

**úspěšný  
návrh  
výzkumu**

Keith F. Punch

unch, Keith

Úspěšný návrh výzkumu / Keith F. Punch ; [z anglického originálu ... přeložil Jan Hendl]. – Vyd. 1. – Praha : Portál, 2008.

232 s.

Revize originálu: Developing effective research proposals

ISBN 978-80-7367-468-7 (brož.)

3 \* 001.81/87 \* 001.8/9 \* 001.8

sociální výzkum

výzkumné projekty

vědecká práce

vědecká metodologie

příručky

REVIZE 2010

0 – Věda. Všeobecnosti. Základy vědy a kultury. Vědecká práce

2]

Reklama knihy byla provedena v rámci řešení výzkumného záměru  
 ŠMT ČR MSM č. 6198959221 na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Úvodní anglické vydání:

Developing Effective Research Proposals.

Portage Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore

© Keith F. Punch, 2006

České vydání:

Translation © Jan Hendl, 2008

Portál, s. r. o., Praha, 2008

ISBN 978-80-7367-468-7

<b>1 Úvod</b> .....	9
1.1 Návrh výzkumu – účel a využití této knihy .....	9
1.2 Přehled základů .....	11
1.3 Pojetí výzkumu .....	17
1.4 Struktura kapitol .....	18
1.5 Přehled pojmů .....	18
<b>2 Návrh výzkumu: lektoři, očekávání a funkce</b> .....	21
2.1 Co je návrh výzkumu .....	21
2.2 Lektoři a jejich očekávání .....	23
2.3 Funkce a účel návrhu .....	25
2.4 Strukturovaný a rozvíjející se výzkum .....	26
2.5 Návrh výzkumu jako plán .....	28
2.6 Výzkumné otázky, nebo výzkumné problémy? .....	29
2.7 Zjednodušený model výzkumu .....	31
2.8 Přehled pojmů a otázky .....	33
<b>3 Obecné schéma pro přípravu návrhů výzkumu</b> .....	35
3.1 Základní schéma .....	36
3.2 Hierarchie konceptů .....	37
3.3 Výzkumné oblasti a témata .....	39
3.4 Obecné a specifické výzkumné otázky .....	40
3.5 Otázka sběru dat .....	43
3.6 Výzkumné otázky a data – empirické kritérium .....	44
3.7 Tři taktické aspekty .....	46
3.8 Přehled pojmů a otázky .....	49

<b>4</b>	<b>Role teorie a práce s literaturou</b>	<b>51</b>
4.1	Perspektiva výzkumu	52
4.2	Role teorie	55
4.3	Prestrukturovaný výzkum versus rozvíjející se výzkum	60
4.4	Literatura	63
4.5	Práce na přehledu literatury	66
4.6	Přehled pojmů a otázky	69
<b>5</b>	<b>Metody</b>	<b>71</b>
5.1	Úvod	71
5.2	Kvantitativní data, kvalitativní data, nebo obojí?	72
5.3	Plán výzkumu	74
5.4	Otázka metodologické kvalifikace	84
5.5	Etické aspekty	86
5.6	Přehled pojmů a otázky	88
<b>6</b>	<b>Psaní návrhu výzkumu</b>	<b>91</b>
6.1	Úvod	91
6.2	Názvy kapitol	94
6.3	Návrh kvalitativního výzkumu	106
6.4	Akademický styl psaní	109
<b>7</b>	<b>Taktiky</b>	<b>113</b>
7.1	Úvod	113
7.2	Obecné taktické otázky	114
7.3	Fakultní a institucionální směrnice	115
7.4	Začínáme	117
7.5	Hodnota konzultace	123
7.6	Hodnota psaní	124
7.7	Tři běžná dilemata	124
7.8	Význam srozumitelnosti	129
<b>8</b>	<b>Příklady návrhů výzkumu</b>	<b>131</b>
8.1	Kvantitativní návrh: vzdělávání	132
8.2	Kvalitativní návrh projektu: vzdělávání	144

8.3	Smišený návrh projektu: sociální intervence v medicíně	160
8.4	Kvantitativní návrh výzkumu – manažerství, obchod	174
8.5	Kvalitativní návrh projektu: ošetrovatelská služba při léčbě bolesti	184
8.6	Další návrhy výzkumu v dostupné literatuře	198
<b>Příloha 1</b>		<b>201</b>
	Objasnění pojmů „perspektiva“, „strategie“ a „plán“	201
<b>Příloha 2</b>		<b>205</b>
	Otázky jako vodítko zpracování návrhu výzkumu	205
<b>Slovník</b>		<b>209</b>
<b>Literatura</b>		<b>219</b>
<b>Věcný rejstřík</b>		<b>223</b>

## PŘEDMLUVA K DRUHÉMU VYDÁNÍ

Druhé vydání knihy *Úspěšný návrh výzkumu* rozšiřuje a doplňuje první vydání v několika směrech:

- V kapitole 4 byl přidán odstavec o přehledu literatury.
- V kapitolách 5 a 6 jsou více zohledněny etické aspekty výzkumu.
- Ke kapitole 6 byl přidán odstavec o akademickém psaní odborných textů.
- V kapitole 7 byla zařazena rozšířená diskuse, jak začít s přípravou návrhu výzkumu.

Kromě toho byl doplněn významový slovník a počet příkladů v kapitole 8 jsem zvýšil ze dvou na pět. Na konci kapitol došlo k revizi přehledů konceptů a otázek, aby byly reflektovány změny v textu. Rád bych poděkoval Myře Tailorové za prvotřídní administrativní asistenci a Blaire Chinnerymu, Timu Mazzarolovi a Kayi Priceovi za povolení začlenit jejich návrhy výzkumu jako příklady vedle již zařazených návrhů výzkumu Nola Purdie a Rona Chalmerse. Opět pro mne bylo velkým potěšením spolupracovat s Patrickem Brendlem a týmem nakladatelství Sage.

*Prof. Keith F. Punch*  
Graduate School of Education  
The University of Western Australia  
e-mail: keith.punch@uwa.edu.au

# 1 Úvod

## 1.1 Návrh výzkumu – účel a využití této knihy

Návrh výzkumu je jakýmsi odrazovým můstkem do vědeckého světa. Před započítím výzkumné akce je obvykle zapotřebí prezentovat a nechat schválit formální návrh výzkumu.

Platí to pro graduované studenty na univerzitě, kteří mají za úkol napsat výzkumnou disertaci (nebo tezi) a kteří se ucházejí o schválení výzkumného návrhu, aby mohli pokračovat v práci na disertaci. Také je to nutné při podání žádosti o grant na podporu výzkumu, kde je návrh výzkumu podkladem hodnocení potenciálního výzkumu a východiskem pro rozhodnutí o jeho podpoře.

Tato kniha je určena graduovaným univerzitním studentům, ale doufám, že bude užitečná také v dalších situacích, při nichž se vyžaduje výzkumný návrh. Jejím účelem je pomoci studentům vytvořit návrh výzkumu za předpokladu, že výzkum bude

zaměřen empiricky do nějaké oblasti sociálních věd. Podstatu empirického výzkumu probírám v podkapitole 1.2.1. Představa sociálních věd a různých oblastí sociálních věd, které empirický výzkum využívají, je nastíněna v podkapitole 1.2.4.

Aby kniha splnila svůj účel, je strukturována kolem tří hlavních témat:

- Co je návrh výzkumu, kdo ho čte a proč (kapitola 2).
- Jak můžeme postupovat při tvorbě návrhu? Jaká existují obecná doporučení a strategie, které by studentům pomohly a zároveň nebyly příliš omezující nebo preskriptivní? Je totiž nutné uvážit velkou různorodost sociálněvědního výzkumu. Toto téma je rozčleněno na pojednání o obecném schématu pro vytvoření návrhu (kapitola 3), teorii a literaturě (kapitola 4), o metodách (kapitola 5) a taktikách (kapitola 7).
- Jak má vypadat hotový návrh výzkumu (kapitola 6).

Na úvod doporučuji uvažovat o základních bodech návrhu výzkumu: fáze, proces, produkt, plán<sup>1</sup>. Tedy:

- Návrh výzkumu je fáze celého výzkumného procesu – fáze spouštějící celý projekt, a tedy velmi důležitá fáze.
- Tvorba návrhu výzkumu je proces plánování, navrhování a zaměřování výzkumu, včetně jeho umístění do kontextu a propojení s relevantní literaturou.
- Hotový návrh je produktem, přičemž návrh je formálně prezentován jako dokument.
- Tento dokument obsahuje navržený plán provedení výzkumu.

Tento popis návrhu výzkumu vede k různým způsobům, jak můžete číst tuto knihu a jak případně volit kapitoly podle vlastních zájmů a potřeb. Jestliže je například vaším hlavním zájmem proces vytváření návrhu (jak se udělá), navrhuji, abyste se soustředili nejprve na kapitoly 2 a 7, pak na kapitolu 3 a poté jako doplnění využili ostatní kapitoly. Pokud je vaším hlavním zá-

<sup>1</sup> Za tuto radu jsem zavázán Sandře Carrivickové.

jmem návrh výzkumu jako hotový produkt (jak vypadá takový návrh), můžete začít od kapitoly 6, pak přečtete kapitolu 2 a potom podle potřeby ostatní kapitoly. Jestliže se chcete zaměřit na plán výzkumu (jak se bude výzkum dělat), navrhuji začít s kapitolou 3, pak pokračovat s kapitolami 5 a 6. Jestliže chcete získat přehled o všem, pak lze číst kapitoly v jejich skutečném pořadí.

Podkapitola 1.4 dává podrobnější představu o plánu kapitol knihy, zbytek kapitoly ji doplňuje a přináší další podklady.

## 1.2 Přehled základů

### 1.2.1 EMPIRICKÝ VÝZKUM – DATA

Naším předmětem je empirický výzkum v sociálních vědách a návrhy jeho provedení. Empirismus je filozofický pojem a popisuje epistemologickou teorii, která považuje zkušenost za základ nebo zdroj znalostí (Aspin, 1995, s. 21). Jelikož zkušenost označuje to, co vnímáme smysly, tedy smyslová data, nebo to, co můžeme pozorovat, budu používat obecně pojem „pozorování“ paralelně se slovem „zkušenost“. Slovo „empirický“ tedy znamená, že něco je založeno na zkušenosti nebo pozorování světa. Tvrdit, že otázka je otázkou empirickou, znamená, že ji zodpovíme – nebo se pokusíme zodpovědět – tím, že získáme přímou, pozorovatelnou informaci ze světa, spíše než bychom pouze teoretizovali, uvažovali nebo argumentovali na základě nějakých základních principů. Klíčový koncept je „pozorovatelná informace o světě a některých jeho aspektech“. Název, který se používá pro „pozorovatelné informace o světě“ nebo „přímou zkušenost světa“, je pomnožné podstatné jméno *data*. Základní ideou empirického výzkumu je používání dat pro zodpovídání otázek nebo navrhování a testování určitých představ.

Empirický výzkum je hlavním, ale ne jediným typem výzkumu v současných sociálních vědách. Příklady jiných typů jsou teoretický výzkum, analytický výzkum, konceptuálně-filozofický a historický výzkum. Tato kniha se koncentruje na výzkum empirický. Zároveň však věřím, že zásady a představy, které

předkládám vzhledem k tvorbě návrhu, jsou aplikovatelné pro ostatní typy výzkumu.

## 1.2.2 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ DATA

Data jsou evidentně velmi široký pojem, takže v empirickém výzkumu rozlišujeme dva hlavní typy:

- kvantitativní data – data v podobě čísel (nebo měření);
- kvalitativní data – data nikoli v podobě čísel (nejčastěji, ale ne vždy to znamená, že mají formu textu).

To vede k dvěma zjednodušeným definicím:

- *Kvantitativní výzkum je empirický výzkum, kde data jsou v podobě čísel.*
- *Kvalitativní výzkum je empirický výzkum, kde data nejsou v podobě čísel.*

Tyto definice jsou užitečné pro začátek, ale nepodávají úplný obraz kvantitativně-kvalitativních odlišností. Pojem „kvantitativní výzkum“ znamená víc než pouze výzkum pracující s kvantitativními nebo číselnými údaji. Označuje celý způsob myšlení nebo přístup, který zahrnuje skupinu či shluk metod i data v numerické podobě. Podobně kvalitativní výzkum znamená víc než jenom výzkum, který používá nenumerická data. Jedná se také o způsob myšlení<sup>2</sup> nebo o přístup, který zahrnuje skupinu či shluk metod a zároveň data v nenumerické nebo kvalitativní podobě.

Plná definice pojmů „kvalitativní výzkum“ a „kvantitativní výzkum“ tedy označuje:

<sup>2</sup> Přesněji, kvalitativní výzkum je kolekce možností, jak přemýšlet o společenské realitě.

Zatímco kvantitativní výzkum je ve své myšlenkové struktuře poměrně homogenní, kvalitativní výzkum je mnohem různorodější.

- druh myšlení o zkoumané sociální realitě a způsob, jak k ní přistupujeme a jak ji konceptualizujeme;<sup>3</sup>
- plány výzkumu a metody použité k reprezentaci tohoto způsobu myšlení a při sběru dat;
- data samotná – čísla pro kvantitativní výzkum, nečíselná (většinou slova) pro kvalitativní výzkum.

Při výuce považuji za užitečné přiblížit rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem pomocí třetího z uvedených bodů, skrze povahu dat. V průběhu výzkumu je možné tento rozdíl rozšířit, aby zahrnoval i první dva body – způsob konceptualizace zkoumané reality a metody. Také si myslím, že v reálném procesu plánování a provádění výzkumu se postgraduální studenti velmi často zaměřují na otázky jako: Budou data v číselné podobě, nebo ne? Budu měřit v tomto výzkumu proměnné, nebo ne? Nebo – jinými slovy – bude můj výzkum kvantitativní, nebo kvalitativní?

Myslím si, že z těchto důvodů je povaha dat základem rozlišování mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, a proto začínám se zjednodušenou shora uvedenou definicí. Existují však i další rozlišení (viz předchozí dva uvedené body i známou skutečnost, že kvalitativní výzkum je mnohem různorodější ve způsobech myšlení, v metodách i v datech než výzkum kvantitativní).

## 1.2.3 POSTOUPIT ZA KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ROZLIŠOVÁNÍ

Kvantitativně-kvalitativní rozlišování má v sociálních vědách velký význam a představuje v literatuře základní organizační princip výzkumných metod. Přesto je také nutné poznamenat, že

<sup>3</sup> Je částí toho, co je myšleno termínem „paradigma“ (4.1), zahrnujícím předpoklady o podstatě reality, která je studována. Příkladem je kvantitativní výzkum, který svět chápe v termínech proměnných (jež mohou být měřeny) a studuje vztahy mezi těmito proměnnými. Naopak kvalitativní výzkum často zkoumá případy a procesy spíše než proměnné.

hodnota takového rozlišování se v literatuře zpochybňuje (např. viz Hammersley, 1992, s. 41–43) a že mezi oběma přístupy existují důležité podobnosti.

Jestliže jsme tedy tomuto rozlišení porozuměli, můžeme pokročit dál. Tato kniha pojednává o návrzích výzkumu jak pro kvantitativní, tak pro kvalitativní studie a vychází z názoru, že žádný z přístupů není lepší než ten druhý, že oba jsou potřebné, že oba mají své silné a slabé stránky a že oba mají být kombinovány, pokud to je vhodné.

Namísto myšlení typu „buď-anebo“ či klopotných argumentů o nadřazenosti jednoho přístupu nad druhým zastávám stanovisko, že použité metody a data (kvantitativní, kvalitativní nebo obojí) mají vyplývat z položených otázek a být ve vzájemném souladu. Zvláště pokud kvantitativní otázky vyžadují k zodpovězení kvantitativní metody a data a kvalitativní otázky ke svému zodpovězení předpokládají metody a data kvalitativní.

Tato tvrzení jsou příkladem principu, že otázky a metody potřebují být v daném výzkumném procesu ve vzájemném souhlase. Věřím, že nejlepší cesta, jak toho dosáhnout, spočívá v tom, že se nejdříve soustředíme na to, co chceme nalézt (na otázky), a teprve pak se zaměříme na to, jak budeme výzkum provádět (na metody). O problému propojení metod a otázek budeme diskutovat v podkapitole 3.7.2.

#### 1.2.4 SOCIÁLNÍ VĚDA A OBLASTI SOCIÁLNÍ VĚDY

Pokud budeme chtít nazvat výzkum „vědeckým“ a označit ho za „sociálněvědní a empirický“, budeme muset mít představu vědy jako metody zkoumání a vytváření znalostí. Existují různé koncepce vědy, ale ta, kterou zde použiji, je velmi obecná a široce aplikovatelná. Má také pevné místo v sociálních vědách a ve výuce výzkumných metod a při univerzitním výzkumu.<sup>4</sup> V této koncepci má podstata vědy jako metody dvě části. První část se týká

<sup>4</sup> Tento pohled může být popsán jako „modifikovaný logický empirismus“ s některými dodatky z oblasti kritického racionalismu (Higgs, 1995).

klíčové role dat. Věda přijímá autoritu empirických dat – otázky ve vědě zodpovídáme pomocí dat a její představy jsou prostřednictvím dat testovány. Druhá část se týká role teorie, zvláště teorie, která vysvětluje (neboli *explanační teorie*). Cílem je vysvětlit data, ne pouze data sbírat a používat k popisu věcí. Dvě podstatné části vědy jsou tedy teorie a data. Jednoduše řečeno, o vědu se jedná, pokud sbíráme data o světě, abychom zodpověděli výzkumné otázky, abychom vytvářeli teorie pro vysvětlení dat a pomocí dalších dat testovali teorie. Zдали data předcházejí teorie, nebo naopak, není relevantní. Záleží pouze na tom, že jsou obě složky přítomné. V této koncepci vědy se nemluví o povaze empirických dat a v žádném případě nejde o to, jestli jsou data kvalitativní, nebo kvantitativní. Jinými slovy, požadavkem vědy není, že by se muselo pracovat s numerickými daty nebo měřeními. Může se tak dít, ale není to nezbytně nutné.

Obecný pojem „sociální věda“ označuje vědecké studium lidského chování. „Sociální“ označuje lidi, jejich chování a to, že velká část chování probíhá v sociálním kontextu. „Věda“ označuje způsob, jak jsou lidé a jejich chování zkoumáni. Jestliže cílem vědy (každé vědy) je navrhnout explanační teorii o jejich datech, pak cílem sociální vědy je vytvořit explanační teorii o lidech a jejich chování. Teorie o lidském chování má vycházet z dat o reálném světě a má jimi také být testována.

Sociální vědy zahrnují velmi širokou oblast. Můžeme je kategorizovat různým způsobem; například rozlišujeme mezi základními sociálními vědami (sociologie, psychologie, antropologie) a aplikovanými vědami (pedagogika, management, sociální práce). Toto rozlišení vychází z myšlenky, že existují různé perspektivy (například individuální a skupinové), aplikované na různé oblasti nebo podmínky. Přes tyto rozdílnosti jsou všechny oblasti sjednocené v jedné věci: soustřeďují se na lidské chování a uznávají, že empirický výzkum hraje důležitou roli v jeho zkoumání. Vzhledem k této ústřední roli empirického výzkumu vycházíme z předpokladu, že v sociálních disciplínách existuje velká podobnost výzkumných metod.

## 1.2.5 VZTAH KE KNIZE ÚVOD DO SOCIÁLNÍHO VÝZKUMU

Aplikování výzkumných metod v sociálních vědách se v posledních přibližně pětadvaceti letech velmi rozšířilo. Hlavním trendem byly rostoucí zájem a rychlý vývoj kvalitativních výzkumných metod prakticky ve všech základních a aplikovaných oblastech sociálních věd. Výsledkem tohoto trendu je stav, kdy kvalitativní metody patří do hlavního proudu sociálněvědního výzkumu ve srovnání s jeho marginální rolí před zhruba třiceti lety – mohou se teď opírat o stejně velkou základnu jako kvantitativní metody.

Z tohoto důvodu musí dnes výzkumník porozumět základní logice, charakteristikám a aplikovatelnosti jak kvantitativních, tak kvalitativních metod. Myslím si, že pro začínající výzkumníky je dobré porozumět oběma základním přístupům ještě dřív, než se pustí do metodologické specializace. Je také třeba, abychom posilovali nejnovější trend odmítání myšlení typu „buď-anebo“, které dříve charakterizovalo kvantitativní-kvalitativní debatu, a obou přístupů plně využívali.

*Úvod do sociálního výzkumu (Introduction to Social Research, Punch, 2005)* si klade za cíl položit základy k porozumění oběma přístupům. Cílem jmenované knihy je poskytnout přehled podstatných prvků jak kvantitativních, tak kvalitativních metod, přičemž je zdůrazněna klíčová role výzkumných otázek a logická nadřazenost otázek nad metodami. Otázky mají předcházet metodám. Soustředíme se nejdříve na to, co chceme vyzkoumat, a pak na to, jak to uděláme. Tento pohled na výzkum považují za pragmatický a všezahrnující. Pragmatičnost znamená, že přístup funguje jak na počátku výzkumu, tak na jeho konci. Slovem všezahrnující mám na mysli, že funguje v mnoha situacích a v různých disciplínách.

Uvedená publikace usiluje o komplexní pokrytí základů obou přístupů v mnoha oblastech sociálních věd, takže se nemůže zabývat některými důležitými detaily. Kniha, kterou právě čtete, popisuje přípravu návrhu výzkumu více do hloubky a s větším důrazem na praktické ukázky. Pracuje se stejným modelem vý-

zkumu a se stejným pojetím kvantitativních a kvalitativních metod jako kniha *Úvod do sociálního výzkumu*, jednotlivé detaily přípravy návrhu však propracovává mnohem důkladněji.

## 1.3 Pojetí výzkumu

V metodologické literatuře existují různé definice, popisy a koncepce výzkumu. Pro naše cíle stačí pojímat výzkum jako organizovaný, systematický a logický proces zkoumání, při němž se využívá empirická informace pro zodpovězení otázek (nebo testování hypotéz). V tomto pojetí má mnoho společného s tím, jak se vypořádáváme s věcmi v běžném životě – pojetí výzkumu jako „organizovaného každodenního jednání“ je tedy užitečné. Snad největším rozdílem je důraz, který se ve výzkumu klade na organizovanost, systematickост a logiku.

Tento pohled na výzkum, který používám při výkladu, je zobrazen v grafu 2.1. Zdůrazňuje ústřední roli výzkumných otázek a systematické používání empirických dat k jejich zodpovězení. Má čtyři hlavní rysy:

- zachycuje výzkum pomocí výzkumných otázek;
- určuje, jaká data jsou k jejich zodpovězení zapotřebí;
- navrhuje výzkum, který by umožnil sběr a analýzu těchto dat;
- využívá data pro zodpovězení výzkumných otázek.

Modifikace tohoto modelu, která zahrnuje i výzkum zaměřený na testování hypotéz, je znázorněna na obrázku 3.1.

Takové pojetí jednak zachycuje podstatné prvky výzkumného procesu, jednak mu bere mnoho z jeho tajemností a umožňuje studentům okamžitě začít s plánováním výzkumu. Zaměřuje se na výzkumné otázky, zatímco někteří autoři se zaměřují na výzkumné problémy. Závisí na rozhodnutí výzkumníka, definuje-li výzkum pomocí otázek, nebo problémů. Rozdílnost v provádění výzkumu buď pomocí otázek, nebo problémů popisuje odstavec 2.6.

MAG. JIŘÍ ŠTĚPÁNEK



## 1.4 Struktura kapitol

Po úvodní kapitole popisuje kapitola 2 návrh výzkumu a jeho funkce, probírá, kdo čte návrh výzkumu a s jakým očekáváním. Rozlišuje otázky a problémy ve výzkumu a prezentuje výše zmíněný model výzkumu. Kapitola 3 popisuje obecný rámec pro vytvoření návrhu výzkumu. Z tohoto modelu se v dalším textu vychází a pozornost se zaměřuje k ústřední roli výzkumných otázek. V kapitole 4 se zkoumají čtyři aspekty, s nimiž dnes výzkumník musí počítat, protože se objevují v souvislosti s rostoucí složitostí současné metodologie sociálněvědního výzkumu. V kapitole 5 se pozornost přesouvá na metody výzkumu a kapitola 6 pojednává o návrhu výzkumu jako hotovém produktu. Kapitola 7 se věnuje procesu vytváření návrhu výzkumu a popisuje taktiky, které považují za užitečné, když se studenty pracujeme na přípravě návrhů výzkumu. Kapitola 8 obsahuje pět kompletních návrhů výzkumu a upozorňuje na některé další příklady návrhů výzkumu v literatuře.

Pro přehlednost uvádím na konci kapitol 1 až 5 hlavní pojmy a formuluji otázky, které mohou pomoci při přípravě návrhu výzkumu.

Knihu uzavírají dvě přílohy a slovníček pojmů. První příloha představuje návrh, jak vysvětlit překrývající se pojmy „perspektiva“, „strategie“ a „schéma“ výzkumu. Podává příklady kvantitativních a kvalitativních strategií. Druhá příloha uvádí v ucelené formě různé otázky, které určují přípravu návrhu výzkumu, tak jak je probíráme v jednotlivých kapitolách. V této formě představují kontrolní seznam otázek jako vodítko při přípravě návrhu výzkumu. Slovníček uvádí pojmy, které jsou v této knize důležité a které mají často různé významy.

## 1.5 Přehled pojmů

### *Pojmy*

empiricism – empirical research : empirismus – empirický výzkum

quantitative data : kvantitativní data

qualitative data : kvalitativní data

quantitative research : kvantitativní výzkum

qualitative research : kvalitativní výzkum

science – scientific research – social science : věda – vědecký výzkum – sociální věda

research questions : výzkumné otázky

# 2 Návrh výzkumu: lektori, očekávání a funkce

## 2.1 Co je návrh výzkumu

V jistém smyslu je odpověď na otázku Co je návrh výzkumu zřejmá. Návrh výzkumu je dokument, který pojednává:

- o čem je navrhovaný výzkum;
- co se pokusí vyzkoumat nebo čeho dosáhnout;
- jak se dospěje k cíli;
- co z toho pro nás plyne a proč je to významné.

Poté co byl návrh výzkumu schválen, začne se výzkum uskutečňovat.

Z určitého hlediska není dělicí čára mezi návrhem výzkumu a výzkumem tak zřejmá. Návrh popisuje, co se má udělat, a výzkum se provádí po schválení příslušného návrhu. Příprava návrhu však už může vyžadovat hodně výzkumné práce.

Je tomu tak proto, že hotový návrh je produktem usilovného procesu plánování a navrhování výzkumu. A jak plánování

výzkumu, tak návrh výzkumu jsou stejně důležité jako fáze výzkumu, které přicházejí po návrhu – fáze provedení výzkumu a připravování výzkumné zprávy. Ve skutečnosti u některých typů výzkumu, zvláště u těch, které se předem značně strukturují (viz 2.4), se může plánování výzkumu považovat za nejkritičtější fázi procesu. V tomto směru připravovaný plán tvoří základ pro zbytek výzkumu.

Návrh výzkumu je tedy dokument, který je výsledkem procesu plánování a navrhování. V této knize budu stále znovu zdůrazňovat, že jde zároveň o zdůvodnění projektu, které musí mít vlastnosti koherentního uvažování a vnitřní konzistence.

Návrh má dvě další důležité, i když ne tak zřejmé charakteristiky:

- Je často první věcí, kterou se výzkumník (zvláště u disertačních prací) prezentuje širšímu publiku.
- Jako hotový produkt má být návrh samostatným dokumentem. To znamená, že v určitém okamžiku procesu schvalování projektu bude čten lidmi, kteří o práci nediskutovali s výzkumníkem.

K těmto bodům se vrátím ještě později. Na závěr tohoto odstavce ocituji Krathwohlovu vyčerpávající definici návrhu výzkumu:

*Co je návrh? Je to příležitost předložit vaše myšlenky a navrhované činnosti k úvaze v situaci sdíleného rozhodování. Se všemi vašimi rozmanitými možnostmi pomáháte zodpovědným schvalovatelům návrhu posoudit, jak se díváte na situaci, jak nápady naplňují určité potřeby, na čem se staví, co už bylo provedeno, jak budete postupovat, jak se vyhnete možným překážkám, proč překážky, kterým se nevyhnete, budou překonatelné, jaké budou pravděpodobně důsledky vaší studie a jaký budou mít asi význam. Nejde o úkol pro prodavače, ale jde o pečlivě připravenou, angažovanou, zajímavě napsanou, vtipnou prezentaci. Vaše prezentace odráží vaše schopnosti zpracovat nashromážděné materiály do interně konzistentního řetězce uvažování.* (1998, s. 65)

## 2.2 Lektori a jejich očekávání

Výzkumné návrhy se připravují ve dvou hlavních kontextech: v kontextu univerzitním, kdy jde o schválení návrhu pro disertaci, aby bylo možné provést výzkum, který umožní studentovi získat požadovaný akademický titul; v kontextu usilování o udělení výzkumného grantu, kdy v rámci vypsané soutěže usilujeme o podíl na (obvykle omezených) dotacích pro výzkum. Někdy jde o univerzitní finanční prostředky, většinou však takové soutěže probíhají mimo univerzitu.

Jak bylo uvedeno v kapitole 1, tato kniha je napsána hlavně s ohledem na graduovaného studenta, který připravuje výzkumnou disertaci. Jde mi tedy o to sestavit řadu doporučení, jak připravovat návrhy výzkumu. Existuje již několik knih, které jsou návodem pro autory grantových návrhů (např. Lauffer, 1983; 1984; Lefferts, 1982; Meador, 1991; Miner a Griffith, 1993; Schumacher, 1992). Přestože je kniha určena hlavně pro doktorandy, mnohé z toho, co je zde řečeno, je možné využít při přípravě návrhu výzkumu v obou kontextech. Oba kontexty, jak postřehl Kelly (1998, s. 111), v určitém smyslu splývají, jelikož graduovaní sociální vědci budou své znalosti uplatňovat ve stále silnějším konkurenčním tržním prostředí, takže praktické dovednosti pro psaní návrhu se stávají velmi důležitými.

V kontextu přípravy disertace musí lektori návrhů (a zvláště členové disertačních komisí nebo komisí pro posouzení návrhu výzkumu) předložit dva druhy posudků. Za prvé musí posoudit obecnou úroveň disertace co do její komplexní kvality a validity. Za druhé jde o posouzení na detailnější a technické úrovni metodologie – například jde o vhodnost plánu výzkumu, úroveň kontroly kvality sběru dat nebo výběr metod pro analýzu dat. Následující odstavec se zabývá úrovní obecnou.

Toto obecnější posuzování se soustřeďuje na následující otázky:

- Je navrhovaný výzkum vůbec proveditelný?
- Stojí za to výzkum provést?
- Může kandidát takový výzkum provádět?

- Pokud se výzkum provede, bude výsledkem úspěšná disertace na uvažovaném stupni akademického žebříčku?

Jinými slovy, návrhová komise se návrhem zabývá při posuzování validity navrhovaného výzkumu i schopnosti kandidáta k realizaci výzkumu. Jedná se tedy o klíčový dokument na cestě studenta disertačním procesem. Jak poznamenávají Locke et al.:

V kontextu doktorandského vzdělávání návrh výzkumu hraje roli, která přesahuje jeho význam rozvrhu určité akce. Ve většině případů vychází rozhodnutí povolit studentovi pracovat na diplomové práci nebo disertaci pouze z prvního formálního dokumentu. Kvalita napsaného textu v návrhu je využívána konzultanty jako základ pro posouzení jasnosti myšlení, které předcházelo dokumentu, stupně schopností, s jakou bude studie provedena, a adekvátnosti kompetencí, které student uplatní při přípravě zprávy o výsledcích studie. Celkově lze říci, že návrh je nástrojem, jehož prostřednictvím pedagogové posuzují, zda je naděje, že student může nějaký výzkumný projekt vůbec provést. (1993, s. XII)

Čtyři shora uvedené otázky nám naznačují pravděpodobná očekávání lektorů, kteří se předloženým návrhem zabývají, i obecná kritéria, která při jeho posuzování použijí. Pro autora návrhu z těchto otázek plynou některé bezprostřední důsledky. Například:

- Lektor potřebuje mít v návrhu dostatek informací, aby mohl uvedené posudky provést; návrh musí být podrobný a má se dotknout všech důležitých stránek projektu.
- Návrh má být jasný, zvláště při určení účelu výzkumu (čeho chce výzkum docílit), jak toho chce docílit, proč má význam ho provést v kontextu výzkumu.
- Návrh má obsahovat evidenci o důkladné a pečlivé přípravě, a to i tehdy, jestliže sám výzkum bude méně strukturovaný a více se rozvine až během provádění výzkumu samotného. Výzkum vyžaduje systematický, důkladný a pečlivý přístup s důrazem na podrobnosti. Návrh má demonstrovat – v obsahu a provedení –, že student si toho je vědom.

Jak bylo uvedeno, návrh má být samostatně srozumitelným dokumentem. To znamená, že lektorovi – který často není expertem – musí být srozumitelný. Lektor mnohdy obsah s navrhovatelem neprojedná a často ho ani nemusí znát. Návrh nemá vyžadovat přítomnost studenta při interpretaci nebo vyjasňování toho, co je v něm řečeno.<sup>5</sup>

## 2.3 Funkce a účel návrhu

Locke et al. (1993, s. 3–5) jmenují tři funkce návrhu výzkumu: komunikaci, plán a smlouvu. Tento odstavec rozvádí jejich poznámky k aspektům komunikace a smlouvy. Odstavec 2.5 pojednává o návrhu výzkumu jako plánu.

### Komunikace

Návrh vysvětluje záměry a výzkumné plány badatele těm, kdo udělují svolení nebo přidělují finanční prostředky. Dokument je primárním zdrojem, který je využíván sborem posuzovatelů doktorských prací (nebo disertační komisí). Tento sbor při posuzování návrhu plní svou analytickou, konzultační a schvalovací funkci. Podobný účel má také v případě osob, které hrají hlavní roli při rozdělování grantových finančních prostředků. Kvalita jejich posudku, průběh konzultace a pravděpodobnost schválení (nebo finanční podpory) budou přímo záviset na jasnosti a důkladnosti návrhu.

<sup>5</sup> Tento bod se často vyskytuje při kontrole výzkumu studentů. Jsem si jistý, že každý supervizor je obeznámen s následující slovní výměnou: Supervizor (reagující například na navržený návrh) „To mi není jasné“ nebo „Nerozumím tomu“. Student (odpovídá): „Myslel jsem to takto...“ a pokračuje ve vysvětlování.

Problém je samozřejmě v tom, že když člen komise čte návrh, student tam většinou není, aby vysvětlil, co je napsáno. Je třeba mít na paměti, že návrh výzkumu bude jediným dostupným dokumentem.

## Smlouva

V souvislosti s financováním projektu směřuje schválení grantového návrhu ke smlouvě mezi badatelem (mnohdy univerzitou) a grantovou agenturou. V kontextu doktorandského studia představuje schválený návrh smluvní závazek mezi studentem a konzultantem nebo vedoucím práce, katedrou či fakultou. Schválený návrh je popisem studie, která, pokud je vypracována kompetentně a zevrubně, bude tvořit základ pro práci, jež bude splňovat všechny standardy pro přijetí – disertaci, kterou výzkumník musí nakonec obhájit. Z toho plyne, že jakmile byla uzavřena smlouva, všechny změny, kromě detailů, musí být zdůvodněny jako naprosto nezbytné a nutné (Locke et al., 1993, s. 5). Tato myšlenka návrhu jako smlouvy je cenná, avšak poslední tvrzení vyžaduje modifikaci v případě, že výzkum má spíše rozvíjející se než pevně strukturovaný charakter. Rozdíl mezi rozvíjejícím se a pevně strukturovaným výzkumem je popsán v podkapitole 2.4 a také 4.3.

Maxwell zdůrazňuje, že formu a strukturu návrhu spojuje jeden cíl: „vysvětlit a obhájit vaši navrhovanou studii skupině neodborníků na danou problematiku“ (1996, s.100–101). *Vysvětlit* znamená, že příslušní lektori jasně pochopí, co chcete dělat. *Obhájit* znamená, že nejen porozumějí tomu, co chcete dělat, ale také proč to chcete dělat. *Vaše navrhovaná studie* znamená, že návrh se má týkat převážně vaší studie, nemá být pouze o literatuře, tématu vaší práce obecně nebo výzkumných metodách obecně. *Skupina neodborníků* znamená, že výzkumníci se budou často setkávat s lektory posuzujícími jejich práci, kteří často v dané oblasti nejsou úplně doma.

## 2.4 Strukturovaný a rozvíjející se výzkum

V tomto bodě je zapotřebí provést rozlišení mezi výzkumem s pevnou strukturou (pevně naplánovanou) a výzkumem, který se rozvíjí (výzkum s pružným výzkumným schématem nebo otevřený výzkum). Rozdílnost se týká rozsahu struktury a specifikací, které jsou v rámci výzkumu plánovány.

Přesněji řečeno, ve struktuře jde o načasování jednotlivých kroků. Strukturu je možné zavést ve fázi plánování nebo v přípravě fázi, kdy se připravuje návrh. Jindy se struktura rozvíjí v prováděcí fázi výzkumu, kdy se už na studii intenzivně pracuje. V celé oblasti empirického sociálního výzkumu se mohou provádět studie nejrůznějšího druhu: od studií s předem daným pevným plánem výzkumu až po studie s naprosto volnou strukturou a improvizovaným načasováním jednotlivých akcí – s mnoha odstíny mezi těmito extrémy. Proto se jedná o klíčový bod, který je třeba vyjasnit při plánování výzkumu a při referování o plánu v návrhu. Zmíněná rozdílnost se ovšem týká i výzkumných otázek, schématu výzkumu a dat a může také zahrnovat celý konceptuální rámec výzkumu.

Výzkum, který je předem pevně strukturovaný, má typicky jasné a specifické výzkumné otázky, jasný koncepční rámec, strukturované schéma postupu a data. Nejjasnější příklady pevně strukturovaných studií pocházejí z oblastí kvantitativního výzkumu: experimentální a neexperimentální kvantitativní studie s dobře rozvinutým konceptuálním rámcem. Na druhé straně výzkum, který není předem strukturovaný, nemá specifické výzkumné otázky, které by byly jasné předem. Spíše se popisuje obecný přístup než úzce zaměřené schéma výzkumu a data nejsou předem strukturovaná, výsledná struktura se navrhuje a určuje až v průběhu studie. Nejjasnější příklady zde pocházejí z kvalitativního výzkumu: rozvíjející se případová studie, etnografie nebo historie života.

Tyto dva popisy reprezentují konce kontinua. Nejde o „buď–anebo“, existují nejrůznější stupně pružnosti a strukturovanosti schématu výzkumu. Obrázek 4.1 představuje toto kontinuum. Jakmile se dospěje k prezentaci návrhu, projekty na levé straně kontinua se popisují snadněji z definice, protože takový výzkum je jasně naplánován a návrh je popisem tohoto plánu. Směrem k pravému konci má autor návrhu jiný problém (a někdy obtížnější): z definice návrh neobsahuje podrobný a velmi specifický plán. Tuto záležitost ještě rozebereme v příštím odstavci a budeme o ní znovu diskutovat v odstavcích 4.3 a 6.3.

## 2.5 Návrh výzkumu jako plán

Návrh slouží také jako plán činností při provádění výzkumu. Avšak jak jsme se již zmínili, pružnost nebo pevná struktura plánovaných činností závisí na uvažovaném stylu výzkumu a tato okolnost se odráží také v návrhu výzkumu.

Většina literatury o projektování výzkumu je relevantní pro levý konec popsaného kontinua struktury, jak ukazuje obrázek 4.1. Například Locke et al. popisují pevně naplánovaný výzkum, když uvádějí, že empirický výzkum sestává z pečlivého, systematického a plánovaného pozorování zvolené množiny fenoménů. Přijatelnost výsledků se posuzuje výlučně v pojmech adekvátnosti aplikovaných metod při provádění, zapisování a interpretaci naplánovaného pozorování. V souladu s tím je plán pozorování – se svou podpůrnou argumentací a explikací – základem, podle něhož se posuzuje magisterská práce, disertace nebo výzkumná zpráva.

Výzkumná zpráva nemůže být lepší než plán výzkumu, adekvátní návrh totiž popisuje plán detailně krok za krokem. Detailní plán, který zahrnuje pečlivou anticipaci možných problémů a logicky propojený řetězec činností, je nejlepší pojistkou proti přehlédnutím nebo špatným volbám během prováděcí fáze výzkumu. Známkou dobrého návrhu je úroveň důkladnosti a podrobnosti, která umožňuje dostatečné srovnání plánovaných pozorování s výsledky, jež by se příliš nelišily od těch, kterých dosáhl autor. (1993, s. 4)

Podobně Brink a Wood (1994, s. 236–237) se zabývají předem vysoce strukturovaným výzkumem, když píšou, že plán je nanejvýš důležitý a tvoří základ pro zbytek výzkumného procesu a že navržení plánu je nejkritičtější místem celého procesu. V takovém typu výzkumu je obtížnou částí popis toho, co chcete dělat a jak to chcete udělat (tedy popis plánu). Jakmile jsme to provedli, vše, co zbývá, je uskutečnit naplánované kroky.

Tyto poznámky popisují výzkum, který patří do levé strany kontinua zobrazeného na obrázku 4.1. Předpokládají modifikaci pro typy výzkumu, které patří spíše na pravou stranu kontinua. Návrhy pro rozvíjející se studie uvádíme v odstavcích 4.3 a 6.3.

## 2.6 Výzkumné otázky, nebo výzkumné problémy?

Na základě zkušeností supervizora upřednostňuji koncept výzkumných otázek jako obecně užitečnou cestu, jak pomoci studentům, aby se ponořili do plánování a přípravy návrhu výzkumu. Má-li student potíže s tím, jak začít nebo jak pokročit s návrhem projektu, nebo je zmaten, přetížen, či se prostě při návrhu zastaví na mrtvém bodě, pak mu asi nejvíc pomůže otázka K čemu chceme dospět. Od ní je pouze krok k otázce Na jakou otázku se tento výzkum pokouší odpovědět nebo Co je tedy výzkumná otázka. Tento přístup staví do středu úvah *výzkumné otázky*.

Někteří autoři mají tendenci soustředit se víc na „problém, který stojí za uvažovaným výzkumem“ nebo na výzkumné problémy, a nikoli na výzkumné otázky. Například Coley a Scheinberg píšou o návrhu výzkumu v kontextu oblasti služeb takto: „Psaní návrhu zahrnuje celý proces vyhodnocení povahy, návrh řešení nebo programů k řešení či k podpoře řešení problému.“ (1990, s. 13)

Tento přístup staví do centra *výzkumný problém*.

Jiní autoři dělají ostrý rozdíl mezi otázkami a problémem. Locke et al. (1993, s. 45–51) se například přiklání k „sémantické a konceptuální hygieně“, když ostře rozlišují mezi problémem a otázkou a doporučují logickou sekvenci problém–otázka–účel–hypotéza jako cestu vpřed při plánování a navrhování výzkumu. Podobně Brink a Wood (1994, s. 45) vidí tvorbu návrhu jako vytváření nebo konstruování výzkumného problému a považují výzkumné otázky za ústřední složku tohoto procesu. Obě schémata považují za užitečná v případě silně plánovaného a strukturovaného výzkumu, hlavně v případě studií intervenčních, ale méně užitečná u rozvíjejících se studií. V těchto případech není rozdíl mezi problémem a otázkou tak ostrý.

Někdy se sociální výzkum týká intervencí a vyhodnocení jejich dopadů. Dobrým příkladem jsou některé oblasti výzkumu sociální péče, zvláště v klinickém prostředí. Za tímto zaměřením na

intervence je představa problému, který vyžaduje řešení, a jde o intervenci, která je navržena k jeho vyřešení. To je logika přístupu k návrhu výzkumu popisovaná Brinkem a Woodem (1994) a Tornquistem (1993). Píše-li Tornquist o sociální péči, popisuje výzkum jako intervence a činnosti spojené s evaluací a vyhodnocením. Podobnou logiku mohou mít programy a intervence v pedagogice a managementu: problém vyžaduje řešení, které má formu intervence. Výzkum pak probíhá jako evaluace nebo hodnocení výsledků intervence.

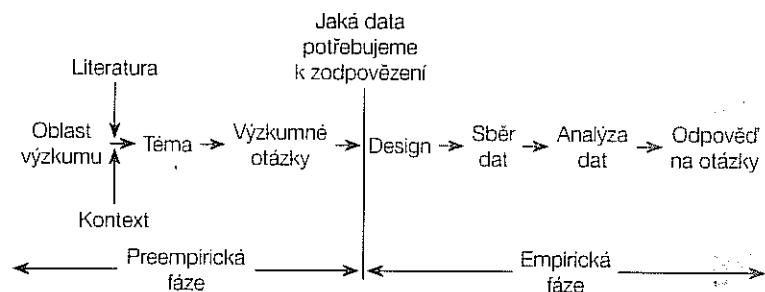
Tento způsob myšlení se koncentruje na identifikaci problému – něčeho, co si žádá řešení, následnou intervenci nebo aktivitu navrženou k jeho řešení. V daném případě znamená výzkum hodnocení nebo evaluaci této intervence. Jiný, obecnější způsob myšlení se koncentruje na identifikaci otázek – něčeho, co potřebuje odpověď – následovanou výzkumem s navrženým sběrem dat, aby bylo možné otázky zodpovědět.

V intervenčním výzkumu se intervence navrhuje s cílem vyřešit nebo změnit nějakou neuspokojivou situaci. Neuspokojivá situace totiž představuje problém. Na druhé straně uvažování o výzkumu v pojmech výzkumných otázek je obecnějším přístupem, který lze použít při naturalistickém výzkumu<sup>6</sup> stejně tak dobře jako při výzkumu intervenčním (výsledky intervence mohou být posouzeny prostřednictvím řady výzkumných otázek), základním a aplikovaném. Zaměřuji se na výzkumné otázky jako na způsob započítí i organizace uvažovaného výzkumu. Mám za to, že je zde třeba dát přednost koncepci „nejdříve otázka, metody později“ (srov. podkapitolu 3.7.2) a flexibilitě v tom smyslu, že studenti často považují za jednodušší tvořit výzkumné otázky než se zabývat problémem. Jestliže však více pomůže uvažovat v pojmech identifikace výzkumného problému než identifikace výzkumných otázek, pak není důvod tak nepostupovat. Také není důvod nepoužít najednou oba koncepty – problémy i otáz-

ky – a při přípravě a prezentování návrhu výzkumu mezi nimi podle potřeby alternovat. V každém případě zde existuje zaměnitelnost obou konceptů. Problém, který potřebuje řešení, lze přeformulovat do otázek. Podobně výzkumná otázka, jako něco, co vyžaduje odpověď, může být vyjádřena jako problém.

## 2.7 Zjednodušený model výzkumu

Mé zaměření na výzkumné otázky jako užitečný prostředek a strategii pro vytváření návrhů výzkumu vede k jednoduchému, ale efektivnímu modelu výzkumného procesu. Je-li výzkum organizován kolem výzkumných otázek a každá otázka vyhovuje empirickému kritériu popsanému v odstavci 3.6, dostáváme model výzkumu zobrazený na obrázku 2.1.



Obr. 2.1 Zjednodušený model výzkumu (bez hypotéz)

Zjednodušený model výzkumu zdůrazňuje:

- zacílení výzkumu pomocí výzkumných otázek,
- určení dat potřebných k zodpovězení těchto otázek,
- schéma výzkumu ke sběru a analýze těchto dat,
- využití dat (a výsledků jejich analýzy) k zodpovězení otázek.

Tato verze modelu ukazuje výzkumné otázky bez hypotéz. V kapitole 3 potvrzujeme úlohu hypotéz v návrhu výzkumu.

<sup>6</sup> „Naturalistický“ zde odkazuje na výzkum, který nemanipuluje se studovanou situací a nezahrnuje žádnou intervenci nebo ošetření. Výzkum probíhá v přirozeně se vyskytujícím prostředí, ne v laboratoři. Studuje se svět „takový, jaký je“.

Jednoduchý model lze modifikovat tak, aby zahrnul i hypotézy, jestliže to bude vhodné. Rozšířený model je zobrazen na obrázku 3.1.

Pomocí tohoto modelu lze usoudit, že plánování výzkumného procesu určují dvě obecné otázky. Jsou to též otázky, na nichž stojí struktura výzkumu a později s některými dodatky i celá disertace (nebo výzkumná zpráva). Otázky se týkají hlavních aspektů práce jako *co* (Jaké otázky se výzkum pokusí zodpovědět) a *jak* (Jak výzkum na položené otázky odpoví). Kapitola 3 pojednává o způsobech odpovídání na otázku „co“. Kapitola 5 se koncentruje na otázku „jak“, tedy na otázku po metodách. Je zde třetí otázka „proč“ (Proč je dobré hledat odpovědi na položené otázky a Proč je výzkum významný). Ta se týká zdůvodnění provedení výzkumu a probíráme ji v kapitole 6.

Tento model výzkumu pomáhá organizovat výzkumný návrh a v průběhu plánování je také vodítkem při vyrovnávání se s přetížením a případným zmatkem. Je účinným nástrojem při kvantitativním, kvalitativním i smíšeném výzkumu. Tam, kde nejsou možné nebo žádoucí předem specifikované výzkumné otázky a kde schéma nebo design výzkumu jsou takové, že se otázky navrhuje, teprve až nám k tomu poskytne klíč rozvíjející se vlastní empirický výzkum, vyžaduje model modifikace. I v těchto případech je však vždy užitečné, když ho máme na paměti, abychom viděli, kde a kdy to vhodné není. Pokud navrhujeme výzkumné otázky teprve v průběhu výzkumu, analytický proces se zpomalí. Začíná v průběhu empirické práce nebo krátce po ní, ne před ní. Jestliže se to přece stane, návrh výzkumných otázek bude ovlivněn pohledy a trendy, které vyplývají z dosud nashromážděných dat. Jinak jde o týž postup, který je nepostradatelný pro zajištění návaznosti jednotlivých částí výzkumu. Zmíněný model je také efektivní u výzkumu, který je koncipován spíše na základě problémů než otázek. Je-li výzkum navržen jako evaluace intervence coby řešení nějakého problému, pak tato evaluace může být rovněž snadno strukturovaná pomocí série výzkumných otázek.

## 2.8 Přehled pojmů a otázky

### Koncepty

research proposal	návrh výzkumu
the proposal as:	návrh výzkumu jako:
plan	plán
product	dílo
process	proces
phase	fáze
prestructured research	pevně strukturovaný výzkum
unfolding research	rozvíjející se výzkum
research questions	výzkumné otázky
research problems	výzkumné problémy

### Otázky

Kdo bude číst můj projekt?

Jaká budou očekávání lektorů?

Jak vypadá proces schválení projektu?

Existují nějaké katedrové nebo fakultní pokyny pro sestavení projektu a jeho prezentaci?



# 3

## Obecné schéma pro přípravu návrhů výzkumu

Tato kapitola popisuje obecné schéma, jak postupovat při přípravě a organizování návrhů výzkumu, přičemž se soustřeďuje na ústřední roli výzkumných otázek. Má-li prezentace problematiky určitý rámec a strukturu, neznamená to, že vývoj návrhu probíhá zcela logicky, organizovaně a deduktivně, jak by bylo možné odvodit z této prezentace. Jistě je možné postupovat podle prvního plánu, pravděpodobnější však je, že tvorba návrhu proběhne neuspořádaně, v rámci cyklického procesu s váháním a frustracemi, kdy výzkumník střídá postup vpřed s kroky vzad při zpracování různých aspektů a různých odstavců směrem k hotovému návrhu. To odráží rozdíl mezi procesem a produktem, zmíněnými v kapitole 2. Proces může být neuspořádaný, ale od produktu se očekává, že bude úhledný, dobře strukturovaný a snadný ke čtení.

### 3.1 Základní schéma

V kapitole 2 se zmiňuji, že návrh musí obsáhnout tato hlavní témata:

- o čem je navrhovaný výzkum,
- co se pokouší odhalit nebo čeho chce dosáhnout,
- jak se bude při tom postupovat,
- jaké bude ponaučení, co se dozvíme a proč to je cenné.

Tato témata můžeme formulovat pomocí tří obecných, ale ústředních otázek:

- Co?
- Jak?
- Proč?

Bez ohledu na to, jak se výzkumník postaví k aspektům probíraným v příští kapitole, jsou tyto tři obecné otázky ohniskem návrhu výzkumu. Společně tvoří obecný rámec pro jeho přípravu.

*Co* je předmět, který se výzkum snaží odhalit (udělat nebo dosáhnout). Formulováno tímto způsobem, *co* odkazuje přímo k výzkumným otázkám, nejdříve obecně a pak specificky.

*Jak* znamená, jakým způsobem chceme výzkumem zodpovědět výzkumné otázky. Zodpovídání otázky *jak* znamená vypořádat se s metodami výzkumu. Metody zde závisejí na výzkumných otázkách.

*Proč* znamená, za jakým účelem je tento výzkum nutné provést. Poukazuje na zdůvodnění (nebo k významnosti či důležitosti a očekávanému příspěvku) výzkumu. Uznává, že každý výzkum vyžaduje značné investice času, energie a ostatních zdrojů a tyto investice si žádají zdůvodnění. Také to zahrnuje představu návrhu výzkumu (a výzkumu samého) jako koherentní argumentace. Argumentace prezentovaná v návrhu má do určité míry zodpovědět otázku, proč je cenné výzkum provést. Navíc,

jak je uvedeno v kapitole 6, se v návrhu může objevit kapitola, která explicitně vyjádří zdůvodnění a předpokládaný přínos navrhovaného výzkumu.

Obecně řečeno, dobrý způsob, jak postupovat při přípravě návrhu výzkumu, je soustředit se na *co* před *jak* (viz odstavec 3.7.2). Proto se bude tato kapitola koncentrovat na výzkumné otázky. Položit *co* před *jak* znamená položit otázky před metody. O metodách pojednáme v kapitole 5.

### 3.2 Hierarchie konceptů

Výhodou plánování výzkumu na základě výzkumných otázek je to, že explicitně vyjadřuje myšlenku úrovní abstrakce ve výzkumu. Můžeme rozlišit pět úrovní konceptů a otázek, které se liší v úrovni abstrakce, formulováním induktivně-deduktivní hierarchie:

- výzkumná oblast,
- výzkumné téma,
- obecné výzkumné otázky,
- specifické výzkumné otázky,
- otázky při sběru dat.

Tvrdit, že těchto pět oblastí tvoří hierarchii, je totéž jako říci, že se liší v úrovni abstrakce a obecnosti a že je nutné je mezi sebou logicky propojit pomocí indukce a dedukce. Horní úroveň je nejobecnější a nejvíce abstraktní. Spodní úroveň je nejvíce specifická a nejkonkrétnější.

Takže shora dolů je výzkumná oblast obecnější než výzkumné téma, které je zase obecnější než obecná výzkumná otázka nebo obecné výzkumné otázky; ty jsou obecnější než specifické výzkumné otázky. Specifické výzkumné otázky jsou obecnější než otázky, které klademe při sběru dat.

Jinak řečeno a orientováno zdola nahoru je to tak, že otázky při sběru dat vyplývají (nebo jsou určeny..., obsaženy v...) ze specifických výzkumných otázek, které samy o sobě plynou z obecných výzkumných otázek atd., až se dostaneme v hierarchii až na její vrchol.

Užitek z tohoto koncepčního rámce a organizace výzkumu je ten, že vyjadřují a osvětlují propojení mezi různými úrovněmi abstrakce. Mezi těmito úrovněmi je zapotřebí mít pevné logické spojení, aby se výzkum vyznačoval vnitřní konzistencí, koherencí a validitou. K tomu slouží vyjádření „vyplývají z...“ z předchozího odstavce. Technické koncepty nebo procesy, které se na tomto dění podílejí, jsou dedukce a indukce. Pohybujeme se směrem dolů v hierarchii pomocí dedukce a nahoru pomocí indukce. Oba procesy jsou řízeny logikou.

Všechny výzkumné projekty nelze ovšem organizovat a plánovat popsaným způsobem. Projekty, u nichž má výzkum spíše rozvíjející se charakter, nelze jednoduše přizpůsobit popsanému silně strukturovanému schématu. Také se diskutuje o výzkumných otázkách vedoucích k zobecnění nebo spíše k individualizaci (Maxwell, 1996, s. 54–55)<sup>7</sup> a o zamýšleném důrazu na jeden z těchto typů otázek v uvažované studii. Lze však říci, že mnoho studií vyhovuje docela dobře popsanému přístupu, a popsaná hierarchie konceptů je každopádně vždy užitečná, a to jak z didaktických, tak z praktických důvodů. Nejenže uvažování pomocí těchto pojmů pomáhá při tvorbě návrhů, ale přispívá také k jasné komunikaci o vašem výzkumu a k srozumitelnému popisu výzkumného návrhu (a později k napsání disertační práce). Pokud studie zdůrazňuje individualizující otázky, užívání těchto pojmů a abstrakcí pomáhá zvýraznit logiku a posílit vnitřní validitu výzkumu.

<sup>7</sup> Zobecnující otázka hledá nomotetickou znalost – všeobecný zákon – jako tvrzení platící pro celou třídu lidí, situací, událostí nebo fenoménů. Specifická otázka hledá ideografickou znalost – místní, případovou, specifická tvrzení.

### 3.3 Výzkumné oblasti a témata

Výzkumná oblast se obvykle vymezuje několika málo slovy a někdy jen slovem jediným. Podobně i téma se označí několika málo slovy, obvykle však obsáhleji než výzkumná oblast. Téma je částí oblasti výzkumu. Jedná se o aspekt nebo část oblasti – poněkud konkrétnější krok směrem k označení předmětu výzkumu. Výzkumná oblast téma zahrnuje, ale nejedná se samozřejmě pouze o jediné téma uvnitř této oblasti.

Příklady výzkumné oblasti jsou absentérství v práci, kultura adolescentů na středních školách, život s Tourettovým syndromem, neúspěch nebo úspěch při univerzitním studiu, členství v dobrovolných organizacích, sebevražednost mladistvých. Tabulka 3.1 ukazuje čtyři možná výzkumná témata v oblasti sebevražednosti mladistvých.

Tabulka 3.1 Od výzkumné oblasti k výzkumným tématům

<b>Výzkumná oblast</b>
Sebevražednost mladistvých
<b>Čtyři možnosti výzkumných témat</b>
1: Četnosti sebevražd v různých skupinách
2: Faktory ovlivňující sebevražednost mladistvých
3: Způsoby ovlivňování sebevražedného chování mladistvých
4: Kultura mladistvých a význam sebevražd

#### Poznámka

Téma 1 a téma 2 implikují spíše kvantitativní výzkum.

Téma 3 a téma 4 implikují spíše kvalitativní výzkum.

Označíme-li nejdříve výzkumnou oblast a pak téma uvnitř oblasti, zúžíme první úroveň zaměření výzkumu, což nám umožní vyjasnit si, jaké máme možnosti. Každá oblast obsahuje mnoho témat, takže provádíme dvě volby: první je volba oblasti výzkumu, druhá je volba tématu uvnitř oblasti. Většinou studenti nemají větší obtíže s první volbou, s oblastí výzkumu. Obvykle vědí, o jakou oblast se zajímají. Častěji mají potíže s druhým

rozhodnutím: Jaké si mám zvolit téma ze všech možných témat v oblasti?

Cenným důsledkem vymezení oblasti výzkumu je to, že vám to jako výzkumníkovi umožňuje propojit váš výzkum s literaturou. Přesné vymezení tématu uvnitř oblasti je také určující pro výběr relevantní literatury pro váš výzkum a ještě přesněji zaměřuje na vhodnou literaturu. Umožňuje vyhledat specifickou literaturu, která bude základem pro zamýšlený výzkum.

### 3.4 Obecné a specifické výzkumné otázky

Obecné a specifické výzkumné otázky směřují k další úrovni specifičnosti a dále zužují zaměření navrhovaného výzkumu. Rozdíl mezi nimi je v úrovni specifičnosti. Obecné výzkumné otázky jsou obsáhlejší, abstraktnější a nelze je (obvykle) přímo zodpovědět, protože jsou příliš obecné. Specifické otázky jsou přímočařejší, detailnější a konkrétnější. Lze je přímo zodpovědět, protože ukazují na data, která jsou pro odpověď potřebná. Tohoto aspektu si všimneme v odstavci 3.6.

Podobně jako v oblasti výzkumu existuje více témat, tak také existuje více obecných výzkumných otázek uvnitř tématu. Specifické výzkumné otázky rozvíjejí dále deduktivní proces tím, že rozdělí obecnou otázku na specifické otázky, které z ní vyplývají.

Obecná otázka je obvykle příliš široká, aby se na ni dalo přímo odpovědět. Proto vyžaduje logické dělení do několika specifických výzkumných otázek. Obecnou otázku zodpovíme nepřímo pomocí akumulace a integrace odpovědí na příslušné specifické výzkumné otázky. V jedné studii může být více než jedna obecná výzkumná otázka. V takovém případě bude každá z nich vyžadovat analýzu a rozdělení do vhodných specifických výzkumných otázek. Tabulky 3.2 a 3.3 ilustrují tento proces pro výzkumnou oblast sebevraždy mladistvých.

Tabulka 3.2 Od výzkumného tématu k obecným výzkumným otázkám

<b>Výzkumné téma</b>
Factory ovlivňující četnost sebevražd mladistvých
<b>Obecná výzkumná otázka 1</b>
Jaký je vztah mezi faktory rodinného prostředí a incidencí sebevražd mladistvých?
<b>Obecná výzkumná otázka 2</b>
Jaký je vztah mezi faktory zkušeností ze školy a incidencí sebevražd mladistvých?

#### Poznámka

Je možné položit obecnější otázky. Zde uvádíme pouze dva příklady. Z tabulky 3.1 je patrné, že tyto otázky směřují spíše ke kvantitativnímu výzkumu.

Tabulka 3.3 Od obecné výzkumné otázky k výzkumným otázkám specifickým

<b>Obecná výzkumná otázka</b>
Jaký je vztah mezi faktory rodinného prostředí a incidencí sebevražd mladistvých?
<b>Specifická výzkumná otázka 1</b>
Jaký je vztah mezi příjmem rodiny a incidencí sebevražd mladistvých? nebo Jaká je četnost sebevražd mladistvých u rodin s různým příjmem?
<b>Specifická výzkumná otázka 2</b>
Jaký je vztah mezi rozvodem rodičů a incidencí sebevražd mladistvých? nebo Jaká je četnost sebevražd mladistvých u rodin, kde rodiče jsou rozvedeni nebo žijí odděleně, a u rodin, ve kterých tomu tak není?

#### Poznámka

Je možné položit ještě specifičtější otázky. Zde se jedná pouze o dva příklady.

Toto rozlišování je ve skutečnosti věcí zdravého rozumu a není obtížné ho provést v praxi výzkumného plánování. Už jsme se

zmínili o tom, že ačkoli jsem popis postupu provedl deduktivně, není nutné takto postupovat. Jednotlivé kroky a rozhodnutí se mohou provádět induktivně a nejčastěji se provádějí cyklicky a v iterativním propojení indukce a dedukce.

Vyjádřeno formálně, dobrý způsob, jak rozlišit obecné otázky od specifických, spočívá v tom, že ke každé otázce po jejím navržení aplikujeme empirické kritérium (odstavec 3.6): je jasné, jaká data musíme získat k jejímu zodpovězení? Pokud je odpověď na každou takovou otázku kladná, můžeme postoupit od otázek k metodám. Je-li odpověď záporná, bude asi zapotřebí další specifikace. Toto kritérium je také dobrou prověrkou při rozhodování, zdali jsme dospěli k prozkoumatelným otázkám.

Hlavním motorem této diskuse je proces úpravy obecného konceptu do specifické podoby tím, že ukazujeme jeho dimenze, aspekty, faktory, komponenty nebo indikátory. Ve skutečnosti vymezujeme obecný koncept směrem „dolů“ k datovým indikátorům. Z pojmů, které jsem použil (dimenze, aspekty, faktor, komponenty, indikátory), dávám přednost pojmu *indikátor*, protože má širokou aplikovatelnost v různých typech výzkumu. Je použitelný v kvantitativním i kvalitativním kontextu, zatímco „dimenze“, „faktory“ a „komponenty“ mají spíše kvantitativní konotace.

Lze formulovat jednu podmínku. V kvalitativních studiích se častěji setkáme s tím, že výzkum bude postupovat směrem „nahoru“ od indikátorů k obecným konceptům. Zopakujme si, že není důležité, jakým způsobem výzkum postupuje. Můžeme postupovat „nahoru“ využitím dedukce, od obecných konceptů ke specifickým konceptům a k indikátorům, nebo můžeme postupovat „nahoru“ použitím indukce, od indikátorů ke specifickým a obecným konceptům či dedukci a indukci užijeme zároveň. Důležité je, že hotový produkt, návrh (jako část celého výzkumu), vykazuje logické propojení mezi různými úrovněmi abstrakcí.

### 3.5 Otázka sběru dat

Na nejspodnější úrovni této hierarchie se nacházejí otázky při sběru dat. Jedná se o otázky na nejvíce specifické úrovni.

Oddělení otázek pro sběr dat má ten důvod, že studenti často směšují výzkumné otázky s otázkami při sběru dat. Výzkumná otázka je otázka, kterou chce výzkum zodpovědět. Otázka při sběru dat je otázka, kterou pokládáme, abychom získali data, jež pomohou zodpovědět výzkumnou otázku. V tomto smyslu je více specifická než výzkumná otázka. Abychom mohli zodpovědět výzkumné otázky, bude také při sběru dat zapotřebí více než jedné otázky.<sup>8</sup>

Jaký význam má tato hierarchie konceptů pro vytváření návrhu výzkumu? Detailní analýzou toho pojmu jsem se zabýval také proto, že se často jedná o ústřední aspekt preempirické, přípravné fáze výzkumu a jasně ukazuje na odlišné úrovně abstrakce. Porozumění této hierarchii je důležité, ale je málo pravděpodobné, že ji lze jako nějakou formuli aplikovat při vytváření návrhu. Bylo uvedeno, že celý proces vývojové fáze je poměrně neuspořádaný, iterativní a cyklický a může probíhat mnoha způsoby.<sup>9</sup> Jestliže si však popsanou hierarchii budete připomínat, bude vám užitečná při rozboru a organizování mnoha otázek, s nimiž se setkáte při každém vážnějším uvažování o výzkumné oblasti a výzkumných tématech.

<sup>8</sup> To doslovně neplatí pro všechny otázky, které mohou být použity při sběru dat ve studii. Daná specifická otázka v dotazníku může být dosti obecná, například úvodní otázka v kvalitativním rozhovoru. Důležité však je, že většina otázek na úrovni sběru dat má specifický charakter vázaný na jeden případ, osobu nebo událost.

<sup>9</sup> Locke a kol. (1993) uvádějí příklady tohoto procesu návrhu otázek, zahrnující indukci (s. 50) a dedukci (s. 53). Maxwell (1996, s. 54–59). Když píšou o kvalitativním výzkumu, dělají rozdíly mezi výzkumnými otázkami (zevšeobecnujícím-specifikujícím, instrumentální-realistické, variabilita-průběh). Také uvádějí příklad (s. 50) návrhu výzkumných otázek a příslušná cvičení (s. 61–62). Madsen (1983, s. 30–34) ukazuje, jak navrhnout vedlejší (tj. specifické) výzkumné otázky ze všeobecných otázek.

### 3.6 Výzkumné otázky a data – empirické kritérium

V empirickém výzkumu je zapotřebí, aby data byla spojena s koncepty a koncepty s daty a aby spojení mezi koncepty a daty bylo těsné, logické a konzistentní. Tuto představu je zapotřebí aplikovat na naše výzkumné otázky.

Koncepty jsou věstaveny do výzkumných otázek. Obecné výzkumné otázky používají obecné koncepty a specifické otázky používají koncepty specifické. Obecné koncepty jsou obvykle příliš obecné a abstraktní, aby je bylo možné spojit přímo s datovými indikátory. S daty jsou spojeny spíše nepřímo prostřednictvím specifických konceptů. Překládání obecných konceptů do konceptů specifických znamená specifikovat, co bude výzkumník považovat za indikátory – v empirických datech – těchto konceptů.

Představa empirického kritéria pro výzkumné otázky je ta, že dobře navržené a formulované otázky indikují, jaká data jsou zapotřebí, abychom je zodpověděli. Je to představa, která stojí v pozadí v úsloví, že „dobrá otázka, znamená polovinu odpovědi“. V konečném důsledku každá výzkumná otázka musí být formulována na takové úrovni specifičnosti, že rozpoznáme, jaká data jsou zapotřebí, abychom ji mohli zodpovědět.

Toto empirické kritérium můžeme aplikovat zcela rutinně v průběhu navrhování výzkumných otázek. Je u každé otázky jasné, jaká data potřebujeme k jejímu zodpovězení? Jestliže výzkumná otázka neposkytuje jasnou indikaci potřebných dat, pak nevíme, jak máme pokračovat ve výzkumu, když se dostaneme do fáze sběru dat a jejich analýzy.

Určitý problém nastává s takzvanými „je třeba“ otázkami. Mám na mysli otázky jako:

Je třeba, aby učitelé hodnotili studenty? Je třeba, aby učitelé znali IQ svých studentů? Mají učitelé používat tělesné tresty?

Je třeba, aby pečovatelky nosily bílé uniformy?<sup>10</sup> Mají zdravotní sestřičky dovolit pacientům, aby se podíleli na plánování vlastní péče? (Brink a Wood, 1994, s. 8)

Mají manažeři používat demokratický, nebo autoritativní styl vedení? Mají organizace mít plochou, nebo hierarchickou strukturu vedení?

Takové otázky jsou složité nejen proto, že obsahují (nebo vypadají, že obsahují) hodnotové posouzení. V kontextu této kapitoly je nutné upozornit na to, že nesplňují test empirickým kritériem. U každé takové otázky není jasné, jaká data potřebujeme, abychom ji mohli zodpovědět. Proto v takto formulované podobě nejsou řešitelné a nelze na ně odpovědět pomocí dat. V této podobě se nejedná o empirické otázky. Je-li nutné je zodpovědět pomocí empirického výzkumu, vyžadují přeformulování.

Netvrdím, že takové hodnotové otázky nejsou důležité. Naopak, je možné snadno zdůvodnit, že otázky typu „je třeba“ patří mezi ty nejdůležitější typy otázek, které vyžadují odpověď. Pouze tvrdím, že v takovém tvaru se nejedná o empirické otázky, a proto je zapotřebí pro jejich řešení použít neempirické postupy nebo je přeformulovat tak, aby se staly empirickými.

Obvykle může být taková otázka převedena na otázku empirickou. Existují různé způsoby, jak to provést. Jedna cesta, která je často účinná, spočívá v tom, že použijeme obrat „Myslí si X, že...?“ (kde X musíme určit). V tomto smyslu se „Mají zdravotní sestřičky nosit bílé uniformy?“ může změnit na: „Myslí si zdravotní sestřičky, že mají nosit bílé uniformy?“

„Zastávají ředitelé nemocnic názor, že zdravotní sestřičky mají nosit bílé uniformy?“

<sup>10</sup> Redefinice otázky s cílem úplně vyhovět empirickému kritériu vyžaduje jít mnohem dále. Samozřejmě jsou zde další možnosti redefinice originální otázky typu „měl by“. Tato jednoduchá cesta se používá pro ilustraci. Uvedený způsob redefinice může být součástí jakékoli hodnotící odpovědi na originální otázku i přesto, že to trochu změní její význam. Další možností je redefinovat „měl by“ otázku v kontextu prostředků-cílů (nebo příčiny-efekty). Například: „Měly by sestřičky nosit bílé uniformy?“ se může změnit na otázku: „Jaké důsledky má nošení bílých uniforem na vztahy sestra–doktor–pacient, nebo na postoje pacienta?“

„Myslí si pacienti, že zdravotní sestřičky mají nosit bílé uniformy?“

A tak dále. Takto pozměněné otázky začínají vyhovovat empirickému kritériu. První ukazuje, že potřebujeme znát názory zdravotních sestřiček. V druhém případě potřebujeme podobné informace od ředitelů nemocnic.

V průběhu navrhování výzkumných otázek se tedy musíte u každé otázky ptát: „Jaká data potřebuji pro zodpovězení této otázky?“

## 3.7 Tři taktické aspekty

Kapitola 7 probírá některé obecné a specifické taktiky použitelné při přípravě návrhu výzkumu. Zde uvedu k této záležitosti tři taktické aspekty, protože se to hodí v kontextu této kapitoly. Jedná se o:

- význam preempirické fáze výzkumu,
- otázky před metodami,
- potřebu hypotéz.

### 3.7.1 VÝZNAM PREEMPIRICKÉ FÁZE

Preempirická fáze výzkumu se týká aspektů, o nichž se diskutuje v této a v následující kapitole. Pojem „otázka ve vývoji“ užívám, abych popsal první fázi analýzy a vývoje výzkumných otázek. Podle mého názoru je stejně důležitá jako empirická fáze nebo fáze metod výzkumu. Jedná se o etapu, kdy se připravují předpoklady, které budou mít významný vliv na vše, co se bude dělat později. Samozřejmě že tento vliv bude větší v prestrukturovaném typu výzkumu a menší ve výzkumu s rozvíjejícím se plánem. Zdá se, že její význam není dost zdůrazněn v literatuře o výzkumných metodách. Myslím si, že to je částečně proto, že se tato literatura zabývá přednostně metodologickými záležitostmi. Nelze ovšem tvrdit, že by metodologie nebyla důleži-

tá. Spíše chci odstranit nerovnováhu tím, že zdůrazňuji význam tvorby otázek a potřebné konceptuální analýzy v preempirické fázi. Základním krokem v preempirické fázi je výběr a vymezení výzkumné oblasti a tématu. Jakmile jsou příslušná rozhodnutí studentovi jasná, bylo dosaženo velkého pokroku.

### 3.7.2 OTÁZKY PŘED METODAMI

Otázky a metody je třeba v daném výzkumu vzájemně propojit. Je to součást interní validity výzkumu. Jedná se o záležitost dnes důležitější než kdykoli dříve, protože v současném sociálněvědním výzkumu koexistují vedle sebe kvalitativní a kvantitativní metody, které navíc mohou být kombinovány ve smíšeném výzkumu.

Obecně platí, že toto propojení je nejlépe uskutečnitelné, jestliže se nejdříve soustředíme na návrh výzkumných otázek a pak na metody jejich zodpovězení. „Obecně“ zde znamená, že k tomuto pořadí událostí existují výjimky, a že tedy není povinné. Já ho však doporučuji, protože jsem přišel na to, že studenti se zabývají metodickými aspekty, aniž by měli jasno ve výzkumných otázkách. Příliš často a brzy se ptají: Jak to udělám? nebo Mohu použít tu a tu metodu? Tyto dotazy jsou samozřejmě namístě, ale nikoli na začátku procesu plánování výzkumu, protože by mělo předcházet formulování předmětných aspektů, kdy se zabýváme tím, co vlastně chce výzkum prozkoumat.

### 3.7.3 POTŘEBUJI VE SVÉM NÁVRHU HYPOTÉZY?

Otázku Potřebuji hypotézy? situuji na mnohem specifitější úroveň. Tato otázka se vyskytuje velmi často a způsobuje obtíže. Stručně řečeno, domnívám se, že hypotézy se mají ve výzkumu používat, je-li to vhodné, a ne z povinnosti a automaticky. Toto přesvědčení vychází z náhledu, že hypotézy mají ve výzkumu důležitou roli, pokud mohou být dedukovány z teorie nebo jsou pomocí teorie vysvětleny, takže výzkum, který je testuje, skutečně testuje teorii, která za hypotézami stojí.

Jedná se o „klasický“ nebo tradiční hypoteticko-deduktivní model výzkumu, který má samozřejmě své opodstatnění a význam. Ne každý sociální výzkum se s tímto modelem ovšem ztotožňuje. Existují dvě přímočaré otázky, které pomáhají při určení toho, zda v dané studii jsou hypotézy potřebné:

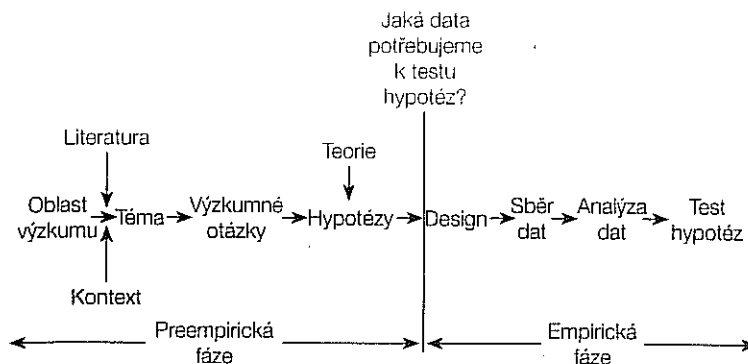
- Mohu pro každou specifickou otázku předem navrhnout predikci, co očekávám (před empirickým výzkumem, tedy předtím, než získám a analyzuji data)?
- Pokud ano, vychází základ predikce z nějaké množiny tvrzení, z nějaké „teorie“, z níž lze hypotézy odvodit a která hypotézy vysvětluje?

Jestliže si na tyto dvě otázky odpovíme kladně, můžeme se ve výzkumu pokusit formulovat a testovat hypotézy a také tímto způsobem testovat „teorii“. Odpovíme-li záporně, pak navrhuji ponechat celou záležitost na úrovni výzkumných otázek. Nevidím žádný logický rozdíl mezi zodpovídáním výzkumných otázek a testováním hypotéz, jestliže uvažuji o tom, jaká data potřebuji a jak je budu analyzovat. Jsou zapotřebí stejné operace.

Toto dilema (hypotézy, nebo bez hypotéz?) nemusí mít podobu striktního „buď, anebo“. Idea „řídící hypotézy“ bývá pro výzkum užitečná. Může se jednat o poučený odhad nebo domněnku, pro kterou nemá výzkumník zcela jasné zdůvodnění ve smyslu, jak jsme již popsali výše. Jako způsob propojení, shrnutí a integrování přemýšlení výzkumníka o tématu, což je velice důležité, může dát taková řídící hypotéza směr přípravě plánu výzkumu, sběru dat a analýze a může připravit půdu pro další užitečné koncepty v jeho uvažování. V tomto smyslu to jednoznačně užitečné je. Musíme si však také uvědomit, že tyto funkce mohou plnit i výzkumné otázky. Zvláště zmiňovanou „fokusuující“ funkci hypotézy plní stejně dobře výzkumná otázka.

Stručně řečeno, jsem proti představě, že máme mít ve výzkumu hypotézu jenom proto, že *ji tam musíme mít*. Používejme hypotézy, je-li to užitečné, a nepoužívejme je, pokud tomu tak

není. Obrázek 2.1 ukázal model výzkumu, který je postaven na výzkumných otázkách. Tento model lze modifikovat pro výzkum, jenž má za základ testování hypotéz. Takto modifikovaný model ukazuje obrázek 3.1.



Obr. 3.1 Zjednodušený model výzkumu (s hypotézami).

### 3.8 Přehled pojmů a otázky

#### Pojmy

research area : výzkumná oblast

research topic : výzkumné téma

general research question : obecná výzkumná otázka

specific research questions : specifické výzkumné otázky

empirical criterion : empirické kritérium

hypotheses – relationship to theory : hypotézy – vztah k teorii

#### Otázky

Na zcela obecné úrovni

Co

O čem je můj výzkum?

Jaký je jeho účel?

Na co chce přijít nebo co chce zodpovědět?

Speciálně: Na jaké otázky chce nalézt odpovědi?



*Jak*

Jakým způsobem můj výzkum zodpoví položené otázky?

*Proč*

Proč je důležité provést tento výzkum?

*Specifičtěji:*

Jaká je moje výzkumná oblast? Určil jsem ji jasně?

Jaké je moje téma? Určil jsem ho jasně a ukázal jsem, že patří do dané výzkumné oblasti?

Jaké jsou mé obecné výzkumné otázky?

Jaké jsou mé specifické výzkumné otázky?

Vyhovuje každá specifická výzkumná otázka empirickému kritériu? To znamená, je jasné, jaká data jsou zapotřebí k zodpovězení každé otázky?

## 4 Role teorie a práce s literaturou

Předchozí kapitola pojednala o základní kostře přípravy návrhu výzkumu a jako praktický a pedagogický prostředek využila výzkumnou otázku. V této kapitole se podíváme na čtyři doplňující aspekty. Dva z nich (perspektiva a teorie) se týkají obecného směru a orientace výzkumu. Další (prestrukturovaný versus rozvíjející se plán) se týká hlavně schématu výzkumu a metod. Čtvrtý (literatura) se týká jak kontextu výzkumu, tak způsobu, jak se výzkumné otázky a strategie navrhnou.

Tyto aspekty jsou zde zvláště důležité, protože se věnujeme kvalitativnímu i kvantitativnímu výzkumu současně a využíváme společný základní rámec výzkumných otázek, schématu výzkumu, sběru i analýzy dat. Také je potřeba se jim věnovat z toho důvodu, že zahrnujeme do svého uvažování jak celý sociální výzkum, jeho různé disciplíny a různé výzkumné styly a tradice, tak oba hlavní rozdílné přístupy. Tyto aspekty však nemají vždy stejnou důležitost, takže ne všem se bude v konkrétních návrzích výzkumu věnovat stejná péče. Navzdory tomu si myslím, že se jedná o aspekty, které je při plánování výzkumu nutné stále

promýšlet. Budeme-li takto postupovat, pak odhalíme skryté předpoklady, posílíme návrh výzkumu a lépe připravíme výzkumníka, zvláště tehdy, jestliže se předpokládá obhajoba návrhu výzkumu (nebo disertační práce).

V souvislosti s plánováním výzkumu a přípravou návrhů výzkumu uvažují o těchto aspektech zároveň s ústředními otázkami „co“, „jak“ a „proč“ předchozí kapitoly. V tomto smyslu dávají kontext a směr připravovanému výzkumu. V určitých ohledech mohou také změnit způsob, jak je otázka „co“ položena a řešena.

Hlavní věc, kterou zde chci zdůraznit, je to, že autor potřebuje lektorům objasnit, které z těchto aspektů ovlivňují připravovaný výzkum a jakým způsobem se to děje. To samozřejmě znamená, že autor by si měl ve fázi plánování vyjasnit, které z těchto aspektů jsou relevantní a jakým způsobem. Učinit tak a informovat o tom znamená pro výzkumníka důležitý vyjasňující úkol a významnou pojistku proti nesplněným očekáváním na straně lektora.

## 4.1 Perspektiva výzkumu

Jedná se o to, zda přijmeme určitou perspektivu, filozofickou pozici, nějaké paradigma nebo metateorii, která by ovlivnila náš výzkum. Pojmy jako paradigma nebo metateorie potřebují stručný výklad.

*Paradigma* zde znamená množinu předpokladů o sociálním světě a o tom, co tvoří správné techniky a témata, jestliže chceme svět zkoumat. Jednoduše řečeno, paradigma je způsob pohledu na svět. Je to názor, jak se má dělat věda, a je širokým termínem zahrnujícím kromě metod i prvky epistemologie a filozofie.<sup>11</sup> Příklady obecných paradigmat v sociálních vědách

<sup>11</sup> Guba a Lincolnová poznamenávají: „Na paradigma může být pohlíženo jako na sadu základních přesvědčení (metafyziku), která se zabývá konečnými nebo základními principy. Představuje to světový pohled, který definuje povahu ‚světa‘, místo jednotlivce v něm a škálu možných vztahů k tomuto světu a k jeho částem, jak to činí například kosmologie nebo teologie.“ (1994, s. 107)

jsou pozitivismus, postpozitivismus, kritická teorie a konstruktivismus. Více podrobnějších příkladů a klasifikace paradigmat popsali Guba a Lincolnová (1994).

Někteří autoři používají výraz *metateorie* podobně, přičemž jim jde o popis představ o koncepci vědy: „Různí myslitelé, zvláště filozofové (vědy), navrhli různé ideje, co věda má a může dokázat. Představa o tom, co je vědecky možné a co ne, se nazývá metateorie.“ (Higgs, 1995, s. 3) Příklady metateorií uvažované autory z oblastí filozofie pedagogiky jsou logický empirismus (a postempirismus), kritický racionalismus, kritická teorie, fenomenologie, hermeneutika a systémová teorie.

Paradigmata a metateorie mohou být považovány za „perspektivy“ (nebo „pozice“), které mohou stát v pozadí určitého výzkumu. Budu používat široký a obecnější (a méně úctyhodný) výraz *perspektiva*, abych popsal představu, která může být paradigmatem, metateorií nebo filozofickou pozicí, která by byla v pozadí výzkumu. Existují i jiné perspektivy než ty, které jsem uvedl jako paradigmata nebo metateorie, jež mohou najít využití v daném výzkumu, zvláště v tom kvalitativním. Příklady jsou feminismus, postmodernismus, symbolický interakcionismus, sémiotika, etnometodologie, analýza diskurzu nebo analýza konverzace.<sup>12</sup>

Je-li přijata určitá perspektiva v dané výzkumné akci, pak to může ovlivnit výzkumníka v několika směrech. Obvykle to například znamená, že dělá určité předpoklady, přijme určitý systém názorů a odmítne jiný. Tato volba má vliv na to, na co se výzkumník zaměří a které otázky a problémy formuluje, aby je

<sup>12</sup> Existuje určitá nejasnost a překrývání pojmů: Například je obtížné odlišit paradigma, metateorii a perspektivu od strategie a strategií od designu (plán výzkumu). Například Morse (1994, s. 224–225) považuje sémiotiku za paradigma, etnometodologii a analýzu diskurzu za strategie a fenomenologii za obojí – paradigma i strategii. Také se vyjadřuje (s. 221) o „paradigmatických perspektivách“. Jedna možnost, jak zmenšit tuto složitost demarkace, je použít perspektivu jako široký pojem (zahrnující paradigma a metateorii) – aby se na strategii pohlíželo jako na něco, co implementuje perspektivu, a na design jako na něco, co implementuje strategii. Příloha 1 pojednává podrobněji o tomto způsobu použití perspektivy, strategie a designu (plánu, resp. schématu výzkumu).

ve výzkumu zkoumal. Má vliv jak na diskurz, tak na metody výzkumu – například upřednostňováním určitých metod a potlačováním jiných. Může ovlivnit způsob, jak se budou klást výzkumné otázky, s příslušnými implikacemi pro volbu metod. Různé perspektivy také implikují různé množiny kritérií pro evaluaci sociálního výzkumu (viz například Denzin a Lincolnová, 1994, s. 479–483).

Dilema perspektiv se různě uplatňuje, více než co jiného, v jednotlivých oblastech sociálních věd a jeho role a význam mohou být interpretovány v různých oblastech odlišně. To znamená, že v některých oblastech hraje větší roli než v jiných, a v určitých oblastech především aplikovaného výzkumu nemá relevanci vůbec žádnou. Může být tedy chápáno různě na rozmanitých úrovních akademického výzkumu: Často se například považuje za relevantnější zohlednit ho v doktorské práci, nikoli v práci magisterské. Zopakujme si, že některé oblasti sociálních věd jsou heterogennější a pluralistické ve vztahu k paradigma-  
tům a perspektivám, zatímco jiné jsou více homogenní. A konečně, v důsledcích těchto vlivů se některé oblasti věnují paradigmatické diskusi více než jiné. Vědy o vzdělávání jsou v tomto směru velmi heterogenní a plné diskuse, zatímco experimentální psychologie je homogenní a relativně prostá takových debat.

Je tudíž obtížné o této záležitosti psát tak, aby to bylo aplikovatelné ve všech oblastech sociálních věd. Navzdory tomu navrhuji tři přímočará doporučení, která mohou pomoci studentům při přípravě jejich návrhů výzkumu.

Za prvé, nemyslím si, že každý sociální výzkum si musí zvolit jednu z těchto perspektiv. Právě naopak, výzkum má vycházet z pragmatictějšího přístupu k otázkám, které vyžadují odpověď, nebo k problémům, které vyžadují řešení.

Za druhé, podobně sociálněvědní výzkumná akce může vycházet z určité perspektivy, možná vybrané z výše uvedených, nebo z nějaké jejich kombinace. Příklady jsou feministická studie o účasti žen na práci v odborech, kritická studie života v azylu nebo konstruktivistická studie kurikulárního vývoje ve vědě.

Za třetí, jestliže druhý bod má relevanci, pak autor návrhu výzkumu má v textu identifikovat tuto paradigmatickou per-

spektivou včas a jasně. To je důležité, aby se předešlo neadekvátním očekáváním lektorů.<sup>13</sup>

## 4.2 Role teorie

V předchozím odstavci jsem použil výraz „metateorie“ k označení určitého paradigmatu, které může ovlivnit provádění výzkumu. Tato podkapitola je o tom, co bychom mohli nazvat „předmětná teorie“, a o její roli ve výzkumu. Pod pojmem předmětná teorie chápu teorii o reálných aspektech nebo o reálném fenoménu; k tomu uvedu dále několik příkladů. Obvykle je funkcí takové teorie něco popsat nebo i vysvětlit. Vysvětlující teorie je taková, která jenom nepopisuje, ale i vysvětluje fenomén, který je středem zájmu. Taková teorie je množinou tvrzení, která zkoumaný fenomén společně popisují a vysvětlují. Tato tvrzení jsou na vyšší úrovni abstrakce než specifická fakta a empirické generalizace (data) těchto fenoménů. Vysvětlují data dedukcí ve smyslu jestliže–pak.

Podobně jako u metateorie i otázka role předmětné teorie se má spíše objevit v doktorské studii než v magisterské práci. Je to zřejmě proto, že obvyklá kritéria na univerzitách požadují „podstatný a originální příspěvek ke znalostem“, který studie přináší, a „podstatná“ část příspěvku se často interpretuje pomocí výrazu „substantivní teorie“.

<sup>13</sup> Uvědomuji si, že problém perspektivy (nebo paradigmatu) je stále přítomen, i když třeba implicitně, také v „aplikovaném“ výzkumu, protože předpoklady o realitě, strategiích a metodách zkoumání hrají vždy určitou roli. Také vím, že lze vyžadovat, aby se tyto předpoklady objasnily a popsaly. Zjistil jsem ale, že silný důraz na problém perspektiv a paradigma může studenty začínající s výzkumem zmást a zdržet. Proto se nyní ve své výuce věnuji více tomu, aby se otázka perspektivy vynořovala přirozeně a postupně, než abych ji vynucoval. Otázka obrany této perspektivy, pokud je nějaká zapotřebí, je záležitost, která se zdá vyzávaná spíše na danou katedru nebo fakultu. Jedna katedra může trvat na detailním popisu a obhajobě perspektivy, zatímco jiná na tom trvat nemusí. Vzhledem k této skutečnosti je dobrou radou pro studenta poznat, jaká je situace na daném oddělení, katedře nebo fakultě.

Některé příklady substantivních teorií z různých oblastí sociálního výzkumu jsou teorie atribuce, teorie posilování, různé teorie učení, teorie osobních konstruktů (z psychologie); teorie referenční skupiny a teorie stratifikace (ze sociologie); teorie pracovních osobností a zakotvení v práci, teorie o morálním vývoji dětí a cyklech učitelovy kariéry (vzdělávání) a různé teorie vedení (v manažerství a řízení).

Při přípravě návrhu výzkumu musíme tedy zodpovědět obecnou otázku: Jaká je role „substantivní“ teorie v této studii? Můžeme ji uchopit tak, že uvážíme dvě podřazené otázky:

- Týká se popisně-explanační rozlišení tohoto návrhu výzkumu?
- Lze v tomto výzkumu uplatnit rozlišení mezi verifikací teorie a vytvářením teorie?

#### 4.2.1 POPIS VERSUS VYSVĚTLENÍ

Je vhodné uvažovat v navrhované studii o popisně-explanačním rozlišení? To je jeden z těch aspektů, kterými se nemusíme zabývat ve všech studiích. Přesto se jedná o užitečnou otázku při přípravě návrhu výzkumu.

Výzkum, ať je kvalitativní, nebo kvantitativní, může být popisný nebo explanační anebo obojí. Popisná studie se používá do sběru, organizování a shrnování informací o studované oblasti. Při popisu se vykresluje obraz, co se stalo, nebo jak se věci dějí, nebo jak vypadá situace, osoba nebo událost, nebo v jakém vztahu jsou věci a osoby. Zabývá se zjednodušením komplikovaných věcí. V sociálních vědách to často znamená shrnutí specifických faktických informací do empirického zobrazení (jestliže jde o výzkum s nomotetickým či zobecnujícím zaměřením) nebo shrnutí detailů událostí, charakteristik, případů či procesů (pokud se jedná spíše o ideografický nebo případový výzkum).

Na druhé straně explanační studie se používá do vysvětlování a zdůvodnění popisné informace. Také se zabývá zjednodušením a objasněním věcí, ovšem na odlišné úrovni. Zaměřuje se na na-

lezení věcných zdůvodnění jednotlivých kroků a ukazuje, proč a jakým způsobem se k nim dospělo.

Popis má omezenější cíl než explanace. Můžeme něco popsat bez vysvětlení, ale nemůžeme to dokázat vysvětlit bez popisu. Proto vysvětlení jde dále než popis. Jedná se o popis plus něco dalšího. Jinak řečeno, explanační studie se zabývá testováním či verifikací teorie nebo generováním studie nebo oběma.

Jeden způsob, jak vidět rozdíl mezi popisem a explanační je srovnat otázky *co* s otázkami *proč* a *jak*. Popisná studie se v podstatě ptá: Co je to zde za případ nebo situaci? Explanační studie se vlastně ptá: Proč nastal tento případ nebo tato situace? nebo: Jak tato situace vzniká nebo vznikla? Popisně-explanační rozlišení lze uvažovat jak v kvalitativních, tak v kvantitativních studiích. V kvalitativním výzkumu rozlišuje Maxwell (1996, s. 59) ještě třetí kategorii otázek: *interpretativní otázky*. Popisné otázky se tak ptají *co*, explanační otázky *proč* a interpretativní otázky se ptají na význam věcí pro lidi v dané situaci.<sup>14</sup>

Podle mého názoru mají ve výzkumu své místo jak popisné, tak explanační studie a žádná z nich není nutně lepší než ta druhá. Spíše je to otázkou vyhodnocení dané výzkumné oblasti nebo situace, zvláště pak vyhodnocení dosažené fáze vývoje znalostí v dané oblasti a zvolení odpovídajícího důrazu studie. V relativně nové oblasti výzkumu (například jak učitelé využívají internet ve třídě) má smysl, aby se zdůraznil popis. Pro dobře rozvinuté oblasti výzkumu (například vztah mezi sociální příslušností a dosaženým výsledkem ve škole), v nichž je k dispozici značné množství popisných informací, má smysl klást ve výzkumu důraz na explanační.

Někdy se však hodnota čistě popisných studií zpochybňuje. Setkáme se s názorem, zvláště na doktorské úrovni, že studie se má pokusit o víc než „pouze o popis“. Tento názor vychází ze skutečnosti, že explanační znalost je mnohem hodnotnější než

<sup>14</sup> Maxwell (1996, s. 59–60) definuje pět kategorií porozumění v kvalitativním výzkumu: popis, interpretace, teorie (vysvětlení), generalizace a vyhodnocení. První tři kategorie zahrnují většinu typů otázek, které se používají v kvalitativním výzkumu.

znalost popisná. Jestliže víme, proč (nebo jak) se něco stane, pak víme víc než pouze, že se něco stalo, a takovou explanační znalost můžeme využít pro predikci. K uvedenému příkladu o nové oblasti výzkumu však musíme dodat, že velmi cenný krok vpřed může znamenat pečlivý a důkladný popis. Dobrým prvním krokem při vysvětlování, proč se něco stalo, je přesné popsaní, co se stalo. A pečlivá popisná práce je nám ku pomoci při návrhu abstraktnějších konceptů v pozdějším teoretizování. Také platí, že v různých oblastech nebo stylech výzkumu existují rozdílné názory na význam popisné studie. Příkladem je etnografie v antropologii (a v některých oblastech aplikovaného sociálněvědního výzkumu), kde může být cílem výzkumu „úplný etnografický popis“. K tomu Glaser podotýká, že přístup Strausse a Corbinové pomocí zakotvené teorie nevede k teorii, nýbrž k „úplnému konceptuálnímu popisu“ (srov. Laser, 1992).

Sama *explanace* je komplexní filozofický koncept. Zde používám pojetí explanace zdůrazňující indukci ze specifických faktů nebo empirických zobecnění k obecnějším a abstraktnějším tvrzením. Empirické zobecnění je pak specifický příklad obecného tvrzení, které „takto něco vysvětluje“. Jinou častou a užitečnou, třebaže rozdílnou formou explanace je forma „chybějícího spojení“. V tomto konceptu jsou událost nebo empirické zobecnění vysvětleny tak, že ukážeme na propojení, která fenomén způsobují. Například vztah mezi sociální třídou a dosaženým vzděláním může být vysvětlen kulturním kapitálem (Bourdieu, 1973). Nebo vztah mezi sociální třídou a sebehodnocením může být vysvětlen pomocí vztahu rodiče–dítě, který je propojuje (Rosenberg, 1968, s. 54–82).<sup>15</sup>

V souhrnu pak otázky pro přípravu návrhu jsou tyto:

Je navrhovaná studie popisná, explanační, nebo obojí? Jinými slovy, usiluje o zodpovězení otázek *co*, nebo také *proč* a *jak*?

<sup>15</sup> Toto jsou příklady z kvantitativního výzkumu, kde je použit koncept intervencujících proměnných k popisu propojení mezi fenomény. Vyjádřeno termíny podle Maxwella (1996, s. 58), je tento typ vysvětlení teorií vhodný pro vysvětlení variability. Tato logika ale funguje právě tak dobře s kvalitativními daty (Miles a Huberman, 1994, s. 222–228). V takovém případě pak jde o teorii vhodnou pro explanaci procesu.

Jaká je logika, která stojí za přijatým postojem, a jak byla tato logika podána v návrhu výzkumu?

## 4.2.2 VERIFIKACE TEORIE VERSUS TVORBA TEORIE

Verifikace je další z aspektů, které jsou v různých sociálněvědních oblastech zohledňovány velmi nerovnoměrně. Navazuje na předchozí odstavec v konceptech explanace a explanační teorie. Všeobecně řečeno, dvě hlavní možné role pro předmětnou explanační teorii jsou testování teorie a vytváření teorie. První role se nazývá verifikace teorie, druhá je vytváření teorie. Toto rozlišování mezi vytvářením a verifikováním teorie je propojeno s kvalitativním a kvantitativním rozlišováním. Verifikace teorie může být kvantitativní, kvalitativní nebo obojí. Tak je tomu i s vytvářením teorie. Obojí může být vhodné, vše závisí na výzkumné oblasti, tématu a kontextu. Žádná ze strategií není lepší než ta druhá. Zároveň je historicky dáno, že verifikace teorie probíhala v sociálních vědách častěji kvantitativně, kdežto vytváření teorie kvalitativně.<sup>16</sup>

Opakují, že zde používám „teorii“ ve smyslu předmětné explanační teorie. V tomto smyslu je teorie množina tvrzení, která vysvětluje fakta (pozorování, výsledky a empirická zobecnění). Děje se tak na abstraktnější úrovni, než jsou fakta samotná. Mezi teorií a fakty existuje spojení typu „jestliže–pak“: jestliže je teorie správná, pak z ní plynou faktuální tvrzení. Tato faktuální tvrzení jsou hypotézami, které se použijí k testování teorie v průběhu verifikační studie.

Verifikace teorie usiluje o test teorie nebo přesněji, otestovat tvrzení (to znamená hypotézy) odvozené z teorie. To je zcela běžný model v sociálních vědách, které tradičně zdůrazňovaly kvantitativní výzkum (jako psychologie a některé oblasti řízení

<sup>16</sup> Creswell (1994, s. 81–101) užitečně diskutuje o roli teorie, ukazuje její typickou deduktivní strukturu při testování teorie v kvantitativním výzkumu a její typickou induktivní strukturu pro generování teorie v kvalitativním výzkumu.

a pedagogických věd). Taková studie je uvedena teorií, odvodí z ní hypotézy a pokračuje testem těchto hypotéz.

Studie zaměřená na vytvoření (generování) teorie se snaží navrhnout nebo rozvinout teorii, která by vysvětlila fenomény nebo výsledky. Taková studie je obvykle uvedena otázkami, pokračuje sběrem dat a končí teorií. To byl běžný model v některých kvalitativních studiích, hlavně v takových, kde se uplatňovala zakotvená teorie (například v ošetrovatelských vědách).

Toto rozlišení mezi generováním a verifikací je ve skutečnosti záležitostí zaměření studie. Studie verifikující teorii často končí modifikací teorie nebo jejím návrhem, zvláště pokud se hypotézy nepotvrdí. Podobně studie zaměřená na vytvoření teorie používá procesy verifikace (a falzifikace) při konstruování teorií. Ačkoli se obě strategie mohou v jedné studii přirozeně prolínat, je důležité, aby bylo v návrhu výzkumu předem jasné, na co se studie zaměří, kde bude těžiště a cíl.

Verifikující studie mají hypotézy k testování. Hypotézy jsou specifické predikce o tom, co se očekává, že se nalezne v datech. Odrážejí výzkumné otázky a mají vyplývat z teorie (nebo být vysvětleny pomocí teorie). Již jsem se zmínil (odstavec 3.7.3), že nepovažují za zcela přesvědčivé pracovat s hypotézami, aniž se ukáže, z jaké teorie vyplývají.

Proto jsou otázky ve fázi návrhu výzkumu formulovány takto:

- Je-li účel explanatorní, je studie zaměřena na verifikaci, nebo vytvoření teorie?
- Jaká logika spočívá za tímto postojem a jak tato logika ovlivní návrh výzkumu?
- Je-li verifikace teorie jejím těžištěm, jaké jsou hypotézy a jaká se za nimi skrývá teorie?

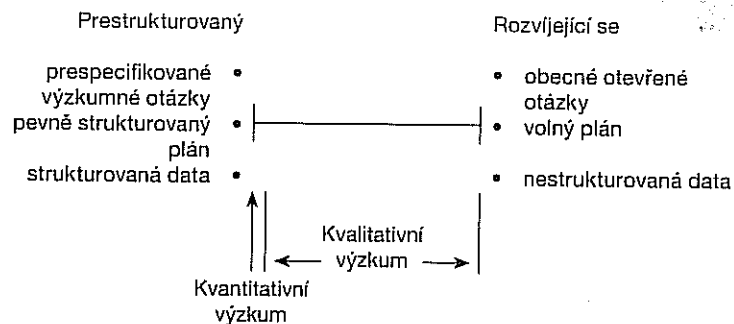
### 4.3 Prestrukturovaný výzkum versus rozvíjející se výzkum

V této kapitole se budeme věnovat rozsahu struktury a specifity, které jsou zpracovány do plánu výzkumu, zvláště do jeho

výzkumných otázek, do jeho konceptuálního rámce a schématu výzkumu a jeho dat. Už jsme se zmínil o tom (odstavec 2.4), že ve výzkumném plánu musí být uvedeno časové rozpětí výzkumu a jeho rozvrh. V celém sociálněvědním výzkumu se mohou studie od sebe velmi lišit, a to od silně naplánované a prestrukturované podoby až po totálně se rozvíjející, s mnoha variantami mezi tím. Jedná se tedy o ústřední bod, který je zapotřebí při plánování výzkumu a při komunikaci vytvořeného plánu pomocí návrhu vyjasnit. Rozdílnost se týká zvláště výzkumných otázek, schématu výzkumu a dat a může zahrnout i konceptuální rámec.

Některé typy výzkumu jsou silně prestrukturované, s jasnou a specifickou výzkumnou otázkou, přesným konceptuálním rámcem, naplánovaným schématem výzkumu a kódovanými daty. Naproti tomu některé typy výzkumu nejsou vůbec prestrukturované. Specifické výzkumné otázky nejsou předem jasné, plán je popsán spíše obecně než podrobně a data nejsou předem strukturovaná. Tyto věci se rozvinou nebo se projeví, jak studie postupuje vpřed.

Obrázek 4.1 ukazuje, že tyto dva popisy představují konce kontinua, s různými mezistupni strukturovanosti nebo emergence.



Obr. 4.1 Prestrukturovaný versus rozvíjející se výzkum: časování struktury

Opakuji, že nejde o to, zda jeden typ je lepší než ten druhý. Oba mají svá silná i slabá místa. Spíše než chtít upřednostňovat

jeden před druhým je lepší se zamyslet a přijmout ten typ výzkumu, který je nejvhodnější pro oblast, téma a účel daného projektu.

V souvislosti s přípravou návrhu výzkumu bude pravděpodobně jednodušší popsat projekty u pravé strany tohoto kontinua, jež s sebou přináší spíše předpisový přístup k návrhu výzkumu. Směrem k pravé straně mají autoři návrhu výzkumu jiný problém, protože nenavrhují podrobný výzkumný plán se specifickými kroky výzkumu. V takovém případě má návrh výzkumu uvést:

- že studie (nebo její části) má rozvíjející se, emergující charakter;
- proč to je vhodné v dané oblasti, tématu nebo přístupu;
- a to v obecných pojmech, jak budou struktura a specifické stránky postupovat v průběhu studie – jak se dospěje k výzkumným otázkám, jak se navrhne plán výzkumu a jak analýza odhalí struktury v datech.

Jinými slovy, rozvíjející se studie neimplikuje tvar výzkumu ve stylu „cokoli funguje“. Uvažme například doporučení Eisnera, který napsal o kvalitativním návrhu výzkumu v pedagogických vědách:

Pro případ, že by někdo tyto poznámky interpretoval tak, že v kvalitativním výzkumu není zapotřebí žádného plánování nebo že „cokoli funguje“, pak říkám se vším důrazem, že takto nelze má slova interpretovat. Plánování je nutné. Nicméně nemá a nemůže mít funkci předpisu nebo formule. Záleží na evidenci. Výzkumník musí poctivě zdůvodnit, co říká, ale zdůvodnění ještě neznamená měření evidence. Koherence, plauzibilita a užitečnost jsou zcela přijatelné při pokusu vypořádat se s komplexitou sociálního života. Nechci být advokátem anarchie nebo redukovat studii školy či tříd na Rorschachův projekční test. Je nutné požadovat, aby analýza návrhu výzkumu nebo výzkumné studie uplatnila kritéria vhodná pro uvažovaný styl výzkumu. Profesori provádějící hodnocení i studenti mají rozumět povaze takové-

ho výzkumu, tomu, co konstituuje vhodná kritéria kvality a proč jsou vhodná. (1991, s. 241–242)

K této otázce se vrátíme v odstavci 6.3.

## 4.4 Literatura

Každý sociální výzkum má relevantní literaturu a žádný výzkum se neodehrává ve vakuu. Je proto jednou z povinností výzkumníka:

- uvést literaturu, která je relevantní pro studii a seznámit se s ní;
  - uvést svou práci do vztahu s touto literaturou;
  - objasnit, jak bude s literaturou pracovat v návrhu výzkumu a později v disertační práci.
- Každý z těchto bodů nyní proberu zvlášť.

### 4.4.1 RELEVANTNÍ LITERATURA

Jaká je relevantní literatura pro tento projekt? Zpracování této otázky má zřejmě začít odkazem na výzkumnou oblast, vymezením tématu a formulováním obecné výzkumné otázky. Čtení literatury můžeme organizovat kolem obecných výzkumných otázek. Některá literatura je pak pro nás základní, další je obecně relevantní a jiná tvoří pozadí. Rudestam a Newton (2002, s. 64) vycházejí z tohoto schématu a uvádějí Vennův diagram s návodem, jak zpracovat přehled literatury. Jestliže se nejdříve soustředíte na výzkumnou literaturu – většinou ji najdeme ve výzkumných časopisech, v konferenčních příspěvcích, ve sbornících nebo v disertacích –, velmi rychle pak vytvoříte propojení s teoretickou, historickou a kontextuální literaturou. Přitom je důležitý přístup do dobré vědecké knihovny a také přístup k abstraktům disertací. Burton a Steane (2004, s. 128) správně připomínají, že před vámi šli podobnou cestou jiní. Články ve výzkumných časopisech obvykle obsahují krátký a disertace pak mnohem delší bibliografický souhrn.

Při vyhledávání literatury je užitečné si připomenout následující body:

- Různé výzkumné oblasti a témata mají různé množství relevantní literatury. V některých oblastech je množství literatury ohromné, v jiných je relativně malé.
- Někdy potřebujeme literaturu z více oblastí, zvláště pokud je vaše téma na rozhraní několika předmětných oblastí.

Často hraje roli stupeň abstrakce. Buďte opatrní při vyslovení věty: „Pro mé téma neexistuje relevantní literatura.“ Toto tvrzení může být pravdivé na určité úrovni specifičnosti, ale nepravdivé na úrovni abstraktnější. Uvědomte si, že návaznost na relevantní literaturu může vyžadovat zvýšení úrovně abstrakce vašeho tématu. V rámečku 4.1 uvádíme dva příklady.

Při pátrání po literatuře je dnes kromě tradičních vyhledávacích metod nepostradatelný internet.

#### Rámeček 4.1

##### Používání literatury: úrovně abstrakce

Zvýšení úrovně abstrakce specifického tématu pomáhá ukázat spojení návrhu s literaturou. Příklad: Předpokládáme, že specifickým tématem výzkumu je úspěšnost ve škole dětí domorodců v oblasti Narragin v Západní Austrálii. S velkou pravděpodobností neexistuje žádná literatura o předchozím výzkumu na toto speciální téma. Avšak děti domorodců jsou domorodou etnickou minoritou. Narragin je rurální komunita. Nyní můžeme rozšířit hledání literatury na děti z domorodých etnických minorit v rurálních komunitách.

Bryant vyjadřuje podobnou myšlenku následovně:

*Uvědomte si, že jestliže zvolíte úzkou podmnožinu populace ve velmi specifických podmínkách, neznamená to, že byste měli informovat o výzkumu, který byl proveden u jiných domorodých národů v jiných podmínkách. Pokud například studujeme vůdcovské chování hispanšských mužů v malých nekomerčních organizacích v jednom kraji v jednom státě, neznamená to, že není zapotřebí informovat vaše lektory obecným způsobem o vůdcovském chování v nekomerčních organizacích a u hispanšských mužů jako takových. (2004, s. 65)*

#### 4.4.2 VZTAH MEZI STUDIÍ A LITERATUROU

Jaký je vztah uvažované studie k příslušné literatuře? To zahrnuje takové otázky jako: Kde je navrhovaná studie ve shodě ve vztahu k relevantní literatuře? Jaké je její spojení s touto literaturou? Jak navrhovaný výzkum přispěje k předchozímu výzkumu nebo jak ho překoná?

Na tyto otázky existuje několik možných odpovědí. Aktuální studie může například zaplnit mezeru v literatuře, je možné, že se bude držet hlavního trendu v literatuře nebo tento trend posílí; může zvolit docela jiný směr mimo tuto literaturu; může být zaměřena na potvrzení, zpochybnění či vyvrácení získaných výsledků, podobně jako je tomu v replikačních studiích; může testovat nebo rozšiřovat teorii z literatury; nebo může použít teoretický rámec či model z literatury. Existují ještě jiné možnosti, takže obecná otázka, kterou je nutné v návrhu zohlednit, je: Jaký příspěvek bude znamenat tato studie k literatuře?

#### 4.4.3 POUŽÍVÁNÍ LITERATURY

Jak bude navrhovaná studie používat literaturu? A v užším pojetí, jak bude argumentace v návrhu využívat literaturu?

Existují různé způsoby, jak může studie zacházet s literaturou, a s využitím literatury v návrhu výzkumu mohou být spojována rozličná očekávání. Například:

- Úplný přehled literatury je možné provést před výzkumem. Stane se částí návrhu a je do něho zahrnut nebo k němu připojen (provedení přehledu rozvedeme v dalším odstavci).
- Je možné provést přehled literatury, ale přehled nebyl proveden v rámci zpracování návrhu. V tomto případě se mohou zařadit do návrhu části přehledu, jeho vzorek, nebo některá témata použitá v přehledu.
- Na přehledu literatury se pracuje pravděpodobně nejintenzivněji v průběhu studie, když se výzkumník nachází ve fázi diskuse výsledků. Příkladem je studie s využitím zakotvené teorie. Jestliže se uvažuje o použití tohoto



přístupu, pak je užitečné se v tomto smyslu vyjádřit v návrhu výzkumu a zdůvodnit toto rozhodnutí. Už kvůli těm lektorům, kteří očekávají, že přehled literatury se provede před započatím studie.

Locke et al. (1993; s. 71–72) se zmiňují o tom, jak lze použít literaturu v návrhu samém. Domnívají se, že autor návrhu má situovat výzkumné otázky – nebo hypotézy – do kontextu předchozí práce takovým způsobem, aby vysvětlil a zdůvodnil rozhodnutí provedená pro navrhovaný výzkum, a to zvláště s ohledem na skutečnost:

- jak a proč byly výzkumné otázky a hypotézy formulovány;
- proč byla vybrána navržená výzkumná strategie.

Nepřipouštějí, že by přehled v návrhu výzkumu měl ještě jinou roli, ani neschvalují, aby v návrhu byl odstavec nadepsaný Přehled literatury. Podobná rada se objevuje u Maxwella (1996). Je jasné, že výhodou je zkrácení návrhu výzkumu. Na druhé straně existují případy, kdy se očekává, nebo dokonce vyžaduje bibliografický přehled, který obvykle předchází před výzkumnými otázkami a hypotézami. Student si musí například ověřit očekávání členů komise k otázce přehledu literatury v návrhu výzkumu. Následující poznámky jsou relevantní, pokud se od přehledu literatury vyžaduje, aby byl částí návrhu výzkumu. Jsou samozřejmě aplikovatelné i při tvorbě přehledu literatury v disertační práci.

## 4.5 Práce na přehledu literatury

Dobrý přehled literatury prokazuje vaše zvládnutí tématu disertační práce a znamená více než jen souhrn relevantní literatury. Shrnutí literatury je důležité, avšak váš přehled má přesáhnout pouhé shrnutí, a to ve dvou směrech. Za prvé, přehled literatury vyžaduje vytvoření argumentace. To s sebou nese nutnost syn-

tézy, a ne pouze její shrnutí. Za druhé, váš přehled má být kritický, zvláště s ohledem na výzkumnou literaturu. To vyžaduje návyk zkoumat a kriticky rozebrat metody použité ve výzkumných zprávách, se zvláštním ohledem na možnost generalizace a přenositelnosti výsledků zkoumání (Bryant, 2004, s. 80). Také to znamená analytický přístup při práci s literaturou (Brink a Wood, 1994, s. 58) a kritický přístup při její organizaci kvůli úplnosti, koherenci a konzistenci.

Shrnutí přečtené literatury je první důležitý krok. Provádět to systematicky, se všemi bibliografickými detaily a systematickým ukládáním, se později vždy vyplatí. Je moudré si již na začátku čtení rozvrhnout, jak si budete literaturu ukládat, řadit a organizovat (její papírovou nebo elektronickou formu). Jakmile bylo dosaženo dostatečného proniknutí do relevantní literatury, shrnování má dospět k integraci a syntéze literatury. Burton a Steane (2004, s. 131) k ilustraci představy syntézy literatury užívají metaforu tapiserie a zdůrazňují provázanost a integraci souvislostí obsažených v textech psaných na dané téma. V syntéze chceme zachytit konvergenci a divergenci výsledků, teorií a implikací, přičemž Burton a Steane (2004, s. 131–132) navrhuji dialektický proces teze–antiteze jako vhodný rámec pro vytvoření syntézy v literárním přehledu.

Vytvoření organizační kostry pro zpracování literatury v průběhu vyhledávání a čtení je částí kritického čtení a analýzy; organizační schéma, které si navrhnete, často pomůže s vaším vlastním konceptuálním rámcem. Podle schématu lze také připravit konečný přehled literatury tak, aby byl tematicky (a ne pouze chronologicky a v posloupnosti) a integrovaně vřazený do příslušné disertační práce. Vaše odborná práce musí být propojena s literaturou, takže je nutné se na přehled soustředit. Nejlepší cestou je vyhnout se neintegrovaným chronologickým přehledům, přehled literatury také není anotovaná bibliografie.

Úplný přehled literatury potřebuje strukturu. Alternativou ke strukturovanému přehledu je amorfni masa nestrukturovaného textu, v němž se lektor nevyzná a je mu nesrozumitelný. Integrace a syntéza literatury vede k určitému návrhu struk-

tury při psaní přehledu. Užitečné je rozdělení na podkapitoly a odstavce, ale nemá se to přehánět. Také je užitečné a doporučuje se připravit pro lektory na začátku jakéhosi průvodce přehledem. V něm autor stručně popíše strukturu přehledu literatury a tím poskytne lektorovi jakousi „cestovní mapu“ pro navigování materiálem. Podobně důležitý je závěr přehledu. Je rozumné vrátit se krátce zpět k účelu a výzkumným otázkám studie a ukázat, jaký má plánovaný výzkum vztah k právě probrané literatuře.

Dobry přehled literatury je mimořádně cenný tím, že spojuje dohromady jednotlivé části studovaného materiálu a ukazuje stav znalostí v rámci daného předmětu, trendy a mezery. Představuje vrcholy výzkumu v určité oblasti, tedy co je již známé a (což je rovněž důležité) o co se vedou pře – a co ještě nebylo vyzkoumáno. Tvorba takové bibliografie je obtížná a časově náročná. Proto pokud se setkáte s dobrým přehledem literatury, využijte ho s důvěrou, kterou si zaslouží. V některých oblastech výzkumu musí být přehled literatury selektivní. Pro některá témata nalezneme tolik literatury, že v rámci přípravy návrhu výzkumu nebo disertační práce není možné udělat takový přehled, který by pokryl opravdu vše. Jestliže taková situace nastane, autor má objasnit, jaká selekční pravidla používá a proč postupuje zrovna takto. Právě v takových případech jsou velmi cenné již provedené přehledy literatury, pokud jsou dostupné a relevantní. Rovněž je užitečné vědět, že disertační práce obvykle obsahují přehledy literatury. Vyhledání novější disertační práce o vašem tématu (nebo tématu příbuzném) vám může ušetřit mnoho času a práce.

Při přípravě přehledu literatury bychom se měli snažit vyhnout některým chybám. Časté problémy ukazují rámeček 4.2.

#### Rámeček 4.2

**Při vytváření přehledu se pečlivě vyhýbejte:**

*Rozsáhlému citování dlouhých textů.* Úsudek, zkušenost a reakce vedoucího práce v souvislosti s volbou a množstvím přímých citací by pro vás měly být užitečné. V každém případě příliš mnoho přímých

citací nebo jejich přílišná délka zpochybňují vaše zvládnutí literatury. Rudestam a Newton dávají dobrou radu: „Omezte použití přímých citací na ty, které mají specifický důsledek, nebo na takové, které jsou formulovány jedinečným způsobem, jež lze stěží zachytit jinak (2001, s. 59).

*Spoléhání na sekundární texty.* Na této úrovni práce se očekává, že se budete věnovat primárním zdrojům. Sekundární zdroje jsou přijatelné, pokud primární zdroje nejsou k dispozici nebo jsou nedostupné; nebo v případě přispívají-li sekundární zdroje významným způsobem k diskusi. Opět však platí, že přílišné spoléhání na sekundární zdroje zpochybňuje vaše zvládnutí tematické literatury.

*Opomíjení literatury prakticky zaměřené.* Výzkumná literatura o vašem tématu je jistě důležitá, ale stejně důležitá a relevantní může být literatura orientovaná na praxi. Platí to především pro oblasti jako ekonomie, obchod a řízení, kde vycházejí důležité a kvalitní odborné časopisy pro praktiky.

*Rozhodnutí psát o všem přečteném a poznaném.* Váš přehled má být selektivní, na vhodném základě. Rudestam a Newton to vyjádřili takto: „Vytvořte argumentaci, ne knihovnu“ (2002, s. 59).

## 4.6 Přehled pojmů a otázky

### Pojmy

paradigm : paradigma

metatheory : metateorie

perspective : perspektiva

substantive theory : substantivní teorie

descriptive study : popisná studie

explanatory study : explanatorní studie

theory verification : verifikace teorie

theory generation : vytváření teorie

hypotheses – relationship to theory : hypotézy – vztah k teorii

prestructured study : prestrukturovaná studie

unfolding theory : rozvíjející se teorie

relevant literature : relevantní literatura

literature review : přehled literatury

## Otázky

### Perspektivy

Existuje nějaká speciální perspektiva (paradigma nebo metateorie) za mým výzkumem?

### Předmětné teorie

Jaká je role teorie v mém výzkumu?

Je možné uplatnit popisně-explanační rozdílnost? Jestliže je mým cílem explanace, bude kladen důraz na verifikaci teorie, nebo generování teorie? Jaká logika je v pozadí mého přístupu? Je možné uplatnit rozdílnost mezi verifikací a generováním teorie? Jaká logika je v pozadí mého přístupu?

Jestliže je cílem verifikace teorie, jaké jsou hypotézy a jaká teorie za nimi stojí?

### Strukturovaný a rozvíjející se výzkumný plán

Do jaké míry můj výzkum vyžaduje předem strukturovaný plán výzkumu nebo průběžně se rozvíjející plán? Je možné tyto rozdílnosti uplatnit různě na jednotlivé části výzkumného plánu?

### Relevantní literatura

Jaká literatura je relevantní pro můj výzkum?

Jaký je vztah mé studie k této literatuře?

Jak budu ve studii pracovat s touto literaturou?

Jak bude můj návrh tuto literaturu využívat?

# 5 Metody

## 5.1 Úvod

Abych výklad této kapitoly zjednodušil, budu v tomto okamžiku vývoje návrhu výzkumu předpokládat, že máme nyní k dispozici určitou množinu výzkumných otázek, propojených vzájemně mezi sebou, integrovaných s obecnou výzkumnou otázkou a tvořících koherentní celek, který vyhovuje empirickému kritériu. V této fázi má návrh probrat metody výzkumu. Jinak řečeno, již víme, jaká chceme získat data, takže se můžeme soustředit, jak se k nim dostaneme a co s nimi potom máme dělat.

Tato kapitola se nezabývá detailně výzkumnými metodami. Na obecné úrovni objasním tři hlavní úkoly, které stojí před každým výzkumníkem, jestliže již byly určeny výzkumné otázky: plán výzkumu (design), sběr dat a analýzu dat. Jelikož vzorkování je zahrnuto ve všech těchto částech, zvláště však v plánu výzkumu a sběru dat, proberu také obecně vzorkování. Hlavní otázkou v této kapitole bude: *Co je nutné uvést v návrhu*

výzkumu o těchto aspektech? Každý odstavec kapitoly proto obsahuje doporučení, jak tuto otázku zodpovědět.

Než k těmto tématům přistoupím, znovu se věnuji prvořadě otázce kvantitativních a kvalitativních dat nebo jejich směsi. Kapitulu zakončím úvahou o obecné otázce potřeby metodologických znalostí.

## 5.2 Kvantitativní data, kvalitativní data, nebo obojí?

Jedná se o klíčový aspekt plánu a metody a o hlavní organizační princip metodologické sekce návrhu výzkumu. Někdy je logika studie – včetně způsobu, jak jsou formulovány výzkumné otázky – jasně kvantitativní, nebo kvalitativní a tato logika ústí zcela přirozeně do plánu výzkumu, vzorkování, sběru dat a analýzy dat.

Jako kvantitativní příklad lze uvést konceptualizaci problému a výzkumných otázek v pojmech experimentálního porovnání, které vychází z nějaké intervence nebo šetření, a z představy jasně daných výstupních proměnných. To samozřejmě implikuje kvantitativní metody a data. Etnografická případová studie, zaměřená na interpretaci, významy a kulturní obsah nějakého chování, jednoznačně vyžaduje kvalitativní data. Nebo máme příklad smíšených metod, třeba kvantitativní šetření, po kterém následují kvalitativní rozhovory.

Dostí často se však student výzkumník může dostat do situace, že má výzkumné otázky a je nutné vyřešit metodologické aspekty, aniž by bylo zatím z něčeho jasné, zda data mají být kvalitativní, nebo kvantitativní. Jinak řečeno, výzkum lze provést oběma způsoby. V této souvislosti je nasnadě otázka: kvantitativní data (a metody), kvalitativní data (a metody), nebo obojí? Uvádím šest doporučení, jak volbu provést:

- Přezkoumejte výzkumné otázky a způsob, jak jsou formulované: jaké z nich plynou závěry ohledně dat?

- Máme v úmyslu provést standardizované srovnání, určit tvar a dimenze, kvantifikovat vztahy mezi proměnnými a popsat variabilitu? To implikuje kvantitativní metody a data. Nebo chceme spíše usilovat o podrobnější studium fenoménu nebo situace, holisticky a v kontextu, se zaměřením na interpretace a/nebo na procesy? To implikuje kvalitativní metody a data.
- Jaké návrhy nalzáme v literatuře o tématu k této metodologické otázce?
- Jaké jsou praktické důsledky každé alternativy (včetně přístupu k datům a potřeby zdrojů)?
- Která cesta vede k většímu poznání?
- Jaký typ výzkumu je nám bližší?

Velmi často se otázka (kvantitativní, nebo kvalitativní?) zaměřuje na samotná data. V takových případech se pak skutečně ptáme: Měřit, nebo neměřit? To je z toho důvodu, že měření je proces přeměny dat do čísel, a proto je operací, která diferencuje kvantitativní a kvalitativní data.

Tato záležitost je často mylně chápána tak, že studenti si myslí, že musí (nebo nemusí) navrhnout či použít měřicí nástroje. Na otázku Měřit, nebo neměřit? dávám většinou přednost odpovědi na základě zdravého rozumu, přičemž je třeba porozumět tomu, co měření znamená a jak nám může pomoci při odpovídání na otázky a při získávání poznatků. Pohlížíme-li na věc tímto způsobem, uvědomíme si, že existuje mnoho nejednoznačných situací empirického výzkumu,<sup>17</sup> při nichž pomáhá měření.

Řešení této velmi časté a komplikované otázky (Kvalitativní, nebo kvantitativní data? či Měřit, nebo neměřit?) je často jednodušší, jestliže využijeme následující čtyři doporučení:

- Otázky musí být jasně formulované.
- Je vhodné, aby otázky rozhodovaly o povaze dat.

<sup>17</sup> „Nejednoznačných“ v tom smyslu, že výzkumné otázky mohou být zodpovězeny použitím buď kvantitativních, nebo kvalitativních údajů.

- Měřit je užitečné, pokud je to proveditelné a pomůže to.<sup>18</sup>
- Jestliže je to zapotřebí, využijeme oba typy dat.

Každý návrh výzkumu musí jasně formulovat, do jaké míry by výzkum měl:

- použít kvantitativní data,
- použít kvalitativní data,
- kombinovat oba typy metod a dat.

Budou-li se kombinovat oba přístupy, pak musí být jasné, jaké výzkumné otázky budou vyžadovat kvantitativní data, jaké kvalitativní data a jaké oba typy dat. Také se musí vyjasnit, jaký druh kombinování bude použit, protože existuje několik rozličných způsobů, jak to provést (Tashakkori a Teddlie, 2002). Je velmi důležité, aby přístup pomocí obou typů metod měl jasné logické zdůvodnění, jak budou oba typy dat využity.

Především s ohledem na naši titulní otázku (Kvantitativní, kvalitativní, nebo obojí?) musí návrh prokázat interní validitu. To znamená, že použité metody musí odpovídat otázkám a logika návrhu má být jasná a interně konzistentní. Po skončení „paradigmatické války“ a po diskusi o významu kvalitativních a kvantitativních přístupů existuje v mnoha oblastech sociálních věd rostoucí tendence kombinovat oba přístupy a propojovat oba typy metod a dat (Thomas, 2003).

## 5.3 Plán výzkumu

Pojem „plán výzkumu“ zde vykládám tak obecně, abych mohl zachytit jak kvantitativní, tak kvalitativní přístupy. Obecné pojetí plánu výzkumu je takové, že situuje výzkumníka v empirickém světě. Na praktické úrovni to znamená, že propojuje výzkumné

<sup>18</sup> Je užitečné rozlišovat mezi měřením „hlavních“ proměnných pomocí zavedených nástrojů a měřením navrženým ad hoc výzkumníkem (Punch, 2005, s. 87-90).

otázky s výzkumnými daty. Plán výzkumu se nalézá někde mezi výzkumnými otázkami a daty a ukazuje, jak budou výzkumné otázky propojeny s daty a jaké prostředky a postupy se využijí pro jejich zodpovězení. Proto musí vyplývat z otázek a také souhlasit s daty.

Plán výzkumu (design) je základní projekt pro daný empirický výzkum a obsahuje pět hlavních fází: strategii, konceptuální rámec, kdo a co bude zkoumáno a prostředky a postupy, které se využijí jak pro sběr, tak pro analýzu empirického materiálu. K výzkumnému plánu tedy můžeme specifikovat pět hlavních otázek:

- Jakou strategii se budeme řídit?
- V jakém rámci?
- Od koho se získají data?
- Jak se data shromáždí?
- Jak se budou analyzovat?

Především první dvě otázky se překrývají. Propojují je v kapitole 6. Druhá otázka je typičtější pro kvantitativní výzkumný plán, ačkoli má také relevanci pro některé typy kvalitativního výzkumu. Nyní stručně probereme každou z těchto pěti otázek.

### 5.3.1 STRATEGIE

*Jaká se zvolí strategie?* Centrem plánu výzkumu je jeho interní logika či odůvodnění, nebo množina myšlenek, podle nichž se bude studie řídit, aby dala odpověď na výzkumné otázky. Právě to je v našem kontextu pojem „strategie“. V kvantitativním výzkumu tedy experiment představuje strategii navrženou k dosažení určitého porovnání. Korelační studie má podobný cíl, ale je navržena a konceptualizována rozdílně. Také v kvalitativním výzkumu znamená mnohonásobná případová studie strategii pro provedení určitého srovnání. Etnografie a zakotvená teorie představují strategie, které kvalitativní výzkumník může použít vedle etnometodologie, analýzy diskurzu a historie života

a dalších přístupů. Odpověď na otázku Jakou strategií se bude výzkum řídit? se tedy liší podle toho, zda bude přístup kvalitativní, nebo kvantitativní. S otázkou strategie je asociována jiná důležitá otázka: Do jaké míry bude výzkumník manipulovat nebo organizovat výzkumnou situaci ve srovnání s jejím zkoumáním v naturalistických podmínkách? Jinými slovy, do jaké míry bude výzkumník intervenovat do výzkumné situace, vytvářet ji nebo vymezovat pro výzkumné záměry v kontrastu s jejím zkoumáním, tak jak by přirozeně nastala. Kvantitativní výzkumný plán může být extrémně intervenční, nebo neintervenční. Kvalitativní výzkum je ovšem zpravidla neintervenční.

To, co řekneme v návrhu výzkumu o strategii, závisí tedy na pojetí studie, zda půjde o kvalitativní, nebo kvantitativní studii.

- Jestliže studie bude kvantitativní, jaká kvantitativní strategie se použije?
- Jestliže bude kvalitativní, jaká kvalitativní strategie se použije?
- Jestliže se počítá s kombinací kvantitativních a kvalitativních přístupů, jaká je navržená směs nebo kombinace strategií?
- Mezi nejpoužívanější strategie patří experiment, kvaziexperiment a korelační šetření v kvantitativním výzkumu a případová studie, etnografie nebo zakotvená teorie v kvalitativním výzkumu. Příloha 1 obsahuje úplný seznam kvantitativních a kvalitativních výzkumných strategií.

Ať už je výzkumná strategie kvalitativní, nebo kvantitativní, výzkumník ji musí popsat jak procedurálně, tak genericky. „Genericky“ znamená, že identifikuje strategie pomocí obecných pojmů – jako příklad mohou sloužit případová studie, etnografie, šetření nebo kvaziexperiment.

Tento popis je nutný, ale tvoří jenom část toho, co se požaduje. „Procedurálně“ znamená uvést, jak výzkumník provede obecně označenou strategii. Citujeme z Drehera:

*Obecně nejsou označeny jako etnografie, participantní pozorování, zakotvená teorie a terénní výzkum pro posuzovatele příliš*

*užitečná, ledaže se v souvislosti s nimi popíše také procedurálně pomocí specifického návrhu výzkumu. Například participantní pozorování je možná nejrozšířenější technikou používanou v etnografických plánech výzkumu. Zároveň však víme, že výzkumník nemůže participovat a pozorovat všude a v jakémkoli čase. Musí se provést metodologická volba, kde a kdy se pozorování provede. Třebaže se některá rozhodnutí provedou až v aktuálním procesu výzkumu na základě získaných dat, výzkumník má být schopen informovat posuzovatele o obecném přehledu pozorování, které má být konzistentní s problémem, jenž se bude zkoumat. (1994, s. 289)*

Tato úvaha platí jak pro kvalitativní kontext, tak pro kvantitativní výzkumné strategie a plány.

### 5.3.2 RÁMEC

*Co znamená rámec?* Rámec zde znamená konceptuální rámec, tedy konceptuální status zkoumaných věcí a jejich vzájemný vztah. Předběžná specifikace výzkumných otázek je obvykle doprovázena jasným konceptuálním rámcem. Rozvinutí a popis rámce napomáhá ujasnit výzkumné otázky. Strukturální kontinuum (obrázek 4.1) platí také pro konceptuální rámec. Ten může být vytvořen na počátku studie nebo vzniká v průběhu výzkumu. Kvantitativní plán má obvykle dobře navržený pevný rámec, na rozdíl od kvalitativního plánu výzkumu, který vykazuje mnohem větší variabilitu, od předem pevně určeného rámce přes „první aproximaci“ až po vyloučení jakéhokoli rámce.

Pro návrh výzkumu tedy platí:

Pokud má výzkum předem určený konceptuální rámec, návrh jej má uvést. To může být efektivně provedeno za použití diagramu.

Pokud je konceptuální rámec chápán pouze jako počáteční verze nebo přibližná aproximace určená k modifikování v průběhu výzkumu, je to třeba uvést v návrhu výzkumu.

Pokud se jedná o rozvíjející se studii, kde konceptuální rámec bude vytvářen během výzkumu, je to také třeba uvést a vysvětlit.

### 5.3.3 VZOREK

*Od koho budou data shromažďována?* Otázka se týká výzkumného vzorku. V této formě otázka naznačuje, že půjde o kvantitativní studii. Obecnější otázkou: Kdo nebo co bude předmětem studia? (Denzin a Lincolnová, 1994) jsou vystiženy potřeby jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu.

Všechny empirické výzkumy pracují s jistým vzorkem podle slov Milese a Hubermana: „Nemůžete zkoumat kohokoli kdekoli, jak dělá cokoli“ (1994, s. 27). Výzkumník tedy musí vždy promýšlet aspekty vzorkování při přípravě návrhu empirického výzkumu.

Nejlepší je, pokud je plán vzorkování chápán jako součást vnitřní logiky výzkumu, spíše než když je dodatečně promyšlen, pokud se přiblížil okamžik sběru dat. To znamená, že je nutné aby zapadal do logiky výzkumu, vyplýval z něho a byl s ním konzistentní. To je základní a důležitý princip ve vztahu k vzorkování, týkající se jakéhokoli typu výzkumu. Složitější však je doporučit nějaká detailní pravidla týkající se vzorkování, protože správný plán vzorkování studie velmi závisí na tom, co se snaží daná studie zjistit, a na její strategii, jak toho chce dosáhnout.

V kvantitativním výzkumu může být vzorek náhodný (v případě, že je důležitá reprezentativnost), nebo záměrný (pokud je například cílem výzkumu studovat vztah mezi proměnnými). V kvalitativním výzkumu je užíváno mnoho různých strategií pro výběr vzorku. Tabulka 5.1 ukazuje některé z možností.

Pro návrh výzkumu je nicméně nutné, aby výzkumník chápal vzorek jako část plánovaného procesu výzkumu, rozhodl se mezi možnostmi vzorkování v souhlasu s logikou studie a popsal plán vzorkování v návrhu výzkumu.

Pokud je studie kvantitativního charakteru, návrh má popisovat:

- strategii výběru vzorku, zvláště pokud je účelový nebo reprezentativní (či oboje), a jaké budou cíle v souvislosti se zobecněním výsledků;

- jakou bude mít vzorek velikost;
- jak bude vybírán.

Jelikož v kvantitativním výzkumu jsou dobře známé metody pro stanovení vhodné velikosti vzorku, měl by plán vzorkování zahrnovat zdůvodnění velikosti vzorku. To je spíše technická otázka, která je v zásadě dána kompromisem mezi náklady a dostupností vzorku a požadovaným stupněm přesnosti ve vztahu k populační variabilitě charakteristiky, která je měřena. Také musí být zvažena síla předpokládaného statistického testu (Lipsey, 1990; Moser a Kalton, 1979). Mnoho počítačových programů obsahuje rutiny pro příslušné výpočty (Schofield, 1996).

Pokud je studie kvalitativního charakteru, návrh má popisovat:

- strategii výběru vzorku, včetně záměru, který (pokud je zde nějaký) se týká možného zobecnění výsledků;
- velikost navrhovaného vzorku;
- jak bude výzkumný vzorek vybrán.

Velikost kvalitativního vzorku má tendenci být co nejmenší, s nulovým statistickým základem pro jeho provedení. Velikost výzkumného vzorku je většinou funkcí účelu studie, dostupnosti a praktických omezení. U některých kvalitativních strategií není vůbec určena velikost vzorku. Příkladem je zakotvená teorie (grounded theory), kde celou práci určuje teoretické vzorkování – postupné vzorkování řízené teoretickými konfiguracemi, které se objevují v průběhu analýzy. Takováto strategie by měla být v návrhu popsána.<sup>19</sup> Pokud jde o případovou studii, pak je nutné zdůvodnit volbu případu i základ vzorkování uvnitř případu. Jestliže půjde o vzorkování dokumentů nebo jiného kvalitativního materiálu, je nutné popsat jeho základ.

<sup>19</sup> Nicméně podle mé zkušenosti je dobré i v takovýchto případech antici-  
povat otázku o velikosti vzorku.

Tabulka 5.1 Strategie výběru vzorku v kvalitativním šetření

Typ vzorkování	Účel
Maximální variace	Dokumentuje různé variace a identifikuje důležité společné konfigurace.
Homogenní	Zaostřuje, redukuje, zjednodušuje, napomáhá skupinovému dotazování.
Kritický případ	Umožňuje logické zobecnění a maximální aplikaci informací na jiné případy.
Založený na teorii	Hledá příklady teoretických konstruktů pro hlubší analýzu a přezkoušení.
Potvrzení a vyvrácení případem	Jde o zpracování počáteční analýzy, vyhledávání výjimek, hledání variací.
Sněhová koule nebo řetěz	Identifikuje zajímavé případy pomocí osob, jež znají osoby se znalostí případů, které jsou informačně bohaté.
Extrémní či deviantní případy	Využívá vysoce neobvyklé projevy daného fenoménu, který je středem zájmu.
Typický případ	Osvětluje, co je normální nebo průměrné.
Intenzita	Využívá informačně bohaté případy, které manifestují fenomén intenzivně, ale ne extrémně.
Politicky důležité případy	Hledá případy přitahující pozornost nebo bránící se pozornosti.
Náhodný účelový	Přidává důvěryhodnost vzorku, jestliže potenciální účelový vzorek má být velký.
Stratifikovaný záměrný	Ilustruje podskupiny, napomáhá srovnání.
Kriteriální	Zvažuje všechny případy, které splňují určité kritérium, užitečné pro zajištění kvality.
Oportunisticky	Sleduje nové cesty, využívá výhody neočekávaného.
Kombinovaný nebo smíšený	Vyznačuje se triangulací, flexibilitou, vyrovnává se s různými zájmy a potřebami.
Na základě pohodlnosti, výhodnosti	Šetří čas, peníze a námahu, ale na úkor kvality informací a spolehlivosti.

Zdroj: Miles a Huberman (1994, s. 28)

### 5.3.4 SBĚR DAT: NÁSTROJE A PROCEDURY

*Jak budou data shromažďována?* Tato otázka se týká nástrojů a procedur, které se použijí při sběru dat. Připomeňme, že výklad v tomto odstavci je nutně diferencovat podle toho, zda se jedná o data kvalitativní, nebo kvantitativní. Kvantitativní data získáváme počítáním či pomocí škál nebo obojím. Kvalitativní data jsou nejčastěji slova, která získáme dotazováním (rozhovory), pozorováním či čtením (dokumenty) nebo určitou kombinací těchto tří aktivit.<sup>20</sup>

#### Nástroje: kvantitativní data

Nástroje pro sběr kvantitativních dat jsou dotazníky, standardizované měřicí instrumenty, ad hoc hodnotící škály nebo pozorovací formuláře. Ať použijeme kterýkoli z nich, musíme při plánování výzkumu zodpovědět následující otázku: Použiji existující měřicí nástroj nebo budu pro tento výzkum vyvíjet vlastní měřicí nástroj, (nebo jeho část)? Jedna z těchto možností, nebo obě jsou přípustné a závisí to na dané studii. Každá alternativa má implikace pro to, co je nutné do návrhu výzkumu zařadit.

- Jestliže se rozhodneme pro sběr dat použít existující nástroj, je nutné uvést krátkou historii jeho vzniku, jeho použití ve výzkumu a jeho psychometrické charakteristiky.
- Jestliže se rozhodneme pro uvažovanou studii vytvořit vlastní nástroj, pak uvedeme náčrt, v jakých krocích se to uskuteční, přičemž zmíníme také způsob ověření nástroje.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> V obou případech může návrh výzkumu pracovat (zcela nebo zčásti) s údaji, které již existují. To je známé jako sekundární analýza – termín používaný pro opakovanou analýzu dříve získaných a analyzovaných dat. V takovémto případě by měl návrh výzkumu vhodně uvést nástroje, postupy a vzorky užité v primárním sběru dat.

<sup>21</sup> Obecná řada kroků, jak to provést, je uvedena v Punch (2005, s. 92–93).



## Nástroje: kvalitativní data

Jednoduše popsat otázku nástrojů pro kvalitativní sběr dat je spornější a obtížnější. Existuje řada možností. Na jedné straně je docela nevhodná představa „nástroje“ sběru kvalitativních dat s konotacemi standardizace a kvantifikace. Místo toho je při tomto badatelském postupu výzkumník považován za primární nástroj pro sběr dat a jejich analýzu. Kvalitativní data jsou zprostředkována tímto lidským nástrojem a nástroji jiného druhu (Creswell, 1994, s. 145).<sup>22</sup>

Na druhé straně se nástroje pro sběr kvalitativních dat začínají podobat těm kvantitativním. Jako příklad mohou posloužit dotazníky pro kvalitativní šetření, kde se nacházejí otevřené otázky, nebo formuláře pro kvalitativní interview, v nichž se usiluje o jistou standardizaci pro všechny respondenty. V tomto případě je nasnadě stejná otázka jako dříve: Použiji již vyvinutý nástroj, nebo si pro výzkum navrhnu nástroj vlastní? V kvalitativním výzkumu je pravděpodobnější případ, že si výzkumník vyvine nástroj sám. V obou případech uvažujeme při přípravě výzkumu podobně. Jestliže se použijí nástroje vyvinuté někým jiným, pak je nutné uvést jejich původ, základ a předchozí použití. Jestliže se nástroje pro připravovanou studii mají vyvinout, je vhodné popsat kroky, jak se to provede.

Dokumenty, deníky, zápisníky a jiné písemné materiály tvoří další možnosti pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Také můžeme použít nepísemný materiál jako audiovizuální materiály a artefakty. Z toho pro návrh výzkumu plyne:

- Je nutné přiblížit obecný plán kvalitativní práce v terénu. Pokud je výzkumník „nástrojem“ sběru dat, je vhodné to uvést.

<sup>22</sup> Jak ukazuje Punch (1994, s. 84), mnoho kvalitativních terénních výzkumů závisí na individuálním lidském vnímání situace v daném časovém úseku. Toto vnímání je tvarováno podle osobnosti výzkumníka a povahy jeho interakce se zkoumanými fenomény (lidmi). To dělá z výzkumníka jeho nebo její vlastní „výzkumný nástroj“.

- Jestliže budou provedeny rozhovory, jaký typ rozhovoru, a především jaký stupeň strukturovanosti se použije? Jestliže se bude postupovat standardizovaně, jak bude nástroj připravován a testován (pokud to je vhodné)?
- Stejně uvažujeme u pozorování: Jaký stupeň strukturovanosti a standardizace předpokládáme? Jak budou použité formuláře nebo návody připravovány a testovány?
- Použijí-li se dokumenty, které a jak? Uvedeme způsob vzorkování a úvahy o možnosti přístupu?
- Budou-li využity deníky, zápisky, zprávy o kritických událostech nebo jiný kvalitativní materiál, jak bude organizován jejich sběr a případné vzorkování? Jaké pokyny budou dány participantům v případě deníků, zápisů a zpráv o kritických událostech?

## Procedury

Procedury označují aktuální proces sběru dat bez ohledu na navržené nástroje. Použijeme-li nástroje, otázkou je, jak tyto nástroje budou uplatněny. Jinými slovy, jak bude vypadat proces sběru dat, a jestliže půjde o terénní výzkum, jak se provede?

Několik příkladů naznačí druh aspektů, které zohledňujeme:

- Použijí-li se testy nebo škály, jak budou administrovány (individuálně, nebo ve skupině, poštou, po telefonu, nebo po internetu)?
- Použijí-li se rozhovory, kde se budou rozhovory provádět (v kanceláři, doma, nebo někde jinde)? Kdy budou prováděny (v pracovní době, mimo pracovní dobu)? Jak se provede záznam (pomocí poznámek, rekonstrukcí po rozhovoru, pomocí diktafonu)?
- Bude-li se pozorovat, bude to skryté, nebo veřejné pozorování? Jak se to provede? Jak se budou data o pozorování zaznamenávat?

Přestože návrh nemusí zodpovědět všechny procedurální otázky, měl by zprostředkovat vědomí, která všechna procedurální

a metodologická rozhodnutí je nutné provést před započítáním výzkumu.

### 5.3.5 ANALÝZA DAT

*Jak se budou data analyzovat?* Po plánu výzkumu a sběru dat se další metodologická otázka týká toho, co se bude dělat s daty, jestliže jsou již k dispozici. Jaké se použijí metody analýzy?

Analýza kvantitativních dat probíhá pomocí statistiky prostřednictvím zaběhnutých a dobře zdokumentovaných technik. Analýza kvalitativních dat se jako oblast metodologického výzkumu v posledních přibližně dvaceti letech velmi rychle vyvíjela a dnes existuje pro výzkum pestrá varieta přístupů a možností, jak postupovat.

V návrhu máte aspoň na obecné úrovni vymezit, jakou analytickou techniku zamýšlíte použít, abyste rozebrali data, která budete shromažďovat. Návrh má také uvést počítačové programy, budou-li při analýze nějaké použity, ať už se jedná o jakýkoli typ dat. Podle mé zkušenosti je analýza dat oblastí, kde musí student vyhledat radu experta, protože zde hraje velkou roli úroveň metodologické kvalifikace.

## 5.4 Otázka metodologické kvalifikace

V kvantitativním i kvalitativním výzkumu se opakovaně objevuje otázka: Jaká metodologická kvalifikace by se měla očekávat od studenta výzkumníka ve stadiu návrhu? „Metodologickou kvalifikací“ mám na mysli obeznámení s navrženými metodami a technikami. Tato otázka je pravděpodobně velmi naléhavá a zřejmá u fáze analýzy dat, ale také se může týkat jiných oblastí (např. výběru vzorků, měření, dovednosti pro interview). Uvádím dva příklady:

- Je navržen kvantitativní průzkum zaměřený na vztahy mezi proměnnými (jedná se o korelační průzkum). Výzkumník

docela správně navrhne použití mnohonásobné regresní analýzy jako hlavní přístup a techniku analýzy dat. V jakém rozsahu máme očekávat, že výzkumník bude znát technické aspekty regresní analýzy ve stadiu přípravy návrhu výzkumu?

- Je navržena kvalitativní studie, s cílem studovat vytváření předmětné teorie fenoménu. Výzkumník, opět oprávněně, navrhne použití zakotvené teorie jako hlavního přístupu a techniky analýzy dat. V jakém rozsahu můžeme očekávat, že výzkumníkovi budou známy technické aspekty analýzy zakotvené teorie ve stadiu přípravy návrhu výzkumu?

Jednotlivé univerzity, fakulty a ústavy se mohou lišit v pohledu na tuto záležitost. Je rozumné překontrolovat příslušná očekávání instituce, kde pracujete. Můj názor na tuto záležitost je odlišný od postoje, který jsem měl před dvaceti lety. Dnes už nebudu žádat kandidáty, aby demonstrovali ve stadiu přípravy návrhu výzkumu metodologickou zběhlost v dané technice. Jestliže je demonstrována, dobrá; ale myslím, že je nereálné to dnes vyžadovat. Ve fázi přípravy návrhu výzkumu je od studentů rozumné požadovat, aby:

- se zamysleli, co je zapotřebí pro stadium analýzy dat ve studii,
- navrhli – možná s pomocí expertů – alespoň všeobecnou představu, jaká technika bude vyžadována a jak bude aplikována,
- byli schopni ukázat, že je to v souladu s logikou celé studie.

Jinak řečeno, myslím si, že ve stadiu přípravy návrhu je vhodnější, aby znalosti kandidáta byly raději na logické než na technické úrovni. Domnívám se, že to povede například k tomuto tvrzení: „Myslím, že k analýze svých dat budu potřebovat takovou a takovou techniku (např. mnohonásobnou regresní analýzu nebo zakotvenou teorii), protože to bude odpovídat mým výzkumným otázkám, totiž v jakém vztahu jsou nezávislé

proměnné k závisle proměnným (regresní analýza), nebo mi to umožní identifikovat abstraktní ústřední koncept, na kterém může být postavena určitá teorie (zakotvená teorie).“ Takové sdělení může formulovat student, který ještě nezískal technickou zručnost v metodě analýzy dat, ale má ujasněnou její logiku, jak funguje a kde může být použita. Rozvinutí této logické úrovně porozumění je důležité a jedná se o významnou část osvojování metodologických základů výzkumu, které má probíhat prostřednictvím přípravy návrhu výzkumu.

Stručně řečeno, myslím si, že je přípustné, aby studenti neměli technickou zručnost ve stadiu přípravy návrhu, před zahájením výzkumu. Mám za to, že student získá tuto zručnost až během výzkumu a má ji demonstrovat po dokončení výzkumu. Je však třeba také říci, že je nepochybně dobré, jestliže student získá technickou zručnost již před započatím výzkumu.

## 5.5 Etické aspekty

V současné době stále více roste zájem o etické aspekty sociálního výzkumu. Je to stimulováno častějším používáním kvalitativních metod. Každý výzkum má etické dimenze a dobrým startovním bodem zkoumání etických záležitostí v návrhu výzkumu je uvědomit si, že existují různí partneři výzkumu. To zahrnuje vašeho nadřízeného, univerzitu, účastníky, supervizora a ostatní lektory. Vaším cílem by mělo být dokončit disertaci v dobrém vztahu s vaší univerzitou a účastníky výzkumu a přinést objevy, které by přispěly k rozvoji znalostí nebo profesních zkušeností. (Burton a Steane, 2004, s. 59)

Etická odpovědnost výzkumníka zahrnuje všeobecné principy akademické integrity a poctivosti a respekt k ostatním lidem, kteří se na výzkumu podílejí. Při přípravě návrhu výzkumu je také nutné si uvědomit etické aspekty projektu, znát a vyrovnat se s univerzitními požadavky týkajícími se etických záležitostí a napsat návrh výzkumu (a samozřejmě i disertaci) s ohledem na etické aspekty.

Etické požadavky<sup>23</sup> se při plánování a provádění výzkumu soustředí na přístup, souhlas a ochranu účastníka. Protože přímý kontakt výzkumníků s lidmi, situacemi nebo daty pro výzkumný účel není snadný, musí se ucházet o podporu a souhlas těchto lidí. Třebaže je již zajištěna integrita, kvalita a význam studie, je nutné také zvažovat etické aspekty. K ústředním otázkám v tomto směru patří:

*Informovaný souhlas.* Mají lidé, které chci zkoumat, úplné informace o výzkumu, včetně toho, proč a jak byli vybráni k účasti? Je jejich souhlas dán dobrovolně? Co děti, kterých se to týká? Rudestam a Newton (2002, s. 266–273) jmenují jedenáct prvků informovaného souhlasu a Steane (2004, s. 64) upozorňuje, že informovaný souhlas není vždy upřímná záležitost, speciálně v kvalitativním výzkumu.

*Diskrétnost a anonymita.* Jak bude informace zabezpečena a jak bude ochráněna identita lidí a institucí? Jak bude zachována anonymita lidí a institucí? Mnoho diskusí v literatuře o etice výzkumu se zabývá osobní diskretností, ale Le Voi (2002, s. 155) zdůrazňuje, že se to také týká komerční diskretnosti, pokud je výzkum prováděn ve spolupráci s komerční organizací nebo je jí sponzorován. Totéž platí pro profesionální organizace.

*Vlastnictví dat a výsledky.* Kdo vlastní data a výsledky po sběru dat a analýze? Jak budou výsledky výzkumu oznámeny a rozšiřovány?

*Použití a zneužití výsledků.* Jaké povinnosti mám, aby mé nálezy byly využity náležitě a nebyly zneužity? (Miles a Huberman, 1994, s. 290–297)

*Poctivost a důvěra.* Jaký je můj vztah k lidem, které zkoumám?

*Reciprocita (vzájemnost).* Co získají účastníci z mého výzkumu?

<sup>23</sup> Bell (2000, s. 46–47) uvádí užitečný kontrolní seznam pro zajištění přístupu do terénu, který připomíná některé obecné etické problémy v sociálním výzkumu. Toto téma má stále větší význam v literatuře o metodách sociálního výzkumu.

*Intervence a obhajoba.* Co udělám, když během svého výzkumu narazím na škodlivé, nelegální nebo nesprávné chování?

*Škoda a riskování.* Jak může tento výzkum ublížit lidem v něm zahrnutým? Některé typy výzkumů se dotýkají zdraví a bezpečí zúčastněných, ale vždy má přednost princip neškodit.

*Konflikt zájmů.* Steane (2004, s. 66) upozorňuje, že některé výzkumy se dotýkají otázek moci a důvěry nebo také zisku a důvěry a musí s nimi být zacházeno opatrně.

Etické záležitosti spadají rovněž do oblasti akademického psaní a uznání práce ostatních je součástí akademické cti a integrity. Zvláště je třeba se vyvarovat plagiátorství, definovaného jako „klamavé prezentování myšlenek jako vlastních, byť takové nejsou“ (Le Voi, 2002, s. 155). Kromě vyvarování se plagiátorství by měl akademický autor také usilovat o nezaujaté psaní, bez tendence k diskriminaci nebo popírání práv některých skupin lidí na základě použitého jazyka nebo materiálů. Rudestam a Newton (2002, s. 276–278) mají několik užitečných tipů, jak se vyhnout předsudkům při psaní.

Při podání výzkumného návrhu se dnes vyžaduje většinou také kompletní etického formuláře, který je podán separátně. Proto je zvlášť důležité zkontrolovat příslušné postupy, směrnice a požadavky uplatňované na vašem ústavu nebo univerzitě.

## 5.6 Přehled pojmů a otázky

### Pojmy

quantitative data (and methods) : kvantitativní data (a metody)

qualitative data (and methods) : kvalitativní data (a metody)

internal validity : interní validita

design : plán (schéma) výzkumu

strategy : strategie

conceptual framework : konceptuální rámec (schéma)

sample, sampling plan : výběr, vzorkování, plán výběru, plán vzorkování

data collection instruments : nástroje pro sběr dat

data collection procedures : procedury sběru dat

data analysis : analýza dat

access : přístup

ethical issues : etické otázky, aspekty

quality of data : kvalita dat

### Otázky

Bude můj výzkum používat kvantitativní metody a data, kvalitativní metody a data, nebo obojí?

- Jakou (jaké) strategii (strategie) zvolím ve své studii?
  - Jestliže je studie kvantitativní, jakou kvantitativní strategii použiji?
  - Jestliže je studie kvalitativní, jakou kvalitativní strategii použiji?
  - Jestliže se jedná o smíšený výzkum, jakou kombinaci kvalitativních a kvantitativních strategií použiji?
- Má moje studie konceptuální rámec?
  - Je možné ho přiblížit graficky?
  - Jedná se o počáteční verzi určenou pro modifikace?
  - Navrhnou konceptuální rámec?
- Co nebo koho budu zkoumat?
- Od koho budu sbírat data? V případě kvantitativního i kvalitativního výzkumu:
  - Jaký je plán výběru?
  - Jaká je velikost vzorku?
  - Jak budou jednotky vybírány?
- Jak budu sbírat data?
  - Budou použity již existující nástroje? Jestliže ano, co je o nich známo?
  - Jestliže je nutno vyvíjet nějaké nástroje, jaké kroky použiji?
  - Jestliže půjde o kvalitativní terénní výzkum, jaký je plán sběru dat?
  - Jaký postup použiji při sběru dat?

- ◉ Jak bude zvolený postup maximalizovat kvalitu mých dat?
- ◉ Jak budu analyzovat svá data?
  - Jaký program použiji pro analýzu svých dat?
- ◉ Jaké otázky, týkající se souhlasu ze strany participantů, hrají roli v mé studii a jak se s nimi vyrovnám?
- ◉ Jaké otázky, týkající se dostupnosti, hrají roli v mé studii a jak se s nimi vyrovnám?
- ◉ Jaké další etické aspekty je nutné zvažovat v mé studii a jak se s nimi vyrovnám?

## 6 Psaní návrhu výzkumu

### 6.1 Úvod

Jak má vypadat návrh výzkumu jako hotový produkt? Jaký má mít obsah? Jak může vypadat jeho struktura? Začátek této kapitoly rozebírá tyto otázky a využívá při tom, co bylo řečeno v předchozích kapitolách, zvlášť v kapitole 5. Pak komentuje tvorbu návrhu kvalitativního výzkumu a hodnotí akademické psaní.

V literatuře najdeme několik popisů návrhů výzkumu s pozicemi a doporučeními týkajícími se jednotlivých kapitol a jejich označení. Někdy jsou koncipovány pro sociálněvědní výzkum obecně: příklady jsou Madsen (1983), Behling (1984), Mauch a Birch (1989) a Peters (1997). Někdy jsou napsány pro specifické oblasti: příklady jsou Tornquist (1993) a Brink a Wood (1994) pro ošetrovatelství, Borg a Gall (1989) a Krathwohl (1998) pro pedagogiku, Coley a Scheinberg (1990) pro služby a pomocné profese, Gitlin a Lyons (1996) pro výzkum zdraví

a profesionálních služeb, Parsigian (1996) pro mediální projekty a Hamper a Baugh (1996) pro výzkum obchodování.

Také zde existuje literatura k „získání grantových dotací“ (návrhy výzkumu pro získání grantové podpory: např. Gilpatrick, 1989; Lauffer, 1983, 1984) a literatura o přípravě návrhů výzkumu s určitým metodologickým zaměřením. Například Marshall a Rosseman (1989) a Maxwell (1996) píší o návrzích pro kvalitativní výzkum, zatímco Locke et al. (1993) píší převážně o návrzích kvantitativního výzkumu.

V kontrastu s touto literaturou usiluje popis návrhu výzkumu v této kapitole o obecnost, která by obsáhla různé sociálněvědní oblasti, a chce pokrýt kvalitativní, kvantitativní i smíšené přístupy k výzkumu. Je napsán hlavně pro doktorandy, ale věřím, že má využití také v neuniverzitním kontextu.

Ještě než budeme diskutovat o jednotlivých částech a struktuře návrhu výzkumu, je vhodné uvést čtyři body z předchozích kapitol:

1. Mějte na paměti tři otázky probrané v kapitole 3, protože vaši lektori očekávají, že se jimi budete zabývat. Jsou to:
  - a) Co chce výzkum vyzkoumat? Jaké otázky se pokusí zodpovědět?
  - b) Jak bude navrhovaný výzkum na tyto otázky odpovídat?
  - c) Proč je důležité tento výzkum provést?
2. Znovu posuďte pět aspektů, kterým se věnovaly kapitoly 4 a 5. Bylo tam uvedeno, že je nelze upotřebit v každém projektu, ale že se jedná o užitečné věci při plánování výzkumu a přípravě návrhu výzkumu. Jsou to:
  - a) zvolená perspektiva výzkumu,
  - b) role teorie,
  - c) pevně strukturovaný versus rozvíjející se výzkum,
  - d) relevantní literatura,
  - e) skutečnost, zda studie bude kvantitativní, kvalitativní, nebo obojí.

Jestliže mají opodstatnění, pak záleží na úvaze autora, jak je v návrhu využije: například zda vyžadují zvláštní kapitoly, nebo mohou být provázané uvnitř jedné kapitoly.

Spolu s Maxwellem si stále připomínáme, že forma a struktura návrhu výzkumu jdou ruku v ruce s cílem: „vysvětlit a zdůvodnit vámi navrhovanou studii publiku neoborníků na vaše téma“ (1996, s. 100–101).

Samotný návrh vyžaduje, aby byl prezentován jako argument. Pokud se na něj díváme jako na argument, pak to znamená, že obsahuje určité zdůvodnění, vyznačuje se interní konzistencí a propojením svých jednotlivých částí. Znamená to, že jednotlivé části na sebe navazují a ukazují, jakým způsobem se předpokládaný výzkum stane příkladem systematického bádání. Jako argument má ukázat návrh výzkumu logiku navrhované studie, a ne jenom jednoduchý popis studie. Činí to tak, že odpovídá na otázku proč byl zvolen tento přístup, tato metoda a toto schéma výzkumu.<sup>24</sup>

Tabulka 6.1 Kontrolní seznam názvů kapitol návrhu výzkumu

Název a titulní stránka
Abstrakt
Úvod: výzkumná oblast, téma a určení účelu studie
Výzkumné otázky:
Obecné
Specifické
Konceptuální rámec, teorie, hypotézy
Přehled literatury

<sup>24</sup> Maxwell (1996, s. 112–113) ukazuje vynikající příklad struktury disertačního návrhu jako argumentu s vlastní logikou. Locke et al. (1993, s. 18) navrhuje tři užitečné otázky, které se týkají logiky výzkumného návrhu, jeho tématu a výzkumné otázky. První, co už víme nebo děláme? (Účelem je zde v jedné nebo ve dvou větách zdůraznit legitimitu a důležitost otázky.) Druhá, jak tato specifická otázka souvisí s tím, co už víme nebo děláme? (Účelem je zde vysvětlit a zdůraznit přesnou formu otázek nebo hypotéz, které určují zaměření studie.) Třetí, proč vybrat tuto specifickou metodu zkoumání? (Účelem je zde vysvětlit provedení výběr z možných metod výzkumu.)

#### Použité metody:

Schéma výzkumu: strategie a rámec

Vzorek

Sběr dat: nástroje a procedury

Analýza dat

Význam studie

Omezení a vymezení

Etické otázky: souhlas, přístup a ochrana účastníků

Použitá literatura

Přílohy

#### Poznámky:

V některých typech výzkumu se výzkumné otázky nacházejí za přehledem literatury.

V některých případech se vyžadují odstavce

o rozpočtu, zvládnání rizik a časový plán akcí.

Obsah se seznamem kapitol může být pro lektory užitečný a nachází se bezprostředně za titulní stránkou.

## 6.2 Názvy kapitol

Vytvořit návrh výzkumu jasně a tak, aby mu lektor dobře rozuměl, vyžaduje organizující rámec a strukturu. Tento odstavec věnujeme doporučení jednotlivých názvů kapitol při psaní a prezentování návrhu výzkumu. Kontrolní seznam obsahuje tabulka 6.1.

Problémem při navrhování obecné množiny názvů v návrhu je variabilita názvů, formátů a délky požadované v různých oblastech univerzitního výzkumu. V univerzitní praxi se ukazují dva extrémy. Některé univerzity (a v případě některých akademických titulů) mají požadavky dané institucí, kdy návrh má stejné části ve všech disciplínách.

Formáty přizpůsobené institucionálním normám bývají nutně obecnější. Například se často používá široké označení „cíle“, a nikoli specifitější označení „výzkumné otázky“, které užíváme v tomto textu. Také lze použít širší „výzkumný plán“, a ne specifitější „výzkumné metody“. Pokud se tyto širší názvy uplatní, pak je možné sdružit podle toho odstavce s označením z tabulky 6.1.

Zaměření této knihy na empirický výzkum v sociálních vědách znamená, že v mnoha podoblastech můžeme s úspěchem použít uvedené číselné značení jednotlivých kapitol. Na druhé straně je potřeba mít v navrženém formátu prostor pro určitou variabilitu, aby bylo možné reflektovat variabilitu v přístupech k výzkumu a zároveň se přizpůsobit očekávání lektora, který se pouští do čtení návrhu výzkumu. Označení je přizpůsobeno očekávanému standardu, ale také platí, že se nejedná nutně o jedině možné značení kapitol nebo odstavců. Zároveň lze změnit jejich pořadí. Tento popis tedy není chápán jako předpis, ale výzkumník ho má volně využít podle svých potřeb. Má však uvážit očekávání lektorů a dbát na doporučení a pokyny fakulty nebo univerzity. A třebaže uvedená označení nebudou využita, obsah, na který poukazují, by měl být zapracován do návrhu výzkumu v nějakém vhodném, jasně a pohodlně pochopitelném formátu.<sup>25</sup>

Některé z odstavců tohoto textu se týkají jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu, zatímco jiné jsou aplikovatelné spíše jen u některého z nich. Je zapotřebí autorova úsudku, aby bylo možné rozhodnout, které kapitoly jsou vhodné, v jakém pořadí, a které je možné vynechat nebo zkombinovat. Podobně jako v kapitole 4 je celý seznam užitečný při přemýšlení o přípravě návrhu a také při tvorbě definitivní verze návrhu. Jestliže se vyžaduje stručnější verze, pak je dobrou strategií připravit úplnou verzi, která se nakonec shrne. Plná verze, jak je zde probrána, může být užitečná také při psaní disertační práce samé. V mnoha směrech je jednodušší připravit doporučení pro kvantitativní studie, jelikož kvalitativní studie se vyznačují větší variabilitou a mnoho kvalitativních studií se rozvíjí a nejsou předem strukturované. Aspekty rozvíjející se studie jako výzkumné otázky nebo schéma výzkumu nemohou být v návrhu výzkumu popsány vždy zcela specificky. Jestliže je tomu tak, pak je nutné na to

<sup>25</sup> Další návrhy možných titulů v návrhu jsou uvedeny v literatuře z úvodu této kapitoly. Další hlavní zásady návrhu jsou popsány Morsem (1994) a Kellym (1998).

v návrhu upozornit. Rozvíjející se kvalitativní designy výzkumu budou opět probrány v odstavci 6.3.

Některé návrhy vyžadují definici pojmů. Stává se to tehdy, jestliže se používají pojmy, které nemusí být srozumitelné lidem mimo oblast zkoumání, pokud jde o specializované technické výrazy či pokud je potřeba definovat jeden nebo více pojmů, aby nedošlo k nedorozumění (Creswell, 1994, s. 106). Zvláště kvantitativní výzkum má silnou tradici definovat použité proměnné, nejprve konceptuálně, pak operacionalizovaně. Je opět věcí úsudku, zda je zapotřebí vyhradit pro definice zvláštní kapitulu, nebo ne. Příslušný odstavec je možné zařadit do jiných kapitol. Konceptuální a operacionalizované definice pro kvantitativní výzkum se zařazují obvykle do zvláštního odstavce, nejlépe do metod.

V následujících dvou odstavcích učiním několik poznámek k abstraktu a úvodu. V dalších hlavních odstavcích (výzkumné otázky, konceptuální rámec, literatura, metody) shrnu doporučení z předchozích kapitol.

### 6.2.1 ABSTRAKT A NÁZEV

Abstrakt je krátkým souhrnem buď návrhu výzkumu, nebo dokončené studie. Nejedná se o úvod k návrhu nebo ke studii, ale spíše o souhrn toho, co obsahují. Funguje jako operační souhrn v obchodu nebo manažerství tím, že dává lektorovi stručný přehled o všech podstatných prvcích návrhu.

Abstrakt hraje důležitou roli ve vědecké literatuře a je obvykle vyžadován v návrhu výzkumu, v disertační práci a ve vědeckých článcích pro odborné časopisy. Napsání abstraktu vyžaduje umění říci co nejvíce na co nejmenším prostoru. V návrhu výzkumu musí abstrakt obsáhnout dvě hlavní témata: o čem studie je a čeho chce dosáhnout, což se obvykle vyjadřuje výzkumnými otázkami a jak výzkum zamýšlíme provést.<sup>26</sup> Abstrakt má

<sup>26</sup> Na závěr zprávy (nebo disertace) je potřeba, aby se abstrakt vypořádal se třemi problémy: těmito dvěma a třetím, který shrne, co bylo vyzkoumáno.

poskytnout přehled nejenom o studii samé, ale také podpůrné argumenty pro její provedení.

Pro většinu z nás je abstraktní psaní dovednost, kterou je potřeba pěstovat, protože při písemném projevu nebo v hovoru obvykle používáme přebytná slova. Společně s názvem se abstrakt píše až na konci, protože je těžké něco shrnout, jestliže to není ještě napsané.

Příklady napsaných abstraktů k návrhům výzkumu se těžko hledají, protože nejsou shromažďovány a publikovány. Můžeme je nalézt na několika místech: v dokončených disertacích, na začátku článků v mnoha špičkových časopisech a v databázích, jako je *Dissertation Abstracts International*, a ve sbírkách abstraktů v různých oborech sociálních věd.

Název hraje také důležitou roli ve vědecké literatuře při procesu indexace. Proto není pouze dodatečným nápadem a nemá se v něm používat fráze nebo slova, která spíše zatemňují, než objasňují obsah práce. Rozšíříme-li poněkud to, co jsme řekli o abstraktu, pak název práce má sdělit co nejvíce informací co nejmenším počtem slov.

### 6.2.2 ÚVOD: OBLAST, TÉMA A URČENÍ ÚČELU

Existuje mnoho způsobů, jak uvést téma, a všechna témata mají nějaké pozadí a kontext. O těch má být pojednáno v úvodu, který připravuje pro studii scénu. Výrazný úvod je důležitý pro přesvědčivý návrh výzkumu. Jedná se o uvedení do problematiky, aby lektor mohl sledovat logiku návrhu výzkumu. Jeho účelem není přehled literatury, ale spíše obecně ukázat, jak navrhovaná studie zapadá do toho, co je již známé, a umístit ji do vztahu k současným znalostem a praxi. Creswell (1994, s. 41) navrhuje pro úvod čtyři klíčové složky: 1. představit problém, který je důvodem ke studii, 2. zařadit problém do širšího okruhu literatury, 3. projednat nedostatky literatury o problému a 4. objasnit lektorovi cíl a význam problému.



Myslím si, že úvod má dále obsahovat jasné vymezení výzkumné oblasti, téma a obecné určení účelu výzkumu.<sup>27</sup> To povede později k obecným a specifickým výzkumným otázkám. Je-li to zapotřebí, můžeme v úvodu také popsat zvláštní vlastnosti studie a důležité aspekty jeho kontextu. Například se může jednat o to, zda důležitým prvkem kontextu bude osobní znalost nebo zkušenost, nebo byl proveden nějaký předvýzkum či pilotní studie, anebo zda studie bude zahrnovat sekundární analýzu existujících dat (Maxwell, 1996).

Zvláště v případě kvalitativního návrhu se může uvažovat o dalších dvou problémech. První se týká obecného aspektu, uvedeného v kapitole 4: Chceme pro výzkum přijmout určitou ideovou perspektivu? Pak se zde o ní musíme zmínit, abychom lektora zavčas informovali. Druhý problém je třetí aspekt popsaný v kapitole 4: Kde se na škále strukturního kontinua bude studie nacházet? To silně ovlivní odstavec, jež budou v návrhu následovat. Jestliže je plánována prestrukturovaná kvalitativní studie, může být návrh podán stejným způsobem jako kvantitativní návrh výzkumu. Jestliže ovšem plánujeme rozvíjející se studii, v níž se budou zaměření a struktura rozvíjet s tím, jak výzkum pokračuje, pak tuto vlastnost musíme opět jasně uvést, aby lektor byl o ní informován. V prvním případě budou následovat obecné a specifické otázky, ve druhém vyslovíme spíš obecně orientující výzkumné otázky.

Úvod má být výrazný a poutavý. Je možné využít různé struktury, ale postup od obecnějších aspektů ke specifickým, který kulminuje určením tématu a výzkumných otázek řešených ve studii, je pravděpodobně nejvhodnější. Ať zvolíte jakoukoli strukturu, usilujte o to, aby váš úvod skutečně uvedl vaše téma a připravil půdu pro to, co bude následovat. Podle mých zkušeností je chybou, jestliže úvod je příliš dlouhý, zvláště pokud se týká pozadí studie, a je dobře, když se dostanete co nejdříve

<sup>27</sup> Creswell (1994, s. 56–67) uvádí příklady účelu výzkumu pro pět různých typů studií: fenomenologická studie, studie případu, etnografická studie, studie pomocí zakotvené teorie a kvantitativní šetření.

k podstatě vašeho výzkumu, vymezené v úvodu jako účel a vedoucí dále k výzkumným otázkám.

Výbornou ilustraci úvodu s pomocnými poznámkami najdeme u Creswella (1994, s. 45–48). Další čtyři, také s poznámkami, obsahují Locke et al. (1993, s. 185–196) a další Gilpatrick (1989, s. 57–60).

### 6.2.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY: OBECNÉ A SPECIFICKÉ

Povaha a ústřední role výzkumných otázek byla probrána v kapitole 4. Výzkumné otázky mohou vyplývat z vymezení účelu z úvodu, jak jsme v této kapitole uvedli v kostře návrhu výzkumu (viz tab. 4.1). Jestliže se vaše výzkumné otázky hodí do schématu od obecného ke specifickému popsanému v kapitole 3, pak se jejich uvedení do návrhu v tomto odstavci nesetká s obtížemi. Připomeňme-li si empirické kritérium pro výzkumné otázky v odstavci 3.6, mělo by být jasné, jaká data požadujeme pro zodpovězení specifických výzkumných otázek.

Cílem tohoto odstavce je sdělit lektorovi, jaké otázky se výzkum pokusí zodpovědět nebo jaké otázky stojí na začátku výzkumu v rozvíjející se studii. Tento odstavec je často první, k němuž se lektorovi návrhu obrátí a na který se koncentrují, aby získali jasnou představu o účelu výzkumu. To podporují i poznámky v kapitole 3 o ústřední roli výzkumných otázek. Také to implikuje, že emergující, rozvíjející se typ studie vyžaduje na tomto místě vyznačit, jaké obecné otázky iniciují výzkum a jak mohou být modifikovány a zjemňovány v průběhu studie.

### 6.2.4 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC, TEORIE A HYPOTÉZY

Uvědomíme-li si škálu možných studií s kvantitativními a kvalitativními přístupy, lze tento odstavec využít různým způsobem. Pokud přemýšlíme o konceptuálním rámci, je věcí úvahy, jestli ho popíšeme zde, nebo později v odstavci o metodách. Teorie a hypotézy se zde zařazují, pokud to je vhodné, jak jsme již

uvedli v kapitole 3. Pokud přemýšlíme o teorii, může být popsána v přehledu literatury, nikoli zde.

Proto v souladu s kapitolou 4:

- Jestliže vaše studie má předem určený konceptuální rámec, návrh výzkumu ho má popsat. Je možné udělat to pomocí diagramu.
- Jestliže tento konceptuální rámec je považován pouze za počáteční verzi nebo aproximaci, která bude modifikována v průběhu studie, je to nutné uvést ve chvíli, kdy rámec prezentujeme.
- Jestliže máme rozvíjející se studii, kdy konceptuální rámec bude vytvořen teprve během studie, je to také nutné uvést nebo vysvětlit.
- Je nutné vyjasnit roli teorie v rozvíjející se studii, zvláště v tom smyslu, půjde-li o verifikaci teorie nebo o její vytvoření. Pokud má studie verifikovat teorii, je nutné popsat hypotézy a příslušnou teorii.

## 6.2.5 LITERATURA

V návrhu máme identifikovat literaturu, která je pro náš výzkum relevantní, indikovat vztahy mezi navrhovanou studií k příslušné literatuře a naznačit, jak budeme pracovat s literaturou v navrhované studii. V kapitole 4 byly uvedeny tři možnosti:

- Provedeme důkladný přehled literatury před návrhem studie a tento přehled je částí návrhu nebo je přiložen v příloze.
- Literatura bude probrána důkladně před empirickou fází výzkumu, ale přehled nebude zpracován do té doby, než bude schválen návrh výzkumu. V tomto případě je nutné uvést povahu a rozsah uvažované literatury pro připravovaný přehled.
- Přehled literatury nebude úmyslně zpracován před empirickou fází, ale bude integrován do výzkumu během studie, tak jak se to dělá ve studiích na základě zakotvené

teorie. V tomto případě je také nutné uvést povahu a rozsah uvažované literatury.

V některých kvalitativních návrzích výzkumu se literatura používá, aby se upřesnily zaměření studie a vytvořily se struktury otázek schématu výzkumu. Je-li tomu tak, pak je nutné zároveň uvést, jak se to provede. V každém případě se od výzkumníka vyžaduje, aby identifikoval relevantní literaturu a propojil navrhovanou studii s literaturou. Obecně řečeno, souhlasím s radou Locka et al. (1993) a s Maxwellem (1996), že účelem literatury v návrhu výzkumu je orientovat studii a vysvětlit a odůvodnit směr, kterým se studie vydá.

## 6.2.6 METODY

### Schéma výzkumu: strategie a rámec

Zde je rozhodující, jaký se zvolí obecný přístup – kvalitativní, kvantitativní, nebo obojí. Přestože se to mohlo uvést v návrhu již dříve, je nicméně užitečné vyjasnit to právě zde (a opět, pokud to je zapotřebí). Ať se jedná o jakýkoli návrh, návrh má uvést základní strategii, která stojí v pozadí výzkumu. Tedy:

- Je-li studie kvantitativní, jaká strategie se zvolí?
- Je-li kvalitativní, jaká strategie se navrhne?
- Půjde-li o kombinaci kvantitativních a kvalitativních přístupů, jaký bude typ kombinace strategií?

Jasně vymezení strategie pomáhá orientovat lektora, ukazuje logiku výzkumu a uvádí přirozeným způsobem popis plánu výzkumu.

Schéma výzkumu se nachází mezi výzkumnými otázkami a daty a může nyní podrobně objasnit implementaci strategie. Například pokud se plánuje experiment, tento odstavec uvádí podrobnosti navrhovaného experimentálního plánu. Plánujeme-li provést případovou studii, příslušný odstavec předkládá

podrobnosti plánu případové studie – jeden nebo více případů, průřezová nebo longitudinální studie apod.

U konvenčních kvantitativních plánů je možné uvést zde (nikoli dříve) konceptuální schéma. V kvalitativních studiích je zvláště důležitý aspekt přípravy plánu, kde se nachází na strukturním kontinuu. Kvalitativní studie stejně jako případová studie, etnografie či zakotvená teorie se mohou překrývat, nebo jejich jednotlivé prvky mohou být využity separátně či společně. To znamená, že bude obtížné určit zcela jasně části celé studie. To není na závadu, ale v návrhu by mělo být uvedeno, že připravovaná studie použije prvky různých strategií. Kvalitativní studie ve vztahu k otázce předem definovaného konceptuálního rámce jsou velmi rozličné a postoj k danému problému by měl být jasně popsán. Mělo by být uvedeno plně nebo částečně předdefinované schéma výzkumu. Jestliže bude teprve navrhováno, pak je nutné uvést, jak se to provede. To se bude vzájemně ovlivňovat se sběrem dat a analýzou a bude lepší, když se tím budeme zabývat společně s těmito aspekty plánu výzkumu.

## Vzorek

Kapitola 5 zdůrazňuje potřebu rozvážit vzorkování a výběr ve studii jako část procesu plánování výzkumu, vybrat mezi jednotlivými možnostmi ve shodě s logikou studie a popsat plán výběru v návrhu. Zdůvodnění plánu vzorkování by mělo souhlasit s logikou studie a mělo by být stručně popsáno. Ať se zvolí jakýkoli přístup, základní myšlenkou tohoto odstavce je popsat, kdo a co bude zkoumat a proč.

Jestliže je studie kvantitativní, má návrh uvést:

- strategii vzorkování, zvláště zda bude záměrná, reprezentativní nebo oboje a o jaké cíle při zobecňování se bude usilovat;
- jak velký bude vzorek a proč;
- jak bude vybrán.

Jestliže je studie kvalitativní, má návrh obdobně uvést:

- vzorkovací strategii, včetně toho, jaký je záměr ve vztahu k zobecnitelnosti;
- rozsah zamýšleného vzorku;
- jak se jednotky vzorku budou vybírat.

V případové studii je nutné objasnit východiska pro výběr případu i případný základ vzorkování uvnitř případu. Jestliže půjde o výběr dokumentů nebo jiného materiálu, je nutné popsat základ k tomuto kroku.

## Sběr dat: nástroje

Jak jsme se již zmínili v kapitole 5, při sběru dat je nutné zvážit použité nástroje a procedury administrace nástrojů a obecně sběru dat. Tento odstavec pojedná o nástrojích, další o procedurách.

U sběru kvantitativních dat:

- Jestliže jsme se rozhodli použít existující nástroj, pak uvedeme krátce jeho historii, jeho použití ve výzkumu a jeho základní psychometrické charakteristiky (zvláště informace o reliabilitě a validitě, pokud jsou dostupné).
- Jestliže jsme se rozhodli navrhnout nástroj se specifickým zaměřením na danou studii, uvedeme kroky, jak budeme postupovat, přičemž věnujeme zvláštní pozornost přezkušování nástroje.

U sběru kvalitativních dat:

- Pro každou kvalitativní terénní akci máme načrtnout obecný plán. Je-li výzkumník „nástrojem“ sběru dat, je nutné to v návrhu uvést.
- Jestliže se budou vést rozhovory, jaký typ interview se provede a jaký stupeň strukturovanosti a standardizace bude

mít? Pokud se použijí standardizované rozhovory, jak se navrhnou a otestují?

- Jestliže se použije dotazník, jaký bude mít stupeň strukturační a standardizace a jak se navrhne a vyzkouší jeho administrace?

Podobné úvahy lze aplikovat pro data z pozorování: Jaký stupeň strukturovanosti a standardizace vyžaduje plánované pozorování, jak se rozvrhne a vyzkouší?

Jestliže se použijí dokumenty, jaké a proč? Máme zvažovat problém vzorkování nebo otázky přístupu?

Jestliže budeme potřebovat deníky, zprávy o kritických událostech nebo jiné kvalitativní materiály, jak zorganizujeme jejich sběr, budeme se zabývat otázkou vzorkování? Navrheme nějaké pokyny pro účastníky v souvislosti se sběrem těchto materiálů?

### **Sběr dat: procedury**

Jak v kvalitativních, tak v kvantitativních přístupech má návrh popsat:

- jak bude probíhat sběr dat;
- jaká opatření budou podniknuta, aby se zajistila kvalita dat.

Zde se mohou také probrat aspekty přístupu a etiky, pokud se budou týkat procedur sběru dat. Totéž však můžeme učinit také v odstavci o etických otázkách studie a informovaném souhlasu, přístupu a ochraně participantů, pokud mají obecnější dosah.

### **Analýza dat**

Cílem tohoto odstavce je uvést, jak budou data analyzována. Kvantitativní návrhy mají popsat předpokládané statistické metody. Podobně i kvalitativní návrh má ukázat, jak budou jeho data analyzována a jak uvažovaná analýza odpovídá ostatním

prvkům studie. Je-li to namístě, pak oba typy návrhů výzkumu mají sdělit, jak využijí počítač při analýze dat. Jak jsme uvedli v kapitole 5, jedná se o oblast, v níž budete pravděpodobně potřebovat radu experta.

### **6.2.7 VÝZNAM, PŘÍNOS**

Na tomto místě má návrh uvést potenciální význam plánované studie. Synonymy pro „významnost“ mohou být zdůvodnění, důležitost, příspěvek nebo předpokládané dopady a výsledky studie.

Každé z těchto synonym vyjadřuje třetí otázku kapitoly 3: Proč je cenné provést tuto studii? Význam studie určuje uvažované téma a jeho kontext. Na obecné úrovni existují tři oblasti důležité pro význam a přínos studie: znalosti v disciplíně, politické rozhodování a praxe (Marshall a Rossman, 1989). První z nich, příspěvek ke znalostem, je úzce spjat s literaturou disciplíny a často je interpretován jako teoretický příspěvek. Má-li studie za cíl vytvoření teorie nebo její verifikaci, pak tuto skutečnost zdůrazníme.

### **6.2.8 OMEZENÍ A VYMEZENÍ**

„Omezení“ (limitace) znamená omezující podmínky nebo „restriktivní nedostatky“ (Locke et al., 1993, s. 13), které jsou přítomny v plánu výzkumu. Každá studie má tato omezení a mají být zmíněna v návrhu výzkumu, přestože se stále trvá na významu studie. „Vymezení“ (delimitace) znamená určení hranic a limitů studie, kdy uvádíme, co zahrnuje a co vylučuje. To je mnohdy užitečné, abychom předešli nepochopení lektorem.

### **6.2.9 Etické aspekty: souhlas, přístup a ochrana subjektů**

Každý sociální výzkum zahrnuje souhlas a s tím spojené etické aspekty, protože je založen na datech od lidí a o lidech. Odstavec 5.5 ukazuje rozsah různých etických otázek, které se mohou

řešit během výzkumu. Některé etické otázky jsou přítomné prakticky v každém výzkumu (např. anonymita a důvěrnost dat, používání výsledků), zatímco jiné jsou specifické pro daný projekt (např. intervence a právní ochrana). Výzkumník by měl v návrhu výzkumu anticipovat možné etické otázky a popsat, jak budou vyřešeny.

### 6.2.10 Seznam literatury

Tento seznam obsahuje literaturu, o níž byla řeč v návrhu výzkumu.

### 6.2.11 Přílohy

Přílohy mohou obsahovat například: doprovodné dopisy, povolení, informovaný souhlas, nástroj měření, dotazníky, návod pro interview, plán pozorování, příklad z pilotní studie nebo jiné relevantní práce (Maxwell, 1996).

## 6.3 Návrh kvalitativního výzkumu

Jednotlivé kvalitativní studie se od sebe velmi liší, schéma výzkumu a procedury se rozvíjejí v průběhu výzkumu. Již dříve jsme uvedli, že to pro autora návrhu výzkumu znamená, že v kontrastu s kvantitativním návrhem výzkumu nemůže přesně specifikovat, co všechno podnikne. Pokud se jedná o určitý konkrétní případ, má návrh popsat pružnost postupu, kterou studie vyžaduje. Také má ukázat, jaká rozhodnutí je nutné udělat, když se studie rozvíjí. Zároveň s tím se doporučuje uvést co nejvíce podrobností. Komise posuzovatelů má vyhodnotit kvalitu, možnost realizace a schůdnost výzkumného projektu a schopnost výzkumníka uskutečnit předložený návrh. Samotný návrh výzkumu může svou organizací, koherencí a integrovaností, zaměřením na podrobnosti a konceptuální jasností povzbudit schopnost výzkumníka provést výzkum.

Na jedné straně, zvláště u některých typů kvalitativního výzkumu, nechceme příliš omezovat strukturu návrhu výzkumu a potřebujeme zachovat pružnost. Na druhé straně, jak jsme již uvedli v odstavci 4.3, to neznamená, že „povoleno je cokoli“. Eisner se o kvalitativním výzkumu v pedagogice vyjadřuje takto:

*Návrhy kvalitativního výzkumu mají obsahovat úplný popis tématu, které se bude zkoumat, popis a rozbor relevantního výzkumu a diskusí aspektů v tématu a nedostatků výzkumné literatury, z nichž plyne významnost výběru tématu pro výzkum. Mají popsat druh informací, které chtějí získat, a rejstřík metod nebo technik, které budou využity, aby bylo možné získat požadované informace. Návrhy výzkumu mají identifikovat druhy teoretických nebo explanačních zdrojů, které bude možno využít při interpretaci toho, co bylo popsáno, a popsat typy míst, lidí a materiálů, k nimž se bude výzkum vztahovat.*

*Funkce návrhu výzkumu není v tom, že poskytne tuhý předpis nebo vzorec, který musí výzkumník provést, ale má navrhnout jeho zřetelné obrysy, z nichž poučený členář pozná, že autor má potřebný základ k provedení studie a že se jasně zamyslel nad zdroji, které bude pravděpodobně nutné využít při provádění studie, a také že uvažované téma, problém nebo aspekt jsou pro pedagogiku významné. (1991, s. 241–242)*

Tento výňatek je komentářem předchozích poznámek (viz odstavec 4.3), že „evidence hraje rozhodující roli“ a „plánování je nutné“. Nyní bych chtěl rozebrat tyto aspekty podrobněji, přičemž se zaměřím obecně na kvalitativní výzkum. Zvláště se budu věnovat studiím, jejichž plán se rozvíjí a jejichž prvky nejsou předem strukturované. Tento typ návrhu výzkumu se pravděpodobně nejobtížněji píše. Následující poznámky mají psaní takového návrhu usnadnit. Probírané aspekty se většinou shodují s nadpisy kapitol v tabulce 6.1, ale někdy je zapotřebí několika modifikací.

Za prvé musíme stejně jako výše vymezit výzkumnou oblast, téma a úvod k tomu, co je uvede do kontextu. Také musíme

popsat potřebné aspekty pozadí studie. Za druhé je rovněž zapotřebí uvést relevantní literaturu a propojení navrhované studie s touto literaturou a také, jak bude samotný výzkum tuto literaturu využívat. Za třetí je třeba vyhodnotit význam studie a její přínos, a to i ve vztahu k dosavadní literatuře. Za čtvrté, jestliže se začneme zabývat výzkumnými otázkami, je pravděpodobné, že vyslovíme v takovém návrhu výzkumu pouze obecné a počáteční výzkumné otázky. Tyto otázky budou podporované důvody, proč jsou vhodné a jak budou formulovány specifické výzkumné otázky v průběhu výzkumu, aby ho dále ovlivňovaly. V zájmu strategie prezentace je v návrhu vhodné naznačit možné (nebo pravděpodobné) výzkumné otázky, jak se bude výzkum rozvíjet, přičemž se poukáže na to, že jsou pravděpodobně pouhou aproximací; ta se bude upravovat a revidovat s tím, jak bude studie pokračovat. Obvykle není těžké provést první aproximaci pro typ výzkumných otázek, které se mohou objevit, jestliže anticipujeme a pokusíme se představit a simulovat výzkumnou situaci. V některém výzkumu je také možné při vytváření návrhu provést něco na způsob malé empirické explorace (nebo pilotní studie). Je to vhodné proto, že výzkum bude lépe zakotven.

Za páté, jestliže se začneme zabývat metodami a schématem výzkumu, musíme v návrhu jasně označit předpokládanou výzkumnou strategii, typ empirického materiálu, k němuž budeme směřovat (aspoň zpočátku), a obecný plán sběru a analýzy dat. Stejně jako v předchozím případě se popis metod nesmí zastavit u obecného vymezení výzkumné strategie. Návrh výzkumu má přesvědčivě ukázat, že výzkumník si předem uvědomuje možné metodologické volby při implementaci obecné strategie a předpoklady provedení těchto voleb. To jsou rozdíly mezi obecným a procedurálním popisem metod, uvedené v odstavci 5.3.1. Je nutné používat pojmy typické pro kvalitativní výzkumné strategie, jako jsou případová studie, participantní studie, zakotvená teorie nebo studie založená na rozhovorech. Tato označení však vymezují pouze základní strategie s využitím obecných pojmů. Použití kterékoli z těchto strategií vyžaduje provedení mnoha procedurálních a metodologických rozhodnutí. Například „studie

založená na rozhovorech“ zahrnuje volby, které se týkají výběru respondentů, způsobu získání přístupu, vytvoření důvěry, přesměrování a prostorového uspořádání během rozhovoru (místo, čas atd.), způsobu nahrávání, typu interview, povahy otázek a role pořadí rozhovorů nebo otázek a způsobu vyzkoušení rozhovorů. Kvalitativní návrh nevyžaduje zodpovězení všech těchto otázek. V mnoha případech zůstanou v této fázi nezodpovězeny. Návrh však má indikovat povědomí o těchto metodologických aspektech studie a předpoklady, jak se budou volby provádět.

Za šesté, ostatní názvy kapitol a odstavců v návrhu (abstrakt, název, omezení a vymezení, etické otázky, soupis literatury a přílohy) zůstávají stejné – pokud jsou relevantní – jako u kvantitativního návrhu.

Napsání návrhu výzkumu pro kvalitativní studii může být dost komplikované právě kvůli otevřené struktuře takového bádání. Autor by měl již na začátku upozornit na rozvíjející se charakter navrhovaného výzkumu a také na to, proč je takový přístup vhodný pro studii na toto téma v daném kontextu a v určitém okamžiku. Je nutné zdůraznit potřebu pružnosti, rozvíjející se povahy studie a cesty, jakou se studie vydá v úsilí něco odhalit a poznat. Na takovém základě je pak vhodné uvést pravděpodobné výzkumné otázky a jednotlivé stránky schématu výzkumu a metod v návrhu co nejpodrobněji, přičemž upozorníme na to, jaké máme metodologické možnosti a z jakého základu vycházíme při jejich volbě.

## 6.4 Akademický styl psaní

Návrh výzkumu nebo disertační práce na univerzitě má být napsán akademickým stylem. Navzdory některým specifickým disciplinárním konvencím a preferencím existují obecné charakteristiky akademického stylu psaní, jimž se nyní budu krátce věnovat.

Akademický styl psaní se spoléhá na logickou argumentaci, rozvíjení a propojování myšlenek a na vnitřní konzistenci

a koherenci. Z tohoto důvodu hodně záleží na dobře organizovaných odstavcích a kapitolách s určitými tematickými celky nebo větami, které jsou navzájem vhodně propojeny. Pro zkušeného lektora akademických textů (zvláště návrhů výzkumu a disertačních prací) jsou nepřijatelné hlavně dvě věci. Jedná se o nepropojenost různých částí a ještě více o nekonzistenci různých částí. Mimo jiné to od nás vyžaduje, abychom pečlivě zvážili přílišné užívání odrážek. Na určitých místech přispívají ke zdůraznění a jasnosti. Jejich nadužívání je však chybou, protože je obtížné vytvořit propojení a návaznost použitím pouhých odrážek a izolovaných vět.

Jazyk akademických textů s výzkumným obsahem má být nezaujatý, přesný a jednoznačný, a konzistentní. *Nezaujatý* znamená, že účelem akademického textu, návrhu výzkumu, disertační práce je informovat, ne přemlouvat. Ve vašem návrhu výzkumu není místo pro „grind your axe“ neboli přihlívat si svou polívičku nebo přesvědčovat ostatní o závěrech, kterých jste již dosáhli. Z tohoto důvodu se očekává nezaujatý a nevzrušený způsob vyjadřování. *Přesný* znamená, že pečlivě a jednoznačně vyjadřování je součástí přístupu, který vyžaduje věda, s velkou pozorností věnovanou jednotlivostem. Podobně se mají závěry zakládat na evidenci a v souladu s akademickou čestností má autor identifikovat místa, kdy spekulace jde za evidenci. *Konzistentní* znamená, že pojmy a výrazy se mají používat konzistentně (a přesně). V rámci jednoho textu se máme vyvarovat nahrazování jednoho pojmu jiným, jestliže oba znamenají totéž. Pouze to vytváří u lektora zmatek.

Akademický styl psaní ve vědeckém kontextu má být vhodně formální. To znamená, že se vyhýbáme slangu, žargonu a hovorovému jazyku. Také to znamená, že věnujeme zvláštní pozornost zkratkám a akronymům, přičemž je nemáme nadužívat. Studenti s tím obvykle mají problém. Jestliže se v jejich okolí při práci používají často zkratky a akrony, mají tendenci psát tímto způsobem i návrh výzkumu. Ten pak činí při čtení obtížné posuzovateli, kteří pocházejí z jiného prostředí. Má se dodržovat pravidlo, že píšeme pro neobeznámeného čtenáře. Plná

fráze se použije poprvé a dále již používáme zkratky a akrony. Přesto stále platí pravidlo o spíše skromnějším používání akronymů a zkratk.

#### 6.4.1 POMOCNÉ STRATEGIE PŘI AKADEMICKÉM PSÁNÍ

Je pochopitelné, že začínající student výzkumník pokládá psaní návrhu výzkumu a později disertační práce za nelehký, ba přímo hrozivý úkol. Následující čtyři dobře známé strategie mohou pomoci redukovat úroveň obtížnosti z hrozivé na zvládnutelnou.

1. Navrhněte strukturu pro dokument, který je nutné napsat. Struktura má mít kapitoly a podkapitoly a do určité míry platí, že čím je struktura detailnější, tím lépe. Jeden způsob, jak se k ní dostat, spočívá v tom, že naplánujeme na začátku obsah dokumentu, který máme napsat. Někdy je zapotřebí několik verzí, které se vytvářejí s tím, jak se dokument vyvíjí. Máte-li kapitoly a podkapitoly, pak jste modularizovali váš úkol. Místo jednoho velkého úkolu (napsat návrh výzkumu, resp. disertační práci) máte nyní před sebou několik zvládnutelných úkolů (napsání úvodu nebo přehledu literatury, odstavce o sběru dat v kapitole o metodách). Tato kapitola popsala strukturu dokumentu a předložila návrh výzkumu.
2. Určete si časové limity jak pro celý dokument, tak pro jeho jednotlivé části. Vycházíme ze lhůty pro podání návrhu a zahrneme potřebný čas pro nutné revize. Takto jsou stanoveny časové limity pro dokončení celého dokumentu. Pak se vrátíme na začátek a určíme časový horizont pro první verze jednotlivých částí dokumentu.
3. Je-li to možné, pište každý den, nejlépe v určitou dobu dne, přibližně stejně dlouho a na stejném místě. To vytvoří potřebnou podmíněnou asociaci mezi psáním, místem a denní dobou. Také to pomáhá překonat obecný problém nečinnosti, odkladů a bloku v psaní.

4. Při skončení denního penza si poznamenáme, co máme udělat příště. To pomáhá při zvládnutí problému diskontinuity, kdy se následujícího dne nejprve musíme vyrovnat s frustrací z předchozí nečinnosti a snažíme si vzpomenout, co jsme zapoměli z předchozího dne.

Společně tyto strategie mohou pomoci vytvořit podnět potřebný k tomu, abychom sepsali předepsaný text. Také spolu s modularizací usnadňují celý úkol. Mají vést k tomu, že dokončíte první verzi textu tak, abyste měli čas k provedení potřebných revizí. Zde je zapotřebí zdůraznit, že akademické psaní vyžaduje revize. Každý úspěšný autor uznává význam revize toho, co bylo napsáno. Řečeno bez obalu, nikdo nedokáže napsat akademický text napoprvé. Když budete pročítat kvalitní akademický text, buďte si jisti, že prošel procesem revize, a obvykle více než jednou.

Hlavní úkoly procesu revize se zaměřují na upravení jazyka dokumentu tak, aby byl stručný a přesný (často zkrácený tím, že se odstraní mnohomluvnost), na detaily gramatiky, interpunkce, formátu a prezentace, na zajištění vnitřní konzistence a vytvoření propojení mezi různými částmi. Opět připomínáme, že je dobré mít také časový limit pro potřebné revize. Někdy se stane, že student se dostane do kruhu nekonečných revizí, kdy neplodně usiluje o úplnou dokonalost.

Dovolí-li to okolnosti, mohou pomoci ještě dvě strategie. První je „ošetření pomocí zásuvky“ (Cryer, 2000, s. 158). Znamená to, že uložíme celý dokument stranou (do zásuvky nebo počítače) aspoň na několik dní s představou, že se k němu vrátíme čerství a s jasnými návrhy, jak má vypadat konečná úprava. Druhá strategie spočívá v tom, že předčítáme text nahlas (Ward, 2002, s. 102). To pomáhá nalézt a opravit věty a konstrukce, které jsou příliš dlouhé a složité. Také to usnadní vytvořit plynulý text, který se snadněji čte.

## 7 Taktiky

### 7.1 Úvod

Myslím si, že neexistuje pouze jeden způsob, jak vytvořit návrh výzkumu, a byl jsem svědkem velkých rozdílů mezi postupy různých výzkumníků.<sup>28</sup> Také jsem však zjistil, že některé strategie a taktiky jsou konzistentně užitečné, zejména pro výzkumníky z řad studentů, kteří s vytvářením návrhů začínají. Právě těm se zabývá tato kapitola. Předtím však uvedu pět taktických úvah, o kterých si myslím, že by je měl mít autor na paměti během přípravy návrhu výzkumu. Navazují na to, co bylo probááno v předchozích kapitolách.

<sup>28</sup> Navzdory tomu některé texty obsahují diagramy a vývojové diagramy kroků a stupňů, jak postupovat při vytváření návrhu výzkumu. Například Locke et al. (1993, s. 54–55) navrhuje 20 kroků k návrhu, Coley a Scheinberg (1990, s. 18–27) popisují devět kroků, Hamper a Baugh (1996, s. 17–24) mají také devět kroků procesu přípravy návrhu.



## 7.2 Obecné taktické otázky

1. Zaměřte se na tři hlavní otázky:
  - a) *Co se snažím zjistit?*
  - b) *Jak to chci udělat?*
  - c) *Proč je to dobré provést?*
2. Položte otázku „co“ před otázku „jak“. Pokud je to možné, snažte se, aby metody výzkumu byly závislé na otázkách, ne otázky na metodách. Pamatujte si, že to, jak se ptáte, má dopad na užítí metod při hledání odpovědi.
3. Uvědomte si, že téměř určité budete muset několikrát zrevidovat obě otázky („co“ a „jak“), než vypracujete správný návrh výzkumu. Tento proces je iterativní, ať už se jedná o návrh kvantitativní, kvalitativní nebo kombinovaný. Zatímco návrh výzkumu jako produkt má být uspořádaný, uhlledný, dobře strukturovaný a vzájemně propojený, srozumitelný a vnitřně konzistentní, proces jeho tvorby je oproti tomu obvykle nepřehledný, plný opakování, typu stop-start, a často přerušovaný tenzemi, váháním a rozpory. To samé platí o velké části výzkumu samého.
4. Význam zpětné vazby: Během procesu vytváření vašeho návrhu výzkumu budete potřebovat reakce a zpětnou vazbu z různých stran – od přátel, jiných studentů a zejména od vedoucích prací (viz 7.4.2). Snažte se jim zpětnou vazbu usnadnit. Jsou dva způsoby, jak toho dosáhnout. Poskytněte jim koncepty dokumentů, kterým snadno porozumí, a zároveň s nimi projděte otázkami a problémy, nejlépe připojené přímo ke konceptům, u nichž byste chtěli znát jejich vyjádření.
5. Modularizace: Výzkumníky z řad studentů často zastraší úkol zvaný ucelený návrh výzkumu. Může jim připadat příliš náročný. Stejně jako jiné hrozivé úkoly ztratí i tento mnoho ze své neshodnosti, pokud se rozdělí na menší, specifické, dílčí úkoly. K tomu je potřeba nějaký náčrt (kapitola 6 nabízí jednotlivé kroky). Jakmile je byt jen provizorní náčrt vytvořen, můžete začít shromažďovat a kategorizovat své

poznámky do navržených sekcí a organizovat je do bodů, které se mají splnit. Z tohoto základu může vyjít samo psaní. Tento způsob modularizace práce je jednou z velkých výhod strukturovaného náčrtu se sekcemi (nebo moduly). Sám náčrt může být vytvářen iterativně.

Na pozadí těchto obecných úvah vám nyní předložím některé konkrétní taktické rady, které mohu přidat k těm z odstavce 3.7.

## 7.3 Fakultní a institucionální směrnice

Bez ohledu na to, že to připadá jako zcela samozřejmé, je důležitým taktickým krokem hned na počátku tvorby návrhu zjistit, které fakultní nebo univerzitní směrnice, nařízení a postupy se vztahují k návrhu výzkumu a k závěrečné práci. Locke et al. uvádějí, že obvykle se setkáte s třemi hlavními zdroji směrnic:

*Normálně je plánování a vykonání studentského výzkumu popsáno existujícími fakultními předpisy o formátu závěrečné zprávy, univerzitními nařízeními zabývajícími se diplomovými a disertačními pracemi a neformálními standardy zavedenými jednotlivými konzultanty nebo studijními komisemi (1993, s. 5–6).*

Poukazují také na to, že existuje velká různorodost ve specifikách mezi jednotlivými obory a univerzitami. Některá nařízení jsou velmi explicitní („návrh výzkumu nesmí přesáhnout 25 normostran“ nebo „návrh výzkumu bude přizpůsoben stylu stanovenému v *Publication Manual of the American Psychological Association*“), zatímco ostatní jsou velmi obecná („téma výzkumu musí mít vhodné proporce“ nebo „návrh výzkumu musí odrazet důkladnou znalost problémové oblasti“).

Stejně jako je důležité zkontrolovat oborové nebo univerzitní nařízení a směrnice nebo nařízení a směrnice disertačních

komisi a rad vztahující se k návrhu, je užitečné zjistit si také všechno ohledně hodnocení a schvalování návrhů ve vašem oboru, a pokud je to možné, prohlédnout si předchozí úspěšné návrhy. Čtením těchto návrhů se můžete hodně naučit a také to často pomůže zbavit se obav z nelehkého úkolu.<sup>29</sup>

Mohou existovat také směrnice pro termíny podání a harmonogram návrhu. Stále častěji univerzity určují pro návrhy a diplomové práce limity co do rozsahu a času. Dva hlavní důvody pro to jsou, že už počet výzkumných akcí, které se v současnosti na univerzitách zpracovávají, vyžaduje nějaké omezení velikosti návrhů výzkumů (a disertací). Také lze argumentovat, že kvůli zachování určité disciplíny by měl být kandidát schopen popsat navrhovaný výzkum (nebo kompletní projekt) pomocí omezeného počtu slov nebo stran. Vzhledem k tomuto argumentu je důležité osvojit si schopnost umět říci o vašem výzkumu to podstatné v rámci daných limitů.

Na druhé straně, aby mohly být zpracovány všechny otázky obsažené v této knize (včetně těch v kapitole 4), bylo by nejspíš třeba, aby návrh výzkumu některá omezení překročil. Co dělat v takových případech? Mou radou pro tuto situaci je připravit plnou verzi podle výše popsaného návodu a potom ji převést do potřebné délky. Tak prokážete posudkové komisi, že jste odvedli při přípravě návrhu výzkumu důkladnou práci (ve vaší kratší verzi můžete uvést, že je k dispozici plná verze, případně můžete i přiložit některé její části jako přílohu). Zároveň však bude plná verze návrhu důležitým přínosem pro samotnou disertaci. Jakmile je návrh schválen a výzkum proveden, budete ho muset popsat. Od práce se očekává, že představí úplnou a detailní zprávu o výzkumu, přestože by opět měla pravděpodobně splňovat určité požadavky na rozsah. Mnohé z toho, co bylo napsáno v plné verzi návrhu, může být přímo vloženo do finální disertační práce.

<sup>29</sup> Ze stejného důvodu také doporučuji zjistit podobu procesu disertační zkoušky na vaší fakultě a prohlédnout si hotové disertace.

## 7.4 Začínáme

Jak již bylo uvedeno, pro vytváření a podání vašeho návrhu výzkumu je důležité mít jasno ohledně formálních požadavků fakulty i univerzity. Také je důležité se něco dozvědět o procesu hodnocení a schvalování vašeho návrhu. Někdy můžete tyto věci zjistit pomocí oficiální služby univerzity pro začínající studenty-výzkumníky. V jiných případech může být toto učení empirické, pomocí dotazování a diskusí s ostatními studenty. Pokud začínáte se svým výzkumem na univerzitě, nezapomeňte si také zjistit, co se od koho o výzkumné práci můžete na univerzitě dozvědět a na které metody výzkumu jsou k dispozici kurzy. Seznamte se také s vědeckou knihovnou, zda jsou v ní uloženy disertační práce, nebo dokonce návrhy výzkumu.

### 7.4.1 OBLAST, TÉMA A OTÁZKY VÝZKUMU

Začít s vytvářením návrhu výzkumu znamená buď schopnost identifikovat výzkumnou oblast a výzkumné téma a pak směřovat k obecným a konkrétním otázkám vzhledem k tomuto tématu, nebo znalost konkrétních otázek, které vyžadují odpověď, a schopnost je zakomponovat do obecnějších otázek vzhledem k tématu a vědní oblasti.

Mnoho autorů diskutovalo o způsobech, jak začít s výzkumem, a o zdrojích a typech výzkumných oblastí a témat. Například Locke et al. (1993, s. 48) se domnívají, že výzkumné otázky by měly vycházet ze tří obsáhlých zdrojů: z logiky, praktičnosti a náhody. Jako dobrou praktickou radu pro začínající studenty také doporučují diskutovat s vrstevníky, poslouchat diskuse profesorů, asistovat při výzkumných projektech, zúčastňovat se přednášek a konferencí, vyměňovat si práce s ostatními a dopisovat si se členy fakulty a se studenty z jiných institucí. Neumann (1994, s. 110) uvádí sedm pramenů výběru tématu: osobní zkušenost, zvědavost způsobená určitými informacemi v médiích, stav vědomostí v oblasti, řešení určitého problému (často spojené s profesní zkušeností), „sociální pomoc“ (autor

má nejspíš na mysli studenty, kterým při studiu pomáhají ostatní kolegové – pozn. red.), osobní hodnoty a každodenní život. Gitlin a Lyons (1996, s. 36) uvádějí jiných sedm zdrojů: klinická nebo profesní zkušenost, profesní literatura, interakce s ostatními, společenské trendy, legislativní iniciativy, veřejné dokumenty a firemní cíle a priority.

Odborníci a autority v dané oblasti (případně profesní asociace) mnohdy kromě odborných časopisů a literatury potřebných k disertaci, pracovních zkušeností a problémů probíraných médií často doporučují, aby výzkumníci ve svých pracích řešili určitá specifická témata. Konzultační činnost, které byste se mohli zúčastnit, je dalším možným zdrojem výzkumných oblastí a témat, stejně jako předchozí studium. A v některých oblastech – například v obchodě a managementu – budou užitečné zdroje přímo z obchodní sféry.

Typickými vlastnostmi dobře zvoleného tématu jsou přístup, správně časově limitovaná realizovatelnost, hodnota a vhodný rozsah (Gill a Johnson, 2002, s. 15). Dvě *ne*, na něž byste měli pamatovat při výběru tématu, jsou:

- Nevybírejte si téma k tomu, abyste si řešili své osobní problémy (Bryant, 2004, s. 18).
- Neužívejte svou práci k řešení jakýchkoli sporů.

## 7.4.2 DOHLED A VEDOUcí PRÁCE

Konzultant a vedoucí jsou pro studenta pracujícího na disertaci nesmírně důležití. Je-li to možné, týká se to tedy i jejich výběru. Faktory, které byste měli zvážit při výběru potenciálního vedoucího práce, jsou následující:

- *Výzkumná oblast.* V jaké oblasti výzkumu daná osoba pracuje a jak se tato oblast vztahuje k vámi uvažované výzkumné oblasti? Nemí důležitá přesná shoda, ale nějaké prolínání nebo překrývání je vhodné.
- *Metodologické pozadí a kvalifikace.* Jaké jsou metodologické preference příslušné osoby a oblasti kvalifikace, a to zejména

v hlavních metodologických směrech, tedy v kvantitativní, kvalitativní nebo kombinované metodologii? S tím také souvisí, jestli máte svůj vlastní metodologický přístup a jeho zdůvodnění. Existuje nějaká kompatibilita mezi vaším metodologickým přístupem a přístupem potenciálního vedoucího práce?

- *Dokumentace vedení práce.* Existuje na fakultě nějaký záznam úspěšného vedení práce? Zde vám budou k ruce oborové a univerzitní dokumenty a konzultace s ostatními studenty. Někdy je možná taktičtější přímý dotaz, jindy je zase lepší diskretnější a méně nápadné pátrání. Tato otázka ztrácí na významu, pokud je daná osoba velmi mladá nebo pokud právě započala svou akademickou dráhu.
- *Styl dohledu* (zejména co se týká flexibility a nezávislosti). Ten se dá obvykle zjistit pouze přímou konzultací s vedoucím práce, případně rozhovorem s ostatními studenty, s nimiž již tento člověk pracoval. Styl dohledu se může různit od velmi direktivního a normativního na jedné straně k velmi flexibilnímu a zaměřenému na studenta – s cílem posilovat nezávislost – na straně druhé. Když už jsme u tohoto tématu, velmi dobrou obecnou radou je nestát se příliš závislým na vašem vedoucím. Ti obecně nejsou od toho, aby vám říkali, co máte dělat – ve smyslu univerzitní tradice pro postgraduální práce se preferuje nezávislé studium za mírného dohledu.
- *Dostupnost.* Se zvyšováním pracovního vytížení akademiků (často zahrnujícím cestování) se dostupnost stává stále důležitější. Nemá smysl mít skvělého vedoucího práce, který je pouze zřídka k dispozici ke konzultaci.
- *Osobní přístup.* Zde jsou důležité výchozí kontakty a pohovory a také zkušenosti ostatních studentů. Zatímco osobní přístup je žádoucí, Marshall a Green mají příhodný seznam toho, čím váš vedoucí práce není a nemůže být. Kromě jiného vedoucí práce není „váš šéf, váš zaměstnavatel, kolega, nejlepší přítel, editor textu, osobní asistent, vaše kojná“ (2004, s. 27).

Když přistupujete k potenciálnímu vedoucímu práce, je užitečné zamyslet se nad vaší motivací k práci ve výzkumu, navrhovanou oblastí výzkumu, metodologickou orientací a preferencemi (s důvody) a typem vztahu, který byste upřednostňovali vzhledem k vedoucímu práce.<sup>30</sup>

Jakmile je výběr vedoucího hotov, je na řadě otázka organizace nadcházejícího vztahu. Relevantními otázkami jsou četnost (a forma) schůzek a diskusí, očekávání ze strany vedoucího co do formy a obsahu práce, která má být odevzdána, a očekávání ohledně rychlosti reakcí a stupně zpětné vazby ze strany vedoucího k odevzdaným textům. Nejlepší je stanovit tyto parametry hned na začátku spolupráce.

Samozřejmě je možné, že se události vymknou kontrole, a je důležité, jak budou zvládnuty neshody a spory. Většina univerzit má předpisy pro postupy při vedení disertační práce a je důležité, aby si toho student byl vědom. V extrémních případech se může vztah rozpadnout úplně, nebo se může stát nefunkčním. Potom je nutné změnit vedoucího práce.

### 7.4.3 „DVOUSTRANA“

Dobrym způsobem, jak formalizovat začátek po určité době práce, je napsat ne víc než dvoustranu popisující co nejjasněji, co se navrhovaný výzkum snaží zjistit a jak k tomu chce dospět. Studenti s tím obvykle mají problémy. Zjišťuji, že častou chybou je rozbušení této jedné nebo dvou stran do pěti, šesti nebo deseti stran, přičemž pozornost se zaměřuje na obsah, jednotlivosti a literaturu vztahující se k tématu, spíš než na téma jako takové – na „co“ a „jak“ navrhovaného výzkumu. Tyto problémy – obsah, jednotlivosti a literatura – mají samozřejmě své místo. Ale hodnota tohoto cvičení v této fázi výzkumu je v nutnosti přímé konfrontace s klíčovými otázkami, co se snažím zjistit a jak toho chci dosáhnout, a to právě v tomto pořadí. Omezení doku-

<sup>30</sup> V kontextu s Ph.D., Marshall a Green (2004, s. 31–32) uvádějí pomocný seznam deseti otázek pro případné vedoucí práce.

mentu na dvě stránky textu je záměrná strategie, jak se vyhnout popisování obsahu a jednotlivostí.

Podobně jako ostatní fáze vytváření návrhu výzkumu je získávání uspokojivých a stabilních odpovědí na tyto otázky nevyhnutelně iterativním procesem. Je třeba několika pokusů a téměř nikomu se to nepodaří hned napoprvé: V každém případě je dvoustrana dokumentem v procesu rozvoje. Jejím účelem je poznat, kam se ubírá vaše uvažování, abyste mohli pokročit do další fáze. Jejím přínosem je nastartování systematického myšlení a zajištění včasného zaměření na psaní, přičemž máme stále na mysli uvedené klíčové otázky.

Jako vedoucí práce často zjišťuji, že konzultování prvního pokusu o tuto dvoustranu se studenty přirozeně vede ke druhému (a někdy třetímu a čtvrtému) pokusu a že tyto pokusy progresivně přinášejí jasnější výchozí formulaci. Jakmile je připravena, byť jen pokusně, poskytuje odrazový můstek pro další fázi přemýšlení, čtení a diskutování. Jasně vidíte, co potřebujete udělat v dalším kroku.

### 7.4.4 „SEZNAM NÁPADŮ“

Další užitečnou strategií – někdy místo „dvoustrany“, jindy spolu s ní – je napsat „seznam nápadů“, který směřuje k náčrtu obsahu a pozadí navrženého tématu a který se pravděpodobně také týká některých hlavních témat v literatuře. Primární úlohou je zde odhalení hlavních otázek, bodů nebo témat, a pak více či méně deduktivní přechod k obecným a posléze ke konkrétním výzkumným otázkám. Není-li proces deduktivní, ale více interaktivní, pohybuje se vzad a vpřed mezi obecnými a konkrétními otázkami, může mít seznam nápadů hodnotu v jeho stimulaci. Vtip je v tom, že se to v této fázi práce nemá stát hlavním bodem vaší pozornosti, ale lze ho využít k navedení na centrální „co“ a „jak“ otázky.

To, čemu zde říkám „seznam nápadů“, je někdy nazýváno „předběžný konzultační koncept“ nebo „konzultační a námětová studie“ (Gilpatrick, 1989, s. 45, 101; Maxwell, 1996, s. 24, 47–48).

Tato označení a interpretace jsou často cenná pro výzkumníky, kteří se zaměřují spíše na problém než otázky (viz odstavec 2.6). Ať už je jejich název jakýkoli, umožní vám obvykle srovnat si myšlenky o tématu a možná vás posunou k relevantní literatuře a třeba z nich také vyplyne, co již o tématu víte.

#### 7.4.5 DEDUKTIVNÍ PRÁCE

Pokud někde uváznete nebo začnete mít problémy s organizací a systematizací myšlenek, bude vhodné znovu nahlédnout do hierarchie konceptů v kapitole 3. Od nejobecnějších k těm velmi konkrétním konceptům je hierarchie následující: výzkumná oblast, výzkumné téma, obecné otázky výzkumu, konkrétní otázky výzkumu, otázky sběru dat. Z této hierarchie můžeme vytvořit jednoduchý soubor deduktivních kroků pro vytváření návrhu výzkumu. Šestistupňový model může vypadat například takto:

- zvolení výzkumné oblasti;
- příprava jednoho nebo více témat v této oblasti;
- zvolení jednoho z těchto témat tak, aby byl váš projekt proveditelný;
- návrh výzkumné otázky, obecné a konkrétní, pro toto téma;
- určení, jaké údaje budou potřeba k zodpovězení těchto otázek;
- volba příslušného výzkumného plánu, sběru dat a analýzy dat.

Hodnota tohoto způsobu uvažování není v tom, že by to byl pevně daný postup, něco jako vzorec pro přístup k plánování výzkumu. Jde spíše o užitečný „nouzový“ rámec doporučení pro příliš zaneprázdněného a občas zmateného výzkumníka-začátečníka. V tomto procesu se nemusí postupovat shora dolů. Můžete začít uprostřed – například s určitou konkrétní otázkou, která vás zajímá – a potom podle potřeby postupovat shora dolů souborem těchto kroků a předem danou hierarchií konceptů.

## 7.5 Hodnota konzultace

Návrh výzkumu se ve své písemné podobě nakonec dostane k širší skupině lidí. V této fázi, jak bylo uvedeno již dříve, je ideálním úplným návrhem výzkumu zcela samostatný dokument, který je srozumitelný a snadno uchopitelný jak pro experty, tak pro laiky. Cenným krokem na cestě k tomuto cíli je konzultace vašich nápadů. Také ona je ve zmenšeném měřítku procesem, který přibližuje vaši práci širšímu publiku.

Konzultace s kým? Podle mého názoru s kýmkoli, kdo vám připadá užitečný – ale zejména s vaším vedoucím, s ostatními studenty výzkumníky, s kolegy nebo jinými osobami pracujícími v podobných oblastech a s laiky. Poslední zmíněná skupina může hrát velmi přínosnou roli „naivního tazatele“. Jak poukazuje Bryant: „Čím více do šířky konverzujete o vašem tématu, tím jasnější pro vás bude“ (2004, s. 13). Takové konzultace zahrnují brainstorming, který může pomoci při hledání a formulaci tématu.

Diskutování o vašem návrhu má několik výhod pro vaši práci:

- Je to krok k písemnému záznamu problémů. Konzultování vašich nápadů s ostatními i jejich zápis vás donutí přemýšlet o struktuře a prezentaci vašich myšlenek tak, aby byly srozumitelné pro ostatní.
- Je to součást objasňovacího/komunikačního procesu, musíte plánovat i navrhovat část výzkumu a sdělovat tento plán ostatním.
- Přináší zpětnou vazbu od ostatních, která je často důležitá při vyjasňování věcí.
- Může naznačit hlediska nebo pohledy na vaše téma, které vám dosud unikaly.
- Konzultace s experty může upřesnit, jakou literaturu potřebujete konzultovat, diskuse s laiky může zase naznačit souvislosti nebo situace, které byste měli zohlednit.

## 7.6 Hodnota psaní

Jak se to říká v jednom úsloví, stejně jako želva „postupujeme pouze s nataženým krkem“. To je často dobrá rada při vytváření návrhu výzkumu. V řeči výzkumu to znamená: Zapisujte si své myšlenky, zejména pokud jste uvázli na mrtvém bodě, nebo jste dospěli k tomu, že jste toho hodně přečetli a hodně o tématu přemýšleli a je čas pokusit se zachytit, konsolidovat a uspořádat své myšlenky. Tento druh psaní provádíte „tak dobře, nakolik jste schopni proniknout do problematiky“, protože víte, že tohle je jen koncept, krok na cestě k finálnímu produktu. Toto cvičení vynese na povrch body a otázky, které je třeba více promyslet, diskutovat o nich nebo je nastudovat. Ale jeho hlavním významem je, že vám pomůže vyjasnit si myšlenky. Stejně jako v diskusi je zde zapojeno strukturování a prezentování myšlenek a jde také o vztah mezi myšlením a psaním. Hlavní význam sepsání tohoto konceptu je, že si ho někdo přečte a vy mu ho objasníte. Je to příklad „psaní pro poučení“ nebo „psaní pro objevování“, přesněji psaní za účelem uspořádání konceptů. Užitečné je provádět tuto činnost pravidelně pomocí nějaké formy výzkumného deníku, který si vedete během celé práce na disertaci.

## 7.7 Tři běžná dilemata

Tato kapitola se zabývá třemi dilematy, která se často objeví v procesu vytváření návrhu výzkumu. První je problém několika témat najednou, druhé je zakončení práce versus uspěchané zakončení, třetí je zaměření na kontext, jednotlivosti a literaturu versus zaměření na otázky výzkumu. Jedná se o tenze v procesu plánování výzkumu, které se stanou v průběhu práce na návrhu téměř nevyhnutelnými.

### 7.7.1 NĚKOLIK TÉMAT NAJEDNOU

Běžným problémem, na který studenti narazí, je výběr výzkumné oblasti a tématu a nastartování práce na návrhu výzkumu.

Jiným běžným problémem je zjištění, že se při práci objevuje více než jedno téma (nebo návrh či projekt). Tento problém má dvě možná vyústění. Jedno je rozhodnutí mezi možnými oblastmi a tématy výzkumu, druhým je výběr z možných otázek výzkumu, poté co oblast a téma byly stanoveny.

Stává se, že student vidí více než jedno, možná i několik atraktivních výzkumných témat a otázek. Mohou se prolínat nebo mohou stát o samotě. K tomu dochází hned na začátku procesu vytváření návrhu. Jak tvrdí Brink a Wood: „Možná nejtěžším úkolem ze všech je rozhodnout se pro jedno dobře určené téma. Je toho tolik, co se dá dělat, že je těžké nechtít to udělat vše najednou.“ (1994, s. XII)

Jestliže čelíme tomuto problému, pak jednou z možných strategií je rozpracovat více nápadů až do určitého stupně jako samostatné návrhy výzkumu. Většinou nikdo z nás není s to jasně určit předem, ještě před vykonáním určitého množství práce, kam by mohlo jakékoli téma nebo soubor otázek dospět. Proto, namísto snahy učinit rozhodnutí příliš brzy, je lepší zabývat se po nějakou dobu více než jedním tématem, abychom viděli, kam které míří: k jakému typu studie vede, jak proveditelné a „zvládnutelné“ tyto potenciální studie jsou, jak které téma odpovídá zájmům, preferencím a situaci studenta atd. Zde je užitečná „dvoustrana“. Samozřejmě přijde čas, kdy je třeba učinit rozhodnutí ohledně budoucího zaměření, a student se musí rozhodnout. Proto je často výhodné nechávat si po určitou dobu více otevřených možností a zkoumat více než jednu oblast.

Druhým aspektem tohoto problému je, že během vytváření otázek můžeme zjistit, že původně celkem jednoznačné téma zahrnuje daleko víc otázek, než se původně zdálo. To není nijak ojedinělý případ a většinou to zjistíme, až když téma a otázky dostatečně rozvineme.

Po určité době navrhování otázek (viz 3.7.1) se často stává, že se projekt rozroste, někdy dokonce výrazně. Může to být na obtíž, ale stává se to u většiny projektů. Vlastně pokud to nenaštane, měli bychom zpozornět, protože to může být příznakem nedostatečné práce na otázkách. Proto bychom měli tuto fázi

chápat jako přiměřeně důležitou. Sondování, zkoumání a zahlédnutí nových možností tématu může být přínosné před dosažením konečného rozhodnutí o zaměření projektu.

Když se malý okruh počátečních otázek rozmožní do velké spektra, je zapotřebí je nějak rozdělit a uspořádat. Rozdělení je důležité, protože jedna otázka bude v sobě často zahrnovat další. Uspořádání obsahuje kategorizaci a seskupení otázek do hromady – vede k hierarchizaci. Začnou se objevovat výzkumné otázky obecné a specifické.

Poslední fáze potom zahrnuje zmenšení velikosti projektu, protože většinou naroste příliš. Ve skutečnosti to nyní pravděpodobně vypadá na výzkumný program s několika výzkumnými projekty. Jak se takové zaostření provede? Zahrnuje rozhodování, které otázky jsou zvládnutelné v praktických omezeních daného projektu a které se zdají nejvíce klíčové. U každého projektu existují samozřejmě limity, i kdyby byl projekt podporován z grantu a podílel se na něm tým výzkumníků. Pravidlem je, že lepší je udělat menší projekt důkladně než větší povrchně. Oklešťování projektu je záležitostí uvážení a velkou roli zde hraje zkušenost s výzkumem. Tuto část proto opět nejlépe vykonáváme ve spolupráci s ostatními. Tato fáze je často nazývána delimitováním projektu. To znamená nakreslit kolem projektu hranice a ukázat, co do něho patří a co ne (viz odstavce 6.2).

Kolik by mělo být výzkumných otázek? V každém projektu existují praktická omezení, a jak již bylo uvedeno, je lepší udělat menší práci důkladně než větší pouze povrchně. Víc než tři nebo čtyři hlavní výzkumné otázky, za předpokladu, že je každá rozdělena do asi dvou nebo tří konkrétních podotázek, představuje horní mez toho, co se dá zvládnout v jedné studii.

## 7.7.2 UKONČENÍ VERSUS USPĚCHANÉ UKONČENÍ

Mnoho programů vyššího vzdělávání kombinuje práci v kurzech a výzkumnou disertaci. Dokončení práce v kurzech a získání kreditů obvykle není pro většinu postgraduálních studentů pro-

blémem, ovšem dokončení disertace někdy je.<sup>31</sup> Prvním důležitým krokem k dokončení disertace je ukončit návrh výzkumu a mít ho schválený.

Některým studentům může proces výběru výzkumné oblasti a tématu, uvažování o jeho komplikovanosti, zvládnutí literatury a formulace otázek a metod vedení vyšetřování zabrat příliš dlouhou dobu. Samozřejmě, stejně jako u disertace samé, i na tuto pracovní fázi se většinou vztahuje nějaký časový limit. Odrazí to názor uvedený již dříve, že částí celého úkolu je udělat práci (návrh nebo disertaci) v určité časové lhůtě a popsat práci určitým počtem slov.

To znamená, že existuje okamžik, v němž je potřeba – po příslušném čase, uvažování a práci – se rozhodnout a návrh ukončit. Je nezbytné „dorazit do konce“. Při této činnosti pomáhá, když si připomínáme, že:

- neexistuje cosi jako perfektní návrh výzkumu (nebo disertace);
- je vhodné vědět a informovat i vedoucího práce o potížích, problémech a omezeních, aniž bychom výzkum přehnaně obhajovali;
- že ne všechny otázky, které mohou vyvstat ve výzkumné práci, musí být vyřešeny v návrhu. Některé mohou být klidně vyřešeny až po přijetí návrhu, ve výkonné fázi výzkumu, v tom případě by měly být v návrhu označeny;
- vynořující a odhalující se plány výzkumu jsou v návrhové fázi přirozeně méně definitivní než ty, které jsou předem pevně dané a strukturované.<sup>32</sup>

Nicméně zatímco někteří studenti mají problém dostat se k uzavření návrhu, je zde i opačný problém, že někteří se k uzavření

<sup>31</sup> Z tohoto důvodu se často používá termín „abd“, což znamená „vše, kromě disertace“.

<sup>32</sup> Autor si kvůli vyváženosti musí uvědomit, že návrh je argumentace a měl by být přesvědčivý a (v určité míře) sebevědomý. To je další tenze, která existuje v procesu plánování výzkumu.

dostanou příliš rychle. Z toho důvodu byla uvedena fráze „v určité lhůtě“. Během plánovací fáze je lépe „pospíchat pomalu“. Poněvadž výzkumné otázky obvykle nevystanou hned zkraje, je zapotřebí několika opakování. Komplexní odpověď na otázku Co se snažíme zjistit? získáme teprve po důkladném přemýšlení. Fáze vytváření otázek potřebuje čas, čas spatřit možné otázky skryté ve zkoumané oblasti, a vidět související otázky, které vyplývají z analýzy jednotlivých otázek. Tématem v odstavci 3.7.1 byl význam preempirické fáze výzkumu. Učinná rozhodnutí ovlivní to, co se bude dělat v pozdějších fázích. To neznamena, že rozhodnutí se nemohou měnit, ani že iterace k finálním výzkumným otázkám nemůže pokračovat během celé empirické fáze projektu. Pokud však bylo vynaloženo přiměřené úsilí k jejich získání během fáze tvorby projektu, změny a úpravy by se neměly provádět příliš lehkomyšlně.

### 7.7.3 ZAMĚŘENÍ NA KONTEXT, JEDNOTLIVOSTI A LITERATURU VERSUS ZAMĚŘENÍ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Je samozřejmé, že jak kontext, jednotlivosti a literatura na jedné straně, tak výzkumné otázky na straně druhé jsou nezbytné při dokončování návrhu výzkumu (nebo disertace). Není to tedy otázka rozhodnutí buď–anebo. Otázkou je zaměření na oboje a načasování při vytváření návrhu.

Na jedné straně příliš časně a výrazné zaměření na kontext, jednotlivosti a literaturu v procesu plánování výzkumu může vyústit ve zdlouhavé eseje na daná témata, což odkládá (někdy téměř na neurčito) sám návrh. Může to také silně ovlivnit směr výzkumu, a ne vždy přínosným způsobem. Naproti tomu zaměřením pouze na výzkumné otázky riskujete nepotřebný, nepoučený a nevhodně duplikující výzkum, a/nebo dekontextualizaci výzkumu.

Řešení je jako obvykle záležitostí úsudku, jak tyto dvě problematiky vyvážit a integrovat. Obě jsou podstatné a nevěřím, že lze určit nějaký obecný předpis, jak integrace dosáhnout. U ně-

kterých témat, přístupů a studentů je vhodné zaměřit se především na výzkumné otázky a metody, dokud nejsou stanoveny hlavní směry výzkumu. U jiných je třeba co nejdříve přemýšlet o kontextu, jednotlivostech a literatuře.

Zároveň však může dojít k tomu, že student bude natolik ovlivněn literaturou, že pomine záležitosti kontextu a jednotlivostí. To může být horší než stanovit výzkumné otázky odděleně od literatury, kontextu a jednotlivostí. Myslím si, že to platí zejména v aplikovaném sociálním výzkumu a v profesních oblastech, kde student začíná výzkum s již předem získanými vědomostmi. Nevěřím, že by měly být tyto vědomosti ignorovány.

To je důvod, proč obvykle doporučuji zaměřit se primárně na „co“ a „jak“ výzkumu, a teprve potom na kontext, jednotlivosti a příslušnou literaturu. Celý proces je ovšem interaktivní a u většiny návrhů přechází autor neustále sem a tam mezi kontextem, jednotlivostmi, literaturou a výzkumnými otázkami.

### 7.8 Význam srozumitelnosti

Nakonec, a mluvili jsme o tom již několikrát, bude váš návrh mnohem přesvědčivější, pokud bude jasný. Když zrekapitulujeme to, co bylo napsáno o akademickém psaní v odstavci 6.4, lze uvést, že dosažení tohoto cíle usnadňují dva hlavní přístupy:

- *Organizování pro pochopení.* Návrh bude pro lektora snadnější k pochopení, zejména jako zcela samostatně stojící text, když bude strukturovaný logickým a koherentním způsobem. To znamená, že by v projektu měly být jasně označené části, které dohromady pokrývají očekávaný materiál a které jsou navzájem vhodně propojeny. Znamená to také, že jako autor dokážete přijmout pozici čtenáře a předvídat jeho reakce.
- *Srozumitelné psaní.* Psaní pro akademický výzkumný kontext vyžaduje jak přijatelný vědecký formát, tak srozumitelnost. Obojí, ale zejména to druhé, zabere čas. V tomto kontextu je



dobré psaní výsledkem neustálého navrhování a předělávání, vybrušování a zkracování. Souhlasím s frází použitou Lockem et al. (1993, s. 46), když poukazují na potřebu „sémantické a pojmové hygieny“. Vaše myšlení při výzkumné práci musí být systematické, organizované a disciplinované. Vaše psaní to má odrážet. Sémantická a konceptuální hygiena by měla vést k hygieně jazykové.

## 8 Příklady návrhů výzkumu

Tato kapitola obsahuje pět příkladů návrhů výzkumu s různými přístupy: dva kvantitativní, dva kvalitativní a jeden smíšený. Dva jsou z pedagogického výzkumu, ty ostatní jsou z oblasti sociálního lékařství, obchodu a managementu a ošetrovatelství. Je třeba upozornit na to, že jsem se v knize pokusil napsat obecné pojednání o vytváření návrhu výzkumu v sociálních vědách, aniž bych upřednostňoval určitý styl výzkumu před jinými. Z prostоровých důvodů nebylo možné do knihy zařadit návrhy výzkumu pro všechny typy výzkumů; každý výběr přináší riziko představy, že se z nějakého důvodu dává přednost určitému typu výzkumu, nebo že se student má držet předloženého návodu jako pravidla (Maxwell, 1996, s. 116). To nebylo mým záměrem. Pět příkladů bylo vybráno jako vzorové příklady velmi kvalitní praxe a jsou zařazeny bez jakýchkoli poznámek. Příklady ilustrují mnohé z toho, co bylo probráno v předchozích kapitolách.

Zachoval jsem nadpisy kapitol a podkapitol z návrhů a neprovedl jsem jejich standardizaci do společné množiny nadpisů.

Jednotlivé univerzity a někdy i jednotlivé fakulty nebo katedry se liší v požadavcích na formát návrhu výzkumu. Každý zde zařazený návrh se vyrovnává tím nebo oním způsobem s očekáváním lektorů popsaným v odstavci 2.2 a s doporučeným uspořádáním jednotlivých kapitol a jejich názvů z tabulky 6.1. Na doktorské úrovni univerzitního vzdělání se často od kandidáta požaduje, aby v návrhu objasnil, jak bude jeho výzkum vyhovovat kritériu „podstatného a originálního příspěvku ke znalostem“ (příslušný odstavec byl zařazen). Některé méně relevantní odstavce pro téma této knihy návrhu byly z prostorových důvodů vynechány – to se týká například soupisu literatury.<sup>33</sup>

Až na tyto vynechávky je všech pět návrhů výzkumu prezentováno ve své úplnosti. Po nich je uveden seznam příkladů návrhů výzkumu v jiných knihách. Tento seznam má ukázat rozmanitost návrhů. Jsou proto uvedeny jejich názvy, aby byla naznačena oblast a téma příslušného výzkumu.

## 8.1 Kvantitativní návrh: vzdělávání

Jméno kandidáta: Nola Purdie

Titul: Doktor filozofie, University of Western Australia

### 1. Návrh studie

#### a) Název

Interkulturální analýza vztahu mezi koncepcemi učení studentů a užitím autoregulačních strategií učení

#### b) Cíle

Z mnoha důvodů se zvyšuje počet zámořských studentů, zvláště ze zemí jihovýchodní Asie, kteří se vzdělávají na australských školách. Rozdíly mezi školním vzděláváním a kulturními tradice-

<sup>33</sup> Vynechané sekce jsou časový rozpis, ostatní spolupracovníci, vybavení, odhadnuté náklady, přílohy a výzkumné nástroje.

mi vedou k různému pojmání, co učení vlastně znamená a pomocí jakých strategií studenti řídí své vlastní učení. Ačkoli není možné mluvit zcela jednoznačně o asijské kultuře, je nicméně možné identifikovat několik kulturních charakteristik, které silně ovlivňují chápání a praxi vzhledem ke vzdělávání a učení a které jsou společné několika asijským zemím (Biggs, 1991; Garner, 1991; Hess a Azume, 1991; Thomas, 1990). Zvláště úcta k rodičům, sebeovládání a důraz na mechanické memorování jako způsob učení silně kontrastují s potřebou nezávislého myšlení, které je podporováno jako žádoucí způsob chování u australských studentů. Aby mohli australské učitelé úspěšně pečovat o studenty jiných kultur, je důležité, abychom lépe pochopili, co si tito studenti o učení skutečně myslí a jak se s ním vypořádávají.

Účelem tohoto výzkumu je zjistit, zda existují kulturní rozdíly v chápání podstaty učení a ve strategiích používaných studenty při zvládnutí akademických povinností. Zvláště se tento výzkum zaměří na srovnání koncepcí učení a používání autoregulačních strategií studenty středních škol, pro něž je angličtina prvním jazykem, a studenty ze dvou jihovýchodních asijských zemí (dále budou nazýváni „studenti z Asie“ nebo „asijské studenty“). Výzkum bude testovat hypotézu, že to, jak studenti chápou učení, do jisté míry ovlivňuje používání jejich autoregulačních strategií při učení.

Lze očekávat, že zkušenost s vyučováním v Austrálii způsobí změny v chápání podstaty učení a používání učebních strategií. K sledování těchto změn bude provedeno srovnání mezi studenty z Asie před jejich studiem v Austrálii a studenty z Asie, kteří mají za sebou několik let školní docházky v Austrálii a pro něž je angličtina druhým jazykem. Bude také zkoumán vztah mezi úrovní zvládnutí anglického jazyka studenty z Asie a jejich autoregulačními strategiemi učení.

#### c) Příspěvek ke znalostem

Navrhovaný výzkum představuje podstatný a původní příspěvek k poznání epistemologických postupů v tom smyslu, že bude

přijata interkulturní perspektiva v přístupu ke zkoumání koncepcí učení a využívání strategií učení u studentů. Výzkumný projekt rozšíří a integruje teorii a výsledky v několika oblastech výzkumu o učení studentů. Autoregulační teorie učení, navržená při zkoumání učení západních studentů, bude aplikována na participanty ze dvou jihovýchodních asijských zemí. Motivační komponenta autoregulačního učení bude zkoumána s cílem rozšířit již potvrzený význam výstupní komponenty, která působí u studentů jako pobídka v autoregulačním učení, o vstupní komponentu. Také bude testována teoretická domněnka, že kompetence v druhém jazyku může ovlivňovat, jak student využívá autoregulační strategie učení.

#### d) Teoretický rámec

##### Úvod

Význam autoregulace v učení je v současnosti obecně uznáván (Bandura, 1989; Zimmerman, 1990b). V kontrastu se zkoumáním výsledků studentů, které se zaměřuje na schopnost studenta jako klíčového faktoru v učení, zaměřuje autoregulační teorie svou pozornost na *proč* a *jak* student iniciuje a řídí své učení. *Jak* studenti autoregulují své učení, bylo do značné míry vysvětleno stupněm povědomí o používání vhodných specifických strategií k dosažení akademických cílů. *Proč* studenti autoregulují své učení, se vysvětluje prostřednictvím terminologického spojení motivační procesy. Ty jsou závislé na výsledcích učení, jež mají zjevné nebo méně zjevné osobní implikace. „Behaviorálně orientované přístupy se zaměřují na vnější výstupy, jako jsou materiální nebo sociální zisky, zatímco kognitivně orientované přístupy zdůrazňují vnitřní výstupy jako seberealizaci, self-efficacy nebo redukci kognitivní disonance“ (Zimmerman, 1990, s. 11).

Navrhovaný výzkum chce rozšířit tento pohled motivačního působení o další komponentu. V dosavadní teorii jsou vnější i vnitřní výstupy považovány za primární motivační činitele autoregulace učení. Bude navržena teorie, která obsahuje vstu-

py jako důležitý motivační činitel. Za vstup se považuje to, co studenta při řešení akademického úkolu nutí, aby byl proaktivní a systematicky řídil svůj proces učení. V kontrastu s výstupy, kdy se pozornost zaměřuje na aktuálnost v budoucnu, vycházejí vstupy ze zkušeností v minulosti a jsou silně aktivní v přítomnosti. Ačkoli je známo několik zdrojů vstupních činitelů, tento výzkum se soustředí pouze na jeden z nich – studentovu koncepci učení. Bude zdůvodněna a následně i testována domněnka, že autoregulační strategie jsou do jisté míry určeny tím, jak student učení chápe.

#### Autoregulační učení

Mnoho studií prokázalo vztah mezi studijním výsledkem, použitou strategií a slovní self-efficacy v autoregulovaném učení (např. Bandura, 1982; Schunk, 1984; Zimmerman, Martinez-Pons, 1986, 1990). Výzkum však používal západní participanty, u nichž byla angličtina prvním jazykem. Při zobecňování těchto výsledků na uživatele nezápadního původu s angličtinou jako druhým jazykem vyvstávají dva problémy. Za prvé nemusí platit mezikulturní ekvivalence týkající se autoregulačního učení. Za druhé, kompetence v používání angličtiny může ovlivnit schopnost studenta používat autoregulační strategie, zvláště ty, které jsou, aspoň částečně, závislé na čtyřech „makrodovednostech“ zvládnutí jazyka: mluvení, naslouchání, čtení a psaní.

Autoregulační teorie se vyvinula z pojetí sebekontroly jako výsledku socializačního procesu zacíleného na rozvoj morálních standardů chování (Bandura, 1977). Zimmerman (1990) komentoval pozdější Bandurovy snahy o rozšíření teorie, aby zahrnula aspekty se vztahem k cíli. Osobní cíle a očekávání se považují za motivační stimul k sebekontrolě chování, které je zaměřeno na ovlivnění změn vlastního já nebo situace.

Jedna ze současných teorií autoregulačního učení chápe studenty jako autoregulující a učící se jedince v tom smyslu, že jsou metakognitivně, motivačně a behaviorálně aktivními účastníky vlastního procesu učení (Zimmerman, 1986). Tato teorie

předpokládá, že autoregulační učení zahrnuje tři klíčové prvky: použití autoregulačních strategií učení, self-efficacy vnímání dovedností a vztah k akademickým cílům (Zimmerman, 1990). Autoregulační strategie učení se skládají z jednání, účelu a instrumentálního sebevnímání studentem a zaměřují se na získání informací a dovedností.

Na tomto pojetí autoregulačního učení je založeno strukturované interview pro vyhodnocení toho, jak student používá autoregulační strategie učení (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989). Interview pro výzkum autoregulačního učení (Self-Regulated Learning Interview Schedule, SRLIS) se použilo ke korelaci použitých strategií studenta s jeho studijními výsledky (Zimmerman a Martínez-Pons, 1986); s učitelovým hodnocením používání autoregulačních strategií studentem (Zimmerman a Martínez-Pons, 1988); s vnímáním studenta vlastní verbální nebo matematické kapacity (Zimmerman a Martínez-Pons, 1990). Studie předpokládá použití SRLIS, modifikované tak, aby bylo možné zachytit mezikulturní rozdíly v edukačním kontextu s cílem zachytit používání strategií subjekty v navrhovaném výzkumném projektu.

## KONCEPCE UČENÍ

Studentova koncepce učení je považována za jednu z komponent autoregulačního učení (Säljö, 1979). Säljö tvrdí, že student, který považuje učení za reproduktivní proces, přenáší zodpovědnost za přenos existujících znalostí do paměti na externí zdroj. Jestliže se učení považuje za proces koncentrovaný na osvojení významů, pak – v kontrastu s první variantou – přejímá student zodpovědnost za konstruování znalostí proaktivní iniciací a regulací tohoto procesu.

Výzkum identifikoval šest rozdílných koncepcí učení (Marton, Dall'Alba a Beatty, 1993; Säljö, 1979). Tyto koncepce (zvyšování znalostí, zapamatování a reprodukování, aplikování, porozumění, hledání nových faktů novým způsobem) byly použity ve výzkumu k demonstrování skutečnosti, že studenti z různých kultur pohlížejí na učení odlišně (Marton, 1992; Watkins a Regmi,

1992). Lze uvést dva aspekty, jak osoba učení vnímá: *co* se učí a *jak* se to učí (Marton, Dall'Alba a Beatty, 1993). Implikace pro autoregulační teorii učení s ohledem na aspekt *jak* jsou jasné. Způsob, *jak* student vnímá proces učení, určuje množinu strategií, které volí, aby dosáhl požadovaných cílů.

Některé výsledky naznačují, že studenti z různých kultur chápou učení odlišným způsobem (Watkins a Regmi, 1992). Pokud to platí i pro studenty ze zemí z jihovýchodní Asie, kteří studují v Austrálii, pak by to mělo ovlivnit učitele a metody, které používají ve třídě při vyučování.

## Znalost druhého jazyka a autoregulační učení

Výsledky výzkumu o významné korelaci verbálních schopností se zvolenými strategiemi (Zimmerman a Martínez-Pons, 1988, 1990) jsou relevantní také pro navrhovanou studii. Předpokládá se, že uživatelé druhého jazyka, kteří však ještě nejsou v jeho používání zcela kompetentní, jsou znevýhodněni při využívání autoregulačních strategií v důsledku snížené verbální schopnosti a dovednosti. Ze 14 strategií rozpoznaných Zimmermanem a Martínez-Ponsem (1986) polovina (sebehodnocení, organizování a transformování, hledání informací, sledování a monitorování, procvičování a memorování, hledání sociální pomoci – od kolegů, učitelů a dospělých, vyhodnocování – známek, poznámek a učebnic) vyžaduje od studentů použití jedné nebo více komplexních dovedností při mluvení, naslouchání, čtení a psaní v cílovém jazyku. V závislosti na úrovni rozvoje těchto čtyř dovedností budou studenti různou měrou znevýhodněni při svých pokusech o uplatnění strategií, které vyžadují přímé používání jedné nebo více dovedností ve svém druhém jazyce.

Interakce mezi jazykovou zběhlostí a používáním autoregulačních strategií je dále komplikována verbalizací nebo vyjadřováním použitými ve vnitřní řeči studenta. Takové vyjadřování je zaměřeno směrem k sobě s cílem umožnit provedení určitého úkolu. Zlepšuje kódování, ukládání a uchování informací a napomáhá tím procesu budoucího vyvolání a použití (Denney,

1975; Schunk, 1986). Verbalizace může zlepšit studentův výkon při provádění úkolu (Schunk, 1986), což zase pomáhá zvýšit úkolovou motivaci a učení (Schunk, 1985). Zvládnutí verbalizace v cizím jazyce pomáhá studentům udržet pozitivní orientaci na úkol a vypořádat se s potížemi (Michenbaum a Asarnow, 1979). Všechny tyto výsledky poukazují na klíčovou roli verbalizace u studentů při rozvíjení autoregulačního učení.

Jiný potenciální problém pro uživatele druhého jazyka se nachází v oblasti používání sociálních strategií autoregulačního učení (tzn. vyhledávání pomoci u kolegů, učitelů a ostatních dospělých). V tomto ohledu není problém pouze omezenost ústního vyjadřování, které studenta může odradit od pokusu využít tyto strategie, ale existuje také možnost konfliktů, které vyplývají z různého kulturního a edukačního základu. Někteří uživatelé druhého jazyka pocítují jako nevhodné, když musí vyhledat osobní pomoc u učitele. Přestože vyhledávání pomoci od kolegů mohou uživatelé druhého jazyka považovat za přijatelné jednání, a často se tak děje (Tang, 1990), nedostatek jistoty ve vlastní schopnost při oslovování kolegů a obava, že jim neporozumí a že nebudou správně pochopeni, může znamenat velkou překážku pro užití této strategie.

Výzkumy také ukazují, že studium v cizím jazyce ovlivňuje přístup studentů k učení (Watkins, Biggs a Regmi, 1991). Studenti méně jistí v používání druhého jazyka mají tendenci se více spoléhat na rutinní učení, přičemž ti s větší sebedůvěrou dávají spíše přednost hlubšímu učení. To vede k domněnce, že zvýšení kompetence v druhém jazyce bude asociováno s větší schopností při užití strategie autoregulačního učení a při provádění akademických úkolů.

### e) Výzkumné otázky

- Jaké autoregulační strategie učení používají asijsí studenti ve svých nativních edukačních podmínkách?
- Mění asijsí studenti své autoregulační strategie učení, poté co začnou studovat na australských školách, a používají

angličtinu jako svůj druhý jazyk? Jestliže ano, jakým způsobem?

- Jak vlastně asijsí studenti chápou pojem „učení“?
- Mění se koncepce učení u asijských studentů, poté co začnou studovat na australských školách?
- Jaký je vztah mezi koncepcí učení studentů a používáním autoregulačních strategií?
- Jaké – pokud vůbec – jsou rozdíly mezi koncepcemi učení a používáním autoregulačních strategií učení asijských a australských studentů?
- Ovlivňuje úroveň kompetence anglického jazyka asijských studentů na australských školách používání autoregulační strategie učení?

## 2. Výzkumný plán

### a) Metody a přístupy

#### Studie 1

##### Účel

Účelem této studie je navrhnout rozhovor, který je vhodné použít pro získání dat od australských studentů středních škol a od studentů ze dvou různých asijských zemí. Aby schéma rozhovoru poskytlo spolehlivé a validní informace, je nutné vzít v potaz několik faktorů. Segall (1986) uvádí, že při tvorbě návodu k rozhovoru je třeba:

- a) pracovat efektivně s ohledem na čas a náklady;
- b) nezanedbat vytvoření množiny otázek, které dobře splní svůj úkol a které jsou jednoznačné, jež umožní tazateli vkládat prohlubující otázky, aby bylo možné získat obsáhlejší odpovědi na otázky již položené, a jež respondenti dokážou jednoduše zodpovědět;
- c) použít techniku překladu, která umožní správnou interpretaci odpovědí, a vypracovat návrh vhodného systému pro kódování a skórování.

Při užití těchto doporučení pro tvorbu spolehlivých a validních nástrojů sběru dat bude navrženo schéma rozhovoru a zároveň může být modifikován již hotový návod od Zimmermana a Martinez-Ponse (1986, 1990). Navržené schéma rozhovoru zachytí různé kategorie autoregulačních strategií učení (sebehodnocení, organizování a transformování, kladení cílů a plánování, hledání informací, sledování a monitorování, environmentální strukturování, hodnocení důsledků pro sebe samého; procvičování a memorování, hledání sociální pomoci – od kolegů, učitelů a dospělých, vyhodnocování – známek, poznámek a učebnic).

K identifikaci různých kontextů učení budou využity studie Zimmermana a Martinez-Ponse a také výsledky pilotních rozhovorů s nově přichozími asijskými studenty a studenty, kteří si již zvykli na australské střední školství. To bude zárukou, že kontexty učení budou validní pro všechny participanty v této studii. Jeden příklad kontextu učení je popsán následovně:

*Představte si, že váš učitel diskutuje ve vaší třídě o vlivu rozvoje technologie ve 20. století na život dnešních lidí. Váš učitel říká, že příští den s vámi provede test znalostí. Máte nějakou metodu, kterou použijete, aby vám pomohla naučit se a zapamatovat si informace, které byly probírány? Co uděláte, jestliže máte potíže s porozuměním nebo zapamatováním informací probíraných ve třídě?*

(Upraveno podle: Zimmerman a Martinez-Pons, 1990)

Zimmerman a Martinez-Pons (1986) popisují postup pro kódování protokolů, při kterém se dosahovalo 86% shody mezi posuzovateli. Byly navrženy tři různé skórovací postupy – použití strategie, četnost strategie a konzistence strategie – ke shrnutí získaných kategoriálních dat. K ověření vhodnosti těchto postupů a k jejich úpravě se uskutečnil pilotní studie s malou skupinou studentů metropolitní střední školy v Perthu. Tato skupina studentů bude zahrnovat reprezentanty tří typů studentů, s nimiž se počítá ve studii a které jsou popsány v následujících dvou studiích.

## Studie 2

### Účel

Tato studie má prozkoumat koncepcce učení a používání autoregulačních strategií asijských studentů ze dvou různých zemí ještě předtím, než začali chodit do školy v Austrálii.

### Participanty

Výzkumu se účastní 60 nově přichozích asijských studentů zapísaných do intenzivního kurzu angličtiny před vstupem do vyšší sekundární školy (věk 11 a 12 let) v Perthu. Náklady spojené s překladem rozhovorů zabránily zahrnout do výzkumu studenty z většího počtu asijských zemí. Studenti ze dvou asijských zemí budou vybráni ze škol v Perthu podle dostupnosti v okamžiku provádění studie. Je důležité, aby neměli předchozí zkušenosti se školou mimo nativní prostředí. To zajistí, že odpovědi na otázky v interview budou popisovat strategie učení, které studenti používají v nativním učebním prostředí, a ne strategie ovlivněné expozicí jinému učebnímu prostředí.

### Procedury

Schéma interview o autoregulačním učení navržené ve studii 1 bude provedeno odděleně s každým studentem v jeho rodném jazyku s využitím zacvičených tazatelů. Tazatelé budou seznámeni s povahou a účelem studie a zacvičeni k provedení interview takovým způsobem, aby od studentů získali co nejúplnější odpovědi. Studentům bude prezentováno několik různých kontextů učení a pak jim budou kladeny otázky, aby popsali metodu, kterou by normálně použili v této situaci.

Studenti také budou vyzváni, aby odpověděli na otázku: Co vlastně rozumíte učením?

Odpovědi studentů budou nahrávány tazatelem, který je posléze přeloží do angličtiny. Všechny rozhovory budou elektronicky nahrány, aby bylo možné přezkontrolovat jednotlivé odpovědi.

### Analýza dat

Postupy kódování a skórování navržené ve studii 1 se aplikují na odpovědi studentů z rozhovorů o autoregulačním učení.

Při analýze se použije metodologie popsaná Martonem a Säljö (1984). Odpovědi na otázky o koncepcích učení se budou analyzovat a kódovat podle šesti úrovní: zvyšování znalostí; memořování a reprodukování; aplikování; porozumění; nazírání na některé problémy jiným způsobem; změna osobnosti. Stručně řečeno, tento postup analýzy přepisů bude zahrnovat identifikaci a kategorizaci odpovědí studentů na otázku: Co vlastně rozumíte učením? na základě podobností, rozdílností a komplementarit.

K určení stupně asociace mezi používáním strategií učení a koncepcemi učení se použije mnohonásobná regresní analýza. Například se tak ověří, zda studenti používající více autoregulační strategie mají sklon přistupovat k učení spíše prvními třemi způsoby než těmi ostatními.

### Studie 3

#### *Účel*

Účelem této studie je prozkoumat používání autoregulačních strategií dvěma skupinami středoškolských studentů: rodilými uživateli angličtiny a asijskými studenty, jejichž druhým jazykem je angličtina a kteří studují na australských školách nejméně dva poslední roky a dosáhli minimálně střední úrovně kompetence v používání angličtiny. Budou srovnány vzorce používaných strategií v těchto dvou skupinách a ve skupině studentů z druhé studie, aby bylo možné zjistit, zda mezi skupinami existují nějaké rozdíly.

Studie bude také zjišťovat koncepce učení rodilých mluvčích, kteří hovoří angličtinou, a asijských studentů. Ty budou srovnány s koncepcemi studentů z první studie.

Studie bude nakonec zkoumat vztah mezi dvěma úrovněmi kvality používání anglického jazyka (střední a pokročilá) a vzorci autoregulačních strategií používaných asijskými studenty.

#### *Participant*

V této studii bude použito devadesát dvanáctiletých studentů navštěvujících metropolitní střední školy v Perthu. Třicet z nich

budou angličtí rodilí mluvčí a šedesát budou mluvčí s osvojenou angličtinou s podobným jazykovým asijským základem jako účastníci druhé studie. Podmínkou bude, aby studovali na australských školách minimálně dva poslední roky. Polovina studentů s osvojenou angličtinou bude na „střední úrovni“ jejího zvládnutí a polovina bude na „pokročilé úrovni“. Studenti budou zařazeni do skupin na základě skorů v jazykovém testu a podle doporučení učitele.

#### *Procedury*

Studentům bude položena otázka Co přesně rozumíte učením? a také s nimi bude proveden rozhovor (anglicky) podle schématu ze studie 2. V závislosti na informacích získaných ze studie 2 budou se zřetelem ke kategorii „jiná“ přidány další kategorie, a pokud se neobjeví žádná nová strategie, pak tato kategorie zůstane „jiná“.

#### *Analýza dat*

Odpovědi na otázky ze schématu rozhovoru a na otázku o koncepci učení budou kódovány a skórovány podobně jako ve studii 2. Protože se bude jednat o data četnosti, bude použita analýza pomocí log-lineárního modelu, aby bylo možné vyhodnotit rozdílnosti v používání strategií a koncepcí učení mezi skupinami.

### **b) Jaká opatření se použijí, aby bylo zajištěno, že projekt nebude duplikovat již provedené práce?**

Od února 1993 byla provedena rozsáhlá rešerše literatury. Hledáním v databázi ERIC a Psychlit a zkoumáním posledních vydání CIJE a bibliografií získaných z primárních časopiseckých článků bylo získáno velké množství literatury se vztahem k autoregulačnímu učení a koncepcím učení. Ačkoli tyto dvě oblasti jsou dobře prozkoumány, nebyla zatím použita interkulturní perspektiva. Navíc tyto dvě oblasti byly prozkoumávány nezávisle na sobě, takže nebyla nalezena evidence o propojující teorii a výsledcích získaných podobným způsobem, o který usiluje tato práce.

### c) Utajení

Všechny informace týkající se participantů zůstanou majetkem výzkumníka a nebudou použity k žádnému dalšímu účelu kromě provedení této studie. Jména studentů budou použita pouze při uspořádávání dat.

## 8.2 Kvalitativní návrh projektu: vzdělávání

Jméno kandidáta: Ron Chalmers

Titul: Doktor filozofie, The University of Western Australia

### 1. Návrh studie

#### a) Název

Integrace dětí s vážnými nebo výraznými intelektuálními obtížemi do normálních tříd (jak učitelé zvládají situaci).

#### b) Účel studie

Cílem této studie je použít metody zakotvené teorie pro návrh teorie o tom, jak učitelé na primárních školách ve venkovských oblastech Západní Austrálie zvládají situaci v průběhu jednoho školního roku, jestliže je do třídy zařazeno dítě s vážnými nebo výraznými intelektuálními obtížemi.

V současné době jsou děti s intelektuálními obtížemi vyučovány v Západní Austrálii v různých zařízeních s učiteli, kteří mají za sebou velkou škálu předchozí pedagogické průpravy. Většina dětí s vážnými nebo výraznými intelektuálními obtížemi navštěvuje školy, centra nebo jednotky s pedagogickou podporou. Ve venkovských nebo vzdálených oblastech státu, kde neexistuje speciálněpedagogická podpora, navštěvuje místní školy relativně malý počet dětí s intelektuálními obtížemi (35 dětí na primárních školách v roce 1994) a jsou zařazeny do tříd se standardní výukou. Tato studie se zaměřuje na učitele z normálních tříd na venkovských školách, kteří mají do své třídy zařadit dítě s vážnými nebo výraznými intelektuálními obtížemi.

Studie se omezuje pouze na učitele z primárních škol, kteří na rozdíl od svých kolegů ze škol středních mají na starosti úplný edukační program a musí pečovat o děti po celý školní den. V případě středních škol by zpravidla šlo o několik učitelů a odlišná vyučovací prostředí. Také platí, že počet dětí zařazených do normálních středních škol je velmi malý.

Studie využije kritéria definovaná Ministerstvem školství Západní Austrálie pro určení vážného nebo výrazného intelektuálního postižení. Ministerstvo odhaduje, že při využití kritérií pro určení úrovně postižení navržených Australskou radou pro pedagogický výzkum má 0,1 % populace vážné postižení a 0,05 % populace má výrazné postižení. Vážně postižené dítě je popsáno tak, že má IQ z intervalu 25–39 bodů, je minimálně řečově a motoricky vyvinuté, není schopné se naučit funkčním akademickým dovednostem a využívat systematickou vyučovací podporu (de Lemos, 1993, s. 22). Dítě s výrazným postižením má „IQ pod 24, minimální schopnosti v motorické a řečové oblasti a vyžaduje úplnou péči a dohled“ (de Lemos, 1993, s. 22).

V tomto návrhu budou namísto výrazu *integrace* přednostně použity pojmy *integrativní výchova* a *integrace*. *Integrace* bude označovat situace, kdy žák s postižením je „začleněn do standardních edukačních aktivit ve třídě nebo na škole“ (Uditsky, 1993, s. 88) a v nichž je třídní učitel odpovědný za vyučování žáka. Na rozdíl od toho je v Západní Austrálii používán pojem *integrace* k vymezení situací, kdy děti s postižením jsou umístěny do jednotek nebo center s edukační podporou, kde je mají na starosti speciální pedagogové, přičemž pouze část dne stráví v normální třídě. V širší pedagogické komunitě se používá k popisu mnoha různých typů zařazení. Pojmy jako *fyzická integrace*, *systematická integrace*, *reciproční integrace* a *asociační integrace* se používají k popisu specifických strategií pro zvýšení úrovně interakce mezi dítětem s postižením a jeho vrstevníky bez postižení. Každá z těchto forem integrace je něco jiného než inkluzivní edukace, jak je definována pro tuto práci.



### c) Výzkumný kontext

V edukačních systémech západního světa existuje již patnáct let tendence k integraci a inkluzi dětí s intelektuálními obtížemi do běžného vyučování. Tento vývoj nastal jako výsledek „silné obhajoby integrace lidí se speciálními potřebami do všech oblastí komunitního života“ (Sobsey a Dreimanis, 1993, s. 1). Integrovaná nebo inkluzivní edukace značně kontrastuje s tím, jak se západní společnost stavěla k edukaci dětí s postižením v dřívějších desetiletích. Na konci minulého století byla většina dětí s intelektuálními obtížemi považována za nevzdělatelné, a proto byla vyloučena ze všech forem formálního vyučování (Galloway, 1985; Uditsky, 1993). V mnoha zemích se nedělal rozdíl mezi dětmi s intelektuálními obtížemi a lidmi s mentálními poruchami. Na konci druhé světové války se speciální výchova stala součástí veřejného školství v mnoha zemích (Barton a Tomlinson, 1986; Booth, 1981). Děti se specifickými poruchami učení začaly mít přístup k formální výuce, ale pouze v rámci specifického vyučovacího systému.

Tlak na inkluzi vycházel hlavně od rodičů dětí s postižením, vychovatelů a některých dalších představitelů veřejnosti (National Institute on Mental Retardation, 1981; Stainback, Stainback a Bunch, 1989). Tyto skupiny použily silné morální, sociální a politické argumenty na podporu svých požadavků. Jedním z nejpřesvědčivějších argumentů byl ten, že všechny děti inkluzí něco získají. Studie ukazují, že pokud se žákům dostane správného vedení, dokážou se v takovém prostředí naučit chápat a respektovat individuální rozdíly a podobnosti a spokojeně vyrůstat mezi svými vrstevníky (McHalle a Simeonsson, 1980; Voeltz, 1980, s. 182). Stainback a Stainback (1985) pozorovali, že „existuje mnoho osob bez specifických potřeb, které si uvědomují rozsah emočních a sociálních výhod vyplývajících z kontaktu s osobami, jež mají vážné specifické potřeby“.

Zastánci integrace také tvrdí, že segregované školství vede k segregaci v dospělosti a že integrace ve škole má obrácený efekt. Podle nich platí tvrzení, že pozitivní postoje k lidem se specifickými poruchami se rozvinou, jestliže děti s postižením

a bez postižení jsou spolu ve škole v interakci, přičemž tyto postoje se uchovávají i v dospělém věku (viz například Bricker, 1978; Snyder, Apolloni a Cooke, 1977).

Integrace byla v pedagogice také pojímána jako záležitost lidských práv. Argumentace pro zvýšení podílu rasových minorit a žen ve vzdělávacím systému se použila jako základ pro podporu integrace dětí se specifickými poruchami učení ve školách. V tomto směru klíčová Viktoriánská ministerská zpráva o edukačních službách pro lidi se specifickými potřebami (Collins, 1984) doporučila, že příslušná politika má vycházet z pěti řídicích principů. Hlavní z nich požaduje, že každé dítě má právo na to, aby bylo vyučováno v normální třídě.

Mnoho komentátorů, včetně Bilkena (1985) a Keogha (1990), upozornilo, že síla hnutí za inkluzivní výuku je dána především hodnotovými postoji a méně již výsledky studií o efektu integrace. Podle Conwaye (1991) přijetí politických opatření zaměřených na podporu integrace nebylo způsobeno závěry empirického výzkumu, ale nastalo v důsledku změn v postojích veřejnosti k tomu, jakým způsobem se má stát stavět k lidem se specifickými potřebami.

Z toho však nelze odvodit, že by neexistoval žádný výzkum o aspektech inkluzivní edukace. O tuto oblast edukace je dostatek badatelského zájmu, který je většinou charakterizován užitím tradičních kvantitativních metodologií. Normou byly experimenty a dotazníková šetření s velkými rozsahy výběrů. Výsledky kvantitativního výzkumu provedeného v posledních patnácti letech významně přispěly ke znalostem v oblasti speciální pedagogiky a zvláště k diskusí o oddělené výchově a integraci. Oblíbenými výzkumnými problémy byly návrh kurikula, školení učitelů, administrativní opatření a výzkum efektivity.

Volá se však po rozsáhlejších kvalitativním výzkumu v této oblasti edukace (Bilken a Moeley, 1988; Hegarty a Evans, 1989; Patton, 1990; Salisbury, Palombaro a Hollowood, 1993; Stainback a Stainback, 1989). Hegarty (1989, s. 110) uvádí, že existuje mnoho témat ve speciální pedagogice, která se optimaálně zkoumají s využitím kvalitativních metod. Ty představují

prozkoumání názorů a zkušeností žáků a učitelů z různých edukačních programů; objasnění důsledků různých opatření; evaluace inovací a získání podrobných zpráv o poskytovaných speciálněpedagogických formách.

Navzdory těmto hlasům Vulliamy a Webb (1993, s. 190) zjistili, že „existuje relativně málo publikovaných kvalitativních studií s tematikou speciální pedagogiky, přestože obecně má kvalitativní výzkum v pedagogice význačné místo“.

Tohoto výzkumu je zapotřebí, aby bylo možné lépe porozumět fenoménu inkluzivní edukace z perspektivy lidí, kterých se bezprostředně týká (učitelů, rodičů, školní administrativy, žáků). Potřebujeme „závažné a inspirativní studie, které usilují o vztahové porozumění všech rozličných faktorů, jež tvoří a ovlivňují studovaný objekt“ (Wolf, 1979, s. 5). Návrh teorií o inkluzi, která je ukotvena v datech získaných od učitelů a ostatního školního personálu, významně přispívá k této oblasti výchovy, informuje učitele, kteří se dostanou do podobné situace v budoucnosti, a ovlivňuje politická opatření týkající se výchovy dětí s postižením.

Existují známky toho, že normální třídy bude navštěvovat vyšší počet australských dětí s intelektuálními obtížemi (viz DEET, 1993; Education Department of Western Australia, 1992) a zároveň že se vyšší počet učitelů z primárních škol setká s fenoménem inkluzivní edukace. Uznáme-li, že výsledky celé iniciativy ohledně integrace závisejí na názorech, hodnotách a postojích učitelů (Cohen a Cohen, 1986), je zapotřebí, aby se v Západní Austrálii zvýšilo pochopení toho, co si učitelé myslí a o čem uvažují v souvislosti s tímto fenoménem a jak se jejich názory a myšlení mění v čase.

#### **d) Předmětný a původní příspěvek studie ke znalostem**

Účelem této studie je využít metod zakotvené teorie k vytvoření teorie o specifických aspektech edukace, kde zatím žádná taková teorie neexistuje. V současnosti je k dispozici velmi málo

znalostí a explanačních teorií o tom, jak učitelé venkovských a odlehklých primárních škol zvládají inkluzi. Podrobná rešerše vědecké literatury nevedla k nalezení studií, které by zkoumaly tento fenomén. Teorie, která bude vytvořena touto studií, bude znamenat původní příspěvek ke znalostem o vznikající oblasti inkluzivní edukace.

#### **Význam inkluzivní edukace v devadesátých letech 20. století**

Vývojové trendy naznačují, že výchova žáků s postižením je jednou z nejvýznamnějších otázek, kterými se musí zabývat školský systém Západní Austrálie. V září 1992 sestavilo ministerstvo školství pracovní skupinu Vzdělávání žáků s postižením a specifickými potížemi s učením v reakci na „rostoucí zájem rodičů o problémy, kterým čelí děti s postižením“ (Ministerská pracovní skupina, 1993). Pracovní skupina sestavila pro vládu seznam 60 doporučení. Mnoho těchto doporučení se specificky vztahuje k roli učitelů při edukaci dětí s postižením. Na tuto zprávu odpovědělo ministerstvo školství v únoru 1994. Ministr oznámil, že edukace žáků s postižením a se specifickými obtížemi v učení bude v příštích třech letech prioritou a že od škol se bude požadovat, aby měly na zřeteli tento cíl ve svých plánech. Pro implementaci doporučení pracovní skupiny budou uvolněny další zdroje (šest milionů dolarů v dalších třech letech).

Nejnovější zpráva vlády Britského společenství s názvem *Projekt národního významu: žáci s postižením v normálních třídách* (1993) vyzdvihuje obecně význam celé události pro školský systém a doporučuje provést zvláštní výzkum role učitele pro inkluzi dětí s postižením.

Studie popsaná v tomto návrhu je proto relevantní a aktuální. Výsledky budou znamenat významný příspěvek k porozumění aspektu edukace, který má prioritu v tomto desetiletí.

#### **Výzkum aspektů inkluzivní edukace v Západní Austrálii**

Omezený výzkum v Západní Austrálii zaměřený na aspekty inkluzivní edukace se většinou soustředil na děti s malým až středním intelektuálním postižením (např. Bain a Dolbel, 1991;

Roberts a Naylor, 1994; Roberts a Zubrick, 1992). Integrace žáků se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací nepřitahovala pozornost místní výzkumné komunity. Tento trend je konzistentní se zaměřením výzkumu v jiných edukačních systémech a v jiných státech. V kontextu výchovného systému Západní Austrálie bude tato studie průlomová, protože se zaměří výhradně na situace, kdy je většina žáků se specifickými potřebami vyloučena z normální třídy.

Deskriptory používané Ministerstvem školství Západní Austrálie ke kategorizaci dětí s vážnými nebo hlubokými obtížemi se silně liší od deskriptorů používaných ke kategorizaci dětí s mírným nebo středním intelektuálním postižením. Výsledky dosti rozsáhlého výzkumu dětí s mírnými nebo středními obtížemi nemusí být relevantní pro porozumění inkluzi studentů s většími obtížemi, kteří se vyznačují rozličnými funkčními charakteristikami. Výsledky této studie budou krokem k nápravě této nerovnováhy v různých oblastech výzkumu.

### Použití zakotvené teorie

V předběžném prozkoumání výzkumné literatury se nepodařilo nalézt výzkumné studie, které by použily zakotvenou teorii při zkoumání způsobů, jak učitelé zvládají situace, kdy je zařazeno do třídy dítě s postižením. Tato studie je jedinečná v tom, že o tomto fenoménu vytvoří teorii zakotvenou v datech z venkovských škol Západní Austrálie.

Předpokládá se, že teorie, která vznikne v této studii, bude srozumitelná a použitelná pro ty učitele, kteří budou cílem výzkumu. Také povaha zakotvené teorie je taková, že navržená teorie „bude tak abstraktní a bude obsahovat takové množství variací, aby ji bylo možné aplikovat na škálu kontextů se vztahem k danému fenoménu“ (Strauss a Corbin, 1990, s. 23). Jinými slovy, teorie navržená ve výzkumu bude užitečná jak pro učitele, kteří se zabývají otázkou integrace, tak pro ostatní skupiny, jako jsou školní úředníci, politici a členové širší komunity aktivní v pedagogickém výzkumu.

Zakotvená teorie byla široce použita jako výzkumná metodologie v sociologii, sociální péči a příbuzných oborech. Méně

často se užívá v pedagogice. Studie poskytne příležitost pro posouzení uplatnění tohoto způsobu výzkumu v pedagogice a specificky v oblasti inkluzivní edukace.

## 2. Výzkumný plán

### a) Výzkumné otázky

Klíčová výzkumná otázka tohoto výzkumu:

*Jak se učitelé z primární školy ve své třídě vyrovnávají se situací integrace dítěte se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací na dobu jednoho roku?*

Studie a zvláště sběr dat se budou řídit následujícími osmi otázkami:

- Jaká jsou očekávání učitelů vzhledem k průběhu integrace, uvědomí-li si, že budou mít ve třídě po dobu jednoho roku dítě se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací, a jaký mají filozofický názor na inkluzi?
- Jaké jsou názory učitele na očekávání ředitele, ostatních učitelů a rodičů na zvládnutí integrace? Jak se tyto názory budou měnit během roku?
- Jak si učitel organizuje třídu a vyučování, aby se přizpůsobil dítěti se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací, a jak se to mění během roku?
- Jak lze charakterizovat vztah učitele a ostatních dětí ve třídě a jak se tento vztah mění během roku?
- Jak lze charakterizovat vztah mezi učitelem a ostatními zaměstnanci školy a jak se tento vztah mění během roku?
- Jak učitel zvládá interakce mezi dítětem se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací a ostatními žáky ve třídě?
- Jak lze charakterizovat vztah mezi učitelem a rodiči dítěte se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací a jak se tento vztah mění během roku?
- Jak se vyvíjí vztah mezi učitelem a ostatními rodiči dětí ve třídě bez postižení, jaké jsou charakteristiky tohoto vztahu a jak se tento vztah mění během roku?

## b) Výzkumná metoda

### Schéma výzkumu

Tato studie využije metodologii zakotvené teorie. Zakotvená teorie je výzkumná metoda, která zahrnuje obsáhlý a systematický rámec pro induktivní vytváření teorie. Zakotvená teorie je taková, která se vytváří, objevuje a prozatímně verifikuje prostřednictvím systematického sběru a analýzy dat, které se týkají určitého fenoménu (Strauss a Corbin, 1990). Pečlivá a přesná aplikace metody zajišťuje, že vznikající teorie v této studii bude vyhovovat kritériím kvalitní vědy: zobecnitelnosti, reprodukovatelnosti, přesnosti, rigoróznosti a verifikace (Strauss a Corbin, 1990).

Mnoho primárních vlastností zakotvené teorie z ní činí vhodnou metodu pro tento výzkum.

Jedná se o tyto vlastnosti:

1. Metodologie zakotvené teorie se specificky zajímá o analýzu procesu. V rámci metodologie zakotvené teorie se používá pojem *proces* k označení „propojení sekvence jednání/interakcí, které patří k organizování, řízení fenoménu nebo přípravě odpovědi na fenomén“. (Strauss a Corbin, 1990, s. 143). Procesu užívá výzkumník k tomu, aby vysvětlil změnu. Důležitým aspektem tohoto výzkumu je monitorování způsobů, jak učitel zvládá inkluzi v průběhu celého školního roku. Výzkumné otázky byly navrženy tak, aby určovaly sběr a analýzu dat takovým způsobem, že se osvětlí a podchytí příčiny změn způsobu, jak učitel zvládá situaci a jak reaguje na změny podmínek během roku. Tímto způsobem bude analyzován jak progresivní pohyb, charakterizovaný fázemi a stupni, tak „neprogresivní pohyb, chápaný jako účelová změna v jednání a interakcích v odpovědi na změny podmínek“ (Strauss a Corbin, 1990, s. 52). První konceptualizace procesu je tvořena analýzou podmínek a odpovídajících akcí, které přesouvají učitele z jedné fáze nebo stupně zvládání situace do druhé. Konceptualizace neprogresivního procesu je tvořena analýzou přízpůsobování učitele v odpovědi na změněné podmínky během roku.

2. Metodologie zakotvené teorie přímo pracuje s makroskopickými aspekty zkoumaného fenoménu. Tento způsob výzkumu vyžaduje, aby se při návrhu teorie věnovala pozornost také širším, kontextuálním aspektům, které ovlivňují zkoumaný fenomén. Během výzkumu nebudou tyto stránky ignorovány, naopak, bude se jim věnovat co největší pozornost.
3. Zakotvená teorie znamená největší příspěvek v oblastech, kde dosud nebyl proveden výzkum. Jak bylo uvedeno, neexistuje rozsáhlejší výzkum v oblasti zvládání integrace do normálních tříd dětí se závažným postižením. Většina výzkumu v této oblasti se soustředila na děti s mírným nebo středním postižením (např. Center a Curry, 1993; Chambers a Kay 1992; Deno, Maruyama, Espin a Cohen, 1990; Roberts a Zubrick, 1992) a na integraci, harmonizaci nebo některé další formy alokace, které se liší od integrace (např. Bilken, 1985; Center et al., 1988; Taylor, 1988). Nedostatek výzkumu integrace znamená, že mnoho proměnných relevantních pro tento fenomén musí být teprve identifikováno. Zakotvená teorie je vhodnou metodologií pro tuto studii, protože bude generovat teorii, která bude moci být využita jako závdavek pro další výzkum tohoto fenoménu a příbuzných otázek. Ostatní kvalitativní metody, kvantitativní metody nebo kombinace obou se mohou využít k testování, verifikaci nebo rozšíření kvalitativních hypotéz, které vzniknou v rámci této studie.

### Výzkumná populace

Populaci pro tuto studii tvoří učitelé primárních škol na venkovských školách v Západní Austrálii, kteří mají v roce 1995 ve své třídě dítě se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací. Informace poskytnuté oddělením sociální spravedlnosti při Ministerstvu školství Západní Austrálie ukazují, že v roce 1994 se v této situaci nacházelo 25 učitelů ze státních škol. Předpokládalo se, že v roce 1995 se tento počet zvýší na 28. Na nestátních školách (Komise pro katolickou edukaci a Asociace nezávislých škol) se

v této situaci ročně nachází přibližně 10 učitelů. Tento počet se pravděpodobně v příštích letech výrazně nezvýší. Lze tedy odhadnout, že celou populaci pro tuto studii tvoří 38 učitelů.

### Výzkumný vzorek

Předpokládá se, že přibližně 25 z 38 učitelů ve studované populaci působí na školách v jižní části Západní Austrálie. Z logistických důvodů bude sběr dat omezen právě na školy z této části země (půjde o okresy Esperance, Albany, Manjimup, Bunbury North, Bunbury South, Narrogin, Peel, Northam a Merredin). Z 25 učitelů, kteří zůstávají jako kandidáti pro výběr do tohoto výzkumu, pravděpodobně ne všichni přijmou pozvání k účasti. Proto počítáme s rozsahem vzorku asi 20 učitelů.

Náhodně bude vybráno šest učitelů, což poskytne první část dat. Oni tvoří počáteční vzorek. Další sběr dat bude určen podle principu teoretického vzorkování v zakotvené teorii. Tam, kde to bude zapotřebí, budou data získávána od všech 20 učitelů, nebylo-li dosaženo teoretické saturace v dané kategorii a v předcházejících fázích analýzy.

Během studie budou prováděna další rozhodnutí o procesu vzorkování, protože ve studii podle zakotvené teorie není možné předem naplánovat postup vzorkování.

### Sběr dat

Jako metody pro získání dat budou v této studii použity polostrukturovaná interview, deníky učitelů, pozorování a analýza dokumentů. Data budou získávána od první skupiny cyklickým procesem, který je dále popsán:

- polostrukturované interview (kolo 1), prosinec 1994–leden 1995,
- deníkové záznamy učitelů (pět dní), 1. trimestr, 1995,
- polostrukturované interview (kolo 2), na konci 1. trimestru, 1995,
- pozorování učitelů: dva dny na jednoho učitele (kolo 1), na začátku 2. trimestru, 1995,

- deníkové záznamy učitelů (pět dní), na začátku 3. trimestru, 1995,
- polostrukturované interview (kolo 3), na začátku 3. trimestru, 1995,
- pozorování učitelů: dva dny na jednoho učitele (kolo 2), 3. trimestr, 1995,
- deníkové záznamy učitelů (pět dní), 4. trimestr, 1995,
- polostrukturované interview (kolo 4), 4. trimestr, 1995.

Tento časový rozpis je prozatímním plánem sběru dat. Ve studiich využívajících zakotvené teorie jsou sběr dat a jejich analýza úzce propojené operace; analýza dat určuje další sběr dat. V tomto provizorním časovém rozpisu mohou být proto provedeny změny, jestliže analýza dat v první části školního roku naznačí potřebu přijmout jiné uspořádání procesu sběru dat.

Přesné časování interview, analýzy poznámek v denících a pozorování budou také záviset na událostech v jednotlivých školách. Je možné předpokládat, že na začátku školního roku nebo při důležitých akcích či obdobích budou ovlivněny způsoby, jak se učitelé s fenoménem integrace vyrovnávají. Může se jednat o první schůzku s rodiči, každoroční karneval, hodiny plavání nebo první exkurze třídy. Pokud to bude možné, aktivity spojené se sběrem dat budou naplánovány tak, aby spadaly do období těchto akcí či následovaly těsně po nich.

Polostrukturované rozhovory se použijí jako primární prostředek sběru dat. Bude provedena příprava k jednotlivým rozhovorům s učiteli z prvního vzorku pro všechny čtyři fáze průběhu školního roku. Tyto rozhovory budou nahrávány. První kolo rozhovorů bude strukturováno tak, aby se sběr týkal co nejširšího okruhu otázek souvisejících se zkoumaným fenoménem. Výzkumné otázky určí proces sběru dat. Struktura a obsah dalších rozhovorů budou určeny po analýze dat. Druhé, třetí a čtvrté kolo rozhovorů se použije: a) ke sběru nových dat o konceptech a kategoriích fenoménu navržených v předchozích etapách, b) ke sběru nových dat o fenoménu a c) k zahrnutí učitelů do procesu testování a verifikace dat a navrhované teorie.

Každý z učitelů zahrnutých do prvního zkoumaného vzorku bude požádán, aby si udržoval deníkové magnetofonové nahrávky po všechny čtyři části školního roku. V každém tomto období bude učitel po pět dnů používat nahrávací přístroj k zachycení poznámek (jeden školní týden). Vytvoří se podmínky pro to, aby se učitel dobře seznámil s touto technikou a aby mu byl jasný účel tohoto způsobu sběru dat.

Nahrávky poznámek budou sloužit několika účelům (Burgess, 1984, s. 203). Za prvé poskytnou bezprostřední informace o situacích, k nimž nebude mít výzkumník přímý přístup. Za druhé podají zasvěcený vhled do situací. A nakonec budou také pramenem dalších vzorků informantů, aktivit a časových intervalů, které budou doplňovat pozorování prováděná výzkumníkem.

Deníkové záznamy v této studii: a) poskytnou výzkumníkovi informace o důležitých akcích, které mají vztah ke zkoumanému fenoménu, b) budou sloužit jako záznam postřehů učitele o jeho zkušenostech s integrací, c) budou částí triangulační strategie a d) stimulují a upřesní proces sběru dat v dalších rozhovorech. Hodnotu propojení mezi deníkovými daty a dalšími rozhovory vyzdvihuje Burgess (1984, s. 203), těmito slovy:

*V případech, kdy výzkumník získá deník informanta, může v něm vyhledávat data, která potřebují důkladnější zpracování, konzultaci, exploraci a ilustraci. To všechno jsou úkoly, které je možné provést prostřednictvím rozhovoru.*

Učitelé budou vyzváni, aby nosili diktafon s sebou (doma, v autě i ve škole) po dobu pěti dnů, aby mohli nahrát co nejvíc informací o svých zkušenostech při zvládání integrace. Budou stručně informováni o technice významných akcí a požádáni, aby o nich referovali. Také dostanou radu, jak zaznamenávat své myšlenky, pocity, názory a postoje o těchto kritických událostech a o zvládání integrace obecně. Předpokládá se, že data z rozhovorů osvětlí kategorie, které vznikly v souvislosti s analýzou těchto nahrávek.

Rozhodnutí omezit dobu pořizování deníkových záznamů na pět dnů je založeno na zkušenosti jiných výzkumníků, kteří použili techniku deníkového záznamu (viz Sommer a Sommer, 1986). Primárním cílem je shromáždit maximální množství relevantních informací, aniž by celý proces byl pro učitele příliš zatěžující.

Třetí hlavní technikou sběru dat bude pozorování. Přímé pozorování, jak jednotliví učitelé zvládají integraci dětí se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací, poskytne data potřebná k verifikaci a zpracování informací získaných pomocí interview a deníkových záznamů. Umožní zároveň výzkumníkovi najít případy, kdy nastává rozpor mezi daty z rozhovorů a chováním učitele, tj. kdy učitelé nedělají to, co říkají, že dělají. To zaručí, že teorie generovaná tímto výzkumem bude založena nejen na představách pedagogů. Školní pozorování také umožní výzkumníkovi rozvíjet a testovat vztahy mezi teoreticky relevantními kategoriemi.

Plánuje se, že zpočátku proběhnou dvě kola pozorování každého učitele. Opět je nutné zdůraznit, že se to může změnit v průběhu roku v závislosti na vznikajících kategoriích. Také otázky jako volba zúčastněného nebo nezúčastněného pozorování, nasazení pozorování, délka pozorování, dotazování během pozorování a způsoby zaznamenávání dat se budou řešit případ od případu.

Data budou také získána analýzou dokumentů a pomocí rozhovorů s ostatními členy školské komunity. Budou provedeny přípravy na rozhovory s ostatními zaměstnanci školy v různých okamžicích školního roku. Před započatím celého procesu sběru dat není možné předpovědět časování těchto interview nebo určit jedince, s nimiž se rozhovory provedou. Jako zdroj dat budou také využity ministerské a školní dokumenty. Předpokládá se, že tyto dokumenty budou představovat „bohatý zdroj informací kontextuálně relevantních a zakotvených v kontextu, který reprezentují“ (Lincoln a Guba, 1985, s. 277).

Pilotní procvičování se provede na konci školního roku 1994. Učitel, který má v roce 1994 ve třídě dítě se středně těžkou nebo

hlubokou mentální retardací, bude vyzván, aby: a) vyzkoušel práci s deníkovým nahráváním, b) odpověděl na otázky z návrhu polostrukturovaného dotazníku pro první kolo dotazování a komentoval je a c) referoval o své zkušenosti s integrací na začátku školního roku. Tento proces povede k úpravám metod pro sběr dat a také zvýší mou teoretickou citlivost pro fenomén integrace. Teoretická citlivost znamená „schopnost empatie, introspekce, posouzení důležitosti a selekce dat (Strauss a Corbin, 1990, s. 42).

### **Analýza dat**

Analýza dat pomocí metody zakotvené teorie je složitý proces redukce surových dat do konceptů, které jsou navrženy jako kategorie. Kategorie jsou dále rozvíjeny a integrovány do teorie (Corbin, 1986). Proces je realizován kódováním dat, psaním poznámek (memos) a prostřednictvím grafických schémat.

V této studii se data kódují a analyzují využitím tří typů kódovacích metod modelu zakotvené teorie: otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Otevřené kódování je proces rozkrytí, přezkoušení, porovnávání, konceptualizace a kategorizace dat. Cílem otevřeného kódování je návrh kategorií. Axiální kódování znamená propojení dat (rozbitých otevřeným kódováním) novým způsobem tak, že se zjistí propojení mezi jednotlivými kategoriemi a kategoriemi a jejich subkategoriami. Selektivní kódování znamená výběr klíčové kategorie, její systematické vztahy k ostatním kategoriím, valorizaci těchto vztahů a doplňování těch kategorií, které potřebují další upřesnění nebo rozvinutí. Tímto procesem se provádí interpretativní a integrující činnost, která v průběhu výzkumu vede k vytvoření zakotvené teorie.

Kódovací postupy, psaní poznámek a vytváření schémat budou využity jako strategie pro analýzu dat. Fakta nebo případy získané pomocí interview, dokumentů nebo deníkovými zápisy budou systematicky kódovány. V poznámkách budou zaznamenány postřehy z analýzy a grafická schémata budou sloužit pro vizuální reprezentaci vztahů mezi koncepty. Poznámky ke kó-

dům, záznamy a schémata budou postupně podrobnější a sofistikovanější, protože analýza bude procházet jednotlivými stadii kódování.

Do probíhajícího analytického procesu budou zasahovat učitelé a ostatní účastníci tím, že budou verifikovat data a vznikající teorii.

### **c) Přijatá opatření, aby studie neduplikovala práci jiných**

Během posledních šesti měsíců jsem provedl rozsáhlý přehled literatury v oblasti speciální pedagogiky, integrace a integrativní výchovy. Nepodařilo se mi nalézt žádnou studii, která by využívala zakotvenou teorii při vytvoření teorie, jak učitelé na primárních školách zvládají situaci integrace dítěte se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací do normální třídy.

### **d) Ochrana soukromí**

Před započátkem studie bude získán informovaný souhlas od následujících jedinců:

- ředitelů vybraných škol;
- příslušných úředníků z Katolické komise pro vzdělání a Asociace nezávislých škol;
- učitelů vybraných do počátečního souboru;
- rodičů dětí s postižením.

Předpokládá se, že informovaný souhlas bude získán ve vhodný okamžik také od dalších učitelů a rodičů, kteří se účastní studie v jejích dalších fázích.

Všechna data budou spravována tak, aby byly zachovány bezpečí a anonymita pedagogů, rodičů a dětí zapojených do studie. Při shromažďování a zpracovávání poznámek z interview, nahrávek a přepisů se použijí vhodné kódy.

### 8.3 Smíšený návrh projektu: sociální intervence v medicíně

Jméno kandidáta: Blaire Chinnery

Titul: Magistr pedagogických věd, University of Western Australia

#### Abstrakt

Výzkum ukázal, že výkon lékařských týmů při krizových intervencích nezáleží pouze na technických znalostech a dovednostech, nýbrž také na všeobecných kompetencích, jako jsou komunikace, vedení týmu a schopnost řešení problémů. Cílem této studie je identifikace faktorů, které predikují výkon týmu ve scénáři simulované srdeční zátěže. Vzorek pro tuto studii se bude skládat ze skupin zdravotníků, kteří navštěvují výukové kurzy v CTEC. Data se budou sbírat minimálně od 60 čtyřčlenných týmů (celkový rozsah výběru  $n = 240$ ). Po pokusu každý z účastníků vyplní dotazník CPQ, který obsahuje jak uzavřené, tak otevřené otázky o fungování jedince nebo týmu během scénáře. Dále budou analyzovány videonahrávky z průběhu simulace, aby se zjistila kvalita týmového výkonu. Použije se mnohonásobná regrese k zjištění vztahu mezi skóry dotazníku CPQ a hodnocením výkonu týmu. Dále se na základě informací o hodnocení týmu vyberou tři nejhorsí týmy pro hloubkovou případovou analýzu. Videonahrávky těchto tří týmů pak budou analyzovány při použití teorie aktivit, aby bylo možné identifikovat faktory, které přispívají k slabému výkonu těchto týmů. Konečným cílem studie je poskytnout informace, které lze využít pro zlepšení výcvikového programu při resuscitaci pacienta se srdeční zástavou.

#### Úvod

V průběhu posledních několika desetiletí bylo učiněno hodně pro zlepšení úrovně výcvikových programů srdeční resuscitace. Navzdory tomu míra četnosti případů lidí, kteří přežijí srdeční

zástavu, zůstává relativně stabilní (Abella, Alvarado et al., 2005; Sanders a Ewy, 2005), přestože se uplatňují mezinárodně uznávané resuscitační pokyny (Sanders a Ewy 2005). Jedním z důvodů pro tyto slabé výsledky je fakt, že zdravotnický personál nedodržuje standardní návody, což má za důsledek zdržení nebo chyby při poskytování vhodného ošetření (Abella, Alvarado et al., 2005; Abella, Sandbo et al., 2005; Aufderheide et al., 2004; Milander et al., 1995).

Tradičně se výcvik srdeční resuscitace zaměřoval na zprostředkování technických znalostí a specifických praktických dovedností (např. znalostí abnormálního srdečního rytmu, vhodného užití defibrilátoru). Novější pohledy na další vzdělávání však kromě osvojování specifických disciplinárních znalostí a dovedností také zdůrazňují potřebu výcvikového programu podpory primárních kompetencí. Takzvané generické kompetence zahrnují netechnické dovednosti, které jsou důležité ve všech oblastech příslušné disciplíny (např. OECD, 2002). Za předpokladu, že poskytování zdravotní péče zahrnuje obvykle spolupráci v multidisciplinárním týmu, znamenají generické kompetence různé dovednosti, jako jsou komunikace, schopnost řešení problémů a vedení lidí. V souvislosti se srdeční zástavou a podobnými z lékařského pohledu krizovými situacemi mohou být tyto generické kompetence pro efektivní týmový výkon alespoň ze dvou důvodů klíčové:

Za prvé, rychlé poskytnutí pomoci je podstatné pro úspěšnou resuscitaci pacienta. Obecně se přijímá názor, že k tomu, aby se maximalizovala šance na přežití, musí diagnóza a ošetření proběhnout během tří minut po začátku zástavy (Australian Resuscitation Council, 1998). Výzkum také ukázal, že s tím, jak se zvyšuje komplexnost zdravotní péče, stoupá také počet chyb způsobených zdravotnickým personálem (Australian Council of Safety and Quality in Health care, 2001). Při srdeční resuscitaci vyvstává naléhavá potřeba rychlého zásahu, tedy složitého a náročného ošetření s možností vážných důsledků a chyb. Taková intervence vyžaduje hladké fungování týmu, který při zástavě asistuje.



Za druhé, srdeční zástava je relativně vzácná. V jedné nemocnici ve Spojeném království bylo registrováno se srdeční zástavou pouze 0,4% ze všech pacientů (Hodgetts et al., 2002). To znamená, že mnoho zdravotníků má pouze omezenou zkušenost se zvládnutím srdeční zástavy. Týmy konfrontované se srdeční zástavou se tedy často musí spolehnout na znalost rozdělenou mezi všemi členy týmu. To však implikuje, že efektivní zvládnutí srdeční zástavy se musí opřít o faktory jako schopnost členů týmu předávat své znalosti ostatním a koordinovat své akce v době zásahu.

### **Dosavadní výsledky vzhledem k týmové práci v medicíně**

Dosud byl publikován pouze omezený počet studií o generických kompetencích členů týmu potřebných v situacích krizové intervence. V publikovaných studiích se autoři zajímali pouze o klíčové vlastnosti vedoucích týmu a jejich výkonnost. Například Cooper a Wakelam (1999) zjistili, že dobré schopnosti vedení kladně korelovaly s výkonem týmu v situaci srdeční zástavy. Bylo identifikováno několik variant dobrého vůdcovství. Jako podstatná byla identifikována schopnost zavést v týmu určitou strukturu, protože ta umožňuje členům týmu lépe spolupracovat a efektivně provádět požadované úkony. Atributy jako schopnost řídit a přikazovat, přizpůsobit se, posilovat důvěru, radit a pomáhat, pokud to je zapotřebí, byly při vytváření týmové struktury shledány jako kritické. Další důležité vlastnosti vedoucího zahrnovaly patřičné dodržování doporučených pokynů, schopnost ukázat pozitivní postoj, motivovat a povzbuzovat členy týmu, umět se rozhodnout, jak a kdy je nutné provést určité úkony a přiřazovat úkoly specifickým členům týmu.

Ostatní studie podpořily klíčové stránky vůdcovství navržené Cooperem a Wakelamem (1999). V dotazníkovém šetření 130 resuscitačních instruktorů ve Spojeném království Pittman, Turner a Gabott (2001) zjistili, že schopnost vytvořit týmovou strukturu je důležitým faktorem pro úspěch záchranářského resuscitačního

ho týmu. Použitím videozáznamu kardiopulmonálních resuscitačních technik zjistili Mann a Heyworth (1996), že resuscitační úkoly byly provedeny efektivněji, jestliže vedoucí týmu použil standardní pokyny. Ve studii o vedení traumatologického týmu popsali Ritchie a Cameron (1999) mnoho nedostatků při práci týmu – od nepřítomnosti asertivních pokynů, jasného vyjádření plánu až po slabou identifikaci vedoucího a komunikační problémy. V této studii byly zvláště nápadné chyby vedoucích při verbalizaci myšlenkových procesů a udílení slovních instrukcí.

Novější výzkum v oblastech, které překračují oblast urgentní medicíny, naznačuje, že pokud se soustředíme pouze na vedoucí týmu, můžeme dospět jen k omezeným výsledkům. Tento výzkum ukázal, že týmový výkon může být ovlivněn mnoha dalšími faktory, jako je koheze, jasné rozdělení rolí a faktory složení skupiny co do pohlaví, statusu a zkušenosti (např. Allen, Arocha a Patel, 1998; Christensen et al., 2000, a další). Jak již bylo ukázáno, některé situace urgentní medicíny, jako srdeční zástava, jsou relativně řídké. Výsledkem je, že i vedoucí má poměrně omezené zkušenosti při zvládnutí takových situací, a musí se tedy spolehnout na zkušenost ostatních členů týmu. V tomto smyslu pak efektivní činnost týmu bude pravděpodobně záviset na komplexním působení komunikačních a koordinačních faktorů, které se nezakládají pouze na jednání vedoucího týmu.

Také je nutné uvést, že dosavadní výzkum otázek urgentní medicíny používal obvykle individualistický přístup při zkoumání týmového výkonu, než aby pohlížel na tým jako jednotku analýzy. V takových případech se vychází z předpokladu, že zlepšením vlastností jednotlivce uvnitř týmu se dosáhne lepšího výkonu týmu jako celku. Třebaže tento přístup přinesl určité poznatky o způsobech, jak zlepšit týmový výkon, opomenul celkové složení týmu a interakční procesy, které mohou přispět k týmovému výkonu. Výsledky takového výzkumu přinášejí pravděpodobně zjednodušující obraz faktorů, které ovlivňují týmový výkon. Například mnoho výzkumných zpráv předpokládá, že týmový výkon úzce souvisí s charakteristikami vedoucího. Avšak v situacích krizové intervence je skutečné rozdělení rolí často

nutně situační. To způsobuje, že týmový výkon nemůže být jasně ovlivněn pouze jedním členem týmu, protože mnoho členů týmu přijme roli vedoucího během jednotlivých okamžiků procesu zvládání krizové situace.

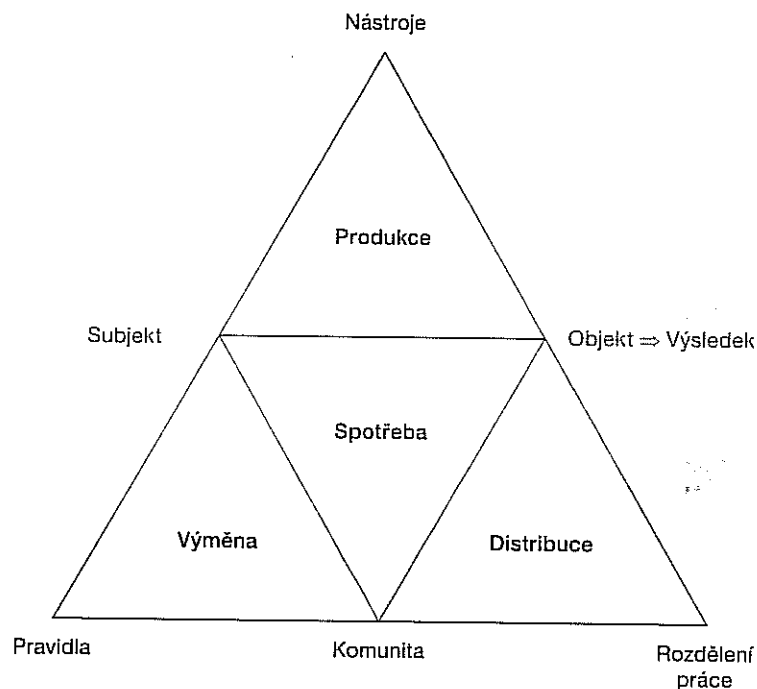
### Teorie aktivit a zkoumání situací krizové intervence

Posun ke zkoumání fungování týmu z procesualního a kontextového pohledu vyžaduje aplikaci nových prostředků pro analýzu interakce, která se odehrává mezi členy týmu. Konceptuální rámec vycházející z teorie aktivit má přímou implikaci pro výzkum v kontextech emergentního týmu. Z této perspektivy je na tým pohlíženo jako na *systém aktivit*, a nikoli pouze jako na kolektiv jednajících osob. Na procesy spojené s odpovědí na naléhavou událost se pak pohlíží v pojmech aktivit týmu jako celku.

Teorie aktivit má za sebou dlouhou historii v kontextu ruské psychologie a vychází z Vygotského pojmu *mediace* a z jeho *sociokulturní teorie učení*. Základem sociokulturně-historického přístupu je, že se více soustřeďujeme na analýzu sociokulturního kontextu než na jedince v izolaci. Vygotského pokračovatelé identifikovali *aktivitu* jako základní jednotku analýzy. Aktivita znamená cílově orientovaný hierarchický systém akcí a operací, umožněný kulturními artefakty nebo nástroji. Základním předpokladem tohoto přístupu je to, že není možné smysluplně analyzovat aktivity izolovaně od sociálního kontextu. Podle Leontějeva (1981) aktivita „není reakce nebo agregace reakcí, ale systém s vlastní strukturou, se svými vlastními transformacemi a s vlastním vývojem“ (s. 23).

Tyto názory jsou dále explikovány a rozvíjeny v díle Engeströma a jeho spolupracovníků (např. Engeström, 1987). Engeström konceptualizoval teorii aktivit s důrazem na zprostředkující roli komunity v systému individuálních aktivit. Engeströmov model rozděluje aktivity systému do několika komponent (viz obr. 1). V tomto modelu *subjekt* znamená jedince nebo skupinu jedinců, jejichž jednání je cílem analýzy. Objekt odkazuje na konečný cíl, k němuž jsou aktivity změřeny (tzn. aktivity, které členy systému

zapojují do výsledku, jenž vyhovuje určitým potřebám). *Nástroje* zprostředkují vztah mezi subjektem a objektem. *Komunita* označuje skupinu vzájemně závislých jedinců, jejichž jednání je zaměřeno na objekt aktivit, a tato skupina zprostředkovává vztahy mezi subjektem a objektem. *Pravidla* znamenají množinu norem a konvencí, které regulují vztahy mezi subjektem a komunitou. *Rozdělení práce* zprostředkuje vztah mezi komunitou a objektem, reflektuje moc a status uvnitř komunity a také rozdělení úkolů mezi jejími členy.



Obr. 8.1 Engeströmov model systému aktivit

Změny uvnitř systémů aktivit se odehrávají jako výsledek různých vnitřních *kontradikcí*, které vznikají uvnitř a mezi jejich konstituujícími složkami (Engeström, 1996). *Primární* kontradikce uvnitř složek systému způsobují odlišný vývoj *potřeb* uvnitř systému. Tyto potřeby lze uspokojit tím, že se systém vyvíjí do

vylepšeného systému, který udržuje strukturu originálu tím, že přijme nový nástroj, pravidlo nebo rozdělení práce, což umožní vyhovět potřebám stavu. Taková změna se označuje jako *řešící inovace*. Komplexnější stavy vyžadují radikálnější změny, které ústí ve strukturální změny systému. Zavede-li se nějaký nový silný faktor do určité komponenty systému, pak vyžaduje novou kvalitu, a v důsledku toho se mohou objevit mezi touto komponentou a dalšími komponentami systému sekundární kontradikce. Tyto kontradikce mohou vést k vývoji terciárních kontradikcí mezi primární formou aktivity a jejími pokročilejšími verzemi. Systém aktivit se postupně transformuje do vyvinutějších verzí, aby se překonaly tenze, které jsou způsobeny těmito interními kontradikcemi. Tyto tenze mohou pak urychlit vytváření nových přístupů, aby se dosáhlo cíle systému tím, že se vytvářejí nové prostředky nebo struktury, které umožňují systému hladce fungovat.

Třebaže použití teorie aktivit při analýze týmových procesů je relativně nové, byl tento rámec aplikován při zkoumání práce medicínských týmů v několika novějších studiích. Engeström (2000) ilustroval potenciál užití teorie aktivit v analýze interakcí mezi zdravotními sestrami, lékaři a ostatními členy lékařského týmu dánské jednotky urgentní péče. Podobným příkladem je práce Borehama et al. (2000), kteří se zaměřili na závislosti, jež vznikají uvnitř týmů na nemocničních jednotkách první pomoci. Bardram (2000) použil také teorii aktivit při analýze role časových koordinačních problémů u týmu naléhavé pomoci. Zcela nedávno Korpela et al. (2004) provedli analýzu aktivit členů lékařského týmu, kteří se starali o nemocné dítě na jednotce intenzivní péče. Společným tématem těchto studií byl poznatek, že rozvoj kolektivního dorozumění skrze *sdílené znalosti* je předpokladem pro efektivitu skupiny. Boreham et al. dále demonstrovali, že zanedbání sdílení znalostí u nemocničních emergentních týmů může mít vážné následky. Z toho plyne, že k dosažení maximální efektivity ve skupinové situaci je zapotřebí přesně zjistit sdílenou znalost ve skupině a vyhodnotit, zda tato znalost je komunikována co nejefektivnějším způsobem.

## Souhrn a zdůvodnění studie

V současnosti se trénink lékařského personálu pro zvládnutí krizových situací zaměřuje na zlepšení technických znalostí a dovedností. Novější pohledy však zdůrazňují kromě nutných odborných znalostí a dovedností i potřebu zahrnutí sekundárního zaměření na generické kompetence. To je zvláště důležité v medicínských situacích krizové intervence, kdy dovednosti jako komunikace a řešení problémů mohou dramaticky ovlivnit celkový výkon. Při zaměření výzkumu práce lékařských týmů v emergentních situacích je nutné zkoumat tým jako celek, a ne se pouze soustředit na charakteristiky jedinců (např. vedoucího) uvnitř týmu.

V této studii budou data získaná v rámci simulované situace srdeční krize analyzována s cílem zjistit faktory, které predikují týmový výkon v urgentních medicínských situacích. Postup pomocí smíšených metod použijeme k tomu, abychom odpověděli na dvě prvořadě výzkumné otázky:

- *Jaké skupinové faktory* (např. kolektivní primární zkušenost, rozdílnosti v charakteristikách vedení) predikují výkon týmu v simulovaném procvičování ošetření srdeční zástavy? Při řešení tohoto problému se použije kvantitativní šetření.
- *Jaké jsou mediátorové vazby mezi těmito kompozitními faktory a výkonem týmu?* K zodpovězení této otázky, se použije přístupů případové studie, hloubkového pozorování a analýzy týmových interakčních procesů, které probíhají v rámci cvičení simulované kardiální resuscitace.

## Metody

### Vzorek

Vzorek pro navrhovanou studii bude získán ze skupin zdravotnických profesionálních pracovníků, kteří navštěvují výukové kurzy na CTEC. Skupiny, které se účastní kurzů, tvoří obvykle jeden nebo dva lékaři a tři nebo čtyři ošetřovatelky. Skupiny se účastní určitého počtu scénářů urgentní medicíny jako části

výuky. Jeden z těchto scénářů představuje srdeční zástavu. Takového scénáře se účastní přibližně tři nebo čtyři členové skupiny. Očekává se, že sběr dat bude trvat přibližně 9 měsíců, což umožní přístup k přibližně 60 scénářům srdeční zástavy (tedy 60 týmů se čtyřmi účastníky a aspoň jedním absolvovaným scénářem srdeční zástavy, celkový rozsah vzorku  $n = 240$ ).

### Místo studie

Ačkoli simulovaná zástava představuje uznávanou kazuistiku při výuce, není v současnosti zcela obvyklé, aby se při výzkumu často využívala, a v tom jsou praktické výhody. Přesto je zkoumání reálné srdeční zástavy problematické, uvážíme-li velké množství faktorů, které mohou ovlivnit výsledek v terénní situaci. Mnoho těchto faktorů členové týmu nemohou ovlivnit. Z tohoto důvodu simulace poskytují vhodnější kontext pro uspořádání kontrolovaného vyhodnocení práce týmu a výkonových faktorů.

V této studii budou data sbírána ve vysoce kvalitním zařízení Klinického tréninku a edukačního centra (CTEC) západoaustrialské univerzity. Zařízení využívá sofistikované, počítačem řízené figuríny, které jsou schopny reagovat na určité akce účastníků. Simulace se odehraje v simulovaném nemocničním prostředí s reálným lékařským vybavením. Simulovaná zástava napodobí srdeční zástavu co nejvěrněji a účastníci budou požádáni, aby provedli stejné úkony jako ve svých normálních profesionálních rolích.

### Nástroje

#### *Dotazník o složení týmu a procesu (TCPQ)*

Okamžitě po simulované srdeční zástavě budou účastníci požádáni, aby vyplnili dotazník Složení týmu a proces (TCPQ, viz příloha A [neuvezena]). Protože nebyl k dispozici žádný nástroj, který by vyhovoval cílům studie, výzkumník vypracoval tento dotazník tak, že využil informace z předchozích studií skupinové dynamiky a výkonových výsledků. Dotazník má dvě hlavní části. První obsahuje podsekcce s uzavřenými otázkami, které jsou navrženy tak, aby pokryly skupinovou demografii a vnímání tý-

mového procesu. Druhá část využívá otevřenou formu otázek ke sběru kvalitativních informací, aby bylo možné vysvětlit vztahy mezi skupinovými charakteristikami a chováním v kritických bodech průběhu scénáře.

Předchozí výzkum fungování týmu zjistil určitý počet prediktorů výkonu, které bylo možné v této studii považovat za potenciálně relevantní. Na nejobecnější úrovni se dělí na faktory složení skupiny a faktory skupinového procesu. Faktory složení skupiny, u nichž lze uvažovat o vlivu na týmový výkon v některých situacích, zahrnují složení podle pohlaví, věkové rozdíly a kulturní diverzifikovanost (např. Dailey, 2003). Také bylo identifikováno mnoho procesních faktorů jako potenciální prediktory týmového výkonu. Pro tuto studii byl vybrán malý počet klíčových komponent na základě předchozího výzkumu skupinové dynamiky (např. Doel a Sawdon, 2003):

- týmová koheze (např. úkolová koheze, interpersonální koheze, konflikt);
- struktura týmu (převládající struktura kooperativního úkolu, dostupná kolektivní znalost, rozdělení rolí uvnitř týmu, koordinace snah týmu);
- efektivnost vedení (např. rozhodování, rozdělení rolí, styl, komunikace a výměna);
- osobní charakteristiky členů týmu (např. smysl pro příslušnost k týmu, vědomí rolí, osobní znalost, asertivita a postoje k týmové práci).

Příloha A (nezařazena) obsahuje úplný seznam položek použitých v jednotlivých částech dotazníku. Demografický kontrolní seznam se využije k odvození hodnot proměnných o složení týmu sledovaných ve studii. V části s uzavřenými otázkami se položky uvádějí v konceptuálních kategoriích, které jsou označeny jejich názvy. V použitém nástroji budou položky přináležející k různým částem navzájem promíchány. Procesní otázky škály v části s otevřenými otázkami jsou organizovány podle kritických událostí resuscitačního scénáře. To znamená, že v této

části účastníci mají informovat o svém jednání a myšlenkových pochodech v klíčových momentech procesu resuscitačních snah (tj. v momentech, kdy provedená, nebo naopak neprovedená akce může vést k přežití nebo k smrti pacienta). Informace z odpovědí na otevřené otázky se použijí k mapování pohledů účastníka na vlastní výkon nebo výkon jeho týmu vzhledem k hodnocení výkonu provedeného samotným výzkumníkem. K hodnocení dojde při sledování videonahrávky průběhu scénáře.

### *Protokol sledování videonahrávky*

Částí standardního výukového programu v CTEC je nahrávání účastníků v průběhu lékařského emergentního scénáře. Videonahrávky budou použity při diskusi o proběhlém scénáři. Videonahrávky se pak smažou, ale pro účely studie a analýzu budou příslušné nahrávky zachovány. Bude vyžádán explicitní souhlas účastníků s použitím nahrávek pro účely výzkumu. Na základě těchto nahrávek se získají dva typy hodnot:

#### *1. Index výkonu jednotlivých úloh při intervenci u srdeční zástavy*

Každá skupina se vyhodnotí použitím dříve navrženého indexu výkonu při intervenci u zástavy srdce (viz příloha B [neuvedena]). Index udává číselný skóre u každého týmu na podkladě správně a včasné použitého protokolu pro intervenci u srdeční zástavy. Spolehlivost tohoto indexu se odhadne pomocí vzorku 5 % všech nahrávek. Uplatní se kritérium 85 % spolehlivosti jako hranice pro další pokračování ve studii.

#### *2. Transkripce týmového procesu*

Budou vybrány tři skupiny s nižším hodnocením profilů z kvantitativního dotazníku TCPQ o složení týmu a procesu a provede se u nich případová studie pomocí hloubkového pozorování. Videopro všechny tři skupiny se budou přepisovat jednak z hlediska provedených akcí, jednak z hlediska interakcí mezi členy skupiny do formátu časové následnosti událostí (Heath a Vom Lehn, 2000).

### **Procedura**

Všechny skupiny, které budou navštěvovat školení v CTEC, budou pozvány k účasti ve studii. Participantů budou informováni o povaze studie ústně a pomocí vytištěné informace. Poté se získá informovaný souhlas od těch účastníků, kteří projeví zájem o účast při výzkumu. Souhlas bude obsahovat explicitní zmínku, že videonahrávky se použijí pouze pro účel výzkumu a že bude zachována anonymita účastníků při prezentování výsledků studie.

Instruktoři, kteří se budou podílet na organizování tréninku, budou informováni o požadavcích studie. Také budou rozdělovat dotazníky po skončení scénáře zástavy srdce. Každý účastník scénáře srdeční zástavy bude identifikován číslem, které bude přišpendleno na šaty a vepsáno do dotazníku. To umožní korelovat data z dotazníků a ze scénářů. Vyplněné dotazníky a videonahrávky z každého scénáře budou zapečetěny do obálek a uchovány v uzavřené schránce, aby je bylo možné později analyzovat.

### **Analýza dat**

Aby se výzkumné otázky daly zodpovědět, provedou se dva různé typy analýzy.

K zodpovězení výzkumné otázky 1 se použijí kvantitativní metody analýzy. Aby bylo možné určit, jaké proměnné skupinového složení a procesu významně přispívají k predikci výkonu týmu, použije se mnohonásobná regresní analýza. V této analýze bude tvořit kritériální proměnnou index výkonu v úloze. Jednotkou analýzy bude skupinový výkon, a nikoli individuální skóre. Predikční (nezávisle) proměnné budou indikátory složení týmu a procesu odvozené od členů jednotlivých týmů. Ty budou zkombinovány (např. průměrováním) s cílem získat pro účely analýzy indikátory na úrovni skupiny. Využitím součtového skóre pro každou dimenzi dotazníku TCPQ získáme čtyři kompozitní prediktory (např. kolektivní hodnocení zkušenosti v každém týmu) a šest procesních prediktorů (např. celkové skóre kohezivity). Za

předpokladu velikosti rozsahu  $n = 60$  (tzn.  $n > 5$  případů na každý prediktor) se bude předpokládaná síla použitých testů pohybovat na přijatelné úrovni.

Druhá výzkumná otázka bude zodpovězena na základě kvalitativní analýzy případů vybraných pro tuto fázi. K identifikaci mediátorových vazeb mezi faktory složení skupiny, procesními proměnnými a skupinovým výkonem budou integrována data s transkripcí týmového procesu a obsahy odpovědí na otevřené otázky dotazníku TCPQ. To pomůže zjistit potenciální explanační témata, která vyplynou z analýzy skupinové dysfunkce.

Jak uvedl Engeström (2000), teorie aktivit neposkytuje instantní výzkumné techniky a procedury. Namísto toho nabízí konceptuální prostředky, které je nutné aplikovat v souladu se specifiky a povahou cílů zkoumané aktivity. Engeström uvádí dva principy pro provádění analýzy založené na teorii aktivit:

1. Je nutné se zaměřit na systém kolektivních aktivit jako na jednotku analýzy. Jakmile byl stanoven systém kolektivních aktivit, je nutné identifikovat složky a atributy tohoto systému.
2. Dále je třeba určit kontradikce uvnitř a mezi různými komponentami systému kolektivních aktivit. Podle Engeströma kontradikce tvoří základ pro nové porozumění sledovanému systému aktivit.

V této studii se budou záznamy událostí analyzovat nejdříve z hlediska kontradikcí vznikajících použitím nástrojů, rozdělením práce uvnitř týmu a aplikací pravidel založených na výzkumníkově pozorování. Otevřené odpovědi každého účastníka pak budou analyzovány, aby se prozkoumaly názory jedinců. Jejich cílem je zjistit, do jaké míry byl výkon ovlivněn dostupnými nástroji, způsobem jejich použití a adekvátností pravidel, která se účastníci snažili dodržovat v určité situaci a rozdělením odpovědnosti v rámci týmu. Analýza otevřených odpovědí povede k dvěma úrovním závěrů: se vztahem ke kontradikcím perspektiv jedinců a pozorovaných událostí a se vztahem k vnitřním kontradikcím mezi komponentami systémových aktivit.

Při pozorování videozáznamů budou klíčové dimenze zahrnovat konfliktní procesy, rozdělení rolí a specializací, konfigurace dominancí a statusu, faktory úkolových charakteristik a složení skupiny. Bude navrženo kódovací schéma, aby bylo možné označit specifická témata, která se objeví v práci týmu a při rozhovorech. Schéma se zaměří na typy výměn názorů, které se objeví jako odpovědi na specifické události v kontextu týmové spolupráce. Například při kódování příslušných verbálních výměn budou názory členů týmu kódovány jako iniciace, elaborace, integrace, modifikace, dodržování pravidel, pokusy o objasnění nebo pokusy o pomoc. Této metodě strukturální analýzy je v tradici sociokulturního a historického výzkumu přisuzována vysoká hodnota.

### Etické aspekty

Bude vyžádáno schválení projektu etickou komisí západoaustralské univerzity. Jak bylo uvedeno již dříve, všichni účastníci budou informováni o podstatě výzkumu ústně i písemně a účast bude záviset na jejich svobodném rozhodnutí. Od každého účastníka bude získáno svolení a každý účastník bude moci přerušit svou účast na pokusu v kterémkoli okamžiku. Hrubá data jako videozáznamy, dotazníky a přepisy se budou uchovávat v bezpečí tak dlouho, jak to bude nutné, a podle požadavků etické komise.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> K srdeční zástavě dochází, jestliže srdce pacienta přestává tlouct pravidelně, tak aby krev dostatečně cirkulovala tělem. Existují čtyři poruchy normálního srdečního rytmu, které mohou způsobit srdeční zástavu. Dvě z nich, ventrikulární tachykardie a ventrikulární fibrilace, mohou být úspěšně zvládnuty u většiny pacientů, jestliže jsou rychle detekovány a provede se vhodná resuscitace. Další dvě poruchy, systolická a nepulzní elektrická aktivita, hůře reagují na terapii, ale v některých případech je lze také vyléčit. Terapie hospitalizovaného pacienta se srdeční zástavou zahrnuje kardiální kompresi, defibrilaci, intenzivní řízené dýchání a chemoterapii. Dohromady se tyto intervence často nazývají „advanced life support“ (intenzivní podpora života).

## 8.4 Kvantitativní návrh výzkumu – manažerství, obchod

Jméno kandidáta: Tim Mazzarol

Titul: Doktor filozofie, Curtin University of Technology

### 1. ABSTRAKT

V tomto návrhu předkládám projekt studie faktorů, které by směřovaly k získání a udržení trvalých konkurenčních výhod na mezinárodních trzích v podnikání v oblasti vzdělávacích služeb. Na základě studia literatury byl navržen model trvalých konkurenčních výhod na mezinárodních trzích v podnikání v oblasti vzdělávacích služeb. Tento model bude testován pomocí šetření zahrnujícího všechny australské vzdělávací instituce a dalších 100 zámořských institucí vybraných rovnoměrně ze Spojených států, Spojeného království a Nového Zélandu. Studie bude doplněna přílohou s podrobným zkoumáním šesti australských institucí s použitím případových studií.

Metoda šetření bude zahrnovat dotazník navržený k získání odpovědí klíčových pracovníků na úrovni rozhodování ve vybraných institucích (bude zaslán poštou). Tento dotazník zachytí informace odrážející názory a praktiky těch, kteří určují exportní strategie vzdělávacích institucí. Bude podkladem pro vyhodnocení validity navrženého modelu. Analýza dat bude provedena s využitím programových systémů LISREL a SPSS. Případové studie budou vypracovány prostřednictvím osobních rozhovorů s řídicími pracovníky ve vybraných institucích.

Probíhá pilotní přezkoušení šetření. Plné šetření se uskuteční na konci roku 1994 a začátkem roku 1995. Případové studie prostřednictvím rozhovorů se uskuteční začátkem roku 1995 s předpokládaným zakončením práce na konci roku 1996.

### Cíle

V tomto výzkumu půjde o tyto základní cíle:

1. Prozkoumat efekty externích environmentálních proměnných (průmysl a struktura zahraničních trhů) na marketingové strategie jednotlivých exportérů vzdělávacích služeb.
2. Vyhodnotit význam výsledků specifických marketingových strategií při vytváření konkurenčních výhod pro poskytovatele vzdělávacích služeb na mezinárodních trzích.
3. Vyhodnotit schopnost poskytovatelů vzdělávacích služeb vytvářet překážky pro napodobování strategií při získávání konkurenčních výhod.
4. Prozkoumat dlouhodobou tržní a finanční výkonnost poskytovatelů vzdělávacích služeb jako výsledek interakcí mezi marketingovými strategiemi (vytvářejících zdroje konkurenčních výhod) a schopností instituce udržet takové výhody, pokud čelí napodobování.

### 2. ZÁKLAD

Australské školy a univerzity vzdělávají zahraniční studenty přes sto let, ale do poloviny osmdesátých let minulého století většina těchto studentů přicházela do Austrálie na základě pomocných programů, mezi něž patřil například Colombův plán (DCT, 1993, s. 38). V roce 1985 otevřela federální vláda národní vzdělávací systém platícím zahraničním studentům s vizí proniknout k světovému studentskému trhu o rozsahu jednoho milionu studentů (Kemp, 1990). Z počáteční hodnoty 4 530 v roce 1986 vzrostl příliv zámořských studentů do Austrálie na 47 882 v roce 1991 (AGB, 1992). Tito studenti vytvářejí stovky milionů dolarů finančního exportu v podobě poplatků a služeb a finančně se podílejí na provozu 970 institucí (Industry commission, 1991, s. 39).

Navzdory relativnímu úspěchu australského vzdělávacího exportu bylo vyjádřeno znepokojení, že neexistuje výzkum marketingu těchto služeb (Marshall a Smart, 1991). Nejnovější šetření o zahraničních studentech a jejich poradcích odhalilo jejich smíšené znalosti o Austrálii jako vzdělávací destinaci (AGB, 1992). Respondenti vykazovali nedostatek znalostí o zemi a jejich institucích, třebaže jejich kvalita byla hodnocena obecně jako

„poměrně přijatelná“. Na některých trzích – jmenovitě v Koreji – bylo povědomí o Austrálii zcela nedostatečné. Problém byl shrnut takto:

*Austrálie nemá jasnou diferenciaci nabídky produktů, tj. není vnímána jako „nejlepší“ destinace pro žádný specifický studijní obor. To kontrastuje s USA a UK, které mají v povědomí respondentů zavedené specifické silné obory.* (AGB, 1992, s. 2)

Mnoho australských vzdělávacích exportérů vstoupilo na trh s nabídkou relativně nediferencovaných služeb, atraktivních převážně v důsledku nízkých cen a velkorysého poskytování pracovních povolení při udělování víz (Smart a Ang, 1992a, Industry Commission, 1991). Většina zámořských studentů v Austrálii přicházela z poměrně úzké části trhu. Například Malajsie a Singapur představují dvě třetiny celkového počtu studentů zapsaných v Západní Austrálii (DCT, 1993, s. 44). To vytváří problém dlouhodobé udržitelnosti, dojde-li na těchto trzích k útlumu vlivem politické, sociální nebo ekonomické změny. Výzkum také naznačuje, že od roku 1980 se v celém světě značně zmenšil příliv studentů (Kemp, 1990), což nastoluje další otázky o budoucím růstu této části ekonomiky.

### 3. VÝZNAM VÝZKUMU

Tento výzkum má význam, protože se zaměřuje – jak bylo naznačeno – na potřebu komplexní analýzy v oblasti mezinárodního marketingu vzdělávání. Dosavadní literatura o exportu vzdělávání zkoumala ekonomické nebo sociopolitické aspekty této ekonomiky, a ne marketing (Smart a Ang, 1992). Přes rychlý nárůst literatury o marketingu služeb během posledního desetiletí (Fisk, Brown a Bitner, 1993) zůstává výzkum o mezinárodním marketingu služeb stále omezený (Nicoulaud, 1989; Dahringer, 1991; Erramilli a Rao, 1990; Erramilli, 1990; 1991).

Jak služby, tak mezinárodní marketing jsou relativně novými akademickými disciplínami a před rokem 1970 jim nebyla vě-

nována větší pozornost (Terpstra, 1987; Berry a Parasuraman, 1993). S rozvojem sektoru mezinárodního obchodování a služeb ve většině průmyslových zemí během sedmdesátých a osmdesátých let rostl také zájem o tyto dvě disciplíny (Blois, 1974; Plunkert, 1990; Roach, 1991; Terpstra, 1987). Přesto převládá nedostatek literatury o mezinárodních marketingových službách. Existuje oprávněná domněnka, že tento výzkum bude znamenat významný příspěvek ke zvýšení úrovně znalostí v této oblasti.

Stejnou důležitost má otázka, jak rozvíjet strategie, které zajistí udržitelnost konkurenčních výhod pro exportéry vzdělávacích služeb, aby byla zajištěna dlouhodobá stabilita v této části ekonomiky. Akademický výzkum udržitelnosti konkurenčních výhod v oblasti služeb zůstává na nízké úrovni. Aplikovaný výzkum se provádí velmi omezeně (Bharadwaj, Varadarajan a Fahy, 1993). Tento výzkum by měl významně přispět ke zvýšení úrovně porozumění této problematice.

Třebaže primárním zaměřením tohoto výzkumu bude export vzdělávacích služeb, předpokládá se, že bude možné získané výsledky aplikovat u většiny exportérů služeb. Záměrem tohoto výzkumu je proto navrhnout model a získat závěry, které budou obecně platit pro marketing mezinárodních služeb.

Protože se předpokládá provést šetření prakticky všech australských institucí angažovaných v exportování vzdělávání, poskytnete tato studie důležitý přehled současných názorů a marketingových praktik v této oblasti ekonomiky. Má potenciál fungovat jako primární studie pro další vyhodnocování současných praxe. V neposlední řadě bude také zajímavá a užitečná pro výkonné manažery a ty, kteří usilují o implementaci strategií mezinárodního marketingu ve vzdělávacích institucích.

### 4. METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 4.1 Výzkumný model

Obrázek 8.2 ilustruje model udržitelných konkurenčních výhod v podnikání na mezinárodních trzích v oblasti služeb navržený pomocí několika osvědčených teorií se vztahem ke



konkurenčním výhodám, mezinárodnímu marketingu a výzkumu marketingu služeb (Aaker, 1989; 1992; Barney, 1986, 1991; Booms a Bitner, 1981; Cowell, 1984; Dahringer, 1991; Gronroos, 1990; Klein a Roth, 1990; Nicoulaud, 1987; Porter, 1980; 1985; Porter a Fuller, 1986; Porter a Millar, 1985).

V tomto modelu udržitelných konkurenčních výhod se předpokládá, že obchodní a marketingové strategie v podnikání jsou určeny externími environmentálními faktory, na které podnikání reaguje. Je konzistentní s teoretickým rámcem od Portera (1980, 1985). Alternativní perspektiva pochází od Bharadwaje, Varadarajana a Fahyho (1993), kteří se domnívají, že dosažení udržitelných konkurenčních výhod je výsledkem úsilí o výběr kritických zdrojů konkurenceschopnosti z interních prostředků a možností.

Prvky modelu mohou být shrnuty takto:

- *Struktura podnikání.* Popisuje externí síly ovlivňující průmysl, v kterém podnikání probíhá. Porter (1980) je vymezuje jako: 1. bariéry pro vstup; 2. velikost nabídky; 3. velikost poptávky; 4. nebezpečí substituční nabídky; 5. konkurenceschopnost podniků.
- *Struktura zahraničního trhu.* Zahrnuje tarifní a netarifní bariéry pro vstup (Dahringer, 1991; Onkvisit a Shaw, 1988) a stupeň psychické distance (kulturní podobnost/nepodobnost) a zkušenost (úroveň tržní znalosti/informace) (Erramilli, 1991; Goodnow a Hansz, 1972; Klein a Roth, 1990).
- *Základní strategie podnikání.* Vychází se z Porterovy teorie (1985), že každý podnik musí aplikovat jednu ze tří primárních strategií, aby dosáhl konkurenční výhody. Tyto tři strategie jsou: 1. nákladový faktor (konkurence prostřednictvím nákladů), 2. diferenciacie (konkurence jedinečností) a 3. zaměření (konkurence prostřednictvím nákladů nebo diferenciacie v nikách na trhu) (Porter, 1985).
- *Externí tržní strategie.* Popisuje specifické tržní strategie se vztahem k marketingovému mixu, který zahrnuje úvahy

o těchto aspektech: 1. vývoj produktu/služeb; 2. cenová politika; 3. distribuce; 4. podpora a rozvoj fyzické evidence služeb (budovy, zařízení) (McCarthy, 1960; Booms a Bitner, 1981).

- *Strategie pro vstup na cizí trhy.* Jedná se o: 1. přímý export; 2. licence; 3. *franšizing*; 4. *joint venture*; 5. akvizice a 6. manažerský kontrakt (Cowell, 1984). Také se zkoumá stupeň kontroly vyvíjený podnikem na marketingové kanály (Anderson a Coughlan, 1987).
- *Interní marketingová strategie.* Popisuje procesy uvnitř podniku zvyšující organizační kulturu, která je orientovaná na služby klientům (Flipo, 1985; Gronroos, 1990), a podporuje inovace (Ansoff, 1987; Barney, 1986; Foster a Pryor, 1986; Ghemawat, 1986; Kanter, 1989). Také uvažuje o přístupech podniků k získání a udržení zkušených a talentovaných zaměstnanců a jejich výkonnosti prostřednictvím různých služeb (Booms a Bitner, 1981; Lovelock, 1983; Thomas, 1978).
- *Výsledky.* Výsledky podnikových strategií identifikované v modelu mají kritický význam vzhledem k vytvoření konkurenční výhody na mezinárodních trzích pro podniky poskytující služby. Jedná se o: 1. kvalitu dojmu; 2. tržní profil (povědomí u konzumentů anebo znalost podniku) (Aaker, 1989; Hill a Neeley, 1988); 3. vytváření koalic (strategické aliance) (Dunning a Pearce, 1985; Ohmae, 1985; Porter a Fuller, 1986); 4. stupeň úspěšné integrace v marketingovém kanálu (Erramilli a Rao, 1990; Erramilli, 1990; Nicoulaud, 1987; Vanermere a Chadwick, 1989); 5. úroveň zkušeností zaměstnanců a učící se organizace (Winter, 1987); 6. klientsky orientovanou organizační kulturu a inovaci (Quinn, 1980, 1985) a 7.; efektivní využívání informačních technologií (Porter a Millar, 1985).
- *Bariéry pro napodobování.* K zajištění udržitelné konkurenční výhody se doporučuje (Bharadwaj, Varadarajan a Fahy, 1993), aby podnik vytvořil překážky pro napodobování svých strategií. V literatuře bylo popsáno

několik možných bariér (Coyne, 1985; Dierickx a Cool, 1989; Lippman a Rumelt, 1982; Rumelt, 1984; 1987; Reed a Defillippi, 1990).

- Úspěch na trhu. Model předpokládá, že koncepty konkurenční výhody a udržitelné konkurenční výhody nemohou být přímo měřeny. Měření úspěchu na trhu se provádí pomocí dvou výstupů: 1. podílu na trhu a 2. ziskovosti (finanční výkonnosti).

## 4.2 Hypotézy

Vztahy, které budou v modelu testovány, jsou vyjádřeny následujícími hypotézami:

- H1: Struktura průmyslu je určena primární firemní strategií přijatou podnikem služeb pro dosažení konkurenční výhody na mezinárodních trzích.
- H2: Struktura zahraničního trhu je určena primární strategií podniku přijatou firmou k dosažení konkurenční výhody na mezinárodních trzích.
- H3: Základní strategie firmy je moderující proměnná, která determinuje:
  - a) externí marketingovou strategii firmy,
  - b) strategii firmy pro vstup na zahraniční trh,
  - c) interní marketingovou strategii firmy.
- H4: Externí marketingová strategie je moderující proměnná, která umožňuje vytvoření zdrojů konkurenčních výhod pro podnik služeb na mezinárodním trhu.
- H5: Strategie pro vstup na zahraniční trh je moderující proměnná, která umožňuje vytvoření zdrojů konkurenčních výhod pro podnik služeb na mezinárodním trhu.
- H6: Interní marketingová strategie je moderující proměnná, která umožňuje vytvoření zdrojů konkurenčních výhod pro podnik služeb na mezinárodním trhu.
- H7: Nejvýznamnější intervenující proměnné, které posilují konkurenční výhody podniku služeb na mezinárodních trzích, jsou:

- a) kvalita image,
  - b) tržní profil,
  - c) vytváření koalic,
  - d) stupeň úspěšné integrace do exportního kanálu,
  - e) úroveň zkušenosti zaměstnanců a učící se organizace,
  - f) na klienty orientovaná organizační kultura a inovace,
  - g) efektivní využívání informačních technologií.
- H8 Udržitelnosti konkurenčních výhod lze dosáhnout pouze tehdy, pokud působí proměnné, které fungují jako bariéry imitace. Nejpravděpodobnější bariéry jsou:
    - a) externí marketingová strategie podniku,
    - b) strategie podniku pro vstup na zahraniční trh,
    - c) interní marketingová strategie podniku.

## 4.3 Plán sběru dat

Počítá se s šetřením všech edukačních institucí v Austrálii, které jsou akreditovány jako exportéři u Úřadu pro vzdělávání, zaměstnání a výcvik (DEET, Department of Education, Employment and Training). DEET spravuje registr Commonwealth Register of Institutions and Courses (CRICOS) obsahující všechny takové instituce v Austrálii. DEET poskytl úplný seznam včetně telefonních čísel a adres. Tento seznam zahrnuje kolem tisíce institucí – od malých vzdělávacích institutů až po velké univerzity. Tvoří základ australského vzorku a osvědčil se při provedení pilotní studie.

Vedle australských institucí bude vybráno dalších sto institucí ve čtyřech zámořských státech (USA, UK, Kanada, Nový Zéland). Podrobnosti o institucích z těchto zemí jsou k dispozici na různých diplomatických a konzulárních úřadech se sídlem v Austrálii. První kontakt s Britským úřadem, Kanadskou vládní komisí, americkým konzulátem a Vládní komisí Nového Zélandu byl plodný v tom, že umožnil identifikovat instituce vhodné pro vytvoření vzorku.

Vzhledem k velkým nákladům a složitosti při vytváření šetření v cizím jazyce se nebudou brát v úvahu neanglicky mluvící

země. Tradiční a hlavní konkurencí tvoří anglicky mluvící státy, i když Německo, Francie a Japonsko jsou rozvíjející se významní soupeři na australských trzích (Smart a Ang, 1992b). Nicméně je možné předpokládat, že dostatečně validní vzorek bude vytvořen pouze v anglicky mluvících zemích.

Výběr případů pro případové studie (odhadnuto na šest institucí) se provede podle velikosti, typu instituce a relativní zkušenosti na mezinárodním trhu. Cílem je vybrat instituce, které reprezentují hlavní druhy institucí kategorizované podle těchto parametrů. Vzor pro případové studie bude pravděpodobně obsahovat: 1. velkou univerzitu; 2. obchodní odbornou školu; 3. soukromou sekundární školu; 4. vyšší školu pro anglický jazyk; 5. technickou vyšší školu; 6. specializovanou výcvikovou instituci (např. pro výcvik pilotů).

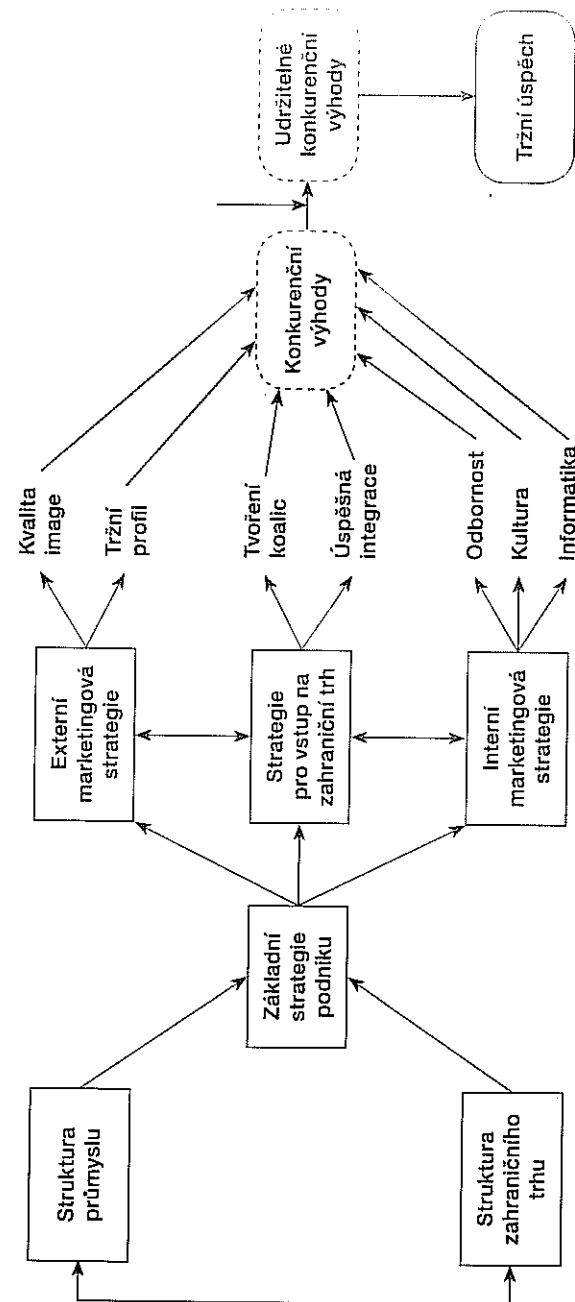
#### 4.4 Nástroje sběru dat a sběr dat

Kopie dotazníku, která byla použita v pilotní studii, je v příloze (zde není reprodukována). Před odesláním bude zjištěna a informována kontaktní osoba v každé z institucí. Ke každému dotazníku bude přiložena předplacená obálka a respondentům bude nabídnut souhrn výsledků studie jako protislužba. Tento přístup byl s úspěchem aplikován v pilotní studii.

#### 4.5 Analýza dat

Vzhledem k relativně velkému množství proměnných ve výzkumném modelu bude použita úseková analýza (Sarıs a Stonkhorst, 1984). To umožní analyzovat vztahy mezi proměnnými z modelu v rámci mnohorozměrného regresního modelu, který bude obsahovat pozorované (manifestní) i nepozorované (latentní) proměnné (Loehlin, 1992).

V analýze dat bude využit ve spolupráci LISREL software a systém SPSS (Byrne, 1989). Oba programové systémy jsou určeny pro práci v operačním systému MS Windows pro osobní počítač. Programový systém LISREL umožní statistické porovnáni shody dat a použitého modelu (Byrne, 1989).



Obr. 8.2 Model udržitelných konkurenčních výhod v podnikání na mezinárodních trzích v oblasti služeb

## 8.5 Kvalitativní návrh projektu: ošetřovatelská služba při léčbě bolesti

Jméno kandidáta: Kay Price

Titul: Doktor filozofie, The University of South Australia

### 1. Název

Léčba bolesti na chirurgickém oddělení

### 2. Účel studie

Léčba bolesti je oblast pooperační péče, která je (nebo je tak vnímána) špatně zvládána zdravotnickým personálem (např. U.S. Department of Health and Human Services, 1992; Owen, McMillan a Rogowski, 1990; Winefield, Katisikitis, Hart a Rounsefell, 1990; Edwards, 1990; Kilham, Atkinson, Bogduk, Cousins, Hodder, Pilowsky, Pollard a Quinn, 1988; Liebeskind a Melzack, 1987). Je tomu tak navzdory názoru proklamovanému v odborné literatuře, že chirurgický pacient nemusí trpět neutišitelnou bolestí, protože došlo k pokrokům v poznání mechanismu bolesti a působení analgetických léků a k vývoji sofistikovaných systémů jejich podávání (např. U.S. Department of Health and Human Services, 1992; Owen a Cousins, 1991; Kilham et al., 1988; Mather a Phillips, 1986). Neutišitelná bolest způsobuje osobní, sociální a ekonomické ztráty. Zkušenost s neutišitelnou bolestí se např. spojuje s pooperačními komplikacemi u pacientů, čím se prodlužuje doba hospitalizace, což s sebou nese zvýšení požadavků na dodatečné zdroje (např. Ready, 1991; Benedetti, 1990). Přestože se uznává, že neutišitelná bolest je nežádoucí jev u chirurgických pacientů, poskytování příslušné péče zůstává problematickou otázkou.

Tato studie je založena na názoru, že zvládání potenciální nebo aktuální zkušenosti s bolestí u chirurgických pacientů je ovládáno určitým způsobem myšlení a vyjadřování, přičemž se zároveň vylučují nebo potlačují jiné způsoby myšlení a vyjadřování. Potenci-

ální nebo aktuální prožitek bolesti se stal zástupným prostředkem dominujícím v oblasti poznávání a mocenských vztahů, které hrají roli při jeho zvládnutí. Abercrombie, Hill a Turner (1988, s. 71) definují diskusi o léčbě bolesti jako diskurz „oblast používání jazyka, která je propojena společnými předpoklady“. Pojem diskurz a analýzou způsobu, jak ovlivňuje formu a obsah písemného a mluveného vyjadřování, se zabýval důkladně Foucault (1977). Jeho pojem diskurzu a jeho analýza diskurzivních schémat přispívají k porozumění vzájemnému působení mezi mocí, znalostí a diskurzem (Cheek a Rudge, 1993). Bolest a její zvládnutí jsou vytvářeny v rámci diskurzu. V tomto diskurzivním pojetí nalzáme vzájemná propojení mezi ostatními diskurzivními konstrukty, která poukazují na rozdílné pozice autorů, jejichž přínos je velmi proměnlivý (Gavey, 1989, s. 464). Při úvahách o těchto diskurzivních konstrukcích a pozicích ve vztahu k otázce zvládnutí bolesti je třeba proniknout do ideového zázemí autorů, abychom pochopili, jaké ideové předpoklady stojí za praxí a přístupy klientsky orientované léčby bolesti.

Proto má tato studie za cíl prozkoumat a vysvětlit:

- způsob, jak je bolest chápána a pojmána na chirurgickém oddělení,
- efekty tohoto chápání na ošetřovatelskou praxi a
- vlivy tohoto chápání na léčbu pacienta.

Prostřednictvím strukturalistické teorie chce tato kritická studie využitím etnografických technik a analýzou diskurzu popsat, podrobně prozkoumat, komparovat a konstruovat zkušenost s bolestí u chirurgických pacientů. Předpokládá se, že provedení tohoto záměru povede ke zvýšení uspokojení pacientů s jejich terapií bolesti.

Cíle této studie jsou:

- prozkoumat různá pojetí bolesti na chirurgickém oddělení v nemocnici vzhledem k aktuálním případům a s ohledem na relevantní literaturu;

- provést rozhovory s ošetrovatelským personálem, lékaři a pacienty v souvislosti s prací, kterou vykonávají při léčení akutní bolesti;
- pozorovat klinickou praxi ošetrovatelského personálu a lékařů na chirurgickém oddělení ve vztahu k léčbě akutní bolesti u chirurgického pacienta;
- analyzovat dokumentaci, která odráží péči poskytovanou chirurgickým pacientům při léčbě akutní bolesti;
- ve světle takto získaných poznatků rozpoznat vliv na ošetrovatelskou praxi a tím osvětlit důsledky, které mají zmíněné okolnosti na stav pacienta při léčbě akutní nemoci na chirurgickém oddělení.

### 3. Základ a předchozí studie

Výzkumné studie o terapii akutní bolesti přinesly výsledky, které svědčí o tom, že bývalí chirurgičtí pacienti jsou postiženi zvýšenou incidencí neutišitelné bolesti (Owen, McMillan a Rogowski, 1990; Winefield, Katisikitis, Hart a Rounsefell, 1990; Carr, 1990; Donovan, Dillon a McGuire, 1987; Cohen, 1980). Neutišitelná bolest se považuje za významný zdravotní problém (Cousins a Mather, 1989; Benedetti, 1990; Ready, 1991; Owen a Cousins, 1991). Výzkumné zprávy měly tendenci soustředit se na atributy lékařského a ošetrovatelského personálu jako na koreláty nedostatků léčebné terapie (např. Bonica, 1980; Kilham et al., 1988; Mather a Phillips, 1986; McKingley a Bolti, 1990; McCaffery 1990; McCaffery a Ferrell, 1991; 1992; 1994). Také bylo konstatováno, že všechny možnosti pro terapii pooperačních bolestí jsou neefektivní v prostředí, kde se vyskytují logistické a administrativní překážky (Owen et al., 1990, s. 306; Cousins a Mathier, 1989, s. 355). Navrhuje se uplatňovat pro chirurgické pacienty „právo“ nemít akutní bolesti, aniž by o to jednotliví pacienti žádali (např. Liebeskind a Melzack, 1988; Madjar, 1988).

Existuje literatura, která reflektuje názor, že ošetrovatelství bylo konstruováno v rámci závažných diskurzů, které stavěly do

do popředí genderovou problematiku a marginalizovaly ošetrovatelský diskurz (např. Cheek a Rudge, 1994; Parker a Gardner, 1992; Street, 1992; Bruni, 1989). Výzkum ošetrovatelské praxe provedený Streetem (1992, s. 2) byl popsán jako výzkum, ve kterém

*kultura ošetrovatelství ... se považuje za místo střetu politiky, moci, znalostí a praktik, což vede ke vzniku konfliktů a bojů.*

Street (1992, s. 276) se domnívá, že ošetrovatelská péče je podceňována a že její výzkum přispěje k tomu, že ošetrovatelský personál „rozpozná politiku, která omezuje a utlačuje“ klinickou praxi ošetrovatelského personálu.

Je nutné prozkoumat, co ovlivňuje názor, že diskurz o ošetrovatelství je marginalizován, a jaký to má vliv na zvládnutí akutní bolesti u chirurgických pacientů. Je známo, že zvládnutí akutní bolesti u chirurgických pacientů vyžaduje množství zdravotnických profesionálů, převážně lékařského a ošetrovatelského personálu, kteří mají zodpovědnost za kvalitu péče, jíž se dostává chirurgickým klientům, a za finanční náklady, které jsou s touto péčí spojené. V důsledku této společné zodpovědnosti zde vyvstává možnost divergence názorů, jaké nejvhodnější péče o chirurgického pacienta je zapotřebí, což ovlivňuje jak výsledek péče, tak ošetrovatelskou praxi. Dále studie (Strauss, Fagerhaugh, Suezek and Wiener, 1982) ukázaly, že spolupráce klientů s nemocničním personálem není vnímána jako problém a považuje se za samozřejmou. Klienti jsou posuzováni podle toho, jak provádějí určité „úkoly“, což se považuje za přirozenou spolupráci se zdravotnickým personálem, a ne za práci vykonanou klienty (Strauss et al., 1982, s. 979). Není známo, jak ošetrovatelský personál a lékaři vnímají práci klientů při léčbě akutní bolesti.

V literatuře o bolesti převládá názor, že vědecké objevy o terapii bolesti pouze čekají na aplikaci ze strany zdravotnických profesionálů (např. Owen et al., 1990) a tehdy že se zlepší univerzální uznání terapie bolesti klientů. Potíž s uznáním takového názoru nespočívá v odmítání pokroku, ale v nedostatečně kritice

užívání moci ze strany dominantní, pozitivistické a empiristické výzkumné tradice. Je také v nedostatečné evaluaci účinků, kterými tato moc ovlivňuje způsob pojmání poznatků a následné péče o klienty zdravotnickými profesionály, zvláště pak ošetrovatelským personálem.

Code (1991, s. 159) napsal:

*Vědecké úspěchy jsou zároveň úžasné a hrozné: nelze je hodnotit pouze jako znalosti pro ně samé, vždy jde totiž také o politické implikace.*

Politické implikace vědeckých úspěchů při terapii bolesti nejsou v literatuře o terapii bolesti skoro vůbec brány v úvahu. Není to překvapivé, jestliže uvážíme, že výzkum se převážně děje v tradici, již vládne pozitivistické, empirické myšlení. Významnou výjimkou v tomto ohledu je raná práce Fagerhauga a Strausse (1977), kteří se pomocí přístupu zakotvené teorie zabývali politikou zvládnání bolesti.

Fagerhaugh a Strauss (1977, s. 9) argumentují, že zvládnání bolesti se uskutečňuje v rámci organizačního a interakčního kontextu, a zdůrazňují, že politické aspekty zde hrají velkou roli. Fagerhaugh a Strauss (1977, s. 8–9) konstatují, že pacienti příchodem do nemocnice vstupují na silně zpolitizovanou scénu, přičemž personál si sice vynucuje a dodržuje „základní pravidla“, ale nemá úplnou moc ani kontrolu nad všemi aspekty, které klienty ovlivňují. Tito autoři se domnívají, že lékařská a ošetrovatelská péče zahrnuje zpolitizované aktivity. Na základě výsledků své studie se Fagerhaugh a Strauss (1977, s. 69) domnívají, že je nutné kriticky prozkoumat terapii nemoci v rutinních situacích, aby se zlepšila zodpovědnost a informovanost všech zúčastněných a zabránilo se tak fenoménu komplikací s problémovými pacienty s těžkými bolestmi. Je důležité poznamenat, že Fagerhaugh a Strauss (1977) se speciálně nezabývali vlivem mocenských vztahů na zvládnání bolesti, ale spíše se soustředili na filozofii přístupu k bolesti u ošetrovatelského personálu a lékařů jako klíčový faktor ovlivňující výsledek terapie.

Téma „politika diskuse o zdraví“ zkoumal Fox (1993). Ve své studii se zajímal o diskurz a jeho vlivy na moc, kontrolu a znalosti. Jeho pozornost se soustředila na rozdílnosti moderních a postmoderních teorií zdraví, především na důsledky praktické politiky a etiky na přístup ke zdraví. Byl přesvědčen, že je žádoucí jak hledání nových názorových přístupů, tak distance vůči převládajícím způsobům diskurzu. Nettletonová (1992) ve své studii o stomatologii zkoumala techniky disciplinární moci – stomatologické vyšetření – jako prostředek, jehož pomocí je pozorováno a analyzováno tělo. Ve své studii se Nettletonová zabývala stomatologickou praxí a ukázala vztahy mezi stomatologickými znalostmi a mocí stomatologů.

Definice bolesti, která je často uváděna v literatuře, zní „bolest je to, o čem pacient tvrdí, že ho bolí“ (Kilham et al., 1988). Tato definice předpokládá nejenom osobní autentický prožitek, ale také schopnost jej vyjádřit, a navíc to, že to ošetrovatelský personál uslyší (nebo upozoruje). Fox (1993, s. 144) dále píše o „politice nemoci“ a konstatuje, že bolest jako počitek nemá smysl, bolest je skryta v *self* a *self* je důsledkem smyslu. Z této perspektivy je nutné, aby ošetrovatelé a ošetrovatelky, lékaři a klienti porozuměli tomu, jak je jimi bolest „konstruována“. Přestože Fox (1993) a Nettleton (1992) dospěli k hodnotným poznatkům a novým názorům na zdraví a stomatologii a vytvořili alternativu k dosavadnímu diskurzu, je zapotřebí zkoumat podobnou situaci při zvládnání bolesti.

Tato studie proto naváže na studii Fagerhauga a Strausse (1977). Uplatní poststrukturální perspektivu při zkoumání zvládnání akutní bolesti u chirurgických pacientů. Ve studii půjde o studium sociálního chápání bolesti hlavními poskytovateli péče, ošetrovatelským personálem a lékaři na akutním pooperačním oddělení.

#### 4. Kritéria pro výběr a odmítnutí

Místem výzkumu bude chirurgické oddělení pro akutní péči o dospělé ve státní nemocnici a bude projednáno s administrativou

nemocnice a konzultacemi se všemi členy oddělení. Přihlédneme-li k rozličnosti faktorů ovlivňujících výsledky této studie, nebude místem výzkumu ortopedické oddělení, kde je větší pravděpodobnost chirurgického zákroku v důsledku úrazu. Místo bude vybráno tak, aby se chirurgické zákroky týkaly břišních a plicních onemocnění. Ošetřovatelský a lékařský personál bude vyzván, aby s výzkumníky spolupracoval při provádění rozhovorů a pozorování. Studie se zaměří na interakce (písemné nebo ústní), které probíhají při terapii bolesti u chirurgických pacientů. Očekávaným problémem studie bude menší ochota klientů oddělení s bolestmi v akutní fázi a dostupnost ošetřovatelského personálu a lékařů pro rozhovory.

Jako ve všech etnografických studiích bude zapotřebí zajistit vhodnost a adekvátnost informací potřebných k dosažení cílů studie. Je proto obtížné zcela přesně vymezit výběr a vzorek informantů. V tomto směru bude třeba přezkoušet jednotlivé informanty. V případě, že nebude možné provést přímé rozhovory s jednotlivými skupinami informantů, provede se šetření pomocí dotazníku. Jestliže bude identifikován vhodný informant se specifickými užitečnými znalostmi, bude osloven, aby se zúčastnil studie. Tyto akce jsou považovány za „nástroje“ k tomu, aby bylo možné dosáhnout cílů studie.

Rozhodnutí uskutečnit výzkum ve státní nemocnici na oddělení pro dospělé vycházelo z osobních a profesních zkušeností výzkumníka. Tyto zkušenosti vedly k názoru, že se při terapii akutní bolesti liší způsob péče o děti a dospělé. Také platí, že se liší role ošetřujícího personálu a lékařů ve státním a soukromém sektoru. Potvrzení správnosti těchto domněnek pomocí dalšího výzkumu by bylo žádoucí.

Přestože úspěch studie závisí na ochotě jedinců účastnit se výzkumu, nebude tato účast vyžadována v případě, že by se ocitli v příliš velkém stresu. Výzkumník má zvláštní zájem na tom, aby výzkumem nebyla ovlivněna činnost ošetřovatelského personálu a lékařů a proces zotavování klientů. V případě, že rozhovory nebo pozorování klientů, ošetřovatelského personá-

lu nebo lékařů budou nepatřičné, zvolí se alternativní metody (např. šetření pomocí dotazníku).

## 5. Plán a organizace studie

Techniky etnografického výzkumu usilují o popis za účelem analýzy. Východním bodem budou znalosti a zkušenosti účastníků (ošetřovatelský personál, lékaři a klienti) se zvládáním akutní bolesti. Ty budou prostředkem pro exploraci, jak je bolest konstruována a jak taková konstrukce ovlivňuje praxi ošetřování a výsledek péče o pacienty. Výzkumná otázka v této studii zní:

- Jak je bolest konstruována na chirurgickém oddělení?

V průběhu studie se bude neustále provádět vyhledávání a zpracování relevantní literatury. Studie bude mít tři fáze.

### Fáze 1

První fáze bude zahrnovat:

- Získání schválení etické komise výzkumného projektu.
- Domluvu přístupu k místu výzkumu.
- Setkání s ošetřovatelským a lékařským personálem chirurgického oddělení a diskuse o podstatě výzkumu, jeho účelu a cílech.
- Získání souhlasu a poskytnutí dalších požadovaných informací.
- Zvláště důležité bude diskutovat s ošetřovatelským a lékařským personálem o roli výzkumníka v době pozorování na oddělení.
- Etické aspekty budou podrobněji probrány v odstavci 6 návrhu.
- Získání souhlasu k rozhovorům a pozorování praxe na oddělení od ošetřovatelského a lékařského personálu (písemný, ústní).

## Fáze 2

Druhá fáze výzkumu (o délce 4–6 měsíců) bude zahrnovat:

- Pozorování ošetrovatelského personálu, lékařů a klientů při práci na zvládnání akutní bolesti: procedura přijetí, směny na oddělení (ošetrovatelské nebo lékařské), předávání oddělení mezi směnami a přímá péče o chirurgické klienty oddělení ošetrovatelským nebo lékařským personálem. V odstavci 7 návrhu se probírají etické záležitosti ve vztahu k roli výzkumníka během pozorování. Pozorování klientů bude probíhat od okamžiku jejich přijetí až po opuštění oddělení.
- Výběr a rozhovory (formální nebo neformální) s ošetrovatelským a lékařským personálem podléjícím se na péči a rozhovory s chirurgickými klienty přijatými na chirurgické oddělení v průběhu studie. Rozhovory budou většinou neformální a odehrají se v době vhodné jak pro personál, tak pro klienty během pozorování nebo v předem domluvených termínech během studie. Chirurgičtí klienti, kteří projeví souhlas s účastí ve studii, se účastní rozhovoru v závislosti na svém zdravotním stavu na začátku, po operaci a při odchodu z oddělení. Počet rozhovorů s klientem po operaci bude záviset na délce pobytu na oddělení. Samotné rozhovory se uskuteční po domluvě s klientem, ošetrovatelským a lékařským personálem. Rozhovory nebudou zpočátku strukturované, později v závislosti na vývoji studie budou se souhlasem informantů probíhat strukturovanější rozhovory. Se souhlasem informantů budou rozhovory zaznamenávány elektronicky a přepisovány. Všechny informace získané při rozhovorech a pozorováních budou přísně důvěrné a informanti budou seznámeni s přepisem pozorování a rozhovorů, aby se vyjádřili k adekvátnosti a přesnosti obsahu a zpracování. Tazatel si bude všimnout názorů informantů o pocitech a událostech, které se objevují během zvládnání akutní bolesti.
- Získání dokumentace o ošetrovatelské a lékařské činnosti se vztahem k pacientům na oddělení a k zvládnání akutní bolesti.

Bude vyžádán souhlas s přístupem k lékařské dokumentaci klienta. Aby se zaručila důvěrnost, všechna jména budou anonymizována.

- Verifikace dat získaných pozorováním a během rozhovorů a jejich poskytnutí informantům k posouzení.

## Fáze 3

Tato fáze bude probíhat paralelně s fází 2 a bude zahrnovat:

- Analýzu dokumentace (plánů ošetrovatelské péče, zápisků do dokumentace klienta a relevantní literatury o terapii bolesti).
- Analýzu pozorování, práce ošetrovatelského a lékařského personálu a klientů při zvládnání bolesti.
- Analýzu obsahu rozhovorů s klienty, s ošetrovatelským a lékařským personálem o jejich názorech na zvládnání akutní bolesti.
- Propojení všech typů analýzy se vztahem k chápání bolesti na chirurgickém oddělení a posouzení implikací na ošetrovatelskou praxi a výsledek péče o pacienta.

## 6. Účinnost

Nelze aplikovat.

## 7. Etické úvahy

Potřebám informantů se dává přednost před aktuálním výzkumným procesem. Přestože úspěch studie závisí na ochotě jedinců k účasti, ocitne-li se participant v jakémkoli okamžiku ve zvýšeném riziku nebo bude-li vystaven stresu, nebude účast od něho vyžadována. Výzkumník má v této studii především zájem na tom, aby nepřekážel při uzdravování klientů a nerušil ošetrovatelský a lékařský personál při vykonávání činností potřebných pro uzdravení pacienta. Jestliže se pozorování nebo rozhovory at s klienty, či s ošetrovatelským a lékařským personálem,



budou jevit jako nevhodné, zvolí se pro získání informací alternativní metody.

Získání přístupu na místo studie bude zahrnovat jednání s členy nemocniční hierarchie, aby bylo možné určit, na kterém oddělení se výzkum bude konat. Po jeho určení bude uspořádáno setkání s příslušným ošetrovatelským a lékařským personálem. Uvážíme-li zaneprázdněnost zúčastněných, bude se v případě potřeby konat setkání zvlášť s lékaři a s ošetrovatelským personálem. Na těchto setkáních bude zdůrazněno, že:

- účast na studii je zcela dobrovolná, po celou dobu studie budou všichni participanti informováni o cílech studie i o jejich případných změnách. Každý potenciální informant dostane informační leták (přílohy 1 a 2);
- bude realizováno a projednáno průběžné získávání souhlasu k pozorování a rozhovorům s členy lékařského týmu, ošetrovatelským personálem a klienty. Bude získán ústní nebo písemný souhlas před každým aspektem studie. Informanti, kteří dají na začátku studie písemné svolení k pozorování své činnosti nebo práce při zvládání akutní bolesti či k provedení studie, budou informováni, že se mohou v každém okamžiku vzdát účasti v této studii (příloha 3).

Protože se předpokládá, že výzkum bude mít rozvíjející se povahu, bude navržen tzv. procesní souhlas. „Procesní souhlas nabízí možnost aktualizovat stanovené úmluvy a změnit jejich formu. Procesní souhlas podporuje vzájemnou spolupráci.“ (Munhall, 1991, s. 267) Procesní souhlas bude projednán se všemi potenciálními informanty z řad ošetrovatelského a lékařského personálu na prvním setkání. Úmluva bude obsahovat:

- plán komunikace mezi výzkumníkem, informanty a nemocniční hierarchií,
- místo interview,
- trvání interview,

- způsob práce s informanty (důvěrnost a anonymita),
- zaznamenávání interview,
- přezkoušení přepisu,
- co se podnikne s neočekávanými výsledky,
- způsob zpracování tajných a důvěrných informací,
- možnost skupinových interview,
- kdy a jak budou zpřístupněny informace o průběhu a výsledcích výzkumu,
- publikování výsledků,
- prezentaci výsledků studie výzkumníkem odbornému panelu lékařů.

Je nutné zdůraznit, že výzkumník se nebude podílet na poskytování ošetrovatelské a lékařské péče. Lékařské fakulty mají smlouvu s nemocnicemi a podmínky této smlouvy budou výzkumníkem dodrženy. Jako registrovaný ošetrovatel bude výzkumník intervenovat do práce ošetrujícího personálu pouze v naléhavých situacích, pokud by byl ohrožen život a bezpečí pacienta. V důsledku toho bude důležité, aby se činnost výzkumníka řídila přesnou dohodou s ošetrovatelským a lékařským personálem pro situace, kdy výzkumník bude mít připomínky k péči o pacienty. Mechanismus pro vyřizování těchto záležitostí bude vyjasněn na první schůzce a v případě potřeby bude s ošetrovatelským a lékařským personálem znovu projednáván.

Počítá se s tím, že domluva souhlasu s klienty chirurgického oddělení o rozhovorech a pozorování se uskuteční při prvním setkání a bude obnovována při dalších setkáních. Od klientů bude také získáno povolení k prozkoumání lékařské dokumentace (příloha 4). Pokud bude klient ústně nebo písemně souhlasit s rozhovorem, bude to zaznamenáno do deníku terénních poznámek nebo na začátku elektronického záznamu. Chirurgičtí klienti, kteří dají svolení stát se informanty, budou mít možnost kdykoli odstoupit od účasti ve studii, jejich účast bude zcela dobrovolná. Mohou tedy vynechat nebo odmítnout jak pozorování, tak rozhovory, kdykoli si to budou přát. Na první schůzce budou také projednány možnosti situací, kdy klient nebude (v důsledku

bolesti) schopen dát ústní souhlas k pozorování. Klient bude moci signalizovat svůj souhlas s pokračováním pozorování bez ústního vyjádření za předpokladu, že tento souhlas bude zaznamenán do terénních zápisů výzkumníka a s klientem prodiskutován později. Aby mohla být provedena evaluace pozorování klientem, bude klient okamžitě informován, že bylo provedeno pozorování poskytování péče ošetrovatelským a lékařským personálem v době, kdy nemohl dát svůj ústní souhlas. Jestliže si předem nebo po prozkoumání přepisů pozorování bude klient přát, aby záznam nebyl zařazen do studie, všechna data z pozorování budou zničena.

Ochrana soukromí informantů bude přednostním zájmem, stejně jako důraz na jakékoli zneužívání informanta. Informanti budou v každém okamžiku zpravováni o všech shromažďovaných informacích, jak to bude prakticky možné, především však před publikováním výsledků. Pokud se objeví ve výzkumné zprávě poznámky o jednotlivých klientech, budou použity pseudonymy.

Elektronické záznamy, terénní data a přepisy použité ve výzkumu budou skladovány na bezpečném místě Univerzity Jižní Austrálie po dobu sedmi let po dokončení výzkumu a pak se s nimi naloží podle předpisů NH & MRC.

## 8. Léky

Neaplikovatelné.

## 9. Bezpečnost a ekologické aspekty

Neaplikovatelné: v tomto výzkumu neexistují životu nebezpečné situace nebo speciální ekologické aspekty.

## 10. Analýza výsledků a zpráva o výsledcích

### 10.1 Analýza

Analýza bude vycházet z prací několika autorů: Cheek a Rudge (1994), Kellehear (1993), Clark a Wheeler (1992) a Denzin (1989) a zahrne:

- ⊗ *Sběr materiálu.* Všechn dostupný materiál (přehledy literatury, dokumentace, poznámky z pozorování, přepisy interview) se bude průběžně sbírat a číst, aby se získal cit pro data, jeho textové a kontextuální dimenze.
- ⊗ *Izolování aspektů, témat a otázek.* Při čtení je cílem přezkoumat, co bylo řečeno, skryté předpoklady a co bylo zamlčeno nebo potlačeno. Budou extrahovány významné výroky, pocházející jak od výzkumníka, tak od informantů. Významy dat získané z rozhovorů a pozorování budou probrány s informanty. Získané významy budou formulovány a organizovány do témat.
- ⊗ *Porovnání rozdílných významů a svědectví.* Provede se „průběžná a vzájemná“ komparace různých sdělení/prvků/verzí. Této praxi se někdy říká „intertextualita“ (Game, 1991, s. 48; Cheek a Rudge, 1994). Provede se přezkoumání vybočujících sdělení s informanty (mimo zřejmých regularit).
- ⊗ *Integrovaní všech výsledků.* Bude proveden pokus navrhnout alternativní interpretace pro odchylné a negativní případy a tvrzení s cílem získat koherentní popisný text, který usiluje o to zahrnout všechny instance, které byly ve výzkumu studovány (na mikro- a makroúrovni). Ve spolupráci s informanty bude přistoupeno k validizaci výsledků výzkumu.
- ⊗ *Přechod od popisné analýzy ke kritické analýze diskurzu.* Analýza diskurzu je forma analýzy, která si všímá jak detailů textů, tak jejich kontextů. Znamená pečlivé pročtení popisného textu s cílem zjistit diskurzivní vzorce významů pomocí kontradikce a inkonzistence. Diskurzivní témata a subjektivní postoje budou diskutovány v rámci poststrukturalistické teorie. Při této diskurzivní analýze se vychází z předpokladu, že deskriptivní text není

fixní, statistický a uspořádaný, nýbrž fragmentovaný, inkonzistentní a rozporuplný (Gavey, 1989, s. 467).

- *Revize finální analýzy.* Finální analýza bude vrácena informantům, aby bylo možné zohlednit jejich přínos a jejich porozumění textu.

## 10.2 Zpráva o výsledcích

Výsledky budou komunikovány:

- Lékařské fakultě Univerzity Jižní Austrálie jako doktorská teze;
- organizaci a informantům podílejícím se na výzkumu jako zpráva o výzkumu v písemné podobě;
- ošetřovatelským a medicínským profesím jako příspěvky na konferencích nebo jako články v odborných časopisech.

## 8.6 Další návrhy výzkumu v dostupné literatuře

Čtyři „vzorky návrhů výzkumu“ jsou zařazeny do knihy autorů Locke et al. (1993, s. 185–296). Jsou doplněny komentářem a pokrývají velkou škálu výzkumných otázek. Čtyři návrhy výzkumu:

- „Důsledky věku, modality, komplikovanosti odpovědi a zacvičení na reakční dobu“ (experimentální plán).
- „Návrat studentek na školu“ (kvalitativní výzkum).
- „Výuka kritického přístupu k četbě: pokus zlepšit pochopení přečteného pomocí cvičení kognitivních strategií učení“ (kvaziexperimentální studie).
- „Kompetitivní strategie k zamezení kouření na pracovišti“ (žádost o grant).

Brink a Wood (1994, s. 255–375) zařadili čtyři příklady návrhů výzkumu bez vlastního komentáře. První dva jsou popisné studie, třetí je korelační studie a čtvrtý je experimentální studie:

- „Hodnotová orientace kanadských žen z řad novokřtěnců“.
- „Stravovací návyky úspěšných jedinců na dietě s cílem redukce váhy“.
- „Vztah mezi nespavostí dítěte a interakcí mezi matkou a dítětem“.
- „Pacientem kontrolovaná analgezie při totální kyčelní endoprotéze“.

Madsen (1983, s. 109–154) má ve své knize dva příklady návrhů výzkumu, první historický a druhý experimentální:

- „Carnegie institut ve Washingtonu, 1901–1904: Andrew Carnegie, Daniel Gilman a John Billings hledají výjimečného muže“.
- „Posouzení dvou metod pro dosažení přijetí vážně handicapovaných ve třídě“.

Maxwell (1996, s. 116–137) uvádí s komentářem kvalitativní návrh výzkumu s názvem „Jak učitelé základů přírodní vědy pomáhají studentům lékařství učit se: z perspektivy studentů“.

Maykut a Morehouse (1994, s. 165–177) zařadili příklad dvou krátkých kvalitativních návrhů výzkumu, jeden o třídním klimatu, druhý s názvem: „Výzkum, jak děti a dospělí s autismem nebo s autistickými tendencemi využívají ve svém životě facilitovanou komunikaci“.

Jako příklad případové studie uvádějí Gitlin a Lyons (1996, s. 195–203) návrh výzkumu s názvem: „Program pro trénink interdisciplinárních zdravotnických týmů pro práci s bezdomovci“.

Gilpatrick (1989) uvádí ve své knize doplňující a kritické poznámky čtyř intervenčních projektů v grantovém kontextu. Jsou to:

- „Vzdělávání rodičů dětí propuštěných po intenzivní péči“.
- „Trénink zaměstnanců na ambulanci v pohotovostní lékařské službě“.
- „Grafomotorika a výuka postgraduálních studentů“.

- „Rozvoj vůdcovských dovedností u barevných žen v hnutí proti násilí“.

Wallen a Fraenkel (1991, s. 267–287) kriticky rozebírají dva studentské návrhy pedagogického výzkumu. Jedná se o:

- „Efekty individualizovaného čtení na motivaci studentů ve čtvrté třídě“ a
- „Efekty poradenství na sebevědomí ve třídě za pomoci vrstevníků“.

Konečně O'Donoghue a Haynes (1997, s. 91–169) zařadili šest příkladů návrhů pedagogického výzkumu s názvy:

- „Cílově orientované chování, zvyšování reputace a delikvence mládeže“.
- „Zařazení dětí se středně těžkou nebo hlubokou mentální retardací do normální třídy: jak učitelé zvládají situaci“.
- „Učitel Velkého Boha: pedagogické myšlení Ki Haja Devantara“.
- „Analýza vzniku, vývoje a implementace italštiny jako školního předmětu na sekundárních školách v Západní Austrálii v letech 1968–1994“.
- „Návrh testu pro výzkum problému ideální algebry: aplikace Raschova modelu skórování parciálním kreditem“.
- „Jazyk, myšlení a realita: kritické hodnocení myšlenek Benjamina Lee Whorfa“.

## Objasnění pojmů „perspektiva“, „strategie“ a „plán“

Existuje určitý zmatek v používání pojmů „perspektiva“, „strategie“ a „plán“. V této příloze bude navržen způsob, jak uspořádat tyto pojmy, přičemž se uznává určité překrývání mezi perspektivou a strategií a mezi strategií a plánem.

### PERSPEKTIVA

V kapitole 4 jsem použil slovo perspektiva pro obecné označení paradigmatu, metateorie nebo filozofických předpokladů, které jsou v pozadí určitého výzkumu. Příklady perspektiv jsou pozitivismus, postpozitivismus, kritická teorie, konstruktivismus, feminismus a postmodernismus. Perspektiva nemusí být explicitně vyjádřena v projektu nebo návrhu výzkumu. Výzkum může vycházet z jedné z těchto perspektiv nebo vyjde z pragmatické pozice otázek, které je nutné zodpovědět.

### STRATEGIE

Strategie může být považována za něco, co je konzistentní s perspektivou (nebo z ní vyplývá). Implementuje perspektivu a spolu s perspektivou vede k určité množině výzkumných otázek. V tomto smyslu je strategie výzkumu jeho interní logikou a zdůvodněním, jedná se o množinu představ, které řídí studii při zodpovídání výzkumných otázek (nebo testování jejích hypotéz).

Jak kvantitativní, tak kvalitativní výzkum má určitý počet konzistentně používaných strategií.

### Kvantitativní výzkumné strategie

V *Úvodu do sociálního výzkumu* (Introduction to Social Research, Punch, 2005) jsem popsal jako nejobecnější strategie experiment, kvaziexperiment a (korelační) šetření. Existují však jiné, většinou specializovanější strategie. Příklady jsou: normativní šetření, longitudinální studie, analýza časových řad, panelové studie, studie s úsekovou analýzou, modelování pomocí strukturních rovnic, hierarchické lineární modelování, analýza historie událostí, facetová analýza, Q-metodologie, shluková analýza, kohortová analýza, analýza mobility, jednorozměrné a vícerozměrné škálování, operační výzkum a vícerozměrná atribuční evaluace.

### Kvalitativní výzkumné strategie

Zde je obvykle situace různorodější. Denzin a Lincoln (1994, s. 207–208) navrhuji zvažovat několik hlavních kategorií kvalitativních strategií, přičemž poznamenávají, že každá z nich má vlastní historii a literaturu, vzorové práce a preferované cesty, jak strategii uskutečnit: případová studie, etnografie a participativní pozorování, fenomenologie, etnometodologie a interpretativní praxe, zakotvená teorie, biografická metoda, historická metoda, aplikovaný a akční výzkum a klinické modely.

Janesick (1994, s. 212) uvedl vlastní seznam kvalitativních výzkumných strategií s poznámkou, že se nejedná o všechny možnosti: etnografie, historie života, orální historie, etnometodologie, případová studie, participativní pozorování, terénní výzkum a terénní studie, naturalistické studie, fenomenologické studie, ekologické popisné studie, popisné studie, studie využívající symbolického interakcionismu, mikroetnografie, interpretativní výzkum, akční výzkum, narativní výzkum, historiografie a literární kriticismus.

Morse (1994, s. 224–225) má opět poněkud odlišný seznam: fenomenologie, etnografie, zakotvená teorie, etnometodologie, analýza diskurzu a participativní pozorování, kvalitativní etnologie a etnověda.

Tyto překrývající se seznamy poukazují na to, že v kvalitativním výzkumu lze použít mnoho strategií. Na základě úvahy o jejich obecnosti a s přihlédnutím ke stručnosti mého *Úvodu* se soustřeďuji na případové studie, etnografii (zahrnující pozorování a participativní pozorování) a zakotvenou teorii. Věnuji však také určitou pozornost strategiím zkoumání vyprávění založených na zkoumání jazyka, etnometodologii a konverzační analýze, analýze diskurzu, sémiotice a analýze dokumentů a textů.

### PLÁN

Jestliže přesuneme pozornost od perspektivy k plánu výzkumu, pak plán výzkumu lze považovat – v kvalitativním i v kvantitativním výzkumu – za něco, co implementuje strategii. Pojednává o obecné otázce Kdo nebo co bude zkoumáno a jak a začíná od zvolené strategie. Jak bylo ukázáno v kapitole 5, klíčová otázka může být rozdělena do pěti více specifických otázek:

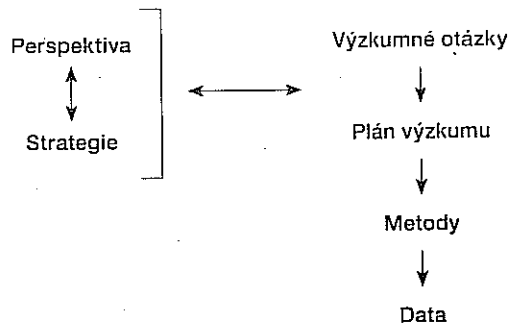
- ⊗ jakou strategií se výzkum bude řídit;
- ⊗ v jakém rámci;
- ⊗ od koho se budou získávat data;
- ⊗ jak se budou data získávat;
- ⊗ jak se budou data analyzovat;

Každá z těchto otázek je probrána v kapitole 5.

### SYNTÉZA

Užitek z popsaného způsobu chápání jednotlivých pojmů spočívá v tom, že uvádí komponenty, které musí být ve vzájemném

souladu, aby byla zajištěna validita výzkumu. Pokud se všechny uplatní, pak návaznosti mají následující tvar:



„Pokud se všechny uplatní“ odkazuje k perspektivám. Některé výzkumné projekty začnou od perspektivy – a v tomto případě se musí brát v úvahu všech šest komponent. Stává se rovněž, že mnoho projektů vychází z pragmatické pozice otázek, které musí být zodpovězeny, a pak zvažujeme pět komponent: strategii, výzkumné otázky, plán, metody a data. V těchto případech je perspektiva spíše implicitní než explicitní. Někdy také dojde k tomu, že implicitní perspektiva na začátku se v průběhu realizace projektu stane zcela explicitní.

### Otázky jako vodítko zpracování návrhu výzkumu

Tato příloha obsahuje otázky, které se objevily v jednotlivých kapitolách. Dohromady tvoří podrobný kontrolní seznam, který má studentovi pomoci při zpracování návrhu výzkumu. Rozlišujeme tři typy.

Nejdříve otázky o kontextu projektu uvedené v kapitole 2:

- Kdo bude číst můj projekt?
- Jaká budou očekávání lektorů?
- Jak vypadá proces schválení projektu?
- Existují nějaké katedrové nebo fakultní pokyny pro sestavení projektu a jeho prezentaci?

Za druhé máme tři zcela obecné otázky k celému projektu, vysvětlené již v kapitole 3.

*Co*

- O čem je můj výzkum?
- Jaký je jeho účel?
- Na co chce přijít nebo co chce zodpovědět?
- Speciálně: Na jaké otázky chce nalézt odpovědi?

*Jak*

- Jakým způsobem můj výzkum zodpoví položené otázky?

## Proč

- Proč je důležité provést tento výzkum?

Za třetí máme otázky, které pomáhají při navrhování projektu. Nazýváme je „otázky středního dosahu“, protože se svou obecností nalézají mezi již uvedenými zcela obecnými a mnoha dalšími otázkami, které se týkají zcela specifických a technických aspektů uvažovaného výzkumu: Tyto specifické a detailní otázky byly uvedeny v kapitole 12 a týkají se takových aspektů jako interní validita výzkumného plánu či reliabilita a validita dat nebo aspektů sběru dat či metod analýzy. Někdy je vhodné je promyslet přímo při zpracování návrhu projektu, avšak pravděpodobně je vhodnější uplatnit je teprve při hodnocení dokončeného výzkumného projektu nebo při posuzování výzkumné zprávy.

Seznam, který následuje, obsahuje otázky z kapitol 3, 4 a 5. Do jisté míry se překrývaly. Tento seznam je konsoliduje a shrnuje. Podrobnější verze některých otázek se nalézají na konci kapitol 3, 4 a 5.

## Otázky kladené s cílem zlepšit navrhování projektu

### Oblast, téma, účel

1. Jaká je výzkumná oblast? Určil jsem ji jasně?
2. Jaké je moje téma? Určil jsem ho jasně a ukázal jsem, že patří do dané výzkumné oblasti?
3. Jaký je obecný cíl mého výzkumu?

### Pozadí a kontext

4. Jaké je pozadí a kontext mého výzkumu?

### Výzkumné otázky

5. Jaké jsou mé obecné výzkumné otázky?
6. Jaké jsou mé specifické výzkumné otázky?
7. Vyhovuje každá specifická výzkumná otázka empirickému kritériu? To znamená, je jasné, jaká data jsou zapotřebí k zodpovězení každé otázky?

## Relevantní literatura

8. Jaká literatura je relevantní pro můj výzkum?
9. Jaký je vztah mé studie k této literatuře?
10. Jak budu ve studii pracovat s touto literaturou?
11. Jak bude můj návrh využívat tuto literaturu?

## Perspektivy

12. Existuje za mým výzkumem nějaká speciální perspektiva?

## Předmětné teorie

13. Jaká je role teorie v mém výzkumu?
  - a) Lze uplatnit popisně-explanační rozdílnost? Jestliže je mým cílem explanace, bude kladen důraz na verifikaci teorie nebo generování teorie? Jaká logika je v pozadí mého přístupu?
  - b) Lze uplatnit rozdílnost mezi verifikací a generováním teorie? Jaká logika je v pozadí mého přístupu?
  - c) Jestliže je cílem verifikace teorie, jaké jsou hypotézy a jaká teorie za nimi stojí?

## Strukturovaný a rozvíjející se výzkumný plán

14. Do jaké míry můj výzkum vyžaduje předem strukturovaný plán výzkumu nebo průběžně se rozvíjející plán? Je možné tyto rozdílnosti uplatnit různě na jednotlivé části výzkumného plánu?

## Metody a data

15. Bude můj výzkum používat kvantitativní metody a data, kvalitativní metody a data, nebo obojí?
16. Jakou (jaké) strategii (strategie) zvolím ve své studii?
17. Má moje studie konceptuální rámec?
18. Co nebo koho budu zkoumat?
19. Od koho budu sbírat data? Specificky – jaký je plán výběru, velikost vzorku a základ volby vzorku?
20. Jak budu sbírat data?

21. Jaké nástroje (budou-li nějaké) použiji? Použiji již existující nástroje? Jestliže ano, co je o nich známo? Budu ve své studii vyvíjet nějaké nástroje? Pokud ano, jaké kroky použiji?
22. Jaký postup zvolím při sběru dat?
23. Jak tento postup maximalizuje kvalitu mých dat?
24. Jak budu data analyzovat?
25. Jaký program použiji pro analýzu dat?

#### *Souhlas, přístup, etika*

26. Jaké otázky co do souhlasu ze strany participantů hrají roli v mé studii a jak se s nimi vyrovnám?
27. Jaké otázky co do dostupnosti hrají roli v mé studii a jak se s nimi vyrovnám?
28. Jaké další etické aspekty je nutné brát v úvahu v mé studii a jak se s nimi vyrovnám?

#### *Prezentace*

29. Tvořím můj projekt logická a koherentní argumentace a jsou jednotlivé odstavce a kapitoly logicky propojené? Souzní jednotlivé části projektu?
30. Podal jsem lektorovi dostatek informací, aby si mohl udělat vlastní úsudek?
31. Vyjadřoval jsem se jasně? Je projekt logicky organizován, dobře se čte a je jasně napsán?
32. Je můj projekt prezentován vědeckou formou?

**Accounting for variance** : vysvětlení variability Základní strategie v kvantitativním výzkumu; vysvětlení variability závisle proměnné pomocí zkoumání jejího vztahu s nezávisle proměnnými.

**Action research** : akční výzkum Praktické problémy se řeší v iterativním procesu akce a výzkumu pomocí standardních empirických metod.

**Analysis of covariance** : analýza kovariance Statistická technika pro zkoumání rozdílů chování závisle proměnné mezi skupinami po vyrušení vlivu jedné nebo více kovariant.

**Analysis of variance** : analýza rozptylu Statistická technika pro zkoumání rozdílů v chování proměnné mezi skupinami.

**Audit trail (through the data)** : kontrola auditem – objasnění, jak byla data analyzována, aby se došlo k daným závěrům.

**Axial coding** : axiální kódování Odhalování propojení v datech mezi abstraktními koncepty; používá se v zakotvené teorii; získávají se tak teoretické kódy.

**Case study** : případová studie Výzkumná strategie zaměřená na hloubkové, kontextuální a holistické zkoumání jednoho nebo několika případů; většinou se používá více zdrojů dat.

**Chi square** : chi kvadrát ( $\chi^2$ ) Statistická technika s mnoha aplikacemi; běžně se používá při posuzování závislosti dvou proměnných v kontingenční tabulce četností.

**Coding** : kódování Umístování označení nebo symbolů k úsekům dat.

**Conceptual framework** : konceptuální rámec Rámec, který ukazuje základní koncepty nějakého výzkumu a jejich



konceptuální status ve vztahu k ostatním konceptům; často se znázorňuje pomocí grafu.

**Contingency table** : kontingenční tabulka Tabulka znázorňující dvojrozměrné rozložení dat dvou kategoriálních proměnných pomocí výskytu četností.

**Continuous variable** : spojitá proměnná Proměnná, která se mění ne v druhu, ale v intenzitě, velikosti apod. (např. výška, váha, velikost příjmu).

**Control variable** : kontrolní proměnná Proměnná, jejíž efekt chceme eliminovat nebo zohlednit. Jako synonymum pro kovariantu.

**Correlation** : korelace Statistická technika pro zjištění síly směru vztahu mezi proměnnými.

**Correlational survey** : korelační šetření Kvantitativní šetření, jehož cílem je zkoumat vztahy mezi proměnnými.

**Covariate** : kovarianta viz Control variable

**Cross-tabulation** : křížová tabulace Tabulka s četnostmi v políčkách, které jsou určeny dvěma proměnnými.

**Data** : data, údaje Obecné označení pozorované a zjištěné informace o určitých aspektech světa, jejich přímá zkušenost; viz také Empirical, Qualitative data, Quantitative data.

**Data collection questions** : aktuální otázky kladené při zjišťování dat Příkladem jsou otázky v dotazníku kvantitativního šetření a otázky v interview v kvalitativním výzkumu; otázky při sběru dat vycházejí logicky ze specifických výzkumných otázek.

**Deduction** : dedukce Pohyb směrem dolů v úrovních abstrakce, od obecnějšího a abstraktnějšího ke specifitějšímu a konkrétnímu; opak indukce.

**Definitions** : definice Konceptuální definice je definice konceptu, pojmu (proměnné) s využitím jiných abstraktních pojmů. To s sebou přináší nutnost vyhledat pozorovatelné aktivity, které jsou indikátorem konceptu; tyto aktivity konstituují operační definici konceptu. Konstruktová validita roste, jestliže existuje úzké spojení mezi konceptuální a operační definicí.

**Deliberate (or purposive) sampling** : záměrné (účelové) vzorkování Vzorek se vybírá z populace záměrným, cíleným způsobem, účelově podle logiky výzkumu.

**Dependent variable** : závisle proměnná Proměnná považovaná za „efekt“ ve vztahu příčina–efekt. Synonyma jsou „výstupní proměnná“, „cílová proměnná“ v experimentálním výzkumu, „kriteriální proměnná“ v korelačním šetření.

**Discourse** : diskurz Jazykový systém, který se opírá o určitou terminologii a který vyjadřuje specifickou formu znalostí; často označuje systém znalostí a příslušné praktiky (Seale, 1998; Tonkiss, 1998).

**Discrete variable** : diskrétní proměnná Proměnná, která se mění v typu kategorií, ne ve stupni. Její variabilita spočívá v rozličných kategoriích (např. barva očí, druh náboženského vyznání, země původu). Synonymem jsou „kategoriální proměnná“, „nespojité proměnná“.

**Empirical** : empirický Založeno na přímé zkušenosti nebo pozorování světa.

**Empirical criterion (for a research question)** : Empirické kritérium (pro výzkumnou otázku) Je jasné, jaká data jsou zapotřebí pro zodpovězení výzkumné otázky? Jestliže ano, pak výzkumná otázka vyhovuje empirickému kritériu. Jestliže ne, pak je nutné další zpracování výzkumné otázky.

**Empiricism** : empirismus Filozofický pojem sloužící k popisu epistemologické teorie, která považuje zkušenost za základ nebo zdroj znalostí.

**Ethnography** : etnografie Preferovaná výzkumná strategie antropologů, která pomáhá při porozumění, jak participantů chápou symbolické významy chování ve skupině a v jeho kulturním kontextu. Zaměřuje se na úplný popis způsobu života ve skupině.

**Ethnomethodology** : etnometodologie Zkoumá, jak lidé vytvářejí uspořádané sociální interakce v každodenních situacích; přibližuje „samozřejmě přijímaná“ pravidla, která konstituují infrastrukturu a tím umožňují každodenní sociální interakce.

**Experiment : experiment** Plán výzkumu převážně kvantitativního charakteru, kdy (1) je manipulováno ze strany výzkumníka jednou nebo více nezávislými proměnnými a zkoumá se jejich vliv na závisle proměnnou a (2) účastníci jsou náhodně přiřazováni do experimentálních (ošetřených) nebo kontrolních skupin.

**Factor analysis : faktorová analýza** Třída statistických technik pro redukci počtu proměnných, aniž by se ztratila podstatná informace.

**Fact-value gap : mezera mezi fakty a hodnotami** Názor, že tvrzení o faktech a tvrzení o hodnotách nejsou mezi sebou logicky propojené.

**Focus group (interview) : fokusovaná skupina (skupinové interview)** Oblíbená technika kvalitativního sběru dat, kdy je najednou veden rozhovor se skupinou (6–8) lidí.

**Frequency distribution : rozložení četností** Tabulka nebo graf znázorňující rozložení naměřených údajů.

**Grounded theory : zakotvená teorie** Zvláštní strategie výzkumu, zaměřená na vytvoření nebo objevení teorie zakotvené v datech.

**Grounded theory analysis : analýza pomocí zakotvené teorie** Specifická metoda analýzy dat pro vytvoření explanatorní teorie; zaměřuje se na dosažení vyšší úrovně konceptualizace dat.

**Hierarchy of concepts : hierarchie konceptů** Užitečný prostředek pro plánování a organizování výzkumu; oblast, téma, obecné výzkumné otázky, specifické výzkumné otázky, otázky pro sběr dat.

**Hypothesis : hypotéza** Predikovaná odpověď na výzkumnou otázku.

**Hypothetico-deductive model : hypoteticko-deduktivní model** Ústřední strategie výzkumu zaměřeného na verifikaci teorie klade důraz na empirické testování hypotéz dedukovaných z teorie. Hypotéza je odvozena z teorie pomocí dedukce a pak je testována daty.

**Independent variable : nezávislá proměnná** Proměnná považovaná za „příčinu“ ve vztahu „příčina–efekt“. Synonyma jsou „experimentální proměnná“ v experimentu, „predikční proměnná“ v korelačním šetření.

**Induction : indukce** Pohyb nahoru v úrovni abstrahování, od specifického a konkrétního k obecnému a abstraktnímu; opak dedukce.

**Interaction : interakce** Technický výraz v plánu kvantitativního výzkumu. Efekty dvou nebo více proměnných mohou být v interakci při ovlivňování závisle proměnné, jejich efekty se skládají složitějším způsobem než pouze aditivně.

**Internal validity of a proposal : interní validita návrhu** Návrh výzkumu jako argument – návrh výzkumu se má vyznačovat velkou vnitřní konzistencí a koherencí; všechny jeho rozdílné části mají být ve vzájemném souhlasu. Zvláště metody mají odpovídat výzkumným otázkám; argumentace a logika mají být jasné a konzistentní.

**Latent trait : latentní rys** Vlastnost (proměnná, rys), kterou chceme měřit, je skrytá; měříme ji pomocí inference z jiných pozorovaných proměnných.

**Measurement : měření** Přiřazení čísel objektům s cílem zachytit jejich určitou vlastnost.

**Member checking** : Kvalitativní výzkumník kontroluje data a výsledky analýzy pomocí jedinců, které zkoumal, od nichž data pocházejí. Typické pro výzkum pomocí zakotvené teorie.

**Memoing : poznámkování** Přerušování činnosti v kvalitativním výzkumu a zapsání myšlenek a nápadů o datech, jak se objevují při kódování nebo analýze.

**Mixed-method research : výzkum smíšenými metodami** Empirický výzkum, který propojuje kvantitativní data (a metody) s kvalitativními daty (a metodami). Existuje mnoho způsobů, jak to provést.

**Multiple causation : mnohonásobná příčinnost** Názor, že určitý „efekt“ má několik příčin, které jsou obvykle ve vzájemné interakci.

**Multiple linear regression :** mnohonásobná lineární regrese  
Kvantitativní plán a analýza dat, kdy pracujeme s několika nezávislými proměnnými a jednou závislou proměnnou, abychom vysvětlili variabilitu závisle proměnné pomocí nezávisle proměnných.

**Multivariate :** mnohorozměrný Více než jedna proměnná.

**Naturalism :** naturalismus Sociální svět je zkoumán ve svém přirozeném stavu bez úpravy pro záměry výzkumu.

**Negative correlation :** negativní korelace Vysoké hodnoty jedné proměnné jsou spojeny s výskytem nízkých hodnot druhé proměnné (a obráceně).

**Open coding :** otevřené kódování Zaměřuje se na zvýšení konceptuální úrovně dat. Usměrňováno výzkumnými otázkami: Čeho jsou data příkladem? Používá se v zakotvené teorii, vede k předmětným kódům.

**Operationalism :** operacionalismus Představa v kvantitativním výzkumu, že význam konceptu je dán množinou operací, kterých je zapotřebí k jeho měření.

**Paradigm :** paradigma Množina předpokladů o sociálním světě a o tom, co představuje správné techniky a témata při zkoumání světa; množina základních názorů a představ, světový názor, názor, jak se má dělat věda (ontologie, epistemologie, metodologie).

**Participant observation :** participantní (zúčastněné) pozorování Oblíbená strategie etnografie. Výzkumník je zároveň účastníkem a pozorovatelem v situaci, která je předmětem zkoumání, s cílem, aby jí porozuměl.

**Population :** populace Cílová skupina, obvykle velká, které se mají týkat naše závěry, nemůže však být přímo zkoumána; proto z ní získáváme pouze výběr, vzorek.

**Positive correlation :** kladná korelace Vysoké hodnoty jedné proměnné jsou spojeny s vysokými hodnotami druhé proměnné (a naopak).

**Positivism :** pozitivismus Volně řečeno, znamená přístup v sociálním výzkumu, který zdůrazňuje odhalování obecných zákonů a odděluje fakta od hodnot; zahrnuje empirický pří-

klad k naturalismu a kvantitativním metodám (Seale, 1998, s. 328).

**Prestructured research :** prestrukturovaný výzkum Výzkumný projekt s jasně položenými a specifickými výzkumnými otázkami, s jasným konceptuálním rámcem, s předem naplánovaným schématem a strukturovanými daty; viz Unfolding research.

**Psychometric characteristics :** psychometrické charakteristiky Obecný výraz označující charakteristiky měřicích nástrojů kvantitativního výzkumu; obvykle se týká *validity* a *reliability*.

**Purposive (or deliberate) sampling :** účelový (záměrný) výběr Výběr (vzorek) je získán z populace záměrným nebo cíleným způsobem podle logiky výzkumu.

**Qualitative data :** kvalitativní data Empirická informace ne ve formě čísel (většinou, ale ne vždy, ve slovech).

**Qualitative research :** kvalitativní výzkum Empirický výzkum, kde data nemají formu čísel.

**Quantitative research :** kvantitativní výzkum Empirický výzkum, kde data mají formu čísel.

**Quasi-experiment :** kvaziexperiment Přirozeně se vyskytující skupiny slouží ke komparaci mezi skupinami aproximující experimentální plán výzkumu.

**Reactivity :** reaktivita Představa, že sběr dat může určitým způsobem ovlivnit nebo změnit samotný proces sběru nebo zdroj dat.

**Regression :** regrese Statistická technika s cílem predikovat skóre jedné proměnné pomocí skóre ostatních proměnných.

**Reliability (of data) :** spolehlivost (dat) V kvantitativním výzkumu konzistence měření: (1) konzistence v čase, tzn. test-retest spolehlivost; (2) konzistence indikátorů, tzn. reliability interní konzistence. V kvalitativním výzkumu znamená důvěryhodnost (spolehlivost) dat.

**Representative sampling :** reprezentativní vzorkování Vzorkovací strategie nebo strategie výběru, kdy každá jednotka

populace má stejnou pravděpodobnost, že bude vybrána do vzorku; vhodné pro zobecnění.

**Research questions** : výzkumné otázky Organizují výzkum tím, že ukazují jeho účel. Obecné výzkumné otázky řídí výzkum tím, že ukazují, co výzkum chce obecně zodpovědět. Jsou však příliš obecné, aby mohly být přímo zodpovězeny; tyto otázky je nutné převést na specifické. Specifické výzkumné otázky zaměřují obecné výzkumné otázky tak, že lze již určit data, která jsou zapotřebí k jejich zodpovězení.

**Sample** : vzorek Menší skupina, která se skutečně zkoumá. Vybraná z větší skupiny; data se získávají (a analyzují) ze vzorku; s jeho pomocí se provádí zobecnění k populaci.

**Science as method** : věda jako metoda Empirická metoda pro tvorbu znalostí, kdy cílem je vytvořit nebo testovat teorii, která vysvětluje data. Výzkum zaměřený na tvorbu teorie vytváří teorii z dat; výzkum pro verifikaci teorie testuje teorii pomocí dat.

**Secondary analysis** : sekundární analýza Nová analýza dříve nasbíraných a již analyzovaných dat.

**Selective coding** : selektivní kódování Používá se v analýze v rámci zakotvené teorie; identifikuje základní, ústřední kategorie zakotvené teorie; dále zvyšuje konceptuální úroveň analýzy.

**Semiotics** : sémiotika Věda o znacích; zaměřuje se na proces, kdy se z něčeho stává zástupce něčeho jiného.

**Sensitivity (of measurement)** : senzitivita (měření) Schopnost měřicího nástroje zjistit (spolehlivě) variabilitu k rozlišení mezi měřeními lidmi.

**Social science** : sociální věda Zahrnuje vědecký výzkum lidského chování; „sociální“ znamená lidi a jejich chování a také fakt, že mnoho chování se odehrává v sociálním kontextu; „věda“ označuje způsob, jak jsou lidé a jejich chování zkoumáni; viz Science as method.

**Statistical inference** : statistická inference Množina pravidel pro provedení rozhodnutí při inferenci pomocí vzorku k populaci.

**Statistically significant** : statisticky významný Použití inferenční statistiky k provedení závěru, že data za uvedených předpokladů mohou nastat jen s malou pravděpodobností. Těmto předpokladům se říká nulová hypotéza. Takový výsledek se považuje za reálný.

**Structured interview** : strukturovaný rozhovor (interview) Otázky v rozhovoru jsou předem dány a také jsou dány kategorie možných odpovědí.

**Survey** : šetření Výzkumná strategie zahrnující sběr dat od množiny respondentů (obvykle výběr z populace); může se jednat o kvalitativní nebo kvantitativní šetření nebo šetření pomocí smíšených metod podle povahy dat; obvykle se používá dotazník.

**t-test** Statistická technika pro zkoumání rozdílnosti rozložení proměnné u dvou skupin; jedná se o speciální případ: analýzy rozptylu.

**Theoretical sampling** : teoretické vzorkování Postupné cykly sběru dat jsou řízeny teoretickým uvažováním, které se opírá o analýzu dat (viz obr. 3.1); používá se typicky ve výzkumu pomocí zakotvené teorie.

**Theoretical saturation** : teoretická saturace Konečný stav teoretického vzorkování ve výzkumu pomocí zakotvené teorie, kdy nová data nepřinášejí nové teoretické poznatky, nýbrž spíše potvrzují již objevené.

**Theoretical sensitivity** : teoretická citlivost Výraz používaný v zakotvené teorii; citlivý a otevřený k teoretickým možnostem dat; schopnost „vidět“ v datech konfigurace, které napomáhají k vytvoření teorie.

**Theory** : teorie Explanační teorie je množina tvrzení, která vysvětlují data; koncepty v tvrzeních explanační teorie jsou abstraktnější než koncepty v datech.

**Theory generation research** : výzkum pro vytvoření teorie Empirický výzkum, kde cílem je objevení teorie nebo navržení teorie k vysvětlení dat; začíná se z dat a končí se teorií.

**Theory verification research** : výzkum pro verifikaci teorie Empirický výzkum, kde cílem je testování teorie pomocí

dat; začíná se teorií a použijí se data k jejímu testování (*viz* Hypoteticko-deduktivní model).

**Thick description** : hustý popis Důraz v kvalitativním výzkumu na zachycení a popis úplného obrazu sledovaného chování – holisticky, úplně a v kontextu.

**Triangulation** : triangulace Použití několika metod nebo dat při zkoumání tématu; nejčastější je datová triangulace, když se použije více zdrojů dat.

**Unfolding research** : rozvíjející se výzkum Výzkumný projekt, v němž nejsou předem jasné specifické výzkumné otázky, spíše obecný přístup než jasné daný plán výzkumu, data nejsou předem strukturována; tyto aspekty se rozvíjejí s postupem výzkumu; *viz* Prestrukturovaný výzkum.

**Univariate** : jednorozměrný Pouze jedna závisle proměnná.

**Unstructured interview** : nestrukturované interview Nejsou předem určeny forma otázky, kategorie možných odpovědí; otázky v rozhovoru jsou úmyslně otevřené.

**Validity** : validita Komplexní pojem s mnoha významy, jak technickými, tak obecnými. Rozlišují se tři technické významy: validita nástroje měření; validita výzkumného plánu; pravdivostní status výzkumné zprávy.

**Validity (of measurement)** : validita (měření) Posouzení, do jaké míry měří nástroj měření, co má měřit. Obsahová (nebo face) validita se ptá: Jak dobře měřicí instrument zachycuje všechny aspekty, které tvoří konstrukt? Kriteriační validita znamená totéž co souběžná validita, která se ptá, jak nástroj funguje ve srovnání s jiným nástrojem, jenž měří stejný konstrukt; prediktivní validita se táže, jak dobře proměnná predikuje budoucí chování daného typu; konstruktová validita se ptá, jak nástroj odpovídá teoretickému očekávání.

**Value judgements** : hodnotové posouzení Morální nebo etické hodnocení; hodnocení, co je dobré, nebo špatné; správné, nebo nesprávné; obvykle ve formě terminální hodnoty, tzn. pro ni samu.

Aspin, D. N. (1995) „Logical empiricism, post-empiricism and education“, in P. Higgs (ed.), *Metatheories in Philosophy of Education*. Johannesburg: Heinemann, 21–49.

Behling, J. H. (1984) *Guidelines for Preparing the Research Proposal*, rev. ed. Lanham, MD: University Press of America.

Bell, J. (1993) *Doing Your Research Project: A Guide for First Time Researchers in Education and Social Science*, 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Bourdieu, P. (1973) „Cultural reproduction and social reproduction“, in R. Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, 71–112.

Borg, W. R. and Gall, M. D. (1989) *Educational Research: An Introduction*, 2nd ed. White Plains, NY: Longman.

Brink, P. J. and Wood, M. J. (1994) *Basic Steps in Planning Nursing Research. From Question to Proposal*, 4th ed. Boston, MA: Jones and Bartlett.

Bryant, M. T. (2004) *The Portable Dissertation Advisor*. Beverly Hills, CA: Sage.

Coley, S. M. and Scheinberg, C. A. (1990) *Proposal Writing*. Newbury Park, CA: Sage.

Creswell, J. W. (1994) *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cryer, P. (2000) *The Research Student's Guide to Success*, 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Delamont, S., Atkinson, P. and Parry, O. (1997) *Supervising the PhD: A Guide to Success*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.), (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dreher, M. (1994) „Qualitative research methods from the reviewer's perspective“, in J. M. Morse (ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oak, CA: Sage, 281–297.

- Eisner, E. W. (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Gill, J. and Johnson, P. (2002) *Research Methods for Managers*, 3rd ed. London: Sage.
- Gilpatrick, E. (1989) *Grants for Nonprofit Organizations: A Guide to Funding and Grant Writing*. New York: Praeger.
- Gitlin, L. N. and Lyons, K. J. (1996) *Successful Grant Writing*. New York: Springer.
- Glaser, B. (1992) *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994) „Competing paradigms in qualitative research“, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.
- Hammersley, M. (1992) „Deconstructing the qualitative–quantitative divide“, in J. Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury, 39–55.
- Hamper, R. J. and Baugh, L. S. (1996) *Handbook for Writing Proposals*. Lincolnwood, IL: NTC Publishing Group.
- Hart, C. (1998) *Doing a Literature Review*. London: Sage.
- Hart, C. (2001) *Doing a Literature Search*, 2nd ed. London: Sage.
- Higgs, P. (1995) „Metatheories in philosophy of education: introductory overview“, in P. Higgs (ed.), *Metatheories in Philosophy of Education*. Johannesburg: Heinemann, 3–17.
- Janesick, V. J. (1994) „The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatory, and meaning“, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 209–219.
- Kelly, M. (1998) „Writing a research proposal“, in C. Seale (ed.), *Researching Society and Culture*. London: Sage, 111–122.
- Krathwohl, D. R. (1998) *Methods of Educational and Social Science Research: An Integrated Approach*. New York: Longman.
- Lauffer, A. (1983) *Grantsmanship*, 2nd ed. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lauffer, A. (1984) *Grantsmanship and Fundraising*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lefferts, R. (1982) *Getting a Grant in the 1980s*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Le Voi, M. (2002) „Responsibilities, rights and ethics“, in S. Potter (ed.), *Doing Postgraduate Research*. London: Sage, 153–164.
- Lipsey, M. W. (1990) *Design Sensitivity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W. and Silverman, S. J. (1993) *Proposals that Work*, 3rd ed. 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.
- Marshall, S. and Green, N. (2004) *Your PhD Companion*. Oxford: How to Books.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (1989) *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mauch, J. E. and Birch, J. W. (1989) *Guide to the Successful Thesis and Dissertation*, 2nd ed. New York: Marcel Dekker.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994) *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer.
- Meador, R. (1991) *Guidelines for Preparing Proposals*, 2nd ed. Chelser, M.: Lewis.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miner, L. E. and Griffith, J. (1993) *Proposal Planning and Writing*. Phoenix, AZ: Oryx.
- Morse, J. M. (1994) „Designing funded qualitative research“, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 220–235.
- Moser, C. A. and Kalton, G. (1979) *Survey Methods in Social Investigation*, 2nd ed. Aldershot: Gower.
- Neumann, W. L. (1994) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- O'Donoghue, T. and Haynes, F. (1997) *Preparing Your Thesis/Dissertation in Education: Comprehensive Guidelines*. Katoomba, NSW: Social Science Press.
- Parsigian, E. K. (1996) *Proposal Savvy: Creating Successful Proposals for Media Projects*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, R. L. (1997) *Getting What You Came For: The Smart Student's Guide to Earning a Master's or a PhD*, rev. ed. New York: Noonday.
- Punch, K. (2005) *Introduction to Social Research*, 2nd ed. London: Sage.
- Punch, M. (1994) „Politics and ethics in qualitative research“, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 82–97.
- Rosenberg, M. (1968) *The Logic of Survey Analysis*. New York: Basic Books.

- Rosenthal, R. (1991) *Meta-Analytic Procedures for Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rudestam, K. E. and Newton, R. R. (1992) *Surviving Your Dissertation*. London: Sage.
- Schofield, W. (1996) „Survey sampling“, in R. Sapsford and V. Jupp (eds.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage, 25–56.
- Schumacher, D. (1992) *Get Funded!* Newbury Park, CA: Sage.
- Seale, C. (ed.) (1998) *Researching Society and Culture*. London: Sage.
- Steane, P. (2004) „Ethical Issues in Research“, in S. Burton and P. Steane (eds.), *Surviving Your Thesis*. London: Routledge, 59–70.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2002) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, R. M. (2003) *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, R. Murray (2003) *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. London: Sage.
- Tonkiss, F. (1998) „Analyzing discourse“, in C. Seale (ed.), *Researching Society and Culture*. London: Sage, 245–260.
- Tornquist, E. M. (1993) *From Proposal to Publication: An Informal Guide to Writing About Nursing Research*. San Francisco: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wallen, N. E. and Fraenkel, J. R. (1991) *Educational Research: A Guide to the Process*. New York: McGraw-Hill.
- Ward, A. (2002) „The Writing Process“, in S. Potter (ed.), *Doing Post-graduate Research*. London: Sage, 71–116.

## A

- abstrakce  
 – úrovně 43, 64
- abstrakt 63, 93, 96, 109, 174
- abstrakt a název 96
- ad hoc hodnotící škály 81
- administrace 104
- akronymy 110
- analýza  
 – regresní 85
- analýza časových řad 202
- analýza historie událostí 202
- analýza mobility 202
- anotovaná bibliografie 67

## B

- bibliografický souhrn 63

## Č

- časové limity 111
- čtení 81

## D

- data  
 – analýza 84, 89, 94, 104, 155, 158, 174, 182, 214, 216

- indikátory 42, 44, 171
- kvalita 89
- kvalitativní 12, 19, 72, 73, 74, 81, 82, 88, 215
- kvantitativní 12, 19, 72, 73, 74, 81, 88, 213
- nástroje sběru 103, 182
- otázky pro sběr 212
- procedury sběru 89
- rozlišování (kvantitativní a kvalitativní) 13
- sběr 43, 71, 89, 94, 151, 154, 155, 168, 215, 217
- sběr, nástroj 81
- sběr a analýza 72
- sběr kvalitativní 82
- spojení s koncepty 44
- data kvalitativní 103
- data kvantitativní 103
- dedukce 37, 38, 42, 210
- definice 12, 17, 96, 189, 210  
 – konceptuální  
 a operacionalizované 96
- delimitace (vymezení) studie 40, 105
- diagram 77

## dilema

- několik témat najednou 124
- příliš rychlé ukončení 128
- tři časté problémy 68
- zaměření na kontext 124
- zaměření na kontext nebo na výzkumné otázky 128
- zaměření na otázky výzkumu 124

diplomová práce 116

disertace 63

disertační práce 52, 66, 68, 116

diskrétní (kategoriální)

- proměnná 211

diskurz 53, 54, 185, 187

- analýza 75, 185, 197, 203
- moderní a postmoderní 189
- pojem 185

dostupnost 119, 141, 190

- vzorku 90

dotazníky 81

dotazování (rozhovory) 81

## E

editor textu 119

empirický 211

empirismus 11, 18, 53, 211

etické otázky

- důvěrnost 193
- důvěrnost a anonymita 106, 195
- informovaný souhlas 87, 106, 159, 171
- intervence a obhajoba 88
- intervence a právní ochrana 106

- konflikt zájmů 88

- ochrana účastníků 94

- plagiátorství 88

- poctivost a důvěra 87

- použití a zneužití

výsledků 87

- používání výsledků 106

- škoda a riskování 88

- vlastnictví dat a šíření 87

etnografie 58, 75, 76, 102, 202

etnometodologie 202

etnověda 203

experiment 76

explanace 58, 59

explanační teorie 149, 217

## F

facetová analýza 202

fakulta 85

falzifikace

- proces 60

feminismus 201

fenomenologie 53, 202

firmité cíle a priority 118

## H

harmonogram návrhu 116

hierarchické lineární

modelování 202

historiografie 202

hypotéza 69, 93

hypotézy 46

## I

indexace 97

indukce 37, 38, 42, 210, 213

instituce 85

interakce s ostatními 118

interní validita 88

interpretace 73

interpretativní praxe 202

interpretativní výzkum 202

interview 109

## J

jasnost

- konceptuální 106

jednorozměrné a vícerozměrné

škálování 202

## K

kódování 137, 139, 140, 141, 158

- axiální 158
- selektivní 158
- verbálních výměn 173

kohortová analýza 202

konceptuální rámec 75, 77, 88,

89, 93, 96, 100, 207

- hierarchie konceptů 37, 43, 122

- teorie a hypotézy 99

konceptuální schéma 102

koncepty 33

- dokumentů 114
- konkurenční výhody 180
- technické 38

konstruktivismus 53, 201

kontext

- výzkumu 23

kontingenční tabulka 209, 210

konzultace 119

korelace 210

korelační šetření 76, 210

kovarianta 209, 210

kritéria pro udělení doktorátu 55

kritérium

- empirické 42, 44, 45, 49, 99, 211

kritický racionalismus 53

křížová tabulace 210

kvalitativní etnologie 203

kvalitativní rozhovory 72

kvantitativní šetření 72

kvaziexperiment 76

## L

legislativní iniciativy 118

lektor 67, 86, 101, 110, 208

literární criticismus 202

longitudinální studie 202

## M

magisterská práce 55

metateorie 52, 55, 69, 201

metoda

- biografická 202
- historická 202

metodologická kvalifikace 84

metodologické preference 118

metody

- empirické 209

mikroetnografie 202

mnoho přímých citací 69

modelování pomocí strukturních

rovníc 202

modely

- klinické 202



**N**

- náčrt 114
- nahrávání 109
- narativní výzkum 202
- návrh výzkumu
  - analýza 62
  - definitivní verze 95
  - dvě hlavní témata 96
  - etické aspekty 86
  - forma a struktura 93
  - formální 9
  - hierarchie konceptů 43
  - hotový 10
  - hotový produkt 91
  - hypotézy 31
  - interní validita 74
  - jako proces plánování 10
  - kombinovaný 114
  - koncepce 17
  - kvalitativní 106
  - kvantitativní 114
  - metodologie 72
  - oblast a téma 117
  - omezení velikostí 116
  - popis 10, 17, 91
  - příklady 131
  - příprava 8, 16, 21
  - procedurální otázky 83
  - schéma 35
  - schválení 127
  - strategie výběru vzorku 79
  - vysvětlení (explanace) 57, 58
  - vývoj 71
  - význam studie 105
- název 93
- názvy kapitol 94

- nezávisle proměnná 86
- normativní šetření 202

**O**

- obecný přístup
  - schéma 101
- obsah dokumentu 111
- ochrana účastníka 87
- omezení (limitace) studie 109
- operační výzkum 202
- opomíjená literatura 69
- orální historie 202
- osobní asistent 119
- osobní přístup 119
- otázky
  - etické 89, 109
  - explanační 57
  - obecné a specifické 40
  - před metodami 46
  - přeformulování 45
  - výzkumné (základní) 36
  - výzkumné, obecné, specifické 93

**P**

- paradigma 52, 69
  - obecné 52
- paradigmatická válka 74
- participační pozorování 202
- perspektiva 69
- plán výzkumu (design) 11, 62, 70, 71, 101, 203, 204, 207, 212, 215, 218
- plán vzorkování 79, 88
- poctivost 86
- popisné studie 198

- postempirismus 53
- postgraduální práce 119
- postmodernismus 201
- postpozitivismus 53, 201
- použité metody 94
- požadavky
  - etické 87
  - na rozsah 116
  - univerzitní 86, 88, 94
- pozitivismus 53, 201
- pozorovací formuláře 81
- pozorování 81
- přehled literatury 65, 66, 67, 69, 93, 100
- příloha 94
- přílohy 18, 106, 109, 194
- případová studie 170
- přístup 89
- proces revize 112
- procesy 73
- profesní literatura 118
- profesoři 62
- proměnná 13, 72, 78, 84, 153, 169, 171, 175, 182
  - intervenující 180
  - kritériální 171
  - moderující 180
  - nezávisle 209
  - procesní 172
  - spojitá 210
  - variabilita 73
  - závisle 86, 209
- průzkum
  - korelační 84

- psaní
  - akademické 8, 88, 91, 109, 110, 112, 129

**Q**

- Q-metodologie 202

**R**

- relevantní literatura 69, 92
- respekt k ostatním lidem 86
- rozhovory 83
- rozlišení
  - popisně-explanační 56

**S**

- sběr dat
  - diktafon 83
  - poznámky 83
  - procedury 83
- schéma 99
- sekundární zdroje 69
- seznam kapitol 94
- shluková analýza 202
- skórování 139, 141
- souhlas 14
  - procesní 194
  - účastníka 87, 90, 104, 105, 194, 208
- společenské trendy 118
- srozumitelnost 129
- standardizace 104
- standardizované měřicí instrumenty 81
- standardizované srovnání 73
- strategie 201
  - autoregulační 135, 138, 140

- firemní 180
- kvalitativní 202
- kvalitativní a kvantitativní 18
- kvantitativní 202
- marketingové 175
- obecná 108
- pomocné 10, 59, 66, 75, 76, 77, 88, 111
- prezentace 108
- triangulační 156
- tržní 178
- učení 132, 134
- vzorkování 102
- základní 101

struktura 104

strukturní kontinuum 77

student 62, 73, 84, 111

studie

- doktorská 55
- explanační 56, 57
- explanatorní 69
- feministická 54
- fenomenologická 202
- konstruktivistická 54
- kritická 54
- kvalitativní 14, 76, 85
- logika 72, 93
- longitudinální 102
- naturalistická 202
- omezení (limitace) 94, 105, 126
- panelová 202
- participantní 108
- pilotní 106, 181
- plán a organizace 191
- plán vzorkování 78

- popisná 56, 58, 69, 202
- pozadí 108
- prestrukturovaná 69
- příklady 140
- případová 72, 75, 102, 108, 202
- průřezová 102
- rozvíjející se 62
- s úsekovou analýzou 202
- terénní 202
- určení účelu 93
- verifikační 59
- výsledky 105
- využívající symbolického interakcionismu 202
- význam 94
- založená na rozhovorech 108

## Š

šetření 76

škály 83

## T

taktiky

- deduktivní postup 35, 40, 42, 122
- diskuse 42, 54, 65, 69, 107, 120, 123, 170, 185, 191
- dvoustrana 120, 125
- hlavní otázky 114
- hodnota konzultace 123
- hodnota psaní 124
- jak a proč 66
- kontrolní seznam 94, 169, 205
- kontrolní seznam otázek 18

- modularizace 111, 112, 114
- nepochopení lektorem 105
- očekávání lektorů 33, 55, 66, 95
- pochopení lektora 129
- pořadí kapitol 11, 95
- seznam nápadů 121
- studijní 18, 113
- supervizor 86
- zpětná vazba 114, 120

téma 93

teorie 10, 47, 93

- autoregulační (učení) 135
- epistemologická 211
- explanační 15, 59
- kritická 53, 201
- o lidském chování 15
- Porterova 178
- poststrukturalistická 197
- předmětná 85
- role 15, 51, 55, 92
- rozvíjející se 69
- strukturalistická 185
- substantivní 55, 56, 69
- systémová 53
- testování 59
- učení 134
- verifikace 56, 57, 69, 207
- vytváření 59, 69
- zakotvená 58, 65, 75, 79, 102, 150, 202

terénní výzkum 202

testy 83

texty

- odborné 8

titulní stránka 93

## U

univerzita 85, 86, 116

úspěšné vedení práce 119

úspěšný autor 112

úvod 93

## V

variabilita 95

- populační 79

- vysvětlení 77

variace 80

- maximální 80

vedoucí práce 119

veřejné dokumenty 118

vícerozměrná atribuční  
evaluace 202

všeobecné principy akademické  
integrity 86

výběr vzorku

- strategie 78

vymezení tématu 63, 94

vymezení výzkumné oblasti 47, 98

vymezení výzkumné strategie 108

výsledky

- konvergence a divergence 67

výzkum

- akční 202
- aplikovaný 202
- empirický 10, 11, 15, 18, 48, 75
- etické aspekty 86
- klasický model 48
- kvalitativní 76
- logika 70
- oblast 118
- perspektiva 51, 52, 92, 98

- plán (design) 74
- preempirická fáze 46
- schéma 93
- sociálněvědní 16
- specifické téma 64
- vědecký 14
- vnitřní konzistence 38
- zkrácení návrhu 66

výzkumná oblast 49, 93

výzkumná otázka

- obecná 49
- specifická 49

výzkumné téma 49

výzkumný nástroj 82

vzorek 94

- dostupnost 79

- velikost 79

vzorkování (výběr) 71, 72, 78, 79,  
88, 102

- reprezentativní 215

- teoretické 154

- typy 80

- záměrné 211

## Z

zakončení práce 124, 174

zkratky 110

značení kapitol a odstavců 95

znalosti kandidáta 85