



# Tvorba případových studií pro výzkumné účely<sup>1</sup>

JIŘÍ MAREŠ

**Abstrakt:** Přehledově-metodologická studie je věnována těm případovým studiím, které jsou určeny pro výzkumné účely; ponechává stranou případové studie, jež se používají ve výuce. Výklad je členěn do tří částí. V první části jsou vymezeny základní pojmy a podán přehled termínů, jež se používají v anglicky psané literatuře. Případová studie je v této práci charakterizována jako výzkumný přístup, v jehož rámci lze použít řadu konkrétních výzkumných metod. Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu a zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života. Nejčastěji hledá odpovědi na otázky typu „jak“ a „proč“. V zahraniční literatuře se vyhranily dva základní metodologické přístupy ke koncipování případových studií: první se řadí do sociálně konstruktivistického směru bádání a má charakter kvalitativního výzkumu, druhý vychází spíše z post-positivismu a má charakter smíšeného výzkumu. Tato přehledově-metodologická studie přibližuje případové studie používající smíšený přístup. Ve druhé části práce jsou charakterizovány hlavní typy případových studií, jejich možnosti a meze. Patří k nim: deskriptivní, explorativní, explanační, instrumentální, intrinzitní a evaluační případové studie. Třetí, nejrozsáhlejší část práce popisuje jednotlivé etapy vytváření případové studie: koncipování projektu případové studie; výběr zkoumaných subjektů, jevů a institucí; sběr dat; analýzu dat; interpretování získaných výsledků; možnosti zobecňování získaných výsledků; sepsování a zveřejňování případové studie.

**Klíčová slova:** případová studie, pedagogicko-psychologický výzkum, kvalitativní přístup, smíšený přístup.

## ÚVOD

Případová studie není novodobý jev – předkládat lidem pro poučení konkrétní příběhy ze života lidí a institucí má staletou tradici. Z hlediska účelu můžeme rozlišit dva typy případových studií.

Jeden se využívá pro pedagogické účely a jeho cílem je zkvalitnit výuku dětí, dospívajících i dospělých, přiblížit ji reálnému životu. Motivovat žáky a studenty k učení tím, že se jim předkládají k řešení zajímavé problémy z běžného života anebo modelové případy (blíže viz např.

<sup>1</sup> Studie byla podpořena programem PRVOUK P37/09.



Šauer & Lisa, 2007; Štrach, 2007; Hadj Moussová, 2005; Tachecí, 2013). Zvláště užitečné mohou být případové studie v přípravě budoucích učitelů, i když se u nás na fakultách připravujících učitele s nimi zatím příliš nepracuje.<sup>2</sup> Tento typ případových studií však ponecháváme stranou a soustředíme se jen na druhý typ případových studií, který se používá pro výzkumné účely.

Použití případových studií pro vědecké výzkumy se sice ojediněle objevilo už v 19. století,<sup>3</sup> ale podle Johanssona (2003) se začalo naplno využívat až ve 20. století. Johansson postuluje dvě rozdílné výzkumné tradice, které se vyvíjely souběžně, ale po řadu desetiletí odděleně. Jednak to byla pozitivistická tradice (statistické analýzy archivních dat, průzkumy veřejného mínění), jednak to byla hermeneutická tradice (antropologické výzkumy). K první generaci výzkumných případových studií patří podle Johanssona terénní výzkumy amerických sociologů, kteří použili postupy známé z kulturní antropologie ke zkoumání společnosti. Jsou známi pod označením Chicagská škola. Pak opanoval výzkumné pole logický pozitivismus, jehož éra ve výzkumu vrcholila po 2. světové válce. Poté, jak jeho vliv slábl, se postupně otevíral prostor pro další etapu.

Ve druhé polovině šedesátých let se kvantitativní a kvalitativní přístupy začaly postupně sblížovat a objevila se druhá generace výzkumných případových studií. V těchto studiích už se oba přístupy začaly používat společně, byť v rozdílných vzájemných proporcích. Začínala éra *smíšeného* přístupu, která zesílila v 21. století.

V domácí metodologické literatuře bývá případová studie považována za jeden ze základních a nejrozšířenějších typů *kvalitativního* výzkumu (Mioviský, 2006, s. 94). Naopak Sedláček (2014) konstatuje, že v případové studii využívá badatel veškeré dostupné metody sběru dat: kvalitativní techniky, ale vyloučeny nebývají ani metody tradičně uplatňované v kvantitativních šetřeních. Vždy totiž závisí na výzkumné otázce a charakteristikách studovaného případu. Výsledky získané všemi použitými metodami je třeba interpretovat dohromady, neboť je vhodné studovaný případ vyložit jako integrovaný systém<sup>4</sup> (Sedláček, 2014a, s. 99). Podobně Walterová & Starý (2006) upozorňují na případové studie využívající smíšený či dokonce jen kvantitativní přístup.

Zřetelným dokladem smíšeného přístupu, který byl použit v rámci vícepřípadové studie základní školy, je publikace Dvořáka, Starého, Urbánka et al. (2010). Badatelé ve svém výzkumu využili pozpo-

<sup>2</sup> Štech přímo říká: „Na rozdíl od zavedené praxe kauzistických rozborů (trestní právo, psychologické výcviky, lékařská atestační příprava) a explicitace schémat profesního jednání se zdá, že tyto postupy profesionalizace u učitelů opravdu chybějí“ (Štech, 1995, s. 38).

<sup>3</sup> V odborné literatuře se předpokládá, že jedním z prvních autorů, kteří použili případovou studii pro výzkumné účely, byl Francouz Frederic Le Play v roce 1829. Zkoumal podoby rodinných rozpočtů.

<sup>4</sup> Proto Sedláček kritizuje např. studii Walterové et al. (2001), neboť v té jsou výsledky, které byly získány jednotlivými metodami, vyhodnoceny odděleně, samostatně (Sedláček, 2014a, s. 100).



rování (terénní poznámky, záznamové archy, videozáznamy), analýzu dokumentů (školní vzdělávací programy, výroční zprávy, inspekční zprávy, texty o autoevaluaci, výsledky testů, texty písemných zkoušek), rozhovory (individuální rozhovory, diskuse v ohniskových skupinách), dotazníková šetření (dotazníky klimatu tříd, klimatu učitelských sborů) apod.

Z předchozích dvou odstavců je zřejmé, že se tato studie soustřeďuje na využití případových studií v pedagogicko-psychologickém výzkumu. Má charakter přehledově-metodologické studie, která vychází z nejnovější zahraniční i domácí literatury. Pokud jde o autorovy osobní zkušenosti s empirickými výzkumy tohoto typu, jsou omezeny na empirické sondy převážně ze zdravotnické, nikoli pedagogické sféry.

**Cíle** předkládané přehledově-metodologické studie jsou tyto. S oporou o dostupnou literaturu: 1. ukázat obtíže při vymezování pojmů „případ“ a „případová studie“; 2. uvést možné typy výzkumných případových studií a způsob jejich projektování; 3. charakterizovat způsoby vybírání „případů“ a sběr výzkumných dat; 4. popsat postupy při analýze získaných dat, interpretaci výsledků a jejich zobecnování; 5. přiblížit postupy, jež usnadňují sepisování a zveřejňování výzkumných případových studií.

## VYMEZENÍ POJMŮ A POUŽÍVANÁ

### TERMINOLOGIE

Jednotkou případové studie je **případ**, což je široké a zastřešující označení. Rozumí se jím hlavní předmět zkoumá-

ní v rámci případové studie. Obvykle jde o konkrétní entitu, např. osobu, organizaci, instituci, komunitu, ale i program, politický postup, proces (Yin, 2014, s. 237). Jednotkou však může být i větší celek typu region či stát. V rámci sociální jednotky se pak studují kupř. sociální vztahy mezi lidmi, sociální role aktérů, určitý proces, zajímavý jev, událost, způsob fungování instituce atp. V pedagogicko-psychologickém kontextu se může jednat o žáka, skupinu žáků, školní třídu; učitele, učitelský sbor, vedení školy, školu jako konkrétní organizaci v určité lokalitě anebo obecněji školu jako společenskou instituci; interakci učitel–žáci, kurikulum apod.

Ještě v roce 1995 si J. Průcha posteskl, že „v českém pedagogickém výzkumu se metoda případové studie uplatňuje zřídka a o této metodě u nás chybějí základní popisy a metodologické instrukce“ (Průcha, 1995, s. 64). Od té doby se situace změnila k lepšímu. Zkoumaným „případem“ se v domácím kontextu stali např.:

- žáci, děti a dospívající: „premiant“ a „propadlík“ na základní škole z pohledu učitelů (Kučera, 1995), „dobrý žák“ na základní škole z pohledu žáků samotných (Semerádová, 1995), „problémový žák“ na základní škole z pohledu školního psychologa (Skřípcová, 1996), žáci základní školy a jejich volba povolání z hlediska žákovy identity (Kučera, 2001), žáci základní školy a jejich volba povolání z pohledu jejich samotných a třídní učitelky (Doubek & Levínská, 2005), žáci základní školy, jejich volba další životní dráhy a hlediska, která volbu ovlivňují (Kučera, 2004); děti, které vyrůstají v rodině, v níž se mluví

více jazyky (Čevelová, 2010), dospívající a jejich závislostní chování na internetu (Vondráčková, 2011);

- rodiče žáků: typizační postupy rodičů a učitelů při charakterizování žáků (Štech & Viktorová, 1995); spolupráce rodičů se školou v malotřídní škole (Trnková, 2004);
- učitelé a ředitelé: identita učitele výchovy k občanství (Staněk, 2010), ředitelovy postupy při řízení školy (Pol, 2007; Sedláček, 2014b); postupy ředitelky při řízení vesnické školy (Sedláček, 2008);
- škola: škola a její fungování (Walterová, 2002, 2006; Walterová & Starý, 2006; Dvořák, Starý & Urbánek, 2015), školy a jejich vzájemná kolegiální evaluace (Michčik, 2014);
- reforma: kurikulární reforma na gymnáziích (Píšová, Kostková & Janík, 2011); vzdělávací reforma v Ontariu (Veselý, 2013);
- školní vzdělávání v jedné konkrétní zemi (*single country studies*): v Německu (Ježková, von Kopp & Janík, 2009), ve Velké Británii (Ježková, Dvořák & Chapman, 2012), ve Švédsku (Ježková, Dvořák, Greger & Daun, 2012), v Ruské federaci (Ježková, Walterová & Abankina, 2013), v Estonsku (Ježková, Krull & Trasbergová, 2014).

Pojem **případová studie**<sup>5</sup> (*case study*) není snadné definovat, protože zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci studia určitého případu (či několika případů) sledují. Vymezení případové studie jako výzkumného *přístupu* (nikoli výzkum-

né metody) má své oprávnění, protože taková studie se může provádět pomocí různých výzkumných metod (pozorováním, individuálními rozhovory, diskusí v ohniskové skupině, obsahovou analýzou dokumentace,<sup>6</sup> dotazníkovým šetřením atd.). Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.

Nejběžnější, ale nikoli nejpřesnější charakteristika říká, že jde o popis jedné nebo dvou osob (v medicíně pak pacientů) se stejnými nebo podobnými problémy, účelem kterého je buď uvést novou představu, nebo potvrdit předchozí nález (Mihál, 2003). Nebo obecněji: jde o detailní studium jednoho nebo několika málo případů, jimiž se snažíme zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Hendl, 2005, s. 104).

Musíme však připojit jedno varování: charakteristiky uvedeného typu odpovídají běžně sdíleným představám o tom, co je případová studie. Nejsou sice přímo chybné, ale jsou velmi *zjednodušující* a tím i značně zavádějící, říká Flyvbjerg (2006).

Dán Flyvbjerg kritizuje pět mylných představ, které zkreslují pohled na případové studie:

1. Obecné, tj. teoretické poznání, které je nezávislé na kontextu, v němž vzniklo, je cennější než poznání konkrétní, praktic-

<sup>5</sup> V medicíně, ošetrovatelství, klinické psychologii se používá termín *kazuistika* (viz např. Mihál, 2003; Subkatedra klinické psychologie, 2014).

<sup>6</sup> Podrobněji o využití obsahové analýzy v případových studiích pojednává práce Kohlbachera (2006).



- ké, které je závislé na kontextu, z něhož vzniklo.
2. Člověk nemůže zobecňovat na základě jednoho individuálního případu. Z toho plyne, že případová studie nemůže přispívat k rozvoji vědeckého poznání.
  3. Případové studie jsou užitečné především pro generování výzkumných hypotéz. Jsou tedy jen první etapou výzkumného procesu. Pro testování výzkumných hypotéz a formulování teorií jsou vhodnější jiné výzkumné metody.
  4. Kvalita případové studie je závislá na badateli, studie tedy může přinášet zkreslená data. Badatel mívá tendenci vidět to, co chce vidět; chce si potvrdit svá očekávání, své předem vytvořené představy o osobách, vztazích, jevech.
  5. Obvykle je obtížné sumarizovat specifické případy a na jejich základě formulovat obecné výroky, dospívat k určitým teoriím (modifikovaně podle Flyvbjerga, 2006).

Angličan Bassey (1999) říká, že je čas rekonstruovat pojem „případová studie v pedagogice“, neboť jde o důležitou strategii pro rozvoj pedagogické teorie. Tato strategie dovoluje

osvětlit vzdělávací politiku a obohacuje vzdělávací praxi. Případové studie (spolu s experimenty a akčním výzkumem) patří do kategorie výzkumů, které studují singularitu, tj. jedinečné jevy. Jdou dvěma směry: 1. vedou k vyprávění příběhů a k obrázkům; obojí dovoluje lépe interpretovat zvolené případy; 2. vedou k „neostrým generalizacím“ (*fuzzy generalizations*), které se liší od generalizací statistických.

Zajímavou cestou k definování obecného pojmu případová studie se vydali australští autoři Christie, Rowe & Perry et al. (2000). Vzali si osm definic pojmu „případová studie“ od osmi různých autorů, přičemž nejvíce charakteristik získali z prací Sanderse (1981), Smithe (1988) a ze staršího vydání práce Yina (1989). Dospěli k 25 charakteristikám, jimiž jednotliví autoři vymezují případovou studii. Shoda byla minimální: mezi osmi výchozími autory se pohybovala od 1 do 4 charakteristik.

Pokusili jsme se jimi uváděné charakteristiky sdružit do dvou skupin: nejfrekventovanější (vyskytly se 3–4krát) a relativně častější (vyskytly se dvakrát). Vynechali jsme ty, které se vyskytly jen jednou (tab. 1).

**Tab. 1.** Charakteristiky uváděné v osmi definicích pojmu „případová studie“ (upraveno podle Christie et al., 2000, s. 14)

<b>Případová studie je výzkumný přístup, který je:</b>	
nejfrekventovanější charakteristiky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kvalitativní, deskriptivní, exploratorní (průzkumný), explanační (vysvětlující)</li> <li>• holistický</li> <li>• pracuje s různými typy dat</li> <li>• v kontextu reálného života se primárně zaměřuje na současnost</li> </ul>
častější charakteristiky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajímá se především o otázky typu „jak“ a „proč“</li> <li>• badatel sleduje případ, ale jeho průběh neovlivňuje</li> <li>• dovoluje zachytit unikátní konfiguraci lidského bytí</li> <li>• hranice mezi studovaným jevem a jeho kontextem není jasně vymezena</li> <li>• rozvíjí situační teorie</li> <li>• může být základem pro budoucí systematický výzkum</li> </ul>



Jak už to bývá v humanitních oborech, i v této oblasti není odborná terminologie ještě ustálena ani v zahraničí, ani u nás. Je to dáno především odlišnými teoretickými východisky. Hendl (2005, s. 113) zmiňuje kupř. realismus, postpozitivismus, konstruktivismus, interpretativismus. Termín realismus však je příliš všeobecný a tím nepřesný. Odborníci rozlišují jeho různé podoby: na jednom pólu stojí naivní realismus, který předpokládá, že existuje jediná sociální realita, jež se řídí neměnnými zákonitostmi (což se velmi blíží pozitivistickému pohledu). Na druhém pólu se nachází subtilní, transcendentální realismus (Miles & Huberman, 1984; Yin, 1989) či *thinking realism* (Maxwell, 2005). Tento termín překládají Dvořák et al. jako implicitní realismus (2010, s. 43). Jiní autoři uvádějí vývojovou linii, která determinovala užití výzkumných metod a ve svých pozdějších fázích vedla k širšímu používání případových studií ve výzkumu: šlo o pozitivismus, kritickou teorii, konstruktivismus, vědecký realismus (Christie et al., 2000).

V zahraniční odborné literatuře najdeme podle Hyettové et al. (2014) nejméně dva hlavní směry, dva odlišné *metodologické* přístupy. V jejich teoretickém rámci jsou pak výzkumně zaměřené případové studie koncipovány. Jeden směr představují práce Stakeho (1995) a Merriamové (2009), které se opírají o interpretativní sociálně-konstruktivistické paradigma. Druhý směr představují práce Yina (1989, 2012, 2014), Eisenhardtové (1989), Flyvbjerga (2006, 2011), které vycházejí z postpozitivistického paradigmatu. Zá-

kladní rozdíl mezi oběma směry spočívá v tom, že první směr (sociálně-konstruktivistický) se opírá o transakční metodu zkoumání, při níž je výzkumník osobně „vnořen“ do případu. Případ je rozvíjen v rámci osobního vztahu mezi výzkumníkem a informantem a jako celek představuje kvalitativní metodologický přístup. Nakonec je případová studie předkládána zaangažovanému čtenáři, kterého autor zve ke spoluúčasti při rozvíjení případu (Hyett et al., 2014).

Druhý směr (postpozitivistický) se opírá o jasně definovaný výzkumný projekt. Výzkumník dbá na validitu získaných výsledků, hlídá si potenciální rizika, jež mohou výsledky zkreslit při pilotním nebo explorativním (vysvětlujícím) výzkumu. Všechny důležité složky zkoumaného případu jsou při tomto pojetí adekvátně popsány, pečlivě studovány a důkladně analyzovány (Hyett et al., 2014).

Existuje i jiný pohled. Podle Brownové (2008) je situace složitější, neboť metodologické přístupy k tvorbě případových studií nejsou disjunktní, nýbrž tvoří plynulé kontinuum. Místo dvou postuluje autorka tři směry, které představují tři body na onom kontinuu: jeden krajní pól tvoří přístup Stakeho, druhý krajní pól přístup Yina, zatímco přístup Merriamové lze označit za jakýsi střed. Rozdíly mezi hlavními představiteli označuje Brownová metaforicky takto: Stake je podoben umělci, básníkovi, hudebnímu interpretovi, Merriamová se podobá zkušenému pedagogovi-praktikovi a pragmatikovi, zatímco Yin přesnému a důkladnému metodologovi.



Přiznáváme, že je nám bližší Yinův přístup, který má charakter *smíšeného* metodologického přístupu; zmíněná preference smíšené metodologie se promítá i do pojetí naší přehledově-metodologické studie. Je to zásadní rozhodnutí, které bylo motivováno těmito důvody. Je-li smíšený přístup dobře zvládnutý, dovoluje lépe uchopit složitost reality. Umožňuje koncipovat výzkumný projekt jako mnohoúrovňový; jako fixní a současně emergentní, jako exploratorní i konfirmatorní, jako sekvenční nebo paralelní. Dovoluje využít (pochopitelně v závislosti na proporci kvalitativní a kvantitativní části) větší spektrum výzkumných metod. Staví na různosti pohledů informantů, dovoluje zachytit i nečekané aspekty zkoumaného jevu; rozšiřuje tedy spektrum získaných dat. Vede k celistvějšímu pohledu na zkoumaný jev, zvyšuje důvěryhodnost závěrů a otevírá cestu jak ke zpřesňování teorie, tak i k praktickým aplikacím.

Podívejme se nyní na některé odborné termíny, které zachycují určité typy a určitá zaměření případových studií (tab. 2).

Probrali jsme některé koncepční a terminologické aspekty a nyní je čas přejít k věcným aspektům případových studií.

## TYPY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Různí autoři rozlišují různé typy případových studií. Jedním ze základních kritérií je *počet* zkoumaných případů. Rozlišují se dvě skupiny:

- jednopřípadové či individuální případové studie;

- studie s více než jedním případem (konsenzuální označení pro *multiple-case study* v češtině zatím neexistuje).

Na problém s překladem anglického termínu do češtiny upozornili už před časem Dvořák et al. (2010, s. 32). V domácí odborné literatuře se totiž setkáváme s těmito překlady: mnohonásobná případová studie (Hendl, 2005, s. 110; Sedláček, 2014a, s. 106); mnohopřípadová studie (Hendl, 2005, s. 110, 152; Sedláček, 2014a, s. 106); vícečetná případová studie (Walterová & Starý, 2006); vícepřípadová studie (Dvořák et al., 2010 – název monografie a většina textu<sup>7</sup>); na Slovensku pak případová štúdiá s viacerými prípadmi (Vasilová, 2013). Všechny tyto výrazy se chápou jako synonyma a mají charakterizovat skutečnost, že badatel studuje nikoli jeden, nýbrž několik případů. Problém je však nejméně trojí: a) věcný, který lze shrnout do otázky: Kde je horní hranice zkoumaného počtu případů, za níž už není korektní používat označení případová studie, neboť jde o srovnávací výzkum?; b) časový – u případové studie s jedním případem badatel zkoumá zvolený případ dlouho, tj. měsíce až léta; zatímco při více případech bývá interval mnohem kratší: dny či týdny, výjimečně měsíce; c) jazykový – jak nejlépe česky vyjádřit větší, nikoli však vysoký počet případů. Přikláníme se k argumentaci Dvořáka et al. (2010, s. 32), že zkoumaných případů nebývá obvykle mnoho, spíše několik, tj. jen více. Navrhujeme tedy používat jejich termín *vícepřípadová studie*.

<sup>7</sup> Našli jsme však ve výkladovém textu i výraz „vícečetná případová studie“ (Dvořák et al., 2010, s. 29).



Tab. 2. Terminologie užívaná v pracích o případových studiích

Anglický termín	Český termín	Poznámky
case	případ	obsah i rozsah tohoto termínu je velmi široký
single case	jeden případ	
individual case	individuální případ	
unique case	unikátní případ	
extreme case	extrémní případ	
critical case	kritický případ, zásadní případ, krizový případ	
typical case	typický případ	
collective case	kolektivní případ	zahrnuje více než jeden případ, přičemž jeho jednotky mohou, ale nemusí být situovány na jednom místě
case study	případová studie	v lékařských oborech a v klinické psychologii se používá termín <i>kazuistika</i>
single-case study, single case study	jednopřípadová studie (Miovský, 2006, s. 95)	
multiple cases	mnohočetné případy	
multiple-case study	mnohonásobná případová studie, mnohopřípadová studie, vícečetná případová studie, vícepřípadová studie	česká terminologie není ještě ustálena
exploratory case study	exploratorní (průzkumná) případová studie	
explanatory case study	explanační (vysvětlující) případová studie	někdy se používá též termín <i>causal case study</i> (Mills et al., 2010)
pilot case study	pilotní případová studie	
evidence-based case report	<i>kazuistika</i> založená na důkazu (Potomková, 2004)	termín se používá v medicíně
intrinsic case study	intrinšitní případová studie (Hendl, 2005, s. 107)	představuje snahu o holistické porozumění unikátnímu případu
instrumental case study	instrumentální případová studie (Hendl, 2005, s. 107)	nejprve se volí jev, potom se vyhledají případy, které tento jev reprezentují, a ty se nakonec podrobněji prozkoumají
collective case study	kolektivní případová studie (Hendl, 2005, s. 107)	hloubkové zkoumání více případů
multiple site case study (zkráceně MultiSite case study)	studie rozdílně lokalizovaných případů	
teaching case study	výuková případová studie (Šauer & Lisa, 2007; Štrach, 2007)	





Dalším hlediskem je *způsob sledování* případů, tj. zda použijeme jednorázové sledování, anebo případ sledujeme dlouhodobě. Pak rozlišujeme:

- transverzální případové studie (těch je většina);
- longitudinální případové studie (jsou mnohem vzácnější); příkladem může být práce Thomsonové (2007) či u nás Dvořáka, Starého a Urbánka (2015).

Longitudinální případové studie se ovšem mohou lišit podle *směru sledování „případů“ v čase*, podle toho, zda putujeme do minulosti anebo směřujeme do budoucnosti:

- retrospektivní longitudinální případová studie začíná poté, co důležitá událost proběhla; výzkumník ví, jak případ dopadl, a snaží se popsat to, co (z pohledu aktéra či aktérů) předcházelo, tj. snaží se o zpětnou rekonstrukci celého příběhu;
- prospektivní longitudinální případová studie začíná v současnosti a sleduje události tak, jak teprve přicházejí; průběžně shromažďuje data a směřuje do budoucnosti.

Jedním z dalších běžných kritérií jsou *funkce*, které má případová studie ve výzkumu plnit. Podívejme se blíže na nejčastěji uváděné typy.

**Deskriptivní (popisující) případová studie.** Používá se k podrobnému, komplexnímu popisu nějakého jevu reálného života v tom kontextu, v němž se běžně vyskytuje a probíhá.

**Exploratorní (průzkumná) případová studie.** Používá se, když hledáme odpověď na předpokládané příčinné vztahy, které se odehrávají v reálném životě a jsou příliš složité na to, abychom je zkoumali pomocí dotazníků nebo je modelovali v ex-

perimentu. Hledáme strukturu případu, vytváříme si pracovní hypotézy, připravujeme si materiál pro další, přesněji zacílený výzkum.

**Explanační (vysvětlující) případová studie.** Používá se, když (kromě přesného popisu faktů o zkoumaném případě) hledáme mezi konkurujícími si, „soupeřícími“ vysvětleními zjištěných vztahů ta, která dokáží důvěryhodně a přesvědčivě tyto vztahy vysvětlit, a přitom odpovídají všem známým faktům. Nemusí jít jen o jedno „jedině správné“ vysvětlení.

**Instrumentální případová studie.** Používá se, když chce výzkumník prozkoumat konkrétní podoby nějakého obecného jevu. Vyhledá jeden nebo několik případů, které tento obecný jev reprezentují, a důkladně je prostuduje. Cílem výzkumu je hlouběji porozumět teoretickým otázkám typu „jak“ a „proč“ to v reálném životě funguje. Výzkumník se ve svých úvahách snaží jít nad empirická data.

Opakem je **intrinzitní případová studie.** Používá se, když vztah k obecnějšímu rámci není podstatný. Výzkumník studuje jen jeden ojedinělý případ a snaží se u něj jít do velké hloubky. Cílem je pochopit fungování jednotlivých dílčích částí, poznat vnitřní aspekty a na základě toho porozumět svěbytnému fungování tohoto celku. Nejde ani o ověřování pracovních hypotéz, ani o vytváření obecnější teorie.

**Evaluační případová studie.** Používá se, když sice popisujeme nějaký jev, hledáme příčinné vztahy, snažíme se jev vysvětlit, ale především nám jde o jeho zhodnocení podle určitých kritérií. Obvykle se hodnotí nějaký program či intervenční zásah.

**Ukázka 1.** Případová studie „dobrých žáků“ na dvou základních školách (upraveno podle Semerádové, 1995)

**Předpoklad:** Odborná i populárně-naučná literatura, která se zabývá školní úspěšností žáků, se dívá na danou problematiku jen z perspektivy dospělých osob: pedagogů, rodičů, vychovatelů. Nebere příliš v úvahu kontext, v němž „dobří žáci“ žijí a učí se. V obou zmíněných školách bude „dobrý žák“ výjimečným, okrajovým jevem a jeho obraz bude pestřejší a plastičtější než obecná představa laiků (rodičů, prarodičů, širší veřejnosti) opírající se o školní úspěšnost dítěte vyjádřenou známkami. Pestřejší i než předpoklad učitelů, u nichž ke kategorii žákovy školní výkonnosti a školní úspěšnosti přistupuje ještě kategorie dodržování určitých norem, pravidel chování, které by měl školák přijmout a řídit se podle nich.

**Výzkumné otázky:** Jak vidí sami žáci roli „dobrého“, úspěšného žáka ve své třídě a své škole? Jakými postupy „dobří žáci“ dosahují naplnění této role? Proč chtějí být úspěšní?

**Použité metody:** Ve druhém pololetí školního roku 1991/1992 bylo zahájeno sledování jedné sedmé třídy ve škole A a jedné sedmé třídy ve škole B. Výzkum byl ukončen po roce a půl, v době, kdy žáci dokončili docházku na ZŠ, tehdy na konci osmé třídy. Data byla získána z řízených rozhovorů se žáky, doplněna zúčastněným pozorováním ve třídě, krátkými rozhovory s třídní učitelkou a sociometrickým šetřením vztahů mezi žáky v dané školní třídě. U žáků školy A badatelka v rámci sociometrického šetření získala i několik písemných charakteristik dobrého žáka od jeho spolužáků. Šlo tedy o kombinaci metodologie kvalitativní, využívající přístupu školní etnografie, a klasické metodologie kvantitativní.

**Hlavní nálezy:** Byly zjištěny tři typy „dobrého žáka“, tři způsoby jak úspěšně zvládat požadavky školy a tři důvody, proč se žáci ve škole snaží být dobří.

**1. typ:** Hana je inteligentní, citlivá dívka, která svědomitě a téměř bezchybně plní své povinnosti. Zcela splňuje učitelkou i rodičovskou představu vzorného žáka: má samé jedničky a byla přijata na gymnázium, je slušná i poslušná, ve třídě oblíbená, sportuje. Na první pohled tedy zcela bezproblémové dítě. Když se však podíváme blíže, vidíme, že její oblíbenost ve třídě je „jednostranná“, Hana ji neopětuje plně a její postavení zde je výjimečné. Jako by ani nebyla běžným členem skupiny; je totiž jejím vzorem a možná i i ideálem. Spolužačka říká: „*skoro ve většině věcí mi může jít příkladem*“. Školní povinnosti plní prostě proto, že povinnosti se mají plnit.

**2. typ:** Jarda je velmi chytrý a – když pomíneme drobnější kázeňské přestupky – zcela splňuje požadavky kladené školou. Nejen, že se dobře učí, ale je také plně zapojen do společenského života třídy. Je velmi cílevědomý; ví, co chce, a vyvíjí úsilí, aby toho dosáhl, a to jak ve škole, tak mimo ni. Otec je pro něj významným vzorem právě takového úspěšného muže. Velmi dobře ví, co se od něj ze strany dospělých očekává, a umí toho úspěšně využít.

**3. typ:** Tomášův prospěch je velmi slabý, a tak vlastně nesplňuje základní kritérium dobrého žáka. Na druhé straně je snaživý a sociálně dobře zařazený a tím splňuje zbývající dva požadavky. Když však vezmeme v úvahu problémy, s nimiž se chlapec během svého života a hlavně v průběhu školní docházky potkal (opožděný psychosomatický vývoj, dyslexie, úmrtí otce) a které vlastně úspěšně vyřešil, titul dobrého žáka mu právem patří. Tomáš „*moc se neprojevuje, dá se s ním slušně povídat, patří mezi nejslušnější*“.

**Závěr:** Obsah pojmu „dobrý žák“ je relativní a daleko plastičtější, než je obecná představa. Na jeho formování se výrazně podílí psychosociální klima dané školy. Pro žáky školy A je dobrým žákem ten, kdo má poměrně jasný cíl, bojuje o jeho dosažení a je v tomto boji úspěšný, tedy podává dobré výkony. Vysoké IQ spolu s dříve zmíněnou snahou je vlastně samozřejmostí, a to nejen pro žáky, ale i pro jejich učitele. Sociální adaptabilita je zde až na třetím místě pomyslného žebříčku.

Pro žáky školy B je důležitější umět vycházet s lidmi kolem sebe než ovládat akademické školní disciplíny. Vysoké intelektové schopnosti již nejsou tak samozřejmou věcí jako v první škole. Dobrý žák musí mít o školu zájem a musí podávat dobré výkony, ale vědomí cíle je zde výrazně slabší. Naopak pojem špatný žák již dětem není tak vzdálený; má poměrně přesné obrysy a často je pomůckou k vymezení svého protipólu, tedy dobrého žáka.



Uveďme si příklad prospektivní, longitudinální, exploratorní případové studie, která sledovala tzv. dobré žáky. Jaký byl kontext tohoto výzkumu? Šlo o dvě rozdílné školy. První byla škola A s rozšířenou výukou jazyků, kde všichni žáci mají dobré známky, obvykle v I. a II. prospěchovém pásmu. Druhá byla škola B, kde 20 % školáků tvoří děti z romských rodin, policejní vyšetřování trestné činnosti žáků není neobvyklou záležitostí a průměrný prospěch žáků nejčastěji leží v III. a IV. prospěchovém pásmu. Sledovaní „dobří žáci“ navštěvovali nejlepší třídu na své škole. Podrobnosti přináší ukázka 1.

Po této zkrácené ukázce výzkumné případové studie můžeme přejít k systematickému výkladu toho, jak postupovat při přípravě, provedení a zveřejnění výzkumné případové studie.

## PROJEKT UVAŽOVANÉ PŘÍPADOVÉ STUDIE

Případová studie, jež je koncipována pro výzkumné účely a vychází z ideje smíšeného výzkumu, má mít svůj výzkumný projekt stejně jako jakýkoli empirický výzkum.

Potíže jsou dvojí: věcně-terminologické a metodologické. V prvním případě je užitečné rozlišit dvě úrovně uvažování: obecnější, tedy vyšší, která se označuje jako „základní výzkumný přístup“ (např. Hendl, 2005, s. 103) či „design/y“ (Švaříček & Šedová, 2014, s. 83). V kvalitativním výzkumu k nim

patří etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum atd. Nižší, tj. konkrétnější úroveň uvažování bývá nazývána „výzkumný plán“ (Dvořák et al., 2010; Sedláček, 2014a, s. 101), „scénář případové studie“ (Walterová et al., 2001), ale také – což poněkud mate – jako „design“ (Sedláček, 2014a, s. 100). V této práci používáme termín „výzkumný projekt“.

Druhá potíž – metodologická – spočívá v tom, že se odborníci dosud neshodli na tom, který postup je při projektování takové studie nejvhodnější. My se přidržíme stanoviska jednoho z nejzkušenějších badatelů v této oblasti, Američana Yina (2014, s. 27–28). Ten říká: jedním z častých rizik je představa, že výzkumný projekt (Yin používá označení *design*) případové studie má být jakousi podmožinou nebo variantou těch výzkumných projektů, které se používají u jiných výzkumných metod, např. u experimentu. Proto se po dlouhá léta mnozí badatelé domnívali, že případová studie je jedním z typů kvazi-experimentálního výzkumného projektu – jednorázového experimentu s posttestem.

Ve skutečnosti jde o svébytný výzkumný přístup, který musí mít svůj vlastní, specifický výzkumný projekt. Staví na pěti základních složkách, jimiž jsou (Yin, 2014, s. 29):

1. výzkumné otázky: u případových studií jde obvykle o otázky typu „jak“ a „proč“;

**Tab. 3.** Základní typy výzkumných projektů u případových studií (upraveno podle Yin, 2014, s. 50)

	Jednopřípadový projekt	Vícepřípadový projekt
Holistický přístup (pouze jedna jednotka analýzy)	typ 1	typ 3
„Vnořený“ ( <i>embedded</i> ) přístup (více jednotek analýzy)	typ 2	typ 4

výzkumné předpoklady, tvrzení (pokud je lze formulovat);<sup>8</sup>

2. jednotka či jednotky analýzy;
3. logické vztahy mezi získanými daty a předpoklady/tvrzeními: přiřazování konfigurací, komplexů (*patterns*), které k sobě zřejmě patří; formulování možných vysvětlení; analýza vývoje dění v čase, tj. časové řady; konstruování logických modelů; snaha syntetizovat výsledky zkoumání několika obdobných případů;
4. kritéria pro interpretování výzkumných nálezů: nejde o kritéria statistická, ale věcná;
5. důležité je formulovat a ověřovat alternativní, „soutěžící“ vysvětlení toho, co se odehrálo (podrobnější výklad o soupeřících hypotézách je uveden níže).

Výzkumný projekt může vycházet např. z matice typu  $2 \times 2$ . Její základní podobu zachycuje tabulka 3.

Tabulka 3 přiblížila princip, na jehož základě vznikají čtyři typy případových studií. Nyní budeme každý typ specifikovat podrobněji (obr. 1).

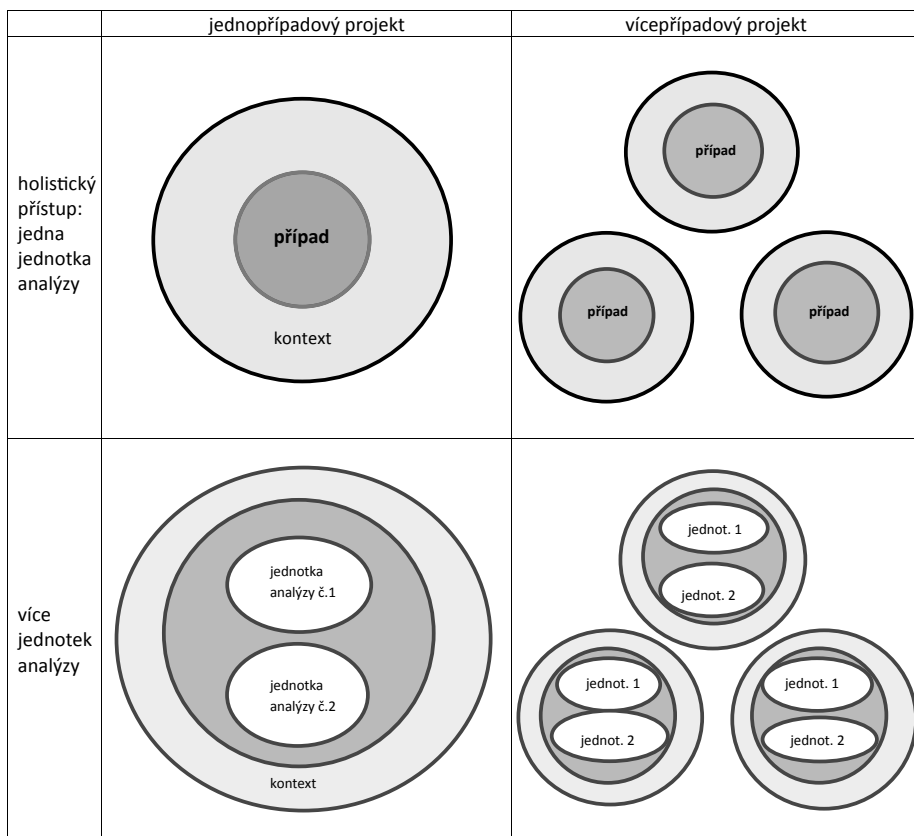
Výzkumný projekt by měl respektovat čtyři základní podmínky korektního

zkoumání. Heslovitě se dají formulovat takto: konstruktová validita, vnitřní validita, vnější validita, reliabilita (Yin, 2014). Tabulka 4 přibližuje vhodné postupy.

Začátečníci obvykle chybují v tom, že volí příliš širokou otázku anebo vyberou téma, které vyžaduje, aby si stanovili příliš mnoho výzkumných cílů. Případ, který se rozhodneme zkoumat, musíme pečlivě vybírat. Témata vhodná pro výzkum jednoho případu či více případů by měla být spíše konkrétní a užší než obecná a velmi široká (Yin, 2014, s. 35).

Výzkumník se musí připravit na to, že svá data bude získávat od lidí a institucí v *každodenních situacích*, v jejich přirozeném prostředí. Ne všichni informanti budou ochotni mu vyjít vstříc. Navíc i ti, kteří budou souhlasit s účastí ve výzkumu, nebudou mít dost času se mu věnovat v běžném provozu či každodenním životě tak, jak by si výzkumník přál. Ne vždy budou také ochotni se zamýšlet nad věcmi, na něž se výzkumník vyptává, neboť o nich tímto způsobem dosud nepřemýšleli.

<sup>8</sup> Tato složka zřetelně poukazuje k tomu, že příprava případové studie zahrnuje i studium dosavadních výzkumů, poznávání dosavadních teorií a výzkumných nálezů. Předpokládá tedy použití smíšeného přístupu, jehož součástí je i kvantitativní výzkum, ověřující předem definované předpoklady. Tím se odlišuje od ateoretických přístupů, které se vyhýbají začleňování vlastních údajů do širšího rámce dosavadního bádání; neusilují o vyvrácení, potvrzení či doplnění výsledků dosavadního výzkumu. U nás se k takovému nezávislému, „absolutnímu psaní“ hlásí Pražská skupina školní etnografie (2005, s. 14).



**Obr. 1.** Konkrétní podoba jednotlivých typů případových studií (upraveno podle Yin, 2014, s. 50)

I když jde o jednopřípadovou studii (tím spíše pokud se jedná o studii s více případy), často není možné, aby celé šetření prováděl pouze jeden badatel. Běžnější je, že se na výzkumu podílí více osob, celý tým badatelů. Příkladem údajů o výzkumném týmu, jeho složení, odborném zaměření a epistemologické orientaci badatelů je podkapitola v publikaci Dvořáka et al. (2010, s. 39 a násl.).

Rámcový výzkumný projekt je třeba podrobněji specifikovat, rozvést do konkrétního plánu postupu. Někdy se mluví o protokolu postupu (v zahraniční literatuře se setkáváme s termínem *study protocol*). Na rozdíl od kvantitativního přístupu (dotazníků, posuzovacích škál apod.) při provádění případové studie kladé výzkumník většinu otázek *sám sobě*, aby hlouběji poznal jev, osobu, proces, který ho zajímá. Výzkumné

**Tab. 4.** Postupy pro zjišťování čtyř metodologicky důležitých aspektů projektu případové studie (upraveno podle Yin, 2014, s. 45)

Metodologicky důležitý aspekt výzkumu	Doporučený postup	Fáze provádění případové studie
konstruktová validita	<ul style="list-style-type: none"><li>• využijte mnoha zdrojů dat a pracujte s mnoha důkazy (ochrana proti námitce „subjektivismu“)</li><li>• zformulujte přesvědčivý řetězec důkazů vedoucích k závěru (tzv. řetězové dokladování)</li><li>• požádejte klíčové informanty, aby Vám pročetli, okomentovali, doplnili či upravili pracovní verzi případové studie<sup>9</sup></li></ul>	sběr dat sběr dat interpretace nálezů
vnitřní validita	<ul style="list-style-type: none"><li>• přiřaďte vzorce chování, konfigurace chování (<i>patterns</i>) tam, kam věcně patří</li><li>• vysvětlete a zdůvodněte podobu vytvořené struktury</li><li>• zformulujte, správně přiřaďte a ohodnoťte „soupeřící“ vysvětlení zkoumaných jevů</li><li>• vytvořte logické modely</li></ul>	analýza dat analýza dat analýza dat analýza dat
vnější validita	<ul style="list-style-type: none"><li>• v jednopřípadových studiích využijte dosavadní známé vysvětlující teorie (jde o zkoumání „analytické“ generalizace, nikoli o dosažení statistické generalizace)</li><li>• ve vícepřípadových studiích použijte logiku replikování dosavadních nálezů</li></ul>	tvorba výzkumného projektu tvorba výzkumného projektu
reliabilita	<ul style="list-style-type: none"><li>• vedte pečlivě protokol o výzkumu a prozkoumejte, zda někde nedošlo k pochybení či zkreslení</li><li>• vytvořte databázi výzkumných dat a analyzujte případné chyby či zkreslení</li></ul>	sběr dat sběr dat

otázky mu mají pomoci, aby si vyjasnil, které údaje potřebuje získat, proč potřebuje právě tyto údaje, k čemu mu poslouží. Nemůže jít o izolované, na sobě nezávislé výzkumné otázky, naopak: mají být vzájemně propojeny, aby odpovědi na ně daly celkovou představu a identifikovaly vzájemné vztahy mezi studovanými jednotkami.

Podle úrovně obecnosti lze při koncipování výzkumného plánu rozlišit pět úrovní otázek:

1. úroveň: výzkumné otázky, které budou kladeny informantům v rámci specificky zaměřených rozhovorů;
2. úroveň: otázky, které se týkají studovaného případu a na něž výzkumník bude v rámci výzkumu hledat odpovědi;
3. úroveň: výzkumné otázky, které se týkají konfigurací, komplexů, jež se vyskytují v získaných datech;
4. úroveň: výzkumné otázky, které se týkají případové studie jako celku a zjištění, jež přinesla (vztah konkrétních výsledků k poznatkům uváděným v odborné literatuře);
5. úroveň: výzkumné otázky, které se týkají využití získaných výsledků – náměty pro další výzkum, možnosti zobecnění

<sup>9</sup> Mluví se také o tzv. účastnické validizaci – *member checking* (Dvořák et al., 2010, s. 60).



získaných závěrů, doporučení pro praxi, pro administrativní rozhodnutí apod. (upraveno podle Yin, 2014, s. 90–91).

Doporučuje se, aby každá výzkumná otázka na úrovni č. 2 byla doplněna o seznam zdrojů, s jejichž pomocí bude výzkumník hledat adekvátní odpověď. K těmto zdrojům obvykle patří: úřední dokumenty (např. výroční zprávy škol, inspekční zprávy), dále archivní záznamy (podklady k jednání, zápisy z jednání, důležitá korespondence, diáře, deníky), rozhovory s informanty, přímé pozorování (osob, procesů, událostí), zúčastněné pozorování, hmotné artefakty (fyzické předměty).

Jednotlivé výzkumné otázky na úrovni č. 2 by neměly být izolované, nýbrž navzájem propojené. Měly by zvolené téma rozvíjet z různých aspektů, přispívat k jeho důkladnému poznání a k ověření kvality získaných údajů.

### VÝBĚR ZKOUMANÝCH SUBJEKTŮ, JEVŮ, INSTITUCÍ

Dříve, než výzkumník začne studovat určitý případ či více případů, měl by předem definovat kritéria, podle nichž bude tyto případy hledat a poté je vybírat pro detailnější zkoumání. V mnohých zahraničních publikovaných studiích právě ten-

**Tab. 5.** Strategie pro výběr vzorků a případů pro detailní výzkum (upraveno podle Flyvbjerg, 2006, s. 230)

Typ výběru		Účel výběru
<b>A</b>	<b>náhodný výběr</b>	<b>Výhnout se systematickému zkreslení vzorku. Pro zobecnění nálezů je rozhodující korespondence základního a výběrového souboru.</b>
A1	znáhodněný výběr	Dosáhneme reprezentativnosti vzorku, což nám umožní zobecnit nálezy na celou populaci.
A2	stratifikovaný náhodný výběr	Nejprve stanovíme podskupiny, z nichž budeme vybírat. V rámci těchto podskupin provedeme náhodný výběr. Zobecnění nálezů platí pro speciálně vybrané podskupiny celé populace.
<b>B</b>	<b>výběr zaměřený na získání specifického typu informací</b>	<b>Snahou je maximalizovat užitečnost informací z malých vzorků případů a z jednotlivých případů. Případy jsou vybírány podle předpokládaného obsahu informací, podle specifického typu informací.</b>
B1	extrémní případy	Cílem je získat informace z mimořádných případů, přičemž „mimořádnost“ je chápána jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Vyhledat takové případy a získat potřebná data bývá velmi náročné.
B2	maximálně variující případy	Cílem je získat informace o důležitosti různých okolností, které ovlivňují průběh a vyústění případu. Například 3 ze 4 případů se navzájem liší v jedné dimenzi (odlišují se třeba ve velikosti, formě, místě, organizační struktuře apod.).
B3	kritické případy/události	Cílem je získat informace, které umožní logickou dedukci typu: Pokud tato charakteristika je/není validní pro tento případ, pak se dá/nedá aplikovat na všechny případy / na žádné další případ.
B4	paradigmatické případy	Cílem je vytvářet metafory nebo zformulovat závěr pro celou oblast, jíž se zkoumaný případ týká.

## **Ukázka 2.** Kritéria pro výběr případu ve studii Škola a její ředitel: pohled na ředitelskou profesi očima případové studie (Sedláček, 2014b, s. 292–293)

První rovinu představovaly závěrečné zprávy z hodnocení České školní inspekce. Zvolená škola měla vycházet z těchto zpráv jako instituce bez výrazných kladných nebo záporných excesů, a to ve všech stránkách svého chodu včetně personální oblasti. Druhým kritériem byla image školy. V praxi to znamenalo zjišťování, jak škola a ředitel byli dlouhodobě vnímáni rodiči, širším okolím, popřípadě také zřizovatelem. Z těchto důvodů jsem si vybral školy v mém blízkém okolí, kde nebylo těžké provést krátké rozhovory na toto téma a využít i svých předchozích poznatků o „pověsti“ jednotlivých škol i jejich představitelů. Kromě charakteristik školy mě vzhledem k tématu studie stejně zajímala i postava ředitele. V mém výzkumu jsem hledal ředitele, který má již praktickou zkušenost se svojí profesí. Délka praxe byla stanovena na tři roky a více. Další podmínkou bylo, aby ředitel již po nějakou dobu působil ve zkoumané škole a nemusel se vyrovnávat s poznáváním svého nového působiště. Kritéria u osoby ředitele jsem stanovil na základě platné teorie, která délku vykonávané praxe a znalosti prostředí školy považuje za důležité faktory ovlivňující řízení (Soutworth, 1995). U ředitele s dostatečnou praxí a se znalostí školy tvoří řídicí práce hlavní denní náplň, což splňovalo můj výzkumný záměr. Posledním významným aspektem volby bylo také získání souhlasu ředitele pro provedení šetření. Na základě všech uvedených kritérií a podmínek se mi nakonec podařilo vybrat základní školu, kde celá studie mohla být uskutečněna.

to aspekt chybí, což je chyba (viz zjištění Hyettové et al., 2014).

Flyvbjerk (2006) navrhl dvě základní skupiny kritérií pro výběr zkoumaných případů: první skupinu tvoří náhodný výběr, zatímco druhou výběr zaměřený na získání informací specifického typu. Podrobnosti uvádí tabulka 5.

Užitečným příkladem výběru je postup, který zvolil M. Sedláček (2014b) při zkoumání řídicí práce ředitele v „typické, reprezentativní“ základní škole.

Máme-li připraven projekt a stanovenu strategii pro vývěr potřebných případů, pak můžeme případy vyhledat a začít se sběrem dat.

### **SBĚR DAT**

Sběr dat v rámci případové studie vyžaduje určité zkušenosti a odborné dovednosti. V předchozím oddíle jsme uvedli

možné zdroje dat a jim bývají přiřazeny vhodné postupy pro získání potřebných dat. Může jít např. o:

- získání úředních, veřejně dostupných dokumentů a výběr pasáží, které se týkají daného problému (mohly se během času měnit; např. legislativní dokumenty bývají novelizovány, interpretace určité pasáže se může zpřesňovat; internetové stránky dané instituce jsou aktualizovány);
- neveřejné archivované záznamy<sup>10</sup> (podklady k jednání, zápisy z jednání, posudky, důležitá listinná i elektronická korespondence, diáře aktérů, jejich deníky; ve škole pak inspekční zprávy, učitelské přípravy na hodinu, žákovské sešity, notýsky u mladších žáků, žákovské knížky u starších žáků, příp. celé žákovské portfolio, výsledky dotazníkových šetření, zprávy o žácích z pedagogicko-psychologické poradny aj.; ve zdravotnictví dokumentace o pacientovi, tj. zaznamenané

<sup>10</sup> Míjíme tím obojí: jak získání hmotných artefaktů, tak jejich obsahovou stránku, kterou lze analyzovat.





obtíže, s nimiž přišel, postup při stanovení diagnózy, výsledky všech vyšetření, plán léčby a jeho realizování, doporučení pro další období atd.);

- rozhovory s informanty (s jednotlivci, rodinou, skupinou, s vedením instituce, s lidmi spolupracujícími s danou institucí, se zástupci laické veřejnosti, s nezávislými experty apod.);
- přímé pozorování (osob, procesů, událostí) a pořizování terénních zápisků;
- zprostředkované pozorování (fotografování lidí, objektů i událostí; nahrávání určitých procesů, událostí pomocí videozáznamu, nahrávání individuálních rozhovorů, nahrávání průběhu diskuse v ohniskových skupinách apod.);
- zúčastněné pozorování osob, procesů.

Neobyčejně důležitým aspektem při sběru dat je **čas**, přesněji dostatečně dlouhé studium zvoleného případu či dlouhodobější pobývání ve zvoleném prostředí; to vede k lepšímu porozumění subjektu či procesu v jeho přirozeném kontextu. Sedláček výstižně říká, že pokud badatel sleduje případ jen v krátkých epizodách, pokud se mu nepodaří získat dostatečný počet relevantních dat, pak jsou výsledkem jeho snažení pouze povrchní, „ploché vhledy“, které neproniknou k podstatě případu (Sedláček, 2014a, s. 99).

Popsali jsme některé postupy při sběru dat. Zdálo by se, že když skončí sběr dat, nastupuje etapa označovaná jako analýza dat. V reálném výzkumu to není tak jednoduché, protože obě etapy se prolínají.

Po prvním kole sběru dat obvykle začíná *předběžná* analýza dat. Ta zpravidla vede k dalším výzkumným otázkám. Badatel si uvědomí, že data nejsou úplná, a promýšlí, co dalšího by bylo vhodné ještě o studovaném případě zjistit. Nastupuje druhé kolo sběru dat a další analýza. To se opakuje tak dlouho, dokud badatel není spokojen se získanými odpověďmi na výzkumné otázky anebo již další potřebná data nejsou – bohužel – k dispozici.

### ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde jsou zájemcům k dispozici přesné návody, kdy zvolit který postup statistické analýzy dat, u případových studií není situace tak jednoznačná. Nejsou pro ně vyvinuty speciální analytické postupy (Hendl, 2005). Je tedy třeba, aby si výzkumník našel svůj vlastní styl pečlivého a přesného empirického uvažování (Yin, 2014, s. 133).<sup>11</sup>

Data získaná v rámci případové studie je třeba analyzovat, abychom výsledky analýzy mohli interpretovat a vyvodit určité závěry. V literatuře se setkáváme s různými doporučeními, jak při analýze dat postupovat. Například Miles a Huberman (1984) radí:

- Zkoušejte získaná data uspořádat různými způsoby.
- Vytvořte matici základních kategorií, které charakterizují daný případ. Do polí této matice zapisujte pro každou katego-

<sup>11</sup> Existují i autoři, kteří u vícepřípadových studií doporučují použít i experiment či kvaziexperiment a získaná data analyzovat pomocí regresní analýzy či analýzy rozptylu (Gerring, 2007).



rii příklady, doklady, údaje, které jste o ní empiricky získali.<sup>12</sup>

- Pokuste se získaná data znázornit pomocí vývojového diagramu nebo jiného způsobu grafického znázornění, aby se dala lépe prostudovat.
- Vytvořte si tabulku, která zachytí četnosti výskytu různých kategorií, různých událostí apod.
- Zkoumejte složitosti takových tabulek a sledujte jejich vztahy k statistickým údajům typu průměr, rozptyl.
- Uspořádejte data chronologicky podle průběhu dění nebo použijte časové schéma (upraveno podle Miles & Huberman, 1984).

Poněkud jiný přístup volil Yin (2014, s. 136 a násl.). Ten doporučuje:

- Zvolte si určitý teoreticko-metodologický přístup a řiďte se jím. Povede vás k volbě adekvátního analytického postupu. Třeba v případě kvalitativního přístupu je užitečné volit zakotvenou teorii, v případě ověřování určitého teoretického tvrzení zase hledáme odpovědi na výzkumné otázky typu „jak“ a „proč“.
- Pokud to není možné, popište velmi detailně svůj zkoumaný „případ“. Dostanete velké množství dat a z nich se mohou vynořit formulace zajímavých výzkumných otázek, které už nasměrují další analýzu.
- Pokud je to možné, využívejte jak kvalitativní, tak kvantitativní data a jim odpovídající analytické postupy. Hledejte v získaných datech určité pravidelnosti,

konfigurace, komplexy dat (*patterns*). Až je identifikujete, zkuste je navzájem přiřazovat. Pokuste se v případě, který studujete, vyhledat vztahy mezi nezávisle a závisle proměnnými. K těmto konfiguracím mohou patřit nezávisle proměnné (tj. dopady, důsledky, efekty), které nejsou navzájem ekvivalentní.

K těmto konfiguracím mohou patřit také navzájem si konkurující, „soupeřící“ (*rival*) vysvětlení toho, co se vlastně dělo a čím je to způsobeno.<sup>13</sup> Dvořák et al. (2015) upozorňují, že název „soupeřící“ může být poněkud matoucí. Nemusí jít pouze o případ, že se vysvětlení navzájem vylučují a přijetí jednoho znamená odmítnutí ostatních, jak to známe z kvantitativního výzkumu. „Soupeření“ totiž může mít řadu podob (Yin, 2014, s. 141 a násl.). Existují i případy, kdy všechna vysvětlení jsou svým způsobem věrohodná, přijatelná (*plausible rival explanations*) a toto pojetí „soupeření“ je vhodné právě pro případové studie (Yin, 2014, s. XVII–XVIII; 150). Na každém z vysvětlení může být cosi pravdivého, byť v různém stupni. To může výzkumníka vést k úvaze, které vysvětlení má větší váhu a které váhu menší; vysvětlení tedy mohou být komplementární a jako celek pomáhají lépe porozumět zkoumanému případu.

Tuto část výkladu uzavřeme čtyřmi obecnými zásadami pro kvalitní analýzu získaných dat (Yin, 2014, s. 168):

1. Pracujte se všemi získanými údaji, se všemi dílčími výsledky, se všemi dů-

<sup>12</sup> Dodejme, že nemusí jít jen o znázornění pomocí matice. Kategorie můžeme seskupit např. do podoby pojmové mapy atp.

<sup>13</sup> Pojem soupeřící (*rival*) hypotézy můžeme nalézt už u Campbella.



- kazy. Dodáváme: tedy i s těmi, které jste nepředpokládali, které jsou pro Vás překvapující.
2. Berte v úvahu všechna hlavní „soupečící“ vysvětlení.
  3. Identifikujte nejvýznamnější aspekty, charakteristiky zkoumaného případu.
  4. Při analýze dat využijte všechny své předchozí expertní znalosti a zkušenosti.

### INTERPRETOVÁNÍ ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

Sebraná data mohou být zatížena některými druhy zkreslení a tím je ohrožena validita získaných výsledků. Je tedy třeba cíleně pátrat po vlivech, které mohly zkreslit výsledky. V principu můžeme rozlišit dvě skupiny možných zkreslení: teoreticky předpokládané zdroje zkreslení, o nichž se zmiňuje odborná literatura, a prakticky se vyskytující zdroje zkreslení, která přináší reálný život.

K teoreticky předpokládaným patří (Yin, 2014, s. 141): 1. pozorované skutečnosti jsou výsledkem pouze shody okolností, nikoli předpokládanými a sledovanými proměnnými (v kvantitativním výzkumu s touto možností pracuje nulová hypotéza); 2. běžná rizika ohrožující validitu výsledků (nepoznaná předchozí historie jedince, skupiny, jevu; zrání v čase, kdy se jedinec či skupina přirozeným způsobem vyvíjí; kolísání hodnot v čase; specifčnost použitého způsobu získávání dat; nevhodný způsob výběru

osob či situací; postupný úbytek osob ze sledovaného souboru); 3. faktory, jež souvisejí se samotným výzkumníkem (vliv zvláštností konkrétního výzkumníka na lidi, které studuje; vědomí lidí, že je výzkumník sleduje, může vést k tomu, že se lidé chovají a mluví jinak, než obvykle, „stylizují se“).

K prakticky se vyskytujícím zdrojům zkreslení často patří (Yin, 2014, s. 141): 4. přímé alternativní vysvětlení (byl připraven a ve výzkumu použit experimentální zásah – intervence č. 1 –, ale nějaký úplně jiný zásah někoho jiného – např. nečekaná intervence č. 2 – byl silnější a způsobil, že bylo dosaženo příznivých výsledků); 5. smíšené alternativní vysvětlení (kromě cílené intervence se na výsledku společně podílely ještě jiné vlivy, s nimiž projekt vůbec nepočítal); 6. konkrétní způsob provádění intervence, nikoli intervence sama ovlivnila výsledky (neprováděla se správným způsobem); 7. jiná teorie (teorie, která je odlišná od té původní, na níž byla případová studie postavena, vysvětlí získané výsledky mnohem lépe<sup>14</sup>); 8. nadřazené vysvětlení (objevil se jiný vliv, mnohem větší než sama intervence, a ovlivnil získané výsledky); 9. společenský kontext (získané výsledky byly výrazně poznamenány společenskými tlaky, měnicím se klimatem ve společnosti, nikoli ověřovanou intervencí nebo konkrétními sledovanými proměnnými).

<sup>14</sup> Autor používá výstižnou metaforu ze zlomových momentů příběhů Sherlocka Holmese, kdy slavný detektiv říká: „Jak prosté, milý Watsone...“

**Tab. 6.** Způsoby usuzování a možné typy zobecnění vyvozené z případových studií (upraveno podle Johansson, 2008, s. 10)

Postup	Způsob usuzování	Výsledek	Zobecnění
<b>Testování hypotéz</b> Teorie (či hypotéza) je případem testována. Je validizována nebo falzifikována.	dedukce	Stanoví se rozsah, v němž teorie platí, a určí se její hranice.	Postupuje se od hypotéz a faktů k ověření teorie.
<b>Generování nové teorie</b> Nějaký princip (nějaká teorie) je generována z faktů zkoumaného případu.	indukce	Výsledkem je nová teorie (nový způsob konceptualizace).	Postupuje se od faktů daného případu k teorii.
<b>Naturalistická generalizace</b> Aktuální problémová situace je srovnávána se známými případy.	abdukce <sup>15</sup>	Dovednost jednat, založená na koncepci daného případu.	Postupuje se od konkrétního případu k obecnějšímu případu.
<b>Syntetizování případu</b> Případ je syntetizován jednak z faktů daného případu, jednak z principů známých z literatury či z teorie.	abdukce	Konstruování a rekonstruování případu.	Postupuje se od faktů a teorie k obecnějšímu případu.

## ZOBECŇOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Na rozdíl od tradovaných představ o limitech případových studií lze získané výsledky určitým způsobem zobecnit. Rámcový přehled různých možností přináší tabulka 6.

Pokud jsou data analyzována, interpretována a výzkumník dospěl k dílčím zobecněním nebo k tvorbě jisté teorie, stojí před závěrečnou etapou, jíž je odborné popsání a vhodné zveřejnění výsledků výzkumné případové studie.

## SEPISOVÁNÍ A ZVEŘEJŇOVÁNÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE

Výsledky výzkumu, který byl proveden pomocí případové studie, by se měly dostat

k adresátům, jimž jsou určeny. Adresátů může být mnoho; v resortu školství jde obvykle o tyto cílové skupiny: výzkumní pracovníci zabývající se obdobnými tématy, učitelé vysokých škol, doktorandi připravující se na vědeckou dráhu, pracovníci resortních ústavů, ředitelé a učitelé středních škol i základních škol, pracovníci státních orgánů (MŠMT, Česká školní inspekce), členové profesních asociací, ale i zámecí z řad laické veřejnosti.

Případové studie, které výzkumník připravuje ke zveřejnění, mohou být různého typu. Jaké možnosti se nabízejí? Připomeneme jen dvě typologie. S první přišel americký etnograf s holandským jménem John van Maanen (1988). Postuloval sedm způsobů vyprávění příběhů (*tales*): realistické, impresionistické (tj.

<sup>15</sup> Abdukci se rozumí specifický typ úsudku, při němž člověk formuluje hypotézy, jež by mohly vysvětlit pozorované jevy. Člověk je buď vybírá z už známých vysvětlení (jde o tzv. selektivní abdukci), anebo vytváří vysvětlení úplně nové (pak jde o kreativní abdukci).



založené na dojmech), kritické, formální, literární, dále vyprávění společně zpracované a konečně vyprávění typu zповědi.

Autorem druhé typologie je Yin (2014), který uvádí, že případovou studii lze podat nejméně šesti odlišnými způsoby. Může jít o:

1. Lineárně-analytický postup: začíná výkladem zkoumaného problému, jeho dílčích složek a dosavadních publikovaných poznatků. Předkládá čtenářům výzkumné otázky, popisuje použité výzkumné metody, získaná data, způsob analýzy a končí zjištěnými výsledky. Tento postup je vhodný pro deskriptivní, explorativní (průzkumné) i explanační (vysvětlující) případové studie.
2. Srovnávací postup staví na myšlence, že je užitečné studium určitého případu několikrát zopakovat, abychom zjistili, které nálezy jsou stejné, invariantní, a které jsou naopak odlišné, tj. závislé na zvláštnostech jedinců či měnícího se kontextu. Tento postup je vhodný pro deskriptivní, explanační (vysvětlující) případové studie. Není jisté, zda také pro studie explorativní (průzkumné).
3. Chronologický postup prezentuje údaje v tom pořadí, jak se případ vyvíjel během sledovaného období. Přibližuje počáteční (výchozí) stav, změny osob, jevů během času a končí výsledným stavem. Tento postup je vhodný převážně pro explanační (vysvětlující) případové studie.
4. Postup ústící v teorii je vystavěn na logice postupného budování určité teorie, která se vynořuje ze získaných výsledků a stojí nad nimi. Výklad je rozčleněn do vzájemně provázaných oddílů, které

přinášejí data a argumenty pro jednotlivé aspekty inovované či úplně nové teorie. Studie končí shrnující prezentací výsledné teorie. Tento postup je vhodný pro explorativní studie, neboť přináší argumenty o možných příčinách. Lze ho použít i pro explanační studie, neboť otevírá další debaty o možných hypotézách a možných tvrzeních.

5. Detektivní postup (*suspenseful*) je opakem lineárně-analytického postupu, neboť výklad daného případu začíná výsledným stavem (obdobně jako v dobré detektivce) a postupuje zpátky v čase. Předkládá čtenářům důležité události, které se odehrály, charakterizuje vlivy, které tehdy působily; připojuje možná vysvětlení jejich vzniku a dopadu. Pátrá po klíčových vlivech a snaží se objasnit mechanismy, jež zřejmě vedly ke známému výsledku. Tento postup je vhodný pro explanační (vysvětlující) případové studie.
6. Nesekvenční postup je postup, v němž přesné pořadí výkladu jednotlivých aspektů případu (a tím i přesné pořadí jednotlivých oddílů zprávy o výzkumu) není podstatné. Výklad skládá jednotlivé pohledy do svébytného celku, aby plasticky vynikl celkový obraz studovaného případu. Tento postup je vhodný pro deskriptivní případové studie (upraveno podle Yin, 2014, s. 187 a násl.).

Jak výzkumník, který sepisuje zprávu o studiu zvoleného případu, pozná, že jeho text je v pořádku? Při hledání odpovědi jsme se inspirovali postupem, který uvádí ve své práci Stake (1995) a který pro svou přehledovou studii ještě modifikovaly



**Tab. 7.** Otázky, které umožňují autorovi posoudit kvalitu textu případové studie (upraveno podle Hyett et al., 2014, s. 4)

1. Čte se text případové studie dobře?
2. Tvoří text případové studie koherentní celek? Přispívá každá jeho věta k vyznění celku? Nepůsobí některá část rušivě? Není dokonce nadbytečná?
3. Má text případové studie hlavní téma či problém? Má jasnou strukturu, tj. je text přehledně členěn?
4. Jsou jednotlivé oddíly správně seřazeny? Vedou čtenáře cestou, která je z odborného pohledu korektní?
5. Jsou použité citáty autentických výroků informantů vhodně vybrány? Jsou zařazeny na správná místa a jsou funkční?
6. Jsou uváděná tvrzení korektní? Jsou doložena? Nedochozí k přehnané nebo naopak nedostatečné interpretaci dat?
7. Jsou mezititulky, obrázky, tabulky, schémata, přílohy správně použity? Není jimi text přetížen anebo naopak nechýbí někde doklad tohoto typu?
8. Byl text důkladně pročten, editován a opraven? Není „šit horkou jehlou“, protože „hoří termín“?
9. Jsou hrubá data správně prezentována?
10. Je ze způsobu výkladu zřejmé, komu je text adresován, kdo jsou předpokládáni čtenáři? Odpovídá tomu jazyk případové studie?
11. Nejsou studovaní jedinci či instituce vystaveni riziku tím, že bude text v této podobě publikován? Mají se údaje o nich anonymizovat? Pokud ano, jak?
12. Je studovaný „případ“ adekvátně definován? Jsou vymezeny jeho hranice?
13. Je z textu zřetelný smysl vyprávěného příběhu?
14. Získá čtenář přechtním případové studie nějakou „zástupnou zkušenost“, nějaké poučení?
15. Je v textu věnována patřičná pozornost různým kontextům, v nichž se případ odehrával?
16. Jsou zdroje, z nichž byla data získávána, vybrány správně? Bylo využito dost různých zdrojů dat?
17. Je z popsání pozorování a z interpretace dat zřejmé, že byla použita triangulace?
18. Jsou role výzkumníka v daném případě a jeho osobní hledisko z výkladového textu jasné?
19. Dá se poznat, že výzkumník projevil empatii vůči všem stranám zaangażovaným v daném případě?
20. Byly zkoumány osobní zájmy aktérů a výzkumníka?

(Hyett et al., 2014). Kontrolní otázky byly původně určeny pro recenzenty a čtenáře případových studií, příp. pro autory analytických přehledových studií. My jsme znění otázek dále upravili a poněkud rozvedli tak, aby posloužily *autorovi* textu o případové studii jako jisté rámcové vodítko (tab. 7).

Blíže okomentujeme jen dvě otázky: č. 11 a č. 12.

Otázka č. 11 upozorňuje na možná rizika, pokud jsou jedinci či instituce v publikované případové studii snadno identi-

fikovatelní. Otevíráme tím problém, který má etické, výzkumné i technické aspekty: kdy, proč a jak **anonymizovat** údaje o studovaných případech.<sup>16</sup>

V obecně platných právních normách se občanům zaručuje ochrana osobních dat, ale i svoboda vyjadřování. V rámci případových studií se ovšem výzkumník někdy dozvídá od lidí velmi citlivé údaje a je třeba, aby promyslel všechny důsledky, které by zveřejnění údajů přineslo. Nejprve připomeneme dva důležité pojmy: anonymitu a důvěrnost informací.

<sup>16</sup> Není to problém pouze společenských věd. Obdobné problémy řeší např. lékařská informatika při zabezpečování a omezeném zpřístupňování zdravotnických dat o pacientech (viz např. Neubauer, Hendrix, 2011).



Anonymitou se rozumí utajení identity všech zkoumaných osob a/nebo zkoumaných institucí ve všech dokumentech, které jsou výstupem z empirických výzkumů. Důvěrnost získaných informací znamená, že musíme přesně definovat osoby, které jsou oprávněny pracovat s údaji, jež zkoumané osoby / zkoumané instituce výzkumníkům poskytly. Výzkumníci musí zabezpečit i databáze výzkumných dat před přístupem neoprávněných osob do datových souborů.

Před publikováním výsledků výzkumu je třeba zvážit, zda je nutné chránit identitu případu samotného a identitu zúčastněných informantů či institucí. Na jedné straně by bylo pro čtenáře výhodné, aby se o nich dozvěděl co nejvíce a mohl si závěry zařadit do příslušného kontextu, příp. je doplnit o srovnatelné další případy, o údajích z jiných zdrojů atp. Na druhé straně je třeba chránit informanty před negativními dopady zveřejnění citlivých údajů pro ně osobně i pro jejich další život.

Kdy dát přednost **anonymizování**? Různí autoři (např. Simons, 2009, s. 107–108; Yin, 2014, s. 196–198) uvádějí, že je to v případech, kdy:

- Informant ví, že údaje, které výzkumníkovi poskytne, budou neanonymně zveřejněny. Pak hrozí riziko, že se bude vyjadřovat opatrně, neřekne všechno, co by jinak řekl, některé údaje zamlčí či upraví. Získané údaje budou zkresleny jeho obavami.
- Jádrem zkoumaného případu je kontroverzní téma a potřebujeme znát skutečné názory lidí.
- Informanty jsou nezletilé osoby, které se nedokáží brát za svá práva.

- Zveřejnění citlivých údajů by ohrozilo další spolupráci informantů s výzkumníky.
- Tématem případové studie je hledání „ideálního typu“ a konkretizace získané od jednotlivých informantů proto nemusí být adresná.
- Jde o vícepřípadovou studii a důležitým výstupem je celková analýza („napříč“ konkrétními případy), nikoli nutnost detailně identifikovat každý případ zvlášť.

Kdy naopak **není třeba** údaje **anonymizovat**? Bývá to v případech, kdy:

- Jde o případovou studii, na níž se podílelo mnoho informantů. Jméno konkrétního informanta figuruje na konci publikovaného textu v oddílu *Poděkování* spolu s desítkami dalších osob a určit podíl jednotlivých informantů na publikovaných údajích není možné. Osoba je tak chráněna.
- Jde o velmi známé osobnosti kulturního či veřejného života, které jsou na publicitu svých názorů zvyklé.
- Případem není člověk, ale veřejně dostupný dokument, důležité rozhodnutí státního či politického orgánu. Případová studie se zabývá vznikem a důsledky přijetí takového dokumentu.
- Jde o staré a zasloužilé pracovníky nějaké instituce (např. ve vědě, školství, kultuře, sportu) a případová studie zkoumá jejich přínos, shrnuje jejich celoživotní zkušnosti.

Pokud se rozhodneme pro anonymizování získaných údajů, jak se má správně postupovat? Rozhodnutí závisí na typu zkoumaného případu, na výzkumné otázce, na zvláštnostech informantů, ale obecně můžeme říci, že je třeba (pokud je

to proveditelné a funkční) oddělit osobní data o informantovi od výzkumných dat. Proces, kdy odstraníme konkrétní údaje (např. jméno a příjmení, věk, bydliště, rodinné údaje, údaje o zaměstnavateli, obci, kde pracuje, atd.) se v odborné literatuře nazývá depersonalizace a po něm obvykle následuje proces označovaný jako pseudo-anonymizace (Neubauer & Hendrix, 2011). Nahrazujeme reálná jména informanta a/nebo instituce jmény fiktivními. Cílem je chránit jejich identitu a soustředit pozornost čtenářů na podstatu zkoumaného problému. Těmito doporučeními končí výklad o anonymizaci.

Druhé téma otevírá otázka č. 12 našeho přehledu. Týká se **stanovení hranic** mezi zkoumaným případem a jeho kontextem. Mnozí autoři případových studií se zaštiťují výrokem Yina, že v reálném životě je někdy obtížné rozlišit studovaný případ a jeho autentický kontext (Yin, 2014, s. 16). Přesto je třeba se o to pokusit. Stanovit hranice zkoumaného případu lze provést tím, že badatel přesněji vymezí výzkumnou otázku, na niž hledá odpověď, a ponechá stranou další zajímavá témata, určí si jasně jednotku analýzy, na niž se chce soustředit (Yin, 2014, s. 29). Zpřesnění hranic případu lze také provést tím, že zřetelně stanovíme dobu a místo zkoumání; dobu a sledovanou činnost; výzkumné téma a jeho kontext (Baxter & Jack, 2008).

Stanovení hranic v případě zkoumání jednotlivců a sociálních skupin má ještě jeden aspekt. Nemí metodologický, ale etický. Je jím udržení profesionálních hranic mezi badatelem a zkoumanými

osobami (Lamont & Molnár, 2002). Toto téma by si zasloužilo samostatnou studii, a proto ho zde pouze připomínáme jako nepominutelné.

## ZÁVĚRY

Pedagogický a pedagogicko-psychologický výzkum v České republice už naplno využívá kvalitativní i kvantitativní přístup, ale též smíšený přístup. Jednou z oblastí, která ve výzkumném instrumentáriu domácích badatelů stojí zatím poněkud stranou obecné pozornosti, jsou případové studie. Naš přehled se snažil shrnout současné metodologické poznatky o případových studiích, které se využívají pro výzkumné účely. Čerpali jsme z domácích pedagogicko-psychologických prací, zatímco ze zahraničních jsme vybírali publikace obecně-metodologické. Pro české autory mohou být inspirativní i práce o využití případových studií v jiných společenských oborech: sociologie (Křížková, 2002), ekonomie (Štrach, 2007), politologie (Gerring, 2007), sociální geografie (Ženka & Kofroň, 2012), management (Linhart, 2014), marketing (Koudelka et al., 2010).

Přehled ukázal, že v odborné veřejnosti přezívají mylné představy o možnostech a mezích případových studií. Je zřejmé, že je obtížné dospět k jednoznačné, všeobecně akceptované definici pojmu případová studie, neboť badatelé vycházejí z velmi rozdílných filozoficko-metodologických pozic (kupř. z vědeckého realismu, postpozitivismu, konstruktivismu, interpretativismu). Existuje mnoho typů výzkumných případových studií podle počtu studovaných





případů, podle způsobu sledování, směru sledování v čase, funkce, které ve výzkumu plní. Studium domácí literatury konstatovalo, že ještě není ustálena česká odborná terminologie, používaná u některých typů případových studií.

Ze dvou základních přístupů ke koncipování výzkumné případové studie (kvalitativního a smíšeného) byl v této práci zvolen smíšený přístup. Tato volba ovlivnila celý další výklad. V jeho rámci byly podrobněji charakterizovány hlavní etapy vytváření případové studie: koncipování projektu případové studie; výběr zkoumaných subjektů, jevů a institucí; sběr dat; analýza dat; interpretování získaných výsledků; možnosti zobecnování získaných výsledků; sepisování a zveřejňování případové studie. Soustředili jsme se na postupy, které odborná literatura výzkumníkům doporučuje, a prezentovali jsme především výhody případových studií.

Je však nutné upozornit i na možná úskalí při neodborném využívání případových studií pro výzkumné účely. Croweová, Cresswellová, Robertsonová et al. (2011) jich uvádějí šest. Patří k nim:

1. Výběr či konceptualizace nevhodně zvoleného či špatného případu (několika případů); tato chyba obvykle vede k problematickému teoretickému zobecnění. Lze tomu předejít důkladným a hlubokým studiem teoretických prací a publikovaných empirických výzkumů, jakož i promyšlenou a zdůvodněnou volbou zkoumaných případů.
2. Nashromáždění velkého počtu dat, které však nejsou pro zkoumaný případ relevantní a mají z výzkumného

pohledu malou nebo žádnou hodnotu. Můžeme tomu předejít tím, že sbíráme taková data, která umožňují zodpovědět výzkumné otázky; mezitím výzkumník ohledává a zkouší ještě další cesty, jak hlouběji porozumět podstatě případu.

3. Nejasné definování hranic zkoumaného případu. Lze tomu předejít tím, že studujeme různé složky daného případu (ať už jsou definovány časem, nebo místem), aby bylo možné určit, co už leží mimo daný případ.
4. Samotnému zkoumání zvoleného případu chybí důkladnost, rigoróznost. Tomu můžeme předejít triangulací, validizací odpovědí informantů, užitím teoreticky zdůvodněného braní vzorků, transparentností celého postupu.
5. Etická problematičnost zvoleného postupu. Lze tomu předejít poučením informantů, vyžádáním si jejich informovaného souhlasu s účastí v případové studii a vhodnou anonymizací publikovaných výstupů.
6. Zařazení získaných dat a dílčích závěrů z nich plynoucích do nevhodného teoretického rámce. Můžeme tomu předejít tím, že počítáme s nečekanými jevy, které se během zkoumání případu vynoří. Nečiníme unáhlené závěry. Přezkoumáváme a na datech ověřujeme svá předběžná vysvětlení jevů a jasně formulujeme svoji epistemologickou pozici.

Pokud se nám podaří vyvarovat se takových metodologických chyb, pak může platit optimistické hodnocení užitečnosti výzkumných případových studií: jsou zvláště důležité v případech, kdy potřebujeme hlouběji porozumět nějakému problému, události, jevu v přirozeném kontextu reálného života (Crowe et al., 2011).



## LITERATURA

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–13.
- Crowe, S., Cresswell, K., & Robertson, A. et al. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), 1–9. Dostupné z [www.biomedcentral.com/1471-2288/11/100](http://www.biomedcentral.com/1471-2288/11/100)
- Čevelová, M. (2010). *Vícejazyčná výchova v rodině* (diplomová práce). Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Doubek, D., & Levínská, M. (2005). Profi-volba v růžové třídě. In Pražská skupina školní etnografie: *Profi-volba v růžové třídě* (s. 51–95). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z [http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/profi\\_volba\\_z\\_devate\\_tridy/profi\\_volba\\_z\\_devate\\_tridy\\_5.pdf](http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/profi_volba_z_devate_tridy/profi_volba_z_devate_tridy_5.pdf)
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., & Chvál, M. (2010). Malá škola: případová studie vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 5–23.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 301–316). Thousand Oaks: Sage.
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadj Moussová, Z. (2005). *Případová studie – kazuistika (studijní text pro výchovné poradce)*. Dostupné z <http://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 1–12. Dostupné z [www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/23606](http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/23606)
- Christie, M., Rowe, P., & Perry, C. et al. (2000). *Implementation of realism in case study research methodology*. Brisbane: Annual Conference of International Council for Small Business. Dostupné z [http://ecsocman.hse.ru/data/588/656/1219/case\\_st.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/588/656/1219/case_st.pdf)



- Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2012). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. et al. (2012). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., von Kopp, B., & Janík, T. (2009). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Krull, E., & Trasbergová, K. (2014). *Školní vzdělávání v Estonsku*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Walterová, E., Abankina, T., & Abankina, I. (2013). *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Praha: Karolinum.
- Johansson, R. (2003). *Case study methodology*. Stockholm: Conference Methodologies in Housing Research. Dostupné z [www.psyking.net/htmlobj-3839/case\\_study\\_methodology-rolf\\_johansson\\_ver\\_2.pdf](http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case_study_methodology-rolf_johansson_ver_2.pdf)
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1).
- Koudelka, J. et al. (2010). *Případové studie ze spotřebního marketingu*. Praha: Oeconomica.
- Křížková, A. (2002). *Životní strategie manažerek – případová studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Kučera, M. (1995). Popisy žáků: typy nebo stereotypy? In Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků* (s. 10–49). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z [http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/typy\\_zaku/typy\\_zaku.pdf](http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/typy_zaku/typy_zaku.pdf)
- Kučera, M. (2001). Dělat sám svoje: profi-volba z hlediska identity. In Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš...* (s. 165–176). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z [http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/co\\_se\\_v\\_mladi\\_naucis/co\\_se\\_v\\_mladi\\_naucis\\_1\\_full.pdf](http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/co_se_v_mladi_naucis/co_se_v_mladi_naucis_1_full.pdf)
- Kučera, M. (2004). Volba povolání. In Pražská skupina školní etnografie: *Čeští žáci po deseti letech* (s. 170–232). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z [http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/cesti\\_zaci\\_po\\_deseti\\_letech/cesti\\_zaci\\_po\\_deseti\\_letech\\_0.pdf](http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/cesti_zaci_po_deseti_letech/cesti_zaci_po_deseti_letech_0.pdf)
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Linhart, T. (2014). *Time management – případová studie podnikatele* (diplomová práce). Praha: VŠE. Dostupné z [www.vse.cz/vskp/42249\\_time\\_management\\_\(pripadova\\_studie\\_podnikatele\)](http://www.vse.cz/vskp/42249_time_management_(pripadova_studie_podnikatele))
- Maanen, van, J. E. (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: Chicago University Press.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mihál, V. (2003). Proč a jak psát kazuistiku? *Pediatric pro praxi*, 3, 149–151.
- Michek, S. (2014) *Kolegiální evaluace školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.



- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage.
- Mills, A. J., Durepos, G., Wiebe, E. (Eds.) (2010). *Encyclopedia of case study research. Vol. 1 and 2*. Thousand Oaks: Sage.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Neubauer, T., & Heurix, J. (2011). A methodology for the pseudonymization of medical data. *International Journal of Medical Informatics*, 80(3), 190–204.
- Příšová, M., Kostková, K., & Janík, T. (Eds.) (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.
- Potomková, J. (2004). Kazuistika založená na důkazu: „evidence-based case report“. *Pediatric pro praxi*, 4, 213.
- Pražská skupina školní etnografie (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Sanders, J. R. (1981). *Case study methodology: a critique case study methodology in education evaluation*. Proceedings of the Minnesota Evaluation Conference, Minnesota Research and Evaluation Centre, Minneapolis.
- Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici: případová studie. *Studia paedagogica*, 13(1), 85–99.
- Sedláček, M. (2014a). Případová studie. In R. Švaříček, K. Šedová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- Sedláček, M. (2014b). Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In R. Švaříček, K. Šedová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 287–311). Praha: Portál.
- Semerádová, V. (1995). Jaké to je být „dobrý žák“? In Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků* (s. 172–184). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z <http://kps.pedf.cuni.cz/etnografie/vyzkum/Typy/semerad2.pdf>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.
- Skřípcová, L. (1996). Dvě kazuistiky. *Pedagogika*, 46(5), 89–92.
- Smith, R. E. (1988). The logic and design of case study research. *The Sport Psychologist*, 2(1), 1–12.
- Southworth, G. (1995) *Looking into primary leadership: A research-based interpretation*. London: Farmer.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Staněk, A. (2010). *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: Výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie*. Praha: Epoque.
- Subkatedra klinické psychologie (2014). *Pokyny ke zpracování kazuistiky*. Praha: IPVZ. Dostupné z [www.ipvz.cz/pracoviste/2222/pokyny-ke-zpracovani-kazuistiky.aspx](http://www.ipvz.cz/pracoviste/2222/pokyny-ke-zpracovani-kazuistiky.aspx)
- Šauer, P., & Lisa, A. (2007). Využívání výukových případových studií při výuce environmentální ekonomie a politiky. *Envigogika*, 2(2), 1–8.



- Štech, S. (1995). Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví. In Pražská skupina školní etnografie: *Stát se učitelem* (s. 6–51). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z [http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/stat\\_se\\_ucitelem/stat\\_se\\_ucitelem.pdf](http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/stat_se_ucitelem/stat_se_ucitelem.pdf)
- Štech, S., & Viktorová, I. (1995). Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně základní školy. In Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků* (s. 50–90). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z [http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/typy\\_zaku/typy\\_zaku.pdf](http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/typy_zaku/typy_zaku.pdf)
- Štrach, P. (2007). Tvorba výukových a výzkumných případových studií. *Acta Oeconomica Pragensia*, 15(3), 22–36.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tachecí, I. (2013). *Virtuální kazuistiky ve výuce vnitřního lékařství*. Brno: 7. konference lékařských fakult ČR a SR s mezinárodní účastí na téma E-learning a zdravotnická informatika ve výuce lékařských oborů, 26. 11. 2013.
- Thomson, R. (2007). The qualitative longitudinal case history: practical, methodological and ethical reflections. *Social Policy and Society*, 6 (4), 571–582.
- Trnková, K. (2004). Malotřídka a rodiče (případová studie). In M. Rabušicová, K. Šedová, K. Trnková, & V. Čiháček (Eds.), *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU.
- Vasilová, M. (2013). Využití případových študií jako výzkumnej metody v marketingu. In *Vedecké state Obchodnej fakulty* [elektronická kniha] (s. 646–659). Bratislava: Ekonóm.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Vondráčková, P. (2011). Závislostní chování na internetu – případová studie. *Česká a slovenská psychiatrie*, 107(5), 301–306.
- Walterová, E. et al. (2001). *Fungování základní školy. Potenciál změny*. Praha: ÚVRŠ. Dostupné z [www.pedf.cuni.cz/uvrv](http://www.pedf.cuni.cz/uvrv).
- Walterová, E. (2002). Fungování základní školy: pilotní případová studie. In E. Walterová (Ed.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů* (s. 9–23). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Walterová, E. (2006). Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* (s. 1–17). Sborník z konference ČAPV. Plzeň: ZČU.
- Walterová, E., & Starý, K. (2006). Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis scholae*, 1(1), 77–97.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2012). *Application of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Ženka, J., & Kofroň, J. (2012). *Metodologie výzkumu v sociální geografii – případové studie* [elektronická kniha]. Ostrava: Ostravská univerzita. Dostupné z [http://geografie.osu.cz/wp-content/uploads/Metodologie\\_Zenka\\_studijni\\_text\\_final.pdf](http://geografie.osu.cz/wp-content/uploads/Metodologie_Zenka_studijni_text_final.pdf)



prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,

Univerzita Karlova, Lékařská fakulta Hradec Králové, Ústav sociálního lékařství; e-mail: mareš@lfhk.cuni.cz

## MAREŠ, J. The Production of Case Studies for Research Purposes

*This overview-methodological article is concerned with case studies designed for research purposes, and leaves aside case studies that are used in teaching. The article is divided into three parts. In the first part the basic concepts are defined and an account is given of terms used in literature written in English. In this study a case study is characterised as a research approach that can involve a range of particular research methods. It is an approach that is integrated, holistic, and so tries to understand the constitutive components of a case and set the case (or several cases) studied in the context of real life. Most often it seeks answers to questions of the type “how” and “why”. In the foreign literature we can trace the crystallisation of two basic methodological approaches to the way in which case studies are conceived: the first identified with the socially constructivist movement in research and has the character of qualitative research, while the second derives more from post-positivism and has the character of mixed research. This overview-methodological study looks at case studies that employ the mixed strategy. The second part of the article characterises the main types of case study, their possibilities and limits. These include: descriptive, exploratory, explanatory, instrumental, intrinsic and evaluative case studies. The third and longest part of the article describes the individual stages of the creation of a case study: the conception of the plan of a case study; choice of subjects, phenomena and institutions to be studied; data collection; data analysis; interpretation of the results; the possibility of generalising from the results achieved; writing up and publishing the case study.*

**Key words:** case study, educational and psychological research, qualitative approach, mixed approach.