

Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby

Peter Gavora

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

Redakci zasláno 7. 1. 2015 / upravená verze obdržena 28. 3. 2015 /
k uveřejnění přijato 30. 3. 2015

Abstrakt: Množstvo metodologických vplyvov zapríčinilo, že obsahová analýza nadobudla rôzne podoby a že jej súčasný stav je dosť komplikovaný. Cieľom tejto štúdie je opísať jej súčasné podoby opierajúc sa o zdôvodnený výber literatúry. Rôzne podoby obsahovej analýzy sú v jednotlivých kapitolkách štúdie postupne opísané podľa tzv. konštitučných komponentov. Týchto komponentov je šesť: typ analyzovaného obsahu, výskumná vzorka, hĺbka analýzy, smer postupu, druh kontroly kódovania a forma vyjadrenia výsledku výskumu. V štúdiu budú podrobne charakterizované rôzne náplne týchto komponentov. Výsledkom štúdie je zistenie, aké konkrétne konfigurácie uvedených náplní existujú a v akom sú vzťahu. Celkový záver štúdie vedie k potvrdeniu, že rozdelenie obsahovej analýzy na kvantitatívnu a kvalitatívnu je nepresné, a preto nefunkčné a že lepšie je hodnotiť podobu obsahovej analýzy v konkrétnej výskumnej štúdiu podľa špecifických náplní jej konštitučných komponentov.

Kľúčové slová: obsahová analýza, text, manifestný obsah, latentný obsah, induktívny postup, deduktívny postup, reliabilita, kredibilita

Obsahová analýza predstavuje už dlhé obdobie štandardnú metódu pedagogického výskumu zameranú na vyhodnotenie a interpretáciu obsahu textov. Bola spoľahlivo aplikovaná v nespočetnom množstve výskumov, ktoré sa sústredili na rôzne typy a formy textov a preukázala pri nich vysokú funkčnosť.

Od čias vzniku obsahovej analýzy v päťdesiatych rokoch minulého storočia sa svet textu zmenil. Pribudli nové žánre, iné sa modifikovali, a zmenili sa aj obsahy. Objavili sa nové témy a idey. Markantným spôsobom stúplo množstvo vytváraných a produkovaných textov. Rýchlejšia, pružnejšia a azda aj lacnejšia technika tlače umožnila chrliť tlačene texty. Produkcia študijných materiálov, učebníc, kníh a odborných časopisov rapídne narástla a tento trend sa zrejme nezastaví. Vývoj priniesol elektronizáciu textov, čo umožnilo nielen ich rýchlu tvorbu, ale aj ich pružné spracovávanie a analýzu

vo výskume. Papier prestal byť jediným a už vôbec nie najčastejším nosičom obsahu. Dnes sú predmetom obsahovej analýzy aj webové stránky, film a obrázky.

Obsahová analýza bola pôvodne len kvantitatívnu výskumnou metódou. Definícia obsahovej analýzy B. Berelsona, ktorá sa považuje za zakladateľskú, ju vymedzila ako výskumnú techniku na objektívny a systematický kvantitatívny opis manifestného obsahu komunikátu (*communication*; Berelson, 1952, cit. podľa Krippendorffa, 2004, s. 18). Cieľom obsahovej analýzy je podľa tejto koncepcie získať kvantitatívny opis vybranej vzorky komunikátov. Dôraz sa kladie na presnosť a spoľahlivosť postupov – podobne, ako je to pri každej výskumnej metóde v kvantitatívnom výskume – dotazníku, škálovaní, experimente, sociometrii, štruktúrovanom pozorovaní apod. Z tohto dôvodu sa pri kvantitatívnej obsahovej analýze venuje veľká starostlivosť správne mu výberu vzorky, voľbe kódérov a ich výcviku, preveruje sa objektivita a reliabilita postupov atď.

Zásadným momentom, ktorý ovplyvnil ďalší vývoj obsahovej analýzy, bol nástup kvalitatívnej metodológie výskumu. Tá vychádza z odlišného chápania reality a poznávania sveta, prináša iné funkcie výskumu, odlišné výskumné ciele a postupy. Obsahová analýza sa tomuto metodologickému prúdu nemohla vyhnúť. Otvorila sa mu a obohatila sa ním (Schreier, 2012; Mayring, 2014). Výsledkom je, že dnes stoja popri sebe dve filozoficky a metodologicky odlišné koncepcie obsahovej analýzy, kvantitatívna a kvalitatívna. Navyše, postupne narastajúca liberalizácia metodológie výskumu umožnila, že kvantitatívny a kvalitatívny prúd metodológie sa už nechápu ako dva súperiace tábory, ale ako priateľské strany, ktoré si vo výskume môžu vzájomne vypo-máhať. Tým sa však situácia stala neprehľadnou. Dochádza k premiešavaniu prúdov, čo spôsobuje koncepčné zahmlievanie, a to zase vyvoláva mnohé metodologické otázky. Neprehľadná situácia vyústila do záveru, že obsahová analýza nadobudla rozpoltenú identitu (Dvořáková, 2010, s. 99). Otázkou už nie je len z čoho sa obsahová analýza skladá a ako sa uskutočňuje, ale čo vlastne obsahovou analýzou je, resp. nie je.

1 Zámer a cieľ štúdie

Zámerom tejto štúdie je charakterizovať súčasné podoby obsahovej analýzy opierajúc sa o relevantnú metodologickú literatúru. Cieľom je ukázať, že napriek komplikovanej situácii vyznačujúcej sa nejasnosťou a často

protichodnými tendenciami je možné vytvoriť zrozumiteľnú a harmonickú prehľadovú schému, ktorá zosobňuje všetky podstatné komponenty obsahovej analýzy v jej rôznych náplniach. Výsledným produktom tejto štúdie, ktorý je umiestnený na jej konci, je tento prehľadový systém a jeho interpretácia.

Postup, ktorý použijeme, spočíva v rozklade obsahovej analýzy na jej konštitučné komponenty. Potom budeme skúmať, ako sa tieto komponenty naplňajú v dielach relevantných autorov. Týchto komponentov je šesť:

1. typ analyzovaného obsahu;
2. voľba výskumnej vzorky;
3. voľba hĺbky analýzy;
4. smer postupu pri analýze;
5. druh kontroly analýzy dát;
6. forma vyjadrenia výsledku výskumu.

Naším zámerom *nie je* opísať obsahovú analýzu v podobe dvoch kontrastných variantov, kvantitatívneho a kvalitatívneho, ako sa to často traduje (napr. Elo & Kyngäs, 2008; Devi, 2009), ale hľadať rôzne náplne jej konštitučných komponentov a ich rôzne konfigurácie. Domnievame sa, že tento postup je jemnejší, a preto užitočnejší ako bipolárne delenie na dva metodologické prúdy. Čitateľ preto nenájde v štúdiu tradičnú porovnávaciu tabuľku kvantitatívnej a kvalitatívnej obsahovej analýzy. Štúdia vyústi do členitej schémy, ktorá bude charakterizovať viaceré varianty obsahovej analýzy.

Relevantné diela, o ktoré sa budeme opierať, sú predovšetkým veľké monografie Neuendorfovej (2002) a Krippendorffa (2004), ďalej kapitola o obsahovej analýze v monografii Berga (1995), monografia Guesta, MacQueenovej a Nameyovej (2012) a štúdia Whiteovej a Marshovej (2006). Budeme tiež vychádzať z archetypálnych diel Berelsona (1952) a Holstiho (1969). Okrem toho použijeme podľa potreby samozrejme i ďalšiu literatúru, napr. monografie nemeckých autorov Schreierovej (2012) a Mayringa (2014) venované kvalitatívnej obsahovej analýze. Tieto diela boli vybrané na základe odbornej relevantnosti, citovanosti a vydavateľa. Všetky monografické diela, s výnimkou práce Mayringa, publikované po roku 2000, boli vydané v prestížnom vydavateľstve SAGE.

Konštitučné komponenty spomenuté vyššie boli extrahované z diel uvedeného súboru autorov, navrhnutý systém preto môžeme považovať za dobre „zakotvený“ v relevantnej literatúre.

2 Výskumná metóda, technika alebo výskumná koncepcia?

Na začiatku je potrebné odpovedať na otázku, čo sa chápe pod slovom „analýza“ v spojení so slovom „obsahová“. Odpoveď nie je ľahká. Berelson (1952) vymedzil obsahovú analýzu ako výskumnú techniku, podobne ako Krippendorff (2004, s. 18), ale on ju tiež označil za výskumný nástroj i výskumnú metódu. Neuendorfová (2002) na rôznych miestach svojej knihy hovorí o obsahovej analýze ako o technike, metóde i metodológii. Terminologická nejednotnosť naznačuje koncepčný zmätok.

Pokúsime sa z tejto situácie navrhnuť určité východisko. Každý výskum pracuje s dátami, ktoré musí výskumník analyzovať. Predmetom analýzy je obsah týchto dát. Pritom môže použiť najrôznejšie výskumné metódy na ich získanie, napríklad test, dotazník, interview alebo pozorovanie. Môže sa prikláňať k akémukoľvek metodologickému smeru – zakotvenej teórii, diskurzívnej analýze, konverzačnej analýze atď. Obsahová analýza je prítomná v každom výskume. Výskum je založený na dátach a tieto dáta zosobňujú určitý obsah. Úlohou výskumníka je podrobiť dáta analýze, čiže analyzovať určitý obsah.

Takéto široké vymedzenie obsahovej analýzy by viedlo k jej rozplynutiu sa do metodologickej hmly, čiže k jej devalvácii. Jej poňatie je preto nevyhnutné zúžiť. V tejto štúdií budeme uvažovať o obsahovej analýze ako o *výskumnej koncepcii*, resp. *dizajne*. Ten musí spĺňať nasledujúce kritériá:

1. Výskumné otázky, resp. hypotézy sú viazané na použitie obsahovej analýzy.
2. Je presne vymedzený súbor textov pre analýzu. Súbor je dostatočne silný na získanie relevantných odpovedí na výskumné otázky.
3. Je určená jednotka analýzy (konkrétny jav, pojem, téma, premenná).
4. Je vytvorený systém kódov, ich definície a pravidlá ich používania.
5. Proces kódovania je kontrolovaný buď vo forme zistenia reliability, alebo dôkazu credibility.
6. Výskumné zistenia vychádzajú z kódovania podľa bodu 5.

Príkladom dobre naprojektovanej a zrealizovanej obsahovej analýzy v tomto chápaní je štúdia Adamsa, Walkera a O'Connella (2011).

Autori uskutočnili výskum, uverejnený pod názvom *Neviditeľní alebo angažovaní otcovia? s podtitulom Obsahová analýza reprezentácie rodičov v detských obrázkových knihách vydaných v Spojenom kráľovstve*. Cieľom bolo analyzovať knižky pre najmladšie deti (0–5 rokov) a dokázať, že genderová stereotypizácia sa exponuje deťom už v ranom období, čo má dôležitý socializačný dopad na dieťa. Výskum testoval sedem hypotéz: (1) otcovia sú zobrazovaní menej často ako matky, (2) sú menej často zobrazovaní doma, (3) sú zobrazovaní menej často pri deťoch, (4) sú častejšie zobrazovaní sami, (5) menej často sú zobrazovaní ako dotýkajúci sa detí, (6) menej vyjadrujú svoje emócie ako matky, (7) sú menej často zobrazovaní pri domácich prácach a starostlivosti o deti ako matky. Populáciu kníh tvorili bestsellery vydané v Spojenom kráľovstve v roku 2008 pre uvedenú vekovú skupinu a pozostávali zo 750 kníh. Z nich sa vybrali všetky knihy, ktoré explicitne zobrazovali rodičov. Týchto kníh bolo 160. Z nich sa náhodným spôsobom vybralo 60 kníh (výskumná vzorka). Jednotkou analýzy bolo zobrazenie rodiča v knihe v danom prostredí a v danej aktivite, a to v texte, na obrázku, alebo obidvomi spôsobmi. Na účel analýzy autori vytvorili kódovú schému, ktorá pozostávala zo 140 kategórií. Každý zistený výskyt predstavoval jeden kód (záznam v kódovacom hárku). Autori kontrolovali reliabilitu kódovania kategórií pomocou kódovania dvomi kódérmi, ktorí nezávisle nakódovali všetkých 60 kníh výskumnej vzorky (koeficient zhody bol 0,96, čo predstavuje vysokú mieru súladu). To znamená, že kódový systém fungoval spoľahlivo a kódovanie bolo presné. Dáta boli vyjadrené v podobe frekvencie výskytu v jednotlivých kategóriách.

Tento výskum predstavoval typický predmet analýzy obsahu – knižné texty. Pedagogický výskum sa však často zameriava i na texty, ktoré vznikli ako produkcia výskumných subjektov, pričom výskumnou metódou boli napríklad reflektívne písanie, tematické písanie, denníky učiteľov. Predmetom obsahovej analýzy sú aj transkripty (prepisy) neštruktúrovaných alebo pološtruktúrovaných interview (napr. Hloušková, 2013; Pravdová, 2013), interview s fókusovými skupinami (napr. Kostková, 2013), videoštúdií (Hübelová, 2009; Najvar et al., 2011) apod. Tieto výskumy naplňujú uvedené kritériá obsahovej analýzy odlišným spôsobom, a to tak, aby boli v súlade s kánonmi metodológie kvalitatívneho výskumu.

Výskum B. Pravdovej (2013) sa zamerával na sebapoňatie učiteľa, ktoré je jedným z činiteľov ovplyvňujúcich výkon učiteľskej profesie. Pozitívne sebapoňatie je predpokladom úspešného výkonu, negatívne sebapoňatie výkon znižuje. Výskum bol zameraný na formujúce sa sebapoňatie, ako ho prejavovala jedna študentka

učiteľstva. Boli formulované tri výskumné otázky: (1) Ktoré aspekty profesijného sebapoňatia študentky v poslednom ročníku štúdia sú dominantné? (2) Ako možno opísať sebapoňatie študentky vo vzťahu k sebadiskrepačnej teórii? (3) Akým spôsobom uvažuje študentka o možnom vývoji svojho profesijného Ja? Dáta boli získané pomocou troch výskumných metód: voľného rozprávania, hĺbkového interview a zúčastneného pozorovania vyučovacej činnosti študentky. Dáta boli prepísané do transkriptov, ktoré boli podrobené otvorenému kódovaniu. V prvom kole bolo získaných 156 kódov, z ktorých boli potom vytvorené významové kategórie, napr. k prvej výskumnej otázke to boli kategórie obavy, uvedomované nároky na profesiu, osobné štandardy, odmietnutie. Výsledky sú prezentované v podobe vznikajúcej teórie, ktorá je rozsiahle dokumentovaná citátmi z transkriptov. Kredibilitu výskumu podporila možnosť kontrolovať postup autorky (uvedený je podrobný opis činnosti) a bohatý dátový materiál vzťahujúci sa k interpretačnému súhrnu.

Výskum Adamsa, Walkera a O'Connella (2011) a výskum Pravdovej (2012) sú založené na protichodnej metodologickej orientácii. Obidva však spájajú jednotlivé kroky opísané vyššie – existencia hypotéz, resp. výskumné otázky, ktoré smerujú k dátam, textová forma dát, kódovanie a interpretačné závery. Kľúčové je pritom „natočenie“ výskumných otázok, resp. existencia hypotéz, z ktorých sa odvíjajú náplne ostatných komponentov výskumu – spôsob získavania dát a ich forma.

V tomto článku budeme hovoriť len o obsahovej analýze v koncepcii, ako bola uvedená vyššie a jej jednotlivé prvky postupne opíšeme. Z tohto podania je jasné, že aj keď jadrom tejto výskumnej koncepcie je analýza obsahu textov, analýzou sa celý výskumný proces nezačína, ba ani nekončí. Pred analýzou je potrebné stanoviť výskumné otázky, vybrať texty, určiť jednotku analýzy. Po ukončení analýzy je nevyhnutné dáta zhrnúť a interpretovať. Nejde teda len o analýzu, ako názov napovedá, ale aj o iné procesy, a preto je tento názov, žiaľ, nepresný.¹ Je to síce vágne, ale vžitú pomenovanie, a preto ho budeme používať aj my, aj keď si jeho obmedzenia plne uvedomujeme.

¹ Podobný terminologický a vlastne aj koncepčný problém existuje aj pri iných výskumných koncepciách, ktoré majú v názve slovo analýza – pri konverzačnej analýze, fenomenologickej analýze a analýze diskurzu. Napríklad konverzačná analýza predstavuje viac ako rozbor interakcie, je to samostatný výskumný smer, ktorý má vlastnú filozofiu, koncepciu, terminológiu a výskumné postupy. Jej zakladateľmi boli H. Sacks, E. Schegloff a G. Jeffersonová.

3 Obsahová analýza čoho?

Názov obsahová analýza sa veľmi často používa bez predmetu, ktorý sa k nej vzťahuje. To si vyžaduje odpovedať na otázku, čo je predmetom analýzy, o aké obsahy ide.

Obsah je to, čo sa komunikuje. Je to určitý významový celok, súbor informácií alebo znakov, ktorý je viac alebo menej štruktúrovaný. Vypovedá o určitej skutočnosti, jave alebo procese. Všetko, čo komunikujeme, má svoj obsah, prináša správu. Keďže obsah vždy plní komunikačnú funkciu, funguje ako *komunikát*.

Z hľadiska formy môžeme komunikáty rozdeliť na tri základné skupiny, podľa toho, či majú a) verbálnu, b) vizuálnu alebo c) dvojakú (verbálnu a vizuálnu) formu.

- Verbálnu formu majú napríklad časopisecké články, knihy, dizertácie, písomné práce žiakov, denníky učiteľov, kurikulárne programy, kurikulárne dokumenty, legislatívne dokumenty, inšpekčné správy, e-mailové správy.
- Vizuálnu formu majú napríklad obrazy, fotografie, mapy, schémy, nákresy.
- Dvojakú formu majú napríklad portfóliá žiakov, učebnice, mapy, videá, webové stránky, televízne programy.

Komunikáty môžu byť *ad hoc materiály*, to znamená texty, ktoré boli vytvorené pre konkrétny výskum na základe zadania výskumníka (napr. životopisné rozprávanie učiteľov, ktoré výskumník nahral a potom obsahovo analyzoval), alebo sú to *hotové materiály*, ktoré vznikli mimo pôsobenia výskumníka, ten ich preberá a analyzuje. Sú to napríklad novinové články, učebnice, pracovné listy, kurikulárne dokumenty a pod.

Azda najfrekventovanejším komunikátom je *text*, teda viac alebo menej súvislý verbálny prejav. Ten bude hlavným predmetom nášho opisovania obsahovej analýzy. Vizuálnym komunikátom sa budeme venovať len okrajovo.

Krippendorff (2004, s. 24) silne zdôrazňuje, že komunikáty nevznikli ani nefungujú vo vzduchoprázdne, ale v konkrétnom *kontexte*. Kontext je dôležitý, pretože pridáva komunikovanému obsahu ďalší význam. Niekedy dokonca bez poznania kontextu nie je možné komunikát pochopiť.

Ak sa pozrieme na preferencie nášho súboru autorov určených na rozbor, len Berelson (1952) a Holsti (1969) trvajú na *mediálnom obsahu*. Neuendorfová (2002), Krippendorff (2004), Berg (1995), Whiteová s Marshovou (2006) a Guest a kol. (2012) umožňujú analyzovať *obsah* s akýmkoľvek zameraním. Rozdiel medzi týmito dvomi skupinami odráža vývoj obsahovej analýzy. Berelson a Holsti patria medzi pionierov a pracovali v čase, keď sa analyzoval pomerne úzky rozsah textov. Zvyšok autorov predstavuje súčasnú éru. Ich závery platia pre akýkoľvek obsah – verbálny, vizuálny alebo iný.

4 Výber vzorky textov

Kľúčovým prvkom obsahovej analýzy, ktorý sa stanovuje hneď po konkrétnosti výskumného cieľa, je rozhodnutie o tom, ktoré texty budeme vyberať a akým spôsobom. Pri obsahovej analýze stanovujeme tri rôzne jednotky. Je to výskumná vzorka, jednotka zberu dát a jednotka analýzy. *Výskumná vzorka* hovorí o tom, ktoré texty z populácie textov boli do výskumu vybraté. Kritérium *zberu dát* špecifikuje zameranie týchto textov. *Jednotkou analýzy* je konkrétny prvok, ktorý sa v textoch analyzuje a o ktorom výskumník podáva výskumné závery. Pri obsahovej analýze môže byť jednotkou analýzy akýkoľvek textový element: slovo, slovné spojenie, odsek, téma.

Vo výskume Syslovej a Najvarovej (2012) boli stanovené dve výskumné otázky: (a) akými témami sa zaoberal český pedagogický výskum v oblasti predškolského vzdelávania a (b) aké konkrétne poznatky tento výskum priniesol. Populáciu textov tvorili empirické štúdie v časopisoch *Československá psychologie*, *Komenský*, *Orbis Scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika*, *Sociologický časopis* a *Studia paedagogica* v rokoch 2000–2010. Kritériám plnohodnotnej empirickej štúdie vyhovel 10 textov. Ďalej boli do výskumného súboru vybraté empirické štúdie zo zborníkov ČAPV a zo štyroch zborníkov z konferencií k tematike predškolského vzdelávania v ČR, tiež v období 2000–2010 (30 textov). Kritériom zberu dát boli výskumné štúdie v autorkami stanovených časopisoch a zborníkoch. Jednotkou analýzy boli tematické okruhy, ktoré boli predmetom týchto štúdií a poznatky, ktoré tieto štúdie priniesli.

Vzťah medzi výberom vzorky, výberom jednotky zberu dát a výberom jednotky analýzy je niekedy zložitý, pretože tieto prvky môžu splývať (Neundorfer, 2002, s. 71).

Výber textov z populácie je vždy dôležitou otázkou pre výskum, pretože ovplyvňuje šírku záverov i možnosti interpretácie. Obsahová analýza musí

prístupovať k výberu vzorky *systematicky*. To znamená, že texty sa vyberajú na základe vopred určených charakteristík a výsledkom výberu je určitý systém textov (teda nie ľubovoľné zoskupenie).

Pokiaľ ide o výber vzorky pre obsahovú analýzu, buď ide o *stochastický* (náhodný) výber, alebo o nestochastický, presnejšie *intencionálny* výber. Tretia možnosť je dostupný (*convenient*) výber, ale ten nie je systematický a jeho použitie je vhodné skôr na pilotné štúdie než na plnokrvný výskum, pretože miera jeho reprezentatívnosti (pri kvantitatívnom výskume), resp. kredibility (pri kvalitatívnom výskume) je nízka. Dostupný výber sa riadi sloganom „beriem, čo môžem“. Nie je to však námatkový výber, pretože pri ňom funguje istá miera náhodnosti, i keď nekontrolovaná.

Berelson (1952), Neuendorfová (2002) i Krippendorff (2004) počítajú len so stochastickým výberom, pretože iba ten podľa nich zodpovedá štandardom dobrej vedy. Rozlišujú výber systematický, klastrový, stratifikovaný, viacetapový (*multistage*) a kvótny. Ide o klasické typy stochastického výberu, bežne odporúčané pri kvantitatívnych výskumoch. Intencionálny výber je u týchto autorov skôr výnimkou; volí sa len v mimoriadnych a dobre zdôvodnených prípadoch.

Základné kroky pri stochastickom výbere sú jasne stanovené a v metodologickej literatúre sú dobre opísané. Krippendorff (2004, s. 113) však tvrdí, že pri obsahovej analýze sa ich aplikácia komplikuje. Výskum založený na analýze textových materiálov má ťažkosti s určením populácie. Ten je potrebný pri stochastickom výbere vymedziť, keďže všetky jednotky populácie musia mať rovnakú šancu dostať sa do výberu. Otázkou je, kde sú hranice danej populácie. Z výberového hľadiska je každá jednotka populácie rovnocenná s inou jednotkou populácie. Pri niektorých materiáloch určených na obsahovú analýzu (e-mailoch, listoch, webových stránkach, televíznych programoch apod.) je niekedy populáciu ťažké vymedziť. Krippendorff to rieši rešpektovaním autority výskumných otázok. Výber sa uskutoční tak, aby výskumník získal na ne odpovede a aby tieto odpovede boli čestné (*fair*). Krippendorff píše aj o *relevantnom výbere*, ktorý sa približuje zámernému výberu. Výsledkom tohto výberu však nie je reprezentatívna sada textov z hľadiska populácie. Je to „populácia relevantných textov, ale zbavená textových jednotiek, ktoré neobsahujú relevantné informácie“ (Krippendorff, 2004, s. 119).

Podľa Guesta et al. (2012, s. 7–8) je intencionálny výber typický pri exploračných výskumoch, ktoré nie sú riadené vstupnou hypotézou. Konfirmačný výskum je, naopak, organizovaný tak, aby hypotézy, stanovené na začiatku výskumu, testoval, t.j. potvrdil alebo vyvrátil. Berg, ktorý je symbolický interakcionista, opisuje postupy zakotvenej teórie, ale jedným dychom hovorí o použití akéhokoľvek spôsobu výberu, teda intencionálneho i stochastického (Berg 1995, s. 178–181).

Výber vzorky pre kvalitatívne účely si vyžaduje dôkladný opis a zdôvodnenie spôsobu výberu. Je to dôležité pre to, aby procedúry vzbudzovali dôveryhodnosť vo výskumné postupy bádateľa a sprostredkovane aj pre závery jeho výskumu.

Spôsob výberu vzorky textov ovplyvňuje jej veľkosť. Intencionálny výber má malú vzorku, a tá súvisí s hĺbkou analýzy – je hlbšia a zaberá oveľa viac času. Stochastický výber musí mať veľkú vzorku, aby výsledky dosiahli reprezentatívnosť, a výskumník si preto zvyčajne nemôže dovoliť hlbšiu analýzu (o latentnom a manifestnom obsahu budeme hovoriť v časti 5).

V kvalitatívnom výskume existuje pravidlo, ktoré určuje veľkosť vzorky – je to moment dosiahnutia teoretickej saturácie, teda nasýtenosti teórie dátami (Strauss & Corbinová, 1999, s. 140). Presnejšie ide o nasýtenie jednotlivých významových kategórií a schopnosť vysvetliť vzťahy medzi nimi. Nastáva vtedy, keď výskumník nadobudne pocit, že už žiadne nové relevantné významové kategórie sa v ďalších textoch neobjavia a že to, čo doteraz vygeneroval, bude dobrým základom vznikajúcej teórie. V kvantitatívnom výskume je rozsah výskumnej vzorky diktovaný štatistickými zákonitostami. Podrobne o tom pojednáva Neuendorfová (2002, s. 88–93).

Aj keď je v centre tejto štúdie je obsahová analýza textov, bude zaujímavé predstaviť, ako sa s výberom vzorky vyrovnáva výskum, ktorý je založený na netextových prvkoch. Výber vzorky je pre takýto výskum často zložitejší. Ako príklad uvidíme televízne seriály.

Manganellová, Franziniová a Jordanová (2008) postupovali vo výskume sexuálneho správania mladých ľudí v televíznych seriáloch takto. Z obdobia 1989–1999 vybrali desať seriálov, ktoré sa podľa prieskumu sledovanosti u mládeže vo veku od 12 do 17 rokov umiestnili na najvyšších priečkach, a to zhodne u dievčat i u chlapcov. Medzi vybranými seriálmi boli i tie, ktoré sú známe u nás, napr. *Beverly Hills 90210*, *Priatelja* alebo *Simpsonovci*. Jednotkou analýzy bola postava, ktorá zaujímala integrujúcu úlohu v deji. Postava ako jednotka analýzy bola

zvolená preto, lebo pôvodným cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi sexuálnym správaním postavy a jej osobným a profesijným úspechom. Kódovalo sa správanie postavy v každom diele, v ktorom sa postava objavila, a to v troch kategóriách (platonické, neplatonické alebo sexuálne správanie).

Ako vidno, išlo o zámerný výber vzorky (najsledovanejšie seriály), čo by sme očakávali u kvalitatívneho výskumu, ale spracovanie dát bolo kvantitatívne (zastúpenie typov sexuálneho správania v seriáloch).²

5 Manifestný alebo latentný obsah

Manifestný obsah je zjavný, je vyjadrený na povrchu komunikátu. *Latentný obsah* je skrytý, je akoby vložený medzi riadkami. Analogicky s lingvistikou môžeme povedať, že manifestný obsah textu predstavuje jeho povrchovú štruktúru, latentný jeho hĺbkovú štruktúru. Klasik obsahovej analýzy Berelson, podobne ako Holsti (1969, cit. podľa Shapira a Markoffa, 2009), počítali len s manifestným obsahom. Ich stanoviská vyplývali z požiadavky, aby bol výskum objektívny, prísne kontrolovateľný. To si potom vyžaduje, aby sa analýza realizovala na manifestnej úrovni. Ako píše Krippendorff (2004, s. 20), tento prístup implikuje, že obsah je obsiahnutý v komunikáte a čaká, kým ho neobjavia a neanalyzujú. Na toto Krippendorff používa metaforu *kontajnera*. Obsah je vo vnútri kontajnera a nemožno pochybovať, že by sa nedal vnímať. Analýza textu je v tejto koncepcii viac-menej technická záležitosť a významy vložené do textu autorom a významy získané výskumníkom z tohto textu sú vždy totožné. Miera nezávislej interpretácie výskumníkom je tu nízka. Pri výskume založenom na manifestnom obsahu sa obyčajne zisťujú frekvencie slov, slovných spojení, objektov, znakov.

Walshová a Pettyová (2007) uskutočnili obsahovú analýzu desiatich ročníkov časopisu *Early Childhood Education* (1995–2005), pri ktorom vyhľadávali zastúpenie šiestich pedagogických koncepcií (niekde išlo len o programy): *Waldorfská pedagogika*, *Montessoriovská pedagogika*, *Head Start*, *High/Scope*, *Reggio Emilia* a *Bank Street*. Kritériom bol výskyt názvu týchto pedagogických koncepcií. V prípade, že sa v danom čísle časopisu vyskytol daný názov čo i len raz, bol zaznamenaný. Viacnásobný výskyt v jednom článku sa nezaznamenával. Výskumníčky nezaujímal, ako autori článkov v tomto časopise interpretovali danú pedagogickú koncepciu, ani akým spôsobom ju uplatnili. Nezaujímal ich ani či išlo o teoretický, výskumný alebo aplikačný článok. Výsledkom analýzy bol počet výskytov

² Primárny cieľ tejto výskumnej štúdie bol metodologický – zistiť najmenej množstvo dielov seriálu, ktoré je dostatočné na reprezentatívny výskum.

jednotlivých pedagogických koncepcií. Dodajme, že najväčšie zastúpenie mal program *Head Start*³, ktorý pokryl takmer polovicu zistení, na druhej strane *Waldorfská pedagogika* sa vyskytla len 1x, *Montessoriovská* 7-krát.

Ako je zrejmé, zistenia takéhoto výskumu sú vysoko reliabilné (t.j. zhoda pri kodéroch je takmer 100-percentná), ale nemajú vysokú poznávaciu hodnotu. To je typické pri mnohých analýzach manifestného obsahu textu. Keďže poznávací hodnota analýzy manifestného obsahu je nižšia, existuje len málo autorít obsahovej analýzy, ktorí ju vymedzujú výlučne na úrovni manifestného obsahu (Berelson, 1952; Holsti, 1969). Toto bolo skôr hľadisko priekopníkov z prvej polovice minulého storočia, ktorí pracovali s materiálmi propagandy, napr. Lasswell (Neuendorf, 2002, s. 34–37).

Pri výskume založenom na latentnom obsahu musí výskumník prejsť od povrchového významu k hĺbkovému. To, čo číta v transkripte a to, čo z neho extrahuje, je síce zviazané, ale nie doslovne. Ilustrujme to na ukážke.

Vo výskume adolescentov v detskom domove a vo výchovnom ústave pomocou fókusových skupín (Vávrová & Gavora, 2015) respondenti diskutovali o svojich životných cieľoch. Jeden z respondentov povedal:

P: Já jsem chtěl dělat vždycky číšníka, ne jako ... nakonec dělám s lopatou, tak asi skončím u lopaty, no. Nevím, ale mně se na jednu stranu chce dělat ten číšník, ale na druhou stranu ne, protože máma mi vždycky říkala – pokud se nebudeš učit, tak skončíš u lopaty, no, ale prostě já se učím, mám dobré známky, ale stejně asi skončím u té lopaty, to je prostě...

Manifestný obsah vypovedá o práci s lopatou, želanom povolání čašníka, o motivácii matkou učiť sa. Latentný obsah však vypovedá o neschopnosti respondenta vymaniť sa zo sociálneho prostredia, z ktorého pochádza.

Väčšina súčasných odborníkov zastáva pri voľbe analýzy manifestného/latentného obsahu stanovisko postupovať podľa potreby a buď zostať len pri manifestnom obsahu, alebo prijať aj latentný obsah (Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004). Kvalitatívni výskumníci analyzujú len latentný obsah (White & Marsh, 2006; Guest et al., 2012). Guest a kol. sa o manifestnom obsahu vo svojej knihe ani nezmiňujú.

³ *Head Start* je americký program zameraný na podporu detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Je financovaný z federálneho rozpočtu.

Pri analýze latentného obsahu však výskumník musí začať na manifestnej úrovni, z ktorej sa dostane k latentnej úrovni textu. Z povrchovej roviny sa dostáva k „skrytej, neviditeľnej“ rovine. Doplňme, že v priebehu analýzy sa pohybuje od manifestného k latentnému obsahu a naopak.

Dvaja alebo viacerí výskumníci nemusia chápať komunikovaný obsah rovnako a výsledky ich analýz nemusia byť celkom zhodné. Každá analýza latentného obsahu je originálnym interpretačným činom. V manifestnej interpretácii je obsah nádobou naplnenou istým významom. Autor textu a výskumník majú rovnakú nádobu a rovnaký obsah. V latentnej interpretácii je to iné, každý obsah je unikátny, špecifický a vyžaduje si subjektívnu interpretáciu výskumníkom. Niektorí bádatelia akceptujú prioritu analýzy latentného obsahu, ale vyžadujú nezávislú kontrolu jej interpretácie. Napr. Berg (1995) ponúka overenie interpretácie nezávislým posudzovateľom – čo je povinný postup pri kvantitatívnej obsahovej analýze. Pri liberálnejšej verzii je potrebné doložiť interpretáciu kódu dátovým materiálom, „pri každej interpretácii aspoň tromi samostatnými ukážkami“ (Berg, 1995, s. 176). Prirodzene, výsledok analýzy latentného obsahu možno triangulovať použitím inej metódy alebo iného obsahu, čo je známa stratégia kvalitatívneho výskumu.

6 Smer analýzy

Rozhodujúcim prvkom výskumu je cesta od textov k výsledkom. Smer postupu považujú mnohé metodologické príručky za primárne rozlišovacie znamienko výskumného prúdu, koncepcie či dizajnu. Preto ho výskumníci často uvádzajú hneď na začiatku charakteristiky výskumu. Analýza sa môže pohybovať od textového materiálu k záverom (teórii) alebo naopak, od teórie k dátam. V prvom prípade ju označujeme ako *induktívny postup*, v druhom ako *deduktívny postup*. V prvom prípade sa závery extrahujú z dát, v druhom sa dáta vzťahujú k teoreticky vyčleneným kategóriám. Voľba smeru postupu závisí od rozhodnutia výskumníka, pričom súvisí i s ďalšími komponentmi výskumu (výskumná otázka, resp. hypotéza, potvrdenie reliability, resp. dôkaz o kredibilitate, výber a rozsah vzorky, zameranosť na latentný alebo manifestný obsah textu).

Radikalisti, ako je Neuendorfová akceptujú výlučne deduktívny postup. Induktívny postup pri obsahovej analýze považujú za nevhodný. Zdôvodnenie je nekompromisné: „Úplne induktívny prístup porušuje pravidlá vedeckého snaženia. Všetky rozhodnutia o premenných, spôsobe ich merania

a pravidlách kódovania sa musia uskutočniť pred začatím pozorovania.“ (Neuendorf, 2002, s. 11) Tieto pravidlá a kódy sa overia pred začatím analýzy, predovšetkým sa stanoví, aká je reliabilita kódovania.

Pri deduktívnej obsahovej analýze má výskumník pred začatím analýzy k dispozícii zoznam kódov, pravidlá ich používania (oboje v kódovej knižke) a kódovací hárok, do ktorého uskutočňuje záznamy. Kódy vznikli na základe štúdia teoretickej literatúry, výskumníkovej znalosti problematiky a diskusií s odborníkmi. Analýza prebieha ako vkladanie obsahových jednotiek do a priori pripravených významových kategórií. Pre Krippendorffa (2004, s. 82, 91) je výskum predovšetkým testovaním hypotéz, čo implikuje deduktívny postup. Ten zdôvodňuje aj potrebou replikácie výskumu. Každý výskum má byť opísaný tak podrobne, aby sa dal presne zopakovať. Týmto spôsobom sa výsledky opakovane potvrdia, čím sa stávajú pevnými, dobre overenými. Ak sa nepotvrdia, hľadá sa zdroj odchýlky vo vstupnej teórii, vo vzorke, nízkej reliabilite a validite postupu alebo v chybách vo výpočtoch.

Celkove môžeme vyjadriť typický deduktívny postup pri obsahovej analýze (s prihliadnutím na práce Poppinga, 2000; Krippendorffa, 2004 a Neuendorfovej, 2002, 2011) takto:

1. stanovenie východiskového teoretického rámca;
2. stanovenie výskumnej hypotézy;
3. stanovenie jednotky analýzy;
4. konceptualizácia obsahových kategórií (premenných) a ich definovanie;
5. operacionalizácia obsahových kategórií;
6. vytvorenie prvotnej kódovej schémy (zoznam kódov a ich opis);
7. vymedzenie vzorky textov;
8. výcvik kodérov;
9. predbežné overenie reliability, prípadné úpravy kódovej schémy;
10. výpočet finálnej reliability;
11. kódovanie;
12. spracovanie dát, tabuľkovanie výsledkov;
13. interpretácia dát vo vzťahu k východiskovej teórii.

Induktívny postup je postup od textu ku kódom a od kódov k teórii. Kódy, ktoré vznikajú v priebehu analýzy, sú originálnym dielom výskumníka a sú neprenosné. Sú produktom subjektívnej interpretácie textu a dôveryhodnosť tejto interpretácie sa overuje posúdením postupu výskumníka, ktorý vo svojej výskumnej správe podrobne opísal. To je približne stanovisko Whiteovej a Marshovej (2006) a Guesta a kol. (2012, s. 7, 40). Je to pozícia výskumu s exploračnou orientáciou, ktorého sila je v otvorenom prístupe k budovaniu teórie. Berg (1995, s. 184–195) síce proklamuje pri obsahovej analýze začať buď indukčným, alebo dedukčným spôsobom podľa potreby výskumníka, ale zoširoka opisuje len tvorbu zakotvenej teórie, ktorá sa však začína indukciou (cituje Glasera a Straussa, 1967; Denzina, 1978).

Aj keď sú jednotlivé kroky pri indukčnom postupe štandardné, presnejšie povedané typické, výsledky, ktoré tento postup prináša, sú jedinečné, neopakovateľné. Preto výsledky dvoch indukčných postupov na tom istom textovom materiáli nemôžu byť v podstate rovnaké a uplatňovanie kontroly zhody kódovania medzi kódérmi (určenie reliability) v tomto metodologickom rámci nemá význam – na rozdiel od dedukčných postupov. K tejto problematike sa ešte vrátíme.

Lenže situácia s indukčným postupom je zložitejšia. Keď výskumník vytvorí prvé kódy, v ďalších úsekoch textu ich použije pri kódovaní. Toto už nie je presne indukčný postup. Existujúce kódy nachádzajú uplatnenie v nasledujúcej sekvencii postupu. Preto treba byť jemnejší pri chápaní indukčnosti v kvalitatívnom výskume. Výskumník pracuje v opakujúcich sa cykloch: niekoľkokrát sa vracia k údajom a opakovane overuje vhodnosť kódov. Niektoré kódy môže vyradiť, iné modifikovať, ďalšie vytvoriť a tie použiť v ďalšej sekvencii kódovania. To je už dedukčný postup. Strauss a Corbinová (1999, s. 110) podporujú cyklický pohyb od dát k predbežným záverom (hypotézam) a späť a hľadanie dôkazov potvrdzujúcich, vyvracajúcich alebo upravujúcich tieto závery.

Analogicky môžeme opis situácie spresniť i pri dominantne dedukčnom postupe. I keď výskumník spravidla určí kódy apriórne, t.j. na základe teórie, často ich skontroluje na základe prvotnej analýzy dát na obmedzenom texte, pričom na jej základe kódy upraví, vypustí alebo vytvorí nové. Postupuje teda indukčne. Až potom nastúpi dedukčnou časťou na celom korpuse textov. Indukčný a dedukčný smer analýzy budeme v tejto štúdii chápať v tom zmysle, ktorý postup je v danom výskume *dominantný*.

Výskum založený na induktívnom postupe vyzerá takto (podľa White & Marsh, 2006; Forman & Damschroder, 2008; Schreier, 2012):

1. stanovenie východiskového metodologického prístupu, vysvetlenie vedúceho hľadiska, z ktorého sa bude nazerať na obsah, ktorý sa má analyzovať;
2. stanovenie predbežných výskumných otázok (*foreshadowed questions*);
3. stanovenie jednotky analýzy;
4. stanovenie vzorky textov;
5. analýza dát: vytváranie obsahových kategórií induktívnym spôsobom, ich definovanie (konceptualizácia), exemplifikácia a spätné overenie; tento postup sa opakuje, kým sa nedosiahne najlepšie riešenie, t.j. kým sa neodstránia nejednoznačnosti, protirečenia, prekrývanie kategórií apod.;
6. zoskupovanie a usporiadanie kategórií podľa zmyslu; podľa potreby sa kategórie organizujú do niekoľkých rovín s odstupňovanou úrovňou abstraktnosti;
7. reflexivita a kritická previerka predchádzajúceho postupu výskumníkom;
8. napísanie deskriptívneho a interpretačného súhrnu, vrátane použitia autentických citátov z analyzovaného materiálu, pritom sa využívajú rôzne modely, matice a schémy.

Deduktívny a induktívny postup tvoria dve protikladné smerovania analýzy textu, ale – ako sme spresnili – ich „čisté“ formy sú obmedzujúce. Preto výskumníci často podpora svoju prácu odklonom k opačnému postupu, čo je funkčné.

7 Reliabilné verzus kredibilné

Keď dvaja ľudia kódujú text, obyčajne nedospejú k rovnakým výsledkom. Nielenže ich kódy môžu byť odlišné, ale líšiť sa môžu už miestom umiestnenia kódu v texte (kódujú odlišné miesta). Prečo dochádza k týmto rozdielom? Text je zložitý komplex významov, ktoré môže každý človek odhaľovať vlastným, svojbytným spôsobom. To sa prejaví už pri prvom kroku kódovania – stanovením veľkosti segmentov textu určeného na kódovanie. Niektorí kódujú väčšie celky, iní menšie. Z toho potom vyplynie aj nerovnaký počet kódov v danom texte, čiže ich hustota. Iný rozdiel môže vyplynúť z nerovnakej

interpretácie toho istého segmentu textu, čo potom vedie k rôznym kódom. Ďalším dôvodom môže byť odlišné chápanie samotných kódov. Kód, ktorý bol dohodnutý a vysvetlený, kodéri pochopili odlišne. Všetky štyri zdroje odlišností – veľkosť segmentu, hustota kódovania, interpretácia segmentu a interpretácia kódu – vedú k odlišnému kódovaniu a teda k odlišným záverom analýzy.⁴

Výskumník má dve možnosti. Prvou je zodpovedný výber kodérov a ich dôkladný výcvik s cieľom dosiahnuť čo najväčšiu zhodu.⁵ Na výpočet reliability, teda zhody medzi kódovaním dvoch alebo viacerých kodérov sa používajú štatistické metódy. Neuendorfová (2002) uvádza osem metód – niektoré sú vlastne štandardnými koeficientmi korelácie, ktoré sú známe z korelačných výskumov (koeficienty Spearmana a Pearsona), iné sú špecifické pre výpočet reliability pri obsahovej analýze (Krippendorffova alfa, Scottov pí, Cohenova kappa).

Berelson (1952), Holsti (1969), Krippendorff (2004) a Neuendorfová (2002) považujú dostatočnú reliability za základný predpoklad dobrej obsahovej analýzy. Reliabilita súvisí s validitou. Síce ju nevie zabezpečiť, ale je jej nevyhnutnou podmienkou.

Druhou možnosťou je postaviť výskum na kredibilite, transferabilite, dependabilite a konfirmabilite, o čom výskumník podáva podrobnú správu (Lincolnová & Guba, 1985).⁶ Toto je prístup, ktorý rezignuje na objektivitu a reliability a hľadá hlbšie súvislosti a hlavne novšie alebo tvorivejšie výskumné riešenia.

Richards (2009, s. 108) zdôrazňuje skôr potrebu konzistencie kódovania u *jedného* výskumníka než o skúmanie intersubjektivej zhody. Keď výskumník už vygeneroval svoj systém kódov, musí ho používať verne a dôsledne

⁴ Ďalším zdrojom rozdielov môže byť odlišné chápanie výskumnej otázky, ktorá riadi celý výskumný proces, prípadne dokonca iný teoretický rámec výskumníkov alebo ich odlišné epistemologické východiská.

⁵ Krippendorff (2004) venoval výberu a výcviku kodérov samostatné podkapitoly svojej knihy.

⁶ Kredibilita je vlastnosť výskumu vzbudiť dôveru. Zabezpečuje sa dôkladným poznaním skúmaného terénu výskumníkom, trianguláciou, skúmaním protikladných prípadov a spätnou verifikáciou zistení (*member check*). Transferabilita sa zabezpečuje tzv. masívnym opisom, dependabilita externým auditom a konfirmabilita pomocou zápisu zrodu interpretácie (*audit trail*) a reflexivitou. Pre celý tento súbor postupov budeme pre stručnosť používať výraz kredibilita.

v celej ďalšej časti výskumu. To býva problémom najmä vtedy, keď ide o dlhý výskum, alebo keď je predmetom výskumu veľa textov.

Švaříček so Šedovou (2007) podali správu o tom, k akým výsledkom vedie práca dvoch výskumníkov kódujúcich totožný text otvoreným kódovaním, typickým pre kvalitatívny výskum. Obidvaja kodovali text samostatne a vytvorili vlastné kódy. Zhodli sa síce prekvapujúco v počte vytvorených kódov (čo mohla byť náhoda), ale totožné boli len tri kódy. Autori podrobne opisujú, z čoho pramenili rôzne postupy, ktoré viedli k rôznym výsledkom. Hlavným rozdielom bol odlišný základný uhol pohľadu, ktorým nazerali na analyzovaný text (išlo o naratívne interview). Autori ukázali, že separátne kódovanie vedie skôr k objaveniu nových aspektov a nových tém než k potvrdeniu zhody. To nie je nedostatok, ale výhoda kvalitatívneho výskumu.

Ani Altheide (1987) ani Whiteová s Marshovou (2009) nepočítajú vo výskume so zisťovaním reliability. Berg (1995) požaduje kredibilitu, ale povoľuje aj reliabilitu, podobne ako Guest a kol. (2012, s. 85). V prípade týchto výskumníkov išlo o kolektívny výskum, čo si, samozrejme, vyžaduje iný projekt výskumu a kontrolu kodérov, ktorí v ňom pôsobia, aby boli výsledky konzistentné. Vo veľkých výskumoch je časté zamestnávať profesionálnych kodérov, ktorí však nechodia do terénu a participantov ani nevidia. Zážitok autenticity z terénu bol však jedným z najsilnejších faktorov, ktoré ovplyvnili individuálne hľadiská kódovania, o ktorom referovali Švaříček so Šedovou (2007).

Z publikovaných zahraničných výskumov využívajúcich kvalitatívnu obsahovú analýzu vyplynula istá tendencia prikloniť sa k „ošetreniu“ analýzy formou kredibility vtedy, keď boli predmetom analýzy texty vytvorené ad hoc, teda pre konkrétny výskum. Tak to býva v prípade tematického písania, narácie alebo transkriptov interview vrátane interview fókusových skupín. Na druhej strane sa prejavila istá tendencia, že pri analýze hotových textov, t.j. textov, ktoré nevznikli pre konkrétny výskum, sa napriek celému kvalitatívnemu ladeniu kontroluje kódovanie pomocou zistenia zhody nezávislých kodérov. Tak je to v prípade textov médií, školských dokumentov, zápisníc z porád a pod. Dobrým príkladom je nasledujúci výskum.

M. Brownová (2013) zisťovala, ako je problémové správanie subjektov zakotvené v študijných programoch výchovného poradenstva na amerických univerzitách. Táto problematika je dôležitá kvôli zabráneniu vstupu študentov s touto charakteristikou do štúdia, resp. pre nápravu tohto správania počas štúdia

alebo po jeho ukončení. Problémové správanie výchovného poradcu je profesionálne nevhodné, škodiace riadnemu vykonávaniu profesie. Autorka analyzovala 47 študijných programov, ktoré boli dostupné z webových stránok univerzít. Cieľom bolo zistiť, ako tieto programy definujú a diagnostikujú problémové správanie študentov, resp. umožňujú jeho nápravu. Jednotkou analýzy bola téma problémového správania. Autorka nakódovala najprv text jedného študijného programu otvoreným kódovaním a vytvorila tak zoznam kódov. Ten potom dvaja výskumníci overili samostatným kódovaním. Zisťovala sa teda reliabilita.

8 Forma vyjadrenia výsledku výskumu

Tento komponent obsahovej analýzy ukazuje, v akej podobe sa prezentujú výsledky výskumu. Možnosti sú tri – numerická, verbálna alebo oboje. Prirodzene, voľba podoby prezentácie výsledkov výskumu nie je izolovaným prvkom obsahovej analýzy, ale súvisí s jej ďalšími komponentmi – formuláciou výskumnej otázky, výberom a rozsahom vzorky, spôsobom kontroly kvality analýzy atď.

Numerická podoba výsledkov výskumu vzniká spracovaním dát pomocou štatistických metód. Autor „redukuje“ veľké množstvo dát do tabuliek a grafov. Predmetom kvantifikácie sú slová, slovné spojenia a témy. Obvyklými výstupmi sú súčty a frekvencie. Novším spôsobom je určenie intenzity pojmu – je to vlastne jeho valencia stanovená výskumníkom v podobe škály. Vzťahové dáta sa vyjadrujú pomocou koeficientov asociácie a korelácie. Používajú sa aj zložitejšie metódy, ako je regresná analýza, faktorová analýza, multidimenziálne škálovanie a klastrová analýza (o štatistických metódach v obsahovej analýze píše napr. Roberts, 2009). Numerický prístup sa však uplatňuje nielen pri vyjadrení výsledkov výskumu, ale aj pri stanovení výskumnej vzorky – tú možno exaktne vyberať na základe kvantitatívnych parametrov.⁷

Verbálna podoba výsledkov výskumu. Kým predchádzajúci spôsob analýzy sa začína slovami a vetami a končí sa pri číslach, tabuľkách a grafoch, kvalitatívna analýza zostáva tam, kde začala – pri slovách. Ale aj v jej prípade ide o „redukciu“ pôvodného textu, presnejšie o jeho kondenzáciu. Konkrétna podoba výsledkov záleží na koncepcii výskumu a preferenciách autora. Návody

⁷ Prehľad o existujúcich softvéroch pre kvantitatívnu analýzu obsahu možno nájsť v práci Neuendorfovej (2002) a Poppinga (2000). Druhý autor zahrnul do prehľadu aj softvéry na kvalitatívnu analýzu obsahu. Čerstvejšie informácie prinášajú Guest a kol. (2012).

na prezentáciu výsledkov výskumu poskytujú Strauss a Corbinová (1999), Novotný (2007), Guest a kol. (2012) a Šeďová so Švaříčkom (2013).

Obyčajne sa opis začína uvedením hlavných významových kategórií, centrálnych pojmov, alebo najvýznamnejších tém. Tieto kategórie sa vzťahujú k teoretickému rámcu, ktorý bol vysvetlený na začiatku výskumu a samozrejme k výskumným otázkam. Výklad pokračuje predstavením ďalších kategórií a celkový konceptuálny systém je obyčajne znázornený vo forme grafu alebo tabuľky. Výklad je podporený dátovým materiálom, ktorý výstižne ilustruje (ale nenahradzuje) teoretický koncept. Zistenia sa dávajú do vzťahu s inými výskumami.

Pokiaľ ide o preferenciu spôsobu prezentácie výsledkov, skúmaní autori sa delia na tri skupiny. Berelson, Holsti, Neuendorfová a Krippendorff zhodne preferujú numerickú formu. Whiteová a Marshová uprednostňujú verbálnu formu. Berg a Guest a kol. prijímajú obidve formy.

9 Celkový pohľad na súčasné podoby obsahovej analýzy

Doteraz sme predstavili súčasné podoby obsahovej analýzy tak, že sme ukázali jej konštitučné komponenty, ich náplne a súvislosti medzi nimi v rôznych existujúcich variantoch. Týchto komponentov bolo šesť a každá mohla mať dva až tri druhy náplní:

1. typ analyzovaného obsahu: mediálny alebo bez obmedzenia;
2. výskumná vzorka: stochastická a/alebo intencionálna;
3. hĺbka analýzy: manifestná a/alebo latentná;
4. smer postupu: deduktívny a/alebo induktívny;
5. druh kontroly analýzy dát: intersubjektová zhoda a/alebo kredibilita;
6. forma vyjadrenia výsledku výskumu: numericky a/alebo verbálny.

V tejto časti súhrne ukážeme, aké varianty komponentov a ich náplní tento systém preukázal. Ako je zjavné z literatúry, ktorú sme použili, sme vybrali také práce, ktoré nám umožnili ukázať čo najčlenitejší pohľad na postupy obsahovej analýzy, presnejšie na existenciu rôznych *konfigurácií* jej konštitučných komponentov a ich náplní. Výber nezohľadňuje frekvenciu rôznych variantov obsahovej analýzy v existujúcich výskumoch; náš prístup bol skôr

typologický ako štatistický. Zistenia sme koncentrovali do tabuľky 1, ktorá znázorňuje autorov, jednotlivé konštitučné komponenty obsahovej analýzy a alternatívy ich náplní.

Tabuľka 1 ukazuje, že existujú krajné varianty obsahovej analýzy s náplňami komponentov orientovaných protikladne (Berelson a Holsti verzus Whiteová a Marshová). Predstavujú to, čo sa v tradičnej terminológii vyjadruje na jednej strane ako kvantitatívny a na druhej strane ako kvalitatívny prístup (prúd, paradigma, metodológia). Varianty obsahovej analýzy, ktoré ležia medzi týmito krajnými polohami, a ktoré reprezentujú štyri zo siedmich prác v našom výbere, ukazujú rozsah možností. Len v jednom komponente (typ obsahu) sú zhodné, v ostatných sú rozdielne. V tradičnej terminológii sa tieto varianty nazývajú zmiešaný metodologický prístup.

Tabuľka 1

Náplne konštitučných komponentov obsahovej analýzy u rôznych autorov

Autori	Berelson (1952); Holsti (1969)	Neuendorf (2002); Krippendorff (2004)	Berg (1995)	Guest et al. (2012)	White a Marsh (2006)
Typ obsahu	mediálny				bez obmedzenia
Výber vzorky		stochastický	stochastický i intencionálny		intencionálny
Hĺbka analýzy	manifestná		manifestná i latentná		latentná
Smer postupu		deduktívny	induktívny i deduktívny		induktívny
Druh kontroly dát		intersubjektová zhoda		intersubjektová zhoda a kredibilita	kredibilita
Forma výsledkov výskumu		numerický		verbálny i numerický	verbálny

Z nášho uhla pohľadu sa však na pomenovanie zmiešaný prístup nezdá vhodné. Posúva totiž problematiku výskumu do nežiaducich konotácií a skresľuje prácu výskumníka. V skutočnosti nejde o miešanie nejakých entít výskumu. Výskumník nemieša, ale skôr stavia, konštruuje. Preto sme v našom prehľade variantov obsahovej analýzy použili výraz konštitučný komponent. Výskumník má k dispozícii komponenty, vyberá pre ne náplne a postaví z nich výskumný projekt, ktorý realizuje. Tento postup zodpovedá metafore stavby.

Vráťme sa k tabuľke 1. Zameranie Berelsona (1952) a Holstiho (1969) na texty médií vyplynulo z vtedajšej objednávky doby a preferencií skúmať hlavne takéto texty. Ostatní autori nemajú nijaké obmedzenia pokiaľ ide o *typ obsahu*, ktorý má byť predmetom obsahovej analýzy (aj keď ich vlastné výskumy sa sústreďujú len na jednu, príp. niekoľko typov obsahu). Tento konštitučný komponent azda najmarkantnejšie odráža posuny, ktoré vznikli v priebehu času v doméne obsahových analýz. Dnes sú predmetom obsahovej analýzy aj texty prenášané elektronicky, webové stránky, filmy a televízne programy atď.

Pokiaľ ide o výber výskumnej vzorky, boli zistené tri možnosti. Okrem výlučne stochastického a výlučne intencionálneho výberu sa v jednom prípade (Berg, 1995) objavili obidve alternatívy. Toto je zvláštne riešenie, ktoré sa zdá byť nelogické, ale len dovtedy, kým si nevšimneme, že v ďalšom komponente, v hĺbke analýzy, Berg umožňuje tiež dve možnosti. To predpokladá spojenie stochastickej vzorky s deduktívnym postupom a intencionálnej vzorky s induktívnym postupom. Teoreticky je síce možné vybrať výskumnú vzorku stochasticky a pracovať induktívne a vice versa, ale nie je to zmysluplné.

Pri *hĺbke analýzy* sa ukázali tiež tri možnosti: manifestná, latentná a obidve alternatívy súčasne. Výlučne manifestný obsah a výlučne latentný obsah diferencujú dva úplne odlišné prístupy v obsahovej analýze. Podobne ako pri type obsahu a výskumnej vzorky, aj v tomto prípade diferencuje dve krajné podoby obsahovej analýzy. Berelson (1952) a Holsti (1969) verzus Guest a kol. (2012) a Whiteová s Marshovou (2006). Berg (1995) je verný svojej koncepcii obsahovej analýzy aj v tomto komponente – ponúka obidve alternatívy. Neuendorfová (2002) a Krippendorff (2004) týmto trošku zmäkčujú svoju inakšie dosť pozitivistickú koncepciu obsahovej analýzy.

Smer postupu je zásadným komponentom v koncepcii obsahovej analýzy. Apriórne stanovené kódy v prípade deduktívneho postupu a z dát extrahované kódy v prípade induktívneho postupu tvoria pomyselnú hranicu medzi

dvomi svetmi obsahovej analýzy. Ide o postupy zhora dolu verzus zdola hore, postup od teoreticky vyvedených kategórií a ich naplňovanie dátami verzus postup od hľadania kategórií v dátach a budovania teórie na ich základe. Berelson, Holsti, Neuendorfová a Krippendorff sú predstavitelia deduktívneho postupu, Guest a kol. a Whiteová s Marshovou reprezentujú induktívny postup. Berg je verný svojej univerzalistickej koncepcii. Umožňuje induktívny i deduktívny postup.

Druh kontroly dát súvisí s preferovaním buď intersubjektivej zhody (overenie reliability kódovania), alebo akceptovaním subjektivity výskumníka (kredibilita, transferabilita, dependabilita, konfirmabilita). U Gesta a kol. tento komponent vybočuje z línie náplne ich predchádzajúcich štyroch komponentov a ponúkajú obidve alternatívy. Toto je však vysvetliteľné orientáciou autorov na tímový výskum. Pri kódovaní veľkého objemu textov viacerými kódérmi potrebovali zabezpečiť jednotu chápania kódov v teame.⁸ Skúsenosti z vlastného výskumu Guest et al. povýšili na princíp. Pripúšťajú však i alternatívu kredibility.

Posledný komponent, forma vyjadrenia *výsledku výskumu*, kopíruje rozloženie autorov pri predchádzajúcom komponente. Numerické dáta zodpovedajú výskumu, ktorý smeruje k zovšeobecneniu na danú populáciu textov, zatiaľ čo verbálne vyjadrenia výsledkov zosobňujú perspektívy subjektov (autorov textu a výskumníka). Berg a Guest a kol. opäť ponúkajú obidve možnosti, čo je v súlade s druhmi kontroly analýzy, ktoré si zvolili. Ostatní predstavujú jednu možnosť, v jednej alebo druhej forme.

Celkový pohľad na tabuľku 1 umožňuje vysloviť tento záver. Ak rešpektujeme navrhnutú metaforu, že projekt výskumu je stavbou, ktorú výskumník buduje, potom má výskumník možnosť voľby náplne komponentov výskumu z dvoch až troch alternatív. Jeho voľba je však čiastočne obmedzená. Náplne totiž nemožno voliť ľubovoľne, ale len v určitých konfiguráciách, pričom počet možností je konečný a je uvedený v tabuľke 1. Nemožno mať napríklad intencionálny výber, deduktívny smer analýzy a verbálne vyjadrenie výsledku (resp. to nie je metodologicky zmysluplné), alebo mať stochastický výber, induktívny smer analýzy a numerické výsledky.

⁸ Podobne je motivovaná snaha Morettiovej a kol. (2011). V tomto prípade išlo nielen o tímový, ale dokonca o medzinárodný výskum.

Z hľadiska chronologického vidíme v tabuľke 1 posun od „tvrdej“ koncepcie, ako ju reprezentujú najstaršie práce (Berelson a Holsti) smerom k novším prácam k Neuendorfovej a Krippendorffa (ten je v oproti prvému vydaniu svojej knihy v roku 1980 mäkkší), ďalej smerom k Bergovi a Guestovi a kol. Druhým pólom je koncepcia Whiteovej a Marshovej. Tá dobre reprezentuje „mäkkú“ podobu obsahovej analýzy.

10 Záver

Táto štúdia bola založená na dvoch východiskových momentoch: (1) Obsahová analýza prešla od svojho vzniku v päťdesiatych rokoch minulého storočia značným žánrovým a tematickým obohatením (nové textové žánre, elektronické texty, texty pochádzajúce z kvalitatívnych výskumných štúdií – interview, narácie, neštruktúrované pozorovanie). (2) Obsahovú analýzu ovplyvnili zásady a postupy kvalitatívneho výskumu (nové výskumné otázky, subjektivita výskumníka atď.) Ako vidno, išlo o žánrové, tematické i o metodologické obohatenie.

Obidva tieto momenty mali dopad na všetky zásadné komponenty obsahovej analýzy. V štúdiu sme sa pokúsili urobiť systematický prehľad možností súčasnej obsahovej analýzy, a to v podobe jej rozkladu na konštitučné komponenty. Opísali sme, aké ich konfigurácie existujú, aké sú ich náplne a vzťahy medzi nimi. Výsledok nás potešil, pretože sme našli pomerne široký rozsah možností a zaujímavé riešenia, ktoré umožňujú urobiť z obsahovej analýzy flexibilnú základňu výskumu.

Obmedzenia tejto štúdie sú zjavné. Za základ analýzy slúžili metodologické knihy, nie výskumné štúdie. Naš prístup sme zdôvodnili tým, že v tejto etape práce nás zaujímala skôr *typológia možností* než ich frekvencia v empirickej praxi. Táto typológia však môže slúžiť ako dobré východisko pre ďalšie skúmanie obsahovej analýzy, okrem iného založeného na jej podobách v empirických výskumných štúdiách. Priznávame sa, že spôsob, ktorý sme pri analýze zvolili, mal aj určité didaktické motívy. Pri vyučovaní metodológie výskumu sa ním dobre vysvetľujú a ilustrujú metodologické možnosti. Presnejšie, tento prístup ukazuje, že polarizovanie obsahovej analýzy na kvantitatívnu a kvalitatívnu je zjednodušené a že je lepšie skôr rozoberať jej komponenty a pochopiť vzťahy medzi nimi.

Literatúra

- Adams, M., Walker, C., & O'Connell, P. (2011). Invisible or involved fathers? A content analysis of representations of parenting in young children's picturebooks in the UK. *Sex Roles, 65*(3-4), 259-270.
- Altheide, D. (1987). Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology, 10*(1), 65-77.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Berelson, B., & Lazarsfeld, P. F. (1948). *The analysis of communication content*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, B. L. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, M. (2013). A content analysis of problematic behaviour in counselor education programs. *Counselor Education and Supervision, 52*(3), 179-192.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Devi, N. B. (2009, May). Understanding the qualitative and quantitative methods in the context of content analysis. In *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, International Conference organised by International Federation of Library Associations* (s. 26-29).
- Dvořáková, H. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin, (6)2*, 95-99.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.
- Forman, J., & Damschroder, L. (2008). Qualitative content analysis. In L. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer. Advances in bioethics* (s. 39-62). Oxford: Elsevier.
- Franzosi, R. (2007). *Content analysis: Objective, systematic, and quantitative description of content*. Dostupné z http://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=sk&user=I5SYOqoAAAAJ&citation_for_view=I5SYOqoAAAAJ:0EnyYjriUFMC
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldin.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Hloušková, L. (2013). Informální učení v kariéře žen. *Pedagogická orientace, 23*(3), 342-363.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Hübelová, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video) studie. *Pedagogická orientace, 19*(3), 53-57.
- Kostková, K. (2013). K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace, 23*(1), 72-91.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Manganello, J., Franzini, A., & Jordan, A. (2008). Sampling television programs for content analysis of sex on TV: How many episodes are enough? *Journal of Sex Research, 45*(1), 9-16.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Art. 20. Dostupné z <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Dostupné z <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., ... Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420–428.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Neuendorf, K. A. (2011). Content analysis – a methodological primer for gender research. *Sex Roles*, 64(3–4), 276–289.
- Novotný, P. (2007). Psaní napříč kvalitativním výzkumem. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 248–258). Praha: Portál.
- Popping, R. (2000). *Computer-assisted text analysis*. London: SAGE.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 179–194.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data*. Los Angeles: SAGE.
- Roberts, C. W. (2009). *Text analysis for the social sciences*. New York: Routledge.
- Shapiro, G., & Markoff, J. (2009). A matter of definition. In C. W. Roberts (Ed.), *Text analysis for the social sciences* (s. 9–31). New York: Routledge.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). Technika audit kolegů. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice* (s. 62–75). Brno: Masarykova univerzita,
- Vávrová, S., & Gavora, P. (2015). Comparison of self-regulation in children and adolescents in children's home and protective educational facility. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2524–2531.
- Walsh, B. A., & Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10-year content analysis of Early Childhood Education Journal. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 301–305.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.

Autor

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: gavora@fhs.utb.cz

Content analysis in educational research: A review of the current forms

Abstract: A range of methodological influences caused that content analysis obtained various forms and that its current concept is complicated. The aim of this methodological paper is to describe its current forms as identified in relevant literature. In the chapters of the paper, constitutive components of content analysis are characterized. These components are as follows: types of content, types of sampling, depth of analysis, direction of analysis, types of control of coding, and modes of presentation of findings. The paper shows how these components are manifested and how they relate. The main conclusion of the paper is confirmation of inadequacy of division of content analysis into two counterparts, quantitative and qualitative. Rather it is worthwhile to assess the specific manifestation of constitutive components in each study in which content analysis was used.

Keywords: content analysis, text, manifest content, latent content, induction, deduction, reliability, credibility

Stuchlíková, I., Janík, T., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: MU.

Oborové didaktiky jsou vědními disciplínami zaměřenými na oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda sahá od vymezování a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci učebních procesů. Problémem českého školství je, že oborové didaktiky u nás nebyly po dlouhou dobu s náležitými nároky systematicky pěstovány. Přesto se rozvinuly do podoby relativně svébytných vědních disciplín, jak o tom svědčí tato kniha. Jejím cílem je podat pohled na vývoj a stav oborových didaktik v České republice a naznačit perspektivy jejich dalšího směřování.