

# 1 Základy metodologie vědy

V této kapitole se budeme zabývat některými pojmy teorie vědy a obecnými základy vědecké metodologie. Jejím prostudování by mělo vytvořit u čtenáře lepší předpoklady pro pochopení dalších částí knihy. Nejdříve upozorníme na shody a rozdíly mezi řešením problémů ve světě vědy a ve všedním životě. Vymezíme pojmy jako věda, teorie a metodologie. Popíšeme také základní fáze výzkumného procesu. Nejde nám však o výklad do všech podrobností: obsáhleji je problematika této kapitoly vyložena např. v knize J. Ferjenčíka (2000).

Výzkum se dnes nepovažuje za činnost, při níž se výzkumníci zabývají otázkami, které nemají moc společného s všedním životem. S výsledky vědy se setkáváme doslova na každém kroku: když používáme platební kartu, domlouváme se mobilem s kamarádem, pracujeme s počítačem nebo sedíme u televize a sledujeme pořad o nejnovějším typu auta nebo o nových lécích prodlužujících lidský život. Ve stále složitějším světě se výzkum provádí s cílem zodpovídat otázky vznikající v nejrůznějších oblastech. Neplatí to jenom o technických a přírodních vědách, také sociálněvědní obory se zabývají zajímavými a důležitými otázkami, např. celou škálou problémů plynoucích z konzumního životního stylu.

Snad nepřekvapí názor, že i v běžném životě se orientujeme a rozhodujeme způsobem, který se podobá badatelské činnosti. Člověk dokáže cíleně získávat potřebné informace, analyzovat každodenní situace, popisovat svůj svět, zodpovídat si otázky o příčinách a následcích sledovaných událostí. Metafora vědce jako detektiva se dá aplikovat asi na každého jedince. V čem se tedy odlišují pracovní postupy výzkumníka od přístupů, jež uplatňujeme ve všedním životě? Jestliže vědec např. něco pozoruje, v čem se to liší od obyčejného pozorování? Především v tom, že pozorování výzkumníka se děje systematicky, na základě určitých pravidel, a výsledné poznatky je možné podrobit kritice. Badatel si je vědom, že získané výsledky závisí na perspektivě, kterou zvolil při zkoumání a již předkládá k posouzení komunitě ostatních vědců. Zvolená perspektiva rozhoduje o tom, jakých fenoménů si výzkumník bude všimnout a které opomene. Vědec musí být schopen vysvětlit svým kolegům, jakou perspektivu použil, jak sbíral informace, jak se dobral výsledků, a také vysvětlit jejich omezenost.

O užitečnosti výzkumu se často mluví tehdy, když přijde řeč na zdánlivě nepochybná tvrzení. Může se stát, že to, co „zdravý rozum“ považuje za samo-

**Tab. 1.1** Rozdíly vědeckého a každodenního poznání

Každodenní znalosti	Vědecké poznání
znalosti uspořádané podle subjektivní důležitosti	znalosti uspořádané podle paradigmaticky daných kritérií
nesystematizované znalosti	systematizované vědění
rutinní jednání	reflektované metodické jednání
neorganizované poznávání	organizované poznávání
vyhýbání se pochybnostem	systematizace pochybností
skutečnost jako nezpochybnitelná realita	otázky o podmínkách chápání skutečnosti
vyhýbání se alternativám	odkryvání a hledání alternativ
zaměření na jeden význam	uznání plurality významů
jazyk blízký skutečnosti	abstraktní jazyk
subjektivní a kolektivní vědomí založené na ústně komunikované znalosti	znalosti komunikované především v písemné formě

zřejmost, výzkum zpochybnil. Na druhé straně se styl uvažování pomocí „zdravého rozumu“ vyznačuje vlastnostmi, jež umožnily člověku přežít a rozvinout se. Nelze tedy tento způsob myšlení v žádném případě považovat za triviální. Za předmět výzkumu ho zvolilo mnoho sociologů a psychologů. K popisu znalostí, které člověk potřebuje ve všedním životě, používají tito výzkumníci pojmy jako naivní teorie, laické teorie nebo subjektivní teorie. Zkušenosti a znalosti jedince o každodenním životě jsou v rámci subjektivních teorií jistým způsobem uspořádané a jsou mu k dispozici. Rozlišuje se v nich, co se osvědčilo a neosvědčilo v praktickém životě. Zásoba znalostí v subjektivních teoriích jenom částečně pochází ze zkušenosti jedince, větší část je získaná učením v průběhu socializace. Každý jedinec čerpá ze zásoby řešení problémů poskytované prostředím, v němž vyrůstá. Proto jsou znalosti v subjektivních teoriích do značné míry společensky podmíněné.

Použitím slova teorie je naznačena určitá podobnost uvažování badatelů a uvažování pomocí „zdravého rozumu“. Sociologové a psychologové, kteří se zabývají subjektivními teoriemi, skutečně identifikovali společné rysy stylu vědeckého myšlení a stylu uvažování ve všedním životě, k nimž patří především:

- schopnost navrhnout hypotézy;
- potřeba předvídat (predikovat) budoucí jevy na základě znalostí;
- tendence k zobecňování;
- empirický přístup k hodnocení návodů pro jednání pomocí kritéria úspěšnosti;
- intersubjektivní orientace (záleží na tom, co uznají nebo dělají ostatní);

- možnost vyjádřit úvahy textem;
- používání indukčního a deduktivního myšlení;
- směřování vědeckého a každodenního myšlení.

Je toho však hodně, co naopak odlišuje oba způsoby myšlení. V tabulce 1.1 uvádíme souhrnně rozdíly vědeckého stylu uvažování a uvažování pomocí „zdravého rozumu“.

## 1.1 Věda a výzkum

Upřesněme si některé základní charakteristiky vědy a výzkumu.

**Věda** znamená dvojí:

- soubor systematicky seříděných poznatků o určité tematické oblasti,
- proces generování těchto poznatků pomocí určitých pravidel.

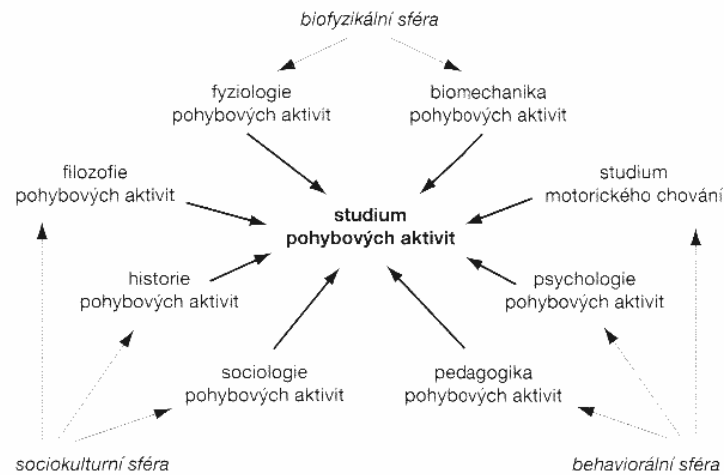
U daného vědního oboru se zajímáme navíc o jeho společenské, duchovní a kulturní kořeny. Jednotlivé vědní obory jsou vždy částí širších souvislostí. Vědu lze považovat za určitý typ sociální instituce.

Bylo provedeno několik pokusů rozřadit jednotlivé vědní disciplíny podle předmětu bádání. Mezi nejstarší patří rozdělení podle Aristotela pomocí dvou úrovní, jak ukazuje obrázek 1.1. Logika je předstupněm, poskytuje pravidla a metody. Fyzika a etika představují to, co dnes známe jako přírodní, sociální a duchovní vědy. Fyzika obsahuje celou skutečnost, tedy také lidskou. Etika zpracovává problémy lidské duše a norem chování.

Některé vědní oblasti mají složený charakter v tom smyslu, že se v nich pracuje s poznatky mnoha disciplín. Příkladem je biomedicína nebo kinantropologie, věda o lidském pohybu a sportu. Obrázek 1.2 ukazuje kinantropologii jako obor s transdisciplinárním a interdisciplinárním vztahem k ostatním vědním disciplínám.

**Obr. 1.1** Aristotelova trojice logika – fyzika – etika

Obr. 1.2 Vztah kinantropologie k ostatním vědním oborům



nám. Pohybové aktivity člověka jsou v kinantropologii nahlíženy a zkoumány z mnoha hledisek.

**Výzkum** znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru. Přírodní a sociální vědy při získávání poznatků kladou velkou váhu na empirická data. V užším pojetí se v těchto dvou oblastech považuje za vědu zkoumání přírodních a sociálních jevů za použití pozorování a experimentu, kvantifikace a hledání univerzálních zákonů a použití. Diskuse se vede o tom, zda toto užší pojetí vědy, převzaté z přírodních věd, je vhodné pro vědy sociální. Zohledňuje dostatečně proměnlivost sociálního prostředí a svobodu člověka určovat své jednání? Otázka zvláštností přírodního a sociálního světa byla vždy přítomna, avšak znovu naléhavě vystala především v souvislosti s ohlasy na knížku T. S. Kuhna (1962, 1970/1997) o vědeckých revolucích a změnách paradigmat.

**Paradigma** se používá v návaznosti na Kuhna k označení toho, jak vědci pracují v rámci přijatých a málo zpochybňovaných způsobů definic, teoretizování a metod v daném oboru a v dané době. Různá údobí vědy jsou charakterizována určitým pohledem na svět, který určuje standardní formu řešení problémů, vysvětlování jevů a provádění výzkumu. Předpokládá se, že posun paradigmat nebo jejich výměna se děje, jestliže dominantní paradigma je úspěšně překonáno jiným

paradigmatem, jež je schopno obsáhnout původní paradigma a navíc poskytuje širší vysvětlující sílu.

Kuhn razí názor, že všechny vědy je nutné považovat za produkt různorodých perspektiv, četných vědeckých škol a skupin bez identifikovatelné jednotné množiny výzkumných postupů a kritérií, jaká tvrzení považovat za dobře podložená a správná.

V současnosti převažuje pojetí, že věda metodologicky nemá jednotný charakter. Používá více paradigmat a je určována komplexními sociálními procesy. Věda je sociálně daným jevem odvislým od kontextu dané kultury, jejích hodnot a zájmu vědců. Kritéria rozlišující to, co je a co není věda, se utvářejí uvnitř jednotlivých společenství vědců.

## 1.2 Vědecká teorie

Teorie jsou nejdůležitějším typem informací ve vědě. **Vědeckou teorii** chápeme jako systém pojmů a tvrzení, který představuje abstrahující vysvětlení vybraných fenoménů. Teorie umožňuje fenoménům světa porozumět, vysvětlit je, kritizovat nebo předpovídat. Jedná se o koncentrovanou množinu znalostí vyjádřenou nějakým symbolickým způsobem. Uznání vědeckosti a kvality teorie se provádí na základě kritérií, jež závisí na oblasti výzkumu. Ve společenskovědním výzkumu se při posuzování teorie ptáme:

- Je logicky sestavena?
- Je jasně a úsporně popsána?
- Odpovídá dostupným datům?
- Obsahuje tvrzení, která lze testovat pomocí dat?
- Byly predikce teorie testovány?
- Vyjadřuje uvažované vztahy lépe než jiné konkurující teorie?
- Je obecná natolik, že ji lze použít na více místech, pro různé skupiny jedinců nebo v různých časových okamžicích?

Jedno významné kritérium pro posuzování teorie se nazývá falzifikační kritérium. Navrhl ho Karl Popper (1902–1994). Teorie vyhovuje požadavku falzifikace, pokud lze její základní tvrzení zpochybnit pomocí empirických dat, pomocí naší zkušenosti (podrobněji Fajkus 1997). Toto kritérium požaduje, abychom nehledali pouze data, která jsou v souladu s posuzovanou teorií. Ještě významnější jsou pokusy nalézt **negativní evidenci**, tedy taková data, jež budou s teorií v rozporu. Dobrý výzkumník pečlivě zkoumá každou negativní evidenci. Kritérium falzifikace se také používá pro posouzení, zda teorie patří do empirické vědy nebo do metafyziky. Pokud zásadní tvrzení teorie nelze posuzovat pomocí krité-

ria falzifikace, teorie je metafyzická. Naplatí však, že žádné metafyzické teorie nejsou pro vědu užitečné.

V metodologii empirické vědy někdy rozlišujeme mezi teoretickým jazykem a jazykem pozorování. Výpovědi v jazyce pozorování se vztahují na „empirickou bázi“ nebo „skutečnost“. V teoretickém jazyce jde o oblast abstrakcí a zobecnění. Mezi těmito dvěma oblastmi hrají roli prostředníka **korespondenční pravidla**, jež jsou určitým návodem, jak interpretovat teoretické pojmy. Tento přístup má při prvním pohledu své ospravedlnění. Při bližší analýze se však takový dualismus ukazuje jako dosti problematický. Neexistují totiž čistá „pozorování“. Výpovědi o pozorování jsou prosycené teorií, protože obsahují teoretické předpoklady. Popsaný model nebere dostatečně v úvahu roli pomocných hypotéz a význam různých kontextuálních momentů, které významně ovlivňují popis našich pozorování. Uvedené skutečnosti zpochybňují možnost přímočaře použít Popperovo kritérium falzifikace k testování teorie a tedy i možnost dospět k jasnému rozhodnutí, zda teorie patří do metafyziky, nebo ne.

Teorie rozlišujeme podle jejich předmětu. V širokém smyslu se tím myslí rozdělení podle vědeckých disciplín (teorie fyzikální, psychologické, sociologické, pedagogické ...). Toto hledisko se však může vztáhnout na užší oblasti (teorie atribuce, teorie kognitivní disonance atd.). S tím také souvisí dělení teorií podle dosahu. Teorie s „malým dosahem“ se týkají pouze jednotlivých vztahů nebo událostí. Teorie „středního dosahu“ se vztahují k ohraničeným oblastem v sociálních vědách nebo mají časově-prostorové omezení. Jako „velké teorie“ nebo teorie „dalekého dosahu“ označujeme obecné, abstraktní teoretické konstrukce jako třeba symbolický interakcionismus nebo funkcionalismus. Obecně výzkum spíše ovlivňují teorie „středního dosahu“. Stručné popisy mnoha psychologických a pedagogických teorií čtenář nalezne na www stránce <http://tip.psychology.org/theories.html>.

#### PŘÍKLAD 1.1

##### Dvě teorie středního dosahu

A) Teorii kognitivní disonance vyvinul Leon Festinger (1957). Podle této teorie mentální kontradikce vedou k disonanci, která způsobí změnu postoje. Disonance je nepříjemný stav nebo forma úzkosti, která nastává, jestliže jedinec má dva rozporné názory nebo se chová v rozporu se svým přesvědčením. Protože disonance vyvolává nepříjemný duševní stav, jedinec je motivován k tomu, aby ho redukoval. Festinger poukazuje na to, že jedinci v důsledku disonance racionalizují svoji změnu postoje. Zmenšení disonance se docílí zavedením nových kognitivních prvků nebo změnou těch dosavadních. Jedinci mohou změnit názor nebo postoj, jinak interpretovat situaci, která způsobila disonanci, nebo přidají ke svým názorům názor nový. Příkladem pro aplikaci může být kupec drahého auta, který zjistí, že auto není dost komfortní pro dlouhé cesty. Disonance nastane, jestliže je vlastník

auta přesvědčen, že drahé auto má být také komfortní. Disonanci lze v této situaci zmenšit, jestliže si vlastník řekne, že auto většinou používá pro krátké úseky.

B) Teorie situovaného učení. Lave (1988) tvrdí, že učení je funkcí aktivity, kontextu a kultury, v níž probíhá. Takové učení je v kontrastu s aktivitami ve třídě, které se dějí na abstraktní úrovni a mimo kontext. Sociální interakce je důležitou komponentou situovaného učení, edukant se angažuje ve skupině, která je charakterizována určitými názory a chováním, jež je nutné si osvojit. Jak se edukant pohybuje od periferie skupiny k jejímu středu, stává se aktivnější a přijímá roli experta. Z teorie plyne, že poznatky je nutné přijímat v autentickém kontextu. Učení také vyžaduje sociální interakci a spolupráci. Situované učení má do značné míry neúmyslný charakter.

Základní stavební prvky teorie jsou **koncepty, vědecké pojmy**. Koncept je abstrakcí reprezentující nějaký objekt, vlastnost objektu nebo nějaký fenomén. Koncepty jsou základním prostředkem výzkumníka. Mají několik důležitých funkcí:

- slouží jako základ smysluplné komunikace, která by bez vymezených pojmů nebyla možná;
- uvádějí do určité perspektivy – do způsobu, jak se díváme na empirický svět, co považujeme za důležité;
- jsou prostředkem klasifikace a zobecnění;
- představují základ teorií.

Koncepty jsou kritickými prvky každé teorie, protože vymezují, na co se zaměříme. Například koncepty „kognitivní“ nebo „disonance“ jsou částí teorie kognitivní disonance. Pojmy, které se používají při každodenní komunikaci, mají mnohdy nejednoznačný obsah. Upřesnění a vyjasnění pojmů se dosahuje ve vědě definicí. **Definici** můžeme považovat za rovnici, tvořenou definiendem a definiensem:

$$\text{Definiendum} \equiv_{\text{def}} \text{definiens}$$

*Definiendum* je výraz, jazykové označení pojmu, jež chceme definovat. *Definiens* je způsob, kterým *definiendum* vymezíme.

Definice lze klasifikovat na konceptuální definice a operacionalizované definice. Definice pojmu (konceptu), které používají jiné pojmy (koncepty), se nazývají **konceptuální**. Takové definice mají mít následující vlastnosti:

- Mají být jednoznačné. Tento stav je opakem víceznačnosti, kdy definovaný výraz označuje kromě fenoménu našeho zájmu také něco jiného.
- Nesmí vymezovat kruhem, tzn. to, čím definujeme, nesmí obsahovat pojem, který definujeme.
- Mají popsat pojem pozitivně. Popisují výstižně jednotlivé vlastnosti fenoménu.
- Mají mít jasnou interpretaci a používat známé pojmy.

Rozlišujeme několik způsobů konceptuálního definování. Známa je tzv. **klasická** nebo **aristotelská definice**. Tato definice je konstruována tak, že nalezneme pojem rodový (nadřazený) vzhledem k definovanému pojmu a uvnitř tohoto rodového pojmu provedeme výběr popisných znaků definovaného pojmu podle „druhových rozdílů“, které ho přesněji vymezí.

**Operacionalizovaná definice** znamená množinu procedur, jež popisují aktivity požadované k tomu, abychom empiricky došli k realizaci toho, co definice popisuje. Například stupeň inteligence jedince definujeme pomocí výsledku inteligenčního testu. Test inteligence je dán sérií otázek, která má jedinec zodpovědět.

Teorie je založená na definovaných pojmech, uspořádává a propojuje je tak, že získáme lepší vhled do nějakého problému. Částí teorie jsou i definice použitých pojmů.

Většinou se požaduje, aby vhodná teorie určila či ovlivňovala základní aspekty výzkumu: výběr výzkumné otázky, sběr dat a jejich analýzu. Při posuzování kvality výzkumu existuje zaujatost proti projektům, které nejsou zřetelně propojeny s nějakou teorií. Přístup k výzkumu bez opory teorie se někdy nazývá **naivní empirismus**. Bylo by však přehnané a chybné zcela zamítnout takové projekty, protože v určitých případech autoři skutečně nemají zájem o teorii. Jejich výzkumné otázky vznikly z prozkoumání literatury a sběr dat a jejich analýza měly přispět k jejich vyřešení. Literatura fungovala v tomto případě jako zástupce teorie. V mnoha případech je teorie latentně přítomna v této literatuře. (Někteří metodologové považují za teorii prostě současný stav poznatků o daném problému, který je popsán v literatuře. Takové pojetí neznamená totéž, co jsme definovali jako teorii na začátku tohoto odstavce.) Ve vědecké literatuře se slovo teorie nemusí vyskytnout také proto, že neexistuje dosud teoretické vysvětlení zkoumaného fenoménu. – Jiné projekty představují skutečně hledání popisu faktů a teorie nestojí na začátku výzkumu, nýbrž se navrhuje po fázi shromažďování dat.

### 1.3 Metodologie

Metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu (srov. Jeřábek 1992, Průcha 1995, Pelikán 1998, Gavora 2000). Předmětem této disciplíny jsou nástroje vědy.

Mnohdy se dělá rozdíl mezi obecnou a speciální metodologií. V prvním případě se jedná o otázky celých vědních disciplín nebo vědy vůbec. V druhém případě jde o použití specifických metod v určité disciplíně. (Slovo metodologie se také objevuje ve zcela jiném významu – ve vědeckých textech se jím někdy označuje popis uspořádání výzkumné akce.)

Tab. 1.2 Základní otázky metodologie vědy

<b>Ontologie:</b> <i>Co je realita?</i>	Zabýváme se otázkami týkajícími se povahy toho, co existuje a co můžeme zkoumat. Je realita jediná a objektivní, existující nezávisle na našem vnímání? Nebo je realita modifikována naším apriorním porozuměním a předpoklady? Dříve měla hlavní slovo v této problematice filozofie. Panuje přesvědčení, že ontologie se mění tak, jak se mění způsob poznání věcí.
<b>Epistemologie:</b> <i>Jak můžeme poznat svět?</i>	Epistemologie je oblastí filozofie, zabývající se teorií poznání. Většinou vychází z individuálního pojetí. Získávám své poznání pomocí smyslu, nebo je dáno strukturou mého myšlení? Mohu uplatnit intuici a osobní zkušenost? Základní epistemologické přístupy představuje empirismus a idealismus resp. racionalismus. Empiristé věří, že poznání pochází z naší přímé zkušenosti světa. Racionalisté a idealisté argumentují, že poznání je dáno apriorními kategoriemi našeho myšlení. V současnosti nabývá na významu „decentrování“ role osobnosti a příklon k sociálním formám epistemologie.
<b>Axiologie:</b> <i>Jaká je role hodnot a etiky?</i>	Axiologie se věnuje otázkám osobních hodnot, morálky a etiky výzkumníka. Na čí straně má stát výzkumník? Může ignorovat otázky morálky?
<b>Rétorika:</b> <i>Jaký je jazyk vědy?</i>	Jak psát o výzkumu? Je např. psaní ve třetí osobě nebo v první osobě množného čísla vhodnější než v první osobě jednotného čísla?
<b>Metoda:</b> <i>Jak zvolit vhodný proces k získání validních poznatků?</i>	Jak má vypadat logika výzkumu, abychom získali validní závěry? Jaké jsou vhodné metody získání dat a jejich analýzy?

Řešení metodologických otázek je ovlivněno filozofickými pohledy. Jak výzkum provedeme, závisí na našich názorech na povahu sociálního světa (ontologie), na to, co o něm můžeme vědět, na našich názorech na povahu znalostí a jak k nim můžeme dospět (epistemologie), na hodnotových a etických hlediscích. Také závisí na základních cílech výzkumu, na externích vlivech na výzkum (dotace, zadavatelé výzkumu) i na našem bezprostředním okolí. Tabulka 1.2 shrnuje otázky, které se řeší v metodologii a v dané oblasti zkoumání při volbě strategií a vhodných metod výzkumu.

Při výzkumu a řešení výzkumných otázek používáme dvě hlavní obecné metody dané dvojicemi analýza–syntéza, induktivní postup–deduktivní postup.

**Analýza** spočívá v rozdělení celku na jeho komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy. Každá analýza se vyznačuje určitým stupněm explorační. Znamená to, že při ní provádíme průzkumové a objevující aktivity. V **syntéze** jde naopak o složení částí do celku a o popis hlavních organizačních principů, jimiž se tento celek řídí v závislosti na jeho částech.

**Dedukce** spočívá v logickém odvození závěru z množiny jiných tvrzení, která považujeme za pravdivá. Množinu tvrzení nazýváme premisy. Dedukce může postupovat od obecného k jedinečnému, od obecného k obecnému nebo od jedinečného k jedinečnému. V empirickém výzkumu používáme dedukci, chceme-li nějaký případ podřídít určitému pravidlu. Říkáme, že na tento případ aplikujeme teorii. **Indukce** vychází z poznatku, že pozorování představitel (instance) dané jevové kategorie se vyznačují jistou vlastností. Z toho se vysuzuje, že tuto vlastnost budou mít také její další instance. Jinými slovy – z pravidelnosti zkoumaných událostí odvozujeme obecné pravidlo o určité pravidelnosti platné pro další události na jiném místě nebo v jiném čase. Indukce se v empirickém výzkumu používá k převedení pravidelností v datovém materiálu do obecného pravidla.

Anglický filozof a ekonom John Stuart Mill (1806–1873) navrhl systém induktivních pravidel získávání a ověřování hypotéz a teorií, která jsou známa jako Millova pravidla. Tvoří je:

1. Metoda souhlasu. Jestliže dva případy fenoménu mají jenom jednu vlastnost společnou, pak tato vlastnost je jejich příčinou nebo důsledkem.
2. Metoda rozdílu. Jestliže máme případ, v němž se objeví daný fenomén, a případ, v němž se neobjeví, a oba případy se liší v jedné charakteristice, pak tato charakteristika je příčinou nebo nutnou částí příčiny uvažovaného fenoménu.
3. Metoda společné shody a rozdílu. Tato metoda spojuje obě předchozí.
4. Metoda zbytku. Jestliže oddělíme od fenoménu to, co je známé jako důsledek určitých předchozích událostí, pak zbytek je důsledkem zbývajících příčin.
5. Metoda společné variace. Fenomény, které se souběžně mění, jsou propojeny nějakou příčinou.

Tyto metody dávají smysl a mohou být dobrou pomůckou, závisí však na předchozí analýze relevantních faktorů. Nejsou aplikovatelné v případech, kde se příčinnost projevuje složitěji a vrstveně.

Pomocí pojmu indukce a dedukce se popisují v empirickém výzkumu dva základní vztahy mezi daty a teorií. První vztah je charakterizován tím, že z teorie odvodíme deduktivně tvrzení, které porovnáváme s daty. Mluvíme pak o deduktivně využití teorii. Projekt je dán schématem:

Teorie → tvrzení : data

V induktivním přístupu se vztah obrací. Používáme dat k induktivnímu odvození teorie:

Data : tvrzení → teorie

V induktivním případě proces vývoje teorie obvykle zahrnuje simultánní aplikaci deduktivního postupu, protože data souvisle používáme k návrhu a přezkušování elementů vznikající teorie. Komplexnost tohoto procesu zachycujeme konceptem abdukce, který pochází od amerického pragmatisty Peirce.

Pro popis myšlenkového procesu při navrhování teorie používají někteří metodologové koncept **abdukce**. Filozof Ch. S. Peirce (1839–1914) označil dokonce abdukci za jediné odvození závěrů, které rozšiřuje naše poznání. V abdukci jde o pokus navrhnout novou část teoretického vysvětlení pro existující kombinace dat v empirickém světě, pro něž neexistuje žádné jiné vysvětlení pomocí dosud známé teorie. Abdukce hledá pro překvapivá fakta (nemáme pro ně žádné vysvětlení) pravidlo, které jim dává smysl tím, že data zbaví jejich překvapivosti. Nalezneme-li toto pravidlo, začíná proces jeho přezkušování (které je nutné i v případě odvození pravidla pomocí indukce).

„Abduktivní závěr přichází jako blesk. Jedná se o akt vhledu, třebaže extrémně chybujícího vhledu. Všechny různé prvky hypotézy se již nacházely v našem vědomí, ale teprve idea to celé dát dohromady způsobem, jež jsme si předtím vůbec nedovedli představit, nechá zablesknout nové překvapující domněnce před našimi zraky.“ (Peirce 1970, s. 366, podle Bude 2003)

Někteří filozofové oponují názoru, že při vytváření nových poznatků má abdukce výsadní postavení, a dovozují, že tento pojem ve skutečnosti označuje proces, jenž je směsí deduktivního a induktivního uvažování.

Pro metodologii empirického výzkumu jsou velmi důležité diskuse o tom, která tvrzení máme považovat za pravdivá. Uveďme si základní alternativy filozofického přístupu k tomuto problému.

**Teorie korespondence.** Pravdivost je dána tím, že tvrzení musí být v soulahu se skutečností. Za souhlas se považuje v klasickém pojetí požadavek, že tvrzení zobrazuje nebo zrcadlí skutečnost. Podle tohoto pojetí tvrzení je pravdivé, jestliže tvrzení zobrazuje skutečnost tak, jako obraz zobrazuje určitý předmět. Modernější verze požaduje, že mezi tvrzením a skutečností musí existovat jednoznačné zobrazení. Tvrzení „Desdemona miluje Cassia“ je pravdivé, pokud platí, že Desdemona miluje Cassia. Poznamenejme, že ostatní teorie pravdy vycházejí z kritiky korespondenční teorie.

**Koherenční teorie pravdy.** Ta považuje tvrzení za pravdivé, jestliže je s určitými jinými tvrzeními koherenční, tedy jestliže mezi nimi není rozpor. Koherence pak zde znamená bezroznost.

**Konsenzuální teorie pravdy.** Tvrzení je pravdivé, jestliže je všeobecně akceptované (v dané vědecké komunitě). Podobně jako v koherenční teorii se nutně nehledá nějaký problematický „vztah ke skutečnosti“.

**Pragmatická teorie pravdy.** Také tato teorie vychází z předpokladu, že výpovědi nelze přímo porovnávat se skutečností. Spíše je podstatné zkoumat, jaké mají praktické důsledky. To platí především pro vědecké výpovědi. Například americký pragmatista W. James (1842–1910) zdůrazňoval, že tvrzení je pravdivé, pokud řeší výchozí problém.

## 1.4 Výzkumný proces

V sociálních vědách empirický výzkum dochází k poznatkům pomocí systematické analýzy dat získaných nějakým metodologicky podloženým způsobem. Jak data, tak techniky analýzy mají velmi rozmanitý charakter. Výzkumný proces se

monitoruje pomocí uznaných kritérií kvality. Má vést k poznání, které přispěje k lepšímu porozumění sociálnímu světu a umožní predikci, případně ovládnání jevů. Účel výzkumu obvykle klasifikujeme do jedné ze tří kategorií: explorační, popis, explanace.

**Explorační.** Jestliže prozkoumáváme nové téma, abychom se o něm co nejvíce dozvěděli, provádíme explorační neboli průzkumný výzkum. Úkolem výzkumníka je navrhnout formulace otázek, jež je nutné zodpovědět v budoucnu v rámci rozsáhlejšího a systematického výzkumu. Explorační výzkum má být kreativní, flexibilní a zohledňovat všechny neočekávané jevy. Jde v něm také o první pokusy navrhnout nové koncepty a základy teorie. K určení, zda daný výzkum je explorační, potřebujeme zodpovědět následující otázky:

1. Zkoumal výzkumník fenomén, který byl málo známý?
2. Vyhnul se výzkumník použití nějaké dosavadní teorie, aby mohl k problému přistoupit bez zátěže známých pohledů na daný problém?
3. Snažil se výzkumník odhalit důležité faktory a navrhnout nové koncepty a vztahy pro další výzkum?

**Popis.** Popisný výzkum dává obraz specifických podrobností situace, jevu nebo vztahů. Popisný a průzkumný výzkum mají mnohé znaky společné a mnohdy splývají. Popisný výzkum popisuje jevy a soustředí se na otázky: kdo, jak a kolik. Používá techniky jako statistické šetření, terénní pozorování a případové studie. K určení, zda je daný výzkum popisný, potřebujeme zodpovědět následující otázky:

1. Popisoval výzkumník zvolený fenomén?
2. Dokumentoval výzkumník vlastnosti daného fenoménu?

**Explanace.** Jestliže se setkáme s jevem, jenž je již dobře popsán, chceme vědět, proč se věci dějí daným způsobem. Naše hlavní otázka je tedy „proč“. Právě snaha poznat „proč“, vysvětlit nějaký proces, je cílem explanačního výzkumu. Ten staví na exploračním a popisném výzkumu. Většina výzkumníků směřuje za explorační a popisný výzkum. K určení, zda daný výzkum je explanační, potřebujeme zodpovědět následující otázky:

1. Snažil se výzkumník vytvořit teorii, aby vysvětlil daný fenomén?
2. Pokusil se výzkumník popsat vztahy, které osvětlují fungování určitého systému, a změny zkoumaného fenoménu? Identifikoval příčinné vazby?

Z uvedených charakteristik je patrné, že reálně provedený výzkum se bude vyznačovat v různé míře znaky exploračního, popisného a explanačního výzkumu.

Hlavní cíle výzkumu mohou přispět k řešení problémů spojených s predikcí a řízením. Někdy se tyto aspekty stanou cílem samotného výzkumu.

**Predikce** spočívá v pokusu předpovědět nějaký fenomén. Předpovědět můžeme tehdy, jestliže na základě určitých informací, které jsou známy předem, můžeme určit, co se stane v pozdějším okamžiku. Někdy jsme schopni předpovědět pomocí výsledků explanačního výzkumu, jestliže se nám podaří odhalit příčinné vztahy v sledovaném řetězci příčin a následků. V určitých případech však lze předpovědět i bez znalosti těchto vztahů, a to díky statistickým metodám, které vhodně popisují empirický materiál.

Cílem výzkumu může být také docílení **změny**. Tento cíl se liší od předchozích tím, že v něm jde o uskutečnění určitého výsledku, cílového stavu. Nejde tedy o vytváření znalostí, ale o aplikaci předchozích postupů, přičemž je cílem ovládat a měnit určité aspekty světa.

Výzkum dělíme na základní a aplikovaný. **Základní výzkum** se obvykle zabývá hlavně teoretickými otázkami a jeho výsledky není nutné okamžitě aplikovat. Jde v něm o vytváření zcela základních poznatků a teoretického porozumění. Hlavním uživatelem těchto poznatků jsou opět jiní vědci, pracující v dané výzkumné oblasti. Účelem takového výzkumu je připravit základní předpoklady, na nichž může stavět budoucí výzkum. **Aplikovaný výzkum** na druhé straně odpovídá na otázky, které mají bezprostřední význam pro praxi. Hledá řešení praktických problémů. V sociálních vědách má aplikovaný výzkum často za cíl návrh opatření, intervencí nebo programů, jež zlepšují podmínky života lidí. Aplikovaný výzkum se často provádí v přirozeném prostředí. Základní výzkum má povahu spíše laboratorní.

Do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách řadíme také akční a evaluační výzkum. **Akční výzkum** usiluje o změnu stavu. Není hodnotově neutrální, má politické pozadí. Například feministický výzkum má nejčastěji dvojí povahu: chce přispět k prohloubení znalostí o vztazích mezi muži a ženami a zároveň podpořit sociální změnu transformací těchto vztahů. **Evaluační výzkum** je široce používaným typem výzkumu. Jde v něm o hodnotové posouzení intervencí a programů na základě empirické evidence, tedy ohodnocení programu nebo intervence pomocí empirických dat a z nich odvozených tvrzení. Otázka např. zní: Je nový výukový styl efektivnější než dosud užívaný? Zvyšuje pružná pracovní doba produktivitu práce? V tomto typu výzkumu se často uplatňují politické a etické aspekty. Výzkumník také zohledňuje požadavky zadavatele evaluace. Pro výzkum, jehož hlavním cílem je kritika stávajících společenských nerovností a útlaku a zároveň vyvolání impulzů pro změnu, se někdy používá označení **kritický výzkum**. Tabulka 1.3 obsahuje charakteristiku zaměření jednotlivých typů výzkumu.

Obecný metodologický přístup k řešení výzkumné otázky někdy nazýváme výzkumnou strategií. Typy výzkumných strategií ve společenských vědách lze

Tab. 1.3 Charakteristiky jednotlivých typů výzkumu

Typ výzkumu	Charakteristika zaměření
základní výzkum	vytváření základních poznatků
aplikovaný výzkum	praktické problémy a aplikace
evaluační výzkum	určení hodnoty, kvality a významu intervence
akční výzkum	řešení lokálních praktických problémů
kritický výzkum	osvětlení a změna sociálních nerovností a útlaku

kategorizovat různým způsobem. Uznává se, že dvě hlavní kategorie tvoří **kvalitativní a kvantitativní výzkumné strategie**. Více se o nich dozvíme v příští kapitole. V současné době se stále častěji můžeme setkat s tím, že se v jednom výzkumném projektu používají tyto výzkumné strategie v kombinaci. Přesná forma kombinování metod je dána výzkumnou otázkou, kontextem a možnostmi výzkumníka. **Smišené výzkumné strategie** pojednáme v kapitole 9.

Každá oblast vědy preferuje určité strategie a metody výzkumu, avšak mnoho základních kroků je společných pro všechny typy výzkumu. Na začátku identifikujeme téma a problém, vymezujeme účel výzkumu a určujeme výzkumné otázky, případně hypotézy.

Oblast výzkumu → Výzkumný problém → Účel výzkumu →  
→ Výzkumná otázka → Hypotéza

*Oblast výzkumu:* Tematická oblast, v níž se bude provádět výzkum.

*Výzkumný problém:* Problém, který potřebuje řešení.

*Účel výzkumu:* Stanovení toho, co se bude z problému zkoumat a jak.

*Výzkumná otázka:* Otázka týkající se procesu, fenoménu, aspektu, který se bude zkoumat.

*Hypotéza:* Predikce nebo odhad vztahu, který existuje v reálném světě za určitých podmínek.

Výzkumné otázky lze doplňovat a modifikovat během výzkumu, ale základní cíl výzkumu je nutné určit předem. Dále volíme metodologii a navrhujeme výzkumný plán, sbíráme a analyzujeme data, docházíme k závěrům a doporučením. V určitých případech se kroky jako definice výzkumné otázky, volba metod, sběr dat a jejich analýza opakují a celý proces má iterativní charakter, na jehož konci stojí výzkumná zpráva o dosažených výsledcích. V následujících odstavcích charakterizujeme jednotlivé kroky tohoto schématu podrobněji.

- **Příprava** zahrnuje volbu výzkumného tématu a základní metodologie. Začíná se určením oblasti výzkumu, vymezením problému, následuje vymezení účelu výzkumu a výzkumné otázky (v soulase se zvolenou základní strategií výzkumu).
  - **Plán výzkumu** je nejdůležitějším krokem. V této fázi navrhujeme celý výzkum, uvažujeme o výběru zkoumaných objektů, děláme rozhodnutí o podrobnostech výzkumu. Určujeme, kdy a kde se výzkum provede, s kým se setkáme, koho oslovíme nebo budeme pozorovat. V závislosti na metodologické orientaci výzkumníka se volí určité metody sběru dat, také se určuje hrubý časový průběh celého výzkumu. Tento krok žádný výzkum nemůže vynechat. Plán výzkumu dostává písemnou podobu, jeho obsah se diskutuje s oponenty.
  - **Provedení studie** zahrnuje sběr dat a jejich analýzu s cílem zodpovědět výzkumné otázky. Držíme se výzkumného plánu, ale měníme ho, pokud to je potřebné a možné. Získaná data se dávají do kontextu. Podrobnosti této fáze závisejí na zvolené metodologii. V některých studiích se používají pro analýzu statistické metody, jindy se statistika nahrazuje hermeneutickým výkladem získaného materiálu.
  - **Zpráva o výsledcích výzkumu** završuje badatelskou činnost. Výsledky je možné prezentovat různým způsobem. Obvyklá je textová forma. Stále častěji se používá pro uveřejnění výsledků internet. Zpracování zprávy o výzkumu se liší podle uvažované cílové skupiny příjemců. Naše představy o problému, vytvořený teoretický a pojmový rámec studie, předběžné i konečné výsledky se snažíme přehledně organizovat. Můžeme k tomu využít i grafické způsoby zobrazení. Vytváření různých map a grafů je užitečnou a efektivní cestou, jak získat nebo zprostředkovat přehled o dané oblasti. Jako ukázkou techniky zobrazování uvádíme v obrázku 1.3 schéma procesů, které se realizují v průběhu výzkumu, a jejich propojení s důležitými metodologickými pojmy.
- Výzkum má přispět k porozumění problémům a přinést nové poznatky. To přepokládá kromě jiného:
- důkladnou znalost stavu poznání v dané oblasti;
  - hledání metody, jak nových výsledků dosáhnout;
  - chuť k dobrodružství, otevřenou mysl a vůli investovat čas a úsilí i v případě, že věci nejdou dopředu tak, jak se očekávalo.

Nakonec se hodnotí původnost práce a její přínos pro vědu. Je nutné si uvědomit, že velikost příspěvku pro vědu není tak důležitá jako kvalita práce, v níž se přínos demonstruje. S původností práce se asociují vlastnosti jako novost, nový styl nebo forma, využití vlastních schopností, autentičnost. Za užitečné se však považují také práce, které verifikují poznatky předchozího výzkumu.





# Literatura

- Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Habermas, J., Popper, K. R.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt: Luchterhand, 1969.
- Agar, M.: *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1980.
- American Mathematical Association of Two-Year Colleges: *Crossroads in mathematics: Standards for introductory college mathematics before calculus*. Memphis, TN: autor, 1995.
- APA, American Psychological Association: Publication manual of the American psychological association (5th edition) Washington, DC: autor, 2001.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: *Alltagswissen. Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt, 1969.
- Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M.: Qualitative research traditions: A British response to Jacob. *Rev. Educ. Res.*, 1988, 58, č. 2, s. 231–250.
- Bässler, R., Sobotka, R., FESSE+GFK.: *Sport in Niederösterreich. Forschungsbericht*. Wien: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, 1987.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., Strauss, L. A.: *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: Chicago University Press, 1961.
- Berg, B. L.: *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Berger, P. K., Luckmann, T.: *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK, 1999. (The social construction of reality. London: Allen Lane, 1967.)
- Bergmann, J. R.: *Ethnometodologie*. In Flick 2003, s. 118–135.
- Bhaskar, R.: *A realist theory of science*. 2. ed. Brighton: Harvester, 1978.
- Blahuš, P.: Trends to „scientifically-based“ behavioral-educational research: postgraduate/PhD. study in kinanthropology-kinesiology-anthropomotricity-sport science as preparing new scientists. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica* (2005, v tisku).
- Blumer, H.: Der methodologischer Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, Schnettler 2004, s. 319–388.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K.: *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- Borg, W. R., Gall, M. D.: *Educational research*. London: Longman, 1989.
- Bradley, P., Oterholt, C., Nordheim, L., Bjorndal, A.: Medical students' and tutors' experiences of directed and self-directed learning programs in evidence based medicine: A qualitative evaluation accompanying a randomized controlled trial. *Evaluation Review*, 2005, 20, č. 2, s. 149–177.
- Brock, S. C., Kleiber, D. A., White, M.: *Personal narratives of elite college athletes. Stories of career-ending injuries*. QUIG Proceedings ftp://moe.coc.uga.edu. University of Georgia, 1992.
- Bromley, D. B.: *The case-study method in psychology and related disciplines*. Chichester: J. Wiley, 1986.
- Bryman, A.: *Quality and quantity in social research*. London: Routledge, 1988.

- Bryman, A.: *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Břicháček, V.: *Sledování změn v činnosti jedince. Úvod do intenzivní výzkumné strategie*. Praha: VÚPs, 1981.
- Bude, H.: *Die Kunst der Interpretation*. In Flick 2003, s. 569–578.
- Carey, J. W., Wenzel, P. H., Reilly, C., Sheridan, J., Steinberg, J. M.: *CDC EZ-Text: Software for Collection, Management, and Analysis of Semi-Structured Qualitative Databases (Version 3.05)*. Atlanta, GA: Developed by Conwal Incorporated for the Centers for Disease Control and Prevention, 1997.
- Carlson, T. B.: We hate gym: Student alienation from physical education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1995, 14, č. 1, s. 467–477.
- Carlson, T. B., Hastie, P. A.: The student social system within sport education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1997, 16, č. 2, s. 176–195.
- Cobb, A. K. et al.: Ten criteria for evaluating qualitative research proposals. *J. Nurs. Res. Educ.*, 1987, 26, č. 4, s. 138–143.
- Cobb, G. S.: Teaching statistics: More data, less lecturing. In L. A. Steen (Ed.) *The call for change: Suggestions for curricular action*. Washington, DC: The Mathematical Association of America, 1992, s. 3–43.
- College entrance examination board: *Advanced Placement course description: Statistics*. New York: Autor, 1997.
- Confrey, J.: What constructivism implies for teaching. *J. Res. Math. Educ.*, (Monograph) 1990, 4, s. 107–122.
- Cooper, H. M.: *Integrating research: A guide for literature reviews. (2nd ed.)*. Newbury Park: Sage, 1989.
- Copans, J.: *Základy antropologie a etnologie*. Praha: Portál, 2001.
- Corbin, J., Strauss, A.: Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 1990, 13, s. 3–23.
- Cressey, P. G.: *The Taxi-Dance Hall: A sociological study in commercialized recreation and city life*. Chicago: University of Chicago Press, 1932.
- Creswell, J. W.: *Research design, qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- Creswell, J. W.: *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- Cronbach, L. J.: Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975, č. 2, s. 116–126.
- Cronbach, L. J.: *Essentials of psychological testing*. New York: Harper 1964.
- Cronbach, L. J.: *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Cronbach, L. J., Meehl, P. E.: Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 1955, 52, s. 281–302.
- Čapek, K.: *Pragmatismus*. Olomouc: Votobia, 2000.
- Davis, R. B., Maher, C. A., Noddings, N.: Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. *J. Res. Math. Educ.* (Monograph), 1990, č. 4.
- Delanty, G.: *Social science, beyond constructivism and realism*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- Denzin, N. K.: *The research act*. London: Prentice Hall, 1989a.
- Denzin, N.: *Interpretative interactionism*. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1989b.
- Denzin, N. K.: *Symbolischer Interaktionismus*. In Flick 2003, s. 136–149.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- Disman, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993.
- Dumelow, C., Littlejohns, P., Griffiths, S.: Relation between a career and family life for English hospital consultants: qualitative, semistructured interview study. *Brit. Med. J.* 2000, 320, s. 1437–1440.
- Ehlich, K., Switalla, B.: Transkriptionssysteme – Eine exemplarische Übersicht. *Studium Linguistik*, 1976, č. 1, s. 78–105.
- Elster, J.: *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge University Press, 1989.
- Erickson, F.: Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan 1986.
- Fajkus, B.: *Současná filosofie a metodologie vědy*. Praha: Filosofie AV ČR, 1997.
- Faulkner, G., Sparkes, A.: Exercise as therapy for schizophrenia: An ethnographic study. *J. Sport and Exerc. Psych.*, 1999, 1, s. 52–69.
- Ferberová, J.: *Jak na Medline efektivně*. Praha: Triton, 2004.
- Ferjenčík, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.
- Festinger, L.: *A theory of cognitive dissonance*. New York: Harper Row, 1957.
- Filka, J.: *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: Knihař, 2002.
- Firestone, W. A.: Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educ. Res.* 1993, 22, č. 4, s. 16–23.
- Fisher, R. J.: A comparative study of teachers' and pupils' interpretation of physical education. *JCPES*, 1996, 18, s. 50–57.
- Flanders, N.: *Analyzing teaching behavior*. New York: J. Wiley, 1970.
- Flick, U.: *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt, 1995.
- Flick, U.: Konstruktivismus. In U. Flick et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003, s. 150–163.
- Flick, U. et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003.
- Feuer, M. J., Towne, L., Shavelson, R. J.: Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 2002, 31, č. 8, s. 4–14.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E.: *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, 1993.
- Freire, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Rowohlt 1973.
- Frisby, F. et al.: Low-income women and physical activity. *J. Sport. Manag.*, 1997, 11, č. 1, s. 8–27.
- Gadamer, H. G.: *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr, 1972.
- Gallmeier, C. P.: Putting on the game face: The staging of emotions in professional hockey. *Soc. Sport J.*, 1987, 4, s. 347–362.
- Gallmeier, C. P.: Methodological issues in qualitative sport research. Participant observation among hockey players. *Sociological Spectrum*, 1988, 8, s. 213–235.
- Garfield, J., Ahlgren, A.: Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: Implications for research. *J. Res. Math. Educ.*, 1988, 19, s. 44–63.
- Garfinkel, H.: *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt, 1969, s. 189–219.
- Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- Geertz, C.: Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In C. Geertz (ed.) *The interpretation of cultures*. New York: Basic, 1973.
- Gergen, K. J.: The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 1985, 40, č. 3, s. 266–275.

- Glaser, B. G.: *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.: *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine, 1967.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.: *Time for dying*. Chicago: Aldine, 1968.
- Glaserfeld, E.v.: *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996.
- Glesne, C., Peshkin, A.: *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman, 1992.
- Goetz, J. P., LeCompte, M. D.: *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Acad. Press, 1984.
- Goffman, E.: *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.
- Goffman, E.: *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Slon, 1999. (The presentation of self in everyday life. New York: Doubleday 1959.)
- Greene, J. C., Caracelli, V. J.: Toward conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1989, 11, č. 3, s. 255–274.
- Griffin, E.: *A first look at communication theory*. New York: McGraw-Hill Inc. 1990.
- Guba, E. G., Lincoln, Z. S.: Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. I. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1995, s. 105–112.
- Habermas, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1967.
- Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, K.-O. (ed.) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt a. M., 1971.
- Habermas, J.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M, 1984.
- Hammersley, M.: *Reading ethnographic research: A critical guide*. London: Longman, 1990.
- Hammersley, M., Atkinson, P.: *Ethnography: Principles in practice*. London: Longman, 1989.
- Hart, C.: *Doing literature review*. London: Sage, 1998.
- Havelka, M.: Co může znamenat „filozofie“ v tzv. „filozofii dějin“. *Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 2, s. 191–211.
- Heller, D.: Některé perspektivy kvalitativního výzkumu: software pro analýzu kvalitativních dat. In M. Miovský, I. Čermák, V. Řehan (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 109–124.
- Hendl, J., Sklenák, V.: *Hypertext a jeho aplikace*. Praha: VŠE, 1997.
- Hendl, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, 1999.
- Hendl, J.: Reforma výuky matematiky podle NCTM standardů 2000. *Učitel matematiky*, 2002, 11, s. 23–33.
- Hendl, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004.
- House, E. R.: Realism in research. *Educ. Researcher*, 1991, 20, č. 6, s. 2–9.
- House, E. R.: Qualitative evaluation and changing society. In N. K. Denzin, Y. I. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 1069–1081.
- Charmaz, K.: Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein: *Handbook of interview research: Context and method*. London: Sage, 2001, s. 675–691.
- Charon, J. M.: *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. London: Prentice-Hall, Inc. 1992.
- Cheffers, J. T. F., Mancini, V. H.: Cheffers Adaptation of the Flanders Interaction Analysis System (CAFIAS). In: Darst, P. W. et al. *Systematic observation instrumentation for physical education*. West Point, NY: Leisure Press, 1989.
- Chenall, R. J.: Presenting data. *The qualitative report*, č. 2–3, 1996. <http://www.nova.edu/sss/QR/QR2-3/presenting.html>
- Chrz, V.: Výzkum jako narativní rekonstrukce. In M. Miovský, I. Čermák, V. Řehan: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 21–32.
- Iggers, G.: *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: NLN, 2001.
- Jacob, E.: Qualitative research traditions: A review. *Rev. Educ. Res.*, 1987, 57, č. 1, s. 1–50.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, D. F., Zeisel, H.: *Die Arbeitslosen in Marienthal*. Frankfurt a. M: Suhrkamp, 1933, 1978.
- Jeřábek, H.: *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992.
- Jeřábek, H.: Paul Lazarsfeld – The founder of modern empirical sociology: A research biography. *Int. J. Publ. Opinion Res.*, 2001, 13, č. 3, s. 245–269.
- Joas, H.: Symbolischer Interaktionismus. *Zeitschr. Soz. Sozialpsychol.*, 1988, 40, č. 2, s. 417–433.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzi, A. J.: Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educ. Researcher*, 2004, 33, č. 7, s. 14–26.
- Jorgensen, D. L.: *Participant observation*. London: Sage, 1989.
- Kallmeyer, W., Schütze, F.: Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1976, č. 1, s. 1–28.
- Kapsis, R. E.: Reputation building and the film art world: The case of Alfred Hitchcock. *Sociological Quarterly*, 1989, 30, s. 15–35.
- Kearney, M.: Enduring love: A grounded formal theory of women's experience of domestic violence. *Research in Nursing and Health*, 2001, 24, s. 270–82.
- Kelle, U.: *Empirisch begründete Theoriebildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.
- Kelle, U., Erzberger, C.: Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Z. für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1999, 51, s. 509–531.
- Kelly, G. A.: *The psychology of personal constructs*. (Vol. 1a 2) New York: Norton, 1955.
- Kidd, R.: Popular theatre and nonformal education in the third world: five strands of experience. *Int. Rev. Educ.*, 1984, 20, s. 265–288.
- Kirk, J. L., Miller, M.: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Kučera, M.: Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, 1992, 42, č. 4, s. 455–465.
- Kučera, M. a kol.: *Typy žáků*. Praha: Nadace školní etnografie a kvalitativního výzkumu, 1994.
- Kuhn, T. S.: *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikúmené 1997 (The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970.)
- Kunzmann, P. et al.: *DTV-Atlas zur Philosophie*. München: DTV, 1991.
- Lamnek, S.: *Qualitative Sozialforschung I. a II.* München: Psychologie Verlag Union, 1993.
- Langley, D. J.: Student cognition in the instructional setting. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1995, 15, č. 1, s. 25–40.
- La Pelle, N.: Simplifying qualitative data analysis using general purpose software tools. *Field Methods*, 2004, 16, č. 1, s. 85–108.
- Lave, J.: *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G.: *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.
- Lindesmith, A. R.: *Opiate addiction*. Evanston, 1957.
- Lloyd Jones, M.: Application of systematic review methods to qualitative research: practical issues. *J. Adv. Nursing*, 2004, 48, č. 3, s. 271–278.
- Loewenstein, B.: Pozitivismus a liberalismus. K některým zdrojům české filozofie dějin 19. století. *Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 1, s. 9–28.

- Lofland, J., Lofland, L. H.: *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth, 1984.
- Loftsgaarden, D. O., Rung, D. C., Watkins, A. E.: *Statistical abstract of undergraduate programs in the mathematical sciences in the United States: Fall 1995 CBMS survey*. Washington, DC: The Mathematical Association of America, 1997.
- Malinowski, B.: *Magic, science and religion and other essays*. New York: Natural History Press, 1948.
- Marshall, C., Rossman, G. B.: *Designing qualitative research*. London: Sage, 1995.
- Mathematical Association of America: *A call for change: Recommendations for the mathematical preparation of teachers of mathematics*. Washington, DC: autor, 1991.
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1983.
- Mayring, P.: *Einführung in die qualitative Forschung*. München: Psychologie Verlag Union, 1990.
- Maxwell, J. A.: Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 1992, 62, č. 3, s. 279–299.
- Maxwell, J. A.: *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage, 1996.
- Mcnaughton, D. B.: A synthesis of qualitative home visiting research. *Publ. Health Nursing*, 2000, 17, s. 405–414.
- Meiberg, E.: Hermeneutische Methodik. In K. H. Bette: *Zwischen Verstehen und Beschreiben*. Köln: BIP, 1993, s. 201–236.
- Miles, M. B., Huberman, A. M.: *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage, 1984, 1994.
- Miovský, M.: Kvalitativní přístup v moderním adiktologickém výzkumu v České republice v průběhu 90. let. In M. Miovský, I. Čermák, V. Řehan (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 49–60.
- Miovský, M., Čermák, I., Řehan, V. (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.
- Miovský, M.: *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2005.
- Mitchell, E. S.: Multiple triangulation. *Advances in nursing research*, 1986, 18, č. 3, s. 18–26.
- Mohr, L. B.: *Explaining organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Moore, D. S.: Uncertainty. In L. A. Steen (Ed.), *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy*. Washington, DC: National Academy Press, 1990, s. 95–137.
- Moore, D. S.: New pedagogy and new content: The case of statistics. *International Statistical Review*, 1997, 65, č. 2, s. 123–165.
- Morse, J. M.: Principles of mixed methods and multimethods research design. In A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.): *Handbook of mixed methods in the social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, s. 189–207.
- Muhr, T.: Atlas/ti: Ein Werkzeug für die Textinterpretation. (staženo 1. 1. 2005, <http://www.atlasti.de>)
- National Council of Teachers of Mathematics: *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: autor, 1989. (<http://standards-e.nctm.org>)
- Nixon II, H. L.: Sport sociology that matters: Imperatives and challenges for the 1990 s. *Sociology of Sport Journal*, 1991, 8, s. 281–294.
- Noblit G. W., Hare R. D.: *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Sage: Beverley Hills, CA, 1988.
- Nodl, M.: Mikrohistorie a historická antropologie. *Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 2, s. 237–251.
- Ondrejko, P.: Hermeneutické metody interpretácie v sociologickom výskume. *Sociológia*, 1996, 28, č. 3, s. 207–218.
- Oevermann, U. et al.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H. G. Soeffner (ed.) *Interpretativen Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler 1979, s. 201–253.
- Onwuegbuzi, A. J., DaRos-Voseles, D. A.: The role of cooperative learning in research methodology courses: A mixed-methods analysis. *Research in Schools*, 2001, č. 8, s. 61–75.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., Jillings, C.: *Meta-study of qualitative health research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- Patton, M. Q.: *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park and London: Sage, 1990.
- Patton, M. Q.: *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Pawson, R.: Theorizing the interview. *Brit. J. of Sociology*, 1996, 47, č. 2, s. 293–314.
- Pawson, R.: Evidence-based Policy: The promise of „realist synthesis“. *Evaluation* 2002, 8, č. 4, s. 340–358.
- Pawson, R., Greenhalgh, T. et al.: *Realist synthesis: an introduction*. ESRC Research Methods Programme, University of Manchester, RMP Methods Paper 2/2004.
- Pawson, R., Tilley, N.: *Realistic evaluation*. London: Sage, 1997.
- Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických věd*. Praha: Karolinum, 1998.
- Peshkin, A.: The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 1993, 20, č. 3, s. 23–29.
- Petrusek, M.: *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993.
- Placek, J. H.: A multi-case study of teacher planning in physical education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 1984, č. 4, s. 39–49.
- Popkewitz, T. S.: Ist the National Research Council Committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the Manifesto. *Qualitative research*, 2004, 10, č. 1, s. 62–78.
- Popper, K.: *Logik der Forschung*. Tübingen, 1989.
- Portman, P. A.: Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *J. Teach. Phys. Educ.* July 1995, 14, č. 4, s. 445–453.
- Pražská skupina školní etnografie: *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004.
- Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 6. třídy*. Praha: Karolinum, 2005.
- Průcha, J.: *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995.
- Průcha, J.: *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: CDVU MU, 1996.
- Putnam, W. et al.: A qualitative study of evidence in primary care: what the practitioners are saying. *Can. Med. Ass. J.*, 2002, 11, č. 7, s. 166–169.
- Pýchová, I.: K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
- Rataj, T.: Mezi Zibrtem a Geertzem: Úvaha o předmětu kulturních dějin. *Kuděj*, 2005, č. 1–2, s. 142 až 158.
- Ryan, G. W.: Using a word processor to tag and retrieve blocks of texts. *Field Methods*, 2004, 16, č. 1, s. 70–83.
- Register, L., Henley, T.: The phenomenology of intimacy. *Journal of Social and Personal Relationship*, 1992, 9, č. 4, s. 467–481.
- Ricoeur, P.: *Hermeneutics and the human sciences*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- Ritchie, J., Spencer, L.: *Qualitative data analysis for applied policy research*. In: Bryman A, Burgess RG, eds.: *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 1994, s. 135–153.
- Ritzer, G.: *Sociological beginnings: On the origin of key ideas in sociology*. New York: McGraw-Hill, 1984.

- Roberts, K., Dixon-Woods, M. et al.: Factors affecting uptake of childhood immunisation: An example of Bayesian synthesis of qualitative and quantitative evidence. *The Lancet*, 2002, 360, s. 1596 až 1599.
- Robinson, K.: *AP Statistics – a dissertation*, 1998. (staženo 1. 1. 2005 <http://mathforum.org/library/view/63311.htm>)
- Robson, C.: *Real world research*. Oxford: Blackwell, 1993, 2003.
- Rosenthal, G.: *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*. Frankfurt/M: Campus, 1995.
- Rosenthal, G., Fischer-Rosenthal, W.: *Analyse narrativ-biographischer Interviews*. In U. Flick et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2003, s. 456–467.
- Rossi, P.H., Freeman, H. E.: *Evaluation. A systematic approach*. Beverly Hills: Sage, 1993.
- Rovegno, I.: The development of curricular knowledge: A case study of problematic pedagogical content knowledge during advanced knowledge acquisition. *Res. Quart. Exer. Sport*, 1993, 64, č. 1, s. 56–68.
- Ruston, A., Clayton, J., Calnan, M.: Patients' action during their cardiac event: Qualitative study exploring differences and modifiable factors. *Brit. Med. J.* 1998, 316, č. 4, s. 1060–1064.
- Salomon, G.: Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educ. Res.* 1991, 20, č. 6, s. 10–18.
- Scherhauer, P.: Potulky s neviditelným divadlem. *Svět a divadlo*, 1992, č. 5, s. 60–67.
- Schempp, P.: Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *J. Phys. Teach. Educ.*, 1993, 13, č. 1, s. 2–23.
- Schempp, P., Choi, E.: Research methodologies in sport pedagogy. *Sport Sci. Rev.*, 1994, č. 3, s. 41 až 55.
- Schütz, A.: *Collected papers. Vol. 1*. Den Haag: Nijhof, 1971.
- Schütze, F.: *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Arbeitsberichte und Materialien Nr. 1, Bielefeld: Fakultät für Soziologie, 1977.
- Schwandt, T. A.: *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry*. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. 1994, s. 118–135.
- Scriven, M.: *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage, 1991.
- Seale, C., Kelly, M.: A comparison of hospice and hospital care for people who die: Views of the spouses. *Palliative Medicine*, 1997, č. 11, s. 93–100.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B.: *Research methods in psychology*. London: McGraw-Hill, 1990.
- Shaughnessy, J. M.: Research in probability and statistics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- Shaw, R. L. et al.: Finding qualitative research: An evaluation of search strategies. *BMC Medical Research Methodology*, 2004, 4, č. 5 (staženo 20. 5. 2005, <http://www.biomedcentral.com/content/supplementary/1471-2288-4-5-S2.doc>).
- Shulman, L. S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educ. Rev.*, 1987, 57, č. 1, s. 1–22.
- Sieber, S. D.: The integration of fieldwork and survey methods. *Am. J. Soc.*, 1973, 78, č. 6, s. 1335 až 1359.
- Silverman, D.: *Interpreting qualitative data*. London: Sage, 1993.
- Silverman, D.: *Discoursing of counselling: HIV counselling as social interactions*. London: Sage, 1997.
- Spencer, L. et al.: *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research*. National Centre for Social Research (<http://www.natcen.ac.uk>) 2003.
- Spradley, J. P.: *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1989.
- Spradley, J. P.: *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1990.
- Stake, R. E.: *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1975.
- Stake, R. E.: Implementation of case study. In Jaeger, R. M. (eds.) *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA 1988, s. 251–300.
- Stake, R. E.: *The art of case study research*. London: Sage, 1995.
- Siloukalová, B.: Sjednocení československé tělovýchovy a československý olympijský výbor. *Čs. Kinantropologie*, 2004, 8, č. 3, s. 81–96.
- Strauss, A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: UTB, 1994.
- Strauss, A. L., Corbin, J.: *Basics of qualitative research*. London: Sage, 1990. (česky 1999, Boskovice: Albert)
- Stufflebeam, D. L.: *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus OH: Ohio State University, Evaluation Center, 1968.
- Strübing, J., Schnettler, B.: *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagen-texte*. Wien: UTB, 2004.
- Szanton, P.: *Not well advised*. New York: R. Sage Foundation, 1981.
- Šedová, K.: Jak rodiče předškoláků regulují socializační vliv televize? Možnosti uplatnění grounded theory v pedagogickém výzkumu. In SPFFBU, *Studia paedagogica* 2005, U10, v tisku.
- Tashakkori, A., Teddlie, C.: *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.): *Handbook of mixed methods in the social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- Tesch, R.: *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: Falmer, 1990.
- Thomas, J. et al.: Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *Brit. Med. J.* 2004, 328, s. 1010–1012.
- Thomas, W. I., Znaniecki, F.: *The Polish Peasant*. Vol. 1a 2. Chicago: Chicago University Press, 1918.
- Thorne, S.: Secondary analysis in qualitative research: Issues and implications. In J. M. Morse (ed.): *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, s. 263–279.
- Tilley, N.: *Realistic evaluation: an overview*. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society, September 2000, [www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf](http://www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf) (staženo 22. 8. 2005).
- Tinková, D.: „Čas nejistot“ a kritický obrat. K diskusím o francouzské historiografii na přelomu 20. a 21. století. *Dějiny-teorie-kritika*, 2004, č. 2, s. 253–267.
- Travers, M.: *Qualitative research through case studies*. London: Sage, 2001.
- Válka, J.: Nejen 60. léta. Praha: *CeFRes* 2003, č. 29, s. 45–68.
- Van Maanen, J.: *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Von Wright, G. H.: *Erklären und Verstehen*. Frankfurt: Atheneum, 1974.
- Vonderach, G.: *Qualitative Biographieforschung am Fallbeispiel eines beruflichen Rehabilitanden*. Bamberg, 1994.
- Walter, F. M. et al.: Lay understanding of familial risk of common chronic diseases: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Annals of Family Medicine*, 2004, č. 2, s. 583–594.
- Weitzmann, E., Miles, M. B.: *Computer programs for qualitative data analysis: a software source-book*. London: Sage, 1994.
- Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik! *Pädagogik*, 1998, 14, č. 7–8, s. 39–41.

- Wessinger, N. P.: „I hit a home run.“ The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 1994, 46, č. 4, s. 425–439.
- Whyte, W. F.: *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- Wiedemann, P. M.: *Entscheidungskriterien für Auswahl qualitativer Interviewstrategien. Forschungsbericht Nr. 1*. Berlin: Technische Universität, 1987.
- Willems, H.: *Erving Goffmans Forschungsstil*. In U. Flick et al. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 2003, s. 42–50.
- Wilson, S., Hutchinson, S. A.: Methodology mistakes in grounded theory. *Nursing Research*, 1996, 45, č. 2, s. 122–124.
- Wilson, S.: The use of ethnographic techniques in educational research. *Rev. Educ. Res.* 1977, 47, s. 245–265.
- Wolcott, H. F.: Ethnographic research in education. In: R. M. Jaeger (eds.) *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA, 1989, s. 187–205
- Wolcott, H. F.: *Writing up qualitative research*. London: Sage, 1990.
- Yin, R. K.: *Applications of case study research*. London: Sage, 1993.
- Yin, R. K.: *Case study research: Design and methods*. Sage: London, 1994, 2003.
- Yin, R. K., Heald, K. A.: Using the case survey method to analyze policy studies. *Administrative Science Quarterly*, 1975, 20, s. 371–381.
- Zvára, K.: Měření reliability aneb bacha na Cronbacha. *Inform. Bull. Čs. Stat. Spol.*, 2002, 13, č. 2, s. 13–20.

## Rejstřík

### A

- abdukcce 37
- analýza 35
  - diskurzní 54, 388
  - dokumentů 132
  - konverzační 54
  - obsahová 387
  - protokolární 54
  - rámcová 217, 360
  - sekundární 351
- antropologie sémantická 121
- Aristoteles 29
- artefakt 120
- audit 340
- axiologie 35

### B

- biografie 130, 387
  - epizodická 131
  - komentovaná 131
  - úplná 131
- Blumer, H. 84

### C

- CAQDAS 387
- cizinec 390
- Comte, A. 65
- Cronbach, L. J. 21, 72

### Č

- Čapek, K. 79
- černá skříňka 298

### D

- data 204
- dedukce 36

- definice 33
  - aristotelská 34
  - konceptuální 33
  - operacionalizovaná 34, 46
- definiendum 33
- definiens 33
- deník 388
- denotace 388
- Denzin, N. K. 82
- Descartes, R. 81
- determinismus 388
- Dewey, J. 80, 82
- Dilthey, W. 66
- diskurz 388
- disonance kognitivní 32
- dokument 132
  - primární 137
  - sekundární 137
- dotazování kvalitativní 164
- Droysen, J. G. 136

### E

- empirismus 388
  - naivní 34
- enumerace 232
- epistemologie 35, 388
- epoché 76, 388
- esencialismus 388
- etnocentrismus 55, 118
- etnografie 54, 388
  - interpretativní 121
  - kritická 122
- etnologie 65
- etnometodologie 78, 88, 388