

**Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě**

**Úvod do problematiky výzkumu II. –  
základy kvalitativního výzkumu**

**Kamil Janiš ml. a Marta Kolaříková**

**Opava 2016**

**Studijní program:** SPECIALIZACE V PEDAGOGICE

**Klíčová slova:** kvalitativní výzkum, výzkumná otázka, výzkumný cíl, metody sběru dat, výběr respondentů, kódování, analýza, obsahová analýza, kategorizace, rozhovor, pozorování, fenomén

© **Slezská univerzita v Opavě**  
**Fakulta veřejných politik v Opavě**

**Autoři:** **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D., Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.**

Úvod .....	5
<b>1 Základní charakteristika kvalitativního výzkumu .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Základní přístupy (typy) kvalitativního výzkumu.....</b>	<b>7</b>
1.1.1 Případová studie .....	7
1.1.2 Zakotvená teorie .....	8
1.1.3 Terénní výzkum .....	8
<b>2 Etický rámec kvalitativního výzkumu .....</b>	<b>10</b>
<b>3 Příprava a plánování kvalitativního výzkumu.....</b>	<b>14</b>
<b>4 Výběr respondentů.....</b>	<b>19</b>
4.1 Jaký zvolit typ výběru respondentů? .....	19
4.2 Metody výběru respondentů.....	20
4.2.1 Metoda totální výběru .....	20
4.2.2 Metoda sněhové koule .....	21
4.2.3 Metoda samovýběru .....	22
4.2.4 Metoda příležitostného výběru.....	22
4.2.5 Metoda záměrného výběru .....	23
<b>5 Metody sběru dat.....</b>	<b>27</b>
5.1 Rozhovor (interview).....	27
5.1.1 Druhy rozhovorů .....	28
5.1.1.1 Strukturovaný rozhovor .....	29
5.1.1.2 Polostrukturovaný rozhovor .....	30
5.1.1.3 Nestrukturovaný rozhovor .....	31
5.1.1.4 Narativní rozhovor .....	31
5.1.1.5 Skupinový rozhovor a ohniskové skupiny .....	32
5.1.1.6 Neformální rozhovor .....	32
5.1.2 Fáze rozhovoru .....	33
5.1.2.1 Před přípravou rozhovoru.....	33
5.1.2.2 Formulace otázek.....	34
5.1.2.3 Navázání kontaktu.....	36
5.1.2.4 Jádru rozhovoru .....	38
5.1.2.5 Ukončení rozhovoru .....	38
5.1.2.6 Časový harmonogram rozhovoru .....	39
5.2 Pozorování .....	40
5.2.1 Druhy pozorování.....	42
5.2.2 Průběh pozorování .....	44

5.2.3	Záznamový arch a terénní poznámky.....	47
6	Analýza a zpracování kvalitativních dat .....	49
6.1	Kódování a kategorizace dat .....	50
6.1.1	Otevřené kódování .....	51
6.1.2	Axiální kódování.....	53
6.1.3	Selektivní kódování .....	54
6.2	Obsahová analýza.....	54
6.3	Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze .....	57
6.4	Dílčí postupy analýzy kvalitativních dat.....	58
6.4.1	Metoda prostého výčtu.....	58
6.4.2	Metoda vytváření trsů.....	59
6.4.3	Metoda zachycení vzorců.....	59
	Seznam použité literatury.....	60

# Úvod

Druhý díl skript s názvem *Úvod do problematiky se výzkumu* nelze studovat bez znalosti informací z dílu prvního, a to zejména základní terminologie. Definici a bližší deskripci elementárních pojmů z „výzkumu“ se v druhém díle již nevěnujeme. Naleznete zde však i informace částečně shodné, které jsou přizpůsobeny tematickým potřebám kvalitativního výzkumu.

Struktura skript tak, jak jsme ji vytvořili, a správná aplikace získaných znalostí by vás měly provést úskalími kvalitativního výzkumu a napomoci vám při zpracování kvalifikačních prací. Primárně byla vytvořena pro předmět Seminář k bakalářské práci I. a II., a proto znalosti, dovednosti a schopnosti, které studiem předmětného textu získáte, bude ověřovat příslušný vedoucí kvalifikační práce. Naše skripta chápejte jako průvodce, který vám usnadní cestu k pochopení.

Cíle skript:

- Co budete znát:
  - základní charakteristiku kvalitativního přístupu ve výzkumu,
  - deskripci základních pojmů kvalitativního výzkumu,
  - deskripci základních typů výběrů respondentů,
  - deskripci základních metod sběru kvalitativních dat,
  - deskripci analýzy a vyhodnocení kvalitativních dat,
  - rizika při využití kvalitativního přístupu a jednotlivých metod sběru dat.
  
- Co budete umět:
  - rozhodnout při volbě přístupu k výzkumné části vaší kvalifikační práce,
  - formulovat výzkumný problém a výzkumnou otázku,
  - naplánovat kvalitativní výzkum,
  - formulovat otázky do rozhovory jako metody sběru dat<sup>1</sup>,
  - připravit záznamový arch pro metodu sběru dat pozorování,
  - provést otevřené kódování získaných dat,
  - analyzovat a vyhodnotit získaná data.

---

<sup>1</sup> Záměrně neuvádíme, že byste měli umět realizovat rozhovor, realizovat pozorování apod.

# 1 Základní charakteristika kvalitativního výzkumu

- Co budete umět:
1. Definovat kvalitativní výzkum.
  2. Znat základní rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem.

Kvalitativní výzkum patří k plnohodnotným formám výzkumu, i když v historii existovaly pokusy nahradit jej pouze výzkumem kvantitativním (Herbert Spencer, experimentální pedagogika, dynamická pedagogika aj.).

Jak vlastně kvalitativní výzkum definovat? Jendou z možností je tzv. negativní vymezení. V takovém případě je kvalitativní výzkum „*jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Glaser a Corbinová in Hendl, 2008, s. 47-48). Jednoduchá definice vymezuje kvalitativní přístup tak, jak je mnohdy studenty pojímán. Není však zcela přesná, protože i v kvalitativním výzkumu lze určitá data kvantifikovat.

„*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.*“ (Creswell in Hendl, 2008, s. 48).

Druhá definice je již odpovídající i našemu pojetí a chápání kvalitativního výzkumu. Níže však představíme další možné přístupy, které odráží takové všeobecné chápání předmětné formy výzkumu.

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) popisují vymezení kvalitativního výzkumu z několika aspektů: podle použité metody sběru dat; podle metody usuzování; podle typů dat a podle způsobu analýzy dat.

- a) Podle použité metody sběru dat – ve zjednodušeném pojetí je kvalitativní výzkum spojen s rozhovorem a výzkum kvantitativní dotazníkem. Jedná se o opravdu velmi, ale velmi zjednodušené pojetí, s kterým se ovšem v praxi běžně setkáváme. I dotazník lze vyhodnocovat kvalitativně a rozhovor kvantitativně.
- b) Podle metody usuzování – kvalitativní výzkum je založen na indukci a kvantitativní na dedukci. Jedná se opět o velice zjednodušené chápání, které nereflektuje

skutečnost, že i v kvalitativním výzkumu výzkumník může využívat v určité fázi dedukci a abdukci.

- c) *Podle typu dat* – data získána z rozhovorů, pozorování a textů (slova a text) jsou pojímána jako kvalitativní. Není však rozlišen účel studie a opět se jedná o velice zjednodušující pojetí.
- d) *Podle způsobu analýzy dat* – v kvalitativním výzkumu jsou využívány jiné způsoby analýzy a vyhodnocení dat, než ve výzkumu kvantitativním. U kvantitativního výzkumu je vše dopředu „dané“. U výzkumu kvalitativního hledáme vztahy, tvoříme kategorie apod., v průběhu analýzy odhalujeme nové skutečnosti apod. Jak jsme již napsali výše, tak i kvalitativní data můžeme kvantifikovat, a proto ani takové vymezení není přesné.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007) závěrem své kapitoly, která se věnuje definici kvalitativního představují vymezení, které je téměř shodné s výše uvedenou citací z publikace od Hendla (2008).

## **1.1 Základní přístupy (typy) kvalitativního výzkumu**

Základní přístupy či typy kvalitativního výzkumu rozhodně nejsou rovny s metodami sběru dat, což bývá zejména u studentů zaměňováno. Níže se stručně zabývá základními a vybranými kodifikovanými přístupy.

### **1.1.1 Případová studie**

Právě případová studie bývá studenty mnohdy chybně zaměňována za kazuistiku, ale především je chápána jako samostatná metoda sběru dat. Případová studie však využívá jiných metod, které jsou v těchto skriptech popsány, a proto je takové chápání nepřesné.

Definice případové studie je ve své podstatě její vymezení tzv. kruhem. Hendl (2008, s. 101) charakterizuje případovou studii tak, že 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.*“

Smyslem případové studie je získat maximální možné množství dat od jednoho či několika málo jedinců (případů). „*V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl, 2008, s. 102)

### 1.1.2 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je nejen jednou ze strategií výzkumu, ale zároveň i jednou z metod analýzy kvalitativních dat. „*Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie.*“ (Hendl, 2008, s. 123).

Cílem kvalitativního výzkumu pomocí zakotvené teorie je vytvoření nové teorie. Ke zkoumanému a k zjištěným datům je nutné přistupovat naprosto objektivně, bez předsudků, domněnek apod. Nejsou definovány proměnné, ale pouze oblast výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

„*Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Pro lepší představu využijeme naprosto konkrétní příklad, kde byla využita strategie a zároveň metoda zakotvené teorie – [KOLAŘÍKOVÁ, M. \*Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze\*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.](#)

Zakotvená teorie je v obecné rovině mnohem složitější (přirozeně její uplatnění), zejména pak konstrukce nové teorie. Proto detailnější popis není předmětem těchto skript<sup>2</sup>. Pro zájemce odkazujeme na námi využitou literaturu.

### 1.1.3 Terénní výzkum

Terénní výzkum je založen na účasti výzkumníka přímo v „terénu“ a tedy v přirozeném prostředí zkoumaných jevů, osob, procesů. Je charakterizován nižší strukturovaností a i obecně znějícími výzkumnými otázkami, což je dáno tím, že výzkumník postupně „proniká“ do

---

<sup>2</sup> V kvalifikační práci na úrovni práce bakalářské se se zakotvenou teorií nesetkáváme a domníváme se, že je i nad rámec kompetencí, které by měl student bakalářského profesně orientovaného studijního programu umět. Tím rozhodně nechceme říci, že bychom vás nějak podceňovali a ani si to nemyslíme, ale pouze odlišujeme úroveň jednotlivých stupňů vysokoškolského studia. Stejně jako je odlišena bakalářská – diplomová – disertační práce.



struktury prostředí, odhaluje určitá skrytá data apod. Výzkumník je ke zkoumaným osobám v partnerském vztahu (Miovský, 2006).

Obecné požadavky na terénní výzkum:

- a) *Terén musí být výzkumníkovi přístupný.*
- b) *V terénu by měla existovat reálná funkce (místo).*
- c) *Důkladná příprava a proškolení výzkumníka.*
- d) *Záměry výzkumníka (jeho cíle) musí být eticky obhajitelné.* (Miovský, 2006, s. 106-107)

Proniknout do terénu není na první pohled nikterak složité, alespoň na první pohled. Sami asi vyloučíte možnost jako infiltrovat se do mafiánských struktur apod. Požadavek, že terén musí být výzkumníkovi přístupný, nemusí primárně tvořit nepřekonatelnou bariéru, ale již druhý požadavek ji vytvořit může. Např. pravděpodobně bude reálné domluvit se s dětským domovem, abychom mohli realizovat rozhovory s dětmi za nějakým účelem, ale pokud tam nemám onu reálnou funkci, tak zcela jistě budeme určitým rušivým elementem, budeme narušovat nejen chod zařízení, ale i fungování skupiny. V rámci studia lze toto vyřešit tak, že v daném zařízení vykonáváte svou praxi. Musíte však sami zhodnotit především to, zda čas strávený tzv. v terénu je dostačující pro naplnění cílů výzkumu. Pokud jsou splněny první dva požadavky, tak nelze opomíjet přípravu. Pokud se v daném prostředí pohybujeme nově, potřebujeme znát jeho specifika, rizika, etické aspekty, slang apod.

K poslednímu požadavku se váže následující kapitola zabývající se etickým rámcem kvalitativního výzkumu.

Terénní výzkum lze označit také jako etnografický (Hendl, 2008; Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Terénní výzkum vyžaduje dlouhodobější pobyt v „terénu“ a stejně jako zakotvená teorie má svá specifika a pravidla. Je náročný v tom, že musíte zaznamenávat spousty informací, které někdy můžete považovat za podružné, ale mohou mít zásadní význam. Ne vždy se v terénu můžete pohybovat s diktafonem, papírem a tužkou, resp. můžete – ale když máte sebou poznámkový blok, budou výpovědi a sdělení respondentů autentické? Budou vám chtít všechno sdělit? Opět odkazujeme na námi využitou literaturu.

## 2 Etický rámec kvalitativního výzkumu

Etická rovina výzkumu neprobíhá pouze v přístupu k respondentům či jiným neživým subjektům. Jedná se i o rovinu k sobě samému, jiným odborníkům v daném oboru (ti kteří budou náš výzkum číst) a v jisté souvislosti i širší laické veřejnosti.

Na rozdíl od výzkumu kvantitativního, je zde předpoklad, že bude více zasaženo do intimity respondenta. Nyní se však nesetkáváte s dotazníkem č. 543 (i dotazník lze zpracovat kvalitativně), ale s konkrétním člověkem, s dokumenty konkrétních lidí apod.

Průcha (2011, s. 24-36) uvádí několik etických principů, které rozděluje na etické principy při přípravě výzkumu; při realizaci a při publikování výsledků výzkumu.

Níže se budeme věnovat pouze vybraným principům, kompletní přehled je uveden v prvním díle studijní opory věnované kvantitativnímu výzkumu.

### **Etické principy při přípravě výzkumu:**

- **Zachování anonymity** – pokud se snažíme od respondentů získat nejpravdivější informace, zpravidla u dotazníku a výzkumu, je nutné jim zaručit anonymitu. Je nutné je o zachování anonymity informovat předem, ujistit je, že získané odpovědi slouží pouze pro daný účel. Při rozhovorech, pozorování aj. typických metodách sběru dat pro kvalitativní výzkum je ujištění o zachování anonymity mnohem složitější než v případě kvantitativního výzkumu, který je nejčastěji reprezentován nějakým dotazníkem, popř. sekundárním analyzováním statistických dat. Zvláště v případech, kdy je rozhovory nutné nahrávat na záznamové zařízení. Dále byste měli pamatovat i neúmyslnou tzv. zpětnou identifikaci respondenta. Kvalifikační práce (ale i jiné publikace) by neměly obsahovat žádné indicie, které by onu zpětnou identifikaci mohly dopustit (poděkování nějaké instituci, zařízení apod.). I v rámci případové studie je nutné některé informace „vypustit“.

Ačkoliv to vše můžete považovat za samozřejmé, tak vězte, že jsme při hodnocení a psaní posudků ke kvalifikačním pracím, již několikrát dospěli k zpětné identifikaci respondenta, resp. práce obsahovala takové informace, že

by bylo poměrně jednoduché dotyčného identifikovat. Nezjišťujte ani informace, které nepotřebujete k naplnění cílů své práce.

V současnosti samozřejmě existují i možnosti, které respondentovi sice zaručí téměř 100% anonymitu, ale výzkumníkovi přináší zvýšené riziko v oblasti „skutečnosti“ respondenta<sup>3</sup>. Myšleny jsou online rozhovory přes Skypy či jiné služby.

- **Informovaný souhlas zkoumaných subjektů<sup>4</sup>** – znamená, že subjekty dobrovolně souhlasí se začleněním do výzkumu a zároveň znají záměry výzkumu, cíle výzkumu a využití získaných dat. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 46) doplňují, že někteří autoři zatajují cíl svého výzkumu.

Např. žákům sdělíme, že je při hodině tělesné výchovy budeme pozorovat při nějaké sportovní aktivitě z důvodu výběru těch nejlepších do školního týmu. Skutečným záměrem však je pozorovat projevy fair play chování v průběhu sportovní aktivity. Pokud bychom jim sdělili pravý záměr naší činnosti, tak existuje předpoklad, že by se nechovali „přirozeně“. Na druhou stranu i naší lži ovlivníme jejich chování.

Hendl (2008, s. 154) k [zatajování cílů](#) a okolností výzkumu doplňuje, že pokud se již rozhodujeme něco zatajit, měli bychom postupovat následovně:

- *„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 výsledků studie;*
- *jestliže výzkumník musí něco zatajit, pak o tom informuje účastníky dostatečným způsobem, jakmile to bude možné.“*

Z etického aspektu týkajícího se zatajování informací upozorňujeme na jednu závažnou skutečnost. Pamatujte vždy na to, že zatajením skutečných informací téměř vždy narušíte vztah, který vznikl mezi výzkumníkem (vámi) a

---

<sup>3</sup> Výzkumník si nemůže být jistý tím, že skutečně hovoří s respondentem ze své vymezené cílové skupiny. Blíže se této problematice budeme věnovat u kapitoly věnované výběru respondentů.

<sup>4</sup> Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) zmiňují ještě tzv. předpokládaný souhlas, který je v pedagogické realitě běžný. Např. kompetentní pracovník umožní vstup do zařízení s tím, že je informován o realizaci vašeho kvalitativního výzkumu s osobami docházejícími či žijícími v daném zařízení nebo s realizací výzkumu se zaměstnanci. V takovém případě nepotřebujete každý jednotlivý informovaný souhlas respondenta.

respondentem. Došlo k určitému oklamání respondenta. Takové počínání je sice obhajitelné, ale skutečně výjimečně.

### **Etické principy při realizaci výzkumu:**

- **Zastupování výzkumného pracovníka** – je v kvalitativním výzkumu mnohem problematičtější než u výzkumu kvantitativního. Opět vše budeme demonstrovat na typických příkladech metod sběru dat. V kvalifikačních pracích se nejčastěji setkáváme s nestrukturovaným, polostrukturovaným a nestandardizovaným pozorováním či rozhovory. Sami si jistě uvědomujete, že určitý projev chování může každý pochopit jiným způsobem. Vyhodnotí zastupující výzkumníka stejný projev chování stejně? Bude vystupovat při realizaci rozhovoru v souladu s jeho zásadami?

K zastupování výzkumníka dochází. Zastupující by měl být proškolen kompetentní osobou, seznámen se všemi náležitostmi výzkumu apod. Pro kvalifikační práce je zastupování skutečně výjimečné.

- **Nezkreslená prezentace výsledků výzkumu** – uvedený etický princip je v podstatě jasně srozumitelný, ale je nutné zdůraznit, že nesouvisí pouze s výzkumem. Vždy by měly být prezentovány výsledky v takové podobě, v jaké byly výzkumníkem zjištěny. Prezentujeme i to, co se nám „nehodí“. Dochází i k situaci, kdy jsou zjištěné skutečnosti úmyslně zkreslovány tak, aby odpovídaly skrytému záměru.

Např. bychom se ptali obyvatel vybrané obce, zda by souhlasili se zlepšením dopravní obslužnosti své obce. Pravděpodobně bychom nezískali odpověď ne. Výsledky lze zkresleně interpretovat i tak, že obyvatelé vybrané obce souhlasí s výstavbou dálnice v katastru obce.

- **Opakované publikování téhož výzkumu** – eticky přípustné je, pokud je tentýž výzkum publikován vícekrát, ale vždy pro různou cílovou skupinu. Naše výsledky mohou mít širší společenský dopad a jejich publikování s vysokou mírou složitých statistických výpočtů by mohlo být nesrozumitelné pro širší veřejnost. Proto jej můžeme zjednodušit apod.

Hendl (2008) k etickým otázkám výzkumu poznamenává, že žádný výzkum nesmí ohrozit respondentovo fyzické a psychické zdraví.

### 3 Příprava a plánování kvalitativního výzkumu

Není potřeba zdůrazňovat, že kvalitní příprava a plánování se výzkumníkovi odmění v podobě kvalitního výzkumu. Pokud je nějaká fáze přípravy a plánování podceněna, tak primárně nedosáhneme odpovídajících výsledků, ale také to svědčí o samotném zájmu výzkumníka získat kvalitní data.

I když je příprava a plánování kvalitativního výzkumu v určitých aspektech podobné výzkumu kvantitativnímu, tak nepostupujeme od první fáze ke druhé, pak třetí atd. (tedy lineárně), ale tzv. cirkulárně. Jednotlivé fáze se mohou překrývat, vracíme se k fázím předchozím apod. Lineární postup je typický pro kvantitativní výzkum, cirkulární pro kvalitativní (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Gavora (2006) přirovnává kvantitativní výzkum k projektu architekta, který stavitelovi slouží jako podrobný a přesný návod pro stavbu. Kvalitativní výzkum naopak přirovnává k plavbě lodi, kdy je sice znám cíl plavby a přibližná trasa, ale měnící se počasí neustále mění naše plány.

Marshallová a Rossmannová (2006 in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 54) prezentují orientační schéma kvalitativního výzkumu:

#### **„Úvod**

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

#### **Přehled související literatury**

- *Teoretická tradice ve zkoumání tématu*
- *Výzkumné teorie*
- *Realizované empirické výzkumy*

#### **Design a metodologie**

- *Celkový přístup a jeho zdůvodnění*
- *Volba vzorku nebo místa výzkumu*

- *Techniky sběru dat*
- *Analytické procedury*
- *Zajištění důvěryhodnosti výzkumu*
- *Etické otázky*<sup>5</sup>

Tvrdit, že by takové schéma mělo být pro kvalifikační práce využito pouze přiměřeně, považujeme za alibistické. I když jsou stanoveny rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi prací, tak nelze přistoupit na situaci, kdy lze vynechat nějakou část, nezdůvodnit určitou část, neseznámit se s již realizovanými výzkumy apod.

Gavora (2006, s. 42) hovoří o základních složkách výzkumného projektu, které zahrnují i jiné oblasti než výše uvedené schéma:

1. *„Téma výzkumu – předmět, na který se výzkum zaměřuje.*
2. *Přehled relevantní literatury. Teoretická orientace a syntéza výzkumu z dané oblasti. Z něj vyplýne teoretický rámec výzkumu a cíl výzkumu.*
3. *Cíl (cíle) výzkumu – jaké výzkumné otázky si výzkum klade, jaký je jejich význam (zdůvodnění potřeby a smysluplnosti výzkumu).*
4. *Celková výzkumná strategie a postup.*
5. *Metodologické preference, např. etnografický výzkum, narativní přístup, fenomenologická analýza, dramaturgický přístup atd.*
6. *Zkoumané případy – místa, situace, prostředí, osoby, produkty člověka.*
7. *Výzkumné metody – způsoby sběru dat.*
8. *Vstup do terénu, navázání pracovních vztahů s účastníky výzkumu.*
9. *Časový rozvrh práce v terénu.*
10. *Způsob záznamu údajů, jejich archivace.*
11. *Předpokládaný způsob analýzy údajů.*
12. *Zabezpečení kvality výzkumu.*
13. *Etické otázky výzkumu.*
14. *Materiál a rozpočet výzkumu. Pomáhající osoby.*
15. *Celkový časový plán výzkumu.*
16. *Předpokládaný způsob zveřejnění výsledků (výzkumná studie, zpráva o výzkumu, disertační práce, časopisecká studie apod.).*
17. *Literatura – uvede se citovaná i další literatura relevantní pro výzkumné téma.“*

---

<sup>5</sup> Srov. Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 s. 55-61

Jednotlivým bodům se nebudeme zvláště, u některých bodů to ani není možné, popř. by to bylo irelevantní (např. materiál a rozpočet výzkumu).

Najít vhodné téma pro kvalitativní výzkum nemusí být problematickou záležitostí, protože každé téma je vhodné. To ovšem neznamená, že každé téma je vhodné pro výzkum kvalitativním přístupem. Jinými slovy, prakticky každé téma můžeme zkoumat kvantitativně i kvalitativně, ale rozhodujeme se podle toho, co nám přinese lepší výsledky.

Na druhou stranu nechceme výběr tématu nikterak zlehčovat. Měla by mu předcházet důkladná teoretická příprava. I prvotně skvělý „nápad“ se posléze může ukázat jako nerealizovatelný, realizovatelný dlouhodobým výzkumem (což u kvalifikačních prací zpravidla nepřipadá v úvahu) nebo natolik prozkoumaným tématem, že nemá prakticky další význam se daným z našeho úhlu pohledu zabývat.

Pokud tedy kvalitativní výzkum má budovat určitou teorii, tak jsou vhodná témata, která jsou částečně stále neznámá. Pokud zvolíme téma známé, tak bychom v něm měli objevovat něco nového (Gavora, 2006). Opravdu neobjevujte znovu Ameriku.

Zdroji pro námět výzkum mohou být – *„jiné výzkumy, teoretická literatura, potřeby praxe, inspirace v terénu, potřeby pracoviště.“* (Gavora, 2006, s. 45-47).

Nemějte nikdy nízké záměry. Uvědomujeme si, že některými jsou kvalifikační práce vnímány jako nepříjemná povinnost, kterou musí v závěru svého studia splnit.

Výše uvedené složky v pojetí Gavory jsou Hendlem (2008, s. 143-144)) uvažovány v redukované podobě.

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

Skutečně zásadní složka a jak jsme uvedli výše při výběru tématu, tak náš výzkum musí mít jasný smysl, účel. Pokud chceme jen provést deskripci, tak musí být zřejmé, proč je deskripce nutná a zároveň se musíme ptát, zda můžeme zjistit něco nového? Není již dostatečná deskripce dané problematiky dostatečná?

*„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.“*

Jedná se tedy stejně jako u volby tématu o teoretickou studii našeho námětu, ale i o sebereflexi dosavadních zkušeností, vlastností a dovedností. U určitých témat jsou nutné i kompetence, které máme či nemáme.

*„**Výzkumná otázka.** Klademe 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.“*

K problematice formulace výzkumné otázky využijte první díl skript. Formulace výzkumné otázky musí odpovídat nejen formálním požadavkům na ní kladených, ale musí být především reálně zodpověditelná. V praxi jsme se setkali s tím, že výzkumná otázka byla po formulační (jazykové stránce) v pořádku, ale její zodpovězení by vyřešilo všechny problémy pedagogiky rodiny. Uvažujte i o tom, zda je možná na výzkumnou otázku najít odpověď během doby zpracování vaší kvalifikační práce.

*„**Metody.** Podle otázky volíme příslušné techniky výzkumu. Určujeme, jakým způsobem budeme shromažďovat data a následně je zpracovávat. Do této kategorie zařazujeme roli výzkumníky ve výzkumu. Především uvažujeme **sběr dat**, tedy to, jakým způsobem budeme data získávat (můžeme použít metodu pozorování, rozhovorů a shromažďování dokumentů) a **analýzu dat**, tedy co všechno budeme dělat se získanými daty, abychom jim porozuměli.“*

Uvedený prvek primárně a explicitně odkazuje na to, že skutečně o všem musíme uvažovat o prvopočátku, včetně analýzy dat. Pokud od počátku neuvažujete a nemáte promyšlenou analýzu dat, tak pravděpodobně nenaplníte cíle a záměr výzkumu. Sesbírat data je jedna část, ale nelze si následně nad nimi sednout a přemýšlet, co s nimi provedeme. I námi zvolený způsob analýzy dat ovlivňuje jejich sběr.

*„**Strategie výběru.**“ [viz kap. 4](#)*

*„**Validita.** Řešíme úkoly se zajištěním aspektů ovlivňujících kvalitu naší studie. Musíme vyloučit alternativní vysvětlení našich výsledků nebo možnosti narušení validity studie.“*

U některých témat skutečně existuje alternativní vysvětlení, které je pragmatické a možné. Např. v určitém meziročním srovnání došlo k výraznému úbytku dopravních nehod. Zajímalo nás, zda by za takovým snížením mohla být „lepší výchova budoucích řidičů.“ Došli bychom k nějakému závěru, ale alternativním vysvětlením je, že od roku, kdy došlo

k výraznému poklesu dopravních nehod začal platit zákon (vyhláška), která umožňuje dopravní nehody do určité výše škody nenahlašovat policii. Tudíž se tyto nehody neobjeví v policejní statistice.

Plán výzkumu bychom měli mít sestaven nejen tzv. v hlavě, ale měli bychom jej mít i detailně zapsaný, můžeme jej revidovat, upravovat a využít až jeho finální podobu.

## 4 Výběr respondentů

Výběr respondentů je vždy důležitou součástí kvalitativního (přírodně i kvantitativního výzkumu), který ovlivňuje celkovou kvalitu a interpretovatelnost. Je pravdou, že někteří studenti si vyloží výběr respondentů v kvalitativním výzkumu tak, že je potřebují málo respondentů a je jedno koho vyberou. Výběr respondentů je stejně odpovědnou součástí výzkumu jako u výzkumu kvantitativního.

O způsobu výběru respondentů by mělo být uvažováno již ve fázi plánování a výběru tematického zaměření.

### 4.1 Jaký zvolit typ výběru respondentů?

Odpověď na uvedenou otázku v nadpisu podkapitoly je jednoduchá – ten nejlepší ☺. Respondenty lze rozdělit do třech skupin dle jejich identifikovatelnosti:

- a) *Respondenti jednoznačně identifikovatelní* – jsou to respondenti, které můžeme jednoduše nalézt. Jedná se např. o žáky základních škol, studenty středních škol, studenty vysokých škol, úředníky, policisty, hasiče, lékaře, učitele. Samozřejmě je velice těžko identifikujeme „na ulici“, ale víme, v jaké instituci je nalézt můžeme.
- b) *Respondenti částečně identifikovatelní* – ty lze identifikovat např. v nějaké instituci, ale jsou tím vyselektovány jiné podskupiny ze skupiny respondentů, např. senioři. Nejčastěji označujeme člověka za seniora dle věku, sice vizuálně dokážeme zařadit určité lidi do skupiny seniorů, ale „hraniční“ seniory je velice neetické takto oslovovat. Můžeme je tedy jednoznačně identifikovat v domovech pro seniory. Seniorský žijící v domácím prostředí již mnohem hůře. Obdobný případ tvoří jedinci s určitým onemocněním, např. psychiatrickým, které sice identifikujeme v psychiatrické léčebně, ale „na ulici“ nikoliv.
- c) *Respondenti neidentifikovatelní* – tato skupina je již dle svého názvu nejnáročnější. Jsou to lidé, kteří jsou nějakou pravděpodobností metodou výběru nekontaktovatelní, popř. jich není příliš mnoho. Jedná se např. o muže na rodičovské dovolené, homosexuální páry vychovávající dítě apod. Často jsme odkázáni na samovýběr nebo nějakého prostředníka (instituci), která umožní kontakt výzkumníka a respondenta.

Zejména u této skupiny již v prvopočátku přemýšlejte nad tím, jak případné respondenty budete kontaktovat.

Dalším kritériem pro zvolení metody výběru respondentů je početnost základního souboru a další atributy základního souboru<sup>6</sup>. Vymezení základního souboru lze učinit již v názvu kvalifikační práce studenta. Početnost některých skupin je pouze v rovině kvalifikovaných odhadů učiněných na základě jiných empirických výzkumů, např. počet dětí ze sociálně vyloučených rodin. Je nutné početnost uvést do souvislosti i s identifikovatelností respondentů.

## 4.2 Metody výběru respondentů

K výběru respondentů lze samozřejmě využít i metody výběru typické pro kvantitativní výzkum<sup>7</sup>, není to však zcela běžné.

Pro kvalitativní výzkum jsou typické tzv. nepravděpodobnostní metody výběru. Metody pravděpodobnostní jsou založeny na randomizaci výzkumného souboru (Miovský, 2006).

Níže se budeme věnovat jen metoda nepravděpodobnostním. Miovský (2006) v úvodu k determinaci způsobů výběrů uvádí, že ze strany výzkumníka je vždy důležité zdůvodnit zvolenou metodu.

K tomuto se přikláníme i my, výběr zvolené metody musí být řádně zdůvodněn, vždy vychází z cílů, základního souboru, výzkumného problému. Nerozhodujeme se nikdy podle toho, co je lehčí a co těžší, ale co je LEPŠÍ.

### 4.2.1 Metoda totální výběru

Někdy se rovněž používá pojem *vyčerpávající výběr*. Již ze samotného názvu vyplývá, že výzkumný soubor je tvořen všemi prvky (respondenty) souboru základního (Chráška, 2007; Miovský, 2006).

Od počátku plánování našeho výzkumu uvažujeme o tom, že budeme „zkoumat“ nějaký úzký kolektiv – např. učitele konkrétní základní školy. Musíme upozornit na častou chybu, která u uvedeného konkrétního příkladu nastává v kvalifikačních pracích studentů. Abychom

---

<sup>6</sup> Miovský (2006) hovoří o problematice vymezení vlastností některých základních souborů. Je tedy nutné využívat více zdrojů k tomu, abychom jasně vymezili základní soubor.

<sup>7</sup> Srov. JANIŠ, Kamil ml. *Úvod do problematiky výzkumu I – základy kvantitativního výzkumu*. Opava: FVP, 2014.

např. u realizovaných rozhovorů s učiteli jedné zvolené základní školy mohly užít napsat, že jsme využili totální výběr, tak i teoretická část se musí týkat dané školy, nikoliv škol obecně, popř. by to musela být natolik specifická škola, která neumožňuje záměnu s jinou.

Za totální výběr lze považovat i jednopřípadovou studii, která popisuje natolik unikátní případ, kdy opět není možno jej zaměnit s jakýmkoliv jiným případem (Miovský, 2006). Např. popisovat komunikační strategie v české rodině, kde jsou paterčata.

#### **4.2.2 Metoda sněhové koule**

Metoda sněhové koule je jednou z nejčastěji využívaných, která nám poskytuje i možnost určité míry randomizace.

Velmi zjednodušeně je metoda sněhové koule založena na principu získávání kontaktů na případné respondenty. V první fázi je nutné získat nějakého respondenta, který splňuje znaky našeho základního souboru nebo získat kontakt v nějaké instituci, která nám zprostředkování může zajistit. Přirozeně takových respondentů a institucí můžeme v první fázi získat více. Tyto nám mohou sdělit další kontakty na jedince, kteří spadají do naší cílové skupiny. V této fázi však do metody sněhové koule můžeme implementovat další metody výběru respondentů, které nám poskytnou určitou míru randomizace – stratifikovaný výběr, náhodný výběr apod. (Miovský, 2006).

Metodu sněhové koule zpravidla volíme v situacích, kdy známe jednoho respondenta z našeho základního souboru. Např. oblastí našeho zájmu rodiny pečující o dítě s hlubokou mentální retardací. Známe jednu rodinu, se kterou můžeme realizovat rozhovor. Lze vcelku úspěšně předpokládat, že tato konkrétní rodina „ví“ o dalších ve stejné situaci a tedy z našeho základního souboru. Stejně tak můžeme kontaktovat instituci, která poskytuje jistý druh sociální služby oné cílové skupině. Samozřejmě vždy musíme pamatovat na etický rozměr našeho výzkumu.

Jedním z významných limitů metody sněhové koule je, že náš výběrový soubor může být významně limitován tím, že kontakty, které získáváme, budou na respondenty, kteří jsou si podobní. Opět to budeme demonstrovat na příkladu (Miovský, 2006)

Naší oblastí zájmu by bylo zjistit přínos volnočasových aktivit pro seniory žijící v domácím prostředí. V první fázi kontaktujeme nadprůměrně aktivního pana Františka ve věku 80 let. Lze předpokládat, že kontakty, které by nám poskytl, by byly na stejně aktivní seniory. Získali bychom tak zcela zkreslený obraz skutečnosti.

### 4.2.3 Metoda samovýběru<sup>8</sup>

Již samotný název metody výběru je v podstatě její definicí. Metodou samovýběru se částečně zbavujeme svého vlivu na výběr respondentů. Miovský (2006) hovoří o několika příkladech (inzerát a „oslovení skupiny“), které následně doplníme vlastním komentářem a opět příklady.

Prvním je podání si inzerátu. Jedná se např. o základní soubor, který je těžko identifikovatelný. V kvalifikační práci jsme se setkali s tím, že základním souborem byli muži na rodičovské dovolené. Studentka skutečně podala inzerát, aby získala svůj výběrový soubor. Rizikem je přirozeně, že si takový inzerát nikdo nepřečte. Rozhodující je rovněž jeho podoba a médium, ve kterém jej zveřejníme. Současnými možnostmi jsou sociální sítě.

„Oslovení skupiny“ můžeme považovat za efektivnější způsob, protože již přímo cílíme na členy základního souboru, které „známe“, resp. víme, kde je oslovit. Jedná se o cílenější oslovování. V praxi jsme se setkali s tím, že byli oslovováni jedinci z vymezeného základního souboru, kteří se sdružovali na určitých diskuzních platformách.

Základním atributem samovýběru je projevení aktivního zájmu jedince, který se dobrovolně zapojí do výzkumu, nikoliv pouze jeho souhlas. Musí sám pro účast na výzkumu vykonat určitou činnost. Mezi rizika metody samovýběru můžeme zařadit vlastní motivaci lidí zapojit se do výzkumu, motivace může být i finanční. (Mioviský, 2006).

Za zvláštní, ale poměrně rozšířenou podobu metody samovýběru, která by mohla být zařazena i pod jinou metodu výběru a uznáváme, že se s ní spíše setkáváme u kvantitativně orientovaných výzkumů je, „sdílení“ elektronického dotazníku na webových stránkách k tomu určených. Naprosto ultimativním rizikem je, že naprosto nevíte, kdo daný dotazník vyplnil. Data nelze považovat za relevantní.

### 4.2.4 Metoda příležitostného výběru

Někdy též nazývána jako metoda dostupného výběru. V kvantitativně orientovaném výzkumu ji zkráceně můžeme shrnout do věty – kdo jde zrovna kolem, tak je naším respondentem (Žumárová, 2011).

---

<sup>8</sup> Někdy též výběr anketní (Chráska, 2007).

V praxi se s ní setkáváme v kvalifikačních pracích relativně často, kdy studenti svou praktickou část realizují prostřednictvím svých spolužáků. V kvantitativním výzkumu by se uvedený výběr respondentů prakticky neměl vyskytovat. I když se výsledky vztahují jen na konkrétní soubor, tak problém nastává v komparaci s teorií.

V kvalitativním výzkumu ovšem svou pozici má a jeho aplikace je na rozdíl od kvantitativního výzkumu poměrně složitá, resp. klade zvýšené nároky na výzkumníka, zejména ve schopnostech improvizace, komunikačních dovedností apod. Výzkumník může využít i nenadálé situace pro kontaktování respondenta. Často je využíváno více metod pro výběr (Miovský, 2006).

Musíme uznat, že v kvalifikačních pracích se s metodou příležitostného výběru u kvalitativně orientovaných výzkumů prakticky nesetkáváme. Využijeme tedy již popsany příklad jejího využití.

*„Například při výzkumu mediálních strategií větších neziskových organizací můžeme postupovat tak, že si je rozdělíme do skupin pro oblasti jejich působení, abychom mohli vybrat vždy několik zástupců za danou aplikační oblast (uplatníme záměrný kvótový výběr), a následně kromě studia dokumentů těchto organizací (včetně studia prezentací atd.) objíždíme tiskové konference, na kterých se pokoušíme kontaktovat zástupce těchto organizací s cílem provést s nimi interview. Kromě toho využíváme možnosti např. různých sponzorských či propagačních párty, při kterých opět dle možností kontaktujeme a vybíráme relevantní zástupce dané organizace k provedení interview.“ (Miovský, 2006, s. 134).*

Příležitosti, které se naskytanou, mohou být skutečně různorodé. Doplnujeme, že výzkumník by měl mít jistý takt. Dokáže tak vyhodnotit vhodnost či nevhodnost situace, ve které vhodného respondenta osloví.

#### **4.2.5 Metoda záměrného výběru**

Metoda záměrného výběru je obdobně jako metoda příležitostného výběru kritizována<sup>9</sup> v kvantitativním výzkumu, ale u výzkumu kvalitativního je přijatelná při splnění několika podmínek. S metodou záměrného výběru v té nejjednodušší podobě se setkáváme nejčastěji.

Cíleně vyhledáváme účastníky našeho výzkumu, a to na základě jejich vlastností odpovídající základnímu souboru. Existuje několik typů záměrného výběru (Miovský, 2006).

---

<sup>9</sup> Ne v plném rozsahu. Existuje více typů záměrných výběrů. Některé z nich jsou akceptovatelné.

Deskripci jednotlivých typů se dále věnovat nebudeme, jelikož jsou popsány v prvním díle skript.

Jak již bylo naznačeno, tak výběr respondentů prostřednictvím námi popsaných metod, není na rozhodnutí výzkumníka a jeho hození mincí, který výběr zvolí. Nelze se rozhodovat ani dle toho, co považuje za lehčí.

Hendl (2008, s. 151-152) zmiňuje jistá doporučení pro výběr:

1. *„Jestliže zvolíme určitou osobu pro rozhovor nebo pozorování, pak se musíme zeptat: proč ji volíme? Jaké jsou implikace této volby pro další výběr jiné osoby? (Místo osoby si lze představit místo, instituci atd.).*
2. *Jestliže vybíráme lidi, situace, procesy, pak je nutné dokázat tyto objekty zkoumání propojit s výzkumnou otázkou. První volba nemusí být správná a výzkumník musí být připraven ke změně a revizi.*
3. *Ptáme se, zda plán sběru dat zvyšuje zobecnitelnost našich výsledků tím, že mají konceptuální sílu nebo dobře reprezentují uvažované jevy.*
4. *Ptáme 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.“*

Metod výběru respondentů, resp. přístupů k výběru sledující záměr a účel výzkumu, je více. V níže prezentované tabulce jsou některé stručně naznačeny. S některými jste již byli seznámeni.



Tab. č. 3 – typy vzorkování v kvalitativním výzkumu

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

(Patton in Hendl, 2008, s. 152)

Velmi frekventovanou otázkou, kterou slyšíme od studentů při konzultacích závěrečných prací, kteří si zvolili kvalitativní výzkum jako praktickou část své práce je – *Kolik respondentů mi stačí?* Na to však neexistuje nějaká univerzální odpověď. Záleží na velikosti

základního souboru, jeho rozmanitosti, identifikovatelnosti, teritorialitě, cílech výzkumu, výzkumném problému apod. Někdy stačí jeden, jindy je 50 málo. Je to opravdu vysoce individuálně specifické pro tematické zaměření kvalifikační či jiné práce.

## 5 Metody sběru dat

Každá část plánování a realizace výzkumu je důležitá, a proto ani zvolená metoda sběru dat není výjimkou. V této kapitole se budeme věnovat vybraným metodám, které bývají nejčastěji využívány studenty v kvalifikačních pracích, které jsou ve své praktické části kvalitativně orientovány.

### 5.1 Rozhovor (interview)

Rozhovoru budeme věnovat významnou část kapitoly, protože se jedná o jednu z nejpoužívanějších metod. Někdy je studenty kvalitativní výzkum spojován pouze s rozhovorem.

Miovský (2006) hovoří o tom, že rozhovor (interview) je v podstatě spojení dvou metod sběru dat, a to samotného rozhovoru a zároveň pozorování. Klade tak zvýšené nároky na tazatele, kdy kromě komunikačních dovedností a schopnosti kultivovaně vést rozhovor, musí tazatel věnovat pozornost i tomu, co lze zachytit „zrakem“ (viz níže). Zvláštní podobu pak má forma rozhovoru (interview) nazvaná jako *telefonní interview*<sup>10</sup>.

*„Interview je speciálně vedený rozhovor výzkumníka se zkoumanou osobou (osobami). Vyznačuje se přímým kontaktem obou dvou aktérů, tedy jde o komunikaci tváří v tvář (telefonické interview není typické pro kvalitativní výzkum). Interview není je střídání otázek a odpovědí zaměřených na získání informací, je to zároveň sociální vztah dvou lidí v konkrétním čase a prostředí.“* (Gavora, 2006, s. 87).

Z výše uvedené citace jednoznačně vyplývá, že Miovský a Gavora rozdílně vnímají telefonní formu rozhovoru. Zatímco Miovský ji vnímá jako jednu z forem rozhovoru, tak Gavora se jí spíše straní, resp. nechápe ji primárně jako něco, co by se mělo u kvalitativního výzkumu využívat. V této otázce se přikláníme k Miovskému. Výhody a specifika jsou nesporná, i když využití takové formy rozhovoru je vhodné pro svébytná témata. Citaci Gavory

---

<sup>10</sup> S rozhovory realizovanými pomocí nějakého komunikačního zařízení se sice výjimečně, ale přesto v kvalifikačních pracích setkáváme. Jedná se zejména o telefonní rozhovory s respondenty kontaktovanými přes specifické diskuzní stránky, blogy apod. obsahově se odvíjející od tematického zaměření kvalifikační práce. Zpravidla byl využit program Skype. Blíže se této problematice budeme věnovat v další části subkapitoly.

jsme ovšem neuváděli jen pro tento konkrétní případ, ale především proto, aby bylo explicitně řečeno, že výzkumný rozhovor je skutečný vztah dvou lidí a tím se stává složitějším.

### 5.1.1 Druhy rozhovorů

První „typologií“ rozhovorů je kategorizace na základě formy. Nelze říci, že by se jednalo přímo druh rozhovoru, protože forma jako taková jej nemusí nikterak charakterizovat. Přesto jsme dle strukturace textu studijní opory usoudili, že z hlediska přehlednosti bude deskripce obou forem rozhovorů vhodnější zařadit pod danou subkapitulu.

Základní rozdíl byl již výše nastíněn a v podstatě je zřejmý. Jednou z výhod telefonické formy rozhovoru je jeho „pohodlnost“. Ať je chápána jako pohodlnost časová či prostorová. Z uvedeného aspektu můžeme rozhovor realizovat s minimálními časovými náklady s lidmi z druhého konce republiky, ale i z jiného státu. Nemusíme hledat prostor pro rozhovor apod. Pohodlí (zejména pro výzkumníka) však není rozhodující pro volbu formy rozhovoru.

Telefonickou formu rozhovoru volíme především u témat, které respondenti považují za choulostivá, resp. mají určitou obavu o nich mluvit tzv. „face to face“. (Miovský, 2006). Jak bylo uvedeno výše, tak telefonickým rozhovorem se ochuzujeme o množství dat, které vyplývají z pozorování chování respondenta při rozhovoru<sup>11</sup>.

Nelze opomenout ani jednu zásadní nevýhodu, resp. riziko telefonického rozhovoru, a tím je technický problém vedoucí k „výpadku“ a ukončení komunikace. Riziko nespočívá v tom, že bychom nezjistili nějakou informaci (i když to samozřejmě také), ale v riziku pro respondenta, který se v určité části rozhovoru prochází emocionálně náročnou fází, ve které by byla naše přítomnost, alespoň „zvuková“, více než žádoucí.

Zcela jistě Vás napadla, jak realizovat „dálkově“ rozhovor a eliminovat absenci „face to face“. Provést videorozhovor prostřednictvím nejrůznějších programů – Skype, Viber<sup>12</sup> aj. Zpravidla však kamera nezabírá celou naši postavu a i pohyby rukou a nohou mohou být významným zdrojem doplňujících informací a ani u videorozhovoru nemůžeme garantovat technicky bezchybný průběh.

---

<sup>11</sup> Výběr formy rozhovoru musí být řádně zdůvodněn. Musí vyplývat z cílů výzkumu. Vlastní pohodlnost nelze vydávat za racionální důvod. Opět se dostáváme k tomu, že chceme získat nejlepší možná data.

<sup>12</sup> Již bylo částečně zmíněno v předchozí části textu.

### 5.1.1.1 Strukturovaný rozhovor

Bývá také někdy nazýván jako dotazník v ústní formě (Skutil, 2011). To sice můžeme považovat za relativně odpovídající charakteristiku, ale poměrně zjednodušující. Záleží na typu otázek (viz níže), které respondentům pokládáme. Vhodněji jej vymezuje Miovský (2006), který hovoří o vylepšeném dotazníku.

Jedná se druh rozhovoru s předem připravenými otázkami (podle typu – uzavřené, polouzavřené, otevřené), na které se ptáme všech respondentů ve stejném pořadí. Připravujeme se tak o možnost získat další informace pomocí doplňujících otázek (Hendl, 2008).

K výhodám strukturovaného rozhovoru lze přiřadit zejména:

- nižší časová náročnost v kontextu ostatních druhů rozhovorů,
- přehlednější struktura a orientace v zaznamenaných odpovědích respondentů,
- jednodušší na analýzu a vyhodnocení,
- vhodné pro začátečníky (Hendl, 2008; Skutil, 2011).

K nevýhodám strukturovaného rozhovoru lze přiřadit zejména:

- nemožnost přizpůsobení se aktuální situaci,
- nemožnost získat doplňující informace,
- precizní příprava při formulaci otázek
- „přinucení“ respondenta přizpůsobit se námi formulovaným otázkám a struktuře rozhovoru (Hendl, 2008; Miovský, 2006; Skutil, 2011).

Hendl (2008) ještě doplňuje, kdy je vhodné využít strukturovaného rozhovoru. Jedná se zejména o situace, kdy nemáme dostatek časového prostoru realizovat rozhovor s respondentem<sup>13</sup>, rozhovor nemůžeme opakovat nebo potřebujeme získané odpovědi porovnat (konkrétně uvádí rozhovor před a po realizaci intervenčního programu).

Časový prostor na rozhovor může být i striktně stanoven, a to i s přesně stanovenou dobou na odpověď respondenta (Miovský, 2006).

---

<sup>13</sup> Níže se budeme zabývat tím, že prakticky vždy bychom měli mít dostatek času realizovat rozhovor. Je velmi složité určit, jak dlouho bude rozhovor trvat. Z vlastní praxe můžeme uvést příklad, kdy na jsme v rámci jednoho výzkumu realizovali rozhovory (i když polostrukturované), z nichž nejkratší trval 7 minut a nejdelší 1,5 hodiny. Situaci, kterou uvádí Hendl nechápejte tak, že si mi sami určíme, že rozhovor bude trvat s každým 15 minut. Omezený časový prostor v určitých typech organizací, kde jsme limitováni místními podmínkami a specifiky, popř. realizujeme rozhovor s respondenty, kteří jsou časově limitováni (pro svou profesi, osobnost apod.).

### 5.1.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Je druh rozhovoru, který je pravděpodobně nejčastěji využívaný v kvalitativním výzkumu (Miovský, 2006). S tvrzením Miovského jednoznačně souhlasíme a i v kvalifikačních pracích studentů se v případě realizace rozhovorů v praktické části nejčastěji setkáváme právě s rozhovorem polostrukturovaným. Objektivně však musíme přiznat, že existují poměrně variabilní deskripce samotného pojmu. Abychom onu variabilitu lépe přiblížili, tak si polostrukturovaný rozhovor představte na přímce, jejíž jeden konec tvoří rozhovor strukturovaný a druhý rozhovor nestrukturovaný. Podle zvolené literatury je polostrukturovaný rozhovor determinován tak, že se nikdy nenachází na přesném středu přímky, ale vždy blíže k jednomu konci.

Skutil (2011, s. 91) tvrdí, že „*tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta*“

Miovský (2006, s. 159) tvrdí, že si u polostrukturovaného rozhovoru „*vytváříme určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát.*“

Z výše uvedených definic vyplývá, že dle Skutila je polostrukturované interview blíže strukturovanému a dle Miovského blíže nestrukturovanému. Subjektivně vnímáme Miovského definici jako nám bližší, ale obě dvě definice jsou naprosto relevantní.

Mezi základní výhody polostrukturovaného rozhovoru spadá možnost reagovat na průběh a zejména (a zcela logicky) na odpovědi a chování respondenta. Získáváme tak možnost „vytěžit“ více potřebných informací (Miovský, 2006; Skutil, 2011). Výhody vyplývají z nevýhod uvedených u strukturovaného rozhovoru<sup>14</sup>.

Nevýhoda polostrukturovaného rozhovoru je spojena s naší schopností reagovat, pokládat otázky tzv. ad hoc. Nemáme možnost si formulaci otázky promýšlet na místě, resp. máme pouze zlomek času.

---

<sup>14</sup> Pokud se ve své práci přikloníte a zvolíte si definici Skutila, nikterak se nezbavujete povinnosti precizní přípravy otázek. Precizní přípravy se nezbavíme nikdy.

### 5.1.1.3 Nestrukturovaný rozhovor

Při uvedení druhu rozhovoru nemáme nachystáno vůbec nic<sup>15</sup>, tedy kromě tématu rozhovoru, resp. jedné úvodní otázky. Blíží se tak charakterem běžnému rozhovoru (Švaříček, Šedřová a kol., 2007; Skutil, 2011).

Absolutně nejtěžším úkolem tazatele je neustále udržovat rozhovor v „mantinelech“ daného tématu<sup>16</sup>, reagovat na nastalou situaci. Nestrukturovaný rozhovor vyžaduje již zkušenosti a jistou míru odbornosti tazatele. Neméně obtížnou částí je poté analýza a vyhodnocení informací získaných nestrukturovaným rozhovorem (Švaříček, Šedřová a kol., 2007; Skutil, 2011; Miovský, 2006; Hendl, 2008)

### 5.1.1.4 Narativní rozhovor

Kvale (1996 in Miovský, 2006) považuje narativní rozhovor za zvláštní podobu rozhovoru nestrukturovaného.

Ve zjednodušeném pojetí se jedná o vyprávění respondenta o nějaké životní situaci týkající se tématu, které nás zajímá. Vypráví nám svůj životní příběh. Význam spočívá v tom, že tazatel respondenta nikterak nepřerušuje a spíše jej podporuje v jeho vyprávění. Narativní rozhovor se volí u témat, kdy by strukturace pomocí otázek byla na škodu zjištěných informací. Otázky, které samozřejmě tazatel pokládat může, se týkají pouze upřesnění některé část. U narativního rozhovoru je podstatné vyhledat respondenta, který nejen odpovídá cílové skupině, ale především je ochoten vyprávět (Hendl, 2008; Miovský, 2006; Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

*„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 se neprojeví při cíleném dotazování.“* (Hendl, 2008, s. 176)

---

<sup>15</sup> Což může znít lákavě.

<sup>16</sup> Prakticky každý z nás zažil situaci, kdy se bavil se svým kamarádem a během 30 minut jste probrali množství témat od politiky, sportu, hudby, nákupů, ostatních kamarádů, školy apod., aniž byste zaznamenali nějaký tematický předěl. Velmi častá situace nastává u studentů, kteří si po dni stráveném účastí na výuce zajdou někam „posedět“ a během chvíle se jejich rozhovor stočí ke školním aktivitám.

### 5.1.1.5 Skupinový rozhovor a ohniskové skupiny

Jedná se o druh rozhovoru, při kterém se bez zkušeností, resp. minimálně supervize zkušeného tazatele (výzkumníka), neobejdete.

Ve shodě s autory Miovským (2006), Gavorou (2006), Švaříčkem, Šedřovou a kol. (2007) konstatujeme, že rozlišení mezi skupinovým rozhovorem a ohniskovými skupinami (focus group) není snadné. Nejedná se však o synonyma. *Skupinový rozhovor* je více podobný strukturovanému rozhovoru (otázka – odpověď), nevěnujeme se interakcím a ve své podstatě se je snažíme i potlačovat a je prováděn minimálně se třemi a více osobami (stejně tak ohniskové skupiny). Nelze si však myslet, že rozhovor se skupinou třech lidí se bude rovnat třem individuálním rozhovorům. *Ohniskové skupiny* jsou více podobné nestrukturovanému rozhovoru. Badatel určuje ohnisko (téma) rozhovoru. Je důležitá skupinová interakce, prostřednictvím které jsou získávána data. Rozhodující úlohu má moderátor takového rozhovoru (diskuze).

Ohniskové skupiny zpravidla poskytují bohatší data než skupinový rozhovor. Jejich využití je vhodné při studiu témat, která jsou determinována skupinovými faktory (Gavora, 2006; Miovský, 2006).

### 5.1.1.6 Neformální rozhovor

Neformální rozhovor by se dal stručně vymezit jako rozhovor běžný. Spíše než jako základní metoda sběru dat je vhodný k doplňujícím informacím. I když je uvedeno, že se jedná o běžný rozhovor, tak z položených otázek typu: „*co manželka a děti?*“ pravděpodobně příliš nezjistíte. Náročnost spočívá ve vaší šikovnosti, jak takový rozhovor vést, ve způsobu pokládání otázek apod. (Hendl, 2008).

V průběhu realizace vlastního výzkumného šetření se může setkat se zajímavými lidmi, kteří vám mohou poskytnout cenné informace. Můžete využít i cíleného vyhledávání možností takového rozhovoru.



## 5.1.2 Fáze rozhovoru

### 5.1.2.1 Před přípravou rozhovoru

Fáze, kterou jsme nazvali Před přípravou rozhovoru, není nikterak metodologicky ukotvena, ale obsahově se jí metodologická literatura věnuje.

Před samotnou přípravou rozhovoru bychom měli provést sebereflexi (Miovský, 2006; Gavora, 2006; Hendl, 2008; Švaříček, Šeďová a kol., 2007). Jako první si položte otázku: *Kolik rozhovorů<sup>17</sup> jsem již realizoval/a?* Otázka přirozeně vede i k otázkám dalším (viz poznámka pod čarou). V teoretické rovině se lze řídit pravidlem, že čím méně zkušeností máte, tím méně závažnější by mělo být téma rozhovoru. U tematicky závažnějších interview (domácí násilí, sexuální zneužívání, záměrné sebepoškození apod.) existuje vyšší šance, že v průběhu rozhovoru nastanou neočekávané situace, které sice můžete řešit intuitivně, ale s vyšším rizikem, že respondentovi bude „ublíženo“<sup>18</sup>. Nedílnou součástí vlastní reflexe by mělo být zhodnocení i komunikačních schopností a dovedností. V užší rovině se jedná o zhodnocení vlastního vyjadřování, non-verbálních projevů při komunikaci aj.<sup>19</sup>

*„Není nutné zdůrazňovat, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.“* (Hendl, 2008, s. 166)

Krátká, ale přesto výstižná citace shrnující předchozí odstavec.

---

<sup>17</sup> Takovým realizovaným rozhovorem nemyslíme „pokec“ s kamarádem, co dostal k vánocům a co nového na fotbale, a nebo zážitky z vysoké školy. Myslíme tím rozhovor, který sice mohl být realizován s kamarádem či kamarádkou, ale zaměřen na závažnější téma např. řešení nějaké náročné životní situace apod. Jak jste dokázali reagovat? Jak jste dokázali udržovat rozhovor „při životě“? apod. Zodpovězení si takových otázek a zejména reflexe odpovědí z nich vzešlých je významným indikátorem a východiskem pro další přípravu a plánování. Někteří z vás mohou mít dostatek zkušeností získaných z výkonu svého povolání.

<sup>18</sup> Rozumějte zejména psychicky a sociálně. Rozhovor se tak během několik málo okamžiků může změnit ze situace, kdy je primárním cílem poskytnout a získat informace, na situaci vyžadující poskytnutí krizové intervence. Respondent vyžaduje vaši pomoc. Taková situace s mírou pravděpodobnosti hraničící s jistotou nenastane při rozhovoru s rodiči na téma – Jak by si představovali komunikaci mezi rodinou a školou? **Reflexi vlastních zkušeností věnujte skutečně mnoho úsilí a především je reflektujte s maximální mírou objektivit a reálností. Nepodceňte ani teoretickou přípravu v dané oblasti.**

<sup>19</sup> Zkusili jste se někdy nahrát a poslouchat? Natočit vlastní video při nějaké činnosti, které by následně pomohla reflektovat oblast „komunikace“ (referát před třídou apod.)?

### 5.1.2.2 Formulace otázek

I přesto, že formulace otázek je nedílnou součástí fáze přípravy rozhovoru, rozhodli jsme se věnovat této problematice samostatnou subkapitolu. To jakým způsobem formulujeme otázky je v přímé kauzalitě s výsledkem rozhovoru, resp. se získanými daty. Není výjimkou, že se s chybně formulovanými otázkami můžeme setkat i v případech, kdy je špatná formulace záměrem tazatele, a to za účelem, aby získal daty, které se mu tzv. „hodí“. Dochází tak k manipulaci a takový výzkum je za hranicí etických principů.

Kerlinger (1972 in Skutil, 2011, s. 91) stanovil určitá kritéria, kterými bychom se měli řídit při tvorbě otázek:

- *„Vztahuje se otázka k výzkumnému problému a k výzkumným cílům?“*
- *Je otázka (uzavřená, škálovací apod.) správná a vhodná?*
- *Je otázka jasná a nedvojsmyslná?*
- *Nejde o navádějící otázku?*
- *Vyžaduje otázka vědomosti a informace, které dotazovaný nemusí mít?*
- *Týká se otázka osobního nebo choulostivého tématu, takže respondent se může bránit odpověď?*
- *Je otázka naplněna sociální žádoucností (tedy může vyvolat obecně akceptovanou odpověď)?“*

*Vztahuje se otázka k výzkumnému problému a k výzkumným cílům?* Odpověď podléhá detailnější analýze celé přípravy včetně reflexe teoretických východisek.

*Je otázka (uzavřená, škálovací apod.) správná a vhodná?* Otázka, která by ve své podstatě mohla nahradit všechna ostatní kritéria. Bez znalosti kritérií a zásad pro tvorbu otázek však na ní nenaleznete odpověď. Pokud se tedy řídíte veškerými pravidly pro tvorbu otázek, vyvarujete se základních chyb, můžete si odpovědět ano (tedy alespoň před realizací rozhovorů).

*Je otázka jasná a nedvojsmyslná?* V metodologické literatuře (např. Chráška, 2007) se lze setkat i s tím, že otázku byste respondentovi neměli opakovat, popř. vysvětlovat. To samozřejmě neplatí u všech druhů rozhovorů. Otázku všichni respondenti musí pochopit stejně, neměli byste jí nikterak dovysvětlovat či na místě reformulovat. Pokud taková situace nastane, musí dojít k revizi připravených otázek pro další rozhovory.

*Nejde o navádějící otázku?*<sup>20</sup> V tomto bodě se dostáváme k výše uvedené informaci, že navádějící otázkou směřujeme respondenta k odpovědi, kterou chceme, která nám vyhovuje, popř. v samotné otázce již projevujeme vlastní názory. Např. „*Souhlasíte s tím, že rodiče v podstatě nemají zájem o spolupráci se školou?*“ (Gavora, 2006, s. 93).

S výše uvedeným odstavcem souvisí i tzv. sugestivní otázky, které respondentovi podsouvají odpověď. Např. „*Je kvalita života významnější než výnosné zaměstnání? (Málokdo odpoví, že dá radši přednost penězům před kvalitou života.)*“ (Gavora, 2006, s. 93).

*Vyžaduje otázka vědomosti a informace, které dotazovaný nemusí mít?* To můžeme samozřejmě pouze předpokládat. Měli bychom vycházet z cílové skupiny respondentů, tématu rozhovoru, cílů apod. Pokud respondent nemá vědomosti k tomu, aby nám odpověděl, vystavujeme jej do vcelku nepříjemné situace. Např. bychom se ptali učitelů základních škol na problematiku syndromu FAS, na význam samotného pojmu aj. Syndrom FAS rozhodně nemůžeme považovat za běžně rozšířenou informaci. Výsledky rozhovorů by byly pravděpodobně takové, že bychom byli „šokováni“ jejich neznalostí. Jiná situace by nastala, kdybychom se na stejné téma ptali sociálních pracovníků OSPODu. Tam lze předpokládat, že by znalosti k předmětné problematice mít měli.

*Týká se otázka osobního nebo choulostivého tématu, takže respondent se může bránit odpověď?* Zde záleží na tematickém zaměření a cílech rozhovoru. Otázky takového typu by měly být zařazeny až po tzv. prolomení ledů (Gavora, 2006).

*Je otázka naplněna sociální žádoucností (tedy může vyvolat obecně akceptovanou odpověď)?* Respondent na takovou otázku odpovídá tak, jak si myslí, že je správně odpovědět, popř. chce vypadat v lepší světlo. Neprojevuje tak svůj skutečný názor. Např. *Je podle Vás vzdělání důležité?*

K dalším zásadám při formulaci otázek patří:

1. Preferujte otevřené otázky před uzavřenými. Přeci jen z odpovědí ano, ne, velmi často aj. příliš informací nevytěžíme.
2. Formulujte otázky tak, abyste získali více než jednoslovnou odpověď. Otázky by měly začínat (stejně jako výzkumná otázka) slovy co, jak apod.

---

<sup>20</sup> Miovský (2006, s. 172) uvádí pojem *naváděcí otázky*, který nemá negativní konotace. Jako příklad uvádí: „*Můžete mi to, prosím, vysvětlit podrobněji ...*“

3. Vyvarujte se slova PROČ. Není sice nikterak zakázané začít otázku slovem proč, ale v první řadě zpravidla respondent neodpoví nikterak detailně, popř. ani nezná odpověď. V druhé řadě odpověď na otázku proč vede tazatele k přesvědčení, že našel odpověď, i když respondent projevil jen svůj názor a jeho zdůvodnění je zástupné.
4. Otázky by měly být krátké a konkrétní. Čím delší otázka, tím je méně srozumitelná a spíše mluví tazatel než respondent. Z hlediska konkrétnosti – čím je otázka abstraktnější, tím je vyšší šance, že získáte obecnější a povrchnější odpověď.
5. Nevyužívejte vícenásobné otázky, resp. neptejte se tak, že se v jedné otázce zeptáte na dvě a více „věcí“.
6. Naprosto zásadní je volba jazyka. Respondenti nám musí rozumět, musíme dle jejich specifík (specifik cílové skupiny) volit slova, stylistiku, ale měli bychom zapojit i slang dané skupiny. Rozdílným způsobem vedeme rozhovor s předškolními dětmi, dětmi v základních školách, studenty středních škol, dospělými, seniory. Věkové skupiny jsou dále stratifikovány (Svaříček, Šedřová a kol., 2007; Gavora, 2006, Miovský, 2006; Hendl, 2008).

### 5.1.2.3 Navázání kontaktu

Navázání kontaktu je základem úspěchu celé realizace rozhovoru. Můžeme uvažovat o třech situacích, za kterých navazujeme kontakt s respondentem:

- a) První takovou situací je, že jsme na základě námi zvoleného výběru respondentů kontaktovali respondenty, předběžně jsme domluvili čas, místo a téma rozhovoru. Proběhlo nějaké úvodní seznámení a samotné zahájení rozhovoru je tedy jednodušší.
- b) Druhou situací je, že výběr respondentů byl učiněn skrze nějakou instituci. S respondenty jsme prozatím ani jednou nemluvili. I když vědí, že s nimi bude chtít někdo realizovat rozhovor, tak nás osobně neznají, a proto je tato situace složitější než v prvním případě.
- c) Poslední situace je takové, která sice také bývá využívána, ale nebývá zcela běžná. Respondenty oslovujeme a žádáme o poskytnutí informací prostřednictvím rozhovoru bez předchozího kontaktu, ať již jich samotných nebo kontaktování instituce. Záleží výrazně na našich komunikačních schopnostech a dovednostech a zvoleném prostředí, která následně významně podmiňuje i časový rozsah rozhovoru (Miovský, 2006).

K nedílné součásti navázání kontaktu patří i náš vzhled. Tím nemyslíme, že někdo na základě nějakých kritérií určí, zda je někdo pěkný či ošklivý, ale spíše se jedná o náš vzhled z hlediska oblečení a dalších doplňků. Náš „outfit“ by měl korespondovat s cílovou skupinou, ze které respondenti pocházejí či prostředím, ale v žádném případě by to nemělo být ad absurdum. Neměla by již na počátku, ještě před tím než promluvíme, vytvořena bariéra.

Např. naší cílovou skupinu tvoří bezdomovci žijící „na ulici“, pravděpodobně bychom je při prvním kontaktu oblečení ve společenském obleku apod. nepřesvědčili, že nás zajímají. Ano, je to stereotypní vnímání, předsudky, ale takto někteří lidé přemýšlí. Samozřejmě extrém je i druhá situace, kdy se oblečením totálně přizpůsobíme. Stejnou bariéru můžeme tvořit i našimi doplňky, mobilním telefonem aj. Většinu rozhovorů absolvujete tak, jak se oblékáte „normálně“, ale je minimálně nad tím přemýšlejte. Obdobných příkladů naleznete desítky.

Tomuto výše uvedenému se metodologická literatura věnuje okrajově až výjimečně. Např. Miovský (2006) patří k výjimkám.

Navazování kontaktu však je primárně o významnějších attributech s ním spojených.

Logickým cílem zmiňované [fáze rozhovoru je vytvoření příjemné atmosféry](#) a odbourání bariér, které jsou výzkumníkem identifikovatelné (stud, přítomnost jiných osob apod.), tedy tzv. „uvolnit atmosféru“. Měli byste začít otázkami typu – Vaše profese kriminalisty je asi dosti časově náročná, zbývá vám vůbec nějaký volný čas? Jaký jste dnes měl den? apod. Samozřejmostí je, že se vzájemně představíte (pokud se neznáte). Jako výzkumník sdělíte své záměry<sup>21</sup> studie a ujistíte respondenta o anonymitě a zachování anonymity. Měli byste získat i jeho informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (Gavora, 2006; Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Gavora (2006) dále upozorňuje, že tato fáze by neměla trvat příliš dlouho, aby respondent nenabyl dojmu, že mu nějak podlézáte, popř. vaše dotazy mohou být paradoxně příliš osobní a on neví, co od něj vlastně chcete.

<sup>21</sup> U [etických aspektů](#) je uvedeno, že za určitých okolností lze pravý záměr zatajit. V tom případě musíte mít nějakou alternativu odpovědi, pokud by se vás na záměry výzkumu respondent zeptal. Vstupujete tak na rovinu lži a manipulace.

#### 5.1.2.4 Jádru rozhovoru

Otázky v jádru rozhovoru jsou již spojeny s našimi cíli a propojeny i s výzkumnými otázkami. Náročnost je určována především tím, že jako výzkumníci musíme usilovat o validitu odpovědí respondenta, nespojit s vágní či obecnou odpovědí, trvat na dovysvětlení či vysvětlení jeho přesvědčení (náзору). Náročnost spočívá i v tom, že respondenta neustále pozorujeme a otázky případně přizpůsobujeme dané situaci. Můžeme zaznamenat i známky únavy, neochoty odpovídat apod. (Miovský, 2006).

Miovský (2006) dále upozorňuje, že je vyšší pravděpodobnost získat kvalitnější data, pokud otázky „citlivější“ rozložíme do více částí jádra rozhovoru.

K celému rozhovoru, ale primárně k této části patří i naše reakce a chování jako výzkumníka (tazatele) v průběhu jeho realizace. Nejen my pozorujeme respondenta, ale i on si všímá našeho chování a projevů.

K základním pravidlům patří, že nikdy nehodnotíme respondenta. V průběhu realizace rozhovoru můžeme získat odpovědi, které nás mohou pohoršovat, jsou nějakým způsobem pohoršující, dehonestující někoho či něco apod. Náš výraz obličej, gesto, celkové vyjádření toho, že s danou odpovědí nesouhlasíme, může vést k tomu, že se s námi respondent přestane dále bavit. Naším záměrem je získat odpovědi na námi formulované otázky, které chceme dále analyzovat a vyhodnocovat. Nepřišli jsme někoho „soudit“ (Miovský, 2006; Gavora, 2006; Hendl, 2008).

Důležité je také [aktivní naslouchání a povzbuzování respondenta v odpovědi](#)<sup>22</sup>, jejímu rozšíření a rozvedení (Gavora, 2006).

#### 5.1.2.5 Ukončení rozhovoru

Ukončení rozhovoru není jen jeho formální částí a nemůžeme skončit větou: „*Tak děkuji, to je vše. Na shledanou.*“

Měli bychom se ujistit, že jsme respondentovi nikterak neublížili, sdělil nám velmi intimní informace, a proto nemůže rozhovor ukončit ihned. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 169) uvádějí příklady několika ukončovacích otázek:

---

<sup>22</sup> Využijte skripta věnující se sociální komunikaci v příslušném předmětu.

*„Je něco, na jsme během rozhovoru zapomněli?*

*Chtěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?*

*Chtěl/a byste se na něco zeptat vy?“*

Vhodné je znovu respondenta ujisti o anonymitě (Švaříček, Šeďová a kol., 2007).

#### **5.1.2.6 Časový harmonogram rozhovoru**

Zejména u strukturovaného rozhovoru můžeme předpokládaný čas trvání předběžně a relativně přesně určit. Časový harmonogram není sice fází rozhovoru, přesto s jednotlivými fázemi úzce souvisí.

Časovému hledisku jsme se částečně věnovali výše. V této části chceme především poukázat na jeden aspekt. Nikdy nesdělte respondentům nereálné nebo neurčité informace o času, který by vám svou přítomností měli věnovat, např. „bude to jen chvilka“, „maximálně deset minut“ apod. Někdy jsou takové informace sděleny za účelem získání respondentů. Ani jste sami zažili situaci, kdy vás „na ulici“ někdo osloví s tím, jestli máte pět minut čas, nakonec s ním strávíte 30 minut. Poté zřejmě neodcházíte nadšení, že vás dotyčný zdržel více než zamýšlel, i když jím podaná informace pravděpodobně byla záměrně zavádějící.

Švaříček, Šeďová a kol. (2007) uvádějí, že jeden hloubkový rozhovor by měl trvat jednu až jednu a půl hodiny. Úvodní fáze (v našem označení navázání kontaktu – pozn. aut.) zabírá časovou dotaci přibližně deset až dvacet minut, jádro rozhovoru 30 až 40 minut a ukončovací fáze pět až deset minut.

Časová délka jednotlivých rozhovorů se také odlišuje dle cílové skupiny. Švaříček, Šeďová a kol. (2007) doporučují, že např. délka jednoho hloubkového rozhovoru by u žáků základních škol neměla překročit dobu třiceti minut.

Výše uvedené časy chápejte jako orientační, záleží na ochotě respondenta odpovídat a jiných okolnostech.

## 5.2 Pozorování

Na rozdíl od rozhovoru je pozorování využíváno studenty při tvorbě kvalifikačních prací minimálně.

Hendl (2008, s. 191) charakterizuje pozorování v částečné konfrontaci s pozorováním. „Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje.“ Stejný autor dále doplňuje, že pozorování není jen o vizuálních vjemech, ale rovněž o sluchových, čichových a vjemech pocitových.

Křováčková (2011, s. 101) uvádí výhody a nevýhody pozorování. K výhodám řadí:

- „nejpřirozenější a málo nákladná diagnostická metoda,
- přímé sledování reálných jevů,
- získání dat, která nelze získat jinou technikou,
- získání velkého počtu kvantitativních údajů.“

Za nevýhody považuje:

- „značná náročnost na přípravu v oblasti odborné, organizační, případně i technické,
- ovlivnění průběhu pozorovaných jevů účastí pozorovatele,
- časová náročnost,
- požadavek odborné úrovně pozorovatele,
- nižší objektivita v důsledku chyb vyplývajících z osobnosti pozorovatele (výběrovost, specifická vnímání, percepční stereotypy, úroveň koncentrace pozornosti, schopnost vedení bezprostředních a přesných záznamů, způsob zpracování získaných informací, zkušenosti, odborná úroveň, osobnostní zaměřenost<sup>23</sup>).“

I když je nevýhod pozorování více než jeho výhod. Nelze zobecnit pozorování jako spíše nevýhodnou techniku. Křováčková hovoří o nevýhodách. My se přikláníme k tomu, že některé nevýhody by bylo vhodnější pojmenovat jako rizika, zejména v posledním bodu. Níže se zaměříme na detailnější deskripci oněch rizik.

---

<sup>23</sup> Jedná se o oblast, kterou se primárně zabývá psychologie osobnosti, ale i vývojová psychologie.



*Specifičnost vnímání*<sup>24</sup> – každý z nás může totožnou situaci vnímat jinak; projev chování bez znalosti kontextu může opět „vypadat“ jinak. Je velice obtížné situaci hodnotit objektivně. Specifičnost vnímání jako riziko můžeme eliminovat v přípravné fázi pozorování, ve které naprosto přesně vymežíme to, co chceme pozorovat<sup>25</sup>. Naše vymezení nesmí být abstraktní, resp. příliš široké. Když naopak bude příliš konkrétní, tak nám mohou uniknout podstatné souvislosti a skutečnosti. Např. projevy agresivního chování ve vybrané skupině, relativně konkrétní oblast zájmu pozorování, přesně vymežitelná. Nejsou však důležité i okolnosti, za kterých k onomu chování došlo? Není informace, že došlo k 235 nadávkám a 156 agresivním gestům, málo?

*Chyby sociální percepce*<sup>26</sup> – významným způsobem mohou ovlivňovat celkový závěr kvalitativního výzkumu realizovaného pomocí pozorování.

*Schopnost a vedení bezprostředních a přesných záznamů* – musíme si být vědomi toho, že se stále něco děje a nemůžeme se spoléhat pouze na naši paměť. Příprava záznamového archu je tedy zásadní. Povrchně zpracovaný záznam pozorování vede k povrchním závěrům. Dále si musíme uvědomit, že jakékoliv psaní poznámek odvádí naši pozornost od pozorovaného jevu. Předmětné riziko je eliminovatelné pomocí videozáznamu.

Naše záznamy by měly být natolik přesné, aby jejich následná rekonstrukce dovolila čtenáři, aby získal jasnou představu o pozorované situaci (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

*Zkušenosti a odborná úroveň* – existuje kvalitativní rozdíl mezi cvičeným a necvičeným pozorovatelem (srov. Ferjenčík). Nezkušenost a nízká odborná úroveň<sup>27</sup> negativně ovlivňuje celkový výsledek a může vést nejen k nedostatečným závěrům, ale závěrům především zkresleným.

---

<sup>24</sup> Ferjenčík (2000 in Miovský, 2006, s. 143) vymezuje tzv. molární a molekulární přístup v pozorování: „molekulárním přístupem je míněno zaměření na menší části (segmenty) a jejich detailní pozorování a popis. Hlavní výhodou je výsledek spočívající ve velmi detailním popisu určité části pozorovaného fenoménu. Nevýhodou naopak bývá slabší popis kontextu a schopnost pozorovat danou část (segment) v širších souvislostech. Při molárním přístupu se snažíme objekt svého zájmu pozorovat právě v širších souvislostech, mít jakýsi nadhled a schopnost vnímat širší vazby. Nevýhodou však může být, že nám mohou uniknout různé detaily, které někdy mohou mít nezanedbatelný význam.“ Uvedená přímá citace se pojí s více riziky.

<sup>25</sup> Existuje i druh pozorování tzv. nestrukturované pozorování (viz níže), kdy není přesně stanoveno, co chceme pozorovat, ale je vymezen určitý tematický rámec.

<sup>26</sup> Chyby sociální percepce spadají do oblasti zájmu sociální psychologie.

<sup>27</sup> Nízká odborná úroveň je myšlena tak, že nelze pozorovat nějaký fenomén bez jeho detailního teoretického poznání. Vlastní praktická zkušenost s pozorovaným fenoménem nemusí být vždy výhodou (např. učitel základní školy „pozoruje“ učitele základní školy při výuce. Výhodou samozřejmě je znalost prostředí a částečně i jeho zákonitostí, ale nevýhodou je možná profesní „deformace“).

## 5.2.1 Druhy pozorování

Pozorování můžeme rozdělit do několik druhů, které jsou prezentovány v tabulce níže. Mezi jednotlivými druhy může docházet k jejich dalšímu vzájemnému kombinování (např. pozorování zúčastněné a skryté).

Tab. č. 4 – druhy pozorování

DRUHY POZOROVÁNÍ	
Přímé	Výzkumník sám pozoruj zkoumaný jev.
Nepřímé	Výzkumník pracuje s výsledky pozorování, které získaly jiné osoby.
Zúčastněné	Výzkumník je začleněn do pozorované skupiny, předmět jeho výzkumu je utajen.
Nezúčastněné	Výzkumník sleduje pozorované jevy zvenčí.
Skryté	Pozorované osoby nevědí, že jsou předmětem výzkumu.
Zjevné	Pozorované osoby jsou si vědomy, že jsou předmětem průzkumu.
Krátkodobé	Postihuje krátký časový úsek (např. vyučovací hodinu).
Dlouhodobé	Sledování pozorovaných jevů v dlouhodobém časovém úseku (např. několik let), čímž se eliminují případné chyby v pozorování.
Strukturované	Zařazuje pozorované jevy do předem stanovených kategorií.
Nestrukturované <sup>28</sup>	
Standardizované	Používá speciální techniky, které snižují míru subjektivity.
Nestandardizované	Je pozorování v rámci běžné reality.

(Křováčková, 2011, s. 102)

Rozdíl mezi přímým a nepřímým pozorování, specifika a rizika vyplývající z tohoto aspektu rozdílu, považujeme za zřejmý.

<sup>28</sup> Je přirozeným opakem strukturovaného.

Pozorování z aspektu zúčastněnosti, je v kategorizaci Křováčkové relevantní, ale poměrně zjednodušující. Gold (in Gavora, 2006) uvádí 5 stupňů participace („zúčastněnosti“) výzkumníka:

1. *Neparticipace* – je to pozorování, které si můžete představit jako scénu z amerického kriminálního seriálu, kdy detektivové pozorují zadrženou osobou přes jednostranně průhledné zrcadlo. I v pedagogicko-psychologické praxi je takové zrcadlo využíváno (např. v oblasti speciální pedagogiky, klinické psychologie apod.). Dále mohou být využity skryté kamery, popř. pozorujeme nějakou situaci tzv. zpoza rohu, z dálky (např. děti hrající si na dětském hřišti, nakupující v obchodě aj.). Ne vždy se musí jednat o skryté pozorování.
2. *Pasivní participace* – výzkumník je divákem. Pohybuje se sice v prostředí zkoumaných osob, ale přesto nikterak nezasahuje do dění. Např. sedím ve školní třídě a pozoruji didaktické dovednosti učitele<sup>29</sup>.
3. *Částečně aktivní participace* – výzkumník se sice nestal plnohodnotným členem skupiny, kterou pozoruje, ale do některých aktivit se zapojuje.
4. *Aktivní participace* – výzkumník se aktivně zapojuje do všech aktivit pozorované skupiny, aklimatizoval se v daném prostředí.
5. *Úplná participace* – zpravidla je taková participace možná, pokud je výzkumník samotným členem pozorované skupiny, popř. součástí prostředí. Aktivně se zapojuje naprosto do všech činností. Taková infiltrace není krátkodobá záležitost. Ukázka takové infiltrace sloužící k výzkumu je český film *Vrat' se do hrobu*<sup>30</sup>.

V jednotlivých stupních existuje určitá možnost manipulace s proměnnými (záměrná manipulace), tím se blížíme k pedagogickému experimentu.

U *skrytého* a *zjevného* pozorování je vždy zásadní etický rozměr výzkumu. Správná otázka ovšem není jen, zda to dotyčným (pozorovaným) osobám sdělit, ale rovněž i, zda nebudou ovlivněny výsledky.

---

<sup>29</sup> Pro začátečníky je toho vhodná podoba participace a také jedna z nejčastějších. Její limit spočívají v tom, že výzkumník je „jiným“ elementem, který ovlivňuje přirozené chování pozorovaných.

<sup>30</sup> Existují i reálné příklady takové infiltrace. Jedním z nejznámějších a zároveň nejvíce šokujících je výzkum Rosenhana, který se svými kolegy chtěl zjistit, jakým způsobem probíhá nálepkování v psychiatrických léčebnách. Proto předstírali schizofrenii a nechali se postupně zavřít do psychiatrické léčebny, ve které vydrželi od 5 do 52 dnů. Na konci odhalili svou identitu a své záměry. Byli po celou dobu natolik přesvědčiví, že personál nechtěl uvěřit tomu, že celou dobu „simulovali“ (Gavora, 2006). Důrazně upozorňujeme – TOTO DOMA NEZKOUŠEJTE A ANI NIC PODOBNÉHO!!!

Z aspektu časového, tedy *krátkodobé* a *dlouhodobé* pozorování se skutečně jedná zejména o eliminaci chyb vzniklých při pozorování. Např. mám jít pozorovat „aktivitu“ školní třídy, vyberu si nějaký den, nějakou hodinu a domluvím se s vyučujícím i ředitelem dané školy. Nevím však, že všichni žáci dorazili do školy s teplotou, jsou tedy podráždění a přirozeně pasivní. Po pozorování jedné hodiny tak docházím k závěrům, které určitě nevyzní příliš pozitivně. Dlouhodobé pozorování by právě tuto chybu (založenou na aktuální situaci) eliminovalo.

Z úhlu pohledu, kterým je strukturace. Doporučujeme začínajícím výzkumníkům (tedy vám jako studentům) jednoznačně strukturované pozorování. Nemáte-li k dispozici možnost pořizovat videozáznam, tak strukturované pozorování je vaše jasná volba. Není to o vztahu lehčí vs. těžší, ale jedná se primárně o zkušenosti.

Z hlediska standardizace se ve vašem případě bude jednat v 99,99 % o nestandardizované pozorování. Standardizované pozorování má přesně stanovené postupy a podmínky, je vědecky ověřeno<sup>31</sup>.

## 5.2.2 Průběh pozorování

V této části budeme popisovat postup a průběh pozorování, které se týká 2. až 4. stupně participace. Naprosto ultimativní je vstup do terénu a navázání kontaktu. Je to fáze, která může být stejně obtížná jako u rozhovoru, ale existují nuance mezi rozhovorem a pozorování v oblasti navázání kontaktu, kdy při pozorování mohou nastat obtíže<sup>32</sup>.

Gavora (2006, s. 75) popisuje čtyři nevhodné přístupy výzkumníka při navazování kontaktů:

- *„Prosebník (podlézá, lichotí, aby získal přízeň).*
- *Řemeslník („Dělám jen svou práci“ – žádá korektnost, za samozřejmé považuje, že ho budou respektovat, protože on respektuje je).*
- *Chladný vědec (dává najevo svojí nadřazenost).*
- *Vetřelec (jedněmi dveřmi ho vyhodí, druhými vejde).“*

---

<sup>31</sup> Srov. první díl skript.

<sup>32</sup> Představte si, že působíte jako vychovatel/ka ve školní družině a někdo by s vámi chtěl realizovat tematicky zaměřený rozhovor týkající se výkonu vaší profese. Dovolujeme si predikovat, že nejspíše budete souhlasit. Představte si ovšem situaci, kdy by někdo za vámi přišel a chtěl vás celý den pozorovat (z výzkumného důvodu) při výkonu vaší práci. Pravděpodobně se minimálně budete delší dobu rozmýšlet.

Stejně jako např. u rozhovoru je vhodné využít tzv. „dveřníky“ (gatekeeper). Jsou to lidé, kteří nám pomáhají otevírat pomyslné dveře. Je to člověk znalý terénu (např. člen učitelského sboru ve škole, ve které chceme realizovat svůj výzkum; zaměstnanec nějaké instituce, ve které chceme realizovat výzkum apod.) (Hendl, 2008; Gavora, 2006).

Navazování kontaktu přirozeně probíhá lépe v momentě, pokud seznámíme gatekeepera a pozorované osoby se svými záměry.

Hendl (2008) se zmiňuje ještě o jedné důležité osobě, která nám není nápomocna pouze ve fázi navazování kontaktu, ale v průběhu celého výzkumu. Jedná se o *informátora*, což je osoba, která nám může poskytnout podstatné informace osvětlující určité situace, které bychom jinak nebyli schopni pochopit<sup>33</sup>. Zároveň existuje riziko, že informátor může podávat zkreslené informace.

Po navázání kontaktu přichází druhá etapa samotného pozorování. Ačkoliv jsme si na začátku v případě strukturovaného pozorování kategorizovali, co přesně chceme zachytit. Je to pro pozorování „málo“. Spradley (1989 in Hendl, 2008, s. 195) popisuje tři typy pozorování<sup>34</sup>, které jsou ve vzájemném vztahu připomínající trychtýř. Tzv. *popisné pozorování* zahrnuje detailní deskripci prostředí, lidí a událostí. Při zpracování údajů v rámci popisného pozorování se výzkumník blíží stylistikou jazyka až k vyprávění. „*Fokusované pozorování se zaměřuje na zvláště relevantní procesy a problémy. Postupně vytváříme množinu konceptů, teoretický rámec, který je zakotven v datech a dovolí nám porozumět tomu, co se v terénu vlastně děje, a vysvětlit to čtenářům. Určité dimenze dat se stávají postupně více nebo méně důležitými.*“ *Selektivní pozorování* je realizováno v závěru výzkumu (pozorování). „*Hledáme další příklady a doklady pro typy chování a procesů nalezené ve druhé fázi.*“ Pátráme i po příkladech negativních a využíváme analytickou indukci.

Uvědomujeme si, že následná citace je poměrně obsahově rozsáhlá, ale naprosto přesně vystihuje celkový záběr pozorování, který by měl výzkumník zaznamenat.

Při zúčastněném pozorování se zodpovídají následující otázky:

1. „*Kdo je na scéně? Osoby, jež se účastní dění.*“
2. „*Co se děje? Všimáme si tři aspektů:*“

---

<sup>33</sup> Při své praxi jsem se setkal s tím, že dvě děti spolu v mateřské škole absolutně nekomunikovaly a až ostentativně se přehlížely. Zajímalo mě tedy, co se stalo. Bylo mi řečeno, že tato situace vznikla v roce 1948, kdy se dvě rodiny „pohádaly“ z ideologických důvodů a vzájemná nevráživost přetrvává po několik generací. Bez toho, abych se tuto informaci dozvěděl od „informátora“, by to byla nejspolehlivější informace.

<sup>34</sup> Nezaměňovat s druhy pozorování.

- 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 aktivity 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 předměty a jaké okolí tvoří její kontext? Jaké se používají nebo vytvářejí technologie? Jak se skupina rozmísťuje a využívá prostor a předměty? 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 rozvrhuje 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?“ (Hendl, 2008, s. 196)*

Po přečtení výše uvedeného množství otázek jste pravděpodobně vyděšeni. Otázky, na které byste měli v rámci pozorování najít odpověď, se týkají primárně nestrukturovaného pozorování a nejsou závazné, nereflektují konkrétní zájem našeho pozorování, který ani nedovoluje najít odpovědi na všechny otázky. Pakliže zvolíme nějakou podobu strukturovaného pozorování, tak z podstaty znění otázek se nám na některé nepodaří odpovědět a ani to nebylo a není naším zájmem a cílem. Strukturované pozorování sice nedovolí proniknout do života pozorované skupiny, ale nyní již možná lépe rozumíte riziku – zkušenosti.

### 5.2.3 Záznamový arch a terénní poznámky

Při pozorování a jeho přípravě téměř vždy pracujte s vědomím, že využití videozáznamu bude více než výjimečné. Existují standardizované podoby pozorování, které vyžadují videozáznam, ale jejich využití je v kvalifikačních pracích problematické. Ani využití nějaké formy videozáznamu nezabavuje výzkumníka nutnosti vytvořit záznamový arch.

Záznamový arch sice může být pouhým čistým listem papíru, se kterým společně s tužkou vyrážíte do terénu, ale pravděpodobně by byl takový záznam chaotický. Je potřeba k jeho přípravě přistoupit s odpovědností. Čím lépe je záznamový arch nachystán, tím lépe následně probíhá vyhodnocení výzkumu.

Záznamový arch by měl vždy sledovat dvě dimenze – časovou a obsahovou. Časová dimenze sleduje nejen posloupnost pozorovaných jevů, ale případně i délku jejich trvání. Dimenze obsahová obsahuje již pozorovaný jev, při strukturovaném pozorování jej zaznamenáváme do předem připravených kategorií (Křováčková, 2011).

Poznámky, které si operativně zaznamenáváme do svého připraveného archu, jsou zpravidla v podobě nějaký zkratk, symbolů apod. Cílem není vytvořit Voynychův rukopis, ale zjednodušit si průběh pozorování. Pokud zaznamenáváme pouhou četnost nějakého projevu chování, tak využíváme čárkovací metodu, ale to považujeme za nedostatečně využitý potenciál metody pozorování. Zkratky a symboly nevytváříme na místě, ale v souladu s našimi kategoriemi ve fázi přípravy<sup>35</sup>. Symboly mohou vyjadřovat nějaký vztah mezi pozorovanými objekty, využitou pomůcku apod.

Zaznamenávat pozorované jevy můžeme i na škále<sup>36</sup>, na které např. přisoudíme určitému typu pozorovaného chování závažnost, resp. míru. Nastavení takového škálování je v případě nestandardizovaného pozorování z hlediska objektivnosti a následné interpretovatelnosti neskutečně složité. Uvedeme to na zjednodušeném příkladu. Naším cílem je pozorovat agresivní projevy chování u skupiny dětí ve školní družině. Natačili jsme si škálu od 1 do 10, kde 1 symbolizuje nejnižší závažnost a 10 nejvyšší závažnost (míru) projevu agresivního chování. Zaznamenáme nadávky typu – blbec, idiot, kretén, hajzl, debil, hovado. Jsou na stejné úrovni? Budou všechny třeba 3? Které tedy budou 4, 5, 6? Přirozeně existuje více typů škál a my jsme daný příklad demonstrovali na jednom z nich. Obecně považujeme nastavení

---

<sup>35</sup> Možná jste sami zažili situaci, kdy jste si ve škole, na pracovní poradě apod. udělali nějakou poznámku ve formě zkratky a za týden jste nevěděli, co znamená.

<sup>36</sup> Existuje více typů škál (srov. Cháska, 2007).

škálování v případě pozorování a v případě kvalifikačních prací za problematické, vyžadující zkušenosti aj.

Záznamový arch by měl ovšem obsahovat prostor i na doplňující poznámky<sup>37</sup>, protože záznam pomocí čárek, symbolů a zkratk nevytváří přesný obraz skutečnosti<sup>38</sup>. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 156) se ve své publikaci významně věnují zápisu terénních poznámek a tvrdí, že: „*Neexistuje však žádná univerzální procedura, která by popisovala, jak psát terénní poznámky. Měly by popisovat pozorované takovým způsobem, který kvalitativní výzkumník pokládá za dostačující. Praxe však říká, že je dobré si zapsat vše. Nevěřte tomu, že si na něco později vzpomenete! Sesbíraných dat je totiž vždy velké množství a tak se může stát, že na drobné poznámky badatel zapomene.*“

Souhlasíme s výše uvedenými autory a skutečně nevěřte tomu, že si na něco později vzpomenete.

I když, jak výše uvedení autoři mj. poznamenávají, neexistuje nějaký univerzální postup (procedura), tak záznam z pozorování by měl být maximálně deskriptivní. Neměl by obsahovat vágní<sup>39</sup>, tedy nic neříkající výrazy a charakteristiky pozorovaného (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Záznamový arch by nikdy neměl postrádat jakousi úvodní „hlavičku“, do které by výzkumník zaznamenal základní informace před započítím pozorování. Mezi základní informace můžeme zařadit – datum pozorování, čas pozorování, místo pozorování, charakteristiku pozorované skupiny (věk pozorovaných osob, počet pozorovaných osob, genderové složení aj. pro nás důležité informace o skupině), tematické zaměření pozorované činnosti.

---

<sup>37</sup> Doplňující poznámky jsou psány nejen ve fázi samotného pozorování, ale mohou být doplněny, resp. rozšířeny i po pozorování, ale s minimálním časovým odstupem (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

<sup>38</sup> Záleží na sledovaných jevech a cíli výzkumu. Např. komunikace mezi učitelem a žáky – můžeme ve zkratkách a symbolech zachytit počet položených otázek, typ otázek aj. Cítíme však, že bychom potřebovali znát ještě další informace, jak se žáci chovali v průběhu, kdy nebyli tázáni, koho se učitel ptal apod.

<sup>39</sup> Např. – žáci působí nervózním dojmem. To opravdu nikomu nic neřekne.



## 6 Analýza a zpracování kvalitativních dat

Závěrečná a také pravděpodobně nejobtížnější část kvalitativního výzkumu, která může znásobit nedostatky, kterých jste se dopustili ve fázi přípravy a realizace výzkumu a ty již nemohou být napraveny bez toho, abyste obrazně začínali obrazně od nuly. Po úspěšném sběru dat nastává otázka – *co s nimi?*

Analýzu dat si vždy usnadníte kvalitním záznamem rozhovoru či pozorování nebo kvalitní přípravou dokumentů pro obsahovou analýzu.

Prvním krokem je tzv. *uspořádání záznamů*. Musíme si vždy vytvořit nějaký systém v materiálech, které jsme v průběhu realizace výzkumu nasbírali. V našich záznamech se musíme vyznat (Gavora, 2006).

Jako příklad uveďme „katalogizaci“ realizovaných rozhovorů. Při využití diktafonu by náš záznam měl obsahovat i údaje časové, místní aj., které nám usnadní onu orientaci v záznamech, ale mohou mít i další význam při následné analýze. V některých případech můžeme s jedním respondentem realizovat rozhovory dva, a to před a po nějaké intervenci, čase apod. I to musíme při katalogizaci zohlednit a nespoléhat pouze na naši paměť, popř. znění otázek. Tím, že bychom si museli poslechnout či přečíst prvních 10 minut rozhovoru k tomu, abychom pochopili o jaký rozhovor šlo, ztrácíme drahocenný čas.

Druhým krokem je tzv. *čtení záznamů*. Materiály s informacemi získanými v průběhu výzkumu čteme opakovaně. Jedním přečtením nikdy nemůžeme dokonale proniknout do komplexnosti dat. První dojem je ovšem důležitý<sup>40</sup> (Gavora, 2006).

Z kroku druhého logicky vyplývá, že zejména zaznamenané rozhovory musíme přepsat, a to samozřejmě doslovně. Zdůrazňujeme DOSLOVNĚ. Tato fáze je především časově náročná, zdlouhavá.

Pokud máme naše záznamy uspořádané a nastudované, tak můžeme přistoupit k další a o poznání těžší části.

Miles a Haberman (1994 in Mioviský, 2006, s. 219-220) označují analýzou kvalitativních dat tyto fáze výzkumu:

---

<sup>40</sup> Sami jste možná zažili situaci, kdy jste poprvé viděli nějaký film, který vás zaujal. Ovšem po druhém či třetím shlédnutí onoho filmu jste v něm vždy našli něco nového (skrytý odkaz, vtip apod.). Stejně to je i u čtení přepsaných rozhovorů, záznamů pozorování apod.

- *„**Kódování:** přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli snadno pracovat s většími významovými celky. Proces kódování je de facto procesem identifikace a systematického označování významových celků dle vytvořených kritérií.*
- ***Archivace kódovaných dat:** uchování zakódovaného i původního textu jako organizované homogenní databáze (ať již v „papírové“ nebo elektronické podobě).*
- ***Propojování dat:** hledání spojitostí v datech a vzájemné propojování částí ve větší celky, vytváření a identifikace kategorií, trsů atd.*
- ***Komentování a doplňování dat:** psaní komentářů a doplňků, které vhodným způsobem rozšiřují existující data či je uvádějí do kontextuálních vztahů, čímž usnadňují a zpřesňují analýzu.*
- ***Vyvozování závěrů a verifikace:** interpretace údajů a ověřování její platnosti. Hledání opor pro zvolený interpretační rámec, hledání alternativ tomuto rámci a hledání jeho výhod i nevýhod (omezení), tj. identifikace podmínek, za nichž je vytvořená interpretace údajů validní, a naopak podmínek, za nichž přestává být (nebo její část) platná.*
- ***Budování teorie:** vývoj a vytvoření systematických, konceptuálně koherentních vysvětlení nálezů, tj. vytvoření homogenního interpretačního rámce, v němž své nálezy popisujeme a vysvětlujeme.*
- ***Grafické mapování:** vytváření schémat, diagramů, modelů atd., které graficky zobrazují naše nálezy a případně jsou schopny graficky znázornit výslednou podobu teorie, kterou jsme v průběhu studie budovali.“*

## 6.1 Kódování a kategorizace dat

Tato fáze většinou nahání neskryvanou hrůzu v očích studentů, avšak spíše ji nahání samotné pojmy kódování a kategorizace, nikoliv samotný proces. Rozhodně nemůžeme říci a ani to říci nechceme, že by se jednalo o nějakou lehkou část, ale její pochopení vás minimálně uklidní.

*„Kódování je procesem, v němž neagregovaná data (prvotní, autentickou podobu záznamu dat) převádíme do datových segmentů (jednotek), s nimiž je možné dále pracovat.*

*V tomto procesu identifikujeme nebo přiřazujeme těmto segmentům názvy.*“ (Miovský, 2006, s. 210).

### 6.1.1 Otevřené kódování

Je jednou z nejjednodušších technik, ale to může být velice zrádné tvrzení, protože i když samotný postup můžeme označit za jednoduchý, tak kvalita výsledku záleží na kvalitě výzkumníka. Zjednodušeně lze otevřené kódování vymezit jako rozbor textu na „prvočinitele“ (jednotky – slova, sekvence slov, odstavce). Námi identifikovaná jednotka obdrží kód (opět slovo nebo frázi). Jednotlivé kódy nesmí být zaměnitelné (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Je doporučeno si při kódování klást určité návodné otázky<sup>41</sup>, které nám pomáhají v předmětném procesu a fázi.

Tab. č. 5 – návodné otázky při otevřeném kódování

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

(Flick, 2006 in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 212)

V následné části skript budeme využívat příkladu záznamu rozhovoru, analogicky se vše týká i pozorování a obsahové analýzy.

Jak tedy reálně provádíme kódování? K přepsanému záznamu rozhovoru můžeme přistoupit třemi možnými způsoby – s tužkou, s tužkou a fixami (k obojímu většinou i s nůžkami) nebo vše může nechat zpracovat speciálním počítačovým programem pro

<sup>41</sup> Tyto otázky jsou skutečně pouze návodné.

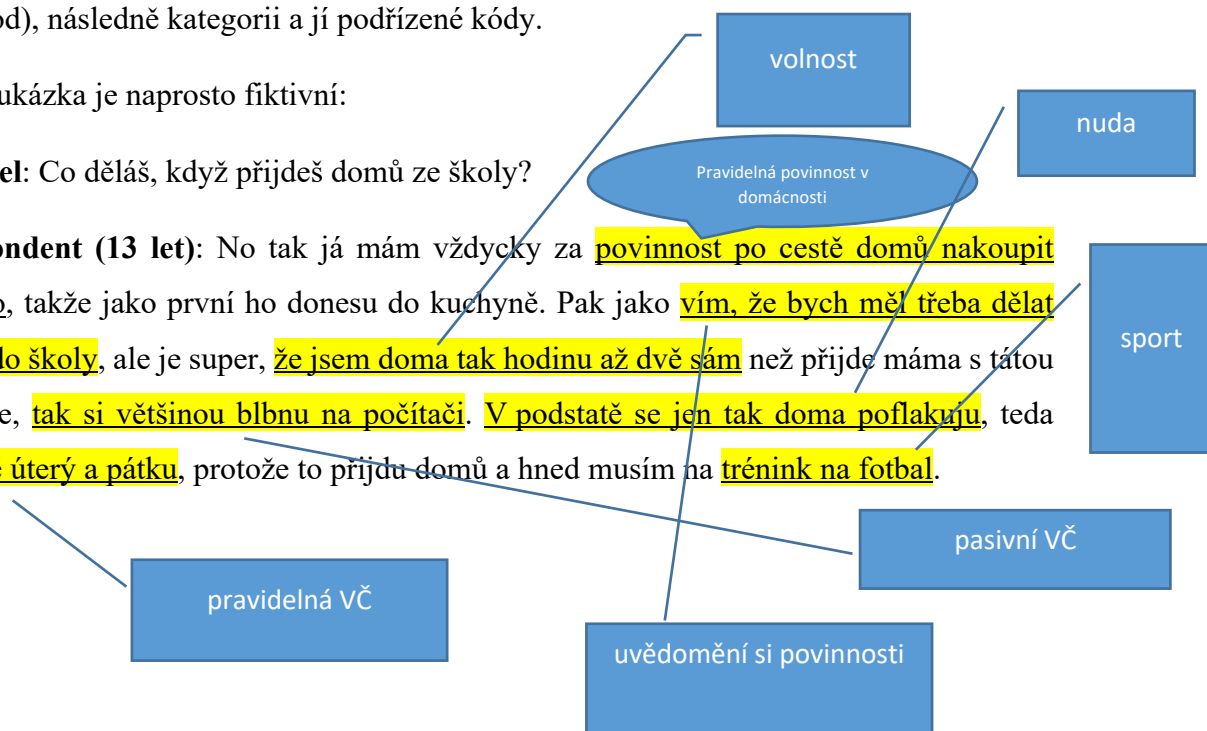
kvalitativní výzkum<sup>42</sup>. Pokud se zde zaměříme na kódování s pomocí psacích potřeb, je na místě si přepsané rozhovory vytisknout ☺.

Pravděpodobně očekáváte konkrétní příklad a vaše očekávání bude naplněno. Nejprve se podívejte na odborný článek ([zde](#)), ve kterém naleznete stručnou ukázkou (výrok a jemu přiřazený kód), následně kategorii a jí podřízené kódy.

Další ukáзка je naprosto fiktivní:

**Tazatel:** Co děláš, když přijdeš domů ze školy?

**Respondent (13 let):** No tak já mám vždycky za **povinnost po cestě domů nakoupit pečivo**, takže jako první ho donesu do kuchyně. Pak jako **vím, že bych měl třeba dělat něco do školy**, ale je super, **že jsem doma tak hodinu až dvě sám** než přijde máma s tátou z práce, **tak si většinou blbnu na počítači**. **V podstatě se jen tak doma poflakuju**, teda **kromě úterý a pátku**, protože to přijdu domů a hned musím na **trénink na fotbal**.



**Tazatel:** A když přijdou domů rodiče, tak to probíhá jak?

**Respondent (13 let):** No tak jako hodně záleží na tom, jak to ten den bylo ve škole nebo jestli jdu na ten trénink a přijdu až celkem pozdě. Když ve škole dobrý nebo nic, tak to je v pohodě a většinou jsme zavřený v pokoji a dělám si jako co chci. Když to dopadne ve škole blbě, tak se musím učit nebo prostě dělat jako něco do školy.

Druhou položenou fiktivní otázku a odpověď jsme ponechali bez kódů. Sami si vyzkoušejte jednoduché kódování a dostavte se na konzultaci. Výše uvedený příklad vám může připadat chaotický, ale věřte, že je opravdu přehledný. Takto postupujeme u všech rozhovorů. Následně máme tedy desítky a možná i stovky kódů, které je nutné uspořádat do kategorií. Z výše uvedeného příkladu by se nabízely kategorie – škola, volný čas, rodina,... . Jednotlivé kódy, které odpovídají dané kategorii seskupíme.

<sup>42</sup> Speciálním počítačovým programům se v těchto skriptech věnovat nebudeme. Primárně z důvodu, že jejich zakoupení se zpravidla pohybuje v desítkách tisíc. Sekundárně proto, že nemůžeme nahradit oficiální manuály k takovým programům, které jsou více než obsáhlé.

Existují i zdánlivě přehlednější způsoby, které spočívají v tom, že jednotlivým kódům přiřazujeme čísla, která si můžeme zapisovat na okraj listu. K danému číslu přiřadíme i jeho význam. Proto by třeba kód námi pojmenovaný jako volnost, mohl být označen jako T23 (T jako třeba Tomáš (jméno respondenta)).

### 6.1.2 Axiální kódování

U kvalifikačních prací je otevřené kódování zpravidla konečnou fází. Na otevřené kódování navazuje kódování axiální, které je náročné především na přemýšlení, uvažování, které však není bezbřehé.

*„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 podkoncepty? Mohu sloučit určité kategorie do jedné obecnější? Je možné organizovat koncepty do časové posloupnosti nebo podle jejich fyzického uspořádání?“ (Hendl, 2008, s. 248)*

Nelze ovšem propojovat cokoliv s čímkoliv, ale s teorie je nutné znát, co s čím propojitelné možné je (Hendl, 2008).

Strauss a Corbinová (in Hendl, 2008, s. 250) vymezili pojmy, které se užívají v axiálním kódovacím paradigmatu:

Tab. č. 6 – pojmy v axiálním kódovacím paradigmatu

Prvek	Popis
Fenomén	Název celého vztahu nebo schématu. Jedná se o koncept, který drží části 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 parametrů prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.
Intervenující podmínky	Podobné jako kontext. Pokud chceme, můžeme identifikovat kontext jako moderující proměnné. Není však zcela jasné, jak je odlišit.
Akce, strategie jednání	Cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.
Následky	Jedná se o důsledky akcí a strategií, úmyslných i neúmyslných.

V praxi jsme se v kvalifikačních pracích setkali i s tím, že proběhlo takové živelné axiální kódování v podstatě bez vědomí existence axiálního kódování. Ve shodě s Hendlem (2008) je zde nutná důsledná znalost teoretického rámce.

Výzkumník neustále střídá induktivní a deduktivní přístup, kterým se rozumí „*neustále přecházení mezi deduktivně odvozenými výroky o vztazích (nebo návrhy možných vlastností a jejich dimenzí) a zpětným porovnáním s reálnými případy a tím i ověřením toho, co jsme vydedukovali.*“ (Miovský, 2006, s. 230)

Axiální kódování je přirozeně závislé na kvalitě realizovaného rozhovoru a získaných odpovědí.

### 6.1.3 Selektivní kódování

Selektivní kódování navazuje na kódování axiální. Úspěch a provedení kvalitní studie záleží na předchozích krocích. Selektivní kódování je založeno na vyšší abstrakci, než kódování axiální, v tomto bodě se od sebe odlišují. V průběhu selektivního kódování by měl výzkumník identifikovat hlavní témata a kategorie (centrální kategorie), dává je do souvislostí s ostatními. Po dokončení této fáze se vše ověřuje pomocí získaných dat (Hendl, 2008; Miovský, 2006).

## 6.2 Obsahová analýza

Obsahová analýza je primárně metodou analýzy kvalitativních dat, ale lze se s ní setkat i jakou metodou sběru dat, což není úplně přesné. V našich skriptech jsme ji zařadili pod kapitolu věnující se právě analýze a zpracování kvalitativních dat s tím, že ji blíže přiblížíme i ve vztahu sběru dat, resp. výběru hmotných věcí (dokumentů, výrobků apod.).

Obsahová analýza se zaměřuje na produkty, hmotné věci, které lze nějakým způsobem kvalitativně analyzovat. Může rozlišovat několik typů produktů:

„*Texty*

*Především jsou to psané texty různých druhů, rozsahu a původu:*

- *Osobní texty zkoumaných osob: dopisy, deníky, kroniky, památničky, zápisky, poznámky, nápisy na lavicích žáků<sup>43</sup>, e-mailové zprávy, „chat“ na internetu<sup>44</sup>.*
- *Žákovské textové dokumenty: vysvědčení, žákovské knížky<sup>45</sup>, písemné práce apod.*
- *„Učitelské“ materiály: pedagogické záznamy, přípravy učitele na vyučovací hodinu, deníky praxe atd.*
- *Vzdělávací publikace: učebnice, sbírky úloh, cvičebnice, pracovní sešity.*
- *Úřední listiny: zápisy z porad, zprávy.*
- *Veřejné dokumenty: vyhlášky, instrukce, bulletiny apod.*
- *Masmediální textové produkty: noviny, časopisy, knihy.*“ (Gavora, 2006, s. 113)

V kontextu s oborem, který studujete, vás zcela jistě napadnou další možné dokumenty textové povahy, které by bylo možno kvalitativně analyzovat.

Další významnou skupinu tvoří tzv. vizuální materiály – fotografie, film a televizní pořady, videonahrávky, kresba (Gavora, 2006). Uvedme konkrétní příklady obsahové analýzy fotografií, filmu, televizních pořadů a kresby.

V současné době rozšířenosti sociálních sítí a stále kvalitnější fotoaparátů integrovaných v chytrých mobilních telefonech, které dnes vlastní významná část populace, je materiálu pro analýzu více než dost. V jakých pozicích se lidé fotí? Jak se na vlastních fotografiích prezentují? To jsou náměty pro obsahovou analýzu fotografií. Základním předpokladem je takové fotografie získat, určit si okruh zkoumaných osob a jejich fotografií. Dovolujeme si tvrdit, že veřejně sdílené fotografie např. na sociální síti Facebook poskytují takové množství materiálu, že bychom měli práci na několik let. S fotografiemi úzce souvisí i videonahrávky, ke kterým se přiměřeně pojí výše uvedené informace.

U filmů a televizních pořadů využijeme jeden aktuální konkrétní příklad. Jedna studentka se ve své diplomové práci věnovala obsahové analýze českých filmových pohádek od roku 1993 do současnosti se zaměřením na výskyt a projevy sociálně patologických jevů a rizikového chování. Obsahové analýze lze podrobit i televizní noviny, pořady pro děti apod. Aby nedocházelo pouze k následnému kvantifikování dat (např. v televizních novinách bylo

---

<sup>43</sup> Srov. JANIŠ, K. Toilet education – jedno z možných řešení kázně i vzdělávání ve školách. In. SVATOŠ, T., ŠVARCOVÁ, E., LOUDOVÁ, I. (eds.) *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. str. 106–109. ISBN 978-80-7435-016-0

<sup>44</sup> Z konkrétních příkladů víme, že byly obsahově analyzovány blogy, diskuzní fóra aj. srov. JANIŠ, K. ml., JANIŠOVÁ, E. a J. SKOPALOVÁ. Záměrné sebepoškozování – nezapomněli jsme na něco? *Prevence*. 2015, roč. 12, č. 9, s. 14–17. ISSN 1214-8717.

<sup>45</sup> Co třeba obsahová analýza „poznámek“?

pět vražd, 3 štěnátka apod.) je vhodné se zaměřit na více než jen pouhý záznam frekvence výskytu<sup>46</sup>, např. na typologie životních stylů v českých původních seriálech od roku 2015.

Obsahová analýza kresby je mezi studenty, ale i laickou veřejností populární. Na knižním trhu existuje množství publikací, které se analýze kresby věnují. Primárně je to oblast psychologická a mělo by k ní být přistoupeno po získání adekvátních kompetencí.

Obsahová analýza bývá velmi často kombinována s jinými metodami sběru dat<sup>47</sup>. Důležitý je výběr a shromáždění materiálů, které hodláme obsahově analyzovat. To je v přímé souvislosti s přesným vymezením „okruhu“ předpokládaných materiálů (Miovský, 2006).

Mezi hlavní výhody obsahové analýzy patří:

- *„otevřít přístup k informacím, které by jinak nešly získat (např. kresba z dětských let zkoumané osoby),*
- *data nejsou vystavena působení chyb a zkreslení,*
- *nereaktivní způsob sběru dat – subjektivita<sup>48</sup> výzkumníka nehraje roli ve vztahu k informacím, které jsou v dokumentu obsaženy,*
- *pomáhá identifikovat časově vzdálené události.“ (Křováčková, Skutil, 2011, s. 96)*

Přirozeně a stejně jako jakákoliv jiná metoda sběru dat, tak i obsahová analýza má své nevýhody:

- *„výběr dokumentů záleží na subjektivitě výzkumníka<sup>49</sup>,*
- *dokumenty mohou obsahovat původním autorem subjektivně zkreslené výpovědi,*
- *někdy bývá velmi složitá interpretace,*
- *časová náročnost.“ (Křováčková, Skutil, 2011, s. 96)*

Při obsahové analýze si jako výzkumníci musí stanovit tzv. *jednotku analýzy*. Ferjenčík (2000 in Křováčková, Skutil, 2011, s. 97-98) hovoří o čtyřech možnostech ke stanovení jednotky analýzy:

---

<sup>46</sup> Samozřejmě i frekvenční analýza má svůj význam.

<sup>47</sup> Při pročítání výše uvedených odstavců vás možná napadlo, zda nehovoříme spíše o pozorování.

<sup>48</sup> Tím není myšleno, že by nemohlo dojít k subjektivnímu hodnocení.

<sup>49</sup> Velmi záleží na tematickém zaměření, jakému se budeme věnovat, zvolených kritériích apod. Např. pokud obsahovou analýzu využijeme pro „zhodnocení“ témat v sylabech konkrétního předmětu na českých VŠ, je subjektivita pravděpodobně vyloučena.



1. **„slovo nebo symbol:** Celý komunikát si rozložíme na jednotlivá slova, která skládáme do připravených kategorií, jež bývají vytvořeny na syntaktickém základě (podstatná jména, slovesa apod.) – provedeme tedy tzv. kategorizaci. Kategorizace, která pracuje se slovem jako jednotkou, se může zaměřit vyloženě na sémantickou rovinu, např. kolik slov je hodnotících nebo kolika se týká lidí;
2. **téma:** Tématem v tomto případě rozumíme nějaký výrok či tvrzení, nejde tedy o žádný obecný námět nebo název. Kategorií stavěnou na tématu jako jednotce analýzy může být např. vztahování na se, kdy kategorizujeme výroky podle výrazů „já“ nebo „podle mě“;
3. **osoba:** Osobou je v tomto případě myšlena konkrétní osoba nebo osobní zkušenost;
4. **odstavec a položka:** Na rozdíl od slova či symbolu v tomto případě neskládáme do připravených kategorií slova, ale větší větné celky. “

Pravděpodobně vás napadne, že jednotkou analýzy může být i něco jiného, co na první pohled nezapadá do výše uvedeného, např. určitý projev chování při obsahové analýze filmu.

S obsahovou analýzou se v kvalifikačních pracích studentů setkáváme ojediněle, což je zcela jistě škoda. Existuje množství vhodných témat, které lze kvalitativně zkoumat zmíněnou metodou, popř. může být obsahová analýza zkombinována s jinými metodami (viz výše).

### 6.3 Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze

Je jednou z nejjednodušších metod při zpracování kvalitativních dat. Slovo nejjednodušší opět chápejte jako relativní. Jednoduché je pochopit samotný princip daného přístupu, ale jeho samotná realizace může být více než složitá.

Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze vychází z předpokladu, že již samotný proces kódování a kategorizování je analytický a není pouze mechanický. Pouhá deskripce sice omezuje výzkumníka v tom, aby svá data interpretoval. Deskripcí tedy nezískáme nikdy to, co jinými analytickými nástroji (Miovský, 2006).

Jinak řečeno. Vzniklé kategorii a v nich implementované kódy popisujeme vlastními slovy v kontextu s cíli výzkumu, realizovaným výzkumem apod. Doplnit je můžeme nějakým typickým vyjádřením respondenta. Kvalitní deskripce vychází z předpokladu, že jsme kvalitně provedli kódování. Problematický může být i náš vlastní text, abychom na jedné straně tzv.

nevařili z vody a po dvou větách nevěděli, co máme napsat a na straně druhé, abychom se vyvarovali interpretativních závěrů.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007) nazývají tento přístup jako *techniku vyložení karet*, kdy je „převyprávěn“ obsah jednotlivých kategorií. Takto vytvořený text by měl tvořit nějakou strukturu. Nelze popisovat kategorie v pořadí v jakém se nám zrovna chce, ale musí být popisovány v nějakém logickém pořadí vzniklém na základě tematického zaměření výzkumu apod.

V odborné a zde využitě literatuře (Gavora, 2006; Miovský, 2006 aj.) je uvedeno, že deskriptivní přístup je spíše východiskem pro další analýzu dat. Avšak pro kvalifikační práci na úrovni práce bakalářské je takový přístup dostačující.

## 6.4 Dílčí postupy analýzy kvalitativních dat

### 6.4.1 Metoda prostého výčtu

Metoda prostého výčtu kvantifikuje kvalitativní údaje. Popisuje je tak četnost (frekvenci) nějakého jevu, který zaznamenáváme (Miovský, 2006). Např. 20 mužů ze 30 dotazovaných udává, že příčinou rozvodu manželství byl jejich problém s alkoholem. Ve většině případů je metoda prostého výčtu jakýmsi doplňkem. Ale nejedená se o informace, které by byly zanedbatelné. Na druhou stranu i sami rozumíte tomu, že metoda prostého výčtu je tak nějak „málo“.

Existují však příklady, kdy by i metoda prostého výčtu mohla být dostačující, i když do jisté míry by zjištěné údaje tvořily základ pro další analýzu dané oblasti. Zejména u obsahové analýzy můžeme pracovat se spoustou údajů. Např. rozhodneme se, že chceme zkoumat sexuální deviace v seznamovacích inzerátech na internetu<sup>50</sup> (reálný příklad z jedné bakalářské práce). Takových inzerátů lze nalézt stovky, tisíce. Je zjevné, že základní přehled četnosti výskytu jednotlivých sexuálních deviací, je alespoň v prvotní fázi dostačující.

---

<sup>50</sup> Musíme si tedy určit okruh, kde všude budeme pátrat.

## 6.4.2 Metoda vytváření trsů

Dvěma výše uvedenými metodami jsme vyčerpali tu jednodušší část. Výběr metod ovšem není určován jednoduchostí, ale výzkumným projektem.

*„Metoda vytváření trsů slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atd. Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd. Společným znakem takového trsu může být například tematický překryv, tj. když vyhledáváme ve výrocih osob všechny takové pasáže, které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu.“ (Miovský, 2006, s. 221)*

Metoda vytváření trsů je jednou z nejužívanějších dílčích metod, s kterými se setkáváme v kvalifikačních pracích studentů, kteří zvolili kvalitativní přístup ke své praktické části. Jedná se tedy o určitou obecnější kategorii, do které „zahrnujeme“ veškeré výroky, které se jí týkají

## 6.4.3 Metoda zachycení vzorců

Smyslem je identifikovat v získaných datech opakující se vzorec. Postup při metodě zachycení vzorců je takový, že při postupné redukci dat, jde o to zachytit „fungování“ daného jevu. Výzkumník vytváří „příběh“ jak daný jev probíhá, zároveň však doplňuje a hledá data, která jej nejen podporují, ale i rozporují (Miovský, 2006).

U metody vytváření trsů a metody zachycení vzorců naleznete konkrétní příklady ve zde mnohokrát citované publikaci Miovského.

## Seznam použité literatury

GAVORA, Peter. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.

GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2 aktualizované. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, K. Toilet education – jedno z možných řešení kázně i vzdělávání ve školách. In: SVATOŠ, T., ŠVARCOVÁ, E., LOUDOVÁ, I. (eds.) *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. str. 106 – 109. ISBN 978-80-7435-016-0

JANIŠ, K. ml., JANIŠOVÁ, E. a J. SKOPALOVÁ. Záměrné sebepoškozování - nezapomněli jsme na něco? *Prevence*. 2015, roč. 12, č. 9, s. 14-17. ISSN 1214-8717.

KŘOVÁČKOVÁ, B. Pozorování. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 101-104. ISBN 978-80-7367-778-7.

KŘOVÁČKOVÁ, B. a M. SKUTIL. Obsahová analýza. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 95-100. ISBN 978-80-7367-778-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PRŮCHA, Jan. Etické principy v pedagogickém výzkumu. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 23-44. ISBN 978-80-7367-778-7.

SKUTIL, M. Interview/rozhovor. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 89-94. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŽUMÁROVÁ, Monika. Základní přístupy ke zkoumání. In SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 57-78. ISBN 978-80-7367-778-7.