



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Zvýšení kvality vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě ve vazbě na potřeby Moravskoslezského kraje
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_058/0010238

# Metodologie speciálněpedagogického výzkumu

Distanční studijní text

**Jan Viktorin**

**Opava 2021**



**SLEZSKÁ  
UNIVERZITA**  
FAKULTA VEŘEJNÝCH  
POLITIK V OPAVĚ

- Obor:** Speciální pedagogika
- Klíčová slova:** Metodologie, výzkum, etika, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum, příprava výzkumu, jazykové bariéry, strategie odborného textu, hypotéza, validita, reliabilita, populace, vzorek, dotazník, nevtíravé techniky, zakotvená teorie, případová studie, etnografie, biografický design, pozorování, rozhovor, ohnisková skupina, analýza dat.
- Anotace:** Cílem studijní opory je poskytnout studentům elementární informace, které jsou nezbytné k tvorbě odborné textu, resp. bakalářské práce. Studenti budou stručně seznámeni s jednotlivými fázemi výzkumného šetření a získají elementární informace o kvantitativním a kvalitativním výzkumu. Prostor bude dále věnován zásadám tvorby odborného textu a etice ve výzkumu.
- Charakterizována je věda, odlišení vědy od zdravého rozumu, přírodní vědy od sociálních. Jsou uvedeny etické dimenze výzkumného šetření. Pozornost je věnována výzkumným otázkám, jejich typům a základním znakům dobrých výzkumných otázek. V hlavní části kapitoly je zmíněn kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum, výhody, nevýhody, rozdíly a možnosti využití.
- Dále je zpracováno plánování a psaní odborného textu. Nejdříve je zmíněno zahájení výzkumu, tj. nápad (výzkumný cíl), výzkumný problém, plán i struktura výzkumu. Také jsou specifikována jazyková úskalí odborného textu z hlediska pravopisného, tvaroslovného, interpunkčního a stylistického. Ve zbylé části kapitoly se řeší hlavní zásady publikační etiky a struktura odborného textu včetně informačních pramenů.
- Taktéž je specifikována kvantitativní výzkumná metodologie, základní pravidla formulování hypotézy, validita i reliabilita. Pozornost je věnována charakteristice výběrového a základního souboru, nereprezentativního a reprezentativního výběru, nenáhodného a náhodného výběru. V hlavní části kapitoly je zmíněn dotazník, ex-post-facto výzkum, experiment a nevtíravé techniky výzkumu.
- Závěrem je charakterizována kvalitativní výzkumná metodologie. Nejdříve jsou zmíněny principy a tradice kvalitativního výzkumu, tedy zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografie. Také jsou specifikovány metody sběru kvalitativních dat, konkrétně pozorování, hloubkový rozhovor, skupinový rozhovor a ohnisková skupina. Zbylá část kapitoly řeší analýzu kvalitativních dat i její další zpracování.

**Autor:** **PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.**

## Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	6
1 VÝZKUM, JEHO ETIKA A KONCEPTY .....	7
1.1 Věda a výzkum.....	8
1.2 Etické dimenze výzkumu .....	16
1.3 Hierarchie konceptů .....	18
1.4 Kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum .....	22
2 PLÁNOVÁNÍ A PSANÍ ODBORNÉHO TEXTU .....	28
2.1 Plánování a příprava výzkumu.....	29
2.2 Jazyková úskalí vědeckého a odborného textu .....	32
2.2.1 Pravopisná úskalí .....	32
2.2.2 Tvaroslovná úskalí .....	33
2.2.3 Interpunkční úskalí.....	34
2.2.4 Stylistická úskalí .....	36
2.3 Hlavní zásady publikační etiky .....	38
2.4 Taktika a strategie odborného textu .....	42
3 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM .....	50
3.1 Logika kvantitativního výzkumu .....	51
3.1.1 Validita a reliabilita.....	52
3.1.2 Redukce populace na vzorek .....	54
3.2 Dotazník .....	59
3.3 Ex-post-facto výzkum a experiment .....	62
3.4 Nevťiravé techniky výzkumu .....	67
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	72
4.1 Logika kvalitativního výzkumu .....	73
4.2 Designy kvalitativního výzkumu .....	74
4.2.1 Zakotvená teorie.....	75
4.2.2 Případová studie ve speciálněpedagogickém výzkumu.....	78
4.2.3 Etnografie.....	83
4.2.4 Biografický design .....	86
4.3 Metody sběru dat.....	93

4.3.1	Zúčastněné pozorování .....	94
4.3.2	Hlubkový rozhovor .....	101
4.3.3	Skupinový rozhovor a ohnisková skupina .....	112
4.4	Analýza kvalitativních dat.....	116
4.4.1	Další rozpracování analýzy dat.....	119
LITERATURA .....		128
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY .....		137

## ÚVODEM

V rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě ve vazbě na potřeby Moravskoslezského kraje (CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_058/0010238) byla zpracována studijní opora k předmětu Metodologie speciálněpedagogického výzkumu autorem PhDr. Mgr. Janem Viktorinem, Ph.D., která je určena studentům bakalářského studijního programu Speciální pedagogika.

Studijní opora obsahuje 4 kapitoly, každá kapitola obsahuje 4 subkapitoly, včetně klíčových slov, anotace, kontrolních otázek k danému tématu a korespondenčního úkolu ke zpracování.

V první kapitole **Výzkum, jeho etika a koncepty** je charakterizována věda, resp. její odlišení od zdravého rozumu, odlišení vědy přírodní od sociální, a vysvětlena podstata korelace a kauzality. Jsou uvedeny etické aspekty výzkumného šetření, tedy anonymizace, informovaný souhlas, témata a problémy pedagogického výzkumu. Pozornost je věnována výzkumným otázkám, jejich typům a základním znakům. Závěrem jsou zmíněny výhody, nevýhody, rozdíly a možnosti využití kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu.

Ve druhé kapitole **Plánování a psaní odborného textu** je nejprve řešeno zahájení výzkumu od nápadu (výzkumného cíle) po samotnou strukturu výzkumu. Dále jsou zmíněna pravopisná, tvaroslovná, interpunkční a stylistická úskalí při psaní odborného textu. Jsou také specifikovány hlavní zásady publikační etiky. Na konci celé kapitoly jsou k nalezení informace ke struktuře odborného textu, k informačním pramenům a k samotnému hodnocení informací.

Ve třetí kapitole **Kvantitativní výzkum** je charakterizována kvantitativní výzkumná metodologie, hypotéza, validita i reliabilita. Je uveden výběrový soubor a základní soubor, dále nereprezentativní výběr a reprezentativní výběr, nenáhodný výběr a náhodný výběr. Pozornost je věnována technikám sběru dat, tj. dotazníku, ex-post-facto výzkumu a experimentu. Závěrem jsou zmíněny nevtíravé techniky výzkumu, konkrétně standardizované pozorování, obsahová analýza dokumentů a sekundární analýza dat.

Ve čtvrté kapitole **Kvalitativní výzkum** je nejdříve řešen výzkumný vzorek. Dále jsou zmíněny principy a tradice kvalitativního výzkumu, přesněji zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografický design. Jsou také specifikovány metody sběru kvalitativních dat, tj. vědecké pozorování, hloubkový rozhovor, skupinový rozhovor a ohnisková skupina. V závěru celé kapitoly jsou zmíněny informace k analýze kvalitativních dat, provázanosti analýzy a teorie, způsobu interpretace dat a kódování poznámek.

PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.

V Opavě 3. srpna 2021

## RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Obsah studijní opory Metodologie speciálněpedagogického výzkumu je členěný do čtyř kapitol a je ve shodě s akreditací daného kurzu.

V první kapitole se řeší věda, její odlišení od zdravého rozumu, odlišení vědy přírodní od sociální. Uvedeny jsou etické aspekty výzkumného šetření, anonymizace, informovaný souhlas. Pozornost je věnována výzkumným otázkám, jejich typům a základním znakům. Závěrem jsou zmíněny výhody i nevýhody kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu.

Ve druhé kapitole je zmíněno plánování a psaní odborného textu. Kapitola začíná zahájením výzkumu, tedy od nápadu (výzkumného cíle), přes výzkumný problém až k plánu a struktuře výzkumu. Charakterizována jsou jazyková úskalí psaní odborného textu, tj. pravopisná, tvaroslovná, interpunkční a stylistická. Také jsou řešeny hlavní zásady publikační etiky. Na konci této části je specifikována struktura odborného textu a informační prameny.

Ve třetí kapitole se řeší kvalitativní výzkumná metodologie, hypotézy, validita i reliabilita. Uvedena je charakteristika výzkumného souboru, (ne)reprezentativní výběr a (ne)náhodný výběr. Pozornost je věnována dotazníku, typům položek v dotazníku, ex-post facto výzkumu a experimentu. Závěrem jsou stručně zmíněny nevtíravé techniky výzkumu, tedy standardizované pozorování, obsahová analýza dokumentů a sekundární analýza dat.

Ve čtvrté kapitole je zmíněna kvalitativní výzkumná metodologie. Začátek kapitoly řeší vzorek a principy i tradice kvalitativního výzkumu, tj. zakotvenou teorii, případovou studii, etnografii a biografii. Charakterizovány jsou metody sběru kvalitativních dat, tj. vědecké pozorování, hloubkový rozhovor, skupinový rozhovor a ohnisková skupina. V poslední části je specifikována analýza kvalitativních dat i její další rozpracování.

# 1 VÝZKUM, JEHO ETIKA A KONCEPTY

## RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Cílem kapitoly je seznámit studenty s tím, co to je věda, tedy odlišení vědy od zdravého rozumu, přírodní vědy od sociálních, a co to je korelace a kauzalita. Jsou uvedeny etické dimenze výzkumného šetření, tj. anonymizace, informovaný souhlas, témata a problémy pedagogického výzkumu. Pozornost je věnována výzkumným otázkám, jejich typům a základním znakům dobrých výzkumných otázek. V poslední části je zmíněn kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum, výhody, nevýhody, rozdíly a možnosti využití.

---

## CÍLE KAPITOLY



- Charakterizovat normální vědu, paradigma a metateorii.
  - Charakterizovat vědeckou revoluci.
  - Popsat jednotlivé typy zkreslení.
  - Vyjmenovat podmínky kauzality.
  - Specifikovat etický kodex.
  - Charakterizovat poučný souhlas.
  - Rozlišit výzkumnou oblast a výzkumné téma.
  - Rozlišit specifické a obecné výzkumné otázky.
  - Charakterizovat empirické kritérium.
  - Komparovat kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum.
- 

## ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



170 minut

---



## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Vědecké zkoumání, přírodní vědy, empirická data, sociální vědy, redukovaný popis reality, přirozené systémy, redukce počtu proměnných, paradigma, korelace, kauzalita, nezávislá proměnná, závislá proměnná, intervenující proměnná, kvantitativní výzkum, experiment, lineární výzkumný plán, dedukce, kvantifikace, kvalitativní výzkum, indukce, cirkulární výzkumný plán, interpretace, respekt, prospěšnost, spravedlnost, důvěrnost, anonymizace, informovaný/poučený souhlas, etický kodex, výzkumný problém, specifické a obecné výzkumné otázky, výzkumná otázka, otázky během sběru dat, predikce, dobrá výzkumná otázka, deskripce, explanace.

### 1.1 Věda a výzkum

Kuhn (1963) uvedl do teorie vědy zásadní koncepty, a to koncept „normální“ vědy a koncept paradigmatu.

**Normální věda** představuje „výzkum pevně zakotvený v jednom nebo více minulých vědeckých vymoženích, která určitá vědecká komunita přijímá jako základ pro budoucí praxi“ (Kuhn, 1963, s. 10).

Normální věda je takovým vědním oborem, v němž komunita přijímá stejné **paradigma**.

„Paradigmata jsou přijímané příklady současné vědecké praxe, příklady zahrnující teorii, zákony, instrumentaci a aplikace. Toto vše poskytuje model, z něhož vyvěrá jistá koherentní tradice vědeckého výzkumu“ (Kuhn, 1963, s. 10).

Jedná se o názor, jak dělat vědu, je to široký termín zahrnujícím metody a prvky filozofie a epistemologie. Obecnými paradigmaty v sociálních vědách jsou postpozitivismus, pozitivismus, konstruktivismus a kritická teorie.

Higgs (1995) pracuje s **metateorií** jakožto popisem představ o koncepci vědy.

Různí myslitelé, hlavně filozofové (vědy), navrhli odlišné ideje, co věda může a má dokázat. Metateorie je představa o tom, co není a co je vědecky možné. Příklady metateorií jsou kritický racionalismus, systémová teorie, hermeneutika, fenomenologie, logický empirismus a postempirismus. Paradigmata a metateorie lze považovat za perspektivy, příp. pozice stojící v pozadí konkrétního výzkumu. Samozřejmě existují i další perspektivy, např. postmodernismus, feminismus, sémiotika, symbolický interakcionismus, etnometodologie, analýza konverzace nebo analýza diskurzu. Obtížné je ovšem odlišit metateorii, perspektivu a paradigma od strategie, strategii od designu (výzkumný plán). Denzin & Lincoln (2005) považují analýzu diskurzu a etnometodologii za strategii, sémiotiku za paradigma a fenomenologii za paradigma i strategii. Vyjadřují se také o „paradigmatických perspektivách“, kdy možností zmenšení této složitosti demarkace je použití perspektivy jako širokého pojmu (zahrnujícího paradigma a metateorii), aby bylo na strategii pohlíženo jako na něco, co perspektivu implementuje, a na design jako na něco, co strategii implementuje. Pokud je přijata konkrétní perspektiva dané výzkumné akce, může to výzkumníka ovlivnit



v několika směrech. Výzkumník zpravidla dělá jisté předpoklady, přijme jistý systém názorů a jiný odmítne. Tato volba ovlivňuje záměr výzkumníka a formulaci problémů a otázek výzkumu. Má vliv na metody výzkumu i na diskurz, např. upřednostňování určitých metod a potlačování jiných. Ovlivňuje způsob kladení výzkumných otázek, s příslušnými implikacemi pro volbu metod. Odlišné perspektivy implikují odlišné množiny kritérií evaluace sociálního výzkumu. Některé oblasti sociálních věd jsou pluralistické a heterogennější ve vztahu k perspektivám a paradigmatům, zatímco jiné oblasti jsou více homogenní. V důsledcích uvedených vlivů se některé oblasti více věnuje paradigmatické diskusi oproti jiným oblastem. V tomto směru jsou vědy o vzdělávání plně diskuse a velmi heterogenní, zatímco experimentální psychologie je relativně prostá těchto debat a homogenní (Skutil a kol., 2011). Pouze to, co odpovídá paradigmatu může být vědou.

Definice vědy ukazuje na sociální charakter: „*věda je to, co za vědu považují vědci v daném oboru*“ (Disman, 2011, s. 13).

Paradigma má značný praktický význam. Většina aktivit probíhá v „normální vědě“ uvnitř paradigmatu. Paradigma je důležitý nástroj ekonomizace vědy, avšak omezuje množinu postupů a řešení, jež jsou dovoleny ve vědě. Omezuje také soubor problémů, které smí řešit normální věda. Práce mimo rámec paradigmatu v normální vědě může být velmi riskantní.

Kuhn pracuje i s **vědeckou revolucí** na příkladech přijetí relativistické fyziky nebo opuštění zemědělného světového názoru, ale upozorňuje, že takové revoluce nejsou příliš časté.

Je ale důležité si uvědomit, že obsah paradigmatu je v odlišných vědních oborech odlišný, každá vědecká komunita v konkrétním oboru si vytvořila vlastní paradigma. Neexistuje tedy univerzální definice vědy, jsou pouze definice akceptované v rámci konkrétního vědního oboru. Odlišnosti v paradigmatu mohou být zásadní i u oborů velmi blízkých. Ovšem je potřeba si uvědomit, že ne každý vědní obor patří mezi „normální vědy“. Pouze některé tradiční obory (astronomie a matematika) měly vlastní paradigma již v brzké historii vědy. V jiných vědách (např. některé součásti biologie zabývající se problémy dědičnosti) je paradigma stále ještě novinkou. Stále je otevřená otázka, zda sociální vědy mají paradigma. Kuhn (1963) staví před otázkou, proč sociologie není paradigmální vědou.

Obory „normální vědy“ se často označují jako exaktní vědy. Jejich nálezy se významně liší od nálezů společenských věd. Nálezy exaktních věd jsou mnohem spolehlivější a přesnější oproti nálezům společenských věd.

Exaktní vědy často produkují nálezy deterministického charakteru, naproti tomu mají naše závěry vždy **pravděpodobnostní, stochastický charakter**.

V exaktních vědách mají závěry mnohem univerzálnější platnost. Avšak naše nálezy mohou být zpravidla platné pouze pro prostředí, z něhož jsme sesbírali naše data. Exaktní vědy mnohem častěji používají experiment než my a mnohem častěji jsou schopny nabídnout uspokojivou výpověď o kauzálním vztahu mezi proměnnými. Ve společenských vědách je mnohem obtížnější (často nemožné) ustavit důkaz o kauzalitě (Disman, 2011).

Ashby (1961) se zamýšlel nad elementárními kroky ve výzkumu. Každý vědec si přirozeně vybírá pro pozorování pouze tu část reality, která je z jeho pohledu relevantní.

Avšak tento výběr části reality nesmí být arbitrární, musí respektovat **přirozený systém**, který je definován jako „*soubor proměnných, které jsou navzájem spojeny mnoha vztahy. Naproti tomu počet vztahů spojujících jeden přirozený systém s jiným přirozeným systémem je veličinou nižšího řádu*“ (Disman, 2011, s. 17).

Pokud není systém informačně uzavřený, nelze vysvětlit jeho chování. Informačně uzavřený systém je takový, který nelze ovlivnit ničím zvenčí bez vědomí výzkumníka. Následná interpretace chování systému informačně otevřeného může vést k zásadnímu zkreslení. Pokud výzkumník vybere správně úplný přirozený systém, tak musí kontrolovat pouze několik málo vstupů, které přicházejí z jiných přirozených systémů. K poměrně zásadnímu zkreslení může vést interpretace neúplně popsaného systému. V sociálních vědách jsou přirozené systémy mnohem rozsáhlejší oproti systémům v exaktní vědě. Pokud jsme schopni si představit situaci, v níž „něco“ může ovlivnit to, co studujeme, tak ono „něco“ patří do přirozeného systému.

Pokud se podíváme na logiku tohoto zkreslení, musíme si představit příklad – systém, jež máme zkoumat, sestávající pouze ze tří proměnných. Pouze dvě proměnné (X a Y) jsou zahrnuty do našeho výzkumu, třetí proměnná (Z) nikoliv, nevíme o ní či ji neumíme měřit.

Z uvedeného příkladu může nastat několik typů zkreslení: nepravá korelace, vývojová sekvence, chybějící střední člen nebo dvojitá příčina.

**Nepravá korelace** – zkreslení vzniká v případě, kdy třetí neanalyzovaná nebo nepozorovaná proměnná nějak ovlivňuje proměnné X i Y, které studujeme. Nepravá korelace představuje skutečné nebezpečí ve výzkumu, nejde ani tak o technický problém analýzy jako spíše problém lidských kvalit výzkumníka. **Vývojová sekvence** – zkreslení je způsobeno faktem, že proměnná X ovlivňující Y je určována předcházející nepozorovanou proměnnou Z. Taková situace je reálně naprosto nevyhnutelná. Nicméně je potřeba mít na paměti, že předčasné přerušování kauzálního řetězce může vést k nesprávné interpretaci. **Chybějící střední člen** – situace, v níž je mezi nezávislou X a závislou proměnnou Y ještě proměnná Z, která ale nebyla zahrnuta do analýzy. Jedná se opět o konfiguraci, která je téměř všudypřítomná. Mezi určitou příčinou a jejím následkem existuje ještě několik mezikroků. Ne vždy jdou tyto elementy ignorovat, a to bez rizika zkreslení. **Dvojitá příčina** – situace, kdy proměnná závislá Y má dvě příčiny, avšak jen jedna z nich (X) byla zahrnuta do šetření. Toto je nejspíše nejčastější problém výzkumů v sociálních vědách. Nejspíše neexistuje takový sociální jev, jenž by měl pouze jedinou příčinu. Ve skutečnosti má dvojitá příčina efekt náhodného rušení, náhodné disturbance. To téměř vždycky směřuje k tomu, že souvislost naměřená mezi X a Y je nižší oproti souvislosti skutečné. Tento vzorec lze oprávněně označit jako „nepravá závislost“. Ta je potom důležitou příčinou pravděpodobnostního, stochastického charakteru poznatků sociální vědy (Disman, 2011).

Prakticky nikdy nebudeme v sociálních vědách pracovat se zcela popsaným přirozeným systémem, tudíž budeme vždycky vystaveni zkreslením. Výše uvedená zkreslení tak nebudou mít jasný charakter, protože doména výzkumu nesestává pouze ze tří proměnných. Nezbytnost práce s **redukováným popisem reality** zdůrazňuje ještě fakt, že redukce informace probíhá v sociologickém výzkumu na několika úrovních: redukce počtu pozorova-

ných proměnných, redukce počtu analyzovaných vztahů mezi proměnnými, redukce populace na vzorek a redukce časového kontinua na jeden časový bod. **Redukce počtu pozorovaných proměnných** – i její efekt na vznik zkreslení byl popsán v předchozím odstavci. **Redukce počtu analyzovaných vztahů mezi proměnnými** – způsobuje zkreslení shodná s redukcí počtu pozorovaných proměnných. Toto je logické i docela banální. Oproti předchozí situaci však existuje zásadní rozdíl, a to mnohem rozsáhlejší redukce v počtu vztahů. Ze všech existujících vztahů v přirozeném systému lze studovat pouze menší zlomek, než je procento proměnných zahrnutých do popisu ze všech relevantních proměnných. Navíc my ještě více redukuje již redukovaný systém v počtu proměnných. Úplnou analýzu vztahů mezi proměnnými bychom přesáhli kapacitu největších superpočítačů, ale i z praktických, časových a ekonomických důvodů je neuskutečnitelná. Nezbytnost práce s redukovaným počtem analyzovaných vztahů neudává současný stav technologie a vědy, ale má absolutní, objektivní charakter. Z hlediska statistiky můžou mít proměnné různý charakter.

Vybrané **nominální** proměnné jsou představeny pouze jmény kategorií, např. kraj, v němž respondenti žijí. O jiných **ordinálních** proměnných lze říct, že jistá kategorie je vyšší (silnější, lepší atd.) než jiná, avšak nejsme schopni již říci, kolikrát je lepší, např. stříbrná a zlatá medaile ve sportovních soutěžích. Skutečně kvantitativní charakter mají **intervalové** proměnné, u nichž je možné říct, kolikrát je jistá kategorie vyšší.

Pro každý z uvedených typů proměnných je nezbytné použití odlišný soubor statistických operací. Souvislost mezi proměnnými může mít odlišný tvar, od přímek ke křivkám odlišných stupňů. Každý typ souvislosti je sledován odlišným typem operací. **Redukce populace na vzorek** – zde jsou problémy spíše ekonomického a technického charakteru než charakteru epistemologického. Praxe i teorie konstrukce vzorku je velmi dobře propracována. Za jistých okolností lze definovat velikosti chyby měření, které se dopustíme při pozorování vzorku namísto celé populace. **Redukce časového kontinua na jeden časový bod** – ve výzkumné praxi nejčastěji získáváme pouze obraz jednoho časového bodu, což není v mnoha případech chybou, pokud neusilujeme o vysvětlení příčinné souvislosti, kauzální vysvětlení. Jak ale poznat, zda jsou změny v proměnné X skutečně příčinou změn v proměnné Y.

Pokud chceme prohlásit, že mezi dvěma proměnnými je kauzální vztah, musí být splněny tři podmínky (Disman, 2011):

**Musí existovat současné změny v obou proměnných.** Statistickými koeficienty souvislosti lze relativně snadno měřit současné změny. Avšak zjištění, že existuje signifikantní souvislost mezi proměnnými, není samo o sobě dostačující.

**Musíme vyloučit existenci další, vnější příčiny.** Toto respektovat v sociální věděch je skutečně nemožné, výjimkou je experiment. Jsme schopni analyzovat a popsat „přirozený systém“ pouze velmi neúplně. Tedy nelze zcela vyloučit, že námi studované proměnné vystavujeme vlivu vnější proměnné, ale bez našeho vědomí. Pouze skutečný experiment se s touto situací může vypořádat, pokud je tedy vůbec uskutečnitelný.

**Změny v obou proměnných musí být v logickém časovém uspořádání.** Změny v nezávisle proměnné (příčině) musí nastat dříve než v závisle proměnné. V sociálních věděch zjistit tento fakt může být obtížné i často nemožné. Časové kontinuum se redukuje na jeden

časový bod, s výjimkou experimentálního přístupu a některých případů pozorování přímého. Neexperimentální situace většinou neumožňují zjistit časovou posloupnost prostřednictvím získaných dat. Jedinou výjimku tvoří situace, kdy určitá proměnná zkrátka musí být příčinou a my to víme. Ale naše znalost je importována zvenčí, nepochází ze samotných výzkumných dat. Tento problém lze někdy (poměrně zřídka) obejít tím, že na stejné populaci opakujeme výzkum po určitém časovém odstupu. Ovšem je to nákladné a tento postup lze aplikovat pouze v případě, kdy můžeme s jistotou očekávat, že bude populace vystavena vlivu nezávisle proměnné mezi obdobím prvního a druhého výzkumu.

Redukce počtu pozorovaných proměnných a vztahů mezi nimi a redukce časového kontinua vylučuje v neexperimentální situaci kauzální analýzu dat.

Východiskem vědy je lidská zvědavost a touha nacházet a hledat odpovědi na otázky, jež napadnou každého všímavého jedince krácejícího životem (Ferjenčík, 2010). Cíl **vědeckého poznání** je v porozumění dějům a věcem obklopujícím člověka zevnitř i zvenku. Poznání je vyústěním souboru psychických aktivit umožňujících získávat informace. Jedná se o souhrn informací, které nastavenými kritérii zaručují, že informace jsou věrohodné, pravdivé nebo adekvátní. Vědecké poznání je obecného charakteru, nehovoří o jednotlivých případech, individuálních událostech, izolovaných faktech, ale hledá, co je společné pro více jevů, co se opakuje za určitých okolností a co je trvalé, stálé a podstatné v jevech. Obecný charakter teoretického vědění umožňuje předvídat a vysvětlovat široký okruh jevů. Věda se snaží klasifikovat a organizovat poznatky, dát jim logickou a pevnou strukturu. Avšak vědecké poznání je proměnlivé, neustále se rozšiřuje, rozvíjí. Vědecké poznání, které se snaží odhalit za odlišností jednotlivých jevů jejich zákonitosti, je systematické, a elementárním prostředkem systematizace vědy je **vědecké vysvětlení**. To předpokládá schopnost vyjadřovat jasně myšlenky a poznání skutečných souvislostí mezi jevy a věcmi formou teorií a zákonů. Vědecký jazyk je potom v pedagogice formou reflexe přístupů ke zkoumání a způsobů uvažování vzdělávací reality, ovlivněný různými modely, tradicemi tohoto oboru a paradigmaty. Je vizitkou kultury vědeckého oboru i stupně jeho rozvinutosti, práce s termíny a pojmy a jedním z kritérií kvality odborné vědecké práce (Skutil, M. a kol., 2011).

Tabulka 1: Rozdíly každodenního a vědeckého poznání (Hendl, 2016)

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

Věda i její výsledky by měly být využity k zachování a zlepšení kvality života, výrazně přispět ke zvyšování celkové civilizační a kulturní úrovně společnosti. Obecným znakem vědy je možnost předkládat tvrzení, jež lze nějakým způsobem dokázat nebo ověřit. Pro vědu jsou charakteristické vědecké postupy, určitá fyzická i duševní činnost, vědecká aktivity. Věda musí být chápána taktéž jako sociální jev. Na vědu lze nahlížet z různých aspektů. Hendl (2016) charakterizuje **vědu** jako soubor systematicky seřazených poznatků o určitém tématu a proces generování těchto poznatků prostřednictvím určitých pravidel.

*„Věda existuje jako logicky budovaný (logicky skloubený) systém poznatků, který vystupuje navenek ve formě teorie. Během výstavby teorií lze použít různé metodologické přístupy, které se liší výběrem metody a postupem budování vědecké teorie“* (Ochrana, 2009, s. 46).

**Vědecká teorie** představuje systém tvrzení a pojmů, který představuje abstrahující vysvětlení zvolených fenoménů. Vědecká teorie je zevšeobecňujícím vysvětlením, překračuje unikátní bezprostřední smyslovou zkušenost. Jedná se o nejrozvinutější formu vědeckého poznání. Podává zobecněný a systematický obraz zákonitostí jisté části skutečnosti, jež je jejím předmětem, a dává smysl událostem a jevům, které nás obklopují. Teorie uspořádává a organizuje empirické poznání a usměrňuje další charakter a zaměření následujících bádání. Teorie zahrnuje soubor vzájemně souvisejících pojmů (konstruktů), tvrzení a definic představující systematický pohled na jevy specifikováním vztahů mezi proměnnými s cílem předpovědět a vysvětlit tyto jevy (Ferjenčík, 2010; Kerlingr, 1972).

Způsob, kterým se dospívá k vědeckým výpovědím, je **vědecká metoda**, tedy soubor způsobů, prostředků a principů získávání vědeckých poznatků. Jedná se o přísnými pravidly vymezený postup, jehož teorií je **metodologie**. Ta se zabývá posuzováním, navrhováním a systematizací metod a strategií výzkumu. Studium vědeckých postupů a metod je předmětem jejího zkoumání. Filozofickými pohledy je ovlivněno řešení metodologických

otázek. Znalost metodologie umožňuje rozumět interpretaci výsledků výzkumu a systematicky se orientovat ve výzkumné práci. Metodologie vědy je vědou o strategiích, principech, nástrojích, normách a procedurách fungování rozvoje praktického přetváření a objektivního poznávání. Znalost vědeckých metod a metodologie je důležitým atributem vědeckého výzkumu (Švec a kol., 2009).

**Vědecký výzkum** znamená proces vytváření poznatků nových, ale také vyvrácení nebo potvrzení poznatků stávajících a rozšiřuje vědomosti lidstva. Jde o pečlivě naplánovanou a systematickou činnost, která se snaží zodpovědět výzkumné otázky i přispět k rozvoji konkrétního oboru. Jedná se o účelově a racionálně orientovaný, svěbytný způsob využívání technických a metodických prostředků, které směřují k řešení a ovládnutí problémů v konkrétním okruhu aktuálních potřeb vědeckých oborů lidské činnosti. Je to kontrolované, systematické, kritické a empirické zkoumání hypotetických výroků o vztazích mezi přirozenými jevy. Vědecký výzkum je natolik uspořádaný, že výzkumníci kriticky důvěřují ve výzkumné výsledky. Objektivní skutečností je tedy kontrolován subjektivní názor. Kumar (2005) výzkum vnímá jako systematické šetření k hledání odpovědi na problémy a otázky. Výzkum se člení na aplikovaný a základní.

**Základní výzkum** je činnost zaměřená na klíčové, zásadní problémy vědecké teorie. Věnuje se otázkám vznikajícím během rozvoje konkrétní vědecké disciplíny. Základnu **aplikovaného výzkumu** tvoří obecnější východiska. Zabývá se problémy a tématy dotýkajícími se bezprostřední praxe, přičemž výsledky mívají praktické přímé využití.

Hendl (2016) řadí do aplikovaného výzkumu kritický výzkum (kritika stávající situace), evaluační výzkum (hodnotové posouzení situace) a akční výzkum (úsilí o změny). Mezi základní funkce výzkumu ve společenskovědní oblasti patří ovlivňování věcí v lidském světě, predikce (předvídaní z předcházejících výsledků), explanace (zjišťování způsobu, proč se tak věci dějí), popis (dávání obrazu specifických podrobností jevů, vztahů nebo situace) a explorace (data sbírána za účelem odhalení vztahů, jevů, procesů).

Základní důvod pro volbu výzkumného přístupu je výzkumný problém a způsob přístupu badatele k tomuto problému, jelikož výběr metodologického přístupu pak určuje podobu získaných výsledků. Základním metodologickým pravidlem je přesné definování **výzkumného problému** společně se základní výzkumnou otázkou a hledání vhodné výzkumné metody. Neexistuje jeden metodologický přístup nebo jedna metoda stejně dobrá pro zkoumání všech pedagogických otázek. Nikdy by nemělo být rozhodnutí o použití výzkumného přístupu prvním krokem postupně vznikajícího výzkumného plánu.

V pedagogice se uplatňují dva základní **výzkumné přístupy**: kvalitativní a kvantitativní.

**Kvalitativní výzkum** je orientován holisticky, tedy nějaká událost, skupina, člověk nebo jeho produkty jsou zkoumány dle možností ve všech možných směrech a celé své šíří. Navíc je aspirací porozumět všem těmto rozměrům integrovaně v jejich vzájemných souvislostech a návaznostech. Podstatou je široce rozprostřený sběr dat bez stanovení základních proměnných na počátku. Předem nejsou stanoveny ani hypotézy, výzkumný projekt nezávisí na teorii, která byla již dříve někým vybudována. Jedná se o hloubkové a kontextuálně zakotvené prozkoumání určitého široce definovaného jevu a přinesení maximálního množství informací o něm. V kvalitativním výzkumu je logické usuzování induktivní, kdy až po

sesbírání dostatečného množství dat výzkumník začíná pátrat po pravidelnostech vyskytujících se v těchto datech, formuluje předběžné závěry a snaží se pro ně hledat v datech další oporu. Výstup výzkumu je formulování nové teorie nebo hypotézy (Smékal, 1983). Metody kvalitativního přístupu se užívají k porozumění a odhalení tomu, co je podstatou pro nás zatím příliš neznámých jevů. Také mohou být použity k získání neotřelých a nových názorů na jevy, o kterých již něco víme (Strauss & Corbinová, 1999). Teorie nebo hypotézy vzniklé na podkladě kvalitativního výzkumu však nelze zobecňovat. Jsou totiž platné pouze pro vzorek, na němž byla data získána. Na to by neměli v žádném případě zapomínat výzkumníci při psaní práce a měli by se vyvarovat výroků zobecňujícím uvedená tvrzení. Naopak **kvantitativní výzkum** je reduktivním zkoumáním, tj. výzkumník, který stojí před mnohorozměrností objektu zkoumání, si uvědomuje nemožnost ji zachytit přesně ve všech podobách. Proto vybírá pouze některé z nich a následně je pečlivě studuje. Zjištění sice mohou být přesnější, avšak jim často chybí kontext. Podstatou je výběr konkrétně definovaných proměnných, pozorování jejich četnosti v populaci a měření jejich vzájemných vztahů. V kvantitativním přístupu je logické usuzování deduktivní, tedy na počátku existuje teoretické tvrzení, které se převádí do hypotéz na základě precizní operacionalizace a následně ověřuje. Výstup výzkum tvoří ověření určité teorie nebo hypotézy. Takto provedený výzkum nabízí zobecnění získaných výsledků a formulaci obecně platných pravidel. Provedením náhodného výběru a otestováním hypotézy na náhodném reprezentativním vzorku lze využít statistické testy významnosti. Blahuš (2000) ukazuje, co není a je statistická významnost a proč v některých případech je lepší využít nestatistické hodnocení velikosti vztahu a rozdílu. Výzkum s využitím kvantitativní metodologie se soustředí především na zjištění, jak se proměnné vztahují k sobě, či na ověřování vztahů mezi proměnnými. Před samotným empirickým výzkumem je nutné znát postup interpretace dat a proměnné. Kvantitativní přístup však není vhodný pro některá konkrétní témata, protože může zásadním způsobem omezit zkoumanou realitu (Ferjenčík, 2010; Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Creswell (2014) a Švaříček, Šedřová a kolektiv (2014) doplňují dva základní výzkumné přístupy o **přístup smíšený**, který výše zmíněné přístupy kombinuje.

Kvalitativní a kvantitativní přístupy vycházejí z odlišných epistemologických předpokladů, používají odlišné analytické postupy, dávají odlišné závěry a zpravidla zkoumají odlišné problémy. Avšak tyto závěry nejsou horší, lepší, ani soupeřící. Pro zjištění a doplnění různých aspektů lze použít oba přístupy. Výběr jednoho nebo druhého typu zkoumání se má řídit hlavně výzkumným záměrem, nejprve máme zkoumaný problém a následně hledáme jeho řešení.

Zdrojem rozvoje pedagogiky jsou zpravidla záměrná a systematická zjišťování různých jevů registrovatelných v realitě.

**Metodologie pedagogiky** popisuje vědecké metody využívané v pedagogice, stanovuje kritéria jejich výběru a přináší poznatky o přístupech ke zkoumání pedagogických procesů a jevů.

Součástí pedagogického výzkumu tvoří formulace výzkumných otázek, identifikace závažných výzkumných problémů v daném oboru a interpretace výsledků ve vztahu k doposud známým zjištěním. **Pedagogický výzkum** dle Průchy (1995): je vědeckou činností s předmětem edukační reality; má systematicky analyzovat, objasňovat a popisovat různé druhy

edukační reality; se zaměřuje na objekty edukační reality, jež mají kvalitativně odlišnou povahu; je činností organizovanou a institucionalizovanou; je činností ve své podstatě praktickou; je založen na jisté teorii a má svou etiku. Věda je tak budována ve dvou rovinách: rovině teoretických konstruktů a rovině empirických faktů. Ve vědě se uplatňují metody dvojího druhu – zpracování faktů a sbírání (zjišťování) faktů. V pedagogice má objektivita význam intersubjektivita, tj. souhlasnou výpověď na sobě nezávislých pozorovatelů o konkrétním objektu pozorování, souhlas však nemusí být absolutní, musí ale být nenáhodný a co bylo sledováno, musí být ověřitelné za shodných podmínek. V tomto smyslu je důležitá explanace (vysvětlování) a deskripce (popis), které se dějí prostřednictvím tzv. konstruktů, vědecky vymezených pojmů, které se vyvozují logicky z pozorovaných faktů, např. představy, potřeby. **Popisná** studie sbírá, organizuje a shrnuje informace o studované oblasti. Během popisu je vykreslován obraz, jak se věci dějí, co se stalo, jak vypadá osoba, událost nebo situace, v jakém vztahu jsou osoby a věci. Zkrátka zjednodušuje komplikované věci. V sociálních vědách shrnuje specifické faktické informace do empirického zobecnění (pokud jde o výzkum se zobecňujícím či nomotetickým zaměřením) nebo shrnuje detaily charakteristik, procesů, případů nebo událostí (jestliže jde spíše o případový nebo ideografický výzkum). **Explanační** studie vysvětluje a zdůvodňuje popisné informace. Zjednodušuje a objasňuje věci na odlišné úrovni. Nalézá věcná zdůvodnění jednotlivých kroků a ukazuje důvod a způsob k jejich dospění. Oproti explanaci má popis omezenější cíl. Lze něco popsat bez vysvětlení, ale nelze to dokázat vysvětlit bez popisu. Explanační studie testuje nebo verifikuje teorii nebo generuje studii nebo oboje. Rozdíl mezi explanací a popisem lze vidět při srovnání otázek „jak“ a „proč“ s otázkou „co“. Explanační studie se táže, proč tato situace nebo tento případ nastal nebo jak tato situace vznikla nebo vzniká. Popisná studie se ptá, co je to za situaci nebo případ. V popisné studii se očekává důkladný a pečlivý popis. U explanační studie je důležitý přesný popis, co se stalo (Punch, 2008).

## 1.2 Etické dimenze výzkumu

Téměř v každém výzkumu musíme řešit jisté etické otázky. Přemýšlet nad důsledky vlastního výzkumu, především uveřejnění závěrů by mělo patřit k základním náležitostem každého výzkumného šetření, které zkoumá člověka i jeho působení. Etické dimenze výzkumu úzce souvisejí s všeobecnými principy, které jsou formulovány v jednotlivých vědách již řadu let v podobě etických zásad chování. Sociální pracovníci, psychologové, učitelé i sociologové mají vytvořené tyto etické zásady prostřednictvím vlastních asociací. Není možné zvažovat morální a etické konsekvence určitého konkrétního výzkumu bez odkazu na seznam principů a norem, poněvadž etické zde představuje splnění jistých principů dané profesní skupiny (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Babbie (2013) podotýká, že to může frustrovat „hledáče“ absolutní morální pravdy, avšak je důležité si uvědomit viditelnou dohodu o podobě morálky a etiky mezi členy dané skupiny.

V jednotlivých profesích se v historii vytvořily ústní nebo psané **etické kodexy**, které jsou v současnosti vypracovány velmi podrobně a jsou pro pracovníky závazné.

Účelem těchto kodexů je poskytovat těm, kterých se týkají, jisté vzory nebo normy chování, které mají být dodržovány. Nejspíše prvním etickým kodexem týkajícím se výzkumu je



z roku 1953, ten se zaměřoval na výzkum, profesionální praxi a výuku členů Americké psychologické asociace (Anderson, 2004). Významně důležitějším je etický kodex z roku 1979 The Belmont Report, jež je založen na třech základních principech: spravedlnost (účastník by měl mít užitek ze šetření), humánnost (eliminace újmy účastníka) a respekt vůči účastníkovi výzkumu. Etické zásady výzkumného šetření jsou formulovány v rovině principů, v obecné rovině. Jedná se o obecné principy, s nimiž se lze konfrontovat, nikoliv o přesná pravidla. Každý badatel musí pečlivě zvažovat všechny etické aspekty jeho výzkumu. Nelze se vyhnout morálnímu souzení ani rozhodování (Patton, 2015).

**Důvěrnost** zajišťuje, že nebudou žádná data zveřejněna, aby umožnila čtenáři identifikaci účastníků výzkumu. Pokud tohoto nemůže výzkumník dosáhnout, pak by neměl výzkumnou zprávu publikovat (McNamee & Bridges, 2002). Všechny účastníky šetření je nezbytné ubezpečit o zachování důvěrnosti a důsledně toto dodržovat. Výzkumník nemůže sdělovat svým kolegům nebo účastníkům informace od některého účastníka výzkumu. Důležité je, aby zkrátka nedošlo k žádné újmě účastníků šetření. Někdy se badatelé mylně domnívají, že dodržují zásadu důvěrnosti dat, avšak na počátku výzkumné zprávy uvedou poděkování určité škole a konkrétně několika pedagogům za pomoc při šetření. Takováto informace se může v práci vyskytnout pouze v případě, kdy všichni účastníci výzkumu dají souhlas. Pseudonymy je dobré vybírat pro osoby, ale i místa. Ochrana soukromí účastníků šetření souvisí se způsobem nakládání se získanými daty. Výzkumník by data neměl skladovat na místě volném přístupném, také je dobré mít chráněný přístup do počítače (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Mimo princip důvěrnosti je důležitý také princip získání souhlasu účastníků výzkumu, a to v každém sociálněvědním výzkumu. Výzkumník by to měl nějakým způsobem zdokumentovat (vyplnit formulář, nahrát na diktafon).

McNamee & Bridges (2002) mluví o **poučeném souhlasu**, tedy s výzkumem budou souhlasit dobrovolně všichni jeho účastníci.

Požadavek obsahuje předpoklad, že všichni účastníci šetření budou seznámeni s veškerými případnými důsledky jejich účasti na šetření a s povahou výzkumu. Nejfrekventovanějším nedodržením principu je, když badatelé poskytují klamné informace a zatajují podstatné informace z důvodu, protože si myslí, že by s provedením výzkumu na konkrétní škole nezískali souhlas. Příkladem je uvedení chybné informace o tématu výzkumu a době trvání výzkumu. Obavy pramení z toho, že účastníci výzkumu budou jednat nadměrně kladně a aktivně, účastníci budou ovlivněni touto informací, pedagogové mohou zatajovat podstatné informace související se zkoumaným jevem a snaha vedení školy prezentovat danou školu v tom nejlepším světle. Důležité je si také položit otázku, zda je badatel kompetentní osobou, která rozhodne o způsobu provedení šetření. V tomto případě se zdá být užitečný etický kodex šetření i funkce poradní etické komise, ty jsou již delší dobu součástí univerzit a posuzují etické dimenze všech výzkumných šetření na dané univerzitě. Od roku 1990 většina zahraničních univerzit trvá na tom, že všechny terénní výzkumy schvaluje etická komise (Gubrium & Holstein, 2001). Negativní důsledek tohoto je, že samotný proces schvalování pak trvá dva nebo tři měsíce, což oddaluje vstup výzkumníka do terénu. Dnes

již některé grantové agentury požadují schválení výzkumu etickou komisí složenou z právníků a odborníků (Bradburn, Sudman, & Wansink, 2004). Gubrium & Holstein (2001) namítají, že etické kodexy a etické komise slouží jen k formální ochraně badatele, příp. univerzity, místo ochrany účastníků výzkumu. Odvolávání se na etický kodex není vždycky stoprocentní ochranou výzkumníka (před vězením nebo soudem).

Ve výzkumech se vedou debaty o tom, jak by měly být **zpřístupněny výsledky výzkumu samotným účastníkům výzkumu**. Pokud badatel slíbí účastníkům, že jim předá své výsledky výzkumu, tak by to měl udělat. V opačném případě by výzkumník byl nezdořilý a mohl by svým chováním znemožnit přístup do zkoumaného prostředí i dalším výzkumníkům. Diskurz praktické pedagogiky a odborný diskurz hovoří jiným jazykem. Často může dojít k nepochopení výzkumné zprávy, především pokud je postavena na kvalitativní metodologii. Etika jako vědecká disciplína nabízí mnoho teorií, kterými lze poměřovat etické dimenze výzkumu, a především etické kodexy. Na následky činů badatelů se ptají konsekvencialisté, naproti tomu přívrženci deontologických teorií se nezabývají následky, avšak neodmyslitelnými právy účastníků šetření (Kolář & Svoboda, 1997). Dle Atkinson a kolektivu (2005) si uvedené skupiny neodporují, poněvadž badatelé mají povinnost ochraňovat respondenty před újmou (konsekvencialismus) a brát v úvahu i jejich práva (deontologie). Oba principy mohou však být v konfliktu, jestli upřednostnit následky pro respondenty (nezveřejňovat výzkumnou zprávu) před uvedením pravdy vědecké komunitě (zveřejňovat zprávu). Nedílnou součástí práce badatele jsou morální otázky, proto se předpokládá u každé výzkumné práce s použitím kvalitativního, kvantitativního nebo smíšeného výzkumu vyjádření k etické otázce zkoumání (Sikes, Nixon, & Carr, 2003). Problematické by bylo výzkumníkovo kladení otázek týkající se etické dimenze svého bádání. Proto se doporučuje tyto otázky zahrnout do kritérií kvality výzkumného šetření, kde by se výzkumník měl zabývat reliabilitou, zobecnitelností a validitou (svatou trojicí sociálněvědního výzkumu) a etickými dimenzemi výzkumu (Kvale, 1994). Před sběrem dat by se měl výzkumník zabývat kontrolou kvality výzkumu spolu se stanovením cíle výzkumu, definováním výzkumného problému i rozhodováním o průběhu a metodách výzkumu. Výzkumník si tak musí opět klást otázky, jak by se měl rozhodnout, jelikož ani zde neexistuje pouze jediné pravidlo či návod. Rubin & Rubin (2005) informují o nutnosti vytvoření etické rutiny v průběhu výzkumu. Badatel by si měl nastudovat etický kodex oboru a s postupem bádání posuzovat a promýšlet etické dimenze svého jednání.

### 1.3 Hierarchie konceptů

Plánování výzkumu na podkladě výzkumných otázek explicitně vyjadřuje myšlenku úrovní abstrakce v šetření. Lze rozlišit pět úrovní otázek a konceptů, které se liší úrovní abstrakce, formulováním induktivně-deduktivní hierarchie: výzkumná oblast; výzkumné téma; obecně výzkumné otázky; specifické výzkumné otázky; otázky při sběru dat. Hierarchie postupuje od nejvíce abstraktní, nejjobecnější úrovně k nejvíce specifické, nejkonkrétnější úrovni. Tento koncepční rámec a organizace výzkumu osvětluje a vyjadřuje propojení různých úrovní abstrakce. Mezi těmito úrovněmi je nezbytné mít pevné logické spojení tak,

aby výzkum vykazoval vnitřní konzistenci, validitu a koherenci. K tomu slouží vyjádření „vyplývají z...“ Technické procesy nebo koncepty, podílející se na tomto dění, jsou indukce a dedukce. Pohybujeme se směrem nahoru v hierarchii pomocí indukce a dolů pomocí dedukce. Oba procesy se řídí logikou. Všechny výzkumné projekty není možné plánovat a organizovat popsáním způsobem. Projekty se spíše rozvíjejícím se charakterem výzkumu nelze přizpůsobit výše popsanému silně strukturovanému schématu. Taktéž se hovoří o výzkumných otázkách směřujících k individualizaci nebo k zobecnění a o zamýšleném důrazu na jeden z těchto typů otázek v uvažované studii. Zobecňující otázka hledá všeobecný zákon (nomotetickou znalost) jako tvrzení, které platí pro celou třídu lidí, fenoménů, situací nebo událostí. Specifická otázka naopak hledá ideografickou znalost – případovou, místní, specifická tvrzení (Maxwell, 2005). Spousta studií však vyhovuje dobře popsanému přístupu a uvedená hierarchie konceptů je vždy užitečná z didaktických i praktických důvodů. Uvažování prostřednictvím těchto pojmů pomáhá během tvorby návrhů a přispívá ke srozumitelnému popisu výzkumného návrhu a jasné komunikaci o výzkumu. Pakliže studie zdůrazňuje individualizující otázky, pak užívání těchto abstrakcí a pojmů napomáhá posílit vnitřní validitu a zvýraznit logiku výzkumu (Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019; Punch, 2008).

**Výzkumná oblast** se někdy vymezuje pouze jediným slovem a obvykle několika málo slovy.

Podobně se i **výzkumné téma** označí několika slovy, zpravidla však obsáhleji oproti výzkumné oblasti.

Částí oblasti výzkumu je téma, jde o část nebo aspekt oblasti, poněkud konkrétnější krok směřující k označení předmětu výzkumu. Ve výzkumné oblasti je téma zahrnuto, nejde samozřejmě jen o jedno téma uvnitř této oblasti. Nejdříve si označíme výzkumnou oblast, poté téma uvnitř oblasti, první úroveň zaměření výzkumu zúžíme, čímž si vyjasníme naše možnosti. V každé oblasti je obsaženo mnoho témat, tudíž provedeme dvě volby: volbu oblasti výzkumu a volbu tématu uvnitř oblasti. Zpravidla výzkumníci nemají potíže s oblastí výzkumu, zpravidla vědí, jaká je oblast zájmu. Častější potíže jsou s rozhodnutím, jaké téma zvolit ze všech možných témat v oblasti. Cenný důsledek vymezení výzkumné oblasti je, že výzkumníkovi je umožněno propojení výzkumu s literaturou. Jasné vymezení tématu uvnitř oblasti určuje výběr relevantní literatury pro výzkum, a ještě více přesněji zaměřuje na adekvátní literaturu. Umožňuje vyhledat specifickou literaturu jako základ pro zamýšlený výzkum (Punch, 2008).

**Tabulka 2: Výzkumná oblast – výzkumná témata (Punch, 2008)**

<b>Výzkumná oblast</b>
Sebevražednost mladistvých
<b>Výzkumná témata</b>
Četnost sebevražd v různých skupinách
Faktory ovlivňující sebevražednost mladistvých
Způsoby ovlivňování sebevražedného chování mladistvých
Kultura mladistvých a význam sebevražd

**Specifické a obecné výzkumné otázky** jdou směrem k další úrovni specifičnosti i zužují zaměření navrhovaného výzkumného šetření. Mezi nimi je rozdíl v úrovni specifičnosti. Specifické výzkumné otázky jsou detailnější, konkrétnější a přímočařejší. Je možné je přímo zodpovědět, jelikož ukazují na data potřebná pro odpověď. Obecné otázky jsou abstraktnější, obsáhlejší a nelze je zpravidla přímo zodpovědět kvůli přílišné obecnosti. Specifické otázky dále rozvíjejí deduktivní proces rozdělením obecné otázky na z ní vyplývající specifické otázky. Obecná výzkumná otázka je zpravidla příliš široká kvůli přímé odpovědi. Proto je vyžadováno logické dělení na kolik specifických otázek. Obecnou výzkumnou otázku lze odpovědět prostřednictvím integrace a akumulace odpovědí na příslušné specifické otázky. Jedna studie může mít více než jednu obecnou výzkumnou otázku. Pak bude ale každá z obecných výzkumných otázek vyžadovat analýzu i rozdělení do vhodných specifických otázek. Dobrý způsob rozlišení obecné výzkumné otázky od specifických výzkumných otázek spočívá v tom, že aplikujeme empirické kritérium ke každé otázce po jejím navržení. Pokud je jasné, jaká data musíme získat k jejímu zodpovězení, tak lze přistoupit od otázek k metodám. Toto kritérium dobře prověří rozhodnutí, zda bylo dospěno k prozkoumatelným otázkám. Hlavní je provést úpravu obecného konceptu do podoby specifické ukázkou jeho indikátorů. Indikátory mají širokou aplikovatelnost v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Reálně vymezujeme obecný koncept k datovým indikátorům směrem „dolů“. Je možné formulovat jednu podmínku. Kvalitativní studie často výzkumně postupují směrem „nahoru“ k obecným konceptům od indikátorů. Lze postupovat „nahoru“ s využitím dedukce od obecných konceptů směrem ke specifickým konceptům, indikátorům, nebo lze postupovat „nahoru“ s využitím indukce od indikátorů k obecným a specifickým konceptům nebo indukci a dedukci použít zároveň. Hlavní je, že hotový návrh (část celého výzkumu), produkt vykazuje logické propojení mezi různými úrovněmi abstrakcí (Punch, 2008).

**Tabulka 3: Výzkumné téma – obecná výzkumná otázka – specifická výzkumná otázka (Punch, 2008)**

<b>Výzkumné téma</b>
Faktory ovlivňující četnost sebevražd mladistvých
<b>Obecná výzkumná otázka</b>
Jaký je vztah mezi faktory rodinného prostředí a incidencí sebevražd mladistvých? (Jaký je vztah mezi faktory zkušeností ze školy a incidencí sebevražd mladistvých?)
<b>Specifická výzkumná otázka</b>
Jaký je vztah mezi příjmem rodiny a incidencí sebevražd mladistvých? (Jaká je četnost sebevražd mladistvých u rodin s různým příjmem?)
Jaký je vztah mezi rozvodem rodičů a incidencí sebevražd mladistvých? (Jaká je četnost sebevražd mladistvých u rodin, kde rodiče jsou rozvedeni nebo žijí odděleně, a u rodin, ve kterých tomu tak není?)

Nejspodnější úroveň hierarchie nabízí **otázky sběru dat**, které jsou na nejvíce specifické úrovni. Často se směšují otázky sběru dat a výzkumné otázky. Výzkumné otázky jsou ty, které chce zodpovědět výzkum. Otázky sběru dat jsou ty, které pokládáme pro získání dat a pro pomoc se zodpovězením výzkumných otázek. V tomto smyslu jsou více specifické než výzkumné otázky. Tento pojem je často ústředním aspektem přípravné, preempirické fáze výzkumu a zřetelně ukazuje na různé úrovně abstrakce. Kompletní proces vývojové fáze je dost neuspořádaný, cyklický a iterativní a může probíhat různými způsoby. Locke, Spirduso & Silverman (1993) uvádějí příklady tohoto procesu návrhu otázek, který zahrnuje dedukci a indukci. Maxwell (2005) píše o kvalitativním výzkumu a dělá rozdíl mezi výzkumnými otázkami (instrumentální-realistické, zevšeobecňující-specifikující, variabilita-průběh). Madsen (1983) ukazuje, jak navrhnout specifické (vedlejší) výzkumné otázky z otázek všeobecných.

V empirickém výzkumu musí být data spojena s koncepty, koncepty s daty a spojení mezi daty a koncepty musí být logické, konzistentní a těsné. Do výzkumných otázek jsou vestavěny koncepty. Specifické výzkumné otázky používají specifické koncepty a obecné otázky používají koncepty obecné. Obecné koncepty jsou zpravidla příliš abstraktní a obecné z důvodu možného spojení přímo s datovými indikátory. Prostřednictvím specifických konceptů jsou spíše nepřímě spojeny s daty. Překlad konceptů obecných do specifických konceptů znamená specifikovat, co výzkumník bude považovat za indikátory (v empirických datech) těchto konceptů.

**Empirické kritérium** pro výzkumné otázky představuje to, že dobře formulované a navržené otázky indikují potřebná data k zodpovězení.

Každou výzkumnou otázku musíme formulovat na takové úrovni specifičnosti, v níž rozpoznáme potřebná data k jejímu zodpovězení. Uvedené empirické kritérium lze aplikovat rutinně během navrhování výzkumných otázek. Pokud výzkumná otázka neukazuje jasnou indikaci pro nás potřebných dat, pak nevíme, jak pokračovat ve výzkumu, když dojdeme ke sběru dat a jejich analýze. Jistý problém nacházíme u tzv. „je třeba“ otázek, např. „Je

třeba, aby učitelé hodnotili žáky?“, „Je třeba, aby učitelé znali IQ svých žáků?“ Takové otázky jsou složité, protože obsahují (vypadají, že obsahují) hodnotové posouzení a nesplňují test empirickým kritériem. Každá taková otázka ukazuje nejasnost, jakých dat je potřeba k jejímu zodpovězení. V této podobě nejsou řešitelné a není možné na ně odpovědět prostřednictvím dat. Takto formulované otázky nejsou empirickými otázkami. Pokud je nezbytné je zodpovědět prostřednictvím empirického výzkumu, pak vyžadují přeformulování. Existuje několik způsobů, jak to provést. Jedením často účinným způsobem je použití obratu „Myslí si X, že...?“ (X musíme určit), např. „Mají zdravotní sestřičky nosit bílé uniformy?“ → „Myslí si zdravotní sestřičky, že mají nosit bílé uniformy?“ Další možností je redefinice „měl by“ otázky v kontextu příčiny-následku (prostředků-cílů), např. „Měly by sestřičky nosit bílé uniformy?“ → „Jaké důsledky má nošení bílých uniforem na vztahy sestry-doktor-pacient, nebo na postoje pacienta?“ Během návrhu výzkumných otázek je tedy nezbytné se u každé otázky ptát na to, jaká data potřebujeme k zodpovězení této otázky (Brink & Wood, 1994; Punch, 2008).

## 1.4 Kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum

Dvě základní orientace výzkumu se liší svým cílem, způsobem realizace výzkumu, výsledky a vztahem zkoumaných osob a výzkumníka (Gavora, 2000).

**Slovo versus číslo** – kvalitativní výzkum uvádí výsledky v **nečíselné (slovní) podobě**. Jedná se o výstižný, podrobný a plastický popis. Zastánci kvalitativního výzkumu argumentují, že údaje sesbírané kvantitativním výzkumem jsou hrubé a člověk se ztrácí za čísla. Více si cení významu, jež komunikuje osoba. Dle nich pedagogické jevy nelze mechanicky sečítat, shrnout a závěry široce zevšeobecňovat. Kvantitativní výzkum naopak pracuje s **číselnými daty**. Zjišťuje množství, frekvenci či rozsah výskytu jevů, resp. jejich stupeň (míru). Číselná data lze matematicky zpracovat, je možné je vyjádřit v procentech, vypočítat jejich průměr, sčítat je či použít některou další metodu matematické statistiky (vyjádřit korelační koeficient, směrodatnou odchylku, statistickou významnost rozdílu dvou nebo více výsledků apod.). Zastánci kvantitativního výzkumu vyzdvihují právě možnost jednoznačného a precizního vyjádření výzkumných údajů prostřednictvím čísel.

**Vcítění se versus nestrannost** – v kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží o **sblížení** s informanty, o proniknutí do těch situací, v nichž vystupují, poněvadž pouze tak je může popsat a rozumět jim. Kvalitativní výzkum využívá zejména takové metody, jež umožňují být tváří v tváří se zkoumanými osobami, tj. zúčastněné (participační) pozorování a interview. V kvantitativním výzkumu se výzkumník snaží zabezpečit nestrannost pohledu držením **odstup** od zkoumaných jevů. Výzkumník ani nemusí vidět zkoumané osoby, když např. využívá sebehodnotící škály nebo dotazník jako výzkumnou metodu.

**Pochopení smyslu jevů versus vysvětlení příčin jevů** – hlavní cíl kvalitativního výzkumu lze vidět v **porozumění** člověku, zejména chápání jeho vlastního hlediska, jak on posuzuje jednání a vidí věci. Každá skupina lidí nebo člověk je jedinečný. Podstatně se liší vlastnostmi od jiné skupiny nebo člověka, proto se má zkoumat zejména holisticky, vcelku.

Hlavní cíl kvantitativního výzkumu lze vidět ve třídění údajů, **vysvětlení** příčin existence či změn jevů. Přesná data umožňují zevšeobecnění a vyslovení předpovědí o jevech.

**Volba případů versus výběr osob** – kvalitativního výzkumníka zajímá především konkrétní **případ** – konkrétní skupina žáků nebo žák, konkrétní škola, skupina učitelů apod. Kvalitativní výzkum podrobně popisuje tento případ. Cílem není široce zevšeobecnovat údaje, ale hluboce proniknout do konkrétního případu a objevit nové souvislosti, které se nedají hromadným výzkumem odhalit. Kvantitativní výzkum vybírá zkoumané osoby takovým způsobem, který co nejlépe **reprezentuje jistou populaci**, např. pedagogy s delší praxí nebo žáky gymnázia. Nejlepší výběr je losováním (náhodný), jelikož odpovídá požadavku matematické teorie pravděpodobnosti. Pokud jsou dobře vybrány zkoumané osoby, lze výsledky zevšeobecnit na celou populaci, např. na všechny pedagogy s delší praxí nebo všechny žáky gymnázia.

**Vytváření nové teorie versus ověřování existující pedagogické teorie** – kvalitativní výzkum ukazuje nové skutečnosti a vytváří z nich nové hypotézy. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumění, které potom vyžaduje vzhled do maximálního množství dimenzí konkrétního problému. Kvantitativní výzkum prověřuje většinou existující pedagogickou teorii, tj. známé poznatky o pedagogickém jevu. Tyto teorie ve výzkumu zamítá nebo přijímá. Nejlepším způsobem, jak toto udělat, je vyvodit hypotézy z teorie a ty pak testovat (zamítat nebo přijímat) ve výzkumu. Hypotézy lze testovat, pokud získáme informaci reprezentativní pro celou cílovou populaci. Testování hypotéz si žádá maximální formální srovnatelnost dat, což u kvalitativního výzkumu není možné. Kvalitativní výzkum je **konstrukční**, zatímco kvantitativní je **verifikační**.

**Netradiční a tradiční výzkumné problémy** – v kvalitativním výzkumu vyvstávají problémy, jež nebyly dosud v centru výzkumného zájmu. Mnohem více badatele zajímají nepsaná pravidla doma nebo ve škole, neformální sociální vztahy uvnitř třídy, prostředí mimo školy (neformální skupiny, kluby) apod. Ty ukazují aktéry i edukační prostředí v často překvapujícím, relativně novém světle. Silné zastoupení kvalitativního výzkumu lze vidět u typu výchovy, v níž dominují humanizující a personalistické prvky. Kvalitativní výzkum se zdráhá kvantifikovat skutečnosti, poněvadž numerické vyjádření a zpracování údajů příbuzné přírodním vědám považuje za chladné, neosobní a „tvrdé“.

Dle **kvalitativně orientovaného výzkumu** existuje několik realit dle toho, jak se skupiny nebo jednotlivci vymezují. Kvalitativní výzkum vychází filozoficky z fenomenologie, jejímž zakladatelem byl německý filozof narozený v Prostějově E. Husserl (1859-1938). Fenomenologie zdůrazňuje subjektivní aspekty lidského jednání. Úsilím filozofie je pochopit chování a myšlení u člověka. Významný rozvoj kvalitativního výzkumu přinesli etnografové, kteří měli značné potíže s interpretací pozorovaného a pracovali v zemích se vzdálenou kulturou. Byli si vědomi, že interpretace z jejich evropských, dosavadních hledisek, je neplodná. Z tohoto důvodu se snažili vytvořit novou výzkumnou teorii na podkladě interpretace z pohledu zkoumaných osob. Velice zajímavým poznávacím systémem, rele-

vantním pro kvalitativní výzkum je symbolický interakcionismus, který předpokládá budování sociálních vztahů prostřednictvím sociální interakce na úrovni symbolické. V tomto přístupu nejde o kauzální vysvětlení sociálního fenoménu, nýbrž o porozumění významu tohoto sociálního chování. Etnometodologie je další teorií zdůrazňující výzkumníkovo naslouchání zkoumaným osobám, nikoli výzkumníkovo nucení zvolit alternativu z předem sestaveného seznamu alternativních odpovědí. Etnometodologie je studií metod, jež lidé používají k tomu, aby dali situacím denního života smysl. Je to studie pravidel a metod „common-sensuálního“ porozumění. Naopak filozofický základ **kvantitativního výzkumu** tvoří existence venkovního světa, jedné objektivní reality, která nezávisí na našich přesvědčení a citech. Toto je hledisko logického pozitivismu. Přírodní vědy jsou ideál se svým nestranným a přesným pohledem na jevy i vybroušenými výzkumnými metodami. Tento směr ve společenských vědách prosazoval jako první A. Comte (1798-1857), rozvinul v sociologii pozitivismus, a J. S. Mill (1806-1873), ten v psychologii rozpracoval empirismus. Tímto směrem potom pokračoval behaviorismus, zaměřil se na segmentaci reality na ty „nejmenší kousky“ i jejich přesné měření, např. se shromáždily tisíce přesných údajů o frekvenci, délce i následnosti různých činností ve výuce na základě kategoriálních pozorovacích systémů (Gavora, 1996).



**Tabulka 4: Srovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu (Disman, 2011; Gavora, 2000)**

kvalitativní výzkum	kvantitativní výzkum
<b>filozofická východiska</b>	
fenomenologie	pozitivismus
<b>logika</b>	
induktivní	deduktivní
<b>existence reality</b>	
více realit	jedna realita
<b>cíle výzkumu</b>	
porozumění smyslu jevů	vysvětlení jevů
budování nové teorie	ověřování teorie
<b>přístup</b>	
význam, slovo	číslo
zkoumání malé skupiny lidí	zkoumání velké skupiny lidí
jedinečnost	směřuje ke zevšeobecnění
vcítění se, ponoření se do situace	odstup od zkoumaného
<b>redukce informace</b>	
mnoho informace	omezený rozsah informace
silná redukce počtu sledovaných osob	silná redukce počtu pozorovaných proměnných a sledovaných vztahů mezi těmito proměnnými
generalizace na populaci problematická, někdy nemožná	generalizace na populaci většinou snadná, validita generalizace měřitelná
<b>transformace informace</b>	
slabá standardizace, poměrně nízká reliabilita	silná standardizace, vysoká reliabilita
vysoká validita	poměrně nízká validita

Kvalitativně a kvantitativně orientované výzkumy jsou velmi odlišné, až to budí otázku, zda lze v jednom výzkumu používat oba způsoby. Někteří k tomuto kroku zaujmají negativní stanovisko a poukazují, že celá filozofie i způsob práce obou výzkumných orientací je rozdílný takovým způsobem, že je nelze použít společně. Druhá strana výzkumníků zase tvrdí, že to možné je, a dokonce i výhodné, když se použijí obě výzkumné orientace, čímž se vyváží jejich slabé a silné stránky. V samotné praxi lze postupovat různými způsoby. Na začátku výzkumu je možno formulovat hypotézy, jak to vyžaduje kvantitativní výzkum, přitom si ale zachovat dostatečnou citlivost ke zvláštnostem zkoumaného jevu. Jinou možností je započítí výzkumu kvalitativní orientací a až problém vykrystalizuje, tak se přechází na řešení prostřednictvím kvantitativní orientace. Spojení kvalitativní a kvantitativní orientace nepředstavuje vždycky dvojsměrnou cestu, sice je možné transformovat údaje kvantitativní na kvalitativní, ale nikoliv opačně.

Asi nejdůležitějším bodem k výše uvedenému vyjádřil Blumer (1969, s. 60) ve výzvě sociálním vědcům: „*respektujte podstatu empirického světa a organizujte výzkumný postup tak, aby odrážel tento respekt.*“

Výše uvedená pojednání o odlišnostech kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu byla čerpána z publikací autorů: Beg, 1995; Bogdan & Biklen, 1992; Borg & Gall, 1989; Chráska, 1993; Kořínek, 1980; Maňák a kol., 1994; McMillan & Schumacher 1989; Pelikán, 1998; Skalková a kol., 1983; Stainback & Stainback, 1988; Turek, 1998; Vierra & Pollock, 1988.



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Normální věda je takovým vědním oborem, v němž komunita přijímá stejné paradigma. Definice vědy ukazuje na sociální charakter: věda je to, co za vědu považují vědci v daném oboru. Pokud chceme prohlásit, že mezi dvěma proměnnými je kauzální vztah, musí být splněny tři podmínky. V jednotlivých profesích se v historii vytvořily ústní nebo psané etické kodexy, které jsou v současnosti vypracovány velmi podrobně a jsou pro pracovníky závazné. Specifické a obecné výzkumné otázky jdou směrem k další úrovni specifičnosti i zužují zaměření navrhovaného výzkumného šetření. Nejspodnější úroveň hierarchie nabízí otázky sběru dat, které jsou na nejvíce specifické úrovni. Kvalitativní a kvantitativní orientace výzkumu se liší svým cílem, způsobem realizace výzkumu, výsledky a vztahem zkoumaných osob a výzkumníka.



## KONTROLNÍ OTÁZKA

1. Charakterizujte normální vědu, paradigma a metateorii.
2. Charakterizujte vědeckou revoluci.
3. Popište jednotlivé typy zkreslení.
4. Vyjmenujte podmínky kauzality.
5. Specifikujte etický kodex a poučný souhlas.
6. Odlište výzkumnou oblast a výzkumné téma, specifické a obecné výzkumné otázky.
7. Charakterizujte empirické kritérium.
8. Komparujte kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum.

---

## KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Definujte výzkumné téma, výzkumný problém a výzkumnou otázku. Při definování výzkumného tématu/problému si odpovězte na dotazy: Jaký problém, mezeru či rozpor v poznání jste identifikovali a chcete adresovat výzkumem? Proč je vhodné se problému/tématu věnovat? Při formulování výzkumné otázky si odpovězte na dotazy: Je otázka zaměřena na specifický problém? Je otázku možné zkoumat? Je otázka zodpověditelná pomocí primárních či sekundárních dat? Lze takový výzkum realizovat jako bakalářskou práci? Obsahuje dobře definované koncepty? Je otázka komplexní a relevantní ve vztahu ke studovanému oboru? Je otázka původní?

---

## K ZAPAMATOVÁNÍ



Vědecké zkoumání, přírodní vědy, empirická data, sociální vědy, redukovaný popis reality, přirozené systémy, redukce počtu proměnných, paradigma, korelace, kauzalita, nezávislá proměnná, závislá proměnná, intervenující proměnná, kvantitativní výzkum, experiment, lineární výzkumný plán, dedukce, kvantifikace, kvalitativní výzkum, indukce, cirkulární výzkumný plán, interpretace, respekt, prospěšnost, spravedlnost, důvěrnost, anonymizace, informovaný/poučený souhlas, etický kodex, výzkumný problém, specifické a obecné výzkumné otázky, výzkumná otázka, otázky během sběru dat, predikce, dobrá výzkumná otázka, deskripce, explanace.

---

## DALŠÍ ZDROJE



Kajanová, A., Dvořáčková, O., & Stránský, P. (2017). *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Krč, M. (2020). *Poznání ve vědecké práci*. Brno: Univerzita obrany.

Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: SAGE.

Walliman, N. (2020). *Your research project: Designing, planning, and getting started*. London: SAGE.

---

## 2 PLÁNOVÁNÍ A PSANÍ ODBORNÉHO TEXTU



### **RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY**

Cílem kapitoly je seznámit studenty s tím, jak zahájit výzkum se zaměřením na nápad (výzkumný cíl), výzkumný problém, výzkumný plán i jeho strukturu. Jsou uvedena jazyková úskalí odborného textu, tj. pravopisná, tvaroslovná, interpunkční a stylistická. Pozornost je věnována hlavním zásadám publikační etiky. V poslední části je zmíněna struktura odborného textu, informační prameny a hodnocení informací.

---



### **CÍLE KAPITOLY**

- Popsat základní etapy empirického výzkumu.
  - Vyjmenovat základní typy výzkumů u kvalitativního a kvantitativního přístupu.
  - Charakterizovat pravopisná a tvaroslovná úskalí odborného textu.
  - Charakterizovat interpunkční a stylistická úskalí odborného textu.
  - Specifikovat původní myšlenky a všeobecně známá fakta.
  - Specifikovat citaci a parafrázi.
  - Vyjmenovat povinné a nepovinné prvky citace.
  - Charakterizovat primární, sekundární a terciární literaturu.
  - Specifikovat abstrakt.
  - Komparovat lineární tematický a rematický globální abstrakt.
- 



### **ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU**

140 minut

---

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Plán/model výzkumu, volba přístupu a vymezení problému, sběr dat, interpretace a analýza, zpráva o výzkumu, výzkumný projekt, projekt bakalářské práce, pravopisná úskalí, tvaroslovná úskalí, interpunkční úskalí, stylistická úskalí, citace, parafráze, bibliografie, primární literatura, sekundární literatura, terciární literatura, základní zjištění, maketa práce, koncept textu, editace, revize, abstrakt.

### 2.1 Plánování a příprava výzkumu

Plánování a příprava výzkumu patří mezi nejdůležitější etapy výzkumného šetření. Bez důkladné přípravy se vystavujeme riziku selhání některé fáze námi realizovaného projektu, a tudíž nemožnosti získat požadovaná data. Na začátku každé studie je dán ideový plán, který v podstatě představuje ideovou skicu zamýšleného výzkumu. Pokud máme jasnou představu, co chceme zpracovávat, tak by neměl být problém vytvořit ideový plán (Miovský, 2006). V této fázi je nezbytné si uvědomit rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem ke zkoumání. Kvalitativní přístup lze vidět jako cyklický, kvantitativní jako lineární. Rozdíl mezi organizací cyklického (kvalitativního) a lineárního (kvantitativního) výzkumného procesu ukazuje Flickův model kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Na začátku cirkulárního modelu jsou předpoklady, s nimiž výzkumník vstupuje do procesu, na konci pak nově vytvořená teorie. Mezi tím jsou ovšem souběžně vybírány do vzorku případy, prováděn sběr údajů a paralelně jsou získaná data interpretována a analyzována. U lineárního modelu se postupuje vpřed jednosměrně, od studia teorie postupně k tvorbě hypotéz, jejich operacionalizaci (převedení obecných pojmů do podoby umožňující jejich statistické ověření), vytvoření výzkumného vzorku, dále ke sběru dat, interpretaci a analýze dat a verifikaci hypotéz (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Před zvolením vhodné cesty, kterou se vydáme, si musíme odpovědět na pár otázek usnadňujících rozhodování. Cohen, Manion & Morrison (2018) nabízí některé z nich: Co je motivem realizace výzkumu? Jaký je cíl výzkumu? Co vše potřebujeme k úspěšné realizaci výzkumu? Pro koho je výzkum určen a komu prospěje? Jaké jsou limity a možnosti výzkumu? Jaké jsou časové možnosti výzkumu?

Hendl (2015) stanovuje základní etapy empirického výzkumu. **Volba přístupu a vymezení problému** – nejprve se výzkumník musí zamyslet, co ho zajímá a čemu by se chtěl věnovat. Měl by jej zajímat aktuální problém nebo problém, o němž se domnívá, že může řešením přispět k jeho větší osvětě. Je nezbytné zjistit, jestli existuje dostatek relevantních zdrojů pro zpracování tématu, na základě kterých lze zpracovat teoretickou část knihy, práce, článku. Velmi funkční je vypracování rešerše v knihovně. K tomuto dodává Chráska (2016), že nejdůležitějším a základním zdrojem informací je studium odborné literatury v elektronické i tištěné podobě. Poté je nezbytné promyslet, který metodologický přístup zvolíme, zda kvalitativní nebo kvantitativní. Dle toho se pak upřesňují výzkumné otázky, příp. formulují hypotézy. Hendl (2015) se zmiňuje, že výzkumná otázka vymezuje přesně

to, na co my chceme znát odpověď ve spojitosti s problémem, a hypotéza je tvrzením o tvrzení o situaci, v níž lze mluvit o vztahu mezi dvěma uvažovanými proměnnými. **Plán výzkumu** – navrhuje se metody sběru dat a způsob výběru výzkumného souboru. Promyšlejší se jednotlivé kroky, stanovuje se časové rozložení celého výzkumného šetření. **Sběr dat** – aplikace zvolených výzkumných metod. **Intepretace a analýza** – probíhá zpravidla po dokončení vlastního šetření. Cílem je interpretovat výsledky ve spojitosti se stanovenými hypotézami prostřednictvím statistických testů. Pokud hypotézy nejsou stanoveny, pak se výsledky vztahují k výzkumným otázkám. **Zpráva o výzkumu** – finální výstup, provádí se závěrečné shrnutí a interpretace zjištěných výsledků a popisují kroky získání uvedených výsledků. Součástí této etapy jsou doporučení, co lze v dané oblasti ještě dále zkoumat, jaký je přínos našich výsledků pro praxi a jaké jsou naše vlastní výsledky oproti ostatním výzkumným šetřením. Zprávy o výzkumu obvykle existují v podobě monografie, příspěvku na konferenci, závěrečné práce (disertační, magisterské, bakalářské) nebo článku v časopise.

Současně s uvedenými etapami výzkumu je nezbytné navrhnout vlastní **výzkumný projekt**. Nelze jej ovšem dosáhnout bez duševní přípravy a řádného promyšlení (Průcha, 1995). Pokud se podíváme na kvalitativní přístup, tak první kroky jsou vesměs stejné jako u kvantitativního přístupu, vybírá se téma a stanovují výzkumné otázky. V případě kvalitativního přístupu je výzkumná otázka terminologický ekvivalent výzkumné hypotézy v kvantitativním výzkumu. Výzkumné hypotézy se testují, zatímco při kvalitativním přístupu se odpovídá na výzkumné otázky, jelikož hypotézy samozřejmě nelze testovat kvalitativními metodami. U kvalitativního přístupu lze volit mezi **základními typy výzkumů**. **Případová studie** – u kvalitativního výzkumu patří mezi nejrozšířenější typy. Případ představuje objekt, který zkoumáme do hloubky a na který zaměřujeme pozornost. **Analýza dokumentů** – výzkumná strategie založená na analýze materiálů. **Terénní výzkum** – svojí povahou je značně náročný na realizaci, je méně strukturovaný oproti ostatním přístupům a vyžaduje účast badatele přímo ve zkoumaném prostředí. **Kvalitativní experiment** – poměrně blízký experimentu přirozenému, rozdíl je v narušení obvyklého běhu událostí, tím jsou účastníci donuceni k reakci na podnět. Jedná se o zásah do běžného prostředí zkoumaných osob, zjišťujeme jejich reakce a pomocí nich identifikujeme další sledované jevy. **Kvalitativní evaluace** – např. normativní, zaměřujeme se především na porovnání sledovaných kategorií, nebo formativní, zjišťujeme slabé a silné stránky toho, co je předmětem zkoumání (Miovský, 2006).

U kvantitativního výzkumu je možné zvolit ze **základních kategorií výzkumných plánů**. **Experiment** – měří efekty, které vznikají při manipulaci s jednou či více nezávislými proměnnými. **Výběrové šetření** – sbírání informací od skupiny lidí ve standardizované podobě. **Případová studie** – získání hloubkové, podrobné znalosti o několika či jednom případě. Vybere se skupina, situace, jedinec a pomocí různých metod se sbírají údaje, které jsou následně analyzovány (Robson, 1993). Hendl (2016) v této souvislosti ještě doplňuje typy výzkumného plánu, tj. kvaziexperiment, pravý experiment, popisný výzkum a preexperiment.

**Výzkumné otázky** tvoří hlavní body během plánování výzkumu a formulují se v tázací větě, abychom na ně mohli na konci výzkumu odpovědět. Je nezbytné odlišovat výzkumné otázky (otázky, na něž hledáme odpověď v rámci výzkumu) a otázky praktického rázu (otázky, jež jsou aktuálně kladené k všeobecní diskusi). V empirickém výzkumu při správném kladení výzkumných otázek bychom se měli držet několika bodů: klást otázky přiměřené naší práci ( disertační, diplomové, bakalářské apod.); klást otázky, na něž nelze odpovědět jen „ne“ nebo „ano“; klást otázky, na které je možné odpovědět více způsoby; klást otázky obsahující vztah mezi dvěma koncepty; klást otázky, k nimž lze získat dostatek relevantních informací v rámci teoretické přípravy (Skutil a kol., 2011).

Švaříček, Šed'ová a kolektiv (2014) stanovili pro výzkumné otázky kvalitativního výzkumu následující požadavky: otázky mají být dostatečně široké; otázky mají pracovat s koncepty obecnějšími; otázky se mají vyhnout tomu, aby se paly na sílu vztahů mezi proměnnými nebo četnost jevů; otázky mají detailně zkoumat povahu jevu zpravidla z perspektivy aktérů; otázky se mají vyhýbat apriori přijatým předpokladům. K tomu ještě Creswell (2014) doplňuje následující: začít výzkumnou otázku slovy „jak“ a „co“; ptát se na jednu či dvě hlavní otázky doplněné o maximálně pět podotázek; používat „výzkumná slovesa“ vyjadřující nově vznikající design („snažit se porozumět“ – např. v etnografii, „objevit“ – např. v zakotvené teorii, „zpracovat“ a „prozkoumat“ – např. v případové studii; „vyličit příběh“ – např. v narativním výzkumu, „popsat zkušenost“ – např. ve fenomenologickém rozhovoru).

**Tabulka 5: Vývoj výzkumné otázky (Clough & Nutbrown, 2008)**

nástín výzkumné otázky	znění otázky	komentáře
Kde je chyba při pokusech o inkluzi v Crowsfootské škole?	příliš široká	tato otázka nejprve vyžaduje zodpovězení konkrétnějších otázek
Kteří učitelé mohou úspěšně zapojit do výuky žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	příliš ožehavá	jmenování úspěšných učitelů není nežádoucím výstupem, ale jejich postoje a praktické činnosti mohou být užitečné
Funguje politika inkluzivního vzdělávání v Crowsfootské škole?	příliš široká	tato otázka nejprve vyžaduje zodpovězení konkrétnějších otázek
Proč jsou někteří učitelé proti inkluzivnímu vzdělávání?	příliš široká (a pravděpodobně příliš ožehavá)	tato otázka naznačuje, že zde může být potřeba zjistit postoje učitelů
Co je možné udělat pro implementaci inkluzivního vzdělávání v Crowsfootské škole?	příliš široká	tato otázka ukazuje na potřebu identifikovat možné strategie rozvoje školy
Jaké postoje učitelů zamezují inkluzivnímu vzdělávání?	správná?	tato otázka by mohla být vyjádřena přesněji
Jak učitelé úspěšně zapojují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky?	správná	tato otázka pomůže identifikovat úspěšné kroky vedoucí k inkluzi

## 2.2 Jazyková úskalí vědeckého a odborného textu

Při psaní textu by si měl výzkumník uvědomit, že „převod“ vybadaných poznatků do jazykové podoby může pro něj představovat značné riziko. Úroveň písemného jazykového vyjadřování úže souvisí s celkovou propracovaností spisovného jazyka. Péče o jazykovou kulturu, která tvoří významnou součást kultury, není samoučelná, poněvadž právě na stylistických a jazykových kvalitách ve velké míře závisí míra přesnosti, účinnosti a srozumitelnosti každého odborného vyjádření. Požadavek naprosté jazykové správnosti vědecké a odborné práce je proto kategorický. Opak je vnímán jako projev neúcty ke čtenáři, k jazyku a jako jeho podceňování (Spousta et al., 2000).

### 2.2.1 PRAVOPISNÁ ÚSKALÍ

**Pravopis českých slov** – prohřešky proti pravidlům českého pravopisu bývají značně zářející, protože se jim lze vyhnout nahlédnutím do Pravidel českého pravopisu nebo rychlou a pohodlnou kontrolou na počítači (editor Word, sekce Nástroje – Pravopis). Editor chybně napsaná slova podtrhne vlnovkou, ale na záměnu slov vír (krouživý pohyb) a výr (pták), bití (výprask) a bytí (existence) nebo odešly (ony) a odešli (oni) již neupozorní, jelikož všechna tato slova jsou uložena v databázi a editor kontroluje pouze jednotlivá slova



bez ohledu na jejich význam a postavení ve větě. Editor neodhalí neshodu přísudku s podmětem, např. Rodiče ho často bily. Výzkumník tedy musí sám provést pravopisnou korekturu. Pouze ve výjimečných případech je možné se setkat s pravopisnými chybami typu nevipočitatelný, nevizpytatelný, nevidělat si, kde jsou k slovnímu základu počit-, zpyt-, děl- připojeny dvě předpony vy- a ne-. Větší rozpaky provází psaní **složených přídavných jmen**, která se píšou bez spojovací čárky (spojovníku), např. vědeckovýzkumný, literárněvědný, nebo se spojovací čárkou (spojovníkem), např. vědecko-pedagogický, česko-německý. Podobně větší rozpaky provází i psaní **příslovečných spřežek**, např. nazmar, odjakživa, občas, ztěžka, stěží, vzápětí, bezpochyby (bez pochyby), bezesporu (beze sporu), kupříkladu (ku příkladu), zpočátku (z počátku), zblízka (z blízka).

**Pravopis slov cizího původu** – je třeba rozlišovat psaní knižních výrazů nebo odborných termínů, zachovávajících svoji původní hláskovou podobu, od psaní slov počeštělých (přejatých). Často bývá chybováno v označování délky samohlásek ve slovech cizího původu, která zdomácněla natolik, že se počešťují i pravopisně (jejich psaná podoba obvykle odpovídá jejich české spisovné výslovnosti). **Dlouhá samohláska** ve slovech s příponou -ína (doktrína, medicína, disciplína, vitrína), s příponou -éza (protéza, syntéza), s příponou -ín (rabín, etamín), s příponou -ózní (seriózní, rigorózní), kritérium, tragédie, gymnázium, resumé (i résumé). **Délka samohlásky se neoznačuje** např. ve slovech auditorium, aktivní, impulzivní, definitivní, kolektivní, intenzivní, kultura, korektura, pozitivní, teze, pasivní. Nejvíce nejasností je u slov, kde **se mění délka samohlásky** ve slovním základu, např. ekzém X ekzematický, efemérní X efemerický, extrém X extremismus (extremista), plénum X plenární (plenér), konkrétní X konkretizovat, pól X polární (polarita), prézens (prezentní) X prezenze (prezenční), prezentace (prezentovat), scénický X scenerie, schéma X schematismus (schematický), téma X tematika (tematický). U zdomácnělých (cizích) přejatých slov, v nichž se původně psalo „s“, ale vyslovovalo „z“, se pravopis přizpůsobil výslovnosti, tato slova se v češtině **píšou i vyslovují se „z“**, např. analýza, dimenze, dezerce, epizoda, emulze, expozice, filozofie, gymnázium, gnozeologie, intenzita, iluze, izolace, kurz, konkurz, kurziva, organizovat, poezie, plazma, prezident, prezentace, próza, tranzistor, univerzita. V některých slovech se, ve shodě s dvojí výslovností, **píše „z“ nebo „s“**, např. diskuse / diskuze, disertace / dizertace, renesance / renezance, resort / rezort, režisér / režizér, liberalismus / liberalizmus, nacionalismus / nacionalizmus, pluralismus / pluralizmus. Ale **pouze se „s“** je možné psát slova s původní latinskou předponou dis-, např. disident, disharmonie, dislokace, diskrepance, disonance, disociovat (Spousta et al., 2000).

## 2.2.2 TVAROSLOVNÁ ÚSKALÍ

Jen znalost základních gramatických zásad spisovné češtiny může výzkumníka zbavit nejistot při ohýbání (časování nebo skloňování) a tvoření slov.

**Tvary podstatný jmen** – např. Dítě tleskalo ručičkami. Jedná se o náležitý  **tvar dvojného čísla**, protože jde o části lidské těla vyskytující se v páru (po dvou), obdobně oči, prsa, uši, nohy, kolena a ramena. Např. Rádo si hrálo s ručičkami hodin. Zde je náležitá koncovka -ami (dle vzoru ženami). Např. Odcházel se dvěma kufry. Jde o připodobení

koncovky 7. pádu množného čísla koncovce dvojného čísla a užití náležité koncovky -y. V 7. pádu množného čísla podstatných jmen mužského rodu bývá poměrně často chybováno tím, že je v něm užito koncovky -emi nebo -ami, které přísluší pouze podstatným jménům **ženského rodu**. Např. Upínáme pozornost k několika příštím dnům. Důvěřujeme hostům a přemýšlíme o hostech. Např. V textu se zmiňuje o mnoha autorových pracích, fakticky však přihlíží jen ke dvěma jeho pracím. Podstatné jméno práce má tytéž koncovky jako např. podstatné jméno růže, tedy o pracích (jako o růžích), pracím (růžím). Např. V analýze pojetí sociální psychologie v různých zemích jsou uvedena čtyři paradigmatata. Správný tvar podstatného jména řeckého původu paradigma v 1. pádě množného čísla zní paradigmatata, ve 2. pádě jednotného čísla paradigmatu (ve shodě s řeckou podobou paradigmatos).

**Tvary zvrtného zájmena přivlastňovacího** – zájmenem svůj přivlastňujeme (přisvojujeme) něco podmětu věty, např. Pomáhej svým rodičům. Kde si půjčuješ svoji studijní literaturu? Před vstupem do ordinace vypněte svůj mobilní telefon. Zvrtné zájmeno svůj (se) můžeme užít pouze tehdy, vztahuje-li se k podmětu (v příkladech je podmět zájmeno vy a ty). Např. Dovol mi, abych šel s tebou. Děkanát žádá své absolventy o oznámení jejich adresy. Totéž lze říct zcela jednoznačně, změníme-li část věty se zájmenem přivlastňovacím ve vedlejší větu: Děkanát žádá své absolventy, aby oznámili své adresy. Zájmenem svůj přivlastňujeme adresy podmětu věty (a to jsou absolventi). Např. Masarykova univerzita zaujímá významné místo mezi vysokými školami ČR jak svou velikostí, tak dosahovanými výsledky v oblasti vědecké a studijní. Zvrtné zájmeno přivlastňovací má v 7. pádě jednotného čísla ženského rodu náležitý pouze tvar svou.

**Slovesné tvary** – často jsme v rozpacích, jaký je náležitý tvar 3. osoby množného čísla přítomného času u sloves typu trpěti, prositi, sázeti. Určitou nápovědou může být tvar příčestí minulého příslušného slovesa (trpěl, prosil, sázel) nebo jeho rozkazovací způsob (trp, pros, sázej). Spisované tvary mají tedy podobu ve 3. osobě jednotného čísla (on) trpí, prosí, sází a ve 3. osobě množného čísla (oni) trpí, prosí, sázejí. Např. Tito lidé tomu příliš nerozumějí. Stále se nám ztrácejí nějaké knihy. V obou větách je podmět v množném čísle, proto musí být v množném čísle i slovesný tvar v přísudku. Příčestí minulé zní nerozuměl, ztrác-el, proto je ve 3. osobě množného čísla náležitá koncovka **-ejí** (podle vzoru sázejí) nebo rozkazovací způsob má tvar rozuměj, neztrácej (jako sázej). Ve snaze o úzkostlivě, přehnaně spisovné psaní se někdy výzkumníci dopouštějí omylu při užívání podmiňovacího způsobu pomocného slova býti, a pak místo náležitých tvarů (já) **bych**, (ty) **bys**, (my) **bychom**, (vy) **byste** užívají nesprávné by jsem, by jsi, by jsme, by jste. Ve 2. osobě jednotného čísla jsou ve spojení se zvrtným slovesem (např. učit se nebo myslet si) náležité tvary **učil by ses** a **myslel by sis** (Spousta et al., 2000).

### 2.2.3 INTERPUNKČNÍ ÚSKALÍ

Rozdělovací (interpunkční) znaménka naznačují větné členění, hranice mezi větami uvnitř souvětí, ukončení vět, oddělují souřadné části věty nebo její samostatné členy. Jedná se o **tečku, čárku, středník, dvojtečku, otazník, vykřičník, uvozovky, pomlčku, tři**

**tečky, zápornky a spojovník.** Vždy se za interpunkčními znaménky dělá **mezera**. V případě, že jich následuje bezprostředně za sebou několik, pak děláme mezeru až za posledním z nich. **Uvozovkami** („“) označujeme v odborném textu výpovědi jiných výzkumníků, tzv. citáty. Uvozovky se vyskytují vždycky pouze v páru a nenahrazují žádná rozdělovací znaménka, ta se kladou častěji před uvozovky, někdy za uvozovky, např. „Důležité není množství poznatků, ale jejich struktura a použitelnost,“ píše V. Nový ve své studii o kognitivní psychologii. V. Nový poukazuje na to, že „není tak důležité množství poznatků, ale jejich použitelnost a struktura“. Tečka se v tomto případě klade až za uvozovky, protože se tím vyjadřuje ukončení celého větného celku, nikoli jen citované výpovědi. Odstranit chyby v kladení interpunkčních znamének (absentujících nebo nadbytečných) je zájmem výzkumníka, aby nedošlo k nedorozumění, např. nadbytečná nebo chybějící čárka ve větě může zcela změnit její smysl.

**Interpunkce ve větě jednoduché – čárkou bývají nesprávně odděleny: postupně se rozvíjející přívlastky** (např. Nejstarší česká univerzita.), **několikanásobné větné členy** spojené spojkami i, a, nebo, ani, či s významem vylučovacím (např. Zkušební testy bývají uloženy na výběru jedné nebo několika odpovědí.), **přísluvečná určení** místa a času v datech (např. Brno 23. února 2009.), **rozvitý předmět** od jmenného nebo slovesného přísudku (např. Roli integrujících faktorů při utváření kooperačních postojů členů výzkumného týmu by mohly mimo jiné sehrát například i osobní zainteresovanost jednotlivých členů na výsledcích výzkumu nebo jejich vztah k objednavateli výzkumu.), **rozvitý doplněk**, který se vztahuje ke jménu v předmětu, od přísudkového slovesa (např. Na základě projektu diplomové práce a zadání předloží diplomant vedoucímu práce návrh osnovy.), **podmět a přísudek** (např. Teoretické řešení otázek zjišťování nadání a talentu pro uměleckou profesi otevřelo celou řadu nových problémů.), **těsný přívlastek**, takový rozvitý shodný přívlastek, který stojí za nadřazeným podstatným jménem a zužuje jeho významový obsah (např. Rozvíjení učebních dovedností podmiňujících účinné učení z textu by mělo tvořit součást všech vzdělávacích programů.). V příkladu není myšlen jakýkoliv druh dovedností, ale významový rozsah pojmu dovednost je zúžen na dovednosti, které podmiňují účinné učení. Těsný přívlastek tedy nelze vypustit, tím by byl porušen smysl celé věty. **Odlišit těsný přívlastek od volného přívlastku**, který významový rozsah podstatného jména nezužuje, bývá věcně důležité, ale ne vždy snadné, poněvadž rozdíl mezi nimi závisí někdy na značně širokém kontextu. Pokud si nejsme jisti, zda nemáme či máme rozvitý přívlastek oddělit interpunkčními znaménky, je možné se riziku dopuštění chyby vyhnout tím, že obsah přívlastku vyjádříme vedlejší větou přívlastkovou: Rozvíjení učebních dovedností, které podmiňují účinné učení z textu, by mělo tvořit součást všech vzdělávacích programů. Ještě zde musíme uvést **shodný jmenný přívlastek** a podstatné jméno, které tento přívlastek rozvíjí (např. Významný český fyziolog Jan Evangelista Purkyně pracoval dlouhá léta ve Wroclawi.). V případě, že postavíme takový přívlastek za podstatný větný člen J. E. Purkyně, jedná se o tzv. **přístavek**, a ten je třeba oddělit čárkou (např. Jan Evangelista Purkyně, významný český fyziolog, pracoval dlouhá léta ve Wroclawi.). **Čárkou mají být (ale nebývají) odděleny: několikanásobné větné členy** spojené spojkami i, a, nebo, či ve významu jiném než slučovacím (např. Otázkám řízení se v současnosti věnuje zvýšená po-

zornost, a to ve všech sférách společenského života. Rozhodněte, zda je výklad podán deduktivně, nebo induktivně, či zda se obě metody střídají. Rozmanité učební pomůcky buď žákům učební materiál prezentují, nebo alespoň svou funkci žakovu aktivitu usměrňují. Spojky nebo a či mají v těchto větách **význam vylučovací**. Dále mají být čárkou odděleny, ale nebývají: **volný přívlastek**, takový rozvitý shodný přívlastek, který stojí za nadřazeným podstatným jménem a nezužuje jeho významový rozsah (např. Autorova poslední monografie, vydaná počátkem tohoto roku, patří k jeho nejvýznamnějším pracím.), **volný doplněk** vyjádřený podstatným jménem (např. F. X. Šalda, vášnivý polemik, obrátil na sebe pozornost svých učitelů již jako student.), **vsuvka**, slovo nebo věta, která přináší jen doplňující, dodatečnou informaci a je vložena do jiné věty bez mluvnického začlenění (např. Tvořivost, jak vyplývá z analýzy studií zahraničních autorů, je složitou kognitivní strukturou.).

**Interpunkce v souvětí – čárkou jsou odděleny:** souřadně spojené dvě nebo více hlavních nebo vedlejších vět, které **nejsou spojeny** spojkami i, a, nebo, ani, či s **významem slučovacím** (např. Minuty se vlekly, a výsledek se nedostavoval.). Spojka a spojuje dvě věty hlavní a má zde **význam odporovací** (ten lze zesílit tím, že spojku a nahradíme spojkou ale). Také jsou čárkou odděleny **věty podřazené** od vět nadřazených (např. Nové vědomosti, které si žák osvojil, jsou východiskem zpřesnění aktuální soustavy jeho vědomostí.). Hranice vložené **vedlejší věty přívlastkové** (které si žák osvojil) musí být graficky vyznačeny a vedlejší věta tak oddělena od věty, na níž závisí. Např. Tento jev není dosud uspokojivě analyzován, i když v odborné literatuře se můžeme setkat s nejedním pokusem o jeho rozbor. Spojovacími výrazy i když je k první (řídící) větě připojena **vedlejší věta přípustková** (ta vyjadřuje okolnost, která je v určitém rozporu s obsahem věty řídící; Spousta et al., 2000).

## 2.2.4 STYLISTICKÁ ÚSKALÍ

Některé stylistické neobratnosti a chyby lze snadno přehlédnout, proto nepodceňujeme korekturu a revizi a provádíme je s plným soustředěním a beze spěchu. Moderní textové editory nabízejí programy pro odstranění těchto stylistických nedostatků. Mají k dispozici **tezaurus**, slovník významově příbuzných slov a synonym, např. ke slovu systém nabídne k výběru slovo soustava, ke slovu synergie předloží několik alternativ: spolupráce, součinnost, kooperace. Správný příklad: Rozhodl se, že bude hledat označení pro popis. Žádáme o povolení vykonat rozhodnutí. V obou případech by mohlo dojít k řetězení vzájemně na sobě závislých **podstatných jmen slovesných**, které není stylisticky vhodné, protože je málo ohebné a těžkopádné. Jejich koncovky (-ání, -ení) se totiž při skloňování v jednotném čísle (s výjimkou 7. pádu) nemění. Správné příklady: Mnohdy se nelze vyhnout působení četných jiných vlivů, které jsou příčinou značných škod. Vynikající prospěch přivedl K. Vlka, studenta gymnázia v M. B., k myšlence ucházet se o přijetí na fakultu žurnalistiky. V jednotlivých psychologických a pedagogických studijních disciplínách, v předmětových didaktikách a v „pedagogické praxi“ mají jednotlivé etapy osvojovacího procesu svůj specifický charakter. V uvedených příkladech by v tomtéž větném celku mohla být použita

slova **utvořená z téhož základu**, např. podstatné jméno působení a přídavné jméno působících, dále student, studium a studijní a předmětový a předmět. Chybné formulace by rozhodně nesvědčily o stylistické vytříbenosti výzkumníka a pravděpodobně by kultivovanému čtenáři nezněly příliš libozvučně. Ve větě jednoduché se lze setkat s nesprávným slovosledem, který často bývá zapříčiněn **hromaděním velkého počtu jmenných tvarů**, předložkových pádů nebo hromaděním sedmých pádů různé platnosti. Správný příklad: Celkovému rozvoji napomáhá, když nově vzniklá vědní disciplína je s tradičními obory propojena živou a permanentní spoluprací. K prohřeškům proti správnému pořádku slov ve větě dochází většinou v důsledku nedostatečně zvládnuté problematiky, o níž badatel vypovídá, a jeho snahy složitě se vyjádřit. Pochybením tohoto druhu lze však předejít tím, že se psaný text **hlasitě přečte** (nejlépe již ve chvíli, kdy se promýšlí formulace). Neobratně bývají spojeny nedopovězené (neúplné) části vět. Chybováno bývá také při spojování a **řazení jednoduchých vět v souvětí** např. tím, že je porušen logický vztah věty hlavní a vedlejší; místo podřadného spojení nesprávně, nenáležitě užito spojení souřadného; závislost dvou vět vyjádřena nevhodnými spojkami. Pochybení tohoto druhu ztěžují pochopení obsahu sdělení nebo dokonce svou nelogičností zcela porušují jeho smysl. Správný příklad: Důkladně promýšlel všechny části své přednášky, ale jádra problému se jen dotkl. Věta musí být uvozena spojkou **ale**, která má **význam odporovací**. Druhou větou by mohla uvozovat spojka **aby**, ale nevhodně, protože její obsah by nevyjadřoval účel, pro který by byly části přednášky promýšleny. Správný příklad: Aplikace těchto výchovných metod způsobuje větší závislost dítěte na rodičích; průzkumy prokázaly, že rodiče tyto metody používají ve většině případů záměrně. Za hlavní větou by mohla být užita spojka **neboť**, ale nevhodně, protože obsah druhé věty tohoto souvětí **není důvodem sdělení** obsaženého ve větě první. Ve snaze vyjádřit „jedním dechem“ více myšlenek nebo sdělit čtenáři maximum informací se výzkumník může doslova zaplést do osidel „tasemnicového souvětí“, např. Je zřejmé, že výsledky tohoto výzkumu, který byl realizován ke konci minulého roku týmem výzkumných pracovníků, jejichž práci koordinoval profesor Nový, který zemřel záhy po dokončení výzkumu, významně ovlivní bádání v této oblasti, o níž se po dlouhá desetiletí nezajímal nikdo, kdo by byl s to přinést srovnatelné výsledky. „Myšlenka“ je natěsnána do jedné jediné věty! Její komunikativní a informativní funkce jsou tak oslabeny, že se obsah sdělení dostává až za hranici srozumitelnosti. U některých výzkumníků k tomu dochází v důsledku jejich snahy vyjádřit se složitě a s pomocí maximálního počtu odborných termínů cizího původu, protože se domnívají, že tím vzbudí u čtenáře dojem vysoké své vědeckosti a učnosti. Mnohdy tak produkují jen obtížně dešifrovatelné a nesrozumitelné „bláboly“. Jindy může být příčinou skutečnost, že výzkumník problematiku, o které pojednává, odborně nezvládá nebo ji zvládl jen nedostatečně, povrchně.

**Rozsáhlé větné celky** vznikají zpravidla postupným navazováním (řetěžením) jedné věty vedlejší (nejčastěji vztažné) na jinou vedlejší větu téhož druhu. Když výzkumník přeplní takto konstruovaná složitá souvětí nepravými větami vztažnými, jeho záměr se spolehlivě bortí, protože pak čtenáři sdělovanou skutečnost neobjasňuje, ale spíše zatemňuje. Správný příklad: Je pravděpodobné, že i přes četné kritické připomínky recenzentů se autorovi podaří dosáhnout nového vydání svého díla, které je v odborných kruzích známé jako „dílo opilého dřevorubce“. Poměrně časté jsou případy **vyšinutí z větné vazby**, kdy

výzkumník volí pro svoji výpověď určitou větnou konstrukci, ale výpověď končí přechodem do jiné větné konstrukce, protože již zapomněl, jak začal. V důsledku takto nesprávně formulované myšlenky pak čtenář ztrácí na konci věty souvislost s jejím počátkem. Bývá tomu tak zejména ve výčtech, kdy výzkumník změní 4. pád pádem 1. Správný příklad: Mezi stěžejní filozofické pojmy, s nimiž máme v úmyslu při zkoumání problematiky pracovat, řadíme: souvislost, korespondenci, kauzalitu, vztah, průnik, adici, korelaci, koordinaci, kontaminaci, integraci a synkrezi. Nepříliš často se lze setkat s míšením nebo křížením vazeb, se **směšováním**. Ke slovesům s různými vazbami (přemýšlet o hudbě – poslouchat hudbu) by mohl být přiřazen společný předmět vazbou náležitou pro jedno ze sloves – přemýšlet. Správný příklad: Hudbu pozorně poslouchal a přemýšlel o ní. Mohlo by dojít k míšení podmiňovací vazby (která by jim nejvíce vyhovovala) s náležitou vazbou oznamovacího způsobu: která eventualita jim bude nejvíce vyhovovat. Správný příklad: Je třeba rozhodnout, která eventualita jim bude nejvíce vyhovovat. Ve větě může dojít i ke směšování dvou větných vazeb: Dokladem nového koncipování kapitol je rozsah díla a Nové koncipování kapitol se projevilo i v rozsahu díla. Oba uvedené způsoby vyjádření lze akceptovat.

Každý výzkumník (i výzkumník bez hlubšího filologického vzdělání) se musí při psaní textu řídit platnými pravidly českého pravopisu. Obecně platí zásada, jejíž respektování se všeobecně doporučuje všem autorům, a to na všech úrovních odbornosti: v případě jakékoli pochybnosti o pravopisné podobě slova hledat pomoc a radu v Pravidlech českého pravopisu. Výzkumník, který není schopen respektovat kodifikovaná pravidla jazyka a platnou ortografickou normu, jelikož není dostatečně filologicky vzdělán, a nemůže si proto být jist, že udrží jazykovou podobu své práce na požadované úrovni, by si měl zajistit korekturu jazykovědně erudovaného lektora (Spousta et al., 2000).

## 2.3 Hlavní zásady publikační etiky

Během psaní odborného textu se výzkumník zřídka vyhne nutnosti zprostředkovat čtenářům tvrzení a myšlenky, příp. data jiných výzkumníků. Do práce mohou vcházet např. v podobě předpokladů, ze kterých výzkumník vycházel, nebo jako objekt výzkumného zájmu, kdy se prověřuje platnost jistých tvrzení, či jsou argumentem, kterým chce výzkumník podpořit svá tvrzení a zjištění. V této spojitosti musí každý odborný text vyhovovat třem základním požadavkům: podat konzistentní a úplné informace o všech použitých zdrojích, jasně rozlišit vlastní myšlenky, údaje, formulace a data od převzatých a co nejpřesněji použité texty reprodukovat. Čtenář tak má možnost ověřit si, zda výzkumník pracoval seriózně se zdroji a má k dispozici všechny nezbytné údaje, kde lze najít převzaté myšlenky nebo údaje. Ověří si, že výzkumník nevydával za vlastní práci druhých a nepodsouvá druhým něco, co nenapsali. Odkazovat na zdroje se musí všude tam, kde se opisuje doslova. Také je nezbytné upozornit na každý názor nebo myšlenku, která je převzata z jiného zdroje, např. besedy, přednášky i soukromé diskuse s kolegou či jiným informátorem, to ale jen v případě, že jde o nějakou unikátní informaci nebo původní myšlenku, která má

význam pro řešení problému, kterým se výzkumník v textu zabývá. Stejně tak musíme upozornit na názor nebo myšlenku, kterou neuvádíme v doslovném znění, ale formulujeme ji vlastními slovy, shrneme rozsáhlejší text (pojetí nebo koncepci) do několika vět atd. Odkazovat na zdroj musíme i tehdy, pokud referujeme o analýze výzkumných dat, kterou provedl někdo jiný.

Bez odkazu je možné uvést pouze **původní myšlenky (závěry)** a všeobecná známá fakta (Šanderová, 2005).

Někdy můžeme váhat, zda jsme na něco sami přišli, nebo zda jde o myšlenku kdysi někde čtenou nebo slyšenou. Pokud se člověk tváří, že každý ví, že v roce 1877 založil Rockefeller firmu Standard Oil, neuvede, že to našel v encyklopedii, tak to nebude považováno za velký prohřešek. Nesmí však tvrdit, že k tomuto zjištění došel prostřednictvím studia archivních materiálů. Většinou se zkratka nevyplácí se chlubit cizím peřím.

Eco (1997) říká, že diplomovou práci je možné opsat, pokud ale člověk nechce být přistižen, stojí to nemalou námahu a vyžaduje to jistou invenci, protože „*i pouhé opisování vyžaduje ... jakýs inteligentně provedený předběžný výzkum*“ (Eco, 1997, s. 23).

**Všeobecně známá fakta** lze rozdělit do tří skupin: neoddiskutovatelné události; vše, co je považováno za součást vzdělání všeobecného (základní fakta vyučovaná ve školách všeobecných) a základní poznatky konkrétního oboru. Neoddiskutovatelné události jsou všeobecně známé a snadno lze o nich najít nějaký doklad. Zpravidla se jedná o významné události z historie, nebo nedávné události, o kterých se referovalo ze široka v masově sdělovacích prostředcích, např. 11. 9. 2001 teroristický útok v New Yorku. Do určitých informací (faktů) jako součásti všeobecného vzdělání lze zařadit informace, které se standardně vyskytují v masově sdělovacích prostředcích nebo v laických konverzacích, např. Česká republika má přibližně 10 milionů obyvatel. Základní zjištění konkrétního oboru jsou ty, které jsou uvedeny v základních učebnicích, např. jeden z faktorů vzniku kapitalismus považoval Weber protestantskou etiku. Je ovšem potřeba uvést každý převzatý zdroj. V hraničních případech rozhodnout, jestli je nutný odkaz, či nikoli, je čistě věc citu, který člověk získává během praxe, tj. psaním a čtením odborných textů (Šanderová, 2005).

Převzaté myšlenky lze uvádět dvojím způsobem, doslova se opíšu, nebo zcela přeformulují. První případ ukazuje na citaci, druhý na parafrázi. Každý zásah do originálního textu se musí zřetelně vyznačit a opatřit přesnou informací, kde můžeme danou myšlenku (pasáž) v citované práci najít. V případě pochybností si čtenář může ověřit, zda je parafráze nebo citace korektní.

Nejprve si ukážeme příklad **citace**: „*Zde jako i jiné jsou pravidlem všechny druhy přechodných stavů*“ (Weber, 1998, s. 159).

Citovaná pasáž musí přesně kopírovat originál. Nelze jen doslova opsat, je potřeba dodržet všechny zvláštnosti daného textu, tj. závorky, různé typy písma, pomlčky, zkratky, uvozovky apod. Celá citovaná pasáž musí být usazena do uvozovek, za nimiž je odkaz. Jinou možností je odsazení citátu a napsání menším písmem, pak uvozovky na počátku a konci citátu nejsou nutné. Citáty by zpravidla měly být délkou na tři až čtyři řádky. Samozřejmě existují situace, kdy jsou citovány celé odstavce, zpravidla jde o analýzu daného textu, de-

tailní komparaci či polemiku, v níž ukazujeme doposud špatně interpretované určité myšlenky konkrétního výzkumníka. Především v kompilacích je vhodné omezit doslovné citace na minimum. Odborná kompilace totiž nemá být souborem citátů, nýbrž výkladem nějakého problému, kde rozsáhlé doslovné citáty působí rušivým dojmem a uvádějí výzkumníka do podezření, že uvedenou problematiku dostatečně nepochopil či si výrazně usnadňuje práci. Pokud nám celá pasáž připadá zbytečně dlouhá v daném kontextu, lze něco vypustit, příp. něco přidat pro lepší srozumitelnost. Musí však být jasné, jak a kde jsme upravili původní znění. Přidáním nebo vypuštěním slov můžeme (někdy nevědomě) zcela nebo částečně změnit smysl originálu. Jen tak se lze vyhnout nařčení, že byl původní text účelově dezinterpretován proto, abychom podepřeli závěr svého bádání autoritou nebo abychom citovaného výzkumníka poškodili, protože je konkurentem v našem oboru.

Vypuštěné věty nebo slova nahrazujeme třemi tečkami, např. „*Navzájem vztažené je ... jednání také tehdy, jestliže jednající ... předpokládá, že partner k němu (k jednajícímu) má určitý postoj a na toto očekávání orientuje své vlastní jednání ...*“ (Weber, 1998, s. 159).

Některé práce se nečtou snadno. Jisté problémy lze předpokládat hlavně u starších prací. Pokud nám jde zejména o smysl, ale méně o původní formulaci, pak převádíme složitější (především archaické) texty do jednodušší podoby jazyka. A v takovém případě se bavíme o **parafrázi**, např. Sociální vztah Weber definuje jako jednání dvou nebo více lidí, jímž se orientují (obracejí) vůči sobě navzájem, a jednání jako chování, jemuž dávají nějaký smysl (Weber, 1998). Parafráze zpravidla bývá kratší oproti původnímu textu, někdy se ale setkáváme s přepisem, který délku původního textu přesahuje. Bývá tomu u velmi obtížně srozumitelného originálu, nebo u originálu, který lze interpretovat rozdílným způsobem. Obecnou zásadou je vždy citovat z původního textu. Přebírání citátů v práci jiného výzkumníka je nešvar, protože výzkumník, od něhož jsme převzali citáty, cituje v konkrétním kontextu, který se zcela nemusí shodovat s původním, výzkumník se může dopustit nějaké nepřesnosti, nejčastěji v překladu. Převzatý citát je možné tolerovat, pokud je uveden např. jako instruktivní ilustrace nebo motto a je obtížné, ba dokonce nemožné si opatřit originál.

I zde je nutné uvést informaci, že jde o převzatou citaci a odkud, např. Výstižně to formuloval Marquard: „*Komunikace s jinými je naší jedinou možností, jak mít vícero životů a tím mnoho příběhů: a to netoliko – simultánní – komunikace se současně žijícími jinými, ale též – historická – komunikace s jinými z jiných dob a cizích kultur ...*“ (Marquard, 1986, s. 73 in Horyna, 1998, s. 105).

Citlivějším problémem je citace cizojazyčné literatury. Oficiálně bychom měli citovat originální znění, poněvadž každý překlad je považován za interpretaci. Spíše je ale nutné uvádět znění v originále tam, kde nově interpretujeme text, polemizujeme s dosud zavedenou interpretací atd. (Šanderová, 2005).

Součástí každého odborného textu tvoří úplné údaje o všech zdrojích, ze který výzkumník čerpal. Tyto údaje uvádíme za textem v **seznamu použité literatury**. Tento postup je přehledný a úsporný. Do seznamu literatury patří pouze tituly, o které se text opírá, a tituly, na které odkazuje, včetně převzatých citací. Výzkumníci se během zpracovávání seznamu citové literatury často dopouštějí chyb, kdy seznam není úplný (výzkumník cituje nějaké dílo, avšak zapomene jej uvést do seznamu literatury), výzkumník dělá chybu ve jménu



autora, v seznamu literatury je jiné vnočení díla (oproti uvedenému v odkazu v textu), výzkumník pracuje s rozdílnými vydáními díla (příp. s překladem i originálem) a tyto skutečnosti nerozlišuje v textu nebo zapomene uvést v bibliografii (zpravidla k tomu dochází během psaní rozsáhlejších děl, vznikajících delší dobu), výzkumník není důsledný a neuvádí každou položku bibliografie ve stejné úpravě, výzkumník chybuje při řazení jmen citovaných autorů abecedně (používá automatické řazení textového editoru, zde je potřeba dávat pozor také na řazení jmen počínajících českými písmeny s háčkem). U nás jsou bibliografické citace upraveny normou ČSN ISO 690, určenou výzkumníkům při zpracovávání citací pro bibliografie i pro formulaci odkazů v textu, které odpovídají záznamům v bibliografii. Dle uvedené normy se dělí prvky bibliografické citace na volitelné (nepovinné) a povinné.

Mezi **povinné prvky citace** patří autor, název díla, rok vydání, standardní číslo (ISBN); u seriálové publikace (časopisu, edice sborníku, ročenky) musí být autor, název příspěvku, název publikace, číslo svazku, specifikace stránek. K **nepovinným prvkům citace** řadíme jména překladatelů, sestavovatelů, redaktorů; údaje o nakladateli a místě vydání; údaje o rozsahu díla (strany, svazky); název edice, ostatní informace.

Tyto volitelné prvky mohou být vynechány nebo zařazeny v souladu s obecnou úrovní podrobnosti, která je zavedena pro konkrétní soupis citací. Bibliografické odkazy ovšem vždy musí být přesné, úplné, správné a jednotně upravené. Výzkumník musí důsledně dodržovat jeden vybraný způsob odkazování a citování, tedy nekombinovat několik způsobů.

Citace monografie: MAREŠ, P. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901424-9-4. Citace kapitoly knihy/příspěvku ve sborníku: KREJČÍ, J. The Czech Sociological Data Archive. In HAUSSTEIN, B. (ed.). *Social Science Data Archives in Eastern Europe*. Köln: ZA, 2011, p. 33-44. Citace časopiseckého článku: SCHÜTZ, A. The Stranger. An Essay in Social Psychology. *American Journal of Sociology*, 1944, vol. 49, no. 2, p. 499-507.

Kurzivou se proznačuje název časopisu nebo název knihy. Všechny údaje, uváděné v bibliografické citaci, jsou přepisovány shodně jako v originálu. Pakliže má pramen autory dva, tak se mezi nimi píše spojka „a“, v případě tří autorů se jména první dvou oddělují čárkou a mezi druhé a třetí jméno je vložena spojka „a“. Pokud je ještě více autorů, tak jména dalších lze vynechat a za naposledy uvedeného připojit zkratku „et al.“. Pokud je autorů více, druhý i další autor se dle normy píše shodně jako autor první, tj. inverzně: MAREŠ, P. Pokud má autor více křestních jmen, tak se uvádí jejich zkratky a oddělují se mezerou. Cizí ženská příjmení se nepřechylují v bibliografických údajích, tedy se zachovává jejich původní podoba. Problém je, když kniha vyšla v českém překladu s příjmením přechýleným a výzkumník cituje český překlad, pak musí uvádět jméno, jak uvádí český překlad. Místo vydání díla je zásadně uvedeno v jazyce původu díla, např. London, nikoli Londýn apod. Shodná pravidla platí i pro psaní **seznamu použité nebo citované literatury (bibliografie)**, uvedený na konci knihy nebo článku. Pokud se práce opírá o více děl jednoho autora, pak je potřeba při zpracování seznamu literatury rozhodnout pořadí uvádění. Díla stejného autora lze řadit v seznamu literatury abecedně (dle prvního písmene názvu díla), či chronologicky (dle roku vydání). Pokud ovšem autor vydal ve stejném roce dvě díla, odlišujeme to přidáním písmen „a“, „b“ za vnočení, např. 2020a, 2020b. Takto musí být

díla označena v seznamu literatury i ve všech odkazech na uvedený text. Setkáváme se také s **citováním elektronických zdrojů**. V seznamu literatury se uvádějí na začátku, na konci, příp. jako oddělená (samostatná) položka. Citování elektronických zdrojů je upraveno normou ČSN ISO 690-2, která zdůrazňuje vlastní identitu elektronických dokumentů, proto bibliografické citace elektronických dokumentů musejí odrážet jejich identitu, ne identitu jejich papírové náhražky. Zdroj údajů obsažených v citaci tvoří sama citovaná jednotka, v citaci nesmí být vyžadovány informace, které neobsahuje citovaný pramen. Údaje v citaci musejí odkazovat na užívaný exemplář elektronického dokumentu. Povinnými prvky jsou autor, název dokumentu, druh nosiče (online, CD-ROM apod.), vydání, dále místo vydání a vydavatel, datum vydání, datum revize nebo aktualizace, datum citování (u online dokumentů), přístup a dostupnost (u online dokumentů) a standardní číslo; u částí elektronických monografií ještě údaje zpřesňující kapitolu či ekvivalentní část díla a údaj o lokaci v rámci zdrojového dokumentu. Přitom jsou povinné ty prvky, které lze použít pro citovaný dokument, a informace je ihned přístupná ze samotného dokumentu. Výzkumníci nejčastěji chybují při odkazování na elektronické zdroje v tom, že neuvádějí název díla, autora, datum citování a druh nosiče. Při odkazování se zpravidla omezují pouze na uvedení dané webové stránky (Šanderová, 2005).

Bibliografický odkaz elektronické monografie: MACEK, P. *Standardní nedestruktivní stavbě-historický průzkum* [online]. Praha: Státní ústav památkové péče, 1997 [cit. 2004-10-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.supp.cz/html/publikace>> ISBN neuvedeno. Bibliografický odkaz elektronické seriálové publikace (časopisu): *Pro-Fil* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Katedra filosofie, 2000- [cit. 2004-10-07]. Dostupný z WWW: <<https://profil.muni.cz>> ISSN 1212-9097. Bibliografický odkaz článku z elektronického časopisu: JASTRZEMBSKÁ, Z. Proč vysvětlení není argument. *Pro-Fil* [online]. 2004, roč. 5, č. 1 [vyšlo 2004-05-18; cit. 2004-10-07]. Dostupný z WWW: <[https://profil.muni.cz/01-2004/jastrzemska\\_vysvetleni.html](https://profil.muni.cz/01-2004/jastrzemska_vysvetleni.html)>. Bibliografický odkaz výzkumné zprávy, výsledků projektu apod. v on-line přístupu: The Gallup Organization [Česká republika]. *Výzkum v rámci projektu „Společná jízda“ – Tisková zpráva z 16. ledna 2003* [online; rok zpracování 2002]. Dostupný z WWW: <<http://www.gallup.cz/projekty>>.

## 2.4 Taktika a strategie odborného textu

Psaní odborného textu trvá relativně dlouho, délka ovšem souvisí s rozsahem a tématem práce. Ať píšeme seminární práci, semestrální práci, bakalářskou práci aj., postupujeme v následujících krocích: projekt práce (formulace problému a rozhodnutí o metodě), rešerše (přehled stavu poznání v dané oblasti), základní zjištění (formulace hypotéz, sbírání a analýza dat), „maketa“ textu (předběžná osnova), pracovní verze (koncept) textu (práce na textu), konečná verze z pohledu obsahu a struktury (druhá a další verze textu) a definitivní text (editace-formální úpravy). Samotné psaní představuje přibližně polovinu práce, tomu předchází badatelská činnost, o jejíchž výsledcích a průběhu text referuje. Abychom dospěli k novým, zajímavým či alespoň podnětným výsledkům, nestálo nás to nadměru času a námahy, musíme nejdříve práci dobře naplánovat, tj. co nejpřesněji stanovit, čeho se práce

bude týkat, na podkladě rešerše zjistit, na co a zda lze navázat v tomto ohledu, a rozhodnout, jakou zvolíme metodu (jak budeme postupovat; Novotná, Špaček, & Št'ovíčková Jan-  
tulová, 2019).

Téma práce (výzkumný problém) se musí volit v závislosti na našich podmínkách, tj. zhodnotit technické podmínky, vlastní síly a dostupný čas. Výsledkem těchto kroků je plán celé práce, která je spojena s napsáním textu – **projekt práce**. Na základě projektu se teprve pustíme do bádání, ať už klasický empirický výzkum, nebo studium literatury – **rešerše**.

Vyhledávání relevantní literatury a práce na projektu spolu úzce souvisí. Na začátku je nějaký obecnější záměr, který se zpřesňuje do podoby projektu v souvislosti s tím, jak se postupně seznamujeme s literaturou. Zpravidla dohledávání literatury pokračuje ještě ve fázi analýzy a pořizování dat i při rekonstrukci „makety“. Projekt většinou bývá povinnou přílohou závěrečné práce, rešerše je představována jako základ samotné kapitoly ve formě tzv. kritické nebo anotované rešerše následující za úvodem. Spolu s projektem zahajujeme práci na rešerši, která se prolíná celou přípravnou fází, včetně konstrukce „makety“. Při psaní závěrečné práce není student sám ve svém úsilí, má povinnost spolupracovat s vedoucím práce (školitelem), který je spoluzodpovědný za konečný výsledek. Projekt závěrečné práce lze chápat jako smlouvu mezi studentem a školitelem, student se v ní zavazuje, že bude postupovat konkrétním způsobem, a školitel k tomu, že pomůže studentovi dovést práci k úspěšné obhajobě. Kvalitně zpracovaný projekt zaručuje studentovi i školiteli, že výzkumná otázka (cíl práce) je stanovena realisticky a student má nezbytné znalosti, schopnosti a podmínky k jejímu splnění. Nejdříve je vhodné se zamyslet nad čtyřmi elementárními okruhy otázek. Pokud má student jasno v tomto ohledu, pak je projekt v zásadě hotov. Čím se budeme zabývat: jaký problém chceme řešit (na jakou otázku chceme odpovědět)? Na co lze v tomto ohledu navázat? Nakolik a v jakém směru se už problémem někdo zabýval (jaká literatura je k dispozici)? Jak budeme problém řešit (kde a jak budeme hledat odpověď)? Kolik máme k dispozici času a jak si jej rozvrhneme (příp. kolik máme k dispozici peněz a jak jich využijeme) a jaký je požadovaný rozsah práce? Rešerši začínáme pořizovat výzkumem v knihovně. Pod rešerši si představme výsledek pátrání po relevantní literatuře, která se vztahuje k námi řešenému problému. Jedná se o soupis různých textů a knih vyhledaných na podkladě tzv. rešeršního dotazu, ten se může týkat konkrétního autora (soupis textů autora) nebo konkrétního tématu. Rešeršní dotaz také bývá časově specifikován, tedy se týká prací v daném období. Mimo dokumentační rešerše se ještě pořizují faktografické rešerše, ty představují výběr informací, které se týkají nějakého tématu. Větší knihovny nabízejí tzv. rešeršní služby, tedy na podkladě rešeršního dotazu pracovníci knihovny pátrají v její databázi (v předmětových katalozích podle klíčových slov či ve jmenových katalozích dle autora). Výsledek tvoří seznam bibliografických údajů o vybraných textech. Takto získaný soupis většinou zahrnuje texty, které s naším tématem souvisí jen zdánlivě a s velkou pravděpodobností neobsahují tzv. skrytou bibliografii (o mnoho knihách, vztahujících se ke konkrétnímu tématu, je možné se dozvědět z odkazů). Tudíž se neobejdeme bez našeho vlastního výzkumu v knihovně. Bez studia odborné vědecké literatury se neobjede žádný výzkum, tedy výzkumník musí studovat: výzkumné práce, odborné knihy a stati odborných časopisů, výzkumné zprávy, příspěvky v kolektivních monografiích nebo sbornících, recenze, encyklopedie, slovníky aj. Odbornou literaturu, s níž

pracujeme, lze dělit podle záměru a způsobu jejího vzniku na literaturu primární, sekundární a terciární.

**Primární literatura** zahrnuje původní díla, která přináší nová sdělení o výsledcích vědeckovýzkumné a vědecké práce. Řadíme zde monografie, kolektivní monografie, původní empirické i teoretické studie odborných časopisů, sborníky z konferencí, kvalifikační práce (disertační, magisterské či bakalářské) a publikované výsledky vědeckých výzkumů. Z primární literatury vychází **sekundární literatura**, jejímž cílem je systematické zpracování jednotlivých dosud třeba i roztroušených primárních zdrojů do komplexnějšího celku se zacílením oborovým, tematickým, epistemologickým i metodologickým. Primární literatura je interpretována a analyzována s ohledem na záměr tohoto zpracování. Různé přehledové statě či výklady nabízí velmi odlišné interpretace primární literatury. Sekundární literatura nám může představit elementární korpus primární literatury k tématu. Sekundární literatura je zastoupena přehledovými statěmi v odborných časopisech, učebnicemi, přehledovými monografiemi, recenzemi, indexy a rejstříky, knihovními katalogy a databázemi. Informace o sekundární a primární literatuře přináší **terciární literatura**. Jedná se o selektivní shrnutí a výběr již publikovaných sdělení, zpravidla ve zhuštěné podobě. Za terciární literaturu jsou považovány encyklopedie, naučné slovníky, skripta a databáze databází.

V procesu empirického výzkumu má odborná literatura několik rolí: teoreticko-epistemologickou (zdroj paradigmatických a teoretických východisek), tematickou (sledování námi zvoleného tématu), metodologickou (používání inspirativních metod) a kontextovou (poskytování kontextových informací o námi zvoleném tématu). Projekt závěrečné práce mívá zpravidla společné jádro: téma práce a otázka, na kterou má práce odpovědět; rámcová charakteristika dosavadního stavu poznání, stručná charakteristika problému; předpokládaná metoda; předběžná struktura práce; časový harmonogram; výchozí literatura. Z dobře specifikovaného tématu práce plyne i nejvhodnější metoda. Po zvážení časových možností a vystačení s vlastními silami, se není o čem rozhodovat, metoda je zkrátka dána podmínkami. Podceňovat také nelze předpokládanou strukturu práce s ohledem na požadovaný rozsah. Samozřejmě harmonogram vychází z povahy práce i našeho volného času. Seznam literatury obsahuje stěžejní díla, ke kterým jsme dospěli během prvních rešeršních prací, tedy základní teoretické práce a tituly, o které se budeme opírat. Každá odborná práce a rozsáhlejší odborný text obsahuje kapitulu, která hodnotí základní literaturu vztahující se ke konkrétnímu tématu. Duffková (1984) rozlišuje anotované rešerše, soupis anotací vybraných textů, a studijní rešerše, jejichž součástí je podrobné, či stručné zhodnocení vybraných informací a dokumentů. Takovou rešerši lze publikovat v podobě přehledové studie samostatně. Výzkumník rešerši prokazuje, že přistupuje k výzkumu se znalostí věci a jeho bádání navazuje na nejnovější poznatky. Čtenář, který není odborník v uvedeném oboru, získává informace o problému, kterému je věnována práce, a naopak odborník v oboru zhodnotí snadno, v čem a zda práci považovat za přínosnou. Prostřednictvím kritické rešerše (rešerše hodnotící omezení a přínos dosavadních přístupů) výzkumník zpravidla ukáže, v čem považuje své zjištění nebo přístup za odlišný od dosavadních i v čem vidí jeho přínos. Teprve po hotových hrubých rysech jádra práce můžeme přikročit ke zhodnocení literatury. Nejdříve zvolíme základní texty, o nichž budeme podrobněji referovat. Zpočátku pouze v základních tezích jejich hodnocení včleníme do „makety“ textu, do úvodu

nebo pasáže věnované datům a metodě. Předběžné hodnocení titulů z pohledu významu zahrnujeme do svých anotací a poznámek, protože nám napomohou při zpřesňování „makety“ (Bryman, 2012; Novotná, Špaček, & Šťovičková Jantulová, 2019; Šanderová, 2005).

Následně formulujeme základní hypotézy, prověřované studiem literatury, výzkumem atd. Výsledek tvoří soubor jasně formulovaných odpovědí a otázek, základní materiál pro text – **základní zjištění**. Než však text začneme psát, musíme mít rámcovou představu, jakou strukturu bude text mít, tj. jak budeme ve výkladu postupovat a co vše do něj zahrneme. Výsledek těchto úvah tvoří podrobnější struktura práce se základními tvrzeními – „**maketa**“ práce. Jedná se o podrobný plán zamýšleného textu, podrobnější teze, ke kterým dospíváme během analýzy s odkazy na konkrétní pasáže prací, s parafrázemi, citáty, průběžnými závěry a komentáři, které budou nejdůležitější pro náš text a které postupně přeskupujeme a doplňujeme.

Během práce na „maketě“ zjistíme, že je nezbytné se vrátit k některým textům nebo některé ještě dohledat. Čím více trpělivosti a času věnujeme konstrukci „makety“ textu, tím méně pasáží, se kterými se těžko loučíme, napíšeme. Podoba „makety“ závisí na povaze práce i na dosavadních zkušenostech, zvyklostech a letoře výzkumníka. Ideální podoba „makety“ zahrnuje nástin přehledu literatury podstatné pro námi předkládané závěry, základní argumenty a zjištění, o které se opíráme, a stručný náčrt (v bodech) závěru textu. Během tvorby „makety“ se musíme soustředit zejména na logickou návaznost jednotlivých tvrzení a netrápit se konkrétními formulacemi, poněvadž musí být srozumitelná pouze nám. Potom teprve začneme psát. Ovšem práce na „maketě“ může být nekonečná, poněvadž každé nové uspořádání zpravidla skýtá nový pohled na kompletní problém, takže postupně jednotlivé teze nahrazujeme novými (Šanderová, 2005).

O tom píše Ulrich Beck (2004, s. 8): „*Tato kniha v mnoha ohledech odráží, jak se autor učil a postupně dospíval k objevům. Na konci každé kapitoly jsem byl moudřejší než na začátku. Byl jsem ve velkém pokušení celou knihu na základě jejich závěrů přepsat a promyslet znovu. Neudělal jsem to, nikoli však z nedostatku času. Kdybych totiž udělal, vznikla by opět jen nová mezietapa.*“

Proto je nezbytné si v určitém čase říct dost, prohlásit „maketu“ za hotovou a začít psát.

Jakmile text dopíšeme, máme před sebou pracovní, první verzi – **koncept textu**, který je potřeba propracovat z pohledu srozumitelnosti a sdělnosti – **revize**, ale i po formální stránce – **editace**.

Odborný text by se měl psát celý najednou, tj. během psaní mít odborný text na mysli jako celek. Zkušený výzkumník si nejdříve udělá několik poznámek ve formě základních tezí a promyslí si, v jakém sledu je čtenářům předloží. Tím si načrtne základní maketu textu a během psaní prvních vět přesně ví, k čemu a jak chce dospět v závěru. Před samotným psáním má celý text dobře promyšlen v základních bodech. Ačkoliv někdy při psaní kratších textů postupuje sekvenčně, vždy má před sebou (třeba jen pomyslně) celý text. Pokud se postupuje sekvenčně, může dojít k tomu, že text je z poloviny napsán a najednou se zjistí, že se již nepohneme z místa, pokud nezačneme znovu a zcela jinak. Pak značnou část textu, někdy celý musíme přepsat a zahodit výsledky dosavadní práce. Při globálním přístupu máme větší naději, že jednotlivé teze přeformulujeme včas a nebudeme se muset později

vzdávat rozsáhlých pasáží, jež stály mnoho námahy a času. Během psaní první verze textu přemýšlíme zejména o problému a jeho řešení, avšak méně se soustředíme na strukturu a formulaci výkladu. Na čtenáře se zaměříme v revizi, snažíme se problém a jeho řešení (včetně postupu) podat co nejjednodušeji. Výzkumník by vždy měl umět bez váhání odpovědět na otázku „*proč právě takhle věta, tenhle výraz je na tom a tom místě?*“ (Sgall & Panevová, 2004, s. 159). V revizi (revizích) si musíme v první řadě uvědomit, kdo bude nejspíše čtenářem, zkrátka komu je text určen. Anotace odborných prací většinou zahrnuje informaci, zda jde o publikaci určenou laické veřejnosti, studentům, široké odborné veřejnosti nebo specialistům s úzkým zaměřením na danou problematiku. Pokud se nám podaří napsat text odpovídající očekávání a znalostem čtenářů, ještě nemáme vyhráno. Může se stát, že čtenář přehlédne hlavní myšlenku, tedy přínos naší práce, či závěry analýzy bude interpretovat odlišně než my, poněvadž si nevšiml důležitého detailu. Při revizi textu je nejlepší postup vytisknutí pracovní verze ve dvojitým řádkování s širšími okraji, aby byl dostatečný prostor na výpisky a poznámky. Po přečtení a upravení celého textu, zaneseme úpravy do souboru a uložíme, avšak nejméně týden je optimální se věnovat úplně něčemu jinému. Velmi užitečné je také oslovit někoho o přečtení a připomínkování práce. Je ovšem potřeba se zaměřit i na jazykovou a formální stránku, protože přibývá textů s gramatickými a pravopisnými chybami. Výzkumníci někdy neznají pravidla interpunkce, uchylují se k hovorovému, někdy i slangovému obrátům trivializujícím jazyk na nejvyšší představitelnou míru. Někdy je problém správně tvořit odstavce nebo na členění textu do odstavců rezignovali úplně. Některé gramatické chyby (především shoda podmětu s přísudkem, špatná interpunkce) vznikají editací textu na počítači. Poněvadž se výzkumník soustředí na smysl, uniknou mu především ty jazykové nedostatky, kterých by se nikdy při běžném psaní nedopustil. Proto je dobré se při editaci textu zaměřit na gramatiku, i když víme, že v ní chyby neděláme. Text musí být členěn do kapitol (případně podkapitol) úměrně své délce. I zmíněné formální úpravy vyžadují opět přečíst celou práci znovu se zaměřením se na formu textu, nikoli jeho obsahovou stránku. Každá fakulta (ústav) vydává základní pravidla, kterých je nezbytné se držet při formální úpravě textu (forma a obsah titulní stránky, norma odkazového aparátu, rozsah aj.; Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019; Šandorová, 2005).

Ke každé rozsáhlejší stati (odbornému textu) je výzkumník povinen pořídit **abstrakt**, tedy stručnou informaci o jeho závěrech a cílech. Výzkumník by měl v abstraktu zejména informovat, co text přináší původního. Z abstraktu musí být zřejmé, jakému tématu nebo problému je práce (stať) věnována a k jakým základním závěrům výzkumník dospěl.

Abstrakt by měl být délkou do 20 řádků (150-200 slov), summary (resumé) zhruba 80 řádků (500-800 slov). Nelze určovat délku přesně, poněvadž základním požadavkem je věcnost a úspornost; někdy stačí několik vět, jindy je potřeba být značně obsírnější (Šesták, 2000). Abstrakty nabývají i různých forem z pohledu typu informací a jejich uspořádání. Tematické abstrakty jsou z hlediska obsahu čistě popisné a vlastně stručným obsahem textu. Výzkumník pouze vyjmenuje problémy, kterými se v textu zabývá. Tyto deskriptivní abstrakty bývají strukturovány shodně jako text, o kterém informují, a jsou uspořádány lineárně. Výzkumník postupně vyjmenovává témata v pořadí, v němž se objevují v textu. **Li-**

**neární tematický abstrakt** informuje čtenáře, v jakém pořadí a o čem všem text pojednává. Shodně jako každý abstrakt je uveden informací o hlavním tématu textu. Na podkladě takového abstraktu si uděláme poměrně jasný obrázek o tom, v jakém kontextu výzkumník daný problém pojednal, většinou se však nedozvíme nic o základních závěrech nebo zjištěních, k nimž dospěl. Tuto informaci poskytuje jiný typ abstraktu, a to **rematický globální abstrakt**. Pokud máme stručně vystihnout jádro sdělení, většinou se to nedaří postupem lineárním. Rematický globální abstrakt zpravidla nesleduje linii výkladu, ale je zejména kompaktním shrnutím závěrů (základní myšlenky) bez ohledu na to, jak je práce strukturována, a proto se mu z hlediska uspořádání říká globální. Lineární abstrakty bývají podrobnější a delší než globální. Globální abstrakt zpravidla představuje jeden odstavec o maximálně 20 řádcích (150-250 slov), zatímco lineární (strukturované) abstrakty bývají často členěny do čtyř odstavců. Takové abstrakty jsou nejčastěji u empirických statí a mívají zpravidla tuto strukturu: první odstavec informuje o obecné hypotéze a předmětu výzkumu, druhý shrnuje teoretická východiska, třetí stručně popisuje pracovní hypotézy a výzkumnou metodu a čtvrtý odstavec předkládá hlavní zjištění. Pokud se stať týká empirického výzkumu, je vhodnější zpracovat abstrakt popisný. U ostatních statí (především teoretických statí a komparací) je často informativnější abstrakt globální, který nutí výzkumníka, aby svůj přínos charakterizoval v komprimované podobě a ponechal stranou nedůležité detaily. Jistý problém je také jazyková stránka abstraktu, jenž je kondenzovaným nebo zhuštěným vyjádřením statí. Dosahuje se ho propojováním několika vět v souvětí (podřadná nebo souřadná), nahrazením slovesných tvarů určitých infinitivy, příp. přechodníky nebo jinými pasivními slovesnými tvary (přídavná nebo podstatná jména slovesná atd.). Proto je nezbytné vždy zkontrolovat, zda jsme nedosáhli stručnosti na úkor sdělnosti, aby nakonec nebylo rychlejší prolistovat celou stať, než zdlouhavě dešifrovat abstrakt (Čmejková, Daneš, & Světlá, 1999; Šanderová, 2005; Šesták, 2000).

---

## SHRnutí KAPITOLY



Plánování a příprava výzkumu patří mezi nejdůležitější etapy výzkumného šetření. Při psaní textu by si měl výzkumník uvědomit, že „převod“ vybadaných poznatků do jazykové podoby může pro něj představovat značné riziko. Úroveň písemného jazykového vyjadřování úže souvisí s celkovou propracovaností spisovného jazyka. Bez odkazu je možné uvést pouze původní myšlenky (závěry) a všeobecná známá fakta. Ať píšeme seminární práci, semestrální práci, bakalářskou práci aj., postupujeme v následujících krocích: projekt práce (formulace problému a rozhodnutí o metodě), rešerše (přehled stavu poznání v dané oblasti), základní zjištění (formulace hypotéz, sbírání a analýza dat), „maketa“ textu (předběžná osnova), pracovní verze (koncept) textu (práce na textu), konečná verze z pohledu obsahu a struktury (druhá a další verze textu) a definitivní text (editace-formální úpravy).



## KONTROLNÍ OTÁZKA

1. Popište základní etapy empirického výzkumu.
  2. Charakterizujte jazyková úskalí odborného vědeckého textu.
  3. Specifikujte původní myšlenky a všeobecně známá fakta.
  4. Specifikujte citaci a parafrázi.
  5. Vyjmenujte povinné a nepovinné prvky citace.
  6. Charakterizujte primární, sekundární a terciární literaturu.
  7. Specifikujte abstrakt.
  8. Komparujte lineární tematický a rematický globální abstrakt.
- 



## KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Vraťte se zpět k výzkumnému tématu i z něj vycházející výzkumné otázce, které jste formulovali. Promyslete a popište, kdo bude tvořit výzkumný soubor. Zdůvodněte výběr zkoumaného souboru ve vztahu k výzkumné otázce. Popište, kdo tvoří základní soubor.

---



## K ZAPAMATOVÁNÍ

Plán/model výzkumu, volba přístupu a vymezení problému, sběr dat, interpretace a analýza, zpráva o výzkumu, výzkumný projekt, projekt bakalářské práce, pravopisná úskalí, tvaroslovná úskalí, interpunkční úskalí, stylistická úskalí, citace, parafráze, bibliografie, primární literatura, sekundární literatura, terciární literatura, základní zjištění, maketa práce, koncept textu, editace, revize, abstrakt.

---



## DALŠÍ ZDROJE

Connaway, L. S., & Radford, M. L. (2017). *Research methods in library and information science*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.



Davies, M., & Hughes, N. (2014). *Doing a successful research project: using qualitative or quantitative methods*. New York: Palgrave Macmillan.

Eger, L., & Egerová, D. (2017). *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.

### 3 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM



#### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Cílem kapitoly je seznámit studenty s kvantitativní výzkumnou metodologií, základními pravidly formulování hypotézy, validitou a reliabilitou. Je uvedena charakteristika výběrového a základního souboru, nereprezentativního a reprezentativního výběru, nenáhodného a náhodného výběru. Pozornost je věnována dotazníku, ex-post-facto výzkumu a experimentu. V poslední části jsou zmíněny nevtíravé techniky výzkumu, tj. standardizované pozorování, obsahová analýza dokumentů a sekundární analýza dat.

---



#### CÍLE KAPITOLY

- Popsat logiku kvantitativního výzkumu.
  - Specifikovat hypotézu.
  - Charakterizovat validitu a reliabilitu.
  - Vymezit populaci a vzorek.
  - Charakterizovat dotazník.
  - Vyjmenovat typy položek v dotazníku.
  - Popsat ex-post facto výzkum a experiment.
  - Specifikovat nezávislou, závislou a intervenující (inferenční) proměnnou.
  - Vyjmenovat výhody a nevýhody experimentu.
  - Charakterizovat nevtíravé techniky výzkumu.
- 



#### ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

175 minut

---

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Logika kvantitativního výzkumu, hypotéza, statistika, validita, reliabilita, populace, vzorek, účelový (záměrný) výběr, anketa, výběr průměrných jednotek, technika sněhová koule, kvótní výběr, pravděpodobnostní (náhodný) výběr, prostý náhodný výběr, náhodný stratifikovaný výběr, systematický výběr, víceúrovňový náhodný výběr, dotazník, respondent, položka dotazníku, předvýzkum, návratnost, ex-post-facto výzkum, experiment, nezávislá proměnná, závislá proměnná, intervenující (inferenční) proměnná, nevtíravé techniky výzkumu, obsahová analýza dokumentů, sekundární analýza dat.

### 3.1 Logika kvantitativního výzkumu

Kvantitativní výzkum označuje přístup, jehož zdrojem jsou jen objektivní a co nejpřesnější zkoumání edukační reality. K hlavním rysům kvantitativního výzkumu se řadí numerické měření specifických aspektů zkoumaného jevu. Zejména se opírá o vymezení proměnných, které jsou měřitelné. Jde o systematickou a záměrnou činnost, při níž se empirickými metodami ověřují, testují a verifikují hypotézy o vztazích mezi jevy. Většinou se řeší pouze jeden či více problémů, kterou spolu souvisejí a jsou propojené. Kvantitativní výzkum je opřen o jistou vědeckou teorii, která tvoří východisko řešení výzkumného problému. Badatel definuje proměnné, následně formuluje pracovní hypotézu, která se při empirickém výzkumu ověřuje (přijímá, nebo zamítá; Maňák, J. a kol., 1994; Skutil a kol., 2011). Posloupnost jednotlivých činností každého výzkumu bývá následující: stanovení problému a předběžné teoretické analýzy, dále formulace hypotéz, testování (ověřování, verifikace hypotéz) a vyvození závěrů i jejich prezentace (Chráska, 2016).

**Hypotézou** se chápe podmíněný výrok, tvrzení, předpoklad o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými. Je odpovědí na výzkumnou otázku, měla by obsahovat alternativy platí – neplatí a musí být ověřitelná. Hypotéza tvoří základ kvantitativně orientovaného výzkumu.

Dle Poppera (1997) nemáme ve výzkumu usilovat o dokázání hypotéz, jen o jejich prokázání nepravdivosti („falzifikaci“), tedy hledání faktů, důkazů svědčících o neplatnosti. Pakliže se ve výzkumu nepodaří hypotézu falzifikovat, lze ji přijmout.

Definitivně a jednoznačně hypotézu dokázat nemůže žádný empirický důkaz. Empirický výzkum tedy hypotézu nedokazuje, jen zdůvodňuje její přijatelnost. Pokud je hypotéza přijata na podkladě důkladného empirického ověřování, pak ji lze zobecnit i doporučit k praktickému užití. Pokud zvažujeme statistické zpracování dat, ta je formulace hypotéz nezbytná (Chráska, 2016). **Dobrá výzkumná hypotéza** má být vyjádřena jako podmíněný výrok o vztazích mezi dvěma či více proměnnými. Hypotéza by měla být formulována jasně, jednoznačně, stručně, neobsahovat dvě či více alternativ a zpravidla v podobě oznamovací věty. Pokud ovšem výzkumník cítí, že jistá závislá proměnná je ovlivněna interve-

nujícími proměnnými, pak je lepší rozdělit hypotézu na několik parciálních hypotéz. Výsledné závěry by totiž byly nejednoznačné a zbytečně komplikované. Výzkumná hypotéza by měla být ověřitelná, což předpokládá uchopitelnost odpovídajícími výzkumnými technikami a metodami (Pelikán, 1998). V hypotézách jsou vyjádřeny rozdíly, vztahy či následky mezi proměnnými, pro které jsou typická vyjádření: rozdíly (více, silněji, častěji, odlišně, výš; např. žáci pátého ročníku mají raději školu než žáci sedmého ročníku); vztahy (negativní nebo pozitivní vztah, korelace, např. mezi inteligencí dítěte a vzděláním rodičů je pozitivní vztah); následky (čím/tím, jak/tak – ekvivalence a implikace, např. jak pedagog navýší počet pochval žáka, tak se žák více naučí). Při testování (verifikaci a ověřování) hypotézy jde o rozhodnutí, zda lze přijmout vyslovenou hypotézu, zda nerozporuje získaným empirickým datům, která byla nashromážděna, utříděna, poté zpracována a vyhodnocena. Při interpretaci i zpracování hromadných dat má významné místo matematická statistika. Mnoho výzkumů při interpretaci a zpracování výsledků využívá pouze elementární postupy (např. výpočet procent, průměrů aj.) a zcela ignorují možnosti moderní statistiky.

Při analýze získaných dat plní statistika dva elementární úkoly. Prvním úkolem je popis shromážděných dat tak, aby poskytovala názornou, co nejpřesnější a přehlednou informaci o měřených hromadných jevech (tzv. **deskriptivní statistika**). Druhým úkolem je pomáhat rozhodnout, zda mezi sledovanými proměnnými (jevy) není či je vztah (tzv. **induktivní statistika**).

Podstatou je usuzovat na vlastnosti celku z vlastností jeho části. Závěry vyslovujeme na základě výsledků, konstatujeme přijetí nebo zamítnutí hypotéz, interpretujeme získané výsledky, komparujeme je s dosavadními výsledky, zdůvodňujeme případné rozdíly a dedukujeme další podmíněné výroky o vztazích mezi proměnnými, jež mohou být hypotézami případných dalších výzkumů (Gavora, 2000; Kerlinger, 1972; Skutil a kol., 2011). Chráska (2016) zmiňuje i **nedostatky** při formulaci hypotéz, které značně snižují věrohodnost prováděného výzkumu a zpochybňují získané výsledky. Hypotézy nemají podobu oznamovací věty příp. jsou vyjádřeny složitými souvětími, z nichž nevyplývá žádné jednoznačné tvrzení. Hypotézy nevyjadřují vztahy, následky nebo rozdíly, tj. nevypovídají o vztazích mezi proměnnými (např. „chlapci rádi sportují“ – vztahy sice naznačeny, ale nestačí to k jednoznačnému porozumění hypotézy). Použití neurčitých formulací, např. „...nedostatek peněz někdy způsobuje nezáměr o činnost...“, „hypotéza byla pouze částečně potvrzena“ aj. (hypotézy se musejí formulovat jednoznačně a výsledek testování také musí být jednoznačný, tj. hypotézu přijímáme, nebo zamítáme). Při formulování výzkumných hypotéz se vždy hovoří o věcných hypotézách, ne o statistických hypotézách (ty jsou uváděny až ve spojitosti s jejich statistickým ověřováním).

### 3.1.1 VALIDITA A RELIABILITA

Dvě základní charakteristiky každého výzkumného nástroje jsou validita a reliabilita. Jako další vlastnost uvádí Chráska (2016) ještě jeho praktičnost. Schopnost výzkumného nástroje skutečně zjišťovat, co zjišťovat má, se nazývá **validita**. Mezi nejdůležitější vlastnosti výzkumného nástroje patří právě validita, jde o pravdivost nebo platnost. Skutečně měříme to, o čem si myslíme, že měříme (Kerlinger, 1972). Gavora (1996) se zmiňuje o

vhodnosti různých stupňů validity než o samotné validitě. Výzkumný nástroj tedy může být více validní nebo méně validní. Pakliže je nám známa validita různých výzkumných nástrojů, pak lze vybrat ten nejvalidnější či si sestavit sami validnější. Někdy využíváme výzkumný nástroj validní pouze pro jeden účel, který ale není validní pro účel jiný. Validita se mění s ohledem na podmínky výzkumu, není něco pevného. Existuje několik druhů validity, každá se určuje zvláštním způsobem.

**Obsahová validita** stanovuje míru souladu obsahu výzkumného nástroje a obsahu zjišťované oblasti.

U námi zhotovených výzkumných nástrojů se často stačí spolehnout na vlastní úsudek o validitě. Obsahová validita se stanovuje na podkladě expertních posudků, experti pro danou oblast hodnotí výzkumný nástroj. Komparují to, co by mělo být ve výzkumném nástroji, s tím, co ve výzkumném nástroji skutečně je. Další fáze posuzuje validitu každé položky (úlohy, otázky) výzkumného nástroje. Zpravidla se využívá škála, číselné hodnocení 1-5, kdy nejvyšší kvalitu značí 5. Položky s nejnižší validitou se následně přepracují.

**Konstruktová validita** – ptáme se, jestli výzkumný nástroj zjišťuje konstrukt, který je středem našeho zájmu.

Konstruktovou validitu zjišťujeme komparací výsledků námi využitého výzkumného nástroje s jiným výzkumným nástrojem s dobrou konstruktovou validitou. Oba výzkumné nástroje se samozřejmě použijí na stejné osoby. Pakliže je vysoká shoda mezi výsledky, tak pravděpodobně námi využitý výzkumný nástroj měří to stejné, co nástroj druhý. S již ověřeným výzkumným nástrojem má tedy podobnou validitu. Druhým způsobem zjištění konstruktové validity je názor expertů.

**Souběžnou validitu** zjišťujeme komparací výsledků dosažených výzkumným nástrojem s konkrétním kritériem, např. jiným výzkumným nástrojem se spolehlivě zajištěnou validitou.

Kritériem může být výsledek (produkt) činnosti zkoumaných osob. Míra shody se kvalitativně vyjadřuje prostřednictvím korelačního koeficientu (Skutil a kol., 2011).

Chráška (2016) ještě zmiňuje **predikční validitu**, která posuzuje míru výpovědi provedeního šetření o budoucím vývoji objektů.

**Reliabilita** představuje spolehlivost nebo přesnost výzkumného nástroje. Pakliže je vysoká reliabilita výzkumného nástroje, tak by se mělo dojít k podobným výsledkům při opakovaném měření stejné proměnné. Některé výzkumné nástroje nemají vysokou reliabilitu, jiné ano (Gavora, 1996). Druhá nejdůležitější vlastnost výzkumného nástroje je právě reliabilita. Zárukou dobrých výsledků však není sama o sobě, ale dobré výsledky nelze získat bez reliabilního výzkumného nástroje. Existuje několik způsobů stanovení reliability. **Opakování měření** – velmi dobrý způsob zjišťování reliability. Pokud zadáme respondentům dvakrát stejný vědomostní test (s určitým časovým odstupem), tak zjistíme rozdíl prvního a druhého měření, a jiné skupině respondentů opět dvakrát jiný test, tak komparací rozdílů výsledků prvního a druhého testu obou skupin lze říci, který test má vyšší reliabilitu. Předpokládá se však, že do měření nevstoupí jiný faktor měnící výkony respondentů, např. naučení nebo zapomínání respondentů, rozdílné skórování či vyhodnocování, odlišný maxi-

mální počet bodů. **Metodou rozpólování výzkumného nástroje** rozdělíme výzkumný nástroj na dvě poloviny, na tzv. nepárové a párové prvky. Uskutečňujeme jen jedno měření a zjišťujeme stupeň rozdílu a shody výsledků obou polovin. Někdy se hovoří o metodě půlení. Čím je menší rozdíl, tím je vyšší reliabilita (Chráska, 2016). Reliabilitu lze zjišťovat použitím dvou **ekvivalentních forem výzkumného nástroje** u shodné skupiny osob. Obsah obou variant je stejný, jen znění jednotlivých položek, prvků je rozdílné. Komparací rozdílů výsledků obou měření zjišťujeme stupeň rozdílu nebo shody. Jde o paralelní měření. Čím menší je rozdíl, tím vyšší je reliabilita. **Shoda mezi posuzovateli** – zvolený výzkumný nástroj použijí dva na sobě nezávislí posuzovatelé. Posuzují shodné objekty nebo subjekty. Po dokončení posuzování se porovnávají jejich výsledky. Pokud je mezi výsledky vysoká shoda, tak usuzujeme o dostatečně reliabilním výzkumném nástroji. Zde je však nezbytným předpokladem, že posuzovatelé byli zacvičeni do užívání konkrétního výzkumného nástroje (Gavora, 1996). Shodně jako ve všech ostatních vědách používajících měření, by se měla zjišťovat reliabilita. V pedagogických vědách je pojem reliability zpravidla spojován s didaktickými testy. Tomuto kritériu nejsou zpravidla podrobovány další druhy měření (Skutil a kol., 2011).

### 3.1.2 REDUKCE POPULACE NA VZOREK

Redukovaná analýza reality nás vede k tvrzením pravděpodobnostního charakteru. Sociologický výzkum se zajímá o nemalé skupiny. U kvantitativního výzkumu můžeme zkoumat jen výjimečně celou skupinu. Zpravidla studujeme pouze některé členy skupiny a očekáváme, že naše závěry bude možné aplikovat také na ostatní, ty nestudované.

Proto je potřeba vymezit dva základní termíny: výběrový soubor (**vzorek**) – skupina jednotek, která je skutečně pozorována, a základní soubor (**populace**) – soubor jednotek, o němž se předpokládá, že jsou pro něj platné naše závěry.

Pokud chceme předpovídat z chování vzorku chování populace, tak musí struktura vzorku napodobovat složení populace tak přesně, jak je to jen lze. U některých výzkumů se však zkoumá celý základní soubor, jde tedy o **vyčerpávající (exhaustivní) výběr**. **Cenzus** označuje šetření, v němž data získáváme od všech situací, osob (prvků) v populaci. Zobecnění výsledků získaných z výběrového souboru na základní soubor lze jen tzv. **reprezentativním výběrem**, který má dvě základní podmínky. Základní soubor se musí přesně a jasně definovat (časem, místem, pohlavím, vzděláním, věkem, osobnostními vlastnostmi a vymezenými proměnnými). Charakteristiky (vlastnosti) označujeme jako znaky základního souboru. „Obrazem“ základního souboru musí být výběrový soubor, tedy se musí shodovat např. ve věkovém rozložení, počtu chlapců a dívek, místě bydliště. Reprezentativnosti dosáhneme provedením záměrného, ještě lépe náhodného výběru (Maňák a kol., 1994; Skutil a kol., 2011).

Volba a plánování způsobu výběru jsou zpravidla vedeny kompromisem mezi ambicí, kterou na kvalitu zobecnění z výběru a výzkum klademe, a náročností plánovaného výzkumu.

**Účelový (záměrný) výběr** je založen jen na úsudku výzkumníka o tom, co lze pozorovat, a o tom, co by pozorováno být mělo. Nejde o příliš vědecký přístup, avšak často jediný, který nám ještě zbývá.

Používá se i profesionálními agenturami provádějícími výzkum trhu za úplatu. Účelový výběr téměř nikdy neumožňuje nějakou skutečně širokou generalizaci závěrů, to ale neznamená, že uvedené závěry nejsou užitečné. Pouze nesmíme předstírat sobě a jiným, že uvedené závěry platí pro každého člověka ve vesmíru. Při užití účelového výběru musí badatel otevřeně, přesně a jasně definovat populaci opravdu reprezentující jeho vzorek. Použití účelového výběru je jediným řešením pro některé populace, např. etnické minority. V žádné zemi snad neexistují vyčerpávající a spolehlivé seznamy takových skupin. Potom lze jedinečně použít seznamy členů etnických organizací jako výchozí bod. Takový vzorek ale nebude reprezentovat příslušníky etnické skupiny, jež nejsou organizováni v žádné z takových skupin. Pak je na výzkumníkovi posouzení, s využitím znalosti skupiny, jak široce lze jeho závěry zobecnit. Technicky vzato i nereprezentativní vzorek může občas poskytnout hodnotné výsledky. Není tomu tak vždy a ani automaticky, musíme si uvědomit, že je pouze náhražkou pravděpodobnostního výběru. Velice problematické jsou některé techniky tvorby účelového vzorku. Bohužel stále hojně užívanou je **anketa**. Výběr jedinců v anketě je založen na rozhodnutí respondenta odpovědět na otázky, které jsou uveřejněny v masových sdělovacích prostředcích. Je skutečně nemožné definovat populaci, k níž se vztahují nálezy ankety. Od celé populace se vzorek liší právě tím, že jsou to ti, kteří odpověděli na anketu. Maximálně lze říct, že osoby ve vzorku jsou motivovanější oproti ostatním čtenářům, ale to je velmi slabá definice. Velikost vzorku také nepomůže. **Výběrem tzv. průměrných jednotek** vybíráme typické případy, prvky. Tato metoda předpokládá vysokou erudici a kvalifikaci výzkumníka. Ten musí umět dobře odlišit mezi obecnými, zvláštními a jedinečnými jevy. Jde o postup v určitém směru levnější a rychlejší, ale je obtížné dokázat, zda jsou vybrané prvky typickými reprezentanty základního souboru. **Technika sněhové koule** je technikou identifikace populace, nikoli vytvoření reprezentativního vzorku. Technika sněhové koule spočívá ve výběru osob, při němž nás nějaký původní informátor vede k dalším členům naší cílové skupiny. Technika sněhové koule, kde se jména osob v řetězci rozhovorů „nabalují“ jako sněhová koule je nenahraditelným nástrojem zkoumání populací existujících pouze dočasně, např. svědkové katastrofy, účastníci určitých demonstrací či jiné řídké události. Zde zpravidla nedosáhneme teoretické nasycenosti vzorku, tudíž aplikace této techniky má skutečně charakter konstrukce účelového vzorku. **Kvótní výběr** napodobuje známé vlastnosti populace ve struktuře vzorku. Tato technika bohužel má některé nepříjemné vlastnosti. U většiny populací není takový problém zjistit jejich skladbu dle věku, pohlaví, povolání, vzdělání apod. Ale snadno si lze představit problém, pro který jsou podstatnější jiné vlastnosti, o nichž údaje neshromažďují statistická šetření, např. věk, ve kterém se poprvé zamilovat respondent. Kvótní výběr lze využít pouze na populaci, o níž jsme dobře informovaní, to ovšem není každá populace. Další problém je spojen s praktickou stránkou výběru v terénu. Na tazateli obvykle závisí poslední krok, ten vybírá jedince dle dané instrukce. Instrukce je ve skutečnosti jen o několika málo proměnných, jako je věk, povolání a pohlaví. Typ obce a lokalita je zpravidla dána působištěm

tazatele. Jinak tyto proměnné nejsou vázány do určitých kombinací. Kvótní výběr tedy reprezentuje skupinu výběrových technik, které jsou založeny na logickém úsudku. Do této skupiny se řadí i účelový výběr, anketa a technika sněhové koule (Disman, 2011; Fowler, 2014; Chráska, 2016; Maňák a kol., 1994).

Rozdíl mezi strukturou vzorku a populace se zmenšuje s rostoucí velikostí vzorku. Nejprve rychle, potom pomaleji a pomaleji. Úplnou shodu mezi strukturou populace lze dosáhnout až tehdy, když jsou zahrnuty do vzorku všechny elementy populace. S tím úzce souvisí náhodný výběr, což ovšem neznamená výběr nazdařbůh. Náhodný výběr může být technicky velmi složitý a často i nemožný.

**Pravděpodobnostní (náhodný) výběr** představuje výběr, v němž každý element populace bude mít stejnou pravděpodobnost vybrání do vzorku. Náhodný vzorek reprezentuje všechny neznámé i známé vlastnosti populace.

Proměnné, které jsou relevantní, budou mít ve vzorku podobnou distribuci, která v celé populaci existuje a závěry budou na populaci aplikovatelné. U náhodného vzorku lze odhadnout, jak se od populace liší vzorek. Jsme tedy schopni určit, jak dobrý náš vzorek je (Disman, 2011; Skutil a kol., 2011).

**Tabulka 6: Velikost vzorku a konfidenční interval na 95% hladině významnosti pro alternativní znaky při distribuci 50:50 (Babbie, 2013)**

velikost vzorku	konfidenční interval
100 %	± 10 %
400	± 5 %
1600	± 2,5 %

Uvedená tabulka platí tehdy, pokud je v populaci tolik X jako Y. Platí pouze pro **binomické (alternativní) proměnné**, tj. pro takové znaky, jenž mají pouze dvě kategorie, např. NE a ANO. Skutečná existující proporce v populaci se nachází s 95% pravděpodobností vevnitř vypočítaného intervalu spolehlivosti. Jakou **hladinu významnosti** výzkumník zvolí, je zcela na něm, dle toho pak interval vypočítává. Ovšem toto rozhodnutí je svobodné pouze z pohledu statistické teorie. V realitě je vázán míněním přijatým v dané vědecké komunitě. V sociologii to zpravidla je 95 % nebo 98 %. Pokud se podíváme, jak lze takový interval vypočítat, tak zjistíme, že to opravdu není tak, jak se to dělá. Reálně není známa distribuce proměnné existující v populaci. Stručný popis výpočtu dá alespoň základní vhled do logiky skryté za pozoruhodnými vlastnostmi výběru náhodného.

Nejprve se musí vypočítat veličina s opravou zajímavými vlastnostmi, tzv. **směrodatná odchylka**. Nejprve se vynásobí proporce X v populaci proporcí Y. Proporce se vyjádří jako desetinný vzorek, nikoli v procentech.

Na velikost chyby má vliv homogenita vzorku. Čím nerovnoměrnější distribuce ve vzorku, tím užší interval spolehlivosti a menší chyba. Vypočtený násobek se vydělí velikostí



vzorku. Čím je vzorek větší, tím menší směrodatná chyba a užší konfidenční interval. Nakonec se vypočítá druhá odmocnina z výsledku dělení. To už je transformace do hodnoty zajímavých vlastností. A nyní je potřeba rozhodnout, jaká hladina významnosti bude přijata, a poté vypočítat interval spolehlivosti. U směrodatné chyby nacházíme jednu pozoruhodnou vlastnost, do intervalu vymezeného  $\pm 1$  standardní chybou od hodnoty pozorované ve vzorku případně správná existující hodnota v populaci asi v 68 případech ze 100. Takto dostaneme interval spolehlivosti na 68% hladině významnosti. To ale není dostatečná pravděpodobnost. Abychom vypočetli interval spolehlivosti na požadované úrovni, musíme směrodatnou chybu přičíst a odečíst dvakrát. Interval spolehlivosti je tedy na 95% hladině významnosti dán rozmezím  $\pm 2$  směrodatné chyby od naměřené hodnoty ve vzorku. Velikost směrodatné chyby i interval spolehlivosti (konfidenční interval) vůbec nezávisí na velikosti populace. Velikost chyby ovlivňují pouze velikost vzorku a jeho homogenity. Zmíněné informace postačují k navrhnutí velikosti vzorku, který potřebujeme s ohledem na velikost chyby, kterou jsme ochotni riskovat. Ale v praxi to není tak snadné, protože pro vypočítání směrodatné odchylky je potřeba znát homogenitu populace s ohledem na naše proměnné, rozptýl těchto proměnných. Zde se ovšem spoléháme na zdravý rozum a zkušenost výzkumníka. Snažíme se vytvořit maximální vzorek, který nám naše finanční a časové podmínky dovolují, ale ne za cenu závažného porušení pravidel náhodného výběru. Aplikace našich znalostí o intervalech spolehlivosti v praxi přichází až v etapě statistické analýzy sesbíraných dat. Velikost směrodatné chyby se týká pouze zkreslení, které je vyvoláno rozdíly mezi populací a vzorkem. Bohužel se nevztahuje na zkreslení, které je vyvoláno jinými typy transformace a redukce informací. Pro nás jsou tato zkreslení zpravidla mnohem nebezpečnější a nemáme žádný nástroj, kterým měřit velikost těchto omylů (Disman, 2011).

Při náhodném výběru musí mít každý člen populace stejnou pravděpodobnost výběru.

Nejdříve se zmíníme o **prostém náhodném výběru**, což znamená, že osoby v seznamu populace prostě očíslováme a následně použijeme „něco“, co produkuje náhodná čísla, a vybereme ty osoby, jejichž číslo se shoduje s těmi náhodnými.

Každá lepší kalkulačka i každý osobní počítač dokáže produkovat náhodná (quasi-náhodná) čísla. Výhoda je v tom, že náhodná čísla program produkuje jen v tom rozsahu, ve kterém je potřebujeme. Ve společenskovědním výzkumu jsou podmínkami náhodného výběru dostupnost a existence opory výběru, tj. úplného seznamu každé jednotky v dané populaci. Zde se ovšem nesmí zapomínat na pravděpodobnou velikost odchylky, kterou můžou mít charakteristiky náhodně zvoleného soboru od neznámých (skutečných) charakteristik celé populace, tedy na výběrovou chybu.

Další možností je **systematický výběr**, v němž je každá N-tá jednotka seznamu zahrnuta do vzorku.

Velikost vzorku (N) získáme vydělením velikosti populace velikostí požadovaného vzorku. První jedinec musí být vybrán náhodně a od tohoto výchozího bodu se teprve vybírá každá N-tá jednotka. Tento postup nelze použít, pokud jsou seznamy řazeny dle nějakého systematického schématu.

Jiným typem náhodného výběru je **náhodný stratifikovaný výběr**, kdy je populace rozdělena do homogenních skupin s ohledem na nějaké jasné kritérium a jedinci jsou do vzorku vybíráni náhodně z těchto skupin.

Náhodný stratifikovaný výběr má jednu dodatečnou výhodu, snižuje totiž velikost směrodatné chyby, tudíž i interval spolehlivosti. S přirůstající homogeností populace a rostoucí velikostí vzorku klesá chyba. V náhodném stratifikovaném výběru jsou zcela homogenní vzorky podskupin s ohledem na proměnnou, dle které byly stratifikovány. Směrodatná chyba je pro stratifikační proměnnou nulová a pro všechny další proměnné, které jsou asociovány s touto proměnnou, bude podstatně menší tato chyba.

Velmi zvláštním typem výběru je **vícestupňový náhodný výběr**, technika drahá, náročná a velice pracná, ale nenahraditelná a velice důležitá. Vícestupňový náhodný výběr je prováděn ve dvou či více krocích. Nejprve se náhodně vybírají určitá přirozená seskupení, potom teprve se náhodně vybírají jedinci z těchto vybraných seskupení.

U vícestupňového náhodného výběru můžeme postupovat např. tak, že si nejprve náhodně vybereme reprezentativní soubor okresů, poté v každém vybraném okresu provedeme náhodný výběr obcí, ve velkých vybraných obcích lze ještě zařadit další mezistupeň výběru, a to výběr náhodně menších prostorových jednotek (např. volebních obvodů) a teprve potom vybíráme jedince. Takto lze získat mnohem kompaktnější vzorek. Pokud je takový výběr správně proveden, nehrozí žádné závažné zkreslení reprezentativnosti. V sociologii je největší problém použití pravděpodobnostního výběru to, že pro spoustu zajímavých populací neexistuje žádný seznam. A proto je jediným řešením právě vícestupňový náhodný výběr. Postup je podobný jako v předchozím příkladu, tedy nejprve náhodně vybereme reprezentativní soubor okresů, poté v každém vybraném okresu provedeme náhodný výběr obcí, ve velkých vybraných obcích lze ještě zařadit další mezistupeň výběru, a to výběr náhodně menších prostorových jednotek (např. volebních obvodů), ve vybraných městských obvodech nebo malých obcích provedeme soupis všech sídelních jednotek (rodinných domků, bytů), poté vytvoříme náhodný vzorek těchto jednotek a seznam osob, kteří žijí ve vybraných jednotkách, potom je náhodně opět vybrán jedinec (nebo někdy jedinci) do vzorku. Zde již potřebujeme obsáhlou práci v terénu i v přípravě. Záznamy se zpravidla opožďují za skutečností, nemusí odlišovat jednotky, které jsou obydleny, a ty, které jsou užívány pro jiné účely atp. Záznamový arch pro rozhovor obsahuje instrukci s pořadím zaznamenávání členů domácnosti, a náhodně vygenerované pořadové číslo jedince, který má být interviewován. Bez této instrukce by tazatel vybral jedince, který je mu sympatický, nebo jedince, který je právě dosažitelný, aby se vyhnul nezbytnosti další návštěvy. Aplikace vícestupňového výběru někdy nemusí být obtížná, ale zároveň velmi užitečná. Je potřeba zde ještě uvést **redukci negativním samovýběrem**, která vzniká tehdy, pokud část vybraných osob do vzorku odmítla participovat na výzkumu. Tato redukce může zásadně ohrozit reprezentativnost vzorku, což je vážný problém. Tady je jedinou „prevencí“ usilovat o maximální návratnost. U některých technik sběru dat je to snadnější, některé to téměř neumožňují (Disman, 2011; Gideon, 2012; Chráska, 2016; Skutil a kol., 2011).

### 3.2 Dotazník

Dotazník je nejrozšířenější technikou pedagogického výzkumu. Používá se také v demografických, sociologických i dalších výzkumech zabývajících se člověkem. Dotazník je postaven na zjišťování dat o respondentovi, jeho postojů a názorů k problémům, které zajímají dotazujícího. Dotazník představuje psaný soubor položek. Při vyplňování dotazníku čte respondent položky, interpretuje jejich význam a poté na ně odpovídá (Kumar, 2005). Dotazník je metodickým nástrojem výzkumu, který zjišťuje informace o hodnotových preferencích, postojích k současné skutečnosti a osobních znalostech. Položky se mohou týkat přítomnosti, minulosti i budoucnosti. Dotazník má, jako každá jiná výzkumná metoda, své výhody i nevýhody. Mezi výhody lze zařadit: rychlou a snadnou administraci, oslovení většího počtu respondentů a získání značeného množství dat, získání takových informací, které nelze získat jinou technikou, většinou plnou kvantifikaci dat a anonymitu respondentů. K nevýhodám patří: nutnost počítání se subjektivitou výpovědí, možnost respondenta vyhnout se položce, nevyhovující forma dotazování pro respondenta, nemožnost do vysvětlení položky, pokud sami neadministrujeme dotazník, přesnost variant odpovědí a vymezených položek striktně omezuje místo pro odpovědi respondenta (respondent je nucen vybrat variantu, kterou by standardně nezvolil) a možnost zkreslení odpovědi žádoucím směrem (Pelikán, 1998; Skutil a kol., 2011).

Existují dva základní typy dotazníku, **standardizovaný dotazník** (jednotné instrukce, normy, administrace, zajištěna reliabilita a validita) a **dotazník vlastní konstrukce** (nejpoužívanější v prostředí edukační reality).

Konstrukce dotazníku je komplexní postup, nejde jen o sestavení souboru položek. Tvorba konečně verze dotazníku si žádá řadu ověření, že uvedené položky jsou srozumitelné a skutečně zjišťují to, co mají zjišťovat (Hall & Hall, 2004). Položky se musí formulovat jasně, že jim budou rozumět všichni respondenti. Příliš široké znění položek zpravidla vede ke značně volnějším odpovědím. Výrazy typu „někdy“, „obyčejně“ a „několik“ interpretují respondenti různě, proto je vhodné se jim vyhnout a raději používat přesné časové údaje, např. dvakrát týdně, jednou týdně. Také je potřeba se vyhnout dvojitým položkám. Pokud se položka týká dvou věcí, tak respondent může odpovědět pouze na jednu. Dvojitě položky lze dobře odlišit podle spojky „a“. Klást pouze takové položky, na které dovedou respondenti odpovědět. Položky by měly být smysluplné pro respondenty. Tvořit jednoduché položky, protože složitým a dlouhým položkám lze těžko porozumět. Vyhybat se záporným výrazům, protože se často špatně interpretují nebo přehlédnou, např. nemyslím si, že nebyl dobrým žákem. A je důležité se vyhybat položkám, které vzbuzují předpojatost. Položky obsahující prvky, které vzbuzují předpojatost, se zpravidla týkají jisté instituce nebo osobnosti, např. tato monografie je lepší než ta vedlejší (Babbie, 2013).

Podle míry otevřenosti se dělí položky v dotazníku. Zpravidla se uvádějí tyto základní typy: otevřené, polouzavřené, uzavřené, škálovací a testové.

**Dichotomické (uzavřené) položky** nabízejí varianty odpovědí, ze kterých si respondent musí vybrat.

Tyto typy položek jsou výhodné pro relativně snadné vyhodnocení, avšak nevýhodné pro respondentovo omezení k vyjádření vlastního názoru. Např. Myslíš si, že je vhodné inklovat žáky se specifickými poruchami učení do škol hlavního vzdělávacího proudu? Ano – Ne – Neumím vyjádřit.

**Polouzavřené položky** nejdříve nabízí varianty odpovědí stejně jako položky uzavřené, ale poté umožňují dovysvětlení.

Např. Souhlasíš s inklovací žáků se specifickými poruchami učení do škol hlavního vzdělávacího proudu? ANO – NE, Pokud NE, uveď, prosím, proč.

**Otevřené položky** neomezují respondentovo vyjádření, což je výhoda. Nevýhodou ovšem je někdy značně obtížné vyhodnocení nejednotných odpovědí na tutéž položku.

Např. Jaký je tvůj názor na inklovací žáků se specifickými poruchami učení do škol hlavního vzdělávacího proudu?

**Testové položky** se využívají zejména při konstruování didaktických testů ve škole.

V didaktickém testu nebo dotazníku lze využít asi tři nejdůležitější typy úloh. **Úlohy s výběrem odpovědí** nabízí několik variant odpovědí, avšak pouze jedna je správná. Správných odpovědí může být i více, to je však potřeba při zadání položky respondentovi sdělit. Např. Olga Zelinková je autorkou díla: Poruchy učení, Náprava poruch chování, Úvod do psychopedie, Didaktika speciálních škol. **Úlohy přiřazovací**, např. ke jménům autorů na levé straně tabulky přiřaď správně jejich dílo na pravé straně tabulky. **Úlohy doplňovací** můžeme nechat jako volné pole k doplnění sousloví, či slova, nebo můžeme varianty nabídnout. Např. Doplň odpovídající termín do následující věty: pokud validita zkoumá měření, tak reliabilita zkoumá...

**Škálovací (škálové) položky** slouží ke zjištění míry vlastnosti jevu či jeho intenzity. Své hodnocení vyjadřuje pozorovatel určením polohy na dané škále.

Pro tvoření škál platí jistá pravidla. Škály se zpravidla tvoří lichým počtem stupňů, tím je možné symetricky určit odchylku napravo nebo nalevo od středu. Důležité je také, aby byly na obou stranách srovnatelné hodnoty odpovědí. Mezi nejpoužívanější a neznámější patří **Likertovy škály**, ty se používají na měření názorů a postojů lidí. Jemnost posouzení je určena s ohledem na množství stupňů (9, 7, 5 či 3). V závěrečných pracích se zpravidla používá 5 stupňů. Např. Opava je mé oblíbené město. ano – spíše ano – ani ano, ani ne – spíše ne – ne. Dalším typem jsou **škály bipolární**, jejichž krajní body jsou tvořeny protikladnými vlastnostmi. Např. Posuzovaná osoba je: extravertovaná +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 introvertovaná. Často využívané jsou **numerické posuzovací škály**. Tady je potřeba jasně určitě, co znamená daná hodnota. Nejčastěji se používá školní hodnocení, tj. 5 = nejhorší, 1 = nejlepší, či bodové hodnocení, kdy 1 = nejhorší, 5 = nejlepší. Např. Urči oblíbenost vyučovacího předmětu: angličtina 1 2 3 4 5. **Intervalové škály** předpokládají kontinuitu konkrétního jevu. Zde se musí blíže specifikovat, co představuje např. pojem „občas“ nebo „často“, což je problematičtější s ohledem na subjektivní vnímání kategorií. Proto je doporučováno, pokud to dovoluje položená položka, použít specifikovaný interval jako variantu odpovědi. Např. Spolupracuji se svým kolegou: stále – velmi často – často – občas – nikdy. V dotaznících se ale používají často i **sebeuposuzovací škály**. Např. Jsem obvykle: znužený 1 2 3 4 5 6 7 nadšený (Gavora, 2000; Maňák, J. a kol., 1994; Skutil a kol., 2011).

Dle Gavory (2000) má dotazník zpravidla tři hlavní části. **Vstupní částí** oslovujeme respondenta, představujeme se a vysvětlujeme mu, proč vyplňuje dotazník a k čemu budou sloužit výsledky. Explicitně je dobré se zmínit, že všechny výsledky dotazníku jsou anonymní a nebudou poskytnuty nikomu dalšímu. Ve vstupní části jsou stručně pokyny k vyplňování dotazníku. Vhodné je také poděkování za respondentův čas, který věnuje vyplňování dotazníku. **Hlavní část** obsahuje samotné položky. Zpravidla se nejdříve uvádějí identifikační položky na zjištění základních informací o respondentovi, tj. věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, místo bydliště. Následují vlastní položky, na něž chceme získat odpovědi. Samozřejmě je vhodné střídat jednotlivé typy položky, aby byl respondent stále mentálně aktivní. Střídat by se měly položky citově zabarvené a položky zaměřené na přemýšlení. Také se doporučuje na počátku klást lehčí položky, aby se respondent mohl „rozehrát“, uprostřed řadit položky složité a v závěru opět položky jednodušší, protože dotazovaný většinou již bývá unaven. **Závěrečná část** dotazníku tvoří poděkování (Cohen, Mannon, & Morrison, 2018).

Pokud je dotazník sestaven, lze přistoupit do další fáze, tj. **předvýzkumu**. Jedná se o důležitou fázi, kterou zjišťujeme, zda jsou položky v dotazníku srozumitelné a přinášejí odpovědi skutečně na to, co zjistit chceme. Ověřujeme si reliabilitu a validitu dotazníku. Předvýzkum také odhalí, jestli není dotazník příliš náročný a jestli jeho vyplňování nezačíná příliš mnoho času. Délku vyplňování dotazníku optimálně limitujeme do 20 minut. Předvýzkum se provádí jen na malém vzorku dotazovaných (cca 10), s nimiž nebudeme dále pracovat. Realizace předvýzkumu není záležitostí jen u dotazníku, ale i dalších výzkumných metod (Skutil a kol., 2011).

Dotazník lze **administrovat** několika způsoby. Nejlepším řešením je pravděpodobně osobní administrace, protože se vyhneme případným nesrovnalostem a můžeme odpovědět na případné dotazy. Taky ale můžeme někoho požádat, aby dotazníky za nás zadal, např. vyučujícího. Zde již ovšem vzniká riziko, které osobní přítomnost eliminuje. Oba tyto případy ale nabízí poměrně vysokou **návratnost** dotazníku, zpravidla 90-95 %, ve výjimečných případech i 100 %.

Návratnost představuje poměr počtu oslovených respondentů a počtu sesbíraných dotazníků, příp. uskutečněných rozhovorů.

Z dalších možností lze jmenovat administraci dotazníku e-mailem nebo běžnou poštou. Zase ale u obou případů zůstává riziko spojené s neúčastí během zadávání dotazníku, navíc se vystavujeme i riziku nízké návratnosti dotazníků, nejčastěji kolem 10-15 %. Některé problémy je možné eliminovat vhodnou formulací průvodního dopisu. Průvodní dopis by měl mít oficiální podobu (hlavičku příslušné instituce), měl by být adresován přímo instituci nebo respondentovi, měl by mít srozumitelné a jasné vysvětlení cíle dotazníku a jeho důležitosti pro výzkum, měl by nabídnout adekvátní množství času na vyplnění, měl by ubezpečit o celkové anonymitě, měl by navrhnout možnost seznámení dotazovaného s výsledky výzkumu po kompletaci studie, měl by jasně deklarovat poděkování respondentovi za spolupráci a měl by být datován a podepsán badatelem s uvedením kontaktu (Hall & Hall, 2004; Kumar, 2005; Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019).

Populárním způsobem výzkumu je **dotazování přes internet**, hlavně mezi student-skými projekty či bakalářskými pracemi. Sice může být velmi efektivním způsobem sběru dat, ale pokud mají být výsledky důvěryhodné, tak je potřeba postupovat značně obezřetně. Pomocí internetu můžeme získat poměrně rozsáhlý počet vyplněných dotazníků. Pakliže však nevíme, jak vznikl takový soubor dat, pak se provedený výzkum může stát téměř bezcenným. Typický příklad špatné praxe, kterou lze velmi obtížně obhájit z pohledu případné zobecnitelnosti, je administrace dotazníků pomocí odkazu sdíleného na sociální síti nebo přes online dotazovací službu, která mluví o „zajištění“ získání respondentů. Výběrový soubor bude v obou případech do jisté míry netransparentní formou dostupného výběru. Z takto získaných dat lze jen obtížně vyvozovat nějaké závěry o populaci, jelikož jedinci se liší v tom, jestli mají přístup k internetu, jakým způsobem i jak často jej využívají. Podobný problém je samovýběr, tj. zkrácení výzkumu tím, že se jej účastní lidé, které zaujme téma. Provedení reprezentativního výzkumu je na internetu náročné. Pro námi realizovaný výzkum může být velice užitečné i efektivní elektronické dotazování, pokud chceme pomocí e-mailu systematicky oslovit každého člena určité organizace, komunity nebo skupiny, např. účastníky jistého komunitního serveru, studenty školy aj. Tomuto zúžení populace musí samozřejmě odpovídat téma výzkumu (Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019).

Gorard (2001) ještě hovoří o základních problémech při konstrukci dotazníku. Jde o základní chyby, kterých se většinou dopouštějí méně zkušené badatelé a studenti, jenž chtějí využít pro svoji práci dotazník vlastní konstrukce. **Použití výzkumných otázek v dotaznících** – na výzkumnou otázku není možné odpovědět pouze jednou položkou dotazníku. Pokud ano, tak jde nejspíše o nesprávně položenou výzkumnou otázku. **Použití sugestivních (navádějících) položek** – navádějící položky neposkytnout relevantní odpověď, kterou potřebujeme získat k dosažení zamýšleného výsledku. **Vytvoření zdlouhavého výzkumného nástroje** – vystavujeme se riziku, že respondenti odmítnou dále vyplňovat dotazník, nebo bude jeho vyplňování pouze formální. **Kladení bezpředmětných položek** – respondentům dáváme položky, na které jsou obecně známé odpovědi, nebo se ptáme na informace, které si můžeme zjistit jinak nebo z dalších odpovědí, příp. je zkrátka nepotřebujeme vědět. **Užívání nevhodné jazyka** – problém zejména u studentů, kteří nedokážou vždy odlišit, které jazykové prostředky jsou odpovídající pro cílovou skupinu. Důležité je dbát i na správné používání odborné terminologie v položkách i variantách odpovědí.

### 3.3 Ex-post-facto výzkum a experiment

Dle toho, jestli nějakým způsobem manipulujeme (ovlivňujeme) působení nezávisle proměnné ve výzkumu, rozlišujeme ex-post-facto výzkum a experimentální výzkum (experiment).

U **ex-post-facto výzkumu** se nemanipuluje s nezávisle proměnnou, protože manipulace není žádoucí nebo není možná. U tohoto výzkumu nejdříve shromažďujeme data o závisle proměnné, poté se v množině nezávisle proměnných retrospektivně hledá pravděpodobná podmínka (příčina) zjištěného stavu.

Nevýhodou je velmi obtížná kontrola nezávisle proměnné, proto výsledky tohoto výzkumu bývají méně hodnověrné oproti výsledkům experimentálního výzkumu. V některých případech je však jedinou použitelnou možností zpětné hledání podmínek (příčin) vzniku pedagogických jevů. Např. výzkum příčin agresivního chování žáků ve škole. Nejdříve bychom identifikovali skupinu žáků s agresivními projevy chování. Na základě teoretických úvah a zkušeností bychom následně navrhli nejpravděpodobnější příčiny tohoto chování a ověřovali, jestli se na vzniku agresivity žáků podílejí jednotlivé hypotetické příčiny (Chráska, 2016).

**Experimentem** objevujeme něco nového postupným zkoušením. Jde o určitou aktivní činnost, kterou záměrně člověk působí na objekty prostředí, aby našel na své otázky odpovědi, např. zjistil, odkud vítr fouká nebo zda páli kamna.

Postupný přechod od experimentování laického k experimentu vědeckému byl pozvolný i plný nejrůznějších pokroků, návratů a zvrátů. Do období renesance je datováno zavedení experimentu do vědy, které je spojováno zejména s anglickým filozofem a vědcem Francisem Baconem, který popsal elementární postup vědecké metody s přispěním poetické metafory osvětlené cesty. Na podkladě dosavadní intuice, zkušenosti, příp. vrozených pravd vytvořit hypotézu (jako zažehnout svíci). Experimentem nebo smyslovou zkušeností (světlo svíce ukazuje cestu) ověřit hypotézu a vyslovit teorii, postulovat axiom (posun o krok kupředu na cestě). Pro dosud neznámé jevy dedukovat nové hypotézy (vytyčení nových met před nás). **Vědecký experiment** je dítě „tvrdých“ přírodních věd, např. fyziky, biologie, chemie nebo medicíny (lékařských věd). Nezbytnou podmínkou vědeckosti se stala přítomnost experimentu. Počátky vědeckého experimentu v Čechách jsou spojovány především s Janem Evangelistou Purkyně, avšak znatelný rozvoj experimentální pedagogiky a psychologie začínal až po skončení první světové války. Elementární požadavky na experiment se odvíjejí z přírodních věd a jsou akceptovány vědeckou komunitou napříč: **rigoróznost** (přísnost) – experimentátor musí přísně definovat veškeré podmínky a vyloučit veškeré náhodné vlivy, včetně lidské chyby (pokud nelze zajistit jejich stejnoměrné rozložení); **exaktnost** (přesnost) – experimentátor musí přesně popsat a zaznamenat veškeré hodnoty sledovaných proměnných, veškeré podmínky, v nichž probíhal experiment, a veškeré postupy, které použil; **replikovatelnost**, resp. redukovatelnost (opakovatelnost) – požadavek na možnost opakování téhož pokusu za shodných podmínek, resp. provedení totožného experimentu na odlišném výzkumném souboru (pokud hrozí zkreslení výsledků pokusu učení), aby mohly být ověřeny výsledky; **nezávislost** – výsledky experimentu mají být spolehlivé a objektivní (nezávislé na experimentátorově osobě). Povinností experimentátora je se pokusit zajistit uvedené požadavky, avšak v psychologickém a pedagogickém výzkumu je to téměř nemožné, a přistupovat ke všem pokusům s maximální vědeckou poctivostí. Vědecký experiment systematicky působí na objekt nebo systematicky mění přísně kontrolované podmínky, v nichž se nachází objekt, a zajišťuje změny, které takto nastanou, s cílem verifikovat (ověřit) nebo falzifikovat (vyvrátit) hypotézu. Je **opakem pozorování**, u pozorování výzkumník usiluje o minimalizaci vlastního vlivu (optimálně provedené pozorování je, když se výzkumník stává ideálně „neviditelným“, jako by nebyl), u experimentu právě naopak výzkumník aktivně ovlivňuje podmínky zkoumaného

jevu za účelem jejich plné kontroly. Nejde při tom o nic náhodného. Všechno je odvozeno od postulované hypotézy formulující tvrzení o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými.

Experiment rozlišuje následující **proměnné**: **nezávislé** (faktory, podněty, vstupy) – na proměnné záměrně působíme, **závislé** (odezvy, reakce, výstupy) – u proměnných předpokládáme změnu v závislosti změn nezávislých proměnných, **intervenující (inferenční)** – veškeré další charakteristiky, které zasahují do vztahu mezi nějakou závislou a nezávislou proměnnou.

Základem úspěchu experimentu je kvalitní definice proměnných i odvození spolehlivého způsobu jejich měření. Je potřebné spolehlivě sledovat všechny proměnné a pečlivě zaznamenávat údaje o nich. **Vlastní experiment je složen ze tří kroků**: registrace proměnných na počátku experimentů – nezávislé, závislé, intervenující (popis objektu ještě před zásahem), systematická manipulace proměnnými nezávislými (popis zásahu) a registrace hodnot proměnných závislých (popis objektu až po zásahu). Během celého experimentování musíme myslet na to, že cílem je pochopit příčiny a modelovat důsledky daných aktivit (Maňák, J. a kol., 1994; Skutil a kol., 2011).

V experimentálním výzkumném designu se rozlišuje kvaziexperiment, pravý experiment a non-experiment, v experimentu jako výzkumné metodě se rozlišuje experiment simulační, přirozený (in vivo), laboratorní (in vitro) aj. V závislosti na užití rigoróznosti (přísnosti) se rozlišují tři elementární druhy experimentálního výzkumného uspořádání. Kritériem rozlišení je přítomnost kontrolní skupiny a náhodný výběr. **Pravý experiment** zajišťuje náhodný výběr objektů do kontrolní a experimentální skupiny. Je nejvyšší, ale mnohdy nedostupnou metou. Kvaziexperiment nezajišťuje náhodný výběr, ale opakované měření v čase a kontrolní skupina jsou zajištěny. Kvaziexperimenty zpravidla získávají objekty zkoumání způsobem, který může dojít ke zkreslení, např. členové konkrétní diskusní skupiny, žáci určité třídy, osoby oslovené na ulici. Reliabilita a validita je zajišťována jinými metodami, zpravidla prostřednictvím kontrolní skupiny. **Non-experiment** nezajišťuje náhodný výběr ani „rovnocennou“ kontrolní skupinu nebo opakované měření v čase. Neexperimentální pokusy se zpravidla řadí do skupiny deskriptivních výzkumů, jejichž cílem je prostá deskripce (popis) studovaného jevu, ne ověření vztahů typu příčina-následek. Často tak neexperimentální pokusy plní funkci předvýzkumu, může jít o plnohodnotný příspěvek vědeckého poznání světa. Uspořádání experimentu může být sekvenční (sériové) a paralelní (souběžné). **Sekvenční (sériový) experiment** staví na posloupnosti parciálních experimentů, jejichž délka zpravidla není předem stanovena. Parciální experimenty jdou jeden za druhým, po každém zvoleném počtu se rozhoduje, zda podniknout další parciální experiment, nebo sadu experimentů ukončit. Předem zvolený počet experimentů je také přístupný, ale k analýze se používají jiné statistické procedury. **Paralelní (souběžný, mnohočetný) experiment** je realizován ve stejném čase současně na více objektech. Pedagogický výzkum nejvíce využívá techniku paralelních skupin (paralelních tříd), která umožňuje srovnání, tím se dosahuje celkově věrohodnějších výsledků v komparaci s technikou jedné skupiny. Experimentální skupiny jsou ty, u nichž se provádí experimentální zásah (manipuluje nezávisle proměnná), naopak kontrolní skupiny jsou ty, u nichž se neprovádí experimentální zásah (manipulace nezávisle proměnné se neprovádí). Technika jedné sku-



piny je pouze u jedné skupiny, u níž se měří závisle proměnná a manipuluje nezávisle proměnná. Výsledky tohoto experimentu nejsou příliš věrohodné, často i zavádějící. U jednoskupinového experimentu nenajdeme žádnou komparaci. Technika rotace faktorů kombinuje techniky paralelních skupin a techniky jedné skupiny, přičemž do určité míry zachovává výhody jedné i druhé techniky. Pracujeme se dvěma nevyrovnanými skupinami osob, přičemž experiment je dvoufázový. První fáze zahrnuje experimentální zásah v první skupině, druhá skupina je v této fázi kontrolní. Druhá fáze experimentu mění funkce skupin tak, že první skupina, v níž byl experimentální zásah realizován, se stává kontrolní skupinou, a druhá skupina, která byla kontrolní skupinou v první fázi, se stává experimentální skupinou. Výhodou techniky je to, že nemusí nutně pracovat se spárovanými (vyrovnanými) skupinami a že nemusí kontrolovat neexperimentální faktory. Nedostatek je však ten, že většinou záleží na pořadí provedení experimentálního zásahu ve skupinách. Tak se stává rotace faktorů další proměnnou, která spolupůsobí v experimentu. Smysluplné využití techniky rotace faktorů je podmíněno tím, že ve srovnatelných situacích musí probíhat obě experimentální manipulace. Tuto podmínku ale není snadné v reálných výzkumech dodržet. **Laboratorní experiment** probíhá v laboratoři či zvláštních zařízeních a pracovních vytvořených k tomuto účelu, kde je snazší zajistit práci v kontrolovaných a přesně vymezených podmínkách experimentu. Zjednodušenými verzemi jevu, kterým se výzkumník zabývá, jsou zpravidla laboratorní studie. Pedagogicko-psychologické experimentování umožňuje práci s jednotlivci i celými skupinami. **Simulační experiment** podmínky simuluje, tj. předstírá. K simulacím jsou nejčastěji používány počítačové technologie, „elektronický experiment“ nebo „experiment v elektronickém prostředí“. Stimulováno je prostředí (např. vytvořením virtuální školy, virtuální laboratoře), kde se pohybují účastníci výzkumu a jsou testovány jejich reakce, nebo je stimulováno jejich chování (např. modelováním celých systémů chování, reakcí). **Přirozený experiment** v pedagogickém výzkumu znamená především během vyučování. Příkladem může být klasická a experimentální třída, výuka pomocí nových pomůcek a tradičními způsoby. Skupiny se následně porovnají (Chráska, 2016; Skutil a kol., 2011).

Podle Malacha (2005) je v pedagogice nanejvýš důležitý **formující experiment**, který se zaměřuje na změny, zásah do životní situace, prostředí, stávajících podmínek. Nejčastěji se jedná o **didaktický experiment** během ověřování nových didaktických osnov, učebnic, postupů, o **institucionální experiment** během ověřování koncepční nosnosti nového typu školy či o **strukturální experiment** během ověřování struktury, např. základní školy. Za určitých okolností může formující experiment patřit k významným technikám pedagogické práce. Dle počtu působících nezávislých proměnných můžeme rozlišit jednofaktorový a vícefaktorový experiment (dvou, tří, n-faktorový).

V každém experimentu se vyskytnou určité chyby, je však nemožné se jim vyvarovat. Spíše jde o to, abychom poznali, zda jsou to závažné chyby, především koncepční povahy. Chyby jsou **systematické** nebo **nahodilé**. Odhalení systematických chyb bývá snazší, jsou to ty chyby, které se objevují pravidelně při měřeních i ve stejné velikosti. Nahodilá chyba je na druhou stranu taková, jejíž projevy nejsou pravidelně rozloženy a v jejím důsledku se nepředvídatelným způsobem mění výsledky, což je pro výzkum značně velká obtíž. **Chyby**

**experimentátora** jsou veškeré chyby, kterou jsou způsobeny osobou provádějící experiment. Tyto chyby zpravidla mají vazbu na instrukci (instrukce nebyla zadána experimentátorem zcela přesně, experimentátor nepovoleně improvizoval, experimentátor doplnil instrukci nepovoleným komentářem či instrukce zadané různým sledovaným osobám, resp. skupinám jedinců nebyly totožné). Dále se může jednat o rušivé zásahy během pokusu (experimentátor mohl pokaždé jinak působit svým chováním na účastníky) nebo mezer v záznamu dat a pozorování. Jakýkoli detail v experimentátorově chování může nepovoleným způsobem ovlivnit výsledky, proto je nezbytné během experimentů mít plně pod kontrolou vlastní chování, detailně promyšlenou a ideálně také natrénovanou experimentální situaci v každé fázi. Pokud na experimentu participují dva experimentátoři, pak je nezbytné rozplánovat experiment tak, aby vliv experimentátorů dopadl systematicky na všechny sledované skupiny. **Chyby posuzovatele**, resp. pokusné osoby, se vyskytují v různých situacích. Asi nejnámější je časová chyba (při komparaci dvou podnětů má vliv hodnocení druhého na hodnocení předchozího), chyba kontrastu a asimilace, jev centrální tendence, přílišná shovívavost posuzovatelé a „haló-efekt“. Uvedené pojmy jsou doménou sociální psychologie, kde jsou to chyby v sociální percepci. **Instrumentální chyby** vznikají ve spojitosti s využitým nástrojem (výzkumnou metodou). Jsou způsobeny konstrukcí měřícího nástroje/metody a určují její kvalitu. U spousty metod jsou garantovány a známy vydavatelem nebo autorem, např. klasické testy inteligence uvádí chybu měření  $\pm 15$ , tedy výsledné IQ by správně mělo být uvedeno s touto odchylkou. Největší riziko lze vidět u využití ad hoc vytvořených metod, kde chyba měření není známa předem. Důrazně se proto doporučuje, pokud je to možné, přednostně používat ověřené metody, pokud možno standardizované pro české jazykové prostředí a normalizované pro českou populaci. Standardizované testy byly ověřeny pro naši populaci, jsou přesně stanoveny podmínky jejich administrace i vyhodnocení. Před začátkem experimentu je nezbytné podrobně promyslet metodiku stanovení výsledků měření, např. organizaci měření, eliminaci vnějších vlivů, vlastní odečítání dat. **Technické chyby**, vznikající ve spojitosti s technikou měření, organizování a odečítání dat, nemají v psychologii a pedagogice tak signifikantní podíl oproti přírodním vědám, kde jsou v experimentu hlavním zdrojem chyb. **Chyby interpretační a koncepční povahy** vznikají ve spojitosti s teoretickými koncepcemi, jenž se stanovují jako východisko plánování experimentu, formulování předpokladů (hypotéz) i jako rámeček fáze výkladu (interpretace) a objasnění (explanace) faktů. Empirickým tvrzením nebo výrokem jsou zpravidla vyjádřena fakta. Shodný výrok může nabývat rozdílných (i protichůdných) významů v závislosti na teorii, prostřednictvím které je interpretován a nabývá v jejím kontextu svých jedinečných významů. Při plánování experimentu je proto nezbytné zvolit vhodnou teorii a při formulaci hypotéz, explanaci a interpretaci dodržovat stanovený rámeček studie a v případě změn teoretického rámce revidovat celý postup pohledem nové teorie. Podmínka zajištění náhodnosti při rozdělení a výběru osob do kontrolní a výzkumné skupiny souvisí s **chybami ve výběru pokusných osob**. Počet subjektů nemá klesnout v jedné skupině pod 40, protože nižší počet by silně zkreslil výsledky. Pokud realizujeme pedagogický výzkum v současných podmínkách školy, kdy je počet žáků jedné třídy zpravidla (naštěstí) do 30, tak je vysoké nebezpečí chyby (Skutil a kol., 2011).

Mezi **výhody** experimentální metody můžeme zařadit: možnost porozumět příčinám, možnost modelovat důsledky daných aktivit, přínos empirického materiálu nejvyšší hodnoty z pohledu věrohodnosti a objektivnosti. K **nevýhodám** experimentální metody patří: praktická nemožnost izolace intervenující proměnné a povahová složitost psychických jevů, náročnost na přípravu, vyšší náklady pro realizaci, náročnost na provedení, požadovaná relativně dlouhá doba a náročnost na správné zpracování a vyhodnocení (Skutil a kol., 2011).

### 3.4 Nevтіravé techniky výzkumu

Se studovaným systémem potenciálně neinterferuje akt pozorování, pokud pozorované osoby neví, že jsou sledovány. Pozorovatele můžeme skrýt různými technikami, např. skryté kamery, jednostranně průhledné sklo, sociální ukrytí pozorovatele. Největší problém ovšem je etičnost této akce. Neobratné používání technických pomůcek (skryté kamery, zrcadel) vyvolá takové zkreslení, že plně otevřené pozorování by bylo vhodnější. Nejspolehlivější je pravděpodobně sociální ukrytí tazatele. Pozorování chování jedinců ve frontě u pokladny v samoobsluze, v tramvaji, na přednášce, na fotbale není obtížné, protože pozorovatel zpravidla přijme danou roli, tedy zákazníka, posluchače, sportovního fanouška aj.

Jedná se o jednu z forem **zúčastněného pozorování**. Pokud použijeme výsledky pozorování v kvantitativním výzkumu, pak je nezbytná **standardizace** pozorování.

Bez toho by nebylo možné zaručit srovnatelná data od různých pozorovatelů. Velká síla pozorování je v tom, že neruší studovaný proces, je spolehlivý nástroj pouze pro zkoumání těch jevů, které přímo můžeme vnímat. V experimentu je pozorování nástrojem velice rutinně použitelným, dále v psychologii a sociální psychologii oproti sociologii. Sociálními fakty jsou nesporně hmotné artefakty a pozorování je tady téměř jediným použitelným nástrojem. Takřka vždycky se požaduje od tazatelů doplnění rozhovoru záznamem z určitých pozorování. Často jediný zdroj sociální informace o minulosti jsou lidské vtvory (Disman, 2011).

Druhou významnou skupinou nevtіravých technik je **studium dokumentů**, tj. studium jakýchkoliv hmotných záznamů lidské činnosti, které nevznikly za účelem daného výzkumu.

Za dokumenty lze považovat např. daňové záznamy, úřední statistiky, nápisy na zdech veřejných toalet, záznamy snů, míra opotřebenosti kobereců v galeriích a muzeích, osobní deníky, romány, obsah košů na smeti, telefonní účty, novinové články, letáky a plakáty aj. Výše zmíněné dokumenty mají jisté riziko zkreslení, ale i tak mohou poskytnout velmi cenné informace. Někdy je možné odhadnout směr zkreslení, ovšem jindy je právě zkreslení předmět našeho výzkumného zájmu. Nejčastěji se setkáváme s analýzou písemných záznamů. Je samozřejmé, že systematické zkreslení mohou obsahovat některé úřední záznamy, např. propagandistické zkreslení dat, zkreslení vyvolané odlišnou metodologií, která byla použita pro různé záznamy, a odlišnými kulturními vlivy. Ve své podstatě je jakýchkoliv písemný materiál potenciálním zdrojem sociologické informace.

Pro analýzu obsahu sdělení byla vytvořena speciální technika, **obsahová analýza**. Je kvantitativní, objektivní analýzou sdělení jakéhokoliv druhu. Může se zabývat obsahem sdělení, jeho formou, adresátem i autorem takového sdělení.

Uplatnitelnost obsahové analýzy je poměrně široká. Může se využít pro komparaci, jak objektivně odlišné masové sdělovací prostředky o určitých událostech referují. Obsahová analýza je často používána pro identifikaci autora, pro objektivní určení složitosti textu pro čtenáře. Lze ji využít k odhalení i definování skrytých úmyslů sdělovatele. Obsahovou analýzu lze také uplatnit v jiných výzkumných technikách, může se např. využít ke zpracování dlouhých otevřených položek i k organizování záznamů, které byly získány kvalitativními postupy. Typická doména aplikace obsahové analýzy je ve studiu trendů na odlišných úrovních sociálního vývoje. Organizačně obsahová analýza má shodné logické schéma jako ostatní kvantitativní výzkumy. Východiskem jsou pracovní hypotézy, které pomohou rozhodnout o vzorku a populaci, tj. souboru sdělení. Pokud je objem těchto sdělení veliký, tak samozřejmě jednotky podrobené analýzy musí být vybrány dle pravidel konstrukce vzorku. Zde musíme být obezřetní při využití systematického výběru. Obsahovou analýzu definujeme jako objektivní metodu analýzy sdělení, tedy plán analýzy musíme nastavit tak, že v případě nezávislé analýzy stejného dokumentu dvěma či více výzkumníky, musíme dojít ke stejným výsledkům. Operační definice tedy musí být jednoznačné, jasné a dost podrobné. V obsahové analýze je asi nejcitlivější operací konstrukce dobrých kategorií, do nichž bude kódován obsah sdělení. Součástí projektu obsahové analýzy musí být definice kvantitativních jednotek, v nichž se bude měřit obsah sdělení, který do určité kategorie patří.

Kvantitativní jednotky se definují na dvou úrovních: **záznamové jednotky** (v nich skutečně měříme rozsah) a **kontextuální jednotky** (potřebujeme je v případě, pokud jsou záznamové jednotky poměrně malé a do nesprávné kategorie by mohl být vřazen izolovaný obsah záznamové jednotky).

Pokud komparujeme kvantitu mezi dvěma sděleními, tak nestačí vyjádření této kvantity, musíme je totiž doplnit informací, jakou proporcí představuje daná kvantita z celého zdroje. Pak ale i komparace může být zavádějící. Běžné kvantitativní jednotky nedostačují ani k analýze fiktivních výtvořů. Cílem tohoto typu výzkumu není samotné sdělení, ale adresát. Komparaci vyžaduje výzkum, který je zaměřen na sociální změnu. Obecně studium dokumentů, a zvláště obsahová analýza tvoří jedinečný nástroj pochopení a analýzy společenských změn. Jednou z nejproduktivnějších technik mezi ostatními technikami sbírání informací je obsahová analýza. Je málo nákladná oproti kterékoliv jiné technice a často se dá zvládnout malým pracovním týmem, někdy dokonce jednotlivcem. Samozřejmě ne vždy tomu tak je, především když máme rozsáhlý materiál k analýze, velký zvolený vzorek a malé záznamové jednotky (Disman, 2011; Krippendorf, 2012).

Tabulka 7: Příklady záznamových jednotek v několika přístupech (Disman, 2011)

typ jednotky	příklady
jednotky definované rozsahem	tvrzení, slovo, řádek, věta, článek, odstavec, kapitola, pro filmy a televizi trvání v minutách, délka sloupce v cm aj.
autority, zdroje	autority, jichž se dovolává sdělení; citované zdroje informace (tiskové agentury) aj.
téma, námět	zápletky v povídce, románu, dramatu, filmu; geografická lokalizace děje; problémy zdůrazňované konkrétní politickou stranou v její předvolební kampani aj.
hrdina	hrdinové fiktivních děl; osoby objevující se ve sdělení aj.

Oproti obsahové analýze lze vlastně daleko levněji získat data, a to **sekundární analýzou dat**.

Někdy se stane, že námi potřebná data již někým a někde byla sesbírána. Čím dál více institucí si zřizuje archivy dat. Ono to není pouze o sbírce výzkumných dat a zpráv, ale o původních datech, jak byla sesbírána, zakódována a následně uložena v počítačem čitelné formě. Navíc jsou tato data zpravidla dostupná každému zájemci. Někdy si zájemce musí vyžádat povolení původního autora, ale archiv je často na požádání vydá zájemci za cenu materiálu, na němž jsou data přepokopována. Výjimku tvoří pouze data shromážděná komerčními organizacemi, jinak jsou data zdarma. Velká většina výzkumů často volí obdobné populace, např. voliče, středoškolské studenty, dospělé obyvatele Prahy aj. Ovšem každý výzkum testuje pouze omezený soubor hypotéz. Tyto testy představují pouze omezenou množinu sociologicky relevantních kombinací sesbíraných proměnných. Pouze část užitečné informace, jež byla nashromážděna v datech, je využita v každém výzkumu. Pokud se výzkumný problém omezuje na relativně malý počet proměnných, ale máme trochu štěstí v přístupu do archivu dat, tak máme naději, že námi potřebná data už někdo shromáždil pro nás (Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019).

## SHRNUTÍ KAPITOLY



Kvantitativní výzkum označuje přístup, jehož zdrojem jsou jen objektivní a co nejpřesnější zkoumání edukační reality. Dvě základní charakteristiky každého výzkumného nástroje jsou validita a reliabilita. Redukovaná analýza reality nás vede k tvrzením pravděpodobnostního charakteru. Dotazník je nejrozšířenější technikou pedagogického výzkumu. Dle toho, jestli nějakým způsobem manipulujeme (ovlivňujeme) působení nezávisle proměnné ve výzkumu, rozlišujeme ex-post-facto výzkum a experimentální výzkum (experiment). Pokud použijeme výsledky pozorování v kvantitativním výzkumu, pak je nezbytná standardizace pozorování. Druhou významnou skupinou nevtíravých technik je studium

dokumentů, tj. studium jakýchkoliv hmotných záznamů lidské činností, které nevznikly za účelem daného výzkumu. Oproti obsahové analýze lze vlastně daleko levněji získat data, a to sekundární analýzou dat.

---



### **KONTROLNÍ OTÁZKA**

1. Specifikujte hypotézu.
  2. Charakterizujte validitu a reliabilitu.
  3. Vymezte populaci a vzorek.
  4. Charakterizujte dotazník.
  5. Vyjmenujte jednotlivé typy položek v dotazníku.
  6. Popište ex-post facto výzkum a experiment.
  7. Specifikujte nezávislou, závislou a intervenující (inferenční) proměnnou.
  8. Charakterizujte nevtíravé techniky výzkumu.
- 



### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**

Vraťte se k návrhu Vašeho výzkumu, na základě jeho cíle/zaměření a zkoumaného souboru: navrhnete design Vašeho výzkumu a výběr zdůvodnete, uveďte alespoň dva odborné metodologické zdroje, správně citujte; definujte metody sběru dat, popište, jak budou ve Vašem výzkumu využity; popište nevýhody, výhody i rizika zvoleného designu. Minimální rozsah textu je 100 slov.

---



### **K ZAPAMATOVÁNÍ**

Logika kvantitativního výzkumu, hypotéza, statistika, validita, reliabilita, populace, vzorek, účelový (záměrný) výběr, anketa, výběr průměrných jednotek, technika sněhová koule, kvótní výběr, pravděpodobnostní (náhodný) výběr, prostý náhodný výběr, náhodný stratifikovaný výběr, systematický výběr, víceúrovňový náhodný výběr, dotazník, respondent, položka dotazníku, předvýzkum, návratnost, ex-post-facto výzkum, experiment, nezávislá proměnná, závislá proměnná, intervenující (inferenční) proměnná, nevtíravé techniky výzkumu, obsahová analýza dokumentů, sekundární analýza dat.

**DALŠÍ ZDROJE**



Bergin, T. (2018). *An introduction to data analysis: Quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: SAGE.

Johnson, B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: SAGE.

Svoboda, P. (2012). *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Zháněl, J., Hellebrandt, V., & Sebera, M. (2014). *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita.

## 4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM



### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Cílem kapitoly je seznámit studenty s kvalitativní výzkumnou metodologií a vzorkem. Jsou uvedeny principy a tradice kvalitativního výzkumu, tj. zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografický design. Pozornost je věnována metodám sběru kvalitativních dat, přesněji vědeckému pozorování, hloubkovému rozhovoru, skupinovému rozhovoru a ohniskové skupině. V poslední části je zmíněna analýza kvalitativních dat, provázanost analýzy a teorie, způsob interpretace dat a kódování poznámek.

---



### CÍLE KAPITOLY

- Popsat logiku kvalitativního výzkumu.
  - Specifikovat vzorek.
  - Charakterizovat zakotvenou teorii a případovou studii.
  - Vymezit etnografii a biografii.
  - Charakterizovat vědecké pozorování a hloubkový rozhovor.
  - Popsat skupinový rozhovor a ohniskovou skupinu.
  - Vymezit slabé a silné stránky ohniskových skupin.
  - Specifikovat terénní poznámky.
  - Popsat poznámky interpretativní, teoretické, metodologické a reflexivní.
  - Charakterizovat popisné kódy, interpretativní kódy a kategorie.
- 



### ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

235 minut

---



## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Logika kvalitativního výzkumu, vzorek, designy kvalitativního výzkumu, zakotvená teorie, případová studie, nedostatky a přednosti případové studie, etnografie, gatekeeper, terénní poznámky, biografický design, metody sběru dat, nezúčastněné a zúčastněné pozorování, nepřímé a přímé pozorování, nestrukturované a strukturované pozorování, skryté a otevřené pozorování, hloubkový rozhovor, polostrukturovaný a nestrukturovaný hloubkový rozhovor, skupinový rozhovor, ohnisková skupina, analýza kvalitativních dat.

### 4.1 Logika kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkumná metodologie je vztažena k výzkumným procedurám produkujícím deskriptivní data, tj. mluvená nebo psaná slova osob i jejich pozorovatelné chování (Bogdan & Taylor, 1975). Produktem kvalitativního výzkumu není pouhý popis, popis je pouze prvním krokem k porozumění. Kvalitativní výzkum zdůrazňuje minimalizaci možností zkreslení během výzkumných procedur. Oproti kvantitativnímu výzkumu může kvalitativní výzkum snáze minimalizovat mnohá zkreslení. V kvalitativním výzkumu je redukce dat mnohem slabší oproti kvantitativnímu výzkumu. Samozřejmě to neplatí v případě redukce počtu pozorovaných případů. V kvalitativní výzkumné metodologii procházejí data značně menším počtem transformací, tedy kvalitativní výzkum má větší šanci předcházet kontaminaci dat samotným výzkumem. Etapy kvalitativního výzkumu jsou následující: vstup (sociální problém), terénní výzkum (zahrnuje paralelní vytváření vzorku, sbírání dat, analýzu i interpretaci) a výstup (hypotézy, zakotvená teorie). Konstruování formálních pracovních hypotéz přirozeně neexistuje v kvalitativním výzkumu. Kvalitativní výzkum je mnohem méně atomizován, má mnohem méně oddělených operací. Všechny operace jsou však prováděny souběžně, v jediném kroku (Disman, 2011). Halfpenny (1979) uvedl údajné charakteristiky kvalitativních metod: flexibilní, měkké, politické, subjektivní, spekulativní, případová studie a zakotvené. Je potřeba si uvědomit různé podoby kvalitativního výzkumu. Neměli bychom se domnívat, že techniky užívané v kvantitativních výzkumech jsou jediným způsobem, jak zabezpečit validitu zjištění z terénního nebo kvalitativního výzkumu. Metody, které používají kvalitativní výzkumníci, dokazují rozšířené přesvědčení, že mohou zprostředkovat „hlubší“ porozumění společenským fenoménům, než by se získalo z čistě kvantitativních dat (Silverman, 2013).

**Tabulka 8: Preference kvalitativních výzkumníků (Hammersley, 1992)**

preferují se kvalitativní data – spíše analýza slov a obrazů než čísel
preferují se přirozeně se vyskytující data – spíše pozorování než experiment, spíše nestrukturované než strukturované interview
preferují se spíše významy než chování – pokus o dokumentování světa z hlediska zkoumaných jedinců
odmítají se přírodní vědy jako východiskový model
preferuje se spíše induktivní výzkum spojený s generováním hypotéz než testování hypotéz

Pokud chceme vybudovat principy, které by odlišily kvalitativní výzkum, musíme pochopit problémy podobné těm, s nimiž se setkává jakýkoliv systematický pokus o vysvětlení a popis, kvalitativní nebo kvantitativní.

Silverman (2013) připravil soubor kritérií na hodnocení kvalitativních výzkumných prací: Jsou výzkumné metody přiměřené podstatě otázky, kterou si klademe? Dokážeme jasně identifikovat propojení s existujícími poznatky nebo teoriemi? Jsou jasně popsána kritéria používaná při výběru zkoumaných případů, sběru dat a analýze? Odpovídá citlivost metody potřebám výzkumné otázky? Probíhal sběr dat a psaní záznamů systematicky? Odvolává se výzkum na přijaté analytické postupy? Do jaké míry je analýza systematická? Tvoří součást výzkumu přiměřená diskuse o způsobu, jakým se témata, koncepty a kategorie vyvodily z dat? Tvoří součást výzkumu přiměřená diskuse o důkazech pro a proti výzkumníkovým tvrzením? Jsou data jasně odlišena od jejich interpretace?

Zde je potřeba si však uvědomit, že realizace kvalitativního výzkumu by neměla sloužit jako ochrana před přísnými, kritickými standardy, které by se měly uplatňovat při každé projektu usilujícím se o odlišení „skutečnosti“ od „fantazie“.

V kvalitativním výzkumu je konstrukce **vzorku** jen rozhodnutí, se kterou osobou budeme nejdříve hovořit, či studiem které osobní dokumentace začneme aj. Rozhodnout o dalším studiu případu můžeme až tehdy, když jsme první případ interpretovali. Výsledky této první analýzy napomůžou k rozhodnutí, na jakou instituci, jedince, úsek dat, dokument apod. se zaměřit v kroku druhém. Vzorek je vytvořen až tehdy, pokud bylo dosaženo úplné saturace. V kvalitativním výzkumu je cílem konstrukce vzorku reprezentace populace problému, populace jeho relevantních dimenzí. Teoretická saturace vzorku se tedy netýká v kvalitativním výzkumu jedinců, neseskupujeme zde soubor určitých jedinců (Disman, 2011).

## 4.2 Designy kvalitativního výzkumu

Plán výzkumu nebo rámcové uspořádání znamená design výzkumu. Pokud navrhujeme design výzkumného šetření, tak přemýšlíme o elementárních podmínkách, v nichž se bude realizovat.

#### 4.2.1 ZAKOTVENÁ TEORIE

Do sociologie uvedli Glaser & Strauss (1967) strategii a koncept zakotvené teorie, tedy dobře podložené teorie, teorie, která oběma nohama stojí na pevné zemi. Zakotvená teorie se vyvinula v 60. letech 20. století, avšak od té doby prošla mnoha modifikacemi. Je to design poměrně populární a velmi vlivný. Zmínění autoři skloubili perspektivu symbolického interakcionismu a multivariační analýzy. K základním cílům metodologie patřilo zbavení kvalitativního výzkumu nálepky impresionismu a subjektivismu a jeho posunutí za hranice deskripce jevů a kompenzování neschopnosti kvantitativního výzkumu nové teorie vytvářet. Autoři považovali za problém to, že studenti sociálněvědních oborů se seznamují s myšlenkami významných teoretiků (Weber, Durkheim, Marx), ale nepovzbuzují se k tomu, aby se pokoušeli nové teorie vytvářet. Zakotvená teorie je strategií, která vyvíjí teorii napřímo z existujících údajů, bez využití jakýchkoliv předem nastavených kritérií, která konkrétní data mají být zvolena. Jde o vyvinutí teorie čistě induktivním procesem a bez pomoci předem nastavených hypotéz (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Autoři se časem rozešli a každý šel svojí vlastní cestou, rozvíjel vlastní podobu zakotvené teorie. Glaser pracoval sám a Strauss se spojil s Corbinovou. Hlavní rozdíl je vidět v odlišném přístupu ke kódování.

**Glaser** totiž postuloval dvě elementární kódovací fáze, tj. kódování teoretické a kódování substantivní, **Strauss a Corbinová** tři fáze, kódování otevřené, kódování axiální a kódování selektivní.

První fáze je shodná, jde o otevřené kódování, které produkuje ad hoc zvolené nálepky k různým úsekům datového materiálu. Glaser v další fázi přiřazuje takto vzniklé kódy k tzv. kódovacím rodinám, tj. odlišným typům vědeckých konceptů. Oproti tomu Strauss a Corbinová dosazují kategorie vzniklé v první fázi do tzv. modelu paradigmatického, identifikujícího jev, jeho kontext, intervenující proměnné, příčinné podmínky, strategie interakcí a jednání a následky. Glaser tedy dává za úkol výzkumníkovi, aby sám hledal spojení mezi různými proměnnými či kategoriemi, Strauss a Corbinová takováto spojení dopředu modelují. Někteří autoři považují přístup Strausse a Corbinové za omezenou induktivitu zakotvené teorie, jelikož nenechává volné vynoření proměnných z datového materiálu. Oproti tomu jiní považují paradigmatický model za adekvátně obecný k neomezování induktivity a konkrétnější a návodnější než přístup Glaserův. Strauss a Corbinová inklinují k mikrosociologickému přístupu, který zdůrazňuje roli lidského jednání, naopak Glaserův přístup je kompatibilní s řadou sociologických teorií (Glaser, 1978). Současní autoři se pokouší syntetizovat pozice obou proudů a zvolit z nich to nejnosnější. Tyto snahy lze vidět u Charmazové, která rozvíjí specifickou konstruktivistickou verzi zakotvené teorie. Svým předchůdcům Charmazová vytýká přílišné realistické zacházení s údaji a odmítá u Strausse a Corbinové implicitně zabudovaný objektivismus. Tvrdí, že zakotvenou teorii můžeme používat v rámci konstruktivistické i objektivistické perspektivy. S daty je tedy možné zacházet jako s konstruovaným věděním, vázaným na odlišné konkrétní nositele i jejich perspektivu, nikoli jako s odrazem objektivní vnější reality (Charmaz, 2006).

**Základní cílem** výzkumu je generovat novou teorii, která má být v datech zakotvena. Výzkumník tedy k datovému materiálu přistupuje s otevřenou myslí a maximální nepředpojatostí. Dopředu definuje oblast svého zájmu. Začíná se se zkoumanou oblastí a nechává se, ať se vynoří, co je významné v této oblasti (Strauss & Corbinová, 1999). Zakotvená teorie směřuje k vyšší rovině abstrakce. Cílem je konceptuální schéma, které popisuje vztahy mezi proměnnými. Nejdříve identifikovat relevantní proměnné na základě dat a následně operacionalizovat mezi nimi vztahy. Výsledná teorie tvoří sadu tvrzení o vztazích mezi proměnnými. Takto vytvářená teorie se soustředí zejména na sociální procesy formující lidskou interakci. V zakotvené teorii je procesualita zcela zásadní, jde o dynamický popis dění. Tedy zakotvená teorie ukazuje, jak změny podmínek, které ovlivňují interakci nebo jednání, vedou ke změnám reakcí aktérů. Odborná literatura neslouží k definici výzkumného soustředění, práce s literaturou nepodléhá zažitým pravidlům vědy. Zdůrazňuje se nezbytnost odpoutat se od předpokladů, které byly postulovány jinými autory, a nutnost vstoupit do terénu bez zatížení apriorními představami o výzkumném předmětu. Přehled literatury se provádí ex post, tj. v době, kdy výzkumníci hledají pro své nálezy vysvětlení a chtějí je s nálezy jiných badatelů porovnat. Zakotvená teorie chce dostát požadavkům „dobré“ vědy, tj. validity, souladu mezi pozorováním a teorií, zobecnitelnosti, reprodukovatelnosti, přesnosti, ověřitelnosti a kritičnosti. Na základě tohoto byla vyvinuta řada systematických procedur, které se využívají jako nástroj pro analytickou práci s daty (Strauss & Corbinová, 1999). Základem těchto procedur je princip konstantního srovnávání. Datové úryvky jsou komparovány mezi sebou, poté komparovány s koncepty, které jsou jim nadřazeny, a nadřazené koncepty jsou stále porovnávány jeden s druhým. Cílem je odhalení společné báze jednotlivých skupin jevů i ukázání odlišností od jiných skupin (Glaser, 1978).

Zjednodušený model zakotvené teorie zahrnuje tyto **fáze**: počáteční snaha o rozpracování kategorií, které by objasnilly data; pokus o „nasycení“ těchto kategorií množstvím vhodných případů za účelem názorného ukázání jejich důležitosti; rozpracování těchto kategorií na všeobecnější analytické rámce, relevantní mimo zkoumané prostředí.

Jednotlivé fáze se však vzájemně překrývají a jedna se vždy realizuje s ohledem na druhou. Každá fáze tak již předjímá fázi následující a připravuje jí cestu. **Sběr dat** i jejich analýza nepředstavují v zakotvené teorii dvě oddělené etapy. Taktéž nikdy není předem dáno množství sebraných dat a zdroje těchto dat. Důraz se totiž klade na mnohazdrojové sbírání dat. Datový korpus může obsahovat záznamy z pozorování, přepisy rozhovorů, dokumenty aj. Pohyb mezi etapami sbírání dat, kódování a poznámkování ukazuje cestu tam i zpět, která končí až v době, kdy se zdají být data **teoreticky nasycena**, tj. přestávají nové informace generovat (Strauss, 1987). Fáze analýzy (kódování) začíná v době, kdy již máme určité množství dat nasbírané. Prvním srovnáváním mezi údaji vybíráme podstatné kódy a připišujeme k nim poznámky. **Vytváření teoretického vzorku** je procesem sběru dat, jehož cílem je vytvoření teorie, v níž výzkumník zároveň sbírá data, kóduje i je analyzuje, rozhoduje, kde další data sbírat tak, aby mohl rozvinout vynořující se teorii. Celý tento proces kontroluje pouze vynořující se teorie, nikoliv něco apriorně definovaného. Struktury, které se v procesu vynořují, jsou předběžně analyzovány a kategorizovány. Jsou vytvářeny analytické koncepty a předběžné hypotézy. Následně jsou data sbírána od jiných osob, které

třeba patří do jiné subpopulace. V každém dalším kroku výzkumu jsou tyto koncepty, hypotézy a kategorie měněny, upřesňovány či nahrazovány novými. Celý proces s novými soubory údajů pokračuje tak dlouho, dokud nevede nová informace k dalším změnám. Teprve tehdy lze říct, že je výzkum teoreticky nasycen. Výzkumník v kvalitativním výzkumu neví počet osob a počet skupin, které budou interviewovat. Pokračuje, dokud nedosáhne teoretické saturace, tj. že žádná data, použitelná pro formulaci kategorií, již nejsou nalézána. Pokud výzkumník vidí vynořování stále a stále stejných vzorců, začíná být přesvědčen empiricky, že koncept dosáhl teoretické saturace. Výzkumník se snaží maximálně rozšířit diverzitu dat, aby se zkrátka ujistil, že je saturace založena na nejširším rozsahu dat. Aby výzkumník dosáhl saturace, maximalizuje rozdíly ve výběru zkoumaných skupin k nalezení co nejširší variety daného konceptu. Saturace nelze dosáhnout studiem jednoho problému v jedné skupině (Disman, 2011; Glaser & Strauss, 1967).

Základní analytická technika **kódování** tvoří jádro zakotvené teorie. Kódování je odvozeno od „koncept – indikátor model“. Model je složen ze dvou prvků náležících k odlišným rovinám výzkumu. Indikátory představují datové fragmenty (záznamy o chování participantů, úryvky z výpovědí informantů aj.), koncepty jsou názvy nebo kódy, které se přiřazují k jednotlivým indikátorům či jejich skupinám. Indikátor se pojímá jako něco skutečného, na co upozorňují údaje (v datech „obsaženo“) a indikuje výskyt jistého obecněji definovatelného jevu. Koncept (obecnější definice) již není v samotných datech přítomný, ale je do nich výzkumníkem vnášen. Aktem interpretace je přiřazování indikátoru ke konkrétnímu konceptu. V zakotvené teorii kódování představuje analytické operace rozbíjející data do indikátorů (fragmentů), které potom rozřazují ke konkrétním konceptům. Identifikace relevantních konceptů je výstupem. Koncepty jsou dále slučovány (kategorizovány) na základě daného jednotícího kritéria. Kategorie vzniklé kódováním jsou poté ošetřovány jako proměnné, zároveň však představují pro budoucí teorii základní stavební kameny. K témuž konceptu se vztahuje mnoho indikátorů, proměnnou potom vytváří mnoho konceptů (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

**Tabulka 9: Úrovně analýzy v zakotvené teorii (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)**

úroveň	funkce v analýze
1. datové úryvky	indikátory
2. kódy	koncepty
3. kategorie	proměnné

Konstruování teorie představuje uvedení vytvořených proměnných (kategorií) do vzájemných vztahů, např. tento jev se odehrává v kontextu B, podmínky C vyvolávají jev A. Již během kódování se zakládá nová teorie prostřednictvím **poznámkování**, tj. zapisování předběžných hypotéz a analytických nápadů. V zakotvené teorii je poznámkování klíčovou technikou, jelikož vede výzkumníka k analýze kódů a dat již v brzkých fázích výzkumného

procesu (Charmaz, 2006). Konstruování teorie je zejména integrací poznámek, které vznikají v průběhu analýzy. Vytvořit konzistentní teorii znamená nalézt centrální kategorii, ke které jsou potom všechny ostatní vztaheny. Tedy je vybrána jedna (nejdůležitější) kategorie a potom je nová teorie organizována kolem ní tak, aby byla tato kategorie vysvětlena. Strauss (1987) doporučuje volit centrální kategorii na základě těchto kritérií: centrální postavení kategorie vůči ostatním kategoriím (pokud bereme kategorie jako body, vztahy mezi nimi spojnicemi, tak k centrální kategorii se bude sbíhat nejvíce spojnic - přímých nebo zprostředkovaných prostřednictvím jiných bodů); datově velmi dobře nasycená kategorie (relativně mnoho kódů pod ni spadá a pod kódy spadá mnoho indikátorů); inkluzivní kategorie (dokáže pojmout pod sebe jiné kategorie); směřuje k tvorbě obecnější teorie (dostatečně abstraktní kategorie, neodkazuje k věcné, zcela konkrétní rovině analýzy); v případě rozpracování detailů této kategorie, zjevně postupuje vpřed vznikající teorie; dostatečně variantní kategorie (její dimenze a vlastnosti mohou nabývat různých podob, proměňuje se ve spojitosti se změnou podmínek aj.). Výsledná teorie bývá vyložena slovně a zobrazena v podobě diagramů nebo schémat.

Rozlišuje se mezi teorií **formální** (má ambice o obecněji definovaném jevu vypovídat) a teorií **substantivní** (vázaná na konkrétní podmínky, ve kterých byla sbírána data). Během postupného zpracovávání teorie se stále více odpoutává od konkrétních zpracovávaných údajů a zobecňuje a zabstraktňuje vzniklá teorie.

Mírou návodnosti je nejpropracovanějším kvalitativním designem pravděpodobně zakotvená teorie. Badatelům nabízí propracovanou sadu procedur a postupů, které krok za krokem mohou aplikovat během práce s vlastním materiálem. Volba zakotvené teorie musí být činěna rozvážně, s ohledem cíle výzkumu a výzkumné otázky. Vhodná výzkumná otázka by se měla zaměřit na zkoumání určitého procesu. Potom by cílem výzkumu mělo být vytvoření komplexní teorie s určitou explanativní hodnotou. Zakotvená teorie je značně náročná na bohatost a kvalitu dat. Výhodou zakotvené teorie je její kompatibilita se softwarem ATLAS.ti k analýze kvalitativních dat a má nejlepší předpoklady ke kombinování s kvantitativními metodami při řešení výzkumného problému. Zakotvenou teorií budou kvalitativní výzkumníci vždy v určité míře ovlivněni (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

#### 4.2.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE VE SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉM VÝZKUMU

Případová studie patří v pedagogických vědách mezi základní výzkumné designy. Jeden ze způsobů porozumění složitým sociálním jevům je detailní studium několika málo nebo jednoho případu. Rozmach kvalitativního přístupu ve společenských vědách přinesl renesanci případového šetření. Případové studie se staly podstatnou formou bádání v antropologickém (etnografickém), psychologickém a sociologickém výzkumu. Specifické metody a postupy, které se v těchto oborech užívají při studiu případů, se postupně staly základem pedagogických šetření (Merriam, 1988). Případová studie je empirickým designem s velmi podrobným zkoumáním a porozuměním několika málo nebo jednomu případu. Základem případového šetření je sběr skutečných dat, které se vztahují k případu (objektu výzkumu). Předmět výzkumu případové studie (případ) je **integrováný systém** s časově i prostorově

vymezenými hranicemi. V reálném kontextu se vždy děje zkoumání sociálního jevu, za maximálně **přírozených podmínek** výskytu jevu. **Veškeré dostupné metody sběru dat i zdroje** jsou využívány pro získání relevantních údajů. Toto pojetí případových studií vyžaduje klíčové kvalitativní techniky, tj. analýza dokumentů, všechny formy rozhovorů, pozorování aj. Výsledky ze všech využitých metod se v případových studiích interpretují dohromady, jelikož cílem je vyložení případu jako integrovaného systému, ne upozornění na jeho parciální části (Bassegy, 1999; Yin, 2003). Provádět výzkum prostřednictvím případových studií znamená být tam, kde dochází k přímé akci, tedy být v jádru dění, získávat svědectví a data „z prvních rukou“. Pakliže se výzkumníkovi nepodaří získat dostatek relevantních dat, nepozoruje objekt v jeho prostředí či se tak děje jen v povrchních krátkodobých epizodách, potom jsou výsledkem jen **ploché vhledy**, které nezachycují podstatu případu, tj. nepodávají pravdivý případ zkoumaného objektu (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Volba případové studie pro určitý výzkum je závislá na očekávaných výsledcích výzkumníka, tedy co chce zjistit šetřením. Yin (2003) vymezil tři kritéria vhodnosti užití jednotlivých strategií: typ výzkumné otázky, rozsah kontroly výzkumníka nad událostmi spojenými se zkoumaným jevem a zaměření na současné nebo proběhlé události. Zcela zásadním faktorem z hlediska výběru designu je právě kombinace uvedených tří dimenzí. Případová studie je nejvhodnější výzkumnou strategií v situaci, kdy se ptáme, **proč** nebo **jak** se dějí určité události (současné jevy), nad nimiž nemáme vůbec žádnou nebo pouze omezenou kontrolu a jako badatelé jejich existenci neovlivňujeme vůbec nebo jen minimálně.

V pedagogickém kontextu lze najít některé objekty šetření: **problémový žák** (klient, student vzdělávacího programu) – studie zaměřené na zjišťování příčin a důvodů problémů (prospěchové problémy, záškoláctví atd.), hledá se vnější kontext a vztahy mezi nimi; **školní komunita, třída, skupina žáků** – šetření s cílem rozkrývat sociální dynamiku, zkoumají se vzájemné vztahy, interakce, konflikty či role; **skupiny učitelů nebo učitel** – tradičně prováděné mnohonásobné studie, v nichž jsou sledovány profesní kompetence nebo vlastnosti podporující/blokující inovativní (efektivní) vyučování či faktory ovlivňující rozhodování v edukačním procesu; **výskyt určitého jevu nebo události** – studie zaměřené na rozkrývání kontextu mimořádných jevů či situací spojených se školou nebo vzděláváním, např. konflikt školy a okolní komunity, výskyt šikany, žákovského stresu, syndromu vyhoření u pedagogů; **skupiny škol nebo škola** – zkoumání škol jako komplexních institucí poskytujících vzdělávací služby, studie zaměřené na zavádění, řízení inovací, aspekty kultury, procesy rozhodování, práci s žáky aj. (běžně studie jednotlivých škol i skupin škol s velmi podobnou charakteristikou).

Případová studie může být zamýšlena i následně provedena pouze kvůli případu samotnému. Cílem výzkumu je poznání případu do hloubky, avšak nejsou tolik podstatné vztahy k obecnější problematice. Např. studium stresovaného žáka – zjišťují se konkrétní faktory ovlivňující právě tohoto žáka, ale spíše okrajově je brána souvislost s fenoménem stresu. Taková případová studie je označována termínem **intrinsitní**. Odlišnou variantou jsou studie zaměřené na určitý jev. Ve výše zmíněném příkladu by cílem byl stres i jeho obecné konotace. Badatel hledá několik nebo jeden případ, který zamýšlený jev reprezentuje. Cílem studie jsou závěry, které jdou za hranici zkoumaného případu. Výzkumník propojuje vlastní vý-

sledky a předchozí znalosti o daném jevu. Uvedená případová studie se označuje jako **instrumentální** (Stake, 1995). Případové studie se však mohou, mimo zaměření, lišit také svými výstupy. Můžeme se setkat s případovými **studiemi deskriptivními**, které poskytují narativní zprávy, dále se **studiemi exploratorními**, jejichž cílem je prozkoumání neznámého případu i jeho struktury. Podklady pro další výzkumy vytvářejí zprávy z exploratorních studií, příp. mohou sloužit jako pilotní projekty. Dalším typem jsou **explanatorní studie**, které podávají komplexní vysvětlení případu rozkrýváním příčinných řetězců a důležitých kontextových podmínek. Studie rozvíjejí a testují teorie stávající či vytvářejí zcela nové. **Evaluační případové studie** představují poslední variantu, jejich smysl tkví v hodnotící analýze samotného případu či určité intervence, jež je implantována do podmínek případu. Příkladem může být evaluace vzdělávacího programu (Yin, 2003).

Případová studie jako kvalitativní design se nikdy nemůže spolehnout na náhodný výběr, vždy jde o záměrnou volbu, aby měl vybraný objekt vlastnosti, které chce výzkumník sledovat. Klíčový faktor výběru tvoří výzkumné otázky a cíle. Výzkumník záměrným výběrem vybírá nejen jednotlivce (instituci, komunitu apod.), který vyhovuje jeho výzkumným záměrům, ale také má ochotu a zájem participovat na šetření. Tuto výraznou okolnost nelze opomenout při projektování celého výzkumu. Zdůvodnění tohoto výběru je nezbytnou a důležitou součástí výzkumné zprávy z případové studie. Pro hledání „ideálního“ případu výzkumníci využívají několik obvyklých schémat. První možností je volba **unikátních (extrémních) případů**. Výzkumníci hledají v těchto šetřeních případy, které vykazují výjimečné vlastnosti a charakteristiky u zkoumaných jevů z hlediska intenzity nebo síly, či případy, které jsou vzácné souborem unikátních informací nebo svým výskytem. Takové případy jsou využívány především v psychologii a medicíně. Extrémní případy jsou v pedagogickém výzkumu voleny především v situacích, kdy výzkumník usiluje o kompletní zmapování všech aspektů konkrétního neobvyklého jevu, např. šikany. Určitým protikladem je volba **reprezentativních (typických) případů**, jejichž cílem je zachycení tradičních, „běžných“, obvyklých okolností a podmínek zkoumaných situací nebo jevů. Zvolené případy reprezentují typické („průměrné“) osoby a zastupují typické programy, projekty nebo instituce, např. volba studentů nebo pedagogů s průměrnými charakteristikami. Tyto případy jsou zvláště efektivní při zkoumání organizací i procesů, jenž se v nich odehrávají. Proto je patrná expanze podobných studií především ve školském managementu. Např. se u škol, které vykazují průměrné výsledky v dlouhodobém horizontu bez zjevných extrémů (záporných i kladných) ve všech oblastech chodu, zkoumají vztahy s okolím, mechanismy rozhodování, zavádění inovací atd. Jinou možností je volba **kritických případů**. Tato strategie výběru případů se doporučuje využívat v šetřeních, v nichž se výzkumník může opřít o kvalitně rozvinutou teorii umožňující předběžně definovat relativně kompletní seznam proměnných a hlavních faktorů, které souvisejí se zamýšleným jevem. K vyvrácení, rozšíření či potvrzení původních teorií slouží případová studie. V teorii uvažované proměnné a příčiny se ukážou jako správné a úplné, či naopak výzkum přinese další možné vysvětlení zkoumaného jevu. Výzkumník vybírá pro výzkum případy splňující maximum vlastností, které jsou v dané teorii považovány za relevantní. Jako příklad lze uvést výzkum syndromu vyhoření u pedagogů. Výzkumník by v této situaci hledal např. ženu – učitelku s určitou



aprobací, přesně vymezenou délkou praxe, rodinným stavem apod. **Logitudinální případové studie** představují poslední rozsáhlejší schéma. Výzkumník se zaměřuje na shodný případ, většinou jde o jeden případ ve dvou či více časových horizontech. Např. se výzkumník zabývá aspekty neprospívajícího žáka a po ukončení první fáze výzkumu se ke konkrétnímu žákovi, až uplyne předem stanovená doba, vrátí. Délka této přestávky je zpravidla určena výchozí teorií. Longitudinální studie jsou doporučovány u jevů, kde naznačuje stávající teorie časové etapy proměn podmínek i dalších okolností u zkoumaných jevů. K upřesnění a potvrzení proměn kontextu i hlavních příčin pak mohou sloužit studie. Pakliže chybí relevantní teorie, výzkumník určuje návrat ke svému případu na podkladě výsledků z první fáze šetření i svého uvážení. Ve druhé fázi šetření se výzkumník zaměří na trvalost (nebo proměnu) jednotlivých příčin, vývoj žákem zvolených strategií jednání a na změnu celkového kontextu (Miovský, 2006; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Yin, 2003). Design případové studie také nabízí výzkumy, v nichž se výzkumníci zabývají více případy, tzv. **mnohonásobné případové studie** (mnohopřípadové studie). Jde o kolektivní případové studie, tedy výzkumy s realizací šetření u minimálně dvou případů. Získané výsledky se komparují a poté vzniká závěrečná zpráva, která shrnuje závěry ze všech zkoumaných případů. Závěry ze šetření mnoha případů bývají vědeckou obcí akceptovány jako přesvědčivější, proto je mnohapřípadový design často považován za průkaznější. Z pohledu spolehlivosti a efektivnosti je však rozhodující zejména téma výzkumu. Výběr případů je opět cílený. Případy jsou voleny postupně v závislosti na výzkumném záměru. Výběr jednotlivých případů je analogický s postupem vícenásobného experimentu. Výzkumník vyhodnotí první případ, poté volí další případy k podpoře a rozšíření výsledků prvního šetření, nebo na podkladě apriorně určených rozdílných charakteristik v protikladu s prvním případem. Soudobá teorie určuje tyto charakteristiky. Protikladné případy se vybírají tak, aby měly jisté vlastnosti, které považuje teorie jako deterministické z hlediska zkoumaného jevu. Např. bychom zkoumali reakce pedagogů na stresové situace ve třídě a protikladné případy by určovaly faktory, jako je pohlaví, délka praxe atd. (Hendl, 2016, Stake, 1995).

Případové studie lze rozfázovat na několik kroků, které se však nepojímají jako nepřekonatelá dogmata. Je potřebné zdůraznit vzájemné prolínání jednotlivých fází.

V prvním kroku se **určí výzkumné téma a definují otázky výzkumu.**

Výzkumník vyhledává problematickou událost, jev aj., vytyčuje oblast zájmů. Výzkumník by měl také vysvětlit důvod potřebnosti plánovaného šetření, výzkumný účel studie. Výzkumné otázky jsou motorem i ukazatelem směřování celého šetření. Otázky by měly být formulovány v podobě, která bude reflektovat program výzkumu, nastiňovat metody sběru dat, vymezovat výzkumný prostor i jeho hranice, příp. limity a naznačovat způsob vyhodnocení dat.

Druhý krok zahrnuje **výběr zkoumaného případu** s konkrétním vymezením metod sběru dat.

Klíčem výběru případu je záměr šetření a výzkumné téma.

K výběru případu je paralelním krokem **definice etických kritérií výzkumu případu.**

Etická pravidla a otázky nemohou být v případové studii jen formální záležitostí. Všechny zamýšlené výzkumné procedury se musí hlavním aktérům vysvětlit a zdůvodnit. „Citlivé

metody“, např. obrazové či zvukové zaznamenávání, lze provádět jen s jejich souhlasem. Dodržování všech pravidel anonymity je samozřejmostí. Obvyklým postupem před publikací zprávy o případě je předat text protagonistům.

Významnou etapu tvoří **sběr dat**, výhodou je důsledná triangulace výzkumných metod i zdrojů dat.

Podstatný aspekt celé fáze tvoří pečlivé uchování dat i jejich příprava pro analýzu.

**Intepretace a analýza dat** je další krok procedury případové studie.

Objem dat, která jsou generalizována v rámci šetření, vyžaduje dostatek času pro zpracování. Analytická fáze se úzce propojuje se sběrem dat. Smyslem analýzy je ozřejmovat souvislosti, dávat případu smysl, interpretovat, vysvětlovat a dokládat zjištění o okolnostech a příčinách, které se dotýkají zkoumaného případu. Specifické analytické procedury nejsou pro případové studie vyvinuty. Při analýze dat tradičně výzkumníci čerpají postupy známé z etnografického designu či využívají interpretativní techniky vyvinuté zakotvenou teorií (některou část nebo celý její postup). Miles & Huberman (1994) předložili asi nejpropracovanější přístup. Nejdříve jsou data systematickým pozorováním a hledáním pravidelností segmentována do kategorií. Důraz je kladen na vytváření a grafické znázorňování vztahových sítí případu. Autoři ovšem rozlišují dva přístupy k empirickým datům v rámci případové studie. V prvním případě se výzkumník soustředí na předem definované proměnné či kritéria. Tento postup se volí u šetření, v nichž si výzkumníci na základě platných teorií definují určité oblasti, faktory, témata, mezi nimiž hledají vztahy ve svém případě nebo se snaží tato témata důkladně popsat. Druhým analytickým přístupem je orientace na celistvost případu. Cíl studie tkví ve vyložení, příp. vysvětlení všech aspektů případu, hledání příčin jevů i jejich následků, analyzování případu také ve vývojové podobě, jak se v čase proměňuje atd. Analýza dle proměnných odhaluje ve větších populacích vztahy mezi proměnnými, avšak její výsledky jsou většinou příliš vágní a obecné. Případový přístup se hodí při zkoumání konkrétních, specifických, historicky zdůvodněných konfigurací na malém vzorku případů. Proto lze oba přístupy kombinovat a využít tak výhod obou typů v rámci jednoho šetření.

Poslední etapou je **tvorba výzkumné zprávy** o případové studii.

V závěrečné zprávě je přiblížen zkoumaný problém, zdůvodnění výběru případu, výzkumný postup a vyložení příběh případu. Zpráva případ popisuje nebo kriticky vysvětluje a objasňuje souvislosti v širším teoretickém rámci výzkumného problému (Bassey, 1999; Creswell, 2014; Hendl, 2016; Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Tabulka 10: Nedostatky a přednosti případových studií (Bell et al., 1984)

<b>nedostatky případových studií</b>
výsledky se obtížně zobecňují na širší vzorky
nesnadné provedení techniky ověřování spolehlivosti, např. nezávislá kontrola
sklon ke zkreslením
<b>přednosti případových studií</b>
výsledky zpravidla srozumitelnější širšímu spektru zájemců
zachycení unikátních vlastností, faktorů, okolností zkoumaných problémů
výsledky velmi silně zakotveny v realitě
výsledky poskytují zájemcům vhled a porozumění do jiných případů a situací, které mají velmi podobné nebo stejné vlastnosti jako zkoumané případy
mohou vykonávat sami výzkumníci
mohou zkoumat také případy, kde není žádná kontrola nad jednotlivými proměnnými a kde se vyskytuje spousta nepředvídatelných událostí a jevů

Případová studie může být svým pojetím při výzkumu problému prospěšná. Případová studie může představovat dosud neprobádané či málo známé téma, sociální vztah, jev nebo událost. Podobně výhodným postupem je případová studie při zkoumání velmi komplexních, specifických sociálních jevů. Detailní studium těchto případů může odhalit skryté aspekty problému i vysvětlit vzájemné příčinné vazby, které mohou zůstat neodhaleny v jiných postupech. Design případové studie se využívá jako optimální forma předvýzkumu či ve spojitosti s jiným metodologickým přístupem. Jako příklad lze uvést velké projekty, kde případová studie definuje hlavní proměnné, které se následně ověřují u velkého vzorku v kvantitativních šetřeních (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

### 4.2.3 ETNOGRAFIE

Terénní výzkum je něco, co dělá spousta jedinců, aniž by nutně byli sociologové, antropologové nebo jiní sociálněvědní výzkumníci. Všichni ti, kteří se umějí divit i nahlížet na situace okolo sebe bez pohodlí danosti a samozřejmosti, jsou vlastně trochu terénními výzkumníky. Terénní výzkum dělají určití jedinci a jejich jednání zahrnuje celou řadu určitých rozhodnutí, dilemat a kroků. Navíc se odehrávají na pozadí neustále se proměňujících a zabydlených situací i vztahů a jsou legitimizovány či motivovány různými sociálněvědními diskurzí. Výzkumníci nedělají terénní výzkum, ale on dělá je. Terén tedy není pasivním polem kontrolované a plánované aktivity ze strany výzkumníka, avšak se stává ve vztahu k výzkumníkovi aktivním činitelem, jenž je ovlivňuje (Hobbs & Wright, 2006).

Klíčovými momenty **terénního výzkumu** jsou: formulování a nacházení výzkumného problému, pohyb v terénu, výpověď o datech získaných v terénu.

Na počátku zkoumání zpravidla stojí zvědavosti. Výzkumník je zaujat něčím, co je neprozkoumané, nejasné, rozporuplné, neobvyklé, neznámé nebo nové. Nebo naopak vnímá, že se něco jeví přirozeně, banálně, neproblematicky a jasně, ale výzkumníkova imaginace (sociologická, psychologická, historická, antropologická atd.) dává možnost nahlédnutí za tuto samozřejmost. K podnícení zvědavosti výzkumníka i následnému odkrytí problému leckdy přispívá i náhoda. **Formulace výzkumného problému** se proměňuje v závislosti na informaci, kterou v terénu výzkumník nalezne. Během ujasňování výzkumného záměru také dochází k tzv. vyladování a zcitlivování na problém nebo téma. Vyladování a zcitlivování přináší vstupní znalost i minimální nástroje pro uchopení tématu, dále načrtává kontury jeho existujících dimenzí. Terénní výzkum je ovšem i stálým procesem podívaní, divení a přiznávané neznalosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Etnografie výzkumu se někdy mylně prezentuje jako zkoumání exotického, vzdáleného, nepřístupného a nebezpečného. Z podstaty výzkumné strategie však žádný z uvedených přívlastků nevyplývá, spíše souvisejí s volbou výzkumného problému.

Hammersley & Atkinson (1995) podtrhují význam tzv. **gatekeepers** (vrátných), kteří do slovně i symbolicky střeží vstup do určitého zkoumaného prostředí.

Výzkumná práce se snaží vyznat v terénu, pochopit ho, mít pod kontrolou komplexní vztahovost, a tím se v něm pohybovat jistěji. Výzkumníci jsou však nuceni častěji vnímat to, že jimi pozorované místo žije vlastním životem bez ohledu na výzkumníky, že jeho aktéři mohou výzkumníky používat k vlastním přáním a cílům a mají svůj nereflektovaný nebo reflektovaný zájem, aby výzkumníky vodili určitými cestami a sváděli je z jiných. Prováděči v terénu se mohou stát zavaděči, kteří výzkumníkům ukazují jen vybranou část terénu, selektivně výzkumníky připouštějí pouze k určitým situacím a lidem. Goffman (1989) radil studentům, aby se pohybovali v terénu vždy odspodu nahoru, tj. začínali s aktéry nejnižší statusově postavenými a následně se přesouvali výše. V terénu může dojít k situaci, kdy výzkumníci nechápou, že něčemu nerozumí. Zatímco reflektované neporozumění bystří zvědavost výzkumníka i touhu dozvědět se více o zkoumaném fenoménu, pokud o neporozumění výzkumníci neví, má to signifikantně zkreslující důsledky na interpretaci.

**Terénní poznámky** jsou klíčový způsob zaznamenávání při výzkumu. Psaní terénních poznámek však není fotografický otisk reality ve svém výsledku. V poznámkách se zúročují zkušenosti výzkumníka, vzdělání, nekontrolované i kontrolované emoce, nabyté vědění, antipatie a vazby náklonnosti. Toto všechno vykresluje partikulární model, z něhož realitu výzkumníci popisují. Pozičnost je charakteristická pro terénní poznámky i celý způsob psaní etnografie. Partikulárností není myšlena nedostatečnost nebo nepravdivost pohledu, ale jen uvědomění vlastní pozice i možností, které tato pozice otevírá, nebo naopak skrývá. Během prezentace získaných údajů by však měla být perspektiva výzkumníka jasná a přehledná pro čtenáře, proto je zapotřebí ji pečlivě dokumentovat v textu. Terénní poznámky lze pořizovat různými způsoby, avšak pro výzkumníky nejbližší je zpravidla používání deníku a tužky. Papír a tužka jsou nástrojem záznamu vnímání smyslu výzkumníků i nástrojem komunikace. Prostřednictvím nich výzkumníci dávají zprávu, co je důležité (co zapisují) a co nedůležité (co nezapisují). Někteří terénní aktéři pozorně sledují zapisování výzkumníků. Samotná interpretace dat je jinou variantou psaní etnografického textu. Ta se

překrývá a zároveň navazuje na zaznamenávání terénních poznámek, jež jsou interpretací svého druhu již samy o sobě, neboť v nich výzkumníci připisují význam tomu, co kolem sebe v terénu pozorují. Tedy neexistuje žádná čistě neinterpretovaná realita, u níž by se čekalo na výzkumné uchopení. Podobně jako pořízené fotografie nebo přepsané rozhovory jsou terénní poznámky údaje z terénu, s nimiž je nezbytné dále pracovat, třídit i analyzovat dle postupů a vědění disciplíny, ve které výzkumníci působí. Síla etnografického či kvalitativního výzkumu spočívá v možnosti šití konkrétního způsobu výzkumné interakce přesně na míru lidem a prostředí. Výzkumníci tak můžou neustále ověřovat vzájemné pochopení nebo nepochopení a dobrat se tak informací s reálným podkladem. Neustálá vzájemná provázanost každé části etnografického výzkumu, které jsou jen analyticky odděleny pro větší jasnost a přehlednost, umožňuje výzkumníkům revidovat parciální výzkumné předpoklady a otázky, opakovaně se vracet do terénu a snadněji ověřovat jejich porozumění, příp. nepochopení. Výzkumníci se nemohou spolehnout na lineární pevné vedení v podobě přijatých nebo zamítnutých hypotéz, či konkrétněji na výsledky nalezených korelací v procentuálním vyjádření. V prezentaci výsledků výzkumníci seznamují čtenáře s cestami zavádějícími nebo slepými, poněvadž jejich odhalení právě vede k pozdějšímu nálezu validních odpovědí a otázek (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

V etnografické výzkumné situaci výzkumníci zaznamenávají **jednou rukou** situace, vazby a události, které tvoří dohromady výzkumný terén. Ten má však vůči výzkumníkům i konstitutivní úlohu, protože výzkumníky ustavuje do role **druhou rukou**.

Součástí zapisování terénu je i reflexe vlastní role či pozice výzkumníků. Výzkumníci tedy kreslí mapu výzkumného terénu a součástí je i zachycení samotných výzkumníků. Při psaní textu výzkumníci postupují lineárně a vytvářejí tak text plynoucí větou za větou. Dopředu postupovat při psaní lze jen tehdy, pokud výzkumníci nacházejí odvahu k interpretacím, jenž se vzájemně propojují, a tak vytvářejí strukturovaný obraz vypovídající čtenářům o daném terénu. Avšak v tomto procesu se nesmí zapomínat na zprostředkovatelskou roli výzkumníků, v níž předkládají fixovaný terén jako text z jisté perspektivy. Uvedená role není nikterak protikladná ani nadřazená tomu, co dělá sociální aktér, o němž výzkumníci vypovídají. Výzkumníci by se měli přiblížit sociálnímu aktérovi, který je pro ně terénem, nebát se také v terénu a při psaní „jít se svou kůží na trh“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Etnografii od jiných kvalitativních designů odlišuje způsob zpracování údajů, jehož cílem je podání „hustého“ **popisu**, tj. věrohodně a detailně popsat způsob života konkrétní skupiny osob (Geertz, 2000). Záměrem je odhalit hodnoty, přesvědčení, postoje a názory jedinců nebo celé skupiny zkoumaných lidí, což výzkumníkovi umožňuje především studium mezilidských interakcí (Woods, 1986). Zde je analýza totožná s interpretací, výzkumník pořizuje množství popisných záznamů a snaží se nějaký význam nebo smysl přisoudit jednotlivým odpozorovaným akcím i vyslechnutým replikám. Samo o sobě je hodnotou popsat terén, proto je volba terénu i způsob proniknutí výzkumníka do terénu a pohybování se v něm klíčovým metodologickým problémem v etnografii. Etnografie je v pedagogickém výzkumu etablovaným kvalitativním designem.

Od 60. let 20. století se v etnografii rozvíjí celá větev, tzv. **školní etnografie**. Orientuje se na školu jako základní terén výzkumu a snaží se pochopit kulturu školy i jednotlivé skupiny aktérů, kteří se pohybují uvnitř školy. Školní etnografie nazírá na učitele a žáky jako na školní národ (národy) svého druhu.

Obecně vnímání žádoucí předchozí znalosti terénu se může stát až přítěží v tomto případě. Každý výzkumník strávil ve škole mnoho let, požadavky kladené na učitele nebo žáky a prostředí jsou mu natolik samozřejmé a známé, že může být složité ukázat kulturně konstruované a nesamozřejmé odlišné normy, které se uplatňují ve školní kultuře. Cílem etnografie je popsat určitou subkulturu nebo kulturu. Příslušníkům jedné kultury je vytvořeno okénko, jímž mohou do jiné kultury nahlížet. Tak mohou učitelé porozumět svým žákům, veřejnost nebo decizní orgány ředitelům škol, vedoucí pracovníci řadovým pedagogům. Kvalitně napsaná výzkumná zpráva umožňuje anticipovat i interpretovat to, co se děje ve skupině (Kučera, 1992).

Woods (1986) navrhl sadu témat, na něž by se měl orientovat takto pojatý výzkum: vliv organizační struktury i změn uvnitř (např. rozdělování žáků do skupin dle prospěchu) na jedince a skupiny aktérů (žáky a učitele); vývojová dráha a socializace učitelů a žáků s větším důrazem na subjektivní prožívání (přikládání významu jednotlivým událostem) oproti objektivním indikátorům (výsledkům v testech) – kladení důrazu na přechodová a kritická období (přechod z prvního vzdělávacího stupně do druhého atp.); kultura jednotlivých skupin (žakovských skupin, neučitelského personálu, pedagogů) – vodítka k definici žakovských skupin mohou být různá (pohlaví, členství v partě aj.); činnosti jednotlivých aktérů i jejich názorové pozadí – popis strategií, které pedagogové vyvíjejí za účelem disciplinování a vyučování žáků, a strategií reagování žáků na jednání pedagogů; přesvědčení, názory a postoje jednotlivých aktérů – pedagogické koncepce žáků, neúspěšnost či úspěšnost žáků, postoje žáků k učení a ke škole atp.; způsob, kterým konkrétní situace ovlivňuje jednání a názory pedagogů či žáků.

V pedagogickém výzkumu není uplatnění etnografie pouze na formální edukaci nebo prostředí školy. Stejně může být tento design užitečný při zkoumání odlišných prostředí, která jsou objektem pedagogického zájmu, např. rodina nebo volnočasové instituce. Některé studie kombinují zkoumání odlišných prostředí, poněvadž moderní jedinec není „usazen“ staticky pouze v jediném životním prostoru. Různě spolu mohou interagovat faktory, které jsou vztaženy k různým prostředím. Tak může být např. rodinná kultura rozhodující pro úroveň výsledků dítěte ve škole. Etnografie je vhodným výzkumným plánem pro studium školní třídy, školy, širšího prostředí výuky i vzdělávání. Etnografický design staví na terénním zkoumání složeným zejména z rozhovorů, analýzy různých dokumentů a pozorování. Longitudinální povaha zkoumání vede k přínosným zjištěním v pedagogických oborech, jak uvádí Pražská skupina školní etnografie (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

#### 4.2.4 BIOGRAFICKÝ DESIGN

Biografický design se hodí k zachycení komplexnosti konkrétního jevu, který je nepredikovatelný a nepřehledný a výzkumníci chtějí zachytit jeho vývoj. **Biografický design** zkoumá právě přístup a pohled osoby k takto komplexnímu jevu, protože každá osoba si

určité interpretace událostí vytváří. Tedy cílem biografie je zachytit pohled aktéra výzkumu i odkrýt smysl a význam „v příběhu“ a „za věcmi“. Biografie tyto interpretace vyvolává prostřednictvím životního příběhu osoby z jeho vzpomínek, které jsou ukryty v paměti. Výzkumníci se tedy nesoustředí na horizontální linii (jednotlivá témata jako stres, šikana, inteligence) v rozhovoru, ale primárně sledují vertikální linii (vývoj jednotlivých oblastí, např. intelektuální/akademická kariéra nebo osobnostní/morální rozvoj). V každodenním světě se nevyskytují příběhy tak, aby byly čitelné jednoduše. Úloha výzkumníka spočívá v archeologickém odkrytí střípků příběhů i jejich skládání do plynulého vyprávění. Pokud chtějí výzkumníci nahlédnout do života jedince nebo nějakého určitého úseku jeho života, můžou k tomuto účelu využít kumulativně pojaté rozhovory, poněvadž každé další povídání nabízí další část skládačky ze života vypravěče do formy ucelenějšího příběhu i historie. Vyprávění příběhu o vlastním životě se vede prostřednictvím obrácené optiky než u rozhovoru strukturovaného na jedno téma, účastníkům výzkumu se kladou specifické dotazy a zaznamenávají jejich odpovědi. U biografického designu nejdříve výzkumník poslouchá a následně hledá, na které nevyslovené dotazy vlastně vypravěč odpovídal. Tak se snaží výzkumník porozumět subjektivnímu pohledu několika málo nebo jednoho účastníka a na podkladě pochopení „jejich svět“ zrekonstruovat. Biografický design lze definovat jako systematické bádání vedoucí k **rekonstrukci** budoucího nebo minulého života osoby prostřednictvím aktuálního pohledu (Konopásek, 1999). Pokud osoby vyprávějí o vlastních zkušenostech, zřídka kdy záměrně lžou, avšak určitě mnoho zapomněli, některé historky zcela zamlčují a přehánějí ve svých vyprávěních. Biografie si tedy neklade cíl postihnout veškerou skutečnost, avšak pochopit jen částečný segment skutečnosti z pohledu určitého jedince. Nelze se dostat přímo k realitě, realita je zprostředkována prostřednictvím narativních textů, symbolů či jiných médií. V biografickém přístupu se proto sleduje, jakým způsobem osoby zprostředkovávají vlastní zkušenosti jiným lidem a sobě (Denzin, 2001; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Biografický design se dělí na tři typy. Prvním typem je **realistická biografie** založená na kódovacích technikách v zakotvené teorii. Cílem této biografie je vzniknutí nových teorií z údajů empirických. Zásadní roli zde hraje induktivní proces vynořování teorie z dat. V základu realistické biografie stojí realistický předpoklad, prostřednictvím pohledu účastníka lze poznat skutečnost, ne však zcela úplně. Přesto lze realistickou biografií poznávat objektivní realitu. Život jedince je zkoumán z toho důvodu, protože v sobě odráží celkový pohled, pohled společnosti (Fay, 2002; Miller, 2000). Druhý je **neopozitivistická biografie**, jejímž základem je deduktivní proces bádání, kdy na počátku stojí koncept teoretický, který se během výzkumu ověřuje se získanými daty. S předchozím typem biografie sdílí realistický přístup ke skutečnostem. **Narativní biografie** je třetím typem, pro něhož je charakteristické konstruování hlediska životního příběhu jako výsledek společné činnosti účastníka výzkumu a výzkumníka. Od obou zmíněných typů se liší odmítnutím realistického předpokladu a korespondence. Prostřednictvím rozhovoru sice výzkumníci můžou poznat hledisko určité osoby na realitu, avšak tento pohled je pouze dočasný a ovlivněný jeho kontextem a momentální situací. Narativní biografie využívá specifickou analýzu dat. Ta se v průběhu let vyvinula do samostatně využívané narativní analýzy, která se používá v biografickém designu i dalších přístupech. Narativní analýza se zaměřuje na žánr, v němž

je vyprávěn příběh (komedie, tragédie, satira a romance), a na způsob vyprávění příběhu (Riessman, 1993).

Výše uvedené typy se pouze výjimečně vyskytují ve své čisté formě. První důvod je běžný pragmatický přístup badatelů hledat odpovídající možnosti poznání, což vede k maximálně efektivnímu využívání různých technik a metod. Druhým důvodem je **soupeření dvou vyprávěčů**, tedy účastníka rozhovoru a badatele. Biografický design je výsledkem kooperace účastníka rozhovoru a výzkumníka. Dokonce se píše o zasvěcenému pohledu vycházejícím z intimní či hluboké důvěrnosti. Avšak tento důvěrný vztah by neměl ani v ideálním případě pozbývat kritického nadhledu výzkumníka. Badatel má roli reportéra nebo zapisovatele, aktivního vypravěče, jehož příběh života také významně ovlivňuje výslednou zprávu z výzkumu. Při interpretaci a analýze dat se nejvíce ukazuje soupeření dvou hlasů, tzv. dvojité narativita. Ta je vztahována na jednání bez vyprávění (k fyzickému světu i sféře chování a jednání odkazuje referenční jazyk) a vyprávění o tomto jednání. Druhá rovina zahrnuje hodnotící jazyk, který obsahuje zprávu vypravěče směrem k posluchači o důvodu vyprávění příběhu (vyprávění i znovuvyprávění události). A zde se právě dostává ke slovu hlas výzkumníka (Daiute & Lightfoot, 2004; Patton, 2015; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

**Biografický výzkum v pedagogických vědách** se nejvíce používá ke zkoumání pedagogů. Pedagogové jsou těmi, kteří vědí, co se ve třídě odehrává, a znají „podstatu“ edukačního procesu.

Biddle, Good & Godson (1997) se snaží provést reformu vyučování, ale to nejde bez úplného pochopení stylu práce pedagoga, jeho didaktických znalostí, osobních přesvědčení i soukromých teorií. Clandinin & Connelly (1998) se zabírají přímo reformou školy. Poukazují na skutečnost, že úspěšnou reformu nelze vnímat jen shoda dolů, ale také musí respektovat specifický kontext místa i potřeby konkrétní školy. Proto autoři vybízejí k využívání biografického designu. Vyprávění příběhů i jejich převyprávění může být pro učitele prostředkem profesního a specifického růstu (biografie se v tomto ohledu blíží akčnímu výzkumu). Od konce 80. a začátku 90. let je biografické zkoumání často využíváno v pedagogických vědách, avšak témata výzkumu jsou velmi různorodá. Existují výzkumy životní historie pedagožek v důchodu, kariéry pedagogů jednotlivých stupňů formálního vzdělávání, dekonstrukce obrazu pedagožky jako matky, výjimečných pedagogů, autobiografických záznamů pedagogů, zkušenost žáků ze školy, předčasný odchod žáků ze školy, osobní a profesní kariéra pedagoga, rozvíjení pedagogických dovedností a kompetencí, učení dospělých aj. Životní historii nemají pouze žáci a pedagogové, ale také školy. Nutné ovšem dodat, že podobě nastavený pedagogický výzkum má svůj příběh a historii specifickou v každé zemi (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

V biografickém designu jsou obvykle dva možné způsoby přístupu k účastníkům výzkumu v pedagogických vědách. Prvním je **autonomní psaní**, kdy zkoumaná osoba popisuje vlastní zkušenosti bez většího zásahu výzkumníka. Badatel vybízí aktéry k vyprávění profesních nebo osobních zkušeností v eseji. Jako příklad lze uvést vyprávění žáků, pedagogů a ředitelů o škole (Miller, 2005). Druhým a častějším je **přístup spolupráce**, který se zakládá na aktivní spolupráci účastníka výzkumu a výzkumníka, vyprávění se vytváří ve vzájemné interakci. Někdy se také objevuje **kombinace obou** postupů, např. Carnell (1999)



nejdříve vycházela ze svých zkušeností pedagožky, poté analyzovala zkušenosti jiných pedagogů. Ve své práci použila několik metod: analýza článků a dokumentů, osobních vzpomínek, osobních zápisů, hloubkové rozhovory, evaluace efektu vzdělávacího programu aj. Uvedené přístupy k aktérům výzkumu se uplatňují v biografickém designu především ve dvou specifických metodách, a to metodě životního příběhu a metodě životní historie (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Základním způsobem lidské komunikace je vyprávění příběhů.

**Životní příběh** je příběhem, který si volí osoba k vyprávění o již prožitém životě, jenž je vyprávěn otevřeně a úplně do takové míry, kterou dovoluje paměť i přání osoby, co by o ní měli druzí vědět, a který je zpravidla výsledkem rozhovoru vedeného druhou osobou.

Životní příběh je esencí toho nejpodstatnějšího, co se osobě přihodilo v jisté rovině jejího života, poněvadž popisuje pocity, zkušenosti a děje. Životní historie i životní příběh jsou hodně využívané metody v pedagogice (Atkinson, 1998). Odlišnost mezi **životní historií** a životním příběhem je malá a často jsou to jen dva odlišné výrazy jednoho pojmu. Životní příběh je bližší slovesné historii, deníkům, autobiografii, kde je zejména vypravěč zdrojem dat. Skrze životní příběh výzkumníci vidí, jak osoby žijí i rozumějí životu, zejména tomu svému. Výzkumník vedoucí rozhovor je hlavně průvodcem v procesu vyprávění než režisérem (Huberman a kol., 1997).

Životní historie oproti tomu zahrnuje interview v různorodé podobě a datovým zdrojem jsou dále dotazníky, pozorování, interview s třetí stranou či analýza dokumentů. Cíl životní historie směřuje k popisu kontextu a odhalení nahodilých faktorů v životě vypravěče.

Životní historie se někdy nazývá orální historií. Orální historie je více spojena s historickým zkoumáním kulturních a politických aspektů dějin, které má doposud žijící svědky a účastníky. Orální historie se zabývá významem konkrétní historické události či epochy pro její pamětníky, a její součástí není většinou analýza rozhovorů, avšak pouze přepis rozhovorů (Seale et al., 2004; Vaněk a kol., 2003). Prostřednictvím dotazování se lze dozvědět jen zastávanou teorii pedagoga, což výzkumníkům nic nepoví o využívané teorii v praxi. Z toho důvodu se pro konkrétní výzkumné problémy v didaktice a učitelství doporučuje užívat pozorování výuky pedagoga (Argyris & Schön, 1974).

V pedagogice se ještě využívá **autobiografická životní historie**, jejímž předmět zkoumání je osobní historie výzkumníka.

Autobiografický výzkum života akademického pracovníka někdy bývá kritizován za sebezduřazňování a domýšlivost. Tato metoda je dnes již standardní součástí sociálních věd (Sikes, Nixon, & Carr, 2003). Na české půdě je zajímavým příkladem projekt SAMISEBE, kdy se zdrojem dat biografie stalo vyprávění sociologů nejen o socialismu, ale také o jeho transformaci (Konopásek, 1999).

V biografickém designu je základní metodou **sbírání dat** opakovaný hloubkový rozhovor s účastí dvou vypravěčů. Základ kvalitního rozhovoru tvoří důvěrný vztah mezi výzkumníkem a účastníkem, což vyžaduje opakované a delší setkání. Při vybírání studovaného problému a následně i koncipování celého výzkumného procesu hraje významnou roli časová náročnost. V případové studii výzkumníci kladou v rámci polostrukturovaného roz-

hovoru zpočátku specifické otázky účastníkovi, v biografickém designu začínají chronologickým studiem kariéry (nebo života) osoby. Kelchtermans (1993) doporučuje využít nejdříve biografický dotazník, v němž mají osoby popsat průběh zaměstnání, nástup do praxe, studium na vysoké a střední škole, zásadní momenty pracovního života. McAdams (1993) oproti tomu navrhuje nejdříve zachytit narativní struktury příběhu osoby. Proces kvalitativního výzkumu je cirkulární, což v biografickém výzkumu konkrétně znamená, že fáze analýzy i sběru dat se překrývají a neustále střídají. Výzkumníci uskuteční první rozhovor s výsledkem např. základní časové osy několika životních událostí zkoumané osoby, poté následuje první analýza (čtení prvního rozhovoru), tím je umožněna **identifikace bílých míst** v příběhu vypravěče. Každý další rozhovor obsahuje více specifických otázek (zajištění hloubky), tyto otázky jsou syceny jinými metodami sbírání dat (např. pozorování pedagoga) a navazují na dříve zjištěné informace. Výzkumník má zpravidla po druhém rozhovoru poměrně dost materiálu, tudíž začíná další analýza. Ideální variantou je, když výzkumník má dostatek času k provedení co nejdůkladnější analýzy získaných informací před pozorováním a dalším rozhovorem. Tak vznikají první témata, zkoumání i příběhy jdou více do hloubky. S tím souběžně účastník rozhovoru objevuje kritické okamžiky nebo nové příběhy, poněvadž se upevnil důvěrný vztah mezi výzkumníkem a ním. Účastníci výzkumu nikdy nesdělí kritiku vůči kolegům, vedení školy či sobě při prvních dvou rozhovorech. Budování vztahu mezi účastníkem a výzkumníkem je, do jisté míry, pro biografický přístup specifické a nese s sebou potenciální přínos (otevřenější přístup, detailnější informace) i riziko (díky dobrému vztahu účastníka s badatelem neschopnost kritické interpretace dat). Na zpovídaného jedince klade biografické zkoumání úkol sdělovat informace a vést interakci s výzkumníkem, který nabádá jedince k podání adekvátní rekonstrukce významných událostí a zároveň „zachování tváře“ (Konopásek, 1999). Výzkumník tak klade značné požadavky na aktéra výzkumu, avšak pouze prostřednictvím tohoto způsobu může výzkumník porozumět smyslu popisovaných událostí, příp. jej vztáhnout k obšírnějším historicko-spoločenským podmínkám. Ve vzájemném souboji dvou vypravěčů se odehrává pochopení. Ačkoli jsou rozhovory s aktéry během procesu výzkumu specifičtější a specifičtější, výzkumník by měl mít na zřeteli výzkumnou otázku a dle ní řídit sbírání dat. Výsledkem zkoumání v biografickém designu je detailní popsání jevu, proto bývá někdy připodobněn k mikroskopu. Tento přístup se staví do protikladu k přístupu krasohledu, kde je cílem zkoumání složit mozaiku všech charakteristik a determinantů (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pokud si život jedince výzkumníci představí jako knihu, tak její jednotlivé kapitoly vypráví o zlomových okamžicích, jimiž si daná osoba prošla. Tyto důležité životní příhody osoby se označují **kritickými incidenty**, což neznamená, že jsou nutně pozitivní nebo negativní.

Pro zkoumanou osobu však představují životní mezník. Waller (1932) nejdříve použil koncept kritických incidentů, ve své publikaci použil termín „kritické období“ pedagogů. Dále se objevují pojmy příhoda, kritická fáze a kritická událost. Klíčové životní události osoby i jejího okolí se týkají obratu v rozhodnutí, podněcují osobu k výběru konkrétního druhu jednání vedoucího k určitým cílům (Ball & Goodson, 1989). Kritické incidenty jsou klíčovými událostmi v osobním životě, poněvadž se k nim vztahují rozhodnutí v životě. V osobě

vyvolávají incidenty konkrétní rozhodnutí a směřují jej konkrétním způsobem. Zcela ukázkovým momentem je rozpoznání klíčových životních incidentů zkoumané osoby, kdy dochází k souboji hlasu účastníka výzkumu a výzkumníka, či nakonec zvítězí interpretace. Výzkum kritických incidentů představuje důležitý zdroj informací, který pomáhá vykreslit komplexnější obraz jednotlivých fází pedagogické kariéry, která vždy není lineární. Profesní kariéra pedagoga nemusí vždycky sledovat trajektorii pěti etap pedagogické kariéry. Dreyfus & Dreyfus (1986) vytvořili model klasifikace rozvoje dovedností, který je rozdělen do pěti stupňů: začátečník, zkušený začátečník, kompetentní osoba, odborník a expert. Dle délky praxe pedagoga lze rozdělit stupně: nováček (žádná praxe), zkušený začátečník (praxe jeden rok), kompetentní učitel (praxe 2-3 roky), odborník (praxe 4-5 let) a expert (praxe 16 let). Pedagog po pěti letech své kariéry může být např. vystaven problémům, které na počátku svého působení v pedagogické roli nezažíval, či si myslel, že je už zvládl. Často se jedná o problémy související s úctou k autoritám, kázní ve třídě a akceptováním pedagogů. Koncept kritických incidentů zvládne adekvátně reflektovat neočekávané problémy, jimiž je pedagog v průběhu své kariéry vystaven. Kritický incident sám nemusí být příčinou určité změny v myšlení nebo jednání pedagoga. Spíše jde o vyvrcholení konkrétního delšího procesu změny nastávající až po uvedeném kritickém incidentu, lze tedy mluvit o **kritických fázích**. Mnohdy mohou být způsobeny pochybnostmi pedagoga o svých dovednostech a schopnostech, jsou to období napětí a tlaku. V průběhu kritických fází se vyskytují kritické incidenty, poněvadž jsou spíše vyvrcholením dlouhodobějšího přemýšlení, autoreflexe, rozhodování než jediným vlivným momentem. Tedy kritické incidenty mají vždy dlouhodobý efekt a jsou vyvrcholením konkrétního dlouhodobého spolupůsobení několika součástí. Odborná literatura rozlišuje tři typy kritických fází, tj. historickou (vnější), profesní a osobní.

Výsledkem historických událostí jsou **vnější kritické fáze**, např. kritická fáze pro české školství i učitele v roce 1989 a následujícím období, politické změny dotýkající se školství (zvýšení požadavků kladených na pedagogy). Dále výzkumník identifikuje **profesní kritické fáze**, jež jsou přirozeným elementem pedagogické kariéry. Autoři také identifikovali několik predikovaných profesních kritických fází i přikládají jim značný význam, protože téměř každý pedagog je nucen v těchto obdobích činit závažná rozhodnutí. Jedná se zejména o: rozhodnutí stát se pedagogem, první zkušenosti z výuky, počáteční rok a půl v učitelské roli, tři roky v učitelské roli, střední období kariéry, období před odchodem do důchodu (Ball & Goodson, 1989). **Emocionální (osobní) kritická fáze** je třetím typem. Způsobují ji události v rodinném okruhu, narození dítěte, smrt blízké osoby, tlak k založení rodiny aj. Literatura ještě nabízí termín kritická osoba, kterou je pro pedagogy mimořádně vlivný jedinec, ale je pouze jednou z příčin stejně jako u kritické události. Taková osoba může být např. ředitel školy, který svými rozhodnutími může významně negativně ovlivnit osobní i pracovní život pedagoga, když jej přeřadí dvakrát do třídy vysoce problémové, čímž pedagog musí odejít od třídy s vybudovanými silnými vztahy k žákům (Kelchtermans, 1993).

Metodu zkoumání kritických momentů lze využít až s odstupem, poněvadž teprve po jistém čase si osoba uvědomí, která událost a který zážitek měly pro něj velký význam (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Každý výzkumník nejdříve musí sesbíraný materiál uspořádat, poněvadž vyprávění osob není nikdy chronologické, příběhy nenavazují na sebe a často se také vzájemně překrývají. Tedy první analytické postupy směřují k uspořádání sesbíraného materiálu do formy jednoduchých krátkých příběhů, proto lze hovořit o **strukturní analýze**. Každý příběh má svoji přesnou strukturu, proto analýza takového příběhu má šest strukturních kategorií (jednotek): krátké shrnutí příběhu (abstrakt), směr příběhu (aktéři, místo, čas), kauzální posloupnost jednotlivých událostí, vypravěčovo hodnocení událostí, vyvrcholení příběhu, ukončení vyprávění (coda; Riessman, 1993). Výsledkem provedené analýzy je „vystřihnutí“ jednoho příběhu z vyprávění jako celku, což je značně časově náročné. Redukcí a roztříděním textu na příběhy výzkumník provádí jakousi podobu otevřeného kódování, které je zaměřeno na chronologickou souslednost jednotlivých událostí, nikoli na témata vyprávění. Identifikovat příběhy není vždycky snadné, protože se výzkumníci musí zabývat také **utajenými příběhy**, tedy těmi příběhy, o kterých zpravidla účastníci vůbec nemluví, nevyjadřují se k tomu, když na to přijde řeč, či je zjevují výzkumníkovi až po několikátém rozhovoru. Biografie je výsledkem **soupeření a spolupráce** mezi účastníkem zkoumání a výzkumníkem, proto je nutné vnímat rozhovor jako dialog, nikoli jednosměrné vyprávění. Dále lze provést **jazykovou analýzu**, a to odkrýt smysl a význam události z hlediska řečníka, pokud se výzkumníkovi jeví popis určité události jako zvláštní. Účastník výzkumu např. zdůrazňuje konkrétní slova v promluvě, stylizuje vyprávění nebo strukturuje vyprávění. Základ analýzy tvoří kvalitní přepis uskutečněných rozhovorů, poněvadž výzkumníci sledují jazykové výrazy vzhledem k jednotlivým událostem. Jazyková analýza ovšem není konverzační analýza, protože ta se věnuje struktuře lidské komunikace a skrytým vzorům v promluvě. Často opomíjenou je také **analýza pohybu a mimiky vypravěče** během rozhovoru. Tady pomůžou jen kvalitně psané terénní poznámky, nikoli dobrý přepis audiozáznamu. Např. situace, kdy dle uvolněného postoje vůči několika posluchačům, nikoliv vůči jednomu tazateli, výzkumník pozná, že příběh byl vyprávěn již mnohokrát vypravěčem. Lze to poznat např. ze stylizované (úpravné) podoby příběhu. **Narativní analýza** může také být součástí analýzy. Zabývá se literární formou vyprávění, ale není povinnou součástí každého biografického výzkumu, protože zde také záleží na formulování výzkumné otázky badatelem. Nelze opomenout **tematickou analýzu** rozhovoru, kdy se analyzují jednotlivé náměty ovlivněné návrhem rozhovoru (co chtěl výzkumník vědět) a výslednou podobou interview (co účastník řekl). Na podkladě předchozích analýz většinou staví další analytický postup (postupy), tj. konstantní komparace a analytická indukce. Fischer-Rosenthal & Rosenthalová (2001) navrhli následující postup analýzy: nejdřív rozbor biografických údajů, analýza tematických polí a textová analýza, rekonstrukce případu, dále podrobná analýza textových částí, kontrastní komparace prožitého a vyprávěného životního příběhu, nakonec vytváření typů. Odlišné přístupy k analýze a interpretaci textu se následně odráží ve způsobech prezentace výzkumné zprávy. Výzkumníci můžou analyzovat témata v životě osoby, např. Gavora (2001) rozděluje životní příběh pedagožky na témata leadership, rolové vzory, žáci, pracovní etika aj. Výzkumník ale může sesbíraný materiál analyzovat vůči jednomu specifickému tématu. A posledním způsobem je analýza profesní a osobní kariéry pedagoga prostřednictvím interpretačního rámce, např. zkoumání konstrukce identity pedagoga prezentuje rozvoj pedagoga prostřednictvím zastřešujících

interpretačních rámců konstrukce vlastní identity pedagogem (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Základní otázkou pro ospravedlnění a zdůvodnění využití životního příběhu je, proč je významné/podstatné/důležité ptát se pedagogů na jejich příběhy, které popisují životní a profesní zkušenosti. Odpovědí je hodně a postupně jich přibývá, protože se biografický výzkum stále více využívá. Nejprve může vhléd do rozvoje kariéry nebo myšlení pedagoga přinést větší **porozumění** svému vývoji pedagogům. Pokud se výzkumníci dokážou vcítit do biografie kariéry nebo života jiného pedagoga, tak dokážou pochopit smysl jednání dané osoby (Atkinson, 2000). Podrobný výzkum profese pedagogů tak může obohatit především začínající pedagogy do té míry, do níž mohou vyprávění jiného pedagoga připodobnit svému. Podruhé mohou mít někteří pedagogové z takového zkoumání užitek, protože získají nový **vhléd** a zkušenost (Thomas, 1995). Poznatky pedagogů pocházejí z teorie, osobních zkušeností pedagoga i jeho profesní kariéry. Zatřetí může biografie jako tradiční zástupce kvalitativní metodologie přispívat k **budování teorie**. Začtvrté je biografické zkoumání zejména **dokladem komplexnosti** těch zkoumaných jevů, jako identita, myšlení nebo sebevědomí pedagoga. Díky tomu se vyskytují nové teorie, nová témata, která ovlivňují celý pedagogický proces. Pedagogové i jejich „hlasy“ jsou zvýhodněni praktickou zkušeností. Biografie umožňuje vyprávět a zachytit unikátní příběh pedagoga, několika žáků či jedné školy. Díky pečlivému a dlouhodobému studiu daného jevu vzniká nový příběh o dvou autorech. Není to pouze soupis nebo popis již vyprávěných příběhů, jelikož výzkumník není v roli editora nebo sazeče. Hlavním úkolem badatele je přimět aktéry k vyprávění různých příhod, příběhů a historek, které potom sám spojuje do vyprávění jednoho. Musí se však myslet i na organizační strukturu, do které je pedagog vřazen. Aby výzkumníci pochopili biografii osoby, musí pochopit význam a smysl rolí, které hraje a hrál, a aby pochopili tyto role, musí pochopit instituce, které jsou součástí (Mills, 2002). Organizační, kulturní a sociální struktury, které tvoří pavučinu vztahů každého pedagoga, by měly být nezbytným elementem studia širšího rámce. Pedagog není od doby a kontextu, ve kterém žije, sociálně nebo jinak izolován (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

### 4.3 Metody sběru dat

Díky metodám sběru dat dokáže kvalitativní výzkum přinášet (kontextově) bohatá a (kulturně) specifická data. To umožňují flexibilní metody zaměřené na popsání a objevení jevu, proto jsou založeny na určité otevřenosti v pozorování a otázkách. V kvalitativním výzkumu se výběr metod sbírání dat nachází až za stanovením cílů výzkumu, vytvořením konceptuálního rámce, definováním výzkumných otázek, výběrem designu a uvažováním nad kontrolou kvality bádání. Metody sbírání dat představují specifické postupy poznávání konkrétních jevů, které výzkumník používá k rozkrytí a reprezentaci toho, jak lidé vytvářejí a interpretují sociální realitu.

### 4.3.1 ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

Asi nejtěžší metodou sbírání dat v kvalitativním výzkumném přístupu je pozorování. Existuje samozřejmě několik variant pozorování, ale základní typ představuje zúčastněné pozorování, které lze definovat jako systematické, reflexivní a dlouhodobé sledování probíhajících aktivit ve zkoumaném terénu. Cílem je reprezentovat a objevit sociální proces a život. Účelem je samo pozorování i zprostředkovat čtenáři nalezené. Zúčastněný pozorovatel zastává zároveň dvě úlohy: účastník interakcí (od ostatních lidí se odlišuje mírou aktivní účasti; aktivity více sleduje, než iniciuje) a pozorovatel (od ostatních aktérů se odlišuje záměrem; objevuje novou teorii o sledovaných jedincích). Pozorovatel se do určité míry účastní aktivit, avšak se „drží zpátky“ při kladení otázek na věci, které ví každý z pozorované skupiny. Je trochu zvědavým cizincem, neznalým laikem a přítelem (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Pozorování je vhodné ke studiu školní třídy, jelikož zásadně nenarušuje schéma edukačních procesů a sociální interakce ve škole. Pozorování není v sociálních vědách nejčastější metodou kvalitativního výzkumu, tou je rozhovor. Pozorování v terénu představuje základní způsob „ušpinění rukou“ daty, kdy výzkumník se účastní přímo dějů (Hood, 2006). Prostřednictvím pozorování jsou dostupné nejzajímavější otázky světa. To vyjadřuje sílu pozorování v terénu, avšak to neznamená, že by byly nejzajímavější otázky světa totožné s tím, co se v běžném životě považuje za zajímavé. Na situace je nezbytné se dívat tak, jako by si je výzkumníci nedokázali nikdy představit, tj. nesouhlas s prvotní interpretací a prvotním plánem, nesamozřejmost. Výzkumník nemůže být naivním divákem neschopným si položit kritickou otázku (otázky). Silným základem k interpretaci údajů z pozorování je položení si udivující otázky, jak proběhly tyto situace (Silverman, 1998).

U pozorování lze samozřejmě najít několik **výhod**. Nejdříve je účelem pozorování popisně zachytit, jak daná situace vypadá a co se děje. Popis má být detailní, přesný a nemá obsahovat triviální informace. Míra kvality každé deskripce je komparována s tím, jak si může její čtenář danou situaci představit k jejímu porozumění. Dále zúčastněné pozorování nabízí pochopení celého kontextu, v němž se odehrávají situace, což je podstatné k pochopení zkoumaného problému v celé šíři. Pozorování také dovoluje výzkumníkovi otevřenost vůči problémům a nespolehání se na koncepty, které daný jev popisují v teoretické literatuře. Následně také díky pozorování je výzkumník schopný zachytit rutinní situace, o nichž informanti málokdy vyprávějí v rozhovorech, poněvadž si je neuvědomují. Dále též výzkumník může objevit jevy, jimž se nikdo doposud nevěnoval, či dát do vztahu ty jevy, které předtím nebyly do vztahu dávány. Nesmí se ani zapomínat na to, že přímé pozorování zjevuje výzkumníkovi to, co by účastníci situace nesdělovali. Jsou to situace, které nutně nemusejí být závažné, ale informanti se jim zpravidla vyhýbají v rozhovorech, zejména pokud je výzkumník cizí osoba. A poslední výhoda je v tom, že pozorování vede výzkumníka k vytvoření si vlastního názoru na pozorované jevy. Vlastní poznámky a reflexe jsou velmi podstatnou součástí každé kvalitativní výzkumné metodologie. Ve své podstatě přináší metoda pozorování odlišný typ informací oproti rozhovoru, což si musí každý výzkumník uvědomit během koncipování svého výzkumného záměru. Pozorování popisuje jednání účastníků, zatímco rozhovor zachycuje to, co si aktéři myslí, co říkají, a chápe jejich zkušenosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Mezi základní **typy vědeckého pozorování** patří: nezúčastněné a zúčastněné pozorování, nepřímé a přímé pozorování, nestrukturované a strukturované pozorování, skryté a otevřené pozorování.

**Zúčastněné pozorování** není možné uplatnit v každém případě. Zúčastněné pozorování je takovým druhem pozorování, kdy výzkumník přímo sleduje studované jevy v prostředí. Pozorování je zúčastněné proto, že mezi pozorovanými účastníky výzkumu a výzkumníkem dochází k interakci, i když výzkumník do výuky nezasahuje. Nelze nekomunikovat, protože chování nemá protiklad. Většinou se ještě dále odlišuje otevřené zúčastněné pozorování, kdy jsou jedinci informováni (ideálně požádáni o souhlas), a skryté zúčastněné pozorování, kdy jedinci nevědí, že jsou pozorováni. V pedagogickém výzkumu nejčastěji dochází k zúčastněnému pozorování otevřenému, a to školní třídy. Výzkumník může při akčním výzkumu fungovat např. jako druhý učitel, dobrovolný lektor apod. Zvolená míra účasti při pozorování odpovídá výzkumnému záměru, avšak se může měnit během výzkumného procesu (Watzlawick, Bevelasová, & Jackson, 2000). Na základě míry účastenství výzkumníka při pozorovaných aktivitách lze rozlišovat pět typů pozorování: plné zúčastnění, aktivní účast, mírná účast, pasivní účast a nezúčastněnost (Spradley, 1980). Výzkumník je v klasickém zúčastněném pozorování elementem pozorovaného sociálního prostoru, zatímco v plném zúčastněném pozorování sleduje aktivitu a účastní se přímo všech probíhajících procesů. Jako příklad lze uvést jakýkoli výzkum, kde výzkumník studuje prostředí, jehož je běžnou součástí (pedagogovo zkoumání vlivu skupinové výuky na žákovskou práci, zkoumání vysokoškolského studenta v oblasti způsobu podpory během studia ze strany rodičů). V kvalitativních výzkumech se nejčastěji využívá pozorování zúčastněné, kdy se výzkumník ve studovaném terénu pohybuje a jevy spíše pozoruje, než aby se jich účastnil přímo nebo je inicioval. Pokud se výzkumník pohybuje v terénu, musí svůj život osekát na kost, úplně se stát nahým a zbavit se vlastních osobních předpojatostí. Pouze tak je možné zjistit podstatu světa, který badatel zkoumá. Musí ji chtít a potřebovat. K tomu se dostane teprve tehdy, když nebude nic mít (nevyslovené normy chování nebude znát) a bude jako nahá osoba cítit potřebu si něco obléct (Weinberg, 2002). **Nezúčastněným pozorováním** je míněno pozorování probíhající interakce, bez ohledu na to, že by výzkumníka viděli pozorovaní jedinci. Být nepozorován a pozorovat lze díky technickým prostředkům (videokamera, polopropustné zrcadlo), což může do značné míry omezovat kvalitu pozorování. Jako příklad můžeme uvést zkoumání obsahu prezentace zpravodajských událostí nebo obsahu dětských pohádek v televizi (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). U **příмого pozorování** se výzkumník účastní studovaného jevu v průběhu jeho času, zatímco u **nepřímého pozorování** se výzkumník neocitá přímo ve studovaném terénu, avšak pouze sleduje záznam proběhlé činnosti, jenž byl za účelem výzkumu pořízen. Jde např. o pozorování objektivem kamery, analýzu audiozáznamů pedagogické komunikace během výuky na základní škole, kdy je popsán iluzivní a intencionální dialog na podkladě deskriptivní analýzy (Šed'ová, 2005). Při **strukturovaném pozorování** se hledá odpověď na předem určené a vymezené jevy, **nestrukturovaným pozorováním** se získává zhuštěný popis jednání, jenž výzkumník nemá dopředu přesně určené. Při nestrukturovaném pozorování výzkumník začíná vágně formulovaným soupisem otázek, které k neočekávaným situacím připouštějí

otevřenost. Pozorování zpravidla doprovází analýza poznámek, na základě níž lze formulovat nová témata, jenž dávají k dalšímu pozorování návod. Součástí kvalitativního výzkumu může být i strukturované pozorování, i když netvoří základní metodu. Např. pozorování komunikace žáků a pedagoga ve třídě dle Flandersova pozorovacího systému či sledování cíle výuky dle revidované Bloomovy taxonomie (Anderson & Krathwohl et al., 2001; Gavora, 2000). Během **otevřeného pozorování** pozorovatel vystupuje otevřeně jako badatel, zatímco během **skrytého pozorování** utajuje svoji identitu. Lidé mohou odlišně jednat, pokud jsou pozorováni, proto zastánci pozorování skrytého zkoumají autentické jednání. Debata nad etickými otázkami skrytého pozorování se vede již desítky let. Na jednu stranu výzkumníci nemůžou provádět skryté pozorování bez plného seznámení subjektu jakožto předmětu daného zkoumání. Na druhou stranu je potřeba vnímat investigativní přístup některých sociálněvědních výzkumníků. Uvedená pozice staví na konvenci, že etnografické a antropologické metody nazírají na osoby jako na přátelské, spolupracující jedince s ochotou pomoci a sdílení svého pohledu na svět s odlišnými lidmi (Douglas, 1976).

Při popisu **návrhu** celého procesu pozorování se předpokládá, že výzkumník má již zvolenu zkoumanou populaci. Příprava návrhu pozorování je obdobná jako u rozhovoru jakožto metody sbírání dat. Samotné pozorování začíná zeširoka jakýmsi popisným a orientačním sledováním, které seznamuje s kontextem, v němž probíhá pozorování, a postupně popisuje jednotlivé jevy a situace. Výzkumník se musí držet výzkumné otázky a problému, poněvadž je to zpočátku jediná, ale zeširoka nastavená zaměřenost úplně každého pozorování.

Jde o jakousi první, povrchní rovinu, bez níž se nemůže výzkumník obejít. Postupující pozorování se čím dále více zaměřuje na studované jevy. Výzkumník strávil poměrně značný čas ve zkoumaném prostředí, tak se soustředí na konkrétní situace, které jsou vymezeny výzkumným problémem. Jedná se o získání podrobnějšího popisu jednotlivých jevů, jak v dané realitě probíhají, nikoli celého kontextu. Pozorování je složeno z podrobnější deskripce jednotlivých situací. V poslední fázi pozorování jde o selektivní čekání na protikladné, nebo souhlasné situace. Tento moment nastane, když má výzkumník sesbíráno značné množství materiálu, avšak se stále objevují situace, které by mohly něco přinést pro budovanou teorii. Tedy tyto situace se nevyskytují příliš často, takže výzkumník doslova na ně čeká a v meziprostoru si zpřesňuje již vyvinuté koncepty. Zde je podstatné pozorovat jevy jako by výzkumník jejich interpretaci pokusil postavit do opozice objeveného interpretačního rámce budované teorie. Totiž negativní příklady můžou výrazně přispět k prohloubení a zkvalitnění vznikajících teoretických konceptů. I když výzkumník přesně nezná podobu zkoumaného prostředí, měl by se alespoň pokusit specifikovat cíle pozorování. Badatel by měl zjistit maximální množství dostupných informací o studovaném prostředí a navštívit terén před sbíráním dat. Vhodné je připravení seznamu tématu (vzhledem k výzkumné otázce), která chce výzkumník pozorovat. Pro pozorování je zdrojem témat samo prostředí i odborná literatura. Seznam témat se má proměňovat s probíhajícím výzkumem, což badateli usnadní zaměření na klíčové jevy (Ezzy, 2002; Strauss & Corbinová, 1999). Pozorování „neviditelného“ a samozřejmého je součástí zúčastněného pozorování. Při pobytu v terénu výzkumník často narazí na stereotypní a rutinní jednání, které lze jen velmi



obtížně vysvětlit. Při vysvětlování rutin je vidět schopnost výzkumníka uchopit studovaný jev i jej interpretovat. Sami aktéři výzkumu si rutiny neuvědomují a nejsou schopni vysvětlit své chování. Na toto by měl přinést odpověď zase badatel. Během pozorování si každý zkušenější výzkumník v sociálních vědách uvědomí, že existuje dost věcí, které nemůže pozorovat a které se nedějí. Výzkumník zkrátka musí sledovat, co se děje i co se neděje. U začínajícího pozorovatele se často stane, že zapisuje zbloudilé spekulativní myšlenky a úvahy, ale nejedná se o data z pozorování. Uvedená data nelze analyzovat, jelikož to již analýzy jsou, a k datům (zdrojům) se už výzkumník nemá šanci nějak dostat. Při analýze se očekává zaujmutí kritického pohledu na data, zatímco při pozorování by měl být výzkumník spíše citlivý. V průběhu pozorování tak dochází ke změně zaměřenosti výzkumníka. Na počátku jde do terénu pouze s několika otázkami obecného charakteru, ale na konci má již solidně dlouhý seznam se specifickými otázkami pro pozorování. Zde se hodí využít **trychtýřovitě dělené pozorování**: deskriptivní, zaměřené, selektivní. **Deskriptivní pozorování** představuje široce zaměřené sledování, tím začíná zúčastněné pozorování. Toto pozorování probíhá až do ukončení výzkumu, avšak musí být po jisté době spojeno se **zaměřeným pozorováním**. První reflexí analýzy dat začíná zaměřenost, badatel si klade otázky o vztazích, organizaci a struktuře v pozorovaném terénu. Volba zaměření je úzce provázána s výzkumnou otázkou, osobním zájmem výzkumníka a objevenými informacemi. Pokud by badatel nezměnil deskriptivní pozorování na zaměřené, mohl by téměř donekonečna popisovat zkoumané prostředí, avšak by nic nezjistil. Na podkladě zaměřeného a deskriptivního pozorování a analýzy výzkumník přistupuje k volbě klíčových aspektů, které budou předmětem jeho pozorování. Jako nejvíce zaměřené hledá rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi **selektivní pozorování** (Spradley, 1980). Jako příklad lze uvést pozorování skupinové práce prvostupňových žáků: při deskriptivní fázi výzkumník popíše hlavní dimenze (jednání žáků a učitele, cíl výuky, skupiny žáků, druh aktivit, prostor, klima); při následné analýze a zaměřeném pozorování identifikuje několik kategorií žáků dle jejich aktivit (hledáč, zapisovatel, mluvčí, tvořitel); v poslední fázi se výzkumník během selektivního pozorování snaží zachytit odlišnosti mezi jednotlivými kategoriemi (rozdíly jednání tvořitele a hledače; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pozorování má v prostředí školy různé formy, pakliže je to výzkumníkovi dovoleno, tak má použít celou škálu situací. Během výzkumu pedagogické komunikace lze využít např. sledování a pozorování výuky, společných aktivit, přestávek, konverzace žáků a učitelů. **Popis jednotlivých stránek sledovaných jevů** se značně odlišuje. Základní chybou badatele je, pokud bere prostředí, v němž se odehrává pozorování, jako dané. Začínající výzkumníci berou školu jako přirozenou a nenapadne je o tom ani uvažovat. Ovšem každá škola je hodně odlišná ve svých charakteristikách, proto je nesmírně důležité **popsat fyzické prostředí pozorování**. Výzkumník se musí vyhnout hodnotícím soudům (např. jednoduchý, pohodlný, krásný), ale popisovat dané prostředí pomocí deskriptivního jazyka. Začínající výzkumník může provést jednoduchou kontrolu, zda má adekvátní popis prostředí, a to tak, že nechá kolegovi přečíst deskripci a požádá o vizualizaci přečteného. Ve správném popisu čtenář najde dostatek informací k tomu, aby byl schopen si představit prostředí bez přemýšlení nad tím, co si představit pod „monotónní místností“ nebo „příjemným prostředím“. Zásadní pro mnoho výzkumů představuje vliv historických událostí,

tj. jak původně byla škola vedena, kdy se odehrála změna k současnému stavu. Podobné informace dokladují změnu nebo vývoj školy. **Popisu sociální stránky pozorovaného prostředí** bývá věnována dostatečná pozornost v dobrých kvalitativních výzkumných zprávách. Některé sociální klima je omezující, direktivní, jiné podporující aj. Výzkumník musí pečlivě zaznamenat panující vztahy, rozdělení společenství lidí na jednotlivé skupiny, převládající směr komunikace, způsob ovlivňování sociálního prostředí původem jeho členů aj. Výzkumník je přímo v terénu, kde se odehrávají interakce, a jeho ústředním zájmem je, co lidé dělají (popis pozorovatelných aktivit). Zmiňuje se také romantická tendence v sociálních vědách – televizních debatách, běžné konverzaci se vždy o motivech lidí spekuluje. Tuto tendenci přebraly sociální vědy a tážou se na motivy osob, místo na zkoumání toho, co dělají lidé a jakým způsobem. Sféra rozhodování je také významná pro pochopení, tj. jak a kdo se rozhoduje v dané skupině, jaké důsledky toto rozhodnutí vyvolává, jak komunikují jednotliví členové mezi sebou, když mají zvolit jednu z variant. Při popisu sociálního prostředí musí výzkumník myslet na výzkumný cíl a držet se dané výzkumné otázky (Silverman, 1998). Elementární součástí každého pozorování je **popis jednání aktérů**. Během sledování jednání se lze zaměřit na pantomimiku (pohyb těla), mimiku (obličejové výrazy emocí), gestiku (pohyb rukou), mezilidské vztahy (sociální chování), řeč, vztah aktéra k ostatním a sobě (Svoboda, 2001). V běžné školní třídě mají výzkumníci většinou dvě možnosti, odkud lze pozorovat dění aktérů. Při větším zaměření na pozorování reakcí žáků je vhodné posadit se bokem k tabuli a otočit do třídy. Pokud chce výzkumník více pozorovat způsob výuky pedagoga, tak se může posadit zcela dozadu za žáky. Badatel tak bude méně nápadný a nenaruší interakce a edukační procesy pedagoga a žáků. Blíže k určité skupině žáků lze ve výuce v Daltonském plánu či Montessori, avšak nesmí být zbytek třídy příliš přístupný. Zde je větší šance, že výzkumník se bude pohybovat po třídě bez narušení průběhu výuky, pokud k tomu pedagog předem svolí. Je vhodné si nezapisovat probíhající jednání, aktéři vidí a pozorují výzkumníka, když si zapisuje, tak sděluje jednajícím, že je jejich jednání zaznamenáváno. V momentu, kdy výzkumník začne psát, aktéři toto zaregistrují. Adekvátní je zapsat si podstatnou interakci až po proběhnutí. Tím si budu aktéři myslet, že si výzkumník zapisuje interakce právě probíhající, nikoli minulé. Není možné si zapisovat vše, protože pak se nelze soustředit na samotné pozorování. Také se nedoporučuje psát si poznámky jen na záchodě, aby se žáci a pedagogové nebáli být sami sebou. Žáci i pedagogové si zpravidla po čase zvyknou na přítomnost výzkumníka (McNamee & Bridges, 2002; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Při pozorování fyzického a sociálního prostředí i zaznamenávání verbální komunikace jednotlivých subjektů musí výzkumník věnovat svoji pozornost také **neverbální komunikaci**, tj. jak si získávají pozornost pedagoga samotní žáci, jakým způsobem dávají najevo žáci svoji spokojenost. Pozorovatel neverbální komunikace je vystaven riziku nepochopení významu pozorovaného jednání. Tak může být význam neverbální komunikace špatně vysvětlován, proto je vhodné (pokud je to možné) se pokusit u pozorovaných jedinců ověřit, co znamená které chování. Po jisté době si téměř každý výzkumník v terénu myslí, že se vůbec nic neděje. Nikdy výzkumník nesleduje všechny jevy a události v terénu, ale vybírá pouze malý výsek situací pro pozorování. Badatel přestane být citlivý na „nezajímavé“ situace, proto se začne domnívat, že se vůbec nic neděje (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

**Vstup do terénu** představuje jistý zlom celého procesu výzkumu. Výzkumník začíná se sběrem dat dle předem naplánovaného schématu. Způsob vstupu do studovaného prostředí může zásadně ovlivnit přístup k datovému materiálu. Vstup do terénu je nejsnadnější pro výzkumníky, kteří mají s účastníky osobní vztahy. Pakliže jde výzkumník na školu, tam učí jeho kolega, příp. spolužák ze střední školy, tak je pravděpodobné, že participaci na výzkumu neodmítne a sám se na ní bude aktivně podílet. Výzkumníkům se doporučuje zkoumat prostředí, které je otevřené (získají oficiální přístup) a ochotné sdílet informace. Jako příklad uveďme úkol výzkumníka studovat ředitele školy i jeho styl vedení pedagogického sboru během půlroku. Výběr zkoumané skupiny silně ovlivňuje vztahovou podobu mezi účastníky a výzkumníkem. Důvěra mezi účastníky a výzkumníkem se buduje jednodušeji, pakliže může výzkumník sdílet s ostatními podobný zájem, podobnou zkušenost nebo podobné pozadí. V terénu může dále pomoci vztah důvěry ustanovit klíčová osoba. Od každého výzkumníka se očekává vysvětlení důvodů svého pobytu ve studovaném prostředí k získání důvěry participantů. Dopředu si musí připravit vysvětlení vlastního výzkumu, cílů výzkumu, délku trvání výzkumu, časovou délku vypracování výzkumné zprávy, důvod studování právě tohoto prostředí, důvod opakovaného výběru některých pedagogů k rozhovorům nebo důvod výběru právě této třídy a těchto pedagogů. Výzkumník nesmí zapomínat, že sledované osoby budou posuzovat především jeho **činy**. Oproti slovům hovoří hlasitěji jeho činy. Na počátku výzkumu je role výzkumníka jasná, ale pro mnoho účastníků výzkumu (pedagogy) může být zmatená, tj. proč potřebuje zrovna moji třídu, proč je zde tak dlouho, jaký vztah má s vedením školy a ředitelem. Podobné otázky napadají pedagogy, pokud je výzkumník zavčas nevysvětlí, pak pedagogové můžou zakázat přístup do třídy a školy, či se budou chovat jinak než běžně. Osoby spolu komunikují skrze sociální role, které jsou kulturně a sociálně vytvořené. Jednotlivým rolím tak rozumí každý příslušník dané kultury. Např. vztah založený na roli žáka a učitele nebo dítěte a rodiče je srozumitelný. Kvalitativní výzkumník si musí ujasnit, jakou roli v terénu chce zastávat. U některých designů výzkumu jsou provázány role výzkumníka, např. akční výzkum, kdy badatel jako expert zkoumá určitou realitu, aby mohl jako přítel přijít ke změně situace, poté jako expert zhodnotit výsledek změny. Spíše je potřeba si uvědomit, že role výzkumníka se proměňuje. Optimální je přechod od špiona k příteli. Vývoj role výzkumníka v terénu i vztahu ke klíčové osobě může po čase přijít k výpovědi z výzkumného terénu. Ve škole to není výjimečná situace, protože přítomnost badatele ve třídě někdy zvyšuje pracovní zátěž pedagoga a narušuje edukaci (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Důležitým aspektem kvalitativního pozorování je pracování se strážnými a **klíčovými osobami**. Strážní (gatekeepers) střeží vstup do studovaného terénu, povolují vstup badatele do dané organizace, avšak sami se výzkumu účastnit nemusí.

Získat souhlas k výzkumu je politickou otázkou, která vyžaduje vyjednávání, každý badatel si musí připravit zdůvodnění výzkumu strážnému, protože toho bude zajímat, jak budou zjištěné výsledky prezentovat a zda nenaruší výzkum běžný chod školy. V prostředí školy najdeme několik úrovní strážných, tj. ředitel, zástupce, jednotliví třídní učitelé.

Během procesu zkoumání se strážný může stát key informantem (klíčovou osobou), který je účastníkem pozorování nebo rozhovoru a poskytuje podporu výzkumníkovi. Klíčové

osoby poskytují takové informace, které výzkumník nemohl získat, které mu zůstaly doposud nevysvětleny.

Získáním důvěry klíčových osob si může badatel naklonit také ostatní členy zkoumané skupiny. Klíčové osoby se pohybují ve studované realitě a jejich pohled může výzkumníkovi objasnit, co se děje v terénu. Velmi pečlivě musí být provedena volba klíčových osob, aby nenarůstaly nepřátelské pocity mezi ostatními zkoumanými jedinci. Klíčovým osobám většinou výzkumník detailněji objasňuje povahu vlastního zkoumání, aby od klíčových osob získal i v budoucnu podstatné informace pro svůj výzkum. Samozřejmě tím není myšleno, že by měl ostatním nějaké informace zatajovat, či dokonce lhát. Výzkumník ovšem nesmí příliš spoléhat jen na informace získané od klíčových osob, protože informace jsou vždy nutně omezené, subjektivní a selektivní. Výzkumník se ale rozhodne pro takovou či onakou interpretaci situace. Jak již bylo zmíněno, klíčové osoby jsou zpravidla výzkumníkovi určeny v pedagogickém výzkumu, tj. ředitel školy, třídní učitel, zástupce nebo konkrétní žák ve třídě. Výzkumníkovi tak klíčové osoby poskytují přístup do terénu, založený na jejich důvěře ve výzkumníkovu profesionalitu. S tím se samozřejmě pojí i několik etických otázek. Např. je běžné, že při dlouhotrvajícím výzkumu se vyvine mezi klíčovou osobou a výzkumníkem silný citový vztah. Pakliže se výzkumník dozví informace o studovaných jedincích nad rámec výzkumu, tak by je neměl zařadit mezi datový materiál ze zúčastněného pozorování. Pakliže by je výzkumník chtěl uvést do výzkumné zprávy, tak by měl jednat velmi citlivě, raději klíčovou osobu požádat o svolení s publikováním takových dat (Mauthner et al., 2005; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pro jakékoli empirické šetření je nebetyčně důležité psaní **terénních poznámek**, obzvláště to platí pro pozorování, protože reprezentují skutečnost. Výzkumník dává smysl pozorovanému, popisuje pouze určité události a omezuje chaotičnost, což vede k selekci poznámek. Terénní poznámky jsou důležité ke kvalitativní analýze dat, protože jsou často jedinou uchovanou verzí datového materiálu.

Slouží jako datový korpus, který výzkumník vytváří každodenními zápisky. Další účel naplňují terénní poznámky během psaní výzkumné zprávy, zde jsou dokladem neobvyklých nebo překvapivých jevů. Tedy mohou nabývat podobu techniky ke zvýšení věrohodnosti výzkumné zprávy. Terénní poznámky lze dělit na několik typů: diář výzkumníka, biografické údaje o participantech, přepis rozhovoru několika osob, přepis pozorované interakce či zapsané náhlé nápady. Neexistuje ale žádný univerzální postup, který by popisoval způsob psaní terénních poznámek. Terénní poznámky by měly popisovat pozorované tak, jak to pokládá za dostačující kvalitativní výzkumník. Je vhodné si zapsat vše, protože později si na něco nemusí badatel vzpomenout. Sesbíraných dat je vždy hodně, a tak může badatel zapomenout na drobné poznámky. Terénní poznámky vznikají během pozorování, ale důležité je i jejich doplňování. Výzkumník si musí navrhnout výzkumný proces detailně, aby měl čas na pozorování i doplnění terénních poznámek, optimálně ve stejný den jako pozorování. Poznámky se doporučují přepsat do elektronické podoby, zejména v případě využití počítačového zpracování dat. Tak se nashromáždí sesbíraný materiál na jednom místě a umožní to analýzu i interpretaci terénních poznámek. Terénní poznámky z pozorování by měly mít co nejvíce deskriptivní formu. Od výzkumníka se očekává co nejpodrobnější popis průběhu interakcí. Někdy mohou být poznámky příliš obecné, jiny zase detailně

deskriptivní. Někdy si výzkumník může zaznamenat jednání pedagoga, avšak za týden již nebude schopen interpretovat zapsané informace, protože jim nebude rozumět. Ze zápisů, které jsou plné nekonkrétních informací, hodnotících a spekulativních soudů nelze získat žádné informace. Proto by měly být terénní poznámky co nejvíce deskriptivní, detailní.

V kvalitativním výzkumu se však lze ještě setkat s dalším typem poznámek, tj. **analytickými poznámkami**, které při analýze dat zachycují interpretace prováděné výzkumníkem, nikoli během sbírání dat.

Mnoho počítačových programů na analyzování kvalitativních dat nabízí nejen kódování textu, ale také přiřazování poznámek k textu, dokumentům a kódům. Některé programy pracují s poznámkami na rovině konceptuální (formou sítí vzájemných vztahů) nebo převádí analytické poznámky na primární dokument, který dále interpretují. Software většinou tuto práci velmi usnadňuje v protikladu k analýze „tužka-papír“ (Muhr & Friese, 2004; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Obrovská časová náročnost je největší slabina zúčastněného pozorování. Weinberg (2002) zmiňuje, že by výzkumník měl optimálně v terénu pobývat nejméně rok. Avšak v pedagogických vědách málokdo provádí výzkumu tak dlouho, jako výjimku lze uvést např. Pražskou skupinu školní etnografie. Pro začínající výzkumníky jsou druhým úskalím terénní poznámky. Je obtížné se naučit psát terénní poznámky, téměř nikdy není možné si vše zapsat. **Pozorování lze vhodně spojit s rozhovory**, jelikož výzkumník si může udělat ucelenější obraz o dané situaci. Obě metody se většinou neustále prolínají, výzkumník z rozhovorů získává témata pro pozorování, zatímco pozorování dává oporu a hloubku pro otázky rozhovoru. Badatel se vždy musí při výzkumu zaměřit na bohaté popisné údaje. Porozumění vycházející z překrývání dvou metod, zúčastněného pozorování a hloubkového rozhovoru, vede k porozumění komplexnosti situace. Data z pozorování mohou sloužit jako generátor otázek k rozhovoru, avšak rozhovor zpětně doplňuje některé hypotézy, které vznikly během pozorování, např. pedagog se snaží žáky motivovat svým zaujetím. Pro některé začínající výzkumníky může být kvalitativní přístup těžko uchopitelný, jelikož začíná jen obecnějším vymezením tématu výzkumu. Badatel sice zná zkoumané téma, hlavní výzkumné otázky, specifické výzkumné otázky i počet účastníků, ale už nezná odpovědi na otázky, které přijdou až v průběhu výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

### 4.3.2 HLOUBKOVÝ ROZHOVOR

Nejčastěji používanou metodou sbírání dat v kvalitativní výzkumné metodologii je rozhovor, resp. hloubkový rozhovor, který lze definovat jako nestandardizované dotazování pouze jednoho aktéra výzkumu většinou jedním výzkumníkem prostřednictvím několika otevřených otázek. Účelem této metody je získat vylíčení prožitého světa dotazovaného s ohledem na interpretaci významu deskriptivních jevů. Pomocí hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové konkrétního prostředí, konkrétní specifické sociální skupiny, jejímž cílem je získat shodné pochopení jednání událostí, kterým členové konkrétní skupiny disponují. Prostřednictvím otevřených otázek může výzkumník pochopit pohled jiných osob, aniž by omezoval jejich pohled prostřednictvím volby položek v dotazníku. V hloubkovém

rozhovoru jsou zachycena slova a výpovědi v jejich přirozené formě, což je jeden z elementárních principů kvalitativního výzkumu (Kvale, 1996; Patton, 2015).

Dvěma typy hloubkového rozhovoru jsou **polostrukturovaný rozhovor**, který vychází z dopředu připraveného seznamu otázek a témat, a **narativní (nestrukturovaný) rozhovor**, který může být založen pouze na jedné předem připravené otázce, dále se výzkumník dotazuje pomocí informací poskytnutých zkoumaným aktérem.

Polostrukturovaný rozhovor se využívá např. v zakotvené teorii a případové studii, a narativní rozhovor se využívá v biografickém designu. Existuje samozřejmě několik specifických typů lišících se designem a zaměřením, např. rozhovor v akčním výzkumu, evaluace nebo **tvořivý rozhovor**. Tvořivá úloha připadá na tazatele, který by měl zkoumat hluboké zážitky kreativním způsobem a poznat tak, kdo je pravý subjekt, kdo se ukrývá za participantem. Subjekt je více pasivní, pouze reaguje na kreativní podněty kreativního výzkumníka (Gubrium & Holstein, 2001). Zkušený tazatel je zkušený pozorovatel schopný číst neverbální sdělení, citlivý k prostředí rozhovoru i svému vztahu s aktérem zkoumání. Pozorovatel potřebuje často dovednosti k rozhovoru, poněvadž je nucen se při práci v terénu dotazovat na mnoho otázek, formálně a neformálně. Porozumění rozhovoru a pozorování jako provázaným technikám kvalitativní výzkumné metodologie je elementárním krokem k pochopení podstaty tohoto zkoumání. Hloubkový rozhovor není složen jen z rozhovoru a jeho přepisu. Kompletní proces získání datového materiálu pomocí této metody se skládá z volby metody, přípravy interview, průběhu dotazování, přepisu interview, reflexe interview, analýzy dat, psaní a prezentování výzkumné zprávy (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Existují dva základní **vztahy ke skutečnosti** prostřednictvím rozhovoru. První bere interview **zdrojem dat o realitě**, tj. cílem rozhovoru je získání informací o „jiné skutečnosti“ stojící mimo pole tazatele. Druhý typ, **rozhovor jako kooperace** informanta a tazatele, reflektuje kritiky prvního typu rozhovoru, které namítají, že každé interview je interakcí minimálně mezi dvěma subjekty. Kooperace obou stran klade otázky jinak a výzkumník se do rozhovoru zapojuje svými názory (Gubrium & Holstein, 2001).

Jde o kooperaci dvou osob na tvorbě významu, proto se zdůrazňuje citlivé vedení rozhovoru. Tazatel a informant jsou lidské bytosti, nikoli nahrávací zařízení, proto jejich vztah vzbuzuje etické otázky i s tím související závazky pro výzkumníka (Rubin & Rubin, 2005). S interakcí souvisí diskuse o neutralitě, nicméně je shoda o neuskutečnitelnosti neutrálního rozhovoru. Výzkumník nemůže být neutrální, jelikož si vybírá otázky, účastníky a téma výzkumu dle vlastního zájmu, možností a cílů výzkumu. Badatel je aktivní činitel procesu, pokládá otázky, vede rozhovor a rozhovor také v dobrých případech ukončuje (Cohen, Mannon & Morrison; Denscombe, 1995). Vysvětlit podstatu interview a vztah výzkumníka k účastníkům výzkumu a skutečnosti lze zajímavou metaforou **horníka**, jenž doluje ze země vzácný kov. Badatel je tím horníkem, který hledá fakta ke kvantifikaci, nebo pátrá po zrnku určité podstaty. Metafora tak ukazuje informanta jako pasivní subjekt, ve kterém dřímá jistý vzácný statek a jen výsadou výzkumníka je objevit tuto vzácnost. Druhá metafora **cestovatele** zase popisuje badatele jako poutníka, jenž bude své zážitky z cest vyprávět po příchodu domů. Cestovatel prochází pro něj neznámou krajinou, setkává její obyvatele, někdy se zastaví u zajímavého místa a vypráví o různých tématech. Své zážitky převypráví

po návratu domů krajanům ve formě příběhu (Kvale, 1996). Kvalitativní výzkumníci mají rádi příběhy, vyprávění a metafory. Zda ovšem badateli odpovídá metafora ušpiněného horníka, či více odpovídá vzletnější obraz cestovatele, to lze posuzovat pouze se zřetelem na daný výzkum. Pozice neutrálního badatele není plně opuštěna v kvalitativním přístupu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

V rámci **přípravy rozhovoru** by se měl výzkumník vybavit teoretickými znalostmi o zkoumaném prostředí. Např. výzkumník provádí rozhovor s pedagogem okolo školního vzdělávacího programu školy, tak si musí zjistit specifika konkrétní školy. Pedagog může mluvit o tom, jak jsou pro tvorbu školního vzdělávacího programu zásadní principy Zdravé školy. Badatel, který se specializuje jen na Rámcový vzdělávací program nebo školní vzdělávací program, by neměl být zaskočen podobnou informací. Příprava rozhovoru by také měla vést k vytvoření schématu základních témat, vycházejících z hlavní výzkumné otázky, i k vytvoření několika otázek ke každému tématu, jak se na konkrétní skutečnost zeptat. Témata rozhovoru vycházejí z několika zdrojů, především z pozorování, analýzy dokumentů a odborné literatury. Sám tazatel nemusí mít zcela jasno v základních termínech i způsobu kladení otázek, takže pak ve výsledku pedagog může odpovídat na úplně jinou otázku (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Rozhovor je do jisté míry strukturovaná konverzace, jež výzkumník **řídí** pomocí pátracích, navazujících a hlavních otázek. Hlubkový rozhovor představuje výsledek kooperace účastníka a výzkumníka, ale nelze si myslet, že jde o rovnocenný vztah shodný s konverzací dvou přátel u kávy. Nesouměrnost moci je charakteristikou hlubkového rozhovoru v šetření. Výzkumník přišel do odlišného prostředí k provedení výzkumu, zatímco účastník rozhovoru poskytuje informace, odpovídá. Asymetričnost toku řeči a nerovnost stran je vidět v rozhovorech, kdy si účastník a výzkumník vymění role (Gubrium & Holstein, 2001). Výzkumník má do jisté míry rozdílnou roli od informanta, vybírá otázky, vede rozhovor a optimálně také rozhovor ukončuje. Volba otázek se liší dle typu designu, výzkumného záměru i průběhu rozhovoru. Délka hlubkového rozhovoru bývá většinou hodinu nebo hodinu a půl, z čehož úvodní fáze trvá do 20 minut, hlavní fáze do 40 minut a ukončovací fáze nejméně 10 minut. Rozhovor se žáky základní školy by neměl přesáhnout 30 minut (Lankshear & Knobel, 2004). V každém rozhovoru mají své místo **úvodní otázky**. Na počátku rozhovoru s aktérem výzkumu se navíc odehraje představení badatele i jeho projektu, požádání o souhlas s participací na výzkumu, ujištění o anonymitě a příp. požádání o souhlas s nahráváním rozhovoru. Neoptimálnější je to provádět v tomto pořadí: dotázání se na účast ve výzkumu, povolení zaznamenávat, následně zapnout diktafon a položit obě otázky znovu. Takto zůstane výzkumníkovi zaznamenán souhlas osoby s participací na daném výzkumu. Úvodní otázky by měly následovat po představení výzkumu, mají totiž navodit spontánní vyprávění aktéra rozhovoru. Úvodní otázky mají být jednoduché a dávat najevo výzkumníkovu empatii s aktérem. Úvodní otázky také mohou být syceny pozorováním, což je doporučovaná a velmi vhodná kombinace, tedy nejdříve pozorování, následně rozhovor. Páteří rozhovoru jsou **hlavní otázky**, jelikož nabádají informanta k vyprávění o tématech, které tvoří jádro výzkumu. Témata z odborné řeči do běžného jazyka překládají hlavní otázky tak, aby jim informant rozuměl a mohl smysluplně odpovídat na

tyto otázky. Původní výzkumná otázka je většinou široká a příliš abstraktní, aby na ni jedinec odpověděl. Badatel přichází k rozhovoru s vytvořenými hlavními otázkami, jež získal studováním problému v člancích, knihách, z pozorování, předchozích rozhovorů atd. Hlavní otázky se musí pečlivě konstruovat vzhledem k tomu, aby nepředurčovaly nebo neomezovaly odpovědi a zároveň pokrývaly zájem výzkumu. Hlavní otázky mají povzbudit jedince, aby mluvil o svých dojmech, přesvědčeních a zážitcích, spíše než aby podával „správné odpovědi“, tj. odpovědi souhlasné s názorem vedení dané organizace či souhlasné s odbornými publikacemi. Podoba hlavních otázek by měla být deskriptivní, protože jinak může informant odpovídat na otázky velice spekulativně. Podstatné je nakládat s odpovědí informanta odpovídajícím způsobem. Např. se výzkumník zeptá, proč informant jednal takovým nebo onakým způsobem, pak není možné ve výzkumné zprávě použít jeho odpověď následovně: „informant jednal tak nebo onak“, ale výzkumník musí napsat, že „informant sděluje/vyjadřuje/říká svůj názor, že jednal tak nebo onak.“ U některých výzkumů pak dojde k tomu, že odpovědi na otázku „proč“ badatel neinterpretuje, ale pouze přepíše do zprávy z výzkumu, poněvadž přišel na odpověď „proč“, odpověděl mu na to aktér rozhovoru. Hlavním aktérem, který odpovídá na otázku „proč“, je **badatel**. Může na ni ale odpovědět až po důkladném analyzování dat bohatých na deskriptivní informace. Ovšem na otázku „proč“ zpravidla informanti neodpovídají s deskriptivními, detailními informacemi. Podstatnější je zabývat se otázkami „co“ (např. co pedagog považuje za nejobtížnější na pedagogické profesi) a „jak“ (např. jak pedagog prožíval první rok profesní dráhy). Výzkumník se však musí důrazně vyvarovat **sugestivním a nekonkrétním hlavním otázkám**. Takové otázky uvádějí často informanta do situace, kdy si nedokáže představit, co je tím myšleno, proto většinou odpoví tak, jak si přeje slyšet tazatel, či jak by si přáli nadřízení, aby odpovídal. Úmyslné lhaní informanta je však málo pravděpodobné. Mnohem běžnějším jevem je zkreslení významu badatelovým vlivem (Kvale, 1996; Rubin & Rubin, 2005). Nemůžeme ovšem tvrdit, že do hloubkového rozhovoru sugestivní otázky nepatří. Během prvních minut rozhovoru však není jejich místo, většinou tomu je až na konci rozhovoru, kdy mohou také mít podobu **konfrontačních otázek**, např. sdělil jste, že Vaším zájmem je výchova nových pedagogů, avšak během rozhovoru s Vaší kolegyní jsem nabyl opačného dojmu. Tedy cílem je vyprovokovat informanta k zahození „masky“ a sdělení nejen otřepaných frází a banalit. Hlavní otázky interview vycházejí ze specifických výzkumných otázek a hlavní výzkumné otázky stanovené na počátku výzkumu. Jako příklad tvorby schématu polostrukturovaného rozhovoru lze uvést **pyramidový model**, v němž je základní výzkumná otázka rozložena do specifických výzkumných otázek a specifické výzkumné otázky poté rozloženy do tazatelských otázek. Přitom mezi úrovněmi tazatelských otázek a specifických výzkumných otázek dochází k „přepnutí“ mezi běžným hovorovým a odborným jazykem (Wengraf, 2001). Účelem přípravy je vyjasnit si, na co se zeptat i proč se na to zeptat. Pakliže si výzkumník připraví schéma, tak to ještě neznamená, že dramaturgie interview se musí striktně držet pořadí otázek. Nejdříve je důležité si vytvořit představu a další otázky mohou navázat na zajímavá, nově objevená témata a do značné míry se také podoba otázek odlišuje (některé lze klást opakovaně, jiné vypustit). Výzkumník si musí na každý rozhovor připravit omezený počet hlavních otázek. Zkušený výzkumník si zpravidla připraví do dvaceti otázek a očekává, že se na všechny nezeptá. Pakliže si však badatel připraví otázek málo, tak se některé otázky nemusí hodit a rozhovor skončí.



Tazatel musí být obezřetný a pečlivý v kladení otázek, jestli klade stejnou otázku různým aktérům, jestli klade jinou otázku a jak otázkám aktéři rozumí. Tedy je nezbytné věnovat pozornost otázkám spolehlivosti výzkumu už během přípravy a vedení rozhovoru (Lankshear & Knobel, 2004). **Navazující otázky** jsou namířeny na výpovědi a komentáře účastníka výzkumu. Při pokládání hlavních otázek se výzkumník snaží pochopit význam sděleného, klade aktérovi dodatečné otázky, které se zaměřují na specifické myšlenky a témata. Navazující otázky jsou zcela zásadní pro získání detailu, jemných rozdílů a hloubky. U každého zajímavého tématu nelze používat navazující otázky. Rozhovor by se časově natáhl, ale i ztratil své zaměření. Je doporučeno kladení navazujících otázek na témata, která jsou nejpodstatnější pro dotazovaného jedince a v souladu s nastavenou výzkumnou otázkou. Zkrátka klást otázky na nejasné, matoucí záležitosti, které vedou k jevům a myšlenkám, jež nebyly na začátku výzkumu očekávány, a k tématům, která rozhovor vedou novým směrem i mohou pozměnit pochopení výzkumného záměru. Začínající výzkumníci mají nejčastěji obtíže s navazujícími otázkami, protože je značně náročné klást hlavní otázky, zároveň sledovat význam sděleného i vymýšlet navazující otázky. Proto je běžným jevem, že začínající výzkumník provede ještě druhý rozhovor s daným informantem a klade mu navazující, dodatečné otázky. **Nepřímé otázky** mají formu projektivních otázek, jsou velmi složitě interpretovatelné. Ovšem poskytují projekci aktéra rozhovoru do jiné pozice, to může vypovídat o jiné pozici i jiných lidech, zároveň to ale může mnohé povědět o informantovi. **Dynamické otázky** udržují vzájemnou interakci v průběhu rozhovoru mezi účastníkem a výzkumníkem. Jejich cílem je stimulovat informanta ve vyprávění a udržet tok řeči. Každý rozhovor je malým dramatem s příběhem. Doporučuje se udělat dvojí sada otázek během přípravy rozhovoru, tj. dynamické otázky a otázky k tématu. Dynamické otázky také snižují emocionální napětí vzniklé během rozhovoru. Např. během výzkumu práce výchovného poradce na základní škole se očekává, že se poradce rozovídá o emocionálně vypjatých situacích této profese. Od výzkumníka se naopak očekává, že by měl odlehčit rovinu rozhovoru méně zainteresovanými otázkami (Kvale, 1996). Nedílnou součástí každého hloubkového rozhovoru tvoří **ukončovací otázky**. Uzavření rozhovoru nemá probíhat ve spěchu, výzkumník by jej neměl odbýt pouze jednou větou. I když se výzkumník dozvěděl stěžejní informace, tak by se neměl nechat zmást pocitem kvalitně provedeného rozhovoru. Úspěšnost rozhovoru výzkumník pozná až po několika dnech, když bude provádět analýzu a interpretaci dat. Částečně návykovou a strhující zkušeností je poslouchat intimní detaily ze života jiné osoby. Aktéři (nejen) dlouhotrvajícího šetření se mohou cítit do jisté míry podvedeni, protože si již zvykli na jistý druh zpovědi, přátelský vztah s jednou osobou a náhle oboje končí. Účastníci mohou mít pocit, že i po jednom rozhovoru jsou z nich již přátelé. Každý hloubkový rozhovor by měl mít specifickou část, která bude věnována nejen ukončení rozhovoru, ale také případnému vysvětlení dalšího směru výzkumu, např. kdy bude výzkumná zpráva publikována. Vhodné je znovu zdůraznit dodržování principu důvěrnosti a vystupování účastníků pod pseudonymem (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

**Otevřené otázky** umožňují kvalitativnímu výzkumníkovi poskytnout rámec, v němž mohou informanti podat vysvětlení vlastních přístupů. Badatel tedy nepřichází do terénu s nějakými teoriemi, které by zabránily popsat úsek reality odpovídajícím způsobem, tedy

aby data neupravoval dle své teorie. Zdrojem teoretické citlivosti se ovšem stává určité ovlivnění předchozími teoriemi (Ezzy, 2002; Strauss & Corbinová, 1999).

Forma otevřených otázek se liší dle výzkumné otázky i vlivem zvoleného výzkumného designu. Např. otázky při využití metody životního příběhu. Životní příběh představuje esenci toho nejpodstatnějšího, co se osobě přihodilo a co ostatním sdělí, poněvadž popisuje pocity, zkušenosti a děje. Proto je k pokrytí celého života aktéra výzkumu nejdříve nezbytné vytvořit seznam oblastí, jež výzkumníka zajímají (kulturní zázemí a tradice rodiny, rodinné pozadí a narození, sociální vlivy, práce, vzdělání, historické události, láska, odchod do důchodu aj.) a následně rozpracovat otázky jednotlivých témat. Mnohdy bývají otázky životní dráhy jedince pokládány chronologicky. Naproti tomu otázky hloubkového rozhovoru s využitím zakotvené teorie se podle prvního pohledu více věnují identifikaci následků a příčin určitého jednání. Otevřené otázky ovšem mají společné to, že se přirozeně snaží stimulovat aktéra rozhovoru k vyprávění způsobem připomínajícím obyčejný pohovor dvou lidí. Především začínající výzkumníci se někdy snaží být natolik slušní, zdvořilí a politicky korektní, až není dotazům příliš rozumět (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Každý výzkumník hledá **dobré odpovědi** charakterizované detailností, hloubkou, jemností, jasností a bohatostí (Rubin & Rubin, 2005). Kvale (1996) se snaží určit elementární charakteristiky dobrého tazatele, který by měl situaci znát, klást otázky jasně, být otevřený, kritický, citlivý a řídit rozhovor. Stake (1995) ještě připojuje skeptický pohled na zkoumané jevy. V současnosti bychom ještě přidali etické dimenze výzkumu.

V odpovědích se **detail a hloubka** částečně překrývají, v zásadě jsou ale odlišné. Hledat detail znamená hledat pochopení za položkami návrhu rozhovoru, jednoduchými odpověďmi. Např. když pedagog při rozhovoru sdělí, že nejraději má tvořivé žáky, pak výzkumníka zajímá, co je pro pedagoga tvořivost. Může se ho zeptat, co pro něj znamená tvořivý žák, či jak se tvořivý žák odlišuje od ostatní žáků třídy. Prostřednictvím „doptávání se“ ke zpřesnění významu výzkumník nabádá informanta, aby uvedl to specifické, které výzkumníkovi umožní pochopit jednání studované osoby. Tak se objevují věci, které by mohly vypadat nevýznamně, avšak pro daného informanta důležité jsou. Pokud se výzkumník táže na hloubku, dostává se za povrchní interpretaci tak, aby byla možnost jednotlivé střípky informací seskládat do kompletního obrazu. Hloubku badatel zjišťuje nejen dlouhým odpovídáním informanta na dané téma, ale i skloubením cíle výzkumu, jeho teoretických znalostí tématu s porozuměním daného jevu aktérem. Začínající výzkumníci zapomínají, že právě toto je flexibilita nebo polostrukturovanost rozhovoru v kvalitativní výzkumné metodologii, a důsledně dodržují svůj scénář připravených otázek. Při hledání detailu a hloubky by měl výzkumník vybízet informanta k živým a jasným odpovědím. Živé historky nebo příklady umožňují čtenáři vytvoření celkového obrazu nejen díky racionálním argumentům, poněvadž během vyprávění historky aktér většinou vyjeví také své názory a postoje. Vyprávění zabarvené zdrcujícím, či nadšeným líčením umožňuje přiblížení často velice abstraktních konceptů. Druhá rovina historek je také pozoruhodná: ony krátké, živé úseky velmi často zapadnou do delšího příběhu. Výzkumník má tak šanci pokládat otázky širšího a širšího kontextu slyšeného příběhu. Ovšem **jasnost** odpovědi je obtížná, poněvadž badatel musí být dostatečně citlivý ke zkoumanému tématu, aby dokázal řeči informanta

přesně porozumět. Nelze dosáhnout jasnosti odpovědí, když jen stěží rozumíme účastníkům rozhovoru (učitelé, zástupci). Jemnost v odpovědi ukazuje, že události jsou přínosné i nepřínosné a výroky jsou pravdivé i nepravdivé. Interpretace skutečnosti bývá většinou mnohoznačná pro dotazovaného jedince či jiné účastníky. Dostatečná preciznost nebo jemnost upřesňuje význam řečeného. Doporučuje se technika vyhnutí uzavřeným otázkám i formulováním otázek natolik otevřených, aby umožnila informantovi vyjádřit své přesvědčení a názory. Např. žák odpoví, že škola ho vůbec nebaví. Pak je pravděpodobné, že některá činnost, předmět nebo spolužák jej ve škole baví. Proto je namístě zjistit, co si představit pod tím, že ho škola vůbec nebaví. Tedy se zeptat, jak popíše, co jej nebaví na škole; jak by ho mohla škola více bavit; mluví o škole jako celku, či o konkrétních předmětech; spadají mimoškolní činnosti se spolužáky pod označení škola. Je nezbytné pokládat otázky takové, které výzkumníkovi ukážou prokreslenější obraz. Existuje i další rovina jemných odlišností, kterou lze zachytit nejlépe při poslechu nahrávky rozhovoru. Během poslechu nahrávky se badatel může soustředit na styl řeči dotazované osoby. Usilovat o **nuanci a jemnost** musí výzkumník přímo během rozhovoru (Charmaz, 2006). **Bohatost** znamená, že interview obsahuje mnoho různých témat a myšlenek, hlavně těch výzkumníkem neočekávaných na počátku výzkumu. Výzkumníkovi pomáhá bohatost rozluštit komplexnost světa zkoumaných jedinců. Např. pedagog na druhém stupni základní školy povídá o problémech pedagogů šesté třídy se žáky a zmíněné nesnáze dále přenášejí do vztahu pedagogů na prvním i druhém stupni. Na další dotaz následně pedagog popisuje nedávný konflikt mezi dvěma pedagožkami prvního stupně a jedním pedagogem druhého stupně kvůli úpravám nástěnek. Tak se výzkumník dozví daleko více, než očekával. Badatel získá detailní a bohatou deskripci problematických vztahů mezi pedagogy a dozví se i několik nových informací, jak mezi pedagogy vzniká konflikt, jak se řeší takový konflikt, jakým způsobem může drobný konflikt nastartovat řešení všeobecně známého, dlouhotrvajícího problému. Vzhledem k výzkumné otázce se výzkumník musí sám rozhodnout, kterým tématům se věnovat a kterým nevěnovat. Všechny zmíněné požadavky charakteru odpovědí v interview by měl výzkumník zvažovat už během vlastní přípravy na rozhovor (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Obavu některých začínajících výzkumníků v kvalitativním výzkumu lze charakterizovat jako strach, že „**nic nezjistí**“.

S představou omezeného času na výzkum se snaží zaměřovat na otázky „do jaké míry“, „kolik“. Zde se ukazuje obava, že by nemohly doložit své závěry, poněvadž nic nezjistí. Uvedená tendence se projevuje už během plánování výzkumu, avšak zřetelně čitelná je během přípravy otázek hloubkového rozhovoru.

Další obavou je to, že výzkumník „**nezjistí všechno**“ dle svých představ.

Do jisté míry je to u začínajícího výzkumníka způsobeno neschopností odhadnout, jakou délku trvání bude rozhovor mít a nakolik se podaří zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Někdy se badatelé rozhodnou zeptat na všechny otázky, a dokonce pokládají dotazovaným několik otázek najednou. Tím účastník interview zodpoví jen na jednu otázku, či na všechny, ale velmi obecně. Při interpretaci a analýze se takřka nedá pracovat s podobnými daty, např. moje zkušenost je nadměru pozitivní. Důležitým bodem kladení otázek aktérům

výzkumu je jejich pochopitelnost a srozumitelnost pro dotazovaného. Nemá smysl klást aktérovi otázky plné různých odborných termínů, kterým nerozumí nebo jim přikládá zcela jiný význam, tj. osoba odpoví a výzkumník dále pracuje s odpovědí, ale již uděluje odpovědi odlišný význam než aktér. Data se musí pečlivě a důkladně zpracovat co nejdříve po opuštění terénu. Pakliže si výzkumník naplánuje čas na vstoupení do terénu i na provedení analýzy všech dat (zápisů z pozorování, terénních poznámek, prepisů rozhovorů) před dalším vstoupením do terénu, tak bude na správné cestě k nasycení své teorie. Podstatnou charakteristikou kvalitativního přístupu je opakované sbírání dat i jejich interpretace, nahrávání interview i jejich analýza a vytváření teorie. Na to však někdy badatelé zapomínají či vlivem časové tísně provádějí interpretaci a analýzu dat po skončení pobytu v terénu. Možností je také vrátit se při psaní zprávy z výzkumu do terénu. Ne vždy to možné je, jelikož zkoumané podmínky se mohou radikálně změnit. Velká část procesu sbírání dat pomocí hloubkového rozhovoru probíhá během přípravy před vstupem do terénu, kdy badatel si připravuje otázky. Badatel si nepřipravuje pouze otázky, také dopředu promýšlí potenciální odpovědi na navržené otázky účastníkem rozhovoru. Výzkumník by měl zkusit nanečisto přehrát rozhovor a představit si, jak by mu dotazovaný jedinec na danou otázku odpověděl. Tato příprava pomůže výzkumníkovi eliminovat triviální otázky a připravit jej na možnost položení doplňující otázky k odpovědi dotazovaného. Příprava rozhovoru tvoří jakýsi návod, nikoli závazný dokument. S probíhajícím výzkumem se příprava proměňuje. Otázky se stávají specifitějšími, některá témata již byla zcela pokryta informacemi, badatel se v interview vrací k minulým tématům pro vyjasnění. Zároveň se s tím rozvíjí vztah účastníka a výzkumníka, což se projeví v mnoha oblastech. Nejvíce je to viditelné v tom, že dochází k objevování modelu spolupráce při interview, otázky se odchyľují od nachystaného schématu a role účastníka se proměňuje na vyjasňování významu. Kvalitní badatel si všechny změny vztahu k účastníkům zaznamenává kvůli pozdější možné analýze (Čermák & Štěpaníková, 1998; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Účastníky výzkumu jsou často v pedagogických vědách **žáci** druhého nebo prvního stupně základní školy. Pomocí hloubkového rozhovoru je zkoumání žáků nesmírně obtížné i pro zkušenější výzkumníky. Velkou časovou zátěž představuje připravení otázek rozhovoru se žáky, navíc je vhodné interview s jedním žákem opakovat. Je to ovšem metoda, kterou lze využít již u předškolních dětí. Jelikož adolescenti i děti o mnoha otázkách nepřemýšlejí a netematizují je, nejsou o mnohých tématech schopni dlouze povídat jako například jejich pedagogové. Nemají tolik zkušeností, aby je popsali jiné osobě a také není vhodná shodná forma rozhovoru jako pro dospělé, kdy dva jedinci sedí naproti sobě v křesle a diktafon leží uprostřed. Oproti dospělým si žáci citlivěji uvědomují mocenské vztahy dítě-dospělý, žák-pedagog. Proto je snazší a vhodnější provádět s žáky rozhovor ve skupině, kdy mocenská převaha nepanuje. Žáci se cítí uvolněnější, protože takové uspořádání jim může připomínat přirozený terén dětských her (Gubrium & Holstein, 2001). Jednoho žáka „rozpovídat“ není snadné, proto se doporučuje využít například **projektivní techniku** kresby, kdy se žáka výzkumník dotazuje na interpretaci obrazu. Primárním cílem sice není interpretace obrázků nakreslených žáky, ale může to sloužit jako technika zástupná k navození přirozené atmosféry. Navíc obraz dokáže sytit vyprávění. Jako další lze zmínit techniku **myš-**

**lení nahlas**, která je využívána k zachycení kognitivních procesů, jenž se odehrávají v průběhu řešení jazykových nebo matematických úloh. Žákovi je zadán úkol, badatele zajímá všechno, co se v hlavě žáka odehrává během řešení úlohy. Tato technika se označuje také termínem analýza verbálního protokolu. Např. je známa studie popisující problematické stránky a výhody metody na výzkumném šetření vyhledávání informací z encyklopedie na CD-ROMu studenty středních škol. Badateli se nabízí celá řada aktivit, na něž jsou zvyklí, jsou přirozené pro ně a klesá tím u hloubkového rozhovoru silné vnímání nepřirozenosti. Rozhovor se nemusí vždy odehrávat jen ve školní třídě, přičemž kabinet pedagoga je zcela nevhodný, ale může se odehrávat na školním hřišti, při přípravě divadelního představení, během úklidu školy nebo během výroby školního časopisu. Využití klasického schéma hloubkového rozhovoru může vést také na střední škole k tomu, že student bude odpovídat příliš stroze. Ovšem v posledních letech jsou žáci stavěni do role badatelů. Objevují se takové výzkumy, kdy žáci dostanou fotoaparát do ruky a mají vytvořit seriál fotografií k tématu Můj školní život (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

**Volba metody** závisí na volbě výzkumného tématu i hlavní výzkumné otázky. Nejdříve si výzkumník odpoví na otázku „co“ a „proč“, následně na otázku „jak; jakým způsobem to zkoumat“.

Nejprve je vhodné se podívat na obecnější témata, jež nejsou vhodná k posuzování prostřednictvím hloubkového rozhovoru. Určitě první takovou nevhodnou oblastí je studování lidského jednání. Výzkumník o lidském jednání zjistí více v jisté situaci jen tak, že bude tuto situaci pozorovat. Např. je vhodné pozorovat výuku pedagoga na základní škole, teprve poté provést interview, jak pedagoga interpretuje své jednání ve třídě, avšak základní metodou je pozorování. Skupinové vědění je druhým nevhodným tématem. Např. výzkum chce zjistit, jak se cítí ukrajinští žáci jako skupina, jak své postavení vnímají v českém sociálním systému, proč prožívají situaci podobným způsobem, zde bude vhodnější využít metodu ohniskových skupin. Každý badatel si má položit otázku, zda opravdu potřebuje využít metodu rozhovoru, či by postačoval krátký dotazník. Např. badatel dělá rozhovor 15 minut, tak není důvod se domnívat, že totéž by nezjistil prostřednictvím strukturovaného dotazníku, který by navíc byl schopen rozdat více osobám v jednom čase. Využití v kvalitativním výzkumu rozhovor má dvě obtíže. Nejprve se někteří výzkumníci domnívají, že rozhovor lze nahradit pozorováním v terénu. Výzkumná šetření postavená pouze na několika rozhovorech hloubku sice nepostrádají, ale jejich závěry mohou být málo důvěryhodnými. Zadruhé by badatel neměl pojímat práci jako novinář, jenž zpovídá celebrity se získáním detailů o osobním životě. Tato představa je však poměrně častá nejen u začínajících výzkumníků, že ztotožňují práci **reportéra** s prací kvalitativního výzkumníka, kdy je cílem informace získat a poté vepsat do zprávy z výzkumu. Přitom se zapomíná na zásadní roli interpretace a analýzy dat v kvalitativním výzkumu, kterou provádí výzkumník. Je vhodné nepoužívat zdůvodnění vyřčené aktérem rozhovoru, lepší je jít a podívat se, jak dělá to, co v rozhovoru popisuje. Pokud by badatel se pouze díval na to, co říkají lidé, opakoval by obecně sdílenou zkušenost, avšak by to nepřineslo nic nového. Často pouze pozorování ukazuje, jak jednájí lidé, a výzkumník je pak schopen zdůvodnit jejich činy. Nelze se dívat jinak na situace, pokud badatel nezná, jak proběhly a kde vznikly. Teprve pak může odpo-

vědět, proč vznikly. Tedy se doporučuje kombinovat rozhovor a pozorování s dalšími metodami kvalitativní výzkumné metodologie, nikoli jako procedura pro potvrzení, či vyvrácení výpovědi informanta, nýbrž k ospravedlnění poznatků, a to získáním dalších podstatných informací z odlišných perspektiv (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Interview většinou začíná zapnutím diktafonu, protože v dnešní době je takřka nemyslitelný spolehlivý výzkum bez něj. Možná jsou někteří jedinci schopní si zapamatovat krátké obrysy a útržky toho, co jedinci řekli během rozhovoru. Avšak si není možné zapamatovat nejazykové řečové projevy, jako je vynechání, zkomolení, přerušování, dlouhé mlčení před samotnou odpovědí. Ačkoliv je často kvalitativní přístup označován za méně vědecký, více literární diskurz, to ještě neznamená, že výzkumník nepotřebuje přesná data a přesné postupy. Do jisté míry záleží, jak je datový materiál přepsán. Pokud nebude přesný, nebude mít možnost být vědecký (Silverman, 1998). Na úvod rozhovoru by se měl výzkumník opět zeptat na souhlas s nahráváním účastníka, ujistěním o důvěrnosti a anonymitě a vysvětlit výzkumný projekt. Určité diskuse se také vedou o ovlivnění podoby rozhovoru záznamovým zařízením. Záznamník může zvýšit nervozitu výzkumníka, může více zdramatizovat vyprávění jedince, jelikož si myslí, že musí být jeho sdělení zajímavé. Občas také dojde ke kuriózní situaci, kdy informant sdělí, že něco poví až si výzkumník ten přístroj vypne. U některých informantů vyvolává diktafon dojem „aktéra televizní diskuse v živém přenosu“, že informant je snímán a nemůže své tvrzení opravit, proto musí být velmi pečlivý a přesný v odpovídání. Navíc informant neví, kdo jej zrovna může slyšet. Celkově to potom vede k odpovědím informanta v podobě zdvořilých frází a slov.

**Záznam rozhovoru**, provedený výzkumníkem, je hotový, avšak se ještě musí rozhovor přepsat, protože přepisy jsou konečnými zdroji dat k interpretaci a analýze. Pro začínající výzkumníky skrývá **přepis interview** několik překvapení typu, že tohle jsem nemohl říct já, kdo pokládá tak katastrofální otázky plné parazitujících slov.

Přepis je činností velmi snadnou, avšak více časově náročnou. Přibývajícím zkušenostem výzkumníka ubírají čas na přípravu interview, ale následný přepis je vždy stejně dlouhý. Většinou deset minut interview přepisuje výzkumník 50-60 minut. Všichni badatelé ovšem řeší, co všechno přepsat. Někteří odborníci sice uvádějí, že není potřeba přepsat úplně vše, ale doporučuje se přepis veškerých provedených rozhovorů (Atkinson, 1998; Strauss & Corbinová, 1999). Při interpretaci a analýze dat je podstatné se k datům opětovně vracet, znovu je pročitat i poté kódovat. Pakliže jsou však některé údaje uchovány v audio podobě, tak jejich opětovné poslouchání (spojené s interpretací a analýzou) by zabralo mnohem více času oproti kompletnímu přepisu všech rozhovorů, které byly provedeny na počátku analytické části celého výzkumného procesu. Dalším dobrým důvodem přepisu celých rozhovorů je vizualizace dat. Během jejich analýzy lze kódovat, zvýrazňovat, komentovat analytickými nebo jinými poznámkami, hledat, kde se doplňují jednotlivé úryvky, jestli si neprotiřečí někteří mluvčí, ale především vytvářet vztahové sítě na jednotlivých analytických úrovních. Třetím důvodem k přepisu hloubkového rozhovoru je rozvoj schopností vést rozhovor. Hlavním cílem rozhovoru sice je zaznamenat promluvu informanta a jeho perspektivu, avšak výzkumník se ze svých chyb může poučit během čtení přepisu interview (Gubrium & Holstein, 2001). Existuje několik pomůcek, které usnadňují přepis textu z podoby digitálního audiosouboru do souboru textového. Před přepisem nebo jinou úpravou

audiosouboru je potřeba udělat jeho záložní kopii. Jedná se o pomůcky hardwarové (především nožní pedály je možné připojit k počítači přes USB, mají tři pedály – přehrávání, převíjení dopředu a převíjení dozadu) i softwarové (Express Scribe, InqScribe, HyperTranscribe, Transana či freeware program f4). Přepis může být usnadněn i softwarem dodávaným spolu s digitálním zařízením či do češtiny lokalizovaným programem Transcriber, jenž lze volně stáhnout. Ten umožňuje dlouhý rozhovor rozdělit do neomezeného množství segmentů (dle změny mluvčího) a prostřednictvím klávesových zkratk se vracet k těmto segmentům pro opětovný poslech. Při přepisu výzkumník rozhovor slyší, vidí zvukovou stopu, kterou dělí na jednotlivé úseky i současně přepisuje slyšené. Výsledný přepis interview se exportuje do HTML formátu (Bitrich & Konopásek, 2001). Během přepisu dat se využívá anonymizace dat, jenž slouží jako ochrana jmen organizací a účastníků, při přepisu dat nahrazují reálná jména pseudonymy. Zde je ovšem zajímavá rozmanitost, někteří postupují dle svého šifrovacího klíče (např. příjmení i křestní jméno začíná o písmeno v abecedě dříve než skutečné jméno), jiní využívají jména stromů, křestní jména či příjmení (Gavora, 2001; Konopásek, 1999; Yalom, 2000). Během přepisu rozhovoru je důležité zaznamenat maximum neverbálních součástí promluvy, nejčastěji smích účastníka, dlouhé pomlky nebo zdůraznění odpovědi zvýšením hlasu. Začínajícím výzkumníkům se budou jako užitečné jevit konvenční značky k přepisu rozhovoru. Neexistuje žádný „správný přepis“, podstatné je badatelovo porozumění přepisu, i když ho sám neprováděl. Zkušení výzkumníci především kvůli časové tísní neprovádějí přepisy rozhovorů, ale doporučuje se u začínajících výzkumníků, aby přepisy sami prováděli. Je to součástí školení kvalitativního badatele (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Každý člověk má určitou představu o rozhovoru. Současná epocha je věkem rozhovorů, jelikož hraje zásadní roli v chápání subjektivity, identity i prožité zkušenosti člověkem. Interview z očí do očí se navíc považuje za prostředek získání hlubokého pohledu do subjektivního světa určitého jedince. Mnoho odlišných podob rozhovorů ovlivňují různé teoretické koncepty. Např. feminismus zdůrazňuje odmaskování moci, autority i síly v otázkách genderu, symbolický interakcionismus zase klade důraz na autenticitu a otevřenost jakožto hlavní přívlastky rozhovoru (Gubrium & Holstein, 2001).

**Hlubkový rozhovor** někteří berou jako metodu, jiní jako umění. Tak i tak je metodou velice náročnou, proto je i jedna z fází rozhovoru reflexe realizovaného hlubkového rozhovoru. Ačkoli jde o fázi často opomíjenou, i v učebních textech kvalitativního přístupu, jde o zřejmě nejlepší způsob zlepšení dovednosti vést rozhovor. Jedná se o otázku lepšího diktafonu, rozsáhlejší přípravy na rozhovor i reflexe průběhu interview, tj. od samotné přípravy interview až po prezentaci výsledků (Rubin & Rubin, 2005).

Silnou stránkou kvalitativního výzkumu je kombinování sběru údajů a následné analýzy. Výzkumník může jít opět do terénu, a tak zjistit ještě nezjištěné. Ovšem to platí pouze tehdy, pokud výzkumník při pozorování a interview nehledá takové odpovědi, jež by jeho vnikající hypotézy podpořily (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

### 4.3.3 SKUPINOVÝ ROZHOVOR A OHNISKOVÁ SKUPINA

Při zkoumání vybraných sociálních jevů je prospěšnější zjišťování postojů nebo názorů u více informantů zároveň, proto se postupně v kvalitativním přístupu začala rozvíjet technika ohniskové skupiny a technika skupinového rozhovoru. U obou technik je podstatou právě větší počet informantů zároveň.

**Skupinový rozhovor** je metoda, při které se provádí strukturovaný rozhovor s třemi a více osobami najednou, dodržuje se model otázka-odpověď a nepracuje se se skupinovou interakcí. Proto platí pro skupinové interview mnoho pravidel jako u hloubkového rozhovoru (Mioviský, 2006). Metoda ohniskových skupin vykazuje více specifík oproti klasickému rozhovoru. Focus group (**ohnisková skupina**) představuje výzkumnou metodu, díky níž výzkumníci získávají data s využitím skupinových interakcí, jenž vznikají samovolně a probíhají na předem zvolené téma (Morgan, 2001). Ohniskové skupiny se začaly využívat v 50. letech 20. století, především v marketingových průzkumech. Ohniskové skupiny jsou efektivní pro zkoumání témat, u nichž je podstatný skupinový fenomén z nějakého důvodu (Patton, 2015).

V tomto kontextu jsou skupinovým fenoménem myšleny bariéry, stimuly a další determinanty, které vyplývají z příslušnosti k jisté skupině (vrstevnické, profesní, zájmové aj.) a zároveň ovlivňují jednání a chování osoby. V pedagogickém výzkumu lze ohniskovou skupinu použít při zkoumání témat, kde hrají klíčovou roli tyto skupinové faktory, např. jak ovlivňuje vrstevnická skupina žáka při volbě mimoškolních aktivit, jak působí třída s vlastními charakteristikami na pedagoga při volbě didaktických postupů aj. Výhodnou strategií výzkumu představuje propojení ohniskové skupiny a hloubkového individuálního rozhovoru, což výzkumníkovi umožňuje komparovat skupinové scénáře a hodnoty se scénáři a hodnotami individuálními (Mioviský, 2006). Podstatu ohniskové skupiny tvoří ohnisko, téma, jenž se odvíjí od výzkumníkových otázek a výzkumného problému. Téma diskuse je vždy voleno výzkumníkem, ten jej následně představuje skupině. Téma musí být plně srozumitelné a jasné pro všechny účastníky. Volněji bývá obvykle definováno ohnisko diskuse, aby se mohla skupinová debata rozvíjet více směry. Druhý pilíř metody, vedle ohniska, představuje sama skupina. Aby skupina poskytla všechny možné výhody, tak nesmí být ani malá, ani příliš rozsáhlá (Krueger, 1997). Za ideální počet se považuje rozmezí šesti až osmy členů, a to v závislosti na výzkumných specifících. Výjimkou ovšem nejsou početnější skupiny dosahující počtu šestnáct (Patton, 2015). Vznik skupiny může být přirozený, jak se s ní výzkumník setkává v každodenním životě. Jako příklad lze uvést šetření, které hodnotí vzdělávací kurz, kde ohniskovou skupinu tvoří jeho frekventanti. Přesným opakem jsou výzkumná šetření, do nichž jsou členové skupiny vybíráni záměrně dle předem definovaných kritérií vzhledem k výzkumným otázkám. Zintenzivnění skupinové diskuse je možné zařazením osobností, u kterých se předpokládají odlišné názory na téma. Každý z uvedených přístupů má své nevýhody i výhody, vždy záleží na konkrétních okolnostech, který přístup zvolit pro určitý výzkum (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Diskuse v ohniskové skupině je strukturovanou konverzací stejně jako hloubkový rozhovor. Základem úspěchu je dokonalá příprava. Naplánování ohniskové skupiny musí být takové, aby nebyla jen paralelně probíhajícími individuálními rozhovory. Jako hlavní cíl



metody se bere rozpoznání skupinových faktorů. Během plánování ohniskové skupiny nejdříve jde o rozlišení hlavních rolí, jež lze sehrát v rámci diskuse z pohledu výzkumníka. Rozlišují se tyto základní role: tichý pozorovatel, pomocný moderátor, moderátor. **Moderátor** je klíčovou pozicí. Pro ohniskové diskuse není vhodný termín tazatel, nýbrž moderátor, protože více vystihuje podstatu činnosti. Moderátor je odpovědný za řízení i průběh diskuse, podněcuje a podporuje účastníky k zapojení do diskuse, pomáhá s vyjádřením jejich postojů, pocitů a názorů. Chybou ovšem je, když aktéry tlačí do vlastních předem uvažovaných schémat či hodnotí jejich názory v rámci diskuse. Samozřejmě místy do diskuse zasahuje, ale jen k usměrnění v případě odchýlení od problému nebo navození nového tématu (Krueger, 1997). **Pomocný moderátor** představuje další důležitou úlohu. Pomáhá hlavnímu moderátorovi, doplňuje jej, v případě potřeby také pomůže. Pozici pomocného moderátora ztěžuje skutečnost, že většina jeho aktivit musí jít přirozenou formou, aby neovlivňovaly průběh diskuse negativním způsobem. Role tak vyžaduje přirozenou kooperaci hlavního moderátora a jeho pomocníka. Doporučuje se vzájemná domluva ještě před započatím diskuse. Nesoulad mezi těmito aktéry může vyvolat až nedůvěřivou atmosféru, což se promítne i do výsledků celé diskuse (Miovský, 2006). Výzkumníkovi nabízejí ohniskové skupiny také další rovinu zkoumání, a to roli **tichého pozorovatele**. Ten sedí mezi účastníky v kruhu a v případě potřeby do diskuse sám zasahuje. Především pozoruje a zaznamenává gesta, skupinovou dynamiku, celkovou atmosféru diskuse a další charakteristiky účastníků. V této rovině ohnisková skupina umožňuje poměrně dokonalou kombinaci dvou základních metod, a to přímého pozorování (pozorovatelovy terénní zápisky) a rozhovoru (záznam diskuse). Přínos skupinové dynamiky a snadnost kombinování metod jsou hlavní výhody ohniskových skupin (Patton, 2015).

**Příprava scénáře diskuse** se podobá postupům aranžování rozhovorů, specifikem je však značně složitější organizační stránka. Nejdříve se musí zajistit odpovídající prostory, tj. vhodné a správně uspořádané prostředí. Na shodné místo přichází najednou několik velmi důležitých osob, proto dobré zázemí k diskusi je klíčem k celkovému úspěchu. V přípravné fázi jsou pro výzkumníka také důležité otázky související s nominovanými osobami. Většinou nestačí jen vytvoření příhodných podmínek, ale i podpoření k účasti lidí na diskusi. Zjištění časových možností a požadavků nominovaných osob, příp. zvýšení motivace k účasti jsou samozřejmosti přípravné fáze. Pokud je výzkumný tým vícečlenný, pak je nezbytný bodový scénář diskuse, interní domluva i rozdělení rolí. Každý výzkumník musí vědět, jaké má úkoly a co se od něj očekává. Moderátor, příp. také pomocný moderátor musí mít např. zmiňovaný tematický plán a seznam účastníků k dobré orientaci v průběhu diskuse. Tým si také musí ujasnit systém jejich interní komunikace. Tento systém se vyplácí v nenaplánovaných situacích, protože je nezbytné rychle zareagovat i usměrnit diskusi (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Během diskuse nastávají základní etapy: zahájení setkání, motivační fáze, základní téma – ohnisko, závěrečná fáze. **Všeobecné představení** je první krok, který může podnětnou diskusi otevřít, nebo naopak téměř navždy „pohřbít“. Moderátor a jeho pomocník jsou představeni a nominované osoby ujištěny o etice výzkumu. Téma diskuse již znají (možná součást pozvání), či je na úvod představeno. Nicméně jsou detailně vysvětleny cíle šetření,

důvody setkání i způsob nakládání s daty (způsob publikace aj.). Všichni účastníci diskuse jsou seznámeni se základními pravidly společného setkání, např. vždy hovoří jen jeden člověk, účast všech přítomných účastníků na diskusi, neexistuje dominantní role, právo každého říct svůj názor, právo každého vyjádřit se k jinému názoru (bez práva odsuzovat nebo jinak dehonestovat), právo každého odmítnout odpověď, právo každého zastavit odpověď v případě nezájmu pokračovat. Dodržování uvedených pravidel je plně v kompetenci výzkumného týmu. Záleží vždy na intuici a zkušenostech moderátora, jak nenásilně dokáže přimět skupinu dodržovat tato pravidla, která jsou nezbytná pro úspěch diskuse (Miovský, 2006). Málokdy se stane, že by se diskuse sama rozproudila a šla směrem, který si výzkumník předem vytyčil. Zde je podstatné, jak moderátor dokáže využít úvodu. **Rozdmýchání diskuse** se většinou dosáhne vhodnými tématy, která jsou postupně navozena v úvodní fázi. Při realizaci ohniskových skupin se doporučuje uvolnit formální atmosféru např. odlehčujícími podtématy, která se většinou nevztahují k ohnisku hlavnímu, ale nominované osoby přimějí k aktivní účasti. Pakliže se daří tato úvodní fáze, tak moderátor může postupně začít přidávat zamýšlené problémy a otázky. Původně široký rámec diskuse se postupně zužuje do námi požadované roviny (Morgan, 2001). **Hlavní jádro diskuse** představuje ideálně živá a vzájemná konverzace nad ústředními tématy (tématem). Tato fáze nemá striktně danou, ustálenou formu. Východiskem je pro moderátora předem připravený scénář, moderátor postupně otvírá jednotlivé problémy a podtémata. Scénář je však hodně „měkký“, tedy umožňuje zařadit nové bloky vycházející od účastníků. Udržení přiměřeného tempa je důležitým aspektem. Vždy záleží na charakteristikách účastníků i povaze daného tématu, obecně ale moderátor musí dávat pozor na to, aby nezačala být diskuse zcela vysilující pro většinu účastníků. Práce s časem je zde významným faktorem. Podoba diskuse by neměla tkvět v moderátorem časově tlačeném nadhazování nových problémů, k nimž nemá již nikdo sílu se vyjádřit. Podoba diskuse by měla být plynulá a pokud možno přirozená. Moderátor stále dbá na neformální podobu diskuse a v případě potřeby poskytuje krátké „výdechy“. V **poslední etapě** se plynule dokončují jednotlivé započaté proudy diskuse. Moderátor nepředstavuje nové problémy, neupozorňuje na případné pozoruhodné konotace aktuálně vyřčených názorů. Závěrečná fáze nabízí prostor pro názory, postoje a připomínky účastníků. Zpravidla výzkumníci tuto fázi využívají k určité zpětné vazbě svého postupu. Nedílnou součástí tvoří samozřejmě poděkování za strávený čas a aktivní účast (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Ohnisková skupina má stejně jako každá další metoda sbírání dat své limity i silnější stránky.

**Tabulka 11: Slabé a silné stránky ohniskových skupin (Kaplowitz, 2000; Patton, 2015)**

<b>limity</b>
počet otázek omezen složením skupiny; čas na odpověď ohraničený kvůli prostoru pro další aktéry
nároky na schopnosti a dovednosti moderátora; nároky přesahují požadavky tazatele u hloubkových rozhovorů; moderátor musí rozhovor řídit, aby nedominovala jedna (dvě) výrazná osobnost a aby méně verbální aktéři byli povzbuzováni ke sdělování svých postojů
může nastat situace, kdy si participanti uvědomují svůj náhled v menšinovém zastoupení, proto nechtějí riskovat záporné reakce a raději mlčí
nejlépe funguje ohnisková skupina, kde se účastníci neznají, i když pocházejí z obdobného prostředí; dynamika skupiny je signifikantně odlišná u skupin s již vzájemně etablovanými sociálními vztahy
příliš osobní a kontroverzní témata nemají příliš šancí na úspěch
ohnisková skupina se nehodí k mikroanalýze jemných nuancí obtížnějších problémů; užitečná je pro identifikaci majoritních a významných vlivů
oproti ostatním kvalitativním technikám mají ohniskové skupiny typickou nevýhodu, že se většinou odehrávají vně přirozeného prostředí, kde se vyskytují zkoumané jevy nebo kde ke skutečným interakcím dochází
<b>výhody</b>
z hlediska nákladů (finančních i časových) je sběr dat výhodný; během několika hodin lze získat spolehlivá data až od deseti osob místo od jedné
kvalitu dat zvyšují interakce mezi účastníky; účastníci se vzájemně podporují, konfrontují, tudíž jsou názory v jisté rovnováze; navíc se vzájemně sami kontrolují, čímž se zvyšuje věrohodnost jednotlivých výpovědí
oproti tradičním rozhovorům mohou být ohniskové skupiny zábavnější pro informanty
poměrně rychle a snadno je možné si udělat představu o množství sdílených pohledů, stejně rychle lze vyhodnotit rozmanitost jednotlivých názorů; výzkumník netráví desítky hodin prováděním individuálních rozhovorů k poznání názorového spektra k danému problému

Ohnisková skupina je méně používaná metoda sbírání dat v kvalitativních výzkumech. Vychází z pravidel uplatňovaných v rámci hloubkového rozhovoru. Hlavní přínos tkví v možnosti rozkrývat problémy, u nichž mohou hrát zásadní roli stimuly a vlivy vyplývající ze členství určité skupiny. Další výhodou je také možnost využití interakcí, které vznikají během šetření, což oceňují informanti a zvyšuje to kvalitu získaných dat. O použití ohniskové skupiny rozhodují výzkumníkovy otázky a povaha řešeného problému (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

## 4.4 Analýza kvalitativních dat

Analýzu lze nastartovat třemi velmi praktickými, navzájem se doplňujícími strategiemi: analyzováním dat přístupných ve veřejné sféře, získáním nebo půjčením dat od druhých lidí a analyzováním vlastních dat již během sběru.

**Analýzování dat přístupných ve veřejné sféře** – některé typy přirozeně se vyskytujících materiálů již čekají na výzkumníky. Samozřejmě vždy ještě bude výzkumníkovi chybět výzkumný problém a metoda analýzy a bude muset o obou dlouze a složitě přemýšlet. Ve veřejné sféře výzkumníci najdou noviny, všechny další druhy psaných textů, od románů až po obsah různých stránek na internetu. Jsou tam produkty šířené vysíláním, televizní a rozhlasové programy, od telefonických vstupů až po zpravodajské relace. K dispozici jsou i vzácné kvalitativní studie, které reprodukují velké části dat a dávají je výzkumníkům k dispozici, aby si je mohli sami analyzovat, přičemž se můžou zaměřit na odlišné otázky, než si původně položili výzkumníci. Pokud se výzkumníci zamýšlejí ve správnou chvíli sbírat vlastní data, tak tyto materiály mají bezprostředně k dispozici. Jako takové představují skvělou příležitost vylepšit si své metody a zakusit slasti a strasti spojené s analýzou dat „naostro“. **Získání nebo půjčení dat od druhých lidí** – vždy má význam se poinformovat, zda někdo nemá relevantní data, o které se možná bude chtít podělit. Samozřejmě můžou existovat etické nebo jiné důvody, pro které takovýto přístup nemusí být vždy možný. Ve většině disciplín musí mít výzkumníci na paměti, že si zpravidla nikoho nezískají pouze tím, že budou mít vlastní data. Důležitá je kvalita analýzy dat, a ne to, zda výzkumníci dokážou prokázat, jak byli šikovni při získávání dat. **Analýzování vlastních dat již během sběru** – pokud se výzkumníci rozhodnou, že budou spokojenější, když budou mít svá vlastní data, především musí pamatovat, že to nevyklučuje první dvě strategie. V raných fázích může výzkumníkům analýza dat druhých lidí nebo veřejně přístupných dat přeci jen posloužit jako impulz, který potřebují na „odstartování“ výzkumu, když budou připraveni analyzovat své vlastní materiály. Dále se nesmí zapomínat, že analýza dat nenásleduje až po sběru dat. Pokud má výzkum i pouze jedno interview nebo jeden záznam či soubor poznámek z terénu, je potřeba se dát do přepisu. V každém případě výzkumníci musí začít zkoumat data z pohledu svých výzkumných otázek. Teprve nyní je čas na vyzkoušení metod, zjištění a konceptů. Výzkumník musí být spokojený s preferovanou metodou analýzy dat (např. se zakotvenou teorií, analýzou konverzace, analýzou diskurzu, feministickou metodologií), musí jej inspirovat k zajímavým otázkám a umožňovat mu dobře uchopit data tak, že by to mohlo vést k zajímavým zevšeobecněním. Také si badatel odpovídá na otázku, zda zjištění z předcházejících výzkumů platí i pro jeho data, pokud ne, tak proč, pokud ano, jak může využít svá data na další rozpracování těchto zjištění. A nesmí se zapomínat ani na to, jak lze uplatnit konkrétní koncepty z výzkumníkova preferovaného modelu společenského výzkumu na svá data, které koncepty se mu nejlépe osvědčili a zdají se tedy nejproduktivnější. Nic z toho výzkumníci nezjistí, dokud nezačnou analyzovat data. To bude samozřejmě vyžadovat začátek sepisování analýzy ve velmi brzké fázi výzkumu (Silverman, 2013; Wolcott, 1990).

Existují různé způsoby, jakými může výzkumník porozumět smyslu odpovědí, které respondenti uvedou v otevřených **interview**. Nejrozšířenější přístup je takový, že odpovědi

respondentů se považují za popis jisté vnější skutečnosti (např. faktů, událostí), nebo jejich vnitřní zkušenosti (např. pocitů, významů). Podle tohoto přístupu bude vhodné, když do výzkumného plánu badatelé zabudují různé nástroje, které zabezpečí přesnost jejich interpretace. Tedy můžou zkontrolovat přesnost toho, co informanti říkají, prostřednictvím jiných pozorování.

A na taková opatření, jako jsou vzájemná shoda kodérů a počítačové programy na kvalitativní analýzu dat, lze nahlížet jako na způsob zabezpečení shody mezi výzkumníkovými interpretacemi a jakousi vnější skutečností, „**realistickým**“ přístupem k datům z interview. „Realismus“ se v tomto případě používá ve smyslu literárního žánru, jehož cílem je popsat „drsnou“ realitu lidského života. V rámci tohoto přístupu, typického pro bulvární žurnalistiku, se sbírají „zpovědní“ příběhy a prezentují se čtenáři jako nová „fakta“ o celebritách (Atkinson & Silverman, 1997). Alternativní přístup považuje data z interview za prostředek, jak se dostat k rozdílným příběhům či naracím, pomocí kterých lidé popisují svůj svět (**narativní přístup**; Holstein & Gubrium, 1995).

Jak prozrazuje tento přístup, když se výzkumníci zřeknou snahy považovat popisy informantů za potenciálně „pravdivé obrazy reality“, naskytne se jim možnost analyzovat kulturně bohaté metody, pomocí kterých tazatel a informant vytvářejí ve vzájemném souladu věrohodné popisy světa. Ačkoli při tomto druhém přístupu se mohou využívat podobná opatření, jak dosáhnout „kontrolu kvality“ (např. na skupinových sezeních nad daty za účelem shodného chápání přepisu výzkumníky), tato opatření se používají ve snaze dospět k jiné, „vyprávěné“ realitě, v jejímž popředí se „situuje“ nebo lokálně vytváří charakter popisů. Realistický přístup má vysoký stupeň věrohodnosti v očích společenských vědců, kteří vytvářejí teorii o světě z hlediska vlivu (objektivních) sociálních struktur na (subjektivní) dispozice. Navíc přesně tento druh výstupů, které může uvedený přístup poskytnout, vyžadují jejich „uživatelé“ ve společnosti, hledající bezprostřední praktický přínos výzkumu ve společenských vědách. Narativní přístup může nastartovat analýzu dat popřemýšlením o tom, jak informanti využívají při konstruování svých příběhů kulturní dostupné zdroje. Účast na kultuře zahrnuje účast na naracích této kultury i všeobecné chápání repertoáru významů a jejich vzájemných vztahů. Informanti využívají tyto narace na to, aby objasnili své počínání a přiblížili je těm, kteří by je jinak nemuseli chápat. Ne každý informant zlehčeně podává obvyklé kulturní příběhy. Pak se taková zdůvodnění vnímání chápou jako kolektivní příběhy, které odmítají kulturní narace o skupinách lidí a vyprávějí alternativní příběhy (Miller & Silverman, 1995; Richardson, 1990). Glassner & Loughlin (1987) tvrdí, že analýza narací postupuje tak, že zkoumá charakter a zdroje „interpretačního rámce“, který používá informant. Avšak charakter toho, co informant říká, se může při realistickém přístupu považovat za vyjádření skutečnosti, a ověřit pozorováním (např. mnohými interakcemi, jak informanta ovlivňuje užívání jeho přátel). Pokud budeme považovat odpovědi informantů za vyjádření skutečnosti, potom se vynořuje otázka, zda tím můžeme věřit dětem. Měli bychom věřit tomu, resp. výkladu o tom, co děti říkají. Autoři svá tvrzení zakládají na souboru vyhlášení o „raportu“ se subjekty: informanti byli akceptováni jako členové mládežnické skupiny, projevil se jim „upřímný zájem“ chápat jejich zážitky a zaručila diskrétnost. Glassner & Loughlin (1987) svůj přístup nazvali „metodologie naslouchání“ a zaměřili se hlavně na nazírání na svět z perspektivy vlastních subjektů. Z tohoto

hlediska sdílejí stejné předpoklady o „autentičnosti prožívání“ jako jiní realisti. Jejich citlivá práce s perspektivními narativními formami naznačuje alternativní způsob analýzy interview.

Při **poznámkách z terénu** vzniká jistý problém, a to že výzkumníci jsou vázáni formou, v níž poznámky dělali v daném čase, a že čtenářům budou dostupné pouze záznamy výzkumníka o událostech. Existují dvě částečné řešení tohoto problému: dodržování přísných konvencí při psaní poznámek z terénu a držení se konzistentní teoretické orientace. Při psaní poznámek v terénu zjevně nejde o jednoduché zaznamenávání dat, ale již o jejich analýzu. Kategorie, které výzkumník použije, budou nevyhnutně teoreticky sycené, ať už si to výzkumník uvědomuje nebo ne. Pokud je výzkumník fyzicky přítomný, nikdy by neměl zanedbávat dva různé typy otázek: **co může vidět (i slyšet) a jak se chová a jak se chovají vůči němu** (Silverman, 2013).

V rámci kvalitativního výzkumu se může analyzovat malý počet **textů** a dokumentů s velmi odlišným účelem. Cílem je porozumět kategoriím participantů a vidět, jak je používají při konkrétních činnostech, jako např. vyprávění příběhů, sestavování spisů se záznamy nebo popisování „rodinného života“. Teoretická orientace je pro mnoho kvalitativních výzkumníků důvodem, proč se zabírají spíše procesy, na základě nichž text zachytává „realitu“, než tím, zda text obsahuje pravdivé nebo nepravdivé výroky. I když výzkumníci budou věnovat těmto materiálům náležitou pozornost, musí si vyjasnit, na co se můžou a na co se nemůžou použít. Jsou to „sociální fakta“ v tom smyslu, že se vytvářejí, sdílejí a používají společensky organizovanými způsoby. Nejsou to však přehledné reprezentace všední praxe v rámci organizace, rozhodovacích procesů nebo profesionální diagnostiky. Konstruují konkrétní druhy reprezentací s jejich vlastními konvencemi. Písemné zdroje by se neměli používat jako náhrada za jiné druhy dat. Nemůžeme např. zjistit, jak organizace skutečně běžně funguje, pouze na základě záznamů. Stejně tak nemůžeme považovat záznamy, ať jsou jakkoli „oficiální“, za spolehlivé důkazy toho, o čem hovoří. Tato vážná výhrada neznámá, že bychom měli ignorovat nebo bagatelizovat písemná data. Naopak, pokud uznáme, že existují jako sociální fakta, uvědomíme si nevyhnutelnost je brát velmi vážně. Musíme k nim přistupovat vzhledem na to, co představují a za jakým účelem se používají (Silverman, 2013). Sacks (1992) ve své analýze vycházel z jeho specifického způsobu práce s texty jako reprezentacemi. Stejně jako Garfinkel (1967) se chtěl vyhnout nazírání na lidi jako na „kulturní hlupáky“, reprezentující svět způsoby, které vyžaduje nějaká kultura. Sacks (1992) přistupoval ke „kultuře“ jako ke „stroji na vyvozování závěrů“: deskriptivnímu aparátu, nasazovanému a používanému ve specifických kontextech. Sacksovi nešlo o dodatečnou kritiku členů společnosti, ale pokoušel se zjistit, jak je možné, že lidé dokážou vykonávat soubory činností, které zajistí, že druzí lidé dokážou pochopit takové věci, jako že lidé dělají tajnosti, lžou aj. Sacks proto nemá v úmyslu naznačovat, že „společnost“ determinuje, které kategorie si člověk vybere. Namísto toho chce poukázat na aktivní interpretační práci, kterou vyžaduje interpretace jakéhokoli popisu, a na lokální důsledky výběru kterékoli konkrétní kategorie. Sacksova jemná metoda představuje inspiraci, jak začít s analýzou produktivity nějakého textu.

Podobně jako v případě jiných druhů dat, také analýza nahrávek a **přepisů** závisí na formulaci nějakého výzkumného problému na základě konkrétní teoretické orientace. Jak psaní poznámek v terénu, tak i příprava přepisu ze zvukového nebo obrazového záznamu je teoreticky sycená činnost. Tam, kde pracuje více jak jeden výzkumník, nikdy není diskuse o tom, co vidí a slyší, pouze o hromadění dat, je to analýza dat. Pokušení je začít prvním řádkem přepisu a postupně přecházet stranu po straně a průběžně pozorovat. Nebezpečí postupování tímto způsobem spočívá v tom, že pozorování výzkumníka bude pravděpodobně ad hoc a na základě běžného uvažování. Pokud je výzkumník zastánce některého z přístupů jako analýza konverzace nebo analýza diskurzu, které zkoumají, jak partipanti společně utvářejí nějaký význam, a začne s jedním výrokiem, potom vykročil nesprávnou nohou. Formulovat výzkumné téma v pojmech různých druhů hádanek se zde hodí. Identifikování hádanky může být také jedním ze způsobů, jak nastartovat analýzu přepisu. Jak výzkumník objeví svoji hádanku, často je nejlepší metodou pracovat s přepisem směrem dozadu a dopředu a všimnout si, jak hádanka vzniká a jak se řeší. Např. mlčení je hádankou, protože zdánlivě nezapadá do toho, co víme o konverzaci, kde nepřítomnost odpovědi někoho, kdo byl vyzvaný, že má pokračovat v rozhovoru, je významná a vysvětlitelná. Tuto hádanku se lze pokusit vyřešit tak, že se hledá porovnatelné zjištění v jiných datech. Je potřeba pracovat s předpokladem, že schopnosti společenských vědců vznikají právě na základě jejich schopnosti podívat se na svět novým pohledem, proto stále živí možnost zprostředkovat lidem z praxe náhled na věc. Jedno dobře známé řešení představuje možnost podívat se za naše data a tam hledat vysvětlení našich pozorování. Za tímto účelem si můžeme všimnout rozdílné charakteristiky zřejmých kontextů, v nichž komunikace v tomto případě probíhá (Mason, 1996). Někdy ovšem hrozí nebezpečí, že budeme tak posednutí hledáním vysvětlení nějakého jevu, že nedokážeme dostatečně prozkoumat, zda tento jev vůbec existuje, a pokud existuje, jak se lokálně „sestavuje“. Toto nebezpečí bylo charakterizováno jako problém „relevantnosti“ a „procedurální důležitosti“ nebo jako „ortodoxní vysvětlování“ (Boden & Zimmerman, 1991).

#### 4.4.1 DALŠÍ ROZPRACOVÁNÍ ANALÝZY DAT

Výzkumník by měl zkoumat i zdánlivě nezáměrné interakce. Pokud je ovšem bude zkoumat, tak se musí připravit na dlouhé bdění a zdánlivě málo slibná data dříve, než se začnou črtat zkoumatelné myšlenky.

Silverman (2013) nabízí pět způsobů, jak **dále rozpracovat analýzu dat**: zaměřit se na data, která mají vysokou kvalitu a dají se nejjednodušeji sesbírat; zaměřit se na jeden proces v rámci těchto dat; zúžit zaměření na jednu část tohoto procesu; porovnat rozdílné vzorky v rámci populace na základě komparativní analýzy; generovat témata přesahující rozsah předmětné oblasti výzkumu.

I když při konečné analýze nikdy nemůžou **poznámky z terénu** soupeřit s reliabilitou kvalitní nahrávky a přepisu, pozorně sestrojené poznámky mohou sloužit jako impulz pro pokročilou **analýzu dat**. Pokud výzkumník nemá přístup k přirozeně se vyskytujícím datům, jako jsou nahrávky, texty nebo dokumenty, musí se pokusit přepsat dle možností co

nejvíce z toho, co se říká a dělá, a napsat o prostředí, ve kterém se to říká a dělá. Navrhnutá byla dvě praktická pravidla pro psaní v terénu: zaznamenat to, co lze vidět i co slyšet; rozšířit poznámky za hranice bezprostředního pozorování. Naneštěstí všichni se trochu zdráháme při pozorování používat naše uši i oči. Stimson (1986) poukazuje na to, že etnografové, kteří nedokážou používat ani svoje uši ani oči, snadno přehlédnou podstatný zdroj dat. Nejlepší je to demonstrovat, když si představíte vidící osobu, kterou přinutíte, aby světu porozuměla se zavázanýma očima. Práce v terénu je fascinující a kódování tak čerpá energii, že výzkumníky může úplně zaujít a zaplavit proud detailů – výstižný citát, atraktivní osobnost klíčového informanta. Musí zapomenout, že mají myslet, hledat hlubší a všeobecnější smysl toho, co se děje, a začít to vysvětlovat konceptuálně koherentním způsobem (Miles & Huberman, 1994). Za účelem hledání hlubšího a všeobecnějšího smyslu toho, co se děje, navrhuje Spradley (1979), aby si pozorovatelé vedli čtyři osobní soubory poznámek: krátké poznámky během pozorování, rozšířené poznámky ihned po ukončení práce v terénu, deník z terénu na zaznamenávání problémů a nápadů objevujících se v každé fázi práce v terénu a provizorní průběžné poznámky o analýze a interpretaci. Spradleyho návrhy pomáhají při systematizaci poznámek z terénu, a tedy zvyšují jejich spolehlivost. Miles & Huberman (1994) také nabízejí systematické způsoby rozšíření toho, co se zaznamenává v poznámkách z terénu. Navrhují, aby si výzkumníci psali sumarizaci kontaktu nebo rozšířené poznámky po každém pozorování. Jak podnitit analytické myšlení pomocí sumarizace kontaktu, lze demonstrovat na příkladech otázek: O jaké osoby, události nebo situace šlo? Jaká byla hlavní témata nebo otázky v rámci kontaktu? Kterých výzkumných otázek se kontakt nejvíce dotýkal? Jaké nové hypotézy, úvahy nebo předpoklady o situacích v terénu jste vyvodili na základě tohoto kontaktu? Kterým směrem by měl výzkumník vynaložit nejvíce energie při dalším kontaktu a informace jakého druhu by měl hledat? Autoři zároveň uvádějí pět důvodů, proč jsou také sumarizace cenné: řídí se jimi plánování dalšího kontaktu, slouží jako inspirace k vytváření nebo k přepracování již používaných kódů, slouží na koordinaci práce několika výzkumníků v terénu, slouží jako připomínka kontaktu v pozdější fázi a slouží jako základ pro analýzu dat. Způsob, jakým se zaznamenávají data, je důležitý, protože přímo souvisí s kvalitou analýzy dat. V tomto smyslu jsou poznámky z terénu a sumarizace samozřejmě jen prostředkem na dosažení jiného cíle – dalšího rozpracování analýzy.

Přechod od **kódování** k interpretaci je rozhodující. Součástí interpretace je překročení hranice faktických dat a opatrná analýza toho, co se má z nich udělat. Kvalitativní data mají častěji podobu slov než čísel. Otázka potom zní, jak přejít od těch slov k analýze dat.

Analýza dat zahrnuje tři souběžné proudy činnosti: redukci dat, zobrazení dat a vyvozování závěrů/verifikace.

**Redukce dat** souvisí s procesem výběru, zaměření, zjednodušení, zabstraktnění a transformace surových dat. Redukce dat zahrnuje rozhodování o tom, na základě které části dat se nadefinuje počáteční zaměření. **Zobrazení dat** představuje organizované shromažďování informací, které umožňuje vyvozování závěrů a podniknutí dalších kroků. Zahrnuje seskupení dat do zobrazení, jako jsou matice, diagramy, sítě a grafy, které objasňují hlavní směrování (a chybějící články) analýzy výzkumníka. **Vyvozování závěrů** vyžaduje, aby se výzkumník začal rozhodovat, co věci znamenají, dále vyžaduje, aby si všiml pravidelnosti,



schémata, vysvětlení, možné konfigurace, kauzální vztahy a tvrzení. **Verifikace** vyžaduje, aby výzkumník testoval přijatelnost, sílu, ověřitelnost, tj. validitu svých předběžných závěrů. V terénních výzkumech, na rozdíl od velké části kvantitativních výzkumů, se výzkumník neuspokojí s jednoduchým kódováním dat. Kvalitativní výzkumníci musí ukázat, jak se (teoreticky definované) prvky, které identifikovali, seskupují a vzájemně vrství. Významným přínosem kvalitativního výzkumu může být hloubková analýza malých souborů veřejně sdílených dat s využitím jeho teoretických zdrojů. Tedy kódování dat dle nějakého teoretického schématu by mělo být pouze první fází analýzy dat. Při kódování dat se zpravidla začíná kódovat popisnými kódy a následně se přidávají kódy interpretativní a kategorie.

**Popisné kódy** primárně slouží k jednodušší orientaci v datech i koncentraci příkladů konkrétních jevů. Označují se jimi témata, o kterých explicitně pojednává daný segment, tj. o čem se hovoří v daném segmentu. **Kódy interpretativní** rozkrývají významy, které jsou skryty v datech. Označují se jimi témata obsažená v daném segmentu „mezi řádky“, tj. jak výzkumníci rozumí tomu, o čem vypovídá daný segment, resp. co sděluje daný segment. Jeden segment obvykle bývá okódován popisnými kódy i kódy interpretativními. **Kategorie** jsou nadřazenými pojmy, které sdružují interpretativní i popisné kódy, které spolu nemusejí explicitně souviset, avšak jejichž vzájemný vztah výzkumníci odhalí v průběhu analýzy. Kategorie umožňují identifikovat opakující se témata (vzorce, pravidla, vůdčí motivy aj.). Od obou typů kódů je odlišuje to, že zpravidla stojí „bokem“ konkrétních segmentů, tedy jejich pomocí se zpravidla neoznačují konkrétní segmenty.

Obvykle jsou kategorie natolik abstraktní, že jejich okódování konkrétních segmentů by příliš nepomohlo. Protože daný jev je přítomný v datech do takové míry, že výzkumníci by jimi museli kódovat každý druhý segment, či protože jako produkt výzkumníkovy porozumění zkoumanému dění by jimi kódovaný segment měl rozsah např. celého záznamu pozorování. Buď je tedy výzkumník vidí v téměř každém segmentu, nebo se vynořují až důsledkem propojení významů více různých segmentů. Není nezvyklé, aby se původně interpretativní nebo popisný kód stal během analýzy kategorií, a to, když výzkumník zjistí, že sdružuje nebo zahrnuje další parciální kódy. Potom je potřeba pokračovat zkoumáním souvislostí mezi těmito prvky. V této druhé fázi může pomoci laterální myšlení. Výzkumníci se můžou např. pokusit o nový zvrat v souvislosti s konceptem nebo tématem, které si zvolili třeba tak, že se budou zabírat myšlenkou odporujícího intuitivního myšlení, nebo si budou všimnout dodatečnou charakteristiku, které se v literatuře věnovala pouze malá pozornost.

Vždy budou ale využívat poznámkování a v rámci něho několik základních druhů poznámek, ať už **poznámky interpretativní**, které formulují předběžné závěry a vysvětlení, nebo **poznámky teoretické**, které vztahují zjištění a data k užitým konceptům a teoriím, či **poznámky metodologické**, které data komentují ve vztahu výzkumného procesu (např. limity závěrů vzhledem ke konstrukci vzorku, dále význam výpovědi s ohledem na charakteristiku informanta aj.), případně **poznámky reflexivní**, které reflektují osobu výzkumníka i jeho vliv na výsledky a proces výzkumu. V každém případě představuje tato fáze

neustálé zužování zaměření na jeden ze způsobů, jak zlepšit analýzu dat (Miles & Huberman, 1994; Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019).

Při výzkumu na základě pozorování sběr dat, formulování hypotézy a vytváření teorie nejsou tři oddělené věci, ale jsou navzájem propojené. Tento proces lze velmi dobře analogicky popsat s trychtýřem. Pro etnografický výzkum je charakteristická trychtýřová struktura, spojená s postupným zužováním zaměření pozornosti v jeho příběhu. Postupné zužování zaměření má dvě, z analytického hlediska odlišné složky. S postupujícím časem se nejdříve rozpracuje nebo transformuje výzkumný problém, a nakonec se vyjasní a ohraničí jeho rozsah a prozkoumá vnitřní struktura. V tomto smyslu je to často až v průběhu výzkumu, kdy člověk přijde na to, „o čem“ výzkum skutečně je, a nestává se zřídka, že vyjde najevo, že je o něčem dost vzdáleném původně naznačenému problému (Hammersley & Atkinson, 1995). Atkinson (1992) uvádí příklad takovéto změny definice výzkumného problému. Mnoho let po obhájení své disertace se vrátil ke svým původním poznámkám z terénu. Ukázal, že původní data je možné znovu číst dost odlišným způsobem. Atkinsonova původní metoda spočívala v roztržení poznámek z terénu na poměrně malé segmenty, z nichž každý měl svoji vlastní kategorii. Když se k tomu Atkinson vrátil, stala se z něho celková narace vytvářející záhadu, která se vyřeší formou morálního příběhu. Tento případ má tři zásadní charakteristiky: změnu zaměření (prostřednictvím trychtýře), když se lépe definuje téma; využití porovnávací metody jako neocenitelného nástroje na vytváření teorie a testování; generování témat přesahujících hranice předmětné oblasti výzkumu.

**Tabulka 12: Základní vztahy mezi kódy (Novotná, Špaček, & Šťovíčková Jantulová, 2019)**

vztah	typ vztahu	popis vztahu
příčina	asymetrický	A je důvodem B
inkluze	asymetrický	A je druhem B
atribuce	asymetrický	A je vlastností B
podmínka	asymetrický	A je podmínkou B
rozpor	symetrický	A a B si vzájemně odporují

Kvalitativní analýza je přiměřeně reprezentativní vzhledem na data jako celek. Rozvíjení jednoduchých mechanismů počítání může představovat další užitečný způsob identifikování deviantních případů, který může sloužit na rozpracování zevšeobecnění. Výzkumníci by však měli odolat pokušení pokusit se o spočítání všeho a pokusit se postavit svou analýzu na pevné konceptuální základy, často propojené s vlastními metodami uspořádávání světa aktérů. V případě výzkumů založených na pozorování se bude takovéto počítání často zakládat na předcházejícím kódování poznámek z terénu. Použití tabulek při testování hypotéz z práce v terénu vychází z osvědčeného způsobu práce, kdy se data zkoumají z hlediska kategorií a případů. Je to přístup, který roztrhává text (poznámky nebo přepisy) na sérii zlomků, které se potom přeorganizávají do skupin s řadou tematických nadpisů.

Kódování prostřednictvím tematických nadpisů našlo v posledním čase podporu v kvalitativní analýze dat podporované počítačem. V rámci projektů se spolehlivost kódování posiluje i tréninkem kodérů dat v postupech, jejichž cílem je zabezpečení jednotného přístupu.

Při **kódování poznámek z terénu** nadále přetrvávají dva problémy. Prvním a viditelnějším problémem je, že každý způsob dívání je zároveň způsobem nedívání. Jednou z nevýhod kódovacích schémat je to, že se zakládají na stanoveném souboru kategorií, a proto poskytují mocnou konceptuální mřížku, z které se dá jen těžko uniknout. Ačkoli je tato mřížka velmi užitečná z hlediska uspořádání analýzy dat, zároveň odvádí pozornost od nekategorizovaných činností. Dobré kódovací schéma by mělo vyjadřovat snahu hledat nekategorizované činnosti, aby se daly popsat způsobem podobným hledání deviantních případů. Druhý, méně viditelný problém spočívá v tom, že kódování není výsadou vědeckých výzkumníků. Každý kóduje to, co slyší a vidí ve světě okolo sebe. Příslušníci společnosti stejně jako společenští vědci dělají svět takovým, aby se dal pozorovat a vysvětlit. Výzkumníci musejí být velmi opatrní, když používají kategorie. Někteří autoři nemají problém s charakterizováním konkrétních (vymyšlených) výroků, že jsou jednoduché, komplexní, obyčejné nebo obřadní. Takto rychlé charakterizování dat ale předpokládá, že i bez analýzy toho, co členové vlastně dělají, lze vědět, že takovéto kategorie jsou přesné (Sacks, 1992).

Na tomto místě může zkušený výzkumník říct, že běžný výzkum byl charakterizován jako příliš naivní. Většina výzkumníků si totiž uvědomuje nebezpečí předpokladů, že existuje lineární shoda mezi jejich kategoriemi a aspekty reality, kterou zamýšlejí popsat. Jak uvádí Weber (1949), mnoho výzkumníků prohlašuje, že jednoduše používají hypotetické konstrukty (nebo ideální typy), které se dají posuzovat pouze z hlediska užitečnosti, a ne pravdivosti nebo přesnosti. Ve společenských vědách to je běžný způsob pokroku, když se tvrdí, že mašinerie, kterou výzkumníci mají a používají na analyzování nějakých dat, je přijatelná, pokud to není nevyhnutelně analýza skutečných fenoménů. To znamená, že můžou mít mašinerii, která je validním hypotetickým konstruktem a umožní jim něco analyzovat. Naopak mašinerie není souborem hypotetických konstruktů. Namísto toho se ambiciózně požaduje, aby se výzkumníci neustále zaobírali skutečným světem. Mašinerie by se neměla považovat za soubor více nebo méně užitečných kategorií, ale za skutečné kategorie a mechanismy, které členové používají. Mašinerie, která se použije na vysvětlení nějakého jevu, na charakterizování toho, jak vzniká, by měla být právě taková skutečná jako věc, kterou začal výzkumník vysvětlovat. Výše uvedená radikální kritika etnografie je vznášena vůči konvenční práci, založené na pozorování, námitce, kterou by si měl každý uvědomit (Sacks, 1992). Zakotvená teorie např. představuje stejně uznávaný (a daleko oblíbenější) způsob vytvářet teorii na základě práce v terénu (a o ní). K tomuto účinnému, ale defenzivnímu manévru lze přidat dvě ambicióznější odpovědi. Zaprvé se výzkumníci můžou pokusit integrovat Sacksove otázky o to, jak je sociální svět konstituovaný, s konvenčnějšími etnografickými poznámkami zaměřenými na „co“ a „proč“ sociálního světa (Gubrium & Holstein, 1997). Zadruhé můžou výzkumníci udělat toto každodenní kódování (nebo interpretační praktiku) předmětem zkoumání a položit si otázky zaměřené na „jak“ v souvislosti s konverzací v rámci interakce.

Výzkumníci se vždy zaobírají těmi druhy fenoménů, které představují přepisy skutečných událostí v jejich skutečné posloupnosti. Etnografové se kdysi ve všeobecnosti spoléhali na záznam pozorování prostřednictvím terénních poznámek. Ale výzkumníci se nemůžou spoléhat na to, jak si pamatují rozhovory. Určitě se na paměť můžou spolehnout, když chtějí sumarizovat, co rozdílní lidé řekli. Ale není jednoduše možné zapamatovat si (nebo dokonce poznamenat si v té chvíli) takové věci, jako jsou přestávky, současný rozhovor více osob, nádechy apod. To, zda budou věci takového druhu považovat za důležité, bude záviset od toho, co můžou na základě nich nebo bez nich ukázat. Samozřejmě nemusí být vůbec přesvědčení, že konverzace jako taková je zajímavé téma. Avšak při studiu nahraných konverzací se dokážou alespoň zaměřit na skutečné detaily jednoho aspektu společenského života.

**Nahrávky a přepisy** nabízejí i více než jen něco, s čím lze začít. Především je to veřejná nahrávka, přístupná vědecké komunitě způsobem, jakým poznámky z terénu nejsou. Z druhých nahrávek se dají znovu přehrát, přepisy se dají vylepšit a analýza se může začít dělat jiným způsobem, bez omezení původním přepisem. A také se následně i ostatní mohou podívat na to, co výzkumník zkoumal, a pokud s výzkumníkem nechtějí souhlasit, můžou z toho udělat, co dokážou. Třetí výhodou podrobných přepisů je, že pokud výzkumníci chtějí, můžou zkoumat sekvence řeči bez toho, aby se omezovali na extrakty, které vybral první výzkumník. Protože vysvětlení smyslu konverzace je potřeba hledat spíše v rámci těchto sekvencí než v jednotlivých replikách konverzace. Pro určení toho, co bylo řečeno, je extrémně důležité, aby výzkumníci měli pro určitý výrok k dispozici jiné výroky, které ho obklopují. Pokud mají k dispozici pouze útržek konverzace, který přepisují, je těžké určit, co to je. Výzkumníci by se neměli domnívat, že příprava přepisů je pouze technickým detailem, který předchází analýze jako hlavní činnosti. Vhodnost přepisů na účely prezentace je pouze zvláštní bonus. Vytváření a používání přepisů jsou zásadní výzkumné činnosti. Vyžadují důkladné, opakované poslouchání nahrávek, které často odhaluje předtím nepozorované, znovu se vynořující charakteristiky uspořádání řeči (Atkinson & Heritage, 1984; Sacks, 1992).

Nejproduktivnější je, když se takovéto poslouchání dělá na skupinových sezeních. Práce v takovýchto skupinách začíná obvykle posloucháním extraktu z pásky s pracovní verzí přepisu a odsouhlasením vylepšení přepisu. Následně jsou účastníci vyzváni, aby prezentovali nějaké postřehy týkající se dat za účelem výběru epizody, kterou považují z jakéhokoliv důvodu za zajímavou, a formulují, jak rozumí této epizodě nebo co je na ní matoucí. Potom může kdokoliv reagovat na tyto poznámky, nabízet alternativy, vyvolat pochybnosti nebo cokoliv. Participantů mohou na jedné straně svobodně vznést do diskuse cokoliv, co se jim líbí, na druhé straně se však od nich vyžaduje, aby zakotvili své postřehy v příslušných datech, ačkoli je můžou podpořit i na základě spojitosti se zjištěními z jiných vlastních dat nebo zjištěními publikovanými v literatuře (Silverman, 2013).

Výše uvedený druh výzkumu vychází ze silných induktivních předpokladů. Znamená to, že jakéhokoliv výzkumné tvrzení se musí identifikovat v rámci detailní **analýzy podrobných přepisů**. Je proto potřebné vyhnout se předčasnému konstruování teorie a idealizaci výzkumných materiálů využívajících pouze všeobecná, málo podrobná označení. Speciálně analýza se silně řídí daty – rozvíjí se na základě fenoménů, které jsou různými způsoby

doložené v datech z interakce. Tomu odpovídá i přítomnost silné zaujatosti vůči apriorním dohadům o orientacích a motivech mluvících osob a preferuje se podrobné zkoumání momentální činnosti konverzujících osob. Empirické chování mluvících osob se tedy považuje za ústřední zdroj, na základě něhož se může rozpracovat analýza. V praxi se musí názorně ukázat, že popsané pravidelnosti vytvořili účastníci a přistupují k nim jako k důvodům pro své myšlení a jednání. Dále se musí identifikovat a analyzovat deviantní případy, v nichž tyto pravidelnosti chybí (Atkinson & Heritage, 1984). Avšak způsob, jakým analýza konverzace vyvozuje závěry, se dost liší od toho, jak by se výzkumníci měli pokoušet analyzovat konverzaci na základě intuice. Pokud se výzkumníci chtějí pokusit o konverzační analýzu přepisů, měli by postupovat dle následujících pravidel: vždy se pokusit v konverzaci identifikovat vzájemně související sekvence; pokusit se prozkoumat, jak mluvící osoby prostřednictvím řeči přebírají určité role nebo identity (např. osoba, která klade otázku-osoba, která odpovídá, nebo klient-profesionál); v konverzaci hledat konkrétní výsledky (např. požadavek o vysvětlení, nápravu, smích) a zpětně vystopovat trajektorii, podle níž vznikl konkrétní výsledek. Ovšem může být užitečný i soubor předpisů, čemu by se měli výzkumníci vyhnout při analýze konverzace: vysvětlení replik odkazem na úmysly mluvící osoby; vysvětlení replik odkazem na roli nebo status mluvící osoby (např. jako lékař či jako muž nebo žena); pokus o interpretaci jednoho řádku v přepisu nebo výroku izolovaného od sousedících výroků. Pokud výzkumníci dodrží tato pravidla, analýza konverzací nevyžaduje nijak výjimečné schopnosti. Vše, co výzkumník potřebuje, je začít s nějakými pozorováními a potom najít problém, kterému by mohla tato pozorování sloužit jako řešení. To znamená, že tato systematická analýza dat, jakou vyžaduje analýza konverzace, není neskutečně náročná činnost. Při analýze konverzace si pouze připomínáme věci, o kterých už víme. Množství závěrů, které výzkumníci nabízejí, můžou lidé vidět i sami. A nemusí se toho bát a ani myslet, že jejich závěry jsou nesprávné pouze proto, že je oni viděli (Sacks, 1992).

---

## SHRUTÍ KAPITOLY



Kvalitativní výzkumná metodologie je vztažena k výzkumným procedurám produkujícím deskriptivní data, tj. mluvená nebo psaná slova osob i jejich pozorovatelné chování. Plán výzkumu nebo rámcové uspořádání znamená design výzkumu. Pokud navrhujeme design výzkumného šetření, tak přemýšlíme o elementárních podmínkách, v nichž se bude realizovat. Díky metodám sběru dat dokáže kvalitativní výzkum přinášet (kontextově) bohatá a (kulturně) specifická data. Analýzu lze nastartovat třemi velmi praktickými, navzájem se doplňujícími strategiemi: analyzováním dat přístupných ve veřejné sféře, získáním nebo půjčením dat od druhých lidí a analyzováním vlastních dat již během sběru.



## KONTROLNÍ OTÁZKA

1. Charakterizujte zakotvenou teorii a případovou studii.
  2. Vymezte etnografii a biografii.
  3. Charakterizujte vědecké pozorování a hloubkový rozhovor.
  4. Popište skupinový rozhovor a ohniskovou skupinu.
  5. Vymezte slabé a silné stránky ohniskových skupin.
  6. Specifikujte terénní poznámky.
  7. Popište poznámky interpretativní, teoretické, metodologické a reflexivní.
  8. Charakterizujte popisné kódy, interpretativní kódy a kategorie.
- 



## KORESPONDENČNÍ ÚKOL

V tuto chvíli již máte dobrou představu o tom, kde, proč a co budete zkoumat. Také jste si definovali výzkumný soubor. Ovšem velmi významnou oblastí jsou etické aspekty výzkumu, které musí každý badatel pečlivě zvažovat. Jaká etická dilemata a otázky mohou vyvstat ve spojitosti s Vámi navrženým výzkumem? Jakým způsobem je jako badatel ošetříte? Dále je potřeba zamyslet se nad limity výzkumu. Jaké limity má Váš výzkum? Z čeho vyplývají (sběr dat v konkrétním časovém bodě, redukce populace na vzorek, redukce počtu proměnných aj.)? Minimální rozsah textu je opět 100 slov. Uveďte také alespoň jeden zdroj (citujte dle Vámi zvolené citační normy).

---



## K ZAPAMATOVÁNÍ

Logika kvalitativního výzkumu, vzorek, designy kvalitativního výzkumu, zakotvená teorie, případová studie, nedostatky a přednosti případové studie, etnografie, gatekeeper, terénní poznámky, biografický design, metody sběru dat, nezúčastněné a zúčastněné pozorování, nepřímé a přímé pozorování, nestrukturované a strukturované pozorování, skryté a otevřené pozorování, hloubkový rozhovor, polostrukturovaný a nestrukturovaný hloubkový rozhovor, skupinový rozhovor, ohnisková skupina, analýza kvalitativních dat.

---

**DALŠÍ ZDROJE**



Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.

Hanzl, D. (2012). *Metody a techniky sociálního výzkumu*. Třebíč: Amaprint-Kerndl.

Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

## LITERATURA

- Anderson, G. (2004). *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge-Falmer.
- Anderson, L., Krathwohl, D. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ashby, W. R. (1961). *Kybernetika*. Praha: Orbis.
- Atkinson, E. (2000). Behind the Inquiring Mind: Exploring the Transition from External to Internal Inquiry. *Reflective Practice*, 2(1), 149-164.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. C. (Eds.). (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, P. (1992). The ethnography of a medical setting: Reading, writing and rhetoric. *Qualitative Health Research*, 2(4), 451-474.
- Atkinson, P. et al. (2005). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE.
- Atkinson, P., & Silverman, D. (1997), Kundera's Immortality: the interview society and the invention of self. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 324-345.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks: SAGE.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (Ed.). (1989). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beck, U. (2004). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Bell, J. et al. (1984). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.
- Berg, B. L. (1995). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Needham Heights (Mass.): Allyn and Bacon.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Godson, I. F. (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer.



- Bitrich, T., & Konopásek, Z. (2001). Transcriber – pohodlnější přepisování, a možná i něco navíc. *Biograf*, 24, odst. 67.
- Blahuš, P. (2000). Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie*, 4(2), 53-72.
- Boden, D., & Zimmerman, D. (Eds.). (1991). *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R., & Taylor, S. I. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Science*. New York: John Willey & Sons.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York: Longman.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking Questions. The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brink, P. J., & Wood, M. J. (1994). *Basic Steps in Planning Nursing Research. From Question to Proposal*. Boston, MA: Jones and Bartlett.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carnell, E. (1999). *Understanding teachers' professional development: An investigation of teachers' learning and their learning contexts*. IoE: University of London.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1998). Stories to Live by: Narrative Understanding of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2008). *A Student's Guide to Methodology*. London: SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Čermák, I., & Štěpaníková, I. (1998). Validita v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 41(6), 503-512.
- Čmejrková, S., Daneš, F., & Světlá, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- Daiute, C., & Lightfoot, G. (Ed.). (2004). *Narrative Analysis*. London: SAGE.
- Denscombe, M. (1995). Explorations in group interviews: An evaluation of a reflexive and partisan approach. *British Educational Research Journal*, 21(2), 131-149.

- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Douglas, J. D. (1976). *Investigative social research: individual and team field research*. London: SAGE.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell.
- Duffková, J. (1984). *Metodické zpracování diplomových prací a ostatních forem studentských odborných písemných prací*. Praha: SPN, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Eco, U. (1997). *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia.
- Emerson, R. M., Fretz, R. L., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis*. London: Routledge.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: SLON.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fischer-Rosenthal, W., & Rosenthalová, G. (2001). Analýza narativně-biografických rozhovorů. *Biograf*, 24, odst. 34.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey Research Methods*. London: SAGE.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2001). Životný příběh učitel'a: metodologické hlediska výzkumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 217-236.
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: SLON.
- Gideon, L. (Ed.). (2012). *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences*. New York: Springer.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glassner, B., & Loughlin, J. (1987). *Drugs in Adolescent Worlds: Burnouts to Straights*. New York: St Martin's Press.
- Goffman, E. (1989). On Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(2), 123-132.
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods in Educational Research*. London: Continuum.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Ed.). (2001). *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks, SAGE.
- Halfpenny, P. (1979). The Analysis of Qualitative Data. *Sociological Review*, 27(4), 799-825.
- Hall, I., & Hall, D. (2004). *Evaluation and Social Research*. Hampshire, New York: Palgrave MacMillan.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London, New York: Routledge.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Higgs, P. (Ed.). (1995). *Metatheories in Philosophy of Education*. Johannesburg: Heinemann.
- Hobbs, D., & Wright, R. (Eds.). (2006). *The Sage Handbook of Fieldwork*. New York: SAGE.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hood, J. G. (2006). Teaching against the Text: the case of qualitative methods, *Teaching Sociology*, 34(3), 207-223.
- Horyna, B. (1998). *Filosofie posledních let před koncem filosofie. (Kapitoly ze současné německé filosofie)*. Praha: Koniasch Latin Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Chráska, M. (1993). *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Kaplowitz, M. D. (2000). Statistical Analysis of Sensitive Topics in Group and Individual Interview. *Quality and Quantity*, 34(4), 419-431.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování: Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Kolář, P., & Svoboda, V. (1997). *Logika a etika. Úvod do metaetiky*. Praha: Filozofia.
- Konopásek, Z. (Ed.). (1999). *Otevřená minulost. Autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum.
- Kořínek, M. (1980). *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Krueger, R. (1997). *Analyzing and Reporting Focus Group Results. The Focus Group Kit, Vol. 6*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kučera, M. (1992). *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha: PdF UK.
- Kuhn, T. S. (1963). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. London: SAGE.
- Kvale, S. (1994). *Validation as Communication and Action: On the Social Construction of Validity*. New Orleans: the Annual Meeting of AERA.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative. Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (1993). *Proposals that Work*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Madsen, D. (1983). *Successful Dissertations and Theses: A Guide to Graduate Student Research from Proposal to Completion*. New York: Jossey-Bass.
- Malach, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium: Studijní opora*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- Maňák, J. a kol. (1994). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: SAGE.
- Mauthner, M. et al. (2005). *Ethics in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guilford Press.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in Education*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- McNamee, M., & Bridges, D. (Ed.). (2002). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: SAGE.
- Miller, G., & Silverman, D. (1995). Troubles talk and counselling discourse: a comparative study. *The Sociological Quarterly*, 36(4), 725-747.
- Miller, P. C. (2005). *Narratives from the Classroom*. London: SAGE.
- Miller, R. L. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. London: SAGE.
- Mills, C. W. (2002). *Sociologická imaginace*. Praha: SLON.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morgan, D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Muhr, T., & Friese, S. (2004). *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*. Berlin: Scientific Software Development.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková Jantulová, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.
- Ochrana, F. (2009). *Metodologie vědy: úvod do problému*. Praha: Karolinum.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, California: SAGE.

- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého bádání*. Praha: OIKOYMENH.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park: SAGE.
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies: Researching Diverse Audiences*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Seale, C. et al. (2004). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE.
- Sgall, P., & Panevová, J. (2004). *Jak psát a jak nepsat česky*. Praha: Karolinum.
- Sikes, P., Nixon, J., & Carr, W. (2003). *The Moral Foundations of Educational Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
- Skalková, J. a kol. (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Smékal, V. (1983). Kvalitativní přístup v psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 27(1), 50-58.
- Spousta, V. et al. (2000). *Vádemékum autora odborné a vědecké práce: Se zaměřením na práce pedagogické*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spradley, I. P. (1980). *Participant Observation*. Wadsworth: Thomson Learning.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Stainback, S., & Stainback, W. (1988). *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubuque (IA): Kendall-Hunt.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stimson, G. (1986). Place and space in sociological fieldwork. *Sociological Review*, 34(3), 641-656.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Svoboda, M. (Ed.). (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Šanderová, J. (2005). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: Několik zásad pro začátečníky*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šed'ová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368-381.
- Šesták, Z. (2000). *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, Š. a kol. (2009). *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Thomas, D. (Ed.). (1995). *Teachers' stories*. Buckingham: Open University Press.
- Turek, I. (1998). *Učitel' a pedagogický výzkum*. Bratislava: Metodické centrum.
- Vaněk, M. a kol. (2003). *Orální historie. Metodické a technické postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vierra, A., & Pollock, J. (1988). *Reading Educational Research*. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley.
- Watzlawick, R., Bevelasová, J. B., & Jackson, D. (2000). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Weber, M. (1949). *Methodology of Social Sciences*. New York: Free Press.
- Weber, M. (1998). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.
- Weinberg, D. (2002). *Qualitative Research Methods*. Oxford: Blackwell.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic, narrative and semi-structured methods*. London: SAGE.

Wolcott, H. (1990). *Writing Up Qualitative Research*. Newbury Park, CA: SAGE.

Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.

Yalom, I. D. (2000). *Když Nietzsche plakal*. Praha: Portál.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE.



## SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora k předmětu Metodologie speciálněpedagogického výzkumu byla zpracována v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě ve vazbě na potřeby Moravskoslezského kraje (CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_058/0010238) autorem PhDr. Mgr. Janem Viktorinem, Ph.D. Studijní opora Metodologie speciálněpedagogického výzkumu je určena studentům bakalářského studijního programu Speciální pedagogika.

Studijní opora obsahuje 4 kapitoly, které jsou standardně strukturované v závislosti na obsahu předmětu Metodologie speciálněpedagogického výzkumu a příslušném počtu hodin (13 vyučovacích týdnů po 2 hodinách týdně v prezenční formě 13p+13s, 12p v kombinované formě).

Speciální pedagogika jakožto vědní obor prochází řadou změn v posledních letech, a to v mnoha teoreticky koncipovaných i empiricky uchopených paradigmatech kvantitativní, kvalitativní nebo smíšené povahy. Bere se zřetel na celoevropský společenský kontext, v němž jsou hojně diskutována témata oborová, nebo jim blízká. Svým zaměřením obor překročil paradigma multioborovosti, interdisciplinárnosti a potýká se také s multidimenzionálním paradigmatem, přičemž aplikované teoreticko-empirické přístupy jsou svým charakterem transdisciplinární. Významnou i nedílnou součástí oboru je také paradigma metodologické. Výzkumník je ve speciálněpedagogickém výzkumném záměru postaven před několik klíčových dilemat, které se dotýkají procedurální, věcné, koncepční, obsahové i jiné relevance. V ojedinělých případech je diskutabilní aplikace technik, metod a již realizovaných vlastních procesů. Každé šetření je ve své globální povaze originální, jedinečnou cestou je cesta k cíli. Samotná aplikace technik a metod není zpochybňována posuzovateli speciálněpedagogických výzkumných záměrů. Realizátoři šetření disponují orientací a znalostí jejich výhod i nevýhod k vlastnímu využití s cílovou skupinou, jenž se stává zkoumanou populací. Pochyby se ovšem objevují v samotné koncepci, kdy se zvolenou cestou mohlo dojít k exaktně a pregnantně definovanému cíli, jelikož takových cest vede více. V tom je tajemno i záludnost metodologie vědního oboru speciální pedagogika. Žádoucí je koncepčně strategický a výzkumně divergentní vklad již během samotné tvorby záměru. Metodologické myšlení si žádá filozofickou, a především logickou průpravu.

V první kapitole je popsáno vědecké zkoumání i etické dimenze výzkumného šetření. Pozornost je věnována tvorbě dobrých výzkumných otázek a komparaci kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu.

Ve druhé kapitole je charakterizováno plánování a psaní odborného textu. Začíná od zahájení výzkumu, přes jazyková úskalí při psaní odborného textu, hlavní zásady publikační etiky a končí u struktury odborného textu a informačních pramenů.

Ve třetí kapitole je popsána kvalitativní výzkumná metodologie, validita a reliabilita. Pozornost je věnována výzkumnému souboru, dotazníku, ex-post-facto výzkumu, experimentu a nevtíravým technikám výzkumu.

Ve čtvrté kapitole je charakterizována kvalitativní výzkumná metodologie a vzorek. Začíná od principů a tradic kvalitativního výzkumu, přes metody sběru kvalitativních dat a končí u analýzy kvalitativních dat, způsobu interpretace dat a kódování poznámek.

Jde o studijní materiál, který je speciálně strukturovaný. Samotný text si klade za cíl vést studenty k vlastní aktivitě a pozitivně motivuje ke studiu konkrétního oboru. Na začátku každé kapitoly je uveden orientační čas pro studium. Je dobré, aby si příslušný čas studenti vyšetřili a konkrétní blok nerušeně prostudovali právě v jednom časovém úseku. Tříštění pozornosti je rozhodně na škodu. Jednotlivé části jsou uspořádány tak, aby byly zvládnuty „jedním dechem“. Pevně věříme, že studium bude zajímavé a podněcující. Přejeme všem, kteří se k němu rozhodnou, aby je práce bavila a nadchla. S tímto úmyslem jsme text připravovali.

Název: **Metodologie speciálněpedagogického výzkumu**

Autor: **PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 138

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.