zde transformují do písemné formy. Proto u dotazníku platí v zásadě totéž, co bylo uvedeno u rozhovoru.

Odpovědi dotazníku jsou více strohé, tazatel se z nich méně dozví. Jeho výhodou však je, že se lépe zpracovává, protože dotazník už má většinou určitou strukturu. Tím se podobá řízenému rozhovoru.

Pro tazatele je dotazování pomocí dotazníku bezpečnější. Není do dění tak osobně vtažen. Při písemném dotazování je mezi dotazovaným a tazatelem „formulář dotazníku“.

Velkou výhodou dotazníku je jeho nižší časová náročnost (lze jej zadat dát najednou celé třídě).

Co mít na mysli při tvorbě a používání dotazníku:

- U písemného dotazování je třeba **klást velký důraz na srozumitelnost otázek**. V rámci zvoleného věku respondentů by otázkám měli rozumět všichni, i ti méně chytrí.

V případě dětí je nutné si představit děti méně chytré („čtyřkaře“), aby tomu porozuměly. Děti do čtvrté třídy často nechtou s porozuměním, takže neporozumí správně otázkám. Z tohoto

důvodu by dotazník pro děti neměl obsahovat zvláštní netypická slova, ale pokud možno slova, která děti daného věku samy používají. Měl by také být formulován co nejjednoduššími větami.

- **Někteří lidé (a děti) se písemně vyjadřují velmi obtížně**, neradi píšou a jejich odpovědi mohou být příliš strohé, jednoslovné.

U mladších dětí (a lidí s potížemi se čtením a psaním) je proto vhodné zvolit místo dotazníků strukturované rozhovory.

- Při vyplňování ve třídách dáváme **pozor na opisování**. Děti často opisují nejen znalosti do písemek, ale i postoje (mají někdy pocit, že by to měli vyplnit "správně" nebo si nevědí s odpovědi rady). Z tohoto důvodu je ve větších výzkumech někdy užitečné je rozesadit tak, aby v lavici neseděli s kamarádem. Spolehlivé je také zadat jim dotazník při rozdělené vyučovací hodině, kde může sedět v lavici každý sám.
- Dotazník (a dotazník určený dětem zvlášť) z hlediska našich studentských písemných prací **by neměl být zbytečně dlouhý, neměl by nudit**. Nesmyslný je dotazník pro výzkum na 10 stránek, který dotazovaného unaví. Lépe je vystihnout spíše stručně základní body zkoumaného problému. Z méně odpovědí, jsou-li dobře položeny, bývá často dostatek informací. To se týká zejména otázek s volnými odpověďmi (otevřené otázky).
- Používáme-li však otázky s Likertovou několikastupňovou hodnotící škálou, můžeme mít otázek víc. Takové otázky jsou uzavřené a často bývá vhodné je doplnit i nějakými otevřenými otázkami.
- Také v případě zadávání dotazníku skupině hraje velkou roli **vztah dotazovaného k tazateli** – také zde je zapotřebí se skupinou navázat určitý kontakt (představit se, sdělit jim něco o záměru šetření, k čemu budou výsledky použity – viz níže).

Většina lidí má k vyplňování dotazníků nechuť. Žáci druhého stupně a ze středních škol mohou pociťovat i postojový dotazník jako trochu "vlezlý". Mohou mít rozporuplný pocit, že tazatele neznají a mají mu něco sdělovat.

Nevýhody dotazníku:

- Tazateli **chybí možnost opravy**, kdyby posléze zjistil, že dotazování otázku nepochopili. Zpětně již nejde nic upřesnit, pokud se dotazování během vyplňování sami nepřihlásili, že otázce nerozumí.
- Pokud odpověď vypadá zajímavě nebo ji lze interpretovat dvojznačně, **nelze se už doptat** a ujasnit si smysl sdělení. Vyhýbáme se tedy **víceznačným („dvouhlavňovým“) otázkám**.
- **Tazateli uniká nonverbální část komunikace**. To vede ke zkreslení – lze hůře vyčíst, zda respondent reaguje na samotné téma nebo se v odpovědích odráží fakt, že respondentovi vadí něco, co souvisí se způsobem dotazování.

TYPY OTÁZEK:

- **Otevřené dotazy** jsou v dotazníku koncipovány tak, že za položeným dotazem je dán prostor např. několika řádků, na nichž se respondent může "rozpovídat", jak chce. Např.: „*Jakým způsobem se připravuješ večer do školy?*“

Uzavřená otázka nabízí již předem připravené varianty: „*Baví tě matematika?*“ Vedle ní nebo pod ní se nachází formulace různého počtu předpokládaných nejčastějších odpovědí, např. „*ano* – *ne*“. Tento typ otázek ve výzkumných dotaznících pokud možno kombinujeme s několika otevřenými dotazy (přinášejí jen minimum informací). Uzavřené odpovědi mohou být

formulovány pomocí několikastupňové Likertovy škály - např. „*Napište od 1 až 5, jak moc vás baví nebo nebaví určitý předmět. 1- baví vás hodně, 5-vůbec vás nezajímá*“.

Výhody a nevýhody otevřených a uzavřených otázek:

- **Uzavřené otázky** se dobře hodnotí. Pak se vyhodnocuje, kolik dotázaných jak odpovědělo, např.: 3x ANO – 20 % dotázaných, 7x NE – 46 % dotázaných.
Nevýhodou je, že respondenti mívají často pocit, že se do předepsaných variant svými názory "nevejdou". Pak jsou nuceni zaškrtnout odpověď, která se jejich postoji blíží nejvíc, příp. odpověď vůbec nevedou. Nevýhodou je také, že se toho o respondentech z nich příliš nedozvíme. Museli bychom mít hodně otázek a umět při interpretaci kombinovat odpovědi napříč dotazníkem (jak bylo řešeno, užitečná je např. Likertova škála nebo nějaká jiná stupnice s větším počtem otázek).
- **Otevřené dotazy** jsou pro dotazovaného často příjemnější. Tazatel se díky nim často dozví i mnoho informací důležitých pro sledované téma, které by ho nikdy nenapadlo nabídnout jako varianty odpovědí. Vždy se mezi odpověďmi objeví nějaké „překvapení“, které tazateli změní jeho dosavadní pohled na téma a na respondenty.
- **Polouzavřené otázky** jsou kompromisem mezi uzavřenými a otevřenými otázkami. Tazatel v nich nabízí několik variant odpovědí, přičemž poslední varianta je otevřená a dotazovaný sem může napsat svou individuální odpověď.

K vychytání výše uvedených problémů je doporučený **předvýzkum (či pilotní výzkum)**. Tazatel v něm zadá dotazník předběžně několika jedincům, kteří se základními charakteristikami (věkem apod.) podobají cílové skupině respondentů, jimž je dotazník určen. Z jejich odpovědí a připomínek zjistí, zda se odpovědi opravdu týkají toho, co bylo předmětem výzkumu (zda otázky nejsou formulovány tak, že je lze chápat víceznačně), zda otázkám dobře porozuměli apod. Předběžně tak ověří validitu dotazníku.

Dotazník by měl obsahovat:

- **Oslovení** – příjemné a přiměřené věku dotazovaných.
 - **Základní stručné informace o Vás**
 - **Základní informace o tom, že jim předkládáte tento dotazník, který se zaměřuje na...** (kratičká informace, nač se dotazník zaměřuje) a **požádání o vyplnění** (či o jejich spolupráci - apod.)
 - **Informace o tom, že dotazník je anonymní** a jeho odpovědi budou použity pouze v rámci výzkumu – u dětí ve škole je třeba také dodat, že jejich odpovědi nebude číst žádný učitel.
 - **Případně instrukce, jak mají dotazník vyplňovat** (stručně a srozumitelně, např. že mají vybrat tu odpověď, která se nejvíce blíží jejich názoru,...).
- Školním dětem (ZŠ) je dobré vše uvedené říct také ústně.*

Poté by měly následovat dotazy

- **Nejprve základní informace o osobě vyplňujícího.** Ptáme se však zásadně jen na to, co je bezprostředně důležité znát pro vyhodnocení. V případě malých seminárních prací jde ponejvíce jen o pohlaví respondujících.
- Poté by měly následovat **otázky, které vzbudí zájem zkoumaného** o téma nebo **otázky, na které zná odpověď**.

- Pak dotazy ostatní podle zásady od **jednodušších a obecných**, na něž následuje spontánnější odpověď.
- Nakonec jsou zařazovány **dotazy konkrétní, zpřesňující a otázky zaměřené na osobní postoje a zkušenosti**, dotazy „na tělo“ (hřebenové uspořádání).

Zaměřuje-li se dotazník na větší počet témat, bývají otázky rozděleny do jednotlivých tematických okruhů, v nichž jsou otázky uspořádány od jednoduchých po nejtěžší (tzv. trychtýřovité uspořádání).

Vhodné je dodržovat jistou logičnost a návaznost. U některých témat a typů dotazníků (např. u sociometrie) však naopak může být vhodnější otázky prostrídat a seřadit tak, aby předchozí otázka nevyvolávala odpověď i na otázku další.

6. JAK VYHODNOCOVAT OTEVŘENÉ OTÁZKY (ROZHOVOR, VOLNÝ PSANÝ TEXT NA URČITÉ TÉMA, OTEVŘENÉ OTÁZKY V DOTAZNÍKU)

Doporučený postup pro účely seminárních prací:

Otevřené dotazy jsou náročnější na vyhodnocování. Máme-li víc respondentů v rozhovoru, potřebujeme si nejprve pročíst odpovědi všech u dané otázky či tématu rozhovoru. Poté je znovu číst a začít si všímat témat či oblastí, které se v odpovědích u respondentů opakují. Touto cestou hledáme určitá zobecňující témata. Tato témata následně podrobněji popíšeme (O CO V NICH JDE, ČEHO SE TÝKAJÍ) a doložíme je některými krátkými úryvky z rozhovorů. V interpretacích se zaměřujeme i na rozdíly mezi respondenty v tom, JAK o tématu hovoří. Dále se zde zaměřujeme i na to, co jsme se o respondentech z hlediska sledovaného tématu dozvěděli. **Jací lidé to tedy vlastně (z hlediska zkoumaného tématu) asi jsou?**

Můžeme interpretovat i smysluplné výpovědi, které jsou zajímavé, ale jedinečné a nezařaditelné.

Otevřené a polouzavřené otázky v dotaznících vyhodnocujeme podobným způsobem. Pročítáme odpovědi všech respondentů u první otázky a sledujeme, jakých obsahových témat se týkají. Z nich na úrovni určitého zobecnění vytváříme kategorie. Nejčastěji zastoupené kategorie opět podrobněji popíšeme, interpretujeme a také následně uvažujeme o tom, co jsme se na základě zachycených kategorií o respondentech dozvěděli.

I zde můžeme interpretovat i smysluplné výpovědi, které jsou zajímavé, ale jedinečné a nezařaditelné.

Máme-li k vyhodnocení jediný rozhovor, čteme jej opakovaně a následně v něm hledáme klíčová témata, která se vztahují ke zkoumané oblasti. Sledujeme i to, jak respondent o něčem hovoří, jaký volí podtón a jaký je podtext sděleného (jak to na nás působí). Přemýšlíme nad významem jím zvolených slov a formulací. Na základě této analýzy také přemýšlíme o tom, co jsme se o něm dozvěděli, jaký člověk to z hlediska zkoumané oblasti asi je (jak o ní uvažuje, jaký k ní má vztah, co sděluje ve slovech, co k tomu naznačuje způsob, jakým o tom hovoří apod.).

V případě větších šetření, např. v bakalářské práci, volíme vždy určitý typ analýzy dat. U kvalitativních („slovních“) dat jde o některý druh kvalitativní analýzy. Analýzu dat provádíme na základě jejích principů a postupujeme v jednotlivých předepsaných krocích. U dotazníků využíváme statistické postupy.

LITERATURA:

Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016): Metody a postupy poznávání žáka. 2. dopl. a aktualiz. vyd., Praha, Wolters Kluwer.

Ferjenčík, J. (2010): Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Vyd. 2., Praha: Portál.

Hrabal, V. (2002): Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata. Praha, Karolinum

Standardy pro pedagogické a psychologické testování. (2001). Praha, Testcentrum.

KONTROLNÍ OTÁZKY:

1. Vyjmenujte základní kvalitativní a kvantitativní metody poznávání žáka. Zkuste vysvětlit základní rozdíly mezi těmito dvěma typy metod. V jakých případech jim dáváme přednost?
2. Co je to validita výzkumu a jakým způsobem je zapotřebí ji zajistit? Na co je zapotřebí dávat pozor?
3. Co je to sociální desirabilita (žádoucnost)? Co všechno ji může způsobit? Vymyslete konkrétní příklady.
4. Co jsou to víceznačné otázky? Uveďte příklad:
5. Co jsou to subjektivní otázky? Uveďte příklad:
6. Chcete zjistit, zda studentům vyhovoval nový způsob výuky. Jakým způsobem byste postupovali (jaký nástroj byste zvolili, jak byste formulovali otázky), abyste dodrželi co nejvyšší validitu tohoto šetření?
7. Proč je pozorování metodou přímou?
8. Vysvětlíte rozdíl mezi strukturovaným a nestrukturovaným pozorováním.
9. Co je to časový vzorek? Co je to vzorek událostí?
10. S jakými (praktickými i etickými) problémy se spojuje zúčastněné pozorování? Jak se jim snaží výzkum v posledních desetiletích předejít?
11. Popište princip experimentu. Uveďte nějaký příklad z pedagogické praxe.
12. Proč se o dotazování (tj. o rozhovoru i dotazníku) hovoří jako o metodě nepřímé?
13. Jaké jsou typy rozhovorů z hlediska formy?
14. Co jsou to sekundární dotazy, kdy a proč se používají? Vyjmenujte je a uveďte jejich příklady.
15. Proč se ve výzkumu nemáme ptát otázkou „proč“?
16. Jaké jsou výhody a nevýhody (1) nahrávání rozhovorů na diktafon (2) a jejich průběžného zapisování během rozhovoru?
17. V jakých případech je při výzkumu školních dětí bezpodmínečně nutný i souhlas rodičů?
18. K čemu je vhodný předvýzkum? Rozved'te podrobněji.
19. Na co všechno si dáváme pozor při zkoumání postojů u dětí předškolního a mladšího školního věku? Jakou metodu bychom u nich zvolili? Proč právě tuto metodu?
20. Zkoumáme postoj k záškoláctví u žáků 9. ročníků. Jak by mohla vypadat vhodná otázka do rozhovoru?