

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**RIGORÓZNÍ PRÁCE**

**ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB  
POMOCÍ KVALITATIVNÍCH  
VÝZKUMNÝCH METOD**

**MGR. ING. PETR KROHE**

**KVĚTEN 2006**

# Obsah

1 Úvod .....	3
2 Manažerské kompetence .....	5
2.1 Definice pojmu „kompetence“ .....	5
2.2 Typologie kompetencí .....	11
2.3 Kompetenční model jako východisko ke kvalitativní analýze vzdělávacích potřeb .....	18
3 Kvalitativní metody .....	21
3.1 Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem .....	21
3.1.1 Definice kvalitativní metodologie .....	22
3.1.2 Historické a filosofické kořeny kvalitativního myšlení .....	24
3.1.3 Zdroje kvalitativního výzkumu .....	25
3.2 Postuláty kvalitativního myšlení .....	26
3.3 Metodologické pilíře kvalitativního výzkumu .....	29
3.4 Právní aspekty kvalitativního výzkumu v organizaci .....	30
3.5 Etická rovina při sběru zpracování a publikování kvalitativních dat .....	32
3.6 Metody a techniky sběru dat pro kvalitativní výzkum .....	35
3.6.1 Oblasti vhodné pro kvalitativní výzkum .....	35
3.6.2 Obecný postup při kvalitativním výzkumu: .....	36
3.6.3 Sběr kvalitativních dat .....	40
3.6.3.1 Rozhovor .....	40
3.6.3.2 Pozorování .....	43
3.6.3.3 Fokusové skupiny .....	47

3.6.3.4 Dotazníková šetření .....	48
4 Analýza kvalitativních dat.....	49
4.1 Zakotvená teorie .....	49
4.1.1 Proces kódování.....	50
4.1.2 Možné postupy a taktiky při zjišťování významu v datech .....	55
4.2 Atribuční teorie.....	63
4.3 Analýza životního příběhu .....	65
4.4 Obsahová analýza.....	68
4.5 Rep-grid.....	72
4.6 Sociální reprezentace.....	79
4.7 Metoda analýzy diskurzu – „dekonstrukce příběhu“ .....	85
5 Seznam obrázků.....	90
6 Seznam tabulek .....	91
7 Přehled bibliografických citací:.....	92

# 1 ÚVOD

V odborné literatuře a v diskuzích mezi odbornou veřejností se čím dál častěji hovoří o tom, že současný svět práce potřebuje vybavit pracovní síly dokonalejšími znalostmi a dovednostmi. Materiál Euridice (2002 s. 11) hovoří o tom, že: „Toto zvyšování kvalifikace pracovní síly se považuje za neohrazený proces, který začíná získáním solidního základního vzdělání a pokračuje formou celoživotního učení“.

V minulosti bylo na vzdělávání pohlíženo spíše jako na element připravující člověka pro pracovní zařazení či profesní kariéru. Tomu odpovídaly i vzdělávací příležitosti, které byly značně omezené. Spočívaly víceméně pouze na školském systému. Samozřejmě existovaly i jiné další formy, ty však byly považovány za nadstandardní.

Současnou situaci na poli vzdělávání a vzdělávacích příležitostí lze pokládat za důsledek mnoha společenských a hospodářských změn. Bočková (2002 s.5) uvádí, že mezi ně „patří zejména proces globalizace, stárnutí populace, nové technologie a rozvoj techniky, změny v kvalifikačních strukturách a problém nezaměstnanosti korigující se všemi předcházejícími změnami“. Mezi změnami ve společnosti a vývojem vzdělávání, profesní či jiné odborné přípravy, se díky těmto trendům udržuje vztah vzájemnosti a propojenosti.

Z těchto a mnoha dalších důvodů je možné se domnívat, že „znalosti jsou nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“, jak o tom hovoří materiál Euridice (2002 s.11).

Sociální a technologické změny vytvářejí pro vzdělávání a profesní přípravu nové, rozšířené možnosti a výzvy. Vznikají tak nové potřeby a nové přístupy ke vzdělávání, nové didaktické postupy a formy vzdělávání a v neposlední řadě také nové metody, které zabezpečí

rychlou a přesnou analýzu vznikajících vzdělávacích potřeb na úrovni pracovního místa nebo celé organizace.

Tento trend je potřeba reflektovat nejen na úrovni filosofické, sociologické nebo ekonomické, ale především na všech úrovních praktického života. Vzhledem k zaměření této práce budeme nadále sledovat především aplikaci těchto trendů do oblasti vzdělávání ve firemní praxi.

Vzdělávání v organizaci sleduje v současnosti několik cílů. Konečným výsledkem vzdělávacích aktivit je podle Prokopenka (1996, s.97) zvýšení výkonnosti organizace a její další rozvoj. Druhým nepřímým cílem, který ve vzdělávání sledujeme je zvýšení hodnoty zaměstnance na trhu práce a tím jeho vyšší možnosti uplatnění v konkrétní nebo jiné organizaci. Dalším důsledkem vzdělávání pak může být nižší míra nezaměstnanosti v regionu.

Při úvahách o nutnosti celoživotního vzdělávání se logicky nabízí otázka, co má být předmětem vzdělávání. Která oblast má být neustále prohlubována a zdokonalována.

Z našeho pohledu tuto otázku velmi dobře řeší tzv. kompetence. Jejich aplikace do firemní praxe umožní velmi dobré definování vzdělávacích potřeb na všech úrovních. Od organizace jako celku až po konkrétní pracovní pozici. Rovněž nám kompetenční modely mohou tvořit vhodnou oporu pro analýzu vzdělávacích potřeb a také pro monitorování a vyhodnocování efektivity procesu vzdělávání.

**Cílem naší práce je poukázat na možnosti kvalitativních metod při analýze vzdělávacích potřeb v organizaci, která se opírá o kompetenční modely.**

Práce je rozdělena do dvou částí. V první se zabýváme otázkou kompetencí a druhá část pak ukazuje východiska a postupy kvalitativních výzkumných metod při analýze vzdělávacích potřeb.

## 2 MANAŽERSKÉ KOMPETENCE

Pojem „kompetence“ se v posledních letech stal velice zajímavým a vhodným východiskem pro modelování potřebných forem chování v konkrétní situaci. Ať jde o „kompetenci“ na úrovni pracovní pozice nebo o „kompetenci“ organizace ve vzdělávacím procesu, jak o tom píše strategický cíl 1.2 Lisabonského procesu z roku 2000.

Tento pojem i přes četné snahy v této oblasti nebyl prozatím přesně vymezen a nebyla přijata definice, která by byla široce akceptována odbornou veřejností.

Proto existuje poměrně široká škála popisů. V následující kapitole se pokusíme utřídit alespoň ty zásadní definice, které se mohou stát východiskem pro definování kompetencí na pracovišti a mohou tvořit vhodný rámec pro analýzu vzdělávacích potřeb.

### 2.1 Definice pojmu „kompetence“

Tento pojem vychází z anglosaského prostředí a vyskytuje se ve dvojitým významu. Termín *competence* (*competences*) vyjadřuje definovatelné standardy pro výkon povolání, kvalifikační znaky, které jsou spojeny s dosaženým vzděláním, atestací apod. Naproti tomu výraz *competency* (*competencies*) je charakterizován spíše souborem „měkkých“ znaků, jako je dovednost nebo zkušenost. Budeme-li nadále užívat termín „kompetence“ vyjdeme z druhého termínu „competency“. První termín „competence“ je pro naše cíle poměrně nevhodný.

Při definování kompetencí stojíme – jak jsme již naznačili - před poněkud obtížným úkolem, kdy kompetence v oblasti vzdělávání dospělých v podnikové praxi nabývají různých významů a terminologie je poněkud nejednoznačná.

Zcela obecnou definici poskytují filosofové M. Canto-Sperber a J-P. Dupuy ve výzkumné zprávě Eurica (2002 s.13) , kteří charakterizují kompetence jako „...nepostradatelné pro kvalitní život“.

Další definici poskytuje Prokopenko (1996 s. 23), kdy píše, že jde zpravidla o „...schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti“. Kompetenční modely se opírají o komplex znalostí, povahových rysů, postojů a dovedností. Přičemž jsou tyto prvky chápány v úzkém vztahu k podniku, firemní kultuře a jeho produktové orientaci (1996, s. 23 n.).

Podobně definuje kompetence také Kubeš (2004 s.15) jako „...množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl“. Kubeš dále píše, že je potřebné zvládnutí čtyř hlavních předpokladů (2004 s. 27). Jde především o vnitřní vybavení schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi a zkušenostmi. Dále pak musí být zaměstnanec natolik motivovaný, aby byl ochoten získané dovednosti, vědomosti a schopnosti použít pro zvládnutí úkolu a pracovní prostředí umožňuje použít takové chování.

Poměrně jednoduchou definici přináší Plamínek (2005 s. 17), kdy kompetenci vnímá jako „souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů)“. Kompetence se pak vždy vztahují na konkrétní pracovní úkol nebo pozici a oba dva prvky – tedy výkon a potenciál jsou vnímány jako společené a nedělitelné součásti. Výkon a potenciál se vzájemně doplňují a ovlivňují.

Další definici pak uvádějí poměrně hojně citovaní Belz a Siegrist (2001 s. 27), kteří vycházejí z Mertensova modelu z roku 1974, kdy byly kompetence popsány v kontextu školního vzdělávání. Kompetence jsou obsahově neutrální pojmy, které vyžadují pro své

rozvíjení konkrétní obsah. Bez jasného popisu, konkrétního případu, pozice nebo úkolu je kompetence podle Belze bezcenná.

Belz dále píše (2001 s. 34), že kompetence jsou „...zčásti určitým druhem metavědomostí a zacházením s vědomostmi“ a pomáhají při „...pochopení a řešení nejrůznějších problémů profesního vzdělávání a dalšího školení v situaci rychle se měnících rámcových podmínek“. Stručné shrnutí základních kompetencí vyplývajících z Belzova modelu pak výstižně charakterizuje Mužík ve své práci Androdidaktika (2004 s. 48 n.), kdy rozděluje zaměření kompetencí do tří základních oblastí.

1. Kompetence zaměřené k vlastní osobě
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence k jiným osobám

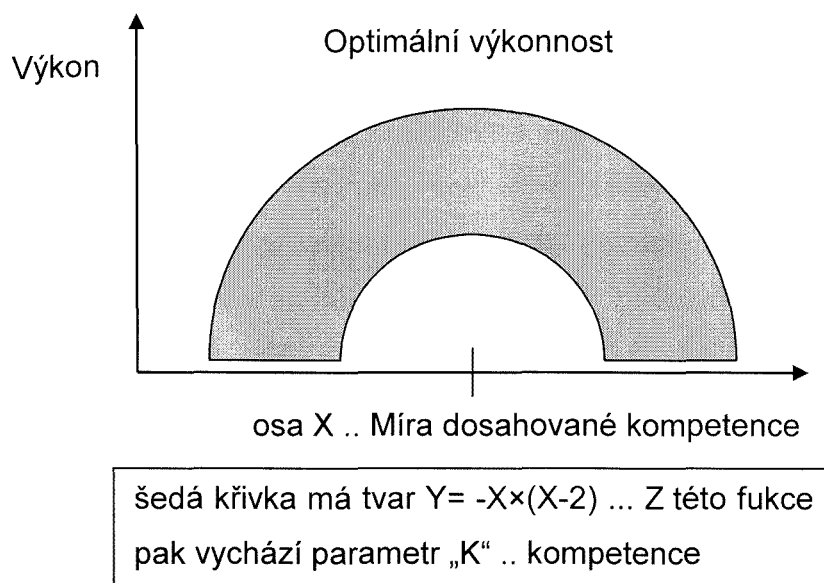
### **Míra využití kompetencí**

V následujícím textu se zamyslíme nad kompetencemi z „kvantitativního“ pohledu. Tedy jak silně je určitá kompetence zastoupena u konkrétního pracovníka a jak ovlivňuje toto „kvantitativní množství kompetence“ výkonnost zaměstnance v dané oblasti. Schéma je uvedeno v obrázku č. 1.

Podle Lombarda (2000 s.16) může dojít ke třem možným situacím:

1. Potřebná **kompetence je využita nedostatečně** a ostatní kompetence nebo pracovní zvyklosti převažují. V tomto případě dojde pravděpodobně k podání nižšího výkonu, zhoršení vztahů a v krajním případě k selhání nebo silné redukci výkonu celé pracovní skupiny nebo organizace.





Obr. 1 Vliv kompetence na výkonnost

2. **Kompetence**, která je využita **ve správné míře** a v dobré kombinaci s ostatními kompetencemi poskytuje u zaměstnance šanci na optimální výkon a nedává příležitost ke zhoršování mezilidských vztahů v organizaci.

3. **Silně využívaná kompetence**, která dominuje nad ostatními má podobné dopady jako ta, která využívána není. Opět zde vzrůstá riziko selhání a snížení výkonnosti zaměstnance. Zaměstnanec nadužívá své silné stránky a chybí harmonické propojení s ostatními kompetencemi.

Příkladem může být například kompetence „vedení spolupracovníků“. Její nedostatečná míra může u vedoucího pracovníka vést k nerozhodnosti, neschopnosti jasně rozdělovat úkoly a odpovědnost. Tým pod vedením manažera s malou mírou této kompetence bude pravděpodobně vyhledávat jinou autoritu a

bude docházet nejen ke snížení výkonnosti pracovního týmu jako celku, ale také ke zvýšenému výskytu konfliktů na pracovišti.

Pokud dojde k nadužití této kompetence, bude vedoucí pracovník pravděpodobně velmi direktivní a neschopný vnímat potřeby svého týmu. I zde hrozí snížení pracovního výkonu vlivem jednostranného pohledu a bude stoupat vnitřní opozice mezi podřízenými. Nadužívaná kompetence povede k frustraci, nespokojenosti u podřízených a v krajním případě k rozbití pracovního týmu. Pouze harmonické propojení kompetencí bez nadužívání nebo nedostatku povede k optimálnímu výkonu zaměstnance a organizace.

Závislost výkonu na míře zvládnuté kompetence je zohledněna v rovnici popsané v kapitole 2.1.

Jak jsme již uvedli na začátku této kapitoly, existuje poměrně nejednoznačné definování pojmu „kompetence“. Abychom mohli nadále kompetenční model používat, pokusíme se o deficienci tohoto pojmu výčtem charakteristických znaků.

Z uvedených teoretických modelů je možné odvodit, že:

- 1) **Kompetence se především týkají konkrétních a specifických úkolů**, které se úzce pojí s konkrétní pozicí nebo pracovním zadáním a jsou svým způsobem jedinečné. Stejně tak, jako je jedinečný konkrétní pracovní úkol nebo pracovní pozice v organizaci. V každé organizaci, která chce využívat kompetenční model ve vzdělávání, bude potřebné tyto kompetence definovat a jasně popsat pro každou pracovní pozici a specifický úkol v organizaci. Takto popsané kompetence pak mohou tvořit základ pro analýzu vzdělávání a vzdělávacího procesu v organizaci.
- 2) **Kompetence se zpravidla pojí s jedinečnou situací**, kterou je potřebné kvalifikovaně zvládnout.
- 3) **Kompetence se může projevit pouze tehdy, pokud je v souladu s osobnostními charakteristikami**, hodnotovým

systémem osobnosti a jeho motivy. Bez vhodné motivace nebo při rozporu s vnitřními hodnotami se kompetence projeví nedostatečně nebo vůbec a to i v případě, že je jinak konkrétním člověkem zvládnuta.

4) **Kompetence se projevuje v příznivém vnějším prostředí**, které je dané firemní kulturou a dalšími parametry (ekonomická situace, naléhavost).

5) **Kompetence je vytvářena jedinečným souborem dovedností, znalostí a zkušeností.**

Kompetence tedy tvoří komplexní soubor určitých kvalitativně popsatečných jevů, které se projevují v určitém specifickém kontextu osobnosti a jejich uplatnění ovlivňuje vnější prostředí a motivace jedince. Jde o určité charakteristické znaky, které nám umožní predikovat jeho chování v dané situaci. Zvládnutá kompetence při vhodném využití přispívá spolu s motivací a znalostmi k optimálnímu zvládnutí pracovního úkolu.

Budeme-li vycházet z předchozích pěti znaků, můžeme se pokusit stanovit jejich vzájemnou vazbu ve formě rovnice vzhledem k výkonnosti zaměstnance:

$$-K \times (K-2) \times P \times O \times S \times Po \times 100 = V$$

Přičemž:

$$K = \sum D + Zn + Zk \quad O = \sum Pr + M + H \quad V = \text{výkon}$$

Legenda:

K.. Kompetence P .. Prostředí O .. Osobnostní charakteristiky  
S .. situace Po .. pozice V .. výkon (v %) D .. dovednosti Zn ..  
znalosti Zk .. zkušenost H .. hodnoty M .. motivace Pr ..  
povahové rysy

Parametry P, O, S, Po, mohou nabývat hodnot v intervalu <0,1>, parametr K může nabývat hodnot v intervalu <0,2>

## **Osobnostní charakteristiky a kompetence**

Osobnostní charakteristiky tvoří soubor povahových rysů, motivace a hodnot. Ty můžeme definovat podle Prokopenka (1996 s. 24) jako „charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů. Povahové rysy určují, jak bude osoba reagovat na jakýkoli obecný soubor událostí. ... jsou definovány charakteristickým vzorcem myšlení, jehož výsledkem je určitý charakteristický způsob chování osobnosti v různých situacích.“ Při úvahách o povahových rysech ve vztahu ke kompetencím musíme zvážit, nakolik je možné jejich kvalitu ovlivňovat jakoukoli formou vzdělání a zda by nebylo vhodné kategorii povahových rysů vyjmout z výše uvedeného komplexu, protože není možné účinně s těmito rysy pracovat a ovlivňovat je. K tomuto tvrzení nás vedou především dva důvody:

Nakonečný píše (1995 s. 62), že povahové rysy jsou v osobnosti „relativně stabilní a trvalé“. Navíc není zcela jasně definováno, co všechno je pod pojmem „povahový rys“ obsaženo.

Povahové rysy jsou rovněž předmětem testování při výběru pracovníka do organizace nebo na určitou funkci a tvoří základní předpoklady spolu s dosaženým vzděláním a délkou praxe.

## **2.2 Typologie kompetencí**

Pokud budeme uvažovat nad jednotlivými typy kompetencí, nabízí se několik modelů.

## Typologie podle zastoupení v organizaci

Podle Kubeše můžeme základní dělení vést ve čtyřech rovinách (2004 s. 35).



Obr. 2 Kubešův kompetenční model

Jednotlivé kompetence na sebe navazují a tvoří pyramidu jednotlivých úrovní. Klíčové kompetence jsou chápány v organizaci jako základní a nezbytné pro všechny zaměstnance v dané organizaci. Podporují a rozvíjejí firemní hodnoty a kulturu. Přispívají

k očekávanému výkonu. Stávají se podkladem pro výběr zaměstnanců do organizace.

Týmové kompetence jsou důležité pro jednotlivé skupiny, které mají specifické pracovní úkoly. Ty pak vycházejí z klíčových kompetencí a specifikují se na konkrétní skupinovou činnost.

Funkční kompetence mají za cíl u jednotlivců vybudovat specifické dovednosti pro konkrétní pracovní pozici a manažerské přidávají vůdcovský rozměr u zaměstnance, který je pověřen řízením. Hierarchické seřazení jednotlivých kompetencí podle Kubešova modelu pak dávají celé organizaci jasný systém a přispívají k jednotné kultuře (viz. obr.2).

Podobný pohled na kompetence nabízí Mužík, kdy hovoří o vztahu mezi znalostmi a řídicí úrovní manažerů (Mužík 2000 s. 34). Kdy kompetence přecházejí od speciálních, které se projevují hlubokou znalostí přes určitý „mix“ znalostí u středního managementu, až po generální (široké) znalosti u TOP managementu. Je zde zdůrazněn

prvek rozsahu a obsahu jednotlivých znalostí v určité úrovni manažerské práce.

### Typologie vycházející z potřeb

Další pohled na typologii poskytuje model Belze a Siegrista (2001 s.165), který formuluje šest základních kompetencí. Jeho výčet se opírá o studii, která zkoumala míru významu jednotlivých kompetencí při obsazování nového pracovního místa. Jde tedy o typologii založenou na požadovaných potřebách trhu práce. Podle této studie požadovali inzerenti následující kompetence :

Tab. 1 Přehled kompetencí podle Belze a Siegrista

KOMPETENCE	% VÝSKYTU
Komunikativnost a kooperativnost	37,4
Samostatnost a výkonnost	25,1
Schopnost řešit problémy a tvořivost	15,5
Odpovědnost	11,4
Schopnost uvažovat a učit se	8,7
Schopnost zdůvodňovat a hodnotit	4,6

**Komunikativnost** je chápána jako „připravenost a schopnost jedince ... vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné... dbát neverbálních signálů“. Kooperativnost chápe Belz jako „připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech“ (2001 s. 185).

**Samostatnost a výkonnost** je definována jako „umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu ... produktivně se vypořádat s kritikou ... zastávat vlastní názory ... a být schopen převzít odpovědnost“ (2001 s. 265).

**Schopnost řešit problémy** znamená připravenost „zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky ... optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přístupný neobvyklým, málo používaným řešením.“ (2001 s. 231)

**Odpovědnost** jako kompetence představuje „připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost ... umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání... Představuje vůli člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven“ (2001 s. 301).

**Schopnost uvažovat a učit se** je popsána tak, že jednatel je „připraven a má sílu dále rozvíjet svou připravenost k učení, myslet v souvislostech a systémově ... může spojovat nové vědomosti s tím, co už zná a ... bude je také schopen smysluplně aplikovat na nové věcné obsahy (2001 s. 331)

Kompetence, která umožňuje **zdůvodňovat a hodnotit** je „připravenost a způsobilost jednotlivce zdůvodnit a hodnotit výsledky vlastní práce ... používat při tom přiměřená kritéria a měřítko hodnot“ (2001 s. 353).

### **Typologie vycházející z manažerských standardů a personálních kompetencí**

Tento typ kompetencí byl zveřejněn v rozsáhlé publikaci Management Standards Directory, kterou napsala F. Aikenová a rozsáhlý kolektiv autorů v roce 1993, kde jsou kompetence rozděleny na základní oblasti a následně jsou rozvinuty podle Aikenové do podrobnějších dimenzí (1993 s. 4).

Tab. 2 Přehled kompetencí podle Aikenové

Oblasti personální kompetence	Dimenze personální kompetence
Plánování za účelem optimalizace dosahování výsledků	1.1 Projevování zaujetí pro dosahování znamenitých výsledků 1.2 Stanovování cílů a jejich priorit 1.3 Sledování plánů a reagování na dosažený stav versus plánované aktivity
Vedení druhých za účelem optimalizace výsledků	2.1 Projevování citlivosti k potřebám druhých 2.2 Vztahování se k ostatním 2.3 Zaangažování druhých 2.4 pozitivní prezentování sebe u druhých
Vedení sebe za účelem optimalizace výsledků	3.1 Projevování sebedůvěry a odhodlání 3.2 Zvládání vlastních emocí a stresu 3.3 Řízení vlastního učení a rozvoje
Používání intelektu za účelem optimalizace výsledků	4.1 Sbírání a uspořádávání informací 4.2 Identifikace a používání konceptů 4.3 Rozhodování

Z uvedeného přehledu vyplývá, že hlavní důraz je kladen na optimalizaci dosahovaného výkonu v oblastech leadershipu, projektového managementu, stressmanagementu a při řešení problémů. Dále se doporučuje zvyšování emoční inteligence a informační gramotnosti.

### Typologie podle rozvojových příležitostí

Třetí model je podobný kompetencím v pojetí Belze a Siegrista. Je však mnohem propracovanější a komplexnější. Jeho autory jsou Lombardo a Eichinger z USA. Jejich pojetí vychází z potřeby



rozvoje, který je imanentně přítomen v každém jedinci a tvoří jakýsi „hnací motor“ jeho profesního života.

Rozvoj je možný v zásadě ve třech rovinách: Vertikální, laterální a



Obr. 3 Hlavní směry rozvoje

Seznam základních rozvojových kompetencí:

Lombardův model (2004 s. 86) obsahuje šestnáct kompetencí, jejichž zvládnutí umožní rozvoj ve všech oblastech.

**1. Nápaditost a vynalézavost** - oblast se týká schopností reagovat za nejednoznačně definovaných podmínek a při nestrukturovaných problémech.

**2. Zvládnutí úkolů v komplexnosti** - kompetence zkoumá schopnost začít a ukončit jednotlivé úkoly včetně schopnosti přebírat řízení a vedení

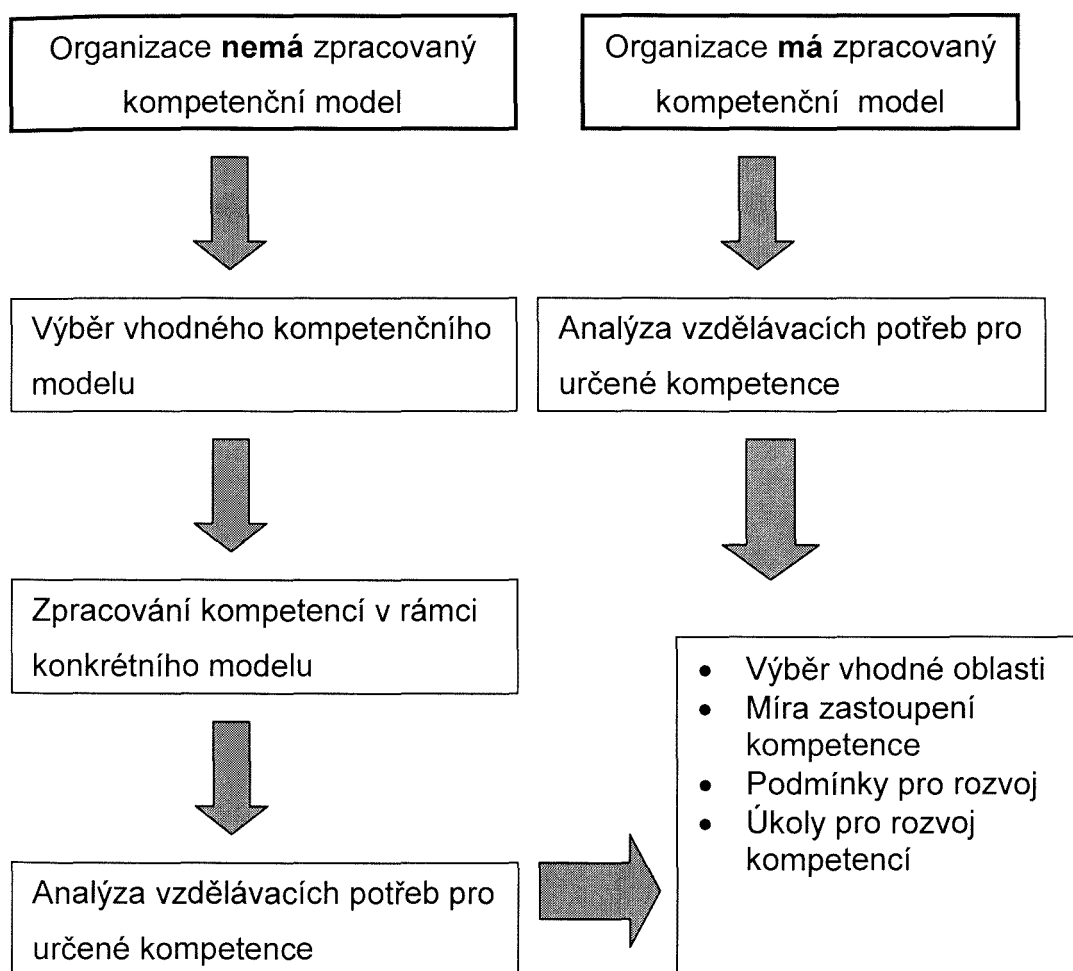
**3. Rychlé čerpání nových vědomostí** - míra informační gramotnosti, která se projevuje schopností rychle se učit a dobře třídit a zpracovávat informace.

**4. Rozhodnost** - rychlé a jednoznačné rozhodování se.

5. **Vedení spolupracovníků** - kompetence se týká schopnosti delegovat a nedirektivně řídit.
6. **Vytváření rozvojového prostředí** - nakolik manažer umožňuje volné a kreativní přístupy u podřízených.
7. **Schopnost zvládat a řešit konflikty** - umění deeskalace a dalších technik pro řízení konfliktů a sporů.
8. **Týmová orientace** - schopnost povzbuzovat jednotného týmového ducha.
9. **Získávání talentovaných zaměstnanců** - jedná se především o dispozice spolupracovat s odlišnými typy než je sám jedinec.
10. **Vytváření a vylepšování mezilidských vztahů** - kompetence pokrývá oblast empatie a vyjednávacích dovedností.
11. **Soucit, takt a citlivost** - jak jedinec umí komunikovat, předávat a přijímat zpětnou vazbu, nakolik jsou projevy zraňující pro ostatní členy týmu.
12. **Přímočarost a otevřenost** - otevřený projev prostý cynismu a ironie.
13. **Rovnováha mezi soukromým životem a prací** - kompetence se zaměřují na schopnost zvládat stresové faktory a kvalitní timemanagement.
14. **Sebeuvědomění** - tato oblast mapuje schopnost využívat zpětnou vazbu od okolí a pracovat s pocitem viny.
15. **Mezilidské vztahy** - jak jedinec buduje přátelské a otevřené prostředí v organizaci.
16. **Flexibilita a vyrovnanost** - kompetence reflektující potřebu nezacházet do extrémů při současné adaptaci na nové podmínky.

## 2.3 Kompetenční model jako východisko ke kvalitativní analýze vzdělávacích potřeb

Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, kompetenční modely tvoří pro analýzu vzdělávacích potřeb pomocí kvalitativních metod vhodné východisko. Jsou dostatečně komplexní a na druhou stranu umožňují velmi přesné definování cílů a náplně vzdělávání v návaznosti na konkrétní pracovní pozici. Kompetenční model nám tak dovolí využít všech možností a pestrých postupů, které jsou obsaženy v kvalitativní analýze.



Obr. 4 Schéma postupu při analýze vzdělávacích potřeb v organizaci

Mezi výhody kvalitativních postupů patří především její silná schopnost pracovat s „měkkými“ daty, tedy s informacemi, které jsou v zásadě nekvantifikovatelné a nedají se vyjádřit v numerických hodnotách. Další nespornou výhodou je možnost přizpůsobení analýzy jednotlivým specifickým potřebám a monitorovat jak jednotlivce, tak celou organizaci. Poslední předností jsou velmi nízké náklady v porovnání s kvantitativními výzkumnými postupy.

Analýza potřeb v organizaci může mít podle obr. 4 dvě základní varianty:

První varianta se zabývá situací, kdy nejsou v organizaci zpracovány kompetence a je potřeba je vytvořit.

Druhá nastává v situaci, kdy je potřeba zjistit dosahovanou kvalitativní úroveň jednotlivých předem daných a popsanych kompetencí.

V obou případech se může jednat o jednotlivé kompetence v rámci pracovní pozice či úkolu nebo o komplexní podobu zahrnující celou organizaci.

Postup při analýze vzdělávacích potřeb, který zvolíme v konkrétní variantě nám ukazuje obr.4.

### **Aplikace kompetenčního modelu při stanovení vzdělávacích potřeb podle první varianty**

#### **Výběr vhodného modelu**

Budeme-li analyzovat vzdělávací potřeby v organizaci bez definovaných kompetencí, je vhodné vycházet z Kubešova modelu a provedeme monitoring celkového systému kompetencí v organizaci a jejich vzájemnou provázanost do smysluplného hierarchického celku. Podobně budeme postupovat i v případě jednotlivé pracovní nebo manažerské pozice. Zde můžeme využít modelu podle Belze a Siegrista nebo přejít ke složitějšímu Lombardovu systému rozvojových příležitostí.

### **Zpracování kompetencí v rámci konkrétního modelu**

Při zpracování obsahu jednotlivých kompetencí je možné využít kvalitativní postupy. Především pak analýzu dokumentů, rozhovory a fokusové skupiny. S následným zpracováním pomocí zakotvené teorie nebo techniky Rep-grid (viz. kap 4.5).

Výstupem bude komplexní popis jednotlivých kompetencí v organizaci v celkovém i partikulárním pohledu.

### **Aplikace kompetenčního modelu při stanovení vzdělávacích potřeb podle druhé varianty**

Existuje-li v organizaci vhodný kompetenční popis, lze přímo začít s analýzou aktuálního stavu.

Výstupem pak bude matice, která zohledňuje na jedné straně vyžadovanou míru kompetencí a na straně druhé její dosahování v daném prostoru a čase.

### **Analýza kompetenčního modelu pro jednotlivé kompetence**

Analýza vzdělávacích potřeb podle první i druhé varianty ústí nakonec do analýzy vzdělávacích potřeb pro určené kompetence.

Použití kompetenčního modelu vzdělávání zaměstnanců vyžaduje popsání a vyspecifikování čtyř základních okruhů.

1. Která oblast má být konkrétně procvičována
2. Jak silně je u zaměstnance jednotlivá kompetence zastoupena. Nejsou doporučovány extrémy. Škodí nejen málo rozvinutá, ale rovněž příliš silně zastoupená dovednost, jak je to popsáno v kapitole 2.1
3. Existují vhodné podmínky pro rozvoj konkrétní kompetence? Jaké jsou překážky a jaké vstupní podmínky jsou v konkrétní organizaci (např. vize, cíle, hodnoty, poslání)
4. Jaké vhodné úkoly je třeba stanovit pro rozvoj specifické kompetence

Z těchto čtyř okruhů pak budou vycházet vzdělávací aktivity.

## 3 KVALITATIVNÍ METODY

### 3.1 Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem

Při volbě vhodných metod zkoumání, které nám pomohou analyzovat vzdělávací potřeby v organizaci, chceme v této části práce především zdůvodnit vhodnost kvalitativního přístupu při řešení tohoto úkolu. Každý výzkumník si musí na začátku své práce vyjasnit, jakou výzkumnou strategii zvolí. Při této volbě hrají důležitou roli především stanovení cíle výzkumu, volba dat, se kterými výzkumník chce pracovat a forma výstupu (prezentace). Podle Dismana (2000 s. 284) jde o to, zda chceme něco „dokázat“ nebo „porozumět“.

Výše uvedený citát poukazuje na dva hlavní směry v metodologii sociologického bádání. Jsou pojmenovány jako „kvantitativní“ a „kvalitativní“ postupy. Jejich základní rozdílnost představujeme v následující tabulce č. 3. Zdrojem použitých informací jsou především práce Dismana (2000 s. 286nn.), Hendla (1997 s. 12nn.) a Babbieho (2005 s. 309).

Tab. 3 Rozdíl mezi kvantitativními a kvalitativními metodami

	<b>kvantitativní postupy</b>	<b>kvalitativní postupy</b>
cíl	testování hypotéz	vytváření teorie
rozsah dat	málo informací o velkém počtu jedinců	mnoho informací o malém okruhu jedinců
redukce dat se týká	počtu proměnných, sledovaných vztahů	počtu sledovaných osob
generalizace na celou populaci	snadná	problematická
logika postupu	deduktivní	induktivní
data	numerické povahy	nenumernické povahy
rozsah	partikulární	holistický

Při analýze vzdělávacích potřeb v organizaci, která pracuje s kompetenčními modely, můžeme s výhodou využívat kvalitativní metody a to z několika důvodů.

Lze je aplikovat na poměrně malý vzorek osob v organizaci. Kvalitativní metodologie poskytuje komplexní obraz skutečnosti s mnoha aspekty a souvislostmi. Při analýze vzdělávacích potřeb rovněž více využijeme „porozmění“, před „důkazy“ a vyžadujeme výstupy především v nenumernické oblasti získaných dat.

### **3.1.1 Definice kvalitativní metodologie**

Pro velkou rozmanitost přístupů, které stojí za touto metodologií, lze velice těžce stanovit nebo vymezit definici. Podle Hendla (1997 s. 12) „kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních lidských problémů. Jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném problému.“

Důraz je kladen na způsob, jakým lidé interpretují jevy sociálního světa a svou vlastní zkušenost.

Zpracovávají se tzv. „měkká data“ (data nekvantifikovatelné povahy), která se získávají hloubkovým rozhovorem, četbou textů, pozorováním a studiem činnosti. Tyto procesy jsou studovány v přirozených podmínkách a zohledňují složitost a komplexnost každodenního života.

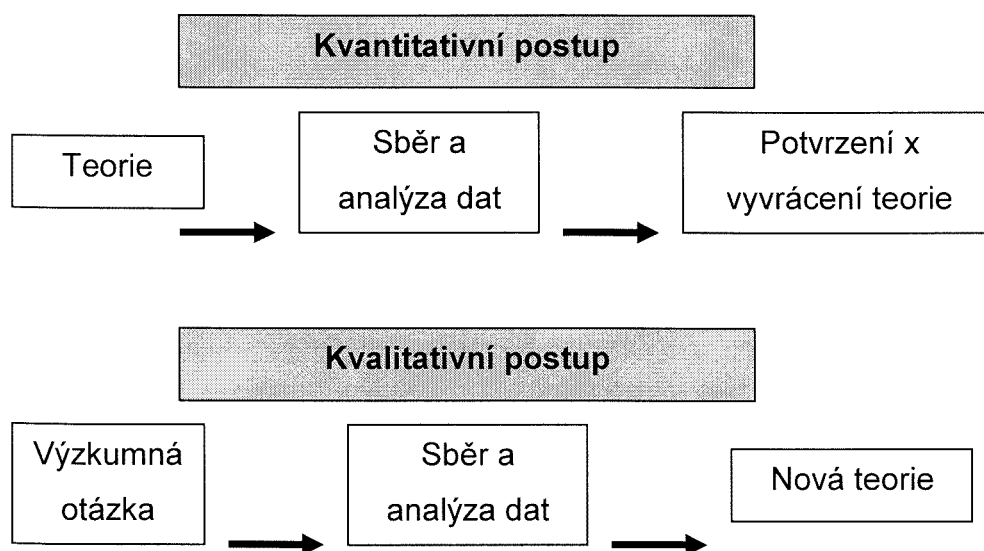
Budeme-li vycházet z přehledné Pavlicovy definice (2000 s. 47) budeme pod pojmem **metoda kvalitativního výzkumu** rozumět „obecný metodologický postup pro získání a/nebo zpracování kvalitativních dat“.

Technikou sběru kvalitativních dat pak rozumíme opět podle Pavlice (2000 s. 41) „konkrétní způsob praktické aplikace metody, určitý výzkumný nástroj, vytvořený s principy té které metody“.

Sběr, analýza a vyhodnocení kvalitativních dat se v mnoha ohledech neliší od standardních sociologických postupů.

Poměrně přehlednou definici nabízí Disman (2000 s. 285), kde píše, že „kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality.“

Typický postup jednotlivých metod shrnuje následující obrázek č. 5:



Obr. 5 Základní rozdělení kvalitativních a kvantitativních postupů



### 3.1.2 Historické a filosofické kořeny kvalitativního myšlení

Společenské vědy od 19. století začínají silně přejímat pozitivistický trend přírodních věd, které se projevovaly silnou orientací na pokrok a víru v racionalitu descartovského typu. Společně s tím byly přežaty vědecké metodologie přírodních věd jako je testování, měření a experiment.

Tento způsob výzkumu zkoumání byl, jak píše Hendl (1997 s. 20), charakteristický třemi aspekty:

1. Základním cílem (jakékoli) vědy je identifikace univerzálních přírodních zákonů.
2. Podstatou výzkumů je smyslové vnímání.
3. Věda prezentuje jedině platnou formu vědění.

Pozitivistický přístup v sociologických zkoumáních byl zhruba od 30. let minulého století podrobován stále silnější kritice a nakonec vyústil do formulování nového – kvalitativního - přístupu v sociologickém zkoumání. Šlo především o teze tzv. Chicagské školy, která se snažila přiblížit „každodennímu životu“ a stála u zrodu interakcionismu a etnometodologii, jak o tom píše Petrusek (1996 s. 55). Kritika pozitivistického přístupu se soustřeďuje především na dva její předpoklady:

1. Neexistuje pozorování, které je nezávislé na teorii.
2. Každé je ovlivněno pozorovatelem a tím, že je „vytrženo z kontextu“.

Podle Hendla (1997 s. 21) „svět není konzistentní v jednotlivých situacích a časových okamžicích. Je platný v přírodních vědách, ale své opodstatnění v sociálních vědách hledá velmi obtížně. Existuje poměrně značná variabilita mezi jedinci, skupinami nebo kulturami“.

Soustředění se pouze na pozorovatelné fenomény znamená omezit se na pouhý výsek skutečnosti. Mnoho jevů zůstává ukryto pod povrchem. Jde především o skupinové normy a hodnoty, postoje

nebo skryté záměry. V pracovním prostředí například „pracovní atmosféra“ nebo „týmový duch“, které se jen stěží dají vyjádřit pomocí přesných pozorování nebo dotazníkových šetření.

Jak dále píše Hendl (1997 s.24) velmi značný vliv na vznikající kvalitativní zkoumání měla fenomenologie Edmunda Husserla nebo směry vycházející z filosofie existence např. Lévinasův koncept „lidské tváře“. Tento přístup začal vyhledávat nepředpojatý přístup k analýze problémů. Zkoumání se má soustřeďovat na významy (jaký je význam určité zkušenosti) a analogie (čemu je tato zkušenost podobná).

V historickém vývoji je možné sledovat poměrně jasný nárůst potřeb kvalitativního myšlení. Můžeme shrnout, že:

**Kvalitativní výzkum se snaží o porozumění a výklad sociálních jevů, které zkoumá v co nejširším možném rámci.**

### 3.1.3 Zdroje kvalitativního výzkumu

Rozvoj kvalitativních metod uvažování a výzkumů se datuje zhruba od sedmdesátých let dvacátého století. Trend příklonu od kvantitativních směrem ke kvalitativním postupům vycházel z několika zdrojů.

Kvantitativní, deduktivní myšlení ztratilo svou dominantní pozici především díky poznání, že pouhé testování hypotéz, experimentování a statistické reprezentace dosahují jen velice malého stupně pochopení a porozumění zkoumaného subjektu či jevu.

Vychází z hlubokých a přelomových změn v humanitních vědách a přístupech, které stále více hledají návrat „k věcem samým“ a dávají

přednost narativnímu způsobu uvažování před číselnou reprezentací jevů.

Standardizované výzkumné dotazníky a postupy omezují a redukují výpovědi respondentů do předem určených a stanovených kategorií. Kvalitativní metody se rovněž pokoušejí o holistický pohled na zkoumaný problém a postihují mnohem širší výsledky, než je to možné v tradičních postupech.

Dalším výrazným podnětem ke zvýšení zájmu o kvalitativní metody se stalo formulování interpretativního paradigmatu, které v roce 1970 formuloval T.P. Wilson. Vycházel z teorie symbolického interakcionismu a z etnometodologie. Podstatou tohoto paradigmatu je myšlenka, že lidé nejednají strnule podle kulturně etablovaných rolí, symbolů nebo norem, nýbrž každá sociální interakce je samostatný interpretativní proces. Každý jedinec si před vlastní činností sociální situaci vykládá, ujasňuje si role a očekávání v konkrétní události, ověřuje si možné perspektivy a důsledky a teprve potom jedná. Výzkumník, který analyzuje sociální situace, musí v první řadě reinterpretovat události, které má před sebou.

Dalším podnětem byla femininní kritika humanitní vědy, která odmítla pouhou maskulinní metodologii opírající se výhradně o objektivní měřitelná data. Femininní kritice nejde o úplné odmítnutí, ale o přidání dalšího aspektu výzkumu, který upřednostňuje chápající, kvalitativní a na konkrétní případy se vztahující metody.

### **3.2 Postuláty kvalitativního myšlení**

Mayring formuloval ve své práci (2002 s. 19 nn.) základní postuláty, které vyjadřují hlavní směry kvalitativního stylu myšlení.

**Postulát 1** „Předmětem výzkumu humanistických věd jsou vždy lidé, subjekty. Tyto subjekty, na které se vztahuje výzkumný úkol musí být východiskem i cílem zkoumání.“ (2002 s. 20)

Při kvalitativním výzkumu se nezdálo, že subjekty se dostávaly do pozadí jednotlivých výzkumů a výzkumných interpretací. Velice výrazně je tento trend možné spatřovat v analogii ke komplexním medicínském přístupu, kdy dochází k příklonu k subjektu. Do lékařské péče se dostává místo „případu“ „člověk“ se svou jedinečnou historií a kontextem. Léčba přihlíží k individualitě a je pokaždé poněkud jiná. Podobnou situaci můžeme vidět i v přístupech sociální práce apod.

**Postulát 2** „Na začátku každého výzkumu musíme provést přesný a obšírný popis předmětu výzkumu.“ (2002 s.21)

Je třeba brát ohled na co největší množství dat z různých zdrojů. Přesný popis subjektu v jeho jedinečnosti a neopakovatelnosti je důležitým východiskem.

**Postulát 3** „Předmět, který humanistické vědy zkoumají není nikdy zcela ujasněný, je nutné ho blíže ujasňovat také pomocí interpretace.“ (2002 s.22)

Každé jednání může mít různé interpretace jak pro účastníky, tak pro pozorovatele. Tyto různé významy musí být předmětem interpretace a objevovány. Bude-li např. někdo hovořit o tom, že je „šťastný“, je potřeba interpretovat, co znamená onen „pocit štěstí“. Existují různá pojetí štěstí.

**Postulát 4** „Předměty humanistického výzkumu musíme zkoumat pokud možno vždy, v jejich přirozeném, každodenním kontextu a prostředí.“ (2002 s.22)

Sociální a humanitní výzkumy se velice obtížně provádějí v laboratorních podmínkách. Každá zkoumaná situace v humanitním výzkumu je silně závislá na situačním kontextu. Každý laboratorní experiment zůstává izolovaný a stranou reality, na kterou mají být výsledek výzkumu použit.

Názorný příklad problémů laboratorních experimentů v humanitních vědách poskytuje tzv. batesonův paradox, který popisuje Watzlawick (1999 s. 49) : "...Sekvence pokusů je tak fázována, že je to vždy experimentátor, který dodává "podněty" a "posílení", zatímco subjekt dodává "odpovědi". Tato slova jsou úmyslně uvedena v uvozovkách, protože definice rolí jsou ve skutečnosti tvořeny pouze ochotou organismů přijmout systém fázování... Krysa, která řekla: "Vytrénovala jsem svého experimentátora. Pokaždé, když stisknu páčku, mi dá potravu", odmítala přijmout fázování sledu, které se experimentátor pokoušel prosadit. Stále však platí „...že v dlouhém sledu výměny budou dotyčné organismy - především půjde-li o lidi - ve skutečnosti fázovat sled tak, že to bude vypadat, že jeden z nich přebírá iniciativu, dominuje, je závislý atd. To znamená, že se dohodnou na vzorcích výměny (na nichž se mohou nebo nemusí shodnout), a tyto vzorce budou vlastně náhodnými pravidly pro výměnu posílení" (1999 s. 50).

**Postulát 5** (2002 s. 23) „Zobecňování výsledků humanistického výzkumu se neděje automaticky na základě určitých postupů, nýbrž musí být v jednotlivých případech krok za krokem zdůvodněno.“

Reprezentativní zkoumání na náhodném vzorku se mohou velmi těžce automaticky zobecňovat na lidské jednání, protože je velice silně vázáno na konkrétní situaci a je historicky podmíněné. Je možné také označit za fikci tvrzení, že humanitní vědy mohou dospět pomocí výzkumu k „obecným přírodním zákonům“, které – pokud jsou nalezeny – platí vždy a všude. Kvalitativní model požaduje

zdůvodnění, kdy a za jakých okolností můžeme jednotlivé výsledky zobecnit na širší skupinu.

### 3.3 Metodologické pilíře kvalitativního výzkumu

Oproti kvantitativním postupům, které využívají k prokázání validity především statistických metod, je kvalitativní analýza odkázána na zásady vycházející ze specifik těchto postupů. Jde především o výrazné posílení narativní a textové složky a množství respondentů, který je výrazně nižší než v obdobném kvantitativním výzkumu. Z důvodů poměrně značné odlišnosti od standardních výzkumných postupů uvádíme obecné metodologické zásady.

Mayring (2002 s. 26) formuluje hlavní „metodologické pilíře“, které vytvářejí specifický prostor pro vyhodnocování a analýzu údajů.

**Orientace na subjekt** kvalitativní výzkum se zaměřuje vždy na subjekt, který je vnímán v synoptických souvislostech – tedy z pohledu historických změn a včleněný do konkrétního prostředí. Kvalitativní výzkum preferuje a podporuje váhu jednotlivých případů a případových analýz.

**Otevřenost** v průběhu výzkumu. Každý krok a úhel pohledu může výrazně přehodnotit výsledná data.

**Kontrola metod** požaduje především explicitní postupy a vyhodnocování podle odůvodněných pravidel. Čím je postup otevřenější, tím přesněji musí být jednotlivé kroky analýzy kontrolovatelné.

**Reflektování předpojatosti** vychází z hermeneutických tezí. Snaha kvalitativních výzkumů vede k ukázání možných předpojatostí a tak učinit jejich vliv více kontrolovatelným.

**Introspekce** analýza myšlenek, pocitů a jednání se považuje jako legitimní součást výzkumu, pokud jsou jako takové uvedeny, zdůvodněny a přezkoušeny.

**Interakce mezi předmětem a výzkumníkem** vnáší do procesu výzkumu dynamický prvek. Každá data obsahují subjektivní prvky a mění zkoumanou realitu. V tomto smyslu můžeme hovořit o kvalitativním výzkumu jako o dialogu.

**Orientace na problém** vyžaduje u kvalitativních výzkumů jasnou orientaci na praktické problémy a jejich výstupy jsou opět použitelné v praxi. Stírá se rozdíl mezi základním a aplikovaným výzkumem. Praktická formulace problému tvoří výchozí bod a cíl zkoumání.

**Argumentativní zobecňování** kvalitativní výzkum je obtížně zobecnitelný. Pokud dochází k zobecňování, je nutné přesně určit, které části a situace lze považovat za generalizovatelné.

**Induktivní přístup.** Kritický racionalismus K. Poppera (1997 s. 73) dochází k falzifikaci hypotéz jako k jedinému vědeckému exaktnímu postupu. Kvalitativní výzkum připouští zcela explicitně opačný postup. Tedy z jednotlivých pozorování induktivními postupy docházet k hypotézám.

**Kontextuální pravidelnost** staví proti vyhledávání zákonitostí, které jsou vlastní spíše přírodním vědám především *sledování pravidelností* v myšlení, cítění a jednání, které více odpovídají lidskému chování a jak o tom rovněž píše Watzlawick (1999 s. 27). Připouští se existence výjimek a pravidelnost je vázána na sociálně-historický kontext.

### **3.4 Právní aspekty kvalitativního výzkumu v organizaci**

Při provádění kvalitativního výzkumu v organizaci je důležité obeznámit se nejen s cílem a metodami výzkumu, ale také s možnostmi a omezeními, která na výzkumníka klade současná česká legislativa. Výchozím bodem je zde zákon č. 101/2000 sb. a především novela 439/2004 Sb., která velmi zpřísnila sběr,

uchovávání a publikování naměřených dat. Novela, která je účinná od ledna 2005 velmi přísně vymezuje to, co je „osobní údaj“: *„Osobním údajem je jakákoliv informace týkající se určeného nebo určitelného subjektu údajů. Subjekt údajů se považuje za určený nebo určitelný, jestliže lze subjekt údajů přímo nebo nepřímo identifikovat zejména na základě čísla, kódu nebo jednoho či více prvků, specifických pro jeho fyzickou, fyziologickou, psychickou, ekonomickou, kulturní nebo sociální identitu.“*

Každý sběr dat musí tedy vyhovovat této právní úpravě a jednotlivá kvalitativní data nesmí vést k identifikaci konkrétní osoby. Problémem je tzv. „nepřímá identifikovatelnost“, jehož výklad je na soudu.

Zákon rovněž vymezuje tzv. „citlivé údaje“, které jsou vyspecifikovány v §4, písmenu b). Na tyto údaje je třeba brát zvláštní zřetel. *„Citlivým údajem je osobní údaj vypovídající o národnostním, rasovém nebo etnickém původu, politických postojích, členství v odborových organizacích, náboženství a filozofickém přesvědčení, odsouzení za trestný čin, zdravotním stavu a sexuálním životě subjektu údajů a jakýkoliv biometrický nebo genetický údaj subjektu údajů.“* Mezi citlivé údaje lze tedy zařadit i takové uvedení informace jako je „odborář – člen ODS“ nebo „žena - běloška“. Biometrické údaje a genetické údaje zahrnují nejen pohlaví, výšku, ale také věk zkoumané osoby. Podle Tyla (2004 s. 150) lze všechny tyto údaje označit za citlivé, ale pokud nejsou spojeny s osobními údaji „identifikačního charakteru“ (adresa, rodné číslo, přesná pracovní pozice) nemusí být vyžadován písemný souhlas zkoumané osoby. Pokud organizace vyžaduje výzkum, který by spojoval citlivé údaje s možnou identifikací, je nutné vyžadovat písemný souhlas s nakládáním s osobními daty. Vzor takové smlouvy můžeme nalézt např. na webovské stránce, věnované kvalitativním výzkumům (<http://medard.institut.cz>).



### 3.5 Etická rovina při sběru zpracování a publikování kvalitativních dat

Výzkumník, který analyzuje vzdělávací potřeby v organizaci musí krom právních aspektů dodržovat také aspekty etické. Žádný výzkum nebo analýza by neměla vzniknout bez důsledného dodržení jak právních, tak etických norem. Při jejich porušení se autor analýzy vystavuje možnému postihu nebo (v případě neetického jednání) projevům nedůvěry ze strany zadavatelů nebo respondentů. Nedodržení norem tak představuje velké riziko pro samotnou výzkumnou analýzu.

Jako zajímavý postřeh při úvahách o etických problémech výzkumu je možno uvést, že tyto otázky jsou poměrně podrobně zpracovány u zahraničních autorů. Domácí autoři toto téma popisují velmi sporadicky nebo dokonce zcela vynechávají.

Základním problémem, který musí výzkumník vyřešit se stává tzv. „etické dilema“, které vymezuje Nachmias (2001 s.94) jako „...konflikt mezi dvěma „právy“: Právem výzkumníka na provádění výzkumu a vědeckou činností a právem zkoumané osoby na soukromí a zachování osobní důstojnosti.“

#### Řešení etického dilematu

Dilema je v současné odborné literatuře řešitelné třemi základními přístupy:

1. **Informace se zjišťují na základě psané nebo ústní dohody.** Respondent si je vědom toho, že poskytuje údaje pro výzkum. Sjednání dohody je podle Nachmiasa (2001 s.95) „naprosto nezbytné v situacích, kdy by zkoumané osoby byly vystaveny díky prováděnému výzkumu rizikové situaci“. Pod tímto pojmem se skrývá riziko potenciálního „zranění“ v podobě fyzické, psychické nebo emocionální újmy, ztáty soukromí, zvýšené míře stresu.

Respondenti musí vědět, že jejich účast na výzkumu je dobrovolná a musí být poučeni o případných rizicích a problémech.

Otázkou zůstává, jak využít tuto zásadu při pozorování, kde účastníci výzkumu nesmí tušit, že jsou objektem pozorování a případné vědomí, že se stávají objektem pozorování by mohlo narušit výsledky výzkumu. Jako vhodné řešení nabízí Hammersley a Atkinson (2000 s. 271), kdy hovoří o souhlasu jiného subjektu, který bude „obhájcem“ sledované skupiny a zastávat jejich práva. Hammersley s Atkinsonem popisují výzkumné pozorování chování mediků k pacientům v nemocnici. Vzhledem k tomu, že by došlo ke změně chování v případě vědomí o přítomnosti výzkumníka ze strany mediků, převzal odpovědnost tým lékařů, který mediky školil. V případě výzkumu v organizaci může převzít tuto roli jakéhosi „arbitra“ management nebo odborová organizace, která bude sledovat celý postup, jeho průběh a zpracování dat a zastoupí zkoumanou stranu v dohodě.

**Znaky dobré dohody** jsou v zásadě tři. Výzkumník musí být podle Nachmiasa (2001 s. 96) „odpovědná a zralá osoba“, zkoumaná osoba (nebo adekvátní zástupce) s výzkumem souhlasí a o výsledku zkoumání je podána respondentovi plná informace.

**2. Zkoumané osoby nesmí vlivem výzkumu ztratit právo na své soukromí.** Nachmias (2001 s. 100) definuje právo na soukromí ve dvou hlavních rovinách:

První rovina se týká obsahu informací a je velmi podobná právnímu pohledu na soukromí. Krom zjišťování dat o narození, bydlišti, rodném čísle, sexuální orientaci, konfesi nebo rasových předsudcích cituje ještě Nachmias (2001 s. 100) zprávu Americké psychologické asociace, která mezi soukromé informace řadí rovněž „inteligenci a společenské postavení“. Soukromí osoby se tedy týká poměrně velkého souboru informací.

V této souvislosti upozorňuje Nachmias (2001 s. 101) na riziko zjištění dalších informací, které nesouvisí se zkoumanou osobou nebo tématem. Jde např. o vyzrazení přestupků, porušování pracovní kázně nebo o rozšiřování pomluv nebo nactiutrhání. I zde je nutno zvážit, nakolik je možné zveřejňovat informace o reálné nebo potenciální škodlivosti. Názory na to, co konkrétně učinit v situaci, kdy zjištěné informace mohou poškodit osobu nebo její okolí se velice různí. Více o tomto bodu píše podrobněji Hammersley (2000 s. 273 nn.).

Druhou rovinou je místo, kde jsou informace získávány. Zda jde o soukromí nebo veřejný prostor. Opět jako citlivé jsou vnímány soukromé prostory, jako jsou např. byty nebo kanceláře. Hammersley (2000 s. 172) varuje v tomto kontextu především před „zničením soukromí a autonomie respondenta“.

### **3. Zkoumaným osobám je nutno zachovat anonymitu**

Při publikování nebo prezentaci výzkumu nesmí dojít k možnosti vysledovat v údajích konkrétní osobu. Proto se musí výzkumy podle Nachmiasa (2001 s. 103) publikovat ve „statistických datech, projevech celé skupiny, kde není možné rozpoznat konkrétní individualitu“.

Anonymitu lze vytvořit pomocí odstranění identifikačních znaků osoby (rodné číslo, jméno), vytvořením široké skupiny respondentů a vytvořením „typického“ respondenta, který ponese znaky více konkrétních osob.

## 3.6 Metody a techniky sběru dat pro kvalitativní výzkum

### 3.6.1 Oblasti vhodné pro kvalitativní výzkum

Bude-li naším cílem analyzovat vzdělávací potřeby v organizaci v kontextu kompetecí, je vhodné uvědomit si, jaké oblasti sociální reality lze obecně podrobit zkoumání. Podle Babbieho (2005 s. 310) je možné kvalitativní postupy využít v těchto oblastech sociální reality, jak ukazuje názorně tabulka č. 4:

Tab. 4 Oblasti vhodné pro kvalitativní analýzu

OBLASTI	PŘÍKLADY PRO MOŽNÉ APLIKACE
<b>Společné světy</b> světy o nejasných hranicích, tzv. „mdlé světy“	Wall Street, svět obchodníků, „manažerský svět“
<b>Místa, kde žijí</b>	prostředí kanceláře, dílny, vliv místní komunity, malé neformální skupinky, vesnice, ghetta sousedské komunity
<b>Organizace</b> – organizační chování	sledování jednotlivých znaků a symbolů na úrovni celé organizace, typické projevy
<b>Skupiny</b> (chování ve skupinách, skupinové jednání)	projektový tým, pracovní skupiny
<b>Reakce ve vztahu</b>	podřízený – nadřízený, zaměstnanec, klient
<b>Role</b> (jaké nosíme životní role, jak se v nich chováme)	rodina, etnické skupiny, manažerské role
<b>Setkávání</b> (interakce mezi osobami při vzájemném setkání)	spolupráce mezi zaměstnanci, porady

OBLASTI	PŘÍKLADY PRO MOŽNÉ APLIKACE
<b>Epizody</b> (životní části)	rozvod, přestupky, nemoc, nezaměstnanost
<b>Životní styl v určité skupině</b>	životní styl odborového předáka
<b>Zvykové chování</b>	četba, rozmluva, navyklé pracovní postupy

Pochopení a prozumnění těmto oblastem u konkrétní organizace nám velmi usnadní koncipování jak konkrétních kompetencí, tak nám ukážou jejich vzájemný mix na úrovni jedinců, skupin nebo celých organizací podle typu použitého modelu (viz. kap. 2.2).

### 3.6.2 Obecný postup při kvalitativním výzkumu:

Pro kvalitativní výzkumné postupy je charakteristické, že neexistují jednotné a obecně závazné postupy a osnovy, jak o tom píše Patton (2002 s. 79). Kvalitativní výzkum je nutné přizpůsobit konkrétnímu výzkumnému úkolu, situaci a kontextu. Následující osnova je tedy spíše obecnou inspirací, kterou si každý výzkumník v terénu přizpůsobí podle konkrétních individuálních potřeb.

Lze tedy vytyčit pouze obecný postup, který by měl podle Naetha (1997, s.130) obsahovat následující body:

#### **Stanovení výzkumné otázky nebo problému.**

Jaký je předmět našeho zájmu? Co potřebujeme lépe pochopit nebo poznat?

Jak jsme se začali o téma zajímat? Vyvíjelo se naše chápání a na základě jakého procesu?

Je předmět našeho zájmu jednoznačně popsán? Jde především o popis konkrétního výzkumného zadání a také zde musí být jasně

definovaná zkoumaná skupina a to jak v pohledu prostorovém (kdo a kde), tak časovém (v jakém časovém horizontu)

Zkusme si také odpovědět na otázku, zda je naše zkoumání potřebné. Co nám přinese odpověď na zkoumaný problém? Existuje relevantní literatura nebo jsme zde mimo oblast známých faktů?

Pro koho je výsledný materiál určen? Budeme výzkum publikovat nebo poslouží specifické skupině k dalším analýzám nebo bude určen jen pro naši osobní potřebu?

Jak bude vypadat výstup?

Rovněž je třeba do výzkumného projektu zapracovat problematiku legislativní (viz. kap.3.4) a rovněž etickou rovinu zkoumání (viz. kap. 3.5)

### **Volba výzkumného plánu**

Podle Hendla (1997 s. 37) je plán výzkumu „logickou sekvencí, která propojuje empirická data k počátečním výzkumným otázkám a zároveň i k jeho závěrům“. Jde o jakýsi „akční plán“, který pomůže stanovit vhodný postup, metody, styl a způsob sběru dat a další kroky, které nám umožní mít přehlednou kontrolu nad všemi fázemi výzkumného procesu.

Existuje několik typů výzkumných plánů, které jsou popsány v odborné literatuře. Píše o nich Hendl (1997 s. 37), Hammersley (2000 s. 34), Fiske (2003 s. 131, 147) a další autoři. Jde především o tyto plány: Případová studie, biografická analýza, terénní výzkum, analýza dokumentů a další.

Mezi hlavní výzkumné plány řadíme:

**Případovou studii**, která se definuje podle Hendla (1997 s.38) jako „úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho úplné jedinečnosti a komplexitě“. V případové studii lze zkoumat jednotlivé

osoby, komunity, sociální skupiny, organizace nebo instituce, popřípadě jednotlivé události a vztahy.

**Analýzu dokumentů**, mezi které můžeme podle Hendla (1997 s. 51) zařadit studium textů, filmů, náradí, staveb, uměleckých předmětů a dalších předmětných objektů.

**Biografický výzkum**, který se dá popsat jako zvláštní případ případové studie konané na jednom subjektu.

**Etnografický výzkum**, který má opět podle Hendla (1997 s. 54 n.) znamenat „hloubkovou analytickou studii, která má zachytit implicitní pravidla a tradice určité skupiny lidí. Záměrem je získat „hustý“ popis toho, jak lidé interpretují své zkušenosti ve skupině... Cílem je návrh teorie, jak lidé uskutečňují ve skupině různé akce“.

**Akční a kritický výzkum**, který je především zaměřen na aplikaci výsledků do praxe. Je tedy od samého počátku chápán více participačně, než předchozí výzkumné plány. Akční a kritický výzkumný plán má dle Hendla (1997 s. 56) několik základních podob (uvádíme výběr):

1. **Klasický**, který vede k návrhu opatření a implementaci do praxe.
2. **Řešení problému**, který vede i identifikaci, analýze a vyřešení problému.
3. **Interaktivní**, který vytváří dialog mezi výzkumníky a zadavateli

### **Sběr dat**

Pokud máme správně stanovenou výzkumnou otázku a vytvořený plán výzkumu, lze přistoupit k určení způsobu kde, jak a s kým budeme sbírat kvalitativní data.

Objasněme si kdo bude informace sbírat. Budeme to my sami nebo využijeme pomocníky. Vhodné otázky, které nám pomohou nalézt techniku pro sběr dat navrhuje Denzin (2000 s. 151).

Kdo bude tvořit skupinu mých informátorů (respondentů)?

Jakými způsoby budeme chránit jejich práva a etické normy?

Jaký druh dat budeme shromažďovat a na jakých médiích?

Jaký typ (metodu) sběru dat použijeme?

Jak bude vypadat konkrétní průběh nebo procedura při sběru dat?

Zkusme si představit situaci co nejvíce reálně. Co budu potřebovat v terénu? Jak se obléknu? Tato poslední otázka je poměrně důležitá, pokud budeme provádět terénní výzkum.

### **Analýza kvalitativních dat**

Po fázi, kdy jsme sbírali data přichází klíčová fáze - jejich analýza.

Ještě před fází sběru dat bychom měli mít jasno v metodě analýzy.

Ne každou informaci využijeme u konkrétní analytické metody.

Stanovme si předběžné postupy a procedury pro analýzu (kódování, třídění, kategorie).

Jak budeme data redukovat a třídit (PC, zápisy z terénních poznámek, speciální programy atp.).

### **Prezentace kvalitativních dat**

Závěrečná fáze vychází opět z výzkumné otázky, která stála na počátku. Opět je třeba zaměřit se na jasně vydefinovaný cíl z fáze A.

Co bylo zjištěno? Jaký posun v náhledu na definovaný problém byl učiněn?

Jakou teorii nebo hypotézu můžeme stanovit? Co ještě bylo zjištěno nad rámec plánovaného výzkumu?

Jaké další otázky se vyskytly a co bude třeba ještě doplnit a pomocí dalších technik zpřesnit?

Jaká omezení a problémy obsahuje výsledná hypotéza?

Jakou formou budu prezentovat výsledná data? Bude při vyhodnocování využita také zpětná vazba informátorů (respondentů)?



### 3.6.3 Sběr kvalitativních dat

#### 3.6.3.1 Rozhovor

Jde o techniku vhodnou k předvýzkumu nebo k samotnému výzkumu. Oproti anonymnímu dotazníku je rozhovor osobnější a z toho vyplývají jeho výhody i nevýhody.

Rozhovor se nám může jevit jako relativně jednoduchá technika pro získávání vhodných dat. Domníváme se, že dobrý rozhovor vyžaduje naopak velmi značnou zkušenost a vyzrálost tazatele. Pokud výzkumník má spolutazatele, je nutné kvalitní proškolení. Při rozhovoru totiž dochází k vytvoření „psychologického pole“, které nám popsal Surynek (2001 s. 84). Jde o „dynamický celek, ve kterém probíhá interakce lidí. Skládá se ze složky osobní a situační“. Tazatel a respondent na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. To pak vede k možnému přejímání postojů a názorů a k celkovému ovlivnění výsledků zkoumání.

Surynek doporučuje, aby byly v rozhovoru zjišťovány pouze ty skutečnosti, které nelze zjistit jiným způsobem (2001 s. 83).

Při rozhovoru používáme základní komunikační techniky a to především kladení otázek, parafráze a shrnování. Můžeme při tom vycházet z Rogersova přístupu, který je stručně popsán u Jarošové (2001 s. 92).

V rozhovoru využíváme především techniky kladení otázek a to především otázek „otevřených“, které jsou tvořeny tázacími slovy „jak“, „kdy“, „co“. Tento typ otázek je podle Birkenbihlové (1999 s. 182) velmi vhodný, „pokud chceme partnera podnítit k tomu, aby otevřeně sdělil své mínění“.

Je vhodné také vyvolávat další sdělení pomocí zjišťovacích otázek, jak o tom píše Jarošová (2001 s.92).

Poměrně obtížné v rozhovoru je zjišťování skutečností, které mohou vyvolat negativní sebehodnocení nebo přílišné sebeotevření

respondenta. Týká se to především citlivých nebo intimních údajů. Dále takových skutečností, které mohou snížit prestiž či způsobit napětí nebo jde o tabuizované téma. V těchto situacích doporučuje Surynek (2001, s. 89), aby skutečný význam otázky byl „skryt zdánlivým významem“, nebo byl „vztažen k jiným osobám“ a výzkumník místo přímé otázky použil „psychotaktický dotaz“. Je potvrzeno, píše Surynek (2001 s. 89), že respondenti „přisuzují druhým lidem stejné charakteristiky, způsoby jednání a názory, jako má sám.“

#### **Příklad:**

Pokud budeme zjišťovat, podíl kuřáků na pracovišti, lze se zeptat přímo, ale tato otázka může u zaměstnance vyvolat obavy, že se bude negativně prezentovat. Proto se může využít nepřímá otázka např.: *„Kdybyste měli vybrat libovolnou značku cigarety ze všech dostupných, kterou by jste si vybrali?“* nekuřáci jednoznačně odpoví „žádnou“... Příležitostní kuřáci uvedou alespoň jednu značku.

Otázka vztažená k jiným osobám může mít následující formu: *„Co si myslí většina zaměstnanců o nové firemní strategii vzdělávání?“*

Při vedení rozhovoru můžeme využít ještě parafrázi, kterou Birkenbihlová (1999 s. 180) charakterizuje jako předání „informace získané od druhého dále vlastními slovy“.

Jako nevhodné pro vedení rozhovoru považujeme otázky uzavřené, které nám nepřinášejí mnoho nových informací a především otázky sugestivní, jejichž charakter umožňuje „ovlivňovat rozhovor bez toho, aniž by si to tázaný uvědomoval“ (tamtéž s. 182).

Poměrně efektivní technika, která pomáhá prohloubit výpovědi respondenta, je také mlčení. Neustálá komunikace, která probíhá v rychlém tempu, může probíhat hodně po povrchu a je symptomem

začínajícího výzkumníka. Mlčení provokuje k dalšímu rozvíjení repliky.

### **Typy rozhovorů:**

Rozeznáváme dva základní typy rozhovorů. Oba dva typy jsou popsány v odborné literatuře, například u Babbieho (2005 s. 270).

#### **Standardizovaný rozhovor**

Jde o předem připravený a nachystaný sled otázek, který se pokládá každému respondentovi stejně. Trvá se na dodržení pořadu otázek a rovněž na znění.

Důsledně dodržaná standardnost umožňuje srovnání získaných informací a její relativně jednodušší zpracování.

Vzhledem k tomu, že při kvalitativním výzkumu uvažujeme především o otázkách, které mají stejný význam a nikoli formulaci, je tento typ rozhovoru používán méně často.

#### **Nestandardizovaný rozhovor**

Tento typ rozhovoru neupravuje předem pořadí nebo formulace otázek. Je úmyslně veden tak, jakoby šlo o přirozený rozhovor. Tazatel může klást povzbuzující otázky nebo parafrázovat obsah. Ponechává se co největší volnost vyjadřování a to i tématická. Pro zjištění kvalitativních dat je tento typ rozhovoru vhodnější.

#### **Tazatel v rozhovoru**

Při rozhovoru je velice důležitá role tazatele. Při každém rozhovoru totiž vzniká nová - do jisté míry umělá - interakce, která ovlivňuje zkoumané osoby.

Rozhovor ovlivňuje podle Kapra (1969 s. 87) tři základní faktory:

**Instituce, ze které je výzkumník vyslán.** Jako problematická může být shoda vysílající instituce a pracoviště respondenta.

**Společenské postavení dotazovaného**, kdy projevený nebo rozpoznaný rozdíl může blokovat komunikaci. Především pokud se jedná o komunikaci v ohraničeném nebo neohraničeném kódu.

**Biologické faktory** (věk a pohlaví)

Kapr dále píše (1969 s. 86), že je vhodné, když se:

nehovoří o politické a náboženské příslušnosti (pokud tato otázka není v přímé souvislosti s tématem výzkumu), pokud tazatel stojí mimo sociální skupinu a mocenskou hierarchii respondenta a když se výzkumník stylizuje do role informovaného člověka, který je seznámen s problematikou a zaujme neutrální postoj k dotazovanému.

Obecně je vhodné upravovat otázky tak, ať jsou v souladu s etickými normami.

### **3.6.3.2 Pozorování**

Pozorování je velmi vhodnou technikou ke sběru dat pro kvalitativní výzkum. Výzkumník minimálně zasahuje do dění kolem sebe a nejvíce lze uplatnit induktivní přístup ke studované problematice.

Odborná literatura rozlišuje několik typů pozorování (například Hammersley, 2000 s. 56):

#### **a) Zúčastněné pozorování**

Výzkumník se izoluje od svého domácího prostředí a na čas přijímá aktivní roli ve zkoumané sociální skupině. Jde o velice dobrou techniku, na druhé straně je nutno počítat s nedůvěrou a nestandardními situacemi, které vyžadují zvýšenou odolnost výzkumníka.

Zúčastněné pozorování může být:

Skryté - subjekty jsou pozorovány, aniž by věděli o probíhajícím výzkumu. Výzkumník se stylizuje do role zaměstnance nebo nového

člena skupiny a aktivně se podílí na pracovních aktivitách skupiny. Rozvíjí nejen pracovní, ale také osobní vztahy. Je nutné v této souvislosti poukázat na dva problematické aspekty. Je to především morální rovina. Výzkumník by měl velmi pečlivě dbát na etickou stránku výzkumu a druhým problémem je samotný vstup do pracovního kolektivu, který může být poměrně komplikovaný.

Výhodou skrytého pozorování jsou cenná a prakticky jinak nezjistitelná data o sledované skupině.

Tento způsob je velice vhodný podle Denzina (2000 s. 163) v následujících situacích:

- ✓ Jev je málo prozkoumaný.
- ✓ Existují výrazné rozdíly v interpretaci a individuálním pohledu mezi členy skupiny a nečleny.
- ✓ Mimo skupinu lze velice obtížně získat zkoumaná data.

Při zúčastněném pozorování popisuje výzkumník podle Hendla (s. 117) sociální situaci podle následujícího devítidimenzionálního modelu:

1. Prostorové umístění
2. Zúčastnění aktéři
3. Činnosti a aktivity aktérů
4. Předměty, které se vztahují ke sledované činnosti
5. Jednání, které probíhá mezi aktéry
6. Události - množina souvisejících aktivit lidí
7. Časový průběh událostí
8. Účel a cíl, které sledovaní aktéři sledují svým chováním a jednáním.
9. Provázející pocity a emoce, které jsou vyjadřovány nebo pouze pociťovány.

Typické otázky, které výzkumník zaznamenává:

1. Kdo se vyskytuje „na scéně“?

2. Chování aktérů:

- které je periodické a neperiodické, **události**, používání prostředků, jejich zdůvodňování a argumentace, kontexty a rušivé vlivy

- **vzájemný vztah** mezi jednotlivými aktéry, role a statusy jednotlivých aktérů na scéně, způsoby organizování skupiny

- **obsahy konverzace**, periodická a neperiodická témata, příběhy a mýty, které jsou vyprávěny aktéry, verbalita a neverbalita, formy a procesy v konverzaci, kdo je mluvčí a kdo naslouchá

3. Umístění scény v časoprostoru. Využití prostoru, předměty používané aktéry, co se vyrábí nebo konzumuje, zvuky a další smyslové jevy provázející aktéry v konkrétním prostoru. Časová dimenze jednotlivých aktů.

4. Vzájemný kontext, pravidla, vztahy k ostatním skupinám, způsob chování ve změnách.

5. Smysl, který připisuje skupina svému chování, zdůvodnění a argumentace, významy, symboly, tradice, hodnoty, mýty a příběhy, které jsou spjaty s určitým chováním.

Zásady pro sběr dat pomocí zúčastněného pozorování lze shrnout podle Strausse a Corbinové (1999 s. 149) do následujících pravidel:

Je vhodné používat adekvátní systém pro záznam pozorovaných událostí. V případě nutnosti se poznámky vytvářejí co nejdříve po ukončení pozorování na předem připravený formulář. Ideální je vytváření poznámek přímo na místě. Je rovněž třeba počítat se skutečností, že záznamy se vytvářejí zhruba stejnou dobu, jakou probíhá vlastní zúčastněné pozorování.

Doporučuje se poznámky sepsat do 24 hodin po ukončení pozorování. Nejpozději však do začátku pozorování dalšího.

Výhody zúčastněného pozorování vidíme především v tom, že poskytuje velice komplexní obraz zkoumané reality a to především tím, že se pozorovatel snaží zkoumaný fenomén vnímat v jeho přirozeném prostředí. Získává nové pohledy a hypotézy, které jsou podloženy terénní zkušeností a proto jsou svým způsobem nezastupitelné.

Nevýhody zúčastněného pozorování lze shrnout do následujících bodů:

Pozorovatel musí mít zkušenosti a výcvik ve sběru dat. Zúčastněné pozorování je poněkud náročnější technikou.

Výzkum je poměrně dlouhodobý (závisí na míře přijetí u cílové skupiny). Rovněž se poměrně složitě vytvářejí a interpretují terénní záznamy. Při pozorování velmi silně stoupá pravděpodobnost subjektivního vnímání situace a vznikají příležitosti pro konflikt rolí.

#### **b) Zjevné pozorování**

V tomto případě pozorovatel svou přítomnost nezatajuje a odhaluje svou pravou totožnost a cíl svého pobytu ve skupině. Může se volně pohybovat a zapojovat do různých aktivit. Etická rovina zjevného pozorování se zúžuje na otázku nakolik musí znát respondenti přesný cíl výzkumu. Zda by odhalení cíle (zjištění vzdělávacích potřeb) mohlo změnit chování a jednání aktérů.

Při zjevném pozorování se uplatňuje také postup, kdy samotná zkoumaná sociální skupina je přizvána jako spoluautoři výzkumu. Mají tedy podíl na vytváření, ale také na analýze dat.

Při zjevném pozorování je možno zaznamenávat jevy podobně jako u pozorování skrytého. Je třeba dodržet následující zásady:

1. Pozorovatel musí co nejméně rušit.
2. Pozorovatel je v co nejmenší interakci se sledovaným jevem.

**Fáze zjevného pozorování jsou:**

- a) Výběr místa
- b) Určení jevu, který se má pozorovat
- c) Pozorování a zápis

### **3.6.3.3 Fokusové skupiny**

Základem fokusových skupin je podle Morgana (2001, s. 13) dialog mezi výzkumníkem a více respondenty současně, jehož charakteristickým znakem je „explicitní užívání skupinové interakce k získání údajů a vhledů, které by bez interakce, již nacházíme ve skupině byly těžko přístupné“. Skupinový dialog má své kořeny v psychoterapii jako velice účinný prostředek pro poskytování sociálních zpětných vazeb na více úrovních. Termín „focus groups“ je v českém prostředí překládán jako fokusní (fokusační, ohniskové nebo základní) skupiny.

Vedení skupinového rozhovoru klade na výzkumníka specifické nároky. Je nutno skupinovou diskuzi nejen navodit a využívat dovednosti při řízení a vedení rozhovoru, ale je také nutné diskuzi moderovat.

Potup je shrnut podle Morgana (2001 s. 63 nn) takto:

1. Stanovení výzkumné otázky.
2. Výběr skupiny respondentů. Skupina musí být vybrána tak, aby co nejvěrněji reprezentovala určitou skupinu, která má být zkoumána.
3. Moderování diskuze. Skupina má o stanoveném problému hovořit a pokud možno dospět k nějakému konkrétnímu závěru. Je vhodné využít technik jako je brainstorming nebo mentální mapy. Moderátor se do diskuze zapojuje zcela minimálně.



4. Analýza získaných dat. Je třeba se zaměřit nejen na výsledek diskuze, ale rovněž na použité argumenty a konstrukty v průběhu rozhovoru. Lze vhodně využít techniku kódování.

#### **3.6.3.4 Dotazníková šetření**

Pokud potřebujeme zadat jednu a tu samou sadu otázek více respondentům, můžeme využít metodu dotazníkového šetření. Jak píše Ferjenčík (2000 s. 183), dotazník není nic jiného, než „standardizované interview předložené v písemné podobě“. Lze tedy mnoho pravidel pro vytváření dotazníků převzít z techniky rozhovorů. Ten samý autor (2000 s. 183) pak shrnuje výhody a nevýhody dotazníkového šetření:

Mezi výhody patří úspora času, financí a snadnější převod do analyzovatelné podoby (na rozdíl od rozhovorů, které se musí často velmi pracně přepisovat).

Nevýhody dotazníků jsou především v malé pružnosti, kdy nelze klást doplňující otázky, pak ve formulování otázek a v náročnější přípravě.

#### **Lze doporučit následující pravidla:**

Dotazníky pro kvalitativní výzkum se sestavují především z otevřených otázek. Jejich znění musí být jasné a zřetelné. Prostě jakýkoliv dvousmyslných narážek. Dále pak musí otázkám rozumět především sám respondent. Je tedy nutno zohlednit jeho znalosti, inteligenci a způsoby vyjadřování. V neposlední řadě musí výzkumník při sestavování dotazníku dbát na jeho stručnost. Otázky musí směřovat k výzkumnému cíli a je nutno se vyvarovat všemu, co jakýmkoli způsobem odbíhá od stanoveného tématu.

## **4 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT**

Před samotnou analýzou je dobré poukázat na základní a velmi důležitou techniku, která se objevuje prakticky ve všech analytických postupech a její zvládnutí je pro další průběh analýzy naprosto klíčové. Jde o tzv. „kódování dat“.

### **4.1 Zakotvená teorie**

Patří mezi techniky, které jsou popsány poměrně obšírně a řadí se mezi základní, dobře propracované metody. Jejimi autory je dvojice A. Strausse a J. Corbinové. Metoda je založena na postupném provádění jednotlivých kroků - fází. Vzhledem k její propracovanosti a komplexnosti se budeme touto teorií zabývat podrobněji a bude pro nás jistým „výchozí bodem“ pro další teorie, ve kterých se budeme odkazovat na některé pojmy uvedené v této kapitole.

#### **Zdroje dat pro zakotvenou teorii**

Teorie je natolik komplexní, že umožňuje využít všech metod sběru dat. Rozhovory, dokumenty, dotazníky, obrazové materiály.

#### **Postup při analýze dat pomocí zakotvené teorie**

##### **Přípravná fáze**

V této se výzkumník zaměřuje na shromážděná data a provádí první čtení a studium textů a dalších dat. Prostudovává terénní poznámky k nasbíraným textům a přepisům. V případě, že výzkum obsahoval jako metodu sběru dat pozorování, věnuje se zpracování svých postřehů a dojmů. V této fázi lze stanovit první strategické plány pro další výzkum.

Přípravná fáze může rovněž pomoci výzkumníkovi v rozhodnutí, jak bude dále členit sesbíraná data do logických celků (jednotek). Zda půjde o věty, odstavce nebo jednotlivá slova.

#### Reflexe

Tato fáze má napomoci ujasnit si výzkumné otázky, jaké možnosti skýtají zjištěná data, co ještě lze z dat získat a „vytěžit“. Tato fáze pomáhá výzkumníkovi zpřesnit a lépe zacílit směr svého výzkumu s ohledem na již sesbíraná data.

#### Proces kódování

Vzhledem k tomu, že jde o proces, který je zásadní nejen pro tuto teorii, ale pro všechny ostatní kvalitativní postupy, je celý proces uveden jako samostatná kapitola.

#### Vytváření teorie

Kódy se mohou sdružovat do vyšších celků – tzv. „metakódů“ a v rámci nich se pak hledají pravidelnosti ve výskytu. Celý proces kódování ústí do vzniku nové teorie, která se snaží popsat realitu novým způsobem.

### 4.1.1 Proces kódování

#### Otevřené kódování

Tato fáze je pro další zpracování výzkumu naprosto zásadní. V ní dochází ke zjišťování pravidelností v nasbíraných datech a k vyhledávání vztahů mezi jednotlivostmi. Sesbírané údaje se pomocí zásad kódování redukuje do logických shluků – kódů.

Kódování slouží především pro redukci a vhodné setřídění nasbíraných kvalitativních dat. **Kód (kategorie) je podle Kusé (1992 s. 8) zkratka, symbol nebo jednoduchý popis, který se vztahuje k určitému výseku kvalitativních dat** (např. ke klíčovým slovům

v textu). Pomáhají nám sdružovat (klastrovat) všechny segmenty, které se vztahují k určité výzkumné otázce.

Proces začíná většinou pojmenováním základních činností - jevů a pozorovaných skutečností. Zde se kladou otázky typu: „Co je to?“ „Co činnost představuje?“ „Čemu se sledovaný jev podobá?“ „V čem se liší?“ „O čem hovoří logická jednotka v textu?“

Z těchto otázek pak vytvoříme první pojmy pro kategorie.

Kódy (kategorie) se mohou generovat před zahájením vlastního výzkumu (anticipační generování kódů), po nasbírání všech dat nebo v průběhu, kdy kombinujeme oba dva přístupy.

### **Pojmenování kategorií**

Při hledání vhodných názvů kategorií můžeme postupovat dvojitým způsobem. V prvním případě si zvolíme názvy sami. Volba kategorie by měla být poměrně výstižná a dostatečně obecná.

Strauss a Corbinová radí (1999 s.45), aby byly kódy pokud možno obecné a mohlo se k nim přiřadit více jevů. Příliš úzké kódy by mohly způsobit velký počet sledovaných kódů, ve kterých se bude objevovat příliš málo jevů. Na druhou stranu kódy příliš obsáhlé jsou málo vypovídající.

Stanovení přesných pravidel je v obecné rovině poměrně komplikované. Doporučuje se vyvarovat obecně zažitých odborných termínů, které mohou podléhat stereotypním předsudečným závěrům. Vhodnější je požití pojmů, které vycházejí z asociací nad textem nebo zkoumanými jevy.

Druhou možností je stanovení „in vivo kódů“, které vycházejí přímo z vlastního jazyka a výroků zkoumaných osob.

Kategorie obsahuje ty jevy, které při vzájemném porovnávání náleží k sobě. Jsou stejné nebo velice podobné. Tyto jevy pak abstrahujeme do obecnějšího kódu (kategorie).

**Kódy se mohou** podle Kusé (1992 s. 17) **vztahovat k následujícím projevům:**

a) **Akty** - konkrétní, časově omezené jednotky chování v trvání od několika sekund po hodiny. Vhodné otázky: Kdo co dělal, kde a kdy? Jaké jsou cíle a smysl chování?

b) **Aktivity** - uspořádané jednání, které má dlouhodobější charakter v řádu dnů až měsíců a jsou významné pro lidskou angažovanost a spoluodpovědnost. Vhodné otázky: Jaké aktivity se projevovaly? Kde, jak dlouho a kdo se na aktivitách podílel?

c) **Významy** - verbální produkce účastníků, které vysvětlují a usměrňují chování. Vhodné otázky: Jakým způsobem hovoří aktéři o události? Jaké argumenty a zdůvodnění používají? Co zamlčují?

d) **Participace** - zapojení nebo přizpůsobení se konkrétní situaci nebo prostředí. Vhodné otázky: Kdo se přizpůsobuje? Kdo je aktivní? Jak vypadá proces zapojování se do činnosti?

e) **Vztahy** - vztahová rovina aktérů vyjádřená textem, verbálně nebo neverbálně. Vhodné otázky: Co si jednotliví členové skupiny myslí o sobě navzájem? Jaké mají názory o příslušnosti ke skupině a události?

f) **Uspořádání** - celkové prostředí, které analyzujeme. Vhodné otázky: O jaký objekt se jedná? Kdo jej použil a pro jaký účel? Jak vypadá prostor, ve kterém se děj odehrává? Kdo a jak jej využívá? Kdo nebo co prostoru dominuje a co v něm chybí?

Jednotlivé kódy jsou výzkumníkem charakteristicky pojmenovány. Je vhodné použít název, který je charakteristický pro konkrétní skupinu jevů. Kódy můžeme pojmenovat my sami nebo můžeme využít termínu, který jsme zaznamenali u zkoumaných osob (tento způsob nazýváme „kódy in vivo“).

### **Základní pravidla pro vytváření kódů:**

Podle Hendla ( 1997 s. 134) je v procesu nutno dodržet některé základní pravidla:

1. Je nutno vymezit pokud možno co nejpřesněji klasifikovaný jev (věta, slovo, fráze, jednání). Při zařazování jevů do kategorií je možno postupovat po větných úsecích, odstavcích nebo dokonce podle jednotlivých slov.

2. Jev se zařazuje do kódu podle konkrétní vlastnosti. Pokud se ukáže, že jev konkrétní kód přesahuje nebo je kód příliš „široký“ či „úzký“ je třeba přepracovat buď kód nebo vygenerovat kód nový. Stále se ptáme: Jaká je hlavní myšlenka konkrétního úseku? O co zde jde? V čem je tato část stejná a v čem se liší od jiných? Tyto otázky nám pomohou jednotlivé segmenty vhodně zařadit do kategorií.

3. Jevům v jednotlivých kategoriích lze dále přiřadit jejich „dimenzionální rozsah“. Tedy určité kvantitativní vyjádření jednotlivých jevů. Vytvoříme si škálu vlastností, na kterou můžeme umístit sledované jevy v kategorii. Mezi vlastnosti můžeme například podle Strausse a Corbinové (1999 s. 50) zařadit (přehled je uveden v tab. 5):

Tab. 5 Příklad vlastností a jejich dimenzionální škály

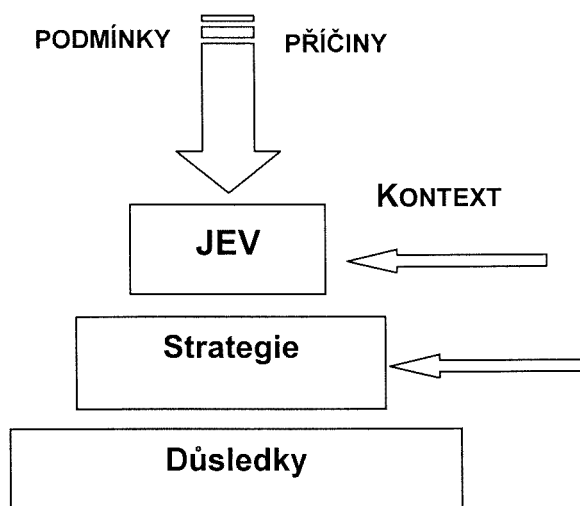
vlastnost	dimenzionální rozsah
frekvence výskytu	často ---- nikdy
míra	více ---- méně
intenzita	vysoká ---- nízká
doba trvání	dlouho ---- krátce

### Metakódování

Jde o formu kódování, kdy se jednotlivé kódy sdružují - grupují do obecnějších „metakódů“. Metakódy vytvářejí hlavní témata, vzory jednání, nebo základní vysvětlující momenty ve zkoumané problematice. Metakódování nepatří mezi povinné části v postupu zakotvené teorie.

### Axiální kódování

V dalším kroku se výzkumník zaměřuje na ty kategorie a témata, která se jeví jako nejvíce nosná, ať již z hlediska zvolené výzkumné otázky a cíle výzkumu nebo z hlediska „nejzajímavější“ kategorie či metakategorie“. Tomuto zvolenému tématu pak v celém textu nebo jiných datech vyhledává další informace a data, která uvedenou kategorii doplňuje



Obr. 6 Schéma axiálního kódování

a dále zpřesňuje. všechny informace se pak mohou podle Strausse a Corbinové (1999, s. 70) seskupit do následujícího schématu:

Podmínky nebo příčiny vytvářejí počátek kauzálního řetězce, který respondent uvádí nebo, které jsou zřejmé z textu a sledovaných dat. Jde o výchozí podnět pro vznik ústřední sledované kategorie – jevu. Uvedený jev není izolovaný, ale probíhá v kontextu různých dalších jevů a situací. Jev probíhá v určitém prostoru, skupině osob, v konkrétním čas apod.

Chování, které je popsáno v ústřední kategorii vede k chování a strategiím. Ty pak vedou k určitým důsledkům.

### **Selektivní kódování**

Pokračuje v dalším zobecňování a rozšiřování tématu na vyšší úrovni abstrakce. Tento krok má za cíl zařadit nebo integrovat co největší počet kategorií do logického celku. Vytváří se ústřední kategorie výzkumu. Výzkumník si klade otázku: „Jaká je hlavní idea sledovaného textu?“ „Jak vyjádřím několika větami hlavní poselství textu?“ Čím bude selektivní kódování abstraktnější, tím bude možné výsledky výzkumu obecněji aplikovat. Jednotlivé části výzkumu se v selektivním kódování shrnují do výsledné teorie.

#### **4.1.2 Možné postupy a taktiky při zjišťování významu v datech**

Při kvalitativním výzkumu se podle Kusé (1992 s.18) často setkáváme s problémem, jak se vyhnout předpojatosti a zajistit správnou kvalitu závěrů a dobře zjistit všechny významy obsažené v textu. Pomocí následujících postupů se lze rovněž vyvarovat nebo alespoň omezit chybné či předpojaté závěry.



### **Počítání**

Kvantitativní údaje v kvalitativní analýze bývají používány poměrně zřídka. Mohou se vyskytovat převážně v dimenzích u kódování nebo při technice rep-grid. Mnohem častější je počítání „nepřímé“, kdy poměrně nematematicky hovoříme o tom, že událost se vyskytuje „zřídka“ nebo „často“. Počítání v pravém slova smyslu může sloužit pro určení intenzity určitého jevu.

### **Zaznamenávání vzorů**

Jde o témata nebo způsoby chování, výroky nebo pocity, které se vyskytují v situacích nebo jsou spojeny s určitými tématy či skupinami osob. Při vyhledávání vzorů je potřeba dbát na to, abychom dokázali odlišit již objevený vzor od nově objeveného. Vzory nám velmi pomáhají při sestavování témat nebo konstruktů.

### **Intuitivní versus věrohodné**

Na počátku výzkumné práce je vhodné nebo dokonce nutné pracovat s intuicí. Vznikající teorie pak následně musí být prokázána na datech, která jsme naměřili.

### **Klastrování**

Zařazování získaných dat do tříd a kategorií byla věnována kapitola (4.1.1). Podle Kusé lze klastrování provádět na třech základních úrovních.

Na úrovni aktérů.

Hledáme množiny popisů jednotlivých aktérů, jejich sebepojetí, názory na jiné skupiny, výskyty jednotlivých osob apod.

*Příklad: Manažer může sám sebe chápat jako „chudáka“, „doktora“, „dirigenta“... Všechny tyto výpovědi se mohou zařadit do kategorie na úrovni aktérů. Přesný název kategorie bude vycházet z kontextu výzkumu.*

Na úrovni procesů.

Zde se mohou seskupovat jevy, které vypovídají o způsobu řešení problémů, typech chování a jednání, způsobu rozhodování v konkrétní situaci, vnitřním zpracováním určité situace, procesy přizpůsobování nebo integrace.

*Příklad: Zaměstnanci při průzkumu schopnosti adaptace na změny mohou pociťovat strach, který se projevuje určitým typem jednání. Nově příchozí zaměstnanec používá určité procesy k tomu, aby se včlenil do nového pracovního týmu apod.*

Na úrovni prostorových vztahů.

Zde se můžeme zaměřit na způsoby uspořádání místností, kde jednotlivé děje probíhají. Typy místností, jejich vybavení, prostorové uspořádání, formální nebo neformální účely místností (kavárna nebo kancelář vedoucího)

*Příklad: Kde nejčastěji probíhají jednání, která vedou k pozitivnímu výsledku? Můžeme například zjistit, že se lépe dohodneme v místech s méně formální atmosférou apod.*

### **Vytváření metafor**

Metafory jsou relevantním způsobem odborného vyjadřování nejen v kvalitativním výzkumu. Metafory mohou častokrát mnohem výstižněji popsat studovanou problematiku než zdoluhavý odborný popis. Je rovněž snadněji zapamatovatelná a bohatší na významové složky. Je nutno upozornit na to, že metafory by se měly tvořit spíše v závěru výzkumu než v jeho počátku. Předčasně vzniklá metafora může naopak silně blokovat nalezení dalších teorií. Podle Švandové (1999, s.138) Je „analogie nebo metafora zvláštním případem argumentace pomocí příkladů, kdy se užije pouze jeden příklad, který je v mnoha ohledech podobný jevu, který chceme prokázat. Analogii (metaforu) zpravidla poznáme podle používaného příslovce „jako““.

při hledání metafor se zaměřujeme na podstatu studovaného jevu a hledáme co nejkratší možné vyjádření. Velmi dobře působí, když při vytváření metafor spolupracuje více výzkumníků.

Metafory mají svůj význam jen tehdy, pokud skutečně situaci a jevy objasní. Komplikované nebo komplikující metafory jsou zavádějící.

### **Využití zakotvené teorie při analýze vzdělávacích potřeb:**

Tuto metodu lze využít prakticky ve všech případech a fázích analýzy. Poskytuje zcela vhodné výstupy a teorie. Na tuto metodu navazuje většina ostatních technik a předpokládá její znalost.

### **Příklad:**

Příklad využití zakotvené teorie ve výzkumu můžeme nalézt v práci sledující postoje ke vzdělávání u dlouhodobě nezaměstnaných (Krohe, 2002 s.32). V rámci výzkumu byly prováděny rozhovory s nezaměstnanými na Úřadu práce a tyto rozhovory byly následně přepisovány. Přepisy pak byly kódovány a to jak kódy „in vivo“, tak pomocí otevřeného kódování. Součástí dotazování byly i problémové okruhy spojené s překážkami, které brání v dalším vzdělávání.

Vzhledem k velkému rozsahu získaných dat uvádíme pouze příklad přepisu části jednoho rozhovoru. Podtrženě jsou uvedeny otázky výzkumníka. Kurzívou pak odpovědi respondenta.

Pojem vzdělávání - *aby člověk byl v pohodě, aby měl nějaký vzdělání, všecko.*

Kdyby byla práce, kde byste se mohla vzdělávat, byla byste ochotna se dále vzdělávat?– *kdyby to stálo za to, tak jo, ale už to nemá cenu.*

*Pro mě už nějaký vzdělání – větší – to nemá cenu.*

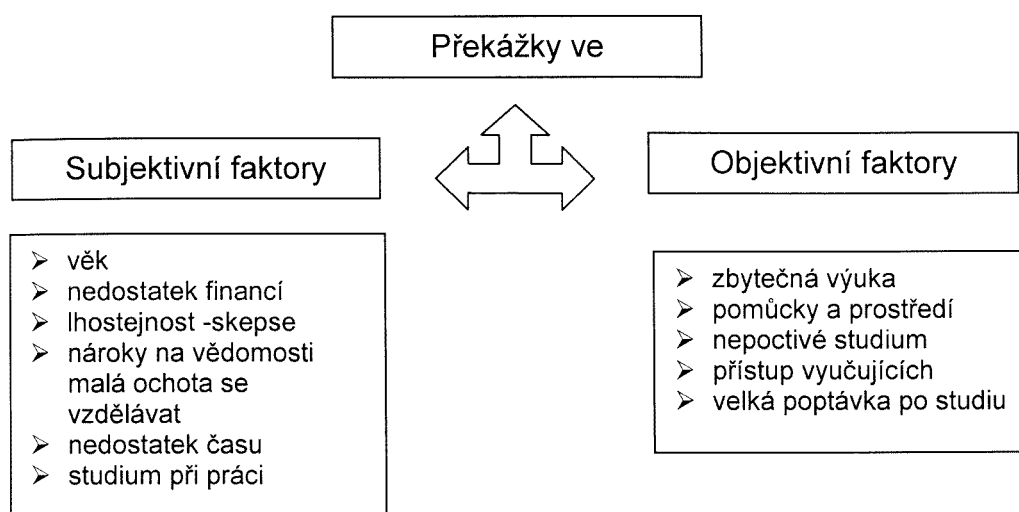
Co vám brání se vzdělávat, myslíte, že je to otázka věku – *No ono i peněz, víte? Ono teď musíte platit ty školy, jestli chcete nějaký vzdělávat. Jedině takhle přesto, že jako tady vám něco nabídnou se nějak vzdělávat.*

Máte doma PC?- *Počítač doma máme.*

Pracujete s internetem? - *S internetem dělá manžel.*

Tento a další text byl vyhodnocen a zařazen do jednotlivých kategorií - kódů.

Příklad kódování je uveden v následujícím textu:



Obr. 7 Překážky ve vzdělávání – výzkum

### **Subjektivní faktory:**

Věk:

- *kdyby to stálo za to, tak jo, ale už to nemá cenu. Pro mě už nějaký vzdělání větší – to nemá cenu.*
- *Si myslím, že už je pozdě.*

- *těžko říct tohleto, protože když mám školy nebo praxi, tak mi to není nic platný v mém věku.*

#### Nedostatek financí:

- *jde o to, že budu muset bydlet už sám a potřebovat nějak si zajistit vlastně to bydlení. Tak budu potřebovat už vydělávat peníze.*
- *No ono i peněz, víte? Ono teď musíte platit školy, jestli chcete nějaký vzdělávat. Jedině takhle přesto, že jako tady vám něco nabídnou senějak vzdělávat.*
- *já sama bych se musela donutit. Je to taková otázka peněz.*
- *čas, peníze. Když se budu vzdělávat anebudu mít peníze na bydlení...*
- *Co odrazuje na vzdělávání – jenom u nás to finanční ohodnocení. Když má člověk pak diplom, tak tam už moc finanční skoky nejsou jako. Ty lidi to už moc nemotivuje.*

#### Lhostejnost, skepse:

- *jestli by to mělo ten konečný efekt. Člověk se může pořád vzdělávat a když stejně pak práci nenajde...*
- *třeba když mám tu školu teďkous a třeba i management, ale práci jako vůbec nemám šanci sehnat. Tady v tom oboru, co jsem vystudovala. No, jsou s tím problémy, protože všude požadují praxi.*
- *je zbytečný dělat školy, když práce není*
- *Každý má školu, chce dělat, co je učej, ale stejně to dělat nemůže, protože zase nemá praxi*

#### Nároky na vědomosti:

- *Záleží i na tom, jak by to bylo náročný na vědomosti.*

- *Je to u nás hodně náročný už jsem dost zapoměla*

Malá ochota se vzdělávat:

- *Co odrazuje na vzdělávání ?- při denním studiu asi to ráno vstávání.*
- *já jsem na to líná. Já spíš jako vzdělávání, byla jsem líná a teď jak jsem vyšla ze školy, mě to mrzí, že jsem byla líná.*
- *Asi by jsem se k tomu nedonutil,*
- *já sama bych se musela donutit.*
- *Co odrazuje na vzdělávání ?- asi to denní sezení na jednom místě.*
- *Co odrazuje na vzdělávání ?- kamarádi a hloupost. Jinak nic*

Nedostatek času:

- *Co odrazuje na vzdělávání? - časová náročnost, ale*
- *pokud by to bylo - neřeknu potřeba, protože potřeba*
- *to je - tak bych obětoval ten čas, určitě jo.*
- *určitě bych chtěl, ale není na to čas.*
- *Odrazuje – čas, peníze. Když se budu vzdělávat a*
- *nebudu mít peníze na bydlení...*

Studium při práci:

- *Odrazuje - tak teď mě nic nenapadá. Tak asi by byl problém, když bych si sehnal nějakou tu práci, studovat při práci je vážnější. Asi tohleto jedině, já nevím.*

## Objektivní faktory:

Výuka není zaměřena na konkrétní praxi:

- *Odrazuje – tak skoro nic. No, to aby se člověk neučil něco zbytečně, učit se tak, abych to k něčemu měl. Abych to nezapomněl zase že jo.*

Pomůcky a prostředí:

- *Odrazuje – pomůcky a prostředí na školách.*

Nepoctivé studium:

- *je to takový nepoctivý. Nebylo to nikdy poctivý, za totality, dneska už vůbec ne. Říkám, odrazuje mě, že se pak k ničemu stejně nedostanu.*

Přístup vyučujících:

- *Možná přístup učitelů, každej učitel prostě přemejšlí nad penězma a ne nad tím, co by měl naučit. Pokažd' člověk sám se to neučí...*

Velká poptávka po studiu:

- *No, tak třeba, že není taková možnost se tam třeba dostat. Je hodně zájemců. Přístup ke vzdělávání v Evropě nebo na západě, kdo chce studovat ten studuje. Kdežto tady, i když je to na úkor kvality...*

## 4.2 Atribuční teorie

Samková píše (2004 s.111), že autorství této metody je připisováno P. Strattonovi a výzkumnému týmu v Leeds Therapy&Research centre ve Velké Británii. Slouží především k analýze slovního projevu jednotlivců. Vyhledává subjektivní příčiny, které lidé popisují jako důvody pro své chování a subjektivně tak vykládají skutečnost. Metoda vyhledává subjektivní teorie, které lidé spontánně přinášejí do rozhovoru. Podle Samkové (2004 s. 111) atribuční teorie „umožňuje zjistit, jak lidé interpretují události a jakým příčinám připisují významy těchto událostí.“

### Zdroje dat pro atribuční teorii:

Pro kvalitativní analýzu dat pomocí atribuční teorie je možné využít ty zdroje, které obsahují argumentaci, zdůvodňování chování nebo postupů jednotlivce, skupiny či organizace.

Ve firemní praxi lze využít následující zdrojové materiály:

- rozhovory
- dopisy nebo maily klientům
- důvodové zprávy
- návrhy pracovní postupů
- zdůvodnění opatření
- prezentace

### Postup podle atribuční teorie:

V textech nebo v rozhovoru jsou vyhledávány repliky, které mají v sobě obsaženy vztahy *příčina - následek*. Pod pojmem „příčina“ je chápán poměrně široký záběr dalších témat jako je „důvod“,



„motivace a motivy“, „vyjádření osobního přesvědčení“, „popis situace“ nebo „popis události“.

Vyhledané repliky se pak následně kódují do tří hlavních skupin a to na kódy zahrnující osoby, témata nebo druhotných obsahů:

Skupiny podle osob

**Mluvčí** - ten, kdo pronáší výrok (zpravidla jde o samotného respondenta). Někdy může respondent citovat výrok jiné osoby.

**Aktér** - jde o osobu, událost, motiv, který se stal(a) výchozí příčinnou pro další jednání a strategie. Aktér je „příčinným faktorem“ ve vztahu příčina - následek.

**Cílová osoba** - ten jedinec, na kterého měla příčina největší vliv.

Skupiny podle témat

**Obsah** - jakou oblast obsahuje konkrétní replika

**Příčina** - definování příčinného faktoru (vyjádřeného nebo zamlčeného)

Druhotné obsahy

Je možné přidat další dimenze pro kódování, které charakterizují či popisují další vlastnosti obsažené v replice. Je možné vyhodnocovat dimenze typu stabilita, obecnost použité reakce, četnost, subjektivní hodnocení účinnosti...

### **Využití atribučního kódování:**

Vzhledem k zaměření atribuční teorie, která je zaměřena především na všechny situace, kdy jedinec nebo skupina využívá kauzalitu pro zdůvodnění svých názorů a postojů.

Atribuční teorii tedy lze vhodně využít při zjišťování postojů zaměstnanců k určitým firemním hodnotám, postupům nebo nově zaváděným procesům. Lze rovněž zjišťovat postoje ke vzdělávání a

autoritám. Způsoby argumentace dále prozrazují důležité vnitřní hodnoty zaměstnance nebo důležité prvky ve firemní kultuře organizace a jejich akceptaci ze strany zaměstnanců.

#### **Příklad:**

Pro účely atribučního kódování byl využit rozhovor se zaměstnanci a ten následně rozdělen do logických celků a podroben analýze.

Příklad logické jednotky:

*„Protože s námi vedoucí neumí jednat, máme problémy s pochopením zadaného úkolu.“*

Analýza:

Mluvčí - zaměstnanec (podřízený vedoucího)

Aktér - vedoucí

Cílová osoba - zaměstnanci (podřízení vedoucího)

Obsah: pochopení zadaného úkolu

Příčina: špatné jednání vedoucího s podřízeným (pravděpodobně nevhodné komunikační návyky). Vzhledem k použitému přítomnému času se pravděpodobně jedná o setrvalý stav.

### **4.3 Analýza životního příběhu**

Jedinec hledá souvislosti jednotlivých událostí ve svém životě a zasazuje je do kontinuity vlastního bytí. Snaží se nalézat smysl a hodnoty, které pak spojuje dohromady do uceleného a kontinuálního životního příběhu. Vyprávěním o svém životě člověk konstruuje svůj smysl. V tomto ohledu je autobiografické vyprávění velice cennou metodou pro pochopení identity vypravěče. V podnikové praxi lze dobře využít životopisy a další materiály, které respondenti vytvářejí a v nichž popisují svůj životní příběh.

### **Zdroje dat pro analýzu životního příběhu:**

Analýza životního příběhu musí vycházet především z osobních autobiografických údajů. Jako zdroje mohou posloužit rozhovory, životopisy nebo podobné materiály, které mají biografickou podobu.

### **Postup při analýze životního příběhu:**

Analytickou metodu životního příběhu nabízí americký psycholog Dan P. McAdams, který cituje Daněčková (2004 s. 178). Základními komponenty jsou čtyři kategorie, do kterých lze zařadit jednotlivé logické celky ve výpovědi respondenta.

- a) Hodnoty a přesvědčení
- b) Sebeobrazy
- c) Klíčové životní události
- d) Perspektivy a cíle

**Hodnoty a přesvědčení** tvoří souvislý a organizovaný systém názorů, hodnotových postojů a ideálů, které se dotýkají světa nebo lidského života. Hodnoty nejsou zpravidla vyjadřovány jako ucelené a logické systémy. Spíše jsou vyjádřeny jako získaná, či poznaná skutečnost („já vždycky říkal“, „v životě jsem pochopil, že...“).

**Sebeobrazy** jsou představy, které respondent vytváří sám o sobě a o svém životě. Velice často jsou tyto sebeobrazy představeny ve vztahu ke klíčovým postavám životního příběhu. Autor se pomocí přirovnání ke klíčovým postavám snaží vymezit a odlišit od ostatních. Sebeobrazy jsou integrujícím prvkem při vyprávění životního příběhu.

**Klíčové životní události** tvoří páteř vyprávění a podporují vnímání životní kontinuity nebo ukazují na zásadní a zlomové události, které tvořily přelom v životě jedince. Zážitky mohou být vnější nebo vnitřní. Osobně prožívané.

**Perspektivy a cíle** jsou všechny výroky, které se vztahují k budoucnosti respondenta a odkazují se na budoucí plány, chování a cíle.

Jednotlivé osobní životní příběhy lze pak řadit do **tématických linií**, které příběh dělí do několika rovin. V jejich rámci můžeme sledovat výše uvedené kategorie. Jednotlivé linie životních příběhů se zpravidla vztahují k dualitním popisům „moci“ a „vztahovosti“. Tj. jaký vliv měla osoba v určité životní etapě na ostatní osoby nebo skupiny osob, či jaké vztahy ovlivňovaly zkoumanou osobu.

#### **Využití:**

Analýza životního příběhu je využitelná ve specifických případech. Především v situacích, kdy zjišťujeme vhodnost konkrétní osoby na určitou pozici nebo funkci v organizaci nebo u přijímacích pohovorů.

#### **Příklad:**

V tomto příkladu byly využity písemné práce, které vypracovali uchazeči o zaměstnání v sektoru neziskových organizací. Jejich úkolem bylo popsat svou kariéru a své plány do budoucna.

Uvádíme zde již výroky, které zařazujeme do příslušných kategorií. Výroky pochází z práce jedné respondentky.

Hodnoty a přesvědčení:

*„Každý člověk se v průběhu života musí rozhodovat, co bude dál.“*

*„Začala jsem psát granty. Zprvu jsem se toho bála, ale v podstatě se rozjelo něco, co jsem si nedokázala představit... Zprvu jsem se trochu bála. Nakonec jsem ve vši té práci našla uspokojení a do jisté míry i smysl a naplnění svého bytí.“*

*„Mou motivací jsou klienti a uspokojení, že nežijí život v nečinnosti“*

*„Preferuji ty zaměstnání, kde klientelu tvoří senioři“.*

*„Jsem přesvědčena, že funkci ředitelky dokážu postupně zvládnout“.*

*„V práci vidím smysl bytí“.*

Sebeobrazy:

*„Bohužel jsem nedosáhla titulu Dis. Důvodem byla má lenost v kombinaci s neschopností dovést věci do konce“.*

Klíčové životní události:

*„V červnu jsem dokončila studium na VOŠ. Bohužel jsem nedosáhla titulu Dis.“*

*„Od července 2005 se systematicky snažím o vytvoření projektu pro seniory“.*

Perspektivy a cíle:

*„Chci se svou kamarádkou realizovat projekty zaměřené na sociální asistenci“.*

*„Může se stát i to, že bude příští rok mnohem větší prioritou výběr kočárku pro mé dítě.“*

#### **4.4 Obsahová analýza**

Podle Suryňka (1999, s. 83) v obsahové analýze „jde v zásadě o prozkoumání obsahu prostřednictvím vytvořené soustavy kategorií, ve kterých je zjednodušeně vyjádřen předmět obsahové analýzy a určené jednotky měření.“

Původním posláním obsahové analýzy, která byla vyvinuta Bernardem Berelsonem ve čtyřicátých letech, byla analýza obsahů médií, jak o tom píše Kronick (1997 s. 57). Šlo především o propagandistické materiály. Později se rozšířila i do dalších oborů společenských věd. Patří do metod, které stojí na rozhraní mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Technika pracuje s psaným textem. Text je považován za totéž, co přináší výzkumné šetření, tedy za zdroj dat.

### Zdroje dat pro obsahovou analýzu:

Obecně lze obsahovou analýzu využít pro jakýkoli typ dokumentů, které nevznikly primárně za účelem výzkumu.

Ve firemní praxi lze využít následující zdrojové materiály:

úřední statistiky

nápisy (na neoficiálních místech)

míra opotřebovanosti (koberce, knihy...)

obsahy nádob na smetí

plakáty a letáky

firemní články

zápisy z porad

prezentační a marketingové materiály

### Vlastnosti a faktory, které můžeme podrobit obsahové analýze,

lze nalézt v tabulce č. 6 (upraveno podle Řezáče 1998 s. 117nn.)

Tab. 6 Vlastnosti a faktory vhodné pro obsahovou analýzu

Faktory	Příklad
Asociace, které se vztahují ke konkrétnímu znaku (symbolu).	„Naše firma chce být na trhu takový Tyranosaurus Rex, který je přívětivý k lidem“
Vztahy mezi kladnými a zápornými atributy.	četnost určitých slov (zvláště adjektiv vztažených k určitému substantivu). Např. „boj“ „tvrdý přístup“
Výskyt sebeprezentačních prvků (tzn. „ego“ skóre) - snaha překvapit, ohromit, odkazy na dřívější myšlenky a názory.	„Jsem skvělý šéf“. „Bojím se, že tuhle situaci nezvládnou“. „Na má slova teprve dojde“

Faktory	Příklad
Kooperativní a rivalitní tendence - podceňování, servilnost, výhružky manipulativní výroky.	„S Vámi bych dokázal zvládnout jakoukoli krizovou situaci. „Jsem úplně zbytečný“. „To se nestydíte? Takto se chovat k vedoucímu?“ „Jsi nějaký divný“
Strukturovanost - snaha zprehledňovat nebo naopak znejasňovat situaci.	„Víte, to je složitý a komplexní problém s mnoha nuancemi“. „Pojďme si nyní všechno vyjasnit“.
Argumentace - druhy používaných argumentů.	Argumenty jsou zpracovány jako samostatná tabulka.
Způsob zacházení s informacemi - bagatelizování odlišností, vytrhávání výroků z kontextu.	„Na tohle se vykašleme“. „Nebudeme tady přenášet cizí názory“.
Stylizace do role.	„Jsem takový váš táta“. „Manažer je jako takový dirigent nebo taky jako hasič“.

### Postup při obsahové analýze:

Základní postup při obsahové analýze je publikován v textu Babbieho (2005 s. 346) a lze jej zjednodušeně popsat následujícím způsobem:

#### 1. Stanovení vhodného vzorku analyzovaných dokumentů.

K účelu analýzy vzdělávacích potřeb si stanovme vhodné zdroje textu, které redukuje na zvládnutelnou míru, která umožní věrohodnou generalizaci naměřených dat. Velikost souboru závisí na charakteru údajů, se kterými pracujeme a typu výzkumné otázky.

2. **Orientační sledování dat.** V textech nebo jiných zdrojích dat začneme vyhledávat základní jednotky, které jsou v centru našeho zájmu. Vyhledáváme jednotlivá slova, fráze, výroky. Jednotlivé výskyty kategorizujeme a řadíme podle témat. Vyhledáváme a sledujeme existenci či neexistenci určitých prvků sdělení.

3. **Určení souboru materiálů k výzkumu.** Na základě předběžné analýzy je možné definitivně stanovit rozsah výzkumného materiálu a rovněž klíčové kategorie, které budou sledovány.

4. **Pokusné čtení materiálů.** Obsahová analýza vyžaduje pro správný postup první čtení více výzkumníky. Eliminují se tak subjektivní vlivy při interpretaci jednotlivých dat. Výzkumníci současně přiřazují jednotlivá klíčová slova nebo sledované jednotky stanoveným kategoriím. Pokud dojde ke shodě, je možné přejít do další fáze. V případě neshody je potřeba upravit kategorie nebo hledané jednotky (slova, fráze...).

5. **Vlastní čtení materiálů.** Zjišťujeme výskyty sledovaných jednotek a zařazujeme do kategorií v celém sledovaném textu. Vyhledáváme vztahy a kontexty u sledovaných jednotek.

6. **Sestavení tabulek a grafických výstupů sledovaných textů.** Výstupy lze podrobit technikám statistické analýzy dat a prezentovat pomocí tabulek a grafů.

7. **Vyhodnocení a rozbor naměřených údajů.**

#### **Využití obsahové analýzy:**

V období druhé světové války byla podle Nachmiasta (2001, s. 342) obsahová analýza hojně využívána zpravodajskými agenturami pro zjišťování stavu průmyslu a hospodářství, které byly tajné. V poválečných letech se obsahová analýza využívala při zkoumání rozdílů mezi jednotlivými kulturami, reakce občanů na různá prohlášení nebo politická rozhodnutí. Obsahová analýza v oblasti analýzy vzdělávacích potřeb může být využita při posuzování



biografických dat jednotlivce, v oblasti vzdělávání interkulturního managementu, při analýze prezentačních dovedností nebo způsobu řízení a vedení. Lze takto zjistit charakteristické rysy sdělení manažera a určit nejčastěji používané apely, vytipovat základní rysy motivace svých zaměstnanců, způsoby navazování komunikačního styku s interním nebo externím klientem.

Obsahová analýza dokumentů může dále sloužit k ilustracím jednotlivých zvolených komunikačních postupů nebo k doplnění existujících názorů a stanovisek na vzdělávání, k definování typů nebo stanovení typologie vhodných kategorií zaměstnanců pro určité typy vzdělávacích aktivit.

#### **Příklad:**

Již zmiňovaná výzkumná práce, která analyzovala vzdělávací potřeby dlouhodobě nezaměstnaných osob pracovala rovněž s obsahovou analýzou. Byly zde porovnávány slovesné tvary. Byla sledována slovesa v podmiňovacím způsobu (bych, kdybych) a slovesa (chci, dělám). Obě sledované kategorie byly v přítomném čase. Výsledek je možno vidět v následující tabulce č. 7.

Tab. 7 Obsahová analýza - procentuální výskyt slovesných tvarů

<b>slovesné tvary</b>	<b>Výskyty v %</b>
podmiňovací způsob přít. čas.	78%
slovesa v přítomném čase	22%

Uvedená čísla ukazují na nízkou míru motivace ke vzdělání u respondentů (Krohe, 2002 s.36).

### **4.5 Rep-grid**

Technika „repertory grid technique“ (ve zkratce „Rep-grid“) překládaná jako „mřížka repertoáru osobních konstruktů“ patří opět

na rozhraní mezi kvalitativními a kvantitativními postupy. Využívá se v ní teorie osobních konstruktů, která pojímá každého jedince jako „výzkumníka“, který pozoruje své okolí a kontinuálně vyhodnocuje pozorované skutečnosti. Cílem je podle Pavlidy (2000, s. 52) získat co největší kontrolu a „moc“ nad právě probíhající situací. Všechny důležité získané poznatky jedinec transformuje do systému jasných a specifických pojmů - konstruktů. Jsme-li schopni pochopit a rozklíčovat konstrukty jedince, jsme tak vlastně schopni pochopit motivy jednání, způsoby vnímání a východiska pro chování zkoumané osoby.

Výzkumník vypracovává „mřížku“ (grid), která obsahuje tyto charakteristiky:

Elementy - objekty (lidé, věci, abstraktní pojmy).

Konstrukty - interpretující nebo hodnotící dimenze, pomocí kterých jsou srovnávány a hodnoceny jednotlivé *elementy*.

Spojovací mechanismy - spojení mezi elementy a konstrukty (číselná škála).

#### **Zdroje dat pro techniku Rep-grid:**

Tato technika je velmi specifická a jako zdroje zde může posloužit pouze rozhovor a následný záznam z rozhovoru. Ve specifických případech lze použít speciálně konstruovaného dotazníku. Nelze využít dalších jiných dokumentů nebo zdrojů dat.

#### **Postup při technice Rep-grid:**

Postup je podle Pavlidy (2000, s.53) složen z pěti fází

1) Formulace otázky - oblast, na kterou má být výzkum zaměřen (např. jaká má být náplň určité pracovní činnosti, jaké jsou požadavky na dovednosti v určité pracovní pozici, jaká je představa

ideálního lektora, jak se zaměstnanec identifikuje a definuje svou práci)

2) Výběr elementů - vycházejí z formulované výzkumné otázky a mají charakterizovat její aspekty, dimenze.

3) Zjišťování konstruktů - používá se rozhovor, kdy výzkumník předkládá respondentovi jednotlivé elementy (mohou být napsány na kartičkách). Zpravidla předloží dva náhodně vybrané elementy a vyzve respondenta ke srovnání. V čem se tyto elementy shodují a v čem odlišují. V této fázi respondent při odpovědích formuluje své konstrukty. Konstrukty se zaznamenávají do připraveného formuláře a respondent je povzbuzován k vyjádření co největšího počtu rozdílů nebo shod. Jakmile je zásoba rozdílů a shod vyčerpána, je náhodně zvolena další dvojice elementů. Pokračuje se tak dlouho, dokud nejsou vyčerpány všechny kombinace elementů nebo pokud není vysloven dostatečný počet konstruktů. Zpravidla jde o počet okolo deseti.

4) Propojení konstruktů a elementů - v této fázi se propojují jednotlivé konstrukty s elementy a hledají se vzájemné vazby a souvislosti.

5) Vyhodnocení a interpretace - pro vydefinování vzájemných vztahů mezi výpověďmi a pro eliminaci nedůležitých konstruktů (takových, které mají minimální vliv na pochopení zkoumané otázky) je možné použít standardní kódování a vyhodnocení nebo využít shlukové analýzy, jehož teoretický koncept je rozpracovaný v práci Alana a Machonina (1992, s. 81-84).

#### **Využití techniky Rep-grid:**

Technika nalezne své uplatnění v mnoha oblastech analýzy vzdělávacích potřeb. Jde zejména o zjištění postojů ke vzdělávání, míry osvojených dovedností a kompetencí v konkrétní pracovní pozici. Dále pak pro zjištění zpětné vazby ze semináře, formulování hlavních dovedností, které mají být zařazeny do kompetencí.

### **Příklad:**

#### Fáze 1

Výzkumná otázka byla formulována jako „obraz ideálního lektora ve firemním vzdělávání“

#### Fáze 2

Elementy vycházely z výzkumné otázky a byly formulovány následujícím způsobem: „ideální lektor“, „průměrný lektor“, „špatný lektor“, „školení, které mi vyhovuje“

#### Fáze 3

Jednotlivé elementy byly zapsány na kartičky a předkládány ve dvojicích respondentům. Ti se následně vyjadřovali ke styčným bodům a k jednotlivým rozdílům mezi předloženými elementy. Např. mezi elementy „průměrný lektor“ a „ideální lektor“.

Výpovědi pak byly zaznamenány do tabulky a následně k nim byla přidána čísla témat (pro přehlednost jsou vložena již do následující tabulky č. 8).

Tab. 8 Rep-grid - souhrn výpovědí u jednotlivých respondentů

respondent	téma	text
A	T1	ideální lektor (IL) je zábavný IL umí zaujmou a není nudný
	T2	PL dodržuje dohodnuté časy výuky
	T2	IL je umí i zkrátit
B	T2	PL dodržuje dohodnuté časy výuky
	T4	IL všechno, co říká je využitelné v praxi
	T5	průměrný lektor (PL) ovládá alespoň to, co učí
	T3	u IL věci rychle pochopím
C	T1	ideální lektor (IL) je zábavný
	T2	PL dodržuje dohodnuté časy výuky, IL je umí i zkrátit
D	T1	ideální lektor (IL) je zábavný
	T1	u IL nevím, jak plyne čas
	T2	PL dodržuje dohodnuté časy výuky

Seznam výroků a témat:

Ideální lektor (IL) je zábavný (T1)

IL umí zaujmou a není nudný (T1)

Průměrný lektor (PL) ovládá alespoň to, co učí (T5)

PL dodržuje dohodnuté časy výuky, IL je umí i zkrátit (T2)

u IL nevím, jak plyne čas (T1)

věci rychle pochopím (IL i PL) (T3)

IL - všechno, co říká je využitelné v praxi (T4)

Na základě těchto výpovědí je možno vytvořit si dimenzionální škálu jednotlivých konstruktů a kódovat témata (výsledné konstrukty

mohou být využity při sestavování dotazníku vyhodnocujícího vzdělávací akci), jak je uvedeno v tab.9:

Tab. 9 Rep-grid - dimenzionální škála

Lektor je	
zábavný	nudný
dodržuje čas	není schopen dodržet časové limity
kompetentní	nekompetentní
umí naučit	neumí naučit
využitelnost do praxe	nevyužitelnost v praxi

Dalším krokem je vytvoření tabulky, kde zaznačíme vazbu mezi tématy a jednotlivými elementy (viz. tab. č. 10):

Tab. 10 Rep-grid - vztahy mezi elementy a tématy

respondent	element ideální lektor (IL)	element průměrný lektor (PL)
A	T1, T2	T2
B	T3, T4	T2, T5
C	T1	T2
D	T1, T1	T2

Z výše uvedené tabulky v příkladu je možné vyslovit závěr, že u průměrného lektora je velmi důležitý prvek dodržování stanoveného času výuky. Ideální lektor se vyznačuje více vlastnostmi. Respondenti oceňovali především schopnost zaujmout, „být zábavný“.

Nyní můžeme použít shlukovou analýzu, která nám umožní eliminaci nedůležitých témat a naopak stanovit preferenci nejvýznamnějších témat pro danou skupinu respondentů.

Shluková analýza slouží především u rozsáhlejšího souboru dat k zjištění vzájemných souvislostí mezi elementy a jednotlivými konstrukty. Dále nám může eliminovat konstrukty, které se vyskytují méně často a rovněž lze ze zkoumaného vzorku vyloučit ty respondenty, jejichž konstrukty jsou atypické a vytvářejí statisticky nevýznamnou část výpovědí. Příklad shlukové analýzy nalezneme v tab. 11.

Ideální lektor:

Tab. 11 Rep-grid - shluková analýza elementu „ideální lektor“

respondent	T1	T2	T3	T4	T5
A	ano	ano	0	0	0
B	0	0	ano	ano	0
C	ano	0	0	0	0
D	ano	0	0	0	0

Nyní je možno vyřadit témata, která nejsou důležitá pro ideálního lektora - jde o téma T5 (kompetence - pravděpodobně je předpokládána jako samozřejmost). V dalším kroku můžeme vyloučit buď respondenty, kteří se odlišují a vytvářejí tak skupinu s minimálním vlivem (půjde zde o respondenta „B“). Po jeho vyloučení je možno opět zpracovat data bez tohoto jedince a zjistit případné rozdíly. Je rovněž možné vyloučit témata, která jsou obsažena minimálně (jde o téma T3 a T4) a jsou tedy pro obraz „ideálního lektora“ nedůležitá.

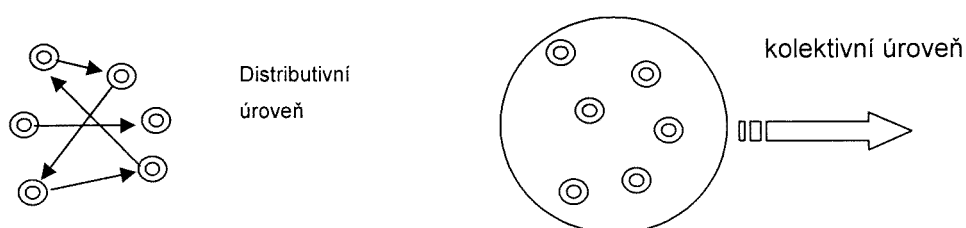
Podobně lze postupovat u elementu „průměrný lektor“.

## 4.6 Sociální reprezentace

### Východiska sociálních reprezentací

Jak píše Kosek ve své práci (2004, s.49) teorie sociálních reprezentací má svůj původ v práci Serge Moskoviciho. Celá teorie pojednává o sdílených představách, přesvědčeních, zvyklostech a hodnotách (reprezentacích), které vlastní společnost nebo určitá sociální skupina v dané společnosti a které jsou pro onu konkrétní společnost akceptovatelné. Podle základní definice je "sociální reprezentace systémem hodnot (values), názorů (ideas) a zvyklostí (practices), které lidem umožňují zvládání života a komunikaci" Sociální reprezentace tedy v konečném důsledku popisuje podobné psychologické komponenty jako postoje.

Sociální reprezentace je na teoretické rovině pojímána ve dvou základních rovinách (viz. obr. 8). Jedna zahrnuje komunikační proces uvnitř sociálních skupin a druhá rovina ukazuje výsledek onoho komunikačního procesu směrem vně. Proces sociálních reprezentací se objevuje všude tam, kde existuje možnost formování diskurzu na dané konkrétní téma.



Obr. 8 Dvě úrovně sociální reprezentace

Můžeme tedy rozlišovat

**distributivní** úroveň sociální reprezentace, která se promítá do uvažování jednotlivých členů skupiny a

**kolektivní** úroveň, která reprezentuje konkrétní skupinu a její názory formou sdíleného



vědění v diskurzu jednotlivých sociálních skupin směrem k ostatním sociálním skupinám, jak popisují ve svém článku (Krohe 2000, s. 5).

#### **Základní parametry sociálních reprezentací jsou:**

- **strukturovanost** sociální reprezentace vytvářejí hierarchicky uspořádané přesvědčení.
- **čtyřdimenzionalita** kognitivní, afektivní, evaluativní a operativní složky.
- schopnost zachytit a zobrazit předmět metaforickou formou.
- zobrazují sociálně relevantní předměty
- jsou verbálně vyjádřitelné
- jsou sdílené ostatními členy v dané sociální skupině
- společně vytvářejí (spoludeterminují) sociální identitu dané skupiny.
- Výsledkem sdílené sociální reprezentace je schopnost jedince ochotněji přijmout určitá vysvětlení nebo názory, které prezentují členové jeho vlastní skupiny než tomu je u názorů prezentovaných členy jiných skupin.

#### **Vytváření sociálních reprezentací**

Pro vznik sociálních reprezentací jsou důležité dva základní procesy.

**Kotvení**, které vtahuje "to jiné" do našeho vlastního systému kategorií a porovnává s paradigmatem kategorie, kterou známe. Procesem kotvení získáváme méně ohrožující pojem o nové skutečnosti, se kterou rovněž lze lépe manipulovat. Stává se známou a méně nebezpečnou kategorií.

**Objektifikace** je proces, který pracuje s časovou dimenzí. To, co je neznámé pro jednu generaci, se stává známým a samozřejmým pro generaci následující.

### **Jádro sociálních reprezentací**

Každá sociální reprezentace je tvořena dvěma základními součástmi (Krohe 2002 s. 6). Má své **jádro**, které je nositelem určité **informace**, **myšlenky** nebo **poselství**. Tato ústřední myšlenka je stejná u všech členů dané skupiny a zůstává nezměněna i při konfrontaci s novými poznatky. Působení může být tak silné, že dokáže překroutit význam nových poznatků ve směru svého původního poselství. Jádro může ovlivnit nové poznatky tak zásadně, že se neustále podporuje ono základní poselství.

Jádro, poselství je pak obklopeno **periferními prvky**, které jsou založeny na aktuálních zkušenostech a realitě. Periferní prvky jsou ovlivnitelné a měnitelné. Centrální jádro pak může být změněno pouze v případě, kdy dojde k markantním a zásadním změnám ve většině periferních prvků.

Teorie sociálních reprezentací tak nabízí jedno z vysvětlení, proč je společnost udržována v relativně stabilních názorových pozicích.

Jako příklad sociální reprezentace můžeme uvést jednoduchý výrok: „Jdu do banky“. V tomto výroku „jdu do banky“ není pouze vyjádřen faktický obsah cesty do bankovního ústavu. V tomto výroku se ukrývá celá sada „sociálně-praktického“ potenciálu. Jít do banky znamená určitou přípravu. Víím, co si mám obléci (nejsou vhodné plesové šaty), víím, co dělat u přepážky a jak se vybírá pořadí vstupu do pokladny. Jít do banky rovněž znamená, že jsem srozuměn s tím, že budu před relativně cizím člověkem hovořit o velice intimních otázkách. Možná budu muset prozradit svůj příjem, budou vyžadovat mnoho nepříjemných procedur, za které je dokonce slušné poděkovat.

### **Zdroje dat pro sociální reprezentace:**

Pro sociální reprezentace se hodí především materiály, které vznikají na základě rozhovorů nebo dotazníků.

Dále mohou být využity propagační materiály a zápisy z porad. Jde především o ty dokumenty, kde se hovoří o osobní zkušenosti s předmětem výzkumu nebo kde lze využít slovní asociaci.

### **Postup při analýze pomocí sociálních reprezentací:**

Postup je rozvržen do následujících kroků:

V první fázi se z materiálů výroky, které ukazují na projev sociální reprezentace. Zpravidla jde o odpovědi na otázky „Co se vám vybaví, když se řekne slovo...“

V další fázi se zdrojová data zařadí do kategorií podle metodiky z kapitoly 4.1.1.

V poslední fázi se vytváří sociální reprezentace, která se formuluje zpravidla do jedné věty nebo souvětí.

### **Využití sociálních reprezentací**

Sociální reprezentace, které se především zaměřují na zjištění názorů, které se vyskytují v kontextu se vzděláváním. Dále pak se lze zaměřit na běžné zvyklosti, které se vyskytují ve vzdělávacím procesu. Například způsoby využívání získaných dovedností v praxi nebo způsoby, jak se jedinec učí.

Další rovina využití se týká oblasti interkulturního managementu, kde může odhalovat vzájemné komunikační stereotypy mezi jednotlivými skupinami zaměstnanců.

### **Příklad**

Jako příklad je možné uvést publikovaný výzkum (Krohe, 1999 s. 211-218), který se zabýval otázkou Česko-Polské příhraniční

spolupráce a měl odhalit, jaké jsou stereotypy při vnímání druhé národnosti.

V průběhu výzkumu byl sestaven dotazník, kde respondenti měli vytvářet asociace na slovo „Polák“ a popsat své zkušenosti s Poláky. Jednotlivé pojmy a asociace byly vyhodnoceny a následně rozčleněny do čtyř základních kategorií pomocí metody otevřeného kódování. Ty se pak staly společně s popisem zkušeností východiskem pro formulování jádra sociální reprezentace.

Výsledky byly zařazeny do kategorií, které jsou uvedeny v následující tabulce č. 12:

Informace z výzkumu nakonec vedly k potřebě vzdělávat obyvatelstvo v příhraničních regionech. Především v oblasti kultury a tolerance.

#### Základní kategorie

1. **Ekonomická sféra**, která zahrnuje pojmy z oblasti práce a zaměstnání.
2. **Morální, náboženské a tradiční hodnoty.**
3. Popisy **povahových rysů.**
4. Slovní asociace spojené s **územím.**
5. Výroky, které se nevztahují k žádné kategorii.

Tab. 12 Kategorie sociálních reprezentací

Kategorie a vyjádření:	použité pojmy	četnost
ekonomická sféra	mozolnaté ruce obchodník podnikavec kšeftař šmelinář podvodník, ale vlastenec pašerák přihlouplý zemědělec	1 7 7 1 4 1 1 1
morálka, náboženství, tradice	babička v kroji náboženské zaujetí papež vlastenec hrdý člověk předstírání ("takzvaný polák")	1 5 3 5 4 1
území	zajímavá města šedivá města památky velká země jezera a moře zemědělství příroda	7 1 4 2 7 2 4
ostatní	pšonk jacek soused trpaslík	1 1 2 1

Respondenti byli rovněž požádáni, aby popsali charakteristickou zkušenost, kterou učinili s Poláky. Jejich odpovědi jsou uvedeny v následujících příkladech:

1. Při přejezdu st. hranic se mi zdálo, že nemají radost z cizinců.
2. Přemlouval nás ke koupi jeho zboží.

3. Byla jsem na kole v Nise a pořád nás tam otravoval nějaký polák a chtěl koupit moje kolo.
4. Když jsem pracoval v bufetě na horách (Pustevny), polští turisté utráceli, předbíhali se, kradli a zanechávali po sobě binc, nepořádek. Týká se to především mladistvých.
5. Byla jsem na dovolené ve východních Čechách a navštívila jsem dolomitové jeskyně. Ve skupině s námi byli i Poláci. Byli při prohlídce neuvěřitelně hluční a bezohlední a neustále rušili ostatní.
6. Jsou hrdí, že jsou poláci a dávají to jasně najevo.
7. Mé zkušenosti s Poláky jsou značně negativní (mám na mysli polskou menšinu žijící unás – bydlím nedaleko hranic). Tito Poláci nebo tzv. Poláci (kteří bohužel ani často neovládají rodný jazyk, ale jen jakousi směs polštiny, češtiny a slovenštiny – tzv. “po našem”) často jsou arogantní – jsou přesvědčeni, že jsme jim zabrali část Polska ...
8. Poláci jsou podle mě velcí kšeftaři, podvádějí na čem můžou, ale svoji zemi v případě ohrožení si na rozdíl od Čechů brání.
9. Mám dvě. Poprvé nám zasedli stůl na dovolené a tvrdili, že jsou svobodní a takové kecy. Podruhé jsem se setkala snad s nejlepšími lidmi (ve svém věku), dodnes se setkáváme (jsou super).
10. Říká se, že mají vášnivé náboženské zaujetí, ale jak jsem poznala, není to pravda.

Formulace sociální reprezentace pojmu „Polák“.

Na základě odvozených kategorií a uvedených příběhů byla sestavena sociální reprezentace pojmu „Polák“, která zní:

**Polák je “obchodník, sledující převážně své osobní zájmy, s pocitem vlastní náboženské a národnostní nadřazenosti”.**

#### **4.7 Metoda analýzy diskurzu – „dekonstrukce příběhu“**

Pojem diskurz ( v češtině označující rozhovor, rozmluvu) je spojen s představou jazyka jako základního média, které utváří – konstruuje – sociální realitu. Diskurz lze definovat podle Pavlicy (2000, s. 58)

jako „**systém tvrzení, která konstruuji objekt**“. Diskurz umožňuje koordinaci lidských aktivit, vzájemné pochopení a rovněž společný pohled na konkrétní sociální akty.

Obecným cílem analýzy diskurzu je identifikace témat, která se objevují ve zkoumaných datech (v rozhovoru apod.). Dále pak rozbor způsobů a obsahů, jakými jsou zjištěná témata konstruována a zjištění praktického používání jednotlivých diskurzů.

Analýza diskurzu vychází z předpokladu, že texty obsahují diskurzy a příběhy. Rozkrytím příběhu, který je v textu obsažen lze zjistit informace o sociální realitě respondenta.

#### **Zdroje dat pro analýzu diskurzu:**

Analýza diskurzu pracuje především s daty, která mají textovou podobu. Lze tedy využít materiály v psané nebo elektronické podobě, brožury, letáky, propagační materiály.

#### **Postup při analýze diskurzu:**

Jednotlivé kroky lze „rozfázovat“ do následujícího postupu:

Zdrojová data se rozčlení na logické jednotky. V jejich rámci se pak vyhledávají následující znaky:

##### Duality

V textu je možné nalézt seznam dualit. Termínů, které jsou dichotomické, bipolární. Jejich výskyt je pak možné porovnat .

Lze možné nalézt pouze jeden ze dvou bipolárních termínů. Pak je možné ptát se po důvodech výskytu pouze jednoho ze dvou termínů.

##### Reinterpretace

Z jakého úhlu pohledu je situace popisována? Jak by mohla vypadat interpretace té samé události nebo situace, kdyby ji popisoval někdo jiný (nadřizený, nezúčastněný divák).

### Potlačené hlasy

V příběhu nebo situaci je často preferován jeden hlas, názor nebo vybraná názorová skupina. Které hlasy a názory jsou potlačovány? Jaká názorová skupina má prostor k vyjádření?

### Preskriptivní cíle

Co je smyslem příběhu? Jaké cíle vypravěč sleduje? Co chce svým textem sdělit? O co usiluje a co chce u čtenáře nebo posluchače vzbudit?

### Výjimky

Struktura příběhu má nějaká pravidla. Jak by vypadaly příběhy, kdyby nebyla uplatňována tato struktura? Kdy by mohl příběh vypadat absurdně nebo jako výjimka?

### Apriorní předpoklady

Jako velmi důležitý bod při dekonstrukci příběhu je otázka po nevyřčených předpokladech. Je to něco, co autor považuje za tak samozřejmé, že není potřeba tuto záležitost vysvětlovat nebo komentovat a je apriorně předpokládána. Může jít například o nepsaná pravidla komunikace, způsoby chování, morální pravidla, projevy firemní kultury atp.

Takto provedená analýza pak může sama o sobě tvořit základ pro interpretaci a stanovení hypotézy nebo může být ještě následně podrobena procesu kódování, jak bylo popsáno v kapitole 4.1.1

## **Využití analýzy diskurzu**

Analýzu diskurzu lze využít v situacích, kdy máme k dispozici materiály textové povahy vztahující se ke sledované problematice. Může jít například o analýzu závěrečných zpráv nebo zpětné vazby ze semináře. Rovněž může analýza diskurzu pomoci při výběru vhodné vzdělávací organizace. Metoda analýzy diskurzu může ještě



před samotným zahájením vzdělávání ukázat na priority, silné a slabé stránky konkrétní vzdělávací instituce.

#### **Příklad:**

V dalším příkladu je využito svědectví jedné klientky v bance, která pozorovala chování ochranky.

*Komunikační situace se odehrála v jedné bance, přesněji řečeno v zóně přístupu k pokladnám.*

*Když jsem přicházela do banky, zazvonil mi mobil. Protože jsem se doposud osobně blíže nesetkala s pravidly banky a přehlédla jsem cedulku, která říkala, že mobilní telefony si mají zákazníci vypnout, byla jsem vcelku dotčena jednáním bankovní ochranky. Přistoupil ke mne tmavě oblečený, nepřístupně vyhlížející pán, který mi striktně sdělil, že mám jít telefonovat ven. Protože to bylo poprvé, co mi zazvonil telefon v bance a skutečně jsem si cedulky nevšimla, tak jsem na pána chvíli zmateně koukala. Takže mi ještě striktněji připomenul, že ona cedulka visí na dveřích banky. Vypnula jsem si tedy telefon.*

*Seděla jsem zrovna zády k přístupové zóně u své bankovní úřednice a vyřizovala povolení úvěru. Najednou jsem uslyšela vcelku dobře slyšitelnou ránu. Když jsem se otočila, viděla jsem pána, který zřejmě narazil do asi jeden metr vysoké cedule s upozorněním „osobní zóna, přistupujte jednotlivě“. Posléze k pánovi přispěchala ochranka a chytla ho jemně za paži - to jsem se zase obrátila ke své bankovní úřednici, která zadávala do počítače mé osobní údaje, očekávaje, že pán bude (stejně jako já) ochrankou striktně upozorněn na to, že ignoruje cedulku. K mému překvapení mu přiběhnuvší ochranka povídala: „Nestalo se Vám nic? To chce chodit pomalu. Jste v pořádku? Ta cedule by tady nemusela být. V jiných bankách mají „diskrétní zóna“ napsáno na podlaze...“ V tu chvíli jsem si pomyslela*

- „co to je za nespravedlnost?“. „Na mně je ten chlap nepříjemný a na jiného chlapa jak cukr. No nic – zase jeden, co to asi doma nemá ok..“

Duality: Chování ochranky k respondentce a k „pánovi“.

Reinterpretace: Situace je pojmána z pohledu klientky banky, která není zvyklá na toto prostředí. Přimět posluchače k odsouzení.

Potlačené hlasy: Jde zde o výroky a reinterpretaci pouze z jednoho úhlu pohledu. Není zde příležitost pro vyjádření člena ochranky nebo zúčastněného „pána“.

Preskriptivní cíle: Ukázat na nevyvážené chování ochranky (je to „nespravedlnost“), pokus o ospravedlnění vlastního chování, vyvolat záporné reakce směrem k „nepřístupně vyhlížejícímu“ členu ochranky.

Výjimky: pokus klientky o uplatnění výjimky u vlastního „přestupku“.

Apriorní předpoklady: Ochranka je „striktní“, Banka apriorně předpokládá, že si klienti všimají všech upozornění a omezení. Předpokládá se stejné a rovné chování ke všem (bylo porušeno ochrankou).

Pozn. Tuto komunikační situaci, která reálně proběhla je potřeba doplnit o jednu skutečnost. Pán, který narazil do cedule byl nevidomý. Poznání tohoto faktu zcela mění komunikační situaci.

## 5 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	Vliv kompetence na výkonnost	s.8
Obrázek 2	Kubešův kompetenční model	s.12
Obrázek 3	Hlavní směry rozvoje	s.16
Obrázek 4	Schéma postupu při analýze vzdělávacích potřeb v organizaci	s.18
Obrázek 5	Základní rozdělení kvalitativních a kvantitativních postupů	s.23
Obrázek 6	Schéma axiálního kódování	s.54
Obrázek 7	Překážky ve vzdělávání – výzkum	s.59
Obrázek 8	Dvě úrovně sociální reprezentace	s.79

## 6 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Přehled kompetencí podle Belze a Siegrista	s.13
Tabulka 2	Přehled kompetencí podle Aikenové	s.15
Tabulka 3	Rozdíl mezi kvantitativními a kvalitativními metodami	s.22
Tabulka 4	Oblasti vhodné pro kvalitativní analýzu	s.35
Tabulka 5	Příklad vlastností a jejich dimenzionální škály	s.54
Tabulka 6	Vlastnosti a faktory vhodné pro obsahovou analýzu	s.69
Tabulka 7	Obsahová analýza - procentuální výskyt slovesných tvarů	s.72
Tabulka 8	Rep-grid - souhrn výpovědí u jednotlivých respondentů	s.76
Tabulka 9	Rep-grid - dimenzionální škála	s.77
Tabulka 10	Rep-grid - vztahy mezi elementy a tématy	s.77
Tabulka 11	Rep-grid - shluková analýza elementu „ideální lektor“	s.78
Tabulka 12	Kategorie sociálních reprezentací	s.84

## 7 PŘEHLED BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:

1. Alan, J.,  
Machonin, P. Jak se rodí sociologický výzkum 1.vyd. Praha  
Karolinum : 1992 ISBN 80-7066-660-9
2. Aiken, F. Management Standards Directory 1. vyd. London  
: MCI, 1992 ISBN 1 897587 00 7
3. Babbie, E. Badania społeczne w praktyce. 1. vyd.  
Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2005  
ISBN 83-01-1468-2
4. Balcar, K. Úvod do studia psychologie osobnosti. 1. vydání  
Praha : SPN, 1983
5. Bedrnová, E.;  
Nový, I. Psychologie a sociologie v řízení firmy. 1. vyd.  
Praha : PROSPEKTRUM, 1994 ISBN 80-7175-  
010-7
6. Bělohlávek, F. Organizační chování. První vydání Olomouc :  
Rubico, 1996 ISBN 80-85839-09-1
7. Belz, H; Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Portál,  
Praha 2001 ISBN 80-7178-479-6
8. Berger, P L.;  
Luckmann, T. Sociální konstrukce reality. Centrum pro studium  
demokracie a kultury, 1999 Brno ISBN 80-85959-  
46-1
9. Bočková, V. Vzdělávání - průvodní jev života. 1. vyd.  
Olomouc: Univerzita Palackého, 2002 ISBN 80-  
244-0441-9
10. Bokr, J; Svatek, J. Základy logiky a argumentace. 1. vyd. Pelhřimov  
: Aleš Čeněk, 2000 ISBN 80-902627-8-3
11. Buckley, R.;  
Caple, J. Trénink a školení. 1. vyd. Brno : Computer Press,  
2004 ISBN 80-251-0358-7
12. Buriánek, J.;  
Možný, I. Jak se rodí sociologický výzkum 1.vyd. Praha  
Karolinum : 1992 ISBN 80-7066-660-9

13. Daněčková, T. Možnosti a omezení atribučního kódování. In.: Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku. III. díl. s. 178 - 185 1. vyd. Olomouc : UP Olomouc, 2004, ISBN 80-244-0909-7
14. Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. Handbook of Qualitative Research 2. vyd. London : Sage Publ., 2000 ISBN 0-7619-1512-5
15. DeVito, J. A. Základy mezilidské komunikace. První vydání Praha : Grada ISBN 80-7169-988-8
16. Disman, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. 3. vydání Praha : UK, 2000 ISBN 80-246-0139-7
17. Euridice Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2002 překlad UIV, 2003 <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/frameSet.htm>
18. Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu. 1. vyd. Praha : Portál, 2000 ISBN 80-7178-367-6
19. Fiske, J. Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem. 1. vyd. Wrocław : ASTRUM, 2003 ISBN 83-7249-019-8
20. Giddens, A. Sociologie. 1. Vyd. Praha : Argo, 1999 ISBN 80-7203-124-4
21. Hammersley, M.; Atkinson, P. Metody badań terenowych. 1. vyd. Poznań : Zysk i S-Ka 2000 ISBN 83-7150704-6
22. Hanousek, J.; Charamza, P. Moderní metody zpracování dat. 1. Vyd. Praha : GRADA, 1992 ISBN 80-85623-31-5
23. Hendl, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. 1. vyd. Praha: Karolínium, 1997 ISBN 80-7184-549-3
24. Höflerová E.; Krohe P. Komunikační dovednosti. První vydání Ostrava : CIT OU, 2003 ISBN 80-7042-287-4
25. Hučínová, L. Klíčové kompetence v Lisabonském procesu. <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=159>

26. Hussey D.E. Jak reorganizovat firmu. První vydání Praha : Computer Press, 2000 ISBN 80-7226-351-X
27. Jarošová, E;  
Komárková, R.;  
Pauknerová, D.;  
Pavlica, K. Trénink sociálních a manažerských dovedností. 1. vyd. Praha : Management Press, 2001 ISBN 80-7261-048-1
28. Kapr, J. Sociologie nebo zdravý rozum? Praxe sociologického průzkumu. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1969
29. Kořenský J.;  
Hoffmannová, J.;  
Müllerová, O.;  
Jaklová, A. Komplexní analýza komunikačního procesu a textu. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999 ISBN 80-7040-363-2
30. Kosek, Jan Člověk je (ne)tvor společenský. Kapitoly ze sociální psychologie. Praha : Argo , 2004 ISBN 80-7203-591-6
31. Krohe, P.;  
Mužík J.;  
Kaňáková R. Ženská delikvence. Teoreticko empirická studie problematiky právních postojů a hodnotové orientace deliktních žen. Brno : MU, 2004 ISBN 80-210-3608-7
32. Krohe, Petr Češi o Polácích (tržnice jako prostor pro interkulturní setkání) In: Opolské a Opavské slezsko ve směru evropských standardů. Sborník referátů z polsko-české konference konané ve dnech 25. – 26. 11. 1999 na Ústavu společenských věd Opolské univerzity. Opava , Ústav společenských věd FPF SU Opava, 2000 s. 211-218 ISBN 80-7248-055-3
33. Krohe, Petr Výzkum postojů nezaměstnaných a ohrožených nezaměstnaností v regionu severozápad k problematice dalšího vzdělávání. Brno : ECON publishing, 2002 ISBN 80-86433-18-8
34. Kronick, Jane, C. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. Sociologický časopis roč. 33/1997 č. 1, str. 57-67, ISSN 0038-0288

35. Kronick, Jane,C. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. Sociologický časopis č.33/1997, číslo 1 s. 57-67 ISSN 0038-0288
36. Kubeš, M.; Spillerová, D.; Kurnický, R. Manažerské kompetence. Způsobnosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004 ISBN 80-247-0698-9
37. Kusá, Z. Kvalitativna analýza údajov. skriptum FFUK, Bratislava : 1992 ISBN 80-223-0453-0
38. Lisabonský proces <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=155>, 2000
39. Lombardo, M.; Eichinger, W. For your Improvement Lominger 2000, ISBN 0-9655712-3-8
40. Mayring, P. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. vyd. Köln : Beltz Verlag, 2002 ISBN 3-407-25252-8
41. Miovský, M; Čermák, I. Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III. 1. vyd. Olomouc : UP Olomouc, 2004 ISBN 80-244-0909-7
42. Morgan, David,L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. 1.vyd. Brno : Psychologický ústav AV, sdružení SCAN, 2001 ISBN 80-85834-77-4
43. Mulholland, J. Handbook of persuasive tactics. London : Routledge, 1994 ISBN 0-415-08930-1
44. Mužík, J. Andragogická didaktika. Praha : Codex Bohemia 1998 ISBN 80-85963-52-3
45. Mužík, J. Androdidaktika. 2. vydání Praha : ASPI Publishing, s.r.o., 2004 ISBN 80-7357-045-9
46. Mužík, J. Management ve vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2000 ISBN 80-86432-00-9
47. Naeth, A. W. Jak psát projekt kvalitativního výzkumu. Biograf, 1997, č. 10-11 s. 129-133 ISSN 1211-5770



48. Nachmias, Ch.;  
Nachmias, D.      Metody badawcze w naukach społecznych. 1.  
vyd. Poznań : Zysk i S-ka, 2001 ISBN 83-7150-  
702-X
49. Nakonečný, M.      Psychologie osobnosti. 1. vyd. Praha :  
Academia, 1995 ISBN 80-200-0525-0
50. Palán, Z.      Lidské zdroje. Výkladový slovník. 1. vyd. Praha:  
Academia, nakladatelství Akademie věd ČR,  
2002. ISBN 80-200-0950-7
51. Patton, M.Q.      Qualitative Research and Evaluation Methods. 3.  
vyd. London : Sage Publ. 2002 ISBN 0-7619-  
1971-6
52. Pavlica, K. a kol.      Sociální výzkum, podnik a management. 1. vyd.  
Praha : EKOPRESS s.r.o., 2000 ISBN 80-86119-  
25-4
53. Petrušek, M.      Sociologické školy, směry a paradigmaty. 1. vyd.  
Praha : SLON, 1996 ISBN 80-85850-04-4
54. Philipp, M.      Qualitative sozialforschung Koln . Beltz Verlag,  
2002 ISBN 3-407-25252-8
55. Plamínek, J.;  
Fišer, R.      Řízení podle kompetencí. 1. vydání Praha :  
Grada Publishing, 2005 ISBN 80-247-1074-9
56. Popper, K., R.      Logika vědeckého zkoumání. 1. vyd. Praha :  
OIKOYMENH, edice Oikúmené, 1997, ISBN 80-  
86005-45-3
57. Popper, M.      Možnosti a obmedzenia formalizácie verbálnej  
komunikácie In: Psychologie, roč. 1992 s. 47-58  
ISSN 0009-062X
58. Prokopenko, J.;  
Kubr, M. a kol.      Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vydání Praha :  
Grada Publishing, 1996 ISBN 80-7169-250-6
59. Rudinow, J.;  
Barry, V.      Invitation to critical Thinking. 4. vyd. Orlando :  
Harcourt brace college publisher, 1999 ISBN 0-  
15-505562-3
60. Řezáč, J.      Sociální psychologie. 1.vyd. Brno : Paido, 1998,  
ISBN 80-85931-48-6

61. Samková, P. Možnosti a omezení atribučního kódování. In.: Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku. III. díl. s. 110-120 1. vyd. Olomouc : UP Olomouc, 2004, ISBN 80-244-0909-7
62. Silverman, D. Doing Qualitative Research London : Sage Publ., 2000 ISBN 0-7619-5822-3
63. Strauss, A.  
Corbin, J. Základy kvalitativního výzkumu. 1. Vyd. Boskovice : Albert, 1999 ISBN 80-85834-60-X
64. Surynek, A.;  
Komárková, R.;  
Kašparová, E. Základy sociologického výzkumu. 1. vyd. Praha : Management Press, 2001 ISBN 80-7261-038-4
65. Surynek, A.  
Komárková, R.  
Kašparová, E. Metody sociologického a sociálně psychologického výzkumu. 1. vyd. Praha : VŠE, 1999 ISBN 80-7079-203-5
66. Swoboda, H. Moderní statistika. 1. Vyd. Praha : Svoboda, 1977 ISBN neuvedeno
67. Švandová, B.;  
Jelínek, M. Argumentace a umění komunikovat. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1999 ISBN 80-210-2186-1
68. Tyl, T. Některé právní aspekty kvalitativního výzkumu. Biograf č. 35, 2004 s. 147-155 ISSN 1211-5770
69. Watzlawick, P. Pragmatika lidské komunikace. První vydání Hradec Králové : KONFRONTACE, 1999 ISBN 80-86088-04-9
70. Naeth, A. W. Jak psát projekt kvalitativního výzkumu. In.: Biograf, 1997, č. 10-11 s. 129-1333 ISSN 1211-5770
71. Wofford, J.;  
Gerloff, E.;  
Cummins R. C. Organizational Communication McGraw-Hill, USA, 1977 ISBN 0-07-070230-6