

2 Kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum

V této kapitole se naučíme rozlišovat mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem. Probereme základní vlastnosti obou typů výzkumů a vztahy mezi nimi. Poznání rozdílů mezi oběma přístupy přispívá k lepšímu pochopení povahy každého z nich. Tématu této kapitoly se věnuje důkladně Petrusek (1993), ale také Břicháček (1981), Disman (1993), Ferjenčík (2000) nebo Miovský (2005) a mnoho zahraničních autorů (přístupným způsobem např. Bryman 1988).

Výzkumníci stále častěji kombinují metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Snaží se tak využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému. Mluvíme pak o používání smíšeného plánu výzkumu nebo o smíšené výzkumné strategii (Tashakkori, Teddlie 1998, Creswell 2003, Johnson, Onwuegbuzi 2004). V závěrečné části této kapitoly objasníme základy tohoto přístupu a v kapitole 9 se věnujeme podrobněji některým jeho postupům.



2.1 Kvantitativní výzkum

Vzorem kvantitativního přístupu k výzkumu v sociálních vědách jsou metody přírodních věd. Předpokládá se, že lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explarovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.

Kvantitativní výzkum bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy, který sestává z těchto základních komponent:

1. Formálně se vyjádří určité obecné tvrzení, které má potenciál vysvětlit vztahy v reálném světě – **teorie**.
2. Proveďte se dedukce. Za předpokladu, že teorie platí, budeme očekávat, že nalezneme vztah mezi minimálně dvěma proměnnými X a Y – **hypotéza**.
3. Uvažujeme definici, co potřebujeme zjistit, abychom pozorovali X a Y – **operační (operacionalizovaná) definice**.
4. Provedeme pozorování – **měření**.
5. Provedeme závěry o platnosti hypotézy – **testování hypotézy**.
6. Vztáhneme výsledek testování zpět k teorii – **verifikace**.

Metody založené na těchto principech jsou v rámci metodologie kvantitativního výzkumu podrobně zpracovány tak, aby odpovídaly co nejvíce předmětu zkoumán. Požaduje se, aby měření bylo **validní**, to znamená, že se měří skutečně to, co se má měřit. Musí také být **spolehlivé** – tedy jestliže se bude měřit stejná věc, pak pokud se nezměníla, dostaneme stejný výsledek. Poslední krok, verifikace, se považuje vždy za provizorní v tom smyslu, že v empirických vědách můžeme sice získat podpůrné argumenty pro platnost teorie pomocí shromážděných empirických dat, ale nikdy nelze její platnost dokázat (blíže Hendl 2004, s. 27). V tomto aspektu se liší empirické vědy od formálních věd (logika, matematika).

Tradiční kvantitativně zaměřený výzkum může mít jednu ze dvou hlavních podob: experimentální a neexperimentální. Stručně obě podoby charakterizujeme.

Základní vlastností **experimentu** je to, že výzkumník aktivně a úmyslně přivodí určitou změnu situace, okolností nebo zkušenosti sledovaných jedinců a pak sleduje změnu jedinců. Vyjádřeno v jazyce kvantitativního výzkumu výzkumník manipuluje nezávisle proměnnými X a měří změnu zvolených závisle proměnných Y . Experiment musí být připraven do všech podrobností před započítím sběru dat. Cílem je zamezit tomu, aby závěry byly ovlivněny jinými (rušivými) proměnnými.

Typické vlastnosti:

- výběr jedinců ze známé populace;
- přiřazení jedinců do jednotlivých skupin (např. kontrolní, s ošetřením);
- vyvolání plánované změny podmínek;
- měření malého počtu definovaných proměnných;
- kontrola ostatních proměnných;
- popis chování proměnných, obvykle se testuje nějaká hypotéza.

Neexperimentální výzkum vypadá podobně; rozdíl spočívá v tom, že výzkumník neuplatňuje změnu situace, podmínek nebo zkušenosti jedinců. Také v tomto případě je postup velmi podrobně naplánován. Obvykle se uskuteční pilotní studie, aby bylo možné některé parametry výzkumu lépe určit. Typické vlastnosti:

- výběr vzorků jedinců z několika známých populací;
- měření několika proměnných (můžeme rozlišit cílové, ovlivňující a kovarianční);
- popis chování proměnných a testování hypotéz;
- hypotézy se týkají rozdílností statistických charakteristik rozdělení jednotlivých proměnných mezi skupinami nebo závislostí vybraných proměnných mezi sebou.

Někdy rozlišujeme při konceptualizaci vztahů vmezežené (mediátorové, intervenující) proměnné I a moderující proměnné M . V případě vztahu $X \rightarrow Y$ máme pouze nezávisle proměnnou X a závisle proměnnou Y . V případě vztahu $X \rightarrow I \rightarrow Y$ máme intervenující proměnnou I . Příkladem může být narušení imunity I kouřením X . V důsledku tohoto narušení vzniká rakovina Y .

Jiným typem proměnné je moderátorová proměnná M , která mění závislost $X \rightarrow Y$. M může představovat komplex podmínek, který určuje, jak se bude měnit povaha vztahu $X \rightarrow Y$. Tabulka 2.1 v přehledu obsahuje popis rolí proměnných ve výzkumu.

Tab. 2.1 Základní role proměnných při sledování vztahů a posuzování příčinnosti

Typ proměnné	Charakteristika	Příklad
nezávisle proměnná X	příčina změny závisle proměnné Y nebo prediktor Y	píle, inteligence
závisle proměnná Y	mění se v důsledku změny X	výsledky testu znalostí
mediátorová proměnná I	zprostředkuje působení X na Y	objem zvládnuté látky
moderující proměnná M	vymezuje a mění vztah mezi X a Y	psychická odolnost

Tab. 2.2 Vlastnosti základních metod kvantitativního přístupu

Metoda	Vlastnosti	Výhody
statistické šetření	náhodný výběr měření proměnných	reprezentativita testování hypotéz
experiment	určení hodnot nezávisle proměnné kontrolní skupina bez expozice	přesné měření testování hypotéz
oficiální statistiky	analýza dat získaných v minulosti	velké datové soubory
strukturované pozorování	pozorování prováděné podle přesně určeného protokolu	spolehlivost pozorování
obsahová analýza	podle předem určeného kódovacího schématu se zjišťují instance kategorie a provádí se analýza četností	spolehlivost měření

Latentní proměnné nemůžeme měřit a odhadujeme je na základě měřitelných proměnných. Typy proměnných mají mnohdy relativní charakter, který závisí na konceptualizaci výzkumu.

Tabulka 2.2 charakterizuje základních metody kvantitativního přístupu.

Ukážeme kvantitativní formu výzkumu pomocí statistického šetření a strukturovaného dotazníku.

PŘÍKLAD 2.1

Kvantitativní výzkum – modelový příklad

Přiblížme si kvantitativní přístup na stručném popisu výzkumu zaměřeného na význam pohybových aktivit pro mladého člověka. Základní otázkou pro výzkumníka může být: „Jaké faktory ovlivňují vzorce pohybových aktivit mladého člověka?“

Výzkumník bude např. postupovat tak, že navrhne dotazník, který by měl napomoci rozlišovat mezi mladými lidmi, kteří se intenzivně věnují pohybovým aktivitám, a těmi, kdo se jim věnují méně. Současně se snaží do dotazníku zapracovat faktory a proměnné, jež pravděpodobně ovlivňují intenzitu sportování. Navržené otázky mají u dotazovaného vyvolat odpověď, která bude klasifikovatelná podle daného kategorizačního schématu, jež měl výzkumník na mysli při návrhu dotazníku. V procesu sestavování dotazníku se výzkumník opírá o své zkušenosti, o dostupnou literaturu a teorie i o celkový přehled, který mu umožňuje formulovat faktory, jež budou pravděpodobně ovlivňovat vzorce pohybových aktivit (např. příjem rodičů, počet sourozenců, dostupnost sportovišť).

Dotazník bude pravděpodobně velmi strukturovaný, aby ho bylo možné předložit v jednotné podobě velkému počtu respondentů (ideálně všem členům populace). Kvůli velkému počtu vyplněných dotazníků je žádoucí, aby formulář dotazníku byl navržen tak, že od-

povědi bude možné snadno kvantifikovat a přenést do počítačové databáze zvoleného statistického systému (SPSS, NCSS, STATISTICA, SAS atd.). V průběhu analýzy dat se vy-počítávají různé popisné statistické charakteristiky a sestavují grafy, které vizuálně přibližují kvantitativní informace. Všechny tyto operace mají vést k získání statistického popisu dat a k verifikaci předem formulovaných hypotéz. Výzkumník testuje určité vztahy, jež modeluje např. pomocí regresních rovnic nebo zkoumá pomocí analýzy rozptylu. Pro analýzu kategoriálních dat využije např. techniky kontingenčních tabulek. Výzkumník pomocí analýzy zjistí, které jeho představy se potvrdily a které ne. Explorační analýza navrhne nové hypotézy o sledovaných vztazích. Statistická analýza může např. indikovat silný vztah mezi pohybovou aktivitou a příjmem rodičů a naopak slabý vztah mezi pohybovou aktivitou a počtem sourozenců.

V tabulce 2.3 uvádíme v přehledu přednosti a slabiny kvantitativního výzkumu. Některými kritickými aspekty kvantitativního přístupu se budeme zabývat v pa-sáži o dominanci kvantitativního přístupu ve společenských vědách (kap. 3.2).

Tab. 2.3 Přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu

Přednosti kvantitativního výzkumu	Nevýhody kvantitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none"> ■ Testování a validizace teorií. ■ Lze zobecnit na populaci. ■ Výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina–účinek. ■ Relativně rychlý a přímočarý sběr dat. ■ Poskytuje přesná, numerická data. ■ Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů). ■ Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi. ■ Je užitečný při zkoumání velkých skupin. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusí odpovídat lokálním zvláštnostem. ■ Výzkumník může opomítnout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie. ■ Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách. ■ Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

2.2 Kvalitativní výzkum

Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií, jiní zase jako protipól nebo vyhraněnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě. Postupně získal kvalitativní výzkum v sociálních vědách rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu.

Neexistuje jediný obecně uznávaný způsob jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum. Negativní definici podali metodologové Glaser a Corbinová (1989),

kteří za něj považují jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Mnoho autorů nesouhlasí s tímto vymezením, protože podle nich jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel. Potíž je v tom, že kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. Významný metodolog Creswell (1998, s. 12) definoval kvalitativní výzkum takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu. V jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze. Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje. Sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter. Výzkumník vybírá na základě svých úvah místa pozorování nebo jedince, které dále sleduje v různých časových okamžicích. Analýza dat a jejich sběr probíhají současně – výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Během těchto cyklů výzkumník své domněnky a závěry přezkoumává. Ověřuje popisnou, interpretační nebo teoretickou validitu výsledků způsobů, které popíšeme v kapitole 12.1. Zpráva o kvalitativním

Tab. 2.4 Vlastnosti základních metod kvalitativního přístupu

Metoda	Vlastnost	Výhoda
pozorování	delší období kontaktu	pochopení subkultury
texty a dokumenty	rozbor významu, organizace a použití	teoretické porozumění
interview	relativně nestrukturované	porozumění zkušenosti
audio- a videozáznamy	přesná transkripce přirozených interakcí	porozumění průběhu interakcí

výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, jež si výzkumník dělal při práci v terénu. Výzkumník může navrhnout teorii o fenoménu, který pozoroval. Často se stává, že svoje závěry probírá se sledovanými jedinci (účastníky výzkumu) a jejich názory zohledňuje nebo přidává do výsledné zprávy.

Tabulka 2.4 stručně charakterizuje hlavní kvalitativní metody. Modelový příklad přibližuje, jak se postupuje v kvalitativním výzkumu.

PŘÍKLAD 2.2

Kvalitativní výzkum – modelový příklad

Vracíme se k problému vztahu mladých lidí ke sportu. Kvalitativní výzkumník si klade otázku následujícím způsobem: „Co znamená pohybová aktivita pro mladého člověka a jak mladý člověk dospívá ke svému názoru na sport, případně jak tento názor modifikuje v konkrétních podmínkách?“

Výzkumná otázka se zaměřuje na zájmy a záměry mladých lidí a intencionalitu jednání. Výzkumník se snaží popsat svět z jejich hlediska a přitom se chce pokusit porozumět tomu, jak si vytvářejí a mění své představy o stylu života v závislosti na svých zájmech. Aby to dokázal, výzkumník bude muset jít do terénu a strávit delší čas v prostředí, kde žijí mladí lidé. Bude např. pozorovat malou skupinu mladých lidí v jejich přirozeném prostředí, které zahrnuje školu, sportovní centrum, kluby, bary, domov atd. Bude si všimnout všech míst, kde se mladí lidé shromažďují a tráví volný čas. V průběhu výzkumu se pokusí s některými z nich navázat přátelský vztah. Někdy se stane přímo členem skupiny a bude se podílet na všech jejích běžných aktivitách. Zajímavé informace získá také tak, že s celou skupinou uspořádá diskusi na téma sport. Po celou dobu si vše zaznamenává a zpracovává. Vytváří si na počítači databázi textů. Ta může obsahovat i fotografie nebo videozáznamy ze života skupiny. Do terénu se vrací, aby si ověřil získané poznatky a závěry a pokračoval v pozorování, jehož zaměření na detaily se mění na základě provedené analýzy shromážděných dat. Také hovoří se členy místní samosprávy, učiteli ve škole a se správcem hřiště, seznamuje se s opatřeními na podporu sportu v místě pozorování. Dlouhodobé pozorování a poznatky z interakcí se členy skupiny mu umožní vidět život skupiny očima jejích členů, z hlediska jejich perspektiv a popsat ho pomocí jejich pojmů a výrazů. Tyto zkušenosti v následném hodnocení dává do souvislosti s širším socioekonomickým kontextem.

Uvedeme přehledně základní charakteristiky kvalitativního výzkumu a jeho výsledků (Miles a Creswell 2003, Huberman 1994, Bogdan, Biklen 1992):

- Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.

- Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti.
- Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio- a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí.
- Výzkumníci se snaží o izolování určitých témat, projevů a datových konfigurací. Obvykle je však ponechávají co nejdéle v kontextu ostatních dat.
- Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.
- Data se induktivně analyzují a interpretují. Kvalitativní výzkumník nestavuje ze získaných dat skládku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci.

Některé z předností a slabostí kvalitativního výzkumu zachycuje tabulka 2.5.

Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů. Pro jeho pružný a nestrukturovaný charakter ho lze – na rozdíl kvantitativního výzkumu – těžko replikovat. Protože pracuje s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě, vznikají také obtíže se zobecňováním výsledků. (Zobecnitelnost v kvantitativním výzkumu zajišťuje náhodný výběr. Tato procedura se však v kvalitativním výzkumu vůbec nepoužívá.) Někdy se

Tab. 2.5 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu	
Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none"> ■ Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. ■ Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí. ■ Umožňuje studovat procesy. ■ Umožňuje navrhovat teorie. ■ Dobře reaguje na místní situace a podmínky. ■ Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti. ■ Pomáhá při počáteční exploraci fenoménu. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí. ■ Je těžké provádět kvantitativní predikce. ■ Je obtížnější testovat hypotézy a teorie. ■ Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy. ■ Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

také kvalitativnímu výzkumu vytýká jeho neprůhlednost, malá transparentnost. Například někdy z výzkumné zprávy není zřetelné, jak se vybírali jedinci pro rozhovor nebo pozorování. Také často nerozpoznáme, jak se provedla analýza. Podrobný popis jednotlivých kroků většinou přesahuje možnosti omezeného rozsahu časopiseckého článku. Ve srovnání se statistickou analýzou se kvalitativní analýza nedá formalizovat.

Výhrady proti kvalitativnímu výzkumu jsou vyváženy jeho jinými vlastnostmi. Navíc to, co kvantitativní výzkumníci kritizují, je vlastně v mnoha případech přednost. Výzkumný proces je vždy kompromisem a vyvažováním nedostatků a výhod. Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky. Kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil. Velkým přínosem kvalitativní metodologie jsou přístupy, pomocí nichž navrhujeme teorii nějakého sledovaného fenoménu. Kvalitativní výzkum používá celou škálu postupů, aby zajistil hodnověrnost svých výsledků. Seznámíme se s nimi v dalších kapitolách knihy.

Jeden ze způsobů, jak přiblížit povahu „kvalitativního výzkumu“, spočívá v popisu určitých výzkumných tradic nebo škol spojovaných tradičně s kvalitativním výzkumem. Můžeme přitom uvažovat vlivy z oblasti filozofie, antropologie, sociologie, psychologie, lingvistiky nebo pedagogiky. Vyvinutých přístupů je bezpočet: fenomenologie, etnometodologie, konverzační analýza, analýza diskurzu, symbolický interakcionismus, zakotvená teorie, konstruktivismus, kritická teorie (včetně neomarxistického nebo feministického výzkumu). Stručně charakteristiky vybraných směrů kvalitativního výzkumu obsahuje tabulka 2.6.

Rozsah škály kvalitativních přístupů odráží působivě diskuse autorů Jacobové (1987) a Atkinsona a kol. (1988), která proběhla v době konstituování jednotlivých směrů kvalitativního výzkumu v pedagogice. Podle americké výzkumnice Jacobové každá z tradic kvalitativního výzkumu vychází z jiných předpokladů o podstatě člověka a společnosti, má jiné cíle zkoumání a používá jiných metod, a proto představuje vlastně odlišné výzkumné paradigma. Například pro oblast pedagogického výzkumu identifikovala Jacobová pět takových tradic: ekologickou psychologii, školní etnografii, kognitivní antropologii, etnografii komunikace a symbolický interakcionismus. Podle Jacobové je důležité si uvědomit, že kvalitativní výzkum, otevřený novým problémům a teoriím, neznamená nerespektování příslušných výzkumných tradic. Ačkoli kvalitativní výzkumníci doporučují otevřený přístup k datům a výzkumnému plánu, drží se zároveň podle Jacobové základních předpokladů té či oné výzkumné tradice. Popsané tradice jsou důležité, protože poskytují množinu orientujících předpokladů o tom, jak výzkum provést. Těchto tradic není nutné se držet, ale při práci v rámci dané tradice

Tab. 2.6 Výzkumné tradice kvalitativního výzkumu

Výzkumná tradice	Původ	Cíle
Etnografie	Antropologie/sociologie	Porozumění sociálnímu světu dlouhodobým pobytem ve skupině, aby bylo možné podrobně popsat kulturu a významy, které používají její členové.
Fenomenologie/etnometodologie Vede k:	Filozofie/sociologie	Porozumění konstruktivním procesům, které lidé uplatňují v každodenním životě, aby dávali světu smysl.
Konverzační analýza	Sociologie/lingvistika	Analýza způsobů, jak je jazykový projev strukturně organizován s ohledem na sekvenci a reakce, jimiž lidé demonstrují, jaké významy dávají dané situaci.
Diskurzní analýza	Sociologie/lingvistika	Zkoumání způsobů, jak je produkována znalost v rámci určitého diskurzu a jednání, lingvistických stylů a rétorických prostředků používaných v daném prostředí.
Protokolární analýza	Psychologie	Zkoumání kognitivních procesů, které podmiňují vykonání určitých úkolů.
Symbolický interakcionismus Vede k:	Sociální psychologie	Zkoumání chování a sociálních rolí pro porozumění, jak lidé interpretují své prostředí a reagují na ně.
Zakotvená teorie	Sociologie	Návrh a vývoj teorii sociálního jednání z dat pomocí analytických kategorií a vztahů mezi nimi.
Konstruktivismus	Sociologie	Znázorňování mnohonásobných konstrukcí reality pomocí sdíleného zkoumání (výzkumníky a participanty) významů a vysvětlování.
Kritická teorie	Sociologie	Identifikace způsobů, jak společenské podmínky (ekonomické, politické, genderové, etnické) ovlivňují názory, chování a zkušenosti (s cílem iniciovat kritiku a změny).
Ekologická psychologie	Pedagogika	Zkoumání lidského chování v přirozeném prostředí. Ekologičtí psychologové uznávají objektivní i subjektivní aspekty prostředí. Metody jsou navrženy tak, aby byly „teoreticky neutrální“. Ziskají se tak data (vzorky chování), která je možné zkoumat z různých perspektiv.

je zapotřebí uvažovat příslušné předpoklady, zaměření a metodologii. Jacobová zdůrazňuje, že lepší znalost různých směrů v kvalitativním výzkumu může vést k tomu, že výzkumník navrhne zcela novou a případněji metodologii.

Na práci, jež zohlednila spíše americké výzkumné tradice (paradigmata), zareagovali rozhořčeně angličtí metodologové Atkinson a kol. (1988), kteří s jejími závěry ostře nesouhlasili. Zprvce vyjádřili pochybnosti, zda si Jacobová všimla některých tradic britské školy kvalitativního výzkumu, zadruhé napadli její chápání pojmu tradice v kvalitativním výzkumu. Upozornili především na tyto aspekty:

- Existují různá stanoviska k tomu, jaké jsou hlavní rysy určité tradice.
- Pokud identifikujeme rysy určité tradice, tyto rysy nalezneme i u jiné tradice. Jen málo prací daného autora lze přiřadit k jedné specifické tradici.
- Vlastnosti tradic nebyly uvedeny všechny a ty, které byly uvedeny, mají vágní statut.
- Mnoho výzkumů kombinuje různé tradice, aniž by zakládaly „novou“ tradici.

Tito autoři upozornili na to, že se Jacobová paradoxně dopustila chyby, jež je typická spíše pro začínající výzkumníky: přílišný důraz na určitý typ výzkumu (americký výzkum) a víra v jeho sílu vedly k tomu, že Jacobová zapomněla připomenout kvalitativní výzkum v jiných zemích, čímž ztratila možnost obohatit svoji srovnávací práci o další rysy. Podle těchto autorů se provinila **etnocentriem**. Tento termín označuje doslovně posuzování lidí z jiné kultury podle standardů vlastní kultury nebo skupiny. V této souvislosti uvedli myšlenku o jednom nebezpečí při výzkumné práci a vztáhli ji na práci Jacobové:

„Tím, co nám brání vidět, co žáci ve třídě skutečně dělají, není používání určité metody statistického šetření pomocí testování nebo používání jiné metody. Myslíme si, že nám tento život především připadá příliš známý, takže nejsme schopni identifikovat určité události, které se uskutečnily, i když se to stalo přímo před našima očima.“

Autoři důrazně připomínají některé směry na britské scéně pedagogického kvalitativního výzkumu: symbolický interakcionismus, antropologii, sociolingvistiku, etnometodologii, demokratickou evaluaci, neomarxistickou etnografií a feministické výzkumy. Pro každý z nich identifikují nejdůležitější autory a práce. Doložili, že tyto výzkumy přinesly teorie, závěry a metodologické příspěvky, jež nelze podcenit, pokud nechceme předem zúžit svůj pohled pouze na výzkum v jedné zemi.

Diskuse ukázala, jak je těžké vymezit kvalitativní výzkum, a zároveň naznačila některé filozofické problémy, které se týkají užívání pojmu paradigma.

2.3 Vztah mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem

Postupně se prosazuje mínění, že kvalitativní i kvantitativní výzkum přispívají každý po svém k rozšiřování našich znalostí o člověka a sociálním světě. Podle tohoto názoru se nelze dívat na oba přístupy jako na kontradiktorní. Výsledky získané oběma strategiemi výzkumu se doplňují. Tento názor na vztah kvalitativního a kvantitativního výzkumu již zastávali významní metodologové Glaser a Strauss (1967), kteří při obhajobě svého kvalitativního postupu tvrdí, že neexistuje základní konflikt mezi kvalitativními a kvantitativními metodami nebo daty. Domnívají se však, že v určitém smyslu jsou kvalitativní data důležitější při generování hypotéz. Dodávají (s. 17):

„Zaměření na kvalitativní data je nutné z mnoha důvodů. Například data popisující strukturální podmínky, následky, odchylky, normy, procesy, konfigurace a systémy mají obvykle kvalitativní podobu. Situace je také často taková, že v dané oblasti výzkumníci nemusi usilovat o výzkum, který by šel za kvalitativní podobu. Je to většinou z toho důvodu, že kvalitativní výzkum je v dané situaci neadekvátnějším a neefektivnějším způsobem, jak se dostat k požadovaným informacím a vyrovnat se s obtížemi empirické situace.“

Uvedené myšlenky jsou dobře ilustrovány v práci Faulknera a Sparkese (1999), kteří provedli případovou etnografickou studii, jež měla prozkoumat, jak může pravidelné tělesné cvičení ovlivnit mentální stav pacientů se schizofrenií.

PŘÍKLAD 2.3

Etnografie v ústavu pro duševně nemocné

Výzkumníci Faulkner a Sparkes (1999) pracovali po dobu studie jako ošetřovatelé v domově pro duševně nemocné pacienty. Nejdříve se šest týdnů seznamovali s prostředím a chodem penzionu. Během této doby byly připraveny podmínky pro kondiční cvičení pacientů. Několik pacientů se do kurzu přihlásilo. Kurz trval deset týdnů a lekce se uskutečňovaly dvakrát týdně. Výzkumníci se věnovali podrobně pouze třem pacientům. Přitom prováděli pozorování (po celou dobu kurzu) a rozhovory (na konci a na začátku kurzu) s pacienty a jejich ošetřovateli. Výzkumníci uvádějí několik důvodů, proč s tímto druhem pacientů nelze provádět standardní psychologický experiment:

- četné absence a opuštění skupiny (*drop-out*) těchto pacientů;
- heterogenita pacientů vzhledem k medikaci a zdravotnímu stavu, kdy není možné zajistit stejnou výchozí úroveň měřených parametrů;
- celkově malý počet pacientů, kteří jsou přístupní pro pozorování v daném čase a místě;
- nespolehlivost zpráv z individuálně vedených deníků pacientů (*self-reports*).

Výzkumníci dovedli, že kvůli těmto a ještě dalším faktorům existují skupiny marginalizovaných jedinců, které nikdo vědecky nesleduje. Proto doporučili sledovat zvláštní populace pomocí etnografických případových studií. Je zřejmé, že podobnou úvahu lze aplikovat v mnoha dalších souvislostech.

Nálezy výzkumníků naznačily, že tělesná cvičení mohou redukovat u pacientů se schizofrenií halucinační jevy, zvýšit jejich sebedůvěru a zlepšit spánek a celkové chování. Upozorňují, že těchto efektů se dosahuje spíše zvýšenou a příjemnou sociální interakcí během cvičení než samým cvičením. Tento závěr dokumentují např. následujícím úryvkem z rozhovoru s jedním pacientem:

„Potřebuji někoho, kdo by mne postrčil. Nevěřím si, že bych to dělal sám od sebe. Potřebuji někoho, kdo by mi dal malý impulz, aby bylo jasné, že se do toho pustím, víte... Jde o to mít nějakého člověka, např. někoho z personálu nebo někoho jiného, který ti řekne: Jdi si zacvičit, děláš to pro sebe.“

Výzkumníci doporučují zavést cvičení jako doplněk psychiatrické rehabilitace. Upozorňují, že jejich závěry nelze jednoduše zobecnit, ale jsou přesvědčeni, že je nutné se poučit z jednoho případu co nejvíce:

„Síla kvalitativních dat však nespočívá v množství sledovaných lidí, ale ve schopnosti výzkumníka dobře poznat několik lidí v jejich kulturním kontextu. Testem kvalitativního výzkumu není odhalit zdánlivě nekonečnou rozmanitost jedinečných lidských bytostí, ale osvětlit život několika dobře vybraných lidí. Idiografika přináší často větší vhléd než nomotetika.“

Tabulka 2.7 nám přibližuje rozdíly obou přístupů zdůrazněním jejich odlišností tím, že situuje oba přístupy na opačných koncích několika dimenzí. Ne ve všech případech reálného výzkumu se setkáme s takovými vyhraněnými diferencemi.

Tab. 2.7 Některé rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem (Bryman 1988, Mohr, 1982, upraveno)

	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Úloha	přípravná	prostředek ke zkoumání interpretaci aktérů
Vztah výzkumníka k subjektu	odstup	těsný
Postoj výzkumníka k jednání	vně situace	uvnitř situace
Vztah teorie a výzkumu	potvrzení, falzifikace	teorie často vzniká
Výzkumná strategie	silně strukturovaná	slabě strukturovaná
Platnost výsledků	zobecnění	kontextuální porozumění
Data	tvrdá, spolehlivá	bohatá, hlubková
Zaměření	makro	mikro
Teoretické schéma	teorie variability	teorie procesu

O většině dimenzí uvedených v tabulce jsme se již zmínili. K osvětlení dimenze „Zaměření“ poznamenejme, že kvantitativní výzkum se často zajímá o dokumentaci sociálních trendů větších rozměrů (např. ve státním útvaru), zatímco kvalitativní výzkumníci se zajímají především o procesy v menších sociálních jednotkách (interakce ve třídě apod.). V makro-orientovaném výzkumu jsou středem zájmu kolektivní aktéři jako spolky, strany a další druhy sociálních systémů, které své chování přizpůsobují obecně závazným normám a hodnotám. Takový výzkum upřednostňuje názor, že tuto úroveň reality není možné odvodit z individuálních prvků, tedy sledováním lidských jedinců. Mikro-orientovaný výzkum se zabývá naopak interakcemi a chováním několika jedinců. Upřednostňuje interpretativní a kvalitativní strategie. Cílem je zjistit hodnotové orientace, zájmy, motivace účastníků. Vychází se z toho, že z jejich jednání se odvíjí vznik vyšších sociálních struktur. Platí požadavek, že kvalitativní výzkumník se má pokusit své poznatky uvést do souvislosti s jevy na vyšší úrovni, tedy propojit poznatky z mikro- a makroúrovňi výzkumu.

Mohr (1982) se snaží vyložit rozdílnosti mezi oběma přístupy pomocí teorie variability a teorie procesu. Tvrdí, že kvantitativní přístup popisuje variabilitu proměnných a korelace mezi nimi. Je založen na odhadování příspěvku zvolených proměnných k variabilitě hodnot jiných proměnných a vychází z teorie pravděpodobnosti, náhodného experimentu nebo statistického šetření; základním modelem je lineární nebo nelineární regresní model. Kvalitativnímu výzkumu jde o události a procesy, jimiž jsou propojeny. Vysvětlení událostí v procesu se pomocí proměnných hůře zvládá. Je vhodnější podrobněji zkoumat několik málo případů tak, že identifikujeme mechanismy propojení událostí a kontextuální závislost vztahů mezi událostmi. Tuto koncepci doplňuje Mohr představami „faktuální příčinnosti“ a „fyzické příčinnosti“. Faktuální příčinnost vychází z přítomnosti nebo nepřítomnosti různých hodnot proměnných v porovnávaných situacích a hledá se v kvantitativním výzkumu. Na rozdíl od toho „fyzická příčinnost“, uvažovaná v kvalitativním výzkumu, se nezakládá na této komparativní logice. V takovém výzkumu se vychází z analýzy mechanismů propojení mezi příčinou a důsledkem.

Podobným způsobem si vztahu kvalitativních a kvantitativních pohledů na výzkum všimá také Salomon (1991), který ho nahrazuje vztahem „analytický“ vers. „systemický“ přístup. „Analytický“ přístup se snaží porozumět několika málo vybraným proměnným. „Systemický“ přístup představuje pokus zachytit všechny proměnné v jejich interakci mezi sebou v rámci komplexního prostředí. Svůj výklad ilustruje na úkolu vyhodnotit inovativní program výuky ve škole. Popis a analýza programu mohou vycházet ze zachycení několika indikátorů chování v rámci kvaziexperimentální studie (experimentální a kontrolní třídy), nebo pomocí systemického přístupu, kdy se výzkumníci snaží popsat novou „kulturu třídy“. Podle

Salomona se zásahy do života třídy vyznačují složitou vzájemnou závislostí mezi mnoha veličinami, akcemi a událostmi, které odlišují experimentální třídu od třídy kontrolní. Tuto „souhru interdependencí“ dává Salomon do kontrastu s procesem izolace manipulovaných a měřených veličin v rámci analytické studie (např. experimentu). Podle autora vychází analytický výzkum ze čtyř předpokladů:

1. Analytické studie předpokládají, že interní události jako vnímání, očekávání, přesvědčení atd. jsou závislé na nějaké externí proměnné.
2. Předpokládá se, že komplexní chování se aditivně skládá z nějakých základních prvků, jejichž chování lze studovat izolovaně. K přiblížení této skutečnosti používá Salomon model kulečnickových koulí: každá je nezávislá na ostatních a interakcí s nimi dochází ke konečnému efektu.
3. Konečně se předpokládá, že hodnota pozorované proměnné představuje kvalitu sama o sobě. Například učitelův výklad má svou určitou kvalitu nezávisle na stupni žákovy pochopení (které je funkcí učitelova výkladu) apod.
4. Je možné některé proměnné udržovat „konstantní“.

Při analýze procesů ve třídě tyto předpoklady však nejsou splněny a mají vylučovací charakter. Nemůžeme oddělit příčiny od důsledků, závislé veličiny od nezávislých. Základní předpoklad systemického přístupu spočívá v uznání, že každá složka, událost nebo akce mohou potenciálně ovlivnit třídu jako celek. Podle Salomona je nutné postupovat spíše podle pravidla „zjednodušení pomocí integrace“ než podle pravidla „zjednodušení pomocí izolace proměnných“. Pracujeme s jinou jednotkou analýzy, v níž se nesleduje sekvence diskretních událostí a procesů, ale celá „dynamická ekologie“, jejíž jednotlivé bloky nelze od sebe jednoduše oddělit. Změna kultury třídy díky inovaci způsobuje, že se nic neudrží jako při řízených experimentech. Naopak – všechno se mění. Právě tento vzniklý způsob provázanosti jednotlivých prvků a procesů odlišuje novou „kulturu“ experimentální třídy od třídy kontrolní.

Salomon zdůrazňuje, že je obtížné specifikovat slabiny každého z přístupů pouze na základě jeho vlastních kritérií. Každý přístup je totiž v jistém smyslu uzavřen sám do sebe. Při posuzování přínosu obou přístupů se ukazuje, že oba jsou omezeny svojí specifickou kombinací předpokladů, jevů, které vysvětlují, otázek, na které dávají odpověď, a použitými výzkumnými metodami. Salomon dále vyvozuje, že různé typy výzkumu jsou nutně komplementární, jsou radikálně odlišné a tím vzájemně kompenzují své nedostatky.

Analytický přístup je zacílen na testování teoreticky podložených hypotéz a je vhodnější pro zkoumání jevů, „které se mohou stát“, ale není vhodný ke zkoumání toho, „co se děje aktuálně“ v normálních podmínkách. Přes omezenost analytického přístupu je jasné, že se ho nemůžeme zříci, protože často představuje jedinou cestu, jak testovat specifické kauzální hypotézy. Systemický přístup

na druhé straně nevede podle Salomona ke zcela jasné formulaci funkcionálních závislostí, ale může vyjasnit, jak se způsob závislostí ve třídě mění v čase. Netestují se předem dané hypotézy, ale nalézají se a zkoumají nové hypotézy, přičemž jde o zachycení, co se přesně děje s „kulturou“ třídy.

Na základě těchto úvah Salomon usuzuje, že oba přístupy nejsou pouze komplementární, ale měly by se vzájemně podporovat. Systemické studie dokáží zachytit komplexní procesy, ale nemohou vést k zobecněním toho typu, jež může poskytnout analytická studie při zkoumání vybraných aspektů procesu, při kterém se maximalizuje interní validita. Systemická studie poskytuje podklady pro rozhodnutí, co vybrat z celého komplexního procesu pro analytický výzkum za kontrolovaných podmínek.

2.4 Smíšený výzkum

S tím, jak se upevnila pozice kvalitativního výzkumu a zároveň se uznala komplementarita obou přístupů, se začali metodologové také více věnovat otázce jejich kombinování. V praxi používali výzkumníci smíšené přístupy odedávna. Ale teprve v novějších učebnicích se jejich metodologii věnuje patřičná pozornost. Existují celé knihy zaměřené pouze na tento typ výzkumu (Newman, Benz 1998, Tashakkori, Teddlie 1998). Jeho aplikační možnosti dokládá monumentální sbírka příkladů a metod editorů Tashakkori, Teddlie (2003). Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigma v rámci jedné studie.

Příslušná metodologie vyjasňuje účel a možnosti jednotlivých kombinací. Snaží se zodpovědět tento typ otázek (Maxwell 2003):

1. Jak vypadá posloupnost metod pro sběr kvalitativních a kvantitativních dat?
2. Jaký význam se bude přisuzovat kvantitativním a kvalitativním datům?
3. V jaké fázi se budou integrovat jednotlivé typy dat?
4. Použije se nějaká obecná teoretická perspektiva?

V některých typech smíšeného výzkumu se používají na úvod kvalitativní metody sběru dat, po jejich shromáždění a analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku v rámci statistického šetření a potom se provede do-
datečně hloubkové dotazování vybraných účastníků šetření. Tomuto postupu se říká výzkum pomocí míchání metod.

Druhý typ smíšeného výzkumu představuje výzkum na základě smíšeného modelu. V tomto typu výzkumník využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. V zjednodušeném třífázovém modelu výzkumného procesu se nejdříve určují výzkumné otázky, pak

se shromažďují data a nakonec se analyzují. Tyto kroky mají v kvalitativním a kvantitativním výzkumu zhruba následující strukturu.

Cíle výzkumu: Typické cíle kvalitativního výzkumu jsou explorace a popis případů, typické cíle kvantitativního výzkumu jsou statistický popis, predikce nebo verifikace příčinných hypotéz.

Typy dat: Kvantitativní výzkum se opírá především o standardizovaná kvantifikovatelná data, kvalitativní výzkum se zabývá texty, slovy a obrazy.

Typy analýzy a interpretace: Kvantitativní výzkum zahrnuje statistickou analýzu, kvalitativní výzkum používá interpretativní metody hledáním témat a pravidelností v narativních datech.

Můžeme mixovat typy výzkumných otázek již v přípravné fázi a plánovat zodpovězení jak explorativních otázek, tak testování hypotéz. Také je možné míchat různé přístupy ke sběru dat tím, že do dotazníku zařadíme uzavřené otázky (např. typu ano/ne) i otevřené otázky (jaký je váš názor na tento typ výuky?). Také ve fázi analýzy dat můžeme využít různé přístupy. Například zkoumáme narativní data jak kvalitativně (hledáním témat), tak kvantitativně tím, že provedeme kvantitativní obsahovou analýzu (počítáním určitých slov a hledáním kontingencí jejich výskytu). Také můžeme sbírat pouze kvalitativní data, ale analyzovat je pouze kvantitativně.

PŘÍKLAD 2.4

Hodnocení dvou způsobů výuky EBM

Bradley a kol. (2005) kvalitativním způsobem interpretovali výsledky randomizovaného kontrolovaného pokusu s cílem vyhodnotit dva typy výuky základů medicíny založené na vědecky doložených faktech (EBM, Evidence based medicine). EBM je definována jako důkladné, explicitní a kritické využívání nejlepších dostupných výzkumných informací při provádění rozhodnutí o péči o individuálního pacienta. Proces EBM sestává z pěti kroků:

1. formulování klinické otázky;
2. shromáždování evidence z příslušné oblasti výzkumu;
3. kritické vyhodnocení získaných informací;
4. aplikování evidence do praxe;
5. vyhodnocení provedené aplikace.

Výzkumníci posuzovali dva typy jednosemestrální výuky základů EBM pro mladé lékaře v desátém semestru pregraduální výuky – samostatně řízenou výuku pomocí e-metod a řízenou výuku pomocí seminářů s úvodními přednáškami a diskusemi v malých skupinách. Do dvou skupin bylo náhodně rozděleno 192 studentů. V jedné skupině byla použita e-metoda výuky pomocí počítačových programů, v druhé skupině metoda pomocí seminářů a diskusí ve skupinkách. Výsledky měření několika výzkumných parametrů (kritické dovednosti, znalosti metody EBM a postoj k jejímu uplatnění) byly vyhodnoceny po skončení výuky pomocí běžných statistických metod. Tato analýza neukázala žádné rozdíly.

Hlavní výzkumné otázky kvalitativní části měly tuto podobu: 1. Byly jednotlivé výukové programy správně aplikovány? 2. Jaké zkušenosti měli studenti i učitelé při jednotlivých typech výuky? 3. Jak se lišily zkušenosti studentů a učitelů v jednotlivých typech výuky? 4. Jaké byly anticipované a první zkušenosti studentů s využitím EBM? 5. Jak je možné využít získaných výsledků pro další kurzy EBM?

Výzkumníci využili několik metod pro sběr dat. Všichni studenti vyplnili dotazník s uzavřenými a otevřenými otázkami. Odpovědi na dotazníky od prvních zkoumaných skupin studentů (výzkum probíhal celkem čtyři semestry pro různé kohorty studentů) ovlivnily způsob dotazování a organizace skupinových diskusí, které byly provedeny s ostatními skupinami studentů. U prvních skupin studentů provedli výzkumníci také zúčastněné pozorování výuky. Pozorování se využilo pro vyhodnocení vyučovacího procesu a výběr kandidátů pro podrobnější rozhovory. Podrobné rozhovory se provedly celkem s 12 studenty, kteří rovnoměrně zastupovali oba typy výuky. Výzkumníci také provedli rozhovory s jednotlivými učiteli. Dohromady byly uspořádány tři skupinové rozhovory s počtem 5 účastníků ve skupinách. Záznamy z rozhovorů byly dvěma výzkumníky ručně kódovány a tematicky analyzovány v několika fázích, než se dospělo k identifikaci výsledných zásadních témat. Rozpory při analýze se řešily pomocí diskuse. Při analýze výzkumníci použili seznam předem připravených témat, poznatky z různých pedagogických teorií a výsledky předchozích výzkumů, které shrnuli v úvodu práce. Do výzkumné zprávy byly zařazeny celé citace odpovědí studentů, jež dokumentovaly jednotlivé postoje a zkušenosti z výuky.

Použití smíšených metod se vyznačuje několika přednostmi. V předchozích odstavcích jsme upozornili, že kvalitativní a kvantitativní přístupy se mohou vzájemně doplňovat. Této okolnosti můžeme tedy využít v jedné výzkumné akci. Držíme se fundamentálního principu smíšeného výzkumu, který říká, že je rozumné sbírat a analyzovat data pomocí několika metod takovým způsobem, že vzniklá směs nebo kombinace dat a výsledků využívá síly a komplementarity jednotlivých přístupů.

Metaforicky tento princip vyjádřili Lincoln a Guba (1985) na příkladu rybářských sítí. Jestliže má rybář k dispozici několik sítí a v každé z nich je několik velkých děr, pak je lepší, když rybář poškozené síť navzájem překryje a použije tak jednu síť, kterou získá lepší úlovek než použitím jednotlivých sítí odděleně.

2.5 Souhrn

V sociálněvědním výzkumu se uplatňují dvě základní formy výzkumu.

Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejruznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.

Kvantitativní výzkum probíhá více strukturovaně a používá spíše deduktivní postupy vědecké metody. Soustřeďuje se na popis variability předem definovaných proměnných, které vymezují, co budeme pozorovat a zachycovat. Cílem je testování hypotéz a teorií.

V poslední době se věnuje pozornost využití kombinace přístupů kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Mluvíme o smíšených plánech výzkumu a smíšených výzkumných metodách. V dalších kapitolách probereme pozadí vzniku metodologie kvalitativního výzkumu a kvalitativních postupů. Při výkladu uvedeme mnoho příkladů.

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.: *Analysing 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 (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