

4 PŘEDSTAVENÍ REALIZOVANÉHO VÝZKUMU

V následujících kapitolách bude pozornost věnována metodologii realizovaného výzkumu. Představeny budou výzkumné otázky, přístup pro interpretaci dat a metody sběru dat a analýzy. Uveden bude také přehled kompletního datového korpusu, jenž je tvořen empirickými daty z různých zdrojů. V závěru budou diskutována kritéria kvality výzkumu a také jeho limity.

Žákovská chyba představuje specifický fenomén edukační reality, který, jak vyplývá z představeného odborného diskurzu, je doprovázen antitetickým pojetím, které vzniklo v průběhu jeho vývoje. Po dlouhou dobu byla chyba vnímána negativně a spojována byla s neúspěchem, strachem či selháním. Aktuální konstruktivistické pojetí ale klade důraz na přínos chyby pro učení a její diagnostickou funkci. Rozdílnost pojetí se tak stává zdrojem určitého rozporu mezi způsobem vnímání chyby z pohledu učitele či žáků a očekáváním, jak by s chybou mělo být ve výuce pracováno. Současné pojetí chyby tak nepředstavuje reflexi aktuálního stavu praxe ve školní třídě, ale stává se normativním konceptem, jenž klade požadavky na činnost učitele. Normativnost pojetí chyby a snaha označit její tradiční pojetí jako nevyhovující je zřejmá také z perspektivy výzkumu, kdy je činnost učitelů kvalitativně hodnocena s cílem vymezit požadované chování (Tulis, 2013; Steuer & Dresel, 2015). Tyto výzkumy přiznávají své stanovisko, jež vychází z aktuálních poznatků o způsobu žakovského učení. To znamená, že je důraz kladen na přizpůsobení se učitele určitým požadavkům. Příkladem neutrálních exploračních a explanačních studií, jež si primárně nekladou za cíl identifikaci adaptivních přístupů, mohou být zejména srovnávací studie zabývající se vlivem kulturního rámce na práci s chybou ve výuce (Schleppenbach et al., 2007; Santagata, 2004). Učitelé se tedy ve vztahu k chybě nacházejí ve specifické situaci, kdy se musejí vypořádat s negativními dopady chyby, aby mohli naplnit aktuálního očekávání jejího potenciálu, jež vyplývá z odborného

4 Představení realizovaného výzkumu

diskurzu. Hlavní výzkumná otázka se tak vztahuje ke způsobu, jak učitelé pracují s žákovskou chybou v prostředí školní třídy s ohledem na její kognitivní a afektivní dimenzi a jak k tomuto fenoménu ve výuce přistupují.

Základním teoretickým rámcem pro zkoumání role chyby ve výuce ve vztahu k žákovskému učení a jednání učitele představuje tzv. sociokulturní teorie, která dává do souvislosti podobu výukové komunikace a rozvoj kognitivních funkcí žáků (Tůma, 2017, s. 25). Zdroj této teorie představuje práce L. Vygotského (1978), který klade důraz na roli sociálního prostředí a interakcí při rozvoji dítěte. Učení je tedy do jisté míry ztotožnitelné s komunikací. Další teoretické východisko pro pojetí chyby představuje konstruktivismus, který na chybu pohlíží jako na příležitost k učení (Borasi, 1994, s. 199). Učení je v rámci daného přístupu chápáno jako aktivní konstrukce poznatků, která se odehrává v závislosti na interakcích jedince s okolním prostředím, kdy se do učení zapojují také již získané zkušenosti a poznatkové struktury (Pritchard & Woollard, 2010, s. 8).

Vzhledem k aktuálním poznatkům o této problematice a teoretickým konceptům byly stanoveny následující výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: *Jak učitelé pracují s žákovskou chybou v rámci výukové komunikace s celou třídou v hodinách českého jazyka?* Tato otázka je dále rozdělena do čtyř otázek specifických:

1. Jakým způsobem se přístup učitele k chybě projevuje v jednotlivých činnostech učitelé práce s chybou?

První specifická otázka se vztahuje ke způsobu, jak učitelé k žákovským chybám ve výuce přistupují, což ovlivňuje, jak s chybou pracují. Cílem je tedy zaměřit se na dění ve výuce v kombinaci s učitelkou perspektivou, která danému jednání udává význam. Vymezená otázka nabývá na důležitosti také s ohledem na absenci jasného vymezení pojmu „učitelé práce s chybou“ v českém odborném diskurzu. Cílem je tedy určit jednotlivé oblasti učitelé práce s chybou, které reflektují přístup učitelů k chybě v rámci výuky.

Druhá a třetí specifická výzkumná otázka reflektuje již vymezené roviny učitelé práce s chybou a vztahuje se k činnostem, které jsou v rámci této agendy realizovány.

2. Jakým způsobem učitelé pracují s žákovskými chybami s ohledem na sociální prostředí školní třídy?

Pozornost je věnována činnostem, které učitel realizuje ve vztahu k afektivní dimenzi chyby, která reflektuje emoce, postoje a sociální význam spojený s chybou v dané výuce.

3. Jakým způsobem učitelé pracují s chybou ve vztahu k žákovskému učení?

Třetí specifická otázka se zaměřuje na potenciál chyby podpořit učení. Cílem je tedy identifikovat činnosti, které učitelé realizují ve vztahu k chybě s ohledem na kognitivní činnost žáků.

4. Jaké aspekty vstupují do rozhodování o způsobu řešení chyby v konkrétní chybové situaci?

Poslední výzkumná otázka již přenáší pozornost od způsobu učitelské práce s chybou k jejímu řešení v rámci konkrétní chybové situace. Identifikace aspektů, které ovlivňují rozhodování učitele v konkrétní situaci, nám umožní ilustrovat komplexnost učitelské práce s chybou a také pohled učitele na způsob řešení chyby s ohledem na její jednotlivé dimenze.

Na učitelskou práci s chybou je v této knize pohlíženo jako na mnohvrstevnatou činnost, do které vstupuje řada proměnných v podobě učitele, žáka, třídy a také učební úlohy. Cílem je tedy popsat práci učitele s chybou jako souhrn činností, které zohledňují kognitivní či afektivní dimenzi chyby (Zander et al., 2014). Oproti zahraničním výzkumům, které se zaměřují na typ reakce učitele na chybu s důrazem na její využití (Tulis, 2013; Steuer & Dresel, 2015; Santagata, 2005), je v rámci realizovaného šetření důraz kladen na komplexnost výukové situace s chybou, ke které je přistupováno prostřednictvím mikroanalýzy kvalitativního charakteru.

4.1 Přístup k realizaci výzkumu a interpretaci empirických dat

Téma monografie se zaměřuje na práci učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou. Výzkum se věnuje fenoménu, jenž se vyskytuje v interakcích, které se odehrávají během výuky mezi učitelem a žáky. Z tohoto důvodu byl také pro realizaci výzkumu zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje zkoumat edukační jevy v jejich reálném prostředí výuky a školní třídy. Dle Yina (2011, s. 7–8) řadíme mezi hlavní rysy kvalitativního výzkumu orientaci na významy konstruované lidmi, vnímání širšího kontextu zkoumaných jevů či snahu o rozvoj konceptů a teorií vysvětlujících lidské jednání a také kumulaci různých zdrojů dat.

Základní myšlenkový postup, který se pojí s kvalitativním výzkumem, představuje indukce (Disman, 2000). Induktivní metoda je založena na postupu od konkrétního k obecnému. V případě kvalitativně orientovaného výzkumu se konkrétními body stávají určité části či fenomény edukační reality, které zachycujeme pomocí výzkumných metod. Prostřednictvím analýzy empirických dat následně identifikujeme pravidelnosti, konstrukty či schémata, která se stávají základem nových teorií. V celém procesu má ovšem svou důležitou roli také redukce zkoumané reality, protože každý přirozeně se vyskytující prvek je součástí širšího kontextu

4 Představení realizovaného výzkumu

s řadou proměnných, jež mají na jeho podobu vliv. Například v případě práce s chybou můžeme pozornost věnovat charakteru samotné chyby, vlastnostem chybujícího žáka, znalostem či přesvědčením učitele o řešení chyb, klimatu pro práci s chybou, chování spolužáků nebo také dokonce charakteru úlohy, únavě žáků či vlivu rodičů na výkonnostní cíle daného žáka. Proces redukce je tedy realizován prostřednictvím definice zkoumaného problému, specifikací výzkumných otázek a také výběrem teoretických konceptů.

Školní třída představuje sociální prostor, ve kterém jsou významy konstruovány a sdíleny, což se projevuje také v případě chyby, která má osobní i sociální rozměr (Zander et al., 2014; Käfer et al., 2019). Její přítomnost je tedy určitým způsobem prožívána samotným chybujícím žákem, spolužáky či učitelem, na druhé straně je význam daného momentu ovlivněn společně utvářeným významem chyby. Práce s chybou má ovšem také svou konativní dimenzi, protože její vznik ovlivňuje jednání účastníků výuky a další navazující aktivity. V rámci výzkumu tedy bude věnována pozornost nejen interakčním procesům v průběhu výuky, ale také žákovským a učitelským interpretacím chyby. Snahu o kombinaci dat z různých zdrojů pro vytvoření celistvého obrazu reflektuje také výběr interpretačního rámce.

Jako interpretační rámec byla zvolena lingvistická etnografie, která klade důraz na vztah komunikace a lidského jednání. Zároveň tento přístup umožňuje z analýzy konkrétních interakčních událostí vyvozovat obecnější struktury či schémata a jejich interpretaci. Podoba lingvistické etnografie byla dle Maybinové a Tustingové (2011) ovlivněna přístupem kritické analýzy diskurzu, sociokulturním výzkumem a také výzkumy Pierra Bourdieuho či Michela Foucaulta založenými na interpretativním přístupu. O vývoj lingvistické etnografie se zasloužili také teoretici z oblasti lingvistiky a sociolingvistiky, mezi které můžeme zařadit například Johna Gumperze, jenž se věnoval konstruování a interpretaci sociálních významů, Ervinga Goffmana s jeho výzkumy chování jedinců vzhledem k uspořádání sociální situace nebo také Fredrika Ericsona, který uplatňoval přístup tzv. mikroetnografie, kdy prostřednictvím analýzy interakcí studoval sociální témata (Copland et al., 2015).

Lingvistická etnografie výzkumníkovi umožňuje zaměřit se na lokální činy, ke kterým ve výuce dochází, a uvádět je do širšího kontextu interakce, kultury a jazyka (Copland et al., 2015). To znamená, že ze způsobu reakce učitele na chybu můžeme usuzovat například na klima pro práci s chybou v dané třídě nebo na vliv širšího rámce kultury. Dochází tedy ke kombinaci mikro- a makroperspektivy, což nám umožňuje pracovat s určitým jednáním účastníků výuky jako se sociálním konstruktem. Jak upozorňuje Coplandová et al. (2015, s. 15), základním prostředkem pro pochopení těchto konstruktů je jazyk, který chápeme jako projev činnosti v sociálním kontextu. Řešení chybové situace tedy není jen o podobě komunikačních promluv, ale způsob a obsah komunikace se stává projevem určitého jednání, jež má vliv na účastníky interakce. Lingvistická etnografie tedy může představovat

interpretační pole pro výzkum osob nebo situačních událostí ve smyslu určitých sekvencí chování (Tusting & Maybin, 2007).

Přístup lingvistické etnografie nám umožňuje kombinovat žakovskou a učitel-skou perspektivu vzhledem ke zkoumanému jevu (Snell & Lefstein, 2015). Výuková situace s chybou představuje moment, do kterého je zapojen učitel, chybující žák a případně i další spolužáci. Daný interpretační rámec nám umožní pohlížet na danou situaci z různých perspektiv. Výhodou lingvistickoetnografického přístupu je také možnost kombinovat různé zdroje empirických dat s cílem porozumět komplexnosti situace a sociálního kontextu (Snell et al., 2015, s. 10). Kombinovat můžeme data vzniklá ze strukturovaných či nestruturovaných rozhovorů, etnografického pozorování či data zachycující interakci prostřednictvím video- a audionahrávek. V rámci realizovaného šetření byla zpracována data z videonahrávek výuky a z rozhovorů s učiteli a žáky, což umožňuje kombinovat perspektivu jednotlivých účastníků výuky s perspektivou analýzy výzkumníka. Z hlediska způsobu analýzy empirických dat využívá lingvistická etnografie zejména tři následující analytické zdroje. Zprv se jedná o lingvistickou a diskurzivní analýzu. Druhou oblast představuje konverzační analýza. Třetím analytickým zdrojem je etnografie. V rámci analýzy empirických dat budou využity principy konverzační analýzy, jež budou představeny v kapitole věnující se postupu analýzy dat.

4.2 Vstup do terénu a metody sběru dat

Sběr empirických dat byl součástí širšího výzkumného šetření, které probíhalo v rámci projektu GA ČR Vztah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků (GA17-0364S). Projekt měl nejdříve kvantitativní fázi, která trvala od listopadu 2017 do ledna 2018, kdy bylo realizováno strukturované pozorování ve výuce českého jazyka v 9. ročníku ve 32 třídách na 21 školách. Ve výuce byl prostřednictvím speciální aplikace v tabletech zaznamenáván čas strávený v komunikaci u učitele a žáků a také charakter žakovských promluv. Komunikace byla měřena celkem ve dvou vyučovacích hodinách na každé zapojené škole. Vzorek byl tvořen 639 žáky, o kterých byly zjišťovány také údaje vztahující se k jejich hodnocení, socioekonomickému statutu či úspěšnosti v testech čtenářské gramotnosti, jež byly ve výzkumu použity okrajově. Na tento sběr dat navázala kvalitativní fáze, která probíhala od ledna 2018 do května téhož roku. Tato fáze výzkumu byla založena na pořizování videozáznamů výuky ve čtyřech školních třídách vybraných z předešlé fáze výzkumu a realizaci rozhovorů s žáky a učiteli. Z daného sběru dat vychází datový materiál, který byl použit pro potřeby tohoto výzkumu.

V případě kvantitativní fáze projektu GA ČR byl vstup do terénu zajištěn v rovině institucionální, kdy byl důraz kladen na spolupráci Masarykovy univerzity se základními školami, na kterých byly realizovány testy čtenářské gramotnosti

4 Představení realizovaného výzkumu

Českou školní inspekcí. Přijetí výzkumníků tak mohlo být založeno zejména na motivaci ředitele dané školy podpořit vzájemnou spolupráci školy s důležitou institucí. Učitel tak mohl mít pouze pasivní roli při rozhodování o zapojení do výzkumu, což se mohlo negativně projevit v míře pociťované úzkosti či trémy z realizovaného pozorování, se kterou jsme se v některých případech jako výzkumníci setkávali. Vstup do terénu byl doprovázen vysvětlením průběhu výzkumu a také ujištěním učitele o anonymitě a zejména naší snaze o porozumění dění ve školních třídách. Explicitně byl kladen důraz na to, že cílem není hodnotit učitelovu činnost či jeho metody. Před vyučovací hodinou byly také sesbírány informované souhlasy rodičů pro účast žáků na výzkumu. V úvodu pozorované vyučovací hodiny byl výzkum také představen žákům, pro které přítomnost výzkumníků představovala netradiční situaci, což mohlo mít vliv na jejich chování.

Kvalitativní fáze sběru dat již byla založena na zájmu a souhlasu oslovených učitelů z předchozí fáze. Učitelé byli řádně seznámeni s cíli výzkumu, metodami sběru dat v podobě pozorování a rozhovorů, které byly realizovány s nimi i vybranými žáky. Každý učitel explicitně projevil souhlas na výzkumu participovat. Komunikace již probíhala přímo s konkrétními učiteli, takže se dá vyloučit tlak vedení dané školy na zapojení učitele do výzkumu. Důvod přítomnosti výzkumníka a dvou videokamer ve výuce byl znovu vysvětlen také při zahájení pozorování všem žákům s upozorněním, že s vybranými žáky bude realizován rozhovor. Účastníci výzkumu byli také upozorněni, že data budou využita i pro potřeby tohoto výzkumu, který se zaměřuje na učitelskou práci s chybou.

4.2.1 Pozorování a záznam interakčních dat

První technikou použitou pro sběr empirických dat bylo pozorování, při kterém byly pořízeny videozáznamy vyučovacích hodin. Pozorování dle Yina (2011) představuje vhodnou metodu pro záznam interakce mezi účastníky výuky. Právě v interakci učitele s žáky se chyba zpředměťuje, což ovlivňuje její podobu. Pozorování bylo koncipováno jako nestrukturované a nezúčastněné (Hendl, 2005, s. 191). Pozorována a zaznamenávána byla tedy celá vyučovací jednotka se všemi interakcemi mezi učitelem a žáky. Při nezúčastněném pozorování se výzkumník dění ve výuce neúčastní a má roli úplného pozorovatele. Nedochozí tak k přímému ovlivnění průběhu výuky a chování účastníků.

Observační data byla zachycena prostřednictvím dvou videokamer. Videokamery byly umístěny a nastaveny před začátkem vyučovací hodiny pověřeným výzkumníkem z řad výzkumného týmu. Každá z kamer byla umístěna na stativ, aby bylo možné zachytit dění ve třídě. Kamera umístěná v zadní části třídy snímala učitele a zpravidla byla ovládána výzkumníkem, aby mohl být snímán pohyb učitele po třídě a jeho činnost před tabulí. Druhá kamera byla umístěna v přední části třídy a sní-

mala žáky. Zvukový záznam byl zachycen pouze prostřednictvím samotných kamer, takže nedošlo k použití externích mikrofonů. Na pozorování participovali celkem čtyři výzkumní pracovníci, kteří po celou dobu navštěvovali přiřazeného učitele. Autor jako člen týmu spolupracoval s jedním z vybraných učitelů a také se podílel na tvorbě výzkumných nástrojů v podobě tazatelských schémat, dotazníků apod. Observace byla dlouhodobá a čítala celkem šest vyučovacích hodin každého učitele. Mimo pozorování tedy probíhala interakce výzkumníka s učitelem ve volných chvílích před zahájením záznamu vyučovací jednotky a po něm.

Při pozorování byl uplatněn trychtýřovitý model pozorování (Spradley, 1980). Nejdříve dochází k deskriptivnímu pozorování (1), které je široce zaměřené a pozornost je při něm věnována výuce jako celku. Výzkumník sleduje dění v rámci celé vyučovací jednotky, která tvoří důležitý kontext pro zkoumaný jev. Následně dochází k zaměřenému pozorování (2), které se již orientuje na požadovaný objekt zkoumání. V rámci realizovaného výzkumu byla tedy pozornost zaměřena na interakci v situacích, ve kterých dochází k žákovské chybě a které s chybou následně souvisejí. Zaměřené pozorování je v určité fázi doplněno selektivním pozorováním (3), při kterém se výzkumník zaměřuje na podrobnější zkoumání odhalených procesů či fenoménů. V této fázi dochází na základě srovnávání k vymezení kategorizací či verifikaci našich hypotéz (Hendl, 2005, s. 195). Po pozorování jednotlivých chybových situací byla pozornost věnována charakteru a podobě jednotlivých promluv v rámci vybraných interakcí a jejich vzájemnému srovnávání.

Chyba byla v souladu s odborným pedagogickým diskurzem v datech identifikována jako určitý rozpor v žákovské odpovědi či výkonu, jenž se neshoduje s očekávanou normou či cílem a je deklarován učitelem prostřednictvím zpětné vazby (Seifried & Wuttke, 2010; Grassinger & Dresel, 2017; Průcha et al., 2003). Deklarace chyby učitelem je podstatná zejména v návaznosti na relativní chyby, protože vyhodnocení odpovědi jako nesprávné je pouze v kompetenci učitele. Z tohoto důvodu byla při analýze věnována pozornost také žákovským odpovědím, u kterých učitel projevil nesouhlas s jejich podobou, což žáky vedlo k hledání očekávané odpovědi. Identifikace chyby v průběhu pozorování tedy probíhala zejména prostřednictvím detekce chyby v rámci zpětné vazby učitele. Pro potřeby výzkumu byla také vymezena chybová situace, která je tvořena replikami vyskytujícími se ve vztahu ke konkrétní chybě. Ve shodě s výzkumem Santagatové (2005) je chybová situace definována jako sekvence odehrávající se při komunikaci s celou třídou, která je zahájena učitelskou iniciací. Na základě této otázky dochází k chybné žákovské odpovědi, což je signalizováno učitelem zpětnou vazbou v přímé reakci na vzniklou chybu. Chybová situace může také zahrnovat další repliky v podobě žákovské opravy či další zpětné vazby, jež se vztahují k dané chybě. Ukončení chybové situace tedy představuje až nová iniciace učitele, která signalizuje změnu úlohy.

4 Představení realizovaného výzkumu

Videozáznamy vzniklé z pozorování byly následně přepsány do textové podoby. Přepisy byly realizovány pomocnicí z řad studentů, kteří byli na tuto činnost v rámci výzkumu najímáni. Transkripty byly v průběhu analýzy dat kontrolovány výzkumníkem a pro přepisy byly použity transkripční značky vymezené Havem (2007), jež jsou vysvětleny v příloze. U vzniklých přepisů byly doplněny kontextové údaje, jako je například typ hodiny, délka, téma či počet žáků. V průběhu přepisu byl také kladen důraz na to, který žák se do komunikace zapojuje, což bylo zajištěno porovnáváním komunikujících žáků se zasedacím pořádkem ve školní třídě. Celkem takto vzniklo 24 přepisů vyučovacích hodin českého jazyka, které budou blíže představeny v kapitole k datovému korpusu.

4.2.2 Metoda rozhovoru

Pro sběr dat byla dále použita metoda rozhovoru s cílem doplnit observační data o perspektivu samotných účastníků výuky (Copland et al., 2015, s. 28). Rozhovory byly polostrukturovaného charakteru, takže umožňovaly udržovat téma rozhovoru a zároveň reflektovat specifickou zkušenost participantů. Pro každý rozhovor bylo připraveno schéma s hlavními otázkami, které byly dotazovanému pokládány. V průběhu rozhovoru docházelo k doplňujícím otázkám, které reagovaly na aktuální promluvu dotazovaného a dále ji rozvíjely.

Zprvce byly rozhovory vedeny s učiteli zapojenými do výzkumu. Celkem takto vznikly tři rozhovory s každým ze čtyř participujících učitelů. Rozhovor byl veden stejným pracovníkem, který v dané třídě realizoval videozáznam výuky. S každým učitelem byl pořízen jeden rozhovor v přibližné délce jedné hodiny na téma práce s chybou. Rozhovor se zaměřoval na pocítovaný přínos chyby či reflexi vlastních strategií pro práci s chybou. Dále byly pořízeny dva rozhovory, které se zaměřovaly na interakční chování učitele v průběhu výuky. První rozhovor byl realizován na začátku pozorování a druhý v jeho závěru. Tyto rozhovory se zaměřovaly na preferovaný způsob komunikace v rámci výuky, popis vlastních metod či preferované způsoby práce s žáky. Rozhovory byly pořízeny na školách v průběhu pozorovací fáze, a to zpravidla v kabinetech učitelů. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně proběhl jejich přepis.

Druhý typ rozhovorů probíhal s žáky ze zapojených tříd. Z každé třídy byli pro rozhovor vybráni čtyři žáci s ohledem na hodnocení a komunikační aktivitu v pozorovaných hodinách z důvodu zaměření širšího výzkumného projektu GA ČR. Identifikace těchto žáků byla založena na první fázi výzkumu, ve které byla o žácích získána kvantitativní data, jež zahrnovala jejich školní úspěšnost a čas strávený v komunikaci s učitelem z pozorovaných dvou vyučovacích hodin. Na základě těchto dvou proměnných byly stanoveny čtyři krajní typy žáků. První osu typu tvoří úroveň aktivní participace v průběhu dvou pozorovaných vyučovacích hodin.

Dle úrovně participace můžeme vymezit žáky vokální a tiché. Druhou osu kategorizace představuje prospěch žáků. Vymezit tedy můžeme celkem čtyři krajní typy, které představovaly klíč pro výběr konkrétních žáků k rozhovoru. Celkem bylo realizováno 16 žákovských rozhovorů. Rozhovory se vztahovaly k oblíbě a zájmu o vyučovací předmět, ke strachu z chyby či k roli učitele z hlediska aktivní participace. Přibližně dvacetiminutové rozhovory byly realizovány v kabinetu učitele v průběhu vyučování, což znamená, že účastníci opustili na dobu rozhovoru výuku. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně byly přepsány.

4.2.3 Použití dat o prospěchu žáků a komunikační aktivitě

Při analýze empirických dat byla využita také kvantitativní data z první fáze výzkumu, kdy byly zjišťovány informace vztahující se ke komunikační aktivitě žáků, jejich prospěchu, socioekonomickému statutu, očekáváním učitele apod. Pro potřeby analýzy empirických dat byla využita data týkající se komunikační aktivity a prospěchu žáků. Tyto informace umožnily do analýzy zapojit doplňující informace o projevech žáka. Činěno je tak v případě, kdy se charakteristiky žáka dostávají do popředí a ovlivňují způsob interakce mezi učitelem a žáky, což vyplývá z rozhovorů s učitelem. Učitel například v chybové situaci volí záměrně určitou činnost s ohledem na charakteristiky konkrétního žáka, což bylo možné právě za pomoci těchto dat prokázat.

4.3 Popis datového korpusu

Datový korpus je tvořen dvěma základními typy dat. První typ představují přepisy rozhovorů, jež probíhaly s učiteli a žáky. Tato data nám umožňují nahlédnout perspektivu samotných účastníků výuky. Druhý typ představují transkripty vyučovacích hodin, které prezentují přítomnost zkoumaného problému v edukační realitě výuky.

Popis respondentů z řad učitelů ilustruje tabulka č. 1, doplněny jsou také jejich charakteristiky. Školy byly označeny na základě velikosti sídla na Městskou I a II a Venkovskou I a II. Jména učitelů jsou anonymizována.

Tabulka 1: Přehled učitelů zapojených do výzkumu

Škola	Učitel	Praxe	Aprobace	Počet žáků	Rozhovory
Městská I	Beata	13	Český jazyk	32	3
Městská II	Daniela	15	Český jazyk	13	3
Venkovská I	Aneta	4	Český jazyk	26	3
Venkovská II	Eva	2	Český jazyk	23	3

4 Představení realizovaného výzkumu

Rozhovory realizované s žáky ilustruje tabulka č. 2. Celkem proběhlo 16 rozhovorů, jména žáků jsou anonymizována. Pro snadnější orientaci v datech byly pseudonymy pro žáky zvoleny dle počátečního písmena v pseudonymu učitele.

Tabulka 2: Rozhovory realizované s vybranými žáky

Škola	Učitel	Žák 1	Žák 2	Žák 3	Žák 4
Městská I	Beata	Barbora	Blanka	Bohumil	Boris
Městská II	Daniela	Denisa	David	Dalibor	Daniel
Venkovská I	Aneta	Andrea	Alena	Adam	Anežka
Venkovská II	Eva	Eduard	Elen	Erik	Edgar

Další část dat představují přepisy vyučovacích hodin z pozorování. Celkem bylo přepsáno 24 vyučovacích hodin 4 učitelů. V tabulce č. 3 jsou uvedeny charakteristiky vyučovací jednotky. V rámci těchto vyučovacích hodin byly následně identifikovány chybové situace, které byly dále podrobněji analyzovány. Celkem bylo vymezeno 153 chybových situací.

Tabulka 3: Pozorování interakce ve výuce

Škola	Učitel	#	Typ	Téma vyučovací hodiny	Počet chybových situací
Městská I	Beata	1	Sloh	Referát	4
		2	Literatura	Poezie 2. pol. 20. století	6
		3	Sloh	Odborný text a zdroje	6
		4	Mluvnice	Přívlastky	13
		5	Sloh	Výklad	7
		6	Mluvnice	Čárky a větné členy	29
Městská II	Daniela	7	Literatura	Sofiin svět	5
		8	Literatura	Velký třesk	7
		9	Literatura	Deník Anny Frankové	1
		10	Literatura	Jana Eyrová	6
		11	Mluvnice	Větné členy	3
		12	Sloh	Mluvní cvičení, proslov	9
Venkovská I	Aneta	13	Mluvnice	Druhy vedlejších vět	11
		14	Literatura	Karel Kryl	2
		15	Literatura	Jaromír Nohavica	3
		16	Sloh	Reportáž	5
		17	Literatura	George Orwell	8
		18	Mluvnice	Procvičování gramatiky	11
Venkovská II	Eva	19	Sloh	Procvičování	7
		20	Literatura	Božena Němcová	1

Škola	Učitel	#	Typ	Téma vyučovací hodiny	Počet chybových situací
Venkovská II	Eva	21	Literatura	Jan Neruda	1
		22	Literatura	Jan Neruda	3
		23	Literatura	V. Hálek a K. Světlá	4
		24	Literatura	K. Světlá a J. Arbes	1

Z tabulky je patrné, že pozorování probíhalo v rámci výuky slohu, literatury a mluvnice. Jednotlivé vyučovací hodiny se také lišily v počtu identifikovaných chybových situací.

4.4 Analýza empirických dat

Analýza dat probíhala v kontextu lingvistické etnografie. Jak již bylo řečeno, tento přístup nám umožňuje kombinovat data vzniklá z pozorování a rozhovorů k prohloubení našeho poznání zkoumaného jevu. Z tohoto důvodu byl datový korpus analyzován jednotně s cílem hledat vztahy mezi jednotlivými segmenty dat. Pro analýzu dat byl použit program Atlas.ti, který usnadňuje správu, kódování i kategorizace datového materiálu (Friese, 2014).

Analýza datového materiálu probíhala ve dvou fázích. V první fázi byla data analyzována ihned po jejich převedení do transkriptu. Tato fáze probíhala od června do prosince roku 2018. Analyzovány byly nejdříve čtyři rozhovory s učiteli, které se vztahují k chybě, následně vyučovací hodiny a potom zbylé rozhovory. Dílčí a časově oddělené analýzy se ovšem vzhledem k charakteru dat a jejich množství jeví jako méně vhodné a neumožňovaly propojit perspektivy účastníků s daty z interakce. Z tohoto důvodu došlo v druhé fázi analýzy, která probíhala v březnu 2020, k jednotné analýze celého datového materiálu. Rozhovory s učiteli a žáky i data z výuky byly kódovány simultánně, takže došlo k jejich propojení prostřednictvím použití stejných kódů pro obdobné významy v různých segmentech dat. K propojení datových segmentů byly použity tzv. memos, které sloužily jako teoretické poznámky a komentáře k datovým sekvencím.

Pro analýzu rozhovorů s učiteli a žáky bylo použito analytické kódování, při kterém dle Gibbse (2007) kód reprezentuje teoretický a analytický aspekt daného textu. Kódy se tedy vztahují k obsahu dané promluvy a jsou určitým zjednodušeným označením, jež nám umožňuje hledat obsahově podobné významy. Kódy byly následně sdruženy do kategorií, které propojují tematicky podobné kódy. Při kódování docházelo ke kombinaci přístupů, kdy označení kódů vznikala na základě samotných dat a také prostřednictvím jejich odvození z odborné literatury. Příkladem využití tzv. *concept-driven coding* (Gibbs, 2007, s. 43) je použití kódů s označením zpětná vazba, iniciace apod.

4 Představení realizovaného výzkumu

Ve shodě s lingvistickou etnografií probíhala analýza dat z výuky za použití prvků konverzační analýzy, která je v rámci lingvistické etnografie využívána jako nástroj pro analýzu interakčních dat (Copland et al., 2015). Konverzační analýza umožňuje identifikovat a popsat charakter komunikace a strukturu komunikačních výměn (Wooffitt, 2005). Detailní znalost interakce následně umožňuje vymezit obecnější struktury, jejichž charakter se konverzační analýza snaží popsat (ten Have, 2007, s. 10). Jak ovšem upozorňuje Bryman (2012), konverzační analýza se primárně zaměřuje na konverzaci jako takovou, zatímco tendence kvalitativního výzkumu spočívá v propojování komunikační aktivity s obecnějšími koncepty. Z tohoto důvodu byly tedy pro analýzu empirických dat využity pouze vybrané prvky konverzační analýzy, která tak posloužila jako analytický nástroj s využitelnou terminologií a zavedenými postupy. Konkrétně byly použity transkripční značky, označení jednotlivých replik z hlediska jejich lokace v interakci a také sledování struktury komunikačních výměn.

Analýza vyučovacích hodin probíhala ve dvou krocích za použití analytického kódování (Gibbs, 2007). V prvním kroku byla analyzována celá vyučovací jednotka s cílem identifikovat chyby, které se v ní vyskytují, a také repliky, které se k chybě vztahují. Prvotní analýza tedy vedla k identifikaci žákovských chyb ve výuce. V druhém kroku se jednotkou analýzy stala chybová situace, kdy byly analyzovány navazující repliky v podobě učitelské otázky a zpětné vazby. Identifikace a analýza chybové situace umožňuje nahlédnout do příčin vzniku chyby a také do způsobu jejího řešení. Chybová situace byla následně analyticky kódována z hlediska charakteru a obsahu jednotlivých promluv. Celkem bylo identifikováno 153 chybových situací, které byly v průběhu analýzy srovnávány, aby bylo možné identifikovat rozdíly v obsahu a podobě replik.

Při prezentaci empirických dat z vyučování budou využity pojmy replika a promluva. Repliku definujeme společně s Nekvapilem a Havlíkem (2007) jako „každý řečový úsek, na jehož konci je místo relevantní pro vystřídání mluvčích.“ Promluva bude definována jako delší řečová jednotka, která má charakter uzavřeného obsahového celku a plní v komunikaci určitou funkci (Hoffmannová, 2017). Zatímco tedy repliku chápeme jako reakci, která čítá pouze několik slov, promluva představuje delší monolog učitele či studenta.

4.5 Reflexe použitých metodologických postupů

4.5.1 Kritéria kvality výzkumu a etické aspekty

Z hlediska kvality dosažených výsledků se klíčovým konceptem jeví validita. Jak upozorňuje Yin (2011, s. 83), za validní či platný můžeme označit výzkum, který řádně shromažďuje a interpretuje data, a to s cílem vyvodit závěry, které přesně

zachycují skutečný zkoumaný problém. Platnost se tedy může vztahovat k procesu sběru dat, ke způsobu interpretace či k postoji a roli samotného výzkumníka. Dle Brymana (2012, s. 47–48) můžeme vymezit validitu konstruktovou a interní. Konstruktová validita se vztahuje k operacionalizaci konceptů, které chceme zkoumat. V rámci realizovaného výzkumu byla konstruktová validita (1) zajištěna definicí teoretických konstruktů představených v prvních dvou kapitolách. Jednotlivé definice byly následně využity pro operacionalizaci zkoumaných jevů v edukační realitě. Interní validita je asociována s identifikací vztahu příčiny mezi sledovanými jevy. Kontrola byla v tomto ohledu zajištěna pečlivou analýzou dat a reflexí vlastního pohledu na zkoumané jevy. Jednotlivá tvrzení jsou při prezentaci výsledů doplněna o datové ukázky, které potvrzují jejich validitu. Identifikaci vztahů mezi zkoumanými jevy také podporuje použití většího množství výzkumných metod. V realizovaném šetření byla takto kombinována data z pozorování a rozhovorů.

Dalším obvyklým kritériem uplatňovaným ve výzkumu je reliabilita, která se vztahuje k přesnosti výsledků, a to ve smyslu, zda jsme schopni dosáhnout při opakování výzkumu stejných výsledků. U kvalitativního výzkumu je ovšem patrná nízká úroveň reliability (Disman, 2000). Nízká reliabilita je zapříčiněna řadou faktorů v charakteru zkoumaného terénu, uplatňovaných metod i na straně výzkumníka. Výsledky kvalitativního šetření odpovídají specifikům prostředí, ve kterém sběr dat probíhal. To znamená, že naše zjištění jsou ovlivněna charakteristikami konkrétní školní třídy, žáků i učitele. Není možné nalézt třídu se stejnými podmínkami, jež by umožnily výsledky replikovat. Pozorování i rozhovory jsou realizovány v reálných podmínkách, které nelze znovu opakovat. V kvalitativním výzkumu má specifickou roli také výzkumník, který data sbírá, analyzuje a interpretuje, čímž podobu výsledků ovlivňuje.

Jak upozorňuje Hendl (2005, s. 340), zmíněné koncepty jsou charakteristické spíše pro pozitivistický výzkum, takže adekvátně nereagují na potřebu kritérií v kvalitativním výzkumu. Tato kritéria se vztahují zejména k významu bádání z hlediska rozšíření dosavadních poznatků, použitých výzkumných strategií, pečlivosti realizace, sběru dat či analýzy a důvěryhodnosti závěrů. Stanovit tedy můžeme alternativní kritéria, která Šedřová se Švaříčkem (2007, s. 32–39) vymezují jako přenositelnost, autenticitu, důvěryhodnost a spolehlivost. Kritérium přenositelnosti se vztahuje k aplikovatelnosti výsledků výzkumného šetření, tedy k tomu, do jaké míry je možné přenést závěry do jiného kontextu či situace. Zde se tedy nabízí například otázka, zda identifikovaná schémata při práci s chybou můžeme nalézt také ve výuce odlišného předmětu či učitele. Kritérium autenticity se vztahuje k roli badatele při realizaci výzkumu a jeho pozici, tedy jakým způsobem bylo nahlíženo na zkoumanou realitu a jaká přesvědčení výzkumník zastával. Jak upozorňuje Gibbs (2007), který tento koncept označuje jako reflexivitu, výzkumník ve společenských vědách není nikdy neutrální a měl by být explicitní o vlastních teoretických východiscích. Kritérium důvěryhodnosti se vztahuje k tomu, zda

4 Představení realizovaného výzkumu

prezentované výsledky výzkumu odpovídají empirickým datům. Důvěryhodnost také spočívá v tom, zda byl předmět výzkumu přesně identifikován a popsán (Hendl, 2005, s. 39). Poslední kritérium představuje spolehlivost, která v kontextu reliability poukazuje na přesnost šetření, tedy zda je možné dosáhnout stejných výsledků při opakování výzkumu (Švaříček & Šedová, 2007, s. 39). Kvalitativní výzkum je ovšem zaměřen na procesy a fenomény, které probíhají nebo jsou konstruovány v určitém sociálním prostředí, proto je obtížné dosáhnout stejných výsledků. Postupně bude věnována pozornost jednotlivým kritériím z hlediska realizace výzkumu.

Přenositelnost výsledků je důležitým tématem, protože sběr dat byl realizován v devátém ročníku základní školy ve výuce českého jazyka. Podoba výsledků tedy odráží zejména situaci v daném kontextu, ačkoliv pro teoretické ukotvení byly použity koncepty, které mají obecně didaktický charakter. Tendence zobecnění je patrná také v případě výsledků realizovaných výzkumů, ve kterých jsou prezentovány určité postupy, aktivity či strategie z hlediska jejich formy a účelu. Příkladem může být koncept zpětné vazby, který označuje určitou komunikační aktivitu, určuje její charakter či složky s možností různých proměn obsahu. Ačkoliv tedy bylo šetření realizováno ve výuce českého jazyka, výsledky mohou být přenositelné do kontextu jiného vyučovacího předmětu či ročníku.

Reflexivita se vztahuje k aspektu samotného výzkumníka, který šetření realizuje. V úvodu metodologické části byly představeny teoretické zdroje pro uchopení zkoumaného problému, a to sociokulturní teorie a konstruktivismus. Tyto teoretické koncepty umožňují pohlížet na práci s chybou jako na důležitou součást výuky, která má potenciál podpořit učícího se žáka. Tento předpoklad je ovšem z podstatné části ovlivněn učitelem. S tímto hlediskem tedy probíhala analýza a také interpretace dat, což se promítá do podoby výsledků.

Mezi základní techniky k zajištění kritéria důvěryhodnosti můžeme dle Šedové a Švaříčka (2007, s. 33–35) zařadit reflexi či audit kolegů, precizní výběr účastníků výzkumu, vedení reflexivního deníku, korektní postupy při interpretaci dat a také použití přímých citací. V průběhu výzkumu byly jmenované postupy využity. Samotný výzkum byl po celou dobu realizace konzultován, takže docházelo k reflexi kolegů. V rámci interpretace dat byla uplatňována metoda systematického porovnávání, která vede k ověření platnosti. Dílčí závěry tedy byly znovu zapojeny do analýzy, aby došlo k jejich potvrzení, rozšíření či vyvrácení. Příkladem může být vymezení různých typů zpětných vazeb, kdy byly všechny situace se zpětnou vazbu třízeny a srovnávány, což vedlo k identifikaci jednotlivých typů. V rámci prezentace výsledků jsou také použity přímé citace, které umožňují propojit konkrétní datový segment s tvrzením a interpretací. Použití ukázek tedy dokládá platnost vymezených tvrzení. Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám jsou prezentovány přímé citace respondentů z rozhovorů a také sekvence výukové komunikace. Důvěryhodnost byla dále zajištěna operacionalizací, během které byly definovány

klíčové konstrukty z hlediska jejich identifikace v datech. Operacionalizace probíhala v návaznosti na odbornou literaturu a dosavadní realizované výzkumy z dané oblasti. Snaha o dosažení konkrétního kritéria je patrná zejména z jasné definice chyby, chybové situace a práce učitele s chybou. Přítomnost chyby byla určena dvojím způsobem, a to rozporem žákovské odpovědi s normou a signalizací chyby učitelem, ze které je patrné, že odpověď neodpovídá očekávané podobě.

Ačkoliv jsme tedy schopni jasně chybu identifikovat a určit způsob učitelské reakce, spolehlivost výzkumu ovlivňuje například charakter vyučovací hodiny, použité učební úlohy či absence žáků, kteří se zapojují do komunikace. Množství výskytu chyb se v jednotlivých hodinách může odlišovat. Mezi základní techniky zajištění spolehlivosti řadíme konzistenci otázek, přepis nahrávek rozhovoru a konzistenci při kódování (Šedřová & Švaříček, 2007, s. 41). Během realizovaného výzkumu byla konzistence rozhovorů zajištěna připraveným schématem, dle kterého se rozhovor s žáky a učiteli odehrával, každý participant měl tedy možnost odpovědět na stejné otázky. Protože ovšem byly rozhovory polostrukturovaného charakteru, mohlo také dojít k specifickým situacím v závislosti na osobě žáka či učitele. Pro zachycení neverbální a paraverbální komunikace byly použity transkripční značky. Přepisy tedy v požadované míře refletovaly dění ve výuce. Konzistence při kódování byla zajištěna dvoufázovým kódováním dat. Nejdříve byla analýza realizována přímo během sběru dat a zvláště byly kódovány rozhovory a záznamy z výuky. V druhé fázi proběhlo simultánní kódování kompletně celého datového korpusu. Tento postup zajistil konzistenci kódů z hlediska jejich významu.

Etické aspekty výzkumu byly také naplněny. Každý z participantů byl před zahájením informován o cílech a způsobu realizace výzkumného šetření. V případě žáků byly podepsány informované souhlasy zákonnými zástupci o účasti žáků na výzkumu. Souhlas byl získán od všech participantů. Z hlediska prezentace dat byla jména všech participantů pozměněna, aby nebyla možná jejich identifikace.

4.5.2 Limity výzkumu

Výzkum byl realizován v reálném prostředí školní třídy, které zahrnuje žáky a učitele. Výzkumník se stává součástí tohoto prostředí po dobu určenou výzkumem, což je velmi krátká doba z hlediska komplexnosti vzájemných vztahů a jejich geneze. Také samotná realizace výzkumu má svou organizační část, která ovlivňuje jeho průběh. V následující části se tedy zaměříme na identifikaci limitů, se kterými bylo v rámci výzkumu pracováno.

Na žákovskou chybu můžeme pohlížet jako na složitý konstrukt, který v reálné výuce může nabývat rozmanitých podob. Chyba může být různými způsoby kategorizována a může mít řadu připisovaných charakteristik. Chyby mohou například vznikat z nepozornosti, na základě neznalosti či nedostatečného porozumění

4 Představení realizovaného výzkumu

učivu. Typ chyby může ovlivňovat způsob učitelské reakce, která ovšem podléhá tomu, jak si učitel danou chybu interpretuje. V rámci výzkumu nebyly žákovské chyby třízeny. Ačkoliv byli učitelé dotazováni na subjektivní rozdělení chyb dle důležitosti či zdroje, při analýze dat bylo pracováno se všemi chybami jednotně. Důvodem je obtížnost určení charakteru chyb bez hlubší znalosti žákovských vědomostí, porozumění, únavy apod. Definice chyby by tedy byla hypotetického charakteru a také by mohla ovlivnit vnímání učitelské reakce, která se ovšem odvíjí spíše od učitelovy interpretace chyby než od chyby samotné. Možné řešení by tedy představovalo zjišťování učitelských interpretací v návaznosti na pořízené záznamy výuky. Tento limit také představuje určitou výzvu pro další výzkumy, které se mohou zaměřit na učitelské interpretace chyb na základě pořízených videonahrávek. Takto zaměřený výzkum by také mohl věnovat pozornost jednotlivým chybám a jejich zdrojům z pohledu samotných žáků.

Další limit se vztahuje ke způsobu kombinace dat pořízených z pozorování a rozhovorů s učiteli. Rozhovory s účastníky výzkumu se vztahovaly k jejich obecným zkušenostem s chybou, pojetím a názorům. Jednotlivé rozhovory se nezaměřovaly na konkrétní momenty z pozorovaných vyučovacích hodin. V prezentaci výsledků tedy dochází ke kombinaci obecných konstruktů s konkrétními okamžiky z výuky. Důvodem vzniku tohoto limitu byla organizační stránka realizovaného výzkumu a jeho napojení na širší rámec projektu GA ČR. V rámci interpretace dat je s tímto limitem pracováno s velkou pozorností, aby nedošlo k nevhodnému usuzování, které by mohlo vést k identifikaci neplatných vztahů či schémat chování.

V rovině učitele, který s chybou pracuje, můžeme posoudit limitů několik. Jak bylo nastíněno při představení teorie, práce s chybou má také svůj normativní charakter, který je ovlivněn výsledky výzkumu věnujícími se dané problematice a také aktuálním konstruktivistickým pojetím výuky. Na základě těchto zdrojů se tedy do jisté míry od učitele očekává, že bude s chybou pracovat konstruktivně, bude ji využívat na podporu učení a bude budovat pozitivní klima pro práci. Tato tendence se může projevit během pozorované výuky, kdy učitelé mohou práci s chybou přikládat větší důraz než obvykle. Také v rozhovorech může docházet k ovlivnění odpovědi dle očekávaných norem. V rámci sběru dat a komunikace s učiteli byla snaha vyhnout se sugestivním otázkám či komentářům, které by učitele naváděly k tomu, že existuje předpoklad, jak by s chybou měl správně pracovat.

Práce učitele s chybou je také formována znalostmi a subjektivními teoriemi učitele, jak dokazuje prezentovaná teorie. Ačkoliv byla pozornost věnována učitel-skému pojetí chyby, rozhovory se hlouběji nevěnovaly vývoji těchto názorů v jednotlivých fázích učitelovy profesní dráhy. V rozhovorech také nebyl kladen důraz na reflexi teoretických znalostí, které učitel o chybě získal například v průběhu pregraduální přípravy či v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zkoumání daných oblastí může být podnětem pro další výzkum se sběrem dat například narativními rozhovory. Obdobný limit můžeme identifikovat také v pří-

padě žáků. Žáci byli tázáni na své pojetí chyby a zkušenosti s tímto fenoménem, ale výzkum se již nezabýval například vnímáním chyb v rodinném prostředí či v mimoškolních aktivitách, které mohou také ovlivnit přístup k chybám v rámci výuky. V rozhovorech nebylo jejich pojetí chyby dáváno do souvislosti s výkonovými cíli, vztahem k předmětu či pocíťovanou emoční podporou od učitele.