

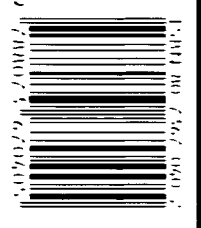
Jan HENDL

KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Metody kvalitativního výzkumu mají v oborech zabývajících se člověkem a společností stále větší význam. Někdy jsou využívány jako doplněk (tradičních kvantitativních postupů), jindy jako jejich protipól. Jsou velmi užitečné v případech, kdy jde o zkoumání života lidí, historie a etnografické organizaci, společenských procesů a podobně. Kniha *Kvalitativní výzkum*, jejíž přepracování a aktualizování vyžádali přítomně, se již stala standardní neohlášenou metodou a nást. Úkazy z různých zdrojů metody kvalitativního výzkumu vycházejí a předávají je hlavně výzkumné plány uživatele v této oblasti. Popisuje kvalitativní metody sběru dat, jejich kódování, vyhodnocování a interpretaci. Pozornost věnuje i počítařovým nástrojům sloužícím kvalitativnímu výzkumu, psaní zprávy o výzkumu a hodnocení jeho kvality. Kniha je určena odborným pracovníkům v sociálních oborech, pedagogice, psychologii, tělovýchově a studentům těchto oborů.

Doc. RNDr. Jan Hendl, CSc., je předním odborníkem v oblasti metodologie vědy a zpracování dat. Zaujímal se kvalitativním i kvantitativním metodami v oblasti sociálních a humanitních věd, metodologizace, kognitologie. Předními mu fakultě tělesné výchovy a sportu UK v Praze a na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Je autorem četných odborných sdělení a několika knih. V nakladatelství Portál vydal jeho kniha *Průběh statistických metod zpracování dat* (2001).

www.portál.cz



Doporučená cena 135,- Kč

portál

portál

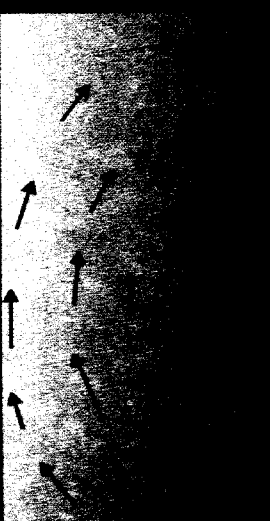
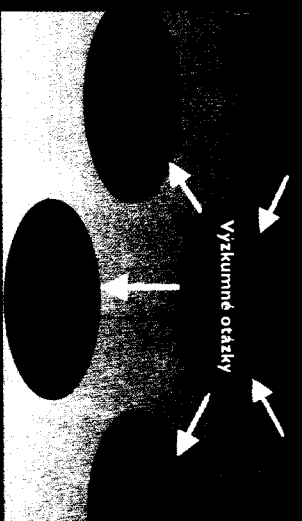
Jan HENDL KVALITATIVNÍ VÝZKUM

F 416151

KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Základní metody
a aplikace

Jan HENDL



portál

B) Formulace

Jan HENDL

KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Základní metody a aplikace



portál

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNHOVNA ČR

Hendl, Jan

Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace / Jan Hendl. –

Vyd. 1. – Praha : Portál, 2005. – 408 s.

ISBN 80-7367-040-2

303.022

- kvalitativní výzkum
- příručky

3 – Sociální vědy

F 416101

PEŠANSKÁ UNIVERZITA V PRAZE
UNIVERZITNÍ KNİZNICA [E]
VL. 17. NOV. 1, 081 85 Praž.

Obsah

Poděkování	17
Slovo úvodem	19
Předmluva – Začíná nová válka paradigmat?	21
1 Základy metodologie vědy	27
1.1 Věda a výzkum	29
1.2 Vědecká teorie	31
1.3 Metodologie	34
1.4 Výzkumný proces	37
1.5 Souhrn	43
2 Kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum	45
2.1 Kvantitativní výzkum	46
2.2 Kvalitativní výzkum	49
2.3 Vztah mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem	56
2.4 Smíšený výzkum	60
2.5 Souhrn	63
3 Vývoj kvalitativního výzkumu, školy a teorie	65
3.1 Stručná historie kvalitativního výzkumu	65
3.2 Kritika kvantitativního přístupu	69
3.3 Hermeneutika	72
3.4 Fenomenologie	75
3.5 Chicagská škola	77
3.5.1 Americký pragmatismus	79
3.5.2 Symbolický interakcionismus	82
3.5.3 Etnometodologie	88
3.6 Frankfurtská škola	89
3.7 Konstruktivismus	91
3.8 Subtilní realismus	97
3.9 Souhrn	101

Lektoroval dr. Miloš Kučera, CSc.

© Jan Hendl, 2005

Portál, s. r. o., Praha 2005

ISBN 80-7367-040-2

4	Základní přístupy kvalitativního výzkumu	103							
4.1	Případová studie	104							
4.2	Etografický výzkum	117							
4.3	Zakotvená teorie	125							
4.4	Fenomenologické zkoumání	128							
4.5	Biografický výzkum	130							
4.6	Zkoumání dokumentů	132							
4.7	Historický výzkum	134							
4.8	Akční výzkum	138							
4.9	Kritický výzkum	140							
4.10	Souhrn	143							
5	Návrh plánu výzkumu	145							
5.1	Zajištění kvality výzkumu	147							
5.2	Triangulace	149							
5.3	Způsoby výběru	150							
5.3.1	Předem daná struktura výběru	151							
5.3.2	Postupné určení výběrové struktury	151							
5.3.3	Replikační mnohopřípadové studie	152							
5.3.4	Doporučení pro volbu výběru	153							
5.4	Etické otázky výzkumu	155							
5.4.1	Soukromí	155							
5.4.2	Informovaný souhlas	156							
5.4.3	Emoční bezpečí	156							
5.4.4	Zatajení cílů a okolností výzkumu	156							
5.4.5	Reciprocity	156							
5.5	Projekt kvalitativní studie	157							
5.6	Souhrn	160							
6	Metody získávání dat	161							
6.1	Kvalitativní dotazování	164							
6.1.1	Kvalitativní rozhovor – základní taktiky	166							
6.1.2	Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami	173							
6.1.3	Rozhovor pomocí návodu	174							
6.1.4	Neformální rozhovor	175							
6.1.5	Narativní rozhovor	176							
6.1.6	Fenomenologický rozhovor	180							
6.1.7	Skupinová diskuse, skupinové interview a vyprávění	182							
6.1.8	Další techniky dotazování	186							
7	Příprava, kódování a zobrazování dat	207							
7.1	Techniky transkripce	208							
7.1.1	Doslovná transkripce	208							
7.1.2	Komentovaná transkripce	208							
7.1.3	Shrnující protokol	209							
7.1.4	Selektivní protokol	210							
7.2	Návrh kategoriálních systémů	211							
7.3	Vytváření typologií, ideální typy	212							
7.4	Zobrazovací prostředky	213							
7.4.1	Tabulky	214							
7.4.2	Grafy, mapy, vývojová schémata	216							
7.5	Rámcová analýza	217							
7.6	Souhrn	221							
8	Metody vyhodnocování a interpretace	223							
8.1	Analýza dat případové studie	226							
8.1.1	Porovnání se zvolenou konfigurací hodnot	235							
8.1.2	Vytvoření explanace	235							
8.1.3	Analýza časové řady	235							
8.1.4	Porovnávání případů	236							
8.1.5	Analytická indukce	236							
8.2	Analýza dat v etnografické studii	238							
8.3	Zakotvená teorie – metoda analýzy	243							
8.3.1	Tři druhy kódování	246							
8.3.2	Poznámkování	256							
8.3.3	Metodologické problémy při aplikaci	257							
8.4	Další přístupy k analýze dat	260							
8.4.1	Objektivní hermeneutika	261							
8.4.2	Hermeneutika autobiografického vyprávění	262							
8.4.3	Analýza konverzace a analýza diskurzu	265							
8.4.4	Fenomenologická interpretace	267							
8.5	Souhrn	269							

9 Smišené strategie	271
9.1 Tradiční přístupy	273
9.2 Fázové modely (sekvenční a paralelní)	276
9.2.1 Simultánní kombinování	277
9.2.2 Sekvenční kombinování	277
9.3 Jednofázové plány smišených modelů	281
9.4 Integrace smišených modelů	283
9.5 Souhrn	287
10 Evaluční výzkum	289
10.1 Základní modely evalučního výzkumu	293
10.2 Smišené modely evaluace	298
10.2.1 Evaluace zaměřená na uživatele podle Pattona	299
10.2.2 Realistická evaluace podle Pawsona a Tilleyho	300
10.2.3 Evaluční případová studie podle Yina	301
10.3 Plánování evaluace	303
10.4 Souhrn	313
11 Výzkumná zpráva	315
11.1 Základní forma výzkumné zprávy	316
11.1.1 Úvod	317
11.1.2 Přehled dosavadních poznatků	317
11.1.3 Metody	318
11.1.4 Výsledky	319
11.1.5 Diskuse, shrnující závěry	320
11.2 Různé způsoby podání zprávy	321
11.2.1 Zpráva o případové studii	321
11.2.2 Zpráva o etnografickém výzkumu	323
11.2.3 Zpráva o výzkumu pomocí zakotvené teorie	325
11.2.4 Zpráva o smišeném výzkumu	326
11.2.5 Zpráva o evalučním výzkumu	327
11.3 Souhrn	333
12 Hodnocení kvality výzkumu	335
12.1 Kritéria validity podle Maxwella	336
12.2 Kritéria validity podle Lincoln a Gubry	338
12.2.1 Důvěryhodnost	339
12.2.2 Přenositelnost	339
12.2.3 Hodnověrnost	339
12.2.4 Potvrditelnost	340
12.3 Kritéria pro případové studie podle Yina	341
12.4 Realistický systém kritérií kvality	342
12.5 Souhrn	348
13 Systematický přehled, sekundární analýza a metaanalýza	349
13.1 Sekundární analýza	351
13.2 Využití kvalitativního výzkumu v metaanalýze	352
13.3 Systematické přehledy kvalitativního a smišeného výzkumu	354
13.3.1 Kvantitativní obsahová analýza	359
13.3.2 Přehled případů	360
13.3.3 Rámcová analýza	360
13.3.4 Metastudie	361
13.3.5 Techniky Milese a Hubermana	362
13.3.6 Zakotvená teorie	362
13.3.7 Metaetnografie	363
13.4 Realistická syntéza evaluace intervencí	365
13.5 Souhrn	369
14 Informační technologie a informace v kvalitativním výzkumu	371
14.1 Vyhledávání informací o kvalitativním výzkumu	371
14.2 Organizace a analýza kvalitativních dat pomocí počítače	375
14.2.1 Programové systémy	376
14.2.2 Kritéria pro výběr programů	377
14.2.3 Čtyři způsoby zpracování kvalitativních dat	377
14.2.4 Analýza rozhovorů pomocí počítačového programu	381
14.3 Zdroje informací o kvalitativním výzkumu	383
14.3.1 Výběr ze základních českých	383
knížních a časopiseckých titulů	383
14.3.2 Databáze kvalitativních výzkumů v České republice	384
a na Slovensku	384
14.3.3 Zdroje na internetu	384
Stručný výkladový slovník anglických odborných výrazů	387
Literatura	393
Rejstřík	403

Seznam příkladů

1.1	Dvě teorie středního dosahu	32
2.1	Kvantitativní výzkum – modelový příklad	48
2.2	Kvalitativní výzkum – modelový příklad	51
2.3	Etmografie v ústavu pro duševně nemocné	56
2.4	Hodnocení dvou způsobů výuky EBM	61
3.1	Taxi taneční klub	78
3.2	Konstruktivismus v případových studiích	96
3.3	Transcendentální realismus u Mílèse a Hubermana	100
4.1	Pozorování čtyř učitelů	104
4.2	Standardy matematiky podle NCTM v případové studii	106
4.3	Neporadili dobře – replikační mnohopřípadová studie	112
4.4	Hodnocení programu na různých úrovních	114
4.5	Případová studie učitele tělesné výchovy	115
4.6	Parta na rohu ulice	118
4.7	Pedagogická etnografická studie nové formy výuky	123
4.8	Studie provedená metodou zakotvené teorie	126
4.9	Fenomenologie intuity	130
4.10	Polský rolník v Evropě a Americe	133
4.11	Vliv komunistické strany na Sokol a práci olympijského výboru	136
4.12	Změny postoje žen ke sportovní nabídce	139
4.13	Uplatnění metody neviditelného divadla	142
6.1	Výzkum v Marienthalu	163
6.2	Příklady olázek pro kvalitativní rozhovor	172
6.3	Příběhy zraněných sportovkyň – narativní rozhovor	178
6.4	Použití fenomenologického rozhovoru	181
6.5	Skupinový rozhovor – lékaři o významu EBM	184
6.6	Zúčastněné pozorování	193
6.7	Zúčastněné pozorování – zkušenosti výzkumníka	198
6.8	Vyvíření populární osobnosti v umění	205
7.1	Vztah mezi rodinným životem a profesionální kariérou lékařů	220
8.1	Pomocná kostra zprávy o evaluaci	227

8.2	Různé typy kódů	230
8.3	Poznámka (memo) v průběhu analýzy	230
8.4	Typologie chování učitele	231
8.5	Teorie drogové závislosti	237
8.6	Chlapci v břílém	241
8.7	Identita hříb s chronickým onemocněním	243
8.8	Jak rodiče předškoláků regulují sociizační vliv televize?	253
8.9	Emoce hokejistů	259
8.10	Porovnání péče o pacienta	266
8.11	Fenomenologie úspěchu při hře	268
9.1	Konvergence a divergence výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu	275
9.2	Výzkum kooperativní výuky výzkumných metod	279
9.3	Sportování v závislosti na sportovní nabídce	280
9.4	Příklady smíšených modelů	282
10.1	Srovnání poskytovatelů služeb v hospicích a nemocnicích	292
10.2	Responsivní evaluace	297
10.3	Kvalitativní výzkum třídy s výukou statistiky (část 1)	306
11.1	Kvalitativní výzkum třídy s výukou statistiky (část 2)	328
13.1	Kombinace kvalitativní analýzy a bayesovské úpravy vah	354
13.2	Překážky pro zdravotní stravovací návyky u dětí	356
13.3	Laické teorie o rodinném riziku chronických onemocnění	364
13.4	Modelový příklad realistické syntézy	367

Seznam tabulek

1.1	Rozdíly vědeckého a každodenního poznání	28
1.2	Základní otázky metodologie vědy	35
1.3	Charakteristiky jednotlivých typů výzkumu	40
2.1	Základní role proměnných při sledování vztahů a posuzování přičinnosti	47
2.2	Vlastnosti základních metod kvantitativního přístupu	48
2.3	Přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu	49
2.4	Vlastnosti základních metod kvalitativního přístupu	50
2.5	Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu	52
2.6	Výzkumné tradice kvalitativního výzkumu	54
2.7	Některé rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem	57
3.1	Charakteristiky pragmatismu a jeho slabá místa	83
3.2	Předpoklady pozitivismu / nativního realismu a konstruktivismu	96
3.3	Filozofické perspektivy, účel výzkumu a výzkumné metody	101
4.1	Problémové situace pro různé výzkumné strategie	109
4.2	Přehled rozdílů v pojetí případové studie podle Yrina a Stake	113
4.3	Charakteristiky výborné případové studie	115
5.1	Efekt jednotlivých taktik pro zvýšení validity studie	148
5.2	Charakteristiky statistického a teoretického výběru	152
5.3	Typy vzorkování v kvalitativním výzkumu	154
6.1	Základní metody kvalitativního sběru dat	162
6.2	Typy otázek a zaměření v čase	167
6.3	Příklad návodu k rozhovoru	174
6.4	Schéma návrhu skupinové diskuse	183
7.1	Výňatek z tabulky pro kontrolu projektu	215
7.2	Schéma dvou typů tabulek pro komparativní zobrazení textových dat	219
8.1	Faktory ovlivňující negativně analytický proces	224
8.2	Ukázka segmentace dat	229
8.3	Identifikace vztahů mezi kategoriemi	231
8.4	Možnosti vztahu mezi dvěma fenomény A a B	232

8.5	Definice pojmů použitých v axiálním kódovacím paradigmatu . . .	250
8.6	Kódovací třídy podle Gläsera	251
8.7	Použití paradigmatického modelu	254
8.8	Dětský televizní režim a jeho složky	254
9.1	Charakteristiky kvalitativního, kvantitativního a smíšeného výzkumu	272
9.2	Klíčové body modelů	284
9.3	Přednosti a slabosti smíšených plánů výzkumu	286
10.1	Rozdíly mezi základním výzkumem a evaluačním výzkumem	291
10.2	Souvislosti typu evaluace a výzkumných otázek s fází uskutečňování programu nebo intervence	293
10.3	Schéma kvantitativní evaluace	296
10.4	Srovnání vybraných plánů evaluačního výzkumu	301
12.1	Kritéria naturalistického a pozitivistického výzkumu	340
12.2	Kritéria kvality případové studie a taktiky pro jejich splnění	341
12.3	Předpoklady zvoleného rámce kritérií pro hodnocení kvality výzkumné zprávy	343
13.1	Přehled literatury jako výzkumný proces	350
13.2	Základní schéma provedení realistické syntézy evaluací	368
14.1	Elektronické bibliografické databáze	372
14.2	Klíčová slova z tezauru pro databáze Medline a Social Science Citation Index	375
14.3	Vlastnosti ručního a počítačového organizování dat	378

Seznam obrázků

1.1	Aristotelova trojice logika – fyzika – etika	29
1.2	Vztah kinantropologie k ostatním vědním oborům	30
1.3	Konceptuální mapa výzkumu	42
3.1	Hermeneutický kruh	73
4.1	Schéma návrhu teorie pomocí mnohopřípadové studie	111
4.2	Srovnání etap zkoumání podle hypoteticko-deduktivního paradigmatu a metodologie zakotvené teorie	127
5.1	Model vztahu prvků výzkumného projektu	146
6.1	Toky informací v kvalitativním a kvantitativním dotazování	165
7.1	Proვazamost jednotlivých kroků analýzy kvalitativních dat	207
7.2	Model konceptu a jeho indikátorů	211
7.3	Kauzální síť pracovní mobility	217
8.1	Vývoji rozsahu činností při sběru dat a jejich analýze	224
8.2	Diagram vývoje drogové závislosti	237
8.3	Obecné schéma etnografické analýzy	240
8.4	Blokové schéma zakotvené teorie podle Gläsera a Straussa	246
8.5	Příklad volného kódování	249
8.6	Základ axiálního kódování	250
8.7	Rodičná socializace dětského diváctví – kauzální model	255
9.1	Modelové příklady smíšených modelů	282
9.2	Plně integrovaný plán smíšeného modelu	284
9.3	Dvoufázový smíšený model s konverzí dat	285
10.1	Cyklus vývoj, implementace a evaluace	292
13.1	Tři fáze syntézy	357

Poděkování

V roce 1995 mi prof. L. Dobrý z fakulty tělesné výchovy a sportu UK poskytl materiály a výpisky z časopisu Research Quarterly for Sport and Exercise, které shromáždil, aby mohl v roce 1990 uspořádat semináře o kvalitativních postupech používaných v pedagogice sportu. Podporoval mne, když jsem začal připravovat základ učebního textu o kvalitativním výzkumu. Také další pedagog z FTVS UK prof. B. Svoboda mne upozornil na význam kvalitativních metod. Oběma jsem za jejich pomoc a rady vděčný. Text jsem dokončil s pomocí grantové podpory Fondu rozvoje vysokých škol v roce 1997.

Protože se u nás dosud neobjevila knížka o kvalitativním výzkumu s širším záběrem, přistoupil jsem k přepracování sedm let starého textu a jeho novou podobu nyní překládám.

Na myšlenku zařadit kapitolku o historickém výzkumu mne přivedly konzultace s historikem prof. Kolomanem Gajánem. Za čas, který mi prof. K. Gaján velkoryse věnoval, mu srdečně děkuji.

Děkuji dr. Kláře Šedové (Masarykova univerzita v Brně), že mi umožnila použití výsledky její disertační práce, prof. Chucku Gallmeierovi (Indiana University Northwest) za dovolení použít články o jeho etnografickém výzkumu hokejistů, dr. Kimu Robinsonovi (Clayton State University, Georgia) za poskytnutí práva využít doktorskou práci o jeho výzkumu výuky statistiky v Advanced placement kurzu.

Impulzy pro některé partie knížky přišly z živých, náročných a otevřených celoročních seminářů doktorského studia prof. P. Blahnše na FTVS UK.

Prof. I. Vyskočilovi z Akademie múzických umění v Praze a jeho žákům J. Bornovi, J. Duškovi a O. Kužilkovi jsem vděčný za hluboké obohacení v umění hermeneutické analýzy života a textů.

Úrovni knihy velmi přispěla kritika a připomínky dr. M. Kučery, který se ujal její recenze, za což jsem mu velmi zavázán. Děkuji Mgr. M. Pelišovi z FTVS UK za přečtení rukopisu a pomoc při sestavení rejstříku.

Nakladatelství Portál a redaktorovi dr. D. Dvořákoví patří můj dík za podporu v závěrečné fázi přípravy knížky.

Jan Hendl
hendl@ftvs.cuni.cz

Slovo úvodem

Svého času, když jsem začal studovat herectví na divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze, jsem shodou okolností přišel do styku s tzv. mravně narušenou anebo delikventní anebo také kriminální mládeží. A sledával jsem, že v podstatě to a mnohé z toho, čemu jsem se učil jako herectví, překvapivě působilo a osvědčovalo se při jinak značně nesnadné komunikaci s těmi mladistvými. To mě vzalo a drželo natolik, že po absolvování divadelní fakulty jsem šel studovat a vystudoval psychologii na filozofické fakultě.

Bohaté zážitky a zkušenosti chtěly zkoumán, studium, publikování, diskusi. Politický režim však tomu a ani mně z pochopitelných důvodů nepřál.

V následujících třiceti čtyřiceti letech jsem v tom mohl pokračovat, pokud jsem vůbec mohl, v aktivitách uměleckých a pedagogických, vesměs průzkumnických, pokusnických, tzv. alternativních, tedy na okraji.

Ríkám to proto, neboť jsem si stále naléhavěji uvědomoval potřebu výzkumu, a to právě kvalitativního, a zároveň nemožnost, potlačování takového. Šlo o výzkum herectví jakožto svého druhu vědomého, komunikativního, tvořivého jednání, chování a prožívání v dané situaci, a o souvislosti a podobnosti s učitelstvím a vychovatelstvím a pozitivním veřejným vystupováním a působením vůbec. To, jak známo, je stále větší a v podstatě neřešený problém. Nejen u nás. A k tomu ty nemožící se maladaptace, deprivace, pokleslosti, to odumírání lidskosti, jak říká a varuje Konrad Lorenz.

Ríkám to proto, neboť jsem si uvědomoval a uvědomuji si, že dobré umění se dá dělat, když nelze jinak, skoro beze všeho, na koleni, chudě. Dobrý výzkum ne. Dobrý výzkum potřebuje dobré podmínky a dost prostředí. A což teprve ochablý a zanedbaný kvalitativní výzkum v humanitních oborech, jak byl a ještě je u nás. Ten potřebuje tím větší investici a péči, aby byl přínosný i výnosný. Takovou nemalou investici vidím také v téhle práci o základních metodách kvalitativního výzkumu a jejich aplikacích. Je to radost a naděje! I pro mě, který toho moc už nevyzkoumá.

Ivan Vyskočil

Předmluva – Začíná nová válka paradigmát?

Kvalitativní metody se dnes uplatňují v nejrozličnějších oborech, od psychologie, antropologie, sociologie a kriminologie přes pedagogické vědy, kulturologii nebo hospodářské vědy až po veřejné zdravotnictví či ošetrovatelství a vědy o sportu. V sociálních vědách neexistuje oblast, kde by se neprováděl kvalitativně orientovaný aplikovaný výzkum. Intenzivní zájem o kvalitativní přístupy vznikl jako reakce na jednostranný postoj, který za hodnotný výzkum považoval pouze statistické experimentální nebo observační studie hodnotící měřitelné vlastnosti objektů.

V následujících odstavcích ukážeme na příkladu proslulého amerického metodologa, jak může probíhat cesta od kvantitativního zaměření k postoji metodologické plurality. Dále upozorníme na významný zdroj nových sporů o užitečnost kvalitativních a kvantitativních metod. Poukážeme na roli, jakou hraje evaluační výzkum v těchto diskusích v souvislosti s praxí založenou na vědecké evidenci. Na závěr představíme čtenáři stručně strukturu celé knižky, kterou dostává do rukou.

■ ■ ■

Snad každý psycholog nebo sociolog se dívá nebo později setká při své práci nebo čtení odborné literatury s Cronbachovým koeficientem *alfa*. Ten patří mezi nejpoužívanější statistické koeficienty pro posuzování konzistence a reliability měřícího instrumentu. K. Zvára (2002) v článku *Měření reliability aneb bacha na Cronbacha* osvětluje složitou povahu tohoto koeficientu. Lee J. Cronbach (1916–2001), jehož jméno je u nás spojováno především se zmíněným koeficientem *alfa*, obohatil metodologii kvantitativního výzkumu také o novou teorii validity testu (spolu s P. Meehlem, 1955). Známost se stala i jeho knížka o základech psychologického testování (Cronbach 1964).

A na co bychom si měli dát pozor u Cronbacha v souvislosti s knížkou o metodách kvalitativního výzkumu? Cronbachovy názory se vyvíjely ve zdánlivém rozporu s povahou jeho dosavadních metodologických postojů. Ve svých pozdějších pracích se stavěl ke kvantitativnímu výzkumu velmi kriticky. Upozornil,

že při zkoumání efektů intervencí na výstupní proměnnou je zapotřebí uvažovat interakce mezi intervencí a dalšími osobnostními rysy, situacemi a parametrem času (Cronbach 1975). Vztahy nelze zachytit jednoduchým faktoriálním modelem bez interakcí. Na empirických datech dokázal, že ani interakce druhého řádu mnohdy nestačí k adekvátnímu zachycení variability výsledků. Sociální výzkum musí v mnoha případech vysvětlovat interakce třetího, čtvrtého a obecně *n*-tého řádu. V takovém případě je obtížné získat jejich spolehlivou znalost pouze pomocí statistických metod a experimentálním výzkumem. Cronbach začal také pochybovat o tom, že je možné v sociálních vědách navrhnout teorie, jež by měly podobné vlastnosti jako teorie ve fyzikálních a biologických vědách. Sociální svět se podle Cronbacha neustále mění a stejně se mění i pravdělnosti, které se v něm projevují. Člověk interpretuje svůj svět a reaguje také na interpretace ostatních. Vědecké teorie jsou interpretace, na něž lidé reagují individuálně i kolektivně, a tím paradoxně redukcují explanatorní sílu těchto teorií. Jestliže se například učitel v rámci dalšího vzdělávání doví o efektu učitelova očekávání, je pravděpodobně, že mechanismus učitelova očekávání nebude fungovat jako dosud. Podle Cronbacha je sociální svět natolik složitý, že jednoduché teorie jsou neúčinně a teorie, které vysvětlují sociální skutečnost lokálně v čase a prostoru, musí být neustále revidovány. Proto Cronbach doporučuje více používat interpretativní metody a metody zajišťující dokonalý popis situace namísto metod využívajících náhodné výběry, experimentování a kvantitativní analýzy.

Cronbach se však stal snad nejvíce proslulým v oblasti, která není u nás skoro vůbec prezentována. Jedná se o evaluační výzkum. První práci na toto téma napsal již v roce 1963 v souvislosti s problematikou hodnocení edukačních programů. V ní upozorňuje na komplexnost evaluačního výzkumu, na potřebu nejnúžnějších informací, jestliže chceme posoudit edukační intervence. Nejvíce citovanou je Cronbachova kniha *Návrh evaluace edukačních a sociálních programů* (1982). Cronbach v ní navrhuje nový model evaluačního výzkumu. Považuje evaluaci za integralní část provádění státní politiky na všech úrovních. Všechny evaluace v této oblasti jsou úzce provázány s politikou. Cronbach při návrhu svého modelu evaluace vychází ze tří principů. Za prvé odmítá velké evaluační jednorázové studie. Výzkumníci mají provádět nejdříve několik propojených studií s cílem zdokonalit formulace otázek, které se mají zkoumat v pozdějších podrobnějších studiích. Za druhé výzkumník nemá využívat své zdroje tak, aby získal odpověď na úzce formulovanou otázku. Lepší je získat ne zcela jasnou odpověď na celou řadu otázek nejrizičnějšího charakteru. Třetí požadavek se týká plánování různých typů evaluací. V první řadě má být evaluátor pružný, schopný neustále měnit položené otázky a plán výzkumu podle dosud nashromážděných výsledků. Cronbach kritizuje metaanalytická hodnocení výsledků výzkumu intervenčních studií, protože nezohledňují ontologickou komplexitu sociálních problémů. Podle

Cronbacha metaanalýza agreguje data napříč tolikými působícími proměnnými, že je nejasné, jak mohou výsledky metaanalýzy zohlednit lokální požadavky konkrétního uživatele. Důvod obliby metaanalýzy vidí především v tom, že její výsledky mají jednoduchou a snadno přehlédnutelnou povahu.

Podobně jako Cronbach uvažovalo více metodologů a výzkumníků. V naší práci zmíníme několik kvalifiativních postupů, které vznikly v oblasti evaluačního výzkumu. Aplikacemi kvalifiativního výzkumu při evaluaci se zabývali výzkumníci jako Guba, Lincolnová, Patton, Stake, Huberman, Miles, Yin nebo Pawson. Jejich metodologické práce oceňují badatelé zajímající se o evaluaci nebo o kvalifiativní metody. Většina z jmenovaných metodologů také podporovala myšlenku propojení kvalifiativních a kvantifiativních metodologií a odmítala násilné stavění obou přístupů proti sobě. Třito autoři přispěli k tomu, že koncem devadesátých let 20. století přestala být aktuální „válka paradigmát“ kvalifiativní a kvantifiativní metodologie. Na stránkách odborných časopisů se přestaly objevovat články o nesmířitelných rozporech obou paradigmát. Nastala doba „metodologického ekumenismu“.

Zdá se však, že „mír“, kterého bylo dosaženo, je ohrožen. Jako by se ohlašovalo nové kolo metodologických pútek. Inicátorem napětí nejsou v tomto případě vůbec samotní metodologové nebo výzkumníci. Příznaky krize se projevují v novém vydání monumetálního kolektivního metodologického díla o kvalifiativním výzkumu editovaného Denzinem a Lincolnovou (2005), v jehož předmluvě se poukazuje na velkou nebezpečnost vzniklé situace. V čem spočívá podstatná krize?

Děj se odehrává na americké scéně. Shrňme základní fakta (Feuer et al. 2002). Zdá se, že bezprostředním impulsem se stal nový americký zákon mající podpořit reformy ve školství, známý pod názvem „Žádné dítě nesmí zůstat pozadu“. V souvislosti s ním byly uvolněny značné částky peněz pro pedagogický výzkum, který má pomoci rozvoji reformy. Školská reforma v USA totiž probíhá již dvacet let, školský systém však dosud nemůže vykáázat očekávané výsledky. Zákon se proto odvolává na „vědecky“ fundovaný výzkum. S tím je spojen požadavek většího používání metod založených na kvantifiativní a terénních experimentech, aby bylo možné jasně prokázat efektivní působení posuzovaných vyučovacích postupů a organizačních opatření. Ačkoli se neodmítají ostatní metody, za ideál se považují znáhodněné experimenty, přičemž se poukazuje na úspěchy, jejichž bylo touto strategií dosaženo v lékařství. Tvůrci a příznivci zákona se domnívají, že pokroků, jejichž dosáhla medicína, může být dosaženo i v pedagogice, pokud se bude řídit podobnými principy. Poukazují na špatnou kvalitu pedagogického výzkumu a požadují lepší přípravu budoucích vědců (srov. Blahuš 2005).

Je jisté, že nový zákon bude mít vliv na mechanismy udělování grantů a povede k preferování určitého typu evaluačního výzkumu školských intervenčních programů. Proti opětovnému upředsnošňování kvantifiativního výzkumu se posta-

vilo mnoho předních metodologů evaluačního výzkumu i metodologů sociálních věd obecně (shrnutí viz Popkewitz 2004). Není možné uvést celý obsah vyříbené argumentace. Připomíná se například, že již v roce 1965 byla – za přispění senátora Roberta Kennedyho – uzákoněna povinnost hodnotit školní programy pomocí evaluace. House (2005) uvádí empirický argument, že velké znárodněné terénní studie realizované poté, co zákon vstoupil v platnost, přinesly pouze velké zklamání, protože bylo nashromážděno mnoho dat za miliony dolarů, aniž by je bylo možné adekvátně vyhodnotit. Výsledky, jež byly získány, měly ne-jednoznačný charakter a nepříspěly k lepšímu rozhodování ve školství, protože nemožnily přesvědčivě rozlišit, které programy fungují lépe a které hůře. Právě proto vyvinuli výzkumníci v dalších letech postupně metody, jež slibovaly větší užitek – metaanalytické přístupy, kvalitativní přístupy a výzkumy založené na konceptu teoretického podchycení fungování programu.

House (2005) ukazuje, že metodologie během čtyřiceti let opsala pomyslný kruh a vrací se na opět začátek k randomizovaným terénním pokusům, o kterých však praxe a generace amerických metodologů evaluačního výzkumu dokázaly, že nemusí fungovat a znamenají zúžení pohledu na problémy vyhodnocení školních programů.

Čtenáři musí být jasné, že neuvádíme tyto skutečnosti pouze jako zajímavé perličky z daleké ciziny. To, co se děje v USA, má samozřejmě dopad i na dění v naší vědě, jakkoli nepřímý a opožděný. Připomeňme pouze nápadnou podobnost principů školní reformy v USA a v České republice. V obou případech jde o reformu založenou na standardech. V USA se těmito představami zabývají přes dvacet let a tamější reforma sloužila naší reformě v mnoha směrech jako příklad hodný následování (příklad předpracovaný do jisté míry institucemi EU). Zastáváme názor, že podobně jako v americké reformě by měl hrát evaluační výzkum v procesu naší reformy významnou roli. Protože však tento typ výzkumu vyžaduje specializované odborníky, není zřejmé, kdo ho bude provádět. Evaluačnímu výzkumu se v zemích EU věnuje v posledních letech velká pozornost, a to nejenom ve školství. Evaluaci například vyžadují agentury obhospodářující strukturální fondy. Proto se někdy hovoří o zlaté době evropských evaluačních strukturálních fondů. Přesto zatím stále trvá stav, že katedry evaluačního výzkumu existují pouze na univerzitách v USA a ve Velké Británii. I v této oblasti je tedy u nás co dohánět.

■ ■ ■

Jedna kniha o kvalitativním výzkumu nemůže pokrýt všechny aspekty kvalitativně zaměřeného přístupu. Náš text probírá základní metody sběru dat a jejich analýzy. Pro lepší osvětlení demonstrujeme aplikaci probíraných přístupů pomocí mnoha příkladů konkrétních výzkumných akcí v nejrůznějších oblastech výzkumu. Probíráme také filozofická stanoviska využívaná v kvalitativní me-

todologii. Text, který čtenář dostává do rukou, strání ve srovnání s ostatními standardními úvody do kvalitativního výzkumu o trochu více těm přístupům, jež se uplatňují při kvalitativní evaluaci, na jejíž význam jsme upozornili v předchozích odstavcích. Principům evaluace, jakož i popisu přístupů smíšených plánů výzkumu, jejichž metodologie byla rozpracována teprve nedávno, věnujeme zvláštní kapitoly. Zcela nově popisujeme postupy systematické kvalitativní syntézy. Protože se dnešní kvalitativní výzkum neobejde bez počítačů a vhodného softwaru, je poslední kapitola věnována problematice informačních technologií a vyhledávání vědeckých informací. Pro zlepšení přístupu k literatuře v anglickém jazyce je k dispozici krátký výkladový slovník anglických termínů.

1 Základy metodologie vědy

V této kapitole se budeme zabývat některými pojmy teorie vědy a obecnými základy vědecké metodologie. Její prostudování by mělo vytvořit u čtenáře lepší předpoklady pro pochopení dalších částí knihy. Nejdříve upozorníme na shody a rozdíly mezi řešením problémů ve světě vědy a ve vědním životě. Vymezíme pojmy jako věda, teorie a metodologie. Popíšeme také základní fáze výzkumného procesu. Nejde nám však o výklad do všech podrobností; obsáhleji je problematika této kapitoly vyložena např. v knize J. Fejfenčička (2000).

Výzkum se dnes nepovažuje za činnost, při níž se výzkumníci zabývají otázkami, které nemají moc společného s vědním životem. S výsledky vědy se setkáváme doslova na každém kroku: když používáme platební kartu, donlouvíme se mobilem s kamarádem, pracujeme s počítačem nebo sedíme u televize a sledujeme pořad o nejnovějším typu auta nebo o nových lécích prodlužujících lidský život. Ve stále složitějším světě se výzkum provádí s cílem zodpovídat otázky vznikající v nejrůznějších oblastech. Neplatí to jenom o technických a přírodních vědách, také sociálněvědní obory se zabývají zajímavými a důležitými otázkami, např. celou škálou problémů plynoucích z konzumního životního stylu.

Snad nepřekvapí názor, že i v běžném životě se orientujeme a rozhodujeme způsobem, který se podobá badatelské činnosti. Člověk dokáže cíleně získávat potřebné informace, analyzovat každodenní situace, popisovat svůj svět, zodpovídat si otázky o příčinách a následcích sledovaných událostí. Metafora vědce jako detektiva se dá aplikovat asi na každého jedince. V čem se tedy odlišují pracovní postupy výzkumníka od přístupů, jež uplatňujeme ve vědním životě? Jestliže vědec např. něco pozoruje, v čem se to liší od obvyklého pozorování? Především v tom, že pozorování výzkumníka se děje systematicky, na základě určitých pravidel, a výsledné poznatky je možné podrobit kritice. Badatel si je vědom, že získané výsledky závisí na perspektivě, kterou zvolil při zkoumání a již předkládá k posouzení komunitě ostatních vědců. Zvolená perspektiva rozhoduje o tom, jakých fenoménů si výzkumník bude všimnat a které opomíne. Vědec musí být schopen vysvětlit svým kolegům, jakou perspektivu použil, jak sbíral informace, jak se dobral výsledků, a také vysvětlit jejich omezenost.

O užitečnosti výzkumu se často mluví tehdy, když přijde řeč na zdánlivě nepochybná tvrzení. Může se stát, že to, co „zdravý rozum“ považuje za samo-

Tab. 1.1 Rozdíly vědeckého a každodenního poznání

Každodenní znalosti	Vědecké poznání
znalosti uspořádané podle subjektivní důležitosti	znalosti uspořádané podle paradigmaticky daných kritérií
nesystematizované znalosti	systematizované vědění
rutinní jednání	reflektované metodické jednání
neorganizované poznávání	organizované poznávání
vyhýbání se pochybnosem	systematizace pochybnoší
skutečnost jako nezpochybněná realita	otázky o podmínkách chápání skutečnosti
vyhýbání se alternativám	odkryvání a hledání alternativ
zaměření na jeden význam	uznání plurality významů
jazyk blízký skutečnosti	abstraktní jazyk
subjektivní a kolektivní vědomí založené na ústně komunikované znalosti	znalosti komunikované především v písemné formě

zřejmost, výzkum zpochybnil. Na druhé straně se styl uvažování pomocí „zdravého rozumu“ vyznačuje vlastnostmi, jež umožnily člověku přežít a rozvinout se. Nelze tedy tento způsob myšlení v žádném případě považovat za triviální. Za předmět výzkumu ho zvolilo mnoho sociologů a psychologů. K popisu znalostí, které člověk potřebuje ve vědním životě, používají tito výzkumníci pojmy jako *naivní teorie*, *laické teorie* nebo *subjektivní teorie*. Zkušenosti a znalosti jedince o každodenním životě jsou v rámci subjektivních teorií jistým způsobem uspořádané a jsou mu k dispozici. Rozlišuje se v nich, co se osvědčilo a neosvědčilo v praktickém životě. Zásoba znalostí v subjektivních teoriích jenom částečně pochází ze zkušenosti jedince, větší část je získaná učním v průběhu socializace. Každý jedinec čerpá ze zásoby řešení problémů poskytované prostředím, v němž vyrůstá. Proto jsou znalosti v subjektivních teoriích do značné míry společensky podmíněné.

Použitím slova *teorie* je naznačena určitá podobnost uvažování badatelů a uvažování pomocí „zdravého rozumu“. Sociologové a psychologové, kteří se zabývají subjektivními teoriemi, skutečně identifikovali společné rysy stylu vědeckého myšlení a stylu uvažování ve vědním životě, k nimž patří především:

- schopnost navrhovat hypotézy;
- potřeba předvídat (predikovat) budoucí jevy na základě znalostí;
- tendence k zobecňování;
- empirický přístup k hodnocení návodů pro jednání pomocí kritéria úspěšnosti;
- intersubjektivní orientace (záleží na tom, co uznají nebo dělají ostatní);

- možnost vyjádřit úvahy textem;
- používání indukčního a deduktivního myšlení;
- směřování vědeckého a každodenního myšlení.

Je toho však hodně, co naopak odlišuje oba způsoby myšlení. V tabulce 1.1 uvažujeme souhrnně rozdíly vědeckého stylu uvažování a uvažování pomocí „zdravého rozumu“.

1.1 Věda a výzkum

1.1.1. Přesněme si některé základní charakteristiky vědy a výzkumu.

Věda znamená dvojí:

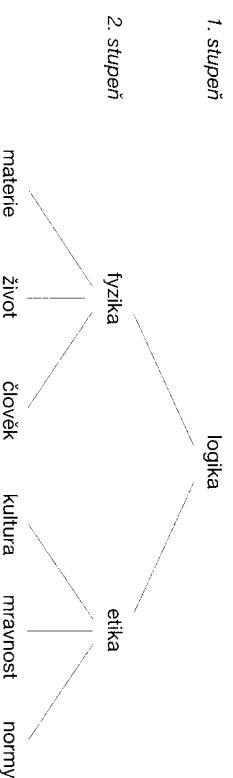
- soubor systematicky seříděných poznatků o určité tematické oblasti,
- proces generování těchto poznatků pomocí určitých pravidel.

1.1.1.1. daného vědního oboru se zajímáme navíc o jeho společenské, duchovní a kulturní kořeny. Jednotlivé vědní obory jsou vždy čáší širších souvislostí. Vědu lze považovat za určitý typ sociální instituce.

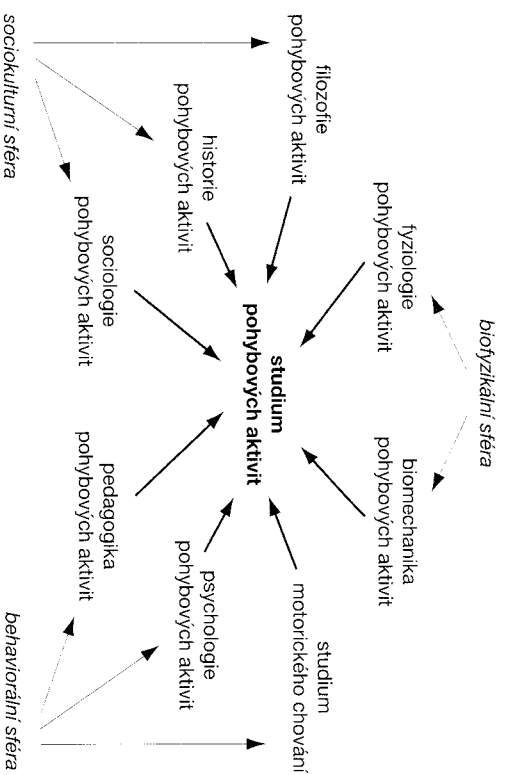
Bylo provedeno několik pokusů rozřídít jednotlivé vědní disciplíny podle předmětu bádání. Mezi nejstarší patří rozdělení podle Aristotela pomocí dvou úrovní, jak ukazuje obrázek 1.1. Logika je předstupněm, poskytuje pravidla a metody. Fyzika a etika představují to, co dnes známe jako přírodní, sociální a duchovní vědy. Fyzika obsahuje celou skutečnost, tedy také lidskou. Etika zpracovává problémy lidské duše a norem chování.

Některé vědní oblasti mají složený charakter v tom smyslu, že se v nich pracuje s poznatkami mnoha disciplín. Příkladem je biomedicína nebo kinantropologie, věda o lidském pohybu a sportu. Obrázek 1.2 ukazuje kinantropologii jako obor s transdisciplinárním a interdisciplinárním vztahem k ostatním vědním disciplínám.

Obr. 1.1 Aristotelova trojice logika – fyzika – etika



Obr. 1.2 Vztah kinantropologie k ostatním vědním oborům



nám. Pohybové aktivity člověka jsou v kinantropologii nahliženy a zkoumány z mnoha hledisek.

Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru. Přírodní a sociální vědy při získávání poznatků kladou velkou váhu na empirická data. V užším pojetí se v těchto dvou oblastech považuje za vědu zkoumání přírodních a sociálních jevů za použití pozorování a experimentu, kvantifikace a hledání univerzálních zákonů a vysvětlení. Diskuse se vede o tom, zda toto užší pojetí vědy, převzaté z přírodních věd, je vhodné pro vědy sociální. Zohledňuje dostatečně proměnlivost sociálního prostředí a svobodu člověka určovat své jednání? Otázka zvláštnosti přírodního a sociálního světa byla vždy přítomna, avšak znovu naléhavě vystala především v souvislosti s ohlasy na knížku T. S. Kuhna (1962, 1970/1997) o vědeckých revolucích a změnách paradigmat.

Paradigma se používá v návaznosti na Kuhna k označení toho, jak vědci pracují v rámci přijatých a málo zpochybňovaných způsobů definic, teorizování a metod v daném oboru a v dané době. Různá údobí vědy jsou charakterizována určitým pohledem na svět, který určuje standardní formu řešení problémů, vysvětlování jevů a provádění výzkumu. Předpokládá se, že posun paradigmat nebo jejich výměna se děje, jestliže dominantní paradigma je úspěšně překonáno jiným

paradigmatem, jež je schopno obsáhnout původní paradigma a navíc poskytuje širší vysvětlující sílu.

Kuhn razí názor, že všechny vědy je nutné považovat za produkt různorodých perspektiv, čtených vědeckých škol a skupin bez identifikovatelné jednotné množiny výzkumných postupů a kritérií, jaká tvrzení považovat za dobře podložená a spřávná.

V současnosti převládá pojetí, že věda metodologicky nemá jednotný charakter. Používá více paradigmat a je určována komplexními sociálními procesy. Věda je sociálně daným jevem odvislým od kontextu dané kultury, jejích hodnot a zájmu vědců. Kritéria rozlišující to, co je a co není věda, se utvářejí uvnitř jednotlivých společenství vědců.

1.2 Vědecká teorie

Teorie jsou nejdůležitějším typem informací ve vědě. **Vědeckou teorií** chápeme jako systém pojmů a tvrzení, který představuje abstrahující vysvětlení vybraných jevů. Teorie umožňuje fenomenům světa porozumět, vysvětlit je, kritizovat nebo předpovídat. Jedná se o koncentrovanou množinu znalostí vyjádřenou nějakým symbolickým způsobem. Uznání vědeckosti a kvality teorie se provádí na základě kritérií, jež závisí na oblasti výzkumu. Ve společenskovědním výzkumu se při posuzování teorie ptáme:

- Je logicky sestavena?
- Je jasně a úsporně popsána?
- Odpovídá dostupným datům?
- Obsahuje tvrzení, která lze testovat pomocí dat?
- Byly predikce teorie testovány?
- Vyjadřuje uvažované vztahy lépe než jiné konkurující teorie?
- Je obecná natolik, že ji lze použít na více místech, pro různé skupiny jedinců nebo v různých časových okamžicích?

Jedno významné kritérium pro posuzování teorie se nazývá falzifikační kritérium. Navrhl ho Karl Popper (1902–1994). Teorie vyhovuje požadavku falzifikace, pokud lze její základní tvrzení zpochybnit pomocí empirických dat, pomocí naší zkušenosti (podrobněji Fajkus 1997). Toto kritérium požaduje, abychom neshledali pouze data, která jsou v soulase s posuzovanou teorií. Ještě významnější jsou pokusy nalézt **negativní evidenci**, tedy taková data, jež budou s teorií v rozporu. Dobry výzkumník pečlivě zkoumá každou negativní evidenci. Kritérium falzifikace se také používá pro posouzení, zda teorie patří do empirické vědy nebo do metafyziky. Pokud zásadní tvrzení teorie nelze posuzovat pomocí krité-

Rozlišujeme několik způsobů konceptuálního definování. Známá je tzv. **klasická** nebo **aristotelská definice**. Tato definice je konstruována tak, že nalezneme pojem rodový (nadřazený) vzhledem k definovanému pojmu a uvnitř tohoto rodového pojmu provedeme výběr popisných znaků definovaného pojmu podle „druhových rozdílnů“, které ho přesněji vymezí.

Operacionalizovaná definice znamená množinu procedur, jež popisují aktivity požadované k tomu, abychom empiricky došli k realizaci toho, co definice popisuje. Například stupeň inteligence jedince definujeme pomocí výsledku inteligčního testu. Test inteligence je dán sérií otázek, která má jedinec zodpovědět.

Teorie je založená na definovaných pojmech, uspořádává a propojuje je tak, že získáme lepší vzhled do nějakého problému. Časí teorií jsou i definice použitých pojmů.

Věšinou se požaduje, aby vhodná teorie určila či ovlivňovala základní aspekty výzkumu: výběr výzkumné otázky, sber dat a jejich analýzu. Při posuzování kvality výzkumu existuje zaujatost proti projektům, které nejsou zřetelně propojeny s nějakou teorií. Přístup k výzkumu bez opory v teorii se někdy nazývá **naivní empirismus**. Bylo by však přehnané a cobybné zcela zamítnat takové projekty, protože v určitých případech autoři skutečně nemají zájem o teorii. Jejich výzkumné otázky vznikly z prozkoumání literatury a sber dat a jejich analýza měly přispět k jejich vyřešení. Literatura fungovala v tomto případě jako zástupce teorie. V mnoha případech je teorie latentně přítomna v této literatuře. (Některé metodologové považují za teorii prostě současný stav poznatků o daném problému, který je popsán v literatuře. Takové pojetí neznamená totéž, co jsme definovali jako teorii na začátku tohoto odstavce.) Ve vědecké literatuře se slovo teorie nemusí vyskytnout také proto, že neexistuje dosud teoretické vysvětlení zkoumaného fenoménu. – Jiné projekty představují skutečně hledání popisu faktů a teorie nestojí na začátku výzkumu, nýbrž se navrhuje po fázi shromažďování dat.

1.3 Metodologie

Metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu (srov. Jeřábek 1992, Průcha 1995, Pelikán 1998, Gawora 2000). Předmětem této disciplíny jsou nástroje vědy.

Mnohdy se dělá rozdíly mezi obecnou a speciální metodologií. V prvním případě se jedná o otázky celých vědních disciplín nebo vědy vůbec. V druhém případě jde o použití specifických metod v určité disciplíně. (Slovo metodologie se také objevuje ve zcela jiném významu – ve vědeckých textech se jím někdy označuje popis uspořádání výzkumné akce.)

Tab. 1.2 Základní otázky metodologie vědy

Ontologie: <i>Co je realita?</i>	Zabýváme se otázkami (vykajícími se povahy toho, co existuje a co můžeme zkoumat. Je realita jediná a objektivní, existující nezávisle na našem vnímání? Nebo je realita modifikována naším apriorním porozuměním a předpoklady? Dříve měla návinná slovo v této problematice filozofie. Panuje přesvědčení, že ontologie se mění tak, jak se mění způsob poznání věci.
Epistemologie: <i>Jak můžeme poznat svět?</i>	Epistemologie je oblastí filozofie, zabývající se teorií poznání. Věšinou vychází z individuálního pojetí. Získávám své poznání pomocí smyslu, nebo je dáno strukturou mého myšlení? Mohu uplatnit intuici a osobní zkušenost? Základní epistemologické přístupy představuje empirismus a idealismus resp. racionalismus. Empiristé věří, že poznání pochází z naší přímé zkušenosti světa. Racionalisté a idealisté argumentují, že poznání je dáno apriorními kategoriemi našeho myšlení. V současnosti nabývá na významu „decentrování“ role osobnosti a příklon k sociálním formám epistemologie.
Axiologie: <i>Jaké je role hodnot a etiky?</i>	Axiologie se věnuje otázkám osobních hodnot, morálky a etiky výzkumníka. Na či straně má stát výzkumník? Může ignorovat otázky morálky?
Rétorika: <i>Jaký je jazyk vědy?</i>	Jak psát o výzkumu? Je např. psaní ve třetí osobě nebo v první osobě možného čísla vhodnější než v první osobě jednotného čísla?
Metoda: <i>Jak zvolit vhodný proces k získání validních poznatků?</i>	Jak má vypadat logika výzkumu, abychom získali validní závěry? Jaké jsou vhodné metody získání dat a jejich analýzy?

Řešení metodologických otázek je ovlivněno filozofickými pohledy. Jak výzkum provedeme, závisí na našich názorech na povahu sociálního světa (ontologie), na to, co o něm můžeme vědět, na našich názorech na povahu znalosti a jak k nim můžeme dospět (epistemologie), na hodnotových a etických hlediscích. Také závisí na základních cílech výzkumu, na externích vlivech na výzkum (dotace, zadavatelé výzkumu) i na našem bezprostředním okolí. Tabulka 1.2 shrnuje otázky, které se řeší v metodologii a v dané oblasti zkoumání při volbě strategií a vhodných metod výzkumu.

Při výzkumu a řešení výzkumných otázek používáme dvě hlavní obecné metody dané dvojicemi analýza–synléza, induktivní postup–deduktivní postup. **Analýza** spočívá v rozdělení celku na jeho komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy. Každá analýza se vyznačuje určitým stupněm exploraace. Znamená to, že při ní provádíme průzkumové a objevující aktivity. V **synléze** jde naopak o složení částí do celku a o popis hlavních organizačních principů, jimiž se tento celek řídí v závislosti na jeho částech.

Dedukce spočívá v logickém odvození závěru z množiny jiných tvrzení, která považujeme za pravdivá. Množinu tvrzení nazýváme premisy. Dedukce může postupovat od obecného k jedinečnému, od obecného k obecněmu nebo od jedinečného k jedinečnému. V empirickém výzkumu používáme dedukci, chceme-li nějaký případ podříditi určitému pravidlu. Říkáme, že na tento případ aplikujeme teorii. **Indukce** vychází z poznatku, že pozorovaní představitelé (instancce) dané jevové kategorie se vyznačují jistou vlastností. Z toho se vysuzuje, že tuto vlastnost budou mít také její další instance. Jinými slovy – z pravidelnosti zkoumaných událostí odvozujeme obecné pravidlo o určité pravidelnosti platné pro další události na jiném místě nebo v jiném čase. Indukce se v empirickém výzkumu používá k převedení pravidelností v datovém materiálu do obecného pravidla.

Anglický filozof a ekonom John Stuart Mill (1806–1873) navrhl systém induktivních pravidel získávání a ověřování hypotéz a teorií, která jsou známa jako Millova pravidla. Tvoří je:

1. Metoda souhlasu. Jestliže dva případy fenoménu mají jenom jednu vlastnost společnou, pak tato vlastnost je jejich příčinou nebo důsledkem.
2. Metoda rozdílu. Jestliže máme případ, v němž se objeví daný fenomén, a případ, v němž se neobjeví, a oba případy se liší v jedné charakteristice, pak tato charakteristika je příčinou nebo natouou částí příčiny uvažovaného fenoménu.
3. Metoda společné shody a rozdílu. Tato metoda spojuje obě předchozí.
4. Metoda zbytku. Jestliže oddeleme od fenoménu to, co je známé jako důsledek určitých předchozích událostí, pak zbytek je důsledkem zbyvajících příčin.
5. Metoda společné varace. Fenomény, které se souběžně mění, jsou propojeny nějakou příčinou.

Tyto metody dávají smysl a mohou být dobrou pomůckou, závisí však na předchozí analýze relevantních faktorů. Nejsou aplikovatelné v případech, kde se příčinnosti projevuje složitěji a vícevrvně.

Pomocí pojmu indukce a dedukce se popisují v empirickém výzkumu dva základní vztahy mezi daty a teorií. První vztah je charakterizován tím, že z teorie odvodíme deduktivně tvrzení, které porovnáváme s daty. Mluvíme pak o deduktivně využitě teorii. Projekt je dán schématem:

Teorie → tvrzení : data

V induktivním přístupu se vztah obrací. Používáme dat k induktivnímu odvození teorie:

Data : tvrzení → teorie

V induktivním případě proces vývoje teorie obvykle zahrnuje simultánní aplikaci deduktivního postupu, protože data souvisle používáme k návrhu a přezkoušování elementů vznikající teorie. Komplexnost tohoto procesu zachycujeme konceptem abdukcce, který pochází od amerického pragmatisty Peirce.

Pro popis myšlenkového procesu při navrhování teorie používají někteří metodologové koncept **abdukcce**. Filozof Ch. S. Peirce (1839–1914) označil dokonce abdukcí za jediné odvození závěrů, které rozšiřuje naše poznání. V abdukcí jde o pokus navrhnout novou část teoretického vysvětlení pro existující kombinace dat v empirickém světě, pro něž neexistuje žádné jiné vysvětlení pomocí dosud známé teorie. Abdukcce hledá pro překvapivá fakta (nemáme pro ně žádné vysvětlení) pravidlo, které jim dává smysl tím, že data zbaví jejich překvapivosti. Nalezeme-li toto pravidlo, začíná proces jeho přezkoušování (které je nutné i v případě odvození pravidla pomocí indukce).

„Abduktivní závěr přichází jako blesk. Jedná se o akti vzhledu, třebaže extrémně chybujícího vzhledu. Všechny různé prvky hypotézy se již nacházely v našem vědomí, ale teprve idea to celé dala dohromady způsobem, jež jsme si předtím vůbec nedovedli představit, nechť zablesknou nové překvapující domněnky před našimi zraky.“ (Peirce 1970, s. 366, podle Bude 2003)

Někteří filozofové oponují názoru, že při vytváření nových poznatků má abdukcce výsadní postavení, a dovozují, že tento pojem ve skutečnosti označuje proces, jenž je směsí deduktivního a induktivního uvažování.

Pro metodologii empirického výzkumu jsou velmi důležité diskuse o tom, která tvrzení máme považovat za pravdivá. Uvedme si základní alternativy filozofického přístupu k tomuto problému.

Teorie korespondence. Pravdivostí je dána tím, že tvrzení musí být v soulahu se skutečností. Za soulas se považuje v klasickém pojetí požadavek, že tvrzení zobrazuje nebo zrcadlí skutečnost. Podle tohoto pojetí tvrzení je pravdivé, jestliže tvrzení zobrazuje skutečnost tak, jako obraz zobrazuje určitý předmět. Modernější verze požaduje, že mezi tvrzením a skutečností musí existovat jednoznačné zobrazení. Tvrzení „Desetnoma miluje Cassia“ je pravdivé, pokud platí, že Desetnoma miluje Cassia. Rozmnámejme, že ostatní teorie pravdy vycházejí z kritiky korespondenční teorie.

Koherenční teorie pravdy. Ta považuje tvrzení za pravdivé, jestliže je s určitými jinými tvrzeními koherentní, tedy jestliže mezi nimi není rozpor. Koherence pak zde znamená bezvzpornost.

Konsenzuální teorie pravdy. Tvrzení je pravdivé, jestliže je všeobecně akceptované (v dané vědecké komunitě). Podobně jako v koherenční teorii se nutně nehledá nějaký problematický „vztah ke skutečnosti“.

Pragmatická teorie pravdy. Také tato teorie vychází z předpokladu, že výpovědi nelze přímo porovnávat se skutečností. Spíše je podstatné zkomnat, jaké mají praktické důsledky. To platí především pro vědecké výpovědi. Například americký pragmatista W. James (1842–1910) zdůrazňoval, že tvrzení je pravdivé, pokud řeší výchozí problém.

1.4 Výzkumný proces

V sociálních vědách empirický výzkum dochází k poznatkům pomocí systematické analýzy dat získaných nějakým metodologickým podloženým způsobem. Jak data, tak techniky analýzy mají velmi rozmanitý charakter. Výzkumný proces se

monitoruje pomocí uznaných kritérií kvality. Má vést k poznání, které přispěje k lepšímu porozumění sociálnímu světu a umožní predikci, případně ovládnutí jevů. Účel výzkumu obvykle klasifikujeme do jedné ze tří kategorií: explorační, popis, explanace.

Explorační. Jestliže prozkoumáváme nové téma, abychom se o něm co nejvíce dozvěděli, provádíme explorační neboli průzkumnový výzkum. Úkolem výzkumníka je navrhnout formulace otázek, jež je nutné zodpovědět v budoucnu v rámci rozsáhlejšího a systematického výzkumu. Explorační výzkum má být kreativní, flexibilní a zohledňovat všechny neočekávané jevy. Ide v něm také o první pokusy navrhnout nové koncepty a základy teorie. K určení, zda daný výzkum je explorační, potřebujeme zodpovědět následující otázky:

1. Zkoumal výzkumník fenomén, který byl málo známý?
2. Vyhnul se výzkumník použití nějaké dosavadní teorie, aby mohl k problému přistoupit bez záěže známých pohledů na daný problém?
3. Snažil se výzkumník odhalit důležité faktory a navrhnout nové koncepty a vztahy pro další výzkum?

Popis. Popisný výzkum dává obraz specifických podrobností situace, jevu nebo vztahů. Popisný a průzkumnový výzkum mají mnohé znaky společné a mnohdy splývají. Popisný výzkum popisuje jevy a soustředí se na otázky: kdo, jak a kolik. Používá techniky jako statistické šetření, terénní pozorování a případová studie. K určení, zda je daný výzkum popisný, potřebujeme zodpovědět následující otázky:

1. Popisoval výzkumník zvolený fenomén?
2. Dokumentoval výzkumník vlastnosti daného fenoménu?

Explanace. Jestliže se setkáme s jevem, jenž je již dobře popsán, chceme vědět, proč se věci dějí daným způsobem. Naše hlavní otázka je tedy „proč“. Právě snaha poznat „proč“, vysvětlit nějaký proces, je cílem explanace výzkumu. Ten staví na exploračním a popisném výzkumu. Většina výzkumníků směřuje za explorační a popisný výzkum. K určení, zda daný výzkum je explanace, potřebujeme zodpovědět následující otázky:

1. Snažil se výzkumník vytvořit teorii, aby vysvětlil daný fenomén?
2. Pokusil se výzkumník popsat vztahy, které osvětlují fungování určitého systému, a změny zkoumaného fenoménu? Identifikoval příčinné vazby?

Z uvedených charakteristik je patrné, že reálně provedený výzkum se bude vyznačovat v různé míře znaky exploračního, popisného a explanace výzkumu.

Hlavní cíle výzkumu mohou přispět k řešení problémů spojených s predikcí a řízením. Někdy se tyto aspekty stanou cílem samotného výzkumu.

Predikce spočívá v pokusu předpovědět nějaký fenomén. Předpovídat můžeme tehdy, jestliže na základě určitých informací, které jsou známy předem, můžeme určit, co se stane v pozdějším okamžiku. Někdy jsme schopni předpovídat pomocí výsledků explanace výzkumu, jestliže se nám podaří odhalit příčinné vztahy v sledovaném řetězci příčin a následků. V určitých případech však lze předpovídat i bez znalosti těchto vztahů, a to díky statistickým metodám, které vhodné popisují empirický materiál.

Cílem výzkumu může být také docílení **změny**. Tento cíl se liší od předchozích tím, že v něm jde o uskutečnění určitého výsledku, cílového stavu. Nejde tedy o vytváření znalostí, ale o aplikaci předchozích postupů, přičemž je cílem ovládat a měnit určité aspekty světa.

Výzkum dělíme na základní a aplikovaný. **Základní výzkum** se obvykle zabývá hlavně teoretickými otázkami a jeho výsledky není nutné okamžitě aplikovat. Jde v něm o vyvážení zcela základních poznatků a teoretického porozumění. Hlavním uživatelem těchto poznatků jsou opět jiní vědci, pracující v dané výzkumné oblasti. Účelem takového výzkumu je připravit základní předpoklady, na nichž může stavět budoucí výzkum. **Aplikovaný výzkum** na druhé straně odpovídá na otázky, které mají bezprostřední význam pro praxi. Hledá řešení praktických problémů. V sociálních vědách má aplikovaný výzkum často za cíl návrh opatření, intervencí nebo programů, jež zlepšují podmínky života lidí. Aplikovaný výzkum se často provádí v přirozeném prostředí. Základní výzkum má povahu spíše laboratorní.

Do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách řadíme také akční a evaluační výzkum. **Akční výzkum** usiluje o změnu stavu. Není hodnotově neutrální, má politické pozadí. Například feministický výzkum má nejčastěji dvojí povahu: chce přispět k prohloubení znalostí o vztazích mezi muži a ženami a zároveň podpořit sociální změnu transformací těchto vztahů. **Evaluační výzkum** je široce používaným typem výzkumu. Jde v něm o hodnotové posouzení intervencí a programů na základě empirické evidence, tedy ohodnocení programu nebo intervence pomocí empirických dat a z nich odvozených tvrzení. Otázka např. zní: Je nový výukový styl efektivnější než dosud užívaný? Zvyšuje pružná pracovní doba produktivitu práce? V tomto typu výzkumu se často uplatňují politické a etické aspekty. Výzkumník také zohledňuje požadavky zadavatele evaluace. Pro výzkum, jehož hlavním cílem je kritika stávajících společenských nerovností a útlaku a zároveň vyvolání impulzů pro změnu, se někdy používá označení **kritický výzkum**. Tabulka 1.3 obsahuje charakteristiku zaměření jednotlivých typů výzkumu.

Obecný metodologický přístup k řešení výzkumné otázky někdy nazýváme výzkumnou strategií. Typy výzkumných strategií ve společenských vědách lze

Tab. 1.3 Charakteristiky jednotlivých typů výzkumu

Typ výzkumu	Charakteristika zaměření
základní výzkum	vytváření základních poznatků
aplikovaný výzkum	praktické problémy a aplikace
evaluační výzkum	určení hodnoty, kvality a významu intervence
akční výzkum	řešení lokálních praktických problémů
kritický výzkum	osvětlení a změna sociálních nerovností a útlaku

kategorizovat různým způsobem. Uznává se, že dvě hlavní kategorie tvoří **kvalitativní a kvantitativní výzkumné strategie**. Více se o nich dozvíme v příští kapitole. V současné době se stále častěji můžeme setkat s tím, že se v jednom výzkumném projektu používají tyto výzkumné strategie v kombinaci. Přesná forma kombinování metod je dána výzkumnou otázkou, kontextem a možnostmi výzkumníka. **Smišované výzkumné strategie** pojednáváme v kapitole 9.

Každá oblast vědy preferuje určité strategie a metody výzkumu, avšak mnoho základních kroků je společných pro všechny typy výzkumu. Na začátku identifikujeme téma a problém, vymezujeme účel výzkumu a určíme výzkumné otázky, případně hypotézy.

Oblast výzkumu → Výzkumný problém → Účel výzkumu →
→ Výzkumná otázka → Hypotéza

Oblast výzkumu: Tematická oblast, v níž se bude provádět výzkum.

Výzkumný problém: Problém, který potřebuje řešení.

Účel výzkumu: Stanovení toho, co se bude z problému zkoumat a jak.

Výzkumná otázka: Otázka týkající se procesu, fenoménu, aspektu, který se bude zkoumat.

Hypotéza: Predikce nebo odhad vztahu, který existuje v reálném světě za určitých podmínek.

Výzkumné otázky lze doplňovat a modifikovat během výzkumu, ale základní cíl výzkumu je nutné určit předem. Dále volíme metodologii a navrhneme výzkumný plán, sbíráme a analyzujeme data, docházíme k závěrům a doporučením. V určitých případech se kroky jako definice výzkumné otázky, volba metod, sběr dat a jejich analýza opakují a celý proces má iterativní charakter, na jehož konci stojí výzkumná zpráva o dosažených výsledcích. V následujících odstavcích charakterizujeme jednotlivé kroky tohoto schématu podrobněji.

- **Příprava** zahrnuje volbu výzkumného tématu a základní metodologie. Zahrnuje se určením oblasti výzkumu, vymezením problému, následuje vymezení účelu výzkumu a výzkumné otázky (v soulase se zvolenou základní strategií výzkumu).

- **Plán výzkumu** je nejdůležitějším krokem. V této fázi navrhujeme celý výzkum, uvažujeme o výběru zkoumaných objektů, děláme rozhodnutí o podrobnostech výzkumu. Určujeme, kdy a kde se výzkum provede, s kým se setkáme, koho oslovíme nebo budeme pozorovat. V závislosti na metodologické orientaci výzkumníka se volí určité metody sběru dat, také se určuje hrubý časový průběh celého výzkumu. Tento krok žádá výzkum nemůže vynechat. Plán výzkumu dostává písemnou podobu, jeho obsah se diskutuje s opoently.

- **Provedení studie** zahrnuje sběr dat a jejich analýzu s cílem zodpovědět výzkumné otázky. Držíme se výzkumného plánu, ale měníme ho, pokud to je potřebné a možné. Získaná data se dávají do kontextu. Podrobnosti této fáze závisí na zvolené metodologii. V některých studiích se používají pro analýzu statistické metody, jindy se statistika nahrazuje hermeneutickým výkladem získaného materiálu.

- **Zpráva o výsledcích výzkumu** zahrnuje badatelskou činnost. Výsledky je možné prezentovat různým způsobem. Obvyklá je textová forma. Stále častěji se používá pro uveřejnění výsledků internet. Zpracování zpráv o výzkumu se liší podle uvažované cílové skupiny příjemců. Naše představy o problému, vytvořený teoretický a pojmový rámec studie, předběžné i konečné výsledky se snažíme přehledně organizovat. Můžeme k tomu využít i grafické způsoby zobrazení. Vytváření různých map a grafů je užitečnou a efektivní cestou, jak získat nebo zprostředkovat přehled o dané oblasti. Jako ukázkou techniky zobrazení uvádíme v obrázku 1.3 schéma procesů, které se realizují v průběhu výzkumu, a jejich propojení s důležitými metodologickými pojmy.

Výzkum má přispět k porozumění problémům a přinést nové poznatky. To přepokládá kromě jiného:

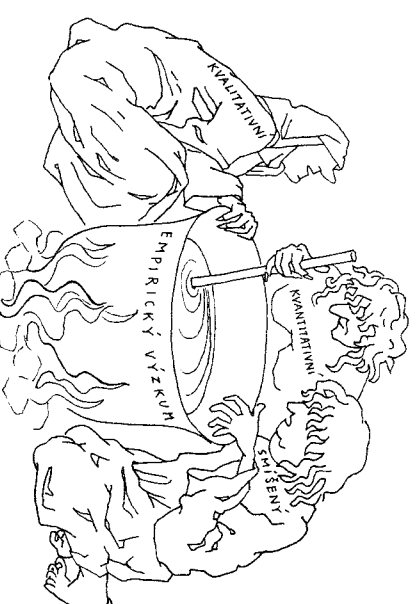
- důkladnou znalost stavu poznání v dané oblasti;
- hledání metody, jak nových výsledků dosáhnout;
- chuť k dobrodružství, otevřenou mysl a vůli investovat čas a úsilí i v případě, že věci nejdou dopředu tak, jak se očekávalo.

Nakonec se hodnotí přínos práce a její přínos pro vědu. Je nutné si uvědomit, že velikost příspěvku pro vědu není tak důležitá jako kvalita práce, v níž se přínos demonstruje. S přínosností práce se asociují vlastnosti jako novost, nový styl nebo forma, využití vlastních schopností, autentičnost. Za užitečné se však považují také práce, které verifikují poznatky předchozího výzkumu.

2 Kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum

V této kapitole se naučíme rozlišovat mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Probereme základní vlastnosti obou typů výzkumů a vztahy mezi nimi. Poznání rozdílů mezi oběma přístupy přispívá k lepšímu pochopení povahy každého z nich. Tématu této kapitoly se věnuje důkladně Petrussek (1993), ale také Bričáček (1981), Disman (1993), Ferjenčík (2000) nebo Miovský (2005) a mnoho zahraničních autorů (přístupným způsobem např. Bryman 1988).

Výzkumníci stále častěji kombinují metody kvantitativního a kvalitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Snaží se tak využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému. Mluvíme pak o používání smíšeného plánu výzkumu nebo o smíšené výzkumné strategii (Tashakkori, Teddlie 1998, Creswell 2003, Johnson, Onwuegbuzi 2004). V závěrečné části této kapitoly objasníme základy tohoto přístupu a v kapitole 9 se věnujeme podrobněji některým jeho postupům.



2.1 Kvantitativní výzkum

Vzorem kvantitativního přístupu k výzkumu v sociálních vědách jsou metody přírodních věd. Předpokládá se, že lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sber dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstrukované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explorovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.

Kvantitativní výzkum bývá spojován s hypoteticko-dedukčním modelem vědy, který sestává z těchto základních komponent:

1. Formálně se vyjádří určité obecné tvrzení, které má potenciál vysvětlit vztahy v reálném světě – **teorie**.
2. Proveďte se dedukce. Za předpokladu, že teorie platí, budeme očekávat, že nalezneme vztah mezi minimálně dvěma proměnnými X a Y – **hypotéza**.
3. Uvažujeme definici, co potřebujeme zjistit, abychom pozorovali X a Y – **operační (operacionalizovaná) definice**.
4. Provedeme pozorování – **měření**.
5. Provedeme závěry o platnosti hypotézy – **testování hypotézy**.
6. Vztáhneme výsledek testování zpět k teorii – **verifikace**.

Metody založené na těchto principech jsou v rámci metodologie kvantitativního výzkumu podrobně zpracovány tak, aby odpovídaly co nejvíce předmětu zkoumání. Požaduje se, aby měření bylo **validní**, to znamená, že se měří skutečně to, co se má měřit. Musí také být **spolehlivé** – tedy jestliže se bude měřit stejná věc, pak pokud se nezměníla, dostaneme stejný výsledek. Poslední krok, verifikace, se považuje vždy za provizorní v tom smyslu, že v empirických vědách můžeme se získat podpůrné argumenty pro platnost teorie pomocí shromážděných empirických dat, ale nikdy nelze její platnost dokázat (blíže Hendl 2004, s. 27). V tomto aspektu se liší empirické vědy od formálních věd (logika, matematika).

Tradiční kvantitativně zaměřený výzkum může mít jednu ze dvou hlavních podob: experimentální a neexperimentální. Stručně obě podoby charakterizujeme.

Základní vlastností **experimentu** je to, že výzkumník aktivně a úmyslně přivodí určitou změnu situace, okolností nebo zkušenosti sledovaných jedinců a pak sleduje změnu jedinců. Vyjádřeno v jazyce kvantitativního výzkumu výzkumník manipuluje nezávisle proměnnými X a měří změnu zvolených závisle proměnných Y . Experiment musí být připraven do všech podrobností před započátím sběru dat. Cílem je zamezit tomu, aby závěry byly ovlivněny jinými (rušivými) proměnnými.

Typické vlastnosti:

- výběr jedinců ze známé populace;
- přiřazení jedinců do jednotlivých skupin (např. kontrolní, s ošetřením);
- vytvoření plánované změny podmiнок;
- měření malého počtu definovaných proměnných;
- kontrola ostatních proměnných;
- popis chování proměnných, obvykle se testuje nějaká hypotéza.

Neexperimentální výzkum vypadá podobně: rozdíl spočívá v tom, že výzkumník neuplatňuje změnu situace, podmínek nebo zkušenosti jedinců. Také v tomto případě je postup velmi podrobně naplánován. Obvykle se uskuteční pilotní studie, aby bylo možné některé parametry výzkumu lépe určit. Typické vlastnosti:

- výběr vzorků jedinců z několika známých populací;
- měření několika proměnných (můžeme rozlišit cílové, ovlivňující a kovari-anční);
- popis chování proměnných a testování hypotéz;
- hypotézy se týkají rozdílností statistických charakteristik rozdělení jednotlivých proměnných mezi skupinami nebo závislostí vybraných proměnných mezi sebou.

Někdy rozlišujeme při konceptualizaci vztahů vymezené (mediátorové, intervenující) proměnné I a moderující proměnné M . V případě vztahu $X \rightarrow Y$ máme pouze nezávisle proměnnou X a závisle proměnnou Y . V případě vztahu $X \rightarrow I \rightarrow Y$ máme intervenující proměnnou I . Příkladem může být narušení imunity I kouřením X . V důsledku tohoto narušení vzniká rakovina Y .

Jiným typem proměnné je moderátorová proměnná M , která mění závislost $X \rightarrow Y$. M může představovat komplex podmínek, který určuje, jak se bude měnit povaha vztahu $X \rightarrow Y$. Tabulka 2.1 v přehledu obsahuje popis rolí proměnných ve výzkumu.

Tab. 2.1 Základní role proměnných při sledování vztahů a posuzování příčinnosti

Typ proměnné	Charakteristika	Příklad
nezávisle proměnná X	příčina změny závisle proměnné Y nebo prediktor Y	pile, inteligence
závisle proměnná Y	mění se v důsledku změny X	výsledky testu znalostí
mediátorová proměnná I	zprostředkuje působení X na Y	oblem zvládnuté látky
moderující proměnná M	vymezuje a mění vztah mezi X a Y	psychická odolnost

Tab. 2.2 Vlastnosti základních metod kvantitativního přístupu

Metoda	Vlastnosti	Výhody
statistické seřazení	náhodný výběr měření proměnných	reprezentativita testování hypotéz
experiment	určení hodnoti nezávisle proměnné kontrolní skupina bez expozice	presné měření testování hypotéz
oficiální statistiky	analýza dat získaných v minulosti	velké datové soubory
strukturované pozorování	pozorování prováděné podle presně určeného protokolu	spolehlivost pozorování
obsahová analýza	podle předem určeného kodovacího schématu se zjišťují instance kategorie a provádí se analýza četností	spolehlivost měření

Latentní proměnné nemůžeme měřit a odhadujeme je na základě měřitelných proměnných. Typy proměnných mají mnohdy relativní charakter, který závisí na konceptualizaci výzkumu.

Tabulka 2.2 charakterizuje základních metody kvantitativního přístupu.

Ukážeme kvantitativní formu výzkumu pomocí statistického šetření a strukturovaného dotazníku.

PŘÍKLAD 2.1

Kvantitativní výzkum – modelový příklad

Přibližme si kvantitativní přístup na stručném popisu výzkumu zaměřeného na význam pohybových aktivit pro mladého člověka. Základní otázkou pro výzkumníka může být: „Jaké faktory ovlivňují vzorce pohybových aktivit mladého člověka?“

Výzkumník bude např. postupovat tak, že navrhne dotazník, který by měl napomoci rozlišovat mezi mladými lidmi, kteří se intenzivně věnují pohybovým aktivitám, a těmi, kdo se jim věnují méně. Současně se snaží do dotazníku zapracovat faktory a proměnné, jež pravděpodobně ovlivňují intenzitu sportování. Navržené otázky mají u dotazovaného vyvolat odpovědi, která bude klasifikovatelná podle daného kategorizačního schématu, jež měl výzkumník na mysli při návrhu dotazníku. V procesu sestavování dotazníku se výzkumník opírá o své zkušenosti, o dostupnou literaturu a teorie i o celkový přehled, který mu umožňuje formulovat faktory, jež budou pravděpodobně ovlivňovat vzorce pohybových aktivit (např. příjem rodičů, počet sourozenců, dostupnost sportovišť).

Dotazník bude pravděpodobně velmi strukturovaný, aby ho bylo možné předložit v jedné notné podobě velkému počtu respondentů (ideálně všem členům populace). Kvůli velkému počtu vyplněných dotazníků je žádoucí, aby formulář dotazníku byl navržen tak, že od-

povědi bude možné snadno kvantifikovat a přenést do počítačové databáze zvoleného statistického systému (SPSS, NCSS, STATISTICA, SAS atd.). V průběhu analýzy dat se vy- počítávají různé popisné statistické charakteristiky a sestavují grafy, které vizuálně přibližují kvantitativní informace. Všechny tyto operace mají větší k získání statistického popisu dat a k verifikaci předem formulovaných hypotéz. Výzkumník testuje určité vztahy, jež modeluje např. pomocí regresních rovnic nebo zkoumá pomocí analýzy rozptylu. Pro analýzu katego- riálních dat využije např. techniky kontingenčních tabulek. Výzkumník pomocí analýzy zjiští, které jeho představy se potvrdily a které ne. Explorační analýza navrhe nové hypotézy o sledovaných vztazích. Statistická analýza může např. indikovat silný vztah mezi pohbo- vou aktivitou a příjmem rodičů a naopak slabý vztah mezi pohbovou aktivitou a počtem sourozenců.

V tabulce 2.3 uvádíme v přehledu přednosti a slabiny kvantitativního výzkumu. Některými kritickými aspekty kvantitativního přístupu se budeme zabývat v pa- sáži o dominantaci kvantitativního přístupu ve společenských vědách (Kap. 3.2).

Tab. 2.3 Přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu

Přednosti kvantitativního výzkumu	Nevýhody kvantitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none"> ■ Testování a validizace teorií. ■ Lze zobecnit na populaci. ■ Výzkumník může konstatovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina–účinek. ■ Relativně rychlý a přímočarý sběr dat. ■ Poskytuje přesná, numerická data. ■ Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů). ■ Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkum- níkově. ■ Je užitečný při zkoumání velkých skupin. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kategorie a teorie použité výzkumníkem ne- musejí odpovídat lokálním zvláštnostem. ■ Výzkumník může opomítnout fenomény, pro- tože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie. ■ Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních pod- mínkách. ■ Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

2.2 Kvalitativní výzkum

Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradič- ních kvantitativních výzkumných strategií, jiní zase jako protipól nebo vyhra- něnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě. Postupně získal kvalitativní výzkum v sociálních vědách rovno- cenné postavení s ostatními formami výzkumu.

Neexistuje jediný obecně uznávaný způsob jak vymezit nebo dělat kvalita- tivní výzkum. Negativní definici podali metodologové Glaser a Corbinová (1989),

kteří za něj považují jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Mnoho autorů nesouhlasí s tímto vymezením, protože podle nich jedinečnost kvalitativního výzkumu ne spočívá pouze v absenci čísel. Potíž je v tom, že kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. Významný metodolog Creswell (1998, s. 12) definoval kvalitativní výzkum takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu. V jeho průběhu nevnikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze. Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a indukativní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje. Sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter. Výzkumník vybírá na základě svých úvah místa pozorování nebo jedince, které dále sleduje v různých časových okamžicích. Analýza dat a jejich sběr probíhají současně – výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Během těchto cyklů výzkumník své domněnky a závěry přezkoumává. Ověřuje popisnou, interpretační nebo teoretickou validitu výsledků způsoby, které popíšeme v kapitole 12.1. Zpráva o kvalitativním

Tab. 2.4 Vlastnosti základních metod kvalitativního přístupu

Metoda	Vlastnost	Výhoda
pozorování	delší období kontaktu	pochopení subkultury
texty a dokumenty	rozběr významu, organizace a použití	teoretické porozumění
interview	relativně nestrukturované	porozumění zkušenosti
audio- a videozáznamy	přesná transkripce přirozených interakcí	porozumění průběhu interakcí

výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, jež si výzkumník dělal při práci v terénu. Výzkumník může navrhnout teorii o fenoménu, který pozoroval. Často se stává, že svoje závěry probírá se sledovanými jedinci (účastníky výzkumu) a jejich názory zohledňuje nebo přidává do výsledné zprávy.

Tabulka 2.4 stručně charakterizuje hlavní kvalitativní metody. Modelový příklad přiblížuje, jak se postupuje v kvalitativním výzkumu.

PŘÍKLAD 2.2

Kvalitativní výzkum – modelový příklad

Vracíme se k problému vztahu mladých lidí ke sportu. Kvalitativní výzkumník si klade otázku následujícím způsobem: „Co znamená pohyb/ová aktivity pro mladého člověka a jak mladý člověk dospívá ke svému názoru na sport, případně jak tento názor modifikuje v konkrétních podmínkách?“

Výzkumná otázka se zaměřuje na zájmy a záměry mladých lidí a intencionalitu jednání. Výzkumník se snaží popsat svět z jejich hlediska a přitom se chce pokusit porozumět tomu, jak si vytvářejí a mění své představy o stylu života v závislosti na svých zájmech. Aby to dokázal, výzkumník bude muset jít do terénu a strávit delší čas v prostředí, kde žijí mladí lidé. Bude např. pozorovat malou skupinu mladých lidí v jejich přirozeném prostředí, které zahrnuje školu, sportovní centrum, kluby, bary, domov atd. Bude si všimát všech míst, kde se mladí lidé shromažďují a tráví volný čas. V průběhu výzkumu se pokusí s některými z nich navázat přátelský vztah. Někdy se stane přímo členem skupiny a bude se podílet na všech jejích běžných aktivitách. Zajímavé informace získá také tak, že s celou skupinou uspořádá diskusi na téma sport. Po celou dobu si vše zaznamenává a zpracovává. Vytváří si na počítači databázi textů. Tam může obsahovat i fotografie nebo videozáznamy ze života skupiny. Do terénu se vrací, aby si ověřil získané poznatky a závěry a pokračoval v pozorování, jehož zaměření na detaily se mění na základě provedené analýzy shromážděných dat. Také hovoří se členy místní samosprávy, učitelé ve škole a se správcem hřiště, seznamuje se s opatřeními na podporu sportu v místě pozorování. Dlouhodobé pozorování a poznatky z interakcí se členy skupiny mu umožní vidět život skupiny očima jejích členů, z hlediska jejich perspektiv a popsat ho pomocí jejich pojmů a výrazů. Tyto zkušenosti v následném hodnocení dává do souvislosti s širším socioekonomickým kontextem.

Uvedeme přehledně základní charakteristiky kvalitativního výzkumu a jeho výsledků (Miles a Creswell 2003, Huberman 1994, Bogdan, Biklen 1992):

- Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terémem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.

- Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmet studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti.
- Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio- a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí.
- Výzkumníci se snaží o izolování určitých témat, projevů a datových konfigurací. Obvykle je však ponechávají co nejdéle v kontextu ostatních dat.
- Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.
- Data se induktivně analyzují a interpretují. Kvalitativní výzkumník nesestavuje ze získaných dat skládanou, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci.

Některé z předností a slabostí kvalitativního výzkumu zachycuje tabulka 2.5.

Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů. Pro jeho pružný a nestruturovaný charakter ho lze – na rozdíl kvantitativního výzkumu – těžko replikovat. Protože pracuje s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě, vznikají také obtíže se zobecnováním výsledků. (Zobecnitelnost v kvantitativním výzkumu zajišťuje náhodný výběr. Tato procedura se však v kvalitativním výzkumu vůbec nepoužívá.) Někdy se

Tab. 2.5 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none"> ■ Získává podrobný popis a vzhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. ■ Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí. ■ Umožňuje studovat procesy. ■ Umožňuje navrhovat teorie. ■ Dobře reaguje na misijní situace a podnikání. ■ Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti. ■ Pomáhá při počáteční exploraci fenoménu. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí. ■ Je těžké provádět kvantitativní predice. ■ Je obtížnější testovat hypotézy a teorie. ■ Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy. ■ Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

také kvalitativnímu výzkumu vytýká jeho neprůhlednost, malá transparentnost. Například někdy z výzkumné zprávy není zřejmé, jak se vybírali jedinci pro rozhovor nebo pozorování. Také často nerozpoznáme, jak se provedla analýza. Podrobný popis jednotlivých kroků většinou přesahuje možnosti omezeného rozsahu časopiseckého článku. Ve srovnání se statistickou analýzou se kvalitativní analýza nedá formalizovat.

Výhody proti kvalitativnímu výzkumu jsou vyváženy jeho jinými vlastnostmi. Navíc to, co kvantitativní výzkumníci kritizují, je vlastně v mnoha případech přednost. Výzkumný proces je vždy kompromisem a vyvažováním nedostatků a výhod. Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového poznání případů. Nežádejme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podnikání. Kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil. Velkým přínosem kvalitativní metodologie jsou přístupy, pomocí nichž navrhujeme teorii nějakého sledovaného fenoménu. Kvalitativní výzkum používá celou škálu postupů, aby zajistil hodnověrnost svých výsledků. Seznámíme se s nimi v dalších kapitolách knihy. Jeden ze způsobů, jak přiblížit povahu „kvalitativního výzkumu“, spočívá v popisu určitých výzkumných tradic nebo škol spojovaných tradičně s kvalitativním výzkumem. Můžeme přitom uvažovat vívy z oblasti filozofie, antropologie, sociologie, psychologie, lingvistiky nebo pedagogiky. Vyvinutých přístupů je bezpočet: fenomenologie, etnometodologie, konverzační analýza, analýza diskurzu, symbolický interakcionismus, zakotvená teorie, konstruktivismus, kritická teorie (včetně neomarxistického nebo feministického výzkumu). Stručně charakteristiky vybraných směrů kvalitativního výzkumu obsahuje tabulka 2.6.

Rozsah škály kvalitativních přístupů odraží působivé diskuse autorů Jacobové (1987) a Atkinsona a kol. (1988), která proběhla v době konstituování jednotlivých směrů kvalitativního výzkumu v pedagogice. Podle americké výzkumnice Jacobové každá z tradic kvalitativního výzkumu vychází z jiných předpokladů o podstatě člověka a společnosti, má jiné cíle zkoumání a používá jiných metod, a proto představuje vlastně odlišné výzkumné paradigma. Například pro oblasti pedagogického výzkumu identifikovala Jacobová pět takových tradic: ekologicko-psychologii, školní etnografii, kognitivní antropologii, etnografii komunikace a symbolický interakcionismus. Podle Jacobové je důležité si uvědomit, že kvalitativní výzkum, otevřený novým problémům a teoriím, neznamená nerepektování přístupu k datům a výzkumnému plánu, drží se zároveň podle Jacobové základních předpokladů té či oné výzkumné tradice. Popsané tradice jsou důležité, protože poskytují množinu orientujících předpokladů o tom, jak výzkum provést. Těchto tradic není nutné se držet, ale při práci v rámci dané tradice

Tab. 2.6 Výzkumné tradice kvalitativního výzkumu

Výzkumná tradice	Původ	Cíle
Etnografie	Antropologie/sociologie	Porozumění sociálnímu světu dlouhodobým pobýváním ve skupině, aby bylo možné podrobně popsat kulturu a významy, které používají její členové.
Fenomenologie/etnometodologie	Filozofie/sociologie	Porozumění konstruktivním procesům, které lidé uplatňují v každodenním životě, aby dávali světu smysl.
Konverzační analýza	Sociologie/lingvistika	Analýza způsobů, jak je jazykový projev strukturálně organizován s ohledem na sekvencnost a reakce, jimiž lidé demonstrují, jaké významy dávají dané situaci.
Diskurzivní analýza	Sociologie/lingvistika	Zkoumání způsobů, jak je produkována znalost v rámci určitého diskurzu a jednání, lingvistických stylů a rétorických prostředků používaných v daném prostředí.
Protokolární analýza	Psychologie	Zkoumání kognitivních procesů, které podmiňují vykonání určitých úkolů.
Symbolický interakcionismus	Sociální psychologie	Zkoumání chování a sociálních rolí pro porozumění, jak lidé interpretují své prostředí a reagují na ně.
Zakotvená teorie	Sociologie	Návrh a vývoj teorii sociálního jednání z dat pomocí analytických kategorií a vztahů mezi nimi.
Konstruktivismus	Sociologie	Značování mnohonásobných konstrukcí reality pomocí sdíleného zkoumání (výzkumníky a participanti) významů a vysvětlování.
Kritická teorie	Sociologie	Identifikace způsobů, jak společenské podmínky (ekonomické, politické, genderové, etnické) ovlivňují názory, chování a zkušenosti (s cílem iniciovat kritiku a změny).
Ekologická psychologie	Pedagogika	Zkoumání lidského chování v přirozeném prostředí. Ekologičtí psychologové uznávají objektivní i subjektivní aspekty prostředí. Metody jsou navrženy tak, aby byly „teoreticky neutrální“. Získají se tak data (vzorky chování), která je možné zkoumat z různých perspektiv.

je zapotřebí uvažovat příslušné předpoklady, zaměření a metodologii. Jacobová zdůrazňuje, že lepší znalost různých směrů v kvalitativním výzkumu může vést k tomu, že výzkumník navrhne zcela novou a příbuznější metodologii.

Na práci, jež zohlednila spíše americké výzkumné tradice (paradigmata), zaregovali rozhořčené angličtí metodologové Atkinson a kol. (1988), kteří s jejími závěry osuše nesohlasili. Zaprvé vyjádřili pochybnosti, zda si Jacobová všimla některých tradic britské školy kvalitativního výzkumu, zadruhé napadli její chápání pojmu tradice v kvalitativním výzkumu. Upozornili především na tyto aspekty:

- Existují různá stanoviska k tomu, jaké jsou hlavní rýsy určité tradice.
- Pokud identifikujeme rýsy určité tradice, tyto rýsy nalezneme i u jiné tradice. Jen málo prací daného autora lze přiřadit k jedné specifické tradici.
- Vlastnosti tradice nebyly uvedeny všechny a ty, které byly uvedeny, mají vágní statut.
- Mnoho výzkumnů kombinuje různé tradice, aniž by zakládaly „novou“ tradici.

Tito autoři upozornili na to, že se Jacobová paradoxně dopustila chyby, jež je typická spíše pro začínající výzkumníky: přílišný důraz na určitý typ výzkumu (americký výzkum) a víra v jeho sílu vedly k tomu, že Jacobová zapomněla připomenout kvalitativní výzkum v jiných zemích, čímž ztratila možnost obohatit svoji srovnávací práci o další rýsy. Podle těchto autorů se provinila **etnocentrismem**. Tento termín označuje doslovně posuzování lidí z jiné kultury podle standardů vlastní kultury nebo skupiny. V této souvislosti uvedli myšlenku o jednom nebezpečí při výzkumné práci a vztáhl ji na práci Jacobové:

„Tím, co nám brání vidět, co žáci ve třídě skutečně dělají, není používání určité metody statistického šetření pomocí testování nebo používání jiné metody. Myslíme si, že nám tento život především připadá příliš známý, takže nejsme schopni identifikovat určité události, které se uskutečnily, i když se to stalo přímo před našima očima.“

Autoři důrazně připomínají některé směry na britské scéně pedagogického kvalitativního výzkumu: symbolický interakcionismus, antropologii, sociolingvistiku, etnometodologii, demokratickou evaluaci, neomarxistickou etnografii a feministické výzkumy. Pro každý z nich identifikují nejdůležitější autory a práce. Doložili, že tyto výzkumy přinesly teorie, závěry a metodologické příspěvky, jež nelze podceňit, pokud nechceme předem zúžit svůj pohled pouze na výzkum v jedné zemi.

Diskuse ukázala, jak je těžké vymezit kvalitativní výzkum, a zároveň naznačila některé filozofické problémy, které se týkají užívání pojmu paradigma.

2.3 Vztah mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem

Postupně se prosazuje mínění, že kvalitativní i kvantitativní výzkum přispívají každý po svém k rozšiřování našich znalostí o člověka a sociálním světě. Podle tohoto názoru se nelze dívat na oba přístupy jako na kontradiktorní. Výsledky získané oběma strategiemi výzkumu se doplňují. Tento názor na vztah kvalitativního a kvantitativního výzkumu již zastávali významní metodologové Glaser a Strauss (1967), kteří při obhajobě svého kvalitativního postupu tvrdí, že neexistuje základní konflikt mezi kvalitativními a kvantitativními metodami nebo daty. Domnívají se však, že v určitém smyslu jsou kvalitativní data důležitější při generování hypotéz. Dodávají (s. 17):

„Zaměřením na kvalitativní data je nutné z mnoha důvodů. Například data popisující strukturní podmínky, následky, odchylky, normy, procesy, konfigurace a systémy mají obvykle kvalitativní podobu. Situace je také často taková, že v dané oblasti výzkumníci nemají usilovat o výzkum, který by šel za kvalitativní podobu. Je to většinou z toho důvodu, že kvalitativní výzkum je v dané situaci nejdokladnější a neelektrivnější způsobem, jak se dostat k požadovaným informacím a vyrovnat se s obtížnými empirické situace.“

Uvedené myšlenky jsou dobře ilustrovány v práci Faulknera a Sparkese (1999), kteří provedli přířadovou etnografickou studii, jež měla prozkoumat, jak může pravidelné tělesné cvičení ovlivnit mentální stav pacientů se schizofrenií.

PŘÍKLAD 2.3

Etografie v ústavu pro duševně nemocné

Výzkumníci Faulkner a Sparkes (1999) pracovali po dobu studie jako ošetřovatelé v domově pro duševně nemocné pacienty. Nejříve se šest týdnů seznamovali s prostředí a chodem penzionu. Během této doby byly připraveny podmínky pro kondiční cvičení pacientů. Několik pacientů se do kurzu přihlásilo. Kurz trval deset týdnů a lekce se uskutečňovaly dvakrát týdně. Výzkumníci se věnovali podrobně pouze třem pacientům. Přitom prováděli pozorování (po celou dobu kurzu) a rozhovory (na konci a na začátku kurzu) s pacienty a jejich ošetřovateli. Výzkumníci uvádějí několik důvodů, proč s tímto druhem pacientů nelze provádět standardní psychologický experiment:

- čelné absence a opuštění skupiny (*drop-out*) těchto pacientů;
- heterogenita pacientů vzhledem k medicaci a zdravotnímu stavu, kdy není možné zajistit stejnou výchozí úroveň měřených parametrů;
- celkově malý počet pacientů, kteří jsou přístupní pro pozorování v daném čase a místě;
- nespolehlivost zpráv z individuálně vedených deníků pacientů (*self-reports*).

Výzkumníci dovodili, že kvůli těmto a ještě dalším faktorům existují skupiny marginalizovaných jedinců, které nikdo vědecky nesleduje. Proto doporučili sledovat zvláštní populace pomocí etnografických případových studií. Je zřejmé, že podobnou úvahu lze aplikovat v mnoha dalších souvislostech.

Nálezy výzkumníků naznačily, že tělesná cvičení mohou redukovat u pacientů se schizofrenií halucinační jevy, zvýšit jejich sebedůvěru a zlepšit spánek a celkové chování. Upoznorňují, že těchto efektů se dosahuje spíše zvýšenou a příjemnou sociální interakcí během cvičení než samotným cvičením. Tento závěr dokumentují např. následujícími úryvkem z rozhovoru s jedním pacientem:

„Potřebuji někoho, kdo by mne postrčil. Nevěřím si, že bych to dělal sám od sebe. Potřebuji někoho, kdo by mi dal malý impulz, aby bylo jasné, že se do toho pustím, víte ... Jde o to mít nějakého člověka, např. někoho z personálu nebo někoho jiného, který ti řekne: Jdi si zacvičit, děláš to pro sebe.“

Výzkumníci doporučují zavést cvičení jako doplněk psychiatrické rehabilitace. Upozorňují, že jejich závěry nelze jednoduše zobecnit, ale jsou přesvědčeni, že je nutné se poučít z jednoho případu co nejvíce:

„Síla kvalitativních dat však nespočívá v množství sledovaných lidí, ale ve schopnosti výzkumníka dobře poznat několik lidí v jejich kulturním kontextu. Testem kvalitativního výzkumu není odhalit zdánlivě nekonečnou rozmanitost jedinečných lidských bytostí, ale osvětlit život několika dobře vybraných lidí. Idiografika přináší často větší vhléd než nomotika.“

Tabulka 2.7 nám přibližuje rozdíly obou přístupů zdůrazněním jejich odlišnosti tím, že situuje oba přístupy na opačných koncích několika dimenzí. Ne ve všech případech reálného výzkumu se setkáme s takovými vyhraněnými diferencemi.

Tab. 2.7 Některé rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem (Bryman 1988; Mohr, 1982; upraveno)

	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Úloha	přípravná	prostředek ke zkoumání interpretací aktérů
Vztah výzkumníka k subjektu	odstup	těsný
Postoj výzkumníka k jednání	vně situace	uvnitř situace
Vztah teorie a výzkumu	potvrzení, falzifikace	teorie často vzniká
Výzkumná strategie	silně strukturovaná	slabě strukturovaná
Přítomnost výsledků	zobecnění	kontextuální porozumění
Data	tvrdá, spolehlivá	bohatá, hloubková
Zaměření	makro	mikro
Teoretické schéma	teorie variability	teorie procesu

O většině dimenzí uvedených v tabulce jsme se již zmínili. K osvětlení dimenze „Zaměření“ poznamenejme, že kvantitativní výzkum se často zajímá o dokumentaci sociálních trendů větších rozměrů (např. ve státním úřadu), zatímco kvalitativní výzkumníci se zajímají především o procesy v menších sociálních jednotkách (interakce ve třídě apod.). V makro-orientovaném výzkumu jsou středem zájmu kolektivní aktéři jako spolky, strany a další druhy sociálních systémů, které své chování přizpůsobují obecně závazným normám a hodnotám. Takový výzkum upřednostňuje názor, že tuto úroveň reality není možné odvodit z individuálních prvků, tedy sledováním lidských jedinců. Mikro-orientovaný výzkum se zabývá naopak interakcemi a chováním několika jedinců. Upřednostňuje interpretativní a kvalitativní strategie. Cílem je zjistit hodnotové orientace, zájmy, motivace účastníků. Vychází se z toho, že z jejich jednání se odvíjí vznik vyšších sociálních struktur. Platí požadavek, že kvalitativní výzkumník se má pokusit své poznatky uvést do souvislosti s jevy na vyšší úrovni, tedy propojit poznatky z mikro- a makroúrovni výzkumu.

Mohr (1982) se snaží vytvořit rozdílnosti mezi oběma přístupy pomocí teorie variability a teorie procesu. Tvrdí, že kvantitativní přístup popisuje variabilitu proměnných a korelace mezi nimi. Je založen na odhadování příspěvku zvolených proměnných k variabilitě hodnot jiných proměnných a vychází z teorie pravděpodobnosti, značnéhoho experimentu nebo statistického šetření; základním modelem je lineární nebo nelineární regresní model. Kvalitativnímu výzkumu jde o události a procesy, jimiž jsou propojeny. Vysvětlení událostí v procesu se pomocí proměnných hůře zvládá. Je vhodnější podrobněji zkoumat několik málo případů tak, že identifikujeme mechanismy propojení událostí a kontextuální závislost vztahů mezi událostmi. Tuto koncepci doplňuje Mohr představením „faktuální přičinnosti“ a „fyzické přičinnosti“. Faktuální přičinnost vychází z přítomnosti nebo nepřítomnosti různých hodnot proměnných v porovnávaných situacích a hledá se v kvantitativním výzkumu. Na rozdíl od toho „fyzická přičinnost“, uvažovaná v kvalitativním výzkumu, se nezakládá na této komparativní logice. V takovém výzkumu se vychází z analýzy mechanismů propojení mezi příčinou a důsledkem.

Podobným způsobem si vztahu kvalitativních a kvantitativních pohledů na výzkum všimá také Salomon (1991), který ho nahrazuje vztahem „analytický“ vers. „systemický“ přístup. „Analytický“ přístup se snaží porozumět několika vybraným proměnným. „Systemický“ přístup představuje pokus zachytit všechny proměnné v jejich interakci mezi sebou v rámci komplexního prostředí. Svůj výklad ilustruje na úkolu vyhodnotit inovativní program výuky ve škole. Popis a analýza programu mohou vycházet ze zachycení několika indikátorů chování v rámci kvalexperimentální studie (experimentální a kontrolní třídy), nebo pomocí systematického přístupu, kdy se výzkumníci snaží popsat novou „kulturu třídy“. Podle

Salomona se zásady do života třídy vyznačují složitou vzájemnou závislostí mezi mnoha veličinami, akcemi a událostmi, které odlišují experimentální třídu od třídy kontrolní. Tuto „souhru interdependencí“ dává Salomon do kontrastu s procesem izolace manipulovaných a měřených veličin v rámci analytické studie (např. experimentu). Podle autora vychází analytický výzkum ze čtyř předpokladů:

1. Analytické studie předpokládají, že interní události jako vnímání, očekávání, přesvědčení atd. jsou závislé na nějaké externí proměnné.
2. Předpokládá se, že komplexní chování se aditivně skládá z nějakých základních prvků, jejichž chování lze studovat izolovaně. K přiblížení této skutečnosti používá Salomon model kulečkových koulí: každá je nezávislá na ostatních a interakcí s nimi dochází ke konečnému efektu.
3. Konečně se předpokládá, že hodnota pozorované proměnné představuje kvalitu sama o sobě. Například učitelův výklad má svou určitou kvalitu nezávisle na stupni žákovy pochopení (které je funkcí učitelova výkladu) apod.
4. Je možné některé proměnné udržovat „konstantní“.

Při analýze procesů ve třídě tyto předpoklady však nejsou splněny a mají vnučený charakter. Nemůžeme oddělit příčiny od důsledků, závislé veličiny od nezávislých. Základní předpoklad systematického přístupu spočívá v uznání, že každá složka, událost nebo akce mohou potenciálně ovlivnit třídu jako celek. Podle Salomona je nutné postupovat spíše podle pravidla „zjednodušení pomocí integrace“ než podle pravidla „zjednodušení pomocí izolace proměnných“. Pracujeme s jinou jednotkou analýzy, v níž se nesleduje sekvence diskretních událostí a procesů, ale celá „dynamická ekologie“, jejíž jednotlivé bloky nelze od sebe jednoduše oddělit. Změna kultury třídy díky inovaci způsobuje, že se nic neudrží konstantní jako při třzených experimentech. Naopak – všechno se mění. Právě tento vzniklý způsob provázanosti jednotlivých prvků a procesů odlišuje novou „kulturu“ experimentální třídy od třídy kontrolní.

Salomon zdůrazňuje, že je obtížné specifikovat slabiny každého z přístupů pouze na základě jeho vlastních kritérií. Každý přístup je totiž v jistém smyslu uzavřen sám do sebe. Při posuzování přínosu obou přístupů se ukazuje, že oba jsou omezeny svojí specifickou kombinací předpokladů, jevů, které vysvětlují, otázek, na které dávají odpověď, a použitými výzkumnými metodami. Salomon dále vyvozuje, že různé typy výzkumu jsou nutné komplementární, jsou radikálně odlišné a tím vzájemně kompenzují své nedostatky.

Analytický přístup je zacílen na testování teoreticky podložených hypotéz a je vhodnější pro zkoumání jevů, „které se mohou stát“, ale není vhodný ke zkoumání toho, „co se děje aktuálně“ v normálních podmínkách. Přes omezenost analytického přístupu je jasné, že se ho nemůžeme zříci, protože často představuje jedinou cestu, jak testovat specifické kauzální hypotézy. Systemický přístup

na druhé straně nevede podle Salomona ke zcela jasné formulaci funkcionálních závislostí, ale může vyjasnit, jak se způsob závislosti ve třídě mění v čase. Netes-tují se předem dané hypotézy, ale nalézají se a zkoumají nové hypotézy, přičemž jde o zachycení, co se přesně děje s „kulturou“ třídy.

Na základě těchto úvah Salomon usuzuje, že oba přístupy nejsou pouze kom-plementární, ale měly by se vzájemně podporovat. Systemické studie dokáží zachytit komplexní procesy, ale nemohou vést k zobečněním toho typu, jež může poskytnout analytická studie při zkoumání vybraných aspektů procesu, při kte-rém se maximalizuje interní validita. Systemická studie poskytuje podklady pro rozhodnutí, co vybrat z celého komplexního procesu pro analytický výzkum za kontrolovaných podmínek.

2.4 Smíšený výzkum

S tím, jak se upevnila pozice kvantitativního výzkumu a zároveň se uznala kome-mentarita obou přístupů, se začali metodologové také více věnovat otázce je-jich kombinování. V praxi používali výzkumníci smíšené přístupy odedávna. Ale teprve v nových učebnicích se jejich metodologii věnuje patřičná pozor-nost. Existují celé knihy zaměřené pouze na tento typ výzkumu (Newman, Benz 1998, Tashakkori, Teddlie 1998). Jeho aplikační možnosti dokládá monumentální sbírka příkladů a metod editorů Tashakkori, Teddlie (2003). Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmatá v rámci jedné studie.

Příslušná metodologie vyjasňuje účel a možnosti jednotlivých kombinací. Snaží se zodpovědět tento typ otázek (Maxwell 2003):

1. Jak vypadá posloupnost metod pro sběr kvantitativních a kvantitativních dat?
2. Jaký význam se bude přisuzovat kvantitativním a kvalitativním datům?
3. V jaké fázi se budou integrovat jednotlivé typy dat?
4. Použije se nějaká obecná teoretická perspektiva?

V některých typech smíšeného výzkumu se používají na úvod kvalitativní me-tody sběru dat, po jejich shromáždění a analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku v rámci statistického šetření a potom se provede do-datečně hloubkové dotazování vybraných účastníků šetření. Tomuto postupu se říká výzkum pomocí míchání metod.

Druhý typ smíšeného výzkumu představuje výzkum na základě smíšeného modelu. V tomto typu výzkumů využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. V zjednodušeném tří-fázovém modelu výzkumného procesu se nejdříve určují výzkumné otázky, pak

se shromažďují data a nakonec se analyzují. Tyto kroky mají v kvalitativním a kvantitativním výzkumu zhruba následující strukturu.

Cíle výzkumu: Typické cíle kvalitativního výzkumu jsou explorační a popis případů, typické cíle kvantitativního výzkumu jsou statistický popis, predikce nebo verifikace přímých hypotéz.

Typy dat: Kvantitativní výzkum se opírá především o standardizovaná kvan-titativně data, kvalitativní výzkum se zabývá texty, slovy a obrázky.

Typy analýzy a interpretace: Kvantitativní výzkum zahrnuje statistickou analýzu, kvalitativní výzkum používá interpretativní metody hledáním témat a pra-videlností v narativních datech.

Můžeme mluvit o typech výzkumných otázek již v přípravné fázi a plánovat zodpovězení jak exploračních otázek, tak testování hypotéz. Také je možné míchat různé přístupy ke sběru dat tím, že do dotazníku zařadíme uzavřené otázky (např. typu ano/ne) i otevřené otázky (jaký je váš názor na tento typ výuky?). Také ve fázi analýzy dat můžeme využít různé přístupy. Například zkoumáme narativní data jak kvalitativně (hledáním témat), tak kvantitativně tím, že provedeme kvantitativní obsahovou analýzu (počítáním určitých slov a hledáním kontingencí jejich výskytu). Také můžeme sbírat pouze kvalitativní data, ale analyzovat je pouze kvantitativně.

PŘÍKLAD 2.4

Hodnocení dvou způsobů výuky EBM

Bradley a kol. (2005) kvalitativním způsobem interpretovali výsledky randomizovaného kont-rolovaného pokusu s cílem vyhodnotit dva typy výuky základů medicíny založené na vědecky doložených faktech (EBM, Evidence based medicine). EBM je definována jako důkladně, explicitní a kritické využívání nejlepší dostupných výzkumných informací při provádění rozhodnutí o péči o individuálního pacienta. Proces EBM sestává z pěti kroků:

1. formulování klinické otázky;
2. shromáždění evidence z příslušné oblasti výzkumu;
3. kritické vyhodnocení získaných informací;
4. aplikování evidence do praxe;
5. vyhodnocení provedené aplikace.

Výzkumníci posuzovali dva typy jednosemestrálního výuky základů EBM pro mladé lékaře v desátém semestru pregraduální výuky – samostatně řízenou výuku pomocí e-metod a ří-zenou výuku pomocí seminářů s úvodními přednáškami a diskusemi v malých skupinách. Do dvou skupin bylo náhodně rozděleno 192 studentů. V jedné skupině byla použita e-metoda výuky pomocí počítačových programů, v druhé skupině metoda pomocí seminářů a diskusí ve skupinkách. Výsledky měření několika výzkumných parametrů (kritické dovednosti, zna-losti metody EBM a postoje k jejímu uplatnění) byly vyhodnoceny po skončení výuky pomocí běžných statistických metod. Tato analýza neukázala žádné rozdíly.

Hlavní výzkumné otázky kvalitativní části měly tuto podobu: 1. Byly jednotlivé výukové programy správně aplikovány? 2. Jaké zkušenosti měli studenti i učitelé při jednotlivých typech výuky? 3. Jak se lišily zkušenosti studentů a učitelů v jednotlivých typech výuky? 4. Jaké byly anticipované a první zkušenosti studentů s využitím EBM? 5. Jak je možné využít získaných výsledků pro další kurzy EBM?

Výzkumníci využili několik metod pro sběr dat. Všichni studenti vyplnili dotazník s uzavěřenými a otevřenými otázkami. Odpovědi na dotazníky od prvních zkoumaných skupin studentů (výzkum probíhal celkem čtyři semestry pro různé kohorty studentů) ovlivnily skupin sob dořazování a organizace skupinových diskusí, které byly provedeny s ostatními skupinami studentů. U prvních skupin studentů provedli výzkumníci také zúčastněné pozorování výuky. Pozorování se využilo pro vyhodnocení vyučovacího procesu a výběr kandidátů pro podrobnější rozhovory. Podrobné rozhovory se provedly celkem s 12 studenty, kteří rovnouměně zastupovali oba typy výuky. Výzkumníci také provedli rozhovory s jednotlivými učiteli. Dohromady byly uspořádány tři skupinové rozhovory s počtem 5 účastníků ve skupinách. Zánamy z rozhovorů byly dvěma výzkumníky ručně kódovány a tematicky analyzovány v několika fázích, než se dospělo k identifikaci výsledných zásadních témat. Rozpory při analýze se řešily pomocí diskuse. Při analýze výzkumníci použili seznam předem připravených témat, poznatky z různých pedagogických teorií a výsledky předchozích výzkumů, které shrnuli v úvodu práce. Do výzkumné zprávy byly zařazeny celé citace odpovědí studentů, jež dokumentovaly jednotlivé postoje a zkušenosti z výuky.

Použití smíšených metod se vyznačuje několika přednostmi. V předchozích odstavcích jsme upozornili, že kvalitativní a kvantitativní přístupy se mohou vzájemně doplňovat. Těto okolnosti můžeme tedy využít v jedné výzkumné akci. Důležité se fundamentálního principu smíšeného výzkumu, který říká, že je rozumné sbírat a analyzovat data pomocí několika metod takovým způsobem, že vzniklá směs nebo kombinace dat a výsledků využívá síly a komplementarity jednotlivých přístupů.

Metaforicky tento princip vyjádřili Lincoln a Guba (1985) na příkladu rybářských sítí. Jestliže má rybář k dispozici několik sítí a v každé z nich je několik velkých děr, pak je lepší, když rybář poškozene sítě navzájem překryje a použije tak jednu síť, kterou získá lepší úlovek než použitím jednotlivých sítí odděleně.

2.5 Souhrn

V sociálněvědním výzkumu se uplatňují dvě základní formy výzkumu.

Kvalitativní výzkum používá indukční formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejčastěji formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.

Kvantitativní výzkum probíhá více strukturovaně a používá spíše deduktivní postupy vědecké metody. Soustřeďuje se na popis variability předem definovaných proměnných, které vymezují, co budeme pozorovat a zachycovat. Cílem je testování hypotéz a teorií.

V poslední době se věnuje pozornost využití kombinace přístupů kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Mluvíme o smíšených plánech výzkumu a smíšených výzkumných metodách. V dalších kapitolách probereme pozadí vzniku metodologie kvalitativního výzkumu a kvalitativních postupů. Při výkladu uvedeme mnoho příkladů.

3 Vývoj kvalitativního výzkumu, školy a teorie

Pravděpodobně stejně starý jako vědecké zkoumání samo je spor o správné metody a vztah mezi teorií a empirií. Tyto otázky jsou obsaženy v diskusích o metodologických základech vědy a jejích empirických předpokladech. Není překvapením, že také filozofie v této diskusii hraje významnou roli.

V této kapitole si přiblížíme některé významné teoretické tradice a filozofické přístupy, které stojí v základech kvalitativního zkoumání. Kvalitativní přístup se vyvinul z kritiky pozitivistického a přírodovědného přístupu, hlásí se k hermeneutice a fenomenologii, významný impuls mu dala chicagská sociologická škola i spor německých filozofů a sociologů známý pod názvem *Positivismusstreit*. Neopomeneleme zmínit ani podstatu konstruktivistického přístupu, jenž se prosazuje především v novější době, a přístupy sublimního realismu představující jakousi střední cestu mezi konstruktivismem a pozitivismem či naivním realismem. Nejdříve uvedeme pro orientaci některá základní historická data.

3.1 Stručná historie kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum se může odvolat na dlouhou tradici, jež v sociálních vědách sahá až k jejich počátkům. Za jednu z raných vývojových linií lze považovat obecně terénní výzkum a zvláště pak etnologii. Etnologie jako věda o národech má své počátky v 15. a 16. století, kdy cestovatelé, misionáři a koloniální úředníci popisovali Nový svět s jeho „primitivními národy“. Ve druhé polovině 19. století se etnologie stále více hlásí k étosu vědeckých metod, což se projevilo kritikou neshkolených pozorovatelů a požadavkem zúčastněného pozorování. V době první světové války položil B. Malinowski (1884–1942) základy moderního etnografického paradigmatu svými terénními studii pomocí zúčastněného pozorování (srov. Copans 2001). Podobnou roli v oblasti sociologie sehrály studie chicagské školy.

Positivismus Augusta Comta (1798–1857), jež představoval dominantní vědeckou formu 19. a 20. století, byl modifikován na začátku 20. století členy Vi-

dešského kroužku pomocí nové teorie poznání. Postupy fyziky se měly stát vzorem pro ostatní vědy. Tento fyzikalismus obohatil C. W. Mills (1916–1962) deduktivní a indukativní logikou, která sloužila pro verifikaci, případně falzifikaci hypotéz. Tato tradice je spojena se jmény učenců, jako byli Galileo Galilei (1564–1642), René Descartes (1596–1650) a Isaac Newton (1642–1727), kteří usilovali o jistotu, přesnost a logické odvozování, formalizaci a kvantifikaci. Tak se vyvinulo paradigma kvantitativních postupů v empirické vědě.

Vedle tohoto převládajícího pojmání vědy existovaly na konci 19. století i opačné proudy. Německý psycholog Wilhelm Wundt (1832–1920) vedle metod obecné psychologie vycházejících z experimentu používal interpretativní a popisné metody v rámci své koncepcce psychologie národů. V tomto směru však bylo vlivnější působení myšlenek Wilhelma Diltheye (1833–1911), který považoval hermeneutiku a popisnou psychologii za základní sloupy duchověd, podobně jako je matematika základem přírodních věd. Dilthey se však stavěl proti přehnanému zdůrazňování proti sobě stojících metodologických pozic přírodních a duchovních věd.

V jednotlivých zemích se historie aplikací kvalitativních metod liší. Dále popíšeme vývoj kvalitativního výzkumu na příkladu USA. Po první světové válce získávaly ve světě stále větší respekt příspěvky amerických sociálních vědců. V americké sociologii dlouhou dobu hrály ústřední roli biografické metody, případové studie a popisné postupy, které užívala – pod vlivem pragmatismu – především chicagská sociologická škola. Přesto se v průběhu rozvoje psychologie a sociologie stále více prosazovaly proti „měkkým“ otevřeným kvalitativním metodám „tvrdší“ experimentální a kvantitativní přístupy. Teprve v šedesátých letech 20. století nabývá v americké sociologii na síle kritika standardizovaného kvantitativního výzkumu. V psychologii došlo ke změnám v tomto směru o něco později.

Denzin a Lincoln (2005) charakterizují dějiny kvalitativních metod v USA pomocí sedmi vývojových etap. První etapa tzv. tradičního zkoumání začíná na rozhraní 19. a 20. století a trvá až do konce druhé světové války. Určují ji především výzkumy Malinowského a členů zmíněné chicagské sociologické školy. Kvalitativní výzkum se v této době zajímá především o podobu „cizince“, o jeho více nebo méně objektivní popis a interpretaci. Předmětem zkoumání jsou v etnografii především cizí kultury a v sociologii lidé z okrajových vrstev společnosti.

Traditionalistická etapa byla podle uvedených autorů vystřídána modernistickou fází, která zasahuje až do sedmdesátých let 20. století a vyznačuje se pokusy dát kvalitativnímu výzkumu metodicky propracovanější podobu. Objevují se první učebnice kvalitativního výzkumu. Díky pracím Glasera a Strausse (1967), Strausse (1994), Strausse a Corbinové (1990) i Milise a Hubermana (1994) je vliv tohoto období na dnešní stav kvalitativního výzkumu stále ještě významný.

V této době vznikají etnograficky zaměřené práce jako Parita na rohu ulice (Whyte 1955, popisujeme v příkladu 4.6, s. 118) nebo Chlapci v blátně (Becker et al 1961, popisujeme v příkladu 8.6, s. 241).

Fáze „rozmazaných žánrů“ je vymezena léty 1970 až 1986. V ní vedle sebe stojí několik rozdílných teoretických modelů a chápání předmětu a metodiky. Výzkumníci si z této zásoby vybírá, konfrontuje a kombinuje jednotlivé přístupy. Uvažují se především tyto stěžejní směry: symbolický interakcionismus, etnometodologie, fenomenologie, sémiotika a feminismus (srov. Jacob 1987). Intenzitu vývoje kvalitativního přístupu dokládá publikování mnoha základních učebnic a vznik četných časopisů.

V polovině osmdesátých let 20. století se v USA dostává krize kvalitativního výzkumu, vedoucí ke zvýšené pozornosti věnované prezentaci poznání a výsledků. Kvalitativní výzkum je pojímán jako spojitý proces konstrukce různých verzí zkoumané skutečnosti.

Situaci devadesátých let minulého století Denzin a Lincoln charakterizují jako „trojitou krizi“ – krizi reprezentace, legitimitosti a praxe:

1. Upozorňuje se na to, že kvalitativní výzkumník nemá šanci zachytit přímo žitou zkušenost. Zkušenost je vytvářena výzkumníkem pomocí textu.
2. Problematicují se kritéria kvality výzkumu. Znovu se promyšlejší aspekty validity, zobecnitelnosti a reliability výzkumných výsledků.
3. Výzkumníci se ptají, zda je možné ovlivňovat svět, jestliže je společnost pohybem textem?

Období je spojováno s „kritickým, interpretativním, lingvistickým, feministickým a rétorickým obratem“. Na místo pozitivistických teorií vstupují vyprávění, případně se teorie čtou jako vyprávění. Důraz se přesunuje na teorie, které platí pro určité ohraničené, prostorové a časově lokální situace a problémy. Kvalitativní výzkumníci se vyrovnávají s vlivy poststrukturalismu a postmodernismu. Šestá etapa (1995–2000) je charakterizována jako postexperimentální výzkum, kdy se smazávají hranice mezi uměním a vědou. Experimentuje se s novými formami vyjádření prožité zkušenosti. Začínají vycházet dva významné časopisy: *Qualitative Inquiry* a *Qualitative Research*.

Sedmé období (2000–) se vyznačuje metodologickými konflikty (Denzin, Lincoln 2005, s. 1120):

„Je to doba velkých tenzí uvnitř komunity kvalitativních výzkumníků jednoduše proto, že metodologické, paradigmatické a výzkumné kontexty jsou tak otevřené a rozličné, že lze přijmout názor, že výzkumníci jsou všude. Co připadá vnějšmu pozorovateli jako chaos, není nic jiného než silný zájem rostoucího počtu lidí zkoumat mnohá neprobádaná místa globální společnosti v přechodu. Avšak co títo lidé studují, s kým zkoumají, jak zkoumají uvazované fenomény, co o tom píší, kdo píše o tom, co títo lidé zkoumají – to vše je předmětem debat a bojů.“

Výzkumníci také reagují na pokusy ovlivnit metodologii výzkumu ze strany politiků (mluví se o „Bushově vědě“) a s hnutím „praxe založené na empirickém důkazu“ (Evidence Based Policy, Evidence Based Practice).

■ ■ ■

Všimněme si krátce situace v české vědě. Návaznost na nové vědecké směry ve společenských vědách se u nás postupně ustanovuje teprve po uvolnění od pojetí založeného na jednosměrných interpretacích marxistické filozofie. Vývoj kvalitativního výzkumu poznamenaly do roku 1989 omezení ze strany totalitního režimu. Naneštěstí v základech nové metodologie stály filozofické směry u nás v té době nepřijatelné. Připomeňme třeba filozofy Edmunda Husserla, Jana Patocku a Alfreda Schützera nebo Jurgena Habermase a americké pragmatisty, postmoderní evropské filozofy atd. Jestliže se o těchto filozofech mluvilo, pak jenom formou kritiky jejich díla, a to i v pracích, které se snažily říci o těchto velíkánech filozofie něco více než jenom účelové soudy inspirované ideologickými poučkami.

S metodami pozitivistické vědy nebo přírodovědných přístupů to bylo sražit. Úlohy ze strany tehdejších ochránců správné vědy se zastavily před hradbou matematických vzorců.

Sedesátá léta 20. století znamenají u nás určitý přelom a zároveň start nového úpadku. Proběhly studentské bouře po celém světě (především ve Francii, Německu a USA). V rozvinutých zemích dochází ke změnám v organizaci vysokoškolského studia s důrazem na větší dialog mezi studenty a profesorským sborem. Tento proces se projevovat také u nás, avšak ke konci roku 1968 se zcela zastavil v důsledku invaze armád Varsávské smlouvy. V šedesátých letech šlo v demokratickém světě o extenzifikaci výzkumu i podstatně proměny ve způsobu a zaměření vědeckého bádání. Tehdejší diskuse na poli společenských věd dnes dokážeme pouze částečně pochopit, protože je naše vědecká komunita nemohla svobodně vsáhnout a nyní již představují dávnoú historii. Možnost přejímání zahraničních metodologických impulzů ve vědě v době komunismu vyváženě popisuje na příkladu dějepisectví Válka (2003).

V současnosti dochází k mírnému oživení metodologické scény. Postupně se u nás objevilo několik skupin zabývajících se intenzivně o kvalitativní metody. Jde např. o skupinu sociologů kolem časopisu BIOGRAF, která se zaměřuje na sociologické aplikace a teoretické základy kvalitativního výzkumu. Existuje významná Pražská skupina školní etnografie, známa svými výsledky z longitudinálního zkoumání jednotlivých tříd základních škol (Kučera 1994). Psychologové uspořádali již několik konferencí na téma kvalitativního výzkumu (Miovský a kol. 2004). Otázky kvalitativního výzkumu se objevují jako jedno ze základních zaměření Psychologického ústavu České akademie věd.

3.2 Kritika kvantitativního přístupu

V této pasáži zmíníme některé argumenty, které používají metodologové při kritice kvantitativního přístupu. Dotkneme se problému, jímž se ve své knize zabývá podrobně Petrusek (1993).

Historicky vznikly sociálněvědní obory ke konci 19. století. V této době již byly moderní metody přírodních věd dobře etablované a pojila se s nimi velká víra v pokrok (stov. Loewenstein 2004). Proto se nelze divit, že sociální vědy se při svém vzniku orientovaly na vědeckou metodologii přírodních věd – měření, testování, experiment a přírodovědecký ideál zachycení znalostí nejlépe v matematické formě. To vedlo k používání dotazníkových šetření, k orientaci na popis pomocí proměnných, ke kvantifikaci sociologických pojmů apod. Filozoficky se tento způsob zkoumání podstatně (ale ne ve všech ohledech) opíral o pozitivismus, pro které jsou charakteristické tři aspekty:

1. **Vědecký zákon** – pozitivisté převzali z přírodních věd zásadu, že základním cílem vědeckého studia je identifikace univerzálních zákonů.
2. Požadavek omezení zkoumání na **empirickou zkušenost** ve formě smyslového vnímání.
3. Pouze **věda** a její přírodovědné pojetí reprezentují platnou formu vědění. Podle pozitivistů by se navíc mělo vědecké zkoumání zakládat na stejných metodologických principech, jež lze nakonec redukovat na metody používané ve fyzice.

Často se cituje následující, ve své době radikální argument, který přinesl zakladatel pozitivismu, anglický filozof David Hume (1711–1776) (Kunzmann 1991, s. 125):

„Pokud vezmeme do ruky nějakou učnou knihu, např. s bohosloveckou nebo metafyzickou tematikou, pak se zeptáme: Obsahuje nějaké abstraktní myšlení, které se říká kvantitativní nebo čísel? Ne. Obsahuje nějaké experimentální uvazování, které se říká faktů nebo existence? Ne. Tak jí hodte do ohně. Neobsahuje nic jiného než sofiistiku a lhu.“

Kritika pozitivistické vědy se soustřeďuje na čtyři její předpoklady (Borg a kol. 1989):

1. Pozitivismus předpokládá, že hypotézy odvozené z teorie mohou být potvrzeny nebo vyvráceny pomocí objektivního, resp. neutrálního pozorování. Jinými slovy – observační tvrzení musí být nezávislé na teorii. Kritika upozorňuje, že neexistuje pozorování nezávislé na teorii (např. volba testu pro měření nadání). Pozorování jsou „theory-laden“. Problém tedy má tuto podobu: Jestliže jsou všechna pozorování prostoupena teorií (theory-laden), jak lze nalézt pevnou půdu pro to, abychom otestovali naši teorii?

2. Pozorování jsou hodnotově nezávislá (value-free). Pokud nejsou pozorování hodnotově nezávislá, pak nelze výzkumníka mohou reflektovat spíše jeho přesvědčení než objektivní teorii. Tento případ je dnes méně častý, protože výzkumníci jsou velmi citliví k chybám tohoto typu.
3. Testy jsou zaměřeny pouze na pozorovatelné jevy. Například v pedagogických vědách tento přístup znamená, že se opíráme o pozorovatelné chování osob, o jejich výkon při testech, o jejich odpovědi v dotazníku. Behavioristé se soustředují pouze na chování a vylučují všechny interní jevy. Avšak některé zajímavé jevy nejsou bezprostředně pozorovatelné (záměry, pocity jedince, skupinové normy a hodnoty, školní atmosféra atd.). Neexistuje důvod, který by prokazal, že tyto aspekty jsou méně důležité než pozorovatelné projevy jednatel člověka.
4. Předpokladem pozitivismu je, že „svět tam venku“ je konzistentní v jednotlivých situacích a časových okamžicích. Tento předpoklad jistě platí v přírodních vědách, ale v sociálních vědách již takové oprávnění nemá. Výzkumníci přiznávají extrémní variabilitu mezi jedinci, skupinami a kulturami.

Ondrejko (1996) uvádí některé další významné argumenty, jež se používají při kritice „pozitivistický“ zaměřené výzkumné činnosti v rámci sociálních věd:

- a) Sociální jevy neexistují mimo jedince, ale zakládají se na interpretaci individuů jako příslušníka sociální skupiny.
- b) Sociální skutečnost nelze předem objektivně identifikovat, ale je zapotřebí ji interpretovat jako sociální činnost, přičemž se musí vycházet z významu jejího obsahu, který se mění se situací.
- c) Kvantitativní měření a techniky, na jejichž základě se uskutečňuje kvantitativní výzkum, nemohou posílnout sociální skutečnost. Spíše ji zamlžují nebo brání formulovat relevantnější otázky. Získané výsledky dávají jednání jiné významy, které jsou spíše názorem výzkumníka než akterů jednání.
- d) Rigidní formulace testovaných hypotéz na začátku výzkumu může vést k tomu, že empirická data nepomohou odhalit neanticipované vztahy v datech a neumožní formulovat nové hypotézy.

V návaznosti na uvedené argumenty lze provést kritiku specifických metod a technik kvantitativního výzkumu. Jednou z nejlépe používaných metod kvantitativního výzkumu je statistické šetření pomocí náhodného výběru a dotazování respondentů pomocí strukturovaného dotazníku. Petrussek (1993) v souvislosti s tímto výzkumem upozorňuje:

1. Metoda dotazníků je individualistická (neřeší problém vzájemné propojenosti jedinců v komunitě, odstřihává informace z dotazníku od kontextu).
2. Metoda je „příliš demokratizická“ (respondent pouze volí z jistých možností).

3. Metoda je statická (neuvažuje procesy).
4. Metoda zdůrazňuje střední pozice (podstatá statistického uvažování).
5. Metoda opomíjí konstantní marginále (nefreakventované, ale kritické jevy, které se neuvažují vlivem skutečnosti popsané v bodě 4).

Petrussek dále hovoří o následujících problematických vlastnostech dotazníku:

1. Má daná otázka z dotazníku pro každého respondenta stejný smysl?
2. Je pro respondenta otázka z dotazníku stejně zajímavá jako pro tazatele? (Problém umělého vytváření postoje.)
3. Kognitivně-verbálně-behaviorální disonance. Odpovídá to, co respondent povídá, jeho názoru? A odpovídá tento názor jeho budoucímu nebo reálnému chování?
4. Rozumní respondenti otázky?
5. Lze realitu popsat dimenzemi v dotazníku?

Problém představuje interpretace údajů získaných strukturovaným dotazováním pomocí uzavřených otázek. Každý sledovaný jedinec je popsán množinou hodnot proměnných. Co to znamená, jestliže statistickým zpracováním získaných dat zjistíme vysokou korelaci mezi dvěma položkami? Výzkumník interpretuje tuto korelaci tak, že se snaží vnitřně modelovat uvažování nebo chování průměrného respondenta z dotazovací akce. Odhaduje logické kroky, řetězce podmínek a následků, které vedly k vysoké korelaci. Jaké jsou předpoklady, aby se mu to podařilo relevantním způsobem? Jedinec interpretuje situace a své chování řídí podle pravidel, která se naučil v daném kulturním kontextu. Pokud je oprávněný předpoklad, že respondent používá stejnou nebo podobnou zásobu každodenních znalostí jako výzkumník, nenastává při interpretaci zásadní problém. Výzkumník je pak schopn „empathický“ napodobit myšlení respondenta a přiřadit odpovědi její váhu jednotlivým údajům. Výzkumník se však dnes mnohem častěji zabývá životními formami, jejichž sociální normy, pravidla a významy mu nejsou známy. Jeho interpretace budou v tomto případě s vysokou pravděpodobností chybné nebo zkrslující. Bez úzkého kontaktu se zkoumanými jedinci výzkumník nedokáže ani adekvátně navrhnout dotazník a formulovat hypotézy před vlastní empirickou fází výzkumu (Kelle 1994).

Některé metodologové varují, že metoda strukturovaného dotazníku s uzavřenými otázkami brání výzkumníkům proniknout ke světu, jehož povahu se snaží osvětlit. Blumer to formuluje takto (Blumer 2004, s. 363):

„Empirický svět sestává z probíhajícího skupinového života a vědec se musí k němu přiblížit, aby poznal, co se děje. Mám rád metaforu o záclonách, jež je nutné odhrnout, protože zakrývají a zkrslují to, co se děje za nimi. Úkolem zkoumání je odhrnout záclony, zakrývající oblast sociálního života, kterou chceme zkoumat. Záclony se neodhrnou tím, že substituujeme předpřipravené

obrazy za bezprostřední zkušenost. Základy se odhnuou tím, že se přibližíme k oblasti a pečlivě ji propátráme. Schémata výzkumu, která nepodporují takový postup, jsou zradou základního principu respektu k jedinečnosti lidské existence.”

Pozornost zasluhují v této souvislosti také názory sociálního psychologa a metodologa Cronbacha (1975), na něž jsme upozornili už v předmluvě. Cronbach, který přispěl významným způsobem k metodologii kvantitativního výzkumu, později prohlásil:

„Jeden z faktorů, který ovlivňoval náš pohled, byla snaha o úspěšné modely. Vědec se chová stejně jako dramatik. Čím má přehled méně postav, tím je přesvědčivější. Zdá se však, že to v sociálním světě neplatí. Pozorovatel má být novinářem, ne dramatikem. Pořadování variací, která se nemá objevit, je špatně pozorování.”

Cronbach vysvětluje, že při experimentování se zvrhávají se můžeme omezit na několik málo proměnných tím, že pečlivě připravíme pokus. Také jsme schopni izolovat systém, který pozorujeme, od vnějších vlivů. Pochybuje však o tom, že je to možné např. v podmínkách školy. Zde také velmi silně působí faktor času. V přírodních vědách se podle Cronbacha vysvětlují jevy pomocí propojené množiny tvrzení, jež jsou stálá v čase. Společenské jevy však nemají povahu stabilních fenoménů. Dříve než vyjádříme zákonitost nějakého jevu, vše se změní. Potíže nejsou v tom, že naše jednání by se v podstatě neřídilo žádnými zákony, ale v tom, že se tyto zákonitosti neustále mění.

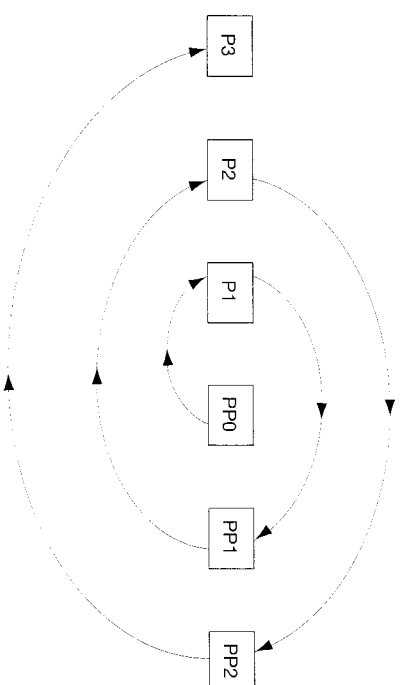
Cronbach nedávějuje představám, že budeme někdy schopni postavit teoretické paláce, jež vysvětlí dokonale pravidelnosti v lidském chování. Naše konstrukty nám pomáhají měnit naše pohledy na člověka. Ale určitá perspektiva ještě neznamená možnost predikce. Cronbach ve svém článku tvrdí:

„Naším cílem není vystavět paláce z teorie a generalizací, ale poznat jednotlivosti a přispět v každé době k pochopení zvláštností sociálního světa. To máme společně s uměním a s humanitními vědami.”

3.3 Hermeneutika

Za alternativu ke kvantitativním metodám se od konce 19. století považovaly fenomenologie a hermeneutika, z nichž se v sociálních vědách vyvinuly speciální výzkumné metody. Zprvu šlo o pokus navrhnout pro humanitní obory vlastní metodický a vědecký ideál „rozumějící“ nebo interpretující vědy a zároveň je vymezit vzhledem k nomotetickému přírodovědnému vysvětlování a matematickému odvozování. V šedesátých letech 20. století byla tato hermeneutická tradice

Obr. 3.1 Hermeneutický kruh



začleněna do sociálních věd jako část interpretativních sociálních teorií a modelů výzkumné práce.

Základním principem hermeneutiky je **hermeneutický kruh**. To znamená kruhový pohyb výkladu, který začíná první základní znalostí textu (předporozuměním PP0) tvořící pozadí pro jemnější analýzu jeho jednotlivých částí P1. Výsledky analýzy těchto částí pak pomáhají úplněji pochopit zpětně celý text PP1 atd. Na obrázku 3.1 je proces hermeneutického zkoumání naznačen graficky.

Původ slova hermeneutika je etymologicky nejistý. Může se vztáhnout k Hermovi, k poslu bohů, jemuž je v řecké mytologii přisouzen objev jazyka, nebo se jednoduše připomene jeho slovesný základ (*hermenein* = říkat, vyslovit). Vzdávky však jde o vztah k jazyku jako psanému nebo vyslovenému slovu, tedy k jazyku jako výrazu.

Hermeneutika jako umění výkladu má dlouhou historii. Její začátky lze hledat v době, kdy se řešily problémy interpretace bible. Před vynálezem tisku se bible šířila pomocí ručně psaných kopií, v kterých se tak objevovalo mnoho nesprávných přeписů. Hermeneutika znamenala rekonstrukci „autentické“ verze bible. V 19. století to byl především F. D. E. Schleiermacher (1768–1834), kdo hermeneutiku pojímal jako umění porozumění. Jeho pojetí metody se neomezuje pouze na porozumění textům, ale zahrnuje i mluvenou řeč v mezilidské komunikaci.

Pro W. Diltheye (1833–1911), který provedl oddělení duchovněd a přírodních věd, je hermeneutika metodou porozumění, které má oživit vše to, co člověk vytváří v procesu nejrůznějších objektivizací (Berger, Luckman 1999). Porozumění

je podle něho procesem, pomocí něhož rozpoznáváme vnitřek znaků, které jsou zprostředkovány nějakým smyslovým způsobem. Prožitek, výraz a porozumění patří k sobě. Hermeneutika se pro něho stává hlavní metodou duchovně. Podle Diltheye je však popisně-hermeneutický postoj sice základem duchovně, ale jako druhý navazující krok je zapotřebí uvažovat vysvětlující konstrukce, které na tomto základu stavějí.

Zahrnutím potřeby celostního pohledu do procesu porozumění vzniká hermeneutický kruh. Jednotlivost, již se porozumí z perspektivy celku, není pouhou jednotlivostí obecného. Jednotlivosti osvětlují celek a naopak. V procesu porozumění se musí uchopit typy a struktury, které konstituují celkové souvislosti.

Dilthey stavěl na empatickém porozumění významu textu. Novější přístupy vycházejí z hermeneutické rekonstrukce významových struktur textu pomocí hloubkové analýzy za použití všech dostupných materiálů. Dilthey argumentoval, že v přírodních vědách se vysvětlují jevy pomocí kauzálních vztahů na základě obecných zákonů (*Erklären*), kdežto v duchovnědých nám jde o porozumění významům tím, že zachytíme vnitřní svět jedince (*Verstehen*). „Přínodu vysvětlujeme, psychický život chápeme.“

Z historické perspektivy dosáhla největšího rozšíření hermeneutika textová, která je úzce spjata s kvalitativní obsahovou hermeneutikou a s analýzou dokumentů. Rozlišujeme (srov. Meinberg 1993) tyto základní kroky klasické textové hermeneutiky:

1. Je nutné adekvátně přiřadit otázku nebo specifikovaný problém k celku textu.
2. V textu určujeme místa, která představují odpověď na položenou otázku.
3. Přistupujeme k procesu dokazování, přičemž využíváme citáty textu.
4. Pracujeme s primárními nebo sekundárními texty, jež mohou odkazovat k dalším autorům. Spíše používáme primární texty.
5. Přistupujeme k vyložení imanentního obsahu textu, který se nejdříve vztahuje k výpovědím daného autora, zpracováváme také latentní témata.
6. Interpretace „posilujeme“ a verifikujeme ostatními textovými zdroji stejného autora.
7. V rámci komparativního postupu porovnáváme interpretace textů různých autorů, jež mají vztah ke stejnému problému.
8. Je nutné zodpovědět otázku spolehlivosti textů (bezrozporná argumentace, původ textů, původnost a úplnost atd.)
9. S interpretací spojujeme i vysvětlení, tzn. hledáme odpovědi na otázky: „Proč se tak děje?“

Hermeneutický kruh patří nutně k interpretaci, a tedy k porozumění. Tím, že do procesu porozumění zahrneme předpoklady, ke kterým se neustále vracíme, se nepohybujeme v kruhu, ale spíše ve spirále. Dochází ke stále lepšímu a hlubšímu

porozumění předpokladům. Proto se přijímá, že hermeneutické porozumění je vždy prozatímní a podléhá neustále revizi. Tento aspekt zpracoval ve svém díle *Pravda a metoda* H. G. Gadamer (1900–2000). Podle něj má hermeneutika jako fenomén lidského života základní význam. Tuto představu také využívá A. Schütz (1899–1959) ve své analýze přirozeného světa (též životní svět, *Lebenswelt*, viz další kapitola) a H. Garfinkel při výkladu dokumentární analýzy a interpretativního paradigmatu (viz 3.5.3).

Gadamer (1990) zdůrazňuje „vědecky a metodicky nepřekonatelnou“ zvláštnost hermeneutické zkušenosti a hermeneutického porozumění, které se paradigmaticky jeví jako setkání s uměleckým dílem. Kritiku takového konceptu hermeneutiky provedl J. Habermas. Podle něho má hermeneutické myšlení hranice tam, kde lze jeho vlastní podmínky zpochybnit pomocí nehermeneutických speciálních věd. Tyto podmínky, zahrnující sociální a mocenské struktury nebo hloubkové psychologické mechanismy, mohou totiž fungovat jako rušivé faktory svobodné hermeneutické komunikace.

3.4 Fenomenologie

V tomto odstavci nejdříve naznačíme filozofické pojetí fenomenologického přístupu a posléze se věnujeme jeho využití v sociálněvědním výzkumu.

Pojem fenomenologie se ve 20. století spojuje s filozofií Edmunda Husserla (1859–1938). V základech fenomenologie leží přesvědčení, že filozofické poznání nespocívá v konstruování obecných principů, ale v deskriptivní „fenoménu“, tj. věci samých. Ve výzkumné praxi tento princip požaduje nepředsobný přístup k analýze problému. Cílem fenomenologie v užším významu je objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejích invariant, přičemž jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí pohleděno.

Obecně lze vysledovat tři funkce fenomenologické orientace. Jsou to:

- kritická funkce, která problematizuje převládající směry a základní metodologické koncepty dané oblasti zkoumání;
- heuristická funkce dávající podněty k novým způsobům pohledu, alternativám a aspektům a převládající tyto možnosti do praxe;
- popisná funkce usilující o hlubší pohled na důležitě problémové situace z pohledu jejich subjektu.

Podle Edmunda Husserla nelze fenomenologický přístup ztotožnit s nativním vědění. **Fenomenologická redukce** usiluje o odhalení základních esencí myšlení zbaveného nekonzistencí vnímání. Všechny aspekty mentálních procesů, které

nelze považovat za primární, je nutné „uzávorkovat“ v procesu **epoché**. Analycko-reflexivní kroky fenomenologické redukce vyžadují disciplínu a vysoký stupeň sebekritiky. Zkoumání na základě fenomenologie se soustřeďuje na významy (jaký je význam určité zkušenosti?) a na analogie (Čemu je tato zkušenost podobná?). Cesta redukce je cestou uzávorkování. Cílem je čisté myšlení. Toto čisté myšlení není prázdné, je stále myšlením něčeho. Myšlení je vědomí a vědomí se vždy týká něčeho. Tento vztah nazývá Husserl intencionalita vědomí. Cestu redukce popisuje metodolog Lammeck (1993) pomocí pěti kroků:

1. Teoretický svět: svět ideologií, světónázorů, pohledů. Tento svět je nutné uzávorkovat.
2. Přirozený (životní) svět: To je svět přirozených zkušeností, v něm prožíváme nativně, co je. To je postoj, kterým se střetáváme se světem, aniž bychom o něm pochybovali. Bereme ho jako samozřejmý, přirozený. V procesu uzávorkování (**epoché**) se dostáváme k principům, které tento svět řídí.
3. Fenomenologický postoj. V tomto kroku se dostáváme k intencionalitě vědomí. Myšlení je vždy myšlením něčeho, je intencionalní. Intence myšlení je nutné v tomto kroku vyjasnit.
4. Odhalení podstaty (**eidetická redukce**). Je nutné provést mnoho pozorování. Z těch se pokoušíme extrahovat to podstatné, invariantní.
5. Pátý stupeň – transcendentální subjektivita. Dosahujeme čistého absolutního transcendentálního vědomí. Jde o učení já, které daný svět transcenduje.

Delany (1997) dovozuje, že fenomenologie podle Husserla patří do tradice objektivní hermeneutiky. Tato hermeneutika vychází z přesvědčení, že je možné „objektivní“ a „čisté“ porozumění. Věda je zaměřena na čisté porozumění, kterého dosáhne tím, že uzávorkuje „každodenní zmatosti“. Heidegger označil za problém této fenomenologie, že neuvazuje konstitutovanost reality jazykem, a přiklonil se k subjektivní hermeneutice. Vědecká znalost je podle něho zprostředkována jazykem. Na rozdíl od Husserla chápal Heidegger porozumění jako aktivitu konstituující svět jako takový. Podle Heideggera se stává porozumění částí „bytí“ samého: metoda a ontologie spadají v jedno, kdežto pro racionalismus, pozitivismus a objektivní hermeneutiku platí, že metoda je rozdílná od ontologie. Heideggerova filozofie ústí do konzervativního pojetí vědy, která zůstává navzdý omezena svým sociálním kontextem. Wittgenstein se přiklonil v kritice pozitivismu k podobnému typu hermeneutiky, když argumentoval, že hranice jazyka jsou také hranicí světa. Založil tak lingvistickou hermeneutiku. Tato koncepce vědy se řídí představou, že realita je lingvistická a reprezentace reality vědou představují typ „jazykových her“. Realita je zprostředkována jazykem. Význam jazyka je definován jeho používáním: význam má charakter pragmatický, ne esenciálnístický. Heidegger a Wittgenstein položili základy současné subjektivní hermeneutiky.

Fenomenologická sociologie, jejíž základy položil Alfred Schütz (1988–1959) a kterou dále rozvinuli Berger a Luckman (1999), staví na filozofické fenomenologii. Kritický přístup Husserlových přístup a aplikuje principy filozofické feno-

menologie na sociologické otázky. Základním tématem je rekonstrukce struktur přirozeného světa, což je ve smyslu Edmunda Husserla původní sféra, nepozchybnitelná půda každodenního jednání a myšlení, ale také každého vědeckého teoretizování a filozofování.

Fenomenologická sociologie chápe společnost jako jev, jenž je vytvářen a znovu neustále obnoven v duchovní interakci jedinců, kteří sociálním faktům dávají význam a smysl. Základním předpokladem fenomenologické sociologie je to, že lidé jsou pojímáni jako smysluplně a prostřednictvím ostatních lidí jednající bytosti, které se již rodí do předstrukturovaného kulturního a sociálního světa, avšak svým interpretáčními postupy ho sami rekonstruují a dále rozvíjejí.

Sociálněvědní analýza má podle fenomenologických sociologů odhalit vazby mezi objektivními strukturami a významy historického sociálního světa na jedné straně a subjektivními orientacemi a významovými představami sociálních aktérů ve vědním světě na straně druhé. Intersubjektivita, tzn. vzájemná orientace subjektů, je považována za základní danost lidského bytí v přirozeném světě.

Schützova koncepce (Schütz 1971) vyzývá k odvratu od statisticko-popisných postupů a k přiklonu k postupům interpretáčním. Schütz nově definuje pojem činnosti, kterou chápe jako jednání, jež má smysl a význam. Lidské jednání má dvoji motivaci, motivaci „aby“ (aktér dosáhl nějakého cíle) a motivaci „protože“ (jei k tomu něco vnějšího vede). Podle Schütze výkumníci vycházejí z **konstrukcí „prvního řádu“**, kterými se vyznačuje každodenní uvážování, a vytvářejí **konstrukce „druhého řádu“** v podobě modelů a teorií vhodných k popsání konstrukcí prvního řádu. Přitom se musí řídit dvěma metodologickými postuláty: postulátem subjektivní interpretace a postulátem adekvátnosti. **Postulát subjektivní interpretace** požaduje od vědeckého vysvětlení, aby bylo vztaženo k významu, které má jednání pro subjekt. V příslušném modelu jednání musí být možné rozoznat působení motivů „aby“ a „protože“. **Postulát adekvátnosti** požaduje, aby konstrukce sociální vědy byla konzistentní s konstrukcemi každodenního myšlení a jednání. Musí je adekvátně vysvětlit. Úplně adekvátností se dosáhne, jestliže budou zachyceny konkrétní významové orientace jednotlivých aktérů. Subjektivní perspektiva aktéra se stává rozhodujícím vztahným bodem analýzy. Úplná adekvátnost je nedosažitelný ideál interpretativní sociologie.

3.5 Chicagská škola

Ve dvacátých a třicátých letech 20. století byl na Chicagské univerzitě podporován pod vlivem pragmatismu sociologický výzkum, který usiloval o přiblížení k všednímu životu. Chicago – popisované jako ideální laboratoř pro studium

městského života a změn způsobených přílivem emigrantů – se stalo v té době centrem několika myšlenkových hnutí, jež znamenaly významné impulzy pro vývoj sociologie. Takzvaná chicagská škola dala vznik dvěma vlivným teoretickým smětům: symbolickému interakcionismu a etnometodologii (srov. Ritzer 1994). Základní prvky nových sociologických přístupů chicagské školy je možné hledat až hluboko u kořenů americké kultury, především však u amerických pragmatických filozofů, z nichž někteří žili a pracovali právě v Chicagu.

Rozlišujeme tři generace chicagské sociologické školy. První je svázána se jmény Williama Thomase a Floriana Znanieckého a s jejich výzkumy v letech 1908–1920, kdy Tito vědci publikovali pět svazků o zkušenostech polských emigrantů v USA s dodatkem o principech sociologického zkoumání. Práce vycházely ze studia rozsáhlé sbírky dokumentů. Robert Park, bývalý novinář, se stal vedoucím katedry sociologie v roce 1913. Tento sociolog podporoval na Chicagské univerzitě uplatnění etnografických a biografických přístupů při zkoumání sociální procesů a problémů. Mezi nejznámější práce jeho žáků patří *Taxi tanční klub* P. Cresseye (1932).

Druhá generace chicagské školy je spojována se jménem Herberta Blumera, který ukončil studia na Chicagské univerzitě v roce 1928. Blumer se sám nevěnoval empirickému výzkumu, ale pod jeho vedením a s jeho přispěním vzniklo mnoho zajímavých prací. Nejvíce pozornosti vzbudila etnografická a evaluační studie *Chlapci v bílém* (Becker, Geer, Strauss 1961) z prostředí lékařské fakulty. Blumer publikoval četné teoretické práce, jež představovaly metodologický základ pro kvalitativně zaměřený výzkum.

Třetí generaci chicagské školy tvořili bývalí studenti univerzity A. Strauss, E. Goffman a H. Becker. Strauss přispěl k rozvoji lékařské sociologie, Goffman navrhl nový přístup ke zkoumání interakcí mezi jedinci (dramaturgická analýza) a Becker se proslavil studií *Outsajdři* (1963), popisující sociální svět džezových hudebníků a proces vzniku návyku na kouření marihuany. Práce této generace měly vždy něco společného se symbolickým interakcionismem. Ten zase vycházel z impulzů pragmatiké filozofie. Nejdříve se zmiňuje o pragmatiké filozofii jako filozofickém základu chicagské školy.

PŘÍKLAD 3.1

Taxi tanční klub

Autor studie Paul Cressey (1932) je představitelem chicagské sociologické školy. Jeho studie zaujímá významné místo v historii kvalitativního výzkumu díky kvalitním a přesným etnografickým popisům. *Taxi tanční klub* byl institucí, která se vyvinula v průběhu masové imigrace do USA na konci 19. století. Jednalo se o tanční klub, v němž si muži předpíleli tance s mladými ženami. Cressey pracoval na oddělení sociální péče a dostal za úkol zjistit podrobnosti, protože správa města se domnívala, že v klubu dochází k prostituci.

Cressey pověřil pět asistentů (tři muže a dvě ženy) sběrem dat. Asistenti autora působili v klubu jako zúčastnění pozorovatelé a později také prováděli rozhovory s tanečnicemi, jejich zákaznicí i s majiteli klubu. Ze studie se nedozvíme mnoho o metodologických aspektech, ale text přináší bohatý empirický materiál o tom, co se dělo při tanci, i vňatky z rozhovorů. Zpráva má pět částí:

1. *Taxi tanční klub: co to je*
2. *Taxi tanečnice a jejich svět*
3. *Zákazník a jeho problémy*
4. *Historie a ekologie taxi tančního klubu*
5. *Problémy taxi tančního klubu*

Zprávu tvoří celkem třináct kapitol. První kapitola přináší podrobné informace o lokálu *Tanční akademie Eureka*. „Je umístěna nenápadně v druhém poschodí jednoduše postavené obchodní budovy poblíž důležité křižovatky.“ Na budově se v intervalech objevuje světlý název „*Tanční akademie*“, na zdi visí deska s označením. Dnes večer tančí 50 krásných instruktorek. Práce těchto „instruktorek“ byla velmi náročná. Uvádíme část popisu jejich činnosti:

„*Divka musela mít nevyčerpatelnou energii, aby vydržela nekonečně mnoho torem tělesných cvičení, která mohli zákazník zvolit při tanci. V taxi tanční hale není tanec ve skutečnosti vůbec jednotvárný. Některé dvojice spolu pobíhaly po parketě, kleslice si cestu skrz a mezi ostatními, pomalejšími tanečnicí. Jiné hledaly estetické uspokojení pomocí různých tančních kreačí v rámci kuriozních otáček, dvojkroků a skluzů. Jiné zase tancovaly charleston a okupovaly střed sálu. Další se spokojily při svém pohybu po parketu s pomalými jednoúčelnými kroky. V určitých okamžicích se některé dvojice přestaly skoro pohybovat a oddaly se spíše senzuačnímu vytváření z pohybu, avšak bez jakékoli spontaneity. Tyto páry se oddělily na jednom konci sálu, kde vytvořily jakousi komprimovanou změť kruvicích se a propocených těl.“*

První kapitola končí několika otázkami, které napadnou každého, kdo se dostane do takového prostředí. Tyto otázky se systematicky prozkoumávají v dalších kapitolách – například ve čtvrté kapitole se dozvíme, že mnohé dívky považují svoji práci za výhodně placenou alternativu k manželství nebo k práci v nějaké továrně. Kapitoly 6 a 7 zkoumají původ a očekávání zákaznicku, většínu osamělých a opuštěných mužů, kteří nenalezli místo v jiných skupinách a institucích. Studie zaujme podrobným a čtivým popisem různých skupin a individuálních perspektiv. (podle Traversse 2001)

3.5.1 Americký pragmatismus

Pragmatismus nepředstavuje žádnou jednotnou školu, kterou by vedl nějaký klíčový autor, protože jeho jednotliví představitelé jako Peirce, James, Dewey a Mead se zabývali poměrně rozdílnými oblastmi filozofie. Přesto je souvislost myšlení těchto filozofů natolik jasná, že lze mluvit o společném přístupu. První u nás popsal pragmatismus Karel Čapek (1890–1936) v jedné ze svých seminárních prací z dob filozofických studií na Karlově univerzitě (Čapek 1918/2000).

V našem výkladu se budeme opírat o práci Joase (1988). Tento autor se pokusil ukázat přínos pragmatismu pro sociální vědy a popsal překážky, jež pragmatismus musel v Evropě překonat, aby se prosadil.

Samostatný filozofický směr pod názvem pragmatismus popsal poprvé Charles Peirce (1839–1914). Když Peirce zjistil, jaké nediferencované obsahy se pojmu pragmatismus přisuzují, zavedl pro své názory nové označení *pragmatismus*. Doufal, že tento název je dostatečně ošklivý, aby se nemohl stát módním slovem a zástupcem pro různé obsahy, jež by neměly s tím, co měl na mysli, nic společného. William James (1842–1910) navrhl vlastní variantu pragmatismu, kterou později označil jako radikální empirismus. John Dewey (1859–1952), třetí významný americký zástupce tohoto směru, označil svoji filozofii jako instrumentálníismus.

Základním principem pragmatismu je to, že význam – a tedy i pravdivost – nějakého pojmu nebo tvrzení má vztah pouze k jeho praktickým efektům. Peirce požaduje, aby se vědecké hypotézy soudily podle z nich pocházejících testovatelných dedukcí a podle jednoduchosti a schopnosti vypočítat se s novými okolnostmi. Pro Jamese se myšlenka stává pravdivou pouze tehdy, jestliže nám pomáhá vyřešit náš problém.

V každodenním používání pojmu pragmatismus se vyjevují dva rozdílné prvky – jeden s pozitivní a druhý s negativní konotací. Někdy mluvíme například o pragmaticevých jednáních politikovi, který je orientován na praktická řešení problémů a nejde mu o návrh fungujícího myšlenkového systému, ale především o požadavky konkrétní situace. Jde o to, aby řešení fungovalo, a ne o to, aby bylo v dokonalém souladu s nějakým myšlenkovým systémem. Zde je také patrná negativní konotace. Pragmatik se podle ní neopírá o nějaký integrující teoretický model, nýbrž své myšlení přizpůsobuje situaci, jde mu o to jednat (politicky) reálně. Někomu se zdá takový postup jako nekoncepční, resp. nezodpovědný s ohledem na velké lidské ideály.

Pragmatismus zůstal u nás poměrně na okraji zájmu filozofů. Nelze se tomu divit, protože jak v jeho domovské zemi (po prvním období jeho působení), tak v Evropě měl tento filozofický směr poněkud špatnou pověst. Chápání pragmatismu často dosahovalo rozměrů karikatury. Jeho zploštělé výklady ho ztotožňovaly s primitivními formami empirismu nebo utilitarismu nebo ho ideologicky zaměřily za „big business“. Zdá se, že dnes lze mluvit o jisté renesanci pragmatismu. Pragmatismus přesvědčivě racionálním způsobem zpochybnil karteziánský rámec novodobé filozofie, čímž vstupuje plodně do současné diskuse o problémech karteziánského myšlení. Pragmatické zpochybnění se týká nejenom role filozofie jako disciplíny o poznatelnosti světa, ale i dualistické koncepcce vztahu těla a ducha. Pragmatická filozofie nabídl konstruktivní východisko a poznamenala chápání pojmu ducha, vědomí i utváření sociálního světa.

Pragmatismus vychází se zaměřením na základní koncepcce René Descarta (1596–1650) o pochybných subjektu. Descartes udělal z práva na individuální pochybování program, ze sebejistoty pochybního, uvažujícího Já pevný základ filozofie. Tím se však odstranila samozřejmá platnost světa vzhledem k vědomí: platnost těla uvažujícího jedince jako části světa a dalších uvažujících subjektů ve světě. Filozofie zaměřená na poznání tím sice mohla zdůvodnit svůj nárok hodnocení vědeckosti vědy, ale zároveň si tím vytvořila těžkou úlohu konstitovat svět, tělo a Ty na základě přemýšlejícího Já. Proti tomuto programu se zaměřovala základní myšlenka pragmatismu. Pragmatista nepřijímá mysluplnost karteziánského pochybování. Peirce říká (podle Joas 1988):

„Nemůžeme začít s úplným pochybováním. Když začínáme se studiem filozofie, musíme začít se všemi svými předsudky, které skutečně máme. Tyto předsudky se nedají odstranit nějakým principem, neboť se při tom jedná o věci, u nichž bychom si vůbec nepřipustili, že bychom o nich měli pochybovat. Proto tento primární skepticizmus je pouze sebeklamem a žádným skutečným pochybováním ... Sice člověk může během svého studia mít důvod k pochybnosti o tom, o čem byl předtím přesvědčen, ale v tomto případě pochybuje na základě pozitivního důvodu, a ne na podkladě karteziánské maximy.“

Vidíme myšlenku osamělé pochybního Já nahradila idea kooperativního hledání pravdy směřem k zvládnutí reálných problémů jednáni Hans Joas (1988): „Mohli bychom být v pokusech přisoudit této změně teniž epochální charakter jako Descartově myšlence.“ Následky změny přístupu jsou podle Joase dalekosáhlé. Změnil se totiž celý vztah poznání a skutečnosti. Pojem pravdy nevyjadřuje už metafora odrazu uchopitelné korektní reprezentace světa v poznání, nýbrž zvyšování schopnosti jednat vzhledem k okolnímu světu.

Pragmatismu nejde o to, formulovat absolutní pojem pravdy. V protikladu k jiným filozofickým směrům staví do středu svých úvah činy a jednání. Pravda ho zajímá do té míry, pokud má cenu pro člověka, který jedná uprostřed konkrétních pravd. Aby se zjistila cena takových pravd, kladou se přibližně takovéto otázky:

„Předpokládáme, že určitá představa je pravdivá. Jaký rozdíl způsobí tato pravdivost v skutečném životě lidí? Jak se tato pravda dá uskutečnit? Jaké zkušenosti budou jiné než ty, které bychom udělali, kdyby tento předpoklad byl špatný?“

Peirce vyjadřuje pragmatickou metodu (jako určení významu slov, koncepcí, tvrzení a idejí) takto (podle Johnson, Onwuegbuzie 2004):

„Uvažujeme jaký efekt, který má praktické dopady, má objekt našich úvah. Pak naše souhrnné pojmání těchto všech efektů je totožné s pojmáním tohoto objektu.“

Pro pragmatismus je důležitá tato perspektiva: Protože jako lidé žijeme v určité společnosti, jsme stále konfrontováni s více nebo méně konkrétními problémy jednání, s nimiž se vyrovnáváme prostřednictvím kooperativního hledání pravdy.

V centru stojí tedy jednání a vědomí, které se vyvíjí v průběhu přípravy k němu. Pravda není samočel, nýbrž je vždy vztažena k jejímu možnému uskutečnění. Tabulka 3.1 obsahuje obecné charakteristiky pragmatismu. Poukazuje i na sporné momenty pragmatismu ve vztahu k filozofii vědy.

Rozhodující vliv pragmatismu na sociální vědy se dostavil v souvislosti s pracemi J. Deweye a G. H. Meada.

John Dewey podrobil kritice psychologii, která vidí svůj cíl v objevování zákonitostí kauzálních vztahů mezi popudem z okolního světa a reakcemi organismu. Dewey popírá, že by bylo možné si jednání souhrnně představit pomocí reflexního oblouku popud–jeho zpracování–reakce. Staví na představě celostního jednání: teprve jednání konstituuje, které popudy jsou relevantní. Reflexním obloukem popsané diskrétní funkcionální jednotky představují funkcionální rozlišení uvnitř jednání. Jednota jednání se tím uvolnila. Funkcionálna těchto částí se však stane zřejmá, pokud se jednání přerušit. Vjem se dostane jako vnější popud do vědomí, jestliže jeho charakter není známý. Nutností reakce jsme si vědomi, když právě nevíme, jak máme reagovat.

V této souvislosti je nutné zmínit cestu pragmatismu k nové teorii znaků, kterou rozvinul Peirce a uplatnil Mead. Její teze spočívá v tom, že naše myšlení má znakovou podobu. Pragmatismus je přesvědčen, že každé poznání je zprostředkováno znaky, s nimiž naše myšlení manipuluje. Přitom znakovost poukazuje na sociálnost našeho poznání. Znak se nepovažuje za dvojčlennou relaci mezi nosičem znaku a jeho významovým obsahem, nýbrž představuje trojčlennou relaci, do níž vstupuje jako třetí člen interpretující vědomí, přičemž se zohledňuje kvaliativní vlastnost znaku. Tímto přístupem se popírá konvencionální teorie znakovosti. Ve vztahu k interpretujícímu vědomí se znak stává nosičem intence, kterou subjekt signalizuje jinému subjektu nebo sám sobě. To je východisko pragmatismu jako teorie konstituování poznání v praktické problémové situaci, zohledňující sociální základ tohoto procesu.

3.5.2 Symbolický interakcionismus

Významný americký sociolog N. K. Denzin (2003) říká o symbolickém interakcionismu, že je to jediná veskrze americká sociologie a sociální psychologie, jejíž původ sahá až k raným americkým pragmatistům. K současné situaci tohoto přístupu dodává:

„Interakcionismus v Americe neměl lehký život. Často se o něm tvrdilo, že je mrtvý, jeho příznivci byli pomlouváni. Ale on nechce zemřít. Dnes se těší plnému zdraví a svojí životnost dokazuje v příslušných odborných časopisech, na výročních zasedáních a sympozii.“

Tab. 3.1 Charakteristiky pragmatismu a jeho slabá místa (podle Johnson, Onwegubuzi 2004)

Principy pragmatismu

- Pragmatická filozofie hledá střední polohu mezi filozofickým dogmatismem a skepticismem. Hledá řešení mnoha tradičních filozofických dualismů, o nichž stále nepanuje souhlas, a to i jejich odmítnutím.
- Odmítá tradiční dualismy (např. racionalismus–empirismus, realismus–antirealismus, svobodná vůle–determinismus, subjektivismus–objektivismus, fakta–hodnoty) a dává přednost umírněným a každodennímu myšlení přístupným verzím filozofického dualismu založeného na požadavku dobrého využití při řešení problému.
- Uznává existenci a význam jak přírodního a fyzikálního světa, tak emergentního sociálního a psychologického světa, který obsahuje jazyk, kulturu, sociální instituce a subjektivní myšlení.
- Klade důraz na realitu a působení vnitřního světa lidské zkušenosti při jednání.
- Znaost se považuje za konstruovanou a založenou na realitě světa. Kterou prožíváme a v ní žijeme.
- Historicky odlišené rozdělení mezi subjektem a externím objektem nahrazuje procesně a naturalisticky orientovanou transakci mezi organismem a prostředím.
- Popopuje falibismus (aktuální názory a závěry jsou zřídka, jestli vůbec někdy, dokonale, jisté a absolutní).
- Teorie se pojímají instrumentálně (stávají se pravdivé a platí v jistém stupni, podle toho, jak fungují; jejich oprávněnost se posuzuje především podle jejich prediktivní síly a aplikovatelnosti).
- Podopuje eklekticismus a pluralismus (různé užitečné teorie a perspektivy – které mohou být i konfliktní –, pozorování, zkušenosti a experimenty jsou vhodné pro získání porozumění lidem a světu).
- Lidská činnost (i) co děláme v každodenním životě v interakci s prostředím) je analogií experimentálního a vědeckého zkoumání. Všichni se pokoušíme o to, co funguje, co řeší problém a co nám pomáhá přežít....
- Podopuje důsledný a praktický empirismus jako cestu k určení, co funguje.
- Dává přednost jednání a akci před filozofováním (pragmatismus je ve skutečnosti anti-filozofii).
- Obecně odmítá redukcionismus (redukcí kultury, myšlení a názoru na neurobiologické procesy).
- Organismus se neustále adaptují na nové situace a prostředí. Naše myšlení probíhá jako dynamický, homeostatický proces přesvědčení, pochopení, zkoumání, modifikovaného přesvědčení, nových pochopení a nového zkoumání. Přitomnost je vždy novým začátkem.
- Doporučuje „pragmatickou metodu“ pro řešení tradičního filozofického dualismu a metodologických problémů ve vědě.

Slabá místa pragmatismu

- Základní výzkum může zaujmát méně důležité místo než aplikovaný výzkum, protože ten přináší bezprostřední praktické výsledky.
- Pragmatismus často dává postupnému vývoji přednost před fundamentální, strukturální a revolucí změnou.
- Emancipatorní výzkumníci (kritická teorie) namítají, že pragmatismus nedává odpověď na otázku: „Pro koho je pragmatické řešení užitečné?“
- Co je užitečné nebo co funguje, závisí silně na názoru výzkumníka.
- Pragmatická teorie má politze s případy užitečných, ale nepravdivých přesvědčení a tvrzení a případy pravdivých, ale neúžitečných přesvědčení a názorů.
- Mnozí přijímají pragmatismus jako zjednodušující cestu řešení základních filozofických problémů. Někteří neopragmatisté (Forty) stejně jako posmodernisté zcela odmítají korespondenční teorii pravdy v jakékoli podobě.

Základy symbolického interakcionismu vytvořil ve třicátých letech 20. století George Herbert Mead (1863–1931) a dále ho rozvinul a jmeno mu dal Herbert Blumer (1900–1987). Symbolický interakcionismus vznikal v prostředí amerických pragmatistů, byl ovlivněn evoluční teorií Ch. Darwina (1809–1882) a behaviorismem. Pragmatismus považuje za rozhodující, že člověk jedná podle toho, co považuje za reálné; znalosti a objekty posuzuje jedinec podle jejich užitečnosti; člověk je nutně posuzovat podle jeho jednání ve světě. Darwinovy myšlenky ovlivnily tuto perspektivu pohledem na člověka jako na část přírody, která se neustále vyvíjí. G. H. Mead, jako behavioristés, se zaměřoval na lidské jednání, ale překročil ho tím, že požadoval plně porozumění lidské mysli, aby bylo možné adekvátně analyzovat chování člověka.

Symbolický interakcionismus předpokládá, že chování člověka není ani tak určeno vnějšími vlivy, jako spíše subjektivními významy, které lidé přikládají objektům, osobám a interakcím v určité situaci. Shrnutím tohoto přístupu je tzv. Thomasův teorem: „Jestliže lidé definují situace jako reálné, pak jsou reálné ve svých důsledcích.“

Strukturální zobrazení lidského jednání lze ve smyslu symbolického interakcionismu popsat následujícími způsoby: Člověk žije v symbolickém světě. Jeho jednání se řídí podle symbolů. Znalost významů symbolů člověk získává v procesu socializace a učení se rolím. Sociální interakcí získává zkušenosti, jak s těmito symboly zacházet. To vede k rozvoji jeho pojmání sebe samého. Člověk je schopen přijmout roli druhého člověka a pozorovat se jeho očima (zrcadlové Já). Symboly mají pro člověka jak osobní, tak sociální obecný a závazný význam. *Self* (jáství) zahrnuje komponentu „sociálního Já (Me)“ a osobní komponentu „Já“ (I). „Me“ reprezentuje pro jedince představu, jak ho vidí ostatní, tedy jak je podle něho nutné se chovat, aby to odpovídalo očekávání partnerů. „I“ je naproti tomu spontánní, impulzivní komponenta jednání. „I“ je zpravidla usměrňováno sociálním „Me“. „Me“ představuje kontrolní instanci společenských norem. *Self* je procesem, který má několik dimenzí:

1. Schopnost odpovídat sobě samému, jako nám odpovídají jiní.
2. Schopnost odpovídat sobě samému, jak to činí nějaká kolektivita, generalizovaný druhý.
3. Schopnost zúčastnit se vlastní konverzace s ostatními.
4. Schopnost uvědomit si, co druhý říká, a využívat toto vědomí k určení toho, co udělá v dalším kroku.

Symbolický interakcionismus popisuje – na rozdíl od jiných teorií – lidskou bytost jako méně předvídatelnou, tvořivější, racionálnější a dynamičtější. Charakterizujeme základní komponenty koncepce symbolického interakcionismu pomocí toho, jak tento směr pojímá člověka jako svobodnou bytost (Charon 1992, s. 203):

1. V první řadě obvykle vycházíme z představy, že to, co je svobodné, je „I“, „I“ představuje ne zcela socializovanou komponentu osobnosti. Část jedince prochází životem nektnuta společností. Jsme neustále překvapováni tím, co děláme, že jsme kreativní, impulzivní a spontánní. Spontánní „I“ řekne „ne“ světu nařizovnému, aniž by přemýšlelo, teprve po akci si uvědomíme možnost odmítnutí a „ne“ se stane aktem myšlení.
2. Je to ale „me“, socializované self, které je skutečným zdrojem svobody. Tím, že společnost dá jedinci self, dává mu někoho, s kým může soukromě mluvit, koho může usměňovat, s kým může promyšlet věci, někoho, kdo analyzuje situaci. Ne zvyky nebo instinkty nás navigují sociální situací. Ústředním mechanismem v tomto procesu je plánování a definování situací, které provádí self.
3. Symboly jsou také zdrojem svobody. Slova jsou prostředkem, kterým je člověk schopen vytvářet nové ideje, novou syntézu, nové strategie. „Jestliže se člověk naučí zacházet se slovy a kombinovat je, nikdo nezastaví jeho kreativní myšlení a jednání. V jistém smyslu je každá věta kreativním výtvorem. Lidé nejsou kreativní jenom někdy, jsou kreativní neustále.“

Symbolický interakcionismus je přístupem, který se liší od standardního přírodovědného pohledu na člověka. V jeho pojetí lidé nejsou určeni tím, co se stalo v minulosti – nehrajeme podle not, které jsou určeny našimi vlastnostmi, jež se vyvinuly během našeho života. Lidská bytost jedná v přítomnosti a je především ovlivněna tím, co se děje v této přítomnosti. Minulost vstupuje do našeho rozhodování podle toho, jak ji bereme v úvahu a aplikujeme na přítomnou situaci. Člověk je sociální, symbolická a mentální bytost, ne jednoduše fyzická entita. Jednotlivé perspektivy, tedy pohledy na možné hodnocení určité situace, si člověk osvojuje, mění a transformuje v průběhu interakcí. Každý jedinec může přijímat více perspektiv, z nichž každá je spojena s určitou skupinou nebo společností. Společnost v podání symbolického interakcionismu jsou jedinci v interakci, komunikující a dohadující společnou perspektivu. Jedinec není produktem společnosti, pokud se aktivně účastní jejího vývoje.

Pro lepší objasnění vlastností interakcionistické perspektivy Denzin (2003) vyjmenoval praktiky a přístupy, které tento směr odmítá. Symboličtí interakcionisté:

1. neuznávají užitečnost velkých teorií;
2. odmítají teorie, které lidskou zkušenost objektivizují a kvantifikují;
3. neuznávají přenos konceptů z jiných disciplín do společenských věd (např. teorii chaosu, teorii racinálního rozhodování);
4. odmítají přístupy, které ignorují dějinnost, ale nepodléhají historickému determinismu;

5. jsou proti teorím, které umenšují význam biografie a žité zkušenosti;
6. se nezabývají otázkami „proč“, jde jim o otázky „jak“ – např. jak je zkušenost strukturována, jak je prožívána, jaké se jí přiřazují významy?

V souvislosti s pořčebami výzkumu Herbert Blumer (1969, 2004) nenavrhli žádný přesný návod, jak ke zkoumání přistupovat. Mluví však o exploraci a inspekci, jež podle něho tvoří podstatu **naturalistického výzkumu**, tedy výzkumu, který probíhá v přirozeném prostředí. Sručněň tyto dva pojmy vysvětlíme.

Explorace pro Blumera znamená dvě věci. Na jedné straně cestu, jak se výzkumník se zkoumanou realitou díkladně seznámí, na druhé straně způsob, jak své zkoumání naplánovat a vylepšit, aby problémy, směr zkoumání, analytické vztahy a interpretace vycházely ze zkoumaného problému a aby jim byly zdůvodněny. Explorace je definitoricky pružný postup, při němž výzkumník mění různé metody, zaujímá různé pozice aťd. V tomto směru stojí explorace v opozici proti zavedenému schématu, kdy se vyzaduje, aby měl výzkumník jasné definovaný a strukturovaný problém, způsob sběru dat i kategorie, do nichž je bude zařazovat. Neznamená to ale, že neexistuje žádný cíl, spíše je cíl v tomto momentě široce definován.

V explorativní fázi se od výzkumníka očekává připravenost změnit a přezkoušovat své názory, představy a koncepce o studované oblasti života. Cílem je vytvoření obsáhlého a přesného obrazu. Tento obraz mu má umožnit, aby se v dané životní oblasti cítil jako doma a aby nevycházal v dalším výzkumu ze spekulativních pozic. Někdy se tímto popísem dosáhne vysvětlení otázek, na které předtím nebyla odpověď.

Explorací se však nedosáhlo hranic zkoumání. Přímé přezkoušení empirického světa vyzaduje podle Blumera **inspekci**, analýzu. Jak má tento postup vypadat?

Blumer (2004, s. 367) říká, že:

„standardní odpověď je tato: vezměte nějakou teorii nebo model, který sestává ze vztahů mezi koncepty a kategoriemi, shromážděte data, identifikujte v nich vztahy a použijte teorii a model k tomu, abyste tyto vztahy vysvětlili.“

Tento postup však podle Blumera není správný.

„Jde o to nalézt jasně analytické prvky a identifikovat vztahy mezi těmito prvky.“

Inspekci míní Blumer intenzivní a koncentrované přezkoušování empirického obsahu jednotlivých analytických prvků a přezkoušování empirických vztahů mezi nimi. Děje se to tak, že tyto prvky pozorujeme z různých úhlů a klademe vzhledem k nim různé otázky. Bez inspekce jsme podle Blumera v zajetí našich dřívějších představ a nemůžeme se pítát, zda koncepce jsou platné a jak bychom je zlepšili.

Blumer (1969) pouze naznačil, jak spojit pohledy symbolického interakcionismu s výzkumnou praxí. Shrňme ve třech bodech jeho myšlenky, které směřují k podřitnutí významu metody zúčastněného pozorování jako dáležitého výzkumného postupu.

1. Lidé jednájí vzhledem k určitým objektům na základě významů, jež těmto objektům přisuzují. Za objekt považuje Blumer vše, co člověk může vnímat: fyzikální předměty, situace i duchovní představy. Z toho plyne, že výzkumník, aby rozuměl lidskému jednání, musí vidět problém ze stanoviska zkoumaného subjektu. Lidé jednájí na základě těchto významů, a ne významů, které jim přisuzují vědci. Je nutné se učít přijímat role toho druhého.
2. Významy věci vznikají v procesu společenského života, v němž si lidé, setkávající se v různých situacích, naznačují určité linie jednání a interpretují podobné signály od jiných lidí. Významy věci lidé v průběhu interpretativních procesů používají a mění. Z toho vyplývá nutnost věnovat se interakci mezi lidmi, tonu, jak lidé interpretují a definují jednání jiných. Významy vznikají v průběhu interakcí jedinců mezi sebou. Z toho plyne, že tento proces nelze přizpůsobovat nějaké formě. Forma sociální interakce je otázkou empirického objevování, a ne něčím, co lze předem určit.
3. Sociální jednání aktera je navrhované akterem, nejde o pouhé uvolnění aktivity vyvolané vnějšími faktory. Proto má výzkumník zkoumat, jak akter navrhuje své jednání, musí vidět situaci stejně jako akter, aby mohl rozpoznat, co všechno je ve hře, jaké akter uvažuje alternativy, mezi kterými alternativami volí a jak k volbě dospívá.

Významně přispěl k rozvíjení symbolického interakcionismu Erving Goffman (1959/1999), který obohatal kvalitativní myšlení o koncepty jako dramaturgie, stígma a rámcová analýza. Goffman se koncentruje na jevy interakce tváří v tvář. Zajímá se o to, jak jsou nenápadně každodenní interakce sociálně strukturované. Základem jeho přístupu se stala analogie všedního života s divadlem. V této analogii se na sociální jednání pohlíží jako na přehrávání, při němž aktéři hrají své role a připravují své jednání podobně jako režisér v divadle, aby ovlivnili svým působením ostatní lidi. Cílem „herců“ je prezentovat se v dané situaci „představení“ v co nejlepším světle (Willemss 2003). Sociální herci spolupracují podobně jako herecký soubor, aby na jevíší zakryli některé sporné okolnosti v „zákulisí“.

Kritikové symbolického interakcionismu upozorňují, že se tento směr soustřeďuje pouze na mikrosociální procesy a podceňuje význam makrosociálních struktur a historických faktorů. Proto ho považují za pouhý komplement dalších přístupů.

3.5.3 Etnometodologie

Etnometodologie vznikla v padesátých letech 20. století a její základy položil Harold Garfinkel (1967). Navazuje na fenomenologii a symbolický interakcionismus. Její teorie se zabývá problémem „jaké lidé (ethno) používají metody, aby obdali společenskou skutečnost a své každodenní jednání významem (smysl:logie). Pro etnometodologii je charakteristické, že pracuje s modelem skutečnosti, který se zásadně liší od pozitivistických předstev, jež berou sociální fakta jako objektivní realitu a základ sociologie (Bergmann 2003).

Garfinkel nepopírá sociální vztahy jako objektivně prožívanou skutečnost, namítá však, že není možné tuto zkušenost jistoty každodennosti položit za základ vědy o sociální skutečnosti. Místo toho navrhuje uvažovat „objektivní skutečnost sociálních jevů jako neustálý proces vytváření a koordinování společných každodenních činností“. Garfinkel zaslává názor, že členové společnosti se nechovají pasivně, nepodrobují se svým potřebám nebo normám společnosti, ale budují smysluplný svět v interakci s ostatními. Tento model nebyl sice politicky motivován, ale měl vztah k emancipačním procesům šedesátých let 20. století, kdy v americké společnosti probíhaly generaci, politické a sociální konflikty a normativní charakter dosavadních sociálních teorií se stal neudržitelným. Tento pohled zastávali zástupci symbolického interakcionismu jako P. L. Berger, T. Luckmann nebo E. Goffman.

V etnometodologii nejde o rekonstrukci vnitřního porozumění významům v hermeneutickém smyslu, nýbrž o pozorování a popisování procesu, jak si lidé „vzájemně rozumí a jak dělají své jednání srozumitelné ostatním“. „Etnometodologické studie analyzují každodenní činnosti jako metody, pomocí nichž si členové společnosti právě tyto činnosti ukazují jako praktické, viditelné, racionální a zdůvodnitelné.“ (Garfinkel 1969) Etnometodologicky zaměřeni výzkumníci objasňují, co by se úplný cizinec musel naučit, aby mohl fungovat v dané společnosti. Stručně řečeno, etnometodologové uzávorkovávají vlastní představu reality, aby mohli studovat realitu každodenního života. Jednotlivosti každodenního jednání (pozdravy, techniky tázání, dohovoru) se chápou a analyzují jako produkty a procesy sociálního jednání. Hlavními technikami zkoumání jsou analýza diskurzu, tzn. podrobné zkoumání komunikačních procesů (viz kapitola 8.4.3), a interakční experiment (tzv. garfinkeling), v němž jde nejčastěji o to oříst určitým stereotypem sociální interakce a pak zkoumat, jak se účastníci experimentu s touto situací vypořádávají.

Garfinkel objasňuje pojem **interpretativního paradigmatu**, který je základem kvalitativního výzkumu. Vysvětluje ho pomocí konceptů „dokumentární interpretace“ a „indexikalita“.

„Metoda spočívá v zacházení s aktuálním jevem jako s „dokumentem“, jako s něčím, co „poukazuje na“ nebo se předkládá „jako zástupce“ předpokládaného vzorce. Tento vzorec se odvozuje z individuálních dokumentů a zároveň se dokumenty interpretují pomocí toho, co je o něm známo.“ (Garfinkel 1969, s. 201)

Proces **dokumentárního interpretování** má vlastnosti hermeneutického uvažování. Probíhá tak, že interpretující osoba se snaží identifikovat určitý latentní vzorec (resp. konfigurační podmíněk a příčin), který leží v pozadí řady nějakých jevů. Každý z těchto jevů se vztáhne k tomuto vzorci a pohlíží se na něj jako na výraz nebo dokument uvažovaného vzorce. Latentní vzorec se naopak identifikuje na základě svých jevových vyjádření, takže se dokumenty a vzorec vzájemně střídavě determinují asi tím způsobem, jako se vzájemně určují části a celek. Tato střídavá determinace jevů a vzorce dostává od Garfinkela název **indexikalita** a příslušné jevy mají název „indexikální zvláštnosti“. Podstatný znak dokumentární interpretace spočívá v tom, že časově pozdější jevy vedou nutně k revizi předpokládaného vzorce a tím k reinterpretaci „skutečného“ charakteru dřívějších jevů, případně k nutnosti ověřit, zda jsou všechna potřebná data pro interpretaci dostupná. Také je pravděpodobné, že bude nutné vyčkat budoucího vývoje, než bude možné porozumět významu současných jevů.

V tomto pojetí je interakce mezi subjekty procesem, v němž se podmiňující vzorec skládá z celého kontextu jejich interakce, tedy jejich motivů, úmyslů, postojů atd. Akteři posuzují vzájemné chování jako dokument tohoto vzorce. Každé jednání jedince představuje „indexikální zvláštnost“. To ovlivňuje zpětně uvažovaný základní vzorec i očekávání dalšího vývoje.

Z toho, co bylo řečeno, vyplývá požadavek, že samotný výzkumník se musí zúčastnit dokumentárního procesu, pokud chce zachytit a interpretovat rozhodnutí a jednání, jež se uskutečnila do určitého momentu děje. Tato skutečnost poukazuje na nutnost zúčastněného pozorování při zkoumání chování aktérů společenského dění.

3.6 Frankfurtská škola

V šedesátých letech 20. století nebylo dosavadní chápání vědy ořeseno pouze interními spory, ale také politickou situací, která vyústila v mnoha zemích ve studentské revolvy. V této době zástupci tzv. frankfurtské školy (Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse a další) v rámci metodologické diskuse (*Polstivimmssreit*) podrobili ostré kritice kvantitativně-experimentální metodologii v kontextu společenských věd. Po odmítnutí kritického racionalismu Karla Pop-

pera (Popper 1989) předložili jako alternativu celostní pojetí vědy na základě dialektické metody (Adorno a kol. 1969).

Frankfurtská škola vyčítala pozitivistickému přístupu, že dochází pouze k tri-
viálním závěrům, zastupuje mechanistický a deterministický obraz člověka a pře-
hlíží komplexnost lidské a sociální reality, protože se soustřeďuje na partikulární
skutečnosti zachycené metodou měření proměnných. Za vzor takového způsobu
myšlení se považoval behaviorismus. Oponují se v něm podle kritiků typicky
lidské, totiž smysl, významy a komunikace.

Vedle diskusí o metodách a obrazu člověka se rovněž vedly spory o objektivitu
zkoumání a o vliv hodnotové orientace na výzkum. Například Habermas (1967)
argumentoval, že čisté zkoumání při hledání pravdy jenom přijímá a udržuje ne-
spravedlivé poměry, a navrhl klasifikaci věd na základě konceptu **zájmu určuj-
cího procesu poznání**. Podle tohoto filozofa je každé poznání podmíněno určitým
zájmem s určitou tendencí. Zájem o poznání s danou tendencí je transcendentální
předpoklad poznání. Věda nemá zájem pouze o pravdu ve smyslu korespondence
teorií a světa. Jednotlivé vědy a jejich standardy poznání jsou konstituovány od-
lišnými kognitivními zájmy. Rozlišuje technologické, praktické a emancipační
zájmy o poznání. Těmto zájmům přiřazuje tři vědecké oblasti i s jejich vědeckými
metodami.

1. Technologickým zájmům odpovídají všechny technické disciplíny včetně
přírodních věd. Získané poznatky mají vlastnost instrumentálního poznání,
jde v nich o znalost a kontrolu světa kolem nás. Aby člověk přežil, musí
se přizpůsobit přírodě. Poznání je ceněno podle jeho technické využitelnosti.
2. Z praktických zájmů vznikají hermeneutické vědy (duchovnědy), kterým jde
o porozumění smyslu. Tyto vědy mají za cíl usnadnit komunikaci a společné
aktivity lidí. Technologické a praktické vědy však pouze reprodukcují spo-
lečenské struktury. Snaha o kritiku a emancipaci se artikuluje ve zvláštním
zájmu o poznání.
3. Emancipatorní vědy – kritická teorie, feministické teorie a v určitém smyslu
sociální vědy – jsou podmíněny emancipatorními zájmy uvolnit člověka od
útlaku, jemuž je vystaven, a mají za cíl sjednotit obě předchozí heterogenní
oblasti. Emancipatorní vědy vědí za svůj vznik okolnosti, že člověk touží
po svobodě. Sebereflexí se subjekt osvobozuje ze společenské podmíněnosti
a otvírá si cestu k možnosti vytvářet humannější společenské poměry.

V metodologii našel ohlas Habermasův (1984) požadavek svobodné komunikace
neboli ideální situace v diskurzu (řečové situace). Podobně jako při vytváření
Popperova konceptu otevřené společnosti, také na Habermasových úvahách se
projevil vliv tragických zkušeností s nacionálním socialismem v Německu a ko-
munistem ve východní Evropě.

Pro Habermase je pravda regulativní ideou, které se lze dobrat pouze v limitě
a jež se konstituuje v rámci ne zcela jasně definované komunity vědců. Vědecká
diskuse by se měla u tohoto filozofa poměřovat ideální situací, kdy probíhá
rozhovor bez jakéhokoli donucování a omezení.

3.7 Konstruktivismus

Delanty (1997) upozorňuje, že dnes diskusí filozofů sociálních věd neurčují di-
chotomie typu jazyk versus vědomí, porozumění versus vysvětlení, kritika versus
hermeneutika, teorie versus praxe, nýbrž kontradike a komplementarity kon-
struktivistických a realistických přístupů. Tato diskuse má podle Delantyho pro
současnou vědu větší význam než postmodernistické formy dekonstrukce, která
neukazuje cestu jak zodpovědět otázky solidarity a emancipace, což jsou pro-
blémy, které zajímají dnešní společnost více než cokoliv jiného. V této podkapitole
se věnujeme konstruktivismu, v následujícím odstavci novým formám realismu.

Konstruktivismus je směr, který se zajímá o způsoby, jakými lidé individu-
álně nebo kolektivně interpretují nebo konstruují sociální a psychologický svět ve
specifických lingvistických, sociálních nebo historických kontextech. Všem vari-
antám konstruktivismu je společný předpoklad, že žádné tvrzení o světě se netýká
přímo „skutečnosti *an sich*“. Nelze totiž obejít význam individuální a kolektivní
tvorby znalostí a závislost tohoto procesu na daném kulturním a historickém
kontextu.

O konstruktivistické pohledy je značný zájem především ve společenství pe-
dagogických výzkumníků. Konstruktivistický pohled na proces učení zdůrazňuje,
že v něm hraje aktivní roli žák. Má se za to, že žák nepřijímá vědomosti pasivně,
ale že si je konstruuje, přičemž způsob, jak tuto konstrukci provádí, není bez-
kontextový, nýbrž závisí na prostředí a biografii žáka. Obdobně lze přistupovat
k vývoji znalostí učitele.

Úvahy ve spojení s konstruktivismem nalezneme již u Schütze (1971, s. 5),
který uznával, že skutečnost se pro nás stává relevantní teprve prostřednictvím
svých významů a interpretací:

„Přesně vzato neexistuje nikdy něco jako čistý a jednoduchý fakt. Všechna fakta jsou skutečnosti
izolované z jejich univerzálních vztahů, což se děje pomocí procesů vědomí. Jde tedy o interpre-
tovanou skutečnost, buď se jedná o umělé abstrakce uvolněné ze svých souvislostí, nebo o fakta
viděná v jejich partikulárních souvislostech.“

Tvrzení, že si člověk své znalosti o vnějším světě konstruuje, se zdá samozřejmostí.
Je však důležité poznat různé varianty konstruktivismu. V individualistický chá-

paném konstruktivismu se považuje např. učitel za pouhý katalyzátor činitele, který uvolňuje a usměrňuje žákovu pozorování a explorování možností, jež mu skýtá jeho vlastní subjektivita a prostředí. Novější pohled však požaduje jít za čisté individualistický konstruktivismus. Širší pojetí zdůrazňuje roli jazyka a význam sociálních a institucionálních procesů. Dokonce existují konstruktivistické směry, které dávají přednost názoru, že učení představuje především sociální konstrukci. Proto je nutné rozlišovat obecně mezi individuálním a sociálním konstruktivismem.

Mezi první novodobé konstruktivisty je řazen ženevský psycholog Jean Piaget (1896–1980), jehož přístup je známý pod názvem genetická epistemologie. Jeho koncepce zdůrazňuje, že:

- a) znalost se vyvíjí tím, že se stále komplexnější organizuje a adaptuje na prostředí,
- b) tento proces představuje aktivní konstruování ze strany jedince,
- c) toto konstruování znalostí je určováno potřebou překonávat rozpory, se kterými se setkává organismus v komplexním prostředí.

Podle Piageta začíná vývoj inteligence senzomotorikou. Pohyb, koordinace a vytváření mechanismů motoriky jsou spoluručovány cvičením a aktivitami dítěte. Piaget a ženevská škola se opírají o vlastní teorii jednání. Za jednání se přitom považují procesy, které se odehrávají mezi organismem a prostředím a které tyto dva světy spojují. Aby organismus přežil, musí nastat přízpůsobení dvěma směry:

- a) organismus se přizpůsobuje okolí (akomodace),
- b) organismus si přizpůsobuje okolí pro své potřeby (asimilace).

Cílem obou procesů je vytvořit rovnováhu mezi antagonistickými silami.

Schwandt (1994) se v souvislosti se základy metodologie kvalitativního výzkumu zabývá několika možnými konstruktivistickými postoji. Dále se věnuje radikálnímu konstruktivismu podle von Glasersfelda (1996), sociálnímu konstruktivismu podle Gergena (1985) a konstruktivismu, jak na něj pohlíží dvojice kvalitativních výzkumníků Lincolnová a Guba (1985). Schwandt dělá rozdíly mezi interpretativním a konstruktivistickým přístupem k otázce, co je účelem zkoumání sociálního světa a co můžeme poznat o jednání člověka. Interpretativní přístup se opírá podle Schwandta o dvě tradice: hermeneutické myšlení a symbolický interakcionismus. Obě tyto tradice jsme zmínili ve zvláštních odstavcích. Konstruktivisté se podle Schwandta vzdalují představám modernistů, že fakta světa jsou zde, aby se zkoumala, že existují nezávisle na nás jako pozorovatelích, a že když budeme dosti racionální, přijdeme na to, co tato fakta skutečně jsou. Jsou spíše přesvědčení, že:

„To, co považujeme za objektivní znalost a pravdu, je výsledkem perspektivy. Poznání a pravda jsou vytvářeny, nejsou objeveny vědomím. Konstruktivisté zdůrazňují pluralistický a plastický charakter reality – pluralistický v tom smyslu, že realitu lze vyjádřit v mnoha symbolických a jazykových systémech, plastický proto, že realita je přizpůsobována a tvarována tak, aby vyhovovala aktům intencionálního lidského činitele.“ (Schwandt 1994)

Kráčce zmíníme ústřední premisy **radikálního konstruktivistického myšlení** von Glasersfelda (1996). Konstruktivistická perspektiva se podle něj vyznačuje dvěma základními principy, které se týkají jednak vztahu mezi organismem a okolním světem, jednak chápání toho, co to je učící se organismus.

Konstruktivistické hledisko podle Glasersfelda rozlišuje mezi okolním světem, který existuje nezávisle na organismu (budeme ho nazývat okolím), a světem, jak si ho organismus konstruuje pomocí svých kognitivních a emocionálních procesů v daném sociálním kontextu. Konstruktivistické myšlení vychází z předpokladu, že pro subjekt je nemožné, aby okolí přímo zobrazil nebo poznal. Subjekt si vytváří zkušenostní svět, který je pro něho jediné přístupnou skutečností. Ta se zakládá na možnostech a hranicích daných subjektivně a v žádném případě neodráží okolí nějakým jednoduchým přímočarým způsobem. To, jak se subjekt vyrovnává s impulzy z okolí, je určeno strukturou subjektu. Vztah mezi okolím a zkušenostním světem tedy není ikonický, ale také ne libovolný. Z konstruktivistického pohledu je spíše funkcionální.

Okolí jako v podstatě nepoznatelný svět může vyvolat různé možnosti konstrukcí. Proto mluví konstruktivisté ne o univerzu, nýbrž o univerzech. Na biologické úrovni reprezentují různé životní formy různé funkcionální vztahy mezi organismem a okolím. Také v kontextu sociálních vývojových procesů tvoří individuální funkcionální vztahové struktury se svým okolím. Ze schopnosti jednat však nelze usuzovat na možnost přístupu k nezávisle existující skutečnosti – okolí. Každá konstrukce skutečnosti zůstává produktem subjektu, který ji vytváří. Místo toho, abychom se odvolávali na objektivní skutečnost, můžeme rozlišovat mezi dvěma alternativními konstrukcemi pomoci praxe. Přitom se přezkoušuje, která konstrukce lépe funguje nebo se lépe osvědčuje nebo které konstrukce jsou možné z hlediska základních eticko-morálních hledisek.

Z konstruktivistické perspektivy jsou pro individuuum důležité tyto aspekty: Individuum je strukturně determinované, je směrem k sobě referenční a neurčitelné. Strukturní determinovanost jsme popsali v předchozích odstavcích. Znamená to, že individuuum nereaguje jednoduše na okolní impulzy, ale že vnítní struktura osoby určuje, jak se vyrovnává s okolím. Neexistují žádné přímé interakční vztahy. Z tohoto hlediska je např. výuka pokusem olivní komplexní atektivně-kognitivní i tělesné struktury, které reagují podle své vlastní logiky. Tyto struktury jsou autopoietické, protože každé jejich jednání okamžitě působí

zpečné na jejich části, čímž se mohou změnit. Strukturně determinované autopoietické systémy jsou proměnlivé v důsledku funkcionálních vztahů mezi organismem a okolím. Používané konstrukce skutečnosti a postupy se v důsledku toho neustále proměňují. Zároveň jedinci představují nevířiví systémy. Neodpovídají systémem s lineárním vztahem mezi vstupem a výstupem. Například interní konstrukce situace u žáka je výsledkem celé jeho biografie. Každým jedním a každou novou zkušeností se může struktura nevířiválního organismu změnit. Výuka ve škole, která uznává pohledy radikálního konstruktivismu, má zohlednit fakt, že neexistuje objektivně správný přístup ke skutečnosti.

„Učení neznamená osvojování externě zadanych objektivních stavů, nýbrž je to proces, v němž učitel funguje jako podnět subjektu k přezkoušování a modifikování jeho konstrukcí skutečnosti. To nastoluje požadavek připsatí rozmanitosti a podporovat její vývoj a přitom vést žáka k zodpovědnosti za jeho jednání. Na úrovni skupiny to znamená společné plánování a vytváření učebních prostor i aktivit, což směřuje k možnosti společně rozhodovat, spoluvytvářet, resp. spoluprodukovat školní skutečnost. Na úrovni školy jako sociálního systému to znamená, že i ona se musí problematizovat a připouštět experimenty tak, aby se při nich přezkoušovala konstrukce skutečnosti, jež se jeví jako objektivně správná a nezávislá na čase, ale přitom je dávno nefunkční a překonaná.“ (Werning 1998)

Podrobně zpracovanou podobu vnějšího ovlivnění tvorby znalostí představuje tzv. konstruktivistický přístup, který popsal a uvedl do psychologie Gergen (1985). Vychází ze čtyř předpokladů:

1. To, co představuje znalosti, se nezískává pomocí indukce z empirických faktů. Vědecké teorie nepředstavují odraz reality v žádném přímém nebo dekontextualizovaném směřu. Naše pojmání světa závisí na předchozích definicích kategoriálních systémů, přičemž hlavní podmínky jejich použití jsou dány lingvistickým kontextem. Použití mentálních konstrukcí je vázáno příslušnými lingvistickými konvencemi.

Konstruktivismus začíná radikálním zpochybněním samozřejmě hraného světa – jak v běžném životě, tak ve vědě. Vyvrací víru, že kategorie a představy každodenního porozumění mají svoji oporu v pozorování. Zpochybňuje se objektivní báze konvenčních znalostí.

2. Pojmy, pomocí nichž chápeme svět, jsou sociálními artefakty, produkty historicky situovaných vztahů mezi lidmi. Konstruktivistický postoj neuznává, že proces porozumění světu je řízen vnějším světem, nýbrž vychází z toho, že je výsledkem aktivních kooperativních vztahů mezi lidmi. Výzkum se proto musí zabývat konstrukcemi světa v různých komunitách a v různých oblastech lidské činnosti. V této souvislosti si psychologie musí položit otázku, jak kultura společnosti určuje množinu výroků, které mohou psychologové vyslovit.

3. Přetrvávání daného názoru nezávisí na empirické validitě dané perspektivy, ale na proměnách sociálního procesu (komunikace, dohadování, konflikt, retorika). Například pojmání identity se mění s časem v závislosti na proměnách sociálních podmínek.

4. Formy dohadování dorozumění mají hlavní význam v sociálním životě tím, jak jsou integrálně spojeny s mnohými aktivitami, v nichž se lidé angažují. Samotné popisy a vysvětlení představují formy sociální akce; přispívají k udržení nebo vyloučení určitých forem sociálních vzorců. Změna popisu a vysvětlení znamená omezení určité akce a jiné podporovat.

Významní metodologové Lincoln a Guba (1985), kteří označují své výzkumné paradigma jako konstruktivismus, uvedli tento koncept do kvalitativního výzkumu jako první. V jejich podání představuje konstruktivismus široký eklektický rámec pro práci kvalitativního výzkumníka. Vycházejí z toho, že i sám koncept paradigma jako takový je rovněž sociálním konstruktem. Nelze ho podrobit nějaké verifikační proceduře. Podle jejich názoru představuje dané paradigma nejprpracovanější názor, který jsou jeho zastánci schopni formulovat, když si odpovídají na ontologické, epistemologické a metodologické otázky po podstatě vědecké práce. Tito autoři v návaznosti na Thomase Kuhna tvrdí, že každé z paradigmat platí do té míry, do jaké je pro vědeckou komunitu přesvědčivé a užitečné. Co je tedy platné v daném paradigmatu, platí také pro výzkum, jenž je proveden v jeho rámci.

Konstruktivismus podle nich označuje takovou vědeckou perspektivu, která považuje realitu za specificky a lokálně konstruovanou a po formální i obsahové stránce závislou na individuální osobě nebo skupině lidí. Tyto konstrukce nejsou „pravdivé“ v nějakém absolutním smyslu. Svět, v němž žijeme, je v mnoha směrech lidskou konstrukcí. I všechny aspekty naší osobní znalosti nesou pečť toho, že jsou námi konstruované.

Podívejme se na důsledky těchto představ, na praktické stránky výzkumu. Pokud se účel účelu výzkumu, pak jeho cílem je podle Lincolna a Guby porozumět a rekonstruovat konstrukce lidí (většně výzkumníků), přičemž tento proces má být otevřený novým koncepcím a pohledům. Výzkumník je však do jisté míry uvězněn v roli pozorovatele a účastníka tohoto procesu. Nemůže zastávat nějaké vnější stanovisko. Poznání, jež se v tomto procesu získává, sestává z těch poznatků, o kterých panuje relativní souhlas (nebo alespoň je patrná tendence k tomuto souhlasu) mezi kompetentními jedinci, jimž jde o interpretaci podstaty konstrukce. Různé formy a obsahy „znalosti“ mohou koexistovat. Jednotlivé konstrukce se neustále revidují. Nováček v oblasti kvalitativního výzkumu se musí podle těchto autorů resocializovat směrem od tradičních postojů, které získal během studia „pozitivistický“ orientované metodologie. Student se musí naučit

Tab. 3.2 Předpoklady pozitivismu / naivního realismu a konstruktivismu

	Pozitivismus / naivní realismus	Konstruktivismus
Ontologie	Existuje jediná realita nezávislá na výzkumníkovi, která se řídí neměnnými zákony.	Existuje více sociálně konstruovaných realit, které nepodléhají zákonům v přírodovědném smyslu. Pravda je nejlépe sestavený systém tvrzení, o němž se vytvořil konsenzus.
Epistemologie	Za pravdu se považuje množina tvrzení, jež je izomorfní s realitou. Výzkumník pozoruje z odstupu a zvenčí realitu, neovlivňuje ji a není jí ovlivňován.	Výzkumník a zkoumaní jedinci jsou provázáni v procesu, v kterém se vytvářejí výsledky.
Metodologie	Nebere v úvahu kontextovou závislost výsledků. Výzkum konverguje k pravdě a vysvětluje povahu a fungování fenoménu, což dovolí predikci a řízení.	Hermeneutická metodika je dialektikou iterací analýzy a kritiky, v níž se společně konstruuje vztah mezi výzkumníky a zkoumanými.

rozeznávat rozdílnosti jednotlivých paradigmat a podle kontextu zvládnout kvantitativní i kvalitativní přístupy. Tabulka 3.2 ukazuje rozdílné předpoklady konstruktivismu a pozitivismu, jež se uplatňují při výzkumu.

PŘÍKLAD 3.2

Konstruktivismus v případových studiích

Stake (1995, s. 101), metodolog kvalitativních případových studií, tvrdí:

„Můžeme uvažovat tři reality. Externí realitu, která má na nás vliv, o níž však nevíme nic jiného než naše interpretace. Druhá realita je tvořena interpretacemi jednoduších stimulů, každodenní realita, která je tak přesvědčivá, že nás ani nenapadne ji nějak verifikovat. Třetí realita je univerzum integrovaných interpretací: naše racionální realita. Samozřejmě, že druhá a třetí jsou navzájem promícháné. [...] Ukolem výzkumu není odhalit realitu 1, protože je to nemožné, ale konstruuje jasnější realitu 2 a sofistikovanější realitu 3, tedy tu, která má odolat disciplinárnímu skepticismu.“

... Výzkum pomocí případových studií usiluje o jasnější popisy a sofistikované interpretace. Nemusí dodát zobrazení. Konstruktivistický pohled čtenář pomáhá tím, že mu poskytuje hrubý materiál pro jeho vlastní zobrazení pomocí hustého popisu věci: lidí a procesu.“

3.8 Subtilní realismus

Pragmatismus, konstruktivismus a realismus jsou filozofické směry, které významně ovlivňují myšlení současných metodologů. Principy pragmatické filozofie a konstruktivismu jsme popsalí v předchozích kapitolách. V tomto odstavci se věnujeme dalšímu pokusu vyjádřit se k filozofickým otázkám vědy. Tento přístup je základem pro konstrukci systému kritérií kvality výzkumu, který popisujeme v kapitole 12.4, a zaslávají ho významní metodologové kvalitativního výzkumu.

Subtilní realismus (s malými modifikacemi kritický realismus, vědecký realismus, transcendentální realismus) se na rozdíl od konstruktivismu zabývá odhalováním generativních mechanismů uvnitř objektivně existující sociální reality. Subtilní realismus vychází z předpokladu, že objekty světa mají existenci nezávisle na našich smyslech a vědomí. Odmítá však tzv. naivní realismus, který tvrdí, že realita existuje nezávisle na lidských konstrukcích a zároveň ji lze poznat přímo a „správně“. Realistická věda chce popsat přírodu a svět zvláště s ohledem na kauzální vztahy, jež působí nezávisle na nás. House (1991) považuje realismus za filozofii vědy, která odpovídá současným pohledům na vědecké snažení: zahrnuje perspektivy účastníků, vede k sociální spravedlnosti a k poznatkům se doobírá vědeckou metodou. Tento filozofický směr se vyvíjel v posledních třiceti letech ze dvou filozofických linií – z antimonistické linie, poukazující na sociální charakter vědy a vědeckého vývoje (zastoupené díly Poppera a Lakatose, Kuhna a Feyeraabendá), a z antiduktacionistické linie zaměřené na roli modelů, analogií i struktifikace vědeckého vysvětlení a rozvinuté v dílech Bhaskara (1978), Harrého a Scrivena. Existuje více verzí této filozofie vědy. Ve svém výkladu se opíráme o objasnění vědeckého realismu, jak ho podal House (1991), který načrtl základy vědeckého realismu a jeho některé implikace pro sociální vědy.

Podle něho není pochyb, že Humceovy názory na pojmání přičinnosti jako určité pravidelnosti jevů jsou překonány. Podle subtilního realismu jsou sítědem vědeckého pozorování přičinné entity a struktury, jež produkují události. Na události se díváme jako na produkty interakcí mnohonásobných kauzálních entit a struktur, které působí na mnoha úrovních. Pozitivistický pohled vědy považuje konstantní pravidelnost následnosti událostí jako nutnou a postačující podmínku přičinnosti. Realistický pohled neuznává ani nutnost, ani postačitelnost pravidelnosti spojení událostí. Nestací tuto pravidelnost zjištit. Jde o její **vysvětlení**, musíme mít znalosti o procesu, který ji produkuje. Taková analýza vysvětlí mnohé nejasnosti a překvapení, spojené s uplatňováním pozitivistické koncepce přičinnosti a se ztotožňováním zkušeností s jevy a jevů s realitou.

Subtilní realismus kritizuje předpoklady pozitivistické vědy:

1. Epistemologii, která říká, že všechna vědecká tvrzení se zakládají na datech a faktech, a v níž se hypotézy testují srovnáním s fakty.
2. Teorii jako hypoteticko-deduktivní systémy, které nabývají smyslu propojením s pozorovatelným světem pomocí operacionalizovaných definic.
3. Výzkum, v němž schopnost předpovídat je hlavním testem teorie.
4. Koncepti přičinnosti jako pravidelnosti propojení událostí.
5. Explanační založenou na obecných zákonech, v nichž mají predikce a explanační symetrickou roli.

V realistické koncepci zákony nepředstavují tvrzení o událostech a jevech, ale spíše tvrzení o způsobu působení. Pouze tehdy, když je systém uzavřen všem vlivům, je možné události předvídat s jistotou. Skutečný svět je světem neúplně popsáním, v němž neznáme všechny působící síly. Logika objevování spočívá v identifikaci výsledku mechanismů, v hodnověrném vysvětlení a v ověření reality postulovaných procesů a entití. Teorie není nutně odrážena realitou. Vysvětlení jeví neznamenaná jejího zrcadlení. V aplikované vědě je situace ještě složitější. Výzkumník musí analyzovat aktuální situace v jejich komplexitě. Aplikovaný výzkumník postupuje jako historik, jenž pracuje s událostmi, hledá působící síly. Protože popis je neúplný, není jisté, které síly jsou relevantní. Společenské vědy mají usilovat o vysvětlení spíše než o predikci. Navíc sociální vztahy nejsou konstantní, jak předpokládají pozitivisté. Zákony se také jeví spíše jako pouhé tendence a ne jako jistoty pravidelného propojení událostí.

Subtilní realismus poskytuje přístup, který se snaží vyhnout nedostatkům pozitivismu i relativismu extrémního konstruktivismu. Uvedme si nyní v souhrnu jeho principy:

- Neexistují neproblematické základní základy vědy ani fakta mimo veškerou pochybnost. Znalost je sociální a historický produkt. Fakta jsou prosáknuta teorií.
- Úkolem vědy je navrhnout teorie k vysvětlení reálného světa a testovat tyto teorie pomocí racionálních kritérií.
- Vysvětlení se týká mechanismů, které produkují jevy. Řídící metafora je struktura a mechanismy v realitě.
- Zákon je charakteristický vzorec aktivity nebo tendence mechanismu. Zákony jsou tvrzení o tom, jak se věci „reálně“ stávají, a nemusí být vyjádřeny na úrovni jeví.
- Reálný svět není jenom komplexní, ale je také stratifikovaný do různých úrovní. Sociální realita zahrnuje jedince, skupiny a institucionální a společenské úrovně.

- Koncepce přičinnosti vychází z toho, že projevy entití jsou funkcí jejich struktury.
- Explanační spočívá v ukázání, jak určité jevy probíhaly v určitém případě. Snaží se vysvětlit události i přesto, že ji nemůže predikovat.

Subtilní realismus přijímá základní rozdíly mezi přírodními a společenskými jevy. Ačkoli se liší procedury výzkumu, mají společenské a přírodní vědy stejně příhody. Metody musí odpovídat objektům zkoumání. Realismus je schopný provést novou integraci subjektivistických a objektivistických přístupů. Interpretativní přístupy, fenomenologie a etnometodologie zdůrazňují smysluplnost a intencionalitu jednání. Opomíjejí však objektivní charakter společnosti. Objektivisté zdůrazňují realitu společnosti, ale mají tendenci negovat roli jednání jedince. Novější pojetí tvrdí, že sociální struktura je relativně stálým produktem a zároveň médiem pro motivované lidské jednání. Sociální struktury jsou reprodukovány i transformovány jednáním, ale také mají pro jedince danou existenci. Dovolují mu jednat smysluplně a intencionalně, ale zároveň omezují způsoby, jakými může jednat.

Základním způsobem vysvětlení pro realisty je odhalování mechanismů a podnětů jejich fungování. Jde jim o detaily zkoumaných procesů. Jednoduchým příkladem procesu může být výbuch střelného prachu. Ptáme se, zda může střelný prach vybuchnout po přiložení hořící zápalky? Ano, pokud existují základní podmínky. Nevychučne, když je vlhký nebo když žár ohně působí krátkou dobu. Realisté uvážují výsledek (exploze) jednání (přiložení hořící zápalky) jako důsledek působení mechanismu (chemické složení střelného prachu) v rámci určitého kontextu (vnější podmínky).

Složitější příklad sociálního mechanismu popisuje Alexis de Tocqueville ve svém proslulém díle *Demokracie v Americe*. Diskutuje zdánlivou souvislost mezi manželstvím z lásky a nešťastným manželstvím. Poukazuje na to, že spojení mezi oběma jevy je možné ve společnosti, kde manželství z lásky jsou výjimkou a manželství dohodou pravidlem. V takovém případě se jenom palčivý člověk vzepře zvyklostem a je nepravděpodobné, že by dva palčiví lidé měli šťastné manželství. Navíc lidé, kteří se vzepřou zvyklostem, jsou vystaveni tlaku ostatních, protože vyvolali jejich zášť.

Když pracujeme s mechanismy, setkáváme se s tím, že explanační síla neznamená schopnost předpovídat, protože nevíme, kdy bude daný mechanismus působit. Příkladem je ochota pomoci při podzimních pracích ve většiném partu. V průběhu rozhodování o účasti někteří uvážují takto: „Jestliže ostatní půjdou na brigádu, tak bych měl jít také, jestliže ne, tak ani já nepůjdu.“ Druzí si ale můžou říci pravý opak: „Jestliže ostatní půjdou pracovat, pak já jít nemusím. Kdyby však nikdo nešel, tak já půjdu, aby tam aspoň někdo byl.“ U většiny lidí se pro-

jevují oba tyto mechanismy a je těžké předem říci, který bude dominovat. Na to neexistuje teorie. Jestliže však jeden z nich začne působit, hned si to uvědomíme a můžeme tak jeho chování vysvětlit. Paradox spočívá v tom, že někdy odhalíme další mechanismy, když obrátíme původní mechanismus naruby.

Mnoho příkladů mechanismů v sociálním světě popisuje J. Elster ve své knize *Nástroje pro sociální vědy* (1989).

PŘÍKLAD 3.3

Transcendentální realismus u Milése a Hubermanna

Oba tyto metodologové kvalitativního výzkumu se hlásí k transcendentálnímu realismu (Milés, Huberman 1994, s. 4). Uvedme část jejich úvah:

„Myslíme si, že sociální jevy existují nejenom v naší mysli, ale i v objektivním světě a že mezi nimi je nutné hledat jisté zákonité a rozumně stabilní vztahy. Zákonitost se projevuje pravidelností a následností, které spojují jevy. Z těchto pravidelností můžeme odvodit konstrukty, které jsou podkladem individuálního i sociálního života. Vždyť jsme obklopeni zákonitostmi fyzikálního světa, jichž jsme si více méně neustále vědomi.

Souhlasíme s interpretativisty, kteří poukazují na to, že znalost je produktem sociálního a historického charakteru a že ‚fakta‘ jsou ‚impregnovaná teorií‘. Uznáváme důležitost subjektivního, fenomenologického a významotvorného v centru sociálního života. Naším cílem je registrovat a transcedovat tyto procesy vytvářením teorií, jež informují o reálném světě, který je vymezen a zároveň smyslově syčen, a tyto teorie testovat v nejrůznějších disciplínách.

Naše testy nevyužívají obecné zákony nebo deduktivní logiku klasického pozitivismu. Naše vysvětlování vyplývá ze zhodnocení toho, jak rozličné struktury produkují pozorované události. Snažíme se zdůvodnit běh událostí – nejenom jednoduše dokumentovat. Hledáme individuální nebo sociální procesy, mechanismy a struktury, které jsou jádrem událostí, které je nutné zachytit, aby se získal kauzální popis působících sil.

Transcendentální realismus vyžaduje kauzální vysvětlení a evidenci toho, že každá entita je instancí tohoto vysvětlení. Takže nepožadujeme jenom vysvětlení, ale i uchopení konkrétních konfigurací v sociálním světě. To je důvod, proč se kloníme spíše k induktivnímu přístupu.“

3.9 Souhrn

Poznali jsme některé filozofické a teoretické pohledy, které měly vliv na současnou podobu kvalitativního výzkumu: pragmatismus, symbolický interakcionismus, fenomenologii, konstruktivismus a realismus. Tabulka 3.3 ukazuje v přehledu uplatnění jednotlivých filozofických pohledů v hlavních typech výzkumných aktů kvalitativního charakteru. Tabulka poukazuje na určité tendence, nejde o nějaké pevné přiřazení.

V dalším výkladu se budeme věnovat popisu jednotlivých metod kvalitativního výzkumu a jejich propojení do výzkumné strategie. Nejdříve si všimneme základních přístupů k navrhování výzkumných plánů kvalitativního výzkumu.

Tab. 3.3 Filozofické perspektivy, účel výzkumu a výzkumné metody

	Symbolický interakcionismus	Konstruktivismus, etnometodologie	Realismus transcendentální
Zaměření výzkumu	pohledy jedinců, emic perspektiva	konstrukce sociální skutečnosti	mechanismy, evaluace
Metody sběru dat	rozhovor s návodem a narativní rozhovor	skupinová diskuse, zúčastněné pozorování, dokumenty	rozhovory, zúčastněné pozorování, dokumenty
Metody interpretace	kódování, narativní analýza, hermeneutické postupy	konverzace, analýza, diskurzivní analýza, analýza dokumentů	analýza případových studií podle Milése, Hubermanna a Yrta

4 Základní přístupy kvalitativního výzkumu

S kvalitativním výzkumem spojujeme několik přístupů, které mají v této oblasti pevné místo a považují se za základní. V této kapitole objasníme hlavní z nich. Budeme se věnovat výzkumu pomocí případové studie, etnografickému výzkumu, zakotvené teorii a fenomenologickému výzkumu. Uvedme si nejdříve stručně charakteristiky těchto přístupů.

Výzkum pomocí **případové studie** se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. Například nás zajímá třída, která používá novou metodu výuky určitého předmětu.

Při výzkumu pomocí **etnografického přístupu** jde o popis kultury nějaké skupiny lidí. Kultura zde znamená společně sdílené postoje, hodnoty, normy a jazyk. Základní výzkumná otázka: Jaké jsou kulturní charakteristiky dané skupiny lidí nebo dané kulturní scény?

Zakotvená teorie – výzkum směřuje k návrhu teorie pomocí dat, jež výzkumník shromáždí pomocí různých metod. Základní výzkumná otázka: Jakou teorii nebo vysvětlení lze odvodit analýzou nashromážděných dat o daném fenoménu? **Fenomenologický výzkum** klade důraz na porozumění, jak jedinci vnímají určitou zkušenost. Například můžeme organizovat rozhovory s dvacetí vdovci a zkoumat jejich prožívání tohoto stavu. Základní výzkumná otázka: Jaké jsou významy, struktury a esence prožívané zkušenosti jedince nebo skupiny s daným fenoménem?

V další části kapitoly pojednáme zvláště také biografický výzkum, přestože ho lze požadovat za typ případové studie. Zmíníme dále stručně kritický a akční výzkum, analýzu dokumentů a historický výzkum, protože všechny tyto výzkumné postupy se mohou v kvalitativním výzkumu uplatnit jako jediný přístup nebo simultánně s ostatními přístupy v rámci jedné výzkumné akce. Stále většího významu v kvalitativním výzkumu nabývá **narativní výzkum**. S jedním pří-
stupem narativního výzkumu se seznámíme při analýze narativního interview (kap. 8.4.2). V plně šíři se tímto typem kvalitativního výzkumu ale nebudeme zabývat.

V odborné literatuře se jednotlivé přístupy někdy vyskytují pod odlišnými názvy nebo se jejich obsah překrývá. Nejobecnější charakter má z tohoto hlediska případová studie. Můžeme v ní uplatnit různým způsobem prvky etnografického nebo biografického výzkumu, případně směr nejrůznějších metod kvantitativního a kvalitativního charakteru.

4.1 Případová studie

V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shrmažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Případová studie v sociálněvědním výzkumu je podobná mikroskopu: její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí. Může se srovnat s jinými případy, provádí se také posouzení validity výsledků.

PŘÍKLAD 4.1

Pozorování čtyř učitelů

Příkladem případové studie je výzkum, který prováděl Placek (1984). Jeho mnohonásobná případová studie se zabývala dvěma otázkami:

- Jak učitel tělocviku plánuje výuku?
- Které faktory ovlivňují způsob plánování?

V rámci studie Placek postupně pozoroval čtyři učitele vždy po 14 dnech. Jeho data sestávala z poznámek o pozorování, z rozhovorů a z výtahů písemné přípravy učitelů. Výzkumník sledoval zvoleného učitele po celý den. Každý učitel působil na škole jiného typu. Výzkumník zaznamenával z toho pramenící rozdíly v práci učitelů.

Studii autor zdůvodnil nedostatkem znalosti o způsobech plánování výuky učitelům. V dostupné literatuře nenašel žádný pramen, který by uváděl informace o podobném výzkumu s učiteli tělocviku. V závěru své práce Placek porovnává své výsledky s několika podobnými studii, které se zabývaly učiteli jiného zaměření.

Uvedme typy případových studií rozlišené podle sledovaného případu:

- Osobní případová studie.** Jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Pozornost se věnuje např. minulosti, kontextovým faktorům a posto-

jům, které předcházely určité události (užívání drog, rozvod). Zkoumají se možné příčiny, determinanty, faktory, procesy a zkušenosti, jež k ní měly vztah. Může jít také o zachycení celého života. Pak mluvíme o historických života. Avšak i takové historie kladou důraz na určitý aspekt života jedince.

- Studie komunity.** Zkoumá se jedna nebo více komunit ve městě nebo celé město. Pro takové studie se někdy používá označení sociografie. Popisují se a analyzují vzorce hlavních aspektů života komunity (politické aspekty, práce, volný čas, rodinný život atd.) a provádí se jejich komparace.

- Studium sociálních skupin.** Jde o zkoumání jak malých přímo komunikujících skupin (rodina), tak větších difuzních skupin (zaměstanecká skupina). Tyto studie popisují a analyzují vztahy a aktivity ve skupině.

- Studium organizací a institucí.** Zkoumají se firmy, školy, odborové organizace, implementace programů a intervencí, kultura organizací, procesy změn a adaptací. Cíle jsou různorodé – hledání nejlepšího vzorce chování, zavedení určitého typu řízení, evaluace, zkoumání procesů změn a adaptace.

- Zkoumání událostí, rolí a vztahů.** Studie se zaměřují na určitou událost (překřívání s 3 a 4). Zahrnují např. analýzu interakce učitele a žáka, konfliktu rolí, stereotypů, adaptace.

U jednotlivých autorů existují odchylky v pojímání případové studie. Podrobněji si všimneme dvou pojetí, jež se od sebe v některých aspektech liší. Obě však jsou citována jako vzory pro kvalitativní výzkum. Bude se jednat o přístupy k případové studii, které navrhl Stake (1995, začínal jako psychologik) a Yin (1994, studoval historii, jistý čas se zabýval experimentální psychologií z oblasti výzkumu mozku).

Stake (1995) definuje případovou studii jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu Θ v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem, tzn. že představuje systém s určitými sociálními hranicemi.

„Případ je integrovaný systém. Jeho části nemusí dobře pracovat, jeho účel může být iracionální, ale jedná se o systém. Takže lidé nebo program mohou být kandidáti na případovou studii. Události a procesy naší definici vyhovují méně.“ (Stake 1995, s. 2)

Případová studie vypráví historii tohoto systému. Stake uvazuje určitý případ Θ a příslušné problémové okruhy, otázky nebo aspekty Ξ , které chce u něho zkoumat.

„V kvalitativním výzkumu chceme porozumět Θ . Chceme vyhodnotit jeho jedinečnost, jeho usazení v okolí a interakce s kontextem. Hypotézy a cíle příliš zaostřují naše zaměření, minimalizují zájem o situaci a okolnosti. Proto pro určení konceptuální struktury výzkumu volím spíše stránky nebo vlastnosti případu, abych se mohl zaměřit na komplexitu a kontextualitu.“ (s. 16)

Stake upřesňuje představu případu a problémových otázek. „Případ ⊕ je něco speciálního, žák, třída, výbor, program, ale asi ne problém nebo téma. Případ může mít problém a zpráva o případu má nějaké téma, ale případ má svoji identitu. Případ má v jistém smyslu jedinečný život. Je to něco, čemu zcela nerozumíme, a proto lo zkoumáme.“

Abychom studii provedli, potřebujeme organizovat šper dat a celou zprávu o případu. Je častou užitečné to provést vymezením otázek a zkoumaných aspektů ⊖. Jedná se o problémů uvnitř určitých situací a kontextu, o kterých lidé diskutují a přou se.“ (s. 133)

PŘÍKLAD 4.2

Standardy matematiky podle NCTM v případové studii

Stake (1995) uvádí problémové aspekty ⊖, které zkoumali výzkumníci pomocí případových studií v rámci hodnocení pokusu o reformu výuky matematiky v USA. Jednalo se o to, jaký měly standardy dopad poté, co byly v roce 1989 zveřejněny Radou učitelů pro výuku matematiky (NCTM 1989, Hendl 2001). Množina otázek ⊖ měla tuto podobu:

⊖₁ Jedná se v případě standardů o pokus uvědomit si to, co se je započítá pro současnou společnost, nebo se jednalo o opakování ideologických představ, které nešly dříve uplatnit?

⊖₂ Požadují standardy kurikulární a pedagogickou reformu? Mají autoři standardů na mysli změny toho, co se má z matematiky učit i jak se to má učit?

⊖₃ Považovalo se za možné spojit cíle reformy popsané standardy s všeobecným i politickým požadavkem po lepší možnosti ověření výsledků práce školy?

⊖₄ Byli matematik specialisté z vládního úřadu pro výuku hnači silou reformy? Jestliže se v případě standardů jednalo o pokus převést k matematickým profesionálům kontrolu nad kurikulem, kterou dříve ztratili, jakou pozici tito úředníci zastávali?

Pro každý problémový okruh byly navrženy anticipované podotázky a zdroje dat pro jejich zodpovězení. Tím bylo zajištěno řešení celé úlohy spočívající v osvětlení množiny otázek ⊖.

Stake je považován za konstruktivisticky a interpretativně orientovaného výzkumníka. Za cíl výzkumu nepovažuje Stake popis či dobývání světa, ale spíše jeho osvojení. Od kvalitativního výzkumu podle něho očekáváme „hustý popis“ všimající si pohledů účastníků, zdůrazňující mnohonásobnou realitu a holistické pojetí.

„Fenomény jsou vzájemně složitě propojené časově soustřednými akcemi a jejich pochopení vyžaduje uvážovat jejich kontext: časový, prostorový, ekonomický, kulturní, sociální a osobní. Případ: aktivitu, událost považujeme za cosi jedinečného i obecného. Porozumění případu vyžaduje porozumět jiným případům, aktivitám a událostem a jejich jedinečnosti. Uznání jedinečnosti nespočívá v porovnání případů s normou pomocí hodnot vybraných proměnných, ale v přístupu,

jinž ho přibližně čtenáři a který vyzdvíháme význam případu, jeho neopakovatelnost. Kritickou jedinečnost. Čtenáři na to upozorníme vyprávěním, realistickým a analytickým obrázky a informacemi o zkušenostech výzkumníka. Množina vlastností a posloupnost událostí v případě se považují za jedinečné. Uznání této jedinečnosti je předpokladem pro pochopení daného případu.“ (s. 43)

Stake rozlišuje tři typy případových studií: intrinšinní, instrumentální a kolektivní.

Intrinšinní případová studie se věnuje případu jenom kvůli němu samému. Výzkumník chce poznat právě tento případ, vztah k obecnější problematice nehraje roli. Nejde přitom o testování hypotéz nebo návrh teorie, ale o poznání vnitřních aspektů určitého případu dítěte, pacienta nebo organizace. Výzkumník popisuje do hloubky vybrané stránky případu. Například chce porozumět případu žáka, který má potíže ve třídě, nebo chce porozumět fungování určité části zvolené instituce. Cílem je holistické porozumění případu i pochopení propojení jeho jednotlivých částí. Tato studie se používá také při studiu málo známých fenoménů. Výhodou studie je také okolnost, že výzkumník se může věnovat pouze jedinému případu a poznat ho do velké hloubky.

Instrumentální případy jsou považovány za příklady obecnějšího jevu. Výzkumník volí jev (např. stres), pak vyhledá případ nebo několik případů, které tento jev reprezentují, a podrobně je zkoumá. Případem může být jedinec, ale také skupina. Například případová studie spočívá ve zkoumání úspěšně malé počítačové firmy a jejího systému řízení. Získané informace se porovnávají s fungováním větší obchodní společnosti. Cílem instrumentální případové studie je porozumět externím teoretickým otázkám. Případ se považuje za důležitý pouze jako prostředek pro určitý cíl. Výzkumník se v tomto případě nezajímá tolik o specifické závěry o případě, ale chce udělat závěry, které jdou za daný případ. V tomto typu studie se výzkumník obvykle zajímá, jak a proč fenomén funguje v jeho současně podobě.

Kolektivní případová studie znamená hloubkové zkoumání více instrumentálních případů. Přitom jde o teoretizování v širším kontextu. Výzkumník věří, že sledováním více případů získá větší vlned do dané problematiky. Takové studie se používají v komparativních výzkumech, při testování nějaké teorie nebo při její modifikaci, rozvoji nebo převodním navrhování. Například výzkumník zkoumá několik případů zařazení mentálně retardovaných dětí do tříd s běžnou dětskou populací.

Stake požaduje, aby se v dané případové studii:

1. určil případ, objekt výzkumu a vyjasnila jeho konceptualizace;
2. zvolily studované jevy, témata nebo problémy (tedy výzkumné otázky);
3. hledaly pravidelnosti v datech, jež by měly vztah k položeným otázkám;
4. vzájemně doplňovala klíčová pozorování a datový základ interpretace;

5. vybraly alternativní interpretace, které se budou zkoumat a porovnávat;
6. navrhla základní tvrzení a zobecnění platná pro daný případ.

Stake upozorňuje, že tyto kroky musíme provést prakticky v každé kvalitativně zaměřené studii. Základní rysy výzkumného procesu popisuje Stake takto:

„Provádíme případovou studii jako neintervenční a empatickou činnost. Jinými slovy nerušíme normální aktivity v případě ani netestujeme, nebo dokonce ani neprovádíme rozhovory. Jestliže chceme získat informace, diskretně pozorujeme a zkoumáme příslušnou dokumentaci. Pokud jsme se usilovně zjišťovali, jak lidé používají věci. Dáváme nakonec větší váhu interpretacím výzkumníka než interpretacím sledovaných lidí, ale výzkumník se snaží nejlépe zachytit vícenásobnost realit, různé pohledy, často rozdílné až kontradiktivní pohledy na to, co se děje.“ (s. 12)

Yin (1994), jenž svými metodologickými úvahami podstatně přispěl k rehabilitaci tohoto metodologického konceptu, definoval případovou studii jako strategii pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti v rámci jeho reálného kontextu, a to zvláště když hranice mezi jevem a kontextem nejsou zcela jasné. Přístup Yina vychází spíše ze zásad vědeckého realismu než z konstruktivismu nebo interpretativismu. Pracuje jak s kvantitativními, tak s kvalitativními daty. Validitu studie hodnotí pomocí kritérií, která vycházejí z kritérií kvality známých z kvantitativního výzkumu (kap. 12.3). V tom se velmi odlišuje od filozofie, kterou volí Stake. Případovou studii definuje Yin však zcela obecně. Podle něho má mít tyto charakteristiky:

- využívá více zdrojů dat kvantitativního i kvalitativního charakteru;
- musí se vypořádat se situací, že je obvykle více proměnných než naměřených datových bodů, tedy realizací uvažovaných proměnných;
- snaží se využít předešlou teoretickou tvrzení, která usměrní sběr dat a jejich analýzu.

Důležité jsou přitom tyto aspekty:

- strategie zde znamená určitý postoj, ne určitou metodu jako třeba pozorování nebo interview;
- výzkum se chápá v širším smyslu a zahrnuje např. evaluaci nebo komparativní studie;
- empirickým zkoumáním se myslí zaměření na shromažďování empirických dat o tom, co se děje;
- studie se týká jednoho případu nebo několika málo případů (ale uvažuje se také možnost zobecnění!);
- studie se soustřeďuje na jev v rámci kontextu, zvláště v situacích, kdy hranice mezi jevem a kontextem jsou zastřené.

Podle Yina obecně platí, že v mnoha případech lze v dané výzkumné situaci aplikovat všechny výzkumné strategie (např. v exploratorním výzkumu). Mezi výzkumnými strategiemi neexistuje nějaká jasná hierarchie. Každá ze strategií má však své přednosti a nedostatky, které jsou určeny třemi dimenzemi:

1. typ výzkumné otázky;
2. kontrola probíhajících událostí;
3. zaměření na současné nebo minulé události.

Všimněme si podrobněji první dimenze. Základní kategorizační schéma typu je dáno otázkami: „kdo“, „co“, „kde“, „jak“ a „proč“. Například statistické šetření se hodí spíše pro otázky „kdo“, „co“, „kde“, „jak často“ nebo „kolik“ (což jsou otázky podobné otázkám „kdo“ a „co“), kdy nemáme kontrolu nad průběhem událostí a sledujeme současné události. Experimentem zodpovídané otázky typu „proč“ a „jak“ o současných událostech, přičemž máme pod kontrolou ovlivňující faktory. Do úvah však nezahrnujeme dostatečně kontext jevu v reálné situaci. Případové studie jsou nejvýhodnější strategii, když nás zajímají otázky „proč“ a „jak“, přičemž nemáme vliv na průběh události a zaměřujeme se na přítomný jev v rámci jeho reálných kontextů.

Rozsah kontroly parametru výzkumu (prostředí, složení skupiny, provedení intervence) je největší u experimentálních studií. Nejmenší je v historickém výzkumu – na události, které proběhly, nemáme již žádný vliv a také přístup k datům může být velmi omezen.

Tabulka 4.1 uvádí přehledně jednotlivé typy výzkumných a relevantní situace (Yin 1994, s. 17). V závislosti na požadovaném typu výsledků Yin rozlišuje případové studie na exploratorní, explanatorní, deskriptivní a evaluaci.

Tab. 4.1 Problémové situace pro různé výzkumné strategie

Strategie	Forma výzkumné otázky	Vyžaduje kontrolu faktorů?	Zaměření na současné události?
experiment	jak, proč?	ano	ano
statistické šetření	kdo, co, kde, jak mnoho?	ne	ano
analýza dokumentů (kvant.)	kdo, co, kde, jak mnoho?	ne	ano/ne
historické zkoumání	jak, proč?	ne	ne
případová studie	jak, proč?	ne	ano

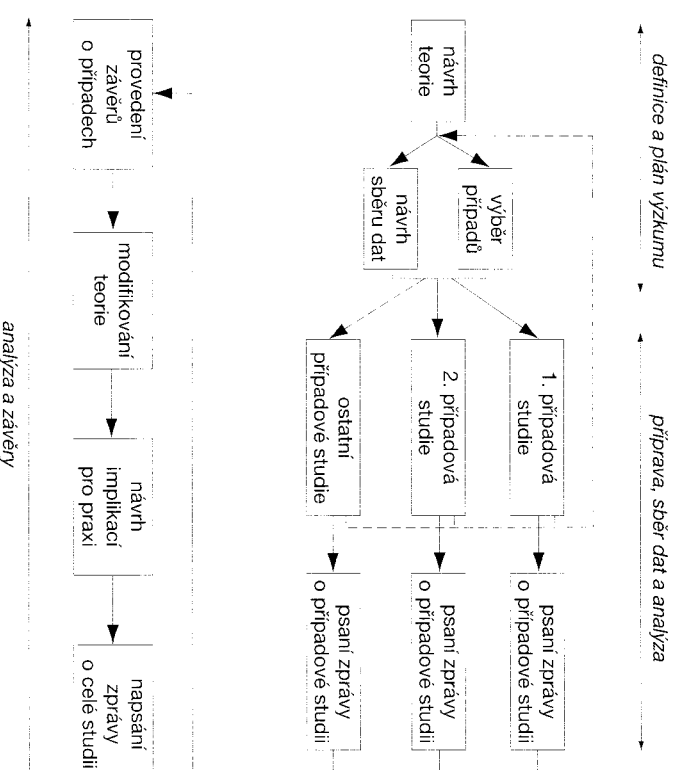
Exploratorní studie mají za cíl prozkoumat neznámou strukturu případů a působící vztahy, definovat hypotézy, otázky, nebo dokonce navrhnout teorii a připravit tak půdu pro další výzkum (v těchto situacích mluvíme o zobecnění případů k teorii nebo o analytickém zobecnění). **Explanatorní studie** podávají vysvětlení případu tím, že rozvádí jednotlivé přičinné řetězce, které lze u případu identifikovat. Přitom obvykle využívá nějakou teorii. **Deskriptivní případová studie** má dodat kompletní popis jevu. **Evaluační studie** provádí rovněž popis, explorační nebo explanaci, ale jde v ní především o hodnocení nějakého programu nebo intervence na základě určitých hodnotových kritérií.

Ve všech těchto případech hrají významnou roli dosavadní teorie, jež je možné ve studii aplikovat. Například v deskriptivní studii teorie určuje, která data budou pro nás mít největší význam. Heslo „sbírejme data o všem“ vede podle Yina k tomu, že výzkumník má problémy při určování rozsahu studie. Relevantní teorie omezuje rozsah zkoumaných dat. Teorie v podobě *senzibilizujících konceptů* je důležitá i pro exploratorní studie, protože usměňuje počáteční fáze výzkumu. Senzibilizující koncept znamená koncept převzatý z abstraktní teorie, který slouží pro zaměření výzkumu a nemá obvykle jednoduše operačně nalozovatelný tvar. V explanatorních studiích využíváme několik konkurujících teorií a hledáme tu, která nejlépe vysvětluje případ.

Předběžná teorie nám v deskriptivní a exploratorní studii pomáhá upřesnit některé základní aspekty. U deskriptivní studie musíme totiž minimálně stanovit: a) účel popisu; b) úplný, ale realistický seznam témat, jejichž deskriptivní zpracování bude znamenat přijatelný popis toho, co se zkoumá; c) témata, která budou považována za základní. U explorační studie pak musíme určit: a) co se explorační; b) účel explorační; c) kritéria, pomocí nichž je možné posoudit, zda je explorační úspěšná.

Při plánování případové studie je důležitá okolnost, zda budeme pracovat s jedním, nebo více případy. Mluvíme pak o mnohonásobných případových studiích nebo mnohopřípadových studiích. Výběr případů nesmíme ztotožňovat se statistickým šetřením, protože případy se v tomto typu studie nevybírají náhodně, ale cíleně. Mnohonásobné případové studie používáme v komparativním výzkumu nebo při pokusu navrhnout novou teorii. Yin navrhl vlastní teoretické schéma mnohopřípadové studie. Postup definoval jako výzkumný plán s replikační „logikou“, která směřuje k návrhu teorie. Replikační přístup k mnohonásobným studiím ukazuje obr. 4.1. V jeho schématu znamená případová studie samostatnou studii, která se dobírá určitých závěrů majících vztah k teorii, resp. k samému případu. Tyto informace se stávají podkladem pro jeho replikaci ostatními případy. Logika replikace může být buď „literální“, kdy se pracuje s velmi podobnými případy, v nichž je možné předvídat stejné výsledky, anebo se pracuje s případy, které lze kontrastovat, protože z určitých důvodů

Obr. 4.1 Schéma návrhu teorie pomocí mnohopřípadové studie (Yin 1994, s. 51)



vedou k rozdílným výsledkům (teoretická replikace). Souhrnná zpráva obsahuje zprávy o jednotlivých případech a celkové zhodnocení včetně komparace nebo návrhu teorie. Podle Yina znamená provedení šesti případových studií v mnohopřípadové studii totéž co provedení šesti případových studií v mnohopřípadové studii, aby daly různé výsledky v rámci předpověditelných důvodů (teoretická replikace) nebo stejné výsledky (literální replikace). Jestliže všechny výsledky nové množiny jsou předpověditelné pomocí teorie vzniklé analýzou prvních případů, pak nové případy slouží jako verifikační množina nové teorie. Pokud došlo ke kontradikcím s teorií, musí se teorie opravit a být retestována novými případy.

PŘÍKLAD 4.3

Neporadili dobře – replikační mnohopřípadová studie

P. Szanton (1981) v knize *Neporadili dobře* shrnuje zkušenosti z mnoha pokusů univerzit a výzkumných institucí spolupracovat s městskými zastupiteli. Problém spočíval v tom, že dosavadní pokusy o spolupráci nedopadly dobře. Kniha je příkladem mnohopřípadové replikační studie. Szanton začíná osmi studii a ukazuje, jak se různé univerzity marně pokoušely pomoci svému městu. Téhož osm případů přesvědčuje čtenáře o existenci určitého jevu. Szanton pak popisuje dalších pět případů, v nichž neuspěly ani neuniverzitní výzkumné skupiny. Szanton také uvádí třetí skupinu případů, které ukazují, jak univerzitní skupiny uspěly při spolupráci s firmami v komerční sféře. Poslední skupina tří případů ukázala úspěšné týmy při spolupráci s městskými orgány. Tyto týmy se zabývaly nejenom návrhem řešení, ale i jeho implementací. Uvnitř každé skupiny případů Szanton využil techniku „literární“ replikace. Mezi čtyřmi skupinami uplatnil teoretickou replikaci. Závěry knihy vyzněly v tom smyslu, že spolupráce s univerzitami může přinést správním orgánům mnoho výhod. Je možné využít poznatky od skupin, kde se spolupráce zdařila. Zdá se, že je nutné rozšířit formu spolupráce i na implementaci a monitorování navrženého řešení. (podle Yin 1994)

Uvažujeme také podpřípady případové studie. Ty zkoumáme zvlášť, avšak jejich výsledky přispívají k řešení primární úlohy celé studie. Další variantu představuje mnohopřípadová studie s vloženými podpřípady v každém případě.

Tabulka 4.2 shrnuje rozdílné přístupy Yina a Stakea k případové studii pomocí vybraných charakteristik.

Uznávají se tři důvody, proč provádět případové studie: a) Případovou studii se můžeme hodně naučit o dosud neznámé speciální situaci; b) Pouze případová studie nám pomůže porozumět důležitým aspektům problematické oblasti výzkumu; tato přednost se zvláště projevuje v komplexních situacích sociálního života; c) Případová studie může být vhodným doplňkem k jiným způsobům výzkumu; provede se např. před statistickým šetřením za účelem lepšího zaměření kvantitativního výzkumu (více kap. 9).

Shaugnessy a kol. (1990) vyjmenovávají přednosti a problémy případových studií v psychologickém výzkumu. Mezi výhody počítají: a) studie slouží jako zdroj hypotéz; b) na případ lze aplikovat inovativní metodu; c) zkoumá se jedinečný jev; d) zpočtybňuje se konkrétní teorie; e) jiná teorie se případem naopak dokumentuje. Za problémy případové studie považují potíže s prokazováním příčinných souvislostí a potíže se zobecnitelností na populaci. S těmito problémy se však v různé míře setkáváme i u výzkumných akcí založených na experimentech a statistických šetřeních s velkými rozsahy výběrů.

Výzkum pomocí případové studie se skládá z následujících kroků, které jsou ve vzájemné interakci:

Tab. 4.2 Přehled rozdílu v pojetí případové studie podle Yin (1994) a Stake (1995)

	Yin (1994)	Stake (1995)
Definice případu	přítomný objekt nebo tenomen bez určení jasných hranic, s kontextem	objekt studie, „komplexní fungující věc“, „integrovaný systém“
Typ plánu studie	jeden nebo několik případů, holistický plán nebo plán s vloženými podpřípady, popisný, explorační, explanační	plán studie: intrinsitní, instrumentální, kolektivní
Zdůvodnění metody – pro co je vhodná	otázky typu „jak“ a „proč“, současný tenomen nebo objekt, bez ovlivňování jednotky výzkumníkem, více zdrojů dat, kvalitativní a kvantitativní přístupy	objekt v přítomnosti, bez vlivu výzkumníka, bez ovlivňování jednotky výzkumníkem, více zdrojů dat, pouze kvalitativní metody, návrh hloubkového porozumění
Orientace	realismus, postpositivismus	interpretativní paradigma, konstruktivismus
Využití teorie	studie řízena pomocí teorie, usluje také o tvorbu teorie	teorie se někdy navrhuje během studie, ale není to nutné
Kritéria kvality	spíše kvantitativní kritéria	kvalitativní kritéria

- Určení výzkumné otázky.** Volí se nějaký jev, k němuž se bude výzkumník vztahovat v průběhu výzkumu. Zaměřením výzkumník specifikuje určením účelu studie a pomocí výzkumných otázek.
- Výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat.** Během fáze plánování výzkumník určí, jak vybere případ, jaké použije techniky sběru a analýzy dat. Jestliže bude pracovat s více případy, každým případem se zabývá samostatně. Musí určit, zda určité případy budou mít zvláštní vlastnosti (extrémní případ). Plánuje, jaká data potřebuje, aby zodpověděl výzkumné otázky. Většinou využije kvalitativní metody sběru dat (viz kap. 6), ale výjimkou není ani použití metod kvantitativních. Zajišťuje, aby sběrem získal kvalitní nezkrácující data. Rozvažuje také základní postup analýzy dat.
- Příprava sběru dat.** Protože se v případové studii generuje mnoho dat, je zapotřebí připravit jejich organizaci v nějaké databázi. K tomu se využívá vhodný počítačový program. Zajišťuje se procvičení a vyzkoušení jednotlivých technik. Plán výzkumu by měl obsahovat protokol postupu sběru dat, termíny a místa. Je nutné předjímat problémy při sběru dat a připravit opatření pro jejich řešení.
- Sběr dat.** Sběr dat provádí výzkumník systematicky a pomocí mnoha zdrojů. Stále udržuje vztah mezi daty a případem. Zaznamenává a dokumentuje

jednotlivé fáze sběru dat. Provádí přepis dat do počítače, označuje a indexuje data tak, aby je mohl vyhledávat.

- Analýza a interpretace dat.** Výzkumník zkoumá data a hledá propojení mezi nimi a výzkumnými otázkami. Zůstává otevřený nečekaným aspektům dat. Používá grafy a tabulace (viz kap. 7). Hledá v datech konfigurace. Provádí analýzu uvnitř jednotlivých případů a porovnává data mezi případy (viz kap. 8.1.4). Tato fáze se prolíná se sběrem dat.

- Příprava zprávy.** Člen je vykreslit a přiblížit případ v jeho komplexnosti a umožnit čtenáři kriticky posoudit průběh studie. Složitost případu výzkumník zobrazuje tak, aby ji bylo možné lépe porozumět.

Případová studie má být pružná, co se týká množství a typu dat. Data pro případovou studii mohou poskytovat rozhovory, záznamy pozorování nebo dokumenty. Nemí neobvyklé, že se použijí všechny tři typy. Případová studie dítěte může zahrnout rozhovory s dítětem, s rodiči a s učitelem. Výzkumník také může dítě určitou dobu pozorovat. Jako dokumenty mohou sloužit lékařské zprávy, deník, zápisky učitele apod. Lze si představit případovou studii organizace s podpřípadem, kde se provede statistické šetření, které zachytí postoje všech členů organizace. Analýza dat z případové studie je náročná činnost vzhledem ke komplexnímu charakteru dat a jejich množství; stává se intenzivnější s tím, jak jejich množství narůstá. Data se kategorizují, třídí a interpretují. Jako v každém výzkumu závisí na dovednostech a snaze výzkumníka, jak bude interpretace případná a přínosná.

PŘÍKLAD 4.4

Hodnocení programu na různých úrovních

Kvalitativní studii přípravy a realizace školního vzdělávacího programu na vybrané škole koncipujeme jako případovou studii. Uvnitř této studie lze provést několik případových studií žáků, učitelů nebo tříd. Jestliže uvažujeme národní reformní program jako celek, provedeme případové studie také na několika úrovních. Například na úrovni vlády nebo ministerstva bezprostředně řízených organizací (realizace záměru ve výzkumných ústavech); dále na úrovni kraje nebo školy. Všechny případové studie vytvoří plastický obraz celé reformy. Jednotlivé případy jsou vybírány na principu vhodnosti. Každá případová studie může obsahovat i shromáždování výsledků kvantitativními metodami. Kromě toho se mohou provádět na různých úrovních statistická šetření národně vybraných jednotek. Celá akce představuje případovou studii fungování reformního programu v jednom státním celku. Výsledky lze využít pro optimalizaci reformních kroků.

Yin popisuje, které charakteristiky odlišují vynikající případovou studii od jejího rutinního provedení. Mnohé z nich jsme již zmínili. Zpráva o případové studii, aby vyhovovala těm nejvyšším požadavkům, musí být pro čtenáře významným

Tab. 4.3 Charakteristiky výborné případové studie

Název	Projevy
významnost	objevnost nebo neobvyklost pro běžného čtenáře; význam pro teorii (falzifikace nebo dokumentace teorie)
úplnost	explicitní vyznačení hranic případu a jejich empirické potvrzení; získání dostatečné bohatých dat; dovedení výzkumu do jeho přirozeného závěru; vycerpání problematiky
alternativní pohledy	poukázání na různá řešení; perspektivy; diskuse jejich oprávněnosti; poukázání na omezení studie; anticipace různých pohledů čtenáře na problém
dostatek dat	dostatečné přiblížení případu čtenáři; dostatek relevantních a kritických dat; prokázání validy dat a hodnověrnosti zdroje; vymezení nedůležitých údajů
čitavost zprávy	přiláživost; napadání a přiléhavé vyjadřování; zajímavá struktura

obohacním a do jisté míry překvapením. Studie musí být úplná, musí vyhledávat a navrhovat alternativní vysvětlení fenoménu a dívat se na něj z různých perspektiv, má obsahovat dostatek popisu získaných dat. V neposlední řadě má čtenáře zaujmout stylem svého zpracování, tedy čitavostí. Tabulka 4.3 obsahuje přehledně uspořádané charakteristiky výjimečné případové studie.

PŘÍKLAD 4.5

Případová studie učitele tělesné výchovy

Výzkum, který provedl Schempp (1993), představuje případovou studii středoškolského učitele (pseudonym Steve Sommers), který učil 16 let na stejné škole. Schempp se zajímal, jakým způsobem si tento učitel organizoval a vyvířel znalosti, které potřeboval k tomu, aby se vyroval s požadavky, jež na něho kladla středoškolská výuka. Jeho výzkum se řídí metodologickými principy, které navrhl Stake (1995). Schempp koncipuje svůj zprávu jako příběh o učiteli, jeho třídě, škole a komunitě, přičemž se snaží porozumět práci sledovaného učitele. Studie obsahuje biografické a etnografické prvky a dokumentuje jistou marginalitu jedinice, který je zaměstnán jako učitel tělocviku. Uvádíme počáteční sekvenční celé studie:

"To odpadne bylo více připomínkou právě uplynulého léta než předzvěstí toho, že co nevidět přijde zima. Steve a já jsme stáli na kraji fotbalového hřiště a pozorovali chlapce z prvního ročníku, kteří klusali po hřišti, aby se zahráli před tréninkem, jenž měl za chvíli začít. Jednalo se o rutinu a Steve podobně chvíle během posledních 16 let se svými třídami tělesné výchovy zažil mnohokrát. Já jsem zde však byl novou tvář: výzkumník z univerzity. Se Steveem jsme se v tento teplý zářijový den teprve vzájemně seznamovali. Z našeho stanoviska jsme mohli vidět krásně upravené hřiště, které čekalo na hráče softballu, kopané a dalších sportovních her. Jedle pokrývající nedaleké pahorky se osíře rýsovaly proti bezoblačné blankytné obloze. Mohli jsme slyšet dunění a rachot nákladních aut, jež přivážela svůj náklad do továrny v údolí pod námi."

Svůj výklad Schempp prokládá teoreticky osvědčenými pasážemi. V první části studie uvádí teoretická východiska a popisuje metody zkoumání, které použil. Zajímalo se především o znalosti sledovaného učitele z perspektivy, kterou formuloval Shulman (1987). Ten upozornil na to, že reforma práce učitelů musí vycházet z poznání zdrojů znalosti učitelů a jejich pedagogického uvažování a jednání. Schempp vychází z teorie sociální konstrukce znalosti (Berger, Luckman 1999). Učitelé konstruují své profesionální znalosti ve světě a ze světa, v němž žijí. Konstrukce učitelových znalostí se děje v dialektickém napětí mezi učitelem a světem kolem něho. Učitelé jako individuality přicházejí do svého místa působení s určitou množinou idejí, tvzení a s určitým způsobem jednání. Kultura pracoviště má své vlastní požadavky a od učitele se očekává, že se jim přizpůsobí. Porozumět učitelovu jednání vyžaduje porozumět působení a dynamice sociálního světa, uvnitř něhož učitel žije. Schempp nepokládá učitelovu znalost za určitou masu faktů a teorií, ale za „prožívání asociací a artiklaci, která je podkladem pro aktuální pedagogické rozhodování“.

Bohatost učitelových znalostí a jejich zdrojů lze zachytit pouze dlouhodobě koncipovaným výzkumem. Schempp se tímto případem zabýval celkem jeden rok. Prvních šest měsíců učitelé intenzivně sledoval při práci, v druhé polovině roku s ním vedl dodatečná interview, věnoval se validizaci svých poznatků, selektivně prováděnému pozorování určitých aktivit, komunikativní validizaci dat a přípravě zprávy.

Výzkumník také použil biografický přístup (viz s. 130). S učitelem vedl několik neformálních interview, v nichž ho povzbuzoval, aby mluvil o svém životě a práci. Sommers v nich popsal své dosavadní zkušenosti, aktuální stav i plány do budoucna. Výzkumník se zajímal i o jeho rodinný život, politické a životní názory. Použil rovněž stimulované vzpomínání (viz s. 188). Na video zaznamenával náhodně vybrané hodiny Sommersovy výuky. Společně pak probírali videonahrávky. Věnovali se způsobu výuky (výběr obsahu výuky, interakce s žáky, používané rituály atd.).

Abý lépe zachytil učitelovy představy o světě, použil etnografické techniky, jejichž prostřednictvím shromažďoval data o tom, jak posuzují ostatní učitelé jeho osobnost a profesionální znalosti. Nejednalo se přitom o zkoumání sociálního chování určité skupiny lidí (podstata etnografie), ale o to, jak si ostatní cenili znalosti učitele a jak k nim přispívali. Výzkumník použil zúčastněné pozorování se statusem „privilegovaný“ pozorovatel. Doprovozoval učitele po škole a do tříd. Soustředil se na to, s kým se Sommers setkal, a na způsob jeho interakce. Prvních šest týdnů výzkumu takto postupoval každý den, později docházel na školu třikrát týdně. Prováděl také neformální interview se studenty, učiteli, úředníky a se členy komunity. Seznámil se s kolegy učitelé, která poskytla mnoho důležitých informací: měla roli klíčového informátora (viz s. 194) a přispěla k ověření poznatků získaných jinými cestami.

Výzkumník také analyzoval různé úřední dokumenty, aby měl další podklady pro hodnocení jednání učitele. K tomu sloužily kurikulum, plány výuky, zápisy do třídní knihy, poznámky od rodičů atd. Analýzu výzkumník prováděl standardní metodou redukce dat do témat a kategorií, které popisovaly zdroje učitelových znalostí i to, jak je učitel využíval ve své práci:

Sommers byl ke konci studie informován o všech jejích aspektech. S ohledem na platnost nálezů studie mu byly předloženy k nahlédnutí dvě verze výzkumné zprávy, aby se k nim vyjádřil. Nikdo neviděl tyto zprávy dříve, než je Sommers okomentoval. Jména města, školy a všech popisovaných osob byla změněna ve snaze zachovat anonymitu. Sommers

byl požádán, aby posoudil přesnost popisovaných událostí a udělal dodatečné návrhy nebo doporučení. Byl upozorněn, že se zpráva někdy může odlišovat od jeho stanoviska.

Na první návrh zprávy Sommers reagoval s určitým hněvem a s poctím, že byl oklamán. Byl přesvědčen, že ve zprávě nebude adekvátně a přesně reprezentován, že celá zpráva vyznívá negativně a na školu vrhne špatné světlo. Na výzvu, aby Sommers určil oblasti, v nichž si myslí, že je hodnocen neadekvátně, nebo aby do zprávy přidal svou vlastní kapitolu „Sommersova odpověď“, učitel nereagoval a nablídku ignoroval. Zpráva však stejně doznala změn v duchu učitelových komentářů. Skutečnosti, které mohly být interpretovány negativně, byly upraveny směrem k neutrálním hodnotám, aniž by přitom byla ohrožena validita zprávy. Na některých místech byla zpráva doplněna. Také byly opraveny nepřesnosti, na něž Sommers upozornil.

Druhý návrh zprávy byl vypracován spolu s učitelem, opět s požadavkem, aby posoudil přesnost popisovaných událostí. Jeho odpověď na druhý návrh byla okamžitá a vstřícná. Jeho komentáře přispěly k ověření platnosti a přesnosti zprávy.

Výzkumník zjistil, že Sommers se opíral o čtyři hlavní zdroje znalosti: místní společnost, školu, profesní a životní zkušenosti. Tyto zdroje byly podkladem pro učitelovy vize i mluvu odpovědnosti, kterou přijímal. Mezi Sommersem a prostředím existovalo dialektické napětí, které utvářelo jeho postavení na škole.

K hlavním poznatkům z této studie patřilo, že Sommers byl na škole považován spíše za trenéra než za učitele. Důležitě především bylo to, že vedl školní sportovní oddíl a organizoval různé soutěže. Zde se projevilo nízké hodnocení potřeby pedagogické práce v oblasti tělesné výchovy. V hodinách tělocviku se neposuzovala jejich obsahová náplň, ale spíše kvalita organizace a kázeň. Kdyby se Sommers přizpůsobil těmto očekáváním, přežíval by v marginální roli. Tomu však odporovaly jeho úspěchy při vedení školního sportovního oddílu. Nové informace získával Sommers díky své vlastní aktivitě (nákup časopisů a knih), od školy dostával v tomto směru minimální podporu. Z nových informací přijímal Sommers pouze ty, jež byly připravené tak, že je mohl bezprostředně upotřebit ve své třídě. Informace abstraktní povahy nebo informace, které bylo nutné „přeložit“, aby je mohl použít, Sommers odmítal přijmout.

K možnostem využít výsledky studie Schempp poznamenává, že může být prospěšná pro toho, kdo pracuje v podobných podmínkách a nachází se ve stejné situaci. Popsaná práce představuje dokument o profesionálním růstu a socializaci, přičemž se pátá i po příčinách jednotlivých jevů. Čtenář si tak může lépe uvědomit vlastní situaci a možnosti případných snah o změnu. Srovnání tohoto případu s jinými může vést k odhalení podobností a rozdílu, případně vést k vytvoření nové teorie.

4.2 Etnografický výzkum

Etnografický výzkum se provádí s cílem získat holistický obraz určité skupiny, instituce nebo společnosti. Na rozdíl od tradiční etnografie se přitom kvalitativní výzkumník nezabývá nějakým kmenem na odlehlém místě, ale skupinami přímo ve vlastní společnosti. Důraz se klade na dokumentování každodennosti jedinců

tím, že je pozorujeme a vedeme s nimi rozhovory. Výzkumník často nezačíná výzkum se zcela jasně definovanými hypotézami. Snaží se porozumět dění ve skupině a sledovat jednotlivé aktivity jejích členů (Goetz, LeCompte 1984).

Etnografické studie odrážejí široké spektrum zájmů – zkoumají perspektivy členů skupin, obsahy a formy jejich myšlení, interakce a sociální praktiky. V předěi obvykle stojí otázka, jak jedinci společně vytvářejí sociální skutečnost. Pohled etnografa není totožný s každodenním posuzováním skutečnosti členy skupiny. Etnograf musí zevnitř důvěrně znát, považovat to za neznámé a snažit se porozumět procesu, který vedl k dané formě života. Odhaluje mechanismy tohoto procesu.

Vymezíme základní pojmy, které etnografie používá: **Kultura** je systém sdílených názorů, hodnot, praktik, jazyka, norem, rituálů a materiálních věcí, jež jsou vyjádřením toho, jak určité skupina pojímá svět a život (snov, Ralaj 2005). Subkultura je kultura určité podskupiny většího společenství. Například na vysoké škole lze studovat odděleně subkultury studentů, asistentů, profesorů nebo administrativního personálu. **Ethocentrismus** je hodnocení jedinců z jiné skupiny na základě kulturních standardů vlastní skupiny. **Emic perspektiva** je perspektiva jedince ze skupiny. **Etic perspektiva** je perspektiva na skupinu z pohledu člena jiné skupiny. Ve vědě jde o pohled výzkumníka. **Holismus** vychází z představy, že celek je více než součet jeho částí. Jde o popis skupiny jako celku, včetně jejích částí a vztahů mezi nimi.

Výzkumník si v terénu klade neustále tyto otázky:

1. Co se děje v dané terénní situaci?
2. Co znamenají události pro účastníky situace?
3. Co lidé musí vědět, aby byli schopni udělat to, co dělají v dané situaci?
4. Jak lze vzáhlnout to, co se děje v dané situaci, k dění v širším sociálním kontextu?
5. Jak se liší organizace dění v této situaci od dění na jiných místech a v jiných časových okamžicích?

PŘÍKLAD 4.6

Parta na rohu ulice

Tato prosulá práce etnografického zaměření, jejímž autorem byl W. F. Whyte (1914–2000), se doporučuje ke čtení v základních kurzech kvalitativního výzkumu. Yin (1994) ji považuje za popisnou případovou studii. Kniha předkládá studii skupiny mladých lidí. Zachycuje vývoj vztahů ve skupině a popisuje subkulturu, která do té doby nebyla zkoumána. Whyte (1955) pomocí vhodné volby klíčového informátora získal přístup do skupiny mladých lidí pocházejících z druhé generace italských imigrantů v Americe. Na základě dvouročního pozorování popsal motivy, hodnoty, životní styl a sociální organizaci; vztahy přátelství v této lokální

kultuře. Ačkoli popisuje jedno místo, hodnota práce paradoxně spočívá v zobecnitelnosti výsledků o schopnostech jedince, skupinové struktuře a sociálních strukturách podobných komunit. Další výzkumníci opakovaně pozorovali na jiných místech a v jiném čase podobné mechanismy jako Whyte. Studie přinesla poznatky o neformálních sociálních procesech ve skupině a zpočtybnila tehdejší představy o sociálně deorganizovaném slumu. Ve skupině působí řád a má hierarchickou strukturu, která vychází z osobních vztahů a systému vzájemných vazeb a povinností. Etnografie upozornila, že většina každodenních interakcí v sobě obsahuje bohaté sociální významy. Každá mikrointerakce reprodukuje a transformuje makrosociální strukturu – jenom to nepozorujeme.

Whyte pocházel z dobře situované rodiny. Měl literární ambice a pro tento výzkum se rozhodl proto, aby „poznal život chudých lidí“. Místem výzkumu byla italská čtvrť v severní části Bostonu, která odpovídala nejlépe jeho představám o slumu. Whyte žil více než rok v jedné italsko-americké rodině, sýkal se s členy skupiny, pozoroval je, jak flirtují, soupeří spolu a hraji hazardní hry. Zorganizoval později také kampaň zaměřenou na získání finanční podpory od městské správy. Celá práce má dvě části – jde vlastně o dvě oddělené případové studie, v nichž jde o prozkoumání logiky neformálních skupinových procesů. V první části Whyte třel život a zkoumá kulturu dvou skupin – skupiny nezaměstnaných mladých mužů a skupiny, jejíž členové chtějí dosáhnout lepší životní úrovně. Ve druhé části Whyte zabývá formami organizované drobné kriminality a s tím spojenými vazbami na politické krutry. Jde o popis prostředí ilegálních hazardních her, korupce a volebních podvodů ve stylu investigativní novinářky.

Svoji prosulost získala studie teprve doplněním o osmdesátistránkovou přílohu, v níž Whyte popisuje svůj postup v terénu. Tím proráží zeď mlčení, která tuto studii nejlépe obklopovala. V této části nejde o abstraktní návody, jak postupovat, ale o líčení omýlu, nejistoty a osobní angažovanosti výzkumníka. Whyte upozorňuje na nesmírnou důležitost klíčových informátorů jako zdroje informací umožňujících interpretovat data z terénu. Také vnáší do metodologie téma autorreflexe výzkumníka během výzkumného procesu. Whyte během své práce také rozpoznal transformující sílu teorie. V důsledku toho obrátil svoji další pozornost k pokusům organizovat intervenční programy a akční výzkum. (Podle Traverse 2001)

Často má etnografická studie velmi podobné provedení jako případová studie. Etnografický výzkum lze charakterizovat třemi znaky: delší setrvání ve skupině, pružný plán výzkumu, etnografické psaní.

1. **Delší pobyt v terénu** je nutný pro odhalení a poznání sociálních praktik, přičemž „etnograf se otevřeně nebo skrytě zúčastní každodenního života lidí po dlouhou dobu, pozoruje, co se děje, naslouchá, co se povídá, klade otázky a shrmažďuje všechna různými způsoby dostupná data“. (Hammerstley 1990, s. 40) Výzkumník se v určité fázi identifikuje s životem skupiny navolík, že vzniká nebezpečí ztráty odstupu od dění ve skupině.
2. **Pružná strategie** je zapotřebí, aby se etnograf dokázal přizpůsobit danostem situace a potěbám vznikajícím při navrhování teorie, pomocí níž výzkumník

zachycuje danou kulturu a pozorované vztahy. To zahrnuje dovednost přizpůsobit postup výzkumu a schopnost najít rovnováhu mezi úsilím shromáždit data a nároky situace. Nevýváženosť obou aspektů může vést k uzavření přístupu do terénu a informacím. Používáme všechny metody získání dat: zúčastněné pozorování, individuální rozhovory, rozhovory se skupinou a shromažďování artefaktů, historické a aktuální dokumenty, fotografie a video.

3. Základem etnografické práce je **zaznamenávání pozorovaného**, slyšeného a prožitého. Obvykle se záznam provádí následně a závisí na schopnosti výzkumníka zapamatovat si věci a interně je zpracovat. To je jeden z důvodů, proč se zápisy etnografického sledování nemohou kryt se skutečností. Představují určitou transformaci pozorovaného v autorský text. Přitom jde o to, aby výsledná zpráva přesvědčila čtenáře, že hodnověrně zobrazuje realitu.

Důraz v etnografické studii je kladen na dokumentování a vykreslení každodenní zkušenosti jedinců a způsoby interakcí („husí popis“). Výzkumník chce porozumět tomu, co se děje.

Pojem „husí popis“ zavedl antropolog Clifford Geertz. Známá podrobnou zprávu o prostředí a chování skupiny jako základ vytvoření teoretických tvrzení o její kultuře. Není přesně určeno, jak musí podrobný popis vypadat, aby byl opravdu etnograficky významný. Měl by obsahovat interpretaci okolností, významů, přístupů, motivací a všeho dalšího, co pomáhá charakterizovat sledované epizody. Každý husí popis je implicitně nebo explicitně „prosáknutý“ nějakou teorií přijatou výzkumníkem.

Denzin (1989, s. 159) uvádí příklad husího popisu, který odlišuje od řídkého popisu. *X zdvihl telefon a mluvil se svojí ženou je řídký popis. Je však také možné předešlou situaci popsat takto: X pracoval na své knize a poslouchal country hudbu. Chtěl si zrovna dojíti uvařit kávu, když zazvonil telefon. Byla to jeho žena. Mluvil o hádce, kterou spolu měli ráno, a dohodli se, že už v ní nebudou pokračovat. Smluvili se, že spolu půjdou na oběd a že proběhnou předemti sporu ještě jednou v klidu. Toto podání se blíží hustému popisu. Husí popis má být navíc interpretativní. Má zachytit významy, které osoby připsují událostem. Také má zachytit, jak se interpretace rozvíjejí v čase. Denzin staví do kontrastu hustou a řídkou interpretaci a ironicky poznamenává, že někteří vědci na základě řídkého popisu docházejí k husím interpretacím. Co to je hustá interpretace? Taková interpretace navazuje na hustou deskriptici a usiluje o shrnutí zkušeností, jež byla hustě popsána. „Hustá interpretace interpretuje interpretace sledovaných jedinců, které jsou zaznamenány husím popisem.“*

Rozlišujeme makroetnografi a mikroetnografi. **Makroetnografie** se snaží popsat a analyzovat celou kulturu nebo její jednotlivé části tím, že popisuje názory a praktiky skupiny a ukazuje, jak různé části přispívají ke kultuře jako

konzistentnímu celku. Výsledkem takového výzkumu je kniha nebo monografie. V **mikroetnografii** se uplatňuje etnografický pohled na vymezenou sociální jednotku nebo izolovanou skupinu lidí. Tuto etnografi označujeme někdy jako fokusovanou etnografi. Výsledkem je obvykle vědecký článek. Může se jednat o etnografi školy, psychiatrické léčebny, jednotky intenzivní péče, hokejového mužstva. Mikroetnografie je zaměřená na sociální jednotku nebo procesy uvnitř malé skupiny, ale přesto usiluje o holistický pohled a kontextuální faktory. Zmínjuje se při ní požadavek na delší pobyt v terénu. Taková etnografie generuje popisné teorie o vybraném jevu, které mohou být užitečné např. při provádění určité profesionální činnosti. Při hodnocení výsledků si zodpovíáme otázky:

1. Neohrožuje krátký pobyt spolupráci mezi informátory a výzkumníky?
2. Jak ovlivňuje krátké trvání studie analýzu a interpretaci dat?
3. Prokazuje výzkumník dostatečný stupeň průniku do prostředí a účast (participaci), aby dokázal vypracovat husí popis?

Interpretativní etnografie nebo také hermeneutická etnografie vychází z přesvědčení, že etnografická analýza má objevovat významy pozorované sociální interakce. Takto zaměřeni etnografové jsou pokračovatelé způsobu myšlení, který zdůrazňoval Max Weber. Proč je hermeneutická interpretace v etnografii důležitá, přibližuje etnograf Geertz (1973):

„Člověk je bytost zachycená do sítě významů, kterou si sama vytvořila. Tuto síť můžeme považovat za kulturu. Její zkoumání proto není experimentální vědou, která hledá zákony, nýbrž vědou interpretující, která hledá významy.“ (s. 5)

Pro takto zaměřené etnografy je základem analytická a interpretativní práce. Snaží se o „husí popis“ lidského chování, přičemž analýza a interpretace mají osvětlit zakotvení člověka v dané kultuře. Agar (1980) se domnívá, že etnograf má dospět k interpretaci aktivní v dané kultuře tím, že:

- a) zachytit v širokém rozsahu způsoby interpretace světa členy kultury (subkultury, podskupiny);
- b) odhalit významy, které jsou důležité pro interpretaci nových aktivit členů skupiny.

Sémantická antropologie (Spradley 1990) se soustřeďuje na porozumění kognitivní organizaci kulturních znalostí. Hledají se kulturní kategorie a příslušné organizační principy. Přitom se etnograf snaží nevést do materiálu vlastní schémata. Výzkumný plán těchto etnografů má cyklický charakter. Výzkumník vychází ze zcela obecného zaměření, začíná se sbíráním dat a analýzou s členem identifikoval kulturní symboly a vztahy mezi nimi, formuluje hypotézy a kontroluje tyto

hy potězy sběrem nových dat a jejich analýzou. Sběr dat se zaměřuje na zápis toho, co účastníci říkají v přirozených podmínkách, a na získávání odpovědí na upřesňující otázky. V první fázi se kladou otevřené otázky, aby účastníci mluvili tak, jak jsou zvyklí v běžném životě. V dalších fázích se používá tzv. kontrolovaná elicitace, která se opírá o již získané znalosti používání jazyka. Je nutné, aby se etnograf naučil jazyku dané kultury. To znamená klást otázky, které odhalí vztahy mezi koncepty dané kultury.

Následuje analýza dat, která rozoznává čtyři fáze:

- a) doménová analýza podávající přehled o kulturním pozadí a organizaci povrchových struktur,
- b) taxonomická analýza, jež hledá podobnosti mezi symboly na základě sémantických obsahů,
- c) komponentní analýza, která hledá rozdíly mezi symboly na základě jiných než sémantických obsahů,
- d) tematická analýza identifikující témata v jednotlivých doménách.

Kritická etnografie je postmodernistický přístup považující etnografi za vyprávně vznikající v interakci mezi etnografem a informátory, kteří jsou považováni za spoluautory a tvůrce svých vlastních životů a kultury. Etnografie vzniká v interpretacím procesu a každá etnografie představuje pouze jeden možný způsob interpretace. Existují dvě zaměření etnografie: postmoderní a feministická. Zjednodušeně řečeno se postmoderní etnografie zajímají o rétoriku a formy popisu. Popisování i čtení se považují za kreativní proces. Feminističtí etnografové odhalují formy útlaku jedinců z méně privilegovaných skupin. Jejich způsob pohledu má mnoho společného s pojetím kritického realismu (Bhaskar 1989), které požaduje hodnotový přístup. Považuje ho za podstatnou vlastnost sociálního výzkumu.

Etnografická metoda se často uplatňuje v pedagogickém výzkumu. Příkladem otázky v etnografickém výzkumu může být, jaký je život na dané střední škole. Výzkumník se pokouší zachytit každodenní život učitelů, studentů a personálu školy. Pozoruje dění o přestávkách nebo vyučování ve třídě, provádí rozhovory s učiteli a studenty. Etnografický popis pak zachycuje sociální atmosféru školy, intelektuální a citové zkušenosti studentů, způsoby, jak reagují učitelé při vyučování, jak personál jedná se studenty, jak si studenti osvojují „pravidla“ školy a jak je modifikují, jaké jsou názory studentů na školu. Shromažďovaná data zahrnují školní dokumenty, videonahrávky výuky nebo průběhu nějaké schůzky na škole, kopie sešitů studentů, třídní knihy atd. Jiné etnografické studie se soustřeďují pouze na jednu třídu nebo věkovou kohortu, kterou sledují na škole několik let. Úkolem výzkumníka je zachytit dění ve třídě nebo škole a její atmosféru tak živě a podrobně, aby i jiní porozuměli, co se na dané škole děje, co dělají a prožívají členové třídy.

Výzkumník si může klást v takovém výzkumu následující otázky: Podle jakých norem se řídí žáci v dané třídě? Jaké hodnoty uznávají? V jaké interakci je učitel se žáky? Jak se žáci chovají vůči sobě navzájem? Jaké taktiky a typy výuky používá učitel? Jaké hodnoty podporované školou žáci internalizovali? U nás se tímto typem výzkumu zabývá dlouhou dobu Pražská skupina školní etnografie na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity (Kučera 1992; Pražská skupina školní etnografie 2004, 2005).

PŘÍKLAD 4.7

Pedagogická etnografická studie nové formy výuky

Etnograficky orientovaná práce Carlsona a Hasite (1997) se zabývala zkoumáním subjektivních pohledů žáků. Věnuje se úcasti žáků ve výuce z perspektivy jejich sociální angažovanosti. Sledován byl průběh výuky podle nového pedagogického modelu, kdy žáci dostávali možnost podílet se na řídicích a organizačních aktivitách během výuky. Výzkumníci použili kombinovanou metodu terénních poznámek, rozhovorů a videonahrávek. Sledovali především sociální chování žáků. Provedení studie usnadnilo jasné zadání výzkumného problému.

Svoji etnografickou studii autoři založili na teoretických úvahách, že v průběhu výuky fungují tři systémy úkolů, které v kombinaci vytvářejí prostředí třídy:

- A – vlastní výukové úkoly (zaměřené na rozvoj dovedností a znalostí),
- B – řídicí úkoly (úlohy mající vztah k chování ve třídě a organizaci),
- C – sociální aktivity žáků.

Přitom sociální aktivity žáků jsou charakterizovány jako systém, který má vztah k intencím žáků hledajících sociální interakce. Výzkumníci předpokládali, že změna v jednom systému ovlivňuje aktivity, které probíhají v ostatních systémech. Jestliže například diskuse žáků o probíhajícím fotbalovém turnaji (změna v systému C) nabudou vrchu nad probírajícím učební látkou (změna v systému A), pak učitel musí provést příslušné organizační akce (změna v systému B). Z toho také plyne, že nesrovnalosti v jednotlivých systémech vedou k nepříjemné nerovnováze v celém procesu výuky.

Cílem studie bylo zkoumat systém sociálních úloh žáků v podmínkách modelu výuky, v němž se žáci podílejí na jistých aktivitách v průběhu výuky kolektivních sportů (doba trvání až 20 týdnů). Přitom se simuluje průběh sportovní sezóny ve skutečném sportovním odděle. Role, které přitom žáci přebírají, zahrnují koučování, vedení mužstva, členství v organizačním výboru mužstva atd.

Studie se zúčastnilo 88 žáků ze tří tříd jedné velké střední školy v Austrálii. Výuka tělesné výchovy byla na této škole dotována třemi výukovými jednotkami v týdnu. Data výzkumníci shromažďovali sedm týdnů. Použili přitom čtyři metody: pozorování, videozáznamy, skupinové rozhovory s žáky, rozhovory s učiteli a neformální rozhovory se žáky a učiteli. Charakterizujeme stručně každou z nich.

1. Aspoň jednou týdně byla pozorována a na video nahrávána výuka v každé ze tříd. Na konci bylo k dispozici 21 záznamů z pozorování (terénní poznámky, které zaznamenávaly interakce mezi žáky a úroveň jejich úcasti) a příslušné videonahrávky. Po

2. Všichni žáci se zúčastnili aspoň jednoho skupinového interview. Skupiny tvořili vždy tři až čtyři žáci. Výzkumníci se snažili, aby ve skupině byli kapiláni jednotlivých mužstev nebo jejich koučové. Žáci s nižším stupněm pohybového nadání se zúčastnili rozhovorů zvlášť. V těchto rozhovorech byly společně některé kladené otázky, aby mohlo být provedeno jejich srovnání. Některé položené otázky se týkaly role žáka v třídě, rozdílu mezi dřívější a novou formou výuky, co se žákům líbilo nebo nelíbilo, zda se zlepšili v příslušném sportu.
3. S učiteli byly prováděny semistrukturované rozhovory. Všichni učitelé odpovídali v podstatě na stejné otázky, ale měli volnost své odpovědi rozšířit o dodatečné informace nebo uvést nová témata. Otázky se týkaly jejich názorů na fungování simulace, na chování žáků a jaké viděli rozdíly v obou typech výuky.
4. V době přerušování tříd na hřiště nebo stadion výzkumníci navazovali rozhovory s jednotlivými žáky. Obsahy rozhovorů přepisovali hned po skončení hodiny tělocviku. Před výukou i po výuce také diskutovali s učiteli. Fungovali jako členové pomocného týmu.

Prováděla se kontrola validity. Jakmile byly rozhovory přepsány, učitelé i žáci si je mohli přečíst a vyjasnit případné nepřesnosti. Skupiny, které se zúčastnily dvakrát skupinového interview, měly před druhým interview možnost přečíst zápis prvního interview a vyjádřit se k němu.

Při analýze získaných dat postupovali výzkumníci standardním kvalitativním způsobem. To znamená, že prováděli kódování a tvorbu kategorií metodou „nepřetřítého porovnávání“ (viz s. 245), přičemž pro nejnižší informační jednotky zakládali identifikační kartičky. Ty přerovnávali podle podobnosti. Tímto procesem vznikaly klasifikační kategorie. Na konci tohoto procesu byly identifikovány čtyři hlavní kategorie:

- a) interakce s vrstevníky,
- b) role žáka a příslušné akce,
- c) učení se,
- d) soutěž.

Nejobsáhlejší kategorii představovaly role žáka a příslušné akce. Některé kategorie se překrývaly (interakce a role). To vedlo k dalšímu zjemnění definice kategorií a k úvahám o jejich vzájemném propojení.

Výzkumníci provedli také kontrolu klasifikace do kategorií pomocí koeficientu souhlasu mezi výzkumníky. V tomto procesu stejná data z několika rozhovorů znovu kódoval výzkumník, který neprováděl první kódování. Dosáhlo se dekadecátiprocentního souhlasu. Nesouhlasné případy byly dále analyzovány, aby se dosáhlo souhlasu.

Výzkumníci také kódovali videonahrávky. Přitom se soustředili na interakce žáků, roli učitele a chování žáků s nižšími a vyššími dovednostmi. Takto získané informace využili výzkumníci pro ověření poznatků zjištěných pomocí jiných metod.

Analýza datového materiálu odhalila čtyři hlavní témata, která poukazovala na vlastnosti nového modelu výuky:

- změny ve způsobu interakce mezi žáky s důrazem na vývoji týmové spolupráce a kooperace;
- změny v možnostech osobnostního vývoje s důrazem na schopnosti vést a spolupracovat;
- změna v povaze soutěžení (přičemž se snaha vyhrát stala důležitější a vedla k větší snaze);
- změna v tom, jak žáci pohlížejí na své učení během výuky ve třídě.

Zkoumání naznačilo, že zvolená forma výuky přispěla k tomu, že nedocházelo ke konfliktu mezi sociálními agendami žáků a učitele, protože se žáci podíleli na organizačních a řídicích aktivitách ve vztahu k výuce.

4.3 Zakotvená teorie

Název „zakotvená teorie“ (grounded theory) neoznačuje nějakou určitou teorii, nýbrž určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat. Podrobnějšímu popisu analytických kroků metody zakotvené teorie se věnujeme v kapitole 8.3.

Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomén v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí. Tento postup je svázán se jmény amerických sociologů B. Glasera a A. Strausse (1967). Jejich metodologická doporučení našla velkou odezvu mezi kvalitativními výzkumníky, především díky relativně podrobnému a přesnému vymezení kroků metody. V konkrétním výzkumu badatelé modifikují nebo vypouštějí některé kroky celého postupu. Především Strauss zohledňoval při návrhu metody některé myšlenky symbolického interakcionismu.

Postup zakotvené teorie se vyznačuje následujícími rysy:

- poskytuje explicitní procedury pro vytváření teorie;
- poskytuje postupy pro provedení studie, jež bude pružná a zároveň systematická a koordinovaná;
- poskytuje explicitní procedury pro analýzu kvalitativních dat;
- je užitečný především v aplikovaných oblastech výzkumu a v oblastech, které jsou málo teoreticky zpracované;
- existuje dostatek příkladů použití tohoto přístupu.

PŘÍKLAD 4.8

Studie provedena metodou zakotvené teorie

Glaser a Strauss (1968) byli ovlivněni chicagskou sociologickou školou. Ve svých pracích se zabývali často problémy sociologie medicíny. Popíšeme dvě jejich práce.

První z jejich významných studií představuje práce *Kontext vědomí*. V jejím průběhu vyvinuli oba vědci svůj přístup ke kvalitativní analýze dat. V této studii šlo o výzkumnou otázku, na čem závisí způsob interakce s umírajícím a jak je tato interakce určena znalostí o blízkosti smrti. Konkrétně se zkoumalo, které formy se používají při interakci mezi umírajícím a nemocničním personálem, mezi nemocničním personálem a rodinnými příslušníky a mezi rodinnými příslušníky a umírajícím; jaké taktiky se při komunikaci používají a jakou v tom hrají roli nemocnice jako sociální organizace.

Centrálním konceptem na konci analýzy se stal „kontext vědomí“ jako označení toho, co každý aktér ví o stavu pacienta a o vědomostech ostatních aktérů. Kontext vědomí se mění podle stavu pacienta nebo v důsledku nových informací, jež se k aktérům dostávají. Jako typy kontextu vědomí výzkumníci rozpoznali kategorie: uzavřený kontext vědomí (pacient nic neví o své brzké smrti), podezřivý kontext vědomí (pacient má určité podezření), vědomí vzájemného klamání (všichni jsou informováni, ale nikdo to neřekne otevřeně) a otevřené vědomí (pacient zná svůj stav a otevřeně o něm mluví stejně jako ostatní lidé). Analýza kontextu vědomí zahrnuje:

- popisy všech stavů;
- předpokládané sociální struktury, které k nim vedou;
- popisy příslušných interakcí a taktik účastníků;
- změny interakcí v závislosti na změně kontextu vědomí;
- popisy akcí, které provádějí jednotliví účastníci, aby změnil daný stav kontextu vědomí;
- popisy důsledků interakčních forem pro účastníky; pro nemocniční a další interakce.

Oba vědci dovozují, že jimi vyvinutá teorie pro danou specifickou situaci se může stát základem vzniku formální teorie pro kontext vědomí všude tam, kde může docházet k vzájemnému klamání.

Tématem druhé práce se pro oba výzkumníky stala otázka, jak ženy s chronickým onemocněním zvládají své těhotenství. Z textu rozhovoru s postiženými ženami výzkumníci vyextrahovali ústřední kategorii „uvědomělé riziko“, která má dvě dimenze: intenzitu (silnou nebo slabou) a původ rizika (primárně podmiňené těhotenstvím nebo chorobou). Aby tuto kategorii spojili s ostatními aspekty, rekonstruovali následující proces: Uvědomělé riziko v souvislosti s onemocněním vede k plánování a provádění určitých zabezpečovacích opatření, která jsou ovlivňována motivací, bilančováním a kontextovými podmínkami a směřují ke zmiřování rizika.

Metodologové rozlišují dvě základní fáze hledání nových poznatků: a) kontext objevování (*context of discovery*) a b) kontext zdůvodňování (*context of justification*). Zhruba řečeno kontext objevování znamená fázi výzkumu, v níž probíhá

spekulativní a kreativní generování hypotéz. Kdežto kontext zdůvodňování představuje fázi jejich systematického přezkoušování.

Metoda zakotvené teorie se uplatňuje v kontextu objevování, protože při ní jde především o explorační a rozvíjení nových teorií. Je zřejmé, že takový proces nelze algoritmizovat nebo vymezit pevnými pravidly; protože v sobě vždy nese prvky intuice a nejistoty. Návrh postupu zakotvené teorie tento aspekt nutně zohledňuje.

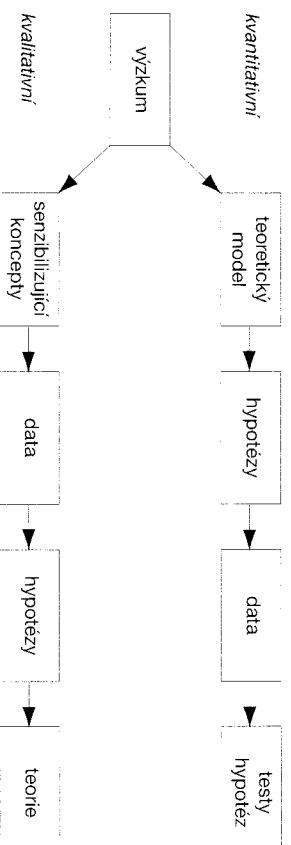
Glaser a Strauss patří mezi metodology, kteří chtějí zlepšit schopnost výzkumníků generovat teorii, jež bude relevantní pro danou oblast. Tvrdí, že „každý není stejně schopný v objevování teorie, vědec však může navrhnout užitečnou teorii, aniž by byl génius“. Jejich návrh má za cíl:

1. vytvářet teorii, ne pouze nějakou teorii testovat;
2. dát výzkumnému procesu systematickost, která je základní vlastností „dobré“ vědy;
3. pomoci analytikovi v překonávání předpokladů, jež si do výzkumného procesu přináší nebo které si v jeho průběhu vytvoří;
4. poskytnout zdůvodnění pro předkládanou teorii, vytvoří hustou síť poznatků, rozvinout citlivost a integraci, aby bylo možné navrhnout bohatou, umně klanou, explanatorní teorii, úzce aproximující realitu, kterou reprezentuje.

Obrázek 4.2 znázorňuje komparativním způsobem zjednodušeně podaný průběh standardního kvantitativního výzkumu a výzkumu, který je založen na zakotvené teorii.

Tvorba zakotvená teorie vyžaduje vstoupit do „terénu“ a shromážďovat data. Takovými daty mohou být např. texty rozhovoru. Je také možné použít záznamy

Obr. 4.2 Srovnání etap zkoumání podle hypoteticko-deduktivního paradigmatu a metodologie zakotvené teorie



porování nebo dokumenty. Zakotvenou teorii je možné použít i pro sekundární zpracování kvantitativních dat. Obvykle vyžaduje zakotvená teorie více vstupů do terénu. Data jsou analyzována mezi těmito vstupy. Sběr dat pokračuje tak dlouho, až je teorie saturována. To znamená, že další data nepřispívají k dalšímu vývoji teorie. Při vytváření zakotvené teorie se provádějí následující akce:

1. Výzkumník vstupuje do terénu vybaven prvotními vágními koncepty a představy o zkoumané oblasti.
2. Výzkumník studuje jednotlivé případy nebo skupiny a zaznamenává data získaná pozorováním, rozhovory a shromažďováním dokumentů.
3. V procesu zkoumání data simultánně shromažďuje a analyzuje.
4. Výzkumník rozšiřuje své zkoumání na další případy procesem teoretického vzorkování, které má přinést novou informaci pro rozvoj teorie. Výběr nových případů závisí na dosavadních poznatcích a rozvíjející se teorii.
5. Výzkumník provádí porovnávání mezi případy, testuje své poznatky a validuje zjištěná fakta. Rozvíjí zachycení rozmanitosti jevů pomocí kategorií, identifikuje probíhající procesy, zdokonaluje kategorizační systémy, integruje poznatky, zobecňuje empirická tvrzení a formuluje další hypotézy.

4.4 Fenomenologické zkoumání

Hlavním cílem fenomenologického zkoumání je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Tento přístup vychází z filozofické fenomenologie. Výzkumník se snaží vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, jež fenoménu přiřkládá. Výzkumník analyzuje získaná data, aby zachytil esenci prožité zkušenosti. V rámci fenomenologické studie se vytváří popis a interpretace sdělených prožitků. Výsledkem je text, který „zní pravdivě“ pro toho, kdo měl danou zkušenost s daným fenoménem, a poskytuje vzhled pro toho, kdo ji neměl.

Fenomenologická studie nemusí začít s nějakou určitou výzkumnou otázkou. Určuje se pouze směr zaměření a širší definice sledovaného fenoménu. Výzkumná otázka vzniká v průběhu sběru dat a jejích analýzy jako implicitní část snahy výzkumníka, aby porozuměl uvažovanému fenoménu. Podotázky se tvoří kolem ústřední otázky tím, jak se odhalují podstatné prvky fenoménu.

Data se shromažďují obvykle pomocí kvalitativního rozhovoru. Účastník je vyzván, aby reflektoval svoji zkušenost a vyprávěl, jakou měla pro něho význam. Prostředí, v němž se rozhovor koná, má vyvolávat pocit bezpečí a pohody. Výzkumník k tomu přispívá snahou „uzávorkovat“ své představy a apriorní představy o fenoménu. Výzkumník se obvykle setkává s účastníkem k roz-

hovoru několikrát. Creswell (1998) doporučuje provádět v rámci fenomenologické studie rozhovory s 10–15 jedinci. Jiní autoři považují za nevhodné určovat přesná čísla a doporučují zastavit sběr dat, jestliže nová data již nepřinášejí další poznatky (teoretická saturace). Publikací je možné založit i na sledování jednoho účastníka. Rozhovory jsou nestrukturované s otevřenými otázkami a provádějí se v několika cyklech. Jeden z návrhů schématu interview, vhodného pro fenomenologický výzkum, popisujeme na s. 180. Výzkumník používá elektronický záznam rozhovoru a dělá si při něm a po něm poznámky. Obvykle se přepis rozhovoru poskytne účastníkovi, aby vyjasnil případné nejasnosti nebo aby ho doplnil, pokud se nepodařilo objasnit význam zkušenosti pro účastníka.

Jakmile výzkumník shromáždil první data, přistupuje k jejich analýze. Ta má za cíl extrahovat esenci prožité zkušenosti tak, aby ji bylo možné komunikovat. Fenomenolog definuje esenci prožité zkušenosti jako podstatnou, konstantní a neměnnou strukturu nebo základní význam vybrané části celkové zkušenosti.

V popisné fenomenologické analýze rozlišujeme uzávorkování, intuici, analýzování a popis. V rámci uzávorkování si výzkumník uvědomuje své apriorní koncepty a představy o fenoménu. To mu umožní vidět fenomén jasněji v jeho jedinečnosti. V dalším průběhu sběru dat se snaží pochopit významy, které účastník přisuzuje dané zkušenosti. Cílem této intuitivní fáze je přesné porozumění významům prožité zkušenosti s fenoménem, který se studuje. Výzkumník má být posléze schopen transformovat data do popisu zkušenosti. Přitom porovnává jednotlivé segmenty dat, vznikající kategorie a témata. Využívá přitom obsahovou analýzu (kódování, kategorizace a definování témat). Výzkumník se snaží zachytit rozmanitost perspektiv jednotlivých účastníků a syntetizovat data tak, aby zachoval bohatost sdělovaných významů zkušenosti. Kategorizace postihuje a pojmenovává esenci jednotlivých složek zkušenosti. Témata mají pojmenovat podstatu skupiny složek zkušenosti. Následně se přistupuje k sepsání hloubkového popisu významů zkušenosti pro celou skupinu jedinců. Ten má reflektovat dosavadní poznatky a zkušenosti výzkumníka, získané systémem s účastníky během sběru dat.

Fenomenologický přístup volíme tehdy, jestliže:

1. chceme prozkoumat význam prožité zkušenosti jedince a porozumět mu;
2. studovaný fenomén se nejvhodněji zachytí pokusem porozumět zkušenostem účastníka;
3. fenomén není dostatečně prozkoumán.

PŘÍKLAD 4.9

Fenomenologie intimity

Register a Henley (1994) použil fenomenologický přístup při zkoumání intimity. Účelem studie bylo přispět k porozumění intimitě na obecnější a popisné úrovni. Provedl rozhovor s 11 studenty a 9 studentkami večerní kurzu na univerzitě, kterým položil otázku tímto způsobem:

„Tato studie se snaží prozkoumat zkušenosti intimity. Prosim, vzpomeňte si na určitou událost, v níž jste prožíval pocit intimity, a popište ji. Může jít o krátkou nebo delší zkušenost. Důležité je, abyste nám mohli něco o ní napsat. Není tak důležité, co napíšete. Spíše je důležité, abyste se vyjádřili jasně a popsal podrobnosti. Prosim, zmiňte vše, co jste cítil a prožíval a považujete to za relevantní.“

Výzkumníci chtěli poznat, co studenti považují za podstatné při intimním zážitku. Analýzu odpovědí provedli pomocí tematické analýzy. Oba nezávisle četli každou výpověď a hledali zvlášť významná tvrzení ve vztahu k intimitě. Významná tvrzení se týkala prvku události, který je považován za podstatný. Svě výsledky se snažili dát do vztahu ke známým teoriím intimity.

4.5 Biografický výzkum

Tato strategie se považuje za zvláštní verzi případové studie, protože se týká jedné osoby nebo malého počtu osob (případů). **Biografii** rozumíme napsanou historii života jedince. Ide o rekonstrukci a interpretaci průběhu života jedince někým druhým (na rozdíl od autobiografie). Průběh života znamená posloupnost faktických událostí během života jedince.

Biografické zkoumání se někdy snaží strovnáním různých biografii nalézt podobnosti a vzorce životních drah a přispět k vysvětlení osobních nebo společenských jevů.

Biografický výzkum se zaměřuje na:

- vnitřní perspektivy jedince (emic perspektiva);
- interakce jedince v sociálním kontextu;
- zkušenost jedince v různých rolích v průběhu různých okamžiků života.

Výsledek je závislý na spolupráci mezi výzkumníkem a zkoumaným jedincem.

Biografický výzkum má využívat biografický materiál, který je shromážděn kontrolovaným způsobem. K tomu se nejlépe hodí různé formy rozhovoru. Lze také postupovat longitudinálním způsobem, kdy je jedinec sledován delší dobu nebo je s ním navazován kontakt v pravidelných odstupech. Biografický materiál sestává dále z dopisů, deníků, zápisníků, soudních dokumentů, cestov-

ních zpráv atd. Může ho tvořit i sepsaná autobiografie nebo materiál napsaný jiným člověkem. V každé biografické studii je nutné zvažovat i standardní sociální a biomedicínské aspekty.

V biografickém zkoumání postupujeme v těchto krocích:

- Začínáme s určením cíle výzkumu, s určením množiny uvažovaných zážitků a zkušeností v životě jedince, s jeho etapami a krizemi. Jednotlivé etapy mohou být dětství, dospělost, stáří, zanechání, rodičovství atd.
- Shromáždíme konkrétní biografický materiál. Zaměťujeme se na vyprávění jedince o životě, ale sbíráme i další potřebné dokumenty.
- Uspořádáváme zkoumání podle témat, která se soustředí kolem kritických okamžiků života jedince.
- Zkoumáme významy ve vyprávění. Přitom se vychází z interpretací jedince. Dále bereme v úvahu širší struktury, které pomohou vysvětlit významy a získané zkušenosti a jimiž mohou být sociální interakce ve skupině, kulturní aspekty, ideologie nebo historický kontext.
- Pokud zkoumáme více jedinců, využíváme strovnání jednotlivých případů a možnost vytváření typů nebo celé teorie.

Denzin (1989b) rozlišuje úplnou, epizodickou a komentovanou biografii. **Úplná biografie** se snaží komplexně zachytit celou zkušenost jedince. **Epizodická biografie** se soustředuje pouze na určitou fázi života jedince. **Komentovaná biografie** může být úplná nebo epizodická, obsahuje rozsáhlé komentáře, vysvětlivky a doplňující informace.

V kapitole 8.4.2 poznáme interpretativní způsob analýzy narativního rozhovoru (srov. s. 176), který se používá jako jeden z prostředků získání dat v biografickém zkoumání.

Koncept biografického výzkumu nemusí zahrnovat pouze zkoumání jedinců, ale může nám jít i o biografii skupiny nebo instituce. Biografický výzkum lze pojímat také kvantitativně. V kvantitativním kontextu se vybrané údaje o mnoha jedincích zpracovávají statistickými technikami.

Shrňme si funkce, které může plnit biografický výzkum ve společenských vědách. Může nám jít o a) zkoumání teorií, hypotéz nebo tvrzení; b) interpretaci společenských jevů; c) expozici k názorům jednotlivých skupin; d) dokumentaci subjektivních prožitků institucionálních procesů; e) analýzu sociálněpsychologických procesů; f) vyvažování „objektivismu“ experimentu, statistického šetření a systematického pozorování pomocí skrytého, reflexivního prvku subjektivně vyjádřené zkušenosti v biografii.

Systematicky použili biografický přístup v sociálních vědách poprvé Thomas a Znaniecki v proslulé studii *Polský sedlák v Evropě a Americe* (1918). Popíšeme ji v další odstavci.

4.6 Zkoumání dokumentů

Analýza dokumentů patří k standardní aktivitě jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu. Dokumenty – všechno napsané nebo prostě zaznamenané – mohou být podrobena analýze z různých hledisek. V dokumentech se objevují osobní nebo skupinové vědomé nebo nevědomé postoje, hodnoty a ideje. Dokumenty jsou knihy, novinové články, záznamy projevů funkcionářů, deníky, plakáty, obrázky. Za dokumenty se však mohou obecně považovat veškeré stopy lidské existence.

Rozmanitost dokumentů znamená první výhodou této strategie zkoumání (Mayring 1990). Otevírá přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly. Druhou výhodou je okolnost, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, jež vznikají při uskutečňování rozhovorů nebo pozorování, měření a testování. V těchto případech přítomnost výzkumníka nebo jiné faktory v důsledku výzkumných aktivit ovlivňují myšlení a chování zkoumaných jedinců. Subjektivita výzkumníka hraje roli při výběru dokumentů, ale ne v informacích, které jsou obsaženy v dokumentech. Mluvíme o nereaktivním způsobu sběru dat. Příklad takového zjišťování představuje posouzení oblibenosti určitého objektu v muzeu. Oblibenost exponátů se nezjistí pomocí dotazníkové akce, nýbrž stupněm ošlapanosti podlahy před exponátem.

Analýza dokumentů je důležitá zvláště tehdy, když se jedná o časově vzdálené, historické události. Právě proto najdeme základní úvahy o této metodě v historickém výzkumu. O něm pojednáme v dalším odstavci.

Proces zpracování dokumentů má tyto fáze (Mayring 1990):

1. Začíná se definicí výzkumné otázky.
2. Definiuje se to, co se bude považovat za dokument. Podle této definice se bude postupovat určitým způsobem při sběru dokumentů. Snažíme se vyhledat všechny relevantní dokumenty.
3. Provádí se pramenová kritika (externí a interní posouzení dokumentů).
4. Následuje interpretace dokumentů zaměřená na hledání odpovědí na položené otázky a vypracování zprávy.

Poznávací cena dokumentů se obvykle posuzuje podle šesti kritérií:

- **Typ dokumentu.** Úřední listiny a akta se zpravidla považují za jistější než novinové zprávy.
- **Vnější znaky dokumentu,** tedy stav dokumentu a jeho vnější zpracování, mají zvláštní význam (např. ozdobné písmo, ilustrace). Posuzujeme také, zda dokument představuje skutečně to, za co se vydává. Provádíme tzv. externí posouzení dokumentu.

- **Vnitřní znaky dokumentu** (obsah) mají ústřední význam u textových dokumentů. U ostatních dokumentů se tím méně výpovědní hodnota dokumentu. Provádíme tzv. interní evaluaci dokumentu. Pozitivní kritikou se míní posouzení, zda výzkumník skutečně pochopil, co dokument vypovídá. Negativní kritika si všímá spolehlivosti a přesnosti údajů v dokumentu.

- **Intencionalita dokumentu** také ovlivňuje jeho hodnotu pro vědce. Úmysl informovat současníky nebo potomky v sobě nese možnost zdrojů chyb. Dokument je ovlivněn ideologií, vzděláním, zaměřením pisatele.

- **Blízkost dokumentu** k předmětu zkoumání, k tomu, co se dokumentuje, je také důležitá. Uvažuje se jak časová, tak prostorová nebo i sociální blízkost.
- **Původ dokumentu.** Kde byl dokument nalezen? Odkud pochází? Jak se dochoval?

Při analýze dokumentů se obvykle postupuje podobně jako při analýze rozhovorů nebo záznamů pozorování. Například se navrhnou kategorizační systém a postupně se vyhledávají výskytů představitelů (instancí) dané kategorie. V průběhu vyhodnocení dokumentů lze použít i některé z kvantitativních metod obsahové analýzy, kdy se zaměřujeme na statistickou analýzu získaných četností výskytů jednotlivých obsahových prvků. Nebo postupujeme více holisticky, přičemž zkoumání dokumentů nám pomáhá rekonstruovat nějaké události.

Analýza dokumentů se skoro vždy zařazuje do větších výzkumných projektů. Vzhledem k její nereaktivnosti se hodí pro doplnění nebo verifikaci platnosti poznatků získaných jinou cestou. Používá se také tehdy, jestliže není přístup k informacím pomocí pozorování, dotazování nebo měření.

PŘÍKLAD 4.10

Polský rolník v Evropě a Americe

Systematické využití dokumentů demonstruje rozsáhlá studie, kterou provedli W. I. Thomas a F. Znaniecki. Uveřejnili ji pod názvem *The Polish Peasant in Europe and America* (1918). Jedná se o klasické dílo sociálních věd, jež zpracovává osobní, historické, náboženské a ekonomické dokumenty z polské společnosti a o ní, tak jak se měnila před první světovou válkou. Práce sestává z pěti dílů, které obsahují studie sociální organizace a vývoje rolnických primárních skupin (rodin a komunit), jež jsou industrializací donuceny k imigraci do Ameriky a Německa. Svazky 1 a 2 zkoumají rolnickou rodinu, polský stát a třídní systém, ekonomický život, náboženské postoje a obsahují korespondenci mezi členy šesti skupin rodin. Třetí svazek je autobiografii rolnického imigranta. Čtvrtý svazek zkoumá rozklad primárních skupin v Polsku a pátý svazek vychází z výzkumu polských imigrantů v Americe. Práce znamenala začátek rozkvětu empiricko-teoretického výzkumu sociologického oddělení na Chicagské univerzitě s velkým úcinkem na celý vývoj kvalitativního výzkumu. Na pozadí imigrantské vlny polských rolníků se v práci studují formy a problémy sociální integrace imigrantů. Tato práce také platila jako významný pokus o biografický

výzkum a o podrobení biografického materiálu sociologické analýze. Empirický základ studie tvořily osobní dokumenty – dopisy, životopisy, deníky, data z novin, soudní záznamy, záznamy rolnických družstev. Třetí svazek studie vycházel z obsáhlé autobiografie polského přístěhovatele Władka Wiszniewského (312 stránek). Úprava životopisu byla dílem obou autorů. Aplikace historie života umožnila autorům prezentovat subjektivní pohled na sociální svět.

Sociologická analýza autorů používala indukivně data z dopisů a dalších dokumentů, přitom přihlížela k různým teoretickým konceptům. Thomas strávil osm měsíců v Polsku, odkud si přinesl osm tisíc dokumentů. Další dokumenty byly shromážděny v Americe. Především šlo o 762 dopisů napsaných přístěhovalcům nebo přístěhovatelci. Aby Thomas dopisy získal, uveřejnil v novinách inzeráty. Tato metoda se pak dále rozvíjela a ovládla americkou sociologii. Zajímavá je skutečnost, že Thomas a Znaniecki nepoužívali při výzkumu rozhovory nebo pozorování. Sam Thomas byl velmi kritický k metodě rozhovoru, protože tvrdil, že při něm dochází ke zkreslení pohledu na prožité skutečnosti (podle Ritzer 1984).

4.7 Historický výzkum

Kvalitativní výzkum se zabývá popisem a zkoumáním fenoménů přítomnosti, kdežto historický výzkum tím, co se stalo v minulosti. Obě disciplíny mají však některé podobné znaky. Silverman (2001) upozorňuje na význam historické citlivosti v kvalitativním výzkumu. Podle tohoto autora je zapotřebí zkoumat relevantní historická data již ve fázi, když začínáme formulovat výzkumnou otázku. Také proces rekonstrukce případu pomocí kvalitativního výzkumu má společné rysy s rekonstrukcí historických událostí, s nalezením jejich souvislosti a s hodnocením jejich významu. Přítomnost má své kořeny v minulosti. Každá důkladná kvalitativní rekonstrukce případu zahrnuje ohled na jeho historické pozadí. Stejně jako v biografickém výzkumu, který jsme popsali v předchozí kapitole, rozhoduje kontext dané vědní oblasti a položená výzkumná otázka o tom, z jakého úhlu a jak podrobně se budeme minulosti zabývat. Důkladnost, s jakou se v historickém výzkumu shromáždí, analyzují a interpretují dokumenty o minulosti, může být pro kvalitativního výzkumníka vzorem zejména tehdy, jestliže to může pomoci při objasnění kořenů, zdrojů nebo příčin současných fenoménů. Historický výzkum umožňuje lépe chápat lidské chování a myšlení tím, že zahrnuje staré izolaci výzkumníka v době přítomnosti.

Někteří autoři tvrdí, že sami historici nenavrhli žádnou vlastní metodu bádání. Historikové uplatňovali metody jiných disciplín (Berg 1998, Havelka 2004). Vývoj historie v 17. století byl metodologicky pod vlivem teologie, v 18. století zase pod vlivem právních a státních věd. V 19. století ovlivňuje historii filologie. V posledních desetiletích 20. století historie integrovala mnoho metod kvalitativního

i kvantitativního výzkumu. Francouzský historik Paul Veyne považuje u historie za charakteristické, že kdykoli jí jde o „vysvětlení“, musí se chovat jako část sociologie, antropologie nebo ekonomie (Veyne 1988). Historické bádání rozšířilo v poslední době svůj metodologický repertoár o etnohistorické postupy a mikrohistorii, což jsou přístupy založené na kvalitativních vzorech (Leggers 2002).

Zmíněné okolnosti jsou důvodem, proč zařazujeme do textu o kvalitativních metodách i krátkou kapitolku o metodě historického výzkumu.

Kvalitativní metodolog Berg (1998, s. 246) poznamenává:

„Historická metoda může být použita k získání informací, které jinak nejsou pro výzkumníky dostupné. Nabízí prostředky pro zodpovězení otázek a získání řešení, jež často získanou nepovšimnuty. Síla historického výzkumu spočívá v jeho aplikovatelnosti v nejněžnějších oblastech a v množství informací a poznatků, které jím lze získat.“

Dnešní dějepisectví používá mnoho způsobů a přístupů, od kvantitativních metod přes klasické přístupy až po přístupy s etnografickým zaměřením (srov. Nodl 2004, Tinková 2004). Uvedeme pro doplnění některé koncepty historického výzkumu, které patří k úplným základům a nebyly dříve zmíněny v odstavcích o analýze dokumentů a biografickém výzkumu.

Historický výzkum je proces systematického popisu a přezkoumávání minulých událostí nebo kombinací událostí s cílem podat zprávu o tom, co se v minulosti stalo (Fraenkel, Wallen 1993). Nejde pouze o shromáždění a evidování údajů, ale i o jejich interpretaci. Historický výzkum je interpretativní, protože jeho záměrem je odhalit a přiblížit komplexní nuance, osobnosti, kulturu, názory, jež ovlivňovaly minulost a mají vliv na současnost. Historik využívá vyhledaná a ověřená fakta, aby rekonstruoval události. Šimná si individuálních pohledů různých účastníků historických událostí. V tom se neliší od interpretativního kvalitativního výzkumu. V historickém výzkumu se také porovnávají interpretace událostí různých historiků. Historický výzkum se provádí s cílem:

- odpovědět na určité otázky;
- odhalit neznámé souvislosti;
- nalézt vztahy mezi minulostí a přítomností;
- zaznamenat a vyhodnotit činy jedinců, skupin a institucí;
- navrhnout, uplatňovat nebo hodnotit teorie při interpretaci událostí;
- přispět k porozumění kultury, v níž žijeme nebo která je nám cizí.

PŘÍKLAD 4.11

Vliv komunistické strany na Sokol a práci olympijského výboru

Stloukalová (2004) odhaluje na základě dostupných dokumentů neznámé skutečnosti o postupném ovládnutí činnosti samostatného Československého olympijského výboru (ČSOV) komunistickou stranou po roce 1945 i o snahách jeho členů se samostatně rozhodovat. Paradoxně se v té době stal ČSOV jednou z komisí Sokola. Ten byl ustanoven a fungoval jako jediná tělovýchovná organizace. Sokol byl vybrán, protože měl respekt a důvěru mezi obyvatelem. Postupně však byl infiltrován komunisty, kteří jeho ducha začali rozkládat. Ostatní tělovýchovné organizace do Sokola byly přetransformovány s tím, že v Sokolu byla provedena čistka a 11446 jeho původních členů bylo vyloučeno. Posléze se dospělo k názoru, že patří mezi přezíté organizace, a Sokol byl zrušen. Novým vzorem pro uspořádání tělovýchovy se staly zásady sovětské fyzkultury opírající se o těsné spojení s pracovištěm. Uplný konec samostatnosti ČSOV znamenal zákon o tělovýchově z roku 1951. Poslední jeho schůze je datována 1. září 1948 a 19. prosince 1951 se znovuustavil jako pracovní kolektiv bez právní subjektivity. V roce 1958 se stal ČSOV samostatným výborem při nově založeném Československém svazu tělesné výchovy, na kterém byl závislý až do roku 1990. Práce dokumentuje jeden z příkladů snah o kompletní rozložení kultury českého národa.

Nexistuje jasné pravidlo pro určení toho, jak daleko v minulosti musí být studovaná událost, abychom byli oprávněni mluvit o historii. Rozlišujeme čtyři obecné typy historických studií v závislosti na délce sledovaného období a okolností, zda jde o komparativní práci, nebo ne:

- **výzkum historické události** si všímá události v daném časovém okamžiku;
- **výzkum historického procesu** se týká procesu v delším časovém období;
- **komparativní historický výzkum krátkého časového období** porovnává danou událost v určitém časovém okamžiku na více místech;
- **komparativní historický výzkum více časových období** porovnává data o procesech v delším časovém období na více místech.

Jeden ze starších, ale stále platných návodů k provedení dějepisného bádání popsal německý historik Johann Droysen (1808–1884). Ten považoval za základní prvky historické metody: heuristiku, kritiku, interpretaci a apodexis, tedy výsledná tvrzení. Heuristika se týká vyhledávání materiálů jako výchozího bodu historické vědy. Jde o to je nalézt, typologicky charakterizovat a zařadit podle druhu. Droysen rozlišuje kritiku pravosti dokumentu a kritiku správnosti. Uvažuje také, zda prameny chtěly nebo mohly říci to správné a pravdivé. Kritiku Droysen uzavírá kontrolou hodnověrnosti. Teprve na tomto základě heuristiku a kritiku se může provést interpretace. Droysen rozlišuje a) pragmatickou interpretaci, tedy věcné zachycení události a momentů historického vývoje; b) interpretaci podnětek, tedy časovou a věcnou kontextualizaci jednotlivých událostí;

c) psychologickou interpretaci, která zachycuje horizont aktérů, jejich názory a mínění; d) interpretaci idejí (dnes v to zahrnujeme mentalitu, ideologii doby nebo diskurz). Na této definici historické metody se toho moc nezměnilo.

Jako zvláštní kroky se udávají a metodologicky rozzebírají vymezení problému a vypracování zprávy. Historické problémy se určují podobným způsobem jako v jiných typech výzkumu. Mají být jasně definované, řešitelné, jejich význam má být zdůvodněn, mohou se týkat určitých historických hypotéz. Na rozdíl od jiných typů výzkumu se může stát, že pro zodpovězení položené otázky nelze získat dostatek relevantních dat.

V dějepisectví rozlišujeme mezi písemnými dokumenty, statistickými kvantitativními záznamy, výpovědními svědků a předmětnými artefakty:

- **dokumenty** jsou napsané nebo tištěné materiály, zhotovené v minulosti;
- **numerické záznamy** obsahují statistická data v tištěné podobě;
- **orální výpovědi** zahrnují výpovědi svědků;
- **předměty** jsou objekty, jejichž fyzické nebo vizuální charakteristiky mohou přinést informaci o minulosti.

Historikové dále rozlišují mezi primárními a sekundárními dokumenty. **Primární dokument** je zdrojem, jehož autor byl přímým účastníkem události nebo měl k ní úzký vztah. Jedná se např. o kroniky, deníky, mapy, písně, přepisy orální historie. Jako **sekundární dokumenty** označujeme zdroje vytvořené pomocí primárních dokumentů. Nejcennější jsou ty, které vytvořili samotní historici. Při analýze dokumentů provádějí historici jejich srovnání, aby zjistili, jak se liší ve výpovědích o stejné události. Podrobné posouzení původnosti zprávy (rozlišení mezi sekundárním a primárním pramenem), posouzení hodnověrnosti autora dokumentu jsou důležitými kroky hodnocení.

Ve výzkumu nedávne minulosti se opíráme někdy o záznamy rozhovorů s lidmi, které byli přímo nebo nepřímo účastníky historické události. Těto metody se někdy říká „orální historie“. **Orální historie** jsou cenným zdrojem informací o mnoho historických tématech. Pomáhají porozumět příčinám a motivům události. Orální historie však závisejí na paměti, zkušenostech a interpretacích jedinců. Ty mohou být zatížene systematickou chybou v závislosti na časovém odstupu od události nebo v důsledku selektivnosti paměti. Orální historie se opírají o narativní interview, který popíšeme v kapitole 6.1.5. Jejich analýzu lze provést způsobem popsáným v kapitole 8.4.2.

Historici dále kontextualizují jednotlivé události – určují kdy a kde se staly. **Kontextualizace** je důležitá, protože dovoluje určit následnost události a dává podklady pro zpracování materiálu jako výpravě. **Syntéza** v historickém výzkumu znamená proces výběru, organizace a analýzy dokumentů. Informace, které prošly interním a externím posouzením, se třídí a kategorizují do témat

a konceptů. Spojují se, aby se vytvořila určitá kontinuita. Výzkumník popisuje události, jejich propojení a význam odhalený pomocí analýzy a interpretace. Při přípravě vyprávění o historických událostech se musí výzkumník vyvarovat metodologického problému zaměřování korelace za příčinu, špatné interpretace pojmů, slov a frází. Výzkumník rozkryvá rozdíly mezi tím, jak se lidé měli v situacích chovat a jak se skutečně chovali. Odhaluje rozdíly mezi úmysly a důsledky. Historikové chápou historii jako terén lidského jednání a jednání jako výsledek individuálního a kolektivního uvažování. Toto uvažování je ovlivňováno různými okolnostmi na sociální, ekonomické, ideologické a kulturní úrovni. Úkolem historického výzkumu je odhalit důvody pro jednání lidí v minulosti pomocí dostupných dat. Jako v každém výzkumu musí být výzkumník provářející historickou studii velice opatrný při zobecňování svých výsledků.

4.8 Akční výzkum

Kritikové upozorňují na skutečnost, že výsledky konvenčního výzkumu ovlivňují praxi jenom omezeným způsobem. Hledají se proto cesty, jak optimálně přenést výsledky výzkumu do praxe a urychlit proces potřebných změn. Vychází se z teze, že vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká (učitelé, zaměstnanci firmy, sestry na klinickém oddělení, studenti).

Akční výzkum vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneutiky, tak pozitivisticko-empiricky orientované sociální vědy. Kritizován by především nedostatek jejího praktického vlivu. Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:

1. Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby „kritická věda“ na stávající společenské problémy.
3. Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.

Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Uplatňují se především metody kvalitativního výzkumu. Dva kroky jsou však závazné. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu. Ten se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. Systematické vyhledávání informací má poskytnout náměty k diskusi, která probíhá jako jejich zkoumání, problematizování a konfrontování s jinými prameny informací, např. s odbornou literaturou. Cílem je vypracování orientace, jež povede k jednání v terénu. Akční výzkum je obvykle:

- cyklický – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci;
- zúčastněný (participativní) – Klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu;
- kvalitativní – pracuje častěji se slovy než s čísly;
- reflektivní – kritická reflexe procesu a výsledků je základní částí každého cyklu.

Abyste dosáhlo cíle, musí akční výzkum pružně reagovat na vzniklé situace a obtíže. Zároveň se vyvíjí. Jeho cykly představují reakci na nové poznanky a potíže v terénu. Nové cykly pomáhají testovat a rozvíjet interpretace z předchozích cyklů.

PŘÍKLAD 4.12

Změny postoje žen ke sportovní nabídce

Výzkumníci Frisby a kol. (1997) popisují průběh akčního výzkumu, jenž se týkal možnosti změny vztahu žen z rodin s nízkými příjmy ke sportovní nabídce v místě bydliště (Vancouver, Kanada). Vyšli z předpokladu, že řeší se má problém, který je vysloven subjekty výzkumu. Projekt vprovokovala skupina žen, jež si uvědomily omezené možnosti sportovního vžití. Svůj problém konzultovaly s příslušným úředníkem z místního zdravotního střediska, který se spojil s odborem místní správy a výzkumným centrem blízké univerzity. Společně dospěli k názoru, že je nutné:

- a) zkoumat vztah mezi sociálním postavením, zdravím a tělesnou aktivitou v lokalitě;
- b) zapojit ostatní ženy z rodin s nízkými příjmy;
- c) navrhnout a uskutečnit intervenci, která by vedla ke zlepšení zdraví žen;
- d) analyzovat iniciované organizační procesy.

Městský úřad zajistil dvouletou finanční dotaci programu. Výzkumníci provedli skupinové kvalitativní dotazování a dotazníkovou akci s cílem určit potřeby a názory žen. Získaná data pak porovnali s podobnými informacemi od žen ze střední a vyšší vrstvy.

V další fázi výzkumníci navrhli a uskutečnili tři alternativní poddůrné programy, které byly monitorovány po 18 měsících. Tyto programy výzkumníci průběžně vyhodnocovali. Například srovnali odpovědi z dotazníků od participujících žen s odpověďmi žen z kontrolní skupiny podobného sociálního postavení. Rovněž analyzovali data z interview, ze skupinových rozhovorů s účastnicemi, s instruktory i s členy poradního výboru. Zúčastněný akční výzkum byl dokumentován také pomocí týdenních záznamů programového koordinátora. Poslední fáze spočívala ve vypracování analytické zprávy o celém projektu.

4.9 Kritický výzkum

Kritický výzkum má úzký vztah k akčnímu výzkumu. Klade důraz na hodnotově orientovaný výzkum a akci, která má vést ke změně. V tomto výzkumu jde o to, dostat se pod povrch odcizujícím poměrům, vysvětlit jejich fungování, osvětlit myšlenu, ukázat lidem, jaké existují možnosti k dosažení oprávněných sociálních cílů. Kritický výzkum se věnuje marginalizovaným a utlačovaným skupinám a jedincům ve společnosti. Opírá se o teoretické koncepty kritické teorie a feministického výzkumu.

Kritičtí výzkumníci při své činnosti přijímají interpretativní základy kvalitativního výzkumu, tvrdí však, že stávající modely vědní jsou spíše vystavěny tak, aby udržovaly přetrvávající bezpráví, a ne aby ho vysvětlily a přispěly k jeho překonání. Ve svém přehledu kritického výzkumu Griffin (1990) uvádí následující principy, z nichž vychází kritický výzkum:

1. Společnost se skládá ze skupin, jež mají moc a privilegia, a ze skupin bez moci a privilegií.
2. Sociální instituce ve společnosti udržují *status quo* nerovnováhy mezi skupinami.
3. Privilegovaní mají zvláštní zájem, aby udrželi svoji moc, a proto udržují *status quo*.
4. Slabší a bezmocní mají zájem na změně.
5. Tyto protikladné zájmy zapříčiňují konflikty a napětí, které jsou často skryté pod povrchem harmonie a konsenzu.
6. Kritická perspektiva chce osvětlit tyto kontradikce a tenze a problematizovat *status quo*.
7. Kritická perspektiva má zájem změnit svět, a ne ho pouze popisovat. Jde jí o osvětlení nejenom otázek typu *co, jak, kolik, apod.*, ale také otázek proč (komu to slouží?).
8. Kritická perspektiva věří v důležitost změny individuálního i skupinového vědomí, aby bylo možné vyvolat sociální změny.

Tyto principy stojí za postojem, který zdůrazňuje, že pro kritického výzkumníka je klíčovým bodem stimulace změny. Cílem výzkumu je posílení sebevědomí a aktivity (*empowerment*) těch, kteří jsou zkoumání, tedy poskytnutí jim takových poznatků, aby mohli demystifikovat a kritizovat své společenské podmínky a navrhnout akce, jež by zlepšily jejich životy. Z toho plyne, že metodologické předpoklady kritického výzkumu mohou být podobné předpokladům kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu, ale cíle jsou odlišné. To se také odráží v pojímání validity takového výzkumu. Například se mluví o **katalytické validitě**, která označuje stupeň, jak se podařilo přeorientovat zkoumané subjekty,

stimulovat je a přispět ke změně jejich života. Je zřejmé, že tento koncept je v přímém protikladu k objektivizující nezájatosti pozitivistického vědce. I pro kvalitativního výzkumníka však může toto kritérium představovat problém.

V kritickém výzkumu se používají metody převzaté ze sociální psychologie k ovlivnění sociálních dovedností (Scherhauser 1987, Kidd 1984). Představíme model, který vychází z myšlenek brazilského pedagoga Paula Freireho a brazilského divadelníka Augusta Boala. Uplatnění má i jak v liberálních, tak v totalitních společenských systémech při ovlivňování sociálních procesů, kdy jde o překonání nějaké formy útisku. Tým nebo jedinec, který ho aplikuje, musí nejdříve rozpoznat základní problémy skupiny. Projekt aktivace členů cílové skupiny a vytváření kritického uvědomění má tuto čtyřřázkovou hierarchickou strukturu. Zahrmuje fyzické i duchovní předpoklady emancipace:

1. Poznáváme své tělo řadou cvičení a her. Jde o to, poznat jeho deformace a ukázat možnosti jeho rekonstrukce.
2. Pomocí řady her a cvičení se učíme vyjadřovat vlastním tělem. Zřikáme se přitom navykklých a běžných vyjadřovacích forem.
3. Používáme různé diskurzivní techniky pro ztvárnění problémů našeho světa – simulánní dramaturgie. Účastníci „píší“, stávají se kolektivním autorem krátkých dramát o vlastním životě; tzv. divadlo soch – lidé „mluví“ beze slov tím, že se seskupují v živé obrazy a stávají se z nich „sochaři“; tzv. fórum divadlo v komunitě nebo na veřejném prostranství – sociodrama o zvoleném kritickém tématu, při němž mohou do děje zasahovat všichni.
4. Používáme různé divadelní a paradiadelní formy k iniciaci kritického diskurzu, přičemž účastníci se vypořádávají s problémy své komunity nebo si zkoušejí určité akce. Patří mezi ně např. novinové divadlo, kdy členové dramaticky odhalují modely falšování informací v novinách, nebo neviditelné divadlo, kdy skupina sestavuje otevřené scénáře, které pak „inscenuje“ v normálním životě s cílem odřást mechanizovanými zvyklostmi (*garfunkeling*, viz s. 88). Do hry vstupují i nic netušící „diváci“. „Neviditelné divadlo“ působí právě tím, že zůstává neviditelné (herci-aktéři neodhalují svoji identitu, kterou přijali pro pořádanou akci), ale vyjadřuje se naprosto otevřeně. Smyslem by tedy nemělo být pouze provokovat, nýbrž rozproutit na veřejném místě diskusi na žhavé společenské téma.

PŘÍKLAD 4.13

Uplatnění metody neviditelného divadla

Příkladem „neviditelného divadla“ je scéna provedená skupinou sportovních pedagogů v jednom jihofrancouzském městěčku v rámci workshopu o pedagogice Paula Freireho. Odehrála se několik měsíců před fotbalovým mistrovstvím světa v Argentíně. Scéna proběhla v jedné kavárně. Popíšme si fáze jejího průběhu.

1. Dva mladíci vcházejí do kavárny. Sednou si a objednejí si pítí. K okolním stolům usedají další „hosté“.
2. Vchází mladý pár s podpisovým archem na protest proti účasti Francie na mistrovství světa. Vstává mladý muž a jde k baru. Mladý pár mu předloží arch k podpisu. Jeho přítel od stolu se plá nahlas, o co vlastně jde. První mladík mu od baru mu odpovídá, že se má „proti něčemu protestovat“. Jeho druh namítá, že nic nepodepíše, protože nechce mít nic společného s politikou.
3. Do hovoru se vmísí jiný herec sedící opodál a poukáže na zneužívání sportu pro politické účely – a to právě dělá argentinská diktatura.
4. Jeho přítel uzná, že politiku a sport nelze zcela oddělovat a jako příklad uvede Hitlera a olympijské hry v Berlíně, které byli pro nacisty nejlepší reklamou. Ale jako Francouz nemá v úmyslu se míchat do záležitosti cizí země.

V průběhu snažení různých argumentů se k rozehrané scéně přidalo mnoho nic netušících hostů a peoci podepsalo více než sto lidí. V jejich vědomí se inicioval proces kritického uvědomění. Diskutovali o problému dlouho poté, co skupina opusila kavárnu.

Popsané techniky na pomezí umění a sociálního tréninku pomáhají při vyvíjení kritického, aktivního vztahu ke skutečnosti. Freire tento vztah nazýval kritické uvědomění. Vychází se z předpokladu, že lidem se nemá vysvětlovat, co mají udělat, aby se vypořádali se svou zdánlivě beznadějnou situací. Spíše je zapotřebí vytvořit předpoklady, aby o ní dokázali diskutovat. Freire své úvahy rozvíjí stylem, který přiblížíme úryvkem z jeho knihy *Pedagogika utiskovaných* (Freire 1973, s. 82):

„Nejsou to hraniční situace samy o sobě, které vytvářejí atmosféru beznaděje, spíše zplisoch, jak jsou lidmi v určitém historickém okamžiku interpretovány; buď jako zdolatelné překážky, nebo jako nepřekonatelné bariéry. Protože se kritické uvědomění projevuje akcí, rozvíjí se atmosféra naděje a důvěry, která vede lidi k pokusu překonat hraniční situaci. Tohoto cíle lze dosáhnout pouze jedním v konkrétní skutečnosti, v rámci níž se hraniční situace historicky vytvořila. Tím, že se přetvoří skutečnost a překoná hraniční situace, vynořují se nové hraniční situace, které vyvolávají zase nové hraniční jednání.“

4.10 Souhrn

Probrali jsme vybrané výzkumné plány kvalitativního výzkumu jako případovou studii, etnografický výzkum, zakotvenou teorii, fenomenologický výzkum, historický výzkum. Případová studie se zabývá podrobně definovaným případem (jedincem, skupinou, institucí). Také se srovnávají případy mezi sebou. Etnografický výzkum zkoumá kulturu skupiny a způsoby, jak ji jedinci vytvářejí. Fenomenologické přístupy se snaží určit podstatu lidské zkušenosti nějakého fenoménu. Zakotvená teorie hledá teorii zakotvenou v datech pro vysvětlení určitých fenoménů.

Tyto a další strategie kvalitativního výzkumu se vyznačují pružnými plány postupu. Znamená to, že se v průběhu výzkumu mění v závislosti na aktuálních potřebách a dosavadních výsledcích. V pevných plánech – reprezentují je různé způsoby statistického šetření a experimentální plány – jsou jednotlivé prvky výzkumu relativně pevně určeny. Jejich využití je typické pro kvantitativní výzkum. V kapitole 9 poznáme, jak můžeme míchat různé typy plánů v jedné výzkumné akci. V následující kapitole se pokusíme nastínit proces tvorby výzkumného plánu. Také uvedeme základní strukturu projektu, který předkládáme v procesu obhajování našeho výzkumného záměru.

5 Návrh plánu výzkumu

Návrh plánu výzkumu je významnou částí výzkumné akce. Základou má být, že výzkumná strategie a použité metody musí být vhodné pro zodpovězení výzkumné otázky. Při navrhování plánu výzkumu si všimáme několika věcí. Jednotliví autoři navrhli různé přístupy, jak postupovat. Některé jsme již zmínili v předchozí kapitole. Robson (1993) a Maxwell (1996) doporučují uvažovat za základní prvky plánu výzkumu: účel výzkumu, teoretický a konceptuální rámec, výzkumnou otázku, metody, validitu a výběr. Tyto prvky podle nich nejspodstatněji vymezují plán výzkumu.

Účel. Rozhodujeme se, čeho chceme dosáhnout a proč je toho zapotřebí. Ptáme se, zda chceme něco popsat nebo vysvětlit, či něčemu porozumět. Můžeme chtít provést vyhodnocení nějakého programu či intervence. Také nám může jít o změnu.

Konceptuální rámec. Uvažujeme, jaký zvolíme konceptuální rámec pro naši práci, o jaké typy poznatků se budeme opírat. Konceptuální rámec je teorie předmětu, který chceme zkoumat. Při jeho určování zohledňujeme vlastní zkušenosti, výsledky dosavadního výzkumu a často také již existující teorie.

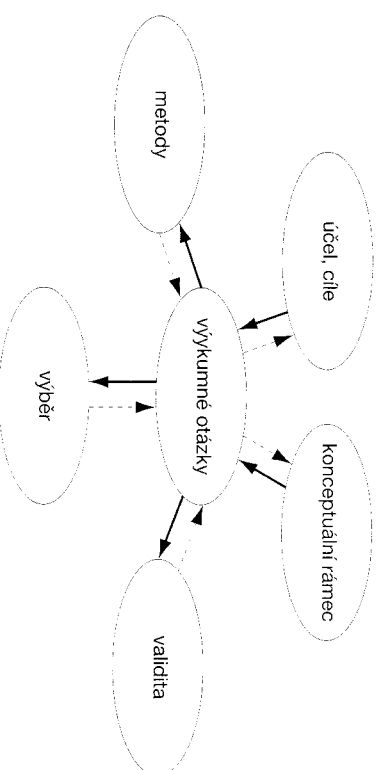
Výzkumná otázka. Kládeme si ústřední otázku a další specifické otázky. Co je zapotřebí zodpovědět, abychom dosáhli cíle? Přitom uvažujeme o omezení našich zdrojů. Čím jsou zdroje menší, tím skromněji by měly znít naše otázky.

Metody. Podle otázky volíme příslušné techniky výzkumu. Určujeme, jakým způsobem budeme shromažďovat data a následně je zpracovávat. Do této kategorie také zařazujeme roli výzkumníka ve výzkumu. Především uvažujeme **sběr dat**, tedy to, jakým způsobem budeme data získávat (můžeme použít metodu pozorování, rozhovorů a shromažďování dokumentů, které probereme v kapitole 6) a **analýzu dat**, tedy co všechno budeme dělat se získanými daty, abychom jim porozuměli (metody analýzy dat probereme podrobně v kapitole 8).

Strategie výběru. Rozlišujeme dva hlavní přístupy. V kvantitativním výzkumu používáme přednostně náhodný výběr, který má zajistit zobecnitelnost našich výsledků na populaci a umožnit použití statistických metod. V kvalitativním výzkumu používáme speciální přístupy, jež pojednáme v kapitole 5.3.

Validita. Řešíme úkoly se zajištěním aspektů ovlivňujících kvalitu naší studie. Musíme vyloučit alternativní vysvětlení našich výsledků nebo možnosti narušení validity studie. Rozlišujeme různé typy validity. Některé z nich popíšeme

Obr. 5.1 Model vztahu prvků výzkumného projektu



podrobněji v kapitole o hodnocení kvality studie (kap. 12). S kvalitou projektu souvisí úzce požadavek tzv. triangulace, což znamená, že pro ověření poznatků používáme více přípustných metod sběru dat nebo více pozorovatelů. Koncept triangulace je natolik důležitý, že ho probíráme ve zvláštním odstavci.

Na obrázku 5.1 jsou znázorněny vztahy mezi jednotlivými aktivitami, které provádíme, když upřesňujeme plán výzkumu. Tučné šipky ukazují vazby v podobnosti, která je typická pro kvantitativně založené výzkumné plány. V kvalitativní studii probíhají obvykle jednotlivé aktivity, jako jsou formulace výzkumných otázek, sběr dat a jejich analýza, navrhování a modifikace teorie, paralelně a vzájemně se ovlivňují. Výzkumník musí reagovat na průběžné výsledky a okolnosti a podle toho plán výzkumu přizpůsobovat. Jedná se o nelineární a interaktivní proces, který se odlišuje od běžných představ o kvantitativním výzkumu. Tuto okolnost naznačují čárkované šipky, jež zobrazují zpětné vazby a další vztahy základních aktivit ve výzkumném procesu.

Jak Robson, tak Maxwell doporučují dbát zvláště na integraci prvků v horní a dolní části schématu modelu. V horní části modelu musí být úzce propojeny výzkumné otázky s účelem výzkumu a obě komponenty musí navazovat a odkazovat na určitý konceptuální a teoretický základ, jehož volba závisí na výzkumných otázkách a účelu studie. Teorie řídí naše aktivity ve výzkumu, bez teorie bude mít výzkumník obtíže při určování potřebných dat i při analýze. Snažíme se uvést do vztahu naše dosavadní zkušenosti a znalosti o předmětu výzkumu, dosavadní výsledky výzkumu a teorie, jež mohou mít vztah k řešení problematice. Integrace dolní části obrázku odpovídá požadavku, aby navržené metody a způsoby výběru skutečně umožňovaly zodpovědět položené otázky a zohledňovaly možné pře-

kážky dosažení požadované validity výsledků. Naopak výzkumné otázky musí být formulované tak, aby byly zohledněny možnosti metod a důsledky nedostatečné validity. Narušení validity závisí na zvolených otázkách, metodách a volbě strategie výběru. Výzkumné otázky jsou centrem celého modelu, spojují ostatních pět komponent do koherentního celku, ovlivňují všechny tyto komponenty a reagují na ně.

Dobrý projekt se vyznačuje vysokou kompatibilitou účelu výzkumu, teorie, výzkumných otázek, metod, výběrových strategií a postupů pro zajištění validity výsledků (Robson 2003). Všímané si těchto situací:

- Jestliže výzkumné otázky, k nimž získáte odpovědi, nemají přímo vztah k účelu studie, pak se pravděpodobně musí změnit výzkumné otázky.
- Jestliže výzkumné otázky nejsou propojené s teorií, pak není jisté, že odpovědi budou mít nějakou hodnotu. Pak je zapotřebí navrhnout jinou teorii nebo upravit výzkumné otázky.
- Jestliže metody a výběrové strategie nepovedou k zodpovězení výzkumných otázek, budeme sbírat nová data, rozšíříme výběr nebo upravíme výzkumné otázky.

5.1 Zajištění kvality výzkumu

Již při přípravě a v návrhu projektu máme zvažovat nějaký způsob zajištění validity a důvěryhodnosti výsledků výzkumu. Flick (1995) doporučuje postupovat v tomto ohledu podobně jako při řízení kvality průmyslových výrobků. Samozřejmě ne všechny koncepty řízení kvality výroby lze přenést na kvalitativní výzkum, obecně jde především o:

- Jasně určené cíle a standardy kvality jednotlivých fází projektu. Na jejich určení se podílejí všichni členové týmu.
- Určení, jak se tyto cíle a standardy plní. Ide např. o sjednocení způsobu použití různých metod, včetně společného tréninku (interview, pozorování) a jeho vyhodnocení.
- Určení zodpovědnosti za kvalitu u jednotlivých členů týmu.
- Transparentnost vyhodnocení a zajištění kvality celého výzkumného procesu.

Základní doporučení, jejichž cílem je zvýšit důvěryhodnost našich výsledků, požadují použití:

- různorodé zdroje informací (triangulaci);
- komunikativní validizaci výsledků (konečnou zprávu nebo její předběžné verze předložíme k vyjádření účastníkům studie);
- kontrolu výsledků kolegy;

- delší čas k pobytu v terénu;
- důsledné vyhledávání negativních příkladů a protipříkladů k našim závěrům;
- externího auditora k přeseřčení celého výzkumného procesu.

Pomocí uvedených taktik můžeme omezit různá nebezpečí pro validitu naší studie. Lincoln a Guba (1985) rozdělují různá nebezpečí pro validitu do tří kategorií s názvy reaktivita, zkreslení ze strany výzkumníka, zkreslení ze strany účastníků. **Reaktivita** znamená, že přítomnost výzkumníka může ovlivnit procesy, na něž je výzkum zaměřen. Zkreslení ze strany výzkumníka se týká toho, co výzkumník jako pozorovatel přináší do výzkumu v podobě svých subjektivních teorií a předsudků či vlastností. To může ovlivnit výběr výzkumných otázek, dat i oprávněnost závěrů. Fenomenologické přístupy ke kvalitativnímu výzkumu zdůrazňují význam reflexivity, tj. vědomí způsobu, jak sociální identita, vzdělání a osobnost mohou ovlivnit výzkumný proces. Metodologové vyzdvihují schopnost oprostit se od osobních pocitů a předsudčného pojmání výzkumné situace. Zkreslení ze strany zkoumané osoby nebo informátora může nabývat mnoho podob od zatájení informací až po jejich zkreslování. Tabulka 5.1 obsahuje údaje o tom, která nebezpečí zmenšení validity překonávají jednotlivá opatření.

Jak v návrhu projektu, tak ve zprávě o výzkumu se uvádějí informace o osobě výzkumníka, aby bylo možné vyhodnotit, jak mohou ovlivnit výzkum. Například výzkumník vyjasňuje svůj hodnotový systém a uvádí, v jakém ohledu jeho přístup může být subjektivní. Snaží se rozpoznat, které jeho osobní zkušenosti mohou mít vliv na stupeň neutrality při pozorování a v rozhovorech. Uvažuje genderové aspekty, politické a sociální stránky ve vztahu k sobě i se zaměřením na místo výzkumu. Věnuje se rozložení těchto sil v terénu, protože to bude hrát pravděpodobně roli při sběru dat a jejich vyhodnocení.

V dalších odstavcích pojednáme podrobněji o postupech triangulace a vzorkování.

Tab. 5.1 Efekt jednotlivých taktik pro zvýšení validity studie

Taktika	Reaktivita	Zkreslení výzkumníkem	Zkreslení účastníky/informantem
více zdrojů informací	zmenšuje	zmenšuje	zmenšuje
kommunikativní validizace	zmenšuje	zmenšuje	zmenšuje
kontrola kolegů	nemá efekt	redukuje	nemá efekt
dejší pobyt v terénu	redukuje	zvysuje	redukuje
vyhledávání negativních případů	nemá efekt	redukuje	redukuje
externí audit	nemá efekt	redukuje	redukuje

5.2 Triangulace

Metody kvalitativního výzkumu se v praxi různě kombinují a dochází k jejich vzájemnému míšení. Často pracuje výzkumník pouze s jednou nebo dvěma technikami, které ovládá a zvyklí si na ně. K nim si vyhledává příпустné úlohy. To je chybné. Téma má určit, jak budeme postupovat. Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu. Pojem triangulace pochází z oblasti zeměměřičství, kde označuje určení geografického bodu pomocí měření z dvou známých míst. V kvantitativním výzkumu se původně používal jako metoda pro vzájemnou validizaci výsledků získaných několika měřícími metodami. Také Denzin (1989) chápal triangulaci jako vzájemnou validizaci různých metod. Později se tímto názvem začaly označovat i postupy pro obohacení a doplnění výsledků. „Vyměření zkoumaného místa“ se může tedy dít ze dvou odlišných pozic:

- různými metodami se zkoumá stejný sociální jev nebo jeho daný aspekt;
- různými metodami se zkoumají různé aspekty jevu nebo dokonce různé jevy v daném případě.

Denzin (1989) rozlišuje následující typy triangulace.

Jako **datovou triangulaci** Denzin označuje použití různých datových zdrojů a odlišuje ji od použití různých metod sběru dat. Doporučuje zkoumat jev v různých časových momentech, na různých místech a u různých osob. Tím se přibližuje strategii teoretického výběru podle Glasera a Straussa (1967). V obou případech se vychází z cíleného a systematického výběru osob nebo skupin, okolností a časových okamžiků. V kvalitativním výzkumu nabývají vedle verbálních dat (rozhovory) na důležitosti vizuální data. Stále častěji se používají videozáznamy a fotografie. Tato data lze použít jako samostatné zdroje poznání k triangulaci verbálních dat. Zcela nové možnosti v sobě skrývá použití elektronických dat z internetu.

Triangulací výzkumníků myslí Denzin nasazení více tazatelů a pozorovatelů, aby se zamezilo zkreslení způsobené chybou lidského faktoru při získávání dat. Důraz se přitom klade na systematické srovnávání vlivu různých osob na získávané výsledky. Tato triangulace se také uplatňuje při analýze dat ve skupině s cílem korigovat subjektivní pohledy jednotlivých interpretů.

Jako třetí typ Denzin uvádí **metodologickou triangulaci**. Uvažuje jak triangulaci uvnitř metody, tak triangulaci mezi metodami. Příkladem prvního podtypu je použití různých škál dotazníku, které jsou zaměřené na jednu vlastnost. Druhý typ je reprezentován kombinací způsobů získávání dat pomocí dotazníku a polostrukturovaného dotazníku. Například před narativním rozhovorem v rámci bio-

grafického výzkumu je vhodné se seznámit pomocí nereaktivních postupů (analýza dostupných materiálů – dokumentů, fotografií, denků) s informacemi, které nebyly původně určeny pro výzkum. Tím se mají přebročit hranice jednotlivých přístupů. Zvláštní význam má datová triangulace v etnografickém výzkumu, kde se jednotlivé metody kombinují *ad hoc*. Takové triangulaci říkáme **implicitní**. **Explicitní triangulaci** označujeme případ, kdy pozorování plánujete doplnujeme provedením interview s jednotlivými aktéry ve zvlášť stanoveném termínu.

Teoretická triangulace se uplatňuje při používání různých perspektiv a hypotéz při práci s daty, přičemž se zkoumají rozdíly, jež plynou z použití jednotlivých teoretických přístupů. Například v případě použití různých metod pro získání dat je nutné zohlednit jejich různé teoretické zázemí. V konkrétní situaci se často uplatňují nekompatibilní epistemologické předpoklady těchto metod. Problém nastane, jestliže se tyto rozdíly neuvažují. Bylo navrženo několik řešení:

- metody kombinovat v rámci zvoleného přístupu;
- různé metodologické perspektivy uplatnit při analýze dat a uvažovat vzniklé konvergence a divergence;
- data posuzovat z různých teoretických pohledů a objevovat nové stránky jevu.

V kapitole 9 pojednáváme podrobněji propojení kvantitativních a kvalitativních metod do smíšených strategií.

5.3 Způsoby výběru

Problém výběru neboli vzorkování hraje významnou roli jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu. Výběr zkoumaných jednotek ve statistickém šetření nebo experimentu má zajistit možnost zobecnění výsledků na populaci, z níž jednotky pocházejí. Výzkumník také chce posoudit velikost nepřesnosti při odhadu populačních parametrů. Děje se tak výpočty konfidenčních intervalů ukazujícími, že přesnost je úměrná počtu statistických jednotek a zmenšuje se s velikostí variability studovaného parametru. Jestliže podobným způsobem uvažujeme v kvalitativním výzkumu, dopoušíme se zásadní chyby. Tam totiž nejde o zjišťování frekvenčních rozložení nějakých proměnných v populaci. V takovém výzkumu pracujeme s tolika proměnnými, že úvahy o jejich statistickém podchycení by vedly k ohromným a nerealizovatelným rozsahům výběru.

Podle Flička (1995) se provádí rozhodnutí o výběru v kvalitativním výzkumu na třech různých úrovních:

- při sběru dat (výběr případu nebo skupiny případů);
- při interpretaci (výběr materiálu a výběr v materiálu);
- při zobrazení výsledků (prezentace materiálu).

Například ve studii pomocí rozhovorů se musíme rozhodnout, se kterými osobami provedeme rozhovor a z jakých skupin mají títo jedinci pocházet. V dalších fázích se musíme rozhodnout, které zaznamenané rozhovory budeme v dalším zpracování vůbec uvažovat. Při interpretaci dat se rozhodujeme, jaké úryvky textu budou směřované. Při konečné prezentaci výsledků se budeme rozhodovat, kterými citacemi budeme naše závěry dokumentovat. V kvalitativním výzkumu používáme dvě základní strategie pro výběr zkoumaných jednotek. Zde budeme uvažovat první úroveň.

V kvalitativním výzkumu nejsou jednotky nebo případy výzkumu „výběrovými jednotkami“ a nejsou tak vybírány. Jednotlivé případy jsou voleny, jako když výzkumník volí nový experiment. Mnohopřípadové studie se pak považují za období několika experimentů nebo statistických šetření. Za těchto okolností se považuje zobecnění za „analytické zobecnění“, v němž zobecňujeme ne směrem k populaci, ale k teorii: k vývoji nové teorie, potvrzení nebo modifikaci staré nebo k rozhodnutí mezi soupeřícími teoriemi. Koncept „analytického zobecnění“ lze použít při studiu jednoho nebo více případů (Yin 1994, s. 30).

5.3.1 Předem daná struktura výběru

V tomto případě jsou kritéria pro výběr předem známá a nezávislá na výsledcích výzkumu. Například jde o demografické parametry, které se budou zohledňovat. Výběr jednotlivých zkoumaných případů se orientuje na jejich rovnoměrné zastoupení v jednotlivých bodech výběrové struktury. Za určitých okolností lze provést totální výběr, pokud je počet objektů malý (např. provedeme rozhovor se všemi pracovníky zkoumané instituce).

5.3.2 Postupné určení výběrové struktury

Teoreticky zaměřený výběr (theoretical sampling) je hlavní postupem při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Navrhli ho Glaser a Strauss (1967). Ti vymezují tento postup následovně:

„Teoreticky zaměřený výběr označuje proces sběru dat potřebných ke generování teorie, přičemž výzkumník svá data zároveň shromažďuje, kóduje a analyzuje a přitom se rozhoduje, která další data jsou zapotřebí a kde se mají získat. Sběr dat je řízen vznikající teorií.“ (s. 45)

Shromažďování dalších informací je ukončeno po dosažení teoretické saturace, což znamená, že je z hlediska výzkumníka teorie již vyvinuta a nepředpokládá se, že další případy přinesou nové poznatky, které by mohly vést k její změně.

Tab 5.2 Charakteristiky statistického a teoretického výběru

Teoretický výběr	Statistický výběr
Základní soubor není definován.	Základní soubor musí být definován.
Rozsah výběru není předem znám.	Rozsah výběru je předem znám.
Znaky základního souboru nejsou předem známe.	Rozložení základních znaků v základním souboru je možné odhadnout.
Výběr se provádí nekolikrát podle dosažených výsledků.	Výběr se provádě pouze jednou podle předem zvoleného plánu.
Výběr je dokončen po dosažení teoretické saturace.	Výběr se ukončí po dosažení zvoleného rozsahu výběru.

Tabulkou 5.2 dokumentujeme rozdíl mezi statistickým a teoretickým zaměřeným výběrem.

Obilbenou formou výběru případů v kvalitativním výzkumu je výběr metodou „sněhové koule“, kdy výzkumník zvolí jednoho nebo několik málo jedinců k interview. Tyto osoby slouží pak jako informátoři pro doporučení dalších zajímavých členů populace.

V biografickém výzkumu se někdy používá kombinovaná strategie výběru, kdy se nejdříve provede náhodný výběr z cílové populace. Pomocí strukturovaného dotazování se identifikují zajímavé případy, které se podrobněji zkoumají. Dále se používají pomocí metody teorie zaměřeného výběru.

V kvalitativních studiích hrají značnou roli tzv. *gatekeepers*, dveřníci. Tyto osoby umožňují výzkumníkům pobyt v terénu a přístup k zajímavým jedincům a skupinám. Například při výzkumu organizace musíme zvolit někoho z vrcholového managementu. Informace o použití „dveřníků“ jsou důležité pro posouzení dosažených výsledků a při úvahách o jejich přenositelnosti, protože jestliže „dveřník“ otevře jedny či více dveří, může s tím spojitvat vlastní zájmy.

5.3.3 Replikační mnohopřípadové studie

Yin (1994) navrhl pro svoji metodologii případové studie vlastní terminologii, kterou uplatňuje i v případě problému výběru případů. Jestliže se zaměřujeme na vývoj teorie pomocí mnohopřípadové studie, nemáme pracovat pouze s typickými případy, ale také s extrémními případy nebo případy, které mají zvláštní informační význam. Takové případy dovolují analyzovat vztahy a podmínky lépe než tzv. „normální“ případy. **Vyjasňující případy** jsou takové, k nimž neměl výzkumník dosud přístup, i když pravděpodobně nejsou tak řídké.

V mnohopřípadových studiích se uplatňuje strategie **replikace**: jde o provedení několika případových studií, přičemž případy nejsou vybírány podle logiky statistického šetření a nepředstavují tedy statistické jednotky. Yin poukazuje na analogii s experimentálním výzkumem a představuje si, že každý případ vlastně znamená nový experiment, který je použit pro vyvrácení nebo verifikaci dosavadních poznatků. Yin doporučuje studovat omezený počet pečlivě vybraných případů, jejichž výběr se řídí dvěma strategiemi:

1. Další případy se mají vybírat tak, že lze očekávat srovnatelné interpretace nebo rekonstrukce. To znamená, že kontext, podmínky i charakteristiky akterů mají souhlasit s předchozími případy. Jestliže se v nových případech objeví podobné jevy a nálezy, potvrzují se závěry z předchozích případů, což přispívá ke konfirmaci vznikající teorie.
2. Další případy se vybírají také tak, že lze očekávat teoreticky zdůvodněné rozdíly při komparaci s ostatními případy. Jestliže rozdíly nastanou a projeví se předpovězená variabilita jevů, pak i tento výsledek podporuje zobecnitelnost předchozích závěrů. V opačném případě se teorie reviduje (viz také kapitola 8.1.5 o analytické indukcii).

Obě strategie se vzájemně nevylučují. Případy, které budeme potřebovat, však nemůžeme určit na začátku studie, kdy o zkoumaném jevu víme pouze velmi málo. Volbu replikačních případů provádíme v závislosti na stavu dosavadních interpretací.

5.3.4 Doporučení pro volbu výběru

Uvedme si několik doporučení pro výběr v kvalitativním výzkumu.

1. Jestliže zvolíme určitou osobu pro rozhovor nebo pozorování, pak se musíme zeptat: Proč ji volíme? Jaké jsou implikace této volby pro další výběr jině osoby? (Místo osoby si lze představit místo, instituci atd.)
2. Jestliže vyberáme lidi, situace, procesy, pak je nutné dokázat tyto objekty zkoumáním propojit s výzkumnou otázkou. První volba nemusí být správná a výzkumník musí být připraven ke změně a revizi.
3. Práme se, zda plán sběru dat zvyšuje zobecnitelnost našich výsledků tím, že mají konceptuální sílu nebo dobře prezentují uvázané jevy.
4. Práme se, zda je výběr proveditelný s ohledem na čas, peníze, dosažitelnost.
5. Uvažujeme etické problémy (informovaný souhlas, užitek a rizika, vztah ke zkoumaným osobám).
6. Základní strategie spočívá ve volbě takových případů, které pokryjí požadované minimum, protože nikdy nezískáme tolik informací, kolik potřebujeme.

7. Při nedostatku příležitosti ke sběru dat uvažujeme provedení sekundárního výzkumu (viz kap. 13.1).

Patton (1990, s. 169) popisuje mnoho způsobů vzorkování v kvalitativním výzkumu. Jejich charakteristiky stručně zachycuje tabulka 5.3.

Tab. 5.3 Typy vzorkování v kvalitativním výzkumu

A. Náhodný výběr	Reprezentuje dobře populaci.
B. Účelové vzorkování	Volba informačně bohatých případů pro hlubší studium. Pochť případy a jejich výběr závisí na účelu studie
1. Extrémní nebo deviantní vzorkování	Učíme se z neobvyklých manifestací fenoménu (vynikající sportovec, učitel, firma).
2. Intenzivní vzorkování	Případy intenzivně manifestují daný fenomén, nejde však o extrémní případy (dobry student, špatny student).
3. Vzorkování o maximální variaci	Dokumentuje možnou varietu fenoménu (intenzitu atd.). Například pro dokumentaci společné konfigurace chování v celém pásmu variae.
4. Homogenní vzorkování	Je zaměřeno na redukci variae. Zjednodušuje analýzu. Umožňuje vytvořit určitou diskusní skupinu.
5. Typické případy	Ilustruje, co je typické.
6. Stratifikované účelové vzorkování	Ilustruje charakteristiky určitých podskupin, příprava pro srovnání.
7. Volba kritických případů	Umožňuje logické zobecnění a maximum aplikace informací na další případy, protože co platí pro tento případ, platí pravděpodobně i pro ostatní.
8. Sněhová koule	Volba dalších případů na základě doporučení již zkoumaných jedinců. Vhodné pro interview.
9. Kriteriační vzorkování	Výběr všech případů splňujících daná kritéria.
10. Vzorkování na základě teorie nebo konstruktu	Hledání manifestace teoretického konstruktu, aby bylo možné ho lépe navrhnout.
11. Konfirmační nebo falzifikující (negativní) případy	Hledání výjimek nebo potvrzení návrhu teorie.
12. Oportunistické vzorkování	Sledování nové stopy v terénní práci, využívání náhého objevu.
13. Hledání politicky důležitých případů	Přilahuje pozornost k studii.
14. Náhodné účelové vzorkování	Zvyšuje kredit vzorku.
15. Výběr na základě pohodi	Šetří peníze, čas a úsilí. Malá hodnověrnost.
16. Kombinované účelové vzorkování	Triangulace, pružnost, sleduje více cílu.

5.4 Etické otázky výzkumu

Etické otázky hrají ve společenskovědním výzkumu důležitou roli. Existují různé standardy a doporučení, které vymezují etická pravidla aplikovatelná ve výzkumu (např. APA standardy, APA 1994). Uvedeme nejdříve základní pravidla a pak si všimneme zvláštností vznikajících v kvalitativním výzkumu.

Důležité zásady etického jednání při výzkumu:

- Potřeba získat **poučený (informovaný) souhlas**. To znamená, že osoba se zúčastní studie, pouze pokud s tím souhlasí. Předtím musí být plně informovaná o průběhu a okolnostech výzkumu.
- Přístup k nezletilým. Nezletilí nemohou dát informovaný souhlas, pokud však jsou schopni, musí se takové prohlášení získat.
- Pasivní nebo aktivní souhlas. Aktivní souhlas znamená podepsání příslušného dokumentu. Pasivní souhlas tento podpis nevyžaduje, formulář s podpisem vrací jen ten, kdo nesouhlasí s účastí ve výzkumu.
- Zatájení informací účastníkům. Na konci studie, pokud došlo k nevyhnutelnému zatájení informací, musí být účastníci úplně obezpečeni s okolnostmi výzkumu.
- Svoboda odmítnutí. Účastníkům musí být řečeno, že mohou kdykoli ukončit svoji účast v projektu. Musí se respektovat i požadavek nezletilého.
- Anonymita. V ideálním případě identita účastníků není výzkumníkům známa. Pokud není možné zajistit anonymitu, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu.

Kvalitativní výzkumník se má věnovat etickým otázkám také se zřetelem k novým problémům, vznikajícím v souvislosti se zvláštností tohoto typu výzkumu. Všimněme si stručně otázky soukromí, poučeného souhlasu, emočního bezpečí, zatájení a reciprocit.

5.4.1 Soukromí

Jen někteří lidé jsou ochotni sdělovat podrobnosti ze svého soukromí s vědomím, že budou zveřejněny. Proto je zachování soukromí důležitým požadavkem výzkumu. Pouhá anonymita není dokonalým řešením, protože např. místo výzkumu lze odhalit ze souvislosti. Aby kvalitativní výzkum přinesl požadované výsledky, vyžaduje často delší pobyt v terénu. Jestliže výzkumník stráví přes rok v určité nemocnici A a pak uveřejní zprávu o anonymně označené nemocnici B, všichni lidé kolem něho si budou jisti, že jde o nemocnici A. V takovém případě je nutné zachovávat co nejvyšší soukromí účastníků výzkumu změnou určitých skutečností, pokud to nenaruší významné zprávy.

5.4.2 Informovaný souhlas

Jedná se o standardní dokument v každém typu výzkumu s lidskými jedinci. I v tomto případě je podstata kvalitativního výzkumu zdrojem nových obtíží. Protože se plán výzkumu vyvíjí, pravděpodobně i během něho vzniká nová potřeba potvrzení informovaného souhlasu. V kvalitativním výzkumu nemají často jedinci dostatečně povědomí o událostech, které nastanou během akce. Informovaný souhlas proto musí obsahovat zmínku o tom, že nelze vždy predikovat všechny události. Proto se musí připravit upravený formulář, jehož obsah se dohaduje v různých okamžicích výzkumu. Nejde tedy o jednorázovou záležitost.

5.4.3 Emocní bezpečí

Při kvalitativním rozhovoru je mnoho příležitostí, kdy se účastník musí vyjádřit k emocioně citlivé záležitosti. V rozhovoru jde málokdy o zcela banální věci. Obvykle se směřuje k citlivým otázkám jako rozvod, smrt nebo násilí, potíže v práci. Proto příslušné otázky nesmíme klást bez přechodu a přípravy. Zkušený výzkumník dává účastníkovi příležitost, aby se uvolnil a vysvětlil své pocity. Takový rozhovor se často podobá terapeutickému rozhovoru, v němž dochází k léčebnému účinku již tím, že se účastník světuje a výzkumník pozorně naslouchá. Takový rozhovor však skryvá nebezpečí, že se účastník otevře příliš. Je pak na místě ho zastavit? Výzkumník si totiž není jist svojí rolí – je výzkumníkem nebo terapeutem? Na druhou roli není obvykle připraven.

5.4.4 Zatajení cílů a okolností výzkumu

Mnoho studií by se neuskutečnilo, kdyby výzkumníci zkoumaným osobám nezatajili větší či menší část pravdy o výzkumu. Zpravidla postupujeme takto:

- kdykoli je to možné, má výzkumník použít postup, který nevyžaduje zatajení skutečností;
- jestliže nelze použít alternativní metody, výzkumník se rozhoduje o zatajení podle vědecké a aplikované hodnoty výsledku studie;
- jestliže výzkumník musí něco zatajit, pak o tom informuje účastníky dostatečným způsobem, jakmile to bude možné.

5.4.5 Reciprocity

Kvalitativní výzkum znamená pro všechny účastníky dlouhodobější osobní vztah. Výzkumník získává množství potřebných údajů a má pocit, že by měl reciprocitně reagovat. Například někdy sociální výzkumníci iniciují akci pro zlepšení život-

ních podmínek účastníků. Jindy výzkumník dokonce zvažuje rozhodnutí, že své výsledky nebude publikovat.

Na závěr připomeneme to, co by mělo být samozřejmé – výzkum nesmí ohrozit tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných jedinců.

5.5 Projekt kvalitativní studie

Zamýšlený výzkum je obvykle nutné před někým obhájit, dříve než se začne s jeho uskutečňováním. Například student potřebuje, aby plán práce schválil vedoucí diplomové práce nebo školitel. Proto se vypracovává písemný návrh projektu. Návrh projektu má přesvědčit, že se bude jednat o užitečný a smysluplný výzkum a že výzkumník je odpovídajícím způsobem kvalifikován k jeho organizování a provedení.

Při psaní návrhu kvalitativního výzkumu narážíme na potíž, která vyplývá ze samé definice kvalitativního výzkumu. Obvykle se totiž předpokládá, že plán kvalitativního výzkumu se v jistém smyslu vyvíjí po celou dobu svého trvání. Již jsme uvedli, že na rozdíl od konvenčního kvantitativního výzkumu neexistuje jasný předpis jak provádět kvalitativní výzkum, takže ani nemůžeme předložit jednotný předpis jak navrhnout projekt takového výzkumu. Návrh struktury projektu, který následuje, může sloužit pouze jako odrazový můstek.

Kapitola 1: Určení problému

1.1 Oblast výzkumu

Tato část poskytne obecný úvod do oblasti výzkumu. Stručně objasní zkoumaný problém, účel studie a význam pro vědu. Výzkumník si má být vědom, že problém v kvalitativním výzkumu se vyvíjí a první definice problému slouží pouze jako základ ke studiu.

1.2 Definice pojmů

Počáteční definice důležitých pojmů a konceptů se uvádějí v této kapitole. Opět je možné, že se pojmová síť bude rozvíjet a měnit, jak bude výzkum pokračovat.

1.3 Paradigma a předpoklady

Výzkumník má diskutovat volbu paradigmatu pro navrhovaný výzkum a vysvětlit filozofické předpoklady, které ospravedlňují jeho volbu.

Kapitola 2: Přehled literatury

2.1 Studie uskutečněné v minulosti a současnosti

Výzkumník má ukázat důkladnou znalost provedených studií v oblasti výzkumu. Kritická analýza má odhalit jejich nedostatky a zdůvodnit, proč se

navržená studie má provést. Například může poukázat na nedostatky současných teorií a potřebu novou teorií.

2.2 Výzkumný problém

Výzkumník musí provést přehled teoretického a empirického výzkumu v dané oblasti. Předpokládá se však, že jak se bude výzkum rozvíjet, bude nutné studovat další literaturu.

Kapitola 3: Metodologie

3.1 Účel výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumník má určit účel výzkumu a počáteční otázky, jak byly odvozeny z potřeb a dosavadních nedostatečných poznatků. V kvalitativním výzkumu má vymezení účelu výzkumu tyto funkce:

- naznačení pružnosti výzkumného plánu při popisu, získání porozumění nebo rozvinutí určitého způsobu uvažování o zkoumaném fenoménu;
- identifikace a definování základního fenoménu, kterým se budeme zabývat;
- identifikace plánu výzkumu a metod sběru a analýzy dat;
- identifikace jednotky analýzy, místa výzkumu atd.

Otázka reformuluje účel výzkumu do tázací věty. Hlavní výzkumná otázka může být doplněna podobnými. Otázky se vyvíjejí a upřesňují v průběhu výzkumu.

Otázky vyplývají z provedeného teoretického přehledu a analýzy problému a určují plán výzkumu.

3.2 Plán výzkumu

Popsali jsme několik různých plánů, které lze v rámci kvalitativního výzkumu použít. Výzkumník má popsat plán, o který se bude opírat (případově studie, etnografie, zakotvená teorie, série kvalitativních rozhovorů, biografický výzkum, fenomenologický výzkum, kvalitativní evaluace). Výzkumník má zdůvodnit, proč volí daný plán na základě řešeného problému.

3.3 Výběr

Výzkumník má diskutovat kritéria pro výběr účastníků nebo místa studie. Interpretativní studie se obvykle odehrávají v přirozených podmínkách. Výzkumník má popsat metodu, jak bude vybírat klíčové informátory, s nimiž realizuje hloubkové rozhovory. Výzkum musí zohledňovat etickou problematiku sběru cílivých informací o účastnících výzkumu.

3.4 Metody získávání dat

V rámci kvalitativního výzkumu je hlavním prostředkem pro získávání dat sám výzkumník. Proto musí popsat sebe samého a charakterizovat svůj vztah k oblasti výzkumu, své hodnoty apod. Ve zvláštním odstavci popisuje svoji

přijatou roli v terénu, proces získání přístupu k účastníkům a k místu výzkumu. Také zmiňuje své zkušenosti v navazování interpersonálních vztahů a svoje pojmání reciprocity (viz etické aspekty studie).

3.5 Procedury sběru dat

Výzkumník má popsat plán sběru dat včetně jasného popisu metod, které použije. Uvádí se stupeň participace v terénu a pomocné prostředky jako video, magnetofon, typy poznámek, deník. Je zapotřebí uvážít, že v tomto typu výzkumu se překrývají fáze sběru a analýzy dat, přičemž jde o interaktivní vztah mezi oběma fázemi, který se projevuje změnami zaměření výzkumu a aplikací pomocných taktik.

Výzkumník má analyzovat aspekty kvality prováděného výzkumu s ohledem na kritéria uvedená v kapitole 12. Všíhá si taktik pro získání spolehlivých dat ve vztahu k metodám jejich sběru.

3.6 Pilotní studie

Často se uskutečňuje pilotní studie, aby bylo možné lépe určit výchozí rámec studie a výzkumné otázky. Výzkumník má popsat průběh pilotní studie, výsledky a získané zkušenosti, které ovlivní připravovaný výzkum.

3.7 Analýza dat

Popisuje se strategie analýzy, případně použité metody triangulace, které dovoří pohlízet na data z více perspektiv. Přitom je nutné uvažovat příslušnou škálu zdrojů dat.

3.8 Omezení studie

Je nutné objasnit předpokládaná omezení studie, která ovlivní kvalitu závěrů. Také se popisují strategie, jež pomohou minimalizovat důsledky těchto omezení. Diskutují se důsledky pro přenositelnost výsledků.

3.9 Časový plán

Výzkumník popíše přibližný časový rozpis jednotlivých akcí.

Dále může návrh obsahovat odstavce anticipované etické problémy, význam studie, očekávané výsledky.

Přílohy (návrhy interview, formuláře pro pozorování, finanční rozvahy).

5.6 Souhrn

Tato kapitola měla upozornit na různé aspekty, které je nutné uvažovat při přípravě výzkumného záměru a plánu výzkumu. Účel výzkumu, výzkumná otázka, použitý teoretický rámec a další prvky plánu výzkumu jsou ve vzájemné interakci. Objasnili jsme nutnost zajistit kvalitu výzkumu, připravit základní plán výběru zkoumaných jednotek. Vyložili jsme pojem triangulace, jenž vyžaduje především zdvojení metod a zdrojů pro získání potřebných dat. Také jsme upozornili na obecné etické aspekty každého empirického výzkumu a na některé zvláštnosti této problematiky v kvalitativním výzkumu. V závěru jsme předložili jednu formu struktury návrhu projektu. Příslušný dokument předkládáme při obhajobě našeho výzkumného záměru. Kvalita jeho zpracování rozhoduje o přijetí našeho záměru komisi pro diplomní nebo dizertační práce či grantovou komisi, jež rozhoduje o uvolnění finanční dotace na projekt. V další kapitole se věnujeme metodám sběru dat v kvalitativním výzkumu.

6 Metody získávání dat

Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytřhována z kontextu dění. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval. Snažíme se přitom jít za *co* a *kolik* a blíží se k *proč* a *jak*.

Výběr metody pro sběr dat se zakládá na požadovaném typu informace i na tom, od koho jí budeme získávat a za jakých okolností se tak bude dít. Jestliže postupujeme podle fixního výzkumného plánu, lze rozhodnutí pro určitou metodu sběru dat později těžko změnit. Pro pružné plány výzkumu to neplatí tak silně.

Volba metody se má řídit výzkumným problémem. Někdy se však „hledá“ pro metodu problém (treba proto, že metodu dobře známe). Takový přístup ovšem není efektivní. Proto je důležité získat přehled o nejrůznějších výzkumných technikách, včetně technik sběru dat (kvalitativních i kvantitativních). Volbu samozřejmě ovlivňují možnosti výzkumníka. Pokud máme měsíc na vyřešení problému, nemůžeme plánovat zúčastněné pozorování, které vyžaduje více času. Shrňme pravidla pro výběr metody, která však nesmíme uplatňovat příliš rigidně:

- Při zkoumání toho, co lidé dělají na veřejných místech, použijeme pozorování.
- Když zjišťujeme, co lidé dělají v soukromí, použijeme interview, dotazník nebo techniku deníku.
- Pokud nás zajímá, co si lidé myslí, jak cítí, čemu věří atd., použijeme interview, dotazník nebo postojové škály.
- Abychom určili schopnosti lidí (např. změřili jejich inteligenci) nebo zjistili osobnostní rysy, použijeme standardizované testy.

Popíšeme způsoby shromažďování kvalitativních dat pomocí dotazování, pozorování a sběru dokumentů. Tyto postupy se používají ve všech plánech kvalitativního výzkumu. Stále více se využívají elektronické záznamy (audio a video) rozhovorů a dění v sociální skupině. Tabulka 6.1 ukazuje v přehledu základní typy sběru dat v kvalitativním výzkumu.

Doporučujeme připravit celkový plán organizace sběru dat v každé fázi výzkumu. Takový plán slouží současně jako kontrola, že se všechny informace získají odpovídajícím způsobem a ve vhodné dobu. Protože se mnohdy jedná

Tab. 6.1 Základní metody kvalitativního sběru dat (typy, varianty, výhody a nevýhody)

Typ sběru dat	Volby	Výhody	Omezení
Pozorování	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uplný participant ▪ Pozorovatel jako participant ▪ Participant jako pozorovatel ▪ Uplný pozorovatel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vyzkumník má zkušenosti z první ruky. Zaznamenává neobvyklé události. ▪ Užitečné při explorování témat, která není vhodné zmiňovat v rozhovoru. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vyzkumník může ovlivňovat dění. ▪ O některých „soukromých“ záležitostech nelze informovat. ▪ Vyzkumník nemusí být úspěšný, nemá dovednosti. ▪ S určitým typem účastníků jsou potíže při navazování přístupu (děti).
Interview	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interview s návodem ▪ Narativní interview ▪ Skupinové interview 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Užitečné, jestliže nelze pozorovat. ▪ Lze zaznamenat i to, co bylo. ▪ Dovoluje kontrolu situace sběru dat. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nepřímá informace, filtrovaná informanem. ▪ Často v umělých podmínkách. ▪ Přítomnost vyzkumníka může vést ke zkreslení. ▪ Lidé neumějí vyprávět.
Dokumenty	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veřejné dokumenty ▪ Soukromé dokumenty ▪ E-diskuse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umožňuje analyzovat jazyk a slova. ▪ Dosazitelny bez ohledu na dobu, neobtruzivní (nevtřívny). ▪ Informace jsou pečlivě zpracované. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Může se jednat o chráněné informace. ▪ Vyžaduje vyhledání informace. ▪ Vyžaduje přepis nebo skenování do počítače. ▪ Materiál může být nekompletní. ▪ Materiál nemusí být přesný a autentický.

o informace osobního charakteru, musíme zaručit jejich ochranu před zneužitím. Také anticipecujeme a simulujeme jednotlivé procedury. Provádíme jejich pilotní přezkoušení. Podstatný je trénink výzkumníků. Vytváříme databázi dokumentace jednotlivých etap sběru dat. Popíšeme si některé typy dokumentů, které zachycují organizační aspekty výzkumu.

■ **Souhrnný formulář kontaktu.** Používá se k zaznamenání informací o každém kontaktu při sběru dat (rozhovor, pozorování). Tento formulář by měl také

obsahoval organizační změny nebo upozornění, která z rozhovoru vyplynula a jež mohou ovlivnit další sběr dat.

■ **Souhrnný formulář o dokumentech.** Je určen pro záznamy o všech dokumentech, které se získávají. Jde např. o novinové články, korespondenci, agendy, schůzky. Tyto dokumenty jsou často velmi různorodé a skládají se zvlášť. Je však vhodné vést jejich centrální evidenci.

■ **Evidenční formulář.** Tento formulář zaznamenává vývoj sběru dat. Všechna získaná data se mají vztáhnout k předpokládaným cílům výzkumu. V tomto formuláři se zachycuje, jaký vztah mají dané informace k výzkumným otázkám.

Všechny materiály, který se získá v procesu sběru dat, je nutné odpovídajícím způsobem archivovat. Většinu údajů můžeme dnes v digitální podobě uchovávat pomocí obecného databázového systému nebo speciálního programu pro podporu kvalitativního výzkumu (viz kap. 14)

PŘÍKLAD 6.1

Výzkum v Marienthalu

Studie provedená Jahodou a Lazarsfeldem (1933) patří k základním sociologickým textům (Jeřábek 2001). Studie se věnovala působení dělerajících nezaměstnanosti na jednu venkovskou obec. Marienthal byla malá rakouská vesnice, kde lidé žili z práce v místní textilce. V roce 1930 došlo v důsledku krize k masovému propouštění. Vyzkumníci v této době několik měsíců shromažďovali empirický materiál o psychosociální situaci obyvatel. Ke sběru dat použili širokou škálu metod. Nechtěli svoji práci pouze jako výzkum, nýbrž chtěli v rámci možností také pomáhat. Členové výzkumného týmu se zúčastnili několika schůzí místních společenských organizací. Lékař jednou týdně nabízel zdarma ošetření a konzultace. Nabídlí dívkám tělocvičný kurz. Z Vidně přivezli dvě stě kusů oblečení, získaného pomocí dobročinné sbírky. Kontakt s obyvateli se připravoval velice pečlivě, aby bylo možné shromažďovat systematicky empirická data. Jedna členka týmu žila v Marienthalu dva měsíce a celá skupina se tam setkávala jednou až dvakrát týdně ke společné práci.

Sběr dat zahrnoval: podrobné životopisy 32 mužů a 30 žen; vyplněné snímky dne od 80 osob; formuláře stravování za jeden týden, vyplněné 80 rodinami; popis vánočních dárek 80 dětí; témata rozhovorů a obsah činnosti v hospodách; jednotlivé vypůjčky v místní knihovně. Při akci s darováním oděvy se registrovalo, jak na ni reagují různí jednotlivci a na které členy rodiny se nejvíce bere ohled. Vyzkumníci také zkoumali, jaký je přístup k péči o druhého a jaké chování je typické v naléhavých situacích.

Při pozorování a rozhovorech se zajímali např. o otázky: Jaká byla první reakce na ztrátu zaměstnání? Co udělal jednotlivec, aby našel novou práci? Kdo našel práci mimo obec a jakým způsobem? Co dělají lidé, když nemohou chodit do práce? Jaké jsou postoje k přiležitosti pracovat nebo k možnosti se přestěhovat či emigrovat? Jaké typy a fáze chování se projevovaly? Jaké plány ještě lidé měli – lišili se v toto ohledu mladší od starších obyvatel?

Výzkumníci se také zajímali o psychologický stav obyvatel, o školní prospěch, změny v po-
hledu na církev a víru, změny v rodinách atd.

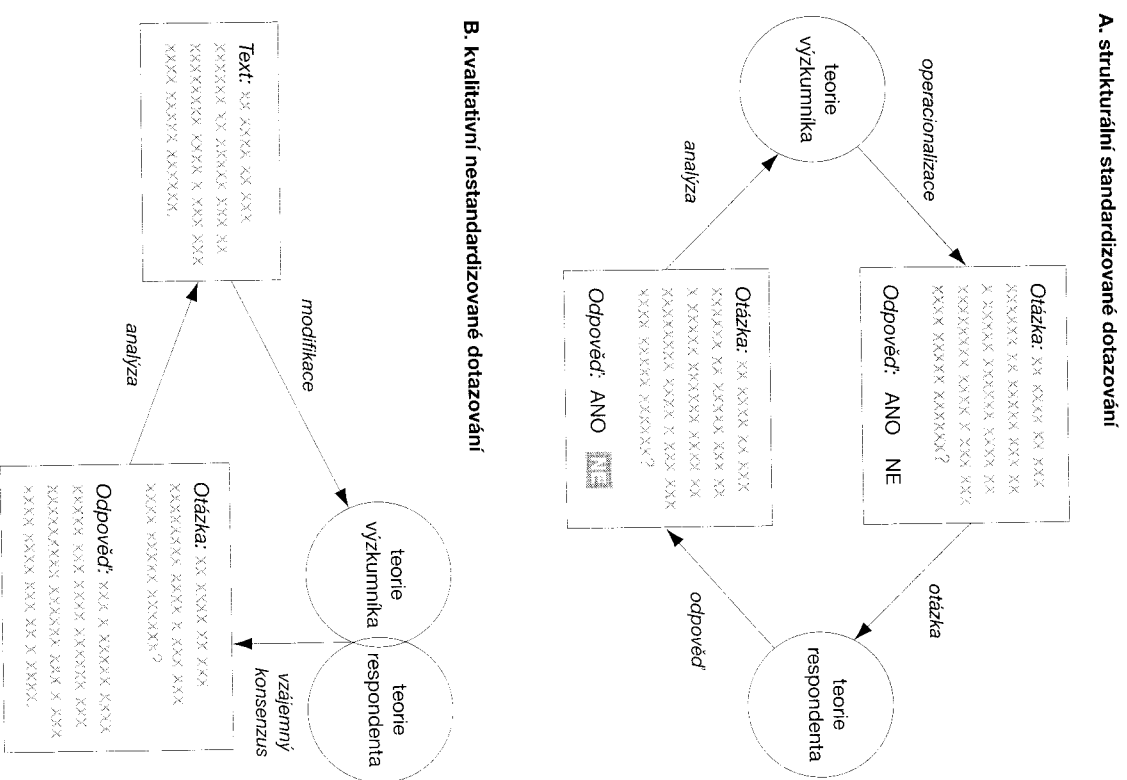
Během svého pobytu pozorovali výzkumníci mnoho překvapivých jevů. Ačkoli měli lidé
více času (většinou byli nezaměstnaní), využívali méně knihovnu. Ačkoli sociálně trpěli,
klesla jejich politická aktivita. Většina nezaměstnaných nehledala vůbec práci v okolních
vesnicích. Děti nezaměstnaných rodičů měly o své budoucnosti mnohem méně vyhraněné
představy než děti zaměstnaných rodičů. Také nevěděly, co si mají přát k Vánocům. Lidé
chodili stále pomaleji. Nedostavovali se na domluvené schůzky. Proto výzkumníci celkově
charakterizovali místo jako „unavenou vesnici“. Tímto způsobem shrnují pozorované znaky,
patrné v každé oblasti života vesnice. Ačkoli lidé neměli co dělat, působili unaveně, jako by
byli důševně a fyzicky ochromeni. (Podle Mayringa 1990)

6.1 Kvalitativní dotazování

Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vy-
právění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně
zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů. Tyto metody se mohou
použít samostatně, jako je tomu v dotazníkových šetřeních, nebo v kombinaci
s jinými metodami. Například zúčastněné pozorování lze doplnit neformálním
rozhovorem nebo dotazníkem s cílem získat další informace. Dvě krajní formy
dotazování představují na jedné straně různé dotazníky s pevně danou struktú-
rou otázek a uzavřenými otázkami, vyplňované samostatně nebo s cizí pomocí,
na druhé straně volné rozhovory, jejichž struktura není předem dána a které
mají mnohdy podobu volného vprávného subjektu. Pak existuje určitá střední
cesta v podobě polostrukturovaného dotazování, jež se vyznačuje dehnovaným
účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací.

Obrázek 6.1 znázorňuje schematicky základní rozdíly mezi kvantitativním
a kvalitativním dotazováním na příkladu rozhovoru. Část A ukazuje tok informací
v průběhu kvantitativního dotazování. Cílem je vytvořit jednoduchý, neutrální sti-
mul, aby se získala pravdivá odpověď (údaj) od respondenta. Předpokládá se, že
identické stimuly pro všechny respondenty umožní dobře porovnat odpovědi mezi
jednotlivými respondenty. Analýza dat získaných pomocí přísně strukturovaného
dotazování s uzavřenými otázkami je proto – na rozdíl od nestrukturovaného do-
tazování – jednodušší. V krátkém čase lze získat mnoho odpovědí od řady osob.
Celkově má proces získávání dat pomocí strukturovaného dotazování plynulejší
průběh. I když má tedy obliba používání strukturovaného dotazování několik
dobrych důvodů, silně strukturované dotazování se v kvalitativním výzkumu ne-
povazuje za vhodné. Kritici tohoto přístupu argumentují, že výzkumník utváří

Obr. 6.1 Toky informací v kvalitativním a kvantitativním dotazování



rozhovor vlastní představou – odpovědi respondentů jsou určeny množinou operacionalizovaných fragmentů. Respondent navíc nezná teoretický rámec celého dotazování. Proto se budeme věnovat polostrukturovanému a nestrukturovanému dotazování.

Část B obrázku ukazuje, jak by se měl proces utvářet v kvalitativním rozhovoru. Sběr dat má vytvořit vztah, kdy se teoretický rámec výzkumníka překrývá s možnostmi respondenta. Výzkumník se přizpůsobuje respondentovi. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru s uzavřenými otázkami se při kvalitativním dotazování nikdy nepředkládají dotazovaným předem určené formulace odpovědí nebo jejich kategorie. Svoboda dotazovaného při volněji utvářeném dotazování má následující výhody:

- lze přezkoušet, zda dotazovaný otázkám porozuměl;
- dotazovaný může vyjevit své zcela subjektivní pohledy a názory;
- dotazovaný může samostatně navrhnout možné vztahy a souvislosti;
- je možné tematizovat konkrétní podmínky situace dotazovaného.

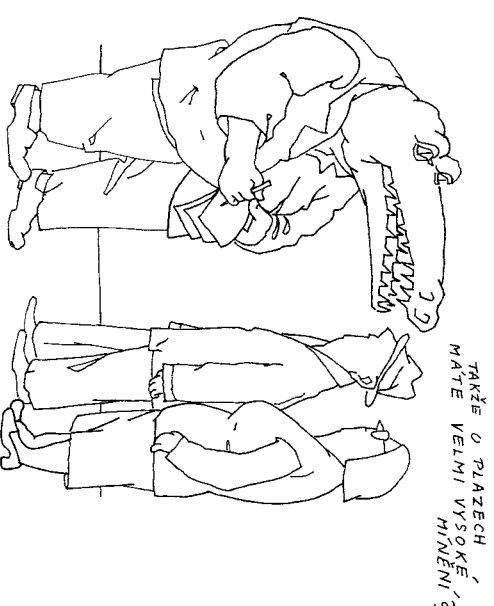
Postupně představíme nejdůležitější techniky kvalitativního dotazování: strukturovaný otevřený rozhovor, rozhovor s návodem, neformální rozhovor, fenomenologický rozhovor, narativní rozhovor, epizodické interview, skupinovou diskusi, resp. rozhovor a vyprávění. Jmenované přístupy odlišuje rozsah určenosti a standardizace pořadí otázek při dotazování, počet osob, které se zúčastní rozhovoru, forma informací, jež se při dotazování získají, i situace rozhovoru. Každý tento přístup má své slabiny a přednosti a vyžaduje poněkud odlišnou přípravu. U každého z nich uvedeme, kdy je vhodné ho použít.

Rozhovor se používá v nejrůznějších výzkumných situacích. Uvedený seznam typů rozhovorů určitě není úplný a představuje kompromis. Podle situace můžeme využít také techniku hlasitého myšlení, asociativní interview, hloubkový psychologický rozhovor k odkrytí podvědomých motivů a procesů, anamnestický, resp. klinický rozhovor, brainstorming, projektní a asociativní metody nebo Kellyho techniku zjišťování subjektivních konstrukcí. Pro některé z nich uvedeme aspoň krátkou anotaci. Podrobně tuto oblast zpracovali především němečtí metodologové (např. Flick 2003).

6.1.1 Kvalitativní rozhovor – základní taktiky

Není nutné zdůrazňovat, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je obvykle třeba učinit řadu rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy i pořadí. Dále se musí uvážit možná délka rozhovoru. Tyto problémy se vyjasňují buď před interview, nebo až v jeho průběhu v závislosti na typu rozhovoru.

Zvláštní pozornost je nutné věnovat začátku a konci rozhovoru. Na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychologické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Také zakončení rozhovoru je jeho důležitou součástí. Právě na konci rozhovoru nebo při loučení můžeme ještě získat důležité informace. Kvalitativní rozhovor není pouze sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter. Proto má tazatel nabídnout dotazovanému možnost dodatečného kontaktu.



Typy otázek v rozhovoru

Podle Pattona (1990) existuje v zásadě šest typů otázek. Jsou popsány v tabulce 6.2. Tabulka zároveň ukazuje jejich možnou situovanost v čase (otázky

Tab. 6.2 Typy otázek a zaměření v čase

	Minulost	Přítomnost	Budoucnost
Otázky o zkušenostech chování			
Otázky o názorech a hodnocích			
Otázky o pocitech			
Otázky o znalostech			
Otázky o vnímání			
Otázky demografické a kontextové			

směřované k minulosti, přítomnosti a budoucnosti). Otázky týkající se přítomnosti je snazší zodpovědět než otázky směřující do budoucnosti. Ty obsahují vždy určitou spekulaci a odpovědi na ně jsou méně spolehlivé. Vhodné je začít otázkami o přítomnosti, příslušné odpovědi využijeme jako oporu pro otázky do minulosti. Ujasnění typu otázek pomáhá při plánování obsahu interview a pořadí otázek.

- **Otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování** se týkají aktivní zprávané osoby. Jejich úkolem je zjistit to, co by vypozoroval tazatel, kdyby byl neustále přítomen s osobou a sledoval ji. Jde tedy o odpověď na otázku typu: *Kdybych byl neustále pohromadě se zprávanou osobou, co bych viděl, že dělá? Co se jí všechno přihodilo?*
- **Otázky vztahující se k názorům** jsou zaměřené na porozumění kognitivním a orientačním procesům jedince. Odpovědi na tyto otázky nám objasňují, co si lidé myslí o světě, jaké jsou jejich cíle, záměry, touhy a hodnoty. Přitom klademe otázky typu: *Co si myslíte? Jaký je váš názor na...? Co byste si přáli?*
- **Otázky vztahující se k pocítím.** Jde o otázky směřující k poznání citových reakcí lidí na jejich zkušenosti a prožitky. Získáváme přitom přirozené, emotivní odpovědi na to, co se stalo nebo děje. Je nutné, aby tazatel rozlišoval mezi názory a citovými reakcemi. Jestliže položíme otázku *Co tedy cítíte?* a odpověď je *Myšlím si, že takhle je to nejlepší, co se za daných okolností mohlo udělat*, pak otázka nebyla dobře zodpovězena. Analytické, interpretativní nebo názorové tvrzení není odpovědí na otázky po pocitech.
- **Otázky vztahující se ke znalostem.** Odpovědi na tyto otázky mají objasnit, co subjekt skutečně zná. Předpokladem je, že jisté věci jsou známé. Nejde tedy o názory nebo pocity, ale o fakta o případu.
- **Otázky vztahující se k vnímání.** Tyto otázky zjišťují, co dotazovaný viděl nebo slyšel. Odpovědi na ně mají objasnit stimuly, kterým byl dotazovaný vystaven. Otázka tohoto typu má např. formu: *Na co se vás vedoucí zeptal, když jste se s ním setkal?*
- **Otázky demografické a kontextové.** Tyto otázky se týkají identifikačních charakteristik jedince (věk, vzdělání, zaměstnání, plat apod.). Odlišují se od znalostních otázek, protože se týkají rutinních záležitostí.

Řazení otázek

Patron zdůrazňuje, že neexistují fixní pravidla pro řazení otázek při organizaci interview. Proto si uvedeme určité návrhy, které vyplynuly ze zkušeností výzkumníků. Mohou se využít zejména v kvalitativním strukturovaném interview.

Začíná se s otázkami, jež se týkají neproblémových skutečností, např. současných aktivit, zkušenosti a chování jedince. Takové otázky povzbuzují dotazovaného, aby hovořil popisně. Další sondáže (*probing*) mají tento popis prohloubit a doplnit.

V další fázi rozhovoru se snažíme získat informace o interpretacích, názorech a pocitech vztahujících se k popsáným akcím a chováním. Odpovědi nyní pravděpodobně budou významnější, protože dotazovaný si již tyto akce připomněl v předcházející části rozhovoru. Vytvořil se pro ně kontext.

Také znalosti a dovednosti potřebují zasadit do určitého kontextu. Tyto otázky mohou vyvolat záporné reakce. Je proto nutné, aby v této části interview již byla vytvořena atmosféra důvěry mezi dotazovaným a tazatelem.

Nejdříve klademe otázky zaměřené na přítomnost a teprve pak na budoucnost nebo minulost. Otázky směrem k budoucnosti jsou do jisté míry spekulací a nelze je tak spolehlivě zodpovědět jako otázky, které se týkají přítomnosti nebo minulosti.

Demografické a identifikační otázky jsou poměrně nudné a nemusí být pro dotazovaného příjemné. Tyto otázky se kladou buď nenápadně během rozhovoru, nebo se rozhovor s nimi zakončí, ale nikdy se jimi rozhovor nezacímá. V kvalitativním rozhovoru se poměrně rychle přechází k vlastním předmetu rozhovoru.

Způsob kladení otázek

Otázka v interview je stimulem pro generování odpovědi respondentem. Způsob, jakým je otázka formulována, patří mezi nejdůležitější prvky, které určují, jak bude respondent odpovídat. Otázky v kvalitativním interview by měly být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Základní snahou při vymyšlení otázek je minimalizovat vnucování určitých odpovědí samou formulací otázek. Standardní dotazník obsahuje např. otázku:

- Jak jste spokojen při této činnosti?*
- a) velmi
 - b) celkem ano
 - c) moc ne
 - d) vůbec ne

Tato otázka je formulována uzavřeným způsobem, odpovědi jsou předem dány. Často se předpokládá, že otevřená otázka vznikne pouhým vynecháním kategorií uzavřené otázky. Tento přístup však nevede k otevřeným otázkám, protože dimenze odpovědi je stále pevně určena. Skutečně otevřená otázka nepředpokládá, kterou dimenzi pocitů nebo myšlení bude respondent pocítovat jako důležitou. Otevřená otázka dovoluje dotazovanému zvolit si mezi několika variantami mož-

ných dimenzí. Uvedená otázka mohla mít některou z následujících podob: *Jak se cítíte při této činnosti? Jaký je váš názor na tuto činnost? Jak je pro vás důležité?* V čem vidíte problém? Opravdu otevřená otázka dává dotazovanému možnost zvolit jakýkoli směr a jakoukoli volbu slov.

Je na tazateři, aby jeho otázky byly srozumitelné a jasné. K tomu je nutné, aby si tazatel uvědomoval, jakým způsobem se dotazovaný vyjadřuje, jakých používá slov při popisu situací.

Ani v kvalitativním rozhovoru nesmí docházet k tomu, aby tazatel položil několik otázek najednou. V průběhu interview s uzavřenými otázkami to samozřejmě není možné. Někteří tazatelé jsou však při kvalitativním rozhovoru náchylní klást v jednom momentu smíš několika otázek. Většinou proto, že nevědí přesně, na co se mají vlastně zeptat.

Sondáž (probing) slouží k prohloubení odpovědí v určitém směru. Má pro-
bíhat v normálním konverzčním stylu, tazatel nemá dávat najevo, že mu na ní záleží. Sondážní otázky se v předpisu pro interview zřítlačují. Proto je vhodné znát jejich obecné formy. Přirozená množina sondážních otázek spočívá v otázkách o podrobnostech kontextu jevu: *Co se stalo? Kdo jiný se toho ještě zúčastnil? Kde jste byl v tu dobu? Jak aktivně jste se toho zúčastnil? Jak k tomu došlo? Kde se to stalo?*

Jiný druh otázek představují takové dotazy, které mají zpodobněného přimět, aby se rozpovídal k danému problému, např.: *Hm, to je velmi zajímavé.*

Někdy tazatel neporozumí tomu, co mu dotazovaný vysvětluje. Tazatel to nesmí klást za vinu dotazovanému. Má nedorozumění vztáhnout na sebe a klidně a mírně požadovat vysvětlení.

Sondážní strategie je vždy založena na otázkách a nonverbálních náznacích. Téhož po odpovědi může ve vhodném okamžiku dát dotazovanému najevo, že jeho odpověď byla zajímavá a že má dále pokračovat. Jindy to však může dotazovaného spíše odradit.

Při správně vedeném interview cítí jak tazatel, tak jeho partner, že jde o dvoustrannou rovnocennou komunikaci. Úkolem tazatele je jasně sdělovat, jaké informace požaduje a proč jsou pro něho důležité. Důvod pro kladení otázek je jasný tazateli, ale nemusí být jasný respondentovi. Pro udržení důvěry by měl tazatel poskytnout zpodobněnému příslušnou informaci o účelu otázky. Někdy je vhodné ho informovat, jak interview probíhá, jak se daří plnit jeho cíl. Taková zpětná informace pomáhá udržet motivaci dotazovaného. Lze použít např. tyto fráze: *Vaše odpovědi mi moc pomáhají pochopit, co se u vás vlastně děje. A o to mi jde – Jsem tak v pítí našeho rozhovoru. Myslím si, že jsem se toho od vás již hodně dozvěděl.*

V interview hrají důležitou roli dva aspekty. Jde o přístup k dotazovanému a postoj vůči obsahu sdělení. Během rozhovoru musí tazatel udržovat motivaci

dotazovaného k vyprávění tím, že se chová určitým způsobem, ale zároveň nesmí ovlivnit obsah sdělení tím, že kladně nebo záporně reaguje na odpovědi. Ačkoli tazatel zůstává neutrální vůči obsahu, musí vhodně podněcovat respondenta, aby mu světoval další podrobnosti. Tento přístup znamená dávat dotazovanému najevo, že se jeví tazateli jako velmi zajímavá osoba. To se týká i obsahu jeho sdělení.

Neutrálnost postoje vyjadřuje tazatel neutrální formulací otázek. Například dává najevo, že má přehled o různých možnostech (špatných i dobrých), které připadají v úvahu. Říká třeba: *Dobrá, nyní bych se rád dozvěděl, jak si se v táboře skutečně cítí. Některé děti uvedly, že se výborně bavily. Někdy se ale atmosféra změnila a děti se nudí.* Tato otázka obsahuje extrémní vzory pocitů. Jindy lze předvést celou paletu příkladů od neutrálních až po extrémní a vyprovokovat tak uvažování respondenta.

Někdy je pro překonání zábran vhodné uvést kontext otázky pomocí simulačních otázek. Simulační otázka žádá od dotazovaného, aby si představil sama sebe v určité situaci, která tazatele zajímá: *Předpokládejme, že jsem přitom tréninku ve vašem oddíle. Co tam uvidím? Co se tam bude dít? Popište mi, jak asi takový trénink vypadá.*

Tyto otázky požadují po respondentovi, aby se vlastně stal pozorovatelem. Takový pozorovatel má simulovat pro tazatele nějakou situaci. Musí si tedy danou situaci představit, vizualizovat ji. Pak o ní začne vyprávět. Tímto způsobem se dostaneme k informacím, jež bychom členyými otázkami od dotazovaného těžko získávali.

Během rozhovoru musíme dbát na jeho průběh. Rozvíklelé odpovědi, nepodstatné poznámky snižují jeho efektivnost. Aby měl rozhovor správný průběh, musí tazatel vědět, co se chce dozvědět, musí klást správné otázky, které povedou k informačně hodnotným odpovědím, a musí dotazovanému nabízet vhodnou zpětnou informaci. Jestliže např. nestací nonverbální znamení dotazovanému, že jeho odpověď se mu líbí se zamýšleným záměrem, je nutné ho přerušit. Lze to provést následující formou: *Prosím, uděláme menší přestávku. Chtěl bych se pře-svědčit, že jsem dobře porozuměl tomu, co jste řekl před chvílí.* (Tazatel položí otázku, která navede dotazovaného lépe k předněmu interview.) Tazatel někdy cítí, že není zдовоřilé respondentů přerušovat. V takové situaci je vhodné ho předem upozornit, že ho tazatel v případě potřeby přeruší.

V kvalitativním interview se často narazí na aspekty, s nimiž analyza nepočítala. Pokud mají vztah k základnímu problému nebo jsou důležité z hlediska udržení rozhovoru, tazatel musí pohotově formulovat otázky ad hoc.

Zásady pro vedení interview

Neexistuje žádný předpis pro vedení efektivního interview. Uvádíme některé osvědčené zásady:

1. Zajišťujeme důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru.
2. Účel výzkumu určuje celý proces interview.
3. V interview máme vytvořit rámec, v němž se bude moci dotazovaný vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým vlastním stylem.
4. Vytváříme vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu. Jsme citliví k pohlaví, k věku a kulturním odlišnostem dotazovaného.
5. Při přípravě a provedení rozhovoru si uvědomujeme, že otázky v rozhovoru nejsou totožné s výzkumnými otázkami.
6. Otázky formulujeme jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí.
7. Kládeme vždy jenom jednu otázku.
8. Otázky doplňujeme sondážními otázkami.
9. Dotazovanému dáváme jasně na vědomí, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak interview postupuje.
10. Nasloucháme pozorně a odpovídáme tak, aby dotazovaný poznal, že o něj máme zájem. Neecháváme dotazovanému dostatek času na odpověď.
11. Udělujeme si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat. Sbíráme data, ale neposuzujeme osobu.
12. Jsme pozorní a citliví k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky.
13. Zohledňujeme časové možnosti dotazovaného.
14. Jsme reflexivní, sebekriticky monitorujeme sami sebe.
15. Po rozhovoru kompletujeme a kontrolujeme své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.

PŘÍKLAD 6.2

Příklady otázek pro kvalitativní rozhovor

Výzkum se někdy opírá pouze o obsah kvalitativních rozhovorů. Například při studii založené na zakotvené teorii provedeme sérii rozhovorů s cílem zachytit zkušenosti jedinou s určitou nemocí, finanční krizí nebo rozchodem manželů.

Podle Charmazové (2001) je rozdíl mezi konstruktivisticky a pozitivisticky orientovaným rozhovorem. Konstruktivisticky orientovaný rozhovor zdůrazňuje konstruování pojmů, situací a událostí dotazovaným, hledá předpoklady a implicitní významy. Pozitivisticky orientovaný rozhovor se zajímá o uvedení přesných informací o chronologii událostí, o prostředí a chování. Při každém dotazování je běžné, že rozhovor se opakuje, aby se prohloubily a doplnily poznatky a osvětlily lépe určité odpovědi z předchozích rozhovorů. Ve svém příspěvku autorka doporučuje analyzovat rozhovory metodou zakotvené teorie. Uvádíme příklady otázek, které navrhla Charmazová pro rozhovor se zaměřením na životní krizi.

Iničiační otevřené otázky: Vypověďte mi, co se stalo (jak se to stalo). Kdy jste měl poprvé zkušenost s...? (Pokud ano.) Jaké to bylo? Co jste si u toho myslel? Kdo měl vliv na vaše další jednání? Jak vás ovlivňoval? Můžete uvést, co se stalo, že...? Co se pak ve vašem životě stalo? Jak byste popsal vaše názory na... než se... stalo? Jak se vaše názory změnily? Jak byste sám popsal, co se z vás stalo?

Otázky uprostřed rozhovoru: Co jste o tom... vůbec věděli? Popište mi vaše pocity a myšlenky, když jste se... dozvěděli – Co se stalo dále? Kdo se toho také zúčastnil? Kdy se to stalo? Jak se na tom podíleli? – Jak jste se vyrovnal s...? Jaké negativní/pozitivní změny ve vašem životě se staly od té chvíle? – Co tedy všechno děláte? Vypověďte mi o tom – Můžete popsat typický den vašeho života? Teď mi popište typický den, když...? – Když pohlednete zpět na... existují další události s tím spojené? Můžete je popsat? Jak jste reagoval na...? – Můžete popsat to nejdůležitější, co jste si odnesl z...? – Co si představujete, že z vás bude za rok, dva...? Popište tu osobu, která se z vás stane? – S jakými problémy se můžete setkat? Co vám přitom pomůže? – Kdo vám nejvíce pomáhá?

Otázky na závěr: Jaké byly nejdůležitější způsoby pro...? Jak jste to objevil? Jak vás dosavadní zkušenost přitom ovlivnila? – Řekněte mi, jak byly vaše názory ovlivněny tím, co se stalo? – Rozvinuli jste se jako osobnost? Co vás posílilo? Čeho jste si přitom nejvíce cenil? Čeho si ještě ceníte? – Co byste poradil ostatním, jak by měli...? Co jste si uvědomil během rozhovoru? Chtěl byste se na závěr na něco zeptat?

6.1.2 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Pružnost sondování v kontextu situace je omezenější než v jiných typech rozhovorů. Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturálně lišit.

Základním účelem tohoto typu interview je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Data z takového interview se snadněji analyzují, protože jednotlivá témata se ležce v přepisu rozhovoru lokalizují. Struktura informací je dána sekvencí otázek. Tím je také umožněna replikace celého průběhu rozhovoru v jiném časovém okamžiku a jinou skupinou větců.

Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat a máme málo času se respondentovi věnovat. Použijeme ho i tehdy, když jde o vstupní a závěrečný rozhovor v rámci nějakého intervenčního programu a odpovědi se mají srovnávat.

Relativní nevýhoda strukturovaného interview s volnými otázkami spočívá v restrikci na předem daná témata. Omezení je dáno i tím, že různými respondencům kládeme stejně formulované otázky a tím přehlízíme situovanost rozhovoru.

Proto tento typ rozhovoru omezuje možnost vzít v úvahu individuální rozdíly a okolnosti. Zároveň tak omezuje i variету poskytovovaných informací.

6.1.3 Rozhovor pomocí návodu

Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview. Současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti.

Jako příklad uvádíme v tabulce 6.3 návod pro rozhovor zaměřený na vztah socializace a sportu. Návod se vejde na jednu stránku a je uspořádán do dvou sloupců. Na pravé straně jsou otázky vztahující se ke sportovní biografii. Levá strana strategicky situuje aspekty, které mají vztah k socializaci, a okamžik, v němž je vhodné tento aspekt v rozhovoru uvést.

Tab. 6.3 Příklad návodu k rozhovoru

Proces socializace	Sportovní biografie
Vztah k rodině	I. Jak jste se dostal ke sportu?
Škola	II. Záznam o sportovní činnosti: – tradice v rodině – sport ve škole – místa sportování – trenéři, učitelé ... – s kým? – klub, asociace ... – časová posloupnost
Svět práce	III. Hlavní události ve sportovním životě: – nejvýznamnější okamžiky – nehody, zranění – úspěchy – rozhodnutí
Rekreace	IV. Aspirace ve vztahu ke sportu: – jaké byly a jaké jsou
Olitový život	
Budoucnost	
Podrobnosti o osobě	

Sečtena pro návrh návodu:

1. Pokud jsme navrhli obecné téma, napíšeme si všechna vedlejší témata a okruhy otázek, jež nás budou zajímat.
2. Uspořádáme oblasti zájmu ve vhodném pořadí. Jaké je jejich logické pořadí? Která témata jsou nejdůležitější? Doporučuje se umístit nejdůležitější a citlivá témata ke konci rozhovoru.
3. Zamysleme se nad formou otázek ke každému tématu. Také si rozmysleme pořadí otázek.
4. Promysleme si vhodné prohlubující a sondážní otázky.

Příbuznou variantou tohoto rozhovoru je **problémově zaměřený rozhovor**, který se soustřeďuje na určitý problém. Ten tazatel uvede a pak se k němu neustále vrací. Nejprve však musí problémovou oblast analyzovat a zpracovat ty aspekty, k nimž se bude rozhovor vztahovat. Rozhovor se přizpůsobuje povaze problému a je orientován na proces – to znamená, že jde o postupné zjišťování, ověřování a analýzu dat, přičemž se pomalu odhaluje jejich podstata a vzájemný vztah. Problémově zaměřený rozhovor se hodí pro hledání zakotvené teorie (viz kap. 8.3), protože nemá ryze explorativní charakter a odtrázejí se v něm poznatky z předchozí analýzy. Z těchto důvodů se používá v případech, kdy již k problému existují určité znalosti a specifické otázky.

6.1.4 Neformální rozhovor

Neformální rozhovor se spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce (např. během zúčastněného pozorování v terénu). Informátor si přitom ani nemusí uvědomit, že jde o explorační rozhovor.

Nashromážděná data se liší od rozhovoru k rozhovoru. V mnoha případech se může s jednou osobou provést několik takových rozhovorů. Pak se otázky mění a prohlubující interview staví na těch předešlých. Tazatel se snaží rozvinout předešlá témata nebo hledá nové směry, přičemž partneri zpracovávají témata svým vlastním způsobem.

Síla neformálního rozhovoru spočívá v tom, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace. Otázky mohou být individualizovány, aby se dosáhlo hloubkové komunikace a využilo se prostředí a situace a aby se posílila konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru. Slabnou neformálního rozhovoru je to, že získání daného množství požadovaných informací trvá delší dobu. Kvalita informací také velmi závisí na schopnosti tazatele vést takový rozhovor. Ani srovnání dat z rozhovorů není jednoduché, protože struktura jednotlivých rozhovorů se liší. Analýze vzniklého textu rozhovoru musí výzkumník věnovat hodně času, aby našel a utřídl jednotlivé typy informací.

6.1.5 Narativní rozhovor

Východím bodem pro používání narativního rozhovoru je skepse větší možnosti získat přístup ke zkušenosti jedince prostřednictvím schématu otázka–odpověď. Při narativním rozhovoru není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění. Používá se především v biografickém výzkumu. Vychází se z předpokladu, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se vyjeví při volném vyprávění, a naopak neprojeví při cíleném dotazování. Při výzkumu nám může jít o určité předem definované téma v biografických jedinců. Rosenthalová (1995) však tvrdí, že z teoretického hlediska je důležité vyprávění o celém životě – bez ohledu na výzkumnou otázku. Významy, které lidé přikládají svým zkušenostem, je totiž možné adekvátně interpretovat pouze na pozadí celé biografie. Narativní interview jako metodu zpracoval německý sociolog Fritz Schütze (1977).

V přípravě narativního rozhovoru určujeme předněl vyprávění a zároveň se hledá subjekt, u něhož je jistota, že bude schopen vyprávět.

Vlastní rozhovor se dělí na čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností, zobecňující otázky.

Nejdříve se subjekt stimuluje. Dotazovanému prezentujeme téma a jeho význam. Snažíme se získat jeho důvěru. Pak je možné dotazovaného požádat, aby začal vyprávět, např. tímto způsobem: *Chci od vás poprosit, abyste mi vyprávěl, co všechno se vám v životě přihodilo. Nejlepší bude, když začnete od dětství a pak mi vylčíte všechno, co se postupně přihodilo až do dnešního dne. Nemusíte pospíchat, pro mě jsou důležité i podrobnosti. Můžeme se zajímat o celý život dotazovaného nebo o určitý tematický nebo časový výsek. Otázka má být pak tak široká a přitom specifická, aby dotazovaný určitě téma tematizoval jako úsek svého života. V každém případě musíme dávat pozor, aby šlo o výzvu k vyprávění. Konec vyprávění vyprávěč obvykle nějakým způsobem signalizuje, např.: *Tak to tedy bylo!**

Ve třetí části rozhovoru, po ukončení vyprávění, se tazatel snaží ozřejmit dosud nejasné otázky a vysádní rozpory. Také v této fázi se využívá schopnost dotazovaného vyprávět. Při každém upřesňujícím dotazu se rekonstruuje okamžik, kdy se nejasnost objevila, a to tak, že se citují příslušné úseky vyprávění.

Ve čtvrté části rozhovoru se tazatel snaží využít vyprávěčovy schopnosti vysvětlování a abstrakce jako experta pro jeho osobní záležitosti. Vyprávěči je povoleno odpovídat na otázky typu *proč*, aby se dospělo k vysádní významových struktur, které vyprávěč neodhalil. Přitom se např. vyjasňují kritické body biografických zkušeností.

Ke klíčovým kritériím platnosti informací z narativního interview patří, aby se skutečně jednalo o vyprávění. Je možné připsat do jisté míry popisy stavů nebo

vysvětlování důvodů a citů. Hlavní váha by však měla být položena na vyprávění vlastního příběhu (od začátku až do konce) nebo líčení vývojových procesů.

Rosenthalová (1995) dále rozvinula metodu narativního interview. Tato výzkumnice považuje vyprávění o životě a jeho rekonstrukci jako nutnou podmínku pro interpretaci určitých témat v životě jedince. Doporučuje, aby se výzkumník soustředil na zvolený úsek života teprve po zpracování historie celého života jedince. Rozděljuje narativní interview na dvě fáze:

Fáze hlavního vyprávění. Tazatel dává otázku jako výzvu k vyprávění. Dotazovaný vypráví o svém životě, vypráví svoji biografickou prezentaci.

Dotazovací fáze. V této fázi klade tazatel internální a externální narativní otázky. Internální otázky se týkají toho, o čem bylo vyprávění. Externální otázky se týkají témat, jež nebyla zmíněna, ale výzkumníka zajímají. Uvádíme příklady otázek v průběhu narativního rozhovoru:

1. **Otázky o fázi života:** *Můžete mi říct více o době, kdy jste ... (byl ve škole, v zaměstnání atd.)? Pokud máme zájem o proces, položíme otázku takto: *Můžete mi vyprávět o době, kdy jste byl v armádě, prosím od začátku až do konce?**
2. **Otázky o určitém tématu:** *Můžete mi vyprávět o vašich rodičích? Od té doby, co si na ně vzpomínáte?*
3. **Otázky ke specifické, již zmíněné situaci:** *Zmínil jste dříve situaci X, můžete mi popsat podrobněji, co se stalo?*
4. **Prozkoumání vyprávění pro vyjasnění argumentace:** *Můžeme se vrátit k situaci, kdy se váš otec choval autoritativně?*
5. **Otázky ke zkušenostem někoho jiného nebo k přenesené znalosti:** *Můžete si vzpomenout na situaci, když někdo mluvil o této události?*

Modifikaci narativního interview představuje **epizodický rozhovor**. Spojuje v sobě výhody narativního rozhovoru a rozhovoru s návodem (Flick 1995). Vychází se z předpokladu, že lidé uchovávají své zkušenosti jednak v narativní podobě (životní epizody), jednak ve formě sémantických znalostí. V prvním případě jde o konkrétní průběhy životních situací, ve druhém případě jde o více abstrahované subjektivní teorie. Aby bylo možné získat přístup k oběma formám, zaměřujeme se v epizodickém interview na popis nebo zobrazení životních epizod a zároveň na to, jak byly nabýty zkušenosti zpracovány do podoby zobecněných struktur (subjektivních teorií).

Základem rozhovoru je opakovaná výzva k vyprávění nějaké epizody z určité oblasti zkušeností jedince. Pro orientaci o tematických oblastech je nutné si připravit návod se soupisem témat. Vedle těchto vyprávění pak jde o položení otázek, jež se týkají subjektivních definic různých pojmů a vztahů mezi nimi. Kladení otázek se soustřeďují na sémantické části znalostí.

PŘÍKLAD 6.3

Příběhy zraněných sportovců – narativní rozhovor

Uvedeme stručný popis studie, v níž bylo využito volného vyprávění třinácti sportovců, které musejí přerušit kariéru kvůli těžkému zranění (Brock a kol. 1992). Záměrem studie bylo zachytit, jak bývalé sportovce subjektivně vnímají přechodový stav mezi pozicí vrcholové sportovce a pozicí běžné ženy s nalomeným zdravím. Autoři se pokusili o odhnutí určitých pravidelností ve vyprávění sportovců a o interpretaci výpovědí pomocí teoretických konceptů E. Goffmana (1963).

Práce je uvedena mottem: „Byl to můj nejtěžší rok: ten pohyb od členství ve sportovním týmu až po závažný stav, kdy jsem se naučila být ničím.“ Autoři pak přibližují interpretativní kontext studie:

„Při boji o to, říci abstraktně pravdu o lidském chování, se v humanitních vědách užívá nezměrný je počet cest: Náš cíl je ale konkrétní a spojuje nás se světem lékařů a pacientů, v němž je hlavní hodnota *užitečnost*, v němž může být něco pravdivé, ale pokud to není užitečné, tak je to nevítaným hostem. Význam užitečnosti je evidentní v příbězích našich informantů – zraněných vrcholových sportovců. Zranění zúžilo jejich životní prostor – jestliže dříve bylo jejich tělo branou do širého světa, zranění stává se pohybem světem. V mizejícím skvělém světě zůstává relevantní pouze to, co má k němu nějaký užký vztah.“

Kvalitativní výzkum měl v této studii za cíl zkoumat následující otázky:

1. Jaký vliv má přerušení kariéry v důsledku zranění na identitu jedince, na jeho důstojnost?
2. Jsou zde nějaké pozorovatelné typy vyprávění?
3. Jakou roli hraje kultura nebo svět pacienta v konstrukci/prezentaci vyprávění o zranění?

Tyto otázky byly inspirovány výsledky kvantitativního výzkumu, v němž se porovnávaly odpovědi nezraněných a zraněných sportovců. Přitom se ukázalo, že profesionální sportovce i po dlouhé době od zranění těžce pociťovaly své poškození a ztrátu možnosti žít jako před zraněním. Stále se cítily jako „nemocné“. Aby bylo možné stav takových sportovců adekvátně popsat a analyzovat, bylo nutné posilovat metodami kvalitativního výzkumu.

Celkem bylo provedeno pět přímých kvalitativních rozhovorů a osm telefonických rozhovorů se sportovkyněmi, k jejichž zranění došlo zhruba dvacet let před rozhovorem. Každá bývalá sportovkyně měla vyprávět příběh svého zranění, přitom se používaly časné sondáže.

Autoři rozdělili svou výzkumnou zprávu na tři hlavní části, které představovaly odpovědi na tři položené výzkumné otázky a relativně krátkou diskusi. V první části uvádějí téma ztráty sebeodvěry a rozpadu identity. V druhé části ukazují, že vyprávění sportovců se řídila určitými pravidly. Ve třetí části interpretovali vyprávění zraněných sportovců pomocí teoretických pojmů *stigma* a *liminalita*.

Téma ztráty sebeodvěry a rozpadu identity. Uvádíme ukázky z výzkumné zprávy. Jde o úryvky z vyprávění sportovců, kterými výzkumníci prokazovali, že určité narušení identity a ztráta sebevědomí jsou nevyhnutelnými důsledky zranění, které vedlo k ukončení kariéry.

„Když jsem se ocitla mimo svět plavání, měla jsem možnost vidět se jako osobu, předtím jsem se viděla jako x-tá sportovkyně, jako někdo, kdo nemusí dělat nic jiného než plavání, protože je v tom dobrý, kdo se nemusí soustředit na nic jiného...“

„Nevím, čím teď jsem.“

„Byla to část mého života, která prostě přestala existovat. Když jsem opusťla dráhu, neopusťla jsem pouze dráhu, ale také sportovce, přestala jsem chodit do haly, kde jsem prokávavala basketbalisty, volebalisty a fotbalisty, tenisisty atd. Nechodím do rehabilitační místnosti. Nevídim nikoho z nich. Byla jsem ráda sportovkyně. Milovala jsem tu blízkost ostatních. Myslím si, že mezi všemi sportovci existuje jakási pouť, protože je to taková těžká disciplína...“

„Byla jsem zklamáná, protože jsem už nebyla středem pozornosti. A myslím si, že když již nejste středem pozornosti, nastane určitá krize identity. Už si nechci stěžovat, protože při zpětném pohledu to považuji za pozitivní aspekt, ale jsem si jistá, že jsem s tím měla lehké problémy.“

Struktura vyprávění. Výzkumníci zjistili, že vyprávění měla následující ověřitelnou strukturu:

Prolog: Vyzdvižení svého talentu.

1. *kapitola:* Volba univerzity, kde se může respondent prosadit se svým talentem, případně se také něco naučit.

2. *kapitola:* Účast na sportovním životě univerzity a zranění.

3. *kapitola:* Rehabilitace a pokus dostat se zpět.

4. *kapitola:* Poznání konce kariéry.

5. *kapitola:* Zkušenost ztráty s pocily izolace, viny, hořkosti, někdy s pocily uvolnění.

6. *kapitola:* Zde šlo o vyprávění po dvaceti letech, kde se dává zranění do kontextu.

Pro každou strukturu jednotku autoři uvádějí příklady z rozhovorů.

Interpretace vyprávění pomocí teoretických pojmů. Autoři si kladou otázku, jakou roli hraje pacientův svět a kultura při vytváření vyprávění o „nemoci coby přerušení životního vyprávění“. Vyprávěním zde mají na mysli průběh života jako text. Pro vysvětlení nalezených prvků v rozhovorech použili koncepty *liminalita* a *stigma*.

Liminalitou se v teoretické literatuře myslí přechodový stav mezi dvěma rozdílnými sociálními stavy jedince, které mají určité znaky. Původně se jím popisovaly jisté stavy při přechodu novice mezi zasvěcené v souvislosti s náboženstvími primitivních národů. Jeho užítí se však rozšířilo na lévy v moderním světě. Například lze navrhnout hypotézu, že zraněný sportovec, který již nemůže vystupovat v roli sportovce, se nachází v liminálním stavu přechodu mezi „sakračním“ stavem sportovce a „profánním“ stavem, který ho očekává. Pojem stigma analyzoval E. Goffman v souvislosti s deviantním chováním. Původně stigma znamenalo určité znamení, že s jedincem není morálně něco v pořádku. Goffman tento pojem používá spíše k označení pocitu hanby než jako nějakou určitou vnější evidenci.

Podle autorů představuje, že svět sportovce vykazuje některé společné znaky se sakračním světem, otevírá možnost, jak pomocí pojmu stigma vysvětlit zkušenost zraněného sportovce. Zajímavá je následující okolnost: Stigmatizovaný jedinec obvykle ztrácí svoji normální pozici a klesne do pozice, která není hodnocená jako běžná. Sportovcovo stigma však znamená ztrátu „oslavovaného“ stavu a přechod do stavu „normálního“. Všechna vyprávění obsahovala části, kde se klade otázka viny, protože ztráta oslavovanosti ohrožuje sebehodnocení postiženého sportovce.

„Co jsem udělala, že jsem takhle skončila?“, i takto sportovci hodnotí svoji liminální zkušenost, svoji proměnu k normálnějšímu bytí.

„Trochu jsem zahojila. Kdyby se to nestalo, tak by např. sportovní novináři pořád ještě klepali na dveře nebo mě zastavovali na chodbě s prosbou o interview. Teď ale o mě ztratil zájem. Když se pokláme, prosbě se podívají jiným směrem nebo předstírají, že mě nevidí. Myslím, že musím být realista.“

„Lidé se na mě dívají, jako kdybych byla v něčem horší nebo slabší než předtím. [...] Stále to cítím velmi živě. Všechny vztahy, které jsem předtím měla, se vytrácely, protože jsem již nebyla tou – nechci přímo říct zvláštní osobností, ale ta kvalita, kterou jsem měla, prosbě zmizela.“

„Na to se zapomíná, že sport vám dává ohromné uspokojení. Lidé vám lichoří, píše se o vás, mluví se o vás, lidé vás poznávají na ulici, protože vás vidí v televizi. Jste jako oni, až na něco, v čem jste o mnoho lepší. A tomu se věnuje velká pozornost. Takže když to ztratíte, je to velmi, velmi těžké. Jako kdyby vám vypustili vzduch z Ega v tom smyslu, že vás lidé nepoznávají, nezajímají se o vás a už k vám nemají tak vítejte citové vztahy.“

Auťoři na závěr dokládají, že okoli zraněného sportovce zřejmě věnuje velkou pozornost zranění a jeho léčení. Na druhé straně nemoc, tedy přerušeni kariéry, se líčí ve vyprávění pouze jako ryze osobní zkušenost postiženého sportovce.

Auťoři svoji práci uzavírají slovy: „Naše snaha osvětlit dynamiku nemoci v popsané situaci znamená pouze první krok v návrhu přístupu k znovuoživení identity (re-storying) zraněného sportovce.“

6.1.6 Fenomenologický rozhovor

Fenomenologický rozhovor – další varianta rozhovoru zaměřeného na historii života dotazovaného – požaduje, aby dotazovaný konstruoval a dával významy svému jednání v konkrétních sociálních situacích. Má tři části, jež na sebe navazují.

- **První rozhovor.** Zaměřuje se na historii života jedince. Pomocí tohoto rozhovoru se zjišťuje biografický kontext zkušenosti jedince. Úkolem tazatele je dát zkušenosti jedince do kontextu tím, že o něm zjistí co nejvíce informací ve vztahu k tématu. Spíše se používají otázky typu *jak než proč*. Základní otázky mají tedy tvar: *Jak k tomu u vás došlo?*
- **Druhý rozhovor.** Ide o podrobnosti zkušenosti. Rekonstruují se zkušenosti jedince ve vztahu k tématu. Odhalují se konkrétní detaily zkušenosti. Zaměříme se na současnost a minulost života jedince. Možné otázky mají tvar: *Popište svoji zkušenost/život jako ... Rekonstruujte jeden den, když jste ... Vypovězte mi o této zkušenosti.*
- **Třetí rozhovor.** Požádáme jedince, aby reflektoval svoji zkušenost. Má osvětlit rozumový a citový vztah mezi životem a prací nebo rodinou. Možné otázky mají tvar: *Jaký smysl má váš život jako ...? Kam váš život směřuje?*

Jednotlivé rozhovory fungují mezi sebou jako kontrola interní konzistence. Mezi jednotlivými rozhovory má být interval tři až sedm dnů. Snažíme se doplnit detaily, používáme sondážní otázky: Snažíme se, aby dotazovaný konstruoval (*o se stalo?*), a ne aby vzpomínal (*Na co si vzpomínáte, že se stalo?*).

PŘÍKLAD 6.4

Použití fenomenologického rozhovoru

Výzkum používající v jedné fázi studie fenomenologický přístup provedl Carlson (1995). Obsah výzkumu dobře naznačuje název práce: *Nenávídíme tělesnou výchovu – odcizení žáků tělesné výchově*. Auťor uvádí svoji práci pro mnohé překvapivým zjištěním, že přestože hodiny tělesné výchovy obsahují aktivity, které mají děti obvykle rády, výzkumy ukázaly, že 25 % dětí tělesnou výchovu příliš nemiluje. Definiuje ústřední kategorii své práce – odcizení – jako „stály negativní pocit žáka spojený s aktivně averzivní nebo nedostatečně smysluplnou situací“ (kterou žáci hodnotí jako „nudnou“) a předpokládá, že k jevu odcizení často dochází, když žáci považují situaci za nekontrolovatelnou nebo ji nemohou změnit nebo se cítí izolovaní. Předpokládá, že mnoho z těchto žáků pak bude raději kdekoli jinde než v hodině tělesné výchovy.

Hlavním cílem výzkumu bylo naslouchat hlasům žáků, aby se výzkumník více dozvěděl o důvodech, které žáci udávali pro své odcizení. Výzkumník také sledoval vztah mezi chováním žáka a jeho odcizením tělesné výchově. Studie sesívala ze čtyř fází:

1. Výzkumník provedl fenomenologické hloubkové rozhovory se dvěma žáky, kteří uvedli, že nemají rádi tělesnou výchovu. Tyto rozhovory se soustředily na pocity a názory žáků. Získané informace pak výzkumník využil k návrhu strukturovaného interview pro čtvrtou fázi.
2. Druhou fází tvořily strukturované rozhovory se čtyřmi zkušenými učiteli, provedené pomocí otevřených otázek. Otázky se týkaly toho, jak se učitelé vyrovnávají s chováním odcizených žáků a co si přitom myslí.
3. Výzkumník navrhl na základě informací z předchozích fází dotaznikové šetření. Otázky se týkaly tří dimenzí odcizení (nedostatek smyslu, ztráta kontroly, izolace). Pro zachycení odpovědí byla použita Likertova škála. Dotazníkem bylo vyšetřeno 105 žáků. Pomocí údajů z dotazníku byl vypočítán koeficient, který indikoval stupeň odcizení.
4. Výsledky z předchozí fáze byly využity k výběru šesti žáků, kteří vykazovali vysoký stupeň odcizení měřeného vypočítaným koeficientem. S těmito žáky byl proveden strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovory se přepisovaly a posléze analyzovaly metodou nepřetržitého porovnávání.

Studie uvedla v příloze krátké profily všech šesti dotazovaných žáků. V části věnované analýze auťor podrobně rozebírá důvody, které žáci uvedli pro nedostatek smyslu výuky, a proč počítávali ztrátu kontroly při výuce. Také si všimá strategií, jež žáci využívali jako odpověď na pocit odcizení. Nakonec výzkumník navrhl model, který pomáhá vysvětlit, jak k odcizení dochází. Model je pokusem identifikovat hlavní faktory, jež přispívají k odcizení, a některé jejich vztahy.

6.1.7 Skupinová diskuse, skupinové interview a vyprávění

Rozhovor znamená sběr dat od jedné osoby. Přitom je možné se soustředit na subjektivní významové struktury jedince. Mnoho názorů a postojů se však váže na sociální vztahy, proto je lepší příslušná data zjišťovat v sociální situaci, tedy ve skupině. Zkušenosti ukazují, že při dobře vedené **skupinové diskusi** se uvolňují racionalizační schémata a psychologické zábrany a diskutující snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity v běžném životě. Subjektivní významové struktury vznikají v sociální interakci. Skupinová diskuse je proto vhodná pro odhalení obsahů veřejného mínění a kolektivních postojů.

Při přípravě skupinové diskuse představuje první problém sestavení skupiny. Skupina může vzniknout přirozeně v každodenním životě, nebo se vytvoří uměle, kdy se účastníci vybírají podle určitých kritérií, vyplývajících z vědeckého zájmu. Například ve snaze podpořit dynamiku diskuse se záměrně vytvoří skupina jedinců, u nichž se předpokládá, že mají na problém velmi rozdílné názory. Výhoda přirozené skupiny spočívá v tom, že diskuse vychází ze společných významových vzorců a vyvinutých forem jednání. Také se rozlišuje homogenní a heterogenní typ skupiny.

Flick (1995, s. 134) uvádí příklad vytvoření skupiny vhodné pro analýzu přičin přerušení studia a jeho subjektivního prožívání. Homogenní skupina sestává ze studentů stejného zaměření a se stejným počtem ukončených semestrů. Pokud je to nutné, skupina se rozdělí na studenty a studentky. Do heterogenní skupiny se zařadí studenti z různých studijních směrů (např. rehabilitace, sportovního managementu, jednooborového sportovního studia), z různých semestrů, studentů rozdílného věku i pohlaví. Lze očekávat, že se tak ozřejmí více aspektů problému.

Při skupinové diskusi se osvědčil určitý sled fází. Začíná se vysvětlením postupu, při němž se zdůrazní potřeba aktivní účasti členů skupiny v diskusi a v obecných rysech se uvede téma. Dále následuje představení členů skupiny (pokud jde o umělou skupinu) a její „zahájení“, kdy moderátor diskuse např. představí společné zájmy účastníků (také lze použít různé hry pro uvolnění atmosféry). Moderátor potom přistoupí k prezentaci **základního popudu**. Přečte text k tématu, předvede úryvek z filmu nebo z magnetofonové kazety. Nastanou diskusi ovlivňuje co nejméně. V dalším průběhu se však uvádějí další **podnětové argumenty**. Na konci se má konat ještě **metadiskuse**, tedy rozhovor o diskusi. Moderátor se přitom ptá, zda by účastníci mohli formulovat své postoje a pocity při diskusi. Pokud s tím účastníci souhlasí, diskuse se nahraává na magnetofon. Také se osvědčilo používání **tichého pozorovatele**, který registruje skupinovou dynamiku, nápadná gesta, mimiku účastníků a ostatní zvláštnosti probíhající diskuse. V tabulce 6.4 uvádíme příklad plánování skupinové diskuse.

Tab. 6.4 Schéma návrhu skupinové diskuse

Fáze	Akce
Příprava	<ol style="list-style-type: none"> 1. Telefonické potvrzení účasti (24 hod. před začátkem). 2. Zajištění občerstvení, záznamového zařízení, jmenovek. 3. Kontrola záznamového zařízení.
Organizace	<ol style="list-style-type: none"> 1. Příchod 30 minut před začátkem. 2. Uspořádání místnosti, kopie s informovaným souhlasem a dalšího materiálu.
Uvítání	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osobní představení moderátora každému z příchozích. 2. Lehká konverzace, zvláště pokud se lidé neznají. 3. 15–20 minut pro seznámení s prostedím, občerstvení. 4. Rozdání jmenovek, případně pseudonymů.
Začátek	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moderátor uvede problém, svou roli, upozorní na záznamové zařízení. 2. Rozdá informovaný souhlas. 3. Asistent si zapíše zasedací pořádek. Zapne záznamník.
Základní pravidla	<p>Moderátor popíše základní pravidla:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chceme, aby vždy mluvil jenom jeden z vás. 2. Nejde o španěle nebo dobře odpovědi. Všechno je zajímavé. 3. Je vhodné i nesouhlasit, každý má nějaké mínění.
Základní témata	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moderátor začíná s otázkou pro uvolnění, následuje přechodová otázka, klíčové otázky a shrnující otázky. 2. Asistent si poznamenává, kdo mluví. 3. Moderátor sleduje dodržení návodu.
Osobní data	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moderátor rozdá dotazníky pro osobní data s příslušným slovním komentářem.
Závěr	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moderátor shrne hlavní body diskuse s otázkou, zda chce ještě něco dodat. 2. Moderátor děkuje za účasti a rozdá případné dárky.

Problémem skupinové diskuse je spojení vyvíjející se skupinové dynamiky a toku informací s původním cílem diskuse. Druhý problém spočívá v nestejném zapojení členů skupiny do diskuse. Někteří jedinci v diskusi dominují, jiní se snaží zůstat stranou a jejich názory pak při vyhodnocování obsahu diskuse chybějí. Uspořádání skupinové diskuse vyžaduje dobré organizační zajištění, protože je nutné shromáždit v jednom časovém okamžiku více lidí. Tento problém často způsobí, že se dá raději přednost individuálním rozhovorům.

Skupinový interview představuje organizovanější typ skupinové diskuse a zároveň často používaný kvalitativní rozhovor s větším počtem jedinců. Interview se provádí nejdříve ve skupině šesti až osmi lidí s cílem probrat určité téma a trvá asi hodinu a půl.

Účastníci interview tvoří obvykle poměrně homogenní skupinu. Mají reflektovat otázku, kterou jim položil tazatel. Slyší odpovědi ostatních, reagují na ně a doplňují své odpovědi. Není nutné, aby se skupině dosáhlo souhlasu, ale ani to, aby se dospělo k rozporům.

Skupinové interview má několik výhod. Během krátké doby se získá kvalitní informace od skupiny lidí, a ne pouze od jedné osoby. V tomto typu sběru informací se bezprostředně hodnotí kvalita informace, protože lidé vzájemně kontrolují své výpovědi a dochází k vyrovnávání stanovisek. Skupinová dynamika přispívá k zaměření na nejdůležitější témata. Zároveň lze jednoduše zjistit, kdy nastává ve skupině souhlas nebo nesouhlas s určitým typem tvrzení. Navíc je skupinové interview pro účastníky zábavné.

Určité nedostatky skupinového interview plynou právě z toho, že rozhovor probíhá ve skupině. Zodpovězení dané otázky zabere mnoho času, protože je nutné uvážít názory všech účastníků. Odhaduje se, že s osmi účastníky lze takto zpracovat maximálně deset hlavních otázek. Řízení skupinového interview vyžaduje velké dovednosti. Je důležité, aby skupina nebyla ovládnuta pouze několika jednotlivci, protože existují jedinci se zvýšenou či sníženou schopností k verbálnímu vyjadřování ve skupině.

Skupinové vyprávění je rozšířením techniky vyprávění jednoho subjektu. Východiskem je zjištění účinné při studiu rodin – sledované rodiny společně vyprávějí a přitom nově strukturují a konstruují oblasti své prožívané zkušenosti. Přitom se dbá, aby se rozhovoru zúčastnili všichni členové rodiny. Výzkumníci se zřekají nějakého umělého zasahování do průběhu vyprávění, protože celá situace se má podobat každodennímu vyprávění v rodině. Na konci sezení se pomocí kontrolního seznamu doplní některá základní sociologická data. Sepíše se také zvláštní protokol, který zachytí kontext rozhovoru (životní souvislosti rodiny, popis domu atd.).

Zůstává otázkou, zda se tato technika vyprávění, vyvinutá ve specifickém kontextu výzkumu rodiny, rozšíří i do jiných oblastí. Jedním z problémů tohoto přístupu je množství textového materiálu, který se takto získá. Nejdříve je proto nutné postupovat metodou případových studií a analyzovat materiál o každé rodině zvlášť. V dalším kroku nastupuje komparace a další kroky kvalitativní analýzy.

PŘÍKLAD 6.5

Skupinový rozhovor – lékaři o významu EBM

Pojem „medicina založená na vědecké evidenci“, resp. „medicina založená na ověřených poznatcích“ (Evidence based medicine – EBM) obohatali slovník lékařů začátkem devadesátých let 20. století (EBM 1992). Skupina lékařů tehdy navrhla nový způsob, jak má probíhat rozhodování lékaře, protože se domnívala, že je zapotřebí zmenšit intuitivní složku jeho rozhodování a zlepšit informovanost o nových poznatcích lékařského výzkumu. O tomto přístupu se diskutuje na stránkách odborných časopisů. Hnutí podporuje různé akce zaměřené na implementaci myšlenek EBM. Navrhují a zdokonalují se informační databáze,

připravují se systematické přehledy a návody, jak postupovat při rozhodování v diagnostickém procesu a při volbě terapie, detailně se zkoumají rozhodovací kroky ve vymezených oblastech lékařské činnosti. Na mnoha místech se stala výuka EBM částí přípravy lékařů v pregraduálním a postgraduálním vzdělávání. Přestože od zavedení pojmu EBM neuběhlo moc času, je užitečné zkoumat, jakou roli skutečně hraje tento koncept v denní praxi lékařů. Autori (Putnam a kol. 2002) se rozhodli dozvědět se více o využívání myšlenek EBM pomocí metod kvalitativního výzkumu.

Výzkumníci uspořádali celkem devět skupinových rozhovorů v provincii Nové Skotsko (Kanada) – po třech ve venkovských oblastech, v malých a ve velkých městech. Do výzkumu byli přizváni lékaři minimálně s roční praxí a zkušenostmi s kardiovaskulárními chorobami. Výzkumníci využili záměrný výběr, aby zajistili rovnoměrné složení skupin z hlediska věkovému složení a zastoupení mužů a žen. Dohromady se zúčastnilo rozhovorů 50 lékařů. Osm skupin mělo rozsah mezi dvěma a devíti členy. Skupinová diskuse ve venkovské oblasti se provedla pouze se dvěma lékaři. Lékařům se za účast vyplátla malá odměna.

V plánu byla diskuse ve skupině o nejnovějších doporučeních ohledně terapie kardiovaskulárních chorob v praxi praktických lékařů. Na začátku setkání se hovořilo obecněji o datech a informacích v medicíně a v terapii kardiovaskulárních chorob, aby se vytvořil kontext pro specifické otázky. Jiz tato část přinesla zajímavé poznatky. Diskuse trvaly přibližně dvě hodiny. Jeden člen týmu fungoval jako moderátor, druhý člen jako pozorovatel. Magnetofonový záznam se přeposlal do 48 hodin a hned pročetl, aby bylo možné přidat kontextový komentář z terénních poznámek, učiněných během rozhovoru pozorovatelem. Terénní poznámky byly diskutovány hned po rozhovoru. První analýza přepisu obsahu skupinové diskuse se prováděla vždy před další skupinovou diskusí, aby jí bylo možné případně obohatit o diskusi dosud zjištěných poznatků.

Každý přepis byl nezávisle prostudován členy týmu, kteří identifikovali pasáže klíčové pro další analýzu. Dva členové týmu pak pročetli poznámky, provedli jejich porovnání a navrhli obecnější konceptuální kategorie. Ostatní členové vyhodnotili tyto kategorie a navrhli jejich obměnu. Výzkumníci také vyhledávali kontrastní příklady. Vytvořené kategorie byly základem pro kódování textu diskusí pomocí počítačového programu NUD*IST. Všechny přepisy kódoval jediný člen týmu, který také navrhl větší témata. Jeho výsledky kontrolovali ostatní členové týmu. Při zpracování materiálu se řídili metodou zakotvené teorie. Analýza přinesla dvě hlavní témata (uplatnění EB poznatků v praxi, kultura podpory využívání EB poznatků), každé s třemi podtématy.

Jako ukázkou uvedeme komentáře k vybraným podtématům hlavních témat. První podtéma „Zohledňování EB poznatků“ se týkalo vyprávění lékařů, co si mysli o EB poznatcích v průběhu vyšetření pacienta a rozhodování o terapii. Lékaři zdůrazňovali, že se jejich přístup v tomto ohledu změnil. O EB poznatcích uvažují mnohem více než před lety. Koncept EB poznatků postupně nahradil „systém přesvědčení“, který byl dán kombinací poznatků ze školy a získaných zkušeností, přejímaním názorů od kolegů a z postgraduálního studia. „Jistě, když jsem viděl pacienta, nemyslel jsem na evidenci. Měl jsem svůj názor.“ (město 2)

„Skutečně, je pravda, že nyní uvažují o EB poznatcích mnohem více než před dvěma, čtyřmi lety... je to hlavně tím, jak se to dnes považuje za důležité... s důrazem na pokus o určení... jak dobře jsou tyto studie a co evidence skutečně znamená. [...] Myslím na to mnohem více, když vidím pacienta v ordinaci.“ (město 2)

Druhé hlavní téma představovala otázka, co podporuje využívání EB poznatků. První podtéma se týkalo možnosti vyhodnocení a interpretace poznatků. Lékaři hovořili o nedostatek času pro čtení originálních článků s výsledky výzkumu. Proto oceňovali spíše praktické návody, zvláště téhdy, jestliže vykazovaly znalost problematiky kontextu. U lékařů existovaly velké rozdílnosti ve schopnostech kriticky hodnotit informace z literatury (u některých absentovala jakákoli dovednost interpretovat výsledky). Třetí podtéma druhého tématu se týkalo vztahu ke specializům. Lékaři důvěřovali místním specialistům jako zdroji nových EB poznatků a významu jejich interpretaci. Praktičtí lékaři vykazovali velkou variabilitu vztahu od pouhé nápodoby až po aktivní přístup v dialogu se specialistou.

Podle autorů provedené skupinové diskuse prokazují, že praktičtí lékaři uvažují při řešení problému pacientů a své komunity. Oceňují data, která byla uznána jako validní a publikována nějakou národní organizací v podobě návodu. Nové poznatky zůstávají ve vědomí po určité omezenou dobu. Na využívání informací mají vliv místní specialisté, protože se jim důvěřuje v důsledku jejich úspěchů v péči o pacienta. EB poznatky hrají důležitou roli v klinické praxi, lékaři však musí zároveň při svém rozhodování zohledňovat mnoho dalších faktorů.

6.1.8 Další techniky dotazování

Uvedeme stručně některé další techniky dotazování. Těmito způsoby získávání dat doplňujeme známější způsoby nebo je použijeme samostatně. Byly využity především v pedagogickém výzkumu.

Dotazník s otevřenými otázkami

Tento typ dotazování se používá obvykle k osvětlení interpretací získaných pozorováním nebo jinými typy dotazování. Produktem jsou odpovědi napsané respondenty. Respondent dostane dotazník k vyplnění a zodpoví ho, jak nejlépe dovede. Respondent má mít dostatek času pro vyplnění dotazníku.

Návod k provedení:

1. Navrhne dotazník, který vyhovuje potřebám výzkumu.
2. Provedeme pilotní test pomocí členů populace, která je podobná zkoumané skupině. Účelem je určit adekvátnost obsahu otázek.
3. Na základě pilotní studie provedeme revizi.
4. Provedeme druhý pilotní test dotazníku.
5. Provedeme opět revizi dotazníku.
6. Dotazník aplikujeme u zkoumané skupiny.

Zpracování se provádí podobně jako u strukturovaného kvalitativního dotazování. Je vhodné využít vhodný software pro organizaci a analýzu takto získaných dat.

Technika kritických událostí

Technika kritických událostí je procedura pro shromáždění dat, jež se týkají chování v definovaných situacích. Zpráva může mít písemnou nebo verbální podobu.

Návod k provedení:

1. Respondentům je poskytnuta úvodní informace o záměrech výzkumu.
2. Respondenti jsou dotazováni na specifické události. Například: „Popište specifickou událost, kdy jste při vyučování podle vašeho názoru úspěšně řešila určitý problém.“
3. Respondentům jsou dány přesné instrukce, aby se zaměřili na ty aspekty, jež se považují za důležité pro funkční popis aktivity. Například: „Ve vaší zprávě o události popište prostředí, dobu, kdy se stala, co se stalo a proč si myslíte, že vaše řešení bylo úspěšné.“

Dotazování se má provést brzo po uvažované události, aby se zajistila přesnost zprávy. Může se připravit písemná nebo ústní zpráva. Ústní zpráva má nevýhodu, že každý jedinec je dotazován zvlášť, je však možné provést kontrolu, zda jedinec popsal určitou aktivitu celou nebo jenom částečně, případně ověřit další podrobnosti. Nevýhodou písemných zpráv je okolnost, že nemusí být úplně.

Myšlení nahlas

Tato technika spočívá ve výzvě, aby účastník výzkumu myslel nahlas během vykonávání určitého úkolu a při následné analýze získaného verbálního protokolu.

Návod k provedení:

1. Účastníkovi se poskytne popis úkolu, který se má vykonat. Například učitel má nahlas myslět, když se připravuje na vyučování.
2. Dotazovaný je instruován, aby popsal všechny své myšlenky během vykonávání úkolu.

Výzkumník může vykonávání úkolu pouze pozorovat. Někdy je vhodné, aby výzkumník byl nějakým způsobem ve spojení s dotazovaným, aby mohl verifikovat, zda dotazovaný skutečně myslí nahlas. Pokud přestávka v myšlení přesáhne 30 vteřin, výzkumník na tuto okolnost dotazovaného upozorní.

Myšlení nahlas je zapotřebí zaznamenat elektronicky (na video nebo magnetofon).

Komentování dia-snímku

Při této technice jedinci ústně nebo písemně komentují své myšlení při pohledu na sérii dia-snímků. Tato techniky se použilo při zkoumání rozdílů mezi myšlením expertů a začínajících učitelů při zpracování informací o událostech ve třídě nebo při zkoumání sociální dynamiky a sociální konstrukce významů.

Návod k provedení:

1. Jedinec sleduje jeden nebo více snímků události ve třídě a pak zpracuje komentář o tom, co viděl, na základě otázek výzkumníka.
 2. Doba, po níž jedinec snímky pozoruje, se mění. Také počet opakování snímků se různí. Rozlišujeme čtyři techniky:
 - „Rychlý pohled“ znamená, že se jedinci ukáže snímek pouze na několik vteřin.
 - „Opakovaný pohled“ znamená, že po sepsání zprávy o prvním pohledu se snímek ukáže ještě jednou a jedinec zaznamená dodatečné postřehy.
 - „Vypřávejte příběh“. Při tomto způsobu je jedinec vyzván, aby po promítnutí série snímků rekonstruoval události, které snímky ukazovaly.
 - „Zastav se a mluv“. Dotazovanému se ukazují snímky jako v předchozím případě, ale dotazovaný může projekci přerušit a diskutovat určité snímky nebo jejich kombinaci.
- Dotazovaný si poznamenává na papír své myšlenky. Celá situace se zaznamenává elektronicky. Tuto techniku můžeme použít i se skupinou.

Stimulované vzpomínání

Stimulované vzpomínání (*stimulated recall*) je technikou pro shromažďování retrospektivních zpráv o verbálních nebo neverbálních myšlenkových procesech na základě explicití a bohaté informace, která se týká dobře definované události nebo situace. Například při zkoumání rozhodování učitele nebo kognitivních procesů žáka při cvičení nejdříve zachytíme, co se dělo v dané situaci. Pak se záznam přehraje a žák nebo učitel jsou vyzváni, aby komentovali průběh situace.

Návod k provedení:

1. Událost se zaznamená na video.
2. Osobě se přehraje celý záznam nebo jeho část.
3. Pak je osobě položeno několik otázek, jež má zodpovědět tak, aby se ozřejmily její myšlenkové procesy v situaci: a) Řekněte mi něco o této události. b) Co jste si myslel v tomto okamžiku? c) Postřehli jste něco právě v této fázi?

Stimulované vzpomínání se nahřává na magnetofon nebo na video. Výzkumník musí být přítomen u dotazování, aby mohl klást dodatečné otázky. Délka sí-

mulovaného vzpomínání závisí na délce události nebo počtu segmentů, které se zpracovávají (30–90 minut).

Komentář videozáznamu

Prostřednictvím této techniky sběru dat respondent podává zprávu o své činnosti, jež byla před tím zaznamenána na video. Od stimulovaného vzpomínání se liší v tom, že respondent v průběhu promítání záznamu celé události nebo její specifikované části odpovídá na předem danou množinu otázek.

Rozhovor s expertem

Postup se uplatňuje při studiu znalostí profesionálů, např. při zkoumání rozhodovacích postupů v dané oblasti, při vyvážení expertních systémů různých typů. (Kolem je zachytit a analyzovat obsah a organizaci znalostí člověka, který je v dané oblasti expertem, a využít tyto poznatky pro jiné cíle. Celý postup představuje systematické uplacení různých typů rozhovorů, jež jsme popsali v předchozích odstavcích.)

Příprava experta je velmi důležitou částí přípravy celé elicítace. Je nutné kontaktovat experta a prodiskutovat s ním všechny problematické body, vysvětlit mu postup a jednotlivé typy interview a také cíle elicítace. Expert má přitom příležitost klást otázky a tak usměrnit plánování akce. Je žádoucí uvážiti motivaci experta a udělat vše pro to, aby se zvýšil jeho zájem na dobrém výsledku studie.

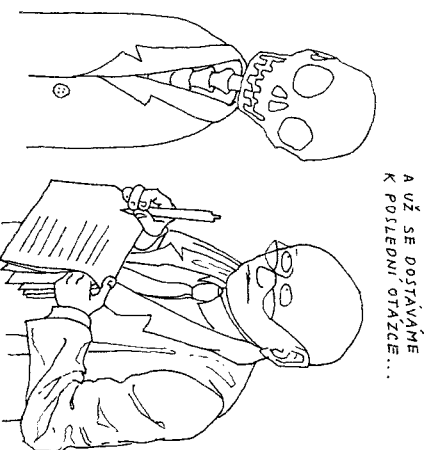
Elicitační proces se provádí jako série iterativních kroků, z nichž každý je situován na určité úrovni podrobnosti a zaměřen do určité podoblasti. Postup se průběžně upravuje (ve spolupráci s expertem), jak se proces elicítace znalostí rozvíjí. Jeden cyklus elicítace je strukturován užitím určitého typu techniky interview v různých fázích procesu:

1. **První fáze**, která může vyžadovat několik sezení, se provádí pomocí přehledového interview. Při něm výzkumník hledá spíše informace vyšší úrovně, přičemž expert podává přehled problémové oblasti. Kládeme poměrně obecné otázky, které mají vztah k aktuálnímu pohledu na oblast. Expert se volně vyjadřuje k položené otázce bez omezení doby vypřáčení. Tato informace má po analýze zaměřit výzkumníka ke klíčovým oblastem, konceptům a strategiím, kdy půjde o mnohem větší hloubku a podrobnosti. Také se ukáží možné zdroje těžkostí, což se využije při plánování dalšího postupu.

Tazatel se zaměřuje hlavně (i když ne pouze) na konceptuální znalosti, protože chce získat zkušenost a cit, jaké expert používá koncepty a fakta, když řeší úkol. Nejde o porozumění těmto věcem a příslušným důsledkům do úplných detailů. Přehledová elicítace slouží k orientování výzkumníka v problematice.

2. **Střední fáze** využívá strukturovaného interview, resp. rozhovoru s návodem, aby se získávala stále podrobnější informace. Výzkumník zkoumá hlubší aspekty znalostí experta. Snaží se určit úroveň podrobnosti, na něž chce získat požadovanou informaci, a snaží se této úrovně držet. Postupně stále více určuje průběh celého rozhovoru, zaměřuje rozhovor k oblastem a aspektům, o které má zájem (nechává však experta odpovídat na otázky), sonduje experta v oblastech, kde očekává větší hloubku znalostí, než kterou naznačil přehledový rozhovor. Je třeba pečlivě volit otázky, aby expertovy odpovědi obsahovaly správné množství informací.
3. Při **analýze** výzkumník průběžně popisuje a zkoumá materiál pomocí různých analytických a zobrazovacích technik, jako je zakotvená teorie, mapování znalostí (mind mapping), sémantické sítě, tematická analýza, analýza úloh apod. Nakonec musí výzkumník vytvořit určitou reprezentaci znalostí experta.
4. **Ověření.** Po vytvoření modelu jednání a znalostí experta se provede jeho testování pomocí hlasitého myšlení, kdy expert popisuje probíhající řešení aktuálního problému a všechny své myšlenky okamžitě verbalizuje. Expertovi se tedy zadá nějaký úkol a je požádán, aby hlasitě komentoval své uvažování a akce v průběhu řešení úkolu. Tato metoda se používá k ověření a vyjasnění dosud získaných znalostí. Výzkumník má hledat evidenci, jež potvrzuje nebo vyvrací model, který byl analyzou vytvořen.

V případě potřeby může výzkumník volit z širokého spektra dalších dotazovacích technik: např. třídění kartiček s názvy pojmů nebo Kellyho techniku zjišťování subjektivních konstrukcí (Kelly 1955).



6.2 Pozorování

Tento způsob provedení výzkumu jsme již zmínili na několika místech, když jsme popisovali různé příklady etnografických nebo případových studií. Je samozřejmější částí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru. Jednání a chování lidí jsou cílem prakticky každého zkoumání, jež se týká jedince nebo skupiny. Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směr toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Schopnost pozorovat se – tak jako schopnost věst rozhovor – užívá i při každodenních činnostech. V kvalitativním výzkumu jde o její promyšlené používání. Přitom nejde jenom o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy. Pozorování nám také pomáhá doplnit naši zprávu o popis prostředí (např. vybavení školy, učádu).

Výzkumné pozorování lze klasifikovat podle následujících dimenzí:

Skryté – otevřené pozorování: informuje pozorovatel o své činnosti účastníky děje?

Zúčastněné (participanti) – neúčastněné (neparticipanti) pozorování: do jaké míry pozorovatel participuje na dění?

Strukturované – nestrukturované pozorování: provádí se pozorování na základě předem daného předpisu?

Pozorování v **umělé situaci** – v **přirozené situaci**.

Pozorování **sebe samého** – **někoho jiného**.

Obvykle se forma interakce nebo role pozorovatele v kvalitativním pozorování situuje na kontinuu:



Ačkoli jedna role může být hlavní, v různých fázích výzkumu nebo jeho situacích přijímá výzkumník různé role podle potřeby.

Úplný účastník se stává rovnoprávným členem skupiny a tráví se skupinou většinu času. Členy skupiny neinformuje o své pravé totožnosti. Například pracuje ve škole, kterou zkoumá, jako učitel.

Účastník jako pozorovatel přijímá roli rovnoprávného člena skupiny, ale účastníci si jsou vědomi jeho totožnosti. V předechozím příkladu by to znamenalo, že učitel informuje ostatní, že provádí výzkum na dané téma.

Pozorovatel jako účastník funguje spíše jako tazatel. Provádí pozorování, ale málo se zúčastňuje dění ve skupině. Jako v předechozím případě si jsou ostatní

vědnomi jeho totožnosti. Například výzkumník si domluví přístup na nějakou schůzi školy nebo do určité třídy a krátkou dobu provádí pozorování nebo usku-teční několik rozhovorů. Ve srovnání s předchozími rolemi má výzkumník menší šanci hlouběji proniknout ke zkušenostem jedinců ve skupině.

Úplný pozorovatel přijímá roli vnějšího pozorovatele. Lidé obvykle při tomto způsobu nevědí, že jsou pozorováni. Výhoda tohoto způsobu spočívá v tom, že neovlivňuje chování členů skupiny. Na druhé straně roli úplného pozorovatele lze převzít pouze na veřejných místech, ne v uzavřených komunitách.

V kvalitativním výzkumu se nejčastěji využívá role pozorovatel jako účast-ník a účastník jako pozorovatel. Dále popíšeme zúčastněné pozorování (odpovídá prvním třem rolím na kontinuu) a nezúčastněné a strukturované pozorování. Strukturované pozorování se používá většinou v kvantitativně zaměřených studí-ích, ale nelze předem zamítnout jeho aplikaci ani v kvalitativním výzkumu.

Pozorování lze ve výzkumu využít k různým účelům – může potvrdit výsledky získané pomocí interview, používá se však i jako hlavní metoda výzkumu, přede-vším když výzkum má popisný charakter. Zúčastněné pozorování je hlavní tech-nikou v etnografickém výzkumu. Jednoduché strukturované pozorování může nahradit nebo doplnit rozhovory, jestliže např. chceme rychle zjistit, kolik lidí nosí klobouky v závislosti na typu skupiny nebo kdo více používá termínaly v knihovně v závislosti na pohlaví.

Velkým problémem při pozorování je skutečnost, že většinu toho, co se děje, výzkumník nepostřehne. To se stává především tehdy, jestliže najeďnou probíhá více zajímavých procesů. Pokud se jedná o speciální problém (třeba v lékař-ském prostředí), potřebuje výzkumník někdy na místě odborníka. Aby se tato políť překonala, může výzkumník použít nějaký typ elektronického záznamu. To přináší několik výhod – záznam je možné přehrát několikrát za sebou, se záznamem se mohou seznámit další lidé, záznamy se mohou vzájemně porov-návat. Také však existují nevýhody – práce s technickými pomůckami potřebuje určité zkušenosti, je těžké identifikovat jednotlivé proměny a zvuky ze záznamu, přes použití videozáznamu zůstanou některé aktivity nezaznamenané. Jestliže uvedené použije překonáme, videozáznam se stane dobrou pomůckou při shro-maďování a analýze dat získaných na základě pozorování. Některé počítačové programy umožňují zařadit elektronické záznamy do databáze programu a zpra-covat je podobným způsobem jako texty. Pak lze záznamy komentovat, kódovat, sřítňat a organizovat tak, aby se třeba staly částí výzkumné zprávy. Slává se z nich samozřejmě část výzkumného portfolia.

Nejdříve uvedeme základní kroky metody pozorování, přičemž přesnější ur-čení kroků závisí na typu zvoleného pozorování v kontextu celé studie. Při re-alizaci pozorování v kvalitativním výzkumu zohledňujeme otevřenou povahu výzkumného procesu a interakce mezi jednotlivými etapami.

6.2.1 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné (participanťní) pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalita-tivního výzkumu (Jorgensen 1989). Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Tato strategie se používá v etnografickém výzkumu nebo v případových studiích, které se soustřeďují na hloubkový popis a analýzu nějakého jevu. Zú-častněné pozorování je zvláště vhodné, jestliže:

- jev, který se bude zkoumat, je málo prozkoumaný;
- existují velké rozdíly mezi pohledy členů a nečlenů sledované skupiny;
- jev není přístupný pohledu osob mimo skupinu.

Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předemč výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozené se vyvíjejících životních situací. To vede k těsnějšímu přiblížení k před-mětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivny účastníků. Mnoho otázek se ozřejmí pouze tímto přístupem. Výzkumník přistupuje k pozorování s vědomím toho, že sociální svět je spoluvytvářen subjektivními významy a zkušeností konstruova-nou účastníky sociální situace. V průběhu zúčastněného pozorování používáme podle potřeby a možnosti všechny dostupné prostředky pro získání dat: různé typy rozhovorů, deníky členů skupiny, audio- a videonahrávky atd.

PŘÍKLAD 6.6

Skrýté zúčastněné pozorování

V padesátých letech 20. století narazili sociální psycholog Leon Festinger (1957) na zprávu o náboženské sektě, jejíž členové tvrdili, že dostali zprávu z vesmíru o blížící se zničitěi potopě. Festinger a několik dalších spolupracovníků se ke skupině připojili jako konvertité. Ve skutečnosti chtěli pomocí skrytého zúčastněného pozorování zkoumat chování členů skupiny. Jeři členové věřili, že budou zachráněni a odjeti na létatěicim talíři, zatímco zbytek světa bude zničen. Členové skupiny šřili své poselství v tiskovinách, někteří prodali své domy a opustili své zaměstnání. Výzkumníci chtěli zjistit, co budou členové dělat, jestliže svět nebude zničen v udaném okamžiku. Festingerova teorie kognitivní disonance předpoví-dala, že členové skupiny pravděpodobně změní své názory nebo své chování, aby vzniklou disonanci překonali. Když naděsel den katastrofy a zkáza nenastala, někteří členové sku-piny poopravili svoje přesvědčení: kněží sekty zachránili svět před zkázou. Festinger v tom viděl důkaz své teorie. Jiní členové skupinu opustili, protože si uvědomili, že sekta není věrohodná.

V procesu zúčastněného pozorování musíme vykonat čtyři základní kroky.

Navázání kontaktu

Při zúčastněném pozorování musíme získat přístup do terénu a vytvořit kontakt s účastníky situace. V mnoha případech je získání přístupu časově náročný úkol. Proto je vhodné se jím zabývat delší dobu před počátkem akce. Seznámení s prostředí a účastníky také vyžaduje specifické dovednosti. Někdy jde také o radikální změnu vlastního životního stylu výzkumníka. Kritickým bodem je otázka, jak se stát členem určité skupiny a zároveň ji neovlivnit. Zde je nutná přesná příprava a opatrný postup. Často je lepší sdělit účastníkům pravdu o poslání výzkumníka s tím, že ho nezajímají jednotlivosti, nýbrž obecné sociální prostředí. Výzkumník se chce něco naučit od členů skupiny jako expertů v daném prostředí. Teprve po dosažení určité integrace do skupiny může začít pozorování.

Uvádíme některá doporučení pro dosažení přístupu, jež byla navržena pro přístup do organizací (např. do školy):

- využíváme pomoci přátel, kolegů a nadřízených;
- snažíme se získat pomoc od někoho uvnitř organizace;
- většinou je nutné získat povolení od ředitele instituce;
- někdy je vhodné poskytnout nějakou protihodnotu;
- poskytneme jasné informace, co chceme dělat, jsme připraveni na různé otázky;
- musíme být připraveni na delší dohadování.

Problémy však vyvstávají i během pobytu v terénu – lidé se stávají podezřívavými (vidí ve výzkumníkovi třeba spojence vedení), mají strach, co mohou a nemohou prozradit; mohou začít výzkumníka klanat nebo mu bránit ve výzkumu.

Tyto problémy pomohou vyřešit opatření:

- mluvíme o své kvalitaci a o potřebě porozumění problémům instituce;
- nepředáváme dál sdělené informace;
- nechováme se dvojsmyslně; zachováme přijatou roli;
- jsme připraveni na to, že ostatní budou testovat naši důvěryhodnost.

Zásadní roli při získávání informací o skupině při zúčastněném pozorování může sehrát správná volba klíčového informátora. **Klíčový informátor** je důležitým zdrojem informací v každé fázi zúčastněného a etnografického výzkumu. Jedná se o jedince, který zná výborně dané prostředí a dokáže své znalosti vyjádřit. Výzkumník se pomocí klíčového informátora dostává k informacím, jež by sám těžko získal. Jedná se např. o historii určitých událostí nebo o vysvětlení nějakých jevů. Získává od něho poznatky o podskupinách, k nimž nemá přístup. Výběr klíčového informátora se musí provádět pečlivě, aby se nevyvolalo nepřátelství ostatních. Klíčových informátorů může být několik a jsou to lidé, se kterými

výzkumník tráví více času než s ostatními, aby s nimi hovořil o věcech, jež ho zajímají. Nebezpečí spolupráce s klíčovými informátorem spočívá v tom, že jeho názory mohou být zkreslené nebo nepravdivé. Informace od klíčových informátorů je nutné ve zprávě o výzkumu identifikovat.

Pozorování

Pozorování má zpočátku zachytit co největší spektrum situací v dané skupině. I kolem je zvolit situace, v nichž se budou nacházet relevantní aktéři a probíhat zajímavé aktivity. Spradley (1989) uvažuje tři typy pozorování: popisné, fokusované a selektivní. Jejich vzájemný vztah přirovnává k trychtýři. Pozorování se stává stále koncentrovanější na vytypované aspekty situací.

Začíná se **popisným pozorováním**. Základním cílem je podrobně popsat prostředí, lidí a události. Vytváříme podrobný portrét. Ve zprávě získá tento typ pozorování tvar vyprávění nebo narativní zprávy. Vycházíme z událostí, jež se během pobytu přihodily. Je zde podobnost mezi tímto způsobem popisu a investigativní zprávou novináře. Rozdíl je však v tom, že výzkumník se musí dostat za tuto rovinu. **Fokusované pozorování** se zaměřuje na zvláště relevantní procesy a problémy. Postupně vytváříme množinu konceptů, teoretický rámec, který je zakotven v datech a dovoří nám porozumět tomu, co se v terénu vlastně děje, a vysvětlit to členům. Určité dimenze dat se stávají postupně více nebo méně důležitými. **Selektivní pozorování** se uskutečňuje na konci výzkumu. Hledáme další příklady a doklady pro typy chování a procesů nalezené v druhé fázi. Snažíme se nalézt negativní případy a verifikovat naše hypotézy. V této fázi se opíráme o princip analytické indukce (viz s. 236).

Při zúčastněném pozorování se snažíme simultánně skloubit aktivity, které sledují:

- dvojí účel (*dual purpose*) – zúčastňujeme se dění a zároveň ho pozorujeme;
- jasné uvědomění (*explicit awareness*) – nesmí nás nekontrolovatelně strhávat naše aktivity v terénu a ani je neutilizujeme, stále si přitom uvědomujeme dění kolem nás;
- širokoúhlovou optiku (*wide angle lens*) – používáme teoreticky a zkušenostmi poučený pohled na procesy a dění, proto jsme schopni zachytit a vyhodnotit více informací;
- vnitřní a vnější zkušenost (*inside and outside experience*) – pracujeme se svými prožitky a zkušenostmi i prožitky a zkušenostmi sledovaných účastníků;
- využíváme introspekce.

Zúčastněné pozorování v sobě nese znaky kvalitativní metody v tom, že ho nelze plně standardizovat. Nepředepisuje žádnou specifickou metodu zaznamenávání informací. Různé typy strukturovaného pozorování brání účasti v životě skupiny.

Problém při zúčastněném pozorování představuje výběr situací, v nichž se fenomény pozorují. Pokud například není možné sledovat danou instituci celý den, pak vzniká úloha identifikovat situace, ve kterých jednájí relevantní aktéři v zajímavých situacích. Na druhé straně je důležité pozorovat pokud možno rozdílné situace z celého spektra dění průměrného dne, aby se zachytila široká škála sledovaných procesů.

Při zúčastněném pozorování se zodpovídají následující otázky:

1. Kdo je na scéně? Osoby, jež se účastní dění.
2. Co se děje? Všímané si tří aspektů:
 - a) Které chování se opakuje a které není pravidelné? V jakých událostech se lidé angažují? Jaké prostředky se používají a jak jsou umístěny? Jak jsou aktivně organizovány, označovány, vysvětlovány, zdůvodňovány? Jaké rušivé kontexty je možné pozorovat?
 - b) Jak se k sobě lidé ve skupině chovají? Jaká je podstata těchto interakcí? Jaké mají lidé k sobě vztahy? Jaké statusy a role jsou v těchto interakcích zřejmé? Kdo dělá za koho rozhodnutí? Jak se lidé sami organizují, aby se interakce uskutečnila?
 - c) Jaký je obsah jejich konverzace? Jaká jsou běžná témata a která jsou výjimečná? Jaké příběhy si lidé vyprávějí? Jaký se používá jazyk, verbální i nonverbální? Jaké názory demonstruje obsah konverzace? Jakými formami se rozhovory řídí? Jaké procesy reflektují? Kdo mluví a kdo naslouchá?
3. Kde je scéna nebo skupina lokalizována? Jaké předněty a jaké okolní tvoří její kontext? Jaké se používají nebo vytvářejí technologie? Jak se skupina rozmísťuje a využívá prostor a předněty? Co se konzumuje a co se vyrábí? Jaké pohledy, zvuky, vůně a ostatní smyslové jevy jsou přítomné v kontextu skupiny?
4. Kdy se skupina schází? Jak často se skupina schází a jak jsou schůzky dlouhé? Jak si skupina rozvrhne čas? Jak členové skupiny vnímají svoji budoucnost?
5. Jak jsou identifikované elementy propojené (z pohledu pozorovatele, resp. účastníků)? Jak se zachovává stabilita? Jak dochází ke změně? Jaká pravidla, normy řídí sociální organizaci skupiny? V jaké relaci je tato skupina k ostatním skupinám, organizacím, institucím?
6. Proč se skupina chová tak, jak se chová? Jaké významy účastníci přisuzují tomu, co dělají? Jaká je historie skupiny? Jaké symboly, tradice, hodnoty a světové názory je možné najít ve skupině?

Záznam dat

Záznam informací má zahrnout všechny detaily. Každá zkušenost může být důležitá. Doporučuje se pro organizaci záznamů používat počítač. Při vytváření poznámek o výsledcích zúčastněného pozorování zohledňujeme následující zásady:

- Přestože je pozorování je nestrukturované, je důležité používat nějaký systém, který dovoluje zachytit informaci jednoznačně a úplně.
- Pokud je to možné, popis pozorování se provádí přímo na místě. Přitom se mohou použít zkratky nebo symboly. Ide o to, aby tyto poznámky při pozdějším zpracování průběhu děje připomněly výzkumníkovi důležité aspekty a události dění.
- Záznam je nutné co možná nejdříve a rutinně doplňovat o další podrobnosti, aby byl pokud možno úplný.
- Zhotovití úplný popis pozorování trvá někdy tak dlouho jako vlasní pozorování.

Hlavním prostředkem záznamu při zúčastněných pozorováních jsou terénní poznámky. Kvalita výzkumné akce závisí na pečlivosti a úplnosti terénních poznámek, na jejich srozumitelné organizaci. Terénní poznámky obsahují, co výzkumník slyšel, viděl, prožil, o čem uvažoval v průběhu shromažďování a reflektování dat. Terénní poznámky rozdělujeme na dva hlavní druhy: popisné a reflektující poznámky.

- a) *Popisné poznámky* se snaží popsat prostředí, lidí a jejich činnosti v soulase se zaměřením výzkumu. Obsahují např.:
 - portréty jednotlivců, jejich podobu, chování, gesta, jak mluví atd.;
 - rekonstrukce dialogů, konverzací účastníků v terénu, určité výpovědi;
 - popis prostředí, uspořádání pokoje nebo třídy, použité materiály atd.;
 - informace o událostech, kdo se jich zúčastnil, kde se to stalo a jak to probíhalo;
 - popis aktivit, podrobné popisy – co se dělo, v jakém pořadí atd.;
 - popis chování výzkumníka, jeho reakce na ostatní atd.
- b) *Reflektující poznámky* se týkají hlavně úvah výzkumníka o tom, co pozoruje. Obsahují např.:
 - reflexe analýzy – co se naučil a poznal, ideje, které se postupně vyvíjejí;
 - reflexe metody, procedur, hodnocení dosavadního průběhu výzkumu;
 - reflexe etických problémů, které v procesu pozorování nastávají;
 - aspekty, které je nutné vyjasnit, zkontrolovat atd.

Spradley (1980) rozlišuje čtyři formy terénních poznámek:

- kondenzovaný popis situace pomocí kódů a klíčových slov, vět, citátů z rozhovorů atd.;
- podrobné zápisy dojmů z rozhovorů a pozorování;
- analýzy a interpretace od začátku až do konce pobytu v terénu;
- terénní deník, který obsahuje podobně jako deník zkušenosti, nápady, poznámky, chyby, zmatek a problémy, které se vyskytnou při pobytu v terénu.

Deník by měl zachytit přípravu pozorování a vstup do terénu, zkušenosti a problémy s kontakty. Tyto deníky by si měli vést všichni výzkumníci. Někdy se podává, že také klíčoví informátoři si povedou podobný deník. Pak je možné konfrontovat pohledy výzkumníků a informátorů a zamezit chybám při pozorování a interpretaci.

Pokud zaznamenávání v situaci interferuje s rolí výzkumníka jako účastníka události, pak se poznámky dělají co nejdříve po ukončení akce. Doporučuje se používat určitý mnemotechnický systém, který může mít velký vliv na objem zaznamenaných informací. Výzkumník si zpracovává databanku poznámek, která také obsahuje anotace všech akcí a jejich plánování.

Dodržuje se pravidlo, že poznámky je nutné kompletovat do 24 hodin po akci a určitě do začátku následující akce v terénu.

Závěr pozorování

Po shromáždění potřebných dat nastane okamžik odpoutání od zkoumané skupiny. Jak se to provede, závisí na mnoha faktorech. Považuje se za vhodné, aby se pozorovatel rozloučil přirozenou, přátelskou formou, která nenaruší vztahy v dané skupině ani vztah mezi pozorovanými a výzkumníkem.

PŘÍKLAD 6.7

Zúčastněné pozorování – zkušenosti výzkumníka

Gallmeier (1988) vyjádřil své zážitky ze zúčastněného pozorování mezi družilgiovými hokejisty. Chce-li tak poskytnout budoucím etnografům informace o strategii a technikách, jež se osvědčily nebo naopak neosvědčily v tomto prostředí výzkumu. Během osmiměsíční práce v terénu přišel výzkumník do kontaktu se 75 hokejisty, ale pouze 25 jich poznal bližší. Všichni tyto hokejisty „byli tak dobří, že mohli snít o lepší budoucnosti“ (dva z nich přišli později do NHL). Většina z nich měla pouze základní vzdělání.

Gallmeier pomocí své výzkumné akce řešil otázku, jak hráči prezentují své emoce a čím jsou ovlivněni. Přitom využíval koncepty symbolického interakcionismu. O výsledcích výzkumu pojednáváme v příkladu 8.9 na s. 259. Autor rozdělil zprávu na sekce, v nichž popsal kritické fáze v terénním výzkumu: a) získání přístupu, b) seznamování, c) získávání důvěry a přístupu ke klíčovým informátorům, d) loučení.

Získání přístupu

Autor zdůrazňuje, že získání přístupu do prostředí hokejistů je stejně obtížné jako získání přístupu do nějaké tajné sekty. Považuje hokejový tým za určitý druh deviantní subkultury, jejíž členové udržují vnitroskupinové informace a chování skryté před vnějším světem. Pro úspěšný vstup musí výzkumník znát někoho, kdo funguje jako klíčová osoba (dveřník, *gatekeeper*), který umožní výzkumníkovi vstup, i někoho, kdo ho naučí základní pravidla, co se může a co je zakázáno provádět v takovém prostředí (komunikátor).

Autor měl usnadněnou pozici, protože jeho otec působil jako sportovní novinář v místním týmu a měl přátelský vztah s vlastním mužstvem. I když napsal formální žádost o možnost přístupu, bylo předem jasné, že povolení dostane.

V první fázi výzkumník zaujal roli „úplného pozorovatele“. Navštěvoval trénink pouze proto, aby zjistil, které místo na stadionu je nejlepší pro sledování zápasů, jak se hráči chovají a oblékají. Aby byl co nejméně nápadný, snažil se vypadat jako samí hráči: „Pokouším se oblékat jako hráči: půjčil jsem si od bratra manšestrovou bundu, koupil jsem si dvojce džíny a kožené boty. Včera jsem se šel nechat osušit ve stylu našich hráčů. Také si nechávám narůst vousy, protože mnoho hráčů má vousy a koťlety.“ (6. 10. 1981)

Výzkumník sestrojil přehledové sociální mapy, v nichž si zaznamenával základní demografické údaje o hráčích. Přitom mu pomáhalo vedení klubu. Také se snažil získat rozsáhlejší síť klíčových dveřníků a komunikátorů. Přitom hrál roli „hodného hochy“, aby získal důvěru a vyvolal dobruý dojem. Například zásadně nikoho nevyrušoval v průběhu rozhovoru s někým jiným. Vždy se snažil přicházet do tréninkového střediska co nejdříve a snažil se vypadat, že je zaměstnaný, dělal si o všem poznámky, zajímal se o dění při tréninku a zápasech. Nosil novinářům nápoj nebo si předcházel manžetku vlastním mužstvem.

V této fázi jeho otec fungoval také jako komunikátor. Podobně působil i trenér, který ho vhodnou formou uváděl a vysvětloval mu vlastnosti jednotlivých hráčů. Mezi ostatními funkcionáři (komunikátory a klíčovými dveřníky) se stal známým jako Budovo dítě (Bud – jeho otec) a měl tak důvěrnější status než fanoušek. Získal přístup do všech prostor klubu. Přes tuto snahu se nemohl vyhnout určitým konfliktům. Vzniklé konflikty mu naopak pomáhaly lépe poznat normy a jazyk zkoumané subkultury.

Seznamování

Při získávání přístupu se zajišťuje možnost přístupu do prostředí a k jednotlivým členům subkultury. Při seznamování s prostředím se kládou základy pro pozdější získávání důvěry klíčovými informátory a dalšími členy skupiny. Po celou tuto dobu výzkumník prožíval okamžiky strachu a nejistoty, že bude hráči odmítnut. Byl starší než většina hráčů a cítil se mezi nimi velmi rozpačitě. Oni byli sebejistí, v pohodě, on nebyl. Když na něho mluvil, nazývali ho „šéte“, generický název pro novináře, fanoušky a ostatní outsidersy. Toto označení vypravovalo o tom, že hráči ho zatím typifikovali jako „cizince“. Nemohl od nich zatím očekávat, že se mu budou svěřovat se zcela osobními záležitostmi.

Výzkumník se dále dopouští různých chyb a přitahoval pozornost jako nesocializovaný jedinec: „Postával jsem v šatně a najednou jsem uslyšel výkřik *Zavři dveře*. Abych něco udělal, tak jsem šel ke dveřím a zavřel jsem je. Za okamžik vstál jeden z hráčů a dveře otevřel. Pak jsem zase slyšel stejný výkřik *Zavři dveře*. Jako snaživý mladík jsem je běžel

zase zavřít. Jeden z hráčů se s útrpným úsměvem zdvíhl a přistoupil ke mně: *Nemluv k tobě, šéfé, ale k Parksimu, k Brankaři. Chej, aby nepustili žádnou Branku. Tak otevři dveře a nechj je otevřené, protože je tady hrozná horko!* Za smíchu ostatních hráčů jsem se omluvil a šel dveře znovu otevřít.“ (12. 10. 1981)

Výzkumník si poznamenával všechna slangová slova, které slyšel, aby je mohl používat při komunikaci s hráči.

Získání důvěry

Postupně – jak se stále více seznamoval s prostředím a poznal, jak vést dialogy s hráči – zintenzivnil výzkumník pokusy o přijetí ve skupině a o důvěrnější seznámení s některými hráči. Přitom hrálo úlohu i prostředí. Nejdůležitější byly cesty autobusem, kterému hráči říkali Iron Lung (Železná plíče). V Iron Lung hráči trávili mnoho hodin. Přitom jedli, pili, spali, četli, hráli si a konverzovali. To se provádělo na ploše několika desítek čtvercových metrů.

Při prvních jízdách udělal výzkumník chybu, že seděl vpředu na místech pro funkcionáře. Tím se sám vyřadil z komunikace. Seděl na místě pro „nežádoucí“. Proto si začal sedět vzadu v blízkosti karetního stočku. Autor zdůrazňuje, že jeho neustálá přítomnost na cestách hrála důležitou roli při získávání důvěry hráčů. Jisté okamžiky na těchto cestách také indikovaly, že byl skupinou přijat. Triumf přijetí se odehrál takto:

„Dnes v noci jsem si sedl na místo vedle Kroksyho. Obrovský obránce Truck vstoupil do autobusu a šel dozadu, kde jsem seděl. Dostl osítě řekli: *Do předele, kam si mám sednout?* Chtl jsem mu uvolnit místo, ale Koksy mě zadřel a řekl: *Neustávej, profesore, to je tvoje místo!* A potom hlasitě zavola: *Poslouchajte, mluví váš kapitán! Toto místo patří našemu profesorovi. Tak pozor na hubu. Patří mu do konce roku.*“ (6. 11. 1981)

Hráči od té doby začali výzkumníkovi říkat Profesor. Dostal přezdívku, a to znamenalo přechod do nové fáze získávání důvěry.

Klíčový informátor má mít dobrou pozici v sociální struktuře skupiny. V tomto směru zvolil výzkumník toho pravého hráče. Parksie byl 29letý útočník a na konci své kariéry. Všichni si ho vážili a poslouchali ho. Přáteleštví s ním a skutečnost, že chápal práci výzkumníka, hrálo velkou roli v tom, že výzkumník byl posléze přijat celým kolektivem.

Výzkumník se také seznámil s 26letým křídelním hráčem Crawdaddyem, jenž se mu světil s tím, že studoval několik semestrů sociologii. Výzkumník ho požádal, aby si psal deník, který s ním pak průběžně konzultoval. Použil tak vlastně metodu deníkového interview (emic perspektiva). Také si pomoci této metody ověřoval a trianguloval své poznatky (etic perspektiva).

Výzkumník také považoval za vhodné seznámit se s nějakým nováčkem, protože nováčkové první dobu žijí poměrně odděleně od starších hráčů a prožívají život s mužstvem zcela jinak.

Výzkumník sehrával množství rolí – přítel, sociolog, člen týmu atd. S každým hráčem hrál trochu jinou roli. Tato skutečnost je základem etnografického výzkumu. Interakcionistická perspektiva říká, že tato směr rolí se vyvíjí neustále.

Hráči také výzkumníka testovali. To se stalo tak, že požádali o možnost uspořádat u něho drogový večírek:

„Když jsme se vrátili do hotelu, Truck ke mně přistoupil a zeptal se, zda ke mně nemohou přijít do pokoje. *Kouč k tobě nechodí, a tak budeme v klidu.* Trochu zdráhavě jsem přisvědčil, protože jsem měl strach, že zklamou kouče a ten mi zakáže přístup k některým místům. Celou

noc ke mně hráči chodili a odcházeli. Když se pak k ránu loučili, řekli mi, že jsem byl dobrým hostitelem.“ (21. 11. 1981)

Tím, že se výzkumník stal jejich společníkem na drogovém večírku, s nimi pak mnohem snáze mohl sdílet jejich soukromí. To se uskutečnilo po několika dalších večerů. Na nich se kouřila marihuana nebo se také užíval kokain. Tyto okamžiky znamenaly pro výzkumníka etický konflikt, který je typickým problémem etnografické práce.

V této souvislosti je nutné zmínit působení drog na proces sběru dat. V určité míře byly drogy nápomocné při překonávání navykého stylu odpovědí hráčů, kterými reagovali na dotazy běžných novinářů. Také se potvrdilo, že marihuana a kokain mají odlišné působení. Marihuana brání v procesu interview, kokain ho naopak podporuje. Hráči, kteří se mírně předávkovali marihuanou, se začali chovat dezorientovaně a rychle ztráceli zájem na rozhovoru. Po kokainu se hráči spíše otevřeli a chtěli zodpovídat i ty nejnepohodlnější otázky.

Loučení

Výzkumníci popisují určité problémy při zakončování etnografického výzkumu. Autor uvádí, že jeho situace byla poněkud odlišná v tom, že celé družstvo se po skončení sezóny rozcáhá, a proto je skutečnost rozchodu zcela samozřejmá.

Jeho terénní poznámky však ukazují, že v této fázi pociťoval jako jiní výzkumníci jistý smutek ze ztráty přátel, vinnu a odcizení. Investoval do navázání vztahů hodně času a energie. Když výzkum začal, byl ve skupině „cizincem“. Postupně se spřátelil s většinou členů skupiny, s některými dosti důvěrně. Čtil, že k nim patří. Přerušeni vztahů neznamenalo jenom ztrátu vztahu, ale i konec výzkumu, který patřil k jeho životu. Sedm dní v týdnu po osm měsíců s nimi žil, v autobuse, na stadionu, v hotelu. Každý den si přepsával a kompletovat terénní poznámky. Nyní musel zcela přeorientovat celý svůj život.

Výzkumník se domnívá, že je na místě pochýbovat o tom, zda také jeho přátelé ze skupiny měli podobné pocity. Říká: *„Moje pocity mohou být pouze odrazem mé definice situace.“*

Při jednom náhodném setkání mu později v restauraci dva bývalí nováči týmu vyprávěli, že jeho sedadlo v Iron Lung mělo chráněný status – nesměl ho obsazovat žádný nováček. *„Řekli jsme jim, že to bylo Profesorovo místo a že na něm v této sezóně může sedět jediné zkušený hráč.“* Možná, že to ani nebyla pravda,“ poznamenává výzkumník. *„Věřil jsem tomu s tím, že jsem se dížel sociologického pravidla, že to, co se definuje jako reálné, se reálným skutečně stane.“*

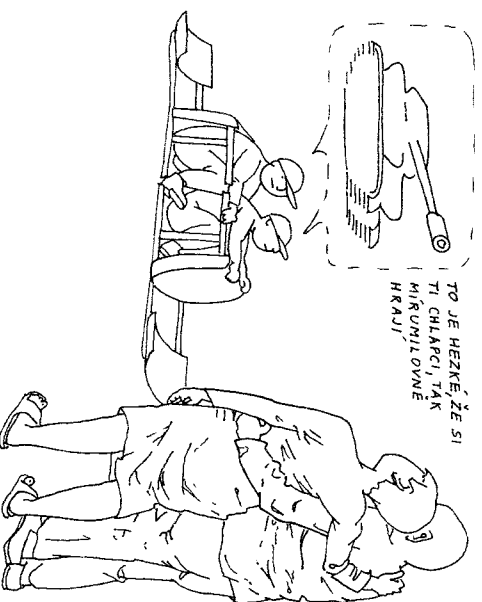
6.2.2 Neúčastněné a strukturované pozorování

Neúčastněný pozorovatel minimalizuje interakci s pozorovanými subjekty a snaží se získat záznam chování jedince nebo jedinců ve skupině. Hlavní výhodou takového přístupu je, že není tak obtuzivní (vtíravý a nápádný) jako zúčastněné pozorování a není tak ovlivněný citovou angažovaností pozorovatele. Na druhé straně se o některých aspektech, jako jsou postoje účastníků a jejich vnímání, získávají informace obtížněji. V kvalitativním neúčastněném pozorování

se snažíme pomocí protokolu získat nejšší záznam toho, co lidé dělají a říkají. Vzhledem k omezením této metody se doporučuje validovat získanou informaci pomocí interaktivních metod jako zúčastněné pozorování a interview s klíčovými informátorem.

Charakteristiky kvalitativního nezáúčastněného pozorování:

- Postupuje se tak, aby pozorovatel byl v minimální interakci. Usiluje se o odstup a neutrální přístup.
- Umístění a chování pozorovatele by mělo být tak rušivé, jak jen to terén dovoluje.
- Tento přístup následuje často po zúčastněném pozorování, kdy se zjistilo, co se má přesně pozorovat.
- Tato metoda je obvykle cíleněji zaměřená na určité způsoby chování než ostatní metody kvalitativního výzkumu.



Strukturované pozorování znamená strukturované zachycení chování nebo dění v situaci a postčže kvantifikaci sledovaných projevů. K tomu používá nějaký typ kódovacího schématu. Jednotlivé způsoby kódování jsou dány předem určenými kategoriemi pro zaznamenávání toho, co se pozoruje. Sahají od jednoduchého označení, zda se vyskytl určitý jev, až po komplexní vícekategoriatní systémy. Pozorovatel se musí daný kódovací systém naučit používat.

Na začátku je vždy nějaká výzkumná otázka. Výzkumník pak potřebuje určit základní zjišťované typy situací a chování a navrhnout cestu, jak je pozorováním zachytit. Spolehlivost postupu je většinou určena dovedností pozorovatele a lze ji odhadnout pomocí vhodné uspořádaného experimentu.

Široce používaný systém, jenž je adaptovatelný pro řadu výzkumných otázek, popsal Robson (1993). Shrnujeme dimenze, které lze kódovat:

- **neverbální chování** – tělesný pohyb, který není asociován s promluvou;
- **prostorové chování** – rozsah toho, jak se jedinec pohybuje ve vztahu k jiným jedincům;
- **minolingvistické chování** – zahrnuje aspekty verbálního chování vyjma používání slov;
- **lingvistické chování** – zahrnuje aktuální obsah rozhovorů a jejich strukturální charakteristiky.

Základním úkolem při návrhu systému kódování je určit jednotku, která se má kódovat. Dvě alternativy jsou založeny na čase nebo události. V prvním případě se popisuje po časových intervalech (např. žák právě mluví k učiteli). Ve druhém případě pozorovatel čeká na určitý jev a pak zaznamená, o který typ jevu šlo. Také rozlišujeme mezi momentkovými událostmi a behaviorálními stavy – první označují krátké diskretní události (jako „zasměání“), ve druhém případě jde o jevy o delším trvání (např. spánek).

Záznam často vychází z jednoduchého čárkování a počítání četností a relativních četností určitých jevů. Někdy používáme zaznamenávání sekvence jevů, což rozšiřuje informaci o pořadí jevů. Další rozšíření spočívá v udání časového okamžiku. Složitější systémy umožňují zaznamenávat určité jevy za podmínek, že nastal jev jiný. Takové záznamy zpracováváme pomocí kontingenčních tabulek. Protože vývoj schémat pro strukturované pozorování je obtížný a zabere mnoho času, lze převzít a upravit nějaký zpracovaný známý systém. Jedním z takových systémů je Flandersův systém pro interakční analýzu v pedagogickém výzkumu (Flanders 1970).

Při vypracování nového systému nebo modifikaci jiného systému kódování dodržujeme určitá pravidla. Kategoriatní systém má být navržen tak, aby umožnil získat relevantní informace pro zvolenou výzkumnou otázku. Navržené kategorie by měly splňovat tyto podmínky:

Fokusovanost. Zaznamenává se pouze to, na čem nám skutečně záleží.

Objektivita. Je vhodnější, aby při identifikaci kategorie nemusel pozorovatel použít náročnou kognitivní operaci.

Nezávislost na kontextu. Ide o snahu, aby záznam určité kategorie nezávisel na vyhodnocení kontextu, v němž se jev objeví. Někdy je však nutné tento aspekt zohlednit.

Explicitní definice. Je nutné kategorie podrobně definovat. Pro zkonkrétnění definice udáváme příklady instancí jednotlivých kategorií.

Jednoduše záznamu. Vždy je užitečnější, jestliže záznam lze provést jednoduše.

6.3 Dokumenty a fyzická data

Dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňují data získaná pozorováním a rozhovory. O této problematice jsme se již zmínili v kapitole 4.6. Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. Výzkumník se tedy zabývá tím, co je již k dispozici, ale musí to vyhledat.

Rozlišujeme osobní dokumenty, úřední dokumenty, archivované údaje, výstupy masových médií a virtuální data.

Ve vztahu k události, kterou dokumenty popisují, můžeme rozlišovat mezi:

- současnými dokumenty, které vznikly v době uvažované události;
- retrospektivními dokumenty, jež vznikly po uvažované události;
- primárními dokumenty, vytvořenými přímými svědky události;
- sekundárními dokumenty, které vznikly pomocí primárních dokumentů.

Osobní dokumenty zahrnují cokoli, co bylo pořízeno, napsáno nebo fotografováno k soukromým účelům. Může jít o dopisy, zápisníky, deníky, rodinné fotografie nebo videonahrávky.

Úřední dokumenty jsou napsané, fotografované nebo jinak pořízené dokumenty ve firmách nebo úřadech. Může jít o výroční zprávy, zápisy ze schůzí, vyhlášky, dokumentaci práce studenta.

Archivní data jsou záznamy nebo množiny záznamů. Některé mohou být psané podobně jako dokumenty, jiné mají kvantitativní statistickou podobu. Jedná se například o záznamy o počtu zákazníků ve firmě; rozpočty firmy; seznamy zaměstnanců; statistické údaje o firmě, instituci nebo zemi; data z jiných výzkumných akcí. Pokud mají archivní data kvantitativní podobu, nesmí se tato vlastnost ztotožňovat s jejich spolehlivostí.

Výstupy masových médií tvoří noviny, časopisy, televizní a rozhlasové programy.

Virtuální data se nacházejí na internetu. Tato oblast zatím není dostatečně využita, ačkoli má velký informační potenciál. Patří mezi ně internetové stránky, obsahy internetové pošty a obsahy internetových disků.

Předmětná data jsou tvořena fyzickými stopami jako důsledky lidské činnosti. Mohou indikovat určité sociální trendy, zvyky a typy chování v dané skupině lidí. Výzkumník se nepáá lidí na jejich zvyky nebo preference. Místo toho zkoumá lidské „stopy“ a dělá z nich závěry o zkoumané kultuře. Příkladem využívání stop je zkoumání domovních odpadů, které možná poskytuje lepší informaci o stravovacích zvycích obyvatel v daném místě než údaje ve vyplněném dotazníku. Podobně se sleduje druh ošacení, věnovaného charitativní organizaci v daném místě. Za předmětná data lze považovat také produkty materiální kultury (hudby, knihy, zařízení, umělecké předměty).

PŘÍKLAD 6.8

Vytváření populární osobnosti v umění

Kapsis (1989) zkoumal způsoby, jak je vytvářena popularita osobnosti na příkladu filmového tvůrce Alfreda Hitchcocka. Analýza ukázala význam jiných osobností v tomto procesu. V tomto případě se jednalo o režiséra Françoise Truffautu, který si velmi cenil Hitchcockova díla. Hlavním zdrojem informací byly záznamy o umělci uložené v americké Akademii filmového umění a vědy. Soubor dokumentů sestával jak z osobních, tak z oficiálních dokumentů. Tvořily ho:

- filmové scénáře, produkční poznámky;
- korespondence, hlavně mezi Hitchcockem a Truffautem a s různými uměleckými organizacemi;
- padesát pět hodin záznamů rozhovorů mezi Hitchcockem a Truffautem;
- přednášky z let 1960–1975;
- noviny a časopisecké výstřižky, zvláště kritiky;
- rozhovory Kapsise s různými lidmi, kteří znali Hitchcocka.

6.4 Souhrn

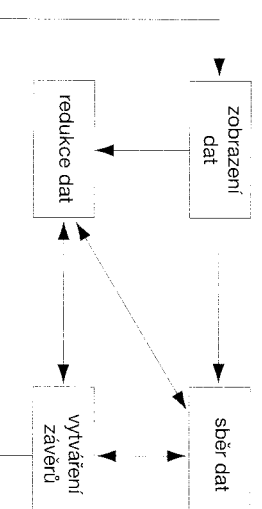
Probrali jsme základní metody získání dat v kvalitativním výzkumu. Oblíbeným přístupem k získávání dat v anglosaské oblasti je pozorování v přirozených podmínkách. V Německu si metodologové stěžují, že se tam výzkumníci vyhýbají pobytu v terénu a zvou si informátory do své pracovní kanceláře. Rozhovory jsou důležitým prostředkem pro získání dat v kvalitativním výzkumu, stále častěji se používají i skupinové rozhovory. Pro získávání kvalitativních dat však považujeme značně méně pozorování za nezastupitelné. V určitých případech můžeme využívat i metody kvantitativního získávání dat – výzkumník může nechat vyplnit účastníky silně strukturovaný dotazník s uzavřenými otázkami nebo s ním provede určitý psychologický test. Nevěřovali jsme pozornosti novějším způsobům získávání dat, technikám fotografie, filmu nebo videa. Příklady měly zkonkrétit výklad a naznačit některá úskalí použití popsanych metod. V dalších dvou kapitolách se věnujeme přípravě zpracování dat a jejich kvalitativní analýze.

7 Příprava, kódování dat a zobrazování dat

Kvalitativní postupy vyžadují přesný a adekvátní popis dat. Metodami sběru dat získáváme informační materiál o realitě. Hledají se možnosti, jak tento materiál optimálně fixovat, upravit a zobrazit. Některé metody úpravy dat mají již analytický charakter a jsou v úzkém vztahu k vyhodnocování kvalitativních dat. Postavení těchto metod při zpracování kvalitativních dat ukazuje interaktivní model analýzy dat navržený Milesem a Hubermanem (1994) na obrázku 7.1.

Tito autoři zdůrazňují, že **redukce dat** se děje spojitě během jejich analýzy. Nejedná se o operace oddělené od ostatních kroků analýzy. Problém spočívá v požadavku, že přitom nesmíme ztratit data jejich kontextu. **Zobrazování dat** slouží k názorné organizaci a kompresi informací. Miles (1927–1996) a Huberman (1939–2001) považují zobrazování dat pomocí tabulek, blokových schémat a grafů v kvalitativní analýze za velice důležitý prostředek, protože kvalitativní data jsou objemná a postrádají strukturu. Také zobrazování dat se děje ve všech fázích analýzy, ukazuje stupeň dosažené analýzy a je základem pro další interpretaci. Jak redukuje dat, tak jejich zobrazování mají usnadnit návrh závěrů a interpretaci. Ve skutečnosti je operace vytváření závěrů s těmito kroky provázaná. Pro tento krok navrhuji Miles a Huberman řadu pomocných taktik, které popíšeme v další kapitole. V této kapitole zmíníme některé metody transkripce textů, návrhu kategoriálních systémů a zobrazování dat.

Obr. 7.1 Provázanost jednotlivých kroků analýzy kvalitativních dat



7.1 Techniky transkripce

Popíšeme čtyři způsoby transkripce textového materiálu, které uvádí Mayring (1990) – doslovnou transkripci, komentovanou transkripci, shrnující protokol, selektivní protokol.

7.1.1 Doslovná transkripce

Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru. Pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou. Je možné pak zdůrazňovat důležité místa podtrháváním, opatřovat určitá místa komentářem na kraji stránky nebo vytvářet seznamy a srovnávat jednotlivá místa textu. Mnoho z dále uvedených vyhodnocovacích technik vychází z doslovné transkripce.

Často se opomíjí, že se při transkripci může postupovat různými způsoby. Exaktní techniku představuje práce pomocí mezinárodní fonetické abecedy IPA (Ehlich 1976), kterou vyvinula International Phonetics Association. Tato abeceda je navržena speciálně pro mluvené slovo, aby bylo možné zachytit všechny možné dialekty a jazykové prvky.

Mluvený projev lze převést také do literárního popisu, který zachovává dialekt pomocí normální abecedy. Někdy se přenáší text do spisovného jazyka. Očišťuje se od dialektu a chyb ve věčné skladbě. Upravuje se stylisticky. Děje se tak hlavně tehdy, pokud se soustředíme především na obsahově-tematickou rovinu, když informátor vystupuje jako svědek nebo expert.

7.1.2 Komentovaná transkripce

Důležité informace mimo doslovný protokol se zachycují komentovanou transkripcí. Může se postupovat dvěma způsoby.

1. Pomocí zvláštních znaků se označují nápadné příznaky promluvy jako pomlky, zdůraznění, způsoby řeči, smích. Mayring předkládá příklad systému znaků zpracovaný W. Kallmeyerem a F. Schützen (1976).
Očištění promluvy a použití těchto značek k vyznačení mimoslovního projevu může původní transkripci značně zneprůhlednit. Zadáání problému a přesná koncepce analýzy rozhoduje, zda se tato úprava transkripce provede, nebo ne.

(.) zcela krátká přestávka v projevu

... krátká pauza

... sřediní pauza

(pauza) dlouhá pauza

hhm vyplnění pauzy, signál očekávání odpovědi

(.) poklesnutí hlasu

(-) kolísání hlasu, nerozhodný tón

(?) zdvižení hlasu

(*) tázací intonace

(?) zábrany ve vyjádření, váhání

(K) označená korektura (zdůraznění konečné verze)

(K)

jistě nápadné zdůraznění

jistě protahované

& charakterizace neslovních znaků projevu,

(.) (..) stojí (rychle) před odpovídajícím místem

(Je to tak?) nápadné rychlé pokračování

A: [nemohl jsem dál nesrozumitelně

B: [chtěl jsem přece říct není již zcela rozumné

... dva lidé mluví najednou

A: [nemohl jsem dál

B: [chtěl jsem přece říct

2. Jinou variantou komentované transkripce je opatření textu zvláštním sloupcem, kam se zapisuje komentář. Také při tomto způsobu je důležité vyjasnit kritéria a možnosti komentování.

7.1.3 Shrnující protokol

Tato technika nezachovává celý text. Předpokládá se, že v textu jsou zbytečná místa nebo že by jeho kompletní transkripce byla nákladná. Proto se např. hned při postlechu magnetofonu provádí jistý způsob shrnutí. Může se tak díť technickými kvalitativní obsahové analýzy. Také tento proces nesmí probíhat náhodně. Základní myšlenkou přitom je, že v prvé řadě jde o slednocení úrovně obecnosti podáváných informací, pak se přistupuje ke stále větší abstrakci. Tou se snižuje rozsah materiálu, jednotlivé významové části se integrují nebo se mohou vypustit, protože již jsou obsaženy v jiných jednotkách textu.

Obecně můžeme vysledovat šest paralelně prováděných způsobů redukce:

- vypuštění: výpovědi (tvrzení, která lze odvodit z textu), které se opakují, se vypouštějí;
- zobecnění: výpovědi, které jsou zachyceny v textu na vyšší úrovni zobecnění, nahrazují výpovědi méně obecné;
- konstrukce: z několika specifických výpovědí se konstruuje jedna globální výpověď, která zachycuje věcné vztahy v jejich celku, specifické výpovědi se vypouštějí;
- integrace: výpověď, jež je obsažena v nějaké jiné výpovědi vytvořené konstrukcí, se vypouští;
- selekce: jisté ústřední výpovědi se zcela zachovávají, když zobrazují podstatná, obecná tvrzení;
- vázání: obsahově související, v textu rozptýlené výpovědi se podávají na jednom místě vázaně.

Proces vytváření shrnujícího protokolu je dán schématem jednotlivých akcí:

1. Nejdříve se určí přípustná úroveň abstrakce a materiál se zobecníuje jednotně k této úrovni.
2. Pak se vypustí ty zobecněné významové jednotky, které se opakují.
3. Podobné a související významové jednotky se sdružují, integrují, konstruuji se významově obsáhlejší jednotky.
4. Co zůstává, se upravuje do souvislého materiálu a konfrontuje s původním materiálem.
5. Pokud souhrn není dostatečně hutný, celý proces se opakuje.

Pomocí tohoto postupu lze zpracovat velké množství materiálu a redukovat jej do zvládnutelného objemu. Lze ho použít, když jde především o obsahově-tematickou stránku materiálu. Konkrétní kontext projevu se vrtáčí.

7.1.4 Selektivní protokol

Někdy má smysl do přepisu zahrnout jenom informace týkající se určitých věcí a zbytek zcela vypustit. Předběžné úvahy určí kritéria pro to, co se má protokolovat. Kritéria se musí přesně definovat a doplnit příklady, aby se podle nich dalo pracovat. Smysluplné jsou selektivní protokoly tehdy, když se během fáze sběru dat použily různé techniky s cílem objasnit speciální aspekty. Materiál je pak směsí různých informací, z nichž se vybírá to užitečné. Je však nutné vzít v potaz, že se tak ztrácí kontextové informace.

7.2 Návrh kategoriálních systémů

Kategoriální systémy slouží k provázení redukce dat. Využívají se při kódování /řiznaním rozhovorů, pozorování nebo dokumentů.

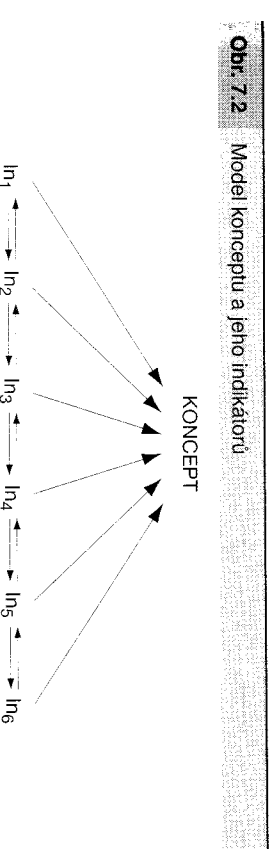
Kategoriální systémy se používají i při návrhu zobrazování dat. Pak plní zobrazovací funkci. Různé způsoby konstrukce kategoriálních systémů mají již blízko k metodám vyhodnocování a k interpretaci, proto o nich bude řeč ještě v dalších odstavcích.

Konstrukci kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat. Jejich pomocí uspořádáváme datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům.

Kategoriální systémy jsou buď předem dané, jako je tomu u kvantitativního výzkumu (teoretické systémy kategorií nebo taxonomií), nebo se vytvářejí ad hoc / empirického materiálu pro potřeby probíhajícího výzkumu. Posledně jmenovaný způsob je typický pro kvalitativní výzkum. Někdy se obohacují teoretické systémy v průběhu práce s daty o nové kategorie, což odpovídá kombinování obou základních metod sestavování deskriptivního systému.

Základní myšlenka spočívá v tom, že deskriptivní systém by měl být abstraktnější než materiál, který se klasifikuje. Navrhované kategorie představují zobecnění, jež vycházejí z úrovně konkrétních věcných vztahů. Jde tedy o teoretické výpovědi. Strauss (1994, s. 54) tuto skutečnost zachytil svým modelem konceptu a indikátorů, který je schematičky naznačen na obrázku 7.2.

Srovnáním indikátorů na empirické úrovni krystalizuje nejdříve pozvolna, pak stále jasněji sama obecnější kategorie nebo koncept (srov. postup zakotvené teorie v kap. 8.3). To znamená, že kategorie (koncepty) musí být na jedné straně vztaženy ke všem ostatním teoretickým výpovědím o aktuálním předmětu, na druhé straně se musí vytvářet v souladu s empirickým materiálem.



Příběh konstrukce deskriptivních systémů se řídí dvěma pravidly:

1. Je nutné přesně vymezit předměti, který se bude systémem klasifikovat. V dalším kroku se pomocí teorie určuje dimenzionalita klasifikačního systému. Stanovují se dimenze, pro něž později vytvoříme klasifikační třídy.
2. Druhý bod spočívá v přizpůsobování kategorizálního systému při jeho aplikaci na konkrétní materiál. Pokud se ukáže, že nebyl dobře navržen, je nutné ho přepracovat. Tím se startuje iterací kruh, který vede k teoreticky i empiricky zajištěnému deskriptivnímu systému.

Abyste bylo možné s kategorizálními systémy pracovat, je nutné je definovat tak, aby šlo provést jednoznačně rozhodnutí o přiřazení do kategorií.

Uvádíme základní analytické proměnné, které je možné použít k návrhu kategorizálního systému v etnografickém výzkumu:

prostor	kde se nacházela osoba, objekt, událost;
objekt	o jaký objekt se jednalo, kdo ho použil, kde a pro jaký účel;
aktivita	kdo dělal co, kde to dělal a kdy;
události	jaké aktivity se projevovaly, kde, jak dlouho, kdo se na nich podílel;
čas	jaké aspekty času jsou důležité (časťo, naposled, atd.);
aktéři	jaké skupiny lze identifikovat, co dělají, co si myslí o sobě a o jiných;
cíle	jaké jsou individuální a skupinové cíle;
názory a pocity	co si členové jednotlivých skupin myslí a jaké mají názory o příslušnosti ke skupině a o událostech, jaké prožívají emoce a jak je vyjadřují.

Návrhovaný kategorizační systém musí být dostatečně konkrétní, aby fungoval jako praktická pomůcka v dané situaci výzkumu.

7.3 Vytváření typologií, ideální typy

Při prezentaci kvalitativních dat nebo formulaci empirické teorie si často pomáháme tím, že organizujeme fenomény, věcné vztahy, předměty nebo osoby pomocí typologie. Typologie znamená klasifikační systém, který rozděluje definičtovanou kategorii fenoménů do podkategorií. Typologie je totéž co taxonomie. Typologie mohou být jednoduché nebo složité. Například typy vyučovačích strategií nebo typy životních stylů studentů budou pravděpodobně tvořit jednoduchou typologii.

Rozlišujeme mezi typologiemi aktérů a výzkumníka. Aktéři mohou konstruovat typologie v rámci svých subjektivních teorií. Výzkumník vytváří typologie pro účely výzkumu. Vytváření typologií je jednou ze základních úloh vědy. Složitější typologie mají často hierarchickou strukturu. Pak má kategorizační systém více úrovní obecnosti. Takovou strukturu zobrazujeme hierarchicky uspořádanými grafy.

Typologie představuje vlastně soustavu typů (forem fenoménů) a vytváří se tak, že:

- udáme dimenze (proměnné), které budou fixovat jednotlivé typy pro danou úroveň typologie;
- definujeme pomocí dimenzí typy jako určité konfigurace hodnot dimenzí;
- vyznačíme podstatné rozdíly mezi jednotlivými typy.

Podle způsobu a kombinace proměnných rozlišujeme různé druhy typů:

- extrémní typ, který zachycuje extrémní kombinace hodnot dimenzí;
- průměrný typ je určen předpokládanými průměrnými hodnotami dimenzí v uvažované populaci;
- strukturální typ, pomocí něhož zachycujeme určitou strukturu;
- typ příběhu, pomocí kterého určujeme nějaký vzor procesu.

Všechny tyto typy mohou mít podobu buď reálného, nebo ideálního typu. **Reálné typy** mají svůj empirický referent, tzn. skutečného zástupce v reálném světě. **Ideální typ** definujeme tak, že určíme konfiguraci hodnot různých dimenzí, aniž by bylo zapotřebí, aby příslušná konfigurace existovala ve skutečnosti. Konfiguraci vybírá výzkumník tak, aby vyjádřil nějakou svoji představu, k níž bude dále vztahovat úvahy týkající se zkoumaných skutečností. Pomocí ideálního typu výzkumník odstraňuje ze skutečnosti rušící a okrajové aspekty a může lépe interpretovat reálná empirická data jako odchylku od ideálního typu nebo podobnost s ním. Právě rozdíl mezi ideálním typem a skutečností v sobě často nese důležité informace. Poznámenejme, že „ideální“ typem nevyjadřujeme hodnocení, hodnotový soud, a že základy aplikace ideálních typů položil Max Weber (1864–1920) v oblasti sociologie.

7.4 Zobrazovací prostředky

Hlavní zobrazovací technikou v kvalitativním výzkumu je text, který je případně opatřen kódy. Existují však další možnosti zobrazení pomocí tabulek, modelů procesu, kontextových modelů a strukturálních modelů. Těto možnosti kvalitativní výzkumníci nevyužívají tak, jak by bylo žádoucí. Raději přecházejí přímo od

slovního a zakódovaného textového popisu k interpretaci a zpracování textové zprávy o výsledcích výzkumu. Zpráva je pak v podstatě sekvenčním zobrazením informací, přičemž o jednom faktu se zmiňujeme náhodně na různých místech zprávy. Tento způsob lze doplnit zobrazením, jež uvede související informace o daném faktu v jedné tabulce nebo grafu.

Podobně jako v kvantitativní analýze, kde existuje množství způsobů grafické prezentace dat, navrhli pro kvalitativní data různé způsoby zobrazení Miles a Huberman (1984). Tito autoři jsou přesvědčeni, že jejich přístupy lze snadno pochopit. Je přitom nutné se řídit základním principem, že zobrazením se sdruží data tak, aby se usnadnil proces odvozování závěrů. Tito autoři se soustřeďují především na různé typy tabulek, ale uvažují i jiné typy zobrazení.

7.4.1 Tabulky

Existuje mnoho druhů tabulek. Jednoduchá verze spočívá v tom, že uvedeme seznam ilustrativních výřatků z provedených rozhovorů, aniž bychom použili nějakou jejich kategorizaci nebo škálování. Namísto citací můžeme do seznamu uvádět abstraktnější data založená na vyhodnocení provedeném výzkumníkem (viz deskriptivní systémy).

Miles a Huberman uvádějí sedm vlastností, které doporučují uvažovat při sestavování tabulek:

1. První vlastnost se týká toho, zda má tabulka popisnou nebo exploratorní úlohu a zda se pokoušíme zobrazit data, aby se odhalila konfigurace dat, nebo to, jak se věci vyvíjejí.
2. Tabulka se může sestavit tak, aby ukázala vztah uvnitř případu nebo mezi případy studie.
3. Tabulka sestává z řádků a sloupců a může se konstruovat tak, že řádky i sloupce jsou uspořádány podle určitého kritéria. Po prvních pokusech se doporučuje kategorie uspořádat.
4. Zvláštní řazení je dáno časem, které určuje časových vývoj, kauzální řetězec nebo cykly událostí.
5. Nejpoužívanější tabulky mají dvě dimenze. Někdy je zapotřebí sestavit i tabulky tří- nebo čtyřdimenzionální. Tabulky o více rozměrech se stávají nepřehlednými.
6. Důležitý je návrh, co se bude uvnitř jednoho políčka zobrazovat. Obvykle se uvádějí kódy, které identifikují případy, někdy se uvádějí přímo citace.
7. Pokud se dobře navrhla klíčová slova nebo se adekvátně zvolilo číslování taxonomických jednotek, pak se toto značení použije pro sestavování tabulek.

Tab. 7.1 Výňatek z tabulky pro kontrolu projektu (Miles, Huberman 1984, s. 97)

Podmínky	První uživatelé (n = 2)	Další uživatelé (n = 6)	První administrátoři	Další administrátoři
Angažovanost	Adekvátní – ideální Bayes: Angažoval jsem se. Quint: Nevím, proč jsem u toho zůstal.	Neadekvátní – adekvátní Neměl jsem na vybranou. (3) Nadchlo mě to. (1) Proč ne? (2)	Mislní: Neadekvátní Nejsem za to placen. Centrální: Adekvátní.	Mislní: Adekvátní Sei jsem na to tvrdě. Centrální: Adekvátní
Porozumění	Scházel: Nevěděl jsem, co se děje. Všechno bylo zmatené.	Scházel: neadekvátní: Nevěděl jsem, o čem to je. Ne špatně, ale jak to dít všechno dohromady?	Mislní: Scházelo Tochtu zmatek. Centrální: Scházelo, neadekvátní. Nevěděl jsem, o co jde.	Mislní: Adekvátní Vyskočení a zkušeni Centrální: Adekvátní Delegováno na školitele
Materialy	Scházel: Nic nebylo připraveno. Dělal jsem to sám.	Ideální: Zasnul jsem. Všechno bylo hotové.	Neaplikov.	Neaplikov.
Provození	Neadekvátní: Mělo by to být důkladnější. Věděli jenom to, co zrovna přednášeli.	Neadekvátní: Krátké a náročné. Bylo tohno na mně moc. Dobře, že to bylo.	Scházel	Adekvátní: Krátké, intenzivní
Dovednosti	Neadekvátní: Nemohl jsem si na nic vzpomenout. Měl jsem jenom základ.	Minimální: Tak akorát.	Neaplikov.	Neaplikov.

Uvádíme příklad tabulky, kterou popsali Miles a Huberman ve své práci. Tabulka 7.1 se týká evaluační studie úspěšnosti zavádění organizačních inovací do systému výuky na školách. Tabulka sumarizuje komponenty konceptu *přípravenost* (v řádcích) a srovnává připravenost pracovníků s různými rolemi (sloupce). Do tabulky je zaveden také časový faktor určující okamžik, kdy osoba účinkovala ve studii. Tato tabulka představuje podstatnou redukci osmi až deseti stránek protokolu. Protože se zobrazuje pouze malá část dat, je nutné, aby existovala explicitní pravidla pro to, co se do tabulky zahrne. Data jsou škálována: připravenost je kategorizována prostřednictvím dimenze: „scházelo – neadekvátní – adekvátní – ideální“. Také pravidla pro škálování musí být explicitně uvedena. Poznámeme, že data jsou upravena do podoby, která dovoluje kvantifikaci. Škálování dovoluje určit počet uživatelů, u nichž připravenost scházela nebo byla přítomna. Na tabulce je zajímavé, že vertikální kategorizace vznikla analýzou složek standardní veličiny „připravenost“ pro měření struktury stejného jména. V kvantitativní analýze se tato veličina uvažuje jako sumární index, vytvořený

ze svých komponent. Autoři měli k tomuto indexu nedůvěru, a proto použili podrobnější zobrazení údajů.

Je možné pracovat s více dimenzemi. Tři dimenze je možné zobrazit tak, že každý sloupec rozdělíme podle třetí dimenze. Improvizací s tvarem tabulky dojdeme k adekvátnímu zobrazení dat.

Miles a Huberman vymenovali devět základních pravidel pro konstrukci tabulek:

- k čitelnému zobrazení musí stačit jedna stránka;
- počet kategorií se omezuje v řádcích i sloupcích na 5–15;
- před sestavením konečné tabulky se doporučuje sestavit několik pokusných tabulek;
- všichni členové týmu mají přispět k návrhu optimální formy tabulky;
- pokud je to žádoucí, tabulka se transponuje (vymění se řádky a sloupce);
- pro zjednodušení a přehlednější znázornění se sdružují jednotlivé kategorie;
- pokud je to nutné, přidají se do tabulky nové řádky a sloupce;
- zachovává se taková kategorizace, aby se ukázaly důležitě rozdíly v datech;
- různé výzkumné otázky potřebují i několik typů tabulkového zobrazení.

Tvorba vhodných tabulek je dovednost, již si výzkumník osvojí praxí.

7.4.2 Grafy, mapy, vývojová schémata

Uvedeme některé možnosti grafického zobrazení informací. Vizualními reprezentacemi, které mohou být využity v kvalitativní analýze, jsou např. mapy, diagramy a plány. Podobně jako u tabulek, i zde zvolená forma zobrazení nutí vědce k abstrakci a výběru z velkého množství informací tak, aby bylo možné data zobrazit pomocí jednoho obrázku. Použití můžeme:

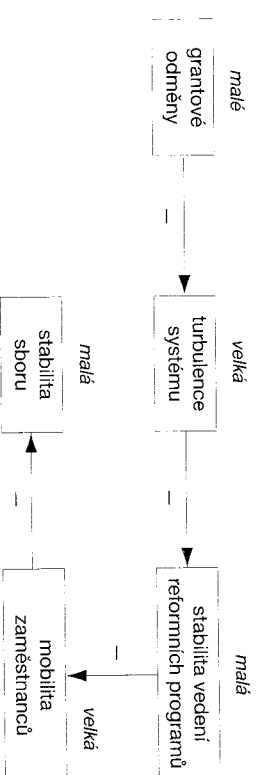
Vývojová schémata. známý prostředek pro studium rozhodovacích procesů. Například pomocí blokového schématu lze zobrazit postup při rozhodování, pro který sport má posuzovaný jedinec vlohy.

Organizační schémata důležitá při zobrazování struktury organizací.

Kognitivní mapy – zobrazují způsob reprezentace znalostí u sledovaného jedince.

Logické schéma ukazuje graficky určitou opakující se aktivitu jako sekvenci událostí, které jsou propojené nějakou akcí.

Kauzální sítě jsou diagramy, které obsahují nejdůležitější závisle a nezávisle proměnné v případové studii a vztahy mezi nimi. Kauzální síť lze vytvořit pomocí označených objektů spojených šipkami a popisnými texty. Pozornost se věnuje tzv. lokální kauzalitě, v níž jde o aktuální události a procesy v dané případové studii, které vedou k určitým důsledkům. Příklad kauzální sítě je na obrázku 7.3



(podle Miles, Huberman 1994). Tento diagram ukazuje, že nízké grantové odměny ve správné oblasti vedou k turbulenci systému (krácení financí je příčinnou nejistých podmínek pro práci ředitele). To vede k malé stabilitě jednotlivých členů školního sboru, kteří mají na starosti reformní programy a k větší mobilitě jednotlivých učitelů celého sboru.

7.5 Rámcová analýza

Popíšeme metodu, která je některými výzkumníky považována za zvláštní postup analýzy kvalitativních dat a patříla by tedy spíše do následující kapitoly naší knihy. Sami autoři metody ji však považují za předběžnou fázi více interpretačních postupů. Integruje některé právě popsané postupy. Proto ji zařazujeme do této kapitoly. Jejím cílem je především lepší organizace dat. Používá se také při shrnování výsledků několika kvalitativních studií na podobné téma při zpracování systematického přehledu (viz kap. 13.3.3).

Toto schéma analýzy kvalitativních dat (anglicky pojmenované *framework analysis*) vyvinuli v osmdesátých letech angličtí výzkumníci Richie a Spencer (1994). Autoři především usilovali o to, aby jejich přístup usnadnil systematické prozkoumávání kvalitativních dat. Vycházejí z toho, že prvním krokem práce s materiálem je jeho **organizace**, kdy jde o pečlivé rozřídění a redukci dat. Druhým krokem je vlastní **interpretace**, která vede k popisné nebo explanatorní zprávě o zkoumané oblasti. Autoři se opírají se techniku sestavování textových tabulek (viz s. 214), kterou jsme již poznali. Postup autorů má umožnit:

- zachycení vznikajících konceptů a nápadů tak, aby byly zdůvodněně především samotnými daty, a ne pouze předem danými kategoriemi odvozenými z nějaké známé teorie;

- přizpůsobování analýzy novým pohledům;
- zaznamenání a zobrazování syntetizovaných a redukovaných dat způsobem, jenž dovoluje tuto redukci vztáhnout zpět k původní formě dat;
- vyhledávání a porovnávání mezi jednotlivými analyzovanými případy;
- systematické prohlédávání a vyhodnocení celé množiny dat;
- průhlednost postupu pro ostatní spolupracovníky nebo hodnotitele projektu.

Postup je založen na tabulkové metodě a vychází z odhalených témat a kategorií, jež usnadňují organizaci a klasifikaci dat. Každá jednotlivá studie má vlastní tematický rámec, který se skládá z množiny hlavních témat, jež jsou rozdělena na podtémata. Témata a podtémata se navrhují v průběhu seznamování se s daty, při klasifikaci jednotlivých částí datového materiálu.

Jakmile je navržen dostatečně podrobný seznam témat a podtémat, pro každé hlavní téma se vyvíjí zvláštní tabulka, do níž se umístí jednotlivé případy a datové jednotky výskytu, přičemž pro každé podtéma je v tabulce vyhrazen jeden sloupec. Data pro každý případ se zaznamenávají do vznikající tabulky až do úplného vyčerpání všech dat. Stručně popíšeme jednotlivé kroky této analýzy.

Identifikace počátečních témat a konceptů. Nejprve se výzkumník musí důkladně seznámit s materiálem a jeho strukturou. Po úvodní prohlídce nashromážděných dat, prvním čtení získaných textů se sestavují seznamy s počáteční strukturou témat, které budou sloužit pro základní klasifikaci. Obsah seznamů se různí podle typu kvalitativní analýzy. Například může výzkumník dávat větší důraz na sémantické aspekty týkající se použitého jazyka, opírat se o deskriptivní kategorie, vycházející z úzkého vztahu k předemné oblasti, nebo používat zcela abstraktní klasifikace. Podtémata v seznamech jsou pro orientaci vhodné očíslována nebo pojmenována.

Označení dat. V dalším kroku označíme jednotlivé části textu pomocí vytvořených seznamů. Autoři odlišují proces označování od kvalitativního kódování. To usiluje o hlubší vstřížení významů v datech. Při označování nebo indexaci pročítáme jednotlivé fráze, věty a odstavce, rozhodujeme se, o čem *materiál vypovídá*, a pak přiřazujeme vhodné označení. Můžeme provést označení na papíře nebo pomocí softwaru v databázi dat. Proces indexace může vést k zjevnějším a propracovanějším kategorizačním systémům.

Vytváření tematických tabulek a schémat pro třídění a uspořádání dat. V dalším kroku využíváme poznanky z předchozí fáze a vytváříme tematické tabulky nebo grafická schémata. Každé téma se svými podtématy se zachytí zvláštní tabulkou. Počet tabulek je určen počtem hlavních témat vytvořených v průběhu předchozí analýzy. Každý jedinec (datová jednotka) je přiřazen do určitého řádku tabulky a tuto pozici bude mít stejnou ve všech vytvořených tabulkách. První sloupec každé tabulky je vyhrazen pro identifikaci jedince nebo

Tab. 7.2 Schéma dvou typů tabulek pro komparativní zobrazení textových dat

Tematické zobrazení			
	Případ 1	Případ 2	Případ 3
Téma 1			aid.
Téma 2			
Téma 2			
aid.			

Zobrazení podle případů			
	Téma 1	Téma 2	Téma 3
Případ 1			
Případ 2			
aid.			aid.

datové jednotky. Při přípravěm zpracování je výhodné vytvořit prázdný poslední sloupec pro případ nově navrženého tématu.

Sumarizace a syntéza dat. V určitém okamžiku je zapotřebí zařadit klasifikovaná data do tabulek. Podle autorů se tento krok nazývá zobrazení. Klíčové prvky částí dat jsou umístěny do tabulek v závislosti na svém označení (tab. 7.2). Výzkumník využije indexovaný materiál, ale také je možné pracovat přímo s nerozříděným materiálem nebo záznamem rozhovorů.

Základní otázka pro závěrečné zobrazení spočívá v tom, jak nejlépe shrnout obsah a podstatu, aniž bychom ztratili úplně ze zřetele kontext a použitý jazyk originálu. Tento proces vyžaduje značnou péči a důkladnou rozvahu o rozsahu a obsahu vybraného materiálu. Obecným principem je požadavek zahrnout do statek dat a kontextu, aby se výzkumník nemusel neustále vracet k vlastním textu nebo datům a připomínat si vlastní obsah a význam zobrazené datové jednotky. Na druhé straně vybraný objem dat pro zařazení do políčka tabulky nesmí být příliš veliký, abychom nedostali zcela nepřehlednou a zahlcenou tabulku. Ide o kompromis mezi oběma extrémny.

Pro popsání účely lze využít tabulkový procesor, nebo se údaje vynášejí na papír formátu A3. Navržený proces je pouze částí celého analytického procesu, po němž začíná vlastní kvalitativní analýza. Postup autorů se týká hlavně organizace dat, avšak usnadňuje jejich další analýzu. Vede k vytvoření klasifikačních kategorií, ale umožňuje také porovnání uvnitř případů a mezi případy a identifikaci zvláštností a pravdivosti v datech. Provedené zobrazení datového materiálu usnadňuje návrh nové typologie nebo pokus o vysvětlení určitých asociací.

PŘÍKLAD 7.1

Vztah mezi rodinným životem a profesionálními kariérou lékařů

Účelem studie (Dumelow 2008) bylo prozkoumat vztah mezi prací a rodinným životem lékařů a jejich postoje k možnostem a omezením, která určují tento vztah. Výzkumníci provedli polostrukturované kvalitativní rozhovory s 202 lékaři ve věkové skupině 40–50 roků z nejrůznějších lékařských specializací.

Polostrukturované rozhovory byly tematicky navrženy pomocí pěti hloubkových rozhovorů, pomocí diskusí s lékaři seniory, kteří se podíleli na výzkumech s podobnou tematikou, a konzultací dostupné sociologické literatury. Pořadí otázek bylo přezkoumáno pomocí pilotní studie. Rozhovory trvaly 45–90 minut a byly provedeny autory a čtyřmi dalšími výzkumníky na pracovišti lékaře. Rozhovory byly nahrávány na video. Základní profil osoby lékaře byl získán před rozhovorem.

Rozhovory byly přepisovány a analyzovány pomocí rámcové analýzy. Nejdříve výzkumníci prostudovali odpovědi na otevřené otázky a sestavili seznam témat. Pak navrhl kódovací rámec, který pokrýval účel výzkumu. Jednotlivé kódy pro každého lékaře byly převedeny do tabulek. Tím se provedla reorganizace dat. Identifikovali pravidelnosti a rozdílnosti a navrhli tři typy (dominance kariéry, segregace a vyrovnané přizpůsobení), do nichž klasifikovali jednotlivé lékaře. Tři výzkumníci se podíleli na validizaci celého procesu v diskusích o navržených kategoriích, o tvorbě typu a asociací mezi kategoriemi a typy.

Ve zprávě použili citace z rozhovorů, aby přiblížili škálu odpovědí: Úryvek z rozhovoru s lékařkou, která se dobře vyrovnala s požadavky rodiny a práce: „Abyste se s tím vyrovnal, musíte mít pomocníci k dítěti, dále potřebujete komunikaci, organizaci a plánování, energii a pocit, že vás to baví. Určitě potřebujete mnoho energie, abyste zvládli obě části života. Obohatilo to můj život a jsem tam, kde jsem chtěla být (jsem vdaná, mám děti, zabývám se chirurgií).“

Zpráva je doplněna statistickou tabulkou s charakteristikami celé zkoumané skupiny (věk, délka praxe, specializace, rodinný status atd.). Většina lékařů patřila k typu segregace (tradikální oddělení obou sfér), ženy patřily většinou k typu přizpůsobení nebo dominance zaměslnání. Mnoho lékařů nebylo spokojeno se stavem vztahu práce–rodina. Zpráva o výzkumu končí závěrem, že v současné době se lékaři spíše přizpůsobují systému, než aby jim systém poskytl pomoc v procesu vyrovnávání požadavků rodiny a profesionálního života.

7.6 Souhrn

Tuto krátkou kapitolu jsme věnovali metodám pro přípravu dat. Šlo o některé metody transkripce, redukce dat pomocí tabulek, grafů a schémat. Také jsme nasílní problematické vytváření kategorizačních schémat používaných při analýze pomocí kódování. Rozlišujeme mezi schématy, která jsou předem dána, a schématy vytvářenými teprve při setkání s daty. První typ kategorií využívá spíše kvantitativní výzkum. Postupy vytváření kategorií *in vivo* jsou typické pro kvalitativní přístup. Tento přístup znovu probereme při výkladu metody zakotvené teorie. Rámcovou analýzu popsanou na konci kapitoly její autoři Ritchie a Spencer považují především za prostředek k organizaci dat a vytvoření základního přehledu, výzkumníci ji však využívají jako samostatnou metodu analýzy dat. Její aplikace se objevují především v medicínské literatuře o zkoumání sociálně-psychologických a organizačních aspektů procesů ve zdravotnictví.

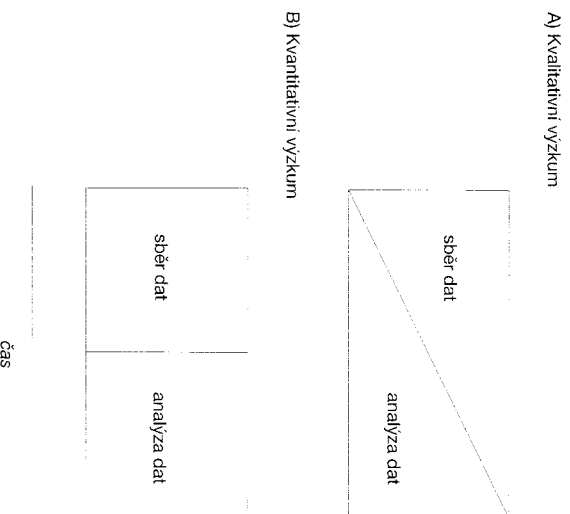
8 Metody vyhodnocování a interpretace

Kvalitativní materiál ve formě transkripce rozhovorů, protokolů pozorování, textových a audiovizuálních materiálů a dalších druhů dokumentů se transformuje a interpretuje s cílem zachytit smysluplně komplexitu zkoumaných jevů a případů sociálního světa. Míra smysluplnosti je určena účelem studie a výzkumnou otázkou, která zaměřuje cíle zpracování dat. Při kvalitativní analýze a interpretaci jde o systematické nenumерické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy. Všechny kroky tohoto procesu se mají dokumentovat. Čímž se zajišťuje průhlednost a kontrola kvality celého procesu. V tom mohou sehrát významnou roli počítačové programy (viz kap. 14.2).

Kvalitativní data nemají strukturovanou podobu dat v kvantitativním výzkumu, což komplikuje jejich vyhodnocení. Například v kvantitativní analýze výsledků dotazníkového šetření analýza i diskusi výsledků jistým způsobem určují definované proměnné, četnosti odpovědí a korelace mezi nimi. Naproti tomu kvalitativní data se vyznačují svojí kontextuálností a vzpírají se provedení redukce. To se projevuje i ve zprávě o jejich analýze. Interpretace dat je doplňována plnými citacemi částí interview, výňatky z terénních zápisů nebo poznámkami z provedených skupinových diskusí.

S organizováním dat a jejich analýzou se začíná většinou již ve fázi sběru dat. V tom se liší kvalitativní postup od běžné strategie kvantitativního výzkumu. Tuto okolnost zdůrazňuje obrázek 8.1. V mnoha případech analýza směřuje výzkumníka k novým zdrojům dat. Proto je analýza částí sběru dat. Proces sběru dat a analýzy pokračuje iterativně až do okamžiku, kdy výzkumník rozhodne, že bylo dosaženo výzkumného cíle.

Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku. Pouze výjimečně používáme ve větší míře mechanické operace; jež jsou tak typické pro statistické metody. Výzkumník „jako prostředek sběru dat a analýzy“ se může dopustit

Obr. 8.1 Vývoj rozsahu činnosti při sběru dat a jejich analýze**Tab. 8.1** Faktory ovlivňující negativně analytický proces (podle Robson 1993)

Při analýze bychom si měli uvědomovat omezenost naší analytické kapacity, což je způsobeno těmito okolnostmi:

1. Přetížení daty. Člověk je omezen při přijímání, zpracování a zapamatování dat.
2. První dojem. První datové vstupy dělají větší dojem než pozdější.
3. Informační nedostupnost. Informacím, které jsou dostupnější, věnujeme větší pozornost.
4. Pozitivní instance. Existuje tendence ignorovat informace, které jsou v konfliktu s dosud zastávanými názory, a naopak přeceňovat informace, které je podporují.
5. Interní konzistence. Existuje tendence ignorovat překvapivou informaci.
6. Nestejná spolehlivost. Nevěnuje se pozornost okolnosti, že jednotlivé informační zdroje jsou různé spolehlivé.
7. Scházející informace. Tomu, k čemu schází informace, se věnuje menší pozornost.
8. Revize hypotéz. Dalším informacím se věnuje buď přehnaně velká, nebo přehnaně malá pozornost.
9. Přehnaná sebedůvěra. Pokud se udělá rozhodnutí, považuje se dále za přehnaně spolehlivé.
10. Přičinmost současných jevů. Pokud se jev vyskytuje současně s jiným, považují se oba za příčinně propojené.
11. Fiktivní základ. Pokud nejsou k dispozici data, provádí se srovnání s průměrem nebo libovolně zvoleným základem.
12. Výsledky opakované analýzy se často liší od původních.

pri analýze přehlednutí, systematických chyb a omylů. V tabulce 8.1 uvádíme vybrané subjektivní faktory, které mohou negativně ovlivnit provedení analýzy výzkumníkem.

V dalších odstavcích popíšeme analytické taktiky pro případové studie (Miles a Huberman 1994, Stake 1995, Yin 1989) i analytické postupy zakotvené teorie (Glaser, Strauss 1967) a etnografického výzkumu. Zmíníme metodu analytické indukce, jež se považuje za obecnou strategii kvalitativního výzkumu. Také popíšeme některé specifické postupy kvalitativní obsahové analýzy (vyhodnocení rozhovorů, fenomenologickou analýzu, analýzu narativních rozhovorů) a méně podrobně další postupy kvalitativní analýzy.

Podobně jako u výkladu metod sběru dat je i náš výběr přístupů k analýze dat nutně kompromisem.

Robson (2003) popisuje typologii metod analýzy kvalitativních dat. Rozlišuje:

- a) kvazistatistické metody;
- b) metody pomocí šablon;
- c) editovací postupy;
- d) postupy na základě proniknutí do textu.

Postupy se liší stupněm strukturovanosti – nejvíce strukturované jsou kvazistatistické postupy; nejméně postupy založené na proniknutí do textu. **Kvazistatistické postupy** vycházejí z konverze kvalitativních dat do kvantitativního formátu. Používají se v kvantitativní obsahové analýze. **Postupy založené na šabloně** vycházejí z navrženého kódovacího systému. Kódy jsou voleny před výzkumem nebo se navrhnou in vivo analýzou dostupných dat. Tyto kódy a příslušné kódovací předpisy pak slouží jako šablona pro analýzu. Identifikují se části textu, jež lze označit daným kódem. Následuje shrnutí pomocí různých tabulek, map a grafů, které jsou podkladem pro závěrečnou interpretaci (viz např. rámcová analýza v předchozí kapitole).

Editovací postupy jsou (spolu s analytickými postupy podle šablon) nejčastější metodou. Jsou založeny na interpretaci a mají pružnější charakter než předchozí přístup. Typickým představitelem je postup zakotvené teorie.

Konečně postupy založené na **hloubkovém proniknutí do textu** jsou silně interpretativní, vyžadují maximální vzhled, intuici a kreativitu výzkumníka. Metoda není systematizovaná a má afinitu k literární nebo umělecké kritice. Obrací se na podobně orientovaného čtenáře; u vědecké komunity se setkává s nedůvěrou.

8.1 Analýza dat případové studie

Analýza dat případové studie nemusí vycházet z nějakého zvláštního přístupu, nýbrž může využít postupy známé z etnografického přístupu nebo metody zalkovené teorie. Naopak metody, jež uvedeme v tomto odstavci, lze použít jako pomocné prostředky analýzy v obou zmíněných typech studií, v biografických studiích nebo v evaluačním výzkumu.

Stake (1995) tvrdí, že nelze přesně identifikovat okamžik, kdy analýza začíná. Analýzou podle něho je již přiřazení významu prvnímu dojmu v terénu, ale také to je konečná kompilace dat a poznatků. Kvalitativní studie se opírá o zcela běžné formy uvazování. Každý jedinec má vyvinuté schopnosti, jak se orientovat při setkání s neznámými objekty a fenomény. Hledání významu dat je často hledáním pravdivosti, konzistencei za určitých podmínek. Podle Stakea jsme někdy schopni odhalit význam již pomocí jedné události, častěji však je podstatné, že instance jako zástupci určitého významu se opakují v několika událostech nebo případech. Někdy určité pravdivosti předpokládáme předem, jiné se objevují teprve v průběhu studie.

Výzkumník se snaží dát smysl shromážděným údajům z případové studie. Obecně se může přiklonit k dvěma různým způsobům: postupuje více holisticky nebo více analyticky, kódováním. Holistická analýza neustupuje o rozbití nashromážděných dat na jednotlivé části, ale hledá závěry posouzením dat jako celku. Většinou se však přistupuje k analýze pomocí kódování, tedy systematickým prohledáváním dat s cílem nalézt pravdivosti a klasifikovat jejich jednotlivé části. Na tuto fázi vždy navazuje snaha výsledky této analýzy interpretovat jako celek, aby bylo možné o nich vyprávět určitý příběh.

Miles a Huberman (1994) navrhl vlastní, široce uznávaný přístup k analýze dat případové studie. Věnují se jak analýze jednoho případu, tak metodám pro porovnání několika případů. Tito autoři rozlišují dva typy analýzy: analýzu orientovanou na proměnné a analýzu orientovanou na případy.

Analýza orientovaná na proměnné se zabývá vztahy mezi dobře definovanými koncepty. Například zkoumáme rozhodnutí adolescence v závislosti na očekávání rodičů, na známkách ve škole a na okolí. **Analýza orientovaná na případ** uvažuje případ jako celistvou entitu a hledá konfigurace, asociace, přičiny a následky uvnitř případu, případně provádí komparaci mezi několika málo případy. Je orientovaná na proces. Například adolescence můžeme sledovat několik měsíců a pozorovat, jak jsou jednotlivé události v jeho životě spojeny s rozhodnutím podat přihlášku na vysokou školu.

Oba přístupy mají své výhody a nevýhody. Analýza podle proměnných odhaluje vztahy mezi proměnnými ve větších populacích, ale její výsledky jsou často příliš obecné a vágní. Není efektivní při odhalování lokální kauzality, kdy

jde o propojení mnoha příčin s efekty. Případový přístup je vhodný při hledání specifických, konkrétních, historicky zdůvodněných konfigurací v malé množině případů.

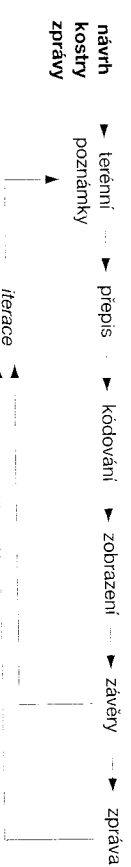
Oba přístupy se v rámci analýzy kombinují tak, že se mezi nimi přechází se snahou porozumět dynamice a vlivům různých proměnných. Huberman a Miles (s. 302) poznamenávají:

„Vyprávění bez proměnných nám neřká vše o významu a vlivech na to, co vidíme. Proměnné bez vyprávění jsou příliš abstraktní a nepřesvědčivé.“

Tito autoři rozlišují tradiční kvalitativní analýzu danou sekvencí



a analýzou určenou předem navrženou kostrou zprávy o případě



Mluvíme pak o prestrukturované případové studii. Na základě výzkumných otázek navrhujeme kostru zprávy, která určuje sber dat i analýzu. Výzkumník má při shromáždění dat jasnou představu o požadovaných datech a způsobu jejich prezentace. Celý proces má iterativní charakter, postupně vylepšujeme aktuální zprávu až do konečné podoby.

PŘÍKLAD 8.1

Pomocná kostra zprávy o evaluaci

Miles a Huberman (1994, s. 79) popisují kostru zprávy o evaluaci inovativního programu na škole:

Obsah

A. **Místo** – Poloha, prostředí – Demografie komunity a regionu – Organizační graf (klíčoví akteři a jejich vztahy)

B. **Stručná historie** – Přijetí programu (obsahuje stručný popis inovace) – Plánování (vše po přijetí a před aplikací na žáky) – Implementace do současnosti

- C. **Současný stav řešení výzkumných otázek** – Inovace (zpracování všech podotázek, souhrn všeho, co je známé a neznámé) – Škola jako sociální organizace – Přijetí rozhodnutí – Dynamika ve škole v průběhu implementace/transformace – Vzniká konfigurace (výsledky) – Role externí a interní asistence
(Uzavřít seznamem nejistot a dalších otázek)
- D. **Příčinná síť** – Grafická síť proměnných, které ovlivňují výsledky – Diskuse sítě, včetně propojení s ostatní teorií případu.
- E. **Krátké metodologické poznámky** (jak se prováděla analýza, problémy, spolehlivost výsledků, návrh pro další souhrn).

Popíšeme analytický přístup obou autorů podrobněji. Již jsme uvedli, že analýza dat začíná už na začátku sběru dat, v dalším průběhu výzkumu výzkumník (nebo skupina výzkumníků) průběžně sřídá fázi sběru dat a analýzy. Výzkumník se pomocí dat a jejich analýzou seznamuje se zkoumaným případem, získává stále hlubší porozumění tématu a výzkumné otázce. Díky sběru dat ve více časových okamžicích je schopen případ lépe popsat, rozvíjet jeho teorii a testovat indukativně navržené hypotézy. Kvalitativní výzkumník jedná jako detektiv, který pečlivě zkoumá data, klade si nové otázky a opět vstupuje do terénu, aby získal nová data, která mu pomohou otázky zodpovědět. Přístup k analýze dat, který popíšeme, trvá tak dlouho, než se podaří otázky dostatečně zodpovědět.

Uchování a organizace dat. Data je nutné přepsat a provést vybraný způsob transkripce (viz kapitola 7.1). Transkripce označuje proces převodu původních dat do lépe zpracovatelné podoby. Obvykle pracujeme s texty. Některá data ponecháme ve formě audio- a videozáznamů. Data vkládáme do počítače. Pro organizaci dat zvolíme vhodný software (viz kap. 14.2). Dále popíšeme, jak se pracuje s texty, ale obdobné principy lze použít i při práci s ostatními formami dat.

Segmentace zahrnuje rozdělení dat do analytických jednotek. Pročítáme text řádku po řádku a pláme se, zda se jedná o segment, který obsahuje z hlediska cílů výzkumu nějaký význam. Také si klademe otázku: *Liší se tato část nějak od předcházejícího a následujícího textu?* Významovou jednotkou může být slovo, věta, odstavec nebo celý dokument. Segment musí mít význam, který je nutné dokumentovat. Přírozeným segmentem je odpověď informátora na otázku. Tabulka 8.2 ukazuje úryvek z počítačů skupinové diskuse a přípravu pro kódování v textovém editoru Word (La Pelle, 2004).

Kódování. Kódování nám pomáhá data popsat. Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Kódy mají mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům. Kódování je ústředním bodem analýzy, budeme se jím zabývat také v kapitole o zakotvené teorii. Základní informace o kódování jsme uvedli v kapitole 7.2.

Tab. 8.2 Ukázka segmentace dat

Jméno účastníka	Tematický kód	Otázka/odpověď	Číslo sekvence
Moderátor		Prosím, začátek věnujeme představení účastníků. Laskavě se všichni představte tak, že nám řeknete, v jaké škole pracujete a jaká opatření proti kouření aplikujete.	1
Jana		Jmenuji se Jana a jsem ze školy A. Neděláme u nás žádný tabakový program. Účím v hodinách zdravotní výchovy a v nich dětem o škodlivosti kouření hodně vyprávím.	2
Pavel		Mé jméno je Pavel, jsem ze školy C. Nemáme žádný formální program. Snažíme se oslovit děti pomocí promítání filmu. Máme s tím docela dobré zkušenosti.	3
Irena		Mé jméno je Irena, jsem ze školy B. Pracovala jsem v jednom programu proti kouření. Tento rok jsme organizovali trochu jiný program. Chodili k nám lékaři a s nimi jsem užce spolupracovala.	4

Miles a Huberman (1994) rozlišují mezi první a druhou úrovní kódování. První úroveň přiřazuje kódy úsekům textu. Druhá úroveň shlukuje kódy první úrovně do smysluplných skupin podle témat. Při kódování se pláme *O co tady jde?* a neustále reflektujeme a dále zpracováváme své představy. Začínáme s malým počtem potenciálních vzorců dat a témat, postupně je modifikujeme a rozšiřujeme, zamítáme, až nám nakonec zbyde několik dobře verifikovaných témat nebo mechanismů. Kódování provádíme pomocí formálních symbolů nebo pomocí anotací. Pokud pracujeme s papírem a tužkou, formální kódy píšeme na levém, anotace na pravém okraji textu. Software jako ATLAS/ti umožňuje označování textů kódy a anotacemi pomocí programových prostředků.

Poznámkování. Poznámka je něco, co nás napadne při sběru dat nebo jejich analýze a zapíšeme to. Důležité jsou poznámky o kódech a jejich vztazích. Také poznámky mají být uloženy v nějaké databázi a označeny tak, abychom je mohli třídit a prohlédávat. Poznámkování je rovněž důležitým prostředkem zakotvené teorie (Kap. 8.3.2). Nemá za cíl dodávat nová data, ale usiluje o propojení několika částí dat. Uvádíme příklad integrativní poznámky z evaluačního výzkumu (Miles Huberman 1994, s. 73).

PŘÍKLAD 8.2

Různé typy kódů

Miles Huberman (1994, s. 57–58) rozlišují a) deskriptivní kódy; b) interpretativní kódy a c) kódy datových konfigurací:

a) Byly zkoumány efekty intervenčního programu na jedné škole. Terénní poznámka má tvar:

„Optal jsem se ho, jak silně byla pocítována potřeba toho programu. Odpověděl, že žáci v 9. ročníku jsou v testech o dva ročníky pozadu a staré kurikulum je neefektivní. Testy také ukázaly, že žáci se zlepšují pouze pět měsíců z celkové desetiměsíčního školního roku.“

Tento odstavec můžeme označit zkratkou MOT (motivace) na levé straně textu. Jestliže chceme více diferencovat, lze použít označení VED MOT pro odlišení učitelů (UČ) a vedoucích pracovníků (VED).

b) Předpokládáme, že v předchozím příkladu se zabýváme lokální dynamikou a uvažujeme motivy podrobněji. Interpretativní kód předchozího segmentu má tvar EXT MOT pro odlišení, že někteří lidé si cení více vnějšího hodnocení než vnitřního přesvědčení (INT MOT).

c) Kódy datových konfigurací jsou založeny na ještě hlubší interpretaci. Používají se v pozdějších fázích analýzy a označují vynořující se témata a datové vzorce (např. TE – téma, KONF – konfigurace, KS – kauzální spojení) ve spojení s označením jevu.

„Ale pan Wait říká, že toho moc neví o programu A. Myslí si, že jde o kombinaci mnoha věcí. Místnosti s přístroji a pomůckami se používají ráno pro program B, který zná pan Wait mnohem lépe. [...] Odpoledne používá laborator paní Marplová pro program A. Pan Wait říká, že to je jiný program, proto jde o jiné použití.“

Miles a Huberman upozorňují, že tento úsek poznámek vypadá zcela nevině. Proto byl zprvu kódován označením pro „základní vlastnost“. V průběhu další analýzy se zjistilo, že probíhá intenzivní boj mezi různými frakcemi v organizaci. Pan Wait byl ve skupině B, ne ve skupině A, oba projekty spolu soupeřily o granty a pozice. Proto se poznámka popsalá kódem KONF TYMY.

PŘÍKLAD 8.3

Poznámka (memo) v průběhu analýzy

Podoby kariéry (22. února)

V obecném smyslu lidé provádějící inovace jsou ve stavu přerodu. Jsou na cestě odněkud někam prostřednictvím inováčního projektu. Kam se mohou ubírat?

1. Postup – ze třídy do pozice ředitele nebo do pozice úředníka. Inovace jsou rychlejší než čekání na běžný kariéerní postup nebo doplnění vzdělání. Získáváte popularitu a lepší pozici.

2. Pryč – od vyučování k jinému zaměstnání nebo k práci na částečný úvazek. Projekty jsou často volně vedené, umožňující změnu.
 3. Dovnitř – inovační program nevyžaduje tolik formality. Umožňuje přístup ke službám jako další vzdělávání lidí s různou kvalitací.
- bylo by velmi užitečné, abychom zjišťovali, odkud lidé přicházejí a kde jsou nebo kam „iněřují“. Navrhují, abychom se účastníkům ptali:
- trochu jasněji, proč to dělají, v termínech roli a změn rolí;
 - co očekávají, že budou dělat za 2–3 roky;
 - jestli si uvědomují, že jsou v období přerodu.

PŘÍKLAD 8.4

Typologie chování učitele

Zajímavou typologii navrhl Patton (1990, s. 411) při pokusu, jak pomoci učitelům jedné střední školy navrhnout preventivní program zaměřený proti špatné docházce do školy. Patton pozoroval učitele a vedl s nimi rozhovory.

Induktivní analýza dat vedla k závěru, že chování učitelů ve vztahu k absencím žáků lze popsat kontinuem podle toho, do jaké míry učitel přijímal odpovědnost za žáka, nebo ji přesouval na někoho jiného. Druhá dimenze se týkala názoru na efektivní intervenční strategii. Induktivní analýza ukázala tři možné názory. Někteří učitelé věřili, že je zapotřebí dětem pomáhat řešit jejich problémy, jiní zastávali názor, že hlavním úkolem je udržet regulérní chod školy (zachovat hladké fungování systému), ostatní dávali přednost potrestání za nevhodné a nepřijatelné chování. Je patrné, že Patton našel dvě jednoduché typologie, které měly vztah k absentování: a) učitelovo přesvědčení, jak jednat s absentéry; b) učitelův postoj k odpovědnosti za absentéra.

Patton se rozhodl propojit obě typologie a vytvořit novou, která zachycuje vztah obou dimenzí. Tu popisuje dvourozměrná tabulka 8.3.

Tab. 8.3 Identifikace vztahů mezi kategoriemi

Chování k žákovi Role učitele	Pokusit se o nápravu	Neutrální přístup	Potrestání
Přijmout zodpovědnost	Přímá pomoc školákově	Nechat školáka projít	Uplatnit posilň přímou na škole
Přesunout zodpovědnost	Předat psychologovi	Ignorovat a doufat, že to někdo vyřeší	Stěžovat si, někdo by měl problém odstranit

Tab. 8.4 Možnosti vztahu mezi dvěma fenomény A a B

Název vztahu	Forma vztahu
1. Striktní inkluze	A je druhem B.
2. Prostorový vztah	A je místo v B, A je částí B.
3. Vztah příčina-efekt	A je výsledkem B, A je příčinou B.
4. Racionální vztah	A je důvodem pro provedení B.
5. Umístění akce	A je místem pro provedení B.
6. Funkce	A je použité kvůli B.
7. Prostředek k cíli	A je cestou, jak provést B.
8. Sekvence	A je krokem k (je stupně) B.
9. Atribuce	A je atributem (charakteristikou) B.

Identifikace vztahů mezi kategoriemi. Existuje několik způsobů, jak se zabývat vztahy v kvalitativních datech. V kvantitativním výzkumu pracujeme se vztahy mezi proměnnými. V kvalitativním výzkumu má slovo vztah širší význam než v kvantitativně zaměřené analýze. Souhrn možných vztahů v kvalitativním výzkumu zpracovává Spradleyem obsahuje tabulka 8.4. Vztah mezi kategoriemi, který je určen inkluzí, nazýváme typologie.

Zobrazení pomoci přehledových grafů a tabulek. Tabulky a grafy jsou užitečným prostředkem, jak přiblížit vztahy mezi kategoriemi. Miles a Huberman (1994) radí výzkumníkům, aby při řešení složitě otázky a u komplexních dat vždy uvažovali o nějaké formě zobrazení. To může plnit tři funkce:

- přispěje k řešení problému;
- přispěje k potvrzení našich závěrů;
- umožní čtenáři lépe pochopit argumentaci ve výzkumné zprávě.

V kapitole 7 jsme popsali zobrazení dat pomocí tabulek, map, diagramů a síťových grafů. Programy pro kvalitativní analýzu umožňují automatizovat proces zobrazení dat. Tabulky využíváme pro zobrazení textových informací. Také je uplatníme, jestliže chceme zachytit četnostní vztahy výskytu kódů v textovém materiálu. Procesu počítání četností se v kvalitativním výzkumu někdy říká **enumerace**. Tato operace může být užitečná, ale musíme správně rozpoznat, jaká čísla zobrazujeme. Například když analyzujeme výskyt určitého slova v prepisech rozhovorů, je zapotřebí si uvědomit, že zvýšený výskyt daného slova může být způsoben rovnoměrným výskytem u všech informátorů, nebo vysokým výskytem u jednoho z nich.

Průběžný souhrn. Jedná se o pokus shrnout, co se dosud odhalilo a co je nutné dále analyzovat. Průběžné souhrny mají obsahovat, co se odhalilo, ale i hodnotnocení spolehlivosti, s jakou to známe. Tyto souhrny postupně itejí do konečné zprávy. Někdy také použijeme předstrukturovaný vzor zprávy, který doplníme o potřebné závěry (srov. příklad 8.1, s. 227). Pokud má výzkum charakter víceprůběžné studie, můžeme do průběžné zprávy zařadit první výsledky, které popisují explanační proměnné, jež je nutné uvažovat ve všech případech. Průběžné zprávy mohou mít různý tvar a délku (20–25 stránek). Není výzkumníka, aby se zabýval zpracováním materiálem z hlediska konečného vyústění, aby jasně formuloval zásadní věci a kriticky hodnotil dosud nasbíraná data. Příprava průběžné zprávy přispívá k dalšímu sběru dat, k reformulaci kódů a k novým rozhodnutím o plánu analýzy.

Miniatury. Doporučuje se připravit si během analýzy ilustrace poznatku pomocí vyprávěných miniatur. Ty se objeví v konečné zprávě. Má se jednat o zvlášť významná data, která je vhodná pro popis pomocí vyprávění. Příkladem je popis jednoho dne studenta, dění na určitém pracovišti nebo průběh typické schůze členů nějaké politické strany. Miniatura je cílený popis série událostí, jež je rezentativní pro určitý aspekt případu. Má mít určitou stylovou úroveň, která umocňuje přesvědčivost dokumentovaných poznatků. Miniatury také mohou podávat zkrácený souhrn vyprávění účastníka o události. Zařazují se na vhodná místa ve zprávě o výzkumu. Ozývají její narativní strukturu.

Ve zkratce uvedeme zásady a pomocné taktiky, které doporučují používat autoři Miles a Huberman (1994) v průběhu rozkrývání datového materiálu kvalitativní studie.

- a) **Počítání četností.** V kvalitativním výzkumu se někdy odmlňují snahy počítat četnosti a hodnotit vztahy číselně. Avšak úplné vypuštění statistiky někdy vede k opomnění zcela zjevných vztahů v datech.
- b) **Odhadování konfigurací a témat.** Objevující se vztahy v textu nebo v tabulkách se identifikují poměrně rychle. Je však důležité zůstat zcela otevřený konfiguracím a tématům, jež danou pravdělnost zpochybňují.
- c) **Preference přijatelnosti.** Pokud se zjistila určitá pravdělnost v datech, je nutné ověřovat její přijatelnost a ptát se, zda objevený vztah dává vůbec smysl.
- d) **Shlukování.** Kvalitativní výzkum se snaží seskupovat události a lidi do skupin, čemuž napomáhá použití tabulek. Je však důležité si uvědomit, že i výjimečná událost nebo jedinec dokreslují vztahy v datech. Proto je nutné zkoumat jak typické, tak výjimečné události a osoby.
- e) **Metafóra.** Při analýze je často užitečné myslet metaforycky. Používání analogií a metafor přispívá nejen k správnému popisu situace, ale také představuje taktiku, jak ve zmeť dat identifikovat a slovně zachytit zajímavé konfigurace. Je však nebezpečné přistupovat k datům s již hotovými metaforami. Doporučuje se diskutovat nové objevy s kolegy a kriticky.
- f) **Štěpení kategorií.** Někdy se při zpracování materiálu používají kategorie, kam se zařadí většina případů. Často je lepší tyto kategorie zjemnit, aby bylo možné v materiálu rozlišit různé stavy a odhalit skrytější vztahy.

- g) **Spojování kategorií.** Opak štěpení je spojování. Jestliže v jedné kategorii je zanecháný počet případů, pak je někdy lepší spojit sousední nebo podobné kategorie sdužit. Tím se také sleduje vyváženější rozložení případů v jednotlivých kombinacích kategorií.
- h) **Hledání hlavních faktorů.** Často se používá několika podobných kategorií současně. Potom je lepší jejich nahrazení jednodušším systémem kategorií, které mají jasnější a robustnější význam.
- i) **Sledování rozdílů a srovnávání.** V kvalitativním výzkumu se doporučuje provádět častá srovnání osob, případů, skupin, aktivit, rolí atd. Jednotky, jež se srovnávají, je nutné identifikovat. Také je nutné označit rozdíl, který se považuje za významný.
- j) **Zachycení vztahů.** Důležitým krokem v analýze je zachycení paralelních změn hodnot faktorů (např. oba faktory zároveň rostou), jež mají k sobě vztah. Množství dat, které je typické pro kvalitativní výzkum, toto odhalování ztěžuje. Proto někdy uměle omezujeme množství sledovaných údajů.
- k) **Hledání vymezených faktorů.** Někdy je závislost dvou faktorů způsobena třetím faktorem nebo vztah mezi dvěma jevy je zprostředkován třetím jevem. Tyto vztahy, které se často popisují v kvantitativní analýze, je nutné uvážovat i v kvalitativní analýze.
- l) **Vytváření logických řetězců.** Jednotlivé izolované události je nutné spojovat do logicky svázaných řetězců událostí. Tomu napomáhá i předcházející taktika.
- m) **Konstrukce přičinných řetězců.** Přičinné zřetězování vychází z logického řetězce, ale všimá si navíc časové následnosti. K vytvoření přičinné svázaných řetězců lze přistupovat buď deduktivně (pomocí nějaké teorie), nebo induktivně. Druhý způsob představuje návrh nových hypotéz.
- n) **Kontrola přičiňnosti.** Je důležité najít vysvětlení pro daný jev a zároveň zkontrolovat, zda neexistují další alternativní vysvětlení. Všechna možná vysvětlení je nutné porovnávat a hodnotit jejich hodnověrnost.
- o) **Hledání negativní evidence.** Člené vyhledávání případů, které jsou v rozporu s dosud nalezenou evidencí (negativní případy), je jednou z nejdůležitějších taktik kvalitativního výzkumu (analytická indukce, viz s. 236). Nenaizení takových případů neznamená potvrzení teorie, ale zvyšuje její pravděpodobnost.

V případové studii využíváme při analýze mnoho nejrůznějších přístupů. Strategie doporučené Milesem a Hubermanem byly vyvinuty pro analýzu případových studií s evaluačním charakterem. Můžeme je však využít při dalších typech kvalitativního výzkumu. Yin (1994) popisuje další prostředky analýzy dat případové studie. Rozlišuje dvě obecné strategie analýzy:

- a) **Opíráme se o teoretická tvrzení.** Ta již od začátku usměrňovala celou studii a vedla i k položení specifických výzkumných otázek. Také odpovídala přehledu literatury nebo uváženým hypotézám. Výhodné je generování různých konkurujících teoretických vysvětlení a jejich vzájemná konfrontace prostřednictvím posuzovaných dat.
- b) **Jde spíše o popis případu.** Předpokládá se, že není k dispozici žádná teorie. Pak hledáme množinu témat a oblastí případu, jež mají vztah k výzkumné otázce a které adekvátně pokrývají celý případ. Tímto způsobem jsme vedeni při organizování, výběru a analýze materiálů.

Yin uvádí jako specifické analytické techniky pro data z případové studie a) porovnání souhlasu dat s konfigurační hodnotou nezávislých nebo závislých veličin navrženou na základě teorie; b) vytvoření explanace a c) analýzu časové řady.

8.1.1 Porovnání se zvolenou konfigurační hodnotou

Tento způsob porovnává empiricky získaná data s určeným vzorem, jenž patří k navrženému typu případu. Pokud výsledková konfigurační souhlasí, výsledek potvrzuje nějaké tvrzení. Vzorové konfigurační odvodíme z teorie, kterou používáme k explanaci daného případu. U popisné studie tento způsob můžeme použít, pokud předem určíme smysluplnou vzorovou konfigurační. Zvlášť se používá srovnání s konfiguračními hodnotami závislé nebo nezávislé proměnných. Také uvážujeme několik konkurujících vzorových konfiguračních.

8.1.2 Vytvoření explanace

Čtem je návrh vysvětlení případu pomocí kauzálních vztahů. Analýza probíhá jako série iterací, drží se principu analytické indukce, kterou objasníme v dalším odstavci (viz s. 236). Nejříve se navrhne provizorní vysvětlení studovaného jevu. Pak se porovnávají data s navrženým vysvětlením. Pokud vysvětlení nefunguje, modifikuje se tak, aby dalším vyhovovalo. Vysvětlení se pak srovnává s novými daty a tento iterativní proces pokračuje, dokud to je zapotřebí.

8.1.3 Analýza časové řady

Případová studie často probíhá delší dobu. Chronologicky uspořádaná data lze analyzovat několika způsoby. Například provedeme jednoduché srovnání dat s přírodní předpokládanou konfigurační hodnotou a s konkurující předpokládanou konfigurační hodnotou.

Chronologii událostí vysvětlujeme obvykle na základě teoretických tvrzení, která poskytnou popis podmínek typu:

- některé události musí vždy předcházet jiným, přičemž obrácené pořadí není možné;
- některé události musí vždy následovat po jiných;
- některé události mohou následovat po jiných po určité specifikované době;
- určité časové intervaly v případové studii jsou charakterizované určitými událostmi, čímž se podstatně liší od jiných časových intervalů.

Pokud sled událostí v případové studii odpovídá původní předtřikované sekvenci, sekvenci konkurující však nikoli, lze uvážovat o kauzální propojenosti událostí.

Tento způsob se často používá v biografickém výzkumu, kde se však využívají i jiné způsoby analýzy.

8.1.4 Porovnávání případů

Yin (1994) i Miles a Huberman (1994) zdůrazňují potřebu věnovat se porovnávání jednotlivých případů. Mnohopřípadové studie se týkají několika případů. Například místo jedné dobré školy zkoumáme čtyři školy. Výběr zkoumaných případů může vycházet z teoreticky založeného vzorkování. Každý případ se přitom analyzuje zvlášť sám o sobě. Navazuje srovnání případů. Kvalitativní indukční studie používá více případů pro navrzení určité abstrakce, připravuje obecnou teorii, jež vysvětlí sledované aspekty pro všechny případy při odhlédnutí od jejich detailů. Výzkumník se snaží v jednotlivých případech globálně vidět procesy a jejich produkty a porozumět, jak jsou určeny lokálními kontextuálními podmínkami. Jako pomocnou metodu uvažujeme analytickou indukci popsanou v dalším odstavci. Analýzování dat v mnohopřípadové studii je podobné analýze jediného případu. Rozdíly jsou v perspektivě a organizaci dat. Miles a Huberman navrhli několik metod pro analýzování dat z několika případových studií. Na základní jednodušší úrovni se používají **netříděné metatabulky**. Jedná se o velkou tabulku zajímavých citací, frází a ilustrací pro uvažované kategorie jevů nebo chování tříděnou dále podle jednotlivých případů. Od této tabulky můžeme přejít k vyšší úrovni analýzy. Může se vytvořit schéma, které bude abstraktnější: údaje např. seřadíme podle času, podle stupně nějaké vlastnosti nebo podle předchozího jevu jako příčiny atd. Na ještě více abstraktní úrovni můžeme navrhnout grafická schémata ukazující na vztahy mezi proměnnými.

8.1.5 Analytická indukce

Strategie „analytické indukce“ uvádí do vztahu sběr dat a proces vytváření teorie v kvalitativním výzkumu. Jde o postup, který navrhl americký vědec polského původu Florian Znaniecki v roce 1934. Cílem je zvýšit pravděpodobnost nalezení univerzálních a kauzálních vztahů. Znaniecki stavěl analytickou indukci do protikladu k „enumerativní indukci“, jež hledá pouze statistické korelace a nemůže vysvětlit výjimky ze statistických závislostí (srov. Denzin 1989a, s. 165).

Vychází se z předpokladu, že výzkumník má formulovat tvrzení, které platí pro všechny případy (instance) analyzovaného problému. Po počáteční analýze výzkumník navrhně hypotézu pro vysvětlení dat. Postupně se probírají jednotlivé případy. Pokud je hypotéza porušena daným případem, upraví ji tak, aby případ zahrnuje, nebo se případ vyloučí jako neadekvátní pro danou situaci. Instance, které hypotézu porušují, se nazývají **negativní případy**. Cílem je použít negativní případy pro propracování a zjemnění původní hypotézy.

Zaměření pozornosti k negativním případům nutí výzkumníka zjemňovat vznikající názor na vztahy ve zkoumané situaci. Proces analytické indukce by měl dovolit při vytváření teorie provádět dvě úpravy:

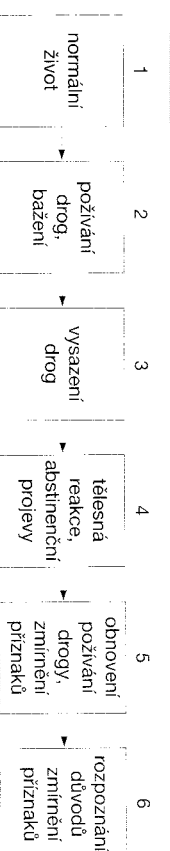
- a) modifikaci teorie;
 - b) redefinici přijatelných případů, které má teorie zahrnovat.
- (b)ba procesy vedou k vyloučení nebo zahrnutí případů, jež může teorie vysvětlit. (c)lý proces se neopírá o statistické procedury. Vytýká se mu však, že neumožňuje definovat postačující podmínky pro objevení vysvětlovaného jevu.

PŘÍKLAD 8.5

Teorie drogové závislosti

Aplikaci metody analytické indukce popsal ve své proslulé kvalitativní studii *Opiat addiction* Lindesmith (1957). Zabýval se problémem vývoje drogové závislosti opiatového typu. Příčinný řetězec, který identifikoval, je znázorněn graficky na obrázku 8.2 (podle Strauss 1994, s. 317). Diagram popisuje několik tvrzení typu jestliže–pak, jež jsou spolu vzájemně provázány. Řetězec končí drogovou závislostí, z níž není úniku. Lindesmith svoji teorii považuje za obecnou, protože z ní nenašel žádnou výjimku v bohatém datovém materiálu, který měl k dispozici.

Obr. 8.2 Diagram vývoje drogové závislosti



Lindesmith interpretuje svůj datový materiál tak, že člověk se nestává drogově závislým pouze tím, že bere drogu, ale jistým procesem, který má jak fyziologický, tak sociálně-psychologický charakter. Drogová závislost nastává pouze tehdy, když při průvodních reakcích na nedostatek drogy subjekt vezme drogu nebo mu je podána a zároveň pozná, že tato droga zmiňuje jeho potřebu. Začarovaný kruh pak již nikdy nedokáže prorazit. Tato teorie vysvětluje, proč pacienti, jimž je podáváno morfium, se na něm nestanou závislí, pokud si skutečnosti užívání morfia nejsou vědomi.

První pracovní hypotéza měla tvar, že jedinci, kteří nevědí, že berou drogu, se nestanou závislí a ti, kteří berou jim známou drogu tak dlouho, že začnou pociťovat symptomy jejího nedostatku, se stanou na droze závislí. Negativní příklady však prokázaly, že tato hypotéza neplatí. V tomto případě se neusilovalo o verifikaci původní hypotézy, ale v datovém

řím). Tento induktivní proces prozkoumávání dat vede k prohloubení a vyjasnění navrhovaného teoretického schématu. (Podrobněji ho popíšeme v kapitole o zakorvené teorii.) Při systematickém hledání vztahů v datech lze využít podrobnou klasifikaci Spradleye (1979), kterou jsme uvedli v tabulce 8.4 (s. 232).

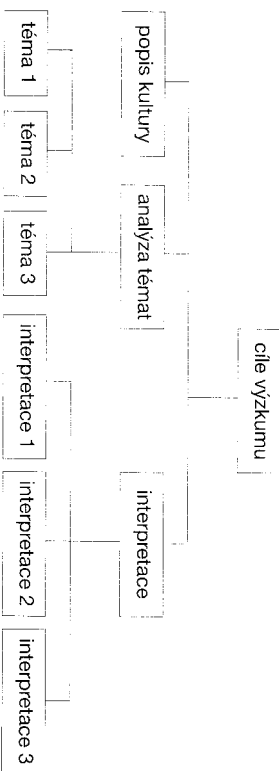
Zkoumáme např. přepis rozhovoru s učitelem, který obsahuje text: „Když jsem Ivana ignoroval, choval se k ostatním žákům ve třídě ještě agresivněji. Pokud jsem k němu došel a stal u něho, tak se obvykle na chvíli uklidnil.“ V tomto úryvku můžeme identifikovat kauzální proces působící mezi různými fenomény (3. řádek v tab. 8.4). Ignorování způsobuje větší agresivitu. Přiblížení ji zmenšuje. Jeden případ ovšem není důkazem naznačených vztahů, musíme ho ověřit dalšími instancemi vztahů v datech.

Zvláštní strategií analýzy je použití **metafor**. Navržení metafory, která vysvětluje určitý aspekt prostředí nebo studované skupiny, nám pomáhá vidět situaci novým způsobem. Pěáme se přitom *Co mi připomíná tato situace* nebo *Jako co to vypadá*. Využívání metafor je dobrým cvičením pro reflexi materiálu, který začínáme interpretovat. Vyžaduje to od nás pohledět na data z jiné perspektivy, než jsme byli dosud zvyklí.

Při zobrazování dat používáme prostředky navržené Milesem a Hubermanem (1994). Může jít o mapy a organizační digramy, jež pomohou třídit data a zobrazit komplexní vztahy. Dvoudimenzionální textové matice pomáhají při porovnávání a kontrastování dat. Sociogramy jsou skupinové techniky patřící do oblasti sociometrie. Tyto prostředky umožňují vyhodnotit stupeň afinity a distance mezi členy skupiny, zachytit vztahy přátelství, sociální nebo pracovní vztahy, hierarchie a klíky. Obrázek 8.3 ukazuje zjednodušeně popsaný způsob etnografické analýzy.

Wolcott (1989) upozorňuje na okolnost, že pozorování v terénu, sběr dat a jejich analýza jsou sice významnými prvky etnografické práce, ale teprve způsob sepsání zprávy určí, zda půjde o etnografickou studii:

Obř. 8.3 Obecné schéma etnografické analýzy



„Co lidé dělají a říkají není psychologie, sociologie, antropologie apod. Disciplinární dimenze pocházejí ze struktury, kterou uplatňujeme na to, co vidíme a jak tomu rozumíme. V etnografii rozhoduje „etnografické“ zpracování zkušenosti z práce v terénu. Jedná se o aktivitu, jež je poučena pozorováním a texty jiných etnografů, kterou získaný materiál postupně nabývá etnografický tvar jako popis, co se děje uvnitř sociální skupiny, a interpretace toho, jaké má určité chování smysl pro členy skupiny.“

Wolcott dává začínajícím etnografům tři rady:

1. Psaní etnografie má být úzce propojeno s pobytem v terénu. První verze zprávy by měla být hotova v okamžiku skončení práce v terénu. Jestliže píšeme průběžně o tom, čemu se pokoušíme porozumět, tak si uvědomíme, čemu nerozumíme, a podle toho navrhujeme další kroky pozorování a sběru dat. Psaní zprávy nelze oddělovat od analytické činnosti, psaní představuje analýzu. V dalších fázích se tato činnost střídavě koncentruje na analýzu a syntézu, na případy a na jednotlivé proměnné a jejich vztahy, na etic a emic perspektivu.
2. Začínáme psát o tom, co nám připadá jednoznačné. Popíšeme např. prostředí našeho pobytu, kde jsme byli a co jsme tam dělali. Takto vytvořený text se může stát první částí práce. Wolcott také doporučuje začínat psát popisně bez usilování o interpretaci nebo závěry. Vyprávíme historii toho, co se děje. Je dobré se pokusit o „objektivní“ zprávu o tom, co se děje, přestože proti této etnografické „objektivitě“ bylo vzneseno mnoho námitek (předešlým se zpochybňuje, že etnografická zpráva je reprezentací reality typu 1:1).
3. Je důležité, abychom umístili jednotlivé části na jejich správné místo. Příprava etnografické zprávy má dynamický charakter. Jednotlivé interpretace se neustále proměňují a upravují, to ovlivňuje další části zprávy; rozhodování, co je nutné do zprávy zařadit a co vynechat, v jakém pořadí mají části následovat. Wolcott říká, že lze sice psaní zprávy zakončit, ale ve skutečnosti není zpráva nikdy úplná.

PŘÍKLAD 8.6

Chlapci v bílém

Tato studie představuje nejlepší etnografickou práci druhé fáze chicagské sociologické školy (Becker a kol. 1961). Výzkum prováděl tým tří výzkumníků, který tři roky působil v prostředí Americké lékařské vysoké školy. Vedení fakulty to umožnilo, protože se požebovalo dozvědět, jaké úsilí věnují studenti učivu, co se vlastně učí a proč mají někteří z nich špatný vztah k pacientům. Jednalo se v podstatě o kvalitativní formální evaluaci studii, která měla pomoci vysvětlit, proč studenti nedělají to, co po nich žádají učitelé. Ústředním tématem práce je otázka, čím to je, že studenti začínají studovat s určitými idealistickými představami a chtějí medicínu poznat skutečně od základů, ale již po prvním roce se naučí kolektivně

zaměřovat své snažení pouze na požadovanou látku tak, aby prošli zkouškami. Příčina je pravděpodobně v tom, že studenti se cítí přetížení rozsahem látky a bojí se propadnout. Proto se snaží pouze zvládnout učivo tak, aby prošli u zkoušky.

Kniha o studiu se dělí na tři části. První se zabývá kulturou studentů v prvním ročníku. Další část se zabývá dalšími dvěma ročníky klinických studií. Třetí část se zabývá názory studentů na budoucnost. Jednotlivé kapitoly obsahují obsahlé citace a zprostředkují životu předstávu o interakcích mezi studenty, mezi studenty a učiteli nebo klinickým personálem. Nápisy kapitol ukazují na hlavní zkoumané aspekty:

- Pohledy studentů, jejich kultura a organizace
- Delouhodobá perspektiva: „Nelepší ze všech zaměstnání“
- Počáteční perspektiva: Snaha „všechno se naučit“
- Předběžná perspektiva: „Všechno se nedá naučit“
- Poslední perspektiva: „Jaké znalosti po nás požadují“
- Spolupráce studentů
- Studenti a pacienti, atd.

V textu se autoři věnují dosti podrobně metodologickému zdůvodnění svého postupu a jeho popisu ve zvláštní kapitole „Základy a metody“, jež popisuje teoreticky přístup a způsob sběru dat a jejich analýzy.

Při zúčastněném pozorování se výzkumník účastní každodenního života lidí, které zkoumá. Prováděl jsem to tak, že jsem navštívil školu a sledoval studenty od práce v laboratorii až po klinické oddělení. Chodili jsme se studenty na přednášky a do laboratorii, v nichž dělali biologické pokusy, pozorovali jsme jejich aktivity, konverzovali jsme s nimi při různých příležitostech. Také jsme s nimi chodili do klubu a seděli s nimi, když debatovali o svých školních zkušenostech. Doprovozeli jsme je s lékaři při vizitách a při vyšetřování pacientů na odděleních a klinikách. Také jsme byli přítomni u zkoušek a při různých diskusních sezeních. Chodili jsme s nimi na jídlo do menzy a večer do hospody.

Pozorovali jsme studenty při jejich denních aktivitách ve škole – to znamená, že jsme nebyli skrytí pozorovatele, o naši přítomnost každý věděl, studenti, učitelé i pacienti. Vystupovali jsme jako pseudostudenti. Netvářili jsme se jako studenti, protože každému bylo jasné, že jimi nejme, ale dělali jsme většinu toho, co studenti. Po skončení přednášky jsme odcházeli se studenty, opusťili jsme operační sál, když tak učinili studenti. Chodili jsme se studenty všude, kam chodili oni.“

Výzkumníci se pokoušeli hledat negativní a pozitivní případy jako testy pro svoje tvrzení v duchu analytické indukce (viz s. 236).

„Pokusili jsme se zmírnit pochybování čtenáře uvedením povahy a rozsahu naší evidence a to tak, aby poznal, jakou váhu dáváme určitým datům a proč k nim máme důvěru. [...] Jedním z problémů bylo, jak si můžeme být jisti, že jsme v každém případě uvěřili všechna data obsažená v 5000 stránkách textového materiálu. Abychom to zvládli, indexovali jsme jednotlivé terénní poznámky a označovali každý zaps kódovým číslem pro označení hlavního tématu. Pak byly poznámky rozříděny podle témat, takže na jednom místě jsme měli všechny kousky datového materiálu, takže kontrola tvrzení byla relativně jednoduchá.“

Příklad této metody obsahuje kapitola s názvem „Studenti a pacienti“. Studenti označovali pacienty slovem „berka“, pokud neměli symptomy určité specifické nemoci. Výzkumníci

podrobně prohlédli všechna místa výskytu tohoto slova. Došli k závěru, že studenti přiličili k pacientům instrumentální přístup. Pacienti pro ně nic neznamenali, jestliže se z jeho případu nemohli nic konkrétního naučit, aby se tak stali lepšími lékaři (podle Travers 2001).

8.3 Zakotvená teorie – metoda analýzy

Přístup označovaný jako zakotvená teorie (*grounded theory*) vyvinuli Strauss a Glaser (1967). Byl dále modifikován Glaserem (1992), Straussem (1994), resp. Straussem a Corbinovou (1990). Glaser a Strauss skončili svoji spolupráci rozepří o správném pojetí zakotvené teorie a oba šli dále vlastní cestou. V tomto odstávci se držíme představa A. Straussa.

Glaser a Strauss (1966–1996) vycházejí z rozdílných intelektuálních tradic. Obě se na základě kompromisu uplatnily při formulování základních myšlenek zakotvené teorie, později však jejich rozdíly přispěly k rozchodu obou autorů. Strauss patří k zástápcům symbolického interakcionismu a pragmatismu u tradici chengské sociologické školy. Jeho učitelem byl H. Blumer a E. C. Hughes, u nichž poznal základy kvalitativně-interpretací metodologie. Glaser získal své vzdělání u P. Lazarsfelda na Kolumbijské univerzitě, která byla spíše orientována na kvantitativní metodologii a myšlenky kritického racionalismu. První metodologická kniha obou autorů (1967) je založena na nejmenším společném jmenovateli představ obou autorů. Glaser odmítal ve svém dříve dle uplatňování apriorních teoretických představ a teoretickou přípravu pomocí studia literatury o předmětu. Strauss naopak vycházel z pragmatické pozice, v níž se vytváří vztah obousměrného konstituování poznávajícího subjektu a světa v pohybu. Výzkumník konstruuje zkoumané objekty a vztahy mezi nimi v procesu experimentování s možnými explancemi.

Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby. V sociologii může jít např. o teorie zločinnosti mladistvých. V pedagogice se takové teorie týkají vybraných aspektů učení nebo vyučování ve školním prostředí. Někdy má teorie podobu typologie. Tu pak lze považovat za teorii pouze tehdy, pokud její komponenty a kategorie jsou přesvědčivě dokumentované, zdůvodněné a navzájem propojené.

PŘÍKLAD 8.7

Identita lidí s chronickým onemocněním

Výzkum provedený Chamrazovou (1997) se týkal problému identity mužů, kteří mají chronické, život bezprostředně neohrožující onemocnění. Ve své práci popisuje hlavní kroky postupu, jenž se řídí principy zakotvené teorie.

- Provedení rozhovorů s vybranými muži a menším počtem žen.
- Zkoumání rozhovorů s cílem najít případné genderové diference.
- Hledání témat v přepisech rozhovorů s muži a publikovaných osobních svědectvích (v autobiografiích). Příkladem je „akomodace na nejistotu“, což je způsob, jak se vyrovnat s nejistým vývojem nemoci.
- Vytvoření analytických kategorií na základě definic účastníků.
- Další rozhovory s cílem zjmenit vytvořené kategorie.
- Opakované čtení osobních zpráv chronicky nemocných, opět s ohledem na genderové rozdíly.
- Čtení skupiny nových biografických zpráv.
- Provedení porovnání s ženami z hlediska vybraných klíčových momentů.

Charmazová postupně vytvořila teorii, která pomáhá vysvětlit význam mužství pro udržení identity u chronicky nemocného muže.

V následujícím textu podáme přehled vybraných pojmů, vysvětlíme hlavní myšlenku zakotvené teorie dále a pak se budeme zabývat nejdůležitějšími kroky tohoto postupu – kódováním a psaním poznámek.

Tři základní prvky zakotvené teorie jsou **koncepty**, **kategorie** a **propozice** neboli tvrzení. **Koncepty** (teoretické pojmy) jsou základní jednotky analýzy, protože teorie se navrhuje pomocí konceptualizace dat, ne přímo z dat. Corbinová a Strauss (1990) tvrdí:

„Teorie se nemohou vyvíjet přímo z aktuálních událostí nebo aktivit, z nezpracovaných dat, získaných pozorováním. Události a jevy se považují za indikátory jevů, jímž se dává konceptuální označení. Jestliže informátor řekne výzkumníkovi: „Každé ráno si své aktivily organizuji, mezi holenním a myším si odpocívnu,“ pak výzkumník této činnosti může přiřadit označení *aspořádkování*. Když se výzkumník setká s dalšími událostmi, které se po srovnání ukazují být podobné té první, pak jí dá také označení *aspořádkování*. Pouze porovnáním událostí a pojmenováním podobných událostí stejným označením výzkumník může shromažďovat základní jednotky teorie.“ (s. 7)

Druhým prvkem teorie jsou **kategorie**, které jsou definovány takto:

„Kategorie jsou na vyšší a abstraktnější úrovni než koncepty. Jsou generovány stejným analytickým procesem porovnávání, aby se ukázaly podobnosti a rozdíly. Kategorie představují „základní kameny“ vznikající teorie. Jsou prostředkem, pomocí něhož se může teorie integrovat. Můžeme ukázat, jak seskupování konceptů vyvíjí kategorie, tím, že budeme pokračovat v našem příkladě. Kromě konceptu *aspořádkování* může analytik generovat koncept *schvácetování*, *odpočinek a určení dnů*. Při kódování analytik postřehne, že jsou tyto aktivily zaměřené k podobnému procesu: udržování nemoci pod kontrolou. Mohou se tedy seskupit pod abstraktnější název – kategorie *vlastní strategie pro zvládnutí nemoci*.“ (s. 7)

Třetím prvkem zakotvené teorie jsou **propozice**, které formulují zobecněné vztahy mezi kategorií a koncepty a mezi kategoriemi. Tento třetí prvek se pů-

vodně nazýval „hypotéza“. Avšak postupně se došlo k tomu, že „propozice“ je vhodnější, protože propozice zahrnují konceptuální vztahy, zatímco hypotézy vyžadují mětené vztahy. Generování a vytváření konceptů, kategorií a propozic je iterativním procesem. Zakotvená teorie není generována a priori a následně testována. Spíše je:

..... induktivně odvozována v procesu zkoumání jevu. To znamená, že je objevena, rozvíjena a provizorně verifikována prostřednictvím systematického sběru dat, které se týkají jevu, a jejich analýzy. Proto sběr dat, analýza a teorie mají síť ve vzájemném recipročním vztahu. Nezačíná se s teorií, jež se dokazuje. Spíše se začíná s oblastí studia a zkoumá se vše, co se v této oblasti vynoří.“ (Strauss, Corbin 1990, s. 23)

Výběr datového materiálu se děje pomocí **teoretického vzorkování**. Použité metody ke sběru dat se tedy řídí požadavky výzkumu a stavem vývoje nové teorie. Má se dospět k zobecnění, jež je zdůvodněně získaným datovým materiálem. V dalším kroku lze dospět k abstraktnější teorii, která zahrne více oblastí sociálního chování.

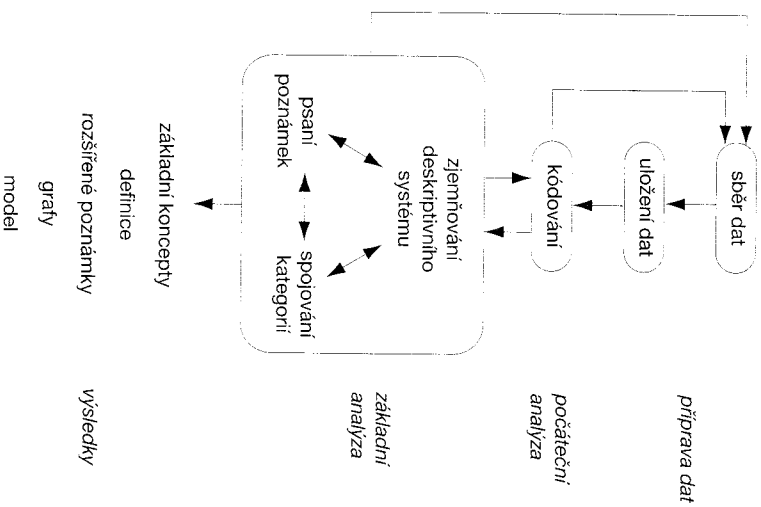
Celá analytická práce směřuje k identifikaci ústřední kategorie zkoumaného materiálu, jež je centrem hierarchické sítě kategorií. Identifikace a zpracování kategorií se děje v několika vzájemně se prolínajících fázích, kdy se celý analyzovaný materiál opakovaně zpracovává. Tento proces se nazývá souhrnně **teoretické kódování**. Přístup vychází z toho, že za **empirickými indikátory** (způsoby chování, události) stojí **latentní kategorie** (konceptuální kódy, konstrukty). Několik tematicky podobných kategorií pak ukazuje na jednu ústřední kategorii, která představuje hlavní téma datového materiálu.

Během celé práce s empirickým materiálem se porovnávají vzniklé koncepty a kategorie, získané v různých fázích analytické činnosti, mezi sebou nebo s určenými místy datového materiálu. Proto se někdy postup Glasera a Strausse označuje jako **metoda nepřetržitého porovnávání** (constant comparative method). V podstatě jde o použití Milliovy metody podobnosti a rozdílu (srov. s. 36) zjišťování příčinných vazeb. Případy vzájemně podobné, ale s různými výstupy se porovnávají s cílem nalézt původ rozdílnosti. U podobných případů, jež mají stejné výstupy, se zkoumá, za jakých podmínek jsou si všechny podobné, aby se zjistila jejich možná společná příčina.

Návř teorie zahrnuje formulaci kategorií a vztahů mezi nimi (propozic). Během tohoto procesu se zaznamenávají pomocí **poznámek** (memos) dojmy, asociace, otázky, nápady a tím se doplňují a vysvětlují nalezené kódy. Z poznámek vzniká vlastní popis teorie, který se doplňuje grafickými schématy vzájemných vazeb kategorií mezi sebou.

Obř. 8.4 obsahuje schéma jednotlivých etap a výsledků zakotvené teorie. Procesem kódování se budeme zabývat v další podkapitole. Ze schématu je

Obr. 8.4 Blokové schéma zakotvené teorie podle Glasera a Strausse



zřejmě časová návaznost jednotlivých kroků. Zpětné smyčky však ukazují, že např. kódování i sběr dat lze provést opakovaně v kterémkoli časovém bodě výzkumného procesu. Větší oválný obdélník označuje procesy spojené s axiálním a selektivním kódováním. Oba tyto pojmy, které se vážou na proces hledání konceptů, kategorií a propozic, podrobněji vysvětlíme v další kapitole.

8.3.1 Tři druhy kódování

Kódováním se rozumí rozkrývání dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Postup také vede k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat. Strauss a Corbinová rozlišují tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem –

otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Tyto procedury se nemusi používat zcela odděleně. Představují spíše různé způsoby, jak zacházet s textovým materiálem, a výzkumník může mezi nimi podle potřeby přecházet. V každém případě začíná analýza dat otevřeným kódováním a ke konci analýzy se provádí spíše selektivní kódování. Celý proces doprovází tvorba poznámek jako podkladů pro zdůvodnění vznikající teorie.

Otevřené kódování

Výzkumník provádí otevřené kódování prvním průchodem daty. Přitom lokalizuje témata v textu a přirazuje jim označení. Pomalu čte terénní poznámky a přepisuje rozhovory a všimá si kritických míst. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata. Tato témata jsou nejčastěji na nízké úrovni abstrakce. Mají vztah k položeným výzkumným otázkám, k přečtené literatuře, k pojímání používaným účastníky nebo jde o nové myšlenky vznikající, jak výzkumník proniká k textu. Někteří výzkumníci přistupují k textu se seznamem předběžných kódů a jejich definic, který postupně doplňují o nové části. V každém případě tato fáze vede k seznamu témat, jenž pomáhá výzkumníkovi vidět témata v celku a stimuluje ho při hledání dalších témat. Výzkumník tento seznam postupně třídí a organizuje, kombinuje a doplňuje v další analýze.

Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců, anebo podle celých textů a případů. Problém, položená otázka nebo osobní styl práce určují, která z těchto alternativ se zvolí. Důležité přitom je, že se neztrácí ze zřetel cíl kódování – tematické rozkrývání textu.

Kódy označují věci jako nemocnice, sběr informací, přátelství, sociální ztráta atd. Může se jednat o podstatná jména nebo slovesa. Částí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií, jejichž jsou tyto věci instance: např. instituce, pracovní aktivity, sociální vztahy.

Také hledáme přídatná jména jako vlastnosti těchto kategorií. Například přátelství můžeme charakterizovat jeho délkou, vělostí, důležitostí pro obě strany atd. Přitom je jedno, zda vlastnosti odvozujeme ze samotných dat, či zda pocházejí od respondentů nebo od výzkumníka. Záleží to značně na cílech výzkumu. Tomuto procesu charakterizace kategorií říkáme dimenzionalizace.

Dimenzionalizaci se upřesňují vlastnosti, pomocí nichž je možné rozlišit události, spadající do jedné kategorie. Tento postup tvoří předpoklady pro **teoretické vzorkování**: poté, co byly určeny všechny logicky a empiricky možné hodnoty v kombinaci znaků, mohou se vyhledávat fenomény (instance) a případy, které je představují. Výběr případů se děje podle potřeb vznikající teorie.

Důležité je postupně navrhovat stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní teorie pomáhají při návrhu teorie.

Uvažujme následující textovou pasáž (Strauss, Corbinová 1999, s. 55):

Snižení bolesti je při artritidě velkým problémem. Někdy je bolest větší než jindy, ale když ji opravdu do toho, uuuu! Boli to tak, že se vám nechce vylézt z postele. Nemáte chuť vůbec nic dělat. Uleva. Kterou způsobují léky, je pouze dočasná a částečná.

Je řeč o „bolesti“. Z textu je patrné, že bolest má vlastnosti jako *intenzita* mění se od malé až po značnou. Jestliže je značná, pak následuje *displetek* nechce se z postele, nechce se nic dělat. Co je možné udělat, pokud se bolesti nesnižuje?

Abychom vyřešili tento problém, potřebujeme *zmenšení bolesti*. *Přičinnou zmenšení bolesti* může být lék (jáci jsou další představitelé, instance, této kategorie?). Zmenšení bolesti má určité trvání a efektivitu (silnou, slabou).

Je patrné, že tato analýza zohledňuje emic perspektivu. Kódování může být velmi formální a systematické nebo zcela neformální. Jestliže např. po určité době navrháme novou kategorii, nemusíme hledat zpět v textu a identifikovat její výskyt. Je však užitečné založit si (v počítači) seznam kategorií a jejich definice spolu s odkazy, kde se příslušná instance nacházela. Také diskutujeme význam kódů pomocí poznámek. Poznámky jsou základem pro zpracování výsledné zprávy. Obrázek 8.5 znázorňuje příklad volného kódování provedeného K. Šedovou (2005) pro příklad 8.8 na s. 253. Ve své práci se zabývala tím, jak rodiče ovlivňují chování svých dětí ve vztahu k televizním pořadům.

Axiální kódování

Pojmová analýza možných hodnot znaků fenomenu a případů v dané kategorii tvoří výchozí bod pro další krok. V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Hledá další kategorie a koncepty, které spolu souvisejí, a klade si otázky typu: *Mohu rozdělit koncept na subdimenze nebo poalkoncepty? Mohu sloučit určité kategorie do jedné obecnější? Je možné organizovat koncepty do časové posloupnosti nebo podle jejich fyzického uspořádání?* Aby výzkumník odhalil vztahy mezi různými kategoriemi, musí zkoumat, které kombinace znaků v kategorii jsou propojené s jinou kombinací znaků v jiné kategorii. To není možné udělat pouze na základě dat. Potřebujeme teoretický rámec, jenž doporučí, které druhy fenoménů lze mezi sebou smysluplně propojit. Pro formulování vztahů navrhuje Strauss a Corbinová použití obecné kódovací paradigma, jež lze symbolizovat obrázkem 8.6. Použití pojmy jsou vymezeny v následující tabulce 8.5.

Obř. 8.5 Příklad volného kódování

Má teda v souvislosti s tou televizí nějaká pravidla, může si ju sama zapnout?

Pravidla
jako že bych ju hliatala a nešla si ju zapnout ... no ale nejde si ju zapnout sama. Vždycky jde a vyjde sama o TV
Všechno k dětke
„Mami, ja si ju zapnout televizí,“ řekne. Ona hlásí většinou tak všechno, hlásí až, že jde
pravidla má
proster
kakat. Takže ona to říká. A ten byt není velkij, že bysle nevěděla, co se děje.

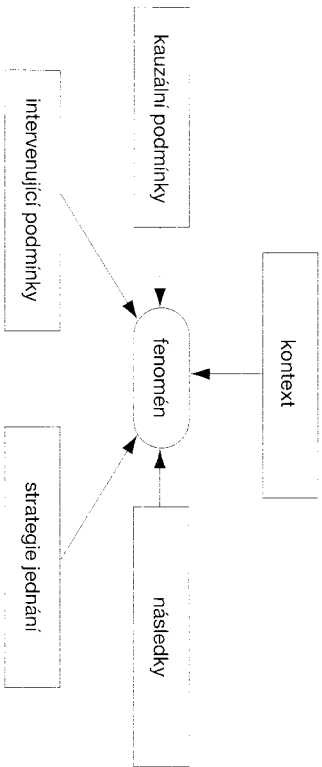
A když si ju náhodou zapne a sedne si tam, tak vy se jдете podívat, co tam je v té

televizi?
nemívají
No, to se jdu podívat, co tam poušit, a když třeba ju mám doma já včítim v kuchyni ... a tedka
i krev v mých pověk v děla
minule třeba jsem ji pusila kazetu a tak se divala na kazetu na pohledku, že tam v televizi
všeka program
zrovna nebylo nic pro nu, co by ju zajimalo, tak automaticky řekla: „Mami, dej mně tam

šedová
pohledku.“ My máme nahranýho krtka a takový ty dětský pohledky anebo tu hranou pohledku a
ižda dětk v TV
TV kanála máty
říká mně: „Mamko, zavř si dveře,“ protože ona neslyší, já mám puščenou v kuchyni televizi.
poglar-prog křak
práci dětk
tak to musím přivít, aby měla klid na to. Ona samozřejmě by nejradši chtěla, abych si šla za
čas (činnost máty)
ni sednout. Ale já nemám čas si za ni sednout, kdybych měla čas, tak to jdu radši s nou ven.
TV já ho měte u mně u děv:ha
než abych si sedla k té televizi a chtěla tam na pohledku.

* pravidla je práci dětk, se krev v mých
se krev na co

Obr. 8.6 Základ axiálního kódování



Tab. 8.5 Definice pojmů použitých v axiálním kódovacím paradigmatu

Prvek	Popis
Fenomén	Název celého vztahu nebo schématu. Jedná se koncept, který drží částí při sobě. Někdy je to sledovaný výsledek nebo jedinec.
Kauzální podmínky	Události nebo proměnné, které vedou k fenoménu nebo k jeho vývoji. Jedná se o podmnožinu příčin a jejich vlastností.
Kontext	Těžké odlišit od příčinné podmínky. Záleží na volbě výzkumníka. Jedná se o specifické hodnoty parametru prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.
Intervenující podmínky	Podobné jako kontext. Pokud chceme, můžeme identifikovat kontext jako modulatorující proměnné a intervenující podmínky jako mediátorové proměnné. Není však zcela jasné, jak je odlišit.
Akce, strategie jednání	Cilně a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.
Následky	Jedná se o důsledky akcí a strategií, umyslých i neumyslých.

V uvedeném textovém segmentu v předchozím odstavci je fenoménem bolest, příčinnou podmínkou je artritida, strategií je použití léku a následkem je zmírnění bolesti.

Glaser odmítá omezení pouze na jedno kódovací paradigma, jak ho formulovali Strauss a Corbinová, a požaduje pro výzkumníka co největší volnost. Rozlišuje tzv. kódovací třídy, jež představují možnosti, jak propojovat kategorie. Jeho návrh obsahuje tab. 8.6. Popsané kódovací paradigma se nalézá na prvním místě. Axiální kódování má stimulovat uvažování o propojení mezi koncepty a tématy. Vznikají však při něm i nové otázky. Může navrhnout opuštění některých témat nebo zkoumání jiných do větší hloubky.

Tab. 8.6 Kódovací třídy podle Glasera

Třída kódu	Koncepty	Příklad
C	příčiny, následky; kontext; podmínky	podmínky prožitku bolesti
procesy	stadium, fáze, průběh, pasáž, postoupnost, karta	kariéra pacienta s chronickou nemocí
slupeň	typy, třídy, prototypy, klasifikace	intenzita bolesti, typy bolesti
strategie	strategie, taktika, technika, mechanismus, management	zvládnutí bolesti
interakce	interakce, vzájemné působení; symetrické, rituál	vzájemné ovlivňování bolesti
identita	identita, změna identity, obraz cizince, sebepečení	koncepty sebe sama, identita pacienta
kvalitativní skok	hranice, kritický bod, kvalitativní skok	
kultura	norma, hodnota, postoj	
dohoda	kontrakt, souhlas, definice situace; uniformita, kofornita, homogenita	

Selektivní kódování

V určitém momentu výzkumník začíná s integrací výsledků. Identifikuje hlavní témata projektu. Základem pro selektivní kódování je axiální kódování, kterým jsme získali obraz o vztazích mezi různými kategoriemi. Při axiálním kódování postupně získáváme cit pro materiál a schopnost provázat jednotlivé části teorie. Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. Výzkumník hledá případy, jež ilustrují témata, provádí porovnání a kontrasty. Začíná s tím tehdy, když má dobře vyvinuté koncepty a kategorie.

V průběhu selektivního kódování je výzkumník veden snahou vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie. To znamená, že budou integrovat ostatní témata a kategorie. Vyvíjená síť konceptů a propojení mezi nimi má své těžiště v těchto hlavních kategoriích.

Poté, co se dokončila formulace vztahů k ústřední kategorii, se všechny její vlastnosti a dimenze znovu přezkoušují pomocí dat. To platí i pro celou navrženou teorii.

Postup interpretace dat a sběr dalšího datového materiálu se přeruší v okamžiku **teoretické saturace** – když žádné další kódování nepřináší nové poznatky. Celý postup má být tak pružný, aby výzkumník mohl v kterémkoliv okamžiku klást na materiál nové otázky a přecházet k jiným tématům.

Ústřední kategorie je cílem analýzy. Jedná se o centrální fenomén, kolem něhož jsou ostatní kategorie vzniklé v procesu axiálního kódování integrovány. Rady týkající se toho, jak napsat povídku, jsou vhodné i pro to, jak vytvořit teorii. Selektivní kódování znamená hledání hlavní postavy nebo motivu, pohánějícího celý děj dopředu. Poznamenáme, že Strauss a Corbinová považují za důležité věnovat pozornost procesům, snaží se popsat a kódovat vše, co má nějakou dynamiku ve zkoumaném prostředí: změnu, pohyb nebo vznikání v čase.

V závěrečné fázi analýzy jde především o **integraci**, označující proces vedoucí ke stále komplexnější organizaci jednotlivých částí teorie. Které dimenze, rozlišení, kategorie, vztahy jsou nejdůležitější – kde je těžšíte teorie? Integrace na primitivní a předběžné úrovni začíná v první fázi analýzy, kdy uvádíme do vztahu dimenze a kategorie. Integrace se postupně stává stále kompaktnější a sblíženější. Nejtěžší je vytvoření ústřední kategorie nebo kategorií. Ty musí vše spojit a držet pohromadě.

K znázornění teorie a vztahů používáme **integrativní diagramy**.

Teoretické myšlenky se sledují pomocí teoretických poznámek, jež pomáhají vytvářet mezi nimi vztahy. Čas od času všechny **poznámky třídíme**, z čehož vzniknou opět nové myšlenky a tvrzení. Jak výzkum pokračuje, poznámky se stávají cílejší a intenzivnější, shrnují dřívější poznámky nebo je doplňují, jsou jimi také obohacovány. Třídění poznámek (a kódů) se může provést v každé fázi projektu. V pozdější fázi nabývá systematické úřadění stále více na významu, protože výzkumník poznalahu začíná připravovat materiál k uveřejnění.

Při psaní zprávy se často stane, že dosavadní integrace nestačí. Pak se vrací výzkumník k původním datům a sbírá nová data, promyšlí poznámky, aby „vyplnil mezery“ a dospěl k lepší integraci. Do jaké míry se může výzkumník na tuto proceduru spolehnout, záleží na pečlivosti provedení dosavadních kroků. Také to záleží na tom, které aspekty dat chce výzkumník čtenáři nejvíce přiblížit a jaké má zkušenosti s vědeckou prací a s psaním zpráv. V průběhu výzkumu se může nashromáždit velké množství dat, kódů a poznámek, přesto pak při sestavování zprávy odhalí výzkumník další podstatné mezery. To se stane především tehdy, když příliš pozdě myslíme na cílovou skupinu čtenářů. Zpráva tak nepodává adekvátně obsah poznámek. Úryvky z nich se do zprávy dostávají, ale sestavování představuje kreativní činnost. Přitom je důležité, aby se všechny dosud zmíněné kroky prováděly po celou dobu výzkumné práce.

Popis výsledků začíná rozbořením produktu axiálního kódování. Od tohoto popisu se přechází k z důvodnější ústřední kategorie, která usnadňuje porozumění celému datovému materiálu.

Podle Straussa (1994, s. 48) probíhá receptce takto vytvořené teorie dvojným způsobem, což lze vysvětlit existencí dvou skupin čtenářů.

„Jasliže zprávu čtou lidé patřící do zkoumané skupiny (např. zdravotní personál), pak ji mětou jako teorii, nřbž jako více nebo méně přesný popis toho, co sami prožívají nebo jako pohled na jejich práci z poměkůd jiného úhlu. Teoretici naopak považují zprávu za plnou brilantních myšlenek a neuvědomují si, že jde o výsledek tvrdé práce, a ne o „geniální“ nápady výzkumníka.“

PŘÍKLAD 8.8

Jak rodiče předškoláků regulují socializační vliv televize?

Výzkum provedený pomocí zakotvené teorie K. Šedovou (2005) v rámci jejího doktorandského studia se zaměřil na způsoby, jak rodiče ovlivňují u svých předškolních dětí jejich vztah k televizi a divácké chování. Na začátku výzkumu měla autorka v úmyslu zabývat se pouze záměrným pedagogickým působením, v jeho průběhu rozšířila svůj zájem i o nezájměné rodičovské působení.

Vzorek byl sestaven postupně, ve dvou fázích. Nejříve výzkumnice oslovila 12 respondentek, přičemž se snažila získat co nejširší variabilitu ve vztahu ke vzdělání matek a věku dítěte. Ve druhé fázi (6 respondentek) vyhledávala matky dětí, o nichž předpokládala, že se dívají na televizi více, anebo naopak méně, než je běžná norma. V této fázi jí šlo o získání specifických skupin, jež by mohly přinést nové informace a saturovat tak vznikající teorii. Jíž před dosažením počtu 18 respondentek bylo patrné, že nepřicházejí s novými údaji, které by zvišly obohataly to, o čem se již hovořilo s jinými respondentkami.

S matkami provedla výzkumnice semistrukturované rozhovory, které se ve většině případů uskutečnily v domácnosti, obvykle za přítomnosti dětí. V těchto případech doplnila výzkumnice rozhovor o pozorování dítěte a jeho matky v jejich domácím prostředí. Od respondentek získala výzkumnice trojí typ odpovědí: o nich samých jako o primárních vychovatelkách, o dítěti jako objektu socializačního působení (předpokládáme přitom, že matka zná dítě nejlépe a je s to podat o něm informačně bohatou zprávu) a o ostatních členech rodiny, především o otci, coby spoluvychovatelii.

Při otevřeném kódování zvolila jako jednotku kódování významový celek a řádek za řádkem kódovala přepisy rozhovorů. Kódy následně kategorizovala. Na této úrovni vzniklo tolik nových pojmů a kategorií, že bylo nutné vytvořit slovníček používaných termínů. Po ukončení otevřeného kódování přešla přímo k selektivnímu kódování. Rozhodla se k tomu na základě úvahy, že se jí podaří nalézt integrující téma bez nutnosti provést axiální kódování. To se však nestalo. V této fázi analýzy získala pouze popisný text organizovaný podle vybraných základních kategorií.

Struktura textu byla následující:

1. organizace času a televizní konzumace v rodině;
2. sledované pořady;
3. rodičovský diskurz o televizi;
4. dítě jako televizní divák;
5. výchovná práce rodičů.

Po diskusích s kolegy se rozhodla dodržet analytické schéma zakotvené teorie a provést axiální kódování. Začala pracovat s kategoriemi vzeššími z otevřeného kódování, sestavila je novým způsobem tak, aby bylo možné použít paradigmatický model. Ten popsal tabulkou 8.7. Tento model byl poté použit jako rámec pro organizaci celého textu. Pomocí něj se

Tab. 8.7 Použití paradigmatického modelu

Příčinné podmínky	Fenomen	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
rodičovské potřeby; rodičovské postoje k televizi	dětské sledování televize	domácí rutiny	přání dítěte	výchovná práce rodičů	následky dětského sledování televize

Tab. 8.8 Dětský televizní režim a jeho složky

Dětský televizní režim	Minimální konzumace	Dětský režim	Televize jako hobby	Režim XXL
Množství času	0–10 minut	30–90 minut	90–180 minut	bez limitu
Sledované pořady	pořady základní skupiny;	pořady základní skupiny; rozšiřující pořady	pořady základní skupiny; rozšiřující pořady; pořady přechodného typu	všechny typy pořadů
Modus sledování	zadáno pro děti	zadáno pro děti	zadáno pro děti; sousředitěné přihlížení	všechny mody

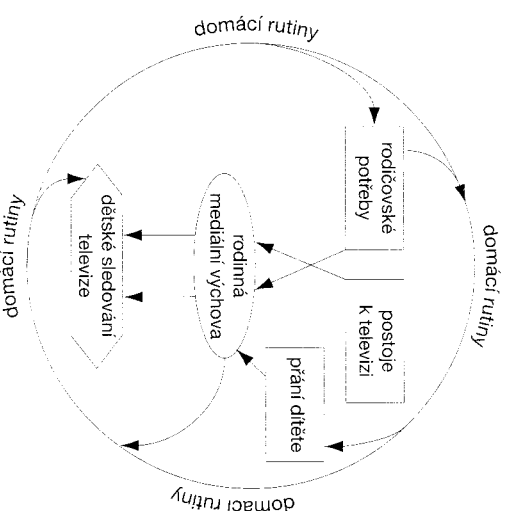
podarilo propojit jednotlivé kategorie a subkategorie a jejich dimenze mezi sebou navzájem uvnitř kapitoli i napříč mezi nimi.

Tak vznikla např. nová kategorie „dětské sledování televize“ (viz tab. 8.8), která v sobě zahrnuje tři prvky – čas, po který se dítě na televizi dívá (původně v kapitole 1 práce); pořady, jež sleduje (původně v kapitole 2) a způsob, jakým se díva (původně v kapitole 4).

Různé typy dětského televizního režimu jako ukazatele dětské televizní konzumace byly v rámci axiálního kódování vztaženy k různým typům příčinných podmínek (především rodičovských potřeb), k různému kontextu domácích rutin a k různým rodičovským výchovným strategiím.

Fáze selektivního kódování byla axiálním kódováním usnadněna tím, že kategorie byly nově přeskupeny a provázány. Základní analytický příběh nyní formulovala autorka takto: „Dětské sledování televize je jev, který je socializován v rodině. Rodinná socializace dětského diváctví zahrnuje vlivy funkcionální (kontext domácích rutin) i intencionální (rodinná mediální výchova), přičemž v pozadí stojí vždy rodičovské potřeby jako zdroji, z něhož je dětské sledování televize sceno, a rodičovské postoje k televizi jako limity, který dětské sledování televize omezuje.“

Obr. 8.7 Rodinná socializace dětského diváctví – kauzální model



Vzniklý kauzální model zobrazuje obrázek 8.7. Ústřední kategorií modelu je střet rodičovských potřeb, které dětskou televizní konzumaci navyšují, a rodičovských postojů k televizi, jež ji naopak snižují. Součástí selektivního kódování bylo také začlenění „procesu“ do celého modelu. To výzkumnice provedla pomocí výsledků axiálního kódování. Soubor podmínek vztažujících se k jednotlivým dětským televizním režimům není podle autorky možné vnímat jako nehybnou a jednou provždy danou záležitost. Kategorie dětského televizního režimu na jedné straně slouží jako dlouhodobější (statická) charakteristika způsobu, jakým se dítě obvykle dívá na televizi, na druhé straně odkazuje ke krátkodobému aktuálnímu (dynamickému) dění.

Každá změna začíná na úrovni příčinných podmínek (potřeby rodičů, přání dítěte), pokračuje přes zprostředkující funkcionální či intencionální vlivy (domácí rutiny, rodinná mediální výchova) až k samotnému jevu – dětskému televiznímu režimu.

Autorka dokumentuje proces na příkladu: „Dítě, které se dívá na televizi v *dětském režimu*, je nemocné. Nemoc způsobí změnu v příčinných a intervenujících podmínkách. Matka potřebuje uvolnit více času pro sebe a samo dítě se chce více dívat. Proto se po dobu nemoci přesouvá do režimu *televize jako hobby*.“

8.3.2 Poznámkování

Integrovaní výsledků celé práce představuje snad nejtěžší úkol v průběhu každého výzkumného projektu. V určité fázi práce pomáhá k integraci získaných poznatků do teorie správný systém vytváření poznámek. Umění psaní poznámek je nezlňnou částí zakotvené teorie.

Během celé práce se zpracovávají poznámky, jež obsahují průběžně vznikající úvahy o datovém materiálu. Poznámky tvoří fragmenty teorie a často komentují získané kódy. Mohou být produktem skupinových diskusí ve výzkumném kolektivu. Poznámky se dále zpracovávají. Z řečteců poznámek vzniká teorie. Rozlišujeme: přípravné poznámky; poznámky o počáteční orientaci v situaci; poznámky zachycující inspiraci; poznámky na začátku setkání s novým jevem; poznámky o nových kategoriích; poznámky o „objevech“; poznámky, které od sebe odlišují dvě nebo více kategorií; poznámky, které rozšiřují implikace užitého konceptu; shrnující poznámky, které uvádějí témata a kategorie do diskuse; integrativní poznámky pro propojování jednotlivých myšlenek a nápadů z poznámek; metodické poznámky; poznámky o poznámkách. Poznámky mohou mít také formu diagramů, tabulek nebo grafů. Použití speciálních programů radikálně mění způsob vytváření a udržování výzkumných poznámek (viz kapitola o programových systémech).

Uvedeme několik doporučení pro psaní poznámek (podle Strauss 1994, Miles a Huberman 1994):

1. S psaním poznámek začínáme hned od začátku sběru dat a končíme s ním až po dokončení výzkumné zprávy.
2. Poznámky opatřujeme datumem, abychom mohli posoudit progresi a vývoj úvah. Pomůže to při revizi poznámek.
3. Přerušíme kódování a uděláme si poznámku, kdykoli pocítíme nutnost zachovat určitou myšlenku.
4. Pravidelně si poznámky pročítáme, srovnáváme poznámky k podobným kódům a posuzujeme, zda je nelze spojit nebo zda by rozdíly mezi kódy nemohli být jasnější.
5. Udržujeme poznámky rozříděné podle témat.
6. Uchováváme data a poznámky na oddělených místech. Data znamenají evidenci. Poznámky mají konceptuální povahu.
7. Odkazujeme ve svých poznámkách k jiným poznámkám. Při psaní poznámek myslíme na rozdílnosti a podobnosti konceptů, na kauzální vztahy mezi nimi. Zaznamenáváme si vzniklé postřehy do dalších poznámek.
8. Pokud nás napadnou dvě myšlenky najednou, každou umísťme do jiné poznámky.

9. Pokud jsme dosáhli saturace a nic dalšího nás nenapadá, indikujeme tento stav poznámkou.
10. Udržujeme si seznam kódů a označení pro své poznámky. Pravidelně své poznámky reorganizujeme.

V průběhu výzkumu se poznámky stále vyvíjejí. Má docházet k jejich integraci v rámci určitých okruhů. Podle toho, jak výzkumník soustřeďuje svůj pohled na různá témata, se poznámky rozčleňují do poznámkových řád. Výzkumník se často věnuje jednomu tématu delší dobu, než přejde k jinému, a tak vzniká sekvence poznámek. Sekvence poznámek zahrnuje několik poznámek, které se vyznačují intenzitou a kumulativním příspěvkem ke znalosti ohraničeného tématu.

8.3.3 Metodologické problémy při aplikaci

Mnoho výzkumných zpráv obsahuje v odstavci o použitých metodách tvrzení, že se postupovalo podle zakotvené teorie. Při podrobnějším posouzení se ukáže, že autoři metodu nějakým způsobem modifikovali nebo se drželi pouze některých zásad metody. V této souvislosti se mluví o „erozi“ zakotvené teorie. Tento proces podpořily také vzájemné spory Glasera a Strauss o „čistotě“ dalšího vývoje metody, protože po skončení jejich spolupráce ji oba rozvíjeli a interpretovali odlišným způsobem. Dnes by měl výzkumník specifikovat, zda pracuje podle originálního přístupu Glasera a Straussa (1967), nebo podle Straussova novějšího přístupu (Corbin, Strauss 1990, 1999), nebo podle Glaserovy interpretace zakotvené teorie (Glaser 1992). Náš výklad se opírá o přístup Straussa a Corbinové.

Zmíníme některé situace, jak k „erozi“ dochází, což může přispět k tomu, že se jim výzkumník bude snažit vyhnout.

Metoda zakotvené teorie má své kořeny v symbolickém interakcionismu, kde jde o určení symbolických významů gest, artefaktů a slov pro účastníky interakce. Na tomto základě výzkumníci konstruují model, jak účastníci vidí svoji společenskou realitu. Jestliže výzkumníci zastávají jiný základní teoretický pohled, pak lze pochybovat, zda se stále drží metody zakotvené teorie. Spíše metodu modifikují pro své potřeby. Pak je však nutné, aby tuto skutečnost vysvětlili čtenáři.

Becker (1993) zjistil, že mnoho studií prezentujících výsledky jako zakotvenou teorii ve skutečnosti byly deskriptivní studie; nepoužívaly teoretický výběr ani současný sběr dat a jejich analýzu, jejich autoři spoléhali na počítačový program v hledání ústřední kategorie, které vycházelo z frekvenčního rozložení. Wilson a Hutchinson (1996) podávají přehled variací způsobů odklonu od metody zakotvené teorie. Stručně je popíšeme.

- a) *Znatení metody.* Tato situace nastává, když autoři generují pouze nějakou typologii nebo dlouhé biografické vyprávění nebo směšují několik metod analýzy a výsledek nazývají zakotvená teorie.
- b) *Generační erze.* Znamená zpochybnění základů metody. Především jde o to, že zastánci metody, kteří již neměli bezprostřední zkušenost se spoluprací s oběma autory metody, v úmyslu určité standardy nevědomky změnili metodu coby kreativní a imaginativní postup na pouhé dodržování specifických pravidel. Tím narušili spojení metody s jejím filozofickým východiskem: pragmatismem.
- c) *Předčasná zakončení.* To označuje povrchní analýzu. Podle definice zakotvená teorie vyžaduje od výzkumníka, aby od kódování in vivo na první úrovni (vlastní označení účastníků) přešel přes abstraktnější druhou úroveň kódování ke kódování na třetí úrovni pomocí konceptuálních a teoretických kódů (při vytváření bloků teorie). Na každé úrovni se teorie stává rafinovanější, úspěšnější a abstraktnější. Při „předčasném zakončení“ se výzkumník obvykle nedostane přes první úroveň kódování. Výsledky studie neobsahují transcendentní úroveň kategorií in vivo na vyšší úrovni.
- d) *Přehnaná obecnost.* Tento název označuje výsledky, které nejsou situacně specifické a jsou tak obecné, že mohou být použity v jakémkoli kontextu, při interpretaci jakéhokoli fenoménu nebo zkušenosti. Proto je také nelze falzifikovat. O těchto výsledcích nebo příslušných teoriích říkáme, že jsou empiricky bezobsažné. Tento jev je nutné odlišit od vytvoření formální teorie ve smyslu zakotvené teorie. Formální teorie se liší od substantivní teorie, která byla vyvinuta pomocí metody v předemné oblasti výzkumu, tím, že vznikla zobecněním několika takových substantivních teorií. Jejich koncepty jsou obecné, avšak teorie je komplexní, falzifikovatelná a bohatě používá příklady z předemné oblasti.
- e) *Importování konceptů.* To se stane, když výzkumník nedotýkal při zkoumání dat požadavek uzávorkování teoretické předstudčnosti, perspektiv a poznatků z odborné literatury. To mu zabránilo vyvinout originální zakotvenou teorii. Výzkumník však má mít vyvinutou tzv. teoretickou senzitivitu, což je kvalita, která kombinuje interpersonální vnímavost a konceptuální myšlení.
- f) *Metodologická transgrese.* To znamená otevřeně porušení filozofie a metodologie zakotvené teorie. Místo, aby se pracovalo podle ní, modifikují se zásady kvantitativní, pozitivistické filozofie a ty se aplikují na data. To se stane například tehdy, když výzkumník zpracovává dotazníky, které obsahují také otevřené otázky, a zjistí, že je nějakým způsobem potřebuje analyzovat. Výsledkem je zpráva, která je směsí kvantitativní a kvalitativní terminologie (náhodný výběr, závisle a nezávisle proměnná atd.). Taková studie začíná s nějakým konceptuálním rámcem a pak se snaží data přizpůsobit tomuto rámcu.

Tuto chybu je nutné odlišovat od triangulace nebo kombinování kvantitativních a kvalitativních metod. V takové situaci se doporučuje dodržet zásadu, že každý přístup se musí použít v rámci jeho filozofie. Jednotlivé výsledky se mají prezentovat způsobem, který je adekvátní použité metodě.

PŘÍKLAD 8.9

Emoce hokejistů

Via: cime se k studii Gallmeiera (1987), jejíž průběh jsme popsalí dříve jako příklad kvalitativního pozorování 6.7 (s. 198). Uvedeme stručně vlastní výzkumný úkol, použité způsob analýzy dat a výsledky dosažené výzkumem. Autorovi šlo o dramaturgickou analýzu v G-1linarové smyslu. Analyzována byla prezentace emocí sportovců před, v průběhu a po zápasu. Výzkumník si zadal tři cíle:

1. rozšířit sociologické a sociálně psychologické znalosti o emocích;
2. rozšířit znalosti o emocích v oblasti sociologie sportu;
3. rozšířit znalosti o sociálních procesech spojených s emocemi v sociologii sportu.

Jeho přístup k problému vycházel z perspektivy symbolického interakcionismu. Projevení emocí v tomto kontextu závisí na osobním chápání vhodného emočního chování v dané situaci. Metodologicky se při analýze výzkumník držel principů zakotvené teorie, pomocí níž systematicky identifikoval v datech určité vzorce chování.

Proces generování kategorií se soustředil na klasifikaci mentální nebo emoční přípravy, kterou hráči potřebovali, aby mohli správně obstát ve svých rolích. Uvnitř této hlavní kategorie autor postupně odhalil podskupiny pozorování indikující různé významy, jež hráči popisovali centrálnímu tématu mentální přípravy. Tyto podskupiny tvořily vlastnosti kategorie (dimenze). Například v mnoha pozorováních bylo patrné, že hráči usilovali o správné emoční vyjádření (vážnost, serióznost, zlost, hněv, štěstí). Tato pozorování vedla k vytvoření emoční mentální přípravy. Hráči v pozorováních vyjadřovali různé významy, které pro ně znamenají koncept mentální přípravy. Proces generování kategorií pak spočíval v rozřídění termínů poznámek a transkripcí rozhovorů do individuálních pozorování, která vyjadřovala významy nebo názory o procesu mentální přípravy (prostřednictvím jednání, aktivit nebo verbální formou).

Na začátku sběru dat výzkumník usiloval o zaznamenání všeho, co viděl. Pak vytvářel základní kategorie. Po této fázi se proces sběru dat stal více zaměřenější. Výzkumník si více vybíral, s kým bude hovořit a co bude sledovat. Šlo mu o to, saturovat různé kategorie více vlastností, jež mu připadaly nejdůležitější a spojitosti s vysvětlováním chování hráčů. V této fázi se výzkumník začal také více zajímat o vazby mezi jednotlivými kategoriemi a vlastnostmi. Analyzoval četnosti jednotlivých vzorců chování a jejich sílnky, které by byly typické pro sledovanou skupinu. Vzorové chování u něho označují vyjádření skupinového systému přesvědčení nebo skupinového názoru. Šlnky znamenají možnou událost nebo aktivitu, které se objevovaly uvnitř skupiny.

Data poukazovala na to, že hráči považují mentální projev a přípravu za velmi důležité faktory. Například hráč Bronco zdůraznil:

„Deset procent hry má fyzickou podstatu, devadesát procent závisí na psychice. Dříve než vyjedeš na led, musíš na tom být dobře mentálně a emočně. Jestli nejší, pak se to dříve či později ukáže.“

Gallmeier popisuje ve své práci podrobně jednotlivé variances emočních projevů hráčů a jejich interpretace v rámci teorie dramaturgické sociologie a prokazuje, že „orchestrace emocí v dramaturgických situacích se děje podle určitých pravidel. Začíná se určitým očekáváním emočního zážitku. Toto očekávání generuje dlížení emoční stav, který později vede k sérii diskretních a identifikovatelných emočních projevů.“ U hokejistů se to projevovalo nejříve v jejich očekávání hry, pak v jejich vyjádření nalady a konečně v jejich emočních projevech během hry a po utkání. Tento proces emočních projevů řídil především kouč, přispívali k nim ale také trenér, diváci a jejich vzájemná interakce. Gallmeier upozorňuje na velkou variabilitu emočních projevů a příslušné dramaturgické práce mezi hráči a podporá, že by šlo o manipulaci. Jde o to, aby mužstvo vyhrálo a ukázalo se v tom nejlepším světe. Kouč mužstva o přestávce utkání hráčům vysvětluje:

„Všichni jste v tomto utkání fantastičtí, jsem na vás hrdý. Ale ještě musíme hodně makat. Žádný mentální lapsus, chlapci. Držte se. Tak pojďte chlapci, ukažte se jako na začátku. Musíme to vydržet až do konce. Hlavně žádný mentální propad. Ještě dvacet minut. Pojďte vy týři, ještě dvacet minut a jste v nebi.“

8.4 Další přístupy k analýze dat

Kvalitativní analýza a interpretace využívají při analýze různé postupy. Základní z nich jsme popsali podrobněji v předchozích odstavcích. Nyní stručně zmíníme další přístupy, které naleznají uplatnění v různých výzkumných kontextech.

Dosud popsané postupy jistým způsobem uvolňují v průběhu analýzy výzkumníka od vlastních zpracovávaných textů. Výpovědi se organizují do kategorií, jejichž vzájemné vazby jsou popsány navrženou teorií. Postupy vycházejí ze segmentování, kódování a kategorizace, přičemž usilují o zachycení pravdělosti v datech. Protože členění data do malých kategorií, rizikují, že dekontextualizují data, což je vlastně proti smyslu kvalitativní analýzy. Metodologové jsou si tohoto nebezpečí vědomi a navrhnou různé způsoby, jak rekombinovat výsledky analýzy a opět je uvést do kontextu (Flick 1995). Odlišné jsou přístupy, které zohledňují přímo sekvenčnost dění a konverzací a pojednávají data více holisticky. To se projevuje při návrhu způsobu analýzy narativních interview nebo v konverzační analýze a analýze diskurzu. Všechny následující postupy sledují více méně tento cíl.

8.4.1 Objektivní hermeneutika

Objektivní hermeneutika je koncepte kvalitativního výzkumu, kterou vyvinul v osmdesátých letech minulého století Overmann (1979) se svými spolupracovníky v rámci výzkumu socializace a kterou považuje za třetí, strukturalistickou vlnu mezi redukcionisticko-přirodovědnou pozicí a čistě kontemplativní duchovním pozicí. Tento postup byl koncipován pro analýzu každodenních interakcí, jež se zaznamenávají a přepisují.

Na začátku práce se musí definovat cíl analýzy. Rozlišují se dvě úrovně. Za první subjektivní významové struktury jednajících subjektů v datovém materiálu. Dále jde o odhalení objektivních struktur, které jsou subjektivními překryvy. Za objektivní struktury se považují podvědomé významy, jak je zná psychodynamika, strukturní zákony kognitivního vývoje podle Piageta nebo dynamika společenských procesů (např. podle K. Marxe). Tyto struktury se mohou se subjektivními překryvat nebo je subjektivně dokonce sami rozpoznávají. Zpravidla se však od nich odchylní a musí být pomocí datového materiálu odhaleny.

Analýza je přísně sekvenční, tzn. odpovídá skutečnému časovému průběhu dění. Má se provádět ve skupině, jejíž členové pracují na stejném textu. Nejříve se určí, co je případem a na jaké úrovni se bude uvažovat: jako jednaní a vyjádření v rámci sociální skupině. Pak následuje hrubá sekvenční analýza, jejímž cílem je určit sociální kontextu, v němž se projevily hrubá sekvenční analýza. Navrhují se první hypotézy o strukturně případu, které se v průběhu další analýzy ověřují. Ústředním krokem je sekvenční jemná analýza, jež se provádí na devíti úrovních:

1. Explikace kontextu bezprostředně před danou interakcí.
2. Parafraze významu interakce podle znění textového popisu.
3. Explikace intencí jednajících subjektů.
4. Explikace objektivních motivů interakce a objektivních důsledků.
5. Explikace funkcí interakce v rámci rozdělení rolí.
6. Charakterizace jazykových znaků interakce.
7. Explorace aktu interpretace.
8. Explikace obecných souvislostí.
9. Nezávislé přezkoušení obecných hypotéz pomocí dalších případů.

Na druhé a čtvrté úrovni se provádí pokus rekonstruovat možné objektivní kontexty projevu. Subjektivním významům se nevěnuje tolik pozornosti. Na páté úrovni se postup zaměřuje na interpretace podobným způsobem jako konverzační analýza. Urovně sedm až devět usilují o zobecnění nalezených struktur.

Sekvenční analýza chce rekonstruovat vrstvení sociálních významů z průběhu jednání a projevů účastníků. Problém u této metody spočívá v tom, že zpravidla zůstane u jemné analýzy, která je nesmírně časově náročná. Přejichod k zobrazení se děje obvykle bez mezikroků. Porozumění metodě ztěžuje to, že není podrob- něji didakticky zpracována. Přesto existuje dostatek analýz provedených tímto způsobem.

8.4.2 Hermeneutika autobiografického vyprávění

Tuto metodu vyvinuli Gabriele Rosenhalová a Wolfram Fischer-Rosenthal (2003), kteří se inspirovali postupy hermeneutické analýzy Ulricha Oevermanna (1979) a analýzou biografických textů Fritze Schütze (1977).

Svůj postup autoři charakterizují jako sekvenční biografickou rekonstrukci případu. Postup si následně všímá rozdílnosti mezi tím, o čem jedinec vypráví, a tím, co prožil. „Rekonstrukce“ podle autorů znamená, že na text není pohleděno skrze předem definované kategorie, jako je tomu ve standardní obsahové analýze, nýbrž se na jeho jednotlivé části díváme ve světle a v kontextu celého interview. „Sekvenční“ znamená v jejich podání přístup, v němž je text interpretován s ohle- dem na časovou posloupnost jeho jednotlivých částí. Analýza rekonstruuje po- stupnou tvorbu mluveného nebo napsaného textu krok za krokem po malých ana- lytických jednotkách. Podle autorů metody má biografický výzkum uvažovat zku- šenosti jedince před zkoumáním jevem i po něm a také pořadí, v němž nastávají:

„Clem je rekonstruovat sociální jev v procesu jeho vzniku. Jestliže rekonstruuje me minulost (historii života) prezentovanou ve vyprávění o životě, je nutné uvážít, že prezentace minulých událostí je ovlivněna přítomností. Přítomnost vyprávěče určuje jeho pohled na minulost, vzniká tím specifické vyprávění. Přítomnost podmiňuje výběr vzpomínek a typ prezentace, časové a tematické propojení popisovaných zkušeností. Vyprávění poskytuje informaci o přítomnosti vyprávěče, o jeho minulosti i o jeho představách o budoucnosti.“

Biografická rekonstrukce případu vychází z úplně přepsaného narativního inter- view (viz kapitola 6.1.5). Její kroky jsou:

1. analýza biografických dat;
2. textová analýza a analýza tematické oblasti (struktura sebereprezentace, re- konstrukce příběhu o životě, vyprávěného života);
3. rekonstrukce historie života (prožitého života);
4. mikroanalýza individuálních textových segmentů;
5. kontrastující porovnávání historie života a příběhu o životě;
6. návrh typů a kontrastující porovnání několika případů.

Popíšeme stručně jednotlivé kroky metody.

1. První krok analýzy se zabývá daty, která jsou nezávislá na vyprávění (rok na- rození, počet sourozenců, data o vzdělání, založení vlastní rodiny atd.). Tato data pocházejí z rozhovoru nebo z jiných dostupných zdrojů a mají se posuzo- vat nezávisle na provedeném interview. Interpretace údajů se děje v souhlasu s jejich umístěním na časové ose. Tvoří pro nás základní fakta o vyprávěči. Otázkou je, proč máme uvažovat možné interpretace údajů bez toho, aniž bychom přihlíželi k interpretaci vyprávěče samotného? Je důležité si uvědo- mit, že nám jde o nalezení latentních významů textu, tedy významů, k nimž vyprávěč nemá přístup. K tomu je výhodné, abychom uvažovali všechny al- ternativní interpretace. Když později zkoumáme text s celým spektrem takto vzniklých interpretací jako pomocným prostředkem, najdeme mnohem více dalších interpretací mezi řádky vyprávěného textu. Analýza biografických dat slouží jako příprava pro třetí krok analýzy – rekonstrukci historie života, kdy kontrastujeme naše hypotézy o individuálních biografických datech s údaji vyprávěče. Než začneme objasňovat perspektivy vyprávěče v různých fá- zích jeho života, dešifrujeme jeho současnou perspektivu použitím textové a tematické analýzy. To nám pomůže získat kritický přístup ke zdroji, takže se vyhneme naivní představě, že se současně chápání minulosti kryje s její interpretací v jiných časových okamžicích. Analýza biografických dat před textovou a tematickou analýzou má ten význam, že slouží jako kontrast pro výsledky analýzy biografické sebereprezentace.

2. Textová analýza a analýza tematických oblastí má za úkol nalézt, jaké me- chanismy řídí výběr a organizaci, časové a tematické propojení textových segmentů. Vyprávěný příběh života nesešitává z náhodně poskládaných a ne- propojených událostí. Jak vyprávěč propojuje a volí události, závisí na kon- textu jejich významu, jímž je celková vyprávěčova interpretace. Vyprávěný příběh života reprezentuje systém vzájemně propojených témat.

Při přípravě analýzy segmentujeme text v jeho časové následnosti, to zna- mená, že ho rozdělíme do analytických jednotek. Kritériem pro segmentaci jsou: tematická změna nebo určité body jako argumentace, popis nebo vyprá- vění. Vyznačí se, na kterých místech interview, u kterých tematických oblastí nebo biografických okamžiků vyprávěč argumentoval, popisoval nebo vyprá- věl. Analytický postup při interpretaci této segmentace odpovídá sekvenční analýze objektivních dat – ve shodě s výstavbou textu se analyzuje segment po segmentu. Každý údaj s potřebou interpretace se interpretuje bez znalosti dalšího textu vzhledem k různým možným významům. Návrh hypotéz se řídí následujícími otázkami: *Proč je toto téma uvedeno na tomto místě? Proč se toto téma prezentuje tímto typem textu? Proč se toto téma zobrazuje tak podrobně (nebo stručně)? Jaké jsou tematické oblasti, kam toto téma patří? Která témata (životní oblasti nebo fáze) jsou zmiňována a která ne?*

Interpretace v této fázi se tedy týká použitých způsobů vyprávění, ne biografické zkušnosti jako takové. V průběhu analýzy se ukáže, které tematické oblasti vypravěč zpracovává důkladněji a které zanedbává nebo vynechává. Vyjasňuje se a) která témata vypravěč neemativuje, ačkoli jsou přítomná bez ohledu na sebereprezentaci vypravěče; b) jak vypravěč své zážitky umísťuje pouze do určitých oblastí, přičemž některé naopak vynechává.

3. Při rekonstrukci historie života se uvažují všechny ostatní zážitky a zkušenosti, rekonstruuje se chronologie prožitého života. Na tomto místě se potvrdí či vyvrátí biografická data a zážitky s vyprávěním a sebereprezentací vypravěče. Předchozí analýza poskytuje důležité poznatky o současně perspektivě vypravěče a o funkčním významu vyprávěného pro přítomnou prezentaci jeho života. Nyní však jde o rekonstrukci toho, jak se na prožité díval vypravěč v minulosti. Jde nám o rekonstrukci tvaru prožité historie života. V této fázi chceme zaznamenat proces vzniku vyprávěné a prožité historie života, aniž bychom ztratili ze zřetele vzájemné pronikání těchto dvou oblastí. V praxi to vypadá tak, že se řídíme logikou sekvencí analýzy, procházíme biografickými zkušenostmi v chronologii historie života a zkoumáme jim odpovídající pasáže ve vyprávění.
4. Jmenná analýza jednotlivých míst textu se řídí postupy objektivní hermeneutiky. Přezkouší se dosud navržené hypotézy jak o biografických významech prožitku uvnitř prožité historie života, tak o celkovém pojetí biografie vypravěčem. Jmenná analýza umožňuje odhalení zatím neobjasněných mechanismů a pravidel struktury případu.
5. Porovnáváme tvar prožitého a vyprávěného života. Pomocí kontrastování získáme poznatky o mechanismech výběru událostí a témat a o jejich současné prezentaci, o rozdílech mezi minulou a současnou perspektivou. Také se těžeme, jakou funkci má tato prezentace pro vypravěče a obráceně, jaké okolnosti k této prezentaci vedly.

Rosenthalová a Fischer-Rosenthal poukazují na to, že provedení popsáné analýzy více případů může vést k návrhu určitých biografických typů. Také při tom se má sledovat logika hermeneutické rekonstrukce. Je možné, že v různých výzkumných kontextech dojdeme k různým typologiím.

Postup, který navrhli Rosenthalová a Fischer-Rosenthal, tedy rozlišuje mezi současnou perspektivou, již vypravěč přijal, a jeho perspektivami v minulosti. Cílem tohoto přístupu není podle Rosenthalové (1997) pouze porozumění individuálnímu případu v kontextu jeho života, ale také porozumění sociální realitě a vztahům mezi společností a historií života jedince.

„Porovnání historie života a vyprávění o životě nám pomáhá nalézt pravidla diferencující mezi vyprávěným a prožítým. Při analýze je cílem porozumět sociálnímu a psychologickému jevům a vysvětlit je v kontextu procesu jejich vznikání, reprodukce a transformace. Jevy jsou zkoumány jak ze subjektivního pohledu vypravěče, tak v obecném kontextu jeho života. To dovoluje odhalit latentní a implicitní strukturující mechanismy.“

8.4.3 Analýza konverzace a analýza diskurzu

Teoretickým základem této oblasti výzkumu je etnometodologie (viz kap. 3.5.3).

Analýza konverzace

V analýze konverzace nejde tak o obsahovou interpretaci textu, který byl k tomuto účelu pořízen (např. pomocí interview), jako spíše o formální analýzu každodenních situací. Analýza konverzace se zabývá formálními principy sociální organizace jazykových nebo neязыkových interakcí. Přitom se předpokládá, že při interakci se snaží partneři udržet určitý sociální řád. Aktéři analyzují situaci a kontexti jednání, interpretují jednání svého partnera, situační přiměřenost, srozumitelnost a působnost vlastních projevů a koordinují vlastní jednání s jednáním partnera.

Výchozím materiálem jsou detailní textové protokoly nebo videozáznamy přirozených situací, např. při zdravení nebo započítí a zakončení telefonického rozhovoru. Zkoumá se přitom posloupnost jednotlivých příspěvků k interakční sekvenci, přičemž se přihlíží k mechanismům, jež interakce spolu smysluplně propojují a tím drží v běhu. Rekonstruuje se třeba průběhy nedělních rozhovorů u rodinného oběda, struktury pomluvy nebo volání o pomoc při požáru. Přitom se interakce nezkoumají z hlediska osobních psychologických zvláštností. V aplikaci metody jde o sociální typiku vzorců interakce. Vychází se z toho, že tyto vzorce ve vztahu k sociální situaci mají omezenou variaci. Dnes se analýza konverzace věnuje specifickým situacím jako rozhovorům s právníkem nebo interakcím pacient-lékař, kde hraje roli asymetrické rozdělení rolí a interakce se odehrávají v určitém institucionálním rámci.

Při analýze se postupuje přesně sekvencně, to znamená, že se zřikáme přístupu, ve kterém danou interakci vysvětlujeme pozdějšími projevy nebo interakcemi. Odhalovaný řád interakce má být patrný z jeho sekvencního vývoje. Postup při analýze konverzace zahrnuje následující kroky:

1. Nejříve se identifikuje v protokolu interakce určitý projev nebo sekvence projevů, které by bylo možné považovat za prvek vnášející řád v daném typu rozhovoru.

2. V druhém kroku se hledají další případy, kde se tento prvek s danou funkcí vyskytuje.
3. Zjišťuje se, jakou má funkci při udržení organizace rozhovoru a na jaký problém organizace představuje odpověď.
4. Následuje analýza dalších metod, kterými tento problém organizace akteři řeší.

Oblíbenou oblastí analýzy konverzace jsou metody, které pomáhají organizovat začátky rozhovorů a jejich ukončení. Analýza konverzace a příslušné empirické výsledky dokládají sociální konstruovanost každodenních rozhovorů a specifických forem konverzace. Dokumentují, jaké se k tomu používají jazykové metody. Ukazují, jaké možnosti existují při výkladu přirozených situací, jestliže vycházíme z přísně sekvenční analýzy výstavby sociálních interakcí.

PŘÍKLAD 8.10

Porovnání péče o pacienta

V práci (Seale, Kelly 1997, viz příklad 10.1, s. 292) se porovnávala kvalita péče o pacienty v terminálním stadiu rakoviny v nemocnici a hospici. Výzkumníci shromažďovali data pomocí polostrukturovaných rozhovorů s příbuznými. Rozhovory se týkaly zvládnutí symptomů, komunikace s personálem a poskytnutí péče o pozůstalé. Studie dokumentovala, že ošetření symptomů bylo lepší v nemocnici, ale psychosociální péče měla lepší úroveň v hospici. Analýza rozhovorů se také provedla paralelně pomocí analýzy konverzace. Byla zaměřena na dohadovací praktiky účastníků rozhovoru. Zkoumaly se tři související aspekty: kritika personálu, hodnocení práce a provedení rozhovoru. Analýza ukázala způsob, jak je rozhovor konstruován spoluprací obou účastníků. Oba účastníci přijímali určité role. Výzkum prokázal, že zdánlivě zcela teoretický výzkum může přispět k praktickým cílům evaluace. Analýza konverzace si nevsímalala hodnoty intervence. Přispěla však k zlepšení interakčních praktik mezi psychologickými konzultanty a pozůstalými. Silverman (1997) upozorňuje, že takový výzkum má tři cíle:

1. Odhalujeme, jak je daný jev konstruován, tím, že sledujeme, co lidé dělají v reálné situaci.
2. Hledáme vysvětlení v datech. Můžeme pak zodpovědět otázku proč, jelikož máme dobře zpracovánu otázku jak.
3. Následuje pozvání k dialogu s praktiky, který vychází z důkladnějších znalostí, co se děje v kritické situaci.

Analýza konverzace odhalila, jaké aspekty péče považují příbuzní za podstatné, a zdůraznila potřebu zohlednění laických předstáv o modelu zdravotní péče.

Analýza diskurzu

Analýza konverzace se netýká subjektivního smyslu a intencí účastníků. Studuje fungování mechanismu rozhovorů. Analýza diskurzu vychází z konverzační analýzy, ale věnuje se silněji obsahům konverzace, příslušným tématům a jejich organizaci. Zahnuje také psychologické jevy jako paměť a kognici jako sociální jevy. Zvláštní důraz přitom leží na konstrukci verzi sociálního dění v různých zprávách a popisech. Analyzují se interpretativní postupy použité v těchto konstrukcích. Tento postup se uplatňuje nejenom na každodenní rozmluvy, ale i na formy dat jako interview nebo zprávy v médiích. Spojuje analýzu konverzace s analýzou organizování a konstrukcí znalostí.

8.4.4 Fenomenologická interpretace

Ve fenomenologicky orientovaném výzkumu se výzkumník zaměřuje na osobní zkušenost. Popisuje ji pomocí jazyka, který je této zkušenosti co nejbližší, bez zahrnutí teoretických konstrukcí. Přitom si musí výzkumník uvědomit všechny své osobní apriorní představy (včetně zaujatosti, předsudků a subjektivních teorií) o objektu zkoumání a vyloučit je.

Fenomenologické zkoumání usiluje o popis a zachycení základních významů lidské zkušenosti. Cílem je zodpovědět otázku: *Co znamená daná zkušenost?* Tato zkušenost se může týkat osamocení, deprese, může se týkat vztahu k jinému člověku, nebo zkušenosti členství v nějaké organizaci nebo skupině. Fenomenologičtí výzkumníci jako zdroj svých dat typicky používají nestrukturovaný kvalitativní rozhovor. Důležitou vlastností takového výzkumníka je umění naslouchat, pozorovat a vyvířet empatické spojení s účastníkem výzkumu. Výzkumník je citlivý k tématům, která se objevují, ale zdráhá se překotně je strukturovat nebo analyzovat. V jednom z přístupů výzkumník sbírá naivní popisy jevu pomocí rozhovorů a pak používá reflektující analýzu a interpretaci, aby popsal a vložil zkušenost jedince. Postupuje se takto:

1. Provedou se hloubkové rozhovory se zvolenými jedinci se zaměřením na určité zkušenosti a prožitky.
2. Výzkumník pak zkoumá invariantní struktury ve zkušenosti jedince (nazýváme je esence zkušenosti).
3. Výzkumník hledá společné rysy u několika jedinců. Například jaká je esence zkušenosti lidí s prožitkem smrti blízkého člověka?
4. Po analýze dat se sestavuje zpráva, která obsahuje bohatý popis prožívaných zkušeností, jenž má čtenáři umožnit vrátit se k prožití popisované situace. Účelem takového výzkumu je přispět k porozumění určitým fenomenům, aby bylo možné na ně lépe reagovat a přijmout určitá opatření.

PŘÍKLAD 8.11

Fenomenologie úspěchu při hře

Práce Messingera (1994) je příkladem fenomenologicky zaměřeného zkoumání problému v tělesné výchově. Výzkumník vychází z toho, že fenomenologie znamená systematický přístup k aktuálním a vědomým prožitkům během pohybu. Poukazuje na to, že je zapotřebí provádět výzkum, který se zabývá vnímáním žáků a jejich interpretacemi událostí během výuky pohybovým dovednostem. Autor se ve své práci zabývá prožíváním zkušenosti skórování při sportovní hře a podává vzhled do zkušenosti a prožitků žáků a tvrdí, že takové zkoumání může přispět k zlepšení profesionální praxe.

Messinger se domnívá, že máme dostatek vědeckých informací o tom, co žáci v tělesné výchově dělají: Málo však víme o tom, jak žáci přemýšlejí a co pociťují. Tyto poznatky podle něj zatím leží mimo zájem behaviorálního a popisného výzkumu. Messinger se zajímal o vnitřní pohledy žáků, jak prožívají některé herní situace:

„Jaký význam mají tyto zkušenosti: skórování při hře pro dítě? Je důležité právě samo skórování nebo prožitek sebe samotného při sportovním výkonu? Jak můžeme jako učitelé využít znalosti získané o tomto jevu? Jaké implikace může mít takový hubší pohled na význam skórování pro naše pedagogické působení?“

Fenomenologie podle autora znamená studium zkušenosti. Podle fenomenologů nám není přirozený či životní svět (*Lebenswelt*) bezprostředně přístupný. Požadavek „opravdu porozumět“ vyžaduje fenomenologickou metodu, která pomocí popisu a reflexi převeče perspektivní životní svět na úroveň uvědomění, kde se budou manifestovat jeho významy. Autor prováděl velmi rozsáhlý sběr dat pomocí pozorování a rozhovorů. V rozhovorech kromě jiného kladl dětem otázku: „Rekni mi, co se ti v hodině tělesné výchovy skutečně líbilo a zda jsi byl přitom šťastný nebo měl dobrý pocit.“ Při analýze těchto úseků rozhovoru Messinger použil třístuňovou proceduru:

1. izolace klíčových deskriptorů (klíčových slov a vět, jež jsou popísem zkušenosti dítěte při hře),
2. složení této informace do témat (fakta o dětském „světě hry“),
3. odvození významů z témat (vědomí dítěte ve vztahu ke hře nebo způsob prožívání hry).

Podle Messingera má porozumění prožitkům dítěte při hře význam pro každého, kdo vyvíjí pohybové hry v tělesné výchově, zvláště však pro učitele, kteří se zabývají negativními vlivy soutěžních her, ale přesto je chtějí dále používat ve své výuce. Messinger dochází k závěru, že při výuce stojíme před dvěma rozhodnutími, jež mají praktické pedagogické implikace:

- a) přijmout, že skórování při hře má pro dítě velký význam, a restrukturovat hru tak, aby každé dítě více skórovalo, nebo
- b) zamítnout tento význam a podle toho výuku restrukturovat.

První volba podle něho vyzdvihuje důležitost osobních a sociálních konstrukcí významu skórování při hře.

8.5 Souhrn

V kapitole jsme popsali vybrané metody analýzy. Při jejich použití je vhodné řídit se zásadou, že jde o repertoár z něhož si vybíráme po uvážení cíle výzkumu, výzkumné otázky a kontextu výzkumu takovou metodu nebo kombinaci přístupů, která je pro nás nejvhodnější. Věnovali jsme se hlavně metodám, jež vyhledávají pravdivost v datech, snaží se o kategorizaci údajů a nalezení vztahů mezi kategoriemi. Tento proces má přispět k interpretaci významů v datech. Teschová (1990) pomocí metody kvalitativní analýzy a komparace mnoha publikovaných analytických postupů identifikovala pro tuto relativně širokou škálu analytických metod následujících deset analytických principů:

1. Analýza není poslední fází výzkumu. Probíhá paralelně se sběrem dat.
2. Analýza je proces systematického přezkoumávání materiálu, ale není rigidní.
3. Přístup k datům zahrnuje reflexi, jež ústí do provádění analytických a metodologických poznámek, které třídí celý proces.
4. Data jsou segmentována, tj. rozčleněna do relevantních a smysluplných jednotek.
5. Datové segmenty se kategorizují podle nějakého organizačního schématu. Ten je obvykle zakotven v samotných datech.
6. Hlavní roli hraje intelektuální proces porovnávání segmentů dat. Tento proces se uplatňuje při tvorbě kategorií, při definici jejich hranic, při klasifikaci dat i při shrnování dat v kategoriích a hledání negativní evidence.
7. Kategorie pro třídění dat mají prozatímní charakter, kategorizační systém se může stále upravovat.
8. Manipulace s daty v průběhu analýzy je eklektická aktivita, neexistuje jediná správná cesta. Výzkumníci se vyhýbají přílišné standardizaci používaných metod.
9. Postupy nemají vědecký charakter ve smyslu přírodovědy, nejsou mechanistické. Kvalitativní analýza je intelektuálním řemeslem.
10. Výsledkem analýzy má být nějaký typ syntézy vyššího řádu, integrovaný obraz, který může být určitým souhrnem složitě problematicky, popísem pravdivelností a témat, identifikací fundamentální struktury, vyslovením podložených hypotéz, vymezením nového konceptu nebo zobrazením substantivní teorie.

9 Smíšené strategie

Smíšený výzkum kombinuje určitým způsobem kvalitativní i kvantitativní postupy. Ide o to, v jedné výzkumné akci využít oba typy výzkumných strategií a příslušné metody tak, abychom mohli řešit komplexnější výzkumné otázky nebo získávat na položené otázky spolehlivější a relevantnější odpovědi, protože se eliminovaly slabé a využily silné stránky obou výzkumných strategií. Příprava takového výzkumu by měla zohlednit zvláštnosti obou přístupů. Týká se to i případu, kdy v některých fázích výzkumu – při vzorkování, získávání dat nebo analýze – použijeme kroky, jež učebnicově patří k rozdílným strategiím. Například v experimentu využijeme kvalitativní sběr dat i jejich analýzu. Tato koncepce výzkumu – někteří autoři mluví o smíšené metodologii nebo smíšeném paradigmatu výzkumu – se v sociálních vědách používala odedávna. Teprve v poslední době však metodologové věnují pozornost propracování odpovídajících metodologických a teoretických aspektů. Při tom se drží **teze kompatibility** obou typů výzkumu, totiž předpokladu, že oba typy výzkumu lze použít v jedné studii. Vybrané charakteristiky všech tří strategií popisuje tabulka 9.1.

Zastánci čistých kvalitativních a kvantitativních výzkumných strategií považují svá paradigma za ideál a explicitně nebo implicitně zastávají tezi nekompatibility získaných výsledků, což znamená, že metody a získané výsledky obou postupů nemohou být smíšeny v jednom projektu. Kvalitativní a kvantitativní debata vedla často k tomu, že studentí byli vychováni podle zaměření fakulty či pracoviště k odmítnutí toho nebo onoho paradigmatu. To je omezující. Ukolom paradigmatu smíšených postupů není nahradit obě tato paradigma, spíše tato metodologie vychází vsítě výzkumníkům, kteří požadují od metodologů, aby popisovali a rozzebírali techniky, jež jsou blíže praktickým potřebám výzkumníků. Paradigma smíšených metod nachází oporu v pragmatismu. Hlavním důvodem, proč je tento filozofický směr tak populární mezi metodology smíšených postupů, je ten, že smíšené metody jsou často využívány v aplikovaném výzkumu, kdy praktické rozhodování zdůrazňuje užitečnost rozlišených zdrojů dat. Velké rozšíření nalézají smíšené postupy v evaluačním výzkumu.

Tab. 9.1 Charakteristiky kvantitativního, kvantitativního a smíšeného výzkumu

	Kvantitativní výzkum	Smíšený výzkum	Kvalitativní výzkum
vědecká metoda	deduktivní, testování hypotéz a teorie	deduktivní a induktivní	induktivní, abduktivní, generování teorie zakotvené v datech
pohled na chování člověka	určené faktory a má předkovatelny charakter	někdy předkovatelné	dynamické situace, sociální, kontextuální
cíle výzkumu	popis, explance a predice	mnoho cílů	popis, explorace, objevování
zaměření	úzká perspektiva, testování hypotéz	více perspektiv	široká a hloubková perspektiva začíná na hloubku a šířku případu
povaha pozorování	pokus zkoumat chování za kontrolovaných podmínek	zkoumání chování ve více kontextech	zkoumání chování v přirozených každodenních podmínkách
povaha reality	objektivní, různí pozorovatelé se shodnou na tom, co pozorují; pozitivistický přístup	realismus a pragmatismus	subjektivní, osobní a sociálně konstruovaná (taky realismus)
forma dat	strukturovaná, validizovaná data, objektivní instrumenty měření	mnoho forem	sběr kvalitativních dat výzkumníkem (kvalitativní rozhovor, pozorování, dokumenty)
povaha dat	proměnné	směs proměnných, slov a obrazů	slova, obrázky, kategorie
analýza dat	identifikace statistických vztahů	kvalitativní nebo kvantitativní	hledání vzorců, temat a holistických vlastností
výsledky	zobecněné výsledky	směs různých výsledků	pohledy, účasnickú, návrh teorie, zdurazněná mnohost perspektiv
výzkumná zpráva	statistická zpráva, korelace, prediční rovnice	eklektická, pragmatická	narativní zpráva s kontextuálními popisy a příjmy citacemi vypovědi

Greene a kol. (1989) vyhodnotili 57 smíšených studií s evaluačním charakterem z let 1980–1989 a navrhli celkem pět možností. K jakém účelu se smíšené strategie používají:

1. **triangulace** – potvrzování výsledků jinými metodami;
2. **komplementarita** – objevenování překryvajících se a rozdílných aspektů fenoménu získaných různými metodami;
3. **sekvencnost** – použití jedné metody, aby se umožnilo provedení druhé metody;
4. **inicie** – odhalování kontradikce, reformulování výzkumných otázek a navrhování nových perspektiv;
5. **expanze** – snaha o širší záběr a rozsah studie použitím různých metod při zkoumání jednotlivých komponent problému.

Na klasifikaci těchto autorů se odvolávají metodologové dodnes. Greene a jeho spolupracovníci také poukázali na to, že při posuzování vhodnosti kombinovaných přístupů se musíme vypořádat s otázkami finančních a časových nákladů spojených s komplexním výzkumem; s kvalitací výzkumníků a s rozhodováním o konvergenci získaných výsledků. Třito autoři prokazují, že kombinování metod v jedné studii zvyšuje náklady, ale na druhé straně by bylo pravděpodobně ještě nákladnější provést dvě oddělené studie. Také nedostatek kvalifikace představuje velkou překážku pro provádění kombinovaných studií – obvykle se výzkumník orientuje pouze v jednom způsobu zkoumání. Ve smíšených studiích je také obtížné určit, kterým výsledkům dá větší váhu a jak rozhodnout o tom, zda jsou konvergentní, případně se vypořádat s jejich divergencí. Tím se má na mysli souhlas nebo nesouhlas poznatků získaných pomocí jednotlivých metod v probíhající studii. O tomto aspektu a o jednotlivých možnostech kombinování různých metod se zmíníme v dalších částech této kapitoly.

9.1 Tradiční přístupy

Ke kombinování kvantitativních a kvantitativních přístupů docházelo ve výzkumné praxi již dříve. Probereme v tomto směru základní metodologické úvahy S. D. Siebera (1973). Kvalitativní výzkum může podle něj přispět ke statistickému dotazníkovému šetření ve fázích návrhu plánu výzkumu, při sběru dat i při jejich analýze. Při návrhu plánu statistického šetření, jež se zaměřuje na vybrané organizace nebo skupiny jedinců, se kvalitativní výzkum používá pro potvrzení předpokladu o vhodnosti vybraných populací, aby se maximalizoval užitek statistického šetření. Kvalitativní výzkum se také používá v procesu zdůvodňování vlastního výzkumu. Výzkumník získává důkladnější znalost o terénu, což ovlivní kvalitu navrhovaného plánu.

Exploratorní interview a pozorování, která předcházejí provedení statistického šetření, přinaščí cenné informace o možnosti přístupu k informátorům, k jejich základním životním pohledům a šifí jejich zájmů. Přitom jde často o pilotní testování a zlepšení dotazníku pomocí informací získaných kvalitativním výzkumem. Na základě získaných informací se rozšiřuje nebo zužuje záběr dotazníku. Čím víc je výzkumník informován o cílové populaci, tím adekvátněji sestavuje dotazník a připravuje celou akci.

Informace získané kvalitativním výzkumem se mohou využít také při analýze a interpretaci dat statistického šetření. Rozlišujeme šest různých možností:

1. celý teoretický rámec analýzy nebo jeho část lze navrhnout na základě interpretace dat kvalitativně provedeného terénního výzkumu;
2. výsledky statistického šetření se ověřují pomocí kvalitativního výzkumu;
3. ještě častěji se pomocí něho provádí interpretace získaných statistických vztahů;
4. konstrukce indexů z položek dotazníků se děje na základě výsledků kvalitativního pozorování;
5. nečekané odpovědi se interpretují pomocí odkazů na terénní poznámky z kvalitativního výzkumu;
6. pomocí podrobně popsanych případů z kvalitativní studie se ilustrují typy nebo nápadné konfigurace dat získané statistickým zpracováním.

Obraťme nyní pozornost k případu, kdy hlavní akci představuje kvalitativní výzkum a kvantitativní výzkum se použije jako pomocný prostředek výzkumu. Ukazuje se, že se to může dít mnoha způsoby. Při návrhu zúčastněného nebo nezúčastněného pozorování se uplatní informace z provedeného statistického šetření. Například výsledky statistického šetření vedou k výběru zajímavých subpopulací, které se budou dále podrobně zkoumat. Tímto způsobem lze např. vybrat oblast, instituce nebo jedince.

Kvalitativní výzkumníci – tak jako jejich kvantitativní kolegové – hledají vztahy mezi proměnnými nebo zvláštní případy. V takových případech může provedení statistické studie usnadnit splnění tohoto záměru. Statistické šetření zlepšuje návrh plánu etnografického výzkumu identifikací reprezentativních a ojedinělých případů. První informace může pomoci zvýšit zobecnitelnost výsledků výzkumu, druhý typ informace vede ke zjemnění navrhované teorie.

Častou chybou kvalitativního terénního výzkumu je tendence zkoumat účastníky, kteří patří k „elitě“ zkoumané skupiny. Takto získaným informacím se mnohdy dává větší váha. Naopak se nezhledňují názory průměrných jedinců. Statistické šetření omezuje tyto chyby tím, že poskytuje přehled o celé skupině. Přispívá také k identifikaci jedinců, kteří by mohli být přehlédnuti.

Při analýze dat pocházejících z kvalitativního výzkumu pomáhají informace ze statistického šetření ve čtyřech případech (Sieber 1973):

1. Při korekci **holistického zkreslení** jde o vyvážení tendence výzkumníka posuzovat jednotlivé aspekty určité situace tak, že jsou spolu všechny ve vzájemném úzkém vztahu. Této chyby se dopouštíme, pokud na první pohled zjevné vztahy přehlíš možnost identifikace jemnějších vztahů nebo přijímáme data nepodložené předpoklady či přehlízíme zjevné kontradikce s přijmanou teorií. Mnoho těchto chyb je možné odhalit pomocí dat ze statistického šetření.
2. Statistické šetření pomáhá prokázat obecnost vybraného případu v rámci zkoumané populace. Pokud tento případ hraje významnou roli při vyvážení teorie, výsledek statistického šetření může dále podpořit jeho významnost.
3. Statistické šetření verifikuje výsledky kvalitativního výzkumu.
4. Statistické šetření může svými závěry objasnit z alternativních úhlů překvapivé výsledky kvalitativní studie. Tato možnost je jisté obousměrná. Exploratorní část statistického šetření může být využita pro lepší porozumění terénnímu pozorování stejně jako kvalitativní data pomáhají při interpretaci neočekávaných výsledků statistického šetření.

Při integraci výsledků kvalitativního a kvantitativního výzkumu musíme uvážovat tři situace:

- výsledky konvergují, tzn. kvantitativní a kvalitativní části studie se shodují ve svých závěrech;
- výsledky obou přístupů jsou zaměřeny na odlišné aspekty problematiky (např. subjektivní vnímání určité nemoci a její četnostní rozdělení v dané populaci);
- kvalitativní a kvantitativní výsledky divergují, odpovídají si – tato situace nastává např. tehdy, když při kvalitativním rozhovoru objasňují informátoři své životní zkušenosti jinak, než jak se to jeví výzkumníkovi při analýze statisticky agregovaných údajů.

PŘÍKLAD 9.1

Konvergence a divergence výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Případ konvergence a divergence popisují Kelle a Erzberger (1999). Výzkumným týmem pracoval s dvěma hlavními zdroji dat:

1. Výsledky dotazníkového šetření o průběhu profesního života manželských párů (kohorta mužů narozená v roce 1930) se zachycením okamžiku prvního a posledního zaměštrání, období nezaměstnanosti, nemoci atd.
2. Odpovědi při kvalitativním rozhovoru o vnímání profesního a rodinného života.

Výzkumníci očekávali stabilitu profesního života, protože jedinci pracovali v období poválečného rozkvětu západní části Německa. Kohorta vnímala větší část svého života jako „ekonomický zážrak“, který byl charakterizován tradiční orientací a normami, včetně role partnerů (úkolů, povinností a práva mužů a žen).

Kvalitativní data indikovala, že většina mužů v kohortě byla plně zaměstnána až na krátká období nemoci nebo nezaměstnanosti. Během profesní kariéry zažili málo přerušení.

Kvalitativní data potvrdila výsledky analýzy kvantitativních výsledků. Otázky v kvalitativním dotazování se týkaly interpretací pracovní biografie, role v domácnosti a při spoluzávaní finančních prostředků. Placená práce měla pro muže velký význam jako části spoluúčasti na péči o rodinu. Považovali ji za morální povinnost. Tento souhlas obou typů dat znamenal posílení validy závěrů výzkumu.

U žen došlo k neočekávané divergenci. Kvantitativní výzkum pomocí dotazníků zjistil silný vztah mezi typem vzdělání a pracovní biografií. Kvalitativní dotazování u vzorku žen naopak přisoudilo větší význam rodinnému prostředí. Zkoumaly se příčiny. Uvažovaly se metodické chyby a chybne teoretické koncepty. Například byly přezkoumány kvalitativní výsledky a jejich interpretace. K vyřešení se dospělo po revizi teoretických předpokladů o konstruktu „rodinné zdroje“ a zahrnutím teorie pracovního trhu. Centrálním bodem bylo dohadování o práci ženy mezi manžely a zvýšení příjmu rodiny. Ženy toužily po pracovním zařazení – nezávisle na profesi získané vzděláním – ale muži to odmítali. Přijímali tuto alternativu pouze za těchto podmínek: a) příjem musí zlepšit celkový rodinný rozpočet; b) neutrpí rodinný status muže jako živitele rodiny; c) neutrpí péče o domácí práce ze strany ženy. Tyto podmínky bylo však možné splnit pouze tehdy, jestliže žena přijala práci v oblasti, v níž se vyučila, zároveň zvolené zaměstnání muselo odpovídat požadavkům klideho rodinného života (např. švadelna) a slibovat dobrý příjem. Odpovídající typ vyučení umožní ženám při dohadování s manželem uplatnit jejich představy. Čím však byly horší šance uplatnění v tomto zaměstnání na pracovním trhu, tím bylo pro ženu těžší obhájit právo na získání souhlasu k nastupu do práce. V tomto případě musela žena argumentovat vlastním zájmem o jakoukoli práci (toulha po autonomii). To však naráželo u muže na odpor.

Všechny tři případy kombinování kvalitativních a kvantitativních metod jsou obohacující, pokud nám záleží na úplnějším a širším poznání. Jestliže se použije více metod z důvodu vzájemné validizace, ukazuje třetí případ na určité hranice dosažené validity a vyžaduje hlubší teoretické vysvětlení. Rozpory mohou být důsledkem metodické chyby, nesprávně použitých teoretických konceptů nebo nesprávné analýzy a interpretace.

9.2 Fázové modely (sekvencní a paralelní)

Věnujeme se dále některým návrhům systematické kombinování kvalitativních a kvantitativních strategií. Máme tím na mysli kombinování jednoho přístupu jako celku (výzkumná otázka, sběr dat a analýza) s jiným typem přístupu v jed-

nom projektu. Rozlišujeme kombinování se simultánním nebo sekvencním charakterem. Simultánní (paralelní) kombinování spočívá v použití kvalitativních a kvantitativních přístupů ve stejném časovém okamžiku. V tomto případě se má omezit interakce mezi množinami dat obou přístupů. Jednotlivé interpretace a hodnocení se vzájemně pomeňují a vyhodnocují až ke konci výzkumu (ukážeme, že tomu tak nemusí být vždy). Sekvencní kombinování se používá, jestliže výsledky jednoho přístupu jsou podstatné pro uplatnění dalšího přístupu. Studie jedním přístupem se má dokončit před započatím studie pomocí druhé metody. Velkým, resp. malým písmem označujeme v další výkladu nadřazenost, resp. podřazenost příslušné výzkumné metody. Schematicky shrme významné kombinace *QUAL* (kvalitativní) a *QUAN* (kvantitativní) strategie výzkumu.

9.2.1 Simultánní kombinování

1. Schéma *QUAL+quan* znamená, že výzkum je v podstatě kvalitativní s cílem navrhnout teorii pomocí postupů kvalitativní analýzy, kvantitativní přístup se používá pro získání některých doplňujících výsledků, jež se zahrnou do základního rámce kvalitativního výzkumu. Kvantitativní dotazování a měření obohacuje popis zkoumaných subjektů.

Příklad: Zkoumá se otázka, co znamená pro mladého sportovce podpora ze strany rodičů. Použije se metoda analýzy narativních interview, která se doplní vybranou formou strukturovaného psychologického testování jak rodičů, tak mladého sportovce.

2. Schéma *QUAN+qual* znamená, že projekt má v podstatě deduktivní povahu, kdy rámec studie určuje nějaká teorie a kvalitativní přístup se použije pouze pro dokumentaci nebo vyjasnění některých otázek, jež souvisejí s provedením výzkumu.

Příklad: Konceptuální schéma navrhuje testovat specifickou hypotézu o vztahu vybraných položek osobnostního dotazníku u mladých sportovců a jejich rodičů. Proveďte se příslušné statistické šetření. Pro doplnění studie se zpracuje menší kvalitativní projekt, který podrobně popíše několik typických případů a indikuje jevy, jež nemůže kvantitativní projekt zachytit.

9.2.2 Sekvencní kombinování

3. Schéma *QUAL→quan* znamená, že výzkum začíná jako kvalitativní s cílem najít nějakou teorii, kvantitativní přístup se použije pro upřesnění některých údajů nebo pro ověření nalezených konceptů.

Příklad: Kvalitativní studie má vést k návrhu teorie pro popis způsobu ovlivnění rozhodování mladých sportovců ze strany rodičů. V jejím rámci se induktivně vyvinou nové proměnné (koncepty) a vztahy mezi nimi, které tento vliv charakterizují. Pomocí kvantitativní studie se objasňuje funkčnost nalezených konceptů a ověřuje jejich význam.

4. Schéma *QUAN* → *qual* znamená, že projekt primárně vychází z deduktivního procesu a testování, jež se uskuteční pomocí kvantitativního přístupu. Kvalitativní přístup se použije pro zkoumání vychýlených nebo neočekávaných výsledků.

Příklad: Provedla se rozsáhlá korelační studie hodnotící vztahy popsané ve schématu 2. Analýza výsledků této studie identifikovala několik mimořádných případů, pro jejichž vysvětlení se použije kvalitativní studie.

Popsané kombinace nepředpokládají, že oba přístupy mají v celém projektu stejnou váhu. Důležité však je, že každý parciální projekt musí být doveden do konce a musí splňovat příslušná kritéria kvality. Jestliže se např. provádějí kvalitativní interview, musí se provést tak, jako by celá studie vycházela jenom z nich. V této souvislosti se také musí dodržovat pravidlo, že pouze v indikovaných případech se použijí stejné subjekty v obou částech projektu. Pokud se např. použijí pro kvalitativní studii subjekty, které byly získány náhodným výběrem v rámci kvantitativní studie, děje se tak v rozporu s předpoklady o kvalitativním výběru, kdy se spíše hledají subjekty, které splňují kritéria zohledňující aktuální stav kvalitativní analýzy. Mělo by platit, že výsledky těchto zkoumání je možné s úspěchem publikovat odděleně.

Podle Morseové (2003) kombinování kvalitativních a kvantitativních přístupů neznamená jejich libovolné pospojování. *QUAL+qual* metodologie neznamená sčítání narativních dat s experimentálním plánem. Také připojení dvou nebo tří otázek s volnou odpovědí do dotazníku neznamená, že jsme obohatili kvantitativní studii o kvalitativní aspekt. Naopak tým, že použijeme čtenostní tabulky v rámci kvalitativní studie, nezakládáme její kvantitativní část. Metodologická triangulace není přístup, který se užívá z důvodů větší rychlosti a pohodlí při provádění studie. Naopak výzkumník si pravděpodobně přidává práci navíc a prodlouží trvání celé studie. Metodologická triangulace neznamená maximalizaci síly a minimalizaci nedostatků jednotlivých přístupů. Pokud se nepostupuje obzvláště, jen ještě zvýší slabosti každého přístupu a znehodnotí celý projekt.

PŘÍKLAD 9.2

Výzkum kooperativní výuky výzkumných metod

Onwuegbuzi a DaRos-Voseles (2001) použili kvalitativní a kvantitativní metody pro sběr dat a jejich analýzu. Zkoumali rozdíly v účinnosti kooperativní výuky a standardní výuky v magisterském kurzu metodologie v celkem 193 studentů. Do kurzu s kooperativní výukou bylo zařazeno 81 studentů, zbytek absolvoval standardní výuku. Znalosti byly v obou skupinách posouzeny uprosřed semestru a na jeho konci. Statistickou metodu analýzy rozplytu se zjisřila interakce mezi účinností ve skupině a okamžikem přezkoušování. Při prvním přezkoušení měli studenti z kurzu s kooperativní výukou horší výsledky (Cohenovo $d=0,48$). Při konečném přezkoušení analýza nezjistila statisticky významné odlišný výsledek. Kvalitativní obsahová analýza deníků, jež si vedli studenti z kurzu s kooperativní výukou, naznačila, že většína studentů měla z kurzu příznivý dojem.

Autoři na začátku nejdříve rozebírají dosavadní výzkum o kooperativní výuce. Zmiňují také dvě metaanalytické studie, jejichž výsledky naznačovaly zvýšenou efektivitu metody. U studentů stoupla sebehodnocení a zlepšil se vztah ke škole. Autoři poukázali na okolnost, že neexistuje žádná studie z prostředí výuky metodologie výzkumu. Kurz metodologie výzkumu se týkal vhodného definování výzkumného problému, volby teorie, plánu výzkumu, techník pro sběr dat a jejich analýzu a interpretaci, psaní výzkumné zprávy a vyhledávání v bibliografických databázích. Kurz trval pro obě skupiny studentů 16 týdnů, 3 hodiny týdně. Hlavním požadavkem bylo sestavení projektu výzkumu pro disertaci nebo pro získání grantové podpory. Projekt měl kromě jiného obsahovat podrobný přehled literatury a jeho zpracování vyžadovalo intenzivní používání knihovny. Studenti se projektem začali v obou skupinách zabývat hned od první hodiny. Druhým požadavkem bylo zpracování kritického hodnocení publikované výzkumné zprávy.

V kooperativní skupině studenti vytvořili tři- až čtyřčlenné skupiny. Každá skupina pracovala na jednom projektu. Studenti byli požádáni, aby si vyměnili e-adresy a telefonní čísla a dohodli možnosti vzájemného setkávání mimo dobu výuky. Byli také instruováni o stylu práce ve skupině. Studenti si vedli deníky, do nichž zaznamenávali své dojmy o průběhu práce na projektu a výuce. V obou skupinách byl učitel studentům k dispozici od 10 do 22 hodin po sedm dní v týdnu. Mnoho studentů toho využilo.

Výzkumníci provedli kvalitativní analýzu výsledků hodnocení projektu, posouzení kritiky článku a testu s otevřenými otázkami o principech výzkumu. Kromě toho analyzovali deníky studentů v kooperativní skupině pomocí obsahové analýzy, přičemž při následné kvantitativní hodnotili, zda jednotliví studenti hodnotili své zkušenosti kladně nebo záporně. Použili metodu nepřetržitého porovnávání podle Glasera a Strausse ke kategorizování jednotlivých vypovědí do skupin podobnosti.

Ve zprávě o výzkumu věnují autoři prostor uvedení úryvků z deníků studentů. Nappříkladem: „Myslím si, že kooperativní učení bylo dobrou zkušeností. Mám rád spolupráci s ostatními. Každý jsme byli na trochu jiné úrovni znalostí a schopnosti psát o vědě. Museli jsme modifikovat části kritiky, aby dosáhla určitého standardu. Nevěnal bych a účastnil bych se opět, protože tak poznám, jak pracuji v týmu profesionálně. Dvě hlavy znamenají více než jedna.“

Jiný student napsal: „Bavilo mě, když jsem s někým spolupracoval a sdílel své myšlenky a nápady.“ Práce ve skupině podpořila slabší studenty: „Přítomnost ve skupině mi pomohla

poznat více názorů. Také mě podřezala, když jsem nevěděl jak pokračovat nebo jsem něco nechtěl.”

Autoři rovněž analyzovali negativní ohlasy. V závěru zmínili i omezení studie. Zvláště připomněli, že jejich vzorek byl omezen geograficky a na studenty, kteří chtějí získat titul.

5. **Mnohonásobná aplikace sekvencího způsobu kombinování kvalitativních a kvantitativních přístupů vede ke strategím, jež nepřisuzují oběma typům výzkumu nějaký vztah podřazenosti:**

QUAL →	QUAL →	QUAL
explorace	statistické šetření	prohloubení výsledků

Tento způsob předpokládá explorační problém, která vede k navržení dotazníku a testovaných hypotéz, výsledky dotazníkového šetření se prohlubují další fází kvalitativního výzkumu.

6. **Počáteční popisné šetření upozorní výzkumníka na zajímavé jevy, které dále zkoumá pomocí kvalitativního výzkumu (např. zúčastněného pozorování). Z něho vyplynou určité hypotézy, jež je možné testovat pomocí kvantitativního experimentu. Shrnuje to následující schéma.**

QUAL →	QUAL →	QUAL
statistické šetření	zúčastněné pozorování	experiment

Strategie navržené Millesen a Hubermanem vycházejí z předpokladu, že jak kvantitativní, tak kvalitativní projekty mohou mít charakter buď popisný a exploratorní, nebo explanatorní a konfirmatorní. Podle obou autorů:

“... pečlivé měření, zobeecnitelný výběr, experimentální plán, statistické prostředky dobré kvantitativní studie jsou cennými hodnotami. Pokud se provázou s hlubokým, důvěryhodným porozuměním kontextům reálného světa, jež je charakteristické pro dobrou kvalitativní výzkum, pak disponujeme velice silnou kombinací.”

PŘÍKLAD 9.3

Sportování v závislosti na sportovní nabídce

Bässler (1987) popisuje rozsáhlou empirickou studii, která se uskutečnila na základě požadavku zemské vlády v Dolním Rakousku. Jejím hlavním cílem byla analýza sportování a požadavky po něm, aby bylo možné do budoucna správně reagovat na změny požadavků obyvatelstva ovlivněním sportovní nabídky. Specifické cíle studie měly toto zadání:

1. Analyzovat význam sportu pro současnou společnost.
2. Získat přehled o rozšíření různých druhů sportu, analyzovat genezi potřeby sportovat, strukturovat organizační formy sportování podle jejich významu.
3. Popsat a statisticky podchytit důvody pro nespportování.
4. Statisticky podchytit charakteristiky sportujících nebo potenciálně sportujících.
5. Zmapovat regionální zvláštnosti sportovní infrastruktury.
6. Analyzovat společenské procesy, jež mohou mít vliv na sportování.
7. Poukázat na důležitost cílové skupiny, které je nutné získat pro sport, a připravit podklady pro politická rozhodnutí.

Při přípravě výzkumu se přihlédo k možnosti využít kvalitativní i kvantitativní metody, přičemž se uvažovaly tyto datové zdroje: a) nestrukturované pozorování; b) kvalitativní interview; c) skupinové diskuse a d) standardizované dotazování.

Kombinování metod bylo v podstatě založeno na schématu *QUAL → QUAN → QUAL*. V první, explorační fázi se provádělo nestrukturované pozorování na téma *Orientace v každodenním životě*. Toto pozorování sloužilo k senzibilizaci k předním výzkumu a přípravě interview s návodem. Pomocí takto získaných dat a na základě studia literatury byl navržen koncept dotazování s návodem a provedlo se 25 těchto interview, které výzkumníci podrobili kvalitativní analýze. Výběr informátorů se uskutečnil podle „principu maximální variace perspektiv“. Rozhovory se doslovně přepisovaly. Získalo se tak 1200 stránek protokolů. Interview analyzovaly vždy dva výzkumníci společně. Na základě výsledků se připravily položky strukturovaného dotazníku. Hlavní dimenze byly zachyceny škálami. První verze dotazníku se diskutovaly s funkcionáři jednotlivých svazů a provedla se pilotní studie na 143 subjektech. Konečný dotazník měl 14 stránek (doprovodný dopis, 12 stránek s otázkami, „poslední prosba“).

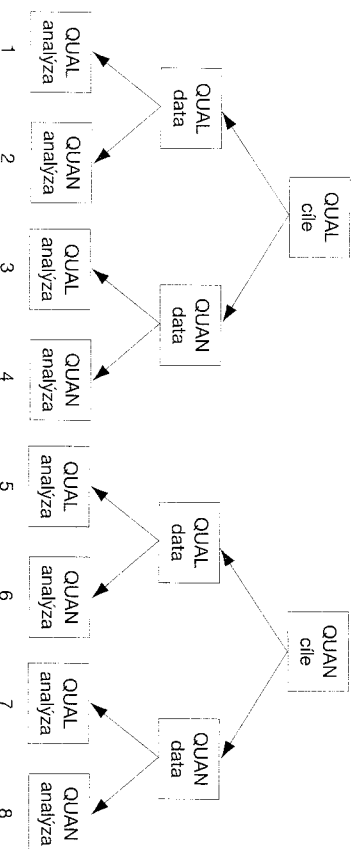
Ve druhé fázi (*QUAN*) se provedlo reprezentativní šetření pomocí pošou doručených dotazníků. Z 1546 rozeslaných dotazníků se jich vrátilo 1500. Cílem bylo podchytit dimenze společenské struktury a její vazby na ideální typy orientací a způsoby jednání, pracovní postoje a sportovní aktivity. Navíc se zjišťovala základní osobní data a socioekologické a socioekonomické údaje.

Ve třetí fázi výzkumného procesu se vybrané jednotky analýzy zkoumaly podrobněji (*QUAL*): sportovci, nespportovci, funkcionáři. V této fázi se používaly různé techniky kvalitativního interview (rozhovor s návodem, skupinová diskuse). Tyto techniky se také využily pro „komunikativní validizaci“ interpretací získaných v druhé fázi výzkumu.

9.3 Jednofázové plány smíšených modelů

Dále se budeme zabývat kombinacemi, které mohou vzniknout tak, že využijeme v projektu pro sběr dat nebo jejich analýzu metody patřící tradicně ke konkurujícímu přístupu k výzkumu. Takové plány výzkumu se nazývají **smíšené modely**. Patton (1990) patří mezi první metodology, kteří se zabývali typologií smíšených modelů výzkumu. Navrhl schéma celkem šesti kombinací technik, které považoval za uskutečnitelné v evaluačním výzkumu. Popisuje **jednofázové modely**

Obř. 9.1 Modelové příklady smíšených modelů



plánu výzkumu s kombinací plánu výzkumu, zdrojů dat a jejich analýzy. Ukazuje, že je např. možné vycházet z kvalitativního uspořádaní plánu výzkumu, navrhnout kvalitativní sběr dat a získaná data analyzovat statistickými metodami. Nověji Johnson a Onwuegbuzie (2005) doplnili Pattonovo schéma míšení metod v jedné výzkumné fázi o nové varianty. Rozlišují mezi kvalitativními a kvantitativními cíli a otázkami (2 kategorie), mezi kvalitativními a kvantitativními metodami pro sběr a analýzu dat (2×2 kategorie). Dostávají tedy celkem $2 \times 2 \times 2 = 8$ možných výzkumných modelů (výzkumná otázka – sběr dat – analýza dat), které jsou zobrazeny v obrázku 9.1. Plány 1 a 8 odpovídají čistým kvalitativním nebo kvantitativním strategiím.

PŘÍKLAD 9.4

Příklady smíšených modelů

Patton (1990) popisuje některé variances smíšených modelů v evaluačním výzkumu programu pro rizikové studenty.

1. **Smíšená forma – experimentální plán, kvalitativní data a obsahová analýza.** Jako v čistém experimentu se potenciální účastníci náhodně přiřadí k programu a kontrolní skupině. Provedou se hloubkové rozhovory se všemi studenty na začátku aplikace programu a také na konci programu. Rozhovory probíhají stejně jako v kvalitativním výzkumu. Proveďte se kvalitativní obsahová analýza rozhovorů a nalezená témata a datové konfigurace se porovnají mezi oběma skupinami.
2. **Smíšená forma – experimentální plán, kvalitativní data a obsahová analýza.** Účastníci jsou náhodně přiřazeni do programu a do kontrolní skupiny. Provedou se hloubkové rozhovory se všemi studenty na začátku programu a jeho konci. Data analyzuje pa-

nel posuzovatelů, kteří hodnotí rozhovory na základě několika operationalizovaných dimenzí, resp. škál. Hodnocení posuzovatelů se průměrují. Variantou je, že každý posuzovatel hodnotí obsah rozhovorů podle jiné škály. Data obou skupin se zpracují statistickými metodami a porovnají. Posuzovatelé hodnotí data účastníka bez znalosti, k jaké skupině přísluší.

3. **Smíšená forma – naturalistický (kvalitativní) plán, kvalitativní data a statistická analýza.** Jako v čistém kvalitativním výzkumu jsou studenti vybráni do skupin na základě nějakého kritéria. Provedou se hloubkové rozhovory se všemi studenty na začátku programu a jeho konci. Data analyzuje panel posuzovatelů, kteří hodnotí rozhovory na základě několika operationalizovaných dimenzí, resp. škál podobně jako v předchozím příkladu. Data obou skupin se zpracují statistickými metodami a porovnají. Navíc se hodnotí podle zvolených škál aktivity programu: hodnotí se, zda aktivity spíše podporují pasivní nebo aktivní účast, rozsah interakce s učitelem, formálnost nebo neformálnost interakcí.

4. **Smíšená forma – naturalistický (kvalitativní) plán, kvantitativní data a statistická analýza.** Podobně jako v čistém kvalitativním výzkumu jsou studenty vybráni do skupin podle uvažení pedagogů. Evaluátor začíná pozorovat chování a aktivity a nepoužívá předem určené kategorie pro hodnocení jevů. Induktivně navrhuje kategorie jevů a začíná počítat jejich výskyt, přičemž uvažuje časové a prostorové parametry vzorkování. Četnosti manifestací pozorovaného chování a interakcí mezi jednotlivci se analyzují jako regresní problém s ohledem na charakteristiky skupin (velikost, trvání aktivit, poměr počtu pedagogů a studentů).

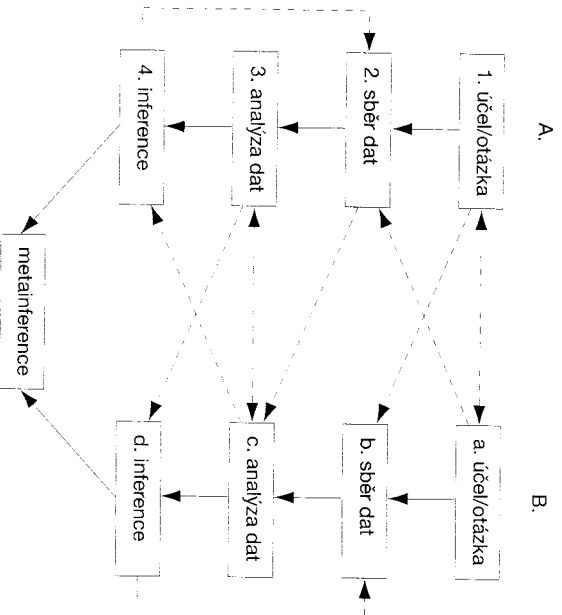
9.4 Integrace smíšených modelů

K metodologii smíšených výzkumných strategií přispěli také Tashakkori a Teddlie (2003). Navrhli schéma pro zachycení míšení kvalitativních a kvantitativních postupů, které zachycuje jak kombinování metod v jedné fázi, tak použití čistých strategií (viz obr. 9.2).

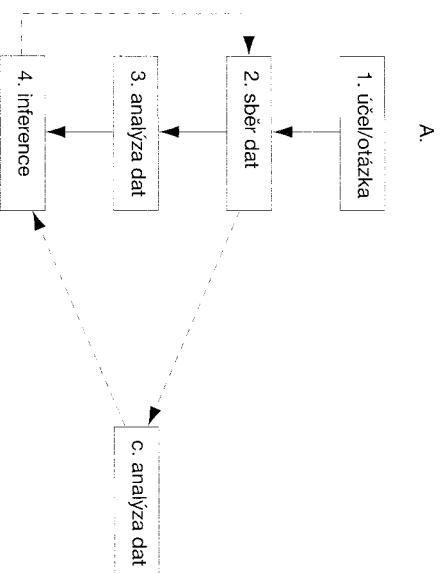
Kvalitativní a kvantitativní metody se mohou uplatnit v klíčových bodech použitých modelů (definování účelu výzkumu a výzkumných otázek, sběr dat, analýza dat, interpretace dat) jednoduchého, sekvenčního nebo paralelního uspořádání výzkumného plánu. Konceptualizaci kritických bodů charakterizuje tabulka 9.2. Obsahuje tři klasifikační sféry a v každé z nich tři až čtyři oblasti (atributy), podle nichž se obvykle rozlišují kvalitativní a kvantitativní postupy.

Sekvenční a paralelní kombinování čistých strategií má vzor v typologii Morsové (2003). Přně integrované smíšené modely zahrnují všechny předchozí modely a mnoho dalších modelů. Výzkumné otázky se řeší sběrem a analýzou jak kvalitativních, tak kvantitativních dat. Každý z typů dat je možné transformo-

Obř 9.2 Plně integrovaný plán smíšeného modelu



Obř 9.3 Dvoufázový smíšený model s konverzí dat



Tab. 9.2 Klíčové body modelů

Sřevy	Kvantitativní	Kvalitativní
sřeva konceptů (abstraktní operace) cile otázky	deduktivní otázky objektivní účel hodnotová neutralita politická neutralita	induktivní otázky subjektivní účel hodnoty zahrnuty emancipační
zkřšenostní sřeva (konkrétní pozorování a operace) data pozorování	numerická data strukturované procesy statistická analýza	narativní data emergentní procesy obsahová analýza
sřeva inference (abstraktní explanace a porozumění) teorie explanace inference	deduktivní logika objektivní inference hodnotově neutrální politicky neutrální	induktivní logika subjektivní inference hodnoty zahrnuty emancipační

vát na ten druhý a analyzovat odpovídajícím způsobem. Výsledky na kvalitativní a kvantitativní úrovni se podle potřeby v závěrečné fázi kombinují s cílem vytvořit metainferenci. Místo symbolů A. a B. dosazujeme typ použitého obecného paradigmatu (kvalitativní nebo kvantitativní). Převod smíšené jednofázové strategie (naturalistický výzkum – kvantitativní). Převod smíšené jednofázové strategie (naturalistický výzkum – kvantitativní sběr dat – statistická analýza) do nového schématu má tvar (1, 2, c, 4). Dvoufázový čistý model (*QUAL*, *QUAN*) nebo (*qual*, *QUAN*) zachycujeme kombinací (1, 2, 3, 4, a, b, c, d). Model paralelních čistých strategií (*QUAL+qual*) nebo (*quan* + *QUAL*) můžeme zapsat ((1, 2, 3, 4) + (a, b, c, d)). Jednofázové smíšené modely s kvalitativně položenou otázkou mohou mít např. tvar (1, b, c, 4) nebo (1, 2, c, 4). V prvním i druhém případě je položena kvalitativně zaměřená otázka, v prvním případě následuje kvantitativní sběr dat a kvantitativní analýza. V druhém případě provedeme kvalitativně sběr dat, který kvantitativně analyzujeme. Doporučuje se v projektu nebo ve zprávě o výzkumu popisovat zvolený výzkumný plán grafickým schématem. Naše zápisy pomocí čísel a písmen slouží pouze jako demonstrace některých možností uvedeného schématu při popisu smíšeného výzkumného plánu.

Graficky znázorníme dvoufázový smíšený model s konverzí dat. Jeden typ výzkumných otázek má explorační kvalitativní charakter, druhý typ má kvantitativní konfirmační charakter. Sbírají se kvalitativní data, která je možné transformací kvantifikovat. Obě množiny se adekvátně analyzují. Způsob shrnující inference výsledků obou typů analýz odpovídá položené otázce. Tento plán výzkumu ukazuje schéma na obrázku 9.3.

Tab. 9.3 Přednosti a slabosti smíšených plánů výzkumu

Vlastnosti smíšených plánů výzkumu	
Přednosti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Slova, obrázky a vyprávění se využívají pro zesílení významu čísel. ▪ Čísla se využívají pro zvýšení přesnosti slov, obrázů a vyprávění. ▪ Můžeme uplatnit výhody obou přístupů – kvalitativního i kvantitativního. ▪ Výzkumník může generovat a testovat zákořvernou teorii. ▪ Můžeme odpovídat na širší a komplexnější výzkumné otázky. ▪ Specifické smíšené výzkumné plány mohou zodpovědět specificky položené výzkumné otázky. ▪ Můžeme poskytnout silnější evidenci pro závěry konvergenční výsledků. ▪ Lze vnést pohledy, které by mohly být opomenuty při použití jedné metody. ▪ Můžeme využít pro zvýšení obecnosti výsledků. ▪ Kvalitativní a kvantitativní výzkum přináší úplnější znalosti potřebné pro podporu teorie a praxe.
Slabiny	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Těžko proveditelné jedním výzkumníkem vzhledem k větším nákladům (čas, peníze). ▪ Výzkumník musí zvládnout více metod. ▪ Metodologičtí puristé odmítají míšení metod a postupu. ▪ Některé metodologické stránky vyžadují důkladnější zpracování.

Na závěr poznamenejme, že míšení metod lze provést v každé fázi studie (při stanovení otázky, sběru dat, analýze dat a konečné inferenci). Pokud však data nereprezentují zkoumaný jev dostatečně dobře, pak jakékoliv úpravy plánu výzkumu jsou zbytečné. To je základní princip pro posouzení kvality celé studie. Kvalita dat je nutným předpokladem pro kvalitní inferenci, ale není postačujícím předpokladem. Tabulka 9.3 obsahuje stručnou charakteristiku předností a slabostí smíšených plánů výzkumu.

9.5 Souhrn

Tato kapitola poskytlá základní informace o různých smíšených plánech, tedy plánech využívajících metody a strategie kvantitativního i kvalitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Popsalí jsme dva typy smíšených přístupů: výzkum na základě smíšeného modelu a smíšených metod.

Přístup na základě smíšeného modelu zahrnuje míchání kvantitativních a kvalitativních technik uvnitř fázi nebo mezi fázemi výzkumného procesu (cíle výzkumu, sběr dat, analýza dat). **Přístup na základě smíšených metod** využívá kvalitativní výzkumnou sekvenční (cíle výzkumu, sběr dat, jejich analýza) pro jednu část výzkumu a kvantitativní výzkumnou sekvenční pro jinou část výzkumné akce. Propojení výsledků se děje při interpretaci a přípravě zprávy. Výjimku tvoří sekvenční plány, kdy se děje interpretace v každé fázi a navazuje další fáze se samostatnou sekvenční daného výzkumného plánu (kvalitativní nebo kvantitativní). Avšak i v tomto smíšeném výzkumu se míchání výsledků objevuje v konečné interpretativní části a při psaní zprávy.

Potenciální výhody smíšených strategií spočívají ve vyvažování slabých a silných stránek kvalitativního a kvantitativního výzkumu, v možnosti komplexnějších výsledků a spolupráce výzkumníků s různým metodologickým zaměřením. Nevýhody vyplývají z větších nároků na odbornost a zdroje.

10 Evaluační výzkum

Hodnocení je základním prvkem účasti v sociálních aktivitách. Je natolik pironoznou součástí našeho každodenního života, že si této okolnosti ani nejsmedostatečně vědomi. Například v médiích se objevují velmi často informace o provedení určitého hodnocení. S velkým zájmem se setkaly například zprávy o výsledcích komparativního hodnocení znalostí žáků v různých zemích (např. studie PISA), patří sem ale i udílení cen za nejlepší film nebo hodnocení charakteru jednotlivých politiků. V medicínském výzkumu je příkladem evaluačního výzkumu hodnocení terapeutických zásahů. V pedagogice hodnotíme nový způsob výuky (Průcha 1996). V sociálněvědním výzkumu uvažujeme při evaluaci mnoho rozličných aspektů, které jsou dány komplexní povahou posuzovaných fenoménů. Významná je skutečnost, že evaluační komponentu obsahuje mnoho projektů aplikovaného výzkumu. Existuje několik definic evaluace:

„Evaluace znamená proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty a ceny zkoumané intervence nebo objektu s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí nebo modifikaci zkoumaného programu nebo objektu na určité úrovni rozhodování.“ (Borg, Gall 1989)

Rossi a Freeman (1993) mírně omezuji šíři předchozí definice. Evaluační výzkum vymezují jako:

„systematickou aplikaci sociálněvědních výzkumných metod pro hodnocení pojetí, návrhu, implementace a užitečnosti sociálních intervenčních programů“.

Všimněme si tří prvků této definice. Evaluační výzkum je považován za vědeckou činnost na rozdíl od jiných přístupů k evaluaci. Předmětem jsou sociální intervence, tedy opatření k odstranění nebo zmírnění sociálních problémů. Evaluační výzkum hodnotí více aspektů intervencí a programů. Je zaměřen spíše na praktické aspekty (implementace, užitečnost) než na teoretické stránky.

Moderní evaluační výzkum se začal prosazovat v padesátých a šedesátých letech 20. století v USA v rámci uskutečňování sociálních a vzdělávacích programů nejdříve v duchu kvantitativního paradigmatu, jeho metodologie pak byla rozvinuta do stále komplexnějších forem. V šedesátých letech 20. století převlá-

dala v USA optimistická atmosféra a přesvědčení, že sociální problémy lze řešit pomocí sociálních programů. Vycházelo se z tohoto schématu:

- Uplatněním sociálněvědních teorií se identifikují kořeny sociálních problémů a navrhnou prosířky k jejich zvládnutí.
- Tyto návrhy se implementují jako konkrétní opatření na vybraných místech. Opatření se hodnotí, aby se získaly jednoznačné odpovědi.
- Při pozitivním hodnocení se opatření aplikuje v širším měřítku pomocí politických direktiv. Filozofii přijímou za svou mísimi zastupitelstva.
- Dostavuje se významné zlepšení v dané oblasti.

Význam evaluace roste v době, jež přejí změnám. V takové době se budou pravděpodobně mnohem častěji provádět různé zásahy a intervence do dosavadních mechanismů fungování institucí a systémů. Evaluace těchto zásahů má být nedílnou částí celého procesu změn. Oblasti, v nichž se evaluační výzkum používá, jsou školství, zdravotnictví, trh práce, sociální a rodinná politika, procesy zlepšování a udržování kvality životního prostředí, organizační výzkum.

V obecném smyslu se dnes evaluační výzkum uplatňuje v následujících souvislostech:

- Přezkoušuje se pomocí něho efektivita a užitečnost politických, sociálních a ekologických programů, opatření a zákonů, pedagogických a terapeutických intervencí, sociálních, kulturních a technických inovací a organizačních změn ve stále se měnícím prostředí.
- Jeho výsledky mají přispět k rozhodování a plánování a z pohledů zadavatelů k lepšímu řízení, větší racionalitě a lepší kvalitě nabídky.
- Evaluační výzkum má podporovat a dokumentovat dosažení požadovaných společenských cílů, organizačních změn a procesů učení.
- Evaluační výzkum má také přispívat k rozšíření vědeckých poznatků o zkoumaných oblastech.

Evaluační výzkum se od běžného výzkumu odlišuje v některých pragmatických a koncepčních aspektech. Základní odlišnosti běžného akademického výzkumu (označme ho základní výzkum) a evaluace ukazuje tabulka 10.1.

Současný evaluační výzkum využívá plný rejstřík metod sociálněvědního výzkumu. Neexistuje žádná speciální metoda, kterou by se evaluační výzkum odlišoval od ostatního výzkumu. V procesu evaluace lze využít kvantitativní metody (měření, fixní plány výzkumu) nebo kvalitativní metody, pružné a smíšené plány výzkumu.

Tab. 10.1 Rozdíly mezi základním výzkumem a evaluačním výzkumem

Základní výzkum	Evaluační výzkum
Provádí se v oblasti zájmu výzkumníka a znamená příspěvek k teorii.	Cílem je přispět k řešení praktického problému a uskutečnění změny.
Standardy jsou dány vědeckou komunitou.	Standardy jsou pragmatické. Evaluace musí být tak dobrá, aby zodpověděla položené otázky.
Výzkumník je obvykle orientován v jedné disciplíně.	Výzkumníci hodnotí programy v různých oblastech.
V jedné akci se užívá užší paleta výzkumných metod.	Různé metody.
Využití se hodnotí v rámci vědecké komunity.	Využití je hodnoceno (jinými evaluačními, sponzory a zadavateli) z hlediska užitečnosti pro rozvoj praxe, řešení sociálního problému nebo jako příspěvek k uskutečnění určité politiky.

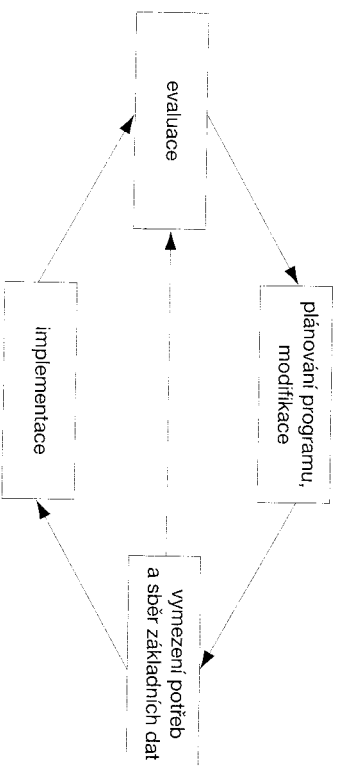
Pro evaluační výzkum jsou typické tyto cíle:

1. Evaluace **popisuje** program nebo intervenci. *O co jde v programu? Jaké jsou jeho vlastnosti? Jak je program navržen a implementován?*
2. Evaluace také **porovnává**. *Jak se program podobá jiným programům, jak se od nich liší? Toto porovnání je zvlášť důležité, když srovnáváme fungování nebo dosažené výsledky se standardy.*
3. Evaluace **dospívá k predikcím**. *Jestliže program chce něčeho dosáhnout, jak je pravděpodobný předpokládáný výsledek? Jaké vlastnosti programu se projevív? Tyto informace obvykle chtějí zadavatelé evaluace. Odpovědi na tyto otázky určují hodnotu programu.*

Evaluace nemá být něco odděleného od programu, který se navrhuje nebo probíhá. Plánování nějakého projektu, jeho evaluace a implementace jsou částmi celku a nejlepší je, pokud tyto části spolupracují. Obrázek 10.1 ukazuje interakci mezi aspekty projektu a evaluací.

Rozlišujeme mezi evaluačními programy a organizací. Hlavní rozdíl spočívá v kontextu, v němž se hodnocení provádí. Důraz **evaluace organizace** je spíše na fungování než na zlepšení světa, ve kterém žijeme. V tomto ohledu však může evaluace působit sekundárně. Jde např. o evaluační systémů nemocnice s ohledem na poskytované služby.

Obr. 10.1 Cyklus vývoje, implementace a evaluace



PŘÍKLAD 10.1

Strojení poskytovatelů služeb v nemocnicích

Příkladem evaluace organizace je studie porovnáající kvalitu služeb poskytovaných v hospicích a nemocnicích, kterou provedli Seale a Kelly (1997, viz též příklad 8.10, s. 266). Výzkumníci shromažďovali kvalitativní a kvantitativní data pomocí polostrukturovaných rozhovorů s příbuznými. Rozhovory se týkaly léčebných výkonů, komunikace s personálem a poskytování útechy příbuzným. Studie odhalila, že provázení léčebných výkonů sice probíhalo v obou typech institucí podobně, ale psychosociální podmínky byly lepší v zkoumaných hospicích. Na tomto výsledku se pravděpodobně podílí větší ruch a intenzivnější provoz na nemocničních odděleních. Zařazení kvalitativních dat umožnilo popsat povahu hodnocených procesů a navrhnout způsoby zlepšení.

Kvalita evaluace se hodnotí podle čtyř základních kritérií:

- **Užitčnost.** Požaduje se, aby bylo možné výsledky evaluace aplikovat.
- **Provaditelnost.** Evaluace se má provádět, pokud jsou zajištěny politické, praktické i ekonomické podmínky.
- **Oprávněnost.** Evaluace má zohledňovat etická pravidla.
- **Technická adekvátnost.** Evaluace musí být provedena citlivě, metodicky správně a technicky na vysoké úrovni.

10.1 Základní modely evaluačního výzkumu

Evaluace se tradičně dělí na dva typy v závislosti na jejím účelu. Jestliže je základem úkolem posouzení, jak může být stávající program vylepšen, jde o **formativní evaluaci**. Informace z formativní evaluace pomáhají autorům programu a dalším účastníkům navrhnout, implementovat a zlepšit program, aby lépe fungoval. Jestliže se hodnotí, jak byl program efektivní a zda se v něm má dále pokračovat, pak jde o **sumativní evaluaci**. Sumativní evaluace je důležitá pro politiky nebo úředníky grantových agentur při rozhodování o tom, který program se má podporovat, nebo naopak eliminovat při sledování určitých cílů.

Jmenujme některé další typy evaluace z hlediska účelu:

- a) **Hodnocení potřeby intervence.** Uskutečňuje se před zahájením programu. Jeho výsledky slouží jako vodítko pro plánování programu.
- b) **Monitorování programu.** Kontroluje se souhlas se zadaným záměrem, úplnost poskytovaných služeb atd.
- c) **Vyhodnocení evaluací.** Audit provedených evaluací za určité období a v dané oblasti. Někdy se pro toto hodnocení používá název **metaevaluace**.

Tabulka 10.2 popisuje souvislost typu evaluace a výzkumných otázek s fází uskutečňování programu nebo intervence.

Tab. 10.2 Souvislosti typu evaluace a výzkumných otázek s fází uskutečňování programu nebo intervence

Fáze realizace	Typ evaluace	Typy otázek
Začátek plánování	Evaluace potřeby	Jaký je důvod pro program? Jaká je cílová skupina? Jaké jsou její potřeby? Jaké jsou zdroje? Jak se program uskuteční?
Ladění programu	Formativní evaluace	Jak reaguje cílová skupina? Probíhá vše podle plánu?
Počátek implementace	Formativní evaluace	Jaká je úroveň participace? Kdo odmítne program, jaké jsou překážky?
Rutinní aplikace	Evaluace procesu	Jaké jsou efekty? Jaké jsou negativní efekty a reakce? Kdo nejvíce profituje z programu?
Stabilní aplikace	Sumativní evaluace	Jaké jsou náklady různých vslupů? Jaké jsou náklady pro dosažení určité úrovně kvality programu?
Zhodnocení	Analýza nákladů	Jaké jsou náklady pro dosažení určité úrovně kvality programu?

Obvykle nelze reálnou evaluační aktivitu přiřadit jenom k jedinému z uvedených typů. Během evaluace provádíme různé specifické evaluační aktivity:

- Evaluace informovanosti. *Kdo ví o programu a co se o něm ví?*
- Evaluace poměru nákladů a užítku (peněžní aspekty).
- Evaluace poměru nákladů a efektivity (nepeněžní aspekty).
- Evaluace pomocí kritérií. *Jak dalece se splnila určitá kritéria?*
- Evaluace kvality. *Udržuje se systematicky určitá přijatelná kvalita intervence?*

Jak je možné tuto kvalitu monitorovat?

Guba a Lincoln (1989) popsali vývoj evaluačního výzkumu a zdokonalili jeho metody. První generace evaluačních postupů se soustředila na systematický sběr dat a jejich kvantitativní hodnocení (do poloviny třicátých let 20. století), druhá generace se opírala o popis předsností a slabostí intervencí s ohledem na určené kritériální cíle (do padesátých let 20. století). Třetí generace evaluačního výzkumu se zaměřila na posuzování relativní ceny programu a jeho jednotlivých částí. Neposuzovaly se pouze výsledky, ale i navrhované cíle a provedení programu, včetně všech dopadů na okolí.

Každá z generací evaluačních postupů stavěla na těch předcházejících, přičemž vždy došlo k dalšímu vylepšení evaluační metodologie do větších podobností. Zůstávala však dále nepracovaná místa. Hlavním problémem prvních tří generací byla podle Guby a Lincoln tendence k přílišnému zdůrazňování experimentálního výzkumu a podceňování hodnotového pluralismu. Opominutí hodnotových aspektů evaluace se projevuje neschopností výzkumníka zahrnout hodnoty a různé perspektivy všech aktivních jedinců, kteří mají něco společného s hodnoceným programem. První tři generace evaluačních studií používaly výhradně kvantitativní metody a pozitivistickou metodologii k určení „pravdy“ o studovaném fenoménu a opomíjely význam programu a příslušných programových aktivit. Rozpoznání těchto nedostatků vedlo k návrhu metodologie, která je označována jako **čtvrtá generace evaluačního výzkumu** (více viz s. 296).

Obecně klasifikujeme evaluační modely do tří tříd:

Vědecko-experimentální modely jsou historicky nejstarší. Opírají se o kvantitativní metody sociálního výzkumu. Zdůrazňují objektivitu, nezávislost, přesnost a validitu informací. Zahrnují experimentální a kvaziexperimentální plány výzkumu, ekonomickou analýzu včetně analýzy efektivity nákladů.

Modely analýzy řízení. Známými zástupci této třídy jsou PERT (Program Evaluation and Review Technique) a model kritické cesty (CPM, Critical Path Method). Používají se především při plánování a evaluaci hospodářských a obchodních projektů. V takto pojaté evaluaci se používají také metody operativní analýzy.

Kvalitativně-antropologické modely. Tyto modely zdůrazňují význam pozorování na místě, potřebu zachovat fenomenologickou kvalitu evaluačního kon-

textu a význam subjektivní interpretace v evaluačním procesu. Do této kategorie patří responzivní model čtvrté generace podle Lincoln a Guby, modely vycházející z kritické teorie, další kvalitativní modely včetně modelu založeného na zakotvené teorii Glasera a Strausse.

Uvedeme stručně charakteristiky některých zástupců evaluačních modelů.

- Systémová analýza** vychází z měření vstupních a výstupních proměnných. Hodnotíme efektivitu a užitečnost programu.
- Model posuzování behaviorálních cílů** se zaměřuje na hodnocení, zda se dosáhlo specifických a měřitelných cílů.
- Model založený na evaluaci potřeb** hodnotí, do jaké míry se vyšlo vsříč požadavkům klienta.
- Znalecký model.** Znalec posuzuje, zda program splňuje jeho kritéria jako odborníka v oboru.
- Model sporu.** Dva týmy hodnotitelů vedou spor o kladech a záporoch posuzovaného programu.
- Rozhodovací model.** Evaluace je strukturována podle rozhodnutí, která se v programu provádějí.
- Diskrepanční model** posuzuje, do jaké míry se liší dosažený stav od ideálu.

Tabulka 10.3 ukazuje kroky kvantitativně zaměřené evaluace podle diskrepančního modelu.

Protože rozhodovací model hraje stále velkou roli při plánování evaluace, krátce ho popíšeme. Tento model navrhl Stufflebaum (1968) s cílem posunout evaluaci za pouhé hodnocení dosažených cílů a uvažovat několik aspektů programu, které dříve nebyly zohledňovány. Je znám jako **CIPP model** (C = context, I = input, P = process, P = product). Jeho prvky lze vysvětlit pomocí povahy otázek, které si u každé komponenty klademe:

Komponenta **Evaluační otázka**

Kontext Jaké jsou cíle programu?

 Odrážejí potřeby účastníků?

Vstupy Jaké jsou zapotřebí prostředky k dosažení cílů (personální, materiální, finanční)?

Procesy Jak jsou účastníci poučeni o procesu programu?

 Jak byly zdroje alokovány?

Výsledky Jaké jsou data popisující výstupy a cílové proměnné?

 Je nutné program zastavit, pokračovat v něm nebo ho modifikovat?

 Je nutné zvýšit nebo snížit finanční dotace?

 Máme ho spojit s jiným programem?

Tab. 10.3 Schéma kvantitativní evaluace

Základní kroky	Procesy
1. Shromáždování informací (literatura, různé modely evaluace)	Snažíme se shromáždit informace relevantní pro uvažovanou evaluaci. Vytváří se konceptní základ pro evaluaci a získávají se informace, které mohou být použity pro vytvoření hodnotících kritérií pro analýzu a hodnocení hodnoty programu nebo produktu.
2. Vytvoření kritérií validizace	Určujeme, co budeme vyhodnocovat a co je indikace „dobré hodnoty“. Přehled literatury, získaná data a informace poskytlují základ pro návrh kritérií. Tento proces návrhu a validizace kritérií má iterativní charakter. Kritéria je nutné validizovat. Uskutečnime expertní panel, jehož průběh má poskytnout kritiku, zpětnou informaci a doplnění. Výsledky je nutné popsat ve zprávě.
3. Návrh plánu evaluace a provedení sběru dat	Popisují se požadované informace a to, jak se budou získávat. Uvažují se všechny aspekty návrhu evaluace včetně validizace (objektivní měření, reprezentativní výběr, experimentální kontrola a statistické zpracování).
4. Analýza dat	Provádí se srovnání dat a informací s kritérii a určují se příslušné difference, na něž se zaměřuje další pozornost.
5. Rozhodnutí	Poznanky získané analýzou rozdílnosti mezi kritérii a daty jsou základem pro doporučení a akce. Jejich zdůvodnění vychází z těchto poznatků.

Kontextová a vstupní fáze představuje hodnocení potřeb. Snaha uvažovat kontext, vstupy a proces intervence v evaluaci vedla k pozdějším aplikacím interpretativního a konstruktivistického paradigmatu a odpovídajících kvalitativních metod v evaluačním výzkumu. Patton (1990) považuje tento model za nejlépe ověřenější ke všem výzkumným strategím. Jejich volba závisí na typu budoucích rozhodnutí a potřebných informací. V průběhu evaluace podle tohoto modelu se poskytují služby administrátorům programu, model je citlivý na zpětnou vazbu od účastníků, evaluaci lze provádět v každé fázi implementace programu. Model má holistickou povahu.

Popíšeme dále zástupce čtvrté generace evaluačních modelů – responzivní evaluaci.

Autorem modelu responzivní evaluace (nazývané též transakční evaluace) je Stake (1975), který zkombinoval prvky CIPP modelu a diskrepančního modelu. Zohlednil požadavek, že evaluace sestává ze srovnání ideálu s pozorovanou hodnotou. Kritéria se však definují teprve v průběhu studie pomocí očekávání a kritérií účastníků programu. Výzkum je určen podněty z programu a od účastníků. Role evaluátora spočívá v tom, že zjišťuje data a porovnává je s uspokojením nebo s neuspokojením jednotlivých typů účastníků. Stake původně využíval v evaluaci psychometrické metody, později kritizoval čisté kvantitativní výzkum a začal

používat případové studie (viz kap. 4.1) a kvalitativní metody. Při evaluaci se zaměřuje na aktivity prováděné v programu spíše než na cíle programu, všimá si informačních potřeb účastníků programu a snaží se je uspokojit, zohledňuje různé pohledy a hodnotové zaměření jednotlivých skupin účastníků. Přitom uvažuje tři hlavní kategorie účastníků (stakeholders):

- osoby, které implementují program;
- osoby, které mohou nějakým způsobem profitovat z výsledků programu;
- osoby, které mohou být negativně ovlivněny dopady programu.

Výzkumné otázky a metody se upravují, doplňují a navrhuji, podle toho, jak se evaluace rozvíjí.

Responzivní model není určen nějakými fázemi, protože pozorování, analýza a hodnocení se provádějí od začátku evaluace až do jejího konce. Stake rozecňuje 12 prvků evaluace a poznamenává, že se mohou opakovat a provádět v libovolném pořadí: 1. orientační rozhovory s klienty, s osobami implementujícími program; 2. zjištění rozsahu programu; 3. provedení přehledu programových aktivit; 4. zjištění účelu programu a různých zájmů s ním spojených; 5. konceptualizace jednotlivých aspektů výzkumu; 6. identifikování potřeby dat; 7. výběr pomocných pozorovatelů, posuzovatelů, případně měřících procedur; 8. pozorování příčin a následků, procesů v programu; 9. tematizace, příprava kostky zprávy případové studie, jednotlivých částí zprávy a popisů situací; 10. validizace, pokusy o vyvrácení závěrů; 11. úprava zprávy a zohledňování různých typů čtenářů; 12. prezentace výsledků.

Proces evaluace probíhá iterativně podle principu hermeneutické metodiky do té doby, než se dosáhne společné konstrukce fungujícího programu a požadovaných úprav. Nakonec se publikuje zpráva o celém procesu a dosažených výsledcích evaluace.

PŘÍKLAD 10.2

Responzivní evaluace

Pan Čermák vede didaktické oddělení skupiny doškolovacích institutů, jejichž úkolem je vzdělávat zdravotní sestry, laboranty apod. v oblasti využití informatiky ve zdravotnictví. Absolventi kurzů nemají potíže s uplatněním. Existují však problémy s pedagogickým personálem. Navzdory všem snahám se nedáří udržet stabilní kolektiv. A to i přesto, že platy byly zvýšeny o 25 procent. Pan Čermák se proto obrátil o pomoc k externímu expertovi, odborníkovi na evaluaci, dr. Bystřoňovi.

Pan Bystřoň navrhuje panu Čermákovi provést evaluaci s cílem porozumět kultuře vzdělávacích zařízení, aby bylo možné zjištit důvody nestability personálu. Do zkoumání má v úmyslu zahrnout i studenty, protože také ti mohou mít vliv na prostředí, které ovlivňuje učitele.

Pan Bystron stráví další dva měsíce ve školách a v jejich okolí. Navštěvuje vyučovací hodiny, knihovny a laboratoře, aby poznal, jak spolu studenti a učitelé komunikují. Také provede několik rozhovorů s učiteli a studenty. Dokonce se spojí s některými zameštrnavateli absolventů zkoumaných škol. Z rozhovorů a provedených pozorování vyplynou další místa, která je nutné navštívit a otázky, které je zapotřebí v rozhovorech probírat.

Analýza získaných dat vede k několika domněnkám. Učitelé se např. domnívají, že jejich zameštrnání má malý společenský status. Problém není s platem, ale s přístupem kolegů z ostatních škol k jejich postavení. Učitelé z institutu se domnívají, že jsou řazení na nejnižší stupeň pomyslného žebříčku vážnosti zameštrnání. Jejich cílem je proto získat zameštrnání na té „pravé“ škole. Učitelé si také slézují, že dostávají odměny podle odučených hodin. „Vadí mi, že dostávám hodinovou mzdu. Jestliže mi budou platit měsíčně, budu se cítit mnohem lépe, i když nebudu třeba dostávat více.“ Z rozhovorů také bylo patrné, že jak studentům, tak zameštrnavatelům se nelíbí nestabilita vyučovacího personálu v institutech.

Na základě provedených rozhovorů a pozorování evaluátor sestavil zprávu, která umožní panu Čermákoví vidět problém z mnoha alternativních hledisek. Pan Bystron také navrhl některé možné změny. V dalším roce pan Čermák provedl změny ve způsobu odměňování učitelů. Také zavedl nový kariérní žebříček a nové tituly, aby se zvýšil u učitelů pocit kontinuity a progresu.

10.2 Smíšené modely evaluace

Jedná se o skupinu modelů, jejichž autoři se přestali zabývat paradigmatickými rozdíly mezi kvalitativními a kvantitativními metod. Šlo jim především o to, aby výsledky evaluace byly přínosné pro uživatele. Válka paradigmát již pro ně nehráje žádnou roli, neexistuje žádný „zlatý standard“ metod. Přijímá se teze, že všechny metody jsou vhodné, pokud přispějí k cílům evaluace. Patton (1986, 1990) mezi prvními upozornil na možnosti kombinování metod. Popíše stručně jeho model zaměřený na spolupráci s uživateli výsledků evaluace. Yin (1994) má podobný vztah k používání různých metod výzkumu jako Patton, ale na rozdíl od něho se nikdy nevěnoval rozboru epistemologických aspektů evaluace a je považován především za metodologa provádění případových studií. Realistický model evaluace (Pawson, Tilley 1997) patří ke skupině modelů, jež vycházejí z podrobného zpracování teorie programu. Evaluace orientované na teorii patří k nejnovejším přístupům. Metodologové přitom zastávají názor, že dosavadní modely byly příliš zatíženy problémem „černé skříňky“. Černá skříňka je prostor mezi vstupem a výstupem programu. Metodologové se dříve zaměřovali především na interní a externí validitu posouzení programu a na měření vstupu a výstupu černé skříňky. Vnitřku černé skříňky věnovali menší pozornost. To vedlo k následujícím důsledkům:

1. Aplikace programu předpokládala ideální podmínky a absolutní racionální.
2. Jestliže se mlčky očekávaly ideální podmínky, pak se politický kontext považoval za rušivou proměnnou, kterou mají na svědomí politici, a evaluátor nepociťoval potřebu věnovat tomuto aspektu pozornost.
3. Protože vnitřní fungování programu a jeho teorie byly stranou zájmu, šlo při evaluaci pouze o zjištění, zda program funguje, nebo ne. Opmíjela se prokázaná skutečnost, že evaluace málokdy vede k zastavení programu. Zanedbávaly se otázky zlepšení programu nebo přípravy nových programů. Opmíjela se význam teorie programu.

Novější přístupy považují posouzení nebo návrh teorie fungování programu za nejpodstatnější výsledek evaluace.

10.2.1 Evaluace zaměřená na uživatele podle Pattona

Patton (1986) doporučuje vlastní model evaluace, jenž je široce aplikován již dvacet let. Liší se od starších modelů v tom, že klade důraz na úzkou spolupráci s uživateli výsledků evaluace ve všech fázích procesu evaluace. Responsivní evaluace podle Steakea nepředpokládá takovou míru aktivity ze strany uživatelů a omezuje se na použití kvalitativních metod. Patton si v tomto směru neklade žádná omezení. V jeho koncepci spočívá první fáze procesu evaluace v nalezení uživatele evaluace. Patton předpokládá zodpovědnost uživatele. Jejich zájem o využití výsledku evaluace se má stát hlavním motorem procesu. Uživatelé vytvoří pracovní skupinu, která pomáhá evaluátorovi při evaluaci. Navrhují společně zaměření a plán evaluace, uvažují jednotlivé možnosti postupu v daných etických a politických kontextech. Evaluátor pomáhá uživatelům evaluace při rozhodování, zda je evaluace potřebná, jaký má mít rozsah a jak se na ní budou uživatelé dále podílet.

Pokud se rozhodlo, že bude evaluace pokračovat, začíná diskuse o metodách, prováděných měřeních a plánu evaluace. Uvažují se různé metodologické možnosti v souvislosti s validitou, reliabilitou a užitečností získaných informací. V úvodu přicházejí kvalitativní i kvantitativní metody, experimentální nebo kvalexperimentální plán výzkumu, různé druhy výběru (náhodný nebo cílený), větší nebo menší důraz na zobecnitelnost atd. Pozornost se věnuje důvěryhodnosti a užitečnosti dat. Po uzavření této etapy se přistupuje ke sběru dat a jejich analýze. Uživatelé společně s evaluátorem vyhodnocují data, provádějí jejich interpretaci a navrhnou doporučení. V poslední fázi se diskutují varianty publikování zprávy a poskytování výsledků jednotlivým skupinám osob.

10.2.2 Realistická evaluace podle Pawsona a Tilleyho

Pawson a Tilley (1997) vycházejí z realistického přístupu, jehož obecné základy jsme popsali v kapitole 3.8. Cílem evaluace má být zodpovězení otázek, proč program funguje, pro koho a za jakých okolností. Základem je předpoklad, že program poskytuje možnosti pro určité akce, jež mohou nebo nemusí nastat v důsledku závislosti na kontextu. Evaluátor má usilovat o navržení kauzální teorie, která dovolí explanaci fungování programu. Oba autoři objasňují, že každá intervence je v podstatě teorií. Intervence je „inkarnací“ teorie nebo více teorií. Intervence jsou založeny na hypotézách, které říkájí: „Jestliže aplikuji program nebo provedu toto opatření, způsobí to tento efekt.“ Tuto teorii je nutné odhalit, pokud není explicitně definovaná. Pawson a Tilley kritizují evaluaci bez teorie, evaluaci, která uvažuje pouze vstupy a výstupy „černé skříňky“. Změnu nezpůsobuje „program“, jsou to lidé, kteří jednájí v určitém kontextu. Program jim dává možnost aktivovat mechanismy, které vedou ke změně. „Černou skříňku“ obývají lidé. Daný program může vést k mechanismům, jichž je konečný počet. Také kontextových typů je konečné množství. Kontexty a mechanismy jsou zachyceny teoriemi středního dosahu.

Pawson a Tilley používají ve svém realistické přístupu pět konceptů pro popis a explanaci mechanismů fungování programu:

1. **Situovanost.** Zohlednění kulturních, sociálních a ekonomických podmínek, ovlivňujících lidské jednání.
2. **Mechanismy.** Co všechno způsobuje, že program funguje, o jaké procesy se jedná?
3. **Kontext.** Především sociální pravidla, normy a vztahy, které podmiňují fungování programu.
4. **Pravidelnosti.** Evaluace zahrnuje rozpoznání a posouzení pravidelností a vzorců v datech. Pravidelnosti jsou důsledkem mechanismů, jež působí v daném kontextu.
5. **Změna.** Programy mají vést ke změně. Úkolem evaluátora je odhalit mechanismy změny a uvést podmínky a sociální procesy, které určité mechanismy programu podporují nebo brzdí.

Realistická evaluace vede ke generování hypotéz o mechanismech, jež působí v určitých kontextech a vedou k určitým výsledkům. Pawson a Tilley neomezují žádným způsobem rejstřík použitých metod pro získání a analýzu dat při evaluaci. Metody mají umožnit porovnání očekávaných a skutečných výsledků působení programu.

Pawson a Tilley se odvolávají při výkladu svého modelu evaluace na K. Poppera. Například Tilley řekl ve svém projevu u příležitosti založení Dánské společnosti pro evaluace (Tilley 2000):

„Popper považoval své pojetí ‚postupného sociálního inženýrství‘ jako metody řešení sociálních problémů za alternativu k ‚utopickému sociálnímu inženýrství‘. Podle Poppera jsou pro utopické sociální inženýrství charakteristické nekontrolované nezamýšlené důsledky. Které často způsobí více zla než dobra. Popper měl na mysli samozřejmě především neomarxistické ‚revoluční hnutí‘. Postupné sociální inženýrství se zaměřuje na návrh a provedení malých změn s cílem řešit specifické problémy nebo potíže. Popper navrhoval provádění drobných intervencí k odstranění specifických potíží s následnou kontrolou těchto intervencí, zda produckují očekávané pozitivní efekty, nebo neočekávané a negativní efekty. Byl zastáncem postupu ‚zkoušky a omylu‘ při modifikaci intervencí. Role vědec podle něho spočívá v tom, že provádí výzkum pro překusování teorií, jež by byly zabudovány do malých, dobře zachtlených projektů. Podle Poppera tento přístup přináší jak sociální výhody ve formě měřitelné redukce daného sociálního problému, tak přispívá k rozvoji vědy samotné.“

10.2.3 Evaluální případová studie podle Yina

V evaluačním výzkumu můžeme použít několik alternativních výzkumných postupů. Některé z nich popisujeme na jiných místech knihy (metoda případové studie, etnografická metoda, zakotvená teorie nebo kvantitativní přístup na základě kvazieperimentu, kdy se nesoustředujeme na proces, ale na hodnocení několika operacionalizovaných výstupních veličin). Yin (1994) upozorňuje na rozdílnost charakteristik jednotlivých přístupů (viz tab. 10.4) a jejich možnosti v evaluačním výzkumu.

a) Případová evaluační studie má podle Yina používat kvantitativní údaje všude, kde to je možné. Proto je nutné poměřovat hodnověrnost takové studie standardními požadavky, jako je interní a externí validita, konstruktová validita

Tab. 10.4 Srovnání vybraných plánů evaluačního výzkumu

	Případová studie	Etnografie	Zakotvená teorie	Kvazieperiment
Předpoklad jedné objektivní reality?	ano	ne	ano	ano
Může vzniknout teorie?	ano	ano	ano	spíše ne
Podporuje testování teorie?	ano	ne	ne	ano
Dává důraz na kontext?	ano	ano	ano	ne
Spěr dat	různé zdroje	participanti pozorování	různé zdroje	různé zdroje
Typ dat	kvantitativní nebo kvalitativní	většinou kvalitativní	pouze kvalitativní	pouze kvantitativní

a spolehlivost dat. Aby bylo možné v rámci evaluace testovat hypotézy o důsledcích programu, je nutné navrhnout určitý teoretický rámec zkoumaného programu nebo intervence, případně ještě lépe několik rivalizujících teorií. Z teorie lze odvodit předpověditelný vzorec událostí, který program charakterizuje. Pak je možné testovat vztahy mezi procesy a výstupními hodnotami programu např. metodou srovnávání konfigurací hodnot výstupních charakteristik s modelovou konfigurací odvozenou na základě teorie. Tento postup popisujeme na s. 235.

b) Etnografické studie obvykle předpokládají u účastníků více definic reality, jež jsou sociálně konstruované. Je možné je rekonstruovat pomocí dlouhodobé zkušenosti v terénu. Tak lze zjistit základní rozdíly v pohledu jednotlivých účastníků na zkoumanou intervenci. Příkladem etnografické evaluační studie je etnografická případová studie o účinku tělesných cvičení na schizofrenní pacienty, kterou jsme popsali v příkladu 2.3 na s. 56.

c) Metoda zakotvené teorie se zabývá návrhem teorie, ne její konfirmací. Podle Yina je tato metoda vhodná především tehdy, když nemáme k dispozici žádnou teorii o zkoumaném programu. Většina programů se sice o nějakou teorii opírá, ale ta může být slabě vyvinutá nebo neúplná. V takovém případě použijeme metodu zakotvené teorie. V evaluačních studiích nalézájí uplatnění i specifické taktiky analýzy dat metody zakotvené teorie.

d) Kvaзиexperimentální evaluace. Tato metoda dominovala v prvních dobách evaluačního výzkumu. Opírá se o porovnání skupin s programem a kontrolní skupiny a kvantifikaci výstupní proměnné, která zachycuje efekt intervence. Metoda se orientuje na testování hypotéz, které se týkají výstupních proměnných. Obvykle se neustiluje o vývoji teorie zahrnující roli kontextuálních podmínek. Metoda se hodí spíše pro posouzení jedinců než pro rozbor chodu organizací. Skutečnost, že jedinec je jednotkou analýzy, umožňuje provést statistickou analýzu dat od členů určitých skupin, které byly vystaveny různým experimentálním podmínkám.

Shrňme si nyní hlavní kroky evaluační studie podle Yina (1993). Vychází se podstatným způsobem z jeho realistického pojetí případové studie.

1. Na začátku je nutné navrhnout hypotetické porozumění fungování programu, který se hodnotí. Návrh studie musí vycházet z důkladného porozumění předpokládaným operacím v rámci programu a jejich důsledkům. Vytváří se jednak základní logický model příčinných souvislostí v programu, jednak se zohledňuje taxonomie kontextuálních podmínek, uvnitř nichž se program uskutečňuje.
2. Toto porozumění je nutné sytiti výsledky předešlých výzkumů. Hypotetickou logiku programu zasazujeme do rámce nějaké teorie a praxe, jak ji reflektují

předcházející výzkumy. Identifikujeme také možné rivalizující teorie. Tyto teorie mohou vést k upřesnění návrhu analýzy dat a rovněž poslouží jako odrazový můstek pro zobecnění výsledků evaluace.

3. Poté definujeme hlavní a podřazené jednotky analýzy. Program bude obvykle hlavně jednotkou. Podřazenými jednotkami mohou být jednotlivá místa studie nebo i jedinci, jak jsme si vysvětlili při popisu metody případové studie. Uvažujeme rovněž replikace jednotlivých případů.

4. Je nutné navrhnout jednotlivé kroky a procedury přípravy průběžných zpráv a závěrečné zprávy, případně způsobu komunikace s příslušnými úřady, novináři apod.

5. Dále definujeme způsoby získání informací. Data, která budeme sbírat, mají odpovídat našemu dosavadnímu porozumění programu. Navržené procedury testujeme.

6. Provádíme sběr dat, jejich analýzu a syntézu. Sběr a analýza dat jsou ve vzájemné interakci. Všechny prováděné kroky pečlivě dokumentujeme. Například je nutné zajistit všechny podklady, z nichž je patrné, jak jsme dospěli ke konkrétním závěrům.

7. Vytváříme proto archiv (databázi) všech kvalitativních a kvantitativních údajů, aby všechny údaje byly snadno dostupné.

8. Analyzujeme veškeré nashromážděné údaje všemi dostupnými kvantitativními i kvalitativními technikami. Pokud vznikne potřeba, provádíme další sběr dat. Některé studie mají longitudinální charakter a sběr dat se provádí v několika časových bodech.

9. Konečná zpráva může mít různou podobu, ale vyznačuje se dvěma charakteristikami: má jiný statut než databáze případové studie a obsahuje explicitní prezentaci vybraných údajů, z nichž odvozuujeme své závěry.

10. Zvlášť pozorně si všímáme všech alternativních interpretací, porovnávané je s naší základní hypotézou a snažíme se obhájit naše závěry.

Yin připomíná, že někdy je vhodné použít kombinaci možných přístupů k evaluaci (etnografie, zakotvená teorie, kvaзиexperiment). Jednotlivé přístupy se používí jako nezávislé vložené podstudie s vlastní strategií sběru dat a postupem analýzy.

10.3 Plánování evaluace

Při plánování evaluace je třeba věnovat pozornost koncepcím a technickým stránkám evaluačního procesu. V koncepci fázi se soustředujeme na to, jak hlavní účastníci (členové nadace financující program, politické, vedoucí instituce) pojímají evaluaci. To zahrnuje společně dohadování. Výzkumník se stává

části tohoto dohadování, přitom sám nedává odpovědi na následující kladené otázky: *Kdo jsou rozhodující účastníci (participanti, stakeholders)? Jaký je účel evaluace? Jaký rámec nebo model se zvolí k zaměření evaluace? Jaké jsou primární otázky evaluace? Jaké politické aspekty je nutné vzít v úvahu? Jaké jsou k dispozici zdroje?*

Zodpovídání koncepčních otázek je důležité pro získání podpory a porozumění evaluaci. Vycházíme z určité teorie programu nebo intervence. Teorie programu slouží jako východisko pro určení plánu evaluace i pro určení kvality fungování programu. Teorie nebo model programu označuje představy o fungování programu, pomocí nichž ho lidé vytvořili. Naznačuje kauzální propojení mezi vstupy programu a jeho výstupy. Jinak řečeno – jedná se o model toho, jak by měl program fungovat. Identifikuje zdroje programu, aktivity, výsledky, cíle a specifikuje vztahy mezi nimi. Evaluace se opírá o tuto teorii, ale zároveň ji dotváří. Pomocí teorie programu pak dospívá k posouzení, doporučením a predikcím možného stavu.

Metodologové evaluacího výzkumu doporučují pokusit se sestavit „logický“ program. Cílem je modelovat sekvenčně komplexní řetězec předpokládaných příčin a následků vyvolaných programem. **Logický model** (jeho odhadnuté kroky, důsledky a stavy) funguje při hodnocení jako vzorová konfigurace, s níž se porovnávají získaná data. Logický model mapuje události zapříčinné intervencí nebo programem a vedoucí k určitým výstupům. Intervence způsobuje bezprostřední následky, ty jsou přímou pro určité mezivýsledky a ty zase jsou přímou konečných výstupních hodnot, konečných výsledků.

Například se jedná o školní program pro zlepšení výkonu studentů při celostátním testování. Hypotetická intervence může vést k novým aktivitám ve třídě během výuky. Tyto aktivity předpokládají navíc více účasti ze strany rodičů při zpracování domácího úkolu. Výsledkem tohoto procesu je vypracovaný úkol odrážející to, že se vzděláváním jsou spokojenější rodiče, žáci i učitelé. Navíc je možné, že nové cvičení a vyšší uspokojení zvýší pravděpodobnost lepšího osvojení uvažované látky.

Logické modely často znázorňujeme graficky. Rozlišujeme tři hlavní typy logických modelů (Yin 2003), které se liší podle zkoumané jednotky (případu):

- Logický model pro jedince se týká např. ohroženého žáka. Program může zlepšit sociální podmínky a zredukovat tak sociální riziko.
- Logický model organizace mapuje změny v organizaci např. po změně způsobu řízení.
- Logický model na úrovni programu mapuje nejdůležitější aktivity určitého programu.

Logický model programu má pomoci usměrnit sběr dat a jejich analýzu. Proto je nutné ho sestavit před těmito aktivitami.

Technický plán evaluace se týká sběru dat a jejich analýzy. Odpovídá na tyto otázky: *Jaká bude metoda, resp. model zkoumání? Jaké budou hlavní jednotky analýzy? Jaká bude strategie pro výběr? Jaká se budou dělat srovnání (pokud nějaká)? Jaká se budou sbírat data – od koho, jak? Jak se zajistí kvalita dat (jaká*

kvalita je zapotřebí)? Jak se provede analýza? Jaké typy závěrů budou výsledkem analýzy? Jaké typy zpráv se budou vyvíket?

Zdůrazněme okolnost, že evaluací proces zahrnuje množství kompromisů. Omezení jsou dána časem, prostředky, politickými úvahami, možnostmi výzkumníka zachytit komplexní povahu sociální reality. První kompromisy děláme již tehdy, když určujeme zkoumané otázky. Jaké otázky budeme zkoumat a do jaké hloubky, závisí na našich zdrojích a situačních omezeních.

Kvalitativní modely často nepředpokládají, že existují pevně daná kritéria pro úspěšnost programu. Vycházejí z toho, že hodnoty a perspektivy jednotlivých účastníků ovlivňují posuzování ceny nebo užitečnosti programu nebo intervence. Kritéria evaluace se průběžně vyvíjejí jako integrální část aplikace kvalitativní metodologie. Mohou se týkat názorů a zkušeností účastníků programu. Je však jisté, že určítá základní domluva o některých kritériích je vhodná. Konečný tvar kritérií bude přednětem zájmu zadavatelů evaluace.

Kvalitativní evaluace začíná obvykle získáváním základních popisných informací. Evaluátor si dělá kvalifikovaný obraz o programu tím, že navštíví jako jednotlivá místa a pozoruje probíhající aktivity, někdy se na nich sám podílí jako zúčastněný pozorovatel. Hovoří s lidmi (např. učiteli, žáky, úředníky) o jejich zkušenostech a dojmech. Také zkoumá různé dokumenty. Data z rozhovorů, pozorování a dokumentů si organizuje do témat, pozorování, kategorií a příkladů chování. Data z rozhovorů sestávají z úplných citací. Data o pozorování mají podobu přesného popisu aktivit, jednání a interakcí. Analýza dokumentů dodává výpisky celých odstavců z korespondence, deníků, oficiálních dokumentů nebo z vyplněných dotazníků s otevřenými otázkami.

Typická zpráva o kvalitativní evaluaci obsahuje:

- podrobný popis implementace programu (intervence);
- analýzu jednotlivých procesů programu;
- popis různých typů účastníků a různých způsobů účasti;
- popis, jak program ovlivnil účastníky;
- popis pozorovaných změn (nebo jejich absencí), efektů a důsledků;
- popis silných a slabých stránek programu, jak o nich referují jednotliví účastníci.

Kvalitativní data mohou být prezentována spolu s kvantitativními údaji. Strukturu zprávy o evaluaci popisujeme v kapitole 11.2.5.

PŘÍKLAD 10.3

Kvalitativní výzkum třídy s výukou statistiky (část 1)

Pomocí rozsáhlejšího příkladu hodnocení nové zaváděného kurzu (vyučovacího přednětu) ukážeme aplikaci etnografického přístupu v evaluačním výzkumu. Výzkum uskutečnil Kim Robinson v letech 1996–1998 a jeho výsledky předložil ve formě disertační práce (Robinson 1998). V textu uvedeme na vhodných místech shrnutí a úryvky z jednotlivých částí celé práce. Výzkum lze považovat za ukázkou formativního evaluačního výzkumu. V této části popíšeme základní charakteristiku kurzu, zdůvodnění a kontext výzkumu a prvky výzkumného plánu. V kapitole o psaní výzkumné zprávy uvedeme, jakým způsobem Robinson popisoval výsledky a k jakým došel závěrům.

O co Robinsonovi šlo? AP kurz statistiky patří do rodiny AP (AP – Advanced Placement) kurzů a jsou určeny pro studenty amerických středních škol (*high school*). Tyto kurzy vznikly již v roce 1948 ve spolupráci s vyššími školami (typu *college*). Úspěšné absolvování kurzu zajišťuje získání kreditu na těchto školách. Na konání AP kurzů jsou zainteresovány tři skupiny: a) studenti na středních školách (*high school*), kteří chtějí získat kredit později uplatněný na určité vyšší škole; b) střední školy, jež podporují studenty, aby si zvýšili kvalifikaci; c) vyšší školy, které poskytují stipendia studentům středních škol. V roce 2000 využití možnosti navštěvovat AP kurz přibližně 750 tisíc středoškolařů v 35 různých oborech. AP statistika je nejvíce přirůstkem do palety takových kurzů. První zkoušky z tohoto kurzu proběhly v květnu 1997. Za prvních pět let existence kurzu se zúčastnilo zkoušek z AP statistiky celkem 124 120 studentů.

AP kurz statistiky podporuje výuku orientovanou především na zvládnutí pojmů statistiky, na skupinové projekty, práci s informačními technologiemi a na simulace. Studenti se mají naučit používat explorační a popisnou analýzu dat, základy statistických výzkumných plánů (statistického šetření a experimentu), intenzivní statistiku a teorii pravděpodobnosti nutnou pro zvládnutí statistických konceptů. V kurzech se klade důraz na aplikaci statistiky a na řešení konkrétních problémů.

Výuka v kurzu má vycházet z myšlenek konstruktivistické pedagogiky. Pojetí kurzu se opírá o doporučení Národní rady učitelů matematiky (NCTM 1989), která v roce 1989 zveřejnila výukové standardy matematiky pro základní a střední školy. V těchto standardech je poprvé v historii amerického školství v kurikulu základních a středních škol vyhrazen zvláštní prostor statistické analýze a počtu pravděpodobnosti.

Výzkumník zdůvodňuje svoji výzkumnou práci nedostatkem výzkumu pedagogických problémů výuky statistiky na této úrovni a také velkými změnami ve výuce v důsledku využívání informačních technologií ve školách a uplatňování nových pedagogických myšlenek. Robinson měl nejřadive v úmyslu zkoumat otázky:

- Jak projektové učení ve skupinách (řešení problémů a psaní zpráv) ovlivňuje rozvoj osvojení statistických konceptů?
- Jak ovlivňuje shromažďování dat studentem jeho porozumění statistice?
- Jaké komponenty konceptuálně orientované výuky, která je založena na individuální nebo skupinové aktivitě studentů při osvojování konceptů v rámci analýzy reálných dat, ovlivňují výsledky v AP testu?

V průběhu výzkumu Robinson rozšířil svoji pozornost na další dvě otázky:

- Jaké jsou nápadné znaky AP kurzu statistiky a jak se tyto znaky projevovaly?
- Jaké výukové styly jsou efektivní při realizaci doporučených cílů výuky?

Robinson uvádí rámec studie a zdůvodňuje, proč je důležité hledat odpověď na položené otázky.

Reformní hnutí ve výuce matematiky má pedagogické implikace, které nutí učitele, aby změnilí svůj způsob výuky. Mnoho učitelů stále prezentuje matematiku pomocí výkladu a studenty hodnotí tradičními metodami. Vyučování a hodnocení založené na vycházení naučených formulací způsobuje, že matematické myšlení znamená pouhé memorování. Mnoho reformně orientovaných pedagogů kritizuje toto pojetí a podporuje kritické uvažování o matematických konceptech (American Association of Two-Year Colleges [AMATYC] 1995; Conrifey 1990; Davis, Maher, Noddings 1990; Mathematical Association of America [MAA] 1991; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] 1989). Kalkulačky a počítače mohou provést aritmetické operace. Žáci však potřebují konceptuální porozumění, aby dokázali navrhnout a zvolit vhodné techniky k řešení problému (Cobb 1992; Creswell 1994; Garfield & Ahlgren 1988).

Mění se role statistiky ve vyučování. Mnoho učitelů a statistiků považuje statistiku za úsek matematiky, který lze dobře adaptovat pro uplatnění konstruktivistické teorie učení. Statistika jako věda o analýze dat zahrnuje kritické zkoumání dat, interakci s daty pomocí modelování a testování hypotéz a navrhování závěrů o datech. Tyto prvky statistického myšlení a analýzy předpokládají aktivní účast studenta. Studenti potřebují prozkoumat situaci, generovat ideje o chování dat v dané situaci a používat různé statistické techniky pro testování svých návrhů.

Také role statistiky ve vzdělávání se mění, protože statistickým kurzům se v dalším studiu dostává stále větší pozornosti. Účast v nich se zvyšuje (College Entrance Examination Board 1997). Učitele jsou si vědomi, že absolventi střední školy mají být schopni kriticky číst a analyzovat statistické údaje, s nimiž se dostanou do styku v běžném životě (Cobb 1992; Garfield, Ahlgren 1988; Moore 1990, 1997). Navíc, protože mnoho studentů nemá základy statistiky ze střední školy, zapisují si statistiku na vyšší škole (college) více než matematickou analýzu (Lofsgaarden, Fung, Watkins 1997). V Spojených státech stále více fakult, včetně ekonomických, ošetrovateckých, psychologických a sociálních, vyžaduje minimálně základní kurz statistiky, aby student mohl získat titul. Mnozí studenti, kteří tento kurz absolvují, však nedokážou aplikovat konceptuální základy statistiky při řešení reálných problémů. V důsledku zájmu o statistiku na vyšších školách a vzhledem k rostoucímu usilí o rozvíjení konstruktivistických technik výuky je zapotřebí zkoumat vliv konstruktivistické pedagogiky na proces osvojování statistiky studenty (Cobb 1992; Garfield, Ahlgren 1988; Shaughnessy 1992). Tento styl výuky byl národní komisí obecně doporučen, ale zatím neexistuje pro AP statistiku výzkum vlivu tohoto stylu výuky na konceptuální zvládnutí témat statistiky studenty středních škol.

Dále přibližíme metodu provedení výzkumu. Kapitola o použití plánu výzkumu Kim Robinson ve své práci rozčlenil na podkapitoly Úvod, Zdůvodnění, Role výzkumníka, Dě-

jiště výzkumu, Charakteristika učitele, Charakteristika třídy, Zdroje dat, Výzkumné otázky, Analýza dat, Zajištění hodnověrnosti studie, Omezení studie, Souhm.

Uvedeme některé základní údaje a úryvky popisující místo výzkumu, učitele a studenty. Aby zodpověděl výzkumné otázky, rozhodl se Robinson použít strategii etnografického výzkumu. Tato strategie podle něj umožňuje vypočítat se s komplexním prostředím školy, zkoumaným výukovým procesem i potřebou průběžně adaptovat výzkum na nové myšlenky a události.

K pozorování výuky v AP kurzu statistiky neměl na výběr mnoho možností, protože kurzy AP statistiky se v době studie začaly teprve tvořit a byly k dispozici pouze na několika školách. Vybíral si kvalifikovaného učitele, který se podílel na pilotních projektech AP statistiky ve školním roce 1995–1996. Uvádíme úryvek z této části práce popisující místo výzkumu, osobu učitele a studenty.

Místo výzkumu

K popisu edukacních procesů ve třídě bylo třeba toto edukacní prostředí pozorovat (Glesne a Peshkin, 1992; Goetz a Lacombe, 1984; Lincoln a Guba, 1985). Kritéria pro výběr místa výzkumu podle Marshalla a Rossmanna (1995) jsou následující: a) možnost vstupu; b) pravděpodobnost výskytu široké škály procesů, lidí, programů, interakcí a různých zájmů; c) pravděpodobnost, že si výzkumník s účastníky studie vybuduje vztahy založené na důvěře; d) kvalita údajů a věrohodnost studie jsou v odpovídající míře zajištěny. Ve všech čtyřech kritériích vyhovovalo této studii vybrané místo.

Místem výzkumu byla koedukovaná soukromá škola s přibližně 1550 žáky od mateřské školy až po poslední ročník střední školy. Byla několik mil jižně od velké městske zástavby. Areál o 30 hektarech zahrnoval 35 budov, hřiště, stadion a tenisové kurty.

Škola přijímala žáky, jejichž zájmy byly rozprostřeny mezi klasické studijní předměty, sporty a umění. Na tři příhlášky připadal jeden přijatý žák. Zástupce školy pro přijímací řízení konal pohovory s každým uchazečem a jeho rodiči. Škola přijímala žáky s dobrými charakterovými vlastnostmi, chováním a studijními výsledky bez ohledu na rasu, etnickou příslušnost nebo ekonomické zázemí. Žáci přicházeli do školy z okolních 22 okresů. Přibližně 10 % středoškolačů získávalo stipendia.

Škola měla rozličná oficiální pravidla. Jedno z nich ukládalo žákům, aby nosili uniformy. Žáci si mohli vybrat z různých vzorů a barev, ale styl byl u všech uniform stejný. Jen studenti posledního ročníku nosili krátki sukně a kalhoty. Chlapci měli ke kalhotám levní uniformy golfové košile, které u zmní uniformy nahradily kabáty a kravaty. Děvčata v zimě mohla nosit kalhoty. Všichni středoškolaští studenti měli za úkol odpracovat ročně alespoň 20 hodin v areálu školy. Někteří studenti pracovali jako třídní asistenti nebo pomáhali trenérům. Studenti posledního ročníku se mohli jako tzv. peer-leadři starat o skupinu nově přichozích žáků. Žáci se účastnili debatic součezí, práce zákovského parlamentu, spolupracovali s nejrůznějšími kluby, např. s klubem životního prostředí, dobrovolnickým klubem (tzv. učení službou čili veřejně prospěšnou činností), s programem výstavby domů pro sociálně slabé. Ve škole byla též povinná účast středoškolačků v programech, které jim usnadňovaly vyrovnat se s tlakem vrstevníků, stresem z učení apod.

Školní rok byl rozdělen na tři čtvrtletí. Během léta nebyly otevřány žádné započítatelné předměty. Slabší studenti ovšem mohli navštívit dvoutýdenní opakovací kurz. Pokud při tomto kurzu propadnou, musí ho opakovat. Škola otevírala 17 AP předmětů včetně dife-

renčního a integračního počtu, biologie, chemie, fyziky, informatiky, ekonomie, anglického jazyka a slohu, francouzštiny, němčiny, španělštiny, teorie hudby, dějin Evropy a dějin Spojených států. Studenti, kteří si zapsali AP předměty, také museli projít odpovídající zkouškou. Ve školním roce 1996–1997 si 128 studentů vyšších ročníků zapsalo alespoň jeden AP předmět. Kurkula AP předmětů byla vasině připravkou pro vysokou školu. Studenti posledního ročníku povinně podávali přihlášku na nejméně tři vysoké školy. Téměř všichni absolventi studují vysokou školu.

Učitel

Nejdůležitějším kritériem pro úspěšné provedení této studie je zkušený učitel, který učí AP statistiku tak, jak to doporučují směrnice Vysokoškolské rady. Tyto směrnice doporučovaly užívání informačních technologií, skupinových kooperativních aktivit a řadu dalších třídních aktivit. Vhodný učitel středoškolské statistiky by tedy měl mít zkušenost s učením pomocí počítačů a různých aktivit. Kombinací těchto požadavků s požadavky Marshalla a Rossmanna (1995) vyhovoval pan učitel Lee (Peir). Po 18 let učil nejen v soukromých školách, ale také v Africe pod záštitou Mirových sborů a na čtyřleté vysoké škole. Přestože měl zkušenosti s prací v řadě škol a v různých oblastech matematiky, učil statistiku nejméně jedno čtvrtletí v každém roce své osmnáctileté kariéry. V školním roce (1995–1996) otevřel na zkoušku kurz AP statistiky. Vysokoškolská rada ovšem nezvládla sestavit zkoušku pro studenty, kteří tento průzkumný kurz absolvovali. V tomto školním roce učí Peir tři kurzy AP statistiky. Peirova teorie výuky je konstruktivistická. Věřil, že „každý student má svůj vlastní způsob vnímání reality“ (Interview). Podle Confreye (1990):

Když chce někdo přistupovat k vyučování konstruktivistiky, musí se oprotit od představy, že může jednoduše předávat informace skupině studentů a předpokládat, že výsledkem bude porozumění problému. Při vyučování si učitel musí vytvořit představu o tom, jak dany problém vidí studenti, a potom studentovi pomoci restrukturalizovat jeho náhled tak, aby byl ve shodě s perspektivou učitele. (s. 109)

Peirovou pedagogickou metodu bylo předložit studentům otázky nebo problémy a potom jim pomáhat nalézat řešení. Podporoval diskusi, otázky, nechával studenty sledovat i srovy, které nevedly k řešení problému. Studenti často používali počítače, kalkulačky a stavebnice.

V Petrově třídě bylo šest kulatých stolů, každý se třemi židlemi. Místnost byla velká a měla tři okna. Vzadu byla linka s umyvadlem. Uspořádal police tak, že vytvořily napul uzavřený rohový prostor na druhé straně zadní stěny. (Studenti věděli, že toto je jeho osobní území, a uznávali jeho právo na soukromí.) Vpředu byla promítačka a promítačící plátno. Promítačka byla připojena na kalkulačtor TI-83. Na stole měl notebook, který byl spojen s kalkulačtorem a promítačkou. Místo normální křídlové tabule používal tabuli pro fixy, tzv. bílou. Fixy byly většinou nové, zřídka staré a vypsané.

Kromě této standardní třídy se studenti občas scházeli ještě v počítačové laboratoři. Oddělení pro matematiku bylo stranou větší počítačové učebny. Oddělení tvořilo devět počítačů na stolech poskládaných do tvaru U. Ke každému počítači patřily dvě židle. Studenti měli k těmto počítačům přístup po celou dobu, kdy byla škola otevřena. Na počítačích byla nainstalována řada matematických programů, včetně jednoho programu pro statistickou analýzu, textový editor a internetový prohlížeč.

Studenti

Všichni studenti zapsaní do AP statistiky již absolvovali řadu kurzů patřících k typu AP výuky (každý předmět může být buď bez označení, nebo tzv. honors, který navštěvují studenté nadanější studenti – pozn. překl.). Devětákům byla doporučena geometrie a algebra s transformacemi a desáťáci se zapisovali do přípravy na diferenciální a integrální počet. Další AP předmět si zapisovali studenti podle toho, co jim navrhli bývalí a současní učitelé. Přestože byla povolena jistá pružnost při přijímání do kurzu, AP statistika byla doporučeným matematickým kurzem pro „studijně nadané“ studenty 11. ročníku.

Čtyřicet studentů ve třech různých třídách bylo zapsáno do vicec prvního kurzu AP statistiky v tomto místě výzkumu. Z organizačních důvodů byly dvě z těchto tříd vybrány jako sledované výzkumné skupiny. Dohromady na tomto výzkumu spolupracovalo 31 studentů.

Čtvrtou vyučovací hodinu navštěvovalo kurz 10 studentů a 4 studentky ve věku od 16 do 17 let. Deset studentů chodilo do předposledního a čtyři do posledního ročníku. Šest z nich bylo prvními členy svých rodnin, kteří tuto školu navštěvovali. Ze zbyvajících devíti studentů mělo sedm sourozence, kteří chodili do této školy, a jeden patřil už ke druhé generaci, jež školu navštěvuje. Každý student předtím chodil alespoň do jednoho AP kurzu. Tři studenti navštěvovali pouze jeden, čtyři studenti dva, tři studenti tři, dva studenti šest a dva studenti sedm AP kurzů. Oba studenti se šesti AP kurzy byli v posledním ročníku. Na druhou stranu oba studenti se sedmi AP kurzy chodili do předposledního ročníku.

Seznamtí studentů se zapsalo do AP statistiky v šesté vyučovací hodině. Jednalo se o třináct studentů a čtyři studentky. Jedenáct z nich bylo v posledním, pět v předposledním ročníku. Jeden chodil teprve do 10. ročníku. Šest studentů bylo ze své rodiny jako první a jedenáct mělo sourozence, kteří tuto školu již navštěvovali nebo navštěvují. Jeden byl pokračovatelem dlouhé rodinné tradice. Stejnou školu navštěvoval jeho dědeček, otec, teta, obě sestry a tři bratřanci i sestřenice. Jeho babička zde učila a jeho otec byl členem školní rady. V této třídě byla statistika prvním AP kurzem pro jednoho studenta, druhým pro jednoho, třetím také pro jednoho, čtvrtým pro dva studenty, pátým pro devět, šestým pro dva a sedmým pro jednoho studenta.

Student, který předtím neměl zapsané žádné AP předměty, byl zároveň také jediným z desátého ročníku. Dva studenti posledního ročníku měli čtyři AP kurzy, jeden měl kurzy pět a jeden sedm. Studenti předposledního ročníku měli od jednoho do pěti AP kurzů, přičemž sedm z nich mělo kurzy čtyři.

Výzkumník použil v průběhu studie metodu pozorování, kvalitativních rozhovorů a shromažďování dokumentů. V prvním čtvrtletí školu navštěvoval, aby navázal kontakt s učitelem, seznámil se s prostředím a shromáždil základní data. V druhém a třetím čtvrtletí získával data o tom, jak se studenti vypořádávají s projektovou skupinovou výukou. Shromažďoval poznámky studentů o projektech. Po dokončení jednotlivých projektů se studenti provádějí strukturované interview s cílem vysvětlit vztah mezi uskutečněnou výukou a doporučenou konstruktivistickou pedagogikou. Rozhovory se týkaly použití počítačů, kooperativního skupinového řešení úloh a psaní jako části konceptuálně orientované výuky.

Data také obsahovala kopie testů a další písemné materiály zachycující, jak si studenti osvojovali koncepty statistiky. Šlo např. o průběžné zprávy, které studenti při řešení projektů připravovali každý týden. Studenti měli v těchto zprávách za úkol odpovědět na řadu otevřených otázek se vztahem k procesu řešení projektů. Výzkumník si mohl prohlédnout výsledky

testů, zpracované úlohy řešené na počítači a závěrečné projekty. Rozhovory s vybranými klíčovými informátory měly hlouběji objasnit témata, jež se vynořovala během výzkumu. Výběr vycházel z pozorování skupinové dynamiky ve třídě a soustředil se na volbu různých typů studentů. Svůj výběr studentů také výzkumník konzultoval s učitelem.

Výzkumník usiloval o holistické zachycení obsahu AP kurzu a prostředí, v němž se výuka odehrávala. Jednotlivá data kódoval. Při tom se vynořila témata, která bylo možné klasifikovat do tří tříd: a) data vztahující se k účelu kurzu, k jeho obsahu a přípravě na zkoušku, b) data o zaměření učitele, včetně doporučeného způsobu výuky a podpory od školy; c) data o učení studentů, včetně využití počítačů, projektů a počítačových laboraí, kooperativního řešení problémů a psaní zpráv. Výzkumník využíval také techniky zobrazení navržené Milsem a Hubermanem (1994). Program NUD*IST mu pomáhal při analýze všech dat, včetně interview. Pomocí něho mohl vyhledávat určité datové konfigurace a výjímky z těchto konfigurací. Ze statistiky použil pouze procentuální údaje pro porovnání výsledků třídy s celonárodními výsledky.

Přibližíme, jaké postupy Robinson zvolil, aby mohl zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky.

1. Otázku o základních vlastnostech kurzu Robinson zkoumal pomocí analýzy oficiálních dokumentů Centra pro vyšší školy, pomocí neformálních rozhovorů s členy komise pro návrh testů z AP statistiky, statistických přehledů o výsledcích testování a archívních záznamů internetového diskusního fóra.
2. Otázka o vyučovací strategii a jejich efektivitě ve výuce vyžadovala sledovat průběh výuky. Výzkumník se při analýze opíral o terénní poznámky a záznamy ze strukturovaného interview s Petrem. Získaná data rozšířil o údaje z dalších neformálních rozhovorů s Petrem v průběhu analýzy.
3. Otázku o efektech studentských projektů na rozvoj jejich statistických konceptů se snažil výzkumník zodpovědět na základě dat získaných nahráváním diskusí vybraných skupin během jejich práce na projektech. Také využíval kopie zpráv od studentů o vývoji projektu, návrhky obhajob závěrečných prezentací výsledků a zápisy interview s klíčovými informátory ze skupin.
4. Otázku o efektech statistického sběru dat studenty na jejich schopnost rozumět statistice Robinson zkoumal pomocí terénních poznámek, studentských artefaktů a rozhovorů. Také použil výsledky testů během kurzu a informace z rozhovorů pro vysvětlení, jak se u studentů vyvíjelo porozumění konceptům statistiky a jak to ovlivnilo úspěch u testu z AP statistiky.
5. Otázku, které komponenty ovlivňují nejvíce výsledky v AP testu, zkoumal Robinson hlavně pomocí strukturovaného rozhovoru se studenty. Otázky se týkaly využití informatických technologií, uspořádání tříd, projektů, Petrova vyučování, volných otázek v testu a výzkumného úkolu v testu.

Uvádíme návrhy pro kvalitativní rozhovory se studenty:

Návod pro interview se studenty

Statistika

1. Vypřávej mi o statistické třídě.
2. Jak se ti líbila statistika ve srovnání s ostatními kurzy matematiky? Co se ti líbilo nejvíce? A co nejméně? Co se líšilo od ostatních kurzů matematiky?
3. Které kurzy máš nejraději?

Pedagogické aspekty

1. Jak ti pomohla grafická kalkulačka TI-83 při učení? Jak ti pomohla počítačová laborator?
2. Jak se ti líbilo sedět u kulatých stolů místo v lavicích? Zdály se ti ostatní kurzy podobné? Proč si myslíš, že učitel používal kulaté stoly místo lavic?
3. Co bylo špatné nebo dobré na skupinové práci?

Otázky k projektu

1. Stručně popiš váš projekt.
2. Jak jste se rozhodovali o tématu projektu?
3. Řekli mi něco o té části projektu, která na tebe udělala dojem, protože byla těžká nebo zajímavá?
4. Pomohl ti projekt v přípravě na AP zkoušku? Jak?
5. Jakou radu bys dal přáteli, který by s projektem začínal?

Otázky o AP zkoušce

1. Kolika ses již účastnil AP zkoušek?
2. Co ti z Petrovy výuky nejvíce pomohlo u AP zkoušky? Co nejméně?
3. Byla zkouška tak těžká, jak si očekával? Byla lehčí, nebo spíše těžší?
4. Která část požadavků Úřadu pro vyšší školy byla ve výuce více zohledněna, která byla zohledněna nedostatečně?
5. Používal jsi při zkoušce hodně kalkulačku TI-83?
6. Jak dobře jsi asi u zkoušky uspěl?
7. Kdybys měl zkoušku zopakovat, na co by ses více připravil?
8. Pomohl ti projekt při přípravě na AP zkoušku, jak?

10.4 Souhrn

V této kapitole jsme popsali základy evaluačního výzkumu, jeho formy a základní postupy. Evaluační výzkum aplikuje podle potřeby všechny metody společenskovědního výzkumu s cílem vyhodnotit nějaký program nebo intervenci. Na rozdíl od základního výzkumu je evaluace zaměřena na praktické problémy. Evaluátor musí mít zkušenosti s metodami různých disciplín. Musí také zvážit sociální ekologii dané oblasti, protože evaluace zahrnuje hodnotové posuzování.

Evaluace se dotýká různých skupin účastníků, s různými, mnohdy protikladnými zájmy. Proto je nutné určit základní perspektivu, která se použije pro posouzení, a uznat existenci odlišných perspektiv. Musí se počítat s kritikou ze strany různých skupin i ze strany zadavatele projektu.

Evaluace je pouze jednou z částí složitého politického procesu dohadování a vyrovnávání nejrůznějších požadavků a zájmů ohledně posuzovaného programu nebo intervence. Proto role evaluátora spočívá spíše v dodání podkladů pro konečné závěry než v konečném posouzení. Evaluátor musí dobře plánovat adekvátní způsoby publikování a rozšiřování evaluační zprávy různým skupinám zájemců. Koncipování zprávy o evaluaci pojednáme v další kapitole.

11 Výzkumná zpráva

Ve způsobech podání výsledků kvalitativně zaměřeného výzkumu existuje značná variabilita. V této kapitole uvedeme některé zásady; dále probereme standardní formu zprávy a upozorníme na některé alternativní postupy.

Je nutné si uvědomit, že příprava výzkumné zprávy není jednorázová záležitost. Na základě bohatých zkušeností doporučuje Yin (1994, s. 121) začít s přípravou zprávy již v prvních fázích výzkumu:

„První rozhodnutí při tvorbě zprávy je začít s psaním hned v úvodních fázích projektu. Když se např. provedl souhrn literatury a navrhl se plán výzkumu, lze sepsat první verzi bibliografie a metodologické části. Bibliografické citace je možné doplňovat v dalším průběhu studie, ale základ pravděpodobně zůstane stejný.“

Miles a Huberman (1994) považují za minimální požadavek, že zpráva o kvalitativní studii má:

1. vysvětlit, čím se výzkum zabýval;
2. informovat jasným způsobem o sociálním a historickém kontextu prostředí, kde se výzkum prováděl;
3. sdělit přirozenou historii výzkumu, aby se vědělo, co se dělalo, kdo to dělal a jak (popisujeme, jak se našly klíčové koncepty, které proměnné se objevily nebo se postupně ztratily, jaké kódy vedly k důležitějším poznáním);
4. obsahovat základní data (ve formě krátkých vyprávění, organizovaných úryvků z interview, grafů, fotografií, atd.), aby si čtenář mohl sám vyvodit závěry paralelně s autorem;
5. formulovat závěry a popsat jejich širší význam pro vědu nebo v souvislosti s efekty, které mohou mít.

Některé formy zpráv se podstatně liší od ustáleného způsobu prezentování výsledků kvantitativních studií. Stále častěji se setkáváme s tím, že se různé formy sdělení o kvalitativním výzkumu objevují nejenom v časopisech se zaměřením na kvalitativní výzkum, ale i v běžných odborných časopisech. Lze přijmout názor, že standardní forma vědeckého článku (úvod, metody, výsledky a závěry) je

kompromisem, jenž dovoľuje v mnoha případech kvalitativnímu výzkumníkovi sdělit to podstatné o provedeném výzkumu. Větší volnost využíváme při přípravě monografie nebo jiných možností publikování (včetně internetu).

11.1 Základní forma výzkumné zprávy

Probereme si základní prvky standardní formy předkládání výsledků kvalitativního výzkumu:

Název studie

Přímý popis toho, o čem ve zprávě půjde.

Název „prodává“ zprávu. Během výzkumu si různé návrhy názvu uchováváme v poznámkách. Doporučuje se název o dvou částech: esence studie, následovaná popisným podnázvem (popis metody, identifikace skupiny).

Abstrakt

Stručný popis cíle, metod a výsledků.

Délka je obvykle 1500–2000 znaků. Následují klíčová slova. (Název a abstrakt se překládají do anglického jazyka.)

Úvod

- Určení výzkumné otázky nebo pojmenování účelu, předmětu a aspektů výzkumu.
- Zdůvodnění výzkumu.
- Přehled dosavadních poznatků
- Obecný přehled literatury se vztahem k tématu výzkumu.
- Specifický rozbor literatury s přímým vztahem k výzkumu.
- Prezentace teoretického rámce práce.

Metody

- Obecný popis výzkumných strategií a procedur.
- Popis sledovaných případů, postup vzorkování.
- Popis místa výzkumu.
- Diskuse sběru dat, organizace dat a analytických procedur.

Výsledky

- Obecný popis výsledků – někdy spojeno s diskusí výsledků.
- Objasněné propojení výzkumných otázek a výsledků.

Diskuse, shrnující závěry

- Analytické úvahy o výsledcích ve vztahu k dosavadním výsledkům jiných studií.
- Vztah provedeného výzkumu k současné literatuře.
- Obecná diskuse o hodnověrnosti a přenositelnosti výsledků.
- Diskuse a navržená opatření.
- Možnosti dalšího výzkumu, otevření nových otázek.

Bibliografické citace

Přílohy

Po stručné charakteristice struktury obsahu zprávy o výsledcích výzkumu se věnujeme jednotlivým částem zprávy podrobněji.

11.1.1 Úvod

Úvod orientuje čtenáře v tématu studie a o struktuře zprávy. Má seznámit se základní charakteristikou výzkumných otázek nebo problému. Úvody mají být napsány jasně a stručně a popsat typ dokumentu (popisná zpráva, etnografické vyprávění, návrh výzkumu atd.). Někdy použijeme úvod jako průvodce celou prací tím, že v něm popíšeme její strukturu. Záleží hlavně na prvních větách, zda bude čtenář přesvědčen o významu práce a o užitečnosti úsilí vynaloženého na její čtení.

11.1.2 Přehled dosavadních poznatků

Základním cílem této části zprávy je podat přehled významných prací k tématu na obecné a specifické úrovni. Rozsah záberu závisí na definici problému a obeznamnosti výzkumníka s tématem. Do jisté míry přehled literatury výzkumníkovi vyznačuje celou další cestu. Přehled hodnotí stav literatury, výzkumné směry a omezení poznatků, hodnotí i použité metody. Výzkumník může ve své práci zpočtybnit určité teorie a myšlenky. Pak je nutné příslušnou literaturu popsat včetně použitých teorií. V některých případech výzkumník opakuje a vylepšuje dosavadní výzkum. Je tedy důležité příslušné práce popsat včetně použitých výzkumných metod. Doporučuje se přehled strukturovat podle témat problému. Uvažujeme také objasnění historie vývoje celé problematiky. Tím dostaneme možnost plasticky vykreslit její jednotlivé aspekty.

Přehled není soupisem literatury o předmětu, nýbrž má orientovat čtenáře, kde se v systému současných poznatků bude nalézat předkládaná práce.

Přehled má uvést klasické práce k tématu. Opominutí otevřít cestu ke kritice. Některé vynechané práce mohou být ve skutečnosti důkladnější a metodologicky propracovanější než práce autora. Cím je přehled důkladnější, tím si autor vyvíjí lepší základ pro provedení výzkumu a diskusi výsledků.

Je nutné si uvědomit, že existuje hierarchie významnosti textů. Na prvním místě jsou články z uznávaných odborných časopisů (včetně e-časopisů), monografie a disertace. Následují výzkumné neempirické eseje, přehledy a učebnice, odborné články a texty umístěné na webových stránkách. Na druhém konci škály jsou poznatky z osobních setkání, novinové články a ostatní dokumenty na internetu.

V disertacích nebo v jistých typech výzkumných zpráv dosahuje délka přehledů literatury 10–20 stránek. U článků takovou délku neočekáváme. Často se u článků umísťuje krátký přehled literatury do úvodu a na něj se naváže v diskuzi. Držíme se pravidla: že přehled má být tak dlouhý, aby pokryl nejdůležitější literaturu, ale tak krátký, aby zůstal zajímavý.

Doporučujeme vyhodnotit zpracovaný přehled pomocí následujících otázek:

- Existuje úvodní odstavec přehledu, který popisuje členění a účel přehledu?
- Odraží pořadí kapitol a podkapitol relativní důležitost témat a podtémat? Je toto pořadí logické?
- Je zpracován pro každou z hlavních sekcí (dvě až tři) přehledu i pro celou kapitolu shrnující odstavec?
- Je v shrnujících odstavcích uveden do vztahu účel aktuálního výzkumu s minulou i současnou odbornou literaturou?
- Jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi autorovým a dosavadním výzkumem? Jsou jasně vyjádřeny? Děje se tak již v prvních odstavcích?
- Jaké jsou nejdůležitější práce (nejvýše pět), které mají vztah k výzkumu? Jsou zvláště významné? Jsou uvedeny na počátku kapitol o hlavních tématech? Jsou tyto články popsány tak, jak to vyžaduje jejich důležitost? Nejsou naopak citovány opakovaně a tak často, že se tím při jejich dalším uvedení ztrácí odpovídající důraz? Obsahuje popis těchto článků jak rozbor metod, tak interpretaci výsledků?
- Jsou všechny práce uvedeny v soupisu použité literatury?
- Byly dosavadní zkušenosti výzkumníka (např. v rámci pilotních studií) promítnuty do hodnocení literatury?

11.1.3 Metody

Méně zkušební výzkumník se domnívá, že metodologická část je nejobtížnější. Nemusí tomu tak být. Jelikož popisujeme to, co jsme během výzkumu dělali,

může jít o nejsnadnější část. Účelem tohoto odstavce je objasnit čtenáři, jak se výzkum provedl: základní princip plánu výzkumné akce, kde jsme data sbírali, jakými metodami jsme to provedli a co jsme s daty dělali. Můžeme si představit, že náš postup vysvětlujeme příteli. Vysvětlení podrobnosti postupu je podobné vyprávění nějaké historky. Nemusíme se ani obávat objasnit použité, s nímž jsme se setkali. Uvádíme reflexivní poznámky a zkušenosti, které mohou upozornit budoucí výzkumníky v této oblasti na případné problémy. Obvykle strukturujeme tuto kapitolu do odstavců: popis sledovaných jedinců, objektů, dat, prostředí a techniky analýzy dat.

Sledování jedinci. Odkazujeme na proceduru vzorkování nebo výběru. Co jsme subjektům sdělili o účasti na výzkumu a jaké kroky jsme provedli, abychom je chránili před újmou. Dodatečné informace se týkají počtu, případně kolik jedinců odmítlo účast a proč. Také popisujeme ostatní aspekty vzorkování.

Metody sběru dat. Identifikujeme povahu metod, které jsme použili (interview s návodem, skupinové rozhovory atd.). Uvádění podrobností o sběru dat má několik důvodů: a) umožní čtenáři posoudit, jak může datům důvěřovat; b) poskytní informaci pro opakování výzkumu.

Prostředí. Popis místa, kde se výzkum uskutečnil, je důležitou částí etnografických zpráv. V mnoha případech je místo výzkumu vnitřně propojeno se sběrem dat a analyticky strategiemi a může silně ovlivnit přesvědčivost studie.

Techniky analýzy. I když data zpracováváme obvyklými způsoby, jejich diskuse a zdůvodnění má být zařazeno do metodologické části. Není vhodné předpokládat, že čtenář všechno zná, zvláště při použití kvalitativních postupů, které stále nejsou zcela obvyklé.

Zajištění kvality. Uvádíme postupy použité pro zvýšení validity výsledků při sběru dat a analýze (triangulace, komunikativní ověřování atd.).

Změny v plánu výzkumu. Informujeme o rozhodnutích provedených během studie včetně informací o změnách výzkumných otázek.

Etické aspekty. Rozzebíráme etické otázky, které se vynořily ze studie, a způsoby jejich řešení. Použili jsme informovaný souhlas?

Výzkumník. Tato část může obsahovat informace o výzkumníkovi s ohledem na jeho teoretické zájmy, dosavadní znalosti a zkušenosti v dané oblasti výzkumu.

11.1.4 Výsledky

V kvantitativním výzkumu tato kapitola obvykle obsahuje tabulky a grafy se zpracovanými numerickými výsledky a textové popisy. Rozlišujeme mezi shrnutím dat a výsledky analýzy. V kvalitativním výzkumu za metodologickým odstavcem následuje popis a shrnutí dat nebo popis dat současně s jejich analýzou a interpretací. Výzkumník vysvětluje data prostřednictvím analýzy. Můžeme

uvádět události v jejich chronologii, podrobně popisovat jednotlivá témata s názvy převzatými z procesu kódování (spolu s podtématy, specifickými ilustracemi, dokumentací různých perspektiv účastníků a popisem vztahu témat). Z analýzy přebíráme vybraná zobrazení dat a výsledků. Podle potřeby uvádíme četnostmi tabulky výskytu témat nebo kódů a grafické znázornění.

Tato sekce zprávy může být pojata velice různorodě. Proto uvedeme některé alternativy ještě v dalších odstavcích. Na tomto místě zmíníme některé zvyklosti: Používáme různé dlouhé a upravené úryvky z rozhovorů a zápisků i celé úseky dialogů (tyto části graficky odlišujeme od ostatního textu). Zachováváme slovník používaný účastníky. Mezi výňatky z rozhovorů zařazujeme naše interpretace. Používáme narativní přístup používaný v kvalitativním výzkumu (detailní popis a vyprávění). Vyprávění doplňujeme porovnáváním s dostupnými teoriemi.

Kapitola o výsledcích může mít následující strukturu:

Úvod vysvětluje jednotlivá zpracovaná témata, jejich vztah k výzkumné otázce a strukturu celé kapitoly.

Hlavní část obsahuje v logické návaznosti zpracovaná témata, přičemž se odkazujeme na konkrétní data. Čtenář musí dokázat pochopit, jak autor dospěl k předkládaným interpretacím a tvrzením.

Závěr spojuje podkapitoly a vysvětluje, čeho bylo dosaženo.

Při psaní výsledkové části máme na paměti, že popis dat (vyprávění o datech) by měl být propojen s analýzou a interpretací, aby se osvětlily konstantní, ovlivňující a určující faktory, jež mají vztah k událostem. Přitom udržujeme v rovnováze naši perspektivu s perspektivou zkoumaných jedinců, zaměření na proměnné se zaměřením na případy, analytickou kategorizaci s kontextualizací. Miles a Huberman (1994, s. 302) uvádějí pravidlo, že 50–70 % textu této kapitoly se má týkat vyprávění o událostech a epizodách, zbytek má mít spíše teoretický charakter a osvětloval vazby a působení proměnných. Analytický rámec a komentovaná kvalitativní data se mají vzájemně prostupovat.

11.1.5 Diskuse, shrnující závěry

Obsah této sekce závisí na tom, zda výzkumník prezentoval v předchozí sekci pouze data nebo zda prováděl i jejich analýzu a interpretaci. V druhém případě se autor vrací k základním poznatkům a uvádí je do kontextu současné literatury. V prvním případě přistupuje výzkumník k hlubší interpretaci výsledků. Sekce s diskusí poskytuje výzkumníkovi příležitost sdělit jeho osobní dojmy o získaných poznacích. Obvykle dává v této fázi na vědomí, že výzkum dané problematiky je teprve na začátku a je nutné v něm pokračovat. Uvádí nejdůležitější otázky, které je nutné řešit. Výzkumník také sebekriticky posuzuje získané poznatky a celý průběh výzkumu.

11.2 Různé způsoby podání zprávy

Každá forma má nevýhodu v tom, že vlastně určuje, co se pomocí ní může sdělit. Zmíníme některé alternativy sestavování zprávy o provedeném kvalitativním výzkumu, jež byly navrženy řadou metodologů v této oblasti. Jedna modifikace základního formátu zprávy spočívá v přesunutí přehledu literatury a metodologické části do přílohy. Základní literatura a přístup se stručně vysvětlí v úvodu. V další části se přímo přejde k popisu prostředí a k popisu a interpretaci dat.

11.2.1 Zpráva o případové studii

Metodolog a výzkumník Stake (1995, s. 123) organizuje své zprávy o případové studii do částí v tomto pořadí:

1. Vstupní realistická momentka nebo příběh pro upoutání čtenáře. Čtenář má okamžitě získat živou zkušenost, cit pro místo a čas.
2. Identifikace problému, popis účelu studie a metod. Výzkumník má také prozradit něco o sobě a o tom, co si myslí, že může pomoci čtenáři porozumět případu.
3. Extenzivní narativní popis pro hlubší definici případu a jeho kontextu. Přezentují se i kontroverzní data. Místy lze uvést i interpretace.
4. Rozvinutí linie klíčových problémových okruhů s možnými odkazy na jiné podobné práce a autory (zařím bez zobecnění, ale pro porozumění složitosti případu).
5. Některé zvláště důležité aspekty potřebují hlubší výklad. Následují tedy další popisné detaily, dokumenty, citace, triangulace dat (uvedení snah autora o potvrzení i vyvrácení vlastních pozorování a závěrů).
6. Zobecnění a tvrzení autora. Čtenář si již udělal svůj názor na případ. Nyní je na řadě autor s jeho závěry a pokusy o zobecnění jednotlivých informací podaných dříve s uvedením jejich validity.
7. Závěrečné postřehy, které vyzdvihnou subjektivitu zprávy o složitém případě.

Stake požaduje, aby zpráva o případové studii byla průsečkem tří kvalit: a) přísné vědeckosti; b) investigativního žurnalismu a c) estetického působení. Připomíná také různé způsoby vyprávění o případě, které navrhuje Van Maanen (1988). Zmínujeme je na s. 323. K tomu dodává:

„Případy se nekryjí se svými problémy. Mají svoji existenci, která zahrnuje problémy a jejich řešení, ale podstatou případu není problém. Výzkumník vrhá světlo na problém nebo vybrané aspekty, protože ty jsou vhodným oknem pro zkoumání podmínek, komplexity a chování případu. Jednotlivé kapitoly mohou být nazvány podle probíraných otázek, avšak i když problémy nejsou

výřekny, případ musí být větší, konkrétnější, více prosycen přirozeným životem, než ukazují samotné problémy a aspekty případu. Ve zprávě je jen zřídka nějaký klimax. Případová studie není pouhé vyprávění příběhu.“ (s. 127)

Yin (1994) považuje za nejdůležitější věnovat se kompozici zprávy. Podle něho se zpráva o případové studii nemusí držet nějaké pevné struktury dané požadavky na běžný článek do vědeckého časopisu. Úspěšný výzkumník bere fázi přípravu struktury a kompozici zprávy za příležitost přispět významně k dosavadním znalostem v oboru. Předem dobře plánuje, kdo provede revizi a kritiku prvních verzí zprávy. Yin rozlišuje celkem pět schémat, které je možné uplatnit při návrhu struktury výzkumné zprávy o případové studii a mnohonásobné případové studii: lineárně analytickou (narativní) strukturu, komparativní, chronologickou, inverzní strukturu a strukturu pro návrh teorie.

1. **Narativní struktura.** Standardní zpráva o případové studii má podobu přímocané zprávy, která je prokládána tabulkami, obrázky a grafy. Styl se drží plynulého vyprávění bez speciálního dělení. Jestliže se analyzovalo více případů, každému se věnuje zvláštní sekce, pak následuje sekce s přehledem a porovnáním všech případů. Jedna varianta tohoto přístupu nahrazuje vyprávění sérií otázek a odpovědí, které odrážejí výsledky výzkumu. Jednotlivé části jsou doplněny krátkým vyprávěním. Referujeme-li o více případech, u každého jednoduše opakujeme otázky; anebo se proberou všechny otázky tak, že se u každé otázky proberou odpovědi vztahující se ke všem případům (tento způsob může být doplněn shrnujícím popisem jednotlivých případů).
2. **Komparativní struktura.** Struktura musí zohlednit, že ve studii se zkoumá několik případů, které se srovnávají v rámci mnohopřípadové studie. Proto struktura obsahuje několik podobných částí, které rozebírají postupně jednotlivé případy. Tuto strukturu je však možné uplatnit i u jednoduše případové studie, kdy se případ postupně osvětluje z různých stran.
3. **Chronologická struktura.** Případové studie často analyzují průběhy nějakých dějů v čase. Pořadí kapitol nebo odstavců pak může být dáno chronologickými vývojovými fázemi. Tento přístup je vhodné použít v explanačních studiích, v nichž se ozřejmují příčinné vztahy, které dodržují časovou návaznost. Při takovém zobrazení materiálu je důležité zachovat správnou proporcionalitu podání jednotlivých částí (často se věnuje největší pozornost prvním částem, podrobnost výkladu pak klesá).
4. **Inverzní struktura.** Tato struktura úmyslně obrací analytickou strukturu a odpověď na problém se prezentuje hned na začátku práce. V dalších částech se rozvíjí vysvětlování předloženého výsledku a zároveň se uvádějí alternativní možnosti vysvětlení.

5. **Struktura pro navrhování teorie.** V tomto podání je pořadí kapitol dáno logikou tvorby teorie. Tato logika závisí na předmětu a teorii. Je však nutné se držet zásady, že každá kapitola má odhalit novou část nebo nový aspekt teorie.

Jednotlivé způsoby je možné kombinovat.

11.2.2 Zpráva o etnografickém výzkumu

V etnografickém výzkumu rozlišujeme analytické a syntetické zobrazení situací a událostí z terénu. Analytické podání rozčlení materiál do teoreticky smysluplných částí, zatímco syntetické podání líčí události v jejich přirozeném pořádku.

Syntetické vyprávění

Stručně zmíníme tři formy syntetického vyprávění o terénu, které uvazuje Van Maanen (1988). Ten rozlišuje realistické vyprávění, vyprávění jako svědectví a kritické vyprávění.

Realistické vyprávění se vyznačuje nepřítomností autora jako autora textu. Pozorování se podávají jako fakta nebo pomocí citátů z nashromážděného materiálu. Interpretace se neformulují jako subjektivní interpretace. Podání se soustřeďuje na typické formy situace. Tomu přispívá zobrazení a analýza četných detailů. Názorům jednatelů osob v terénu se věnuje velký prostor. Přechází se k zobecňování výpovědí využitím nějaké teorie.

Vyprávění jako svědectví se vyznačují přítomností autora a jeho autority. Autor informuje čtenáře o svém osobním podílu na pozorování a o způsobu interpretace. Představuje své názory i problémy a nedostatky, které se objevily v průběhu výzkumu. Pokouší se zdůvodnit získané výsledky. Čtenář má získat představu, že výzkumník se přirozeně integroval do zkoumaného prostředí. Výsledkem je směs vlastních zkušeností a názorů a popisů předmětu.

Kritické vyprávění představuje podání etnografického výzkumu formou dramatického vzpomínání. Jde o citové vtažení publika do líčených událostí, jež čtenář umožní získat bezprostřední dojem o událostech. Kritické vyprávění má za úkol upozornit na špatné poměry v určité situaci.

Analytické podání

Při analytické prezentaci jednotlivých témat a poznatků usilujeme o to, aby se dosáhlo určitého rytmu při čtení. Proto se vyprávění řídí určitým vzorcem, který může mít tuto podobu:

Hlavička oddílu

Popis toho, co bylo objeveno

Příklad dat

Komentář k datům

Přechod k dalšímu příkladu

... opakovat podle počtu příkladů

Konec oddílu

Zpráva se skládá z několika takto koncipovaných oddílů.

Při vyvážení zprávy o etnografickém výzkumu se neustále snažíme data kontextualizovat. Přitom anotujeme data citováním předchozích studií nebo vhodných teorií a kontrastujeme data s tím, co bylo o podobných datech již řečeno. Tento způsob odpovídá ověřování výsledků pomocí již publikovaných poznatků (Chenail 1996).

Při podrobném líčení se má autor neustále ptát, kterou perspektivu právě používá. Pokud zaujímá roli pozorovatele, pak do textu zabudovává vlastní zkušenosti. Jestliže píše z perspektivy účastníků děje, zpracovává jejich názory a interpretace, jež dokumentuje úryvky z datového materiálu (např. z interview). K tomu účelu také zpracovává krátká vyprávění o určitých událostech nebo postavách, která nejsou pouhým popisem, ale obsahují analytickou složku. Školní etnograf Erickson (1986) rozlišuje následující elementy etnografické zprávy:

- Přirozená historie průběhu výzkumu.
- Empirická tvrzení a poznatky, které jsou induktivně generovány ze získaných dat. Propojení mezi nimi. Pokusy o jejich ověření.
- Analytický podaný detailní obrázek situací.
- Úryvky z rozhovorů, úryvky z terénních poznámek.
- Sumární údaje pomocí tabulek a grafů.
- Interpretativní poznámky k popisům jednotlivých situací.
- Interpretativní poznámky o celém výzkumu.
- Teoretická diskuse.

Tyto elementy mají být zkombinovány do celku, který umožní čtenáři porozumět jednotlivým tvrzením a autorem použitým analytickým konstrukcím a představí si místo děje.

Výzkumník má při psaní zprávy dva hlavní úkoly. Musí vyjasnit, co myslí jednotlivými závěry a tvrzeními, a poskytnout jejich evidenci podporu pomocí dat. Vyjasnění tvrzení se docílí pomocí vyňatků z rozhovorů a z terénních poznámek a pomocí analytických stručných přehledů – obrázků zvolené typové

situace. Obecné popisy doplňují zprávu o hodnocení relativních četností daných fenoménů a o hodnotící informace o šíři a hloubce dat, která podporují dané tvrzení. Čtenář má být schopen na základě těchto údajů vyhodnotit a přehlednout úplnost informací, o něž se autor při své analýze opíral. Čtenář také posuzuje na základě těchto údajů teoretické i osobní důvody pro zvolenou perspektivu. Čtenáři se má umožnit, aby fungoval jako analytik celé zprávy a měl k tomu všechny potřebné informace.

11.2.3 Zpráva o výzkumu pomocí zakotvené teorie

Strauss (1994) rozlišuje dva způsoby prezentace výsledků výzkumu pomocí zakotvené teorie: rekonstrukci případu a popis případu. Při **rekonstrukci případu** – na rozdíl od popisu případu – není úkolem vyprávět celou historii případu. Koncentrujeme se na analytické abstrakce, aby bylo možné na určité úrovni abstrakce formulovat teorii. Autor uvádí na začátku základy teorie, pak představuje jednotlivé části teorie podrobně a dokumentuje je pomocí analyzovaného případu nebo případů, na konci zprávy se teorie nově formuluje nebo doplňuje.

Podstatným rysem **popisu případu** je, že zpracovává určitý časový úsek nebo periodu v sociálním životě. Může se jednat o biografii, pracovní kariéru, projekt, zranění. Popis případu obsahuje příběh určité sociální jednotky – osoby, skupiny, organizace, vztahu. Základní pořádací princip vychází z požadavku zobrazit teorii podle nějaké časové osy s cílem ji tímto způsobem aplikovat na popisovaný případ. Výzkumník spojuje s teoretickým komentářem úmysl rozšířit obraz daného případu. Teorii se staví případ do obecnějšího kontextu. Například se teorii zděvodňuje, proč se případ za těchto okolností odehrál a různé variace případu za jiných okolností. Obvykle se při popisu případu postupuje tak, že teorie několika komentářů vysvětluje nebo interpretuje jeho jednotlivé části. Daný komentář následuje po popisovaném segmentu vyprávění. Často teorie rámuje celý případ na jeho začátku a konci.

V obou způsobech prezentace výsledků se ptáme: *V jakém poměru mají stát data a interpretace?* Těto hlavní otázky jsou podtrženy podotázkou: *Která data je nutné uvést? Jakou mají mít formu? Kam se mají umístit? Jak se mají propojit data s interpretací?*

Uvádíme pasáž z knihy Anselma Strausse (1994, s. 330), v níž autor staví do kontrastu způsob psaní o výsledcích kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

„Běžně se píše tak, že vědci dělají formální výpovědi typu když x, tak y, které kombinují s osvětlující diskusí. Takto kvalitativní výzkumníci nepostupují. Jiní autoři prezentují své výpovědi pomocí mnohem méně formalizovaných pojmů, a přesto jsou přesvědčení o nutnosti formální vědecké výpovědi. Mnozí to naopak budou považovat za ideologii, a ne za vědecký imperativ.“

nebo pravděpodobně považují přístný modus výpovědi jednoduše za nevhodný a z hlediska čtenáře za nudný. Výzkumníci pracující metodou kvalitativního výzkumu píší své práce spíše diskurzivním stylem a citují často celé řádky, odstavce nebo dokonce i celé stránky ze svého materiálu. To se děje v každém případě, ať popisují jenom určité jevy, nebo se snaží optimálně vyjádřit subjektivní pohledy aktérů nebo chtějí přesvědčit čtenáře, že jejich interpretace dat je logicky správná. (...)

Náš cíl vyvinout komplexní teorie, srozumitelné, čtivé, potřebné a rozvíjející se teorie, nás vedl k formulování následující myšlenky:

Protože je teorie formulována diskurzivním způsobem, působit dojem stálého vývoje. Tím se stává vydatnou, komplexní a hustou a zároveň srozumitelnou ve své přiměřenosti a relevanci. Na druhé straně teorie napsaná v propozitní formě – nehlédě na pár v ní rozestých klíčových výpovědí – je méně komplexní, hustá a vydatná a mimo to se čte obtížněji. Implikace se teorie tímto způsobem jakoby zmrazuje, místo aby se vyvolala touha po jejím dalším vývoji.“

11.2.4 Zpráva o smíšeném výzkumu

Při psaní zprávy o smíšené studii si musí autor uvědomit čtýři problémy. Způsob psaní o kvalitativním a kvantitativním výzkumu se od sebe liší. Je nutné vytvořit určitý kompromis. Autor musí uvážít, že čtenář nemá vždy zkušenosti se čtením obou typů zpráv. Autor se také musí vyrovnat s omezenou kapacitou místa, kterou má pro zprávu k dispozici v odborném časopisu. Také musí uvážít, že redakce nebo čtenáři nemusí být příliš otevření novému pojetí a přístupu k výzkumu, který představuje smíšené paradigma.

Výzkumník může popsat ve zvláštních částech výsledky kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Častěji se však objeví popisy obou částí nějakým způsobem integrované v jednom článku. V každém případě se zpráva o smíšeném výzkumu skládá ze stejných podkapitol: přehled literatury, popis metod, výsledky a diskuse. Výzkumník má věnovat pozornost místům, kde došlo k integraci obou přístupů. Při popisu kvantitativních výsledků se snaží autor tyto výsledky kontextualizovat. Kontextualizace nepomáhá jenom při zkoumání, jak spolu kvalitativní a kvantitativní výsledky souvisejí, ale také umožňuje čtenáři vyhodnotit, jak je lze zobecnit nebo upotřebit pro řešení vlastního problému čtenáře.

Při koncipování zprávy je nutné uvážít, že styl kvalitativní studie má spíše osobní charakter a styl kvantitativní zprávy formální, distancovaný charakter. Mezi těmito způsoby psaní autor zvolit střední cestu nebo na správném místě na tuto okolnost upozornit.

11.2.5 Zpráva o evaluačním výzkumu

Evaluátor musí komunikovat výsledky evaluace odpovídajícím způsobem ani ne tak svým kolegům, jako je to běžné ve vědě, ale především zadavateli projektu. Proto je nutné připravit zprávu věnovat zvláštní pozornost. Mimořádně důležité je zpracovat odstavce týkající se doporučení. Doporučení mají být odvozena z dat a jasně formulována. Začátek zprávy o evaluaci obsahuje **akční souhrn**. Na 2 až 5 stránkách výzkumník uvádí v komprimované podobě záměr evaluace, použité metody, popisuje nejdůležitější výsledky, závěry a doporučení. Přitom se snaží odlišovat výsledky (nalezená fakta), interpretace, posouzení a závěry. Zpráva o evaluaci má také obsahovat část, která osvětluje, co se má zlepšit ve fungování programu.

Patton (1990) rozlišuje dva kroky práce s daty v evaluačním výzkumu. Prvním úkolem je podle něho **popis**, který má být oddělen od interpretace. Pro kontext evaluačního výzkumu Patton uvádí následující otázky, které musí popis zodpovědět: *Jaké jsou cíle programu? Jaké jsou aktivity? Jaké je prostředí, kde se program uplatňuje? Jaké jsou efekty programu na jeho účastníky? Interpretace vysvětluje poznatky z této fáze. Výzkumník zodpovídá otázky typu proč. Zvažuje váhu jednotlivých poznatků a vytváří rámec pro pochopení toho, co data přináší. Na základě důkladného popisu může členář výsledkům porozumět a vyvodit vlastní závěry.*

Při zpracování dat z pozorování máme tyto možnosti, jak popis organizovat: **Chronologie.** Chronologicky popíšeme, co jsme pozorovali, vyprávíme příběh od začátku do konce.

Klíčové události. Prezentujeme data pomocí kritických nebo hlavních událostí, ne nutně v časovém pořadí, jak vznikaly, nýbrž v pořadí důležitosti.

Místa. Popíšeme různá místa, prostředí, kde jsme prováděli případové studie, dříve než provedeme porovnání mezi nimi.

Lidé. Pokud jsou ústřední jednotkou jedinci nebo skupina, pak se zaměříme na jejich popis jako případů.

Procesy. Data můžeme organizovat tak, že popíšeme důležité procesy (rozhodování, komunikace, ovládnutí).

Otázky. Data můžeme využít k popisu různých aspektů, k nimž směřovaly otázky výzkumu, formulované před nebo během získávání dat. Nápříklad popíšeme, jak se účastníci posuzovaného intervenčního programu změnili.

Také je nutné zvážít, zda vypracujeme několik verzí zpráv pro jednotlivé skupiny příjemců (politiky, vedení projektu, provádějící personál, veřejnost).

Možná struktura zprávy o evaluaci

1. **Akční souhrn.** Přehled celého hodnocení v rozsahu 2–5 stránek. Je určen pro zadavatele hodnocení. Vydávujeme se netechnickým způsobem.
2. **Popis programu.** Části a prvky programu, aktivity, materiální předpoklady. Cíle (pokud možno zobrazená logika programu). Cílová skupina, místo. Organizace programu, personální obsazení.
3. **Cíle hodnocení.** Zdůvodnění a volba přístupu k evaluaci. Popis metod. Popis metod sběru dat, vzorkování. Popis metod analýzy.
4. **Výsledky.** Popis charakteristik účastníků a míst. Hodnocení účasti. Popis výsledků a jejich komparace. Popis témat, která se vyskytla, jejich ilustrace citacemi, úryvky nebo vyprávěním. Zobrazení výsledků pomocí tabulek a grafů.
5. **Závěry a doporučení.** Diskuse všech důležitých výsledků s ohledem na původní zadání projektu evaluace. Validita výsledků a jejich omezení. Je nutné uvést zdůvodnění pro každé doporučení.

Akademickou zprávu doplňujeme o přehled literatury a více rozvedeme rozbor teoretických aspektů uplatnění posuzovaného programu nebo intervence.

PŘÍKLAD 11.1

Kvalitativní výzkum třídy s výukou statistiky (část 2)

V předchozí kapitole jsme uvedli, že svým výzkumem chěl Kim Robinson (1998) přispět k poznatkové základně o didaktice statistiky v rámci AP kurzů na amerických středních školách. Popsali jsme tam také výzkumný plán a použité metody provedení výzkumu. Na tomto místě popíšeme a ukázkami ilustrujeme strukturu výzkumné zprávy a způsob podání výsledků.

Výzkum měl zodpovědět tyto otázky:

1. Jaké jsou nápadné znaky AP kurzů statistiky a jak se tyto znaky projevovaly?
2. Jaké výukové strategie jsou efektivní při realizaci doporučeného didaktického přístupu?
3. Jak projektové učení ve skupinách (řešení problému a psaní zprávy) ovlivňuje osvojení statistických konceptů?
4. Jak ovlivňuje proces sběru dat studentem jeho porozumění statistice?
5. Jaké komponenty konceptuálně orientované výuky, která je založena na individualizaci nebo skupinové činnosti studentů při osvojování konceptů v rámci analýzy reálných dat, ovlivňují výsledky v AP testu?

Dizertační práce Kima Robinsona sestává z pěti kapitol, seznamu literatury a dodatku. Kapitoly jsou řazeny podobně jako v běžné výzkumné zprávě. První kapitola (8 stránek) je úvodem do problému. Obsahuje definici problému, výzkumných otázek a obecný přehled významu a zaměření práce. V druhé kapitole (14 stránek) autor provádí pomocí dostupné literatury přehled jednotlivých témat, která mají návaznost na problém. Třetí kapitola (14 stránek) popisuje použitou metodologii, stručně uvádí do základů kvalitativní metodologie a me-

totd použitých v práci. Ve čtvrté, nejdélejší kapitole (68 stránek) se zabývá nejdůležitějšími výsledky. Pomocí hojných citací z rozhovorů s učitelem a studenty, zápisů z terénního pozorování a dokumentů Robinson vykresluje proces výuky AP kurzů statistiky, působení učitele i reakce studentů a způsoby jejich uvážování. Tyto informace propojuje s obecnějšími úvahami o konstruktivistickém přístupu k výuce. Pátá kapitola (16 stránek) shrnuje výsledky a vyvozuje doporučení pro další výzkum. Přílohy obsahují plány otázek pro rozhovory s učitelé a studenty a anotace některých dokumentů nutných pro realizaci studie.

Výsledky

Tuto kapitolu své dizertační práce začíná autor úvodem a zopakováním výzkumných otázek. Výzkumník se v první části této kapitoly zabývá vznikem AP kurzů a konceptů, kterou navrhli jejich autoři. Zmiňuje význam diskusního internetového fóra, kde si učitelé AP statistiky mohli vyměňovat své zkušenosti během celého školního roku. Často se v nich objevoval problém nejednoznačnosti řešení statistických úloh. Neaktivnější byli diskuse v květnových dnech, kdy se počádko celonárodní přezkoušení studentů. Mnozí učitelé zaslali reakce studentů na přezkoušení, posléze také výsledky svých tříd. Výzkumník popisuje učitele AP kurzů Petra, s nímž prováděl studii, a jeho způsob vedení výuky. Uvádíme úryvky z této části práce.

Petr – v souladu s principy konstruktivismu – situoval studenta do středu výuky. Například dal studentům několik požadavků, co by měli dělat, ale neřekl jim, jak to udělat. Studenti hledali vlastní metody a pak si výsledky kontrolovali vzájemně mezi sebou.

(Terénní poznámky) Tento dialog se odehrál v jednu a je typický pro Petrovo pedagogiku.

Petr přišel do třídy se sáčkem sušenek, každá sušenka obsahovala malé kousky čokolády.

Petr: Odhadněte počet čokoládových kousků v jedné sušence.

Studenti spočítali své kousky a nahlásili své údaje.

Petr: Dobře, průměr je 7,33. Tak jaká je vaše odpověď?

Tři studenti nahlásili vypočtené intervaly spolehlivosti.

Petr: Jaký jste použili?

Student 2: 95%

Petr studentů ze skupiny souhlasilo s tím, že vhodný interval má mít 95% spolehlivost.

Petr: Na základě toho z?

Všichni prohlásili, že t.

Petr: Proč?

Tři studenti souhlasně navrhli: Protože je malý výběr.

Student 3: Neznáme populační směrodatnou odchylku.

Petr: A je možné použít t? Co nás musí zajímat?

Student 2: Je rozložení normální?

Petr: Jak to můžeme zjišťit?

Student 5: Podíváme se na normální graf.

...

Tento dialog poukazuje na Petrovo přesvědčení, že učitel má dávat impulzy procesu studentova učení. „Myslím si, že je důležité, abych studentovi umožnil, aby se samostatně probíral problémem.“ Petr také řekl: „Myslím si, že je k tomu někdy musím dost nutit, protože u toho

mnohdy skuhrají a odmítají to.“ (interview) Často je také Petr nechá, aby pokračovali chyb-
ným způsobem. Položí např. otázku, a když odpovědí špatně, pokračuje dál ve vyptávání.
Zeptal jsem se ho na tuto techniku:

Petr: Myslím si, že neodpovídá přímo na jejich otázky je dobrá metoda. Také je někdy
necháť dospět k chybnému názoru. Myslím, že je to důležité, protože se aspoň něčoho
doberou.

KR: Jak to je důležité pro jejich učení?

Petr: Představuji si, že někde na této cestě naleznou pomocí vlastního myšlení tu svou
správnou stopu. Předmět se nemá moc strukturovat. Některým struktura může vyho-
vovat, ale musí mít navíc možnost navrhovat vlastní nápady. A statistika je vhodná pro
myšlení tímto způsobem, protože studenti musí uvažovat všechny situace a podmínky.
Jak diskutujete a čtete o těchto problémech, tak je to zcela běžné – čtyři statistici diskutují
daný problém a každý má vlastní cestu, jak se s ním vypořádat. Mluvíme o nadpřít-
měných studentech střední školy pokoušejících se najít „cestu“, na jejíž podobě se
neshodnou ani experti. (interview)

Jako výzkumníka mě zajímalo, proč Petr používá techniku otázek, aby pomohl studentům
v osvojení látky.

KR: A co je se studentem, který v diskusi ve třídě s vámi diskutuje a odpovídá na otázky
a vy ho necháte s jeho nesprávnou odpovědí a názorem s tím, že se sám zahnal do
slepé uličky? Dělal jste to opakovaně. Jak jim to pomůže v učení?

Petr: Je to v mnoha případech jediný způsob, jak se dostanou skutečně k tomu, aby se
zamysleli nad probíranými pojmy. Jestliže jim přesně řeknu, co dělat v dané situaci,
tak všechno bude v pořádku tak dlouho, dokud bude jejich problém přesně takový,
jaký jsme probírali. Ale je tady tolik záadnosti a zápletek. Jestliže si s nimi nikdy sami
nepohrají, pak nebudou mít žádný nápad, co v takovém případě dělat.

KR: Proč si myslíte, že když jim dovolíte po určité době myslět nesprávným způsobem,
bude to lepší, než kdybyste jim rovnou řekli: „Tady je správná odpověď.“ Co si myslíte
o způsobu, jakým se učí, když použijete tuto metodu?

Petr: Mám teorii, že každý student má svoji vlastní představu reality, protože mi o ni někdy
vypovídal a já vidím, že není stejná jako moje.

KR: Odkud máte tyto názory?

Petr: Nevím, že bych o tom donedávna moc přemýšlel. V nižších ročnících jsme děti učili
algoritmy, jak sčítat nebo odčítat. A pro mnoho z nich způsob, jak jsme jim tyto ope-
race vysvětlovali, nebyl jejich způsobem myšlení. Rozvíjejí obdivuhodně složité systémy,
kterým dojdou ke správné odpovědi tak jasně, až se tomu podivují. Zdálo se, že moje
metoda jim nedávála žádný smysl. Takže si myslím, že takto to je u dětí se vším. Takže,
jestliže jim přeložím pravidla, tak se to snad naučí nazpaměť a upotřebí to u jednodu-
chého problému, ale jestliže nastane něco jiného, pak si myslím, že nemají šanci. Takže
je zapotřebí, aby měly zkušenosti, že si s konceptem pohrály a pokusily se vyřešit, co pro
ně koncept znamená. Jsem si jistý tím, že když se děti zeptám na nějaký standardní
problém, tak mi to vysvětlí tak, že mě to potrází. Ale jestliže tomu tak rozumí, pak je
v pořádku, pokud to není nesprávné. (interview)

Typický den

Petr začíná hodinu úvodem do nějaké aktivity, sbírají se data, prezentuje se problém. Po-
vzbuzuje studenty, aby kladli otázky, odpovídali na otázky nebo předkládali vlastní nápady.
Tyto diskuse byly sportovní a volně organizované. Často otázky a poznámky vedly k analýze
příbuzných témat (terénní poznámka).

V interview Petr vysvětlil, proč mu bylo celkem jedno, jestliže se studenti odchýlili od
předmětu.

„Studenti mají vlastní představu statistických konceptů, které prozkoumávají nebo které
jim já prezentuji. Je nepravděpodobné, že většina studentů porozuměla pojímům jako výbě-
rové rozložení, centrální věta, interval spolehlivosti nebo test hypotézy stejným způsobem
jako já. Myslím si, že když jim umožním diskutovat o jejich nápadech mezi sebou, tak si
navzájem vysvětlí, o co jde. Mnoho z nich nepřemýšlí lineárně (já určitě ne), takže jiné,
zdánlivě nesouvisející nápady jsou částí diskuse. A jestliže se seje více verzí reality, pak
si myslím, že každý, kdo se zúčastnil diskuse, si odnese lepší nebo hlubší porozumění
konceptu.“ (osobní korespondence 2. 3. 1998)

Jestliže studenti položili otázku k určitému domácímu úkolu, tak se vedla diskuse o tomto
problému. Petr se však sám od sebe nezabýval domácím úkolem. „Jestliže se domácí
úloha probere a zodpoví se položené otázky, pak je to v pořádku,“ říká Petr. „Ale je to
na studentech, abychom to dělali, protože jinak bychom probírali jenom domácí úkoly“
(osobní korespondence 23. 3. 1998). Petr probral syllabus kurzu velmi svědomitě (terénní
poznámka).

Začátkem ledna se uskutečnila další typická výuka, šlo o „Den projektu“. Studenti se
ve skupinách věnovali zadaným projektům. Petr byl k dispozici, aby zodpověděl otázky.
Ale nechodil po třídě. Pokud studenti potřebovali informaci nebo statistickou radu nebo
chtěli jít do knihovny, tak k němu přišli. Dal jim radu nebo návrh, ale málokdy jim přesně
řekl, co mají dělat. Otázal jsem se Petra, proč jim dává tak vágní odpovědi. „Myslím si, že
projekt a nedostatek vedení jim pomáhají pospojovat všechny zdánlivě oddělené kousky
statistické hádanky.“ Také řekl: „Před projektem viděli koncepty nepropojené s realitou.“
(osobní korespondence, 17. 3. 1998) Výsledky z interview se studenty podporují názory
Petra, že projekt pomáhá studentům pochopit statistické koncepty a jejich propojenost.

V dalších částech kapitoly o výsledcích věnuje Robinson velkou pozornost zkušenostem
studentů a jejich reakcím na jednotlivé prvky výuky. Opirá se o provedená interview a pozoro-
vání. Popisuje problémy s konceptuálně orientovanou výukou statistiky a výukou založenou
na projektech. Charakterizuje obsah jednotlivých projektů a reakce studentů. Ve zvláštním
odstavci se věnuje problematice obsahu kalkulaček s grafikou. Kapitulu končí popisem toho,
jak studenti ocenili závěrečný opakovací týden a průběžné testy vědomostí. V souhrnu této
kapitoly Robinson ocenil použití programového systému NUD*IST pro organizaci a analýzu
kvalitativních dat a stručně charakterizoval získané výsledky.

Uvádíme v úpinosti hodnocení řešení prvních čtyř výzkumných otázek, k páté souhrn
autorových výsledků:

V souvislosti s první otázkou se autor zabýval počátky AP kurzu statistiky a popsal
kurz holistickým způsobem. Popis obsahoval faktory relevantní pro vytvoření kurzu a jeho
zavedení do výuky. AP diskusní skupinu, pomůcky pro učitele a názory členů komise pro
vývoj testů pro AP statistiku.

Druhá výzkumná otázka se týkala roli učitele v efektivní konceptuálně orientované výuce AP statistiky. Výzkumník našel v záznamech několik významných charakteristik. Petr zdůrazňoval koncepty, umožňoval studentům zkoumat a vytvářet si vlastní porozumění, uváděl témata použitím aktivní, široce využíval technologie, posiloval skupinové řešení problémů a zadal souhrnný projekt. S cílem zvýšit si kvalifikaci navštěvoval konference, přispíval do diskusního fóra, pořádá workshopy a spolupracoval s ostatními učiteli.

V souvislosti s třetí otázkou nebyla nalezena žádná témata, jež by dokumentovala efekty skupinových projektů na učení statistických konceptů. Jednotlivé projekty se od sebe lišily a výsledky měly různou hodnotu. Všichni studenti však vyjádřili přesvědčení, že analýza pomohla upravit jejich porozumění statistice. Studenti popsali různé výhody aktivní práce s daty. Neobjevila se žádná témata s vazbou na rasu, pohlaví nebo matematické schopnosti studentů.

Čtvrtá otázka se týkala efektů sběru dat. Studenti, kteří shromažďovali data a používali výběrové techniky, zmiňovali různé obtíže. Pět jich uvedlo, že návrh otázek pro interview byl namáhavý, dva uvedli, že realizovali výběrové procedury bylo obtížnější, než čekali, a šest zmiňovalo obtíže při spolupráci s informatory. Na otázku o přínosu ze sběru dat všech 12 studentů zmínilo nejméně jeden aspekt celého procesu. Nebyla objevena žádná speciální témata ve vztahu k rase, pohlaví nebo matematickým schopnostem studentů.

Pátá otázka měla zjistit, které komponenty konceptuálně orientované výuky ovlivnily přípravu studenta na AP zkoušku. Robinson se podrobně vyjadřuje k jednotlivým uvažovaným komponentám (význam projektu pro úspěšné zvládnutí AP zkoušky, vhodnost uspořádání lavic a židlí ve třídě, používání kalkulaček, vliv učitele na úspěch ve zkoušce). Studenti uznávali, že projekty jim umožnily vidět statistiku v jejím celku. Projekt spíše pomohl matematicky slabším studentům než studentům silným v matematice. Studentům se líbila třída s kulatými stoly. Dávali přednost grafickým kalkulačkám před prací v počítačové laboratoři. Petrora uvolněná metoda výuky povzbuzovala studenty, aby se snažili lépe pochopit koncepty statistiky.

Diskuse a doporučení

V této kapitole Robinson na čtrnácti stránkách diskutuje výsledky, provádí závěry a dělá doporučení. Dlouhodobě kvalitativní pozorování, rozhovory, analýza získaných dat a dokumentů umožnily Robinsonovi vyhodnotit, které komponenty programu AP statistiky a didaktické koncepte ve sledovaném kurzu měly vliv na učení studentů.

Každou položenou otázku diskutuje zvlášť. Kapitola má tyto odstavce: Omezení a přenositelnost výsledku, Diskuse procesu vývoje kurzu statistiky v rámci AP předmětu a jeho vlastnosti, Didaktický přístup učitele, Skupinové projekty, Studenti při sběru dat, První AP zkouška, Uspořádání stolů ve třídě, Využití technologií, Dopad konstruktivistický orientované výuky, Důsledky, Doporučení. V odstavci „Důsledky“ Robinson uzavírá, že studenti profitovali z aktivní účasti při sběru a analýze dat a z aktivít ve třídě. Tento efekt se podle autora projevil zvláště u studentů se střední a horší úrovní znalostí matematiky. V odstavci „Doporučení“ Robinson v bodech shrnuje charakteristiky úspěšného učitele a doporučuje zásady, kterých by se měl držet budoucí učitel působící v AP kurzu statistiky. „Obecně by měl být kompetentní ve sběru a analýze dat a základech počtu pravděpodobnosti. Měl by znát důkladně syllabus AP kurzu. Měl by vyhledávat pomoc zkušenějších učitelů. Měl by mít přehled o dostupných pomůckách a informačních zdrojích. Měl by si osvojit schopnost vést

projekty studentů a tak umožňovat studentům, aby konstruovali své znalosti a uváděli si, že statistika není exaktní věda. Proto existuje v závěrech získaných pomocí statistiky vždy určitá míra nejistoty.“

11.3 Souhrn

Vytvoření zprávy o výzkumu je jeho organickou částí. Příprava zprávy se liší podle toho, zda provedeme kvalitativní nebo kvantitativní výzkum. V kvantitativních studích popisujeme kvantitativní údaje pomocí statistiky. Kvalitativní studie jsou obvykle více exploratorní a pokrývají různé přístupy od etnografie až po zakotvenou teorii. Proto existuje mnoho forem, jak informovat o výsledcích kvalitativního výzkumu. Existují netradiční formy a kreativnější styly (vypřávení, básně, esej, kresby a série fotografií). Roste počet výzkumníků, kteří věří, že jistá struktura je vhodná, protože usnadňuje vyhledání určitých informací na místech, kde to čtenář obvykle předpokládá. Proto jsme popsali podrobněji způsob, který odpovídá standardnímu podání výsledků empirického výzkumu, a některé zvláštnosti podání zprávy o etnografickém výzkumu a případové studii. Podobně jako v kvantitativním výzkumu používáme na vhodných místech zprávy textové tabulky a grafická schémata (viz kap. 7.4). Vhodným způsobem, jak se naučit psát dobrou zprávu o kvalitativním výzkumu, je studium publikovaných příkladů. Podotýkáme, že ve zprávě o kvalitativním výzkumu se častěji používá *1st*-forma. Tento způsob psaní pomáhá situovat kvalitativního výzkumníka do procesu výzkumu a nutí ho zodpovědně přiznat jeho aktivní roli při výzkumu. Dále je nutné používat pseudonymy při označování jedinců, institucí atd., aby byly zohledněny etické aspekty při zveřejňování privátních informací.

Nezabýváli jsme se formální úpravou zprávy. Ta je popsána v několika publikacích (viz např. Filka 2002).

12 Hodnocení kvality výzkumu

Aspekty vědecké práce jako zajištění správnosti získaných tvrzení a výsledků, jejich zobecnitelnosti a opakovatelnosti celé studie se považují za důležitou složku vědecké evidence (Flick 1995, s. 261). Studie by obecně měla být hodnocena z několika úhlů, k nimž patří především:

- význam studie pro rozšíření poznatků v dané oblasti;
- správná volba výzkumného plánu a popsaní výzkumné strategie odpovídající položeným výzkumným otázkám a účelu výzkumu;
- pečlivé provedení výzkumu, sběru dat, analýzy a interpretace dat;
- důvěryhodnost závěrů na základě dobře fundovaných argumentů, které vycházejí z významných a doložených dat.

V kvalitativním výzkumu je nutné přihlídnout k jeho zvláštnostem. Pravidla pro hodnocení kvality výsledků nemohou být aplikována mechanicky. Stejně jako kvalitativní výzkum i navrhovaná pravidla a kritéria mají být otevřená. Hodnocení je ovlivňováno kontextem a cíli posuzování kvality výzkumu a výzkumné zprávy. Často se setkáváme s tím, že kvalitativní výzkumné projekty, jejichž výsledky neodpovídají zavedeným tradičním kritériím kvantitativní metodologie, nejsou považovány za dostatečně hodnověrné. S touto námitkou se metodologové a výzkumníci vyrovnávají různými způsoby. Těto situace si všimá Stake (1988, s. 251):

„Pokud chce čtenář napadnout výsledky zprávy o případové studii, pravděpodobně řekne, že studie byla provedena subjektivně a nereprezentativně a že výsledky nejsou přesvědčivé. To může být i pravda. Ale tím se studie neznehodnocuje. Odpovědí na tyto námitky je dobrý popis metodologických a koncepčních úvah, které byly během studie provedeny, včetně snah o verifikaci výsledků nebo jejich vyvrácení.“

K problému hodnocení výsledků kvalitativního výzkumu se přistupuje ze dvou pozic: buď se provede reformulace klasičtých kritérií kvantitativního přístupu (validita, spolehlivost, objektivita, zobecnitelnost) nebo se konstruuje nová kritéria, která ještě silněji zohledňují zvláštnosti kvalitativního výzkumu. Seznámíme se nejdříve s dvěma známými systémy kritérií (Maxwell 1992, Lincoln, Guba

1985), které vyhovují druhému požadavku. Dále uvedeme kritéria kvality a taktily pro jejich dodržení podle metodologa Yina pro případové studie. Nakonec popíšeme podrobný systém kritérií, jehož autoři zvolili střední cestu mezi oběma pozicemi. Doporučení v této kapitole používáme ve třech směrech. Jednak nám pomáhají v sebereflexi při posuzování vlastní práce. Používáme je pro orientaci při návrhu plánu výzkumu a při provedení jednotlivých kroků výzkumu v terénu. Za třetí se z nich vychází při hodnocení hotových výzkumných zpráv v grantových agenturách nebo v redakcích odborných časopisů.

12.1 Kritéria validity podle Maxwella

Propracované názory na validitu výsledků kvalitativního výzkumu prezentuje Maxwell (1992). Ten rozlišuje pět typů validity: deskriptivní validitu, interpretativní validitu, teoretickou validitu, validitu zobecnění a hodnotovou validitu. Tyto typy validity využívá Maxwell v diskuzi o různých překážkách a nebezpečích, jež mohou znehodnotit výsledky kvalitativního výzkumu. Nejdříve zmíníme Maxwellův názor na problém zachycení „objektivní reality“ v kvalitativním výzkumu, abychom mohli lépe nahlédnout jeho výchozí epistemologické předpoklady.

Podle Maxwella kvalitativní výzkumníci zastávají oprávněný názor, že ne každá zpráva o lidech, situacích a jevech je stejně užitečná, důvěryhodná a legitimní. Zpráva se musí vztáhnout k něčemu vnějšmu, tedy k jevu, o němž je řeč: může jít o konstruovanou objektivní realitu, konstrukce akterů nebo další možné interpretace. Zároveň však podle Maxwella neexistuje jediná správná „objektivní“ zpráva, tedy to, co nazývá americký pragmatista Putnam „pohled božským okem“. Jako účastníci sociálního světa nemůžeme totiž vystoupit z rámce, který je nám dán. Proto také Maxwellova kritéria validity nevycházejí z konceptu korespondence, kdy lze uvažovat nějakou absolutní pravdu nebo realitu, s níž by bylo možné zprávu srovnat:

„Můj přístup nezavisí proto na korespondenční teorii pravdy, v žádném případě ne v tom běžném smyslu zrcadlení nebo izomorfismu mezi zprávou a realitou, tedy v tom smyslu, který kritizuje Rorty ... Aplikovatelnost těchto konceptů validity nezavisí na existenci nějaké absolutní pravdy nebo reality, se kterou můžeme zprávu srovnat, ale pouze na tom, že existují určité cesty, jak zprávu vyhodnotit, aniž hodnotí pouze vlastnosti zprávy samé, ale v určitém smyslu se vztahují k věcem, o kterých zpráva chce vypovídat.“

Maxwellova kritéria se týkají zprávy, ne dat nebo metody. Validita je relativní vzhledem k uvažované komunitě výzkumníků. Maxwell se opírá o explicitní nebo implicitní postupy, jak sami výzkumníci obvykle hodnotí výzkumné zprávy.

Nejdříve vymezuje **deskriptivní (popisnou) validitu**. Jde o fakturální přesnost zprávy. To znamená, že se nezkracují věci, které výzkumník viděl nebo slyšel. Všechny ostatní aspekty závisí na této kvalitě zprávy. Vzhledem k této kvalitě musí panovat intersubjektivní shoda. Deskriptivní validita není podle Maxwella závislá na teorii. Neshody ohledně deskriptivní validity je možné rozhodnout pomocí dat. Deskriptivní validita se také týká vynechání určitých informací nebo se může týkat statistických dat, která výzkum využívá.

Další koncept, který Maxwell uvažuje, je **interpretativní validita**. V kvalitativním výzkumu nejde pouze o popis, jakkoli je důležitý. Výzkumníci se především zajímají o to, co různé události, objekty a chování znamenají pro účastníky dění. Maxwell přitom uvažuje kognitivní procesy, afekty, emoce, intence a přesvědčení, které je možné u účastníků identifikovat. Jde tedy o mentální stav, jež nejsou přímo pozorovatelné. Proto před podáním informací o těchto aspektech je zapotřebí interpretace toho, co výzkumník viděl nebo slyšel. Jedná se o adekvátnost zachycení emic perspektivy. Především se vychází z jazykových projevů účastníků, z jejich vlastních slov a konceptů. Interpretativní validita samozřejmě závisí na teorii, která však nehraje – podobně jako u deskriptivní validity – takovou roli. Interpretativní validita má vztah nejenom k vědomým konceptům. Zahnuje i nevědomé koncepty, intence a hodnoty.

Popisná a interpretativní validita mají blízko k prožívané zkušenosti účastníků a závisí na konsenzu s účastníky výzkumu ve zkomunané komunitě (komunikační validizace). **Teoretická validita**, jak ji definuje Maxwell, se týká tvrzení, která jdou za přímý popis a interpretaci a vyznačují se mnohem většími stupněm abstrakce. Jde o teoretické konstrukty, jež výzkumník vnáší do své zprávy tím, že je převzal nebo navrhl během studie. Teorie se může vztahovat k fyzickým událostem nebo k mentálním stavům. Teoretická validita má vztah k vysvětlovací funkci výzkumné zprávy.

Rozdíly mezi popisnou, interpretativní a teoretickou validitou nejsou absolutní, protože podle Maxwella neexistují objektivní smyslová data, nezávislá na výzkumníkových perspektivách, zaměřením a teoretickém rámci. Tyto tři druhy validity jsou nejčastěji uvažovány při hodnocení kvalitativního výzkumu, protože se přímo týkají situace, z níž zpráva vychází.

Validitou zobecnitelnosti podle Maxwella se myslí rozsah toho, jak je možné význam zprávy uplatnit i v jiných situacích, populacích a okamžicích. Znamená něco jiného než zobecnitelnost v experimentálním nebo korelačním výzkumu. Zobecnitelnost vstupuje do kvalitativního výzkumu prostřednictvím vývoje nové teorie, o níž se předpokládá, že má širší platnost než pouze v aktuální výzkumné situaci. V kvalitativním výzkumu se jedná o dva aspekty zobecnitelnosti: zobecnění v rámci dané komunity, skupiny nebo instituce na ty jevy, které již nebyly pozorovány, a zobecnitelnost k jiným komunitám, skupinám atd. První typ se ně-

kdy nazývá **interní zobecnitelnost** a druhý **externí zobecnitelnost** a odpovídá analogickým konceptům interní a externí validity.

Hodnotovou validitu uvažujeme, když jsou ve studii obsaženy závěry, které vycházejí z hodnotového posuzování (např. student jednal chybně, když hodil na učitele křídou). Někdy se tato validita nazývá kritická validita. Hodnotová validita je legitiimní kategorií kvalitatívního výzkumu a je možné o ní diskutovat při hodnocení výzkumné zprávy.

Maxwellovy typy validity jsou užitečnou pomůckou pro hodnocení výzkumných zpráv z kvalitatívního výzkumu proto, že navrhnou hierarchický postup jeho posuzování podle cílů, jež si výzkumník obvykle klade. Dále je pro nás důležité, že Maxwell jasně formuluje pochybnosti o uplatňování korespondenční teorie pravdy, jež sdílí s mnohými dalšími metodology kvalitatívního výzkumu.

12.2 Kriteria validity podle Lincoln a Guby

Konstruktivisticky zaměřeni metodologové Lincoln a Guba (1985) zastávají názor, že každý výzkum v oblasti společenských věd se musí vyrovnat s následujícími čtyřmi problémy (s. 290):

1. **Pravdivostní hodnota** (truth value). Kládeme si otázku: *Jak je možné dosáhnout důvěry ve výsledky výzkumu u osob, jichž se zkoumání týkalo a v jejichž kontextu se výzkum prováděl?*
2. **Upotřebitelnost** (applicability). *Jsou zjištěné skutečnosti aplikovatelné v jiném prostředí nebo u jiné skupiny lidí?*
3. **Konzistence** (consistency). *S jakou spolehlivostí lze tvrdit, že jsou výsledky opakovatelné, jestliže se zkoumání uskuteční znova u stejných nebo podobných osob a v podobných kontextech?*
4. **Neutralita** (neutrality). *Jak je možné zjistit, aby výsledky studie byly skutečně určeny respondentem, situací a kontextem, a ne předpojatostí, zájmy nebo perspektivou výzkumníka?*

Oba autoři považují koncepty interní a externí validity, opakovatelnosti a objektivity za nerelevantní, protože jsou spojené s kvantitativním výzkumem a s pozitivisticky pojímanou epistemologií. Navrhují náhradní koncepty, které by lépe vyhovovaly podstatě kvalitatívního výzkumu – „důvěryhodnost“, „přenositelnost“, „hodnověrnost“ a „potvrditelnost“.

12.2.1 Důvěryhodnost

Důvěryhodnost (credibility) má podobnost s interní validitou. Jde o to dokázat, že předemt zkoumání byl přesně identifikován a popsán. Bylo navrženo několik kritérií, jejichž zohlednění může zvýšit důvěryhodnost studie:

Dostatečně trvání studie – aby bylo možné naučit se kultuře skupiny, testovat záměrně falešné informace, získat si důvěru skupiny a postupovat iterativním způsobem celou studii, je nutné věnovat studii dostatek času.

Konzultace – doporučují se pravidelné diskuse s osobami, jež se neúčastní výzkumu, aby se odhalila bláznivá místa průzkumu a přezkoušovaly pracovní hypotézy.

Analýza negativních případů – hledá se případ, který se co nejméně hodí do pracovní hypotézy. Jeho analýza vede k reformulování pracovní hypotézy, aby nová teorie negativní případ buď zahrнула, nebo vyloučila jako nepřipustný. Tímto způsobem se postupuje tak dlouho, až není možné nalézt žádný negativní případ, který by nevyhovoval teorii nebo nespadal do případů vyloučených (analytická indukce).

Kontrola subjektem nebo členy skupiny – jde o proces komunikativní validizace dat i výsledků analýzy zkoumanými subjekty.

Triangulace – k evidenci teorie se použije více zdrojů informací, více metod sběru dat a různí tazatelé.

12.2.2 Přenositelnost

Konstrukt přenositelnosti (transferability) odpovídá externí validitě a zobecnitelnosti v kvantitativním výzkumu. Protože kvalitatívni výzkum nepracuje se statistickým typem výběru, nelze použít statistická kritéria pro zobecnitelnost. Přenositelnosti se myslí možnost využití závěry z daného případu pro jiný případ, který se mu podobá.

Nejde o určení nějakého indexu přenositelnosti. Odpovědnost za provedení zobecnění na nový případ se přenáší na osobu, jež toto zobecnění chce provést. Úkolem výzkumníka je poskytnout ve zprávě taková data, která umožňují toto rozhodnutí udělat.

12.2.3 Hodnověrnost

Hodnověrnost (dependability) je nutná, aby byla kvalitatívni studie důvěryhodná. Některé aspekty spolehlivosti v kvalitatívni výzkum jsme již diskutovali v kapitole 5.1. Jedním z prostředků, jak dospět ke spolehlivosti, je triangulace. Zdá se, že v tomto kontextu se triangulace uvádí oprávněněji, než při jejím doporučení pro zvýšení důvěryhodnosti. Spolehlivost se především zajišťuje procesem

revize (audít). Přizvaný expert kontroluje proces získávání poznatků. Dalším předmětem revize jsou vlastní získané poznatky. V tomto kontextu pak mluvíme o potvrditelnosti.

12.2.4 Potvrditelnost

Potvrditelnost (confirmability) je analogií objektivity, ale nemá se na mysli objektivita badatele, ale sama studie. Je nutné zkontrolovat, zda zpráva obsahuje dost informací, aby bylo možno posoudit nejenom adekvátnost vlastního procesu zkoumání, ale i získané poznatky. Tento aspekt tvoří druhou část procesu revize výzkumné zprávy.

Při posuzování spolehlivosti a potvrditelnosti by měl auditor zahrnout do svého zkoumání tyto oblasti:

- hrubá data, jejich sběr a zobrazení;
- redukci dat a výsledky syntézy;
- rekonstrukci dat a výsledky syntézy na základě struktur použitých kategorií, poznatků a zpráv s jejich integrací konceptů a vztahů k existující literatuře;
- metodologické poznámky a rozhodnutí (také vzhledem k důvěryhodnosti výsledků);
- materiály o cílech a uspořádání projektu, osobní poznámky a očekávání účastníků;
- informace o pilotních studiích a předběžných plánech, informace o vývoji instrumentu.

Někteří metodologové upozornili na skutečnost, že uvedená kritéria odpovídají v přeformulované podobě standardně používaným kritériím kvantitativního výzkumu. Tabulka 12.1 ukazuje formu převoditelnosti mezi standardními kritérii pozitivistické vědy a kritérii podle Lincoln a Guby (1985).

Tab. 12.1 Kritéria naturalistického a pozitivistického výzkumu

Aspekt	Pozitivistický výzkum	Naturalistický výzkum
pravdivost	interní validita	důvěryhodnost
aplikovatelnost	externí validita, zobecnitelnost	přenositelnost
konzistence	spolehlivost	hodnověrnost
neutralita	objektivita	potvrditelnost

12.3 Kritéria pro případové studie podle Yina

Yin (1994) se při zajištění validity případové studie drží běžných kritérií pozitivisticky pojatého empirického výzkumu – konstruktové, interní a externí validity i reliability. Tvrdí:

„Protože případová studie je formou empirického výzkumu, tyto čtyři testy jsou relevantní také pro případovou studii. Inovace spočívá v tom, že uvádíme několik taktik, jak se vyrovnat s jejich požadavky v případové studii.“ (Yin 2003, s. 34)

Tabulka 12.2 v přehledu uvádí taktiky pro zajištění jednotlivých typu validity a reliability. Pro zopakování objasníme použité pojmy:

Konstruktová validita – navržení správných operačních sledovaných konceptů. Tabulka 12.2 ukazuje tři možné taktiky pro zvěštění konstruktové validity. První se opírá o využití více zdrojů dat; druhá se zaměřuje na vytvoření zdůvodněného řetězce evidence pomocí vhodných dat; třetí je založena na komunikativní validizaci, tedy odsouhlasení části zpráv informátory z terénu.

Interní validita – v explanačních studiích jde o správnou identifikaci příčinných řetězců a určení podmínek pro platnost závěrů. Tento test se probírá hlavně v souvislosti s experimenty a kvaziexperimenty. Interní validita se týká přičinných vztahů, má tedy oprávnění pouze v explanačních studiích.

Externí validita – vymezení možnosti přenositelnosti závěrů a zobecnění. Tento test se týká přezkoušení toho, zda výsledky lze zobecnit. Problém zobecnitelnosti je nutné pojímat jinak než u statistického šetření. Jeden případ podle Yina představuje vlastně jeden experiment. Zobecnění se týká možnosti

Tab. 12.2 Kritéria kvality případové studie a taktiky pro jejich splnění

Charakteristika studie	Opatření pro zlepšení kvality	Fáze studie
konstruktová validita	použití více zdrojů dat dodržení návaznosti evidence	sběr dat
konstruktová validita	kontrola zprávy klíčovými informátory	zpráva
interní validita	kontrola souhlasu s predikcí podle teorie navržení explanace zohlednění alternativních vysvětlení	analýza dat
externí validita	navrhnutí logického modelu fungování případu návrh teorie v jenom případě použití replikační logiky u více případů	plán studie
reliability	použití protokolu studie návrh a udržování adekvátní databáze	sběr dat

navrhnout pomocí případové studie novou teorii. Mluvíme o **analytické zobecnitelnosti**. Je však jasné, že vyvinutou teorii je nutné dále testovat. Za tím účelem aplikujeme **replikační logiku** (viz s. 110).

Reliabilita, spolehlivost – prokázání možnosti získání stejných závěrů, pokud by se studie zopakovala. Toto kritérium je také velmi známé z kvantitativního výzkumu. Členem reliability je minimalizace náhodných a systematických chyb. Yin v této souvislosti zdůrazňuje potřebu podrobného protokolu studie, aby ostatní výzkumníci mohli přezkoušet výsledky posuzované studie. K omezení systematických chyb také slouží udržování úplné databáze všech dat o případu.

Popsané čtyři testy slouží jak pro posouzení plánu případové studie, tak pro návrh taktik zvyšujících validitu dat, analýzy a interpretace.

12.4 Realistický systém kritérií kvality

V roce 2002 provedl tým odborníků z výzkumného oddělení při kanceláři analytického ministerského předsedy výzkum s cílem navrhnout komplexní systém kritérií pro hodnocení kvalitativního výzkumu a kvalitativních evaluací (Spencer a kol. 2003). Výzkum byl založen na analýze dosavadních poznatků o systémech hodnocení kvality kvalitativního výzkumu a na hloubkových interview s jedinci z několika skupin zástupců vědy, grantových a vládních organizací, jež mají v gesci výzkum. Důvodem pro tento výzkum byla vysoká četnost kvalitativně orientovaných výzkumných projektů a evaluací podporovaných státem.

Tým zkoumal celkem 29 různých systémů pro hodnocení kvality výzkumných zpráv a výzkumného procesu. Řešiče se opírala o 300 prací z této oblasti. Všechny provedené rozhovory se nahrávaly a doslovně přepisovaly. Rozhory se týkaly několika témat. Diskutovalo se o přispěvku kvalitativního výzkumu k poznání, probíraly se jednotlivé aspekty kvality výzkumných zpráv a procesu výzkumu. Shromážděovaly se údaje o tom, jak jednotliví respondenti hodnotí význam kritérií kvality, jaké mají znalosti o jejich zaměření, struktuře, obsahu a aplikaci. Také se probíraly jejich zkušenosti při práci s nějakým systémem kritérií kvality. Uvažovaly se také různé filozofické (ontologické a epistemologické) perspektivy jako povaha reality, vztah mezi výzkumkem a zkoumanými, vztah mezi fakty a hodnotami, povaha znalostí a vhodnost výzkumných metod. Konečná verze navrženého systému se pilotně využila při hodnocení několika výzkumných zpráv a podle zkušeností z tohoto hodnocení se některé pasáže modifikovaly.

Navržený systém kritérií se předložil na workshopu k posouzení vybraným 12 jedincům, s nimiž byl veden hloubkový rozhovor v první fázi výzkumu. Celý workshop se zaznamenal a analyzoval. Diskuse a její výsledky se využily k dalšímu vylepšení navrhovaného systému kritérií.

Žádný systém kritérií nemůže obsáhnout všechny druhy kvalitativního výzkumu. Navržený systém kritérií vychází ze subtilního realismu, který jsme popsali v kapitole 3.8. Tabulka 12.3 uvádí několik předpokladů, z nichž kritéria vycházejí, a charakteristiky přístupů, které není vhodné úmto systémem hodnotit.

Tab. 12.3 Předpoklady zvoleného rámce kritérií pro hodnocení kvality výzkumné zprávy

Čeho se předpoklad týká	Co zahrnují kritéria	Co je mimo rámec kritérií
Povaha reality	Realita je zprostředkována lidskými konstrukcemi (kritický realismus, subtilní realismus). NEBO Konstrukce reality jsou intersubjektivně sdílené (objektivní idealismus, konstruktivismus).	Externí realita existuje nezávisle na konstrukcích člověka a je přímo přístupná – nativní realismus. NEBO Neexistuje sdílená realita, pouze alternativní individuální konstrukce – radikální konstruktivismus, relativismus.
Vztah mezi výzkumkem a zkoumaným světem	Svět je ovlivněn výzkumkem. Mezi výzkumkem a světem existuje vzájemná závislost.	Svět je nezávislý na výzkumkovi. NEBO Svět je neoddělitelný od výzkumníka.
Vztah mezi fakty a hodnotami	Neutrality je nedosažitelná, ale žádoucí. Subjektivní perspektivy je nutně dokumentovat.	Výzkumník nesmí být ovlivněn hodnotami. NEBO Požadavek bezhodnotového výzkumu je nežádoucí a nespílitelný. Subjektivní zapojení se má maximalizovat.
Povaha znalosti	<i>Falibistický model:</i> Je žádoucí získat znalosti, které budou přesné. Všechny však jsou provizorní a mohou se upravovat podle dalších poznatků.	<i>Korespondenční model:</i> Je možné získat přesné a jisté poznatky, odpovídající přímo realitě. NEBO <i>Skeptický model:</i> Neexistuje privilegované poznání, jenom alternativní typy porozumění.
Vhodné metody	Nemáme „vhodné“ nebo „nevhodné“ metody. Metody mají být vhodné pro daný účel. Metody mají být flexibilní. Je možné používat metody více nebo méně pečlivě.	Rozdělujeme metody na „vhodné“ a „nevhodné“. Existuje hierarchie metod. Metody jsou pevně dány pravidly. NEBO Lidské chování lze zachytit pouze intuitivně, tento proces není možné vysvětlit.

Uvádíme mírně zkrácený obsah všech 18 kritérií tak, že po označení hodnotené oblasti ve zprávě nebo ve výzkumném procesu následuje kritériální otázka a po ní indikátory kvality, což jsou požadované vlastnosti zprávy nebo výzkumného procesu.

1. **Výsledky:** *Jak důvěryhodné jsou výsledky studie?*

- Závěry a výsledky musí být podporovány daty a získanou evidencí (např. čtenář musí dokázat rozpoznat, jak výzkumník dospěl k závěrům; jednotlivé části analýzy jsou jasně rozeznatelné).
- Výsledky dávají smysl a rezonují s ostatními znalostmi v oboru. Výsledky se porovnávají s jinými datovými zdroji.

2. **Výsledky:** *Jak byly rozšířeny znalosti v oboru?*

- Existuje přehled literatury. Cíle a plán byly sestaveny v kontextu dosavadních znalostí. Identifikovala se nová oblast zkoumání.
- Diskutuje se, jak výsledky rozšiřují dosavadní poznatky.
- Výsledky se konceptualizují způsobem, který poskytuje nové pohledy na problémy dané oblasti.
- Diskutují se omezení evidence a co zůstává nejasně a neznámé, jaké jsou zapotřebí nové poznatky.

3. **Výsledky:** *Jak výsledky odpovídají zadaným cílům?*

- Cíle jsou jasně určeny. Uvádějí se změny ve formulaci původních cílů.
- Výsledky jsou jasně provázány s cíli.
- Existuje souhrn výsledků s ohledem na deklarované cíle výzkumu.
- Diskutují se omezení studie při dosahování cílů.

4. **Výsledky:** *Jak dobře je vysvětlen rozsah možného zobecnění a přenosu?*

- Diskutuje se, co je možné převést na větší nebo jinou populaci.
- Podrobně se popisuje kontext studie, aby se mohli čtenář rozhodnout, zda může využít výsledky ve vlastním prostředí.
- Diskutuje se, jak lze výsledky a hypotézy vztáhnout k teoriím. Uvažují se alternativní vysvětlení.
- Uvádí se evidence pro podporu zobecnění.
- Diskutují se omezení možnosti generalizace.

5. **Výsledky:** *Jak jasný je základ pro evaluaci (vyká se evaluačních studií)?*

- Diskutuje se, jak se provedlo hodnocení programu/objektu hodnocení.
- Popisují se formální kritéria pro hodnocení.

- Diskutují se zdroje divergence mezi cíli a výsledky.
- Diskutují se nezamýšlené důsledky intervence.

6. **Plán výzkumu:** *Lze plán studie obhájit?*

- Diskutuje se obecná strategie plánu výzkumu pro dosažení cílů výzkumu.
- Diskutuje se zdůvodnění plánu.
- Uvádějí se argumenty pro specifiky plánu studie.
- Diskutují se omezení plánu studie.

7. **Výběr:** *Jak lze obhájit zvolený plán výběru vzorkování?*

- Popisují se místa pro výběr a proč byla vybrána.
- Popisují se populace a jaký má k nim výběr vztah (extremní případ, průměrný případ atd.).
- Uvádějí se důvody pro provedení výběru.
- Diskutuje se, jak výběr umožní požadované porovnání.

8. **Výběr:** *Složení vzorku – jak dobře je popsáno?*

- Podrobný profil vzorku.
- Diskutuje se maximalizace úsilí získat správný vzorek.
- Jsou dokumentovány důvody pro nezařazení nebo neúčast ve vzorku.
- Diskutuje se přístup a metoda dosažení přístupu do terénu/k jedincům i to, jak mohla ovlivnit přístup.

9. **Sběr dat:** *Jak dobře byla data shromažďována?*

- Diskutuje se: a) kdo provedl sběr dat; b) procedury a dokumentace sběru dat; c) kontrola původu, originality dokumentů.
- Provádí se audio-/videozáznam rozhovorů, pozorování, konverzace.
- Popisují se konvence zhotovování terénních poznámek.
- Diskutuje se, jak mohly organizace výzkumu a terén ovlivnit shromážděná data.
- Pomocí citací a vyprávění je demonstrována bohatost získaných dat.

10. **Analýza:** *Jak dobře byla popsána analýza?*

- Popis formy originálních dat (použily se např. doslovné přepisy rozhovorů).
- Je uvedeno jasné zdůvodnění volby systému organizace dat (programový systém).
- Je uvedena evidence, jak se generovaly popisné kategorie; diskuse, pomocí příkladů, jak byly navrženy analytické koncepty a typologie.

11. **Analýza:** *Jak dobře se zachoval a popsal kontext datových zdrojů?*

- Je podán popis pozadí nebo historického vývoje a organizační charakteristiky místa studie a prostředí.
- Perspektivy a názory účastníků se uvádějí do osobního kontextu (např. použití případové studie, vybrané individuální profily, extrakty z textů).
- Je objasněn původ psaných dokumentů.
- Používá se databázový systém, který zachovává kontext (např. umožňuje analýzu uvnitř případu).

12. **Analýza:** *Jak dobře byla zkoumána škála možných pohledů a perspektiv?*

- Diskutuje se, jak přispívá vzorek k zachycení celé variace.
- Popisuje a objasňuje se variace perspektiv a alternativních postojů.
- Diskutují se navržené typologie a modely.
- Zkoumá se původ a vliv jiných postojů a pohledů.
- Zohledňují se negativní případy.

13. **Analýza:** *Jak dobře byly popsány podrobnosti, hloubka a komplexnost dat?*

- Provedlo se zkoumání, jaké účastníci používají pojmy a jak je používají.
- Proběhl rozbor a zobrazení nuancí dat.
- Diskutují se explicitní a implicitní vysvětlení.
- Byly delekovány působící faktory a vlivy.
- Byly identifikovány a diskutovány konfigurace a pravidelnosti uvnitř dat.
- Jsou prezentována objasnění textů citací a pozorování.

14. **Zpráva:** *Jak dobře a jasně je podáno spojení mezi daty a interpretací?*

- Propojení mezi analytickými komentáři a prezentací dat je jasné.
- Diskutuje se, jak bylo provedeno propojení závěrů s textovými ilustracemi.
- Diskutuje se, jak se došlo k vysvětlením a závěrům s ohledem na interpretaci původních dat.
- Jsou ukázány příklady negativních případů a to, jak se liší jejich povaha od hlavních tvrzení nebo hypotéz zprávy.

15. **Zpráva:** *Jak je jasná a koherentní zpráva?*

- Ukazují se propojení mezi cíli a otázkami studie.
- Je zpracováno vyprávění o případu a zpráva o jednotlivých tématech.
- Má strukturu, která provádí čtenáře pomocí komentářů.
- Poskytuje informace pro cílové skupiny čtenářů.
- Hlavní poznatky jsou zdůrazněny a shrnuty.

16. **Reflexivita a neutralita:** *Jak jasně jsou vykresleny použité předpoklady, teoretické perspektivy nebo hodnoty?*

- Diskutují se hlavní předpoklady/hypotézy/teoretické systémy, z nichž se vychází.
- Diskutují se osobní pohledy členů týmu a to, jak mohou ovlivnit výsledky (zvláště v souvislosti s evaluačním výzkumem).
- Uvádí se evidence otevřenosti k pohledům účastníků, k teoriím a předpokladům (diskutují se změny hypotéz, evidence otevřenosti k alternativním vysvětlením atd.).
- Diskutuje se, jak chyby v plánu výzkumu a při sběru dat nebo analýze mohly ovlivnit závěry a jak se k nim přihlíželo.
- Je reflektován vliv výzkumníka na průběh výzkumu.

17. **Etika:** *Přihlédlo se k etickým aspektům studie?*

- Je uvedena evidence citlivosti k potřebám účastníků.
- Je dokumentováno, jak adekvátně se výzkum prezentoval účastníkům.
- Je doloženo získání informovaného souhlasu.
- Diskutuje se zachování anonymity.
- Diskutuje se poskytnutí výsledků účastníkům.
- Rozebírají se potenciální negativní dopady na účastníky a to, jak se jim zabránilo.

18. **Kontrolovatelnost:** *Jak adekvátně se dokumentoval výzkumný proces?*

- Je provedena diskuse síly a slabosti zdrojů dat a metod.
- Změny v plánu výzkumu a důvody pro tyto změny jsou doloženy.
- Jsou dokumentovány změny při provádění výběru, sběru dat a analýze a jejich vliv na získané výsledky studie.
- Jsou uvedeny hlavní dokumenty studie (vstupní dopisy, formuláře a návody pro pozorování a rozhovory; způsob uložení dat v počítači, obhospodařování artefaktů a dokumentů).

12.5 Souhrn

Pro kvantitativní výzkum existují tradiční systémy kritérií pro zajištění kvality získaných výsledků (viz např. Hendl 2004). Validita je však také problémem v kvalitativním výzkumu. Například Maxwell považuje za důležité uvažovat deskriptivní validitu, interpretativní validitu, teoretickou validitu, validitu zobecnitelnosti a hodnotovou validitu. Deskriptivní (popisná) validita odkazuje na faktuální přesnost zprávy. Interpretativní validita odpovídá adekvátnímu zohlednění pohledů účastníků studie, jejich intencí, myšlení a zkušeností. Ty je nutné pochopit, interpretovat a dostatečně popsat. Teoretická validita odpovídá stupni, jak vyvinutá teorie dobře vystihuje data. Práme se, zda je teorie důvěryhodná a obhajitelná. Validita zobecnitelnosti se týká možnosti přenosu závěrů na jiné situace (případně návrhu teorie). Hodnotovou validitu posuzujeme etické a hodnotící aspekty závěrů.

Popsali jsme další tři známé systémy kritérií kvality. Spencer a kol. (2003) založili svůj podrobně zpracovaný systém na realistickém přístupu ke kvalitativnímu výzkumu. Pracovali s výsledky rozsáhlé rešerše jiných systémů a vytvořili systém 18 kritériálních otázek, které mají sloužit jako opora při přípravě, autoreflexi a kritice zprávy o kvalitativním výzkumu. Systémy hodnocení kvality slouží také jako základ pro kvalitní přípravu studie.

13 Systematický přehled, sekundární analýza a metaanalýza

Přehled jako forma vědeckého sdělení znamená shrnutí nejnovějšího vývoje teorie nebo empirického výzkumu v dané oblasti. Doporučuje se provádět přehled systematicky, tj. máme vycházet z určitého plánu, který vymezuje rozsah přehledu, jeho cíle a způsob zpracování. Při zpracování kvantitativních primárních studií se dáva dnes přednost metaanalýze. Tato metoda poskytuje prostředky, jak se vyhnout systematickým chybám při shromažďování výsledků, jejich kritickém přezkoušení a statistickém vyhodnocení (Hendl 2004).

Přehled, jenž se drží zásad vědeckého postupu, nazýváme **systematický přehled**. Zpracování systematického přehledu lze pojímat jako každý jiný empirický výzkum. Cooper (1989) vypracoval pětistupňový model pro tvorbu systematického přehledu. Považuje proces syntézy vědeckých výsledků za provedení vědecké procedury pro sběr dat a jejich analýzu, v níž lze užít podobná kritéria kvality jako v jiném empirickém výzkumu. Cooper měl na mysli především metaanalytický přehled, jeho doporučení lze však využít i při návrhu postupu kvalitativně zpracovaného přehledu.

Proces tvorby systematického přehledu podle Coopera zahrnuje formulaci problému (výzkumná otázka), sběr dat (vyhledávání literatury), vyhodnocení kvality dat, analýzu dat a jejich interpretaci a prezentaci výsledků. Pro každou fázi Cooper popsal příslušný úkol, její funkci v přehledu a procedurální rozdílnosti, jež mohou způsobit odlišnosti nebo chyby v závěrech. Jednotlivé fáze jsou anotovány v tabulce 13.1 s ohledem na jejich funkce a charakteristiky v celém procesu vyvíjení přehledu.

V poslední době došlo k velkému pokroku při vývoji různých metod systematického přehledu. Některé problémy však zůstávají nedořešeny. Dosavadní přístupy mají tendenci upřednostňovat kvantitativní formy evidence a opomíjí její další typy. Je proto zapotřebí zvažovat postupy, které zohlední různorodost

Tab. 13.1 Přehled literatury jako výzkumný proces (podle Cooper 1989)

Charakteristika fáze	Otázka pro návrh plánu přehledu	Funkce v přehledu	Zdroje chyb v závěrech přehledu
Formulace výzkumného problému	Jaká evidence se má zařadit do přehledu?	Návrh definice pro rozlišení relevantní a nerelevantní práce.	Uzák vymezení problému vede k tomu, že přehled má úzký záběr a není robustní.
Sběr dat	Jaké procedury se mají použít pro vyhledání primárních studií?	Určení zdrojů potenciálně relevantních informací.	1. Posuzované studie mohou být kvalitativně jiné než cílová skupina studií. 2. Jedinci v dostupných studiích jsou jiní, než je cílová skupina.
Vyhodnocení kvality dat	Jaká informace z primárních studií má být zařazena do přehledu?	Aplikace kritérií pro zajištění validních informací.	1. Malá kvalita může způsobit nesprávné vážení studie. 2. Scházějící údaje způsobí nespolehlivost závěrů studií.
Analýza a interpretace	Jaké procedury se mají použít při hodnocení?	Syntéza nalezené validní informace.	1. Pravdiva pro rozlišení šumu od signálu mohou být nesprávná. 2. Pro posouzení přičinnosti se mohou použít falešné informace ze soudního.
Prezentace	Jaké informace se mají zařadit do přehledu?	Užití edičních kritérií pro oddělení důležité a neudělitelé informace.	1. Vynechání popisu analytických procedur vede k malé reproduktibilitě závěrů. 2. Vynechání popisu výsledků přehledu a použitých procedur vede k rychlému zastatání studie.

otázek a použitých dat. Opominutí některého typu evidence na základě použití metodologie může mít neblahé důsledky, protože ochuzuje naše poznání. Ukazuje se, že některé otázky se mohou vyřešit pouze pomocí celé škály datových zdrojů a příslušných metod analýzy.

Rozlišujeme mezi sekundární analýzou a systematickým přehledem primárních studií. **Sekundární analýza** znamená novou analýzu (reanalýzu) původních dat jedné nebo více primárních studií. Přehled je zaměřen na integraci a syntézu poznatků množiny primárních studií. Nejdříve stručně pojednáme o sekundární analýze a následně o pomocných funkcích kvalitativního výzkumu při zpracování kvantitativně orientovaného systematického přehledu. V hlavní části kapitoly se věnujeme popisu metod pro zpracování systematického přehledu množiny kvalitativních studií.

13.1 Sekundární analýza

Sekundární analýza znamená analýzu existujících databází primárních dat empirických studií s cílem zodpovědět původní otázku použitím jiných metod nebo zodpovědět nové otázky. Tento přístup využívá výzkumník, který se podílel na sběru dat, nebo výzkumník, jenž k těmto datům získal přístup.

Sběr dat a jejich organizace v kvalitativním výzkumu jsou vyčerpávající a časově náročné aktivity. Většina kvalitativních plánů předpokládá doslovný přepis rozhovorů a terénních poznámek a udržování velké databáze různorodých dat, která odrážejí mnohdy roky práce. Je pravděpodobné, že taková databáze může pomoci zodpovědět jiné otázky nebo stejné otázky pojímané jiným způsobem, pokud se příslušnými daty budeme zabývat dostatečně důkladně. Strategie sekundárního výzkumu přínášejí novou přiležitost s tím, jak se mění v čase naše představy o výzkumu a teorii, jak se objevují pochybnosti o dosažených výsledcích nebo nové perspektivy. Nové možnosti také přináší vývoj softwaru, který umožňuje lépe kódovat a prohlédávat data, popřípadě automatizovat některé kroky vytváření teorii. Sekundární analýza mohou využívat také studenti, kteří nemají časové a další možnosti provést sběr vlastních dat. Výsledky sekundární analýzy však mohou iniciovat potřebu nových dat. Často také vzniká potřeba konzultace s výzkumníkem, jenž se na sběru původních dat podílel.

Rozlišujeme tyto strategie sekundární analýzy (Thorne 1994):

Analytická expanze. Původní výzkumník použije původní databázi, aby pokračoval na jiné úrovni analýzy nebo aby zkoumal nové otázky.

Retrospektivní interpretace. Jiní výzkumníci zkoumají nové nebo nezdodpovězené otázky, které nebyly objasněny v původní studii.

Rozšiřující vzorkování. Návrh obecnějších teorií porovnáním několika různých a teoreticky reprezentativních databází.

Křížová validizace. Výzkumník používá jiné databáze, aby verifikoval nebo falzifikoval výsledky svého výzkumu nebo navrhl nové hypotézy ve vztahu k vlastní databázi.

Indukce „od stolu“. Využívá se talent výzkumníků, kteří jsou dobří při vyvíjení teorii, ale ne tak dobří při sběru dat a iniciaci empirického výzkumu. Aplikují induktivní a abduktivní metody při hermeneutické textové analýze existujících databází.

Před provedením sekundární analýzy uvažujeme dvě základní metodologické otázky. První otázka se týká požadavku kvalitativního výzkumu, aby výzkumník měl kontakt s terénem a s informátory, protože tato zkušenost je předpokladem pro adekvátní kvalitativní analýzu. To je jistě silný a oprávněný požadavek. Pro zkušenost z terénu a znalost kontextu není náhoda. Míra rizika závisí však na zvolené strategii. U fenomenologických, biografických studií a u zakotvené teorie hraje tento faktor menší roli. Druhá otázka se týká problému, kdy končí primární analýza a začíná sekundární analýza.

Shrneme některá praktická doporučení a úvahy týkající se sekundární analýzy.

Vhodnost dat pro použití sekundární analýzy závisí na shodě mezi účelem analýzy a povahou a kvalitou dat. Jestliže např. data vznikla silně strukturovaným rozhovorem, bude mnohem obtížnější se při analýze zabývat odlišnou výzkumnou otázkou, než kterou řešil původní výzkum. Proto je nutné před sekundární analýzou provést kontrolu úplnosti a adekvátnosti dat.

Další otázky se týkají postavení sekundárního analytika. *Byl členem původního týmu?* Sekundární analytik potřebuje přístup ke všem datům (magnetofonové pásky, zápisky, artefakty). Pokud nebyl členem týmu, měl by mít příležitost konzultovat s primárními výzkumníky, aby mohl vyhodnotit kvalitu původní práce a kontextualizovat analyzovaný materiál. Také je to vhodné pro komunikativní validizaci získaných výsledků. V tomto směru se doporučuje dohodnout určitou formu spolupráce.

Zpráva musí zahrnout informace o původním i sekundárním výzkumu. Je zapotřebí popsat, jak původní data vznikala. Proto se uvádí popis původní studie (především procedur vzniku dat) i způsobu sekundární analýzy a výsledky interpretace.

Také je nutné věnovat se etickým aspektům. *Bude se pracovat s citlivými daty?* Jestliže ano, je nutné získat souhlas původních informátorů.

13.2 Využití kvalitativního výzkumu v metaanalýze

Metaanalýza je statistická analýza kvantitativních výsledků většího počtu studií za účelem jejich integrace (Hendl 2004). Je prostředkem provedení kvan-

titativního systematického přehledu. Značné rozšíření kvantitativního přehledu a metaanalýzy v posledních letech má tři důvody:

- nárůst počtu studií používajících podobný plán výzkumu a podobné statistické prostředky;
- možnost počítačového vyhledávání literatury;
- rozvoj statistických metod pro agregaci výsledků (metaanalýza).

Probereme některé aspekty využití kvalitativní evidence v systematickém přehledu kvantitativního typu. Kvalitativní výzkum nám může pomoci řešit několik okruhů problémů (některé jsme zmínili v kapitole o smíšených strategiích):

- identifikace a lepší návrh řešených otázek;
- lepší návrh operační analýzy cílových konstrukcí;
- identifikace relevantních typů účastníků a intervencí;
- doplňující validizace dat zařazovaných do kvantitativního přehledu;
- objasnění chyb v metodách použitých v kvantitativních studiích;
- vysvětlení výsledků kvantitativní syntézy;
- pomoc při interpretaci významnosti a aplikovatelnosti systematického přehledu, při návrhu doporučení pro praxi, pro sféru plánování a ekonomiky, při implementaci výsledků;
- získání dat pro nenumernickou část syntézy.

Kvalitativní výzkum se využívá ve fázi předvýzkumu při realizaci kvantitativního výzkumu. Například není možné navrhovat nějakou míru kvality života, aniž bychom se nejdříve podrobněji seznámili pomocí kvalitativních metod s názory a zájmy sledovaných jedinců. Proto by bylo vhodné, aby se podobným způsobem identifikovaly nebo zjemnily otázky, které si bude klást kvantitativní systematický přehled. Takový přístup by např. při používání medicíny založené na důkazech (EBM) pomohl vyvarovat se tendence, že přehled více zobledňuje názory kliniků než pacientů.

Výsledky kvalitativního výzkumu mohou být také uvedeny v systematickém přehledu paralelně vedle kvantitativních výsledků nebo po nich. To pomůže čtenáři udělat si plastičtější názor na sílu předkládané evidence kvantitativního výzkumu.

Jeden z hlavních přínosů kvalitativního výzkumu spočívá v tom, že odpovídá na otázku, jaké mechanismy způsobily daný efekt (měřený kvantitativně). Kontrolované studie obvykle přinašají výsledky zprůměrované přes všechny pacienty, přičemž jednotlivé případy zbavují jedinečného kontextu, jako jsou v medicíně třeba přání pacientů nebo postoje lékařů. Tyto faktory však mohou hrát rozhodující roli v tom, zda bude intervence úspěšná, nebo ne. Takovým otázkám se věnuje výzkum kvalitativního typu. Jeho výsledky mohou upřesnit indikace

pro aplikaci posuzované intervence. Vezměme jeden příklad z medicíny. Je prokázáno, že u akutního infarktu myokardu má naději na úspěch pouze včasná trombolytická terapie. Mnoho pacientů však zmešká vhodný okamžik pro vyhledání lékařské pomoci. Soudilo se, že tato okolnost není ovlivnitelná. Ruston a kol. (1998) však ukázali pomocí kvalitativní studie, které faktory hrají v tomto případě roli, přičemž identifikovali některé z nich, jež je možné ovlivnit.

Bayesovský přístup k metaanalýze ukazuje jeden zajímavý způsob, jak mohou kvalitativní výsledky ovlivnit výpočty prováděné v metaanalýze. Bayesovská forma metaanalýzy poskytuje větší volnost při určování, jakou váhu přiřadí dané studii v celkovém zhodnocení. Obvyklejné přitom bereme v úvahu nejenom počet jedinců ve studii, ale také její kvalitu a typ experimentálního plánu. Také uvažujeme názory na platnost hypotéz před provedením výzkumu. Vycházíme z apriorní hodnoty síly přesvědčení, že platí určitá hypotéza. Bayesova procedura umožňuje modifikovat výsledné aposteriori přesvědčení v závislosti na výsledcích studii. Například v evaluacích kvalitativních studiích může pozitivní výsledek v kvalitativní studii zvýšit váhu výsledků stejné intervence při metaanalýzických výpočtech. Jestliže naopak kvalitativní evidence odporuje kvantitativním výsledkům, je možné příslušné váhy zmenšit.

PŘÍKLAD 13.1

Kombinace kvalitativní analýzy a bayesovské úpravy vah

Roberts a kol. (2002) analyzovali data 11 kvalitativních a 32 kvantitativních primárních studií o imunizaci dětí. Výsledky kvalitativních studií přispěly v této syntéze k identifikaci relevantních proměnných, které je nutné začít do vyhodnocení, a k ohodnocení jejich efektu. Odhad apriorního rozdělení hodnot těchto proměnných byl kombinován s výsledky kvantitativních studií. Cílem bylo získání souhrnného výsledku v podobě aposterioriho rozdělení hodnoti reprezentujících závisle proměnnou. Studie ukázala, že vynechání kvalitativní nebo kvantitativní informace z příslušných studií ovlivňuje výslednou sumarizaci a vede pouze k částečné integraci výsledků.

13.3 Systematické přehledy kvalitativního a smíšeného výzkumu

Systematický přehled byl navržen jako klíčová metodologie hnutí, které usiluje o praxi založenou na vědecké evidenci. Toto hnutí zasáhlo sociálněvědní i biomedicínské obory (viz příklad 2.4 na s. 61). V medicíně se tento způsob uplatnění výsledků výzkumu označuje jako medicína založená na faktech (EBM – *Evidence*

based medicine). Vznik hnutí EBM je spojován se jménem kanadského klinického epidemiologa Cochrana (C1), jehož jméno nese skupina i jí vytvářená databáze podporující EBM. Obdobnými otázkami se zabývá ve společenských vědách iniciativa pojmenovaná po významném metodologovi D. T. Campbellovi (C2). Iniciativy se označují někdy zkratkami C1 a C2.

Výhody systematického přehledu spočívají v důslednosti a průhlednosti procesu jeho tvorby, především v identifikaci, kritickém ohodnocení a syntetizaci výsledků primárních studií. Primární studie mohou být teoreticky kvantitativní, kvalitativní nebo mohou využívat smíšené strategie. Zatím se však syntetizující přehledy opíraly výhradně o kvantitativní studie.

Kvantitativní výzkum může obohatit bázi znalostí poznatky získanými jinými postupy. Existuje však několik okolností, které tomu brání. Stále existuje názor, že zohlednit výsledky kvalitativního výzkumu v systematických přehledech s sebou nese nebezpečí zmenšení validity takového přehledu a nevířaný návrat k nedostatkům narativních přehledů, které mělo provedení systematického přehledu vyloučit. Pro mnoho autorů systematických přehledů by bylo nepřehledné, aby zahrnuli do přehledu výsledky z kvalitativního výzkumu, jenž byl doposud považován za méně hodnověrný. Samozřejmě existují i kvalitativní výzkumníci, kteří odmítají uvést do souvislosti svoje výsledky s výsledky založenými na statistice a kvantitativních výzkumných plánech.

Při snaze začít kvalitativní studie do systematického přehledu se objevují tři významné metodologické problémy:

a) Problémem je samo nalezení vhodných studií. Systematický přehled vychází z vyhledání všech prací na dané téma. Příslušná informatická doporučení se však týkají pouze kvantitativních studií. Například *Medline* (databáze s bibliografií o lékařském výzkumu) neobsahuje, na rozdíl o kvantitativních typu studií, identifikátory pro kvalitativní studie. Kvantitativní výzkum má různorodou povahu a jeho katalogizace způsobuje potíže.

b) U syntézy kvalitativní a kvantitativní evidence k danému tématu jde o sumarizaci příslušných dat. To vyžaduje zvládnout dva metodologické kroky. Za prvé je nutné vyloučit nekvalitní studie nebo zmenšit míru jejich zohlednění v celkovém vyhodnocení. Za druhé je zapotřebí navrhnout popis pro vlastní agregaci výsledků. Pokud se týká ocenění kvality studie, udržuje se přesvědčení, že publikovaný kvalitativní výzkum má spíše menší kvalitu. Není zcela jasné, jak hodnotit kvalitu interpretativního výzkumu. Abychom se dovedli rozhodnout, zda zařadit výsledky kvalitativní studie do systematického přehledu, musíme mít explicitní pravidla pro vyhodnocení jejich kvality. Na druhou stranu se argumentuje, že všeobšáhly seznam kritérií není v případě kvalitativního výzkumu možné sestavit a ani to není vhodné. Například těžko

Lze provést hierarchizaci metod, jako je skupinová diskuse nebo zúčastněné pozorování, vzhledem k jejich kvalitě jako prostředku pro získání dat.

c) Kvantitativní syntéza je určena především statistickým rozbohem dat (pomocí vypočítaných průměrů, rozptylů a korelačních matric). V kvalitativní syntéze jsou jednotkami témata, koncepty a jejich vztahy, jež nelze mechanicky sečítat. Velký problém spočívá v nutné redukci kvalitativních dat, např. podrobného popisu situace, který je jedním z pilířů kvalitativního popisu. Pro kvalitativního výzkumníka je velice obtížné skloubit požadavky, aby výsledky systematického přehledu ovlivnily nazírání na daný problém a zároveň aby v důsledku redukce dat neztratily provedené závěry opravdovost a přesvědčivost.

Postupy pro zahrnutí kvalitativních studií do systematického přehledu jsou teprve v zárodku. V poslední době se však obrací pozornost i tímto směrem. Výzkumníci začínají navrhovat techniky pro identifikaci kvalitativních studií v databázích a postupy pro ohodnocení jejich kvality. Také existují návrhy metod, jak výsledky kvalitativních studií syntetizovat.

Tradiční, zatím nejvíce používanou, ale i nejvíce kritizovanou metodu sestavování přehledu je **narativní přehled**. Sestává z výběru, z časového a tematického uspořádání informací s cílem vypracovat zprávu o výsledcích výzkumu v dané oblasti. Jeho forma může mít podobu pouhého seznamu výsledků nebo může jít o interpretativní a reflexivní zprávu, která obsahuje komentáře a abstrakci vyššího řádu. Narativní soubory mohou zahrnout jak kvantitativní, tak kvalitativní informace. Tato forma přehledu je kritizována, protože narativní přehledy mají často amorfní a nepřehlednou strukturu odvozenou z závěrů. Uvažované primární studie nejsou vyhledávány systematicky. Tento přehled se zvláště hodí pro zpracování informací o teoriích.

Dříve než popíšeme některé novější přístupy, které byly navrženy pro zpracování systematického přehledu množiny kvalitativních nebo kvalitativních i kvantitativních studií, uvedeme příklad pokusu o shrnutí výsledků primárních studií o překážkách zdravotního stravování u dětí. Upozorní nás na některé zvláštnosti kvalitativního přehledu a na otázky, jež musí výzkumník vyřešit při zpracování systematického přehledu.

PŘÍKLAD 13.2

Prékážky pro zdravé stravovací návyky u dětí

Thomas a kol. (2004) popisují kombinování výsledků kvantitativních a kvalitativních studií v systematickém přehledu. Výzkumníci chtěli nalézt odpověď na otázku: „Co brání nebo naopak podporuje (facilituje), aby se děti mezi 4–10 lety správně stravovaly?“ Studie se zvláště týkala požívání ovoce a zeleniny.

Vyhledání literatury

Výzkumníci pátrali po zprávách o kontrolovaných studiích (znáhodněných nebo neznáhodněných), které vyhodnocovaly intervence podporující dobré stravování. Dále vyhledali studie o názorech dětí na tuto problematiku (často šlo o kvalitativní studie prováděné pomocí houbkových interview nebo skupinových rozhovorů). Přitom použili standardní postupy pro vyhledávání literatury při provádění metaanalytické studie. Nalezli 33 experimentálních studií a 8 kvalitativních studií.

Vyhodnocení kvality studií

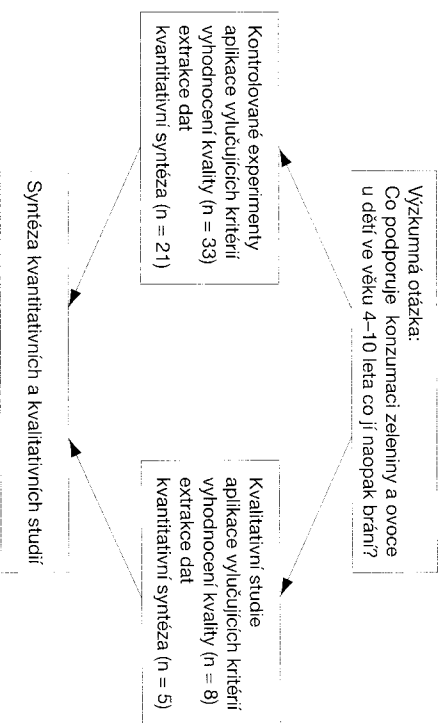
Výzkumníci vyhodnotili kvalitu prací pomocí specifických kritérií pro oba typy studií. Dbali o průhlednost celého procesu. Oba typy studií hodnotili odděleně dva posuzovatelé. Poté diskutovali své poznatky. U kvalitativních studií se hodnotila kvalita zpracování zprávy, interní a externí validita. U kvalitativních zpráv se posuzovalo, do jaké míry jsou výsledky skutečně zakotveny v názorech dětí. Z nalezených 33 kvantitativních studií přijali do dalšího zpracování 21 studií. Tři z osmi studií kvalitativního typu nesplnily více než 4 z celkového počtu 12 kvalitativních kritérií. S těmi provedli analýzu citlivosti a zjistili, že jejich výsledky se neodchyľují od ostatních dobře hodnocených studií. Proto je také zahrnuli do zpracování.

Analýza a syntéza

Výzkumníci pak odděleně analyzovali kvantitativní studie pomocí metaanalytických statistických metod a kvalitativní studie pomocí kvalitativní syntézy. Následně integrovali nálezy z těchto parciálních syntéz. Proces získání všech tří fází syntézy ukazuje obr. 13.1.

V kvantitativní syntéze agregovali velikost účinku a zkoumali jejich heterogenitu mezi předsdem stanovenými kategoriemi studií. Agregaci účinků pomocí modelu náhodných efektů

Obr. 13.1 Tři fáze syntézy



(Hendl 2004) zjistili, že intervence dokázaly v průměru zvýšit konzumaci ovoce a zeleniny denně.

Mezi studenty však existovala velká variabilita. Tuto variabilitu výzkumníci nedokázali vysvětlit na základě dostupných charakteristik studií (kategorie, kvalita, plán studie, typ intervence, situace).

U kvalitativních studií výzkumníci nejdříve nahráli textové výsledky jednotlivých autorů do počítačového programu Nvivo a provedli jejich tematickou analýzu s cílem zjistit faktory, které přispívají nebo naopak brání zdravým stravovacím zvyklostem dětí. Nejdříve přiřazovali kódy odstavcům v textech jednotlivých studiích – např. jeden kód měl tvar „dětí dávají přednost ovoce před zeleninou“. Pak vyhledávali podobnosti a rozdíly mezi kódy a organo-zovali je do hierarchické struktury s ústřední kategorií, jak děti chápou zdravé stravování a které faktory podle nich ovlivňují strukturu jejich stravování. V další fázi tři výzkumníci nezávisle zkoumali extrahovaná témata a přislušná data ve světle výzkumné otázky. Pak společně diskutovali získané poznatky a navrhovali témata na vyšší úrovni abstrakce. Například definovali téma „dětí považují stravování za záležitost rodičů a ne svoji, kapesné nevyužívají pro zakoupení ovoce nebo zeleniny“.

Tři části syntézy spočívala v kombinování výsledků obou předchozích syntéz. Nejdříve sestavili tabulku pro srovnání toho, co podporuje zdravé stravování a co mu překáží, s typy posuzovaných intervencí. Protože nemohli znát předem výsledky kvalitativní syntézy, museli se vrátit ke zprávám o kvantitativních studiích a extrahovat z nich data, která se týkala faktorů podporujících zdravé stravování a překážejících mu. Komparativní analýza řešila tři otázky:

Které intervence jsou v souhlasu s názory dětí?

Která z těchto doporučení se uplatnila u úspěšných typů intervencí?

Ukazují intervence, které odpovídají doporučením dětí, větší efekt než ostatní intervence? Vysvětlují variabilitu v účincích?

V hodnocených kvantitativních studiích výzkumníci např. nenalezli žádné údaje ohledně doporučení „podpora konzumace zeleniny a ovoce se má dit diferencovaně“. Tato skutečnost poukazuje na nedostatek výzkumných výsledků v tomto směru. Také došlo k překvapivému zjištění, že studie neprosazující zdravotní efekty konzumace zeleniny a ovoce dosáhly větších efektů.

Integrovaní různých typů studií a dat představuje podle Thomase a kol. aktuální metodologický problém systematických přehledů. Význam této problematiky spočívá v tom, že závěry kvantitativních přehledů mohou být podstatně odlišné, pokud bychom také uvažovali ovlivňující faktory, odhalené pomocí analýzy kvalitativních studií. Poznatky získané kombinováním výsledků mohou vést k návrhu lepších intervencí.

Autoři upozorňují, že navržený postup poukazuje na skutečnost, že při analýze citlivosti v metaanalýze nelze vždy pracovat s předem určenými skupinami a kategoriemi studií. Některé klasifikace vznikají induktivně na základě analýzy kvalitativních studií. Výsledky analýzy pohledů dětí na konzumaci zeleniny a ovoce také problematizují názory expertů a kladou otázku, kdo je v této problematice expertem. Celý postup podstatně závisí na závěrech posuzovatelů, jak jednotlivé kvantitativní studie odpovídají doporučením extrahovaným z kvalitativních studií. Také je podle autorů nutné provést citlivé rozhodnutí, pokud si výsledky syntézy na kvalitativní a kvantitativní úrovni odporují.

Obecně rozlišujeme mezi integrativními a interpretativními přehledovými studiemi. **Integrativní přehled** se zabývá kombinováním a agregací dat. Například metaanalýza se zabývá spojením a sumarizací výsledků, což vyžaduje srovnatelnost dat, aby bylo možné provést jejich agregaci. **Interpretativní přehled** považuje za cíl syntézu i indukci, prostřednictvím čehož se koncepty v primárních studiích integrují do teoretických struktur vyššího řádu (Noblit a Hare 1988). Integrující přehledy se uplatňují většinou u kvantitativních studií, kdežto interpretativní přehledy naleznou použití spíše při syntéze interpretativních studií. Znakem interpretativní syntézy není agregace dat, ale návrh teorie. Přitom v praxi nepůjde o ostré rozlišení obou typů systematických přehledů. Také se budeme setkávat s uplatňováním obou pohledů v jedné přehledové studii. Je zřejmé, že interpretativní syntézu můžeme provést i s kvantitativními daty.

Všimněme si dále jednotlivých typů metod sestavování přehledů, přičemž je seřadíme podle toho, jak specificky zohledňují zvláštnosti kvalitativních studií a potřebu speciální metodologie pro tento účel. Kvantitativní obsahová analýza nebo metoda podle Yima mají reduktivní, na proměnné zaměřený charakter a vypouštějí interpretativní prvky jednotlivých studií. Ty jsou více zohledněny v metodě založené na zakotvené teorii, rámcové analýze nebo v metaetnografii.

13.3.1 Kvantitativní obsahová analýza

Jedná se o techniku z oblasti výzkumu masových médií. Při analýze médií je cílem podchytnout možné systematické zkruslování zpráv s ohledem na určité zájmové skupiny. Určujeme při ní četnosti výskytu jednotlivých kategorií informací a příslušné vztahy mezi nimi. Dalším úkolem je pak zkoumat vztah proměnných zachycených analýzou k nějakým externím proměnným. Při podrobnější analýze lze použít např. faktorovou analýzu jako exploratorní nebo konfirmatorní proceduru pro identifikaci témat v textu nebo analýzu rozptylu.

Kvantitativní obsahová analýza se od kvalitativní obsahové analýzy odlišuje v několika směrech. Vyžaduje definování kategorií dostatečně přesně již před započítáním analýzy, aby analytici kódovali data srovnatelným způsobem. Vychází z pohledů pozitivistické vědy a zdůrazňuje příslušné koncepty validity a spolehlivosti analytického procesu. Standardní kroky kvantitativní obsahové analýzy jsou:

1. určení výzkumné otázky;
2. rozhodnutí o způsobu výběru textů;
3. definice jednotky kódování (téma, slovo, odstavec, celý článek, atd.);
4. konstrukce kategorálního systému;

5. testování kategoriálního systému;
6. kódování;
7. provedení analýzy.

Kvantitativní obsahová analýza je propracovaná a široce používaná metoda, kterou lze použít i pro analýzu množiny vědeckých článků. Proces probíhá transparentně a může být podporován i vhodným softwarem. Má však některá omezení. Je ve své podstatě reduktivní metodou a má tendenci zastrít komplexnost jeví. Obsahová analýza konvertuje kvalitativní data do kvantitativní podoby, aby s nimi bylo možné lépe manipulovat. Proto nemiže dostatečně zajistit uchování interpretativních kvalit výsledků z jednotlivých článků. Závěry shrnutí tedy mohou zjednodušit situaci tím, že uvažují pouze to, co lze klasifikovat a počítat, a neví-mají si poznatků, které jsou skutečně důležité. V systematickém přehledu však tento aspekt může někdy zaujmát významné místo.

13.3.2 Přehled případů

Tuto metodu navrhl Yin a Heald (1975). Jedná se proces systematického kódování případových studií a následné provedení kvantitativní analýzy takto získaných dat. Při kódování se vytvoří standardní matice pozorování, v níž odpovídají řádky jednotlivým případům a sloupce proměnným, které zachycují kódování jedné vlastnosti. Vychází se z množiny silně strukturovaných otázek umožňujících extrakti informací z případů. Hlavní výhodou postupu je možnost do přehledu zahrnout jak kvalitativní, tak kvantitativní evidenci. Kvalitativní informace se konvertuje do kvantitativních kódů. Přístup má několik omezení. Předpokládá, že máme k dispozici dostatečný počet případů, aby vůbec bylo možné přikročit ke statistickému hodnocení. Mnoho kvalitativních výzkumníků pravděpodobně odmítne považovat své studie za případy. Tento přístup má podobně jako kvantitativní obsahová analýza potíže při zachovávání interpretativní hodnoty výsledků studií a kontextuálních faktorů. Hodí se pravděpodobně spíše pro studie o výsledcích programů než pro hodnocení procesů.

13.3.3 Rámcová analýza

Tento přístup byl vyvinut anglickými výzkumníky (Spencer, Ritchie 1987, podrobnější popis viz s. 217) jako přístup kvalitativní analýzy v aplikovaném výzkumu v případech, kdy cíle výzkumu jsou stanoveny relativně podrobně před výzkumem na základě požadavků nějaké autority (grantové komise). Také se předpokládá kratší trvání celé výzkumné akce. Sběr dat se provádí strukturovaně, než je v kvalitativním výzkumu zvykem, a analytický postup má explicitnější

charakter. Tento přístup se používá také pro systematické přehledy. Zopakujeme jeho hlavní kroky:

První seznámení. Proniknutí do textů (hrubých dat – poslechem nahrávek a čtením přepisů rozhovorů, studiem terénních poznámek) s cílem sestavit seznam základních témat, jež se v datech objevují.

Identifikace tematického rámce. Zjištění základních témat a otázek, pomocí nichž lze materiál označovat. Vychází se ze zadaných cílů výzkumu, ale také z informací od respondentů. Konečným výsledkem této fáze je podrobný seznam, pomocí něhož označujeme segmenty dat, aby je bylo možné později snáze identifikovat.

Označování. Systematicky aplikujeme tematický rámec na data v textové podobě, označujeme vybrané části textu textovými nebo číselnými kódy, které jsme přiřadili jednotlivým položkám seznamu. Jedna pasáž textu může být označena několika číselnými kódy.

Tabulky a grafy. Vytváříme různé tabulky a grafy pro porovnání případů pro daný tematický okruh. Tabulka obsahuje redukované souhrny názorů a zkušeností účastníků. Tento proces je podložen značným úsilím o abstrakci a syntézu.

Zobrazení a interpretace. Používáme tabulky a grafy z předchozí fáze a vytváříme typologie, hledáme asociace mezi tématy a hledáme vysvětlení koningencí. Tento proces je usměrňován zadanými cíli výzkumu i otázkami, jež se vynořily v průběhu celého procesu.

Při vytváření přehledu tento analytický postup používáme tak, že jednotlivé články představují případy, které vzájemně komparujeme nebo odhalujeme jejich zvláštnosti. V závěrečném kroku vytváříme shrnutí o celé množině článků.

Příklad aplikace metody představuje práce o překážkách, které brání absolventkám studia ošetrovatelství v uplatnění kvalifikace (Lloyd Jones 2004). Na příkladu tohoto konkrétního úkolu se autorka věnuje metodologickým problémům přehledu kvalitativních studií.

13.3.4 Metastudie

Tato koncepce vytváření přehledu se zabývá přehledem dat, metod a teorií v primárních studiích (Paterson a kol. 2001). Rozlišuje mezi syntézou výsledků, syntézou metod a syntézou teorií. Syntéza dat odpovídá shrnutí výsledků podobně jako u ostatních přehledových přístupů. Výběr analytického přístupu se ponechává na výzkumníkovi. Základním cílem syntézy metod je přehled použitých metod v jednotlivých studiích s identifikací, jak tyto metody formovaly výsledky. Shrnutí teorie se týká kritické explorační použití teoretických rámců (např. sociologických a psychologických teorií) o tom, jak porozumět zkušenostem pacientů s chronickým onemocněním). Paterson a kol. používají název **metasyntéza**

pro propojení výsledků získaných těmito fázemi syntézy. Cíl postupu spočívá ve vypracování teorie středního dosahu (teorie abstrahující pouze do té míry, aby měla přímou aplikaci pro určitou oblast praxe). Metodologie Patersona a kol. popisuje obecný rámec provádění souhrnu s návody, jak provádět výběr, ocenění kvality a syntézu článků. Neobsahuje však originální příspěvek k jednotlivým fázím procesu vytváření souhrnu.

13.3.5 Techniky Milese a Hubermana

Miles a Huberman (1994) popisují několik strategií pro porovnávání případů. S jejich přístupy jsme se seznámili v kapitole 8.1. Ačkoli autoři objasňují své techniky v souvislosti se zpracováním dat primární studie a komparace případů, navržené postupy mohou být využity také v rámci kvalitativní syntézy. Miles a Huberman postupují velmi systematicky. Zdůrazňují využití tabulek a grafické zobrazení dat jako prostředku pro zajištění průhlednosti hodnocení. Jejich přístup je vhodný pro konverzi výsledků z jednotlivých studií do proměnných, které je možné hodnotit i kvantitativně. Pro něho však tyto přístupy mohou znamenat jednostranné omezení procesu interpretace.

Metody Milese a Hubermana využili McNaughton a kol. (2000) při syntéze výsledků čtrnácti kvalitativních studií o návštevách v domácnostech pacientů. Navrhli počáteční seznam kódů jako široce pojatých kategorií pro organizaci dat do smysluplných shluků. Provedla se analýza uvnitř případů, tedy obsahu jednotlivých článků. Tento proces zahrnoval kódování obsahu jednotlivých článků a shrnutí případu (článku). Jak postupovalo kódování, vznikaly další kategorie, aby bylo možné zohlednit všechna uvažovaná podtémata. Tabulky popisující jednotlivé práce pak byly shrnuty do jediné tabulky se třemi až čtyřmi deskriptory pro každou kategorii. Nakonec autoři provedli porovnávání podobnosti a rozdílu jednotlivých prací.

13.3.6 Zakotvená teorie

Tento rozšířený postup kvalitativní analýzy (viz kapitola 8.3) má při syntéze primárních studií některé přednosti. Přístup zakotvené teorie použil při syntéze výsledků Kearney (2001). Analyzoval patnáct kvalitativních studií o násilí vůči ženám v domácnostech. Autor extrahoval z jednotlivých prací data a uspořádal je do přehledové tabulky. Použil metodu nepřetržitého porovnávání k shlukování koncepcí, které byly v jednotlivých studiích, do nových kategorií. Pak následovalo axiální kódování, pomocí něhož byla lépe specifikována povaha kategorií a vztahy mezi nimi. Autor také využil proces poznámkování s odkazy na místa v jednotlivých výzkumných zprávách. Studie ukázala, jak se zakotvená teorie

může použít k analýze množiny článků a v nich dostupných dat. Generování témat vyššího řádu jako prostředek syntézy podporuje reflexivitu výzkumníka, přičemž se udržuje interpretativní kvalita vlastních dat. Zakotvená teorie s koncepcí jako teoretická saturace a teoretické vzorkování poskytuje prostředky, jak zmenšit počet potřebných prací, zvláště když je potřeba spíše robustnost než úplnost dat. Nedostatkem tohoto postupu je podle některých výzkumníků určitá nepřehlednost jeho provedení.

13.3.7 Metaetnografie

Metoda metaetnografie upoutává pozornost výzkumníků, protože má propracovanou podobu a snaží se brát v úvahu typické aspekty výsledků kvalitativních studií. Podobně jako zakotvená teorie může tato metoda uvažovat závěry jak kvantitativních, tak kvalitativních studií. Metaetnografickou metodu rozvinuli Noblit a Hare (1988), kteří navrhli sedm kroků procesu pro provedení systematického přehledu: 1. určení výzkumné otázky; 2. rozhodnutí, které práce budou považovány za relevantní; 3. čtení studií; 4. určení, jaký mají k sobě vztah; 5. přenos konceptů mezi studii; 6. symetizování přenosu; 7. vyjádření syntézy. Výsledkem patého kroku je interpretativní vzájemný přenos výsledků a pojmů jednotlivých studií mezi sebou, což pomáhá výzkumníkovi porozumět konceptům a metaforám v jednotlivých studiích a v rozhodování při volbě obecného pohledu. Přitom se zachovává struktura vztahů mezi koncepty v každé uvažované studii. Interpretace a explance v původních studiích se považují v metaetnografii za data, jež se přenášejí mezi studii, aby je bylo možné symetizovat. Při syntéze jsou jednotlivé studie přímo srovnatelné (reciproční translace), mohou stát v opozici (refutaci translace) nebo uvažované společně mohou prezentovat určitý příspěvek v další argumentaci.

Popíšeme poslední tři strategie analýzy, které na sebe navazují:

Reciproční translaci analýza (RTA) znamená identifikaci klíčových metafor, témat a koncepcí v jednotlivých člancích. Následně se výzkumník pokouší prokázat možnost jejich vzájemného přenosu mezi články.

Refutaci syntéza znamená zjišťování kontradikcí nalezených metafor, témat a koncepcí mezi články. Provádí se pokus o jejich vysvětlení.

Syntéza jednotlivých linií argumentace zahrnuje vytvoření obecné interpretace zakotvené ve výsledcích jednotlivých studií. Tato metoda je v jistých aspektech podobná metodě nepřetržitého porovnávání, známé ze zakotvené teorie.

Metoda metaetnografie, na rozdíl od jiných metod systematické syntézy, je průběžně intenzivně rozvíjena. Musí se v ní vyřešit, jak provádět výběr primárních studií.

PŘÍKLAD 13.3

Laické teorie o rodinném riziku chronických onemocnění

V této práci autoři Walter a kol. (2004) provedli systematický přehled a analyzovali 22 kvalitativních studií. Přitom se řídili metaetnografickým přístupem, který byl využit pro porovnání a syntézu výsledků. Zkoumali problém odlišnosti laického nazírání od lékařských modelů na význam genetické podmiňovanosti onemocnění rakovinou, kardiovaskulární chorobou a cukrovkou. Genetické faktory tvoří významnou část rizika onemocnění těmito nemocemi a mohou být odhaleny v rámci rodinné anamnézy. Dokonce existují počítačové programy predikující velikost tohoto rizika. Zpracovaný přehled identifikuje hlavní oblasti, jež je zapotřebí u pacientů zkoumat, aby bylo možné zajistit efektivní komunikaci mezi pacientem a lékařem o riziku a léčbě onemocnění.

Autoři upozorňují, že aplikace konvenčních metod systematického přehledu přináší nutnost řešit filozofické a praktické problémy. Autoři se řídili metaetnografickým přístupem spojeným se systematickým vyhledáním všech relevantní práci na téma systematického přehledu. Cílem bylo navrhnout teoretický rámec pro vysvětlení procesů, jež u jedince s rodinnou anamnézou uvažovaných nemocí vedou k určitému nazírání na riziko onemocnění těmito chorobami. Tři fáze jejich postupu jsou: vyhledání literatury, kritické hodnocení kvality primárních studií, provedení analýzy a syntézy.

Systematické hledání literatury bylo provedeno v databázích MEDLINE, Web of Science, PsychInfo, CancerLit, Embase, CINAHL, SIGLE a Socfile. Používali a kombinovali základní klíčová slova (např. rakovina, diabetes, laický aid.) z řízeného slovníku. Také využili hledání v textu anotací. Vybrali pouze práce kvalitativního zaměření v anglickém jazyce. Zkoumali soubor literatury v nalezených článcích, aby zachytili další relevantní práce. Tuto práci prováděl jeden výzkumník, dva výzkumníci prováděli screening celých textů uvažovaných článků. Na úrovni abstraktu uvažovali 240 článků, 22 článků analyzovali podrobněji, přičemž do konečné fáze syntézy přijali 11 článků.

V hodnotící fázi u každé práce vyhodnotili její kvalitu podle předem navrženého skórovacího systému a pak extrahovali potřebná data do formuláře o 36 položkách. První tři práce zpracovali takto společně. Pak výzkumníci pracovali na vyhodnocení a extrakci nezávisle, přičemž každý z nich hodnotil všechny práce. V prvním kroku tohoto screeningu zodpovídali následující otázky určující možnost zařazení práce do přehledu:

- Má práce kvalitativní charakter jak při sběru dat, tak při jejich analýze?
- Je práce tematicky relevantní?

Posuzované články byly velmi různorodé s ohledem na klinický obsah, použité metody a ohodnocení jejich úrovně. Shodou posuzovateleů vyhodnotili procentuálně a pomocí vnitřního koeficientu korelace, který měl hodnotu 0,84 (95% interval spolehlivosti měl hodnotu 0,41–0,97).

Ve fázi analýzy a syntézy šlo o aplikaci metaetnografické metody. Při přenosu konceptů mezi studiem používali indukci a interpretaci. Prováděli postupně jednotlivé kroky metaetnografické metody, přičemž také využívali Schutzův pojem konstruktů prvního a druhého řádu. Konstrukty prvního řádu autoři označovali klíčové koncepty použité autory jednotlivých článků. Pak hledali obecnější koncepty, pod něž by mohli zařadit koncepty prvního řádu použité v jednotlivých studiích. Cílem bylo vytvořit jazyk společný všem analyzovaným

studiím. Aby zvýšili systematicčnost a validitu tohoto procesu, využívali počítačový program QSR N5. Společně zpracovali na základě konsenzu konečnou podobu konstruktů druhého řádu. Konstrukty druhého řádu poukazovaly na pět vzájemně propojených témat: a) nemoci v rodině; b) zkušenosti s nemocí; c) subjektivní teorie; d) osobní zranitelnost; e) zvládnání rodinného rizika.

Syntézu provedli tak, že vyšli z konceptů druhého řádu jako základních stavebních bloků. Interpretovali jejich vzájemné vztahy a navrhli tři konstrukty třetího řádu (důležitosti, proces personalizace, vnímání stupně zranitelnosti), aby mohli vytvořit konečnou podobu teoretického rámce.

Koncept „nápadnost“ má vztah k několika faktorům, které se objevují v rodině a zvyšují riziko onemocnění (např. počet onemocnění v rodině). Druhý konstrukt se týká subjektivních teorií o vztahu nemoci a rodinou anamnézou. Výsledné vnímání zranitelnosti (třetí konstrukt třetího řádu) popisuje výsledek zpracování nápadných prvků rodinné anamnézy do pocitu ohrožení. Ten může být aplikován individuálně nebo na celou rodinu. Pocit zranitelnosti se dynamicky mění v závislosti na „nápadnosti“ a subjektivní teorii. Pocit zranitelnosti naopak ovlivňuje, jak se jedinec pokouší kontrolovat riziko vyplývající z rodinné anamnézy. Vše závisí na tom, jak jedinec interpretuje a vyhodnocuje nové zkušenosti. Náprříklad když přibuzný onemocní určitou nemocí, rodinní příslušníci si vytvoří odpovědní subjektivní pocit zranitelnosti, který vychází z „nápadnosti“ onemocnění v rodinné historii a subjektivní teorie o vztahu dědičnosti a příčin onemocnění. Autoři také upozorňují na některá omezení svých závěrů, z nichž hlavní se týká malého počtu empirických prací o této tematice.

13.4 Realistická syntéza evaluace intervencí

Při evaluacích programů a intervencí jednotliví výzkumníci docházejí k různým vysvětlením, proč daný program fungoval nebo nefungoval. Závísí to do značné míry na zvoleném přístupu a použitých metodách. Každá evaluace může podat pouze částečnou zprávu o užitečnosti programu. Jestliže se pomocí systematického přehledu posuzuje více případů uplatnění dané intervence, selektivita hodnocení může hrát ještě větší roli.

Pawson (2002) navrhuje vlastní postup syntézy výsledků evaluací. Vychází z realistického přístupu ke zkoumání společenských jevů. Kritizuje jak kvantitativní metaanalytické přehledy, tak přehledy narativního charakteru. Obě tyto strategie představují jisté extrémní postupy pro syntézu výsledků. Kvantitativním i narativním přehledům vytyká, že hledají nejlepší intervenci bez přesvědčivého zdůvodnění pro uživatele. Použití standardní metaanalýzy (srov. Hendl 2004) vede k průměrování výsledků různých intervencí, aniž by se přitom věnovala pozornost odlišnostem jejich principů a možnosti, že každá intervence může působit odlišně v různých kontextech. Metaanalytická syntéza tedy a) opomíjí

brát v úvahu mechanismy působení; b) příliš zjednodušuje posouzení účinků programu; c) nedostatečně zahrnuje kontext realizace programu. Regresní analýza pro zohlednění kontextových faktorů neposkytuje podklady pro kauzální vysvětlení působení programů. Metaanalýza se soustřeďuje především na přehledné zachycení hodnot výstupních proměnných a velikostí účinků.

C11 narativního vyhodnocení se příliš neší od účelu metaanalýzy. Zkoumá se určitá třída programů, aby se z nich vybral ten nejúčinnější. Narativní přehled obecně věnuje větší pozornost rozdílům v procesech hodnocených programů. Postupuje se dvěma možnými způsoby. Buď převyprávíme průběh a výsledky jednotlivých studií, přičemž se snažíme zachovat jejich integritu, a nakonec se snažíme určit potenciálně nejvýhodnější program. Jiným přístupem je snaha pro čtenáře extrahovat to podstatné z procesu působení programů, co pravděpodobně vedlo k dosaženým výsledkům, a tím objasnit způsob výběru nejvýhodnější intervence. Hledáme principy efektivního programu určitého druhu, které by bylo možné uplatnit při návrhu nového programu. Uvažuje se přitom „konfigurační“ logika kauzality; kdy výhodné výsledky jsou dosaženy volbou programu, jenž se osvědčil při dané konfiguraci atributů programů a kontextu. Učíme se z úspěšných programů. Nová aplikace má co nejvěrněji imitovat úspěšný program. Poté vznikají, jestliže musíme vyhodnotit tímto způsobem větší počet evaluačních studií, kterých může být i několik stovek.

Pawson v duchu realističtějšího přístupu (viz s. 97) klade důraz na analýzu mechanismu působení programu a iterativní vyvoření teorie jeho působení, aby bylo možné s její pomocí odvodit, za jakých podmínek jsou jednotlivé programy, jež používají daný mechanismus, účinné nebo neúčinné. Základem jeho přístupu je představa, že nepůsobí „program“, ale „mechanismus“, který program uvolňuje v kontextu daných zdrojů a motivů. Hledání dat při syntéze se třídí požadavkem určit, „co působí u koho za jakých okolností“. Nejde o to zjistit, který program je nejúčinnější, ale navrhnout pomocí dat z evaluačních dostupných teorií středního dosahu teorie pro jednotlivé programy, jež by tvořily základ pro rozhodování o volbě programu v dané situaci.

V realističtější syntéze se uvažují jak úspěšné, tak neúspěšné aplikace programů. Informace o neúspěšných aplikacích programů se v metaanalýze i v narativním přehledu dostatečně nevyužívají. Pawson (2002) v této souvislosti připomíná metodologické důsledky vyplývající z teorie falzifikace K. Poppera (Hendl 2004) a významu negativní evidence v „analytické indukcii“ (viz s. 236).

Jednoduchá evaluace má za základ tvrzení „jestliže použijeme program A, který uvolní proces X, pak to vede k výsledku Z“. Úkolem evaluace je osvědčit pomocí dat, zda proces probíhal tak, jak to bylo naplánováno, jestliže ne, pak upravit teorii, aby bylo možné vysvětlit získané výsledky. Realističtější syntéza evaluací tento proces znásobuje mnoha cykly posouzením mnoha aplikací různých pro-

gramů, jež však používají stejný mechanismus. Přitom se získávají poznatky tímto způsobem: proces začíná uvažováním programů A, jenž působí určitým způsobem u daných osob. Akceptujeme vytvořenou teorii dané evaluace, kterou se v dalším kroku snažíme uplatnit u programů B, jenž by se měl řídit stejnou teorií. Jestliže se ukáže, že program B pracuje podle predikce, pak jsme dosáhli extenze dosahu použité teorie. Jestliže se hodnocení programu B nekryje s predikcí, pak upravujeme teorii, s níž pracujeme. Tento proces pokračuje programem C, D, E... Vytvořená teorie by měla popsat všechny programy využívající daný typ mechanismu. Cílem syntézy je rozšířit a kumulovat evidenci z jednotlivých konfigurací „kontext, mechanismus, výstupní výsledek“, realizovaných programů. Negativní a pozitivní instance programu mají v tomto procesu stejnou váhu. Realističtější syntéza končí návrhem teorie, která má pomoci při rozhodování, jaký program zvolit v dané situaci. Tomu, kdo rozhoduje o volbě programu s cílem vyřešit určitý problém, se nabídnou rozborů, jak které principy a programy mohou působit.

PŘÍKLAD 13.4

Modelový příklad realističtější syntézy

Pawson (2002) ukazuje princip aplikace na jednoduchém příkladě intervence typu „označení a zahánění“. Základem je upozornění veřejnosti na „proviniencí“ jeho vhodným označením. Očekává se, že provinienc se „zastydí“ a upustí od dalších přestupků. Tento princip se uplatňuje mnoha formami. Například uveřejněním seznamu neplatitců daní, identifikací automobilových značek s nejmenším podílem oprav atd. I bez výsledků empirického výzkumu si můžeme představit odlišné výsledky takových intervencí. Automobilkám záleží na dobrém jménu a budou se snažit zlepšit kvalitu výroby. V případě odpirací placení televizních poplatků však může dojít k opačnému efektu, protože tato skupina přivítá zveřejnění co nejvíce jmen, protože jí jde o publicitu svých názorů. Důvod pro rozdíly v efektech obou podobných akcí je celkem zřejmý. Pawson v tomto případě navrhuje podívat se na problém z hlediska Mertonovy teorie referenčních skupin a využití jí při vypracování teorie pro tento typ intervence tak, aby zahrnovala vysvětlení všech možných případů.

Hlavní kroky realističtější syntézy shrnuje tabulka 13.2. Proces vyvoření syntézy je charakterizován čtyřmi vlastnostmi:

1. Cíl a rozsah přehledu se dohaduje ve spolupráci se zadavateli nebo uživateli přehledu, aby se zjistily jejich úmysly a budoucí využití přehledu. Provádí se přehled teoretické literatury, aby se problém podebryl nejdříve teoreticky.
2. Do teoretického rámce se zapracovávají empirické výsledky. Přitom se cíleně vyhledává empirická evidence. Postup vyhledávání empirických výsledků se řídí stavem návrhu a úprav teorie. Jestliže se dosáhne teoretické saturace, vyhledávání se může zastavit.

Tab. 13.2 Základní schéma provedení realistické syntézy evaluací (podle Pawson et al. 2004)

Definice rozsahu přehledu	Identifikace otázky	
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Jaká je povaha intervence? ■ Jaké jsou okolnosti a kontexty použití? ■ Jaké jsou cíle? ■ Jaké jsou formy a povaha dopadů? ■ Provedení explorační, aby se usnadnilo dohadování se zadavatelem přehledu.
Vyjasnění účelu přehledu		<ul style="list-style-type: none"> ■ Integrita teorie – pracuje intervence, jak dobře predikuje? ■ Uprava teorie – které teorie jsou při posouzení intervence adekvátní? ■ Komparace – jak funguje intervence v různých prostředích? ■ Testování v realitě – jak se umysly stojící za uplatněním intervence přenesly do praxe?
	Nalezení a formulace teorie programu	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hledání relevantních teorií v literatuře. ■ Vytvoření seznamu teorií programů. ■ Kategorizace a syntéza teorií. ■ Vytvoření teoretického rámce, který se bude „oživovat“ empirickými údaji.
Hledání a posouzení evidence	Hledání evidence	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rozhodnutí o účelovém vzorkování. ■ Určení prohlédávaných zdrojů. ■ Určení limitů pro zastavení vyhledávání (saturace teorie).
	Posouzení nalezené evidence	<ul style="list-style-type: none"> ■ Přezkoušení relevance – uvažoval provedeny výzkum zkoumanou teorií? ■ Přezkoušení kvality výzkumné práce.
Extrakce a syntéza výsledků	Extrakce výsledků	<ul style="list-style-type: none"> ■ Návrh formulátů pro extrakci: ■ Extrakce dat s cílem empiricky obohatit („oživit“) vytvořeny teoretický rámec.
	Syntéza výsledků	<ul style="list-style-type: none"> ■ Porovnávání výsledků různých studií. ■ Využití výsledku pro cíle přehledu. ■ Hledání potvrzení a falzifikační evidence. ■ Zdokonalování navržené teorie.
Návrh závěru a doporučení		<ul style="list-style-type: none"> ■ Zahnutí zadavatelů a uživatelů přehledu. ■ Návrh a testování závěru a doporučení s hlavními uživateli. ■ Publikování a šíření výsledků a doporučení.

3. Proces má iterativní charakter vyhledávání empirických faktů a vylepšování teorie.
4. Výsledky přehledu a syntézy kombinují teoretické myšlení a empirické údaje. Objašňují, jak by intervence, která je posuzována, mohla splnit uvažované cíle. Uživatelé jsou integrováni do procesu úprav závěrů a doporučení syntézy.

Účelem syntézy není např. rychlá změna nějakého programu. Realistický přístup je spíš zaměřen na dlouhodobé ovlivnění uživatelů výsledků, resp. jejich porozumění mechanismům a působení programu. Získané výsledky mají hrát významnou roli vedle dalších faktorů jako působení ideologických vlivů a sociálních hodnot v okruhu uživatelů přehledu (administrativní, výkonná, politická sféra).

13.5 Souhrn

Systematické přehledy se staly základem praxe a politiky založené na faktech získaných empirickým výzkumem. Systematický přehled má specifické charakteristiky:

- vychází z explicitního protokolu, který zohledňuje specificky zaměřené výzkumné otázky;
- je explicitní v popisu procesu vyhledávání uvažovaných studií;
- je explicitní při vymezení zpracovaných studií;
- obsahuje kritéria relevance a kvality zpracovaných studií;
- používá explicitní metody pro integraci poznatků studií.

Dosavadní výzkum pomocí systematických přehledů má však omezení, protože nezahrnuje všechny typy evidence. Vychází především z kvantitativních technik metaanalýzy a primárních studií kvantitativního typu. V poslední době se navrhují postupy, jež mají umožnit zahrnout do přehledu také informace z kvalitativně pojatých studií. V kapitole jsme popsali některé přístupy k tomuto problému. Také jsme zmínili význam sekundární analýzy a popsali příslušné metody.

14 Informační technologie a informace v kvalitativním výzkumu

V závěrečné kapitole se budeme zabývat informačními technologiemi a organizováním, zpracováním a hledáním informací v souvislosti s kvalitativním výzkumem. Soustředíme se na tři témata:

1. upozorníme na otázky spojené s vyhledáváním informací o kvalitativním výzkumu;
2. věnujeme se využití počítače při organizaci a analýze dat získaných během výzkumné akce pomocí dotazování, pozorování a shromažďování dokumentů (popíšeme podrobněji dva programové systémy ATLAS/ti a EZ Text);
3. uvedeme odkazy na vybrané papírové a elektronické dokumenty o kvalitativním výzkumu.

14.1 Vyhledávání informací o kvalitativním výzkumu

Vyhledávání literatury o výsledcích výzkumu a použitých metodologiích je základem pro přípravu vlastního výzkumu. Vyhledanou literaturu využijeme při zpracování přehledu literatury a v diskusi dosažených výsledků. Výsledky dosavadního výzkumu pomáhají vytvořit konceptuální rámec studie (viz s. 145). Efektivní vyhledávání kvalitativně zaměřených studií se stává rozhodujícím předpokladem pro provedení integrujícího přehledu (viz předchozí kapitola).

Při vyhledávání nás zajímají tradiční papírové i elektronické dokumenty. Informace o místě jejich uložení získáme v katalogích knihoven a bibliografických databázích. Užitečné dokumenty rovněž nalezneme na internetu. Internet je také prostředkem k získání přístupu k elektronickým bibliografickým databázím a knihovním katalogům. Některé bibliografické databáze obsahují kromě názvu, au-

Tab. 14.1 Elektronické bibliografické databáze

Databáze	Oblast	Internetová adresa
Medline	medicina, biomedicina, zdraví	www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed
ERIC	vzdělávání	www.eric.ed.gov
UMI Dissertation Abstract International	výzkum pomocí disertačních prací	www.lib.umi.com
Social Sciences Citation Index (SSCI)	sociální vědy	http://wos.mimas.ac.uk
PEDRO	rehabilitace, fyzioterapie	www.pedro.fhs.usyd.edu.au
SPOLLT, Sportdiscus	vědy o sportu	http://www.dsip-datenbanken.de/index.html
Psychinfo	psychologie, duševní zdraví	http://www.apa.org/psychinfo/
volně přístupné databáze	směs	http://www.leidenuniv.nl/ub/biv/freebase.html

tora práce a identifikace dokumentu také celé texty článků. Školy a výzkumné ústavy umožňují studentům a výzkumníkům použití hodnotných komentářích bibliografických databází. Na internetu existují však i volně přístupné databáze. Vyhledávat můžeme také ručně v jednotlivých časopisech nebo zkoumáním použité literatury v člancích a odborných publikacích. V tabulce 14.1 uvádíme vybrané elektronické bibliografické databáze.

Vyhledávání informací má být systematické, explicitní a reprodukovatelné. Znamená to stanovit si jasné cíle vyhledávání i jeho postup. Schéma postupu vyhledávání vypadá takto:

1. definování cíle vyhledávání;
2. výběr vhodných informačních zdrojů;
3. aplikování vyhledávací strategie užitím předmětových hesel a klíčových slov;
4. modifikování strategie pro získání nejlepších výsledků;
5. získání primárních dokumentů.

Za primární dokumenty považujeme v knihovnictví položky, na něž odkazuje bibliografická databáze nebo knihovni katalog, tedy články v časopisech, knihy, dizertace, výzkumné zprávy, sborníky apod.

Při přípravě vyhledávání článků si klademe většinou tyto otázky: *Jak daleko budeme vyhledávat do minulosti? Které časopisy nás budou zajímat? Budeme používat pouze místní knihovnu? Jaké články nás budou zajímat (poslední výzkum, přehledy, systematické přehledy)? Jakou jazykovou oblast uvážujeme? Chceme články bez abstraktu, s abstraktem, s plným textem?*

Cílem vyhledávání literatury je nalezení všech relevantních primárních zdrojů (úplnost, senzitivita hledání) a vyloučení primárních zdrojů irelevantních (přesnost, specifická hledání) s ohledem na zadanou výzkumnou otázku. Při vyhledávání využíváme možnosti dotazovacího jazyka dané bibliografické databáze (příkazové prostředky, filtrační prostředky a kvalifikátory). Při zadání obecnějších dotazů zvyšujeme úplnost vyhledání, ale klesá jeho specifita. Zúžením dotazu roste specifita a klesá senzitivita hledání. Existuje mnoho způsobů, jak vyhledat požadovanou literaturu. Jejich úspěšnost závisí někdy na použité databázi. Základem jsou tři obecné strategie.

1. **Vyhledáváme pomocí deskriptorů z tezauru databáze.** Využíváme skutečnosti, že při zpracování jsou informačním pracovníkem záznamu o výzkumné zprávě přiřazeny deskriptory z řízeného slovníku. Například Medline používá slovník MeSH (Medical Subject Headings). Jde o vysoce strukturovaný tezaurus. Tento slovník se používá ke standardizaci klíčových slov. Pokud existuje více názvů pro danou problematiku, jeden název je vybrán jako standardní a ostatní jsou na něj převedeny (Feberová 2004).
2. **Vyhledáváme pomocí volných klíčových slov v celém textu bibliografického záznamu.** Tato strategie se zakládá na použití volných klíčových slov zvolených výzkumníkem, která se vyhledávají v názvu, souhrnu a klíčových slovech, přičemž k článkům.
3. **Používáme zcela obecná klíčová slova.** Tato strategie vychází z použití velmi obecných volných klíčových slov. Důsledkem je relativně malá specifita vyhledávání.

Omezená výřeznost hledání a kvalita při vyhledávání zpráv o kvalitativním výzkumu jsou dány tím, že zatím neexistuje – na rozdíl od kvantitativních studií – závazný standard, jak klíčovat kvalitativní studie. Autoři také nevědí, jaká klíčová slova přiřazovat svým článkům. Obvykle nalezneme klíčová slova v použité literatuře, v člancích nebo v přehledech dané problematiky, k nimž se dostaneme při prvním kontaktu s problémem, nebo na základě nějakého doporučení.

Uvádíme tabulku 14.2 pro zadání klíčových slov prvním způsobem hledání, upravenou podle práce Shawa (2004).

Základy vyhledávání v elektronických databázích

Navigační prostředky. Většina elektronických databází poskytuje prostředky, jež je nutné využívat, abychom našli efektivně požadovanou informaci. Tyto prostředky jsou do značné míry obrazovce pomoci různých menu nebo voleb (zaskřítkovací položky, radlové kroflíky, seznamy). Doporučujeme identifikovat tyto navigační prostředky a osvojit si jejich využívání.

Nastavení omezení. Většina vyhledávacích programů poskytuje možnost omezení hledání. Obvyklá omezení jsou:

- určení času nebo časového období;
- jazyk;
- typ publikace (např.: noviny, časopisy).

Také můžete omezit hledání na určitě pole bibliografického záznamu. Například hledáme slova pouze v poli AUTOR nebo NÁZEV.

Symboly, používané v dotazovacích jazycích pro nastavení omezení:

WITH oba termíny se musí nacházet v jednom poli;
IN, = přiřazení pole pro vyhledávání;
-, <, >, <=, >= tyto znaky se používají pro omezení hledání.

Krácení a práce s žolky. Krácení a žolky dovolují rozšířit hledání na různé varianty slov (možné čísla, různé pády atd.). Někdy se používá anglických názvů: „Universal Characters“, „Word Variants“, „Truncation Characters“, „Wildcard Characters“, „Singulars & Plurals“, „Special Characters“. Dva nejdůležitější žolkové symboly:

* označuje jakoukoli skupinu symbolů
? (otazník) označuje právě jedno libovolné písmeno

Ne každá databáze používá stejné symboly a stejným způsobem. Informace lze obvykle získat pomocí nápovědy (help).

Příklad použití žolkového symbolu: *pigment** – získáme všechny záznamy obsahující *pigment*, *pigments*, *pigmentation*.

Proximitní hledání. Chceme, aby se dva nebo více termínů nacházelo v jednom odstavci, větě nebo nebyly od sebe vzdáleny o více než specifickovaný počet slov. Používá se operátor NEAR.

Práce s výsledky. Většina vyhledávacích programů dovoluje vybrat podmnožinu z nalezených záznamů a tu vyřísknout, uložit na disketu nebo poslat poštou. Tato metoda se nazývá označení (marking).

Tipy pro práci s elektronickou databází. Dobře si naplánujte vyhledávací strategii – formulujte si výzkumnou otázku, kterou chcete zodpovědět. Pozorně čtěte informace na obrazovce. Vyhledejte a používejte nápovědu (help). Buďte pružní – databáze jsou pouze omezené standardizovány. Vyhledejte pomoc u profesionálů!

Volba databáze. Žádná databáze neobsahuje všechno, každá databáze má omezení z hlediska:

- časového pokrytí – zpracované období může být omezené;
- rozsahu – zpracovávaná informace může být velice rozmanitá nebo naopak databáze obsahuje pouze specifické informace pro daný obor;
- informací – databáze se různí podle informace, které poskytují v danému záznamu, některé obsahují celý text článku (full-text), jiné pouze citaci a abstrakt, některé jenom citaci a někdy se sekvááme s databází smíšeného typu.

Cesta od citace k úplnému textu citovaného dokumentu může být velmi svízelná (např. když knihovna neodebřrá příslušný časopis).

Tab. 14.2 Klíčová slova z lezauru pro databáze Medline a Social Science Citation Index (SSCI)

Medline	Social Sciences Citation Index (SSCI)
Qualitative Research/	(qualitative research
Nursing Methodology Research/	Nursing research methodology
Questionnaires/	Questionnaire
exp Attitude/	Attitude
Focus Groups/	focus groups
Discourse analysis.mp.	Discourse analysis
content analysis.mp.	Content analysis
ethnographic research.mp.	ethnographic research
ethnological research.mp.	ethnological research
ethnonursing research.mp.	ethnonursing research
constant comparative method.mp.	constant comparative method
qualitative validity.mp.	qualitative validity
purposive sample.mp.	Purposive sample*
observational method\$.mp.	observational research
field stud\$.mp.	field stud*
theoretical samp\$.mp.	theoretical samp*
phenomenology/	phenomenology
phenomenological research.mp.	phenomenological research
life experience\$.mp.	life experiences
cluster samp\$.mp.	cluster sample*)
0r/1-20	

Vysvětlivky:
mp vyhledává v názvu, abstraktu a klíčových slovech
\$ uříznutí
exp rozšíření (exparze) na synonyma
tw slovo v lezu
adj adjektivum
af afilice autora

14.2 Organizace a analýza kvalitativních dat pomocí počítače

Počítač jako pomocník ve výzkumu byl přijímán u kvalitativních výzkumů nejdně s nedůvěrou, protože byl spojován spíše se statistickými výpočty a kvantitativní metodologií. Tato situace se změnila s tím, jak rostla kvalita a všestrannost programů pro podporu kvalitativního výzkumu. Dnes se znalost ovládní těchto

komplexních systémů vyžaduje dokonce i při zadávání projektů u grantových agentur.

Kvalitativní výzkum využívá osobních počítačů a vhodného programového vybavení pro uložení, organizování a analýzu kvalitativních dat. To je zcela přirozené, když si představíme všechny úkoly na úrovni textových, obrazových a zvukových dat, jež je nutné v kvalitativním výzkumu zvládnout. Přestože kvalitativní výzkumníci většinou s počítačem pracují (hlavně s textovými editory), speciální programy v plné míře stále ještě nevyužívají. Přístup k specializovanému počítačovému programu je však už v metodologické literatuře zcela běžně považován za předpoklad efektivní práce při zpracování dat kvalitativního výzkumu. Přirozeně neplatí, že počítač představuje řešení všech problémů, s nimiž se výzkumník setká při zpracování dat v kvalitativním výzkumu. Počítač asi nikdy nedokáže interpretovat data samostatně (Heller 2004).

Na internetu najdeme informace o využití programových systémů v kvalitativním výzkumu na stránkách www.ualberta.ca/~tiqin nebo qualitative-research.net.

14.2.1 Programové systémy

V současnosti existuje přibližně 25 programů pro různé typy počítačových platforem (speciálně pro počítače typu PC IBM a Apple). Tyto programy se dají přiřadit k určitým kategoriím podle svých funkčních vlastností:

- **Programy pro zpracování textů**, pomocí nichž lze jak psát, tak v určitém rozsahu organizovat texty nebo vyhledávat slova nebo slovní sekvence (příklad systému: WordCruncher, Metamorpt).
- **Programy pro organizování textů**, které vyhledávají, třídí, filtrují a řadí segmenty textů (příklad systému: Folio Views, AskSam, MAX).
- **Programy pro vyhledávání a kódování** (code-retrieve programy) pomáhají při rozložení textů do segmentů, při kódování těchto segmentů a při spravování jak textových segmentů, tak kódů (příklad systému: Kwalitan, The Ethnograf).
- **Programy pro podporu tvorby teorií na základě kódování** podporují využívání teorií v tom, že neprovádějí úkony pouze na úrovni textů, ale i na úrovni teoretických konceptů. Také disponují možnostmi vytvářet grafické reprezentace vztahů konceptů nebo podporují práci s videodaty (příklad systému: ATLAS/ti, NUD*IST, QCA, HyperResearch).
- **Programy pro vytváření pojmových sítí**, které umožňují vytváření a znázorňování pojmových sítí, kategoriálních sítí a další druhy vizualizace vztahů mezi jednotlivými částmi sítě (příklad systému: Inspiration, SemNet).

14.2.2 Kritéria pro výběr programů

Pokud si chceme opatřit nějaký specializovaný program pro analýzu dat kvalitativního výzkumu, měli bychom si před jeho volbou položit následující otázky (Flick 1995, Weitzman 1995):

- Otázky o časovém horizontu: *Použije se program krátkodobě pro jeden projekt nebo pro více projektů?*
- Otázky, které mají vztah k datům: *Pro jaký typ dat byl daný program koncipován? Pro jaká data navíc se může program použít? Pro která data není vůbec vhodný?*
- Otázky, které mají vztah funkcím programu: *Jaké funkce a procedury lze programem provádět? Které nelze provádět? Ovlivnil program práci výzkumníků v procesu výzkumu? Jaké nové možnosti otevřel? Co se stalo naopak složitější?*
- Technické otázky: *Jaké jsou technické předpoklady pro práci s programem (typ počítače, velikost operační a diskové paměti, grafická karta, operační systém atd.)? Jaká je možnost propojení s jinými programy (SPSS, databázové nebo textové programy)?*
- Snadnost práce s programem: *Jaké specifické dovednosti a znalosti se předpokládají u uživatele? Jaká je potřebná doba pro zaučení?*
- Investiční otázky: *Je možné s daným rozpočtem uvažovat o zakoupení programu, licence pro více uživatelů nebo licence pro práci v síti?*

14.2.3 Čtyři způsoby zpracování kvalitativních dat

Při organizaci kvalitativních dat se rozhodujeme mezi různými prostředky. Podrobněji popíšeme čtyři následující možnosti:

- papír, kartičky a nůžky;
- textový editor WORD;
- volně přístupný EZ-TEXT;
- dražší speciální systém ATLAS/ti.

Stručně tyto způsoby charakterizujeme a porovnáme (viz též tab. 14.3).

Ruční analýza

Není to elegantní způsob, ale v mnoha případech je dostatečný a účinný, zvláště když nemáme přístup k počítači a dat není velké množství. Při ručním zpracování užíváme určité techniky:

Tab. 14.3 Vlastnosti ručního a počítačového organizování dat

Prostředek	Použití	Výhody	Nedostatky	Zvládnutí
ručně	analýza dat bez technických nároků	jednoduchost, malé náklady, vztah k datům	obtížné s větším množstvím dat	snadno
textový editor (např. Word)	jednoduché vyhledávání, kódování, makra, hypertext	zdanma (pro vlastníka software)	neumožňuje složitější vyhledávání	snadno
program pro semistrukturovaná data CDC EZ-TEXT	pro kódování, zpracování a analýzování semistrukturovaných dat	data lze kopírovat do elektronických formulářů, možnost exportu	vyzaduje školení; zdanma	střední nároky
ATLAS/ITI	vyhledávání, hypertext, zakolovaná teorie	mnoho užitečných procedur, výstup do SPSS	drahé, komplikované, vyzaduje trénink	vysoké nároky

Používáme různobarevných propisovaček a tužek pro označení rozsahu textu pro zvolený kód na kraji stránky papíru. Jestliže máme text v počítači, tiskneme ho se širokým okrajem.

Okopírujeme všechny přepisy a použijeme nůžky, abychom shromáždili úseky textu se stejným tématem. To provedeme s každým tématem. Založíme si také kartoteku se složkami témat. Sepisujeme na zvláštní kartu souhrn toho, co je ve složce. Používáme indexové kartičky (místo nůžek k vystihávání textu) a zapíšeme na ně úseky textu o stejném tématu. Všechny kartičky se stejným tématem shromáždíme do jedné složky.

Pro každé interview vyvíjíme formulářovou stránku s otázkami. Tyto formuláře se vyplňují odpovědními od zkoumaných jedinců. Formulář může obsahovat kategorizované odpovědi (nikdy, málo, vždy) a prostor pro napsání „klíčových citací“ k různým tématům.

Analýza pomocí textového editoru

Využitím textového editoru, tabulkové procesoru, případně databázového programu lze sestavit při malých nákladech fungující malý informační systém pro správu kvalitativních dat.

La Pelle (2004) ukazuje na programu Word, že vestavěné funkce současných textových editorů jsou postačující k tomu, abychom mohli provádět kvalitativní

analýzu dat a nemuseli kupovat drahý speciální program. Ani k tomu nepotřebujeme pracovat s makry nebo umět programovat. Za jediný nedostatek považuje, že se musíme obejít bez vyhledávání pomocí komplexních booleanských dotazů. Jeho přístup je založen na tom, že textový editor umožňuje:

- vyvíjet tabulku a zapisovat do ní strukturované přepisy rozhovorů nebo terénních poznámek;
- přidávat do tabulky řádky a sloupce s označením účastníků, témat a pořadí otázek;
- sdružovat více tabulek;
- vyhledávat v tabulkách (sloupcích) klíčová slova nebo kódy;
- třídit podle sloupců pomocí pořadí identifikátoru účastníka, tematického kódu, pohlaví nebo pořadí otázky;
- nahrazovat zvolená slova jinými.

Textová data se uchovávají v jedné tabulce, druhá tabulka se použije pro vytvoření seznamu kódů, jež mohou mít i hierarchickou strukturu od obecnějších kódů po kódy pro zachycení podtříd obecného kódu. S takto vytvořenými tabulkami se kreativně pracuje pomocí zmíněných možností.

Ryan (2004) popisuje využití maker textových editorů při popisování textů kódy, jejich barevném označování a následném vyhledávání relevantních pasáží.

CDC EZ-TEXT

Mnoho výzkumných projektů je založeno na shromáždění semistrukturovaných kvalitativních dat. To zahrnuje situace, v nichž návody pro rozhovor obsahují sérii otevřených otázek, které jsou použity pro každého člověka z většího množství lidí, přičemž obsah a rozsah odpovědí se mohou značně měnit. Takový projekt může tvořit dotazování 20–50 respondentů, ale i více. Na konci rozhovoru se data přepisují do počítače. Dotazováním většího množství lidí podle stejného formátu se tak získá velmi rozsáhlá databáze dat.

CDC EZ-TEXT (Carrey a kol. 1997) je program, který se hodí pro organizování a analýzu zmíněného formátu dat. Pomáhá řešit problém konzistence v průběhu přepisu rozhovoru tím, že umožňuje výzkumníkovi navrhnout několik vstupních formulářů, jež zohledňují formu rozhovoru. Data je možné přepisovat přímo do takového elektronického formuláře nebo přehrávat z textového procesoru. Po načtení dat je možné tímto programovým systémem interaktivně vyvíjet seznamy kódů, kódovat specifické části odpovědí, provádět analýzu případu nebo celé série případů, provádět hledání v celé databázi s cílem nalézt všechny výskyty textového řetězce za daných podmínek a exportovat data do různých formátů pro další analýzu pomocí kvalitativního nebo statistického soft-

waru. Přitom je možné pro strovnávací analýzu spojovat různé soubory dat, které byly generovány různými tazateři. Také lze exportovat nebo importovat seznamy kódů, aby bylo možné pracovat na různých místech se stejnými kódy.

EZ-TEXT není příliš vhodný pro nestrukturované rozhovory, které se používají v rámci etnografického nebo biografického výzkumu, ani nenahrazuje známé dobře přístupné statistické systémy. Program je určen pro operační systém WINDOWS 95 a byl vyvinut pracovníky Centra pro kontrolu infekčních onemocnění a prevence (CDC) a firmy Conwal Inc. Jeho distribuce pro nekomerční účely je zdarma.

ATLAS/ii

Na Technické univerzitě v Berlíně pracuje od roku 1989 interdisciplinární tým (psychologové, lingvisté, informatici) na výzkumném projektu, který se týká textové interpretace (ti) dokumentace o vztahu každodenního jazyka, životního prostředí a techniky. Program má ulehčit vědcům práci s množstvím poznámek a papírových dokumentů, ale i s dokumenty obrazového a zvukového charakteru (ATLAS – Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagsprache). Weitzman a Miles (1995) zařazují tento program mezi programy pro podporu vývoje teorie na základě kódování.

Program poskytuje různé možnosti pro systematické organizování citátů, poznámek, navzájemných konceptů a prvků teorií atd. Při vývoji se do velké míry zohledňoval postup zakotvené teorie podle Glasera, Strausse a Corbinové. Někteří prvky programu jsou přímým přenosem konceptů této metodologie. Při vývoji se také úzce spolupracovalo s budoucími uživateli, aby se zajistilo uživatelské pohodlí programu.

Je nutné zdůraznit, že ATLAS/ii neprovádí automaticky interpretaci textů. Veškerou tuto práci musí vykonat výzkumník. ATLAS/ii je nástrojem, který ho při této práci podporuje.

Při vývoji systému ATLAS/ii se věnovala zvláštní pozornost příjemnému uživatelskému rozhraní. Interakce mezi systémem a uživatelem se děje přímou manipulací objektů myši na grafickém rozhraní. Najednou se zobrazuje několik oken a uživatel může důsledky svých akcí velmi dobře kontrolovat. Mezi jednotlivými okny se uživatel může pomocí myši velmi rychle pohybovat.

V systému ATLAS/ii máme k dispozici:

- objektově orientované grafické rozhraní;
- zpracování textových, grafických a zvukových dat;
- intuitivní možnosti kódování;
- simulární zobrazení textových segmentů v kontextu s kódy i poznámkami;

- virtuálně neomezené množství dokumentů, segmentů, kódů a poznámek;
- snadnou integraci všech relevantních materiálů (primárních textů, kódů);
- možnost vyvíjet pojmové mapy a jiné grafické sítě;
- semiautomatické kódování pomocí několikašobných textových řetězců;
- generování kódů v jazyce PROLOG pro vytváření znalostní báze;
- hypertextové spoje;
- vyhledávání v celém rozsahu textu pomocí bodleovských výrazů, využívající sémantiky a proximitu;
- přenos mezi Wordem a systémem ATLAS-ii, podporu exportu do XML formátu;
- produktci úplného souboru příkazů pro založení databáze pod systémem SPSS;
- podporu týmové spolupráce.

ATLAS-ii lze považovat za multimediální program vzhledem k jeho schopnosti pracovat s nejrůznějšími typy dat. Tento program umožňuje také vytvářet konceptuální sítě, kódy je možné považovat za stavební bloky pro generování propojených kategorií a jejich zobrazení pomocí grafiky. Kódování lze možné provádět také nehierarchicky.

Kromě uvedených prostředků upozorňujeme ještě na nový volně dostupný program pro analýzu textových dat WEFT QDA (<http://www.pressure.to/qdat/>).

14.2.4 Analýza rozhovorů pomocí počítačového programu

Na příkladu analýzy textů získaných provedením rozhovorů ukážeme uplatnění běžných programových systémů pro organizaci kvalitativních dat a jejich analýzu. Provdáme přitom jednotlivé kroky standardní obsahové a tematické analýzy.

1. **Příprava dat.** První krok spočívá v přepsání textů do počítače. Dnes je možné pracovat v počítači přímo i s audio/videozáznamy rozhovorů. Všechny tyto dokumenty lze v určitém smyslu považovat za texty.
2. **První seznámení.** S materiálem se důkladně seznámíme. Textové části několikrát přečteme. Podle použité metody provedeme první shrnutí všech dokumentů. K tomuto účelu programy disponují funkcí pro vytvoření libovolně dlouhých komentářů.
3. **Kódování a vytváření kategorií** spočívá v označování segmentů textů a v poznámkování. Programy umožňují určitě pasáže textu obarvit a připojit k nim poznámku nebo kód. Kódy i poznámky se organizují do seznamů poznámek a kódů. Rozhodujeme se přitom, jak kódy výstižně pojmenujeme. Nejdříve se kódy převážně orientují podle bezprostředního významu textu, později se stávají abstraktnějšími. Rozlišujeme tedy kódy různé úrovně abstrakce a typu.

4. **Návrh kódovacího schématu.** Nezávisle na použité metodě se doporučuje pomocí prvých dokumentů (přepisů rozhovorů) navrhnout první verze kódovacího systému. Tím zabráníme pozdějším rozsáhlým změnám v kódování dokumentů. Revize kódů se provádí pomocí počítačového programu jedno-duše. Další rozvoj kódovacího schématu se děje kontrolou textu popsaného daným kódem a jeho podrobnější analýzou. Tímto postupem lépe zachytíme podobnosti a rozdíly významu popsanych kódem. Kódy je možné smazat, vyměnit, zjemnit, modifikovat. Tento postup programy podporují různými způsoby. Vytvořené kódovací schéma se aplikuje na zbytek dokumentů, přičemž se někdy může postupovat zcela automaticky. V této fázi se kódy dále doplňují. Podle výzkumné otázky a stylu práce se počet kódů mění (40–400).
5. **Vyhodnocovací proces.** Jde o tematickou analýzu pomocí kódovacího schématu. V této fázi využíváme programovou funkci *hledání*. Například: *Najdi místa kódovaná kódy A a B u mužů mladších 40 let*. Výsledek hledání lze pak srovnat s příslušnými pasážemi žen stejné věkové kategorie. Čtem je zachycen vzorec, pravdivost, charakteristik a procesů v datech. Použití otázky mají mít vztah k položené výzkumné otázce. Tyto kroky je možné doplnit volnou explorační dat, kdy si všimáme zajímavých a překvapivých míst textu. Při hledání lze využít i různé tužky operátory, které zohledňují vážené kódování, proximitní hledání nebo funkce překrytí, kdy např. textová místa kódovaná pomocí „láčka“ vyhledáme pouze v tom případě, jestliže jsou v kontextu „rodina“. Je možné využít booleanské funkce AND, OR, NOT pro spojení kódů nebo volných klíčových slov, jak to známe z vyhledávacích funkcí bibliografických systémů.
6. **Syméza.** Tento krok spočívá v shrnutí významu kategorií. Navržené vzorce dat se ověřují u různých případů (jedinců). Polymbujeme se na vyšší úrovni, než jsou samotná data. Smeřujeme k vytváření konceptuálních sítí a nadřazených a obecnějších kategorií. Tento krok syntézy je zapotřebí pro vytvoření teorie. Navržené koncepty se také porovnávají a vřazují do kontextu dosa- vadních teorií. Přřazení různých typů kódů a poznámek k částem textů vede ke vzniku složitých datových struktur. Tento aspekt je nápadný zvláště u vytvořených sémantických sítí a hypertextových propojení. Dnešní programy umožňují vizualizaci těchto struktur a jejich editaci. Příkladem složitěho pro- pojení je internet. Právě tyto vlastnosti programy pro kvalitativní analýzu dále rozvádějí, aby je bylo možné aplikovat při hledání a zobrazení struktur textů.
7. **Prezentace.** V procesu analýzy a na jejím konci se data a výsledky zob- razují. Počítač nám umožní vypsat seznamy kódů či poznámek nebo citací označených daným kódem. Také lze vytvořit mapu nebo síť propojených kódů.

Programy pro kvalitativní výzkum podporují týmovou práci (podobně jako např. Word). Také umožňují mapovat a registrovat vývoj celé práce, případně se vrátit zpět k daným fázím analýzy. Tím se zvyšuje průhlednost práce a možnost kontroly kvality analytického procesu.

14.3 Zdroje informací o kvalitativním výzkumu

V bibliografických databázích, v edičních plánech zahraničních nakladatelství a na internetu najdeme mnoho informací o jednotlivých aspektech kvalitativního výzkumu. V této části uvedeme některé základní české a slovenské prameny a odkazy na naše i zahraniční webové stránky, které pomohou rozšířit naše znalosti o kvalitativních metodách a jejich aplikacích možnostech.

14.3.1 Výběr ze základních českých knižních a časopiseckých titulů

- Bačová, V.: *Sítěčné směry v psychologii: Hledání alternativní pozitivizmu*. Prešov: FF PU, 2000.
- Černák, I., Štěpaníková, I.: Validita v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 1997, 41, č. 6, s. 503–512.
- Černák, I., Štěpaníková, I.: Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Česko-slovenská psychologie*, 1998, 42, č. 1, s. 50–62.
- Černák, I., Miovský, M.: *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Bosko-vice: Psychologický ústav AV ČR, Albert, 2000.
- Černák, I., Miovský, M.: *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Sborník z konference. Třnov: Psychologický ústav AV ČR, Sdržení SCAN, 2000.
- Filip, M.: Dilema kvantitativního a kvalitativního přístupu – je metodologický pluralismus východis-kem? *Československá psychologie*, 2004, č. 6, s. 539–551.
- Heller, D., Sedláková, M., Vodáčková, L. (eds.): *Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, Dotisk z roku 2001.
- Kučera, M.: Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, 1992, 42, č. 4, s. 455–465.
- Kusál, Z.: *Kvalitativní analýza údajů*. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 1992.
- Majerová, V., Majer, E.: *Kvalitativní výzkum v sociologii venkova a zemědělství*. I. Praha: Česká zemědělská univerzita, 1999.
- Miovský, M.: *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada 2005.
- Morgan, D. L.: *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice, Brno: Albert, 2001.
- Plechová, J.: *Metody sociální psychologie zblíčka: Kvalitativně a kvantitativně skámané sociálních reprezentací*. Bratislava: Média, 2002.
- Pýchová, I.: K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.

Smekal, V.: Kvalitativní přístup v psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 1983, 27, č. 1, s. 50–58.

Časopis *Biografie* se věnuje biografickému výzkumu a teoretickým otázkám kvalitativního výzkumu sociologického zaměření (<http://biograf.institut.cz>).

Časopis *Anthropologie*, odborný časopis o problémech závislosti, obsahuje mnoho prací s výsledky získanými pomocí kvalitativních metod.

14.3.2 Databáze kvalitativních výzkumů v České republice a na Slovensku

<http://medard.institut.cz/> – odkazy na metodologii sekundárního výzkumu a zajímavé e-konference.

<http://web.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum.htm> – odkazy na výzkumy Pražské skupiny školní etnografie.

14.3.3 Zdroje na internetu

Uvádíme několik odkazů na internetové stránky s obsahem užitečným pro kvalitativního výzkumníka.

Podrobná elektronická učebnice výzkumných metod v sociálním a evaluačním výzkumu: <http://trochim.human.cornell.edu/>

Slovník kvalitativního výzkumu: <http://www.audienceialogue.org/gloss-qual.html>

Otázky o tradiční vědecké metodě: <http://home.xnet.com/blatun/skep1.html>

Seznamy odkazů věnovaných kvalitativnímu výzkumu

<http://www.qualitative-research.usg.edu/QualPage/>

<http://cpdepi.anihoche.edu/CPDegrees/qualresearch.html>

<http://www.nova.edu/ssss/QR/qrweb.html>

<http://kerlins.net/bobbi/research/qualresearch/>

<http://www.oit.pdx.edu/kerlinsb/qualresearch/>

Evaluační výzkum

Dva díly rukověti o evaluačním výzkumu:

<http://www.ehr.nsf.gov/EHR/REID/EVAL/handbook/handbook.htm>,

<http://www.ehr.nsf.gov/EHR/REC/pubs/NSF97-1153/start.htm>

Slovník pojmů evaluačního výzkumu: <http://oeri.sri.com/gloss.html>

Smíšené strategie

Stránka pro kvalitativní výzkum: <http://www.fiu.edu/bridges/>

Slovník pojmů ke smíšeným strategiím: <http://www.fiu.edu/bridges/glossary.htm>

Návrh výzkumné otázky, psaní projektu a výzkumné zprávy

Tvorba hypotézy: <http://spsp.clarion.edu/mn/RDE3/C2/C2Menu.html>

Základní psaní návrhu projektu: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/proposal.html>

APA styl, jak psát vědecké články: <http://www.apastyle.org/faqs.html>, <http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r-apa.html>

Harvardský styl, jak psát vědecké články: <http://www.gsc.harvard.edu/writing/links.html>

Další stránky určené pro začínající, mírně pokročilí i zkušené kvalitativní výzkumníky

Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung in Magdeburg: <http://www.uni-serv.uni-magdeburg.de/view.html>

Institut zakotvené teorie: <http://www.groundtheory.com/>

Stránka pro metodologii případových studií: writing.colostate.edu/references/research/casestudy/pop2b.cfm

Vyhledávání v archívech kvalitativních diskusních skupin: <http://listserv.usg.edu/archives/quals-1.html>

Odkazy na poznámky k zakotvené teorii: <http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/1491/gtm-12.en.html>

Seznam časopisů, které publikují výsledky kvalitativního výzkumu: <http://www.nova.edu/ssss/QR/calls.html>

Stručný výkladový slovník anglických odborných výrazů

action research (akční výzkum) Výzkumník a klienti spolupracují při diagnostice problému a vyvážení jeho řešení.

analytic induction (analytická indukce) Hledání obecně platného vysvětlení. Data se shromažďují tak dlouho, až se objeví žádny „negativní“ případ, který by byl v rozporu s vyvíjenou teorií.

biographical method (biografická metoda) Zdůrazňuje vnitřní zkušenost jedince a její pojmení s vnějšími událostmi a řízením života. Obvykle využívá narativního rozhovoru.

CAQDAS Computer-assisted qualitative data analysis, počítačově podporovaná kvalitativní analýza.

case study (případová studie) Podrobně a intenzivně zkoumání jednoho nebo několika málo případů (pro komparativní účely).

closed question (uzavřená otázka) Otázka v strukturovaném rozhovoru nebo dotazníku s vymezenou škálou možných odpovědí.

code, coding (kód, kódování) Kódy se označují části přepisu rozhovoru či pozorování. V kvantitativním výzkumu kódy představují hodnoty proměnných. V kvalitativním výzkumu je kódování proces analýzy dat, kdy se data rozčleňují na komponenty s daným obsahem.

coding frame (kódovací seznam) Seznam kódů a předpis pro jejich přiřazování. U uzavřených otázek je kódovací seznam dán škálou odpovědí v dotazníku.

coding manual (kódovací předpis) Instrukce pro provedení kódování.

comparative design (komparativní plán) Výzkumný plán pro porovnání vlastností vybraných případů.

concept (pojem) Jméno pro kategorii, pomocí níž se shrnují pozorování a myšlenky se spojeným obsahem.

conceptualization (konceptualizace) Mentální proces, v němž se nepřesné a neurčité pojmy a významy stávají specifičtějšími a přesnějšími.

connotation (konotace) V sémiotice znamená další významy znaku související se sociálním kontextem. Nejsou tak zřejmé jako denotace.

constant comparative method (metoda nepřetržitého porovnávání) Část metody zaskořené teorie. Kdy se porovnávají data mezi sebou a data s kategorizací vznikající teorie.

constructionism (konstruktivismus) Ontologický postoj, který předpokládá, že sociální fenomény jsou neustále vyvíjeny a modifikovány sociálními akty.

content analysis (obsahová analýza) Analýza dokumentů a textů s cílem rozkrýt jejich vlastnosti s ohledem na položenou otázku. V kvantitativní analýze jde o zjištění četnosti výskytu předem daných kategorií, případně vztahy mezi výskytů jednotlivých kategorií v jednotlivých textech.

convenience sample (výběr na základě dostupnosti) Výběr případů, který neprobíhá náhodně. Pracujeme s případy, jež jsou bezprostředně k dispozici.

- conversation analysis** (konverzační analýza) Jemná analýza přirozené jazykové komunikace. Zabývá se odhalováním latentních struktur v jazykové interakci v souvislosti s dosahováním sociálního řádu.
- covert observation** (skrytý pozorování). V etnografii: členům skupiny není známa pravá identita výzkumníka.
- critical realism** (kritický realismus) Usluje o prozkoumání struktur, které generují svět. Jako kritický se označuje, neboť hledá struktury s cílem je změnit.
- cross-case analysis** (analýza více případových studií) Analýza využívá data z více případů. Může být orientována na analýzu podle proměnných nebo podle případů.
- deductive research** (deduktivní výzkum) Vztah mezi teorií a výzkumem, jestliže se výzkum provádí s cílem prozkoumat tvrzení odvozené z teorie.
- delphi technique** (delphijská metoda) Metoda k dosažení souhlasu ve skupině odborníků za účelem získat ucelený názor na určitou věc. Účastníkům se rozešle dopis se žádostí o řešení daného problému. Poté se zpracej první verze společného řešení (s variantami), které se v dalších kolech iterativně dodávají, až se dojde k všeobecně přijatelnému řešení.
- denotation** (denotace) Pojem ze semiotiky označující hlavní významy znaku.
- determinism** (determinismus) 1. Předpokládá, že z dokonalé znalosti systému v čase i dokážeme odvodit jeho chování v každém následujícím okamžiku. 2. Přesvědčení, že nic nevzniká bez příčiny.
- diary** (deník) V souvislosti se zúčastněným pozorováním: Deník si píše výzkumník nebo vybraní jedinci (klíčoví informátoři) ze sledované skupiny. Také označuje osobní dokument napsaný bez využívání.
- discourse** (diskurz) Daný specializovaný (vědecký) jazyk a asociované myšlenky včetně sociálních dopadů, které vyvíjejí jistý typ mocenských vztahů. Určité fenomény se vyvíjejí uvnitř diskursu a neexistují mimo něj.
- discourse analysis** (analýza diskursu) Přístup k analýze jazykového projevu a jiného typu diskursu, který zdůrazňuje způsob vyvíjení sociální reality skrze jazyk.
- ecological fallacy** (ekologická chyba) Chyba uva-žování vznikající tím, že přisuzujeme jedincům vlastnosti zjištěné u agregovaných dat.
- ecological validity** (ekologická validita) Míra toho, nakolik lze výsledky pokusu použít u jedinců v přirozeném prostředí.
- efficiency analysis** (analýza účinnosti) Porovnávání nákladů na program a jeho účinků.
- empiricism** (empirismus) Přesvědčení, že znalosti se získávají pouze ze zkušenosti a pomocí smyslu.
- empirical fit** (empirický souhlas) Data souhlasí s teorií.
- epistemology** (epistemologie) Teorie poznání. Oblast filozofie zabývající se poznáním. Někdy se označuje též gnozeologie. Zodpovídá otázku, jak můžeme znát svět. Hlavní směry: empirismus a racionalismus, resp. idealismus.
- epoché** (uzavorkování) Pojem fenomenologické filozofie. Operace umožňující promítnout k čisté podstatě tím, že vyloučí vše vnější (např. teoretické předporozumění).
- essentialism** (essentialismus) Předpokládá, že objekty mají podstatu, která určuje jejich pravou povahu.
- emic** (neprůhledná se) Pohled člena zkoumané skupiny.
- etic** (neprůhledná se) Vnější perspektiva, dění ve skupině z pohledu výzkumníka.
- ethnography** (etnografie) 1. Výzkumník proniká do skupiny a pobývá s ní delší dobu, pozoruje, naslouchá a dělá rozhovory s členy poznat kulturu skupiny. 2. Výsledná zpráva o takovém výzkumu. 3. Vědní obor.
- ethnomethodology** (etnometodologie) Zabývá se způsoby vyvíjení sociálního řádu v rámci jazykové interakce. Je základem pro konverzační analýzu.
- evaluation** (evaluace) Systematické zkoumání hodnoty a použitelnosti určitého objektu. V tomto textu za objekt považujeme program nebo intervenci.
- external validity** (vnější, externí validita) Míra přenositelnosti výsledků mimo kontext výzkumu.

- field notes** (terénní poznámky) Podrobné chronologické popisy událostí, rozhovorů a chování a jejich základní reflexe pořizované výzkumníkem během výzkumné akce.
- focus group** (fokusované skupinové interview) Skupina diskutuje na téma určité moderátorem. Technika se využívá často v marketingovém výzkumu.
- formative evaluation** (formativní evaluace) Evaluace zaměřená na zlepšení intervence, zvláště když se nalézá ve fázi vývoje.
- functionalism** (funkcionalismus) Sociologická „velká teorie“, která vysvětluje sociální instituce především jejich funkcí, tedy s ohledem na jejich přisobení na podobu či průběh jiných sociálních jevů.
- generalized other** (zobecněný druhý) Obecný koncept skupiny ostatních aktérů. Kterou jedinec abstrahuje ze společný prvku postojů a jednání určité vztahové skupiny.
- going native** (ztráta nadhledu) výzkumníka při etnografickém výzkumu) Výzkumník se stane členem skupiny, převzeme její normy a hodnoty a v důsledku toho přestane být objektivní.
- grounded theory** (zakotvená teorie) Metoda indukativního návrhu teorie pomocí dat. Zároveň produkt této metody.
- historicism** (historicismus) Zdůrazňuje jedinečnost každé historické epochy, epose lze porozumět pouze pomocí jejich vlastních pojmů. Historicismus u Poppera označuje rozdílnost přírodního a sociálního světa v možnosti předpovědi.
- I** (já) To, co jsem. Je v neustálé interakci s *Me* (takový, jak mě vidí jiní). Jedná se o konstrukty symbolického interakcionismu.
- idealism** (idealismus) Epistemologický postoj, že poznání je určeno předem danými (apriorními) kategoriemi a koncepty. Zdůrazňuje deduktivní teoretizování.
- ideal type** (ideální typ) Konceptualizace (idealizace) obecného nebo parhikulárního fenoménu pro analytické účely (v přírodních vědách například „dokonalé vakuum“). Dovoluje formulaci univerzálních zákonů. Sociolog Max Weber jím chápe mentální konstrukci, který je ideální v to-čikém smyslu, ne v hodnotovém. Umožňuje lépe definovat sociologické koncepty.
- ideographic research** (ideografický výzkum) Pokus o zachycení jedinečnosti zkoumané skutečnosti, o výčerpávající přibližné vysvětlení dané události.
- inductive research** (induktivní výzkum) Přístup ke vztahu teorie a výzkumu, kdy teorie se navrhuje pomocí dat.
- internal validity** (vnitřní validita) Míra důvěry v odhalené příčinné vztahy ve výzkumu.
- interpretation understanding** (interpretativní porozumění) Metoda porozumění lidskému jednání na základě subjektivního významu, který má pro aktéra.
- interpretative paradigm** (interpretativní paradigma) Zdůrazňuje význam porozumění lidskému jednání. Co odlišuje interpretativní paradigma od jiných směrů, je uznání, že každé tvrzení o sociálním světě je nutně relativní k ostatním tvrzením. Extrémní subjektivistický přístup zůstává postoj, že žádná interpretace není nejlepší. Je základem Weberova konceptu *Verstehen*, hermeneutiko-fenomenologické tradice a symbolického interakcionismu.
- interview guide** (návod k rozhovoru) Krátký návod k rozhovoru nebo seznam témat a otázek, které je nutné probrat během rozhovoru.
- key informant** (klíčový informátor) Člen sledované skupiny poskytující výzkumníkovi významné informace o jedincích a událostech ve skupině.
- life history method** viz *biographical method*
- longitudinal research** (longitudinální výzkum) Výzkumný plán, v němž se data pro daný výběr shromažďují nejméně ve dvou časových okamžicích.
- Me** (já) Části self (jášvi), reprezentuje postoje sociální skupiny.
- mind mapping** (mapování znalostí, kognitivní mapování) Grafické znázornění subjektivní teorie s ohlédnutím, které představuje základní problém nebo koncept.
- modus operandi analysis** (analýza modu operandi) Odvození příčin z důsledků pomocí analýzy událostí, procesů a vlastností, jež jsou

s efekty spojení. Analogické detektivním postupům.

narrative analysis (narativní analýza) Přístup k získávání a analýze dat zohledňující časový vývoj a způsoby, jak vyprávěči podává (konstruje) vyprávění o svém životě a událostech.

naturalism (naturalismus) 1. Neexperimentální přístup minimalizující neživý vliv výzkumníka na zkoumané fenomény a odmítající laboratorní výzkum. 2. Přístup přijímající přírodovědný vědecký postup.

negative case (negativní případ) Případ (in-stance) jevu falzifikující navrhovanou teorii.

nomothetic research (nomotetický výzkum) Hledání obecných zákonů. Přístup k výzkumu, kdy hledáme hlavní kauzální faktory, které obecně ovlivňují nějakou třídu událostí.

ontology (ontologie) Teorie o povaze reality, vnašením případů o podstatě sociální reality.

open question (otevřená otázka) Otázka v dotazníku nebo při rozhovoru, v níž se nepoukazuje na jednu možné odpovědi.

operational definition (operacionalizovaná definice) Definice konceptu pomocí operací, které se musí provést, pokud ho chceme měřit (identifikovat).

oral history interview (orální historie) Nestrukturovaný rozhovor. Respondent reflektuje zmíněným vzpomíná na události ze své minulosti.

paradigm (paradigma) Pojem v teorii vědy označující systém názorů a pravidel určujících, co se má zkoumat, jakým způsobem a jak je zapotřebí interpretovat výsledky.

phenomenology (fenomenologie) Filozofický směr, jehož podstatou je introspektivní zkoumání vlastních myšlenkových procesů při setkání s nějakým zkušeností.

pragmatism (pragmatismus) Filozofický přístup zdůrazňující, že obsah pojmu a pravdivost tvrzení musí být vztahy k jejich praktickým efektům. Vědeckou hypotézu je nutné posuzovat podle z ní odvozených testovatelných důdků, podle její jednoduchosti a schopnosti vysvětlit nová data. Myšlenka je pravdivá, pokud nám pomáhá osvětlit naši zkušenost.

quasi-experiment (kvazipříklad) Plán výzkumu s cílem manipulací nezávislých proměnných, ale bez některých znaků experimentu, např. bez znalostihoho přizvání. Výsledky mají menší interní validitu.

rationalism (racionalismus) viz idealismus

reactivity (reaktivita, reaktivnost) Označuje odpověď jedince na vědomí toho, že je pozorován. Projevuje se netypickým chováním.

realism (realismus) Epistemologický postoj vycházející z předpokladu, že nezávisle na našem vnímání nebo teoretickém uchopení existuje realita, která je přístupná zkoumání a teoretickým spekulacím.

reflexivity (reflexivita) Označuje sebekritičnost a snahu výzkumníka vyrovnat se s omezením použitých metod.

sensitizing concept (senzibilizující koncept) Označuje pojem, který usměrňuje výzkum v tom smyslu, že pouze naznačuje obecně, co je důležité a relevantní (v kontrastu s operačními definicemi).

sign (znak) V sémiotice je znak tvořen manifestací znaku a tím, co je označováno. Podle pragmatistů do tohoto vztahu vstupuje jako třetí člen interpretující vědomí.

snowball sample (výběr na principu sněhové koule) Výzkumník naváže kontakt s určitou skupinou jedinců, pomocí nichž se pak dostává k dalším relevantním jedincům.

stigma (stigma) Fyzický nebo sociální atribut nebo znak, který znehodnocuje sociální identitu aktéra; takže není skupinou plně přijímán.

stranger (cizinec) Osoba uvnitř skupiny, která ale do ní zcela nepatří. „Cizinec“ má výhodu, že dokáže z odstupu posoudit vlastnosti skupiny. Proto je také často přijímán s otevřeností a důvěrou. Ze stejného důvodu se setkává s odmítnutím.

structured interview (strukturovaný rozhovor/interview) Výzkumný rozhovor, při němž se všem respondentům kladou stejné otázky ve stejném pořadí.

structured observation (strukturované pozorování) Pozorování a záznam, kdy výzkumník

aplikuje určitá pravidla, co a jak bude zaznamenávat během pozorování.

summative evaluation (sumativní evaluace) Evaluace za účelem konečného vyhodnocení použitelnosti programu nebo intervence.

symbolic interactionism (symbolický interakcionismus) Způsob vysvětlení jednání a interakcí na základě významů, které aktéři přisuzují fenoménům a sociálnímu jednání, včetně toho vlastního. Význam není v objektu, ale vzniká (emerguje) jako důsledek sociálního procesu.

teleological explanation (teleologické vysvětlení) Průběh určuje začlenění systému, účel, ne předchozí příčiny.

text (text) Má konvenční význam nebo v etnografii označuje širší škálu fenoménů, např. celou kulturu.

theoretical sampling (teoretické vzorkování) V souvislosti se zakotvenou teorií: členy výběr sledovaných jednotek, aby bylo možné dopracovat vznikající teorii. Výběr je určen teoretickými úvahami.

theoretical saturation (teoretická saturace) Stav, kdy další sběr dat a jejich analýza nepřispívají k vývoji, objasnění kategorií a jejich vztahů v zakotvené teorii.

theoretical sensitivity (teoretická senzitivita) Schopnost teoreticky plodně uvažovat o datech.

theory of the middle range (teorie středního dosahu) Teorie, jež leží mezi jednoduchou praxí výzkumníka a teorií, která se snaží vysvětlit všechny pozorované pravdivosti sociálního chování. Na rozdíl od těchto velkých teorií má teorie středního dosahu stát tak blízko datům, že je možné ji testovat.

thick description (hustý popis) Dostatečně podrobná zpráva o prostředí a chování skupiny jako základ pro vytvoření teoretických tvrzení o její kultuře. Pojem zavrel etnograf Clifford Geertz.

transcription (transkripce) Přepis záznamu rozhovoru podle určitých pravidel.

trustworthiness (pravdivost) Kritéria pro určení kvality interpretativního výzkumu.

underdetermined theory (nedoučená teorie) Sociální teorie vychází z dat, ale není jimi plně určena. Data mohou být vysvětlena také jinými teorii. Mezi nimi vybíráme podle deklarovaných kritérií.

unobtrusive method (neobtrusivní metoda) Nereaktivní metoda. Nevyvolává u sledovaných jedinců pocit, že jsou sledováni.

Literatura

- Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Piolot, H., Habermas, J., Popper, K. R.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt: Luchterhand, 1969.
- Agar, M.: *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1980.
- American Mathematical Association of Two-Year Colleges: *Crossroads in mathematics: Standards for introductory college mathematics before calculus*. Memphis, TN: autor, 1995.
- APA, American Psychological Association: *Publication manual of the American psychological association* (5th edition). Washington, DC: autor, 2001.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt, 1969.
- Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M.: *Qualitative research traditions: A British response to Jacob. Rev. Educ. Res.*, 1988, 58, č. 2, s. 231–250.
- Bässler, R., Soboika, R.: *FESSE+GFK: Sport in Niederösterreich. Forschungsbericht*. Wien: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, 1987.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., Strauss, L. A.: *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: Chicago University Press, 1961.
- Berg, B. L.: *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Berger, P. K., Luckmann, T.: *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK, 1999. (The social construction of reality. London: Allen Lane, 1967.)
- Bergmann, J. R.: *Ethnometodologie*. In: Flick 2003, s. 118–135.
- Bhaskar, R.: *A realist theory of science*. 2. ed. Brighton: Harvester, 1978.
- Biahuš, P.: 'Trends to „scientifically-based“ behavioral-educational research: postgraduate/PhD study in kinanthropology-kinesiology-anthropometricity-sport science as preparing new scientists. *Acta Universitatis Carolinae Kineanthropologica* (2005, v úskut).
- Blumer, H.: *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In: Strübing, Schmettler 2004, s. 319–388.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K.: *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- Borg, W. R., Gall, M. D.: *Educational research*. London: Longman, 1989.
- Bradley, P., Oertholt, C., Nordheim, I., Bjornald, A.: *Medical students' and tutors' experiences of directed and self-directed learning programs in evidence based medicine: A qualitative evaluation accompanying a randomized controlled trial. Evaluation Review*, 2005, 20, č. 2, s. 149–177.
- Brock, S. C., Kleiber, D. A., White, M.: *Personal narratives of elite college athletes. Stories of career-ending injuries*. QUIG Proceedings. <http://noe.coe.uga.edu>, University of Georgia, 1992.
- Bronfey, D. B.: *The case-study method in psychology and related disciplines*. Chichester: J. Wiley, 1986.
- Bryman, A.: *Quality and quantity in social research*. London: Routledge, 1988.

- Bryman, A.: *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Brůhačková, V.: *Sledování změn v činnosti jedince. Úvod do intenzivní výzkumné strategie*. Praha: VÚFS, 1981.
- Bude, H.: *Die Kunst der Interpretation*. In Flick 2003, s. 569–578.
- Carey, J. W., Wenzel, P. H., Reilly, C., Sheridan, J., Steinberg, J. M.: *CDC EZ-Text: Software for Collection, Management, and Analysis of Semi-Structured Qualitative Databases (Version 3.05)*. Atlanta, GA: Developed by Conwal Incorporated for the Centers for Disease Control and Prevention, 1997.
- Carlson, T. B.: We hate gym: Student alienation from physical education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1995, 14, č. 1, s. 467–477.
- Carlson, T. B., Hastie, P. A.: The student social system within sport education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1997, 16, č. 2, s. 176–195.
- Cobb, A. K. et al.: Ten criteria for evaluating qualitative research proposals. *J. Nurs. Res. Educ.*, 1987, 26, č. 4, s. 138–143.
- Cobb, G. S.: Teaching statistics: More data, less lecturing. In L. A. Steen (Ed.) *The call for change: Suggestions for curricular action*. Washington, DC: The Mathematical Association of America, 1992, s. 3–43.
- College entrance examination board: *Advanced Placement course description: Statistics*. New York: Autor, 1997.
- Confrey, J.: What constructivism implies for teaching. *J. Res. Math. Educ.*, (Monograph) 1990, 4, s. 107–122.
- Cooper, H. M.: *Integrating research: A guide for literature reviews*. (2nd ed.). Newbury Park: Sage, 1989.
- Copans, J.: *Základní antropologie a etnologie*. Praha: Portál, 2001.
- Corbin, J., Strauss, A.: Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 1990, 13, s. 3–23.
- Cressy, P. G.: *The Taxi-Dance Hall: A sociological study in commercialized recreation and city life*. Chicago: University of Chicago Press, 1932.
- Creswell, J. W.: *Research design, qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- Creswell, J. W.: *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- Cronbach, L. J.: Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975, č. 2, s. 116–126.
- Cronbach, L. J.: *Essentials of psychological testing*. New York: Harper, 1964.
- Cronbach, L. J.: *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Cronbach, L. J., Mehl, P. E.: Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 1955, 52, s. 281–302.
- Čapek, K.: *Pragmatismus*. Olomouc: Votobia, 2000.
- Davis, R. B., Maher, C. A., Noddings, N.: Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. *J. Res. Math. Educ.* (Monograph), 1990, č. 4.
- Delanty, G.: *Social science, beyond constructivism and realism*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- Denzin, N. K.: *The research act*. London: Prentice Hall, 1989a.
- Denzin, N.: *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1989b.
- Denzin, N. K.: *Symbolischer Interaktionismus*. In Flick 2003, s. 136–149.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- Dismann, M.: *Jak se vyvíjí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993.
- Dunnelew, C., Littlejohns, P., Griffiths, S.: Relation between a career and family life for English hospital consultants: qualitative, semistructured interview study. *Brit. Med. J.* 2000, 320, s. 1437–1440.
- Ehlich, K., Switalła, B.: Transkriptionssysteme – Eine exemplarische Übersicht. *Studium Linguistik*, 1976, č. 1, s. 78–105.
- Elster, J.: *Nurs and bolts for the social sciences*. Cambridge University Press, 1989.
- Erickson, F.: Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan 1986.
- Fajkus, B.: *Současná filosofie a metodologie vědy*. Praha: Filosofie AV ČR, 1997.
- Faulkner, G., Spurkes, A.: Exercise as therapy for schizophrenia: An ethnographic study. *J. Sport and Exerc. Psych.*, 1999, 1, s. 52–69.
- Echeverová, J.: *Jak na Medline elektroně*. Praha: Triton, 2004.
- Ferjenčík, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.
- Festinger, L.: *A theory of cognitive dissonance*. New York: Harper Row, 1957.
- Filka, J.: *Metodika novby diplomové práce*. Brno: Knihář, 2002.
- Firestone, W. A.: Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educ. Res.* 1993, 22, č. 4, s. 16–23.
- Fisher, R. J.: A comparative study of teachers' and pupils' interpretation of physical education. *JCPES*, 1996, 18, s. 50–57.
- Flanders, N.: *Analyzing teaching behavior*. New York: J. Wiley, 1970.
- Flick, U.: *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt, 1995.
- Flick, U.: Konstruktivismus. In U. Flick et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003, s. 150–163.
- Flick, M. et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003.
- Feuer, M. J., Towne, L., Shavelson, R. J.: Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 2002, 31, č. 8, s. 4–14.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E.: *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, 1993.
- Freire, P.: *Pedagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Rowohlt, 1973.
- Frisby, F. et al.: Low-income women and physical activity. *J. Sport. Manag.*, 1997, 11, č. 1, s. 8–27.
- Gadamer, H. G.: *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr, 1972.
- Gallmeier, C. P.: Putting on the game face: The staging of emotions in professional hockey. *Soc. Sport J.*, 1987, 4, s. 347–362.
- Gallmeier, C. P.: Methodological issues in qualitative sport research. Participant observation among hockey players. *Sociological Spectrum*, 1988, 8, s. 213–235.
- Garfield, J., Ahlgren, A.: Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: Implications for research. *J. Res. Math. Educ.*, 1988, 19, s. 44–63.
- Garfinkel, H.: *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- Bielefelder Soziologen: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt, 1969, s. 189–219.
- Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- Geertz, C.: Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In C. Geertz (ed.) *The interpretation of cultures*. New York: Basic, 1973.
- Gergen, K. J.: The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 1985, 40, č. 3, s. 266–275.

- Glaser, B. G.: *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.: *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine, 1967.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.: *Time for dying*. Chicago: Aldine, 1968.
- Glaserfeld, E. v.: *Radikální konstruktivismus: Ideje, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996.
- Glense, C., Peskin, A.: *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman, 1992.
- Goetz, J. P., LeCompte, M. D.: *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Acad. Press, 1984.
- Goffman, E.: *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.
- Goffman, E.: *Výchni hrajeme divadlo*. Praha: Stoa, 1999. (The presentation of self in everyday life. New York: Doubleday 1959.)
- Greene, J. C., Garacelli, V. J.: *Toward conceptual framework for mixed-method evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1989, 11, č. 3, s. 255–274.
- Griffin, E.: *A first look at communication theory*. New York: McGraw-Hill Inc. 1990.
- Guba, E. G., Lincoln, Z. S.: *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin, Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1995, s. 105–112.
- Habermas, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1967.
- Habermas, J.: *Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik*. In: Apel, K.-O. (ed.) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt a. M., 1971.
- Habermas, J.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M., 1984.
- Hammersey, M.: *Reaching ethnographic research: A critical guide*. London: Longman, 1990.
- Hammersey, M., Atkinson, P.: *Ethnography: Principles in practice*. London: Longman, 1989.
- Hart, C.: *Doin' literature review*. London: Sage, 1998.
- Havelka, M.: *Co může znamenat „filozofie“ v uv. „filozofii dějin“*. *Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 2, s. 191–211.
- Heller, D.: *Některé perspektivy kvalitativního výzkumu: software pro analýzu kvalitativních dat*. In M. Mrosovský, I. Černák, V. Rehan (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 109–124.
- Hendl, J., Šklenák, V.: *Hypertext a jeho aplikace*. Praha: VŠE, 1997.
- Hendl, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, 1999.
- Hendl, J.: *Reforma výuky matematiky podle NCTM standardů 2000. Učitel matematiky*, 2002, 11, s. 23–33.
- Hendl, J.: *Practical statistické metody zpracování dat*. Praha: Portál, 2004.
- House, E. R.: *Realism in research. Educ. Researcher*, 1991, 20, č. 6, s. 2–9.
- House, E. R.: *Qualitative evaluation and changing society*. In N. K. Denzin, Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 1069–1081.
- Charmaz, K.: *Qualitative interviewing and grounded theory analysis*. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein: *Handbook of interview research: Context and method*. London: Sage, 2001, s. 675–691.
- Charon, J. M.: *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. London: Prentice-Hall, Inc., 1992.
- Chetlers, J. T. F., Mancini, V. H.: *Chetlers Adaptation of the Flanders Interaction Analysis System (CAFIAS)*. In: Darst, P. W. et al. *Systematic observation instrumentation for physical education*. West Point, NY: Leisure Press, 1989.
- Chenail, R. J.: *Presenting data. The qualitative report*, č. 2–3, 1996. <http://www.nova.edu/ssw/QR/QR2-3/presenting.html>
- Chrz, V.: *Výzkum jako narativní rekonstrukce*. In M. Mrosovský, I. Černák, V. Rehan: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 21–32.
- Jegers, G.: *Dějinyteorie ve 20. století*. Praha: NLN, 2001.
- Jacob, E.: *Qualitative research traditions: A review. Rev. Educ. Res.*, 1987, 57, č. 1, s. 1–50.
- Jahoda, M., Lazarfeld, D. F., Zeisel, H.: *Die Arbeitslosen in Mannheim*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1933, 1978.
- Jerábek, H.: *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992.
- Jerábek, H.: *Paul Lazarfeld – The founder of modern empirical sociology: A research biography. Int. J. Publ. Opin. Res.*, 2001, 13, č. 3, s. 245–269.
- Joas, H.: *Symbolischer Interaktionismus. Zeitschr. Soz. Sozialpsychol.*, 1988, 40, č. 2, s. 417–433.
- Johnson, R. B., Omwuguzi, A. J.: *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educ. Researcher*, 2004, 33, č. 7, s. 14–26.
- Jorgensen, D. L.: *Participant observation*. London: Sage, 1989.
- Kallmeyer, W., Schütze, F.: *Konversationsanalyse. Studium Linguistik*, 1976, č. 1, s. 1–28.
- Kapst, R. E.: *Reputation building and the film art world: The case of Alfred Hitchcock. Sociological Quarterly*, 1989, 30, s. 15–35.
- Kearney, M.: *Enduring love: A grounded formal theory of women's experience of domestic violence. Research in Nursing and Health*, 2001, 24, s. 270–82.
- Kelle, U.: *Empirisch begründete Theoriebildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.
- Kelle, U., Erzberger, C.: *Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. Köhler Z. für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1999, 51, s. 509–531.
- Kelly, G. A.: *The psychology of personal constructs*. (Vol. 1 a 2) New York: Norton, 1955.
- Kidd, R.: *Popular theatre and nonformal education in the third world: five strands of experience. Int. Rev. Educ.*, 1984, 20, s. 265–288.
- Kirk, J. L., Miller, M.: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Kučera, M.: *Orientace školní etnografie. Pedagogika*, 1992, 42, č. 4, s. 455–465.
- Kučera, M. a kol.: *Typy žáků*. Praha: Náčce školní etnografie a kvalitativního výzkumu, 1994.
- Kuhn, T. S.: *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikómené 1997 (The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970.)
- Kunzmann, P. et al.: *DTV-Atlas zur Philosophie*. München: DTV, 1991.
- Lamnek, S.: *Qualitative Sozialforschung I, a II*. München: Psychologie Verlag Union, 1993.
- Langley, D. J.: *Student cognition in the instructional setting. J. Teach. Phys. Educ.*, 1995, 15, č. 1, s. 25–40.
- La Pelle, N.: *Simplifying qualitative data analysis using general purpose software tools. Field Methods*, 2004, 16, č. 1, s. 85–108.
- Lave, J.: *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G.: *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.
- Lindensmith, A. R.: *Opiate addiction*. Evanston, 1957.
- Lloyd Jones, M.: *Application of systematic review methods to qualitative research: practical issues. J. Adv. Nursing*, 2004, 48, č. 3, s. 271–278.
- Loewenstein, B.: *Positivismus a liberalismus: K některým zdrojům české filozofie dějin 19. století. Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 1, s. 9–28.

- Lofland, J., Lofland, L. H.: *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth, 1984.
- Lofsgarden, D. O., Rang, D. C., Watkins, A. E.: *Statistical abstract of undergraduate programs in the mathematical sciences in the United States: Fall 1995 CBMS survey*. Washington, DC: The Mathematical Association of America, 1997.
- Malinowski, B.: *Magic, science and religion and other essays*. New York: Natural History Press, 1948.
- Marshall, C., Rossman, G. B.: *Designing qualitative research*. London: Sage, 1995.
- Mathematical Association of America: *A call for change: Recommendations for the mathematical preparation of teachers of mathematics*. Washington, DC: autor, 1991.
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1983.
- Mayring, P.: *Einführung in die qualitative Forschung*. München: Psychologie Verlag Union, 1990.
- Maxwell, J. A.: *Understanding and validity in qualitative research*. *Harvard Educational Review*, 1992, 62, č. 3, s. 279–299.
- Maxwell, J. A.: *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage, 1996.
- Manington, D. B.: *A synthesis of qualitative home visiting research*. *Publ. Health Nursing*, 2000, 17, s. 405–414.
- Meiberg, E.: *Hermeneutische Methodik*. In K. H. Bette: *Zwischen Verstehen und Beschreiben*. Köln: BP, 1993, s. 201–236.
- Miles, M. B., Huberman, A. M.: *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: Sage, 1984, 1994.
- Miovský, M.: *Kvalitativní přístup v moderním adiktologickém výzkumu v České republice v průběhu 90 let*. In M. Miovský, I. Čermák, V. Rehan (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 49–60.
- Miovský, M., Čermák, I., Rehan, V. (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.
- Miovský, M.: *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2005.
- Mitchell, E. S.: *Multiple triangulation. Advances in nursing research*, 1986, 18, č. 3, s. 18–26.
- Mohr, L. B.: *Explaining organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Moore, D. S.: *Uncertainty*. In L. A. Steen (Ed.), *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy*. Washington, DC: National Academy Press, 1990, s. 95–137.
- Moore, D. S.: *New pedagogy and new content: The case of statistics*. *International Statistical Review*, 1997, 65, č. 2, s. 123–165.
- Morse, J. M.: *Principles of mixed methods and multimethods research design*. In A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.): *Handbook of mixed methods in the social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, s. 189–207.
- Muhr, T.: *Atlas.ti: Ein Werkzeug für die Textinterpretation*. (staženo 1. 1. 2005, <http://www.atlas.ti.de>) National Council of Teachers of Mathematics: *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: autor, 1989. (<http://standards-english.org>)
- Nixon II, H. L.: *Sport sociology that matters: Imperatives and challenges for the 1990s*. *Sociology of Sport Journal*, 1991, 8, s. 281–294.
- Noblit G. W., Hare R. D.: *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Sage: Beverly Hills, CA, 1988.
- Nodl, M.: *Mikrohistorie a historická antropologie: Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 2, s. 237–251.
- Ondrejkoříč, P.: *Hermeneutické metody interpretace v sociologickém výzkumu*. *Sociologia*, 1996, 28, č. 3, s. 207–218.
- Oevermann, U. et al.: *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In H. G. Soeffner (ed.) *Interpretativen Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 1979, s. 201–253.
- Omwughezi, A. J., DarKos-Voselke, D. A.: *The role of cooperative learning in research methodology courses: A mixed-methods analysis*. *Research in Schools*, 2001, č. 8, s. 61–75.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., Jilings, C.: *Meta-study of qualitative health research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- Pattom, M. Q.: *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park and London: Sage, 1990.
- Pattom, M. Q.: *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Pawson, R.: *Theorizing the interview*. *Brit. J. of Sociology*, 1996, 47, č. 2, s. 293–314.
- Pawson, R.: *Evidence-based Policy: The promise of „realist synthesis“*. *Evaluation* 2002, 8, č. 4, s. 340–358.
- Pawson, R., Greenhalgh, T. et al.: *Realist synthesis: an introduction*. ESRC Research Methods Programme, University of Manchester, RMP Methods Paper 2/2004.
- Pawson, R., Tilley, N.: *Realistic evaluation*. London: Sage, 1997.
- Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.
- Peshkin, A.: *The goodness of qualitative research*. *Educational Researcher*, 1993, 20, č. 3, s. 23–29.
- Perrussek, M.: *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993.
- Placek, J. H.: *A multi-case study of teacher planning in physical education*. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1984, č. 4, s. 39–49.
- Popkewitz, T. S.: *Is the National Research Council Committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the Manifesto*. *Qualitative research*, 2004, 10, č. 1, s. 62–78.
- Popper, K.: *Logik der Forschung*. Tübingen, 1989.
- Portman, P. A.: *Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools*. *J. Teach. Phys. Educ.*, July 1995, 14, č. 4, s. 445–453.
- Pražská skupina školní etnografie: *Čestí žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004.
- Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 6. třídy*. Praha: Karolinum, 2005.
- Průcha, J.: *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995.
- Průcha, J.: *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: CDVU MU, 1996.
- Putnam, W. et al.: *A qualitative study of evidence in primary care: what the practitioners are saying*. *Can. Med. Ass. J.*, 2002, 11, č. 7, s. 166–169.
- Pýchová, I.: *K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu*. *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
- Rataj, T.: *Mezi Zborem a Geotzem: Úvalna o přednětú kulturních dějin. Kuděj*, 2005, č. 1–2, s. 142 až 158.
- Ryan, G. W.: *Using a word processor to tag and retrieve blocks of texts*. *Field Methods*, 2004, 16, č. 1, s. 70–83.
- Register, L., Henley, T.: *The phenomenology of intimacy*. *Journal of Social and Personal Relationship*, 1992, 9, č. 4, s. 467–481.
- Ricoeur, P.: *Hermeneutics and the human sciences*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- Ritche, J., Spencer, L.: *Qualitative data analysis for applied policy research*. In: Bryman A., Burgess RG, eds.: *Analysing qualitative data*. London: Routledge, 1994, s. 135–153.
- Ritzer, G.: *Sociological beginnings: On the origin of key ideas in sociology*. New York: McGraw-Hill, 1984.

- Roberts, K., Dixon-Woods, M. et al.: Factors affecting uptake of childhood immunisation: An example of Bayesian synthesis of qualitative and quantitative evidence. *The Lancet*, 2002, 360, s. 1596 až 1599.
- Robinson, K.: *AP Statistics – a dissertation*, 1998. (staženo 1. 1. 2005 <http://mathforum.org/library/view/63311.htm>)
- Robson, C.: *Real world research*. Oxford: Blackwell, 1993, 2003.
- Rosenhal, G.: *Erlebe und erzähle Lebensgeschichte*. Frankfurt/AM: Campus, 1995.
- Rosenhal, G., Fischer-Rosenhal, W.: *Analýza narativni-biografischer Interviews*. In U. Flick et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003, s. 456–467.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E.: *Evaluation. A systematic approach*. Beverly Hills: Sage, 1993.
- Rovegno, I.: The development of curricular knowledge: A case study of problematic pedagogical content knowledge during advanced knowledge acquisition. *Rev. Quart. Exerc. Sport*, 1993, 64, č. 1, s. 56–68.
- Ruston, A., Clayton, J., Calnan, M.: Patients' action during their cardiac event: Qualitative study exploring differences and modifiable factors. *Brit. Med. J.* 1998, 316, č. 4, s. 1060–1064.
- Salomon, G.: Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educ. Rev.* 1991, 20, č. 6, s. 10–18.
- Scherhanter, P.: *Poručky s neviditelným divadlem. Svět a divadlo*, 1992, č. 5, s. 60–67.
- Schempp, P.: Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *J. Phys. Teach. Educ.*, 1993, 13, č. 1, s. 2–23.
- Schempp, P., Choi, E.: Research methodologies in sport pedagogy. *Sport Sci. Rev.*, 1994, č. 3, s. 41 až 55.
- Schütz, A.: *Collected papers. Vol. 1*. Den Haag: Nijhoff, 1971.
- Schütze, F.: *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Arbeitsberichte und Materialien Nr. 1. Bielefeld: Fakultät für Soziologie, 1977.
- Schwandt, T. A.: *Constructivist interpretivist approaches to human inquiry*. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. 1994, s. 118–135.
- Scriven, M.: *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage, 1991.
- Seale, C., Kelly, M.: A comparison of hospice and hospital care for people who die: Views of the spouses. *Palliative Medicine*, 1997, č. 11, s. 93–100.
- Shaugnessy, J. J., Zechmeister, E. B.: *Research methods in psychology*. London: McGraw-Hill, 1990.
- Shanghnessy, J. M.: Research in probability and statistics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- Shaw, R. L. et al.: Finding qualitative research: An evaluation of search strategies. *BMC Medical Research Methodology*, 2004, 4, č. 5 (staženo 20. 5. 2005, <http://www.biomedcentral.com/content/supplementary/1471-2288-4-5-S2.doc>).
- Shulman, L. S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educ. Rev.*, 1987, 57, č. 1, s. 1–22.
- Sieber, S. D.: The integration of fieldwork and survey methods. *Am. J. Soc.*, 1973, 78, č. 6, s. 1335 až 1339.
- Silverman, D.: *Interpreting qualitative data*. London: Sage, 1993.
- Silverman, D.: *Discoursing of counselling: HIV counselling as social interactions*. London: Sage, 1997.
- Spencer, L. et al.: *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research*. National Centre for Social Research (<http://www.natcen.ac.uk>) 2003.
- Spradley, J. P.: *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1989.
- Spradley, J. P.: *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1990.
- Stake, R. E.: *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1975.
- Stake, R. E.: Implementation of case study. In Jaeger, R. M. (eds.) *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA 1988, s. 251–300.
- Stake, R. E.: *The art of case study research*. London: Sage, 1995.
- Stoukalová, B.: Společnost československé tělovýchovy a československý olympijský výbor. *Čs. Kinetologie*, 2004, 8, č. 3, s. 81–96.
- Strauss, A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: UTB, 1994.
- Strauss, A. L., Corbin, J.: *Basics of qualitative research*. London: Sage, 1990. (česky 1999, Boskovice: Albert)
- Stufflebeam, D. L.: *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus OH: Ohio State University, Evaluation Center, 1968.
- Strübing, J., Schmetter, B.: *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Wien: UTB, 2004.
- Stanton, P.: *Not well advised*. New York: R. Sage Foundation, 1981.
- Sedová, K.: Jak rodiče předškoláků regulují socializační vliv televize? Možnosti uplatnění grounded theory v pedagogickém výzkumu. In SPFBU, *Studia paedagogica* 2005, U10, v tisku.
- Tashakkori, A., Teddlie, C.: *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.): *Handbook of mixed methods in the social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- Tesch, R.: *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: Falmer, 1990.
- Thomas, J. et al.: Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *Brit. Med. J.* 2004, 328, s. 1010–1012.
- Thomas, W. I., Znaniecki, F.: *The Polish Peasant*. Vol. 1a 2. Chicago: Chicago University Press, 1918.
- Thorne, S.: Secondary analysis in qualitative research: Issues and implications. In J. M. Morse (ed.): *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, s. 263–279.
- Tilley, N.: *Realistic evaluation: an overview*. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society, September 2000, www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf (staženo 22. 8. 2005).
- Tinková, D.: „Čas nejstojí“ a kritický obrat. K diskusi o francouzské historiografii na přelomu 20. a 21. století. *Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 2, s. 253–267.
- Travers, M.: *Qualitative research through case studies*. London: Sage, 2001.
- Válka, J.: Nejen 60. léta. Praha: *ČeFRes* 2003, č. 29, s. 45–68.
- Van Maanen, J.: *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Von Wright, G. H.: *Erklären und Verstehen*. Frankfurt: Athenäum, 1974.
- Vonderberg, G.: *Qualitative Biographieforschung am Fallbeispiel eines beruflichen Rehabilitanden*. Bamberg, 1994.
- Waller, F. M. et al.: Lay understanding of familial risk of common chronic diseases: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Annals of Family Medicine*, 2004, č. 2, s. 583–594.
- Weitzmann, E., Miles, M. B.: *Computer programs for qualitative data analysis: a software source-book*. London: Sage, 1994.
- Werning, R.: Konstruktivismus: Eine Anregung für die Pädagogik! *Pädagogik*, 1998, 14, č. 7–8, s. 39–41.

Wessinger, N. P.: „I hit a home run.“ The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 1994, 46, č. 4, s. 425–439.

Whyte, W. F.: *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

Wiederhann, P. M.: *Entscheidungskriterien für Auswahl qualitativer Interviewstrategien*. *Forschungsbericht Nr. 1*. Berlin: Technische Universität, 1987.

Willems, H.: *Erving Goffmans Forschungsstil*. In U. Flick et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003, s. 42–50.

Wilson, S., Hutchinson, S. A.: Methodology mistakes in grounded theory. *Nursing Research*, 1996, 45, č. 2, s. 122–124.

Wilson, S.: The use of ethnographic techniques in educational research. *Rev. Educ. Res.* 1977, 47, s. 245–265.

Wolcott, H. F.: Ethnographic research in education. In: R. M. Jaeger (eds.) *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA, 1989, s. 187–205.

Wolcott, H. F.: *Writing up qualitative research*. London: Sage, 1990.

Yin, R. K.: *Applications of case study research. Design and methods*. Sage: London, 1994, 2003.

Yin, R. K., Heald, K. A.: Using the case survey method to analyze policy studies. *Administrative Science Quarterly*, 1975, 20, s. 371–381.

Zvára, K.: Měření reliability aneb bacha na Cronbacha. *Inform. Bull. Čs. Stat. Spol.*, 2002, 13, č. 2, s. 13–20.

Rejstřík

- A**
- abdukcce 37
 - analýza 35
 - diskurzní 54, 388
 - dokumentů 132
 - konverzační 54
 - obsahová 387
 - protokolární 54
 - rámcová 217, 360
 - sekundární 351
 - antropologie sémanická 121
 - Aristoteles 29
 - artefakt 120
 - audit 340
 - axiologie 35
- B**
- biografie 130, 387
 - epizodická 131
 - komentovaná 131
 - úplná 131
 - Blumer, H. 84
- C**
- CAQDAS 387
 - cizinec 390
 - Comte, A. 65
 - Cronbach, L. J. 21, 72
- Č**
- Čapek, K. 79
 - černá skříňka 298
- D**
- data 204
 - deduce 36
- definice** 33
- aristotelská 34
 - konceptuální 33
 - operationalizovaná 34, 46
- definendum** 33
- definiens** 33
- deník** 388
- denotace** 388
- Denzin, N. K.** 82
- Descartes, R.** 81
- determinismus** 388
- Dewey, J.** 80, 82
- Dilthey, W.** 66
- diskurz** 388
- disonance kognitivní** 32
- dokument** 132
- primární 137
 - sekundární 137
- dotazování kvalitativní** 164
- Droysen, J. G.** 136
- E**
- empirismus 388
 - nativní 34
 - enumerace 232
 - epistemologie 35, 388
 - epoché 76, 388
 - esenťalismus 388
 - etnocentrismus 55, 118
 - etnografie 54, 388
 - interpretativní 121
 - kritická 122
 - etnologie 65
 - etnometodologie 78, 88, 888

- evaluace 388
 – formativní 293, 389
 – respontivní 296
 – sumativní 293, 391
 – transakční 296
 evidence negativní 31
 expanze 273
 experiment 46
 explance 38
 explozace 38, 86
- F**
- fáze „rozmazaných žánrů“ 67
 fenomenologie 54, 75, 390
 Festinger, L. 32
 funkcionalismus 389
- G**
- Gadamer, H. G. 75
 Garfinkel, H. 88
 gatekeeper 152
 Geertz, C. 120
grounded theory 125
- H**
- hermeneutika 72
 – objektivní 261
 historicismus 389
 historie 137
 – orální 137
 holismus 118
 Hume, D. 69
 Husserl, E. 75
 hypotéza 40, 46
- Ch**
- chování
 – lingvistické 203
 – mimolingvistické 203
 – neverbální 203
 – prostorové 203
 chronologie 235
- I**
- idealismus 389
 indexikalita 89
 indikátor 211
 indukce 36
 – analytická 236, 387
- iniciace 273
 inspekc 86
 instance 36
 instrumentalismus 80
 interakcionismus symbolický 54, 78, 84, 391
 interpretace
 – dokumentární 88
 – fenomenologická 267
 interview 172
- J**
- James, W. 80
- K**
- kategorie 244
 kódování 228, 387
 – axiální 248
 – otevřené 247
 – selektivní 251
 komplementarita 273
 koncept 33, 244
 – rámc 145
 – senzibilizující 110
 konotace 387
 konstruktivismus 94
 konstruktivismus 54, 91, 387
 – radikální 93
 kontextualizace 137
 kruh hermeneutický 73
 Kuhn, T. S. 30
 kultura 118
 kvazipříklad 390
- M**
- makroetnografie 120
 Malinowski, B. 65
 mapa kognitivní 216
 Mead, G. H. 82, 84
 měření 46
 metanalýza 352
 metatnografie 363
 metafora 233, 240
 metatalky neříděné 236
 metoda delšíká 388
 metodologie 34
 mikroetnografie 121
 Mill, J. S. 36
 miniatura 233
- model
 – CIPP 295
 – diskrepanční 295
 – fázový
 – paralelní 276
 – sekvenční 276
 – logický 304
 – respontivní 297
 – rozhodovací 295
 – sporu 295
 – znalecký 295
- N**
- naturalismus 390
- O**
- ontologie 35, 390
 otázka
 – typy 167
 – uzavřená 387
 – výzkumná 40, 145
- P**
- paradigma 30, 390
 – interpretativní 88, 389
 Peirce, Ch. S. 37, 80
 perspektiva
 – emic 118, 248
 – etic 118
 Piaget, J. 92
 počítačové programy 376
 pojem vědecký 33
 popis 38
 – hustý 120, 391
 – řídký 120
 Popper, K. R. 31
positivismusstreit 65
 poznánka
 – popisná 197
 – reflektující 197
 – terénní 197
 poznámkování 229
 pozorování 191
 – fokusované 195
 – popisné 195
 – selektivní 195
 – strukturované 202
- pragmatismus 80, 390
 pravdivost teorie
 – koherenční 37
 – konsenzuální 37
 – korespondenční 37
 – pragmatická 37
 pravidlo korespondenční 32
 předkce 39
probing 170
 proměnná
 – latentní 47
 – mediátorová 47
 – moderující 47
 – nezávislá 47
 – vnezrežená 47
 – závislá 47
 propozice 244
 předvýzkum 353
 přehled
 – integrativní 359
 – interpretativní 359
 – narativní 356
- případ
 – instrumentální 107
 přístup
 – „analytický“ 58
 – „systemický“ 58
 – baysovský 354
 – etnografický 103
 – konstrukcionistický 94
 psychologie ekologická 54
- R**
- reaktivita 148, 390
 realismus 390
 – kritický 888
 – náivní 96
 – subalterní 76
 – transsubalterní 96
 realita
 – etnografická 76
 – fenomenologická 76
 – reflexivní 113, 290
 – rehabilitační 76
 – rekonstruktivní 76
 – revidovaná 76

S

saturace teoretická 129, 151, 251

segmentace 228

sekvenčnost 273

seznam kódovací 387

shlukování 233

schéma

– logické 216

– organizační 216

– vývojové 216

Schliermacher, F. D. E. 73

Schütz, A. 76

síť kauzální 216

sociografie 105

sondáž 169, 170

souhlas počtený (informovaný) 155

spolehlivost 342

sigma 390

strategie výzkumná

– kvalitativní 40

– kvantitativní 40

– smíšená 40

studie

– evaluační 110

– explanační 110

– explorační 110

– případová 103, 104, 387

– deskriptivní 110

– intrinsiní 107

– kolektivní 107

synléza 35

– realistická 365

systém kategoriální 211

Š

škálování 215

škola

– frankfurtská 89

– chicagská 78

T

teorie 46

– „velká“ 32

– koherenční 37

– konsenzuální 37

– korespondence 37

– kritická 54

– pragmatická 37

teorie (*pokračování*)

– středního dosahu 32, 391

– s malým dosahem 32

– vědecká 31

– zakotvená 54, 103, 125, 239, 362

text 391

Toqueville, A. de 99

transkripcie 391

translace

– reciproční 363

– refúzační 363

triangulace 146, 149, 273

– datová 149

– explicitní 150

– implicitní 150

– metodologická 149

– teoretická 150

– výzkumnká 149

typ

– ideální 213, 389

– reálný 213

U

uzávorkování 388

V

validita 46

– deskriptivní (popisná) 337

– externí 341

– hodnotová 338

– interní 341

– interpretativní 337

– katalytická 140

– konstruktová 341

– kritická 338

– teoretická 337

věda 29

– pozitivistická, kritika 69

verifikace 46

výběr

– statistický 152

– teoretický 152

výzkum

– akční 39, 138, 387

– aplikovaný 39

– biografický 116, 130

– etické aspekty 155

– etnografický 117

– evaluační 39, 289–313

výzkum (*pokračování*)

– fenomenologický 103, 128

– historický 134

– idografický 389

– kritický 39, 140

– kvalitativní 49

– kvantitativní 46

– longitudální 389

– narativní 103

– naturalistický 86

– neexperimentální 47

– nomoteický 390

– smíšený 60

– základní 39

vzorování 150, 154

W

Wundt, W. 66

Z

zákon


– vědecký 69

zkřeslení 148

zkušenosť

– empirická 69

– esence 267

RESNOUSKA UNIVERZITA V PREŠOVĚ
 UNIVERZITNÁ KNIZNICA 
 01.17. nov. 1, 081 85 Prešov

JAN HENDL
KVĀLITATIVNÍ
VÝZKUM

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8,
naklad@portal.cz

www.portal.cz

jako svou 1187. publikaci. Praha 2005

Návrh obálky Vladimír Zindulka

Odpovědný redaktor Dominik Dvořák

Výřavný redaktor Vladimír Zindulka

Sazba programem TEX Ján Kula

Výroba ERMAT Praha, s. r. o.

Tisk FINIDR, s. r. o., Český Těšín

Vydání první

materiálu se systematicky hledaly protipříklady (negativní příklady), které by vedly k revidici původní teorie. Při výzkumu Lindesmith zamítl statistický přístup, protože hledal teorii, která by měla deterministický charakter. Taková teorie se skutečně nakonec našla. Lindesmith využil koncepty G. H. Meada o sebereflexi a sebekonceptu. Také popisuje ostatní teorie o závislosti a důvody, proč jsou chybné nebo nedostatečné. Jejich chyby dokumentuje na svém datovém materiálu.

Bromley (1986) věřil analytickou indukci do schématu, které lze uplatnit při zpracování případové studie. Klade důraz na průkazná data a argumentaci. Jeho doporučení se mohou využít i v jiných souvislostech, např. při analýze dokumentů. Schéma je podobné postupům, které se používají při řešení soudních sporů. Teorie u Bromleye znamená bezespornou argumentační síť určenou pro řešení nějakého problému.

Procedurální kroky zpracování případové studie podle Bromleye:

1. Určete pokud možno jasně počáteční problém.
2. Shromážďte informace s cílem vyjasnit, v jakém kontextu je nutné problému rozumět.
3. Navrhněte počáteční vysvětlení a řešení problému.
4. Využijte tohoto vysvětlení pro hledání dalších dat. Pokud jsou nalezená data v rozporu, zpracujte alternativní vysvětlení.
5. Pokračujte v hledání dostatečně informace, abyste mohli pokud možno využít všechna soupeřící vysvětlení s tím, že konečně vysvětlení vyhoví všem informacím a se žádoucí nebude v rozporu. Evidence může být přímá nebo nepřímá, ale musí být přijatelná, relevantní a získaná z důvěryhodného zdroje.
6. Podrobně přezkoušejte zdroje evidence a samu evidenci, abyste odhalili nepřesnosti a nekonzistence.
7. Posudte kriticky vnitřní koherenci, logiku a vnější validitu sítě argumentů, které představují definici problému a jeho řešení.
8. Vyberte nejpravděpodobnější interpretaci kompatibilní s daty.
9. Formulace vysvětlení obvykle vede také k návrhu nějaké akce.
10. Připravte zprávu o řešení problému.

8.2 Analýza dat v etnografické studii

Základním cílem etnografického výzkumu je poznat málo známé chování a kulturu nějaké sociální skupiny jedinci. Proto je tento přístup typicky exploratorní a popisný. Při analýze etnografických dat nepostupujeme podle přesně daného algoritmu. Abychom adekvátně vyhodnotili bohatost etnografických dat, induk-

tivně analyzujeme data a připravujeme etnografickou narativní zprávu (Wolcott 1989).

Etnografické studie využívají při analýze přístupy, které jsme poznali v předchozí kapitole o analýze dat z případové studie. Uplatňují se i iterativní přístupy zakotvené teorie, o níž bude řeč v další kapitole. Při vývoji a ověřování hypotéz využíváme analytickou indukci. Robson (2004) dovozuje, že v etnografickém výzkumu můžeme vycházet z pozice subtilního realismu. Předpokládáme přitom, že nalezené koncepty a kategorie mají reálný status, usilujeme o identifikaci mechanismů a struktur i podmínek, za kterých se projevují. Podle tohoto pohledu můžeme v etnografické studii testovat také kauzální vztahy. Robson upozorňuje na tři základní činnosti, které se v analýze etnografických dat uplatňují:

Myšlení. Musíme zpracovat množství komplexních informací a dát jim smysl. Naše myšlenky zachycujeme pomocí poznámek a propojujeme je s příslušnými daty z terénu.

Vytváření kategorií. Abychom data organizačně podchytili, musíme použít nějaký systém kategorií. Také se snažíme vyvinout typologie jevů.

Progresivní zaměření. Jak analýza a sběr dat pokračují, navrhuji se a upřesňuji výzkumné otázky. Postupně přecházíme od popisu k procesu interpretace; sledované kultury. Postupně přecházíme od popisu k procesu interpretace.

V etnografickém výzkumu mnohdy pracujeme s velkými objemy písemných dokumentů různého původu. Jejich analýza přispívá k triangulaci výsledků získaných pomocí pozorování a rozhovorů. Některá data mají kvantitativní charakter a lze je analyzovat statisticky.

Wolcott doporučuje při zpracování etnografických dat provést tři operace: vytváříme popis kultury studované skupiny, provádíme analýzu témat zkoumané skupiny a interpretujeme jednotlivé významy v datech. Systematická analýza začíná čtením terénních poznámek. Účelem tohoto čtení je nalézt podporu pro hypotézy a témata navržena během pobytu v terénu nebo navrhnout nové hypotézy. Své myšlenky se snažíme fixovat pomocí nových poznámek, které propojujeme s daty vhodným systémem označení. Provádíme kódování dat. Snažíme se tímto způsobem identifikovat a extrahovat témata. Odhalujeme nápadné konfigurace: jazykových projevů nebo chování lidí ve skupině. Rozhodujeme se, zda provedeme důslednou strukturovanější obsahovou analýzu nebo se spokojíme na narativní dokumentaci témat a způsobů chování.

Kategorizační schéma pro kódování může pocházet z předchozích výzkumů. Častěji se snažíme vyvinout teorii pro objasnění pozorovaných fenoménů tvorbou zcela nových kategorií a hledáním vztahů mezi nimi. Používáme při tom techniku „nepřetržitého porovnávání“ – bereme každý segment dat a sledujeme jeho relevanci k dosud navrženým kategoriím. Zároveň se segment porovnává s jinými segmenty o podobných vlastnostech (přřazenými ke stejným katego-