

nuje mnoho hlasů: pohled badatele a účastníků výzkumu. Teorie je postavena na původních interpretacích a sděluje tak, co je za tímto sdělenými interpretacemi skryto.

1.3 Silné a slabé stránky výzkumných přístupů

Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje (viz kap. 3), neboť volba metodologického přístupu určuje podobu získaných výsledků.

Základní metodologické pravidlo v tomto ohledu zní, že je třeba přesně definovat **výzkumný problém** spolu se základní výzkumnou otázkou a jím na míru hledat vhodnou výzkumnou metodu. Neexistuje jedna metoda nebo jeden metodologický přístup stejně dobrý pro zkoumání veškerých pedagogických otázek.

Rozhodnutí o použití kvalitativní metodologie by tedy nikdy nemělo být prvním krokem vznikajícího výzkumného plánu.

1.3.1 Co dokáže kvantitativní výzkum

Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Logické usuzování je v kvantitativním přístupu deduktivní: na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz a následně ověřováno. Výstupem výzkumu je ověření určité hypotézy či teorie. Takto provedený výzkum umožňuje zobecnění získaných výsledků a formulování obecně platných pravidel. Pokud provedeme náhodný výběr a otestujeme hypotézu na náhodném reprezentativním vzorku, můžeme použít statistické testy významnosti.⁷

Výzkum s použitím kvantitativní metodologie se soustřeďuje hlavně na ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují. Ještě před vlastním empirickým výzkumem je nezbytné znát proměnné a postup interpretace dat.

⁷ Statistické testy významnosti nelze používat bez reprezentativního vzorku, jak ukazuje například Blahuš (2000). V článku autor ukazuje, co je a není statistická významnost a proč je lepší v některých případech použít nestatistické hodnocení velikosti rozdílu a vztahu.

Po provedení kvantitativního výzkumu na reprezentativním vzorku českých učitelů můžeme například oprávněně tvrdit, že ¾ českých učitelů ztotožňují význam termínu tvořivý s termínem inteligentní, výmluvný či aktivní, a proto se neshodnou na definici tvořivého žáka s definicemi v současné odborné literatuře (podle učitelů bude tvořivým žákem někdo jiný než podle projektivních testů tvořivosti). S takovou hypotézou však již přicházíme do výzkumu. Totéž tvrzení však nelze obhájit pouze po provedení kvalitativního výzkumu.

Lze si představit, že výzkumník bude sledovat takové proměnné, jako je tvořivá výuka učitele, jeho věk, pohlaví, délka praxe atd. Bude při tom vycházet z důkladné znalosti teoretické literatury týkající se tvořivosti a na základě toho vytvoří operacionální definici toho, jak vlastně tvořivost v rámci šetření rozpoznat a měřit (např. pomocí dotazníku pro žáky). Pokud se mu to podaří, může přinést tvrzení o tom, jaký podíl učitelů disponuje vysokou, střední a nízkou mírou tvořivé výuky a jak příslušnost k jednotlivým typům souvisí s věkem a pohlavím učitelů či délkou jejich praxe. Pokud při tom použije statisticky reprezentativní vzorek, může tvrdit, že poměry a vztahy, které objevil v tomto vzorku, jsou zobecnitelné na populaci českých učitelů.

Kvantitativní přístup je však nevhodný pro některá témata, neboť tento přístup může zásadním způsobem omezovat zkoumanou realitu. Podívejme se na následující příklad.

Příklad z výzkumu 1.4

Pro studium komunikačního klimatu středoškolské třídy zvolil Lašek přeložený dotazník *Communication Climate Questionnaire (CCQ)* z roku 1983. Dotazník obsahoval 17 tvrzení, ke kterým se žáci měli vyjádřit na pětistupňové škále. Výzkumný vzorek kvantitativního výzkumu činil 924 žáků, kteří nebyli vybráni náhodným reprezentativním výběrem. Žáci se měli vyjádřit k následujícím výro-
kům vztaheným ke svému učitelu: Tento učitel je přísný, poctivý, čestný. Tento učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům; Tento učitel má favorizované studenty.

Teoretický koncept, který byl výzkumem testován, dělí komunikační klima třídy na dva typy: defenzivní a suportivní. Výzkum dospěl k závěru, že komunikační klima nahliženo z perspektivy suportivních a defenzivních aktivit učitele významně závisí na délce učitelovy praxe ve škole (závislost je nepřímo úměrná).

Zdroj: Lašek, 1994

Výše zmíněný přístup k identifikaci školního klimatu je jedním z používaných přístupů již od sedmdesátých let 20. století. Kvalitativní badatelé by však namítli, že není možné pomocí připraveného dotazníku postihnout všechny

SVARČÍČEK a kol.

determinanty působící na klima třídy. Zadrulé by si kladli otázku, jak žáci rozuměli termínům přísný, čestný či poctivý učitel. Zatřetí by zkoumali, jak vypadá proces vývoje komunikačního stylu učitele. Mareš a Ježek (2006) připomínají, že kvalitativní přístup zkoumání školního klimatu je také vhodnější pro praktické využití výsledků.

1.3.2 Co dokáže kvalitativní výzkum

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozproštěný sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Ide o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je **formulování nové hypotézy či teorie**, jak konstatuje již Smekal (1983, s. 56). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevu, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

Příklad z výzkumu 1.5

Jedním z prvních kvalitativních výzkumů, který zdůraznil vznik nové hypotézy, je Beckerova studie uživatelů marihuany z roku 1963. Becker jako stoupenec symbolického interakcionismu zjistil, že účinek marihuany závisí na tom, jaký význam a interpretaci uživatel prožitku udělí. Do té doby panoval názor, že požitek z drogy je přímo úměrný množství látek v ní obsažených. Podle Beckera je zážitek z užití marihuany ovlivněn specifickým způsobem, který závisí na naučení se tří kroků. Nejprve se uživatel musí naučit přijímat marihuanu takovým způsobem, aby se mohly objevit fyziologické projevy, naučit se rozpoznat tyto projevy a naučit se užívat si těchto projevů. Becker tak prokázal (jeho studie byla s úspěchem opakována), že vliv drogy není ovlivněn pouze chemicky, ale je sociálně konstruován na základě sdílené zkušenosti s jinými uživateli.

Zdroj: Becker, 1998

Příklad z výzkumu 1.6

Sdílení injekčních jehel při užívání drog je od začátku devadesátých let 20. století známé jako rizikový faktor při šíření HIV. V USA proto byly uskutečněny informační kampaně, aby uživatelé drog při nitrožilní aplikaci drogy používali

nové jehly. Později provedené výzkumy potvrdily, že výrazně klesl počet jedinců sdílejících jednu jehlu, ale vysoký přenos HIV v rámci této populace neklesl.

Zúčasťnéne pozorování uživatelů heroínu potvrdilo, že už nedochází ke sdílení jehel. Zároveň však přišlo s poměrně překvapivými informacemi, které vysvětlily vysoké procento přenosů HIV. Bylo totiž zjištěno, že existuje mnoho nepřímých možností k nakažení prostřednictvím výroby drogy a přípravy její aplikace (nádob, tekutiny, nástroje). Kvalitativně orientovaný přístup s metodou zúčasťnéneho pozorování tak přispěl k pochopení chování drogových uživatelů v souvislosti s HIV.

Zdroj: Macková a kol., 2005

Hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Při psaní práce by na to neměli výzkumníci v žádném případě zapomínat a měli by se vyvarovat výroků, které zobecňují uvedená tvrzení.

1.4 Kvalitativní versus kvantitativní? Kombinace přístupů

Kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z jiných epistemologických předpokladů, většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné analytické postupy a dávají odlišné závěry. Tyto závěry však nejsou lepší, horší, ani souperiční. Například při postupu použití kvalitativní metodologie a posléze kvantitativní metodologie, lze vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širokém vzorku. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je možné použít oba přístupy.⁸ Je tedy vidět, že nejsou souperičními programy. Výběr jednoho či druhého typu zkoumání by se měl řídit především **výzkumným záměrem**: napřed máme zkoumaný problém a teprve poté hledáme jeho řešení.

Ani jedna z obou metodologií **není paradigmatická**.⁹ Tento termín zavedl do filozofie vědy Kuhn (1997) a použil ho k charakterizaci obsahových, nikoli formálních předpokladů vědy. Paradigmata jsou „obecně uznávané výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“ (s. 10). Klasickým příkladem je newtonovská fyzika, která byla vystřídaná jiným paradigmatickým až díky Einsteimově teorii

⁸ Více o kombinaci přístupů a konceptu triangulace pojednáváme v podkapitole 5.5.

⁹ Viz například Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 111), Hendl (2005, s. 21).

relativity (dalším příkladem je aristotelský systém dynamiky ve fyzice či ptolemaiovská astronomie). Paradigma je konkrétní řešení vědecké hádanky. Vývoj vědy je podle Kuhna následující: Ve fázi normální vědy existuje vůdčí paradigma, které je po fázi vědecké revoluce (kdy několik paradigmát soupeří o uznání) nahrazeno paradigmátem druhým.

Ačkoli nelze kvantitativní a kvalitativní metodologii označit za dvě paradigmat, můžeme na ně nicméně nahlížet jako na **dva rozdílné diskurzy** či **přístupy**. Diskurz je zde chápán jako strukturovaná forma myšlení, která obsahuje racionální argumentaci odrážející specifické problémy určitého oboru v určité době. Diskurzy jsou kulturně a historicky podmíněné systémy zásad, forem a pravidel sloužících ke komunikaci o pojmech, termínech, problémech a vědeckých otázkách (Foucault, 1994). Paradigma tvoří dvě části, zaprvé systém základních teoretických předpokladů, které jsou uznány v daném čase všemi členy vědecké komunity, a zadruhé systém konkrétních vědeckých problémů, které byly uspokojivě vyřešeny pomocí výše zmíněných teoretických předpokladů a můžeme je najít v učebnicích. Oproti paradigmatu je diskurz obecnější a má formálnější podobu racionální rozpravy o veškerých otázkách vědy i kultury. V kostce řečeno, diskurz je způsob (vědecké) argumentace řízené specifickými pravidly a obsahující specifické pojmy. Paradigma je konkrétní výsledek vědecké práce. Proto se nám zdá vhodnější mluvit o kvalitativní a kvantitativní metodologii jako o dvou odlišných přístupech, nikoli paradigmatech.

1.5 Shrnutí

Obrat ke kvalitativní metodologii bývá někdy dáván do souvislosti s celkovou změnou orientace ve vědách. Toulmin hovoří o čtyřech tendencích v moderních vědách druhé poloviny 20. století: návrat k ústnímu, ke specifickému (konkrétnímu), k místnímu a k časovému (viz Flick, 1999).

V této kapitole jsme se nejprve pokusili kritickým přehlednutím různých charakteristických znaků kvalitativního přístupu nalézt vhodnou definici kvalitativního přístupu. Domníváme se, že pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení: výběr tématu, analýza a interpretace dat a závěry výzkumu. Dále bylo cílem kapitoly ukázat, co vše podmiňuje kvalitativní výzkum, který se odehrává v procesu střídání sběru dat a jejich analýzy a interpretace. Na základě vymezených charakteristik, silných a slabých

stránek kvalitativního výzkumu jsme dále ukázali, že kvalitativní a kvantitativní přístupy nejsou soupeřící paradigmat. Naopak, současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu toto silně reflektuje a snaží se oba přístupy kombinovat s cílem maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů.