



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza

Author: Stanisław Juszczak

Citation style: Juszczak Stanisław. (2017). Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza. W: M. Dudzikowa, S. Juszczak (red.), "Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją : jak sobie z nimi radzić?" (S. 56-79). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

■ Stanisław Juszczyk
Uniwersytet Śląski

Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza

Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki

Struktura metodologii ogólnej odznacza się wzorowym porządkiem i usystematyzowaniem treści, jednoznacznością terminologiczną, jednak wśród innych dyscyplin z zakresu nauk społecznych, np. dyscyplin pokrewnych, z którymi od wielu lat współpracuje pedagogika, czyli psychologią i socjologią, które uporządkowały już dawno swe metodologie, a w nich terminologie, pedagogika cechuje się beztrąską w używaniu pojęć, można w niej wyodrębnić wiele nurtów, a w nich prądów metodologicznych. Polska pedagogika stała się wielonurtowa, polifoniczna i heterogeniczna, jak pisze Zbigniew Kwieciński¹, czyli jest dyscypliną złożoną, niejednorodną, wielopłaszczyznową i wieloparadygmatyczną, charakteryzującą się wielością podejść teoretyczno-metodologicznych, co jest naturalne dla nauk antropologicznych. Zadajemy sobie pytanie: czy pedagogika jest jedna, czy jest ich wiele? Dziś, po wieloletnich dyskusjach, mówimy o wielokierunkowym postrzeganiu pedagogiki zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. W związku z tym mówimy o różnych szkołach metodologicznych w pedagogice. Niejednorodność i złożoność pedagogiki staje się często źródłem błędów popełnianych nie tylko przez początkujących badaczy.

¹ Z. KWIECIŃSKI: *Rozwój pedagogiki i jego wrogowie. Perspektywa ćwierćwiecza+*, wykład wygłoszony 11 maja 2016 roku na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Tym, co różni pedagogikę od psychologii i socjologii, są przede wszystkim subdyscypliny, których pedagogika obejmuje co najmniej kilkanaście, a które rozwijały się nierównomiernie w poszczególnych okresach. Gdyby wziąć pod uwagę lata 60. i 70. XX wieku, to najbardziej dynamicznie rozwijały się wtedy: pedagogika pracy lansowana przez zespół kierowany przez prof. Tadeusza Nowackiego oraz dydaktyka ogólna rozwijana przez prof. Wincentego Okonia i jego współpracowników oraz uczniów z Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 80. i 90. byliśmy świadkami silnego rozwoju pedagogiki społecznej związanego z przebiegającymi transformacjami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi. Tutaj nie wyróżniamy już zdecydowanie dominującego ośrodka akademickiego, ale na pewno można mówić o ośrodkach poznańskim i katowickim, a następnie toruńskim, bydgoskim i gdańskim. W tych latach co prawda mówiło się już o rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej, ale nie mówiono o pedagogice przedszkolnej, tylko raczej o wychowaniu przedszkolnym czy edukacji przedszkolnej, podkreślając jej charakter praktyczny, a nie naukowy. Lata 90. i początek XXI wieku to dynamiczny rozwój nowej subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika medialna rozwijana intensywnie w poprzednich dekadach w USA i Niemczech, co doprowadziło kilka lat temu do powstania w Polsce nowej dyscypliny: nauki o mediach.

W latach 60. XX wieku pedagogika starała się wyeksponować swój aspekt praktyczny, następne lata można określić jako działania związane z „unaukowieniem” pedagogiki, co wiązało się głównie z przenoszeniem na jej grunt metod i koncepcji badawczych z nauk przyrodniczych sprzyjających utrwalaniu się modelu pozytywistycznego w pedagogice, następnie rozwijaniu tzw. uproszczonego empiryzmu, wartościowania metod badawczych i ich wyników, brakiem głębszej refleksji metodologicznej, wzrostem zróżnicowania terminologicznego poprzez zapożyczenia z dyscyplin współpracujących z pedagogiką, asymetrią rozwoju koncepcji metodologicznych w poszczególnych dyscyplinach pedagogicznych (np. rozwój pedagogiki pracy, dydaktyki ogólnej, pedagogiki społecznej a rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej czy pedagogiki przedszkolnej) prowadzącą do niejednorodności w naukach o wychowaniu.

Kolejne zjawisko sprzyjające niejednorodności pedagogiki to tzw. drugi przełom antypozytywistyczny² będący wynikiem zarówno zmian i przewartościowań w filozofii nauki oraz przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych w Polsce związanych z postępującymi procesami indywidualizacji i pluralizacji. Doprowadziło to do zwiększenia się

² J. SZACKI: *Obiektywizm i subiektywizm w socjologii*. W: *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*. Red. H. KOZAKIEWICZ, E. MOKRZYCKI, J. SIEMIEK. PWN, Warszawa 1989.

liczby podejść teoretyczno-metodologicznych w naukach o wychowaniu, ponieważ pojawiły się pierwsze doniesienia z badań jakościowych, nie traktowanych już jako badania alternatywne, ale badania równoprawne i jak pisał D. Urbaniak-Zajac i Jacek Piekarski, dlatego, że „podejście jakościowe stało się przejawem krytyki społecznej, prowadzonej na polu nauki”³. Można powiedzieć, że podejście jakościowe pojawiło się jako reakcja na modernistyczny obiektywizm, jako opozycja wyjaśnianie – opisywanie (*Erklaren – Verstehen*), przyczynowość – hermeneutyka, liczby – słowa czy pomiar – interpretacja. Badania w paradygmacie jakościowym miały usunąć obawy, że poza obszarem badań znajdzie się to, co jest istotą życia społecznego⁴. Z dzisiejszej perspektywy można mówić o polskiej tradycji badań biograficznych i etnograficznych. Pierwsze prowadził i opisał przed laty Florian Znaniecki wraz z Williamem Thomasem w monografii *Chłop polski w Europie i Ameryce*. W badaniach zastosowano podejście subiektywne związane z postrzeganiem „oczyma uczestników” zjawiska społecznego, wykorzystując autobiografie opisywanych osób, ich listy i pamiętniki, w ten sposób przedstawiając losy polskich emigrantów przebywających w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Druga tradycja związana jest z badaniami etnograficznymi prowadzonymi w Australii, Oceanii, Wyspach Triobriandzkich i Melanezji przez antropologa społecznego, etnologa i socjologa polskiego pochodzenia Bronisława Malinowskiego (1884–1942), który opublikował znaczące studia pt. *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji* oraz *Argonauci zachodniego Pacyfiku*. Z badaniami B. Malinowskiego ściśle związana jest tzw. obserwacja uczestnicząca (zwana także antropologiczną czy etnograficzną), którą prowadził jako etnolog w badanej grupie etnicznej, badając ją bezpośrednio, „od środka”, mówiąc jej językiem, będąc ubrany jak tubylcy i stosując się do ich zwyczajów i tradycji. Do dziś niedoświadczeni badacze uważają, że np. nauczyciel przedszkola czy nauczyciel w klasie szkolnej, obserwując dzieci czy uczniów, prowadzi obserwację „uczestniczącą”. Jakkolwiek już przed laty Stanisław Palka napisał, że nauczyciel nie jest członkiem zespołu klasowego, a zatem nie może prowadzić obserwacji uczestniczącej, najwyżej obserwację bezpośrednią, jawną lub niejawną⁵. Moż-

³ Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. *Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001, s. 20.

⁴ C.G. BOEREE: *Qualitative methods workbook*, 2004; <http://webpace.ship.edu/cgboer/qualmeth.html> [dostęp: 15.12.2009].

⁵ S. PALKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 57. Zob. też. A. SOSNOWSKI: *Obserwacja uczestnicząca. Osiągnięcia i perspektywy*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Red. K. GOSTOWSKI, K. LUTYŃSKA. IFiS PAN, Warszawa 1985, s. 119–132.

liwe są cztery warianty obserwacji uczestniczącej: pełnoprawny uczestnik, uczestnik jako obserwator, obserwator jako uczestnik, wyłączny obserwator⁶.

Pedagogika prowadzi badania nie tylko na temat procesu wychowania, ale wielu innych zagadnień. Pedagogowie korzystają często z osiągnięć metodologicznych innych dyscyplin nauk społecznych, a także przyrodniczych, co sprzyja wysokiemu prawdopodobieństwu popełnienia błędu przez badacza, na którego czyhają liczne pułapki. W związku z tym powinien on starać się w swej procedurze metodologicznej postępować tak, aby zredukować liczbę potencjalnych błędów.

Korygowanie procesu badawczego

Jak pisze Wojciech Czakon: „Kluczowym, choć nie jedynym i nie najważniejszym kryterium oceny badań naukowych, jest rygor metodologiczny. Przesądza on bowiem jednocześnie o jakości warsztatu badacza, jakości badań oraz wiarygodności rezultatu”⁷. Na niskim poziomie ogólności oznacza to ocenę rzetelności gromadzenia danych oraz ich interpretacji, a na poziomie wysokim oznacza ocenę badań ze względu na koncepcję prawdy, za którą opowiedział się badacz. W związku z tym konieczne staje się korygowanie procesu badawczego. Proces badawczy w każdej z dyscyplin naukowych jest procesem cyklicznym oraz samokorygującym⁸. Badacze weryfikują w sposób logiczny i empiryczny wstępne wnioski czy też hipotezy dotyczące procesu badawczego. Jeżeli wnioski zostaną odrzucone, to zamiast nich zostaną sformułowane nowe. W procesie formułowania wniosków badacze na nowo oceniają wszystkie operacje badawcze. Może się zdarzyć, że wstępne wnioski zostaną odrzucone nie dlatego, że były nietrafne, ale z powodu błędów w przeprowadzonych operacjach badawczych. Wnioski mogą zostać odrzucone nawet wtedy, gdy są prawdziwe, jeżeli procedury sprawdzania trafności i weryfikacji (np. plan badawczy, pomiar czy analiza danych) są niekompletne. Aby zminimalizować ryzyko odrzucenia prawdziwych wniosków, bada-

⁶ Zob. S. JUSZCZYK: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 170.

⁷ W. CZAKON: *Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu*. „Organizacja i Kierowanie”, nr 1(161)/2014, s. 51.

⁸ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. HORNOWSKA. Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 37.

cze przed sformułowaniem nowych wniosków powinni ponownie analizować każdy etap procesu badawczego i jest to przesłanie dla młodych adeptów badań pedagogicznych. To stanowi o samokorygującym charakterze metodologii badań. Teorie nie mają tej cechy, gdyż ich celem jest dostarczanie raczej wyjaśnień niż dyrektyw ponownego analizowania ich podstawowych twierdzeń.

Należy także zaznaczyć, że zwykle analizowany proces badawczy jest procesem wyidealizowanym, tzn. jest racjonalną rekonstrukcją praktyki badawczej. Rekonstrukcja idealizuje logikę nauki w tym sensie, że pokazuje nam, co byłoby, gdyby została ona wyekstrahowana i w najwyższym stopniu oczyszczona. Większość naukowców nie działa całkowicie i doskonale logicznie, nawet najlepsze badania nie są wolne od bardzo ludzkiego odbiegania od tematu⁹ i uprzedzeń badacza związanych np. z pochodzeniem z określonej szkoły metodologicznej czy z drogą kariery naukowej.

W metodologii badań społecznych stosuje się wiele kryteriów oceny rygoru metodologicznego. Można tutaj wymieni: strategię badawczą, dobór próby, cechy pomiaru, zaawansowanie technik statystycznej weryfikacji danych¹⁰, do których dodano jeszcze: wielkość próby, rodzaj zmiennej zależnej, analizę czynnikową oraz miary rzetelności i trafności¹¹. Jednak waga wymienionych kryteriów nie jest równa, kryteria te są pomocne w naukach eksperymentalnych, ale już w mniejszym stopniu nadają się do badań bardzo złożonych układów zmiennych i wreszcie przedstawione kryteria zgodne są z paradygmatem pozytywistycznym poznania rzeczywistości, nie biorąc pod uwagę empatii, uczuć jednostki i relacji międzyludzkich.

Każde badanie naukowe ma charakter zarówno algorytmiczny, jak i heurystyczny, gdyż udział twórczego myślenia jest jego nieodłączną i niezbywalną częścią. Jednocześnie twórcza swoboda jest ograniczona przez wymogi metodologiczne dyscyplinujące myślenie i praktykę badawczą. Narzędziem badania w naukach społecznych jest ludzki umysł i nie da się całkowicie oddzielić badanego (umysłu) od badających (umysłów). Badana rzeczywistość nie „istnieje”, ale jest „tworzona” subiektywnie i społecznie. Badacze realizujący swe eksploracje w paradygmacie post-

⁹ K.R. POPPER: *Normal Science and Its Danger*. In: *Criticism and the Growth of Knowledge*. Eds. I. LAKATOS, A. MUSGRAVE. Cambridge University Press, New York 1970, s. 10–11.

¹⁰ D.F. TERPSTRA: *Evaluating selected organization development interventions: The state of the art*. „Group & Organization Management”. Vol. 7/1982, no. 4, s. 402–417.

¹¹ R.W. WOODMAN, S.J. WAYNE: *An investigation of positive-findings bias in evaluation of organization development interventions*. „Academy of Management Journal”. Vol. 28/1985, no. 4, s. 889–913.

pozytywizmu poszukują danych pozwalających, w ich opinii, lepiej zrozumieć dążenia, przekonania, wartości oraz poznawcze i symboliczne działania osób poddanych badaniom¹².

Badania potwierdzające, weryfikujące subiektywne zniekształcenia

W pedagogice, socjologii i psychologii najczęściej wykorzystuje się badania częściowe (tylko w badaniach oświatowych prowadzi się badania pełne). Wnioski z badań częściowych są jedynie hipotetyczne, natomiast z badań ciągłych można formułować stwierdzenia kategoryczne.

Tego rodzaju badania prowadzone na podstawie przyjętych założeń metodologicznych pozwalają następnie stwierdzić, czy i w jakim stopniu dana hipoteza jest zgodna z badaną rzeczywistością. Jednak takiego rezultatu nie osiąga się w wyniku jednego badania. Z reguły konieczne są wielokrotne badania kontrolne, porównawcze, potwierdzające uzyskane poprzednio wyniki. Aby dana hipoteza stała się twierdzeniem dającym np. początek nowej teorii naukowej, konieczne są badania potwierdzające uzyskane przez innych badaczy lub zespoły badawcze. Ma to na celu obiektywizację wyników badań i eliminację lub ograniczenie ewentualnych subiektywnych zniekształceń, jakie zdarzają się poszczególnym badaczom.

Zdaniem Władysława Jacka Paluchowskiego podstawowym kryterium decydującym o tym, czy dany rodzaj poznawania zasługuje na miano poznawania naukowego, jest wiarygodność i obiektywność. Wiarygodność w badaniach ilościowych zapewnia reprezentatywny dobór osób uczestniczących w badaniu, stosowanie narzędzi o ustalonej rzetelności i trafności, algorytmizacja (automatyzowanie) procedury analizy danych i ograniczanie (eliminowanie) zaangażowania badacza, bo tylko on może być źródłem braku obiektywizmu. W badaniach jakościowych dąży się do maksymalizacji refleksyjnego stosunku badacza do podejmowanych przez niego subiektywnych decyzji i redukcji wynikających z niego potencjalnych błędów¹³. W badaniach o orientacji jakościowej szczególną trudnością staje się unikanie stronniczości (tendencji) przy zbieraniu i interpretowaniu danych, ponieważ zakłada się, że badacz

¹² E. MURPHY, R. DINGWALL, D. PARKER, P. WATSON: *Qualitative research methods in health technology assessment: A review of the literature*. „Health Technology Assessment”. Vol. 2/1998, no. 16, s. 47–50.

¹³ W.J. PALUCHOWSKI: *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe*. „Roczniki Psychologiczne”. T. 13/2010, nr 1, s. 15.

jest „stroną” interpretującą współtworzone dane. Według Stainara Kvale’a obiektywność w badaniach jakościowych można rozumieć na trzy sposoby: jako wymóg wolności od uprzedzeń, jako wymóg intersubiektywnej sprawdzalności i powtarzalności wyników badania oraz jako wymóg wykrywania w badaniu istoty badanego obiektu¹⁴. Obiektywność w sensie wymogu intersubiektywnej sprawdzalności i powtarzalności to także konieczność upubliczniania procedur oraz wyników badania. Obiektywna procedura to taka, która dotyczy meritum sprawy i nie ma charakteru powierzchownego. Zdaniem Elżbiety Hornowskiej badacz formułuje hipotezę nie tylko dotyczącą tego, jakie czynniki wpływają na określany przedmiot, ale też porządkującą je pod względem istotności, by dotrzeć do tego, co owo zjawisko tworzy. Wyjaśnić więc zjawisko to tyle, co ujawnić jego istotę i pokazać, w jaki sposób dzięki okolicznościom ubocznym istota ta prowadzi do wystąpienia owego zjawiska¹⁵.

Jednak zdarza się, że badacze w sposób całkowicie dowolny, metodą prób i błędów, wykorzystują strategie badawcze, metody i materiały empiryczne, do których mają dostęp, co prowadzi w praktyce do odrzucenia jakichkolwiek reguł metodologicznych¹⁶. W rezultacie rozwiązanie problemu przekształca się w zaprzeczenie jego istnienia lub doprowadza do takiego rozluźnienia kryteriów, że nie pozwalają na odróżnienie prac naukowych od innych.

Analiza pojęć, zróżnicowanie terminów używanych w pedagogice

Przedyskutujmy szerzej proces konceptualizacji pojawiający się na początkowym etapie badań, czyli określanie pojęć, inaczej wskazanie, co badacz ma na myśli, używając danego terminu w badaniach. Konceptualizację można traktować jako proces określenia obserwacji i pomiarów,

¹⁴ S. KVALE: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przekł. i red. nauk. S. ZABIŃSKI. Trans Humana, Białystok 2004, s. 73–75.

¹⁵ E. HORNOWSKA: *Operacjonalizacja wielkości psychologicznych. Założenia – struktura – konsekwencje*. „Monografie Psychologiczne”. T. 60. Ossolineum, Wrocław 1989.

¹⁶ G. KLEINING, H. WITT: *Discovery as basic methodology of qualitative and quantitative research*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” [on-line journal], no. 2(1)/2001, <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.hta> – 12.07.2005; H.K. CRAWFORD, M.L. LEYBOURNE, A. ARNOTT: *How we ensured rigour in a multi-site, multi-discipline, multi-researcher study*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” [on-line journal], no. 1(1)/2000, <http://qualitative-research.net> – 12.07.2005.

które nadają pojęciom konkretne znaczenie dla celów badań. Konceptualizacja wymaga określenia wskaźników pojęcia i opisanego jego wymiarów. Definicje operacyjne precyzują, jak będą mierzone zmienne odnoszące się do określonego pojęcia.

Jedną z cech pedagogiki jest jej niejednoznaczność terminologiczna wynikająca z zapożyczeń z innych dyscyplin naukowych, objawiająca się używaniem przez badaczy różnych określeń tych dla samych rzeczy, stanów czy procesów. Prowadzi to nie tylko do wielu nieporozumień, ale i do podziału środowiska w stosunku do dwojakiego traktowania pedagogiki: jako (spójnej) dyscypliny lub zbioru subdyscyplin. Dobrze obrazuje to poniższy cytat z pracy Czesława Majorka opublikowanej w 1987 roku:

Albo środowisko naukowe polskich humanistów zaakceptuje różnicowanie się dyscyplin i subdyscyplin, co w zasadzie oznaczałoby zgodę na scjentystyczną koncepcję podziału nauk według kryteriów: specyficzny przedmiot badań, metodologia i tworzenie własnych teorii, a w następstwie eksponowanie „subdyscyplinarnej” specyficzności, albo też zgodzi się na scalanie subdyscyplin w jedną dziedzinę wiedzy, co z kolei nie będzie wymagało precyzyjnego i jednoznacznego określenia przedmiotu badań, będzie aprobatą otwartości granicy dziedzinowej na przenikanie się innych dyscyplin oraz przyzwoleniem na eklektyzm teoretyczny i metodologiczny¹⁷.

Problem ten podnosiła także w 1995 roku Danuta Drynda, odnosząc się do historii wychowania jako dyscypliny naukowej¹⁸.

Zdefiniowanie używanych pojęć jest bardzo ważnym i jednocześnie trudnym etapem w projekcie badań. Można przytoczyć wiele przykładów, że w pracach pedagogów polskich i zagranicznych używane są pojęcia „pokrewne” na scharakteryzowanie tej samej rzeczy, przedmiotu, zjawiska czy procesu¹⁹. Prowadzi to zbyt swobodnego traktowania pojęcia i niezrozumienia go lub mylnego rozumienia przez innego badacza czy badaczy. W wielu dyskusjach prowadzonych na przykład w gronie spe-

¹⁷ C. MAJOREK: *Przewyciężenie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania*. W: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 6. Red. S. PALKA. Kraków 1987.

¹⁸ D. DRYNDA: *W poszukiwaniu koncepcji historii wychowania jako dyscypliny naukowej w Polsce drugiej połowy XX wieku*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. JAMROŻAK. Poznań 1995, s. 21.

¹⁹ Zob. H.-H. KRÜGER: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. SZTOBRYN. GWP, Gdańsk 2005, s. 254, w której użyto „podobnych” pojęć: *historia pedagogiki, historia edukacji, historiografia edukacyjna czy historyczne badania oświatowe*.

cialistów z zakresu jednej z subdyscyplin w naukach społecznych trwa często gorący spór o definicje wybranych pojęć wynikający z różnych perspektyw postrzegania określonego zjawiska lub procesu. Te spory stają się jeszcze bardziej złożone w przypadku ustalania konsensusu przez reprezentantów różnych subdyscyplin należących do danej dyscypliny naukowej. Dziś, w okresie intensywnego rozwoju badań nie tylko interdyscyplinarnych, ale coraz częściej badań transdyscyplinarnych (cross-dyscyplinarnych), spory definicyjne nabierają bardzo istotnego wymiaru, ponieważ badacze z zespołu transdyscyplinarnego muszą ustalić znaczenie używanych projekcie pojęć.

Abraham Kaplan²⁰ definiuje pojęcie jako „rodzinę koncepcji”, czyli konstrukt, który tworzy badacz. Pojęcia, takie jak *współczucie* i *uprzedzenia*, to konstrukty, które powstały z koncepcji nie tylko określonego badacza, ale także innych badaczy. Nie mogą być obserwowane ani bezpośrednio, ani pośrednio w świecie rzeczywistym, ponieważ są niemierzalne, wymyślił je badacz. Czyli koncepcje to obrazy mentalne, używane przez badacza jako syntetyczne sposoby gromadzenia obserwacji i doświadczeń, które mogą mieć ze sobą coś wspólnego. Odwołując się do tych koncepcji, badacz używa określonych pojęć. Pojęcia są konstrukcjami: odzwierciedlają uzgodnione znaczenie przypisywane terminom.

Abraham Kaplan wprowadził tutaj rozróżnienie trzech klas rzeczy, które badacz mierzy w badaniach empirycznych. Pierwsza klasa to przedmioty bezpośrednio obserwowalne: można je łatwo obserwować w sposób bezpośredni, np. kolor kwiatu czy krzyżyk zaznaczający odpowiedź w kwestionariuszu. Druga klasa obejmuje przedmioty obserwowalne pośrednio, wymagające „stosunkowo bardziej wyrafinowanych i pośrednich obserwacji”²¹. Zaznaczenie przez respondenta w metryczce rodzaju płci pozwala nam na pośredni odczyt, że mamy do czynienia z kobietą lub z mężczyzną. Podobnie analiza archiwaliów pozwala badaczowi na śledzenie minionych działań społecznych lub edukacyjnych. Trzecią klasę przedmiotów obserwowalnych stanowią konstrukty – twory teoretyczne oparte na obserwacji, lecz nieobserwowalne ani bezpośrednio, ani pośrednio. Znakomitym według A. Kaplana przykładem jest współczynnik inteligencji IQ. Został on matematycznie skonstruowany na podstawie obserwacji odpowiedzi na wiele pytań wchodzących w skład testu na inteligencję. Nikt nie jest w stanie bezpośrednio obserwować IQ. W konkluzji można stwierdzić, że pojęcia są konstrukcjami wyprodukowanymi z procesu wzajemnego uzgadniania obrazów mentalnych (koncepcji). Każdy człowiek posiada nagromadzone przez lata obserwa-

²⁰ A. KAPLAN: *The Conduct of Inquiry*. Chandler, San Francisco 1964, s. 64.

²¹ Tamże, s. 55.

cje i doświadczenia, które wydają się wzajemnie powiązane. Jakkolwiek obserwacje są realne, chociaż subiektywne (wynika to z cech osobowościowych jednostki), to sformułowane na ich podstawie pojęcia są jedynie tworam i mentalnymi. Określenia (terminy) powiązane z koncepcjami są tylko narzędziami stworzonymi dla celów systematyzacji i komunikacji. Zdaniem Earla Babbie'ego²² badacz może wpaść w pułapkę wiary, że terminy oznaczające konstrukty mają jakieś wewnętrzne znaczenie, że nazywają jakieś prawdziwe byty istniejące w rzeczywistości. Niebezpieczeństwo rośnie, gdy badacz zaczyna traktować te terminy poważnie i usiłuje je precyzować. Niebezpieczeństwo staje się jeszcze większe, gdy pojawiają się eksperci, którzy usiłują udowodnić różne aspekty pojęcia, dochodzi wtedy do sytuacji, że badacz poddaje się sugestii „autorytetu”.

Implikacje sformułowania problemu badawczego

Wybór problemów badawczych, a co za tym idzie – wybór procedury badań, wyznaczony jest głównie przyjmowanym przez badacza paradygmatem i jego ontologicznymi i epistemologicznymi założeniami. Początkujący badacz, czyli magistrant, a nawet doktorant, podejmujący badanie jakościowe czy ilościowe, nie zawsze potrafi rozróżnić problem badawczy od dyskutowanego powszechnie w mass mediach problemu społecznego, politycznego, edukacyjnego czy kulturowego. Zmiana społeczna, ekskluzja czy inkluzja społeczna, pauperyzacja, asynchroniczność rozwoju, dominacja określonych doktryn politycznych, popularność partii politycznej czy premiera, proces kształcenia i kształtowania umiejętności, kultura medialna czy intermedialna są zagadnieniami bardzo ważnymi, nie dostarczają jednak bezpośrednio problemów badawczych do badań jakościowych. Nie stronią od podejmowania takich tematów badacze podejmujący badania ilościowe. Często także badacze podejmujący oba typy badań formułują problem badawczy obejmujący zbyt znaczący obszar niewiedzy, a zatem przekraczający możliwości pojedynczego badacza. Nie tylko dlatego, że perspektywa badawcza jest zbyt szeroka i badacz jej nie podoła, bowiem jego możliwości, czas i zasoby są ograniczone, ale także dlatego, że badacz może popełnić błąd redukcjonizmu, wykluczając zmienne związane z inną dyscypliną naukową, niż

²² E. BABBIE: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. BETKIEWICZ i in. PWN, Warszawa 2004, s. 143.

ta, którą reprezentuje i w której jest kompetentny²³. Podjęty zbyt szeroki problem badawczy nie zawsze zatem może zostać należycie zgłębiony. Dlatego należy formułować problemy o mniejszej perspektywie badawczej, które badacz może przeanalizować z różnych punktów widzenia, szczegółowo opisując ich różne aspekty, prowadząc do uzyskania wartościowych poznawczo wyników badań.

Przeanalizujmy jeszcze dwie opinie na temat prawidłowości formułowania problemu badawczego. Stanisław Palka uważa, że badacz przed sformułowaniem problemu powinien mieć określoną wiedzę na temat badanego faktu, zjawiska czy obiektu, czerpaną bądź z dotychczasowego dorobku wiedzy naukowej, bądź z obserwacji i analizy rzeczywistości. Uniknie dzięki temu formułowania problemów w postaci niewłaściwych pytań odbierających sens planowanym badaniom²⁴. Zdaniem Zygmunta Ziemińskiego każde pytanie ma jakieś założenie; pytanie wówczas ma sens, gdy założenie jest prawdziwe, czyli zgodne z rzeczywistością. „Twierdzenie, które zakłada się, stawiając na serio dane pytanie, nazywamy założeniem danego pytania. Jeśli to założenie jest niezgodne z rzeczywistością, mówimy, że pytanie to jest pytaniem niewłaściwie postawionym. Na takie pytanie nie można udzielić oczekiwanej przez pytającego odpowiedzi [...]”²⁵. Nazywamy to czasami błędem fikcyjności problemu badawczego, wokół którego badacz formułuje pytania narzędziowe do ankiety, wywiadu, rozmowy czy dyspozycji do obserwacji lub analizy dokumentów albo wytworów działania. Respondenci mogą zaznaczać wtedy inne podpowiedzi, niż zaznaczyliby w przypadku prawidłowo sformułowanego pytania badawczego, a stąd prawidłowych pytań czy dyspozycji narzędziowych. Badacz powinien pamiętać, aby wokół każdego ze szczegółowych pytań badawczych konstruować po kilka pytań czy dyspozycji do każdego z narzędzi badawczych. W tym miejscu należy przypomnieć, że to rodzaj i treść pytania badawczego determinują dobór metod i technik badawczych (w badaniach ilościowych funkcję tą spełnia hipoteza) pozwalających, po przeanalizowaniu wyników badań, na udzielenie na nie odpowiedzi.

Przeanalizujmy przykład uproszczeń wynikający ze zbyt ogólnego problemu badawczego i zastosowania badań ilościowych. W teorii zarządzania organizacją wskazuje się np. często, że tzw. zakłócenia procesu komunikacji są główną przyczyną problemów funkcjonowania organizacji. Bliższa analiza tego zjawiska może doprowadzić do stwierdze-

²³ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo ŚWSZ, Katowice 2005, s. 52.

²⁴ S. PALKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk 2006, s. 13.

²⁵ Z. ZIEMBIŃSKI: *Logika pragmatyczna*. PWN, Warszawa 2002, s. 130.

nia, że trudności te są wynikiem braku umiejętności komunikacyjnych wśród pracowników organizacji, prowadzącego do nieprawidłowych interakcji społecznych i zawodowych. Podobna sprawa dotyczy analizy „sprawności organizacyjnej” zdeterminowanej jakością funkcjonowania administracji w organizacji. Sondażowe badania ilościowe, uśredniając przebieg zjawisk, nie wskażą ważnych przyczyn wadliwego funkcjonowania organizacji. Natomiast badania jakościowe mogą wskazać rzeczywisty przebieg zjawisk w określonej organizacji. Przykładem mogą być etnograficzne badania pomieszczeń klasowych przeprowadzonych przez Hugh Mehana²⁶ oraz procesu podejmowania decyzji w systemie edukacyjnym przeprowadzone przez Aarona Cicourela i Johna Kitsuse’a²⁷, które przyczyniły się w dużym stopniu do odkrycia tego, co rzeczywiście dzieje się wewnątrz szkoły jako organizacji edukacyjnej. Połączenie obu typów badań może dostarczyć wielu interesujących informacji dla dyrektorów szkół, kuratoriów, a także urzędników ministerstwa edukacji.

Błędy ekologizmu, indywidualizmu i redukcjonizmu

Zdaniem Chavy Frankfort-Nachmias i Davida Nachmiasa²⁸ badacz, formułując problem, musi rozważyć tzw. jednostki analizy, tj. określić, jakie są podstawowe elementy badanego zjawiska. Jednostka (czy inaczej „poziom”) analizy warunkuje wybór planu badawczego, metod zbierania danych oraz metod analizy danych. Dlatego badacz powinien odpowiedzieć sobie na wiele pytań typu: Czy problem badawczy dotyczy spostrzeżeń, postaw czy zachowania? Czy badacz powinien koncentrować się na jednostkach czy grupach, instytucjach czy społeczeństwach? W zasadzie nie ma żadnych ograniczeń dotyczących wyboru jednostek analizowanych w badaniach naukowych. Jednakże kiedy badacz dokonał już wyboru, musi dostosować procedury badawcze, zwłaszcza poziom i zakres uogólnień oraz sformułowań teoretycznych tak, aby były one zgodne z wybranymi jednostkami analizy. Ta część analizy ma istotne znaczenie, gdyż jednostki analizy posiadają na tyle

²⁶ H. MEHAN, *Learning Lessons: Social Organizations in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge 1979.

²⁷ A. CICOUREL, J. KITSUSE: *The Educational Decision-Makers*. Bobbs Merrill, New York 1963.

²⁸ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych...*, s. 68–69.

unikatowe właściwości, że przechodzenie od jednej jednostki do drugiej może być źródłem błędów. Uogólnienia wyników badań, w których jednostkami analizy były pojedyncze osoby, i uogólnienia badań dużej grupy osób mogą być całkowicie różne. Podstawową przyczyną tych niejasności jest podobieństwo pojęć wykorzystywanych do opisywania badanych właściwości; pojęć, które mogą się różnić swoimi obserwowanymi odniesieniami w zależności od jednostki analizy. Na przykład pojęcie „sukces” może być wykorzystywane do wyjaśniania odczucia takich odrębnych jednostek analizy, jak poszczególne osoby, grupy i organizacje. Z tego powodu konsekwencje behawioralne „sukcesu” mogą być odmienne dla różnych osób: pracownika, szefa zespołu pracowniczego, dyrektora, całej organizacji, polityka i jego sztabu wyborczego, ucznia lub studenta. W przypadku nauczyciela akademickiego będziemy raczej używać pojęcia „satisfakcji” z pracy pedagogicznej, realizacji „misji” upowszechniania wyników najnowszych badań naukowych i ścisłego wiązania ich z procesem dydaktycznym, satisfakcji z kształcenia młodej kadry naukowej, opieki nad nią czy w końcu tworzenia „szkoły” naukowej, poprzez promowanie doktorów, wspieranie habilitacji i starań o uzyskanie tytułu naukowego swoich uczniów. Podobne odczucia mogą dotyczyć pojęcia „odkrywanie rzeczywistości”, ma ono podobny sens, ale inny wymiar dla dziecka, adolescenta czy człowieka dorosłego, posiadającego określoną już wiedzę wstępną i ukształtowane umiejętności.

Badacze powinni określić jednostki analizy również ze względów metodologicznych. Otóż jeżeli określona korelacja jest badana na pewnym poziomie analizy lub dla określonej jednostki (np. grup), a wyniki będą przenoszone na inny poziom (np. jednostek), to łatwo o popełnienie błędu we wnioskowaniu. Stąd przenoszenie wniosków z bardziej złożonej jednostki analizy (np. grupy, społeczeństwa, narodu) na prostszą jednostkę analizy (np. poszczególnych ludzi), czyli z poziomu wyższego na niższy może być obarczone błędem ekologiczmu (lub błędem ekologicznym). Przeciwny proces, czyli wyprowadzania wniosków o grupach, społeczeństwach czy narodach bezpośrednio z danych dotyczących zachowań jednostki, nazywamy błędem indywidualizmu (czasami błędem redukcjonizmu). Mamy tutaj do czynienia z postrzeganiem i wyjaśnianiem złożonych zjawisk w kategoriach jednego wąskiego pojęcia lub zbioru pojęć. Badacz „redukuje” to, co w rzeczywistości jest złożone, do prostego wyjaśnienia. Redukcja „uśrednia” wyniki badań, usuwa subtelności, czyli czynniki drugo- i trzeciorzędne, które jednak często inicjują zjawisko, nadają mu określony sens, a nawet determinują jego przebieg²⁹.

²⁹ Tamże, s. 68.

Błąd ekologiczny rozumowania odnoszący się do grup, zbiorów lub systemów (czyli czegoś większego niż jednostka) wynika stąd, że dowiadując się czegoś o jednostce zbiorowej („ekologicznej”), w pośredni sposób dowiadujemy się także o poszczególnych jednostkach tej zbiorowości. Nasze rozumowanie może być jednak zbyt uproszczone, co prowadzi czasem do powstania istotnych rozbieżności między wnioskami z badań a obiektywną rzeczywistością, dlatego analiza przeprowadzona tylko na jednym poziomie prowadzić może do błędu ekologiczmu. W pedagogice mediów często podmiotem badań jest jednostka, wtedy nasze rozważania mają często charakter jakościowy. W celu dokonania uogólnień badacz powinien poszerzać jednak próbę badawczą, biorąc pod uwagę jej warstwy i grona oraz charakteryzujące je zmienne, a to prowadzi do realizacji badań ilościowych. Dyskusja wyników badań powinna mieć natomiast charakter ilościowo-jakościowy.

Błąd indywidualizmu lub redukcjonizmu popełnia także badacz mający skłonność do poszukiwania odpowiedzi tylko na pewne pytania, unikając poszukiwań odpowiedzi na inne, często bardzo ważne. W badaniach wielu złożonych zjawisk socjologie biorą pod uwagę jedynie aspekty socjologiczne, psychologowie psychologiczne, a pedagogowie jedynie aspekty pedagogiczne, prowadząc w ten sposób odpowiednio do redukcjonizmu socjologicznego, psychologicznego lub pedagogicznego. Z tego powodu redukcjonizm sugeruje przewagę określonych zmiennych nad innymi. Błędy ekologiczmu i redukcjonizmu mogą mieć miejsce także wtedy, gdy badacz weźmie pod uwagę niewłaściwe jednostki analizy. Eliminacja błędu ekologiczmu i redukcjonizmu zbliża badacza do analizowanej rzeczywistości, w przeciwnym przypadku subiektywizm badacza prowadzi do fałszywego wizerunku eksplorowanej rzeczywistości.

W badaniach empirycznych projektowanych i realizowanych na przykład w ramach pedagogiki mediów nasz ogląd rzeczywistości musi być szerszy, czyli powinniśmy uwzględnić w procedurze operacjonalizacji aspekty pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne, bez względu na to, czy podmiotem badań jest jednostka, czy też grupa ludzi, czy osoby dobierane były do badań w sposób intencjonalny (celowy), czy też losowy (jaki był operat losowania?). W badaniach edukacji na odległość czy procesu kształcenia osób z określonymi niepełnosprawnościami, komunikacji człowieka z mediami i wielu innych musimy brać pod uwagę szeroki wachlarz pytań charakterystycznych nie tylko dla poszczególnych subdyscyplin z nauk o wychowaniu, ale często dla poszczególnych dyscyplin z dziedziny nauk społecznych.

Dobór próby do badań jako punkt krytyczny w ich projektowaniu

Dobór próby zarówno w badaniach typu ilościowego, jak i jakościowego nie jest zagadnieniem trywialnym, ale staje się kluczowym (krytycznym) problemem w projektowanych badaniach.

W badaniach naukowych dobór próby badanej ma charakter probabilistyczny lub nieprobabilistyczny. Dobory nieprobabilistyczne stosowanie są rzadziej i należą do nich: przypadkowy dobór próby (chcących poddać się badaniom), dobór przypadkowy losowy (np. sondaż telefoniczny), celowy dobór próby (charakterystyczny dla badań jakościowych, np. próba ekspercka), próba okolicznościowa (np. uczniowie lub studenci badani przez swych nauczycieli), próba kwotowa (zbliżenie się do rozkładu w populacji generalnej, subiektywność i liczne błędy). W probabilistycznym doborze próby rozróżniamy dobór losowy, a badacz musi podać operat losowania, np. dobór losowy prosty, według tablic liczb losowych, dobór systematyczny, dobór warstwowy proporcjonalny i nieproporcjonalny, dobór grupowy czy dobór próby do naturalnego eksperymentu pedagogicznego.

Kluczowe znaczenie ma dobór próby w badaniach jakościowych, nieumiejętnie zrealizowany może niestety powiększać subiektywność badań.

Jak pisze Howard Becker

[...] nie można badać każdego przypadku, którym badacz się interesuje, ani też nie powinien tego pragnąć. Każde naukowe przedsięwzięcie zmierza do odnalezienia czegoś odnoszącego się do wszystkiego, co składa się na określoną kategorię, dzięki niewielu przykładom, tak aby wyniki badania dawały możliwość tworzenia uogólnień w odniesieniu do wszystkich uczestników klasy przypadków. Musimy określić próbę, aby przekonać ludzi, że wiemy coś o całej klasie³⁰.

W badaniach jakościowych rozróżniamy bardziej sformalizowane metody doboru próby oraz metody w większym stopniu celowe, a zatem bardziej elastyczne, których logika jest diametralnie inna niż w badaniach standaryzowanych. Badacz powinien jasno określić dobór przypadków i materiałów do analizy. Dobór ten może odbywać się na różnych poziomach, np. może to być dobór miejsc, ludzi, zdarzeń czy materiałów, w zależności od treści i formy problemu badawczego i zdeterminowanych tym sformułowaniem problemu metod badawczych. Dobór

³⁰ H. BECKER: *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research while Doing It*. Chicago University Press, Chicago 1998, s. 67.

próby polega nie tylko na selekcjonowaniu pojedynczych przypadków (jednostki, grupy czy instytucje, które uczestniczą w przebiegu pewnego zjawiska ogólnego, wpływającego na ich funkcjonowanie i losy), ale też na wybieraniu ich elementów (np. wybrania fragmentów wypowiedzi, materiałów). Zdobycie dostępu do terenu badawczego oraz obecnych w nim ludzi może nastęrczać badaczowi określonych trudności i dlatego powinno być przez niego starannie zaplanowane³¹.

Celowy dobór próby w badaniach jakościowych pozwala nie tylko na wybór przypadku ze względu na to, że odzwierciedla on pewną cechę lub proces, które interesują badacza, ale także uwzględnia krytyczne spojrzenie na wskaźniki występujące w populacji, którą chce on badać, a dobór próby powinien je uwzględniać. Ważna jest też trafność doboru próby. Dlatego wnioski z tych badań dotyczą jedynie tej próby oraz określonego czasu i miejsca, w którym badania zostały przeprowadzone. Jednak w życiu społecznym czynniki subiektywne odgrywają zasadniczą rolę i wszelkie ich przejawy są niezbędnym źródłem wiedzy o procesach społecznych. Michael Patton wskazuje na następujące sposoby celowego doboru próby:³² (a) połączyć w próbie celowej przypadki ekstremalne, aby spojrzeć na brzegowe charakterystyki zjawiska, (b) alternatywnie można poszukiwać przypadków typowych, aby zjawisko badać w samym jego środku, (c) należy zapewnić maksymalną zmienność w próbie, aby uchwycić zmienność i różnorodność w obszarze pola badawczego, (d) można dobierać przypadki według stopnia intensywności cech, procesów lub doświadczeń, (e) wybierać przypadki kluczowe (ang. *critical cases*), w których badane procesy czy doświadczenia ujawniają się, zdaniem specjalistów, w sposób szczególnie przejrzysty, (f) najlepiej mogą ilustrować wyniki badania przypadki obrazowe (ang. *sensitive cases*), (g) kryterium dogodności, wskazuje na dobór przypadków najłatwiej dostępnych dla badacza.

Badacz, określając obiekt, wokół którego będzie koncentrował swe zainteresowania badawcze, dokonuje wyboru pod wpływem konkretnej teorii: wskazując na określone jednostki, wydarzenia lub procesy, ujawnia określony kontekst teoretyczny. Wraz ze wzrostem zrozumienia zjawisk społecznych, edukacyjnych czy kulturowych badacz jest w stanie wybierać przypadki na podstawie podobnych założeń teoretycznych.

Dobór próby następuje zawsze na początku realizacji procesu badawczego. Jednak w przypadku badań jakościowych sprawa doboru próby jest bardziej elastyczna niż w przypadku badań ilościowych. Zdaniem

³¹ U. FLICK: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. TOMANEK. PWN, Warszawa 2012, s. 70.

³² M.Q. PATTON: *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage, London 2002 (wyd. 3).

Jennifer Mason „Teoretyczny lub celowy dobór próby stanowi zestaw procedur, w ramach których badacze interaktywnie manipulują analizami, teoriami oraz technikami doboru próby, w dużo szerszym zakresie niż w statystycznych metodach doboru próby”³³. Elastyczność doboru próby może doprowadzić do:

- zwiększenia liczebności próby w sytuacji pojawienia się nowych czynników;
- dobrania małej próby na początku badań, a następnie jej poszerzenia w celu przetestowania pojawiających się uogólnień;
- poszerzenia próby, gdy początkowe uogólnienia skłaniają do poszukiwania nowych przypadków odchyłeń.

Manipulacje próbą badawczą umożliwiają poszukiwanie przypadków zbliżonych, a także kontrastujących. Tym samym proces badawczy rozwija się, a w jego końcowej fazie analizowane są przypadki będące elementami szerszej całości, stąd Pertti Alasuutari porównuje ten proces do działania klepsydry³⁴. Prowadzone w ten sposób badania etnograficzne w mniejszym stopniu prowadzą do uogólnień, które są typowe dla sondaży diagnostycznych, a w większym stopniu do ekstrapolacji pokazującej, że analiza łączy się z obiektami znajdującymi się nie tylko w najbliższym zasięgu, pozwalając w ten sposób lepiej uchwycić procedurę typową dla badań jakościowych. Zgodnie z tym założeniem nie ma znaczenia punkt, który przyjmujemy za początek badania zjawiska społecznego, gdyż podstawowe struktury porządku społecznego można odnaleźć w dowolnym miejscu.

Są jednak sytuacje, w których można uogólniać na podstawie badań jakościowych³⁵:

- łącząc badania jakościowe ze wskaźnikami ilościowymi dotyczącymi populacji;
- poprzez celowy dobór próby, na który mają wpływ czas oraz zasoby;
- przez teoretyczny dobór próby na podstawie pewnego konstruktów teoretycznego;
- przez odwołanie się do modelu analitycznego, zgodnie z którym zdolność tworzenia uogólnień jest obecna w każdym przypadku.

W badaniach fokusowych dobór próby oznacza zasadniczo sposób kompletowania grup podporządkowany pytaniom badawczym oraz zamierzonym porównaniom. Te ostatnie powinny określić, ile grup ma objąć badanie oraz jak duża powinna być każda z nich. Cechy grup – takie jak jednorodność czy różnorodność – także powinny zostać okreś-

³³ J. MASON: *Qualitative Researching*. Sage, London 1996, s. 100.

³⁴ P. ALASUUTARI: *Researching Culture*. Sage, London 1995, s. 156.

³⁵ D. SILVERMAN: *Prowadzenie badań jakościowych*. PWN, Warszawa 2008, s. 179.

lone zgodnie z zainteresowaniami badawczymi i celem badań. Tak jak w przypadku wywiadów, warto zaplanować kilka etapów doboru próby³⁶, przy czym kryteria zmieniają się albo są precyzowane po przebadaniu pierwszej próby lub kilku pierwszych prób³⁷. W badaniach fokusowych za pojedynczy przypadek często uznaje się całą grupę, a nie jej uczestników. Odnalezienie właściwych przypadków oznacza dobranie grup obejmujących osoby, które mają szczególne związki z przedmiotem badania i są odpowiednio zróżnicowane pod względem prezentowanych opinii i postaw. Analizujemy skład grupy, treści prowadzonych w nich dyskusji oraz ich przebieg³⁸.

W przypadku wywiadów indywidualnych konstrukcja grup może stanowić wynik określonego doboru próby, w którym dobieranie ludzi następuje ze względu na wyróżnione cechy, takie jak płeć, wiek czy zawód, prowadząc do powstania grup w obrębie próby. Dobieranie przypadków i ich porównywanie zawsze opiera się na jawnym lub milczącym konstruowaniu grup³⁹.

Konstruowanie grup ma również miejsce w badaniach etnograficznych i obserwacji uczestniczącej, kiedy musimy określić, czy grupa społeczna jest odpowiednia ze względu na cele badania. Określając dobraną zbiorowość na użytek badań jako pewną wspólnotę czy kulturę, konstruujemy grupę z jednostek, które same niekoniecznie postrzegają siebie oraz innych badanych jako członków tej samej grupy⁴⁰.

Interesująco przedstawia się dobór próby w postaci dokumentów czy tekstów⁴¹ lub obrazów⁴², ponieważ tworzymy ich kolekcję: archiwum, zbiór materiałów. Dobór próby w postaci dokumentów opiera się tutaj w dużym stopniu na odnalezieniu właściwych wzorów tych dokumentów, które umożliwiają udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze. Materiały kompletowane są na początku analizy, a następnie poszerzamy ich zbiór z powodu odkrytych braków lub uzyskanych wyników. Nie dokonuje się więc tutaj selekcji osób czy sytuacji, aby poprzez ich metodyczne badania skonstruować zestaw danych, lecz korzysta się z już istniejących materiałów, które selekcjonuje się na potrzeby ana-

³⁶ Zob. R. BARBOUR: *Doing Focus Groups*. Sage, London 2007.

³⁷ U. FLICK: *Projektowanie badania jakościowego...*, s. 148.

³⁸ Zob. R. BARBOUR, *Doing Focus Groups...*

³⁹ U. FLICK: *Projektowanie...*, s. 65.

⁴⁰ Zob. M. ANGROSINO: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Przeł. M. BRZORZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. PWN, Warszawa 2010.

⁴¹ T. RAPLEY: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Przeł. A. GAŚSIOR-NIEMIEC. PWN, Warszawa 2010.

⁴² M. BANKS: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Przeł. P. TOMANEK. PWN, Warszawa 2009.

lizi. Kolejność jest tutaj odwrócona: najpierw dysponujemy materiałami, potem dokonuje się wyboru spośród nich, a następnie wykorzystuje się określone metody czy techniki badawcze w celu ich analizy.

Przesadna wiara w wyniki badań ankietowych

W wielu subdyscyplinach pedagogicznych wykorzystujemy w badaniach empirycznych metodę sondażu diagnostycznego, a w niej najczęściej techniki ankietowania, wywiadu i obserwacji. Sondaż wydaje się najpopularniejszą metodą badań. Chciałbym jednak odnieść się do wartości poznawczej odpowiedzi ankietowanych respondentów. Niestety ankieta bada głównie opinie, nastawienia, postawy czy preferencje, które respondenci zmieniają z upływem czasu, a także w wyniku działania określonych czynników czy okoliczności. Może badać także motywy i oczekiwania na przyszłość. Dlatego uznajemy ankietę za niesamodzielną technikę badawczą i sugerujemy badaczom korzystanie z zasady triangulacji metod/technik badawczych, prób, danych i teorii, a czasami ujęć różnych badaczy podczas badań dotyczących jednego zagadnienia⁴³. Wyniki ankiety powinny zatem zostać zweryfikowane np. ankietą skierowaną do innego kręgu respondentów, pozostających jednak w relacji do respondentów z pierwszego badania ankietowego, lub ta sama próba powinna być zbadana poprzez użycie innej techniki badawczej. Dziś coraz częściej nawet w naukowych publikacjach socjologicznych obserwujemy, że ankieta mająca charakter weryfikujący/falsyfikujący hipotezy (a zatem niemająca jedynie charakteru diagnostycznego) nie jest już jedyną techniką badawczą prezentowaną w artykułach, ponieważ łącznie z nią występują uzupełniające techniki badawcze, których wyniki w znaczący sposób weryfikują się wzajemnie, dlatego interpretacja jakościowa wyników badań może być pełniejsza, a sądy badacza mogą być formułowane na wyższym poziomie ufności. Jedyne fakty, których może dostarczyć kwestionariusz ankiety, mogą mieścić się w metryczce respondenta, zawierając dane społeczno-demograficzne, jednak w ankietach internetowych należy te dane analizować z dużą powściągliwością.

⁴³ S. JUSZCZYK: *Badania jakościowe w naukach społecznych...*, s. 77–78. Zob. J. CRESWELL et al.: *Advanced Mixed Methods Research Design*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. TASHAKKORI, Ch. TEDDLE. Sage, Thousand Oaks 2003, s. 209–240.

Należy przypomnieć, że ankieta powinna być skierowana do dużej próby respondentów, a statystyka podaje, że powinna być spełniona nierówność $N > 30$ (w przypadku uzyskania mniejszej liczby zwrotów wypełnionych kwestionariuszy należy zamienić ankietę na wywiad pisemny)⁴⁴. Im większa próba, tym bardziej rzetelne możemy otrzymać wyniki, należy jednak pamiętać, że w większej próbie opinia przeważnie bywa podzielona. Ważny staje się także kontekst, w jakim występuje zadawane w kwestionariuszu pytanie, a sposób jego sformułowania może wpłynąć bezpośrednio na zaznaczoną odpowiedź. Mimo zakładanej obiektywności badacz może nie ustrzec się emocji zawartych w pytaniach. Rzetelność wypowiedzi respondenta zależy bezpośrednio od jego chęci zaznaczenia prawdziwej odpowiedzi⁴⁵.

Często zdarza się, że nawet w pracach doktorskich obserwujemy w kwestionariuszach ankiet tzw. pytania otwarte. Jest to działanie błędne, ponieważ ankieta jest techniką badań ilościowych, a odpowiedzi respondentów na pytania otwarte powinny być analizowane jak odpowiedzi w wywiadzie swobodnym lub teksty, czyli w sposób jakościowy. W ankiecie powinny znaleźć się jedynie pytania o kafeterii zamkniętej czy półotwartej.

Konstruując kwestionariusz ankiety, badacz musi zwrócić uwagę na wiele zagadnień. Zadając pytania zasadnicze i wskazując na możliwe odpowiedzi (ma tutaj miejsce realizacja dwóch funkcji: (1) respondent dowiadyuje się o intencjach badacza, (2) a tzw. odpowiedzi potwierdzają kompetencje badacza w zakresie eksplorowanego problemu, zachęcając respondentów do kompletnego wypełnienia ankiety – jednak odpowiedzi nie powinny mieć charakteru sugerującego, wymuszającego skojarzenia i powinny stwarzać swobodę wypowiedzi), badacz często nie wyczerpuje wątków i nie zadaje pytań dodatkowych, uzupełniających uzyskane dotychczas odpowiedzi. Nie powinien także formułować pytań ogólnikowych, wieloznacznych czy wielowątkowych, ponieważ respondent czuje się zdezorientowany i nie wie, jak ma odpowiedzieć. Kolejnym błędem jest to, że język używany przez badacza w ankiecie często jest daleki od języka przeciętnego respondenta, co prowadzi do niezrozumienia pytania, intencji badacza i w rezultacie do mylnie zaznaczonej odpowiedzi. Przecież nie tylko pytania, ale i problemy przedstawiane w ankiecie mogą być w różny sposób rozumiane przez respondentów.

⁴⁴ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 128–139, 242.

⁴⁵ F. STERNIK, L. STERNIK: *Ocena opinii i panujących nastrojów*. W: Tychże: *Psychologia*. Warszawa 1960; S. NOWAK: *Metodologia badań społecznych*. PWN, Warszawa 1985.

W związku z tym można stwierdzić, że konstrukcja dobrego kwestionariusza ankiety, zawierającego pytania weryfikujące wcześniejsze odpowiedzi respondentów, to duża sztuka.

Konkluzje

Przedstawione powyżej szkiecowe sytuacje występujące w projektowaniu i realizacji badań pedagogicznych nie wyczerpują możliwości popełnienia przez badacza błędów, a liczba możliwych pułapek zwiększa się wraz z rozwojem metodologii badań pedagogicznych oraz rozwojem jej subdyscyplin. Po pierwsze związane jest to z dużą niejednorodnością pedagogiki, jej wielodyscyplinowością, wieloparadygmatycznością, wielokierunkowością, współpracą z wieloma dyscyplinami, w tym przyrodniczymi, a stąd częstymi zapożyczeniami terminologicznymi oraz korzystaniem z technik badawczych innych dyscyplin, a także z dynamicznym rozwojem zjawisk, procesów, a nawet zdarzeń, stymulowanym nowymi zmiennymi. W związku z tym błędy stają się nieuniknione, ale powtarzalność procesu badawczego, dyskusje w grupie prowadzącej badania, permanentne weryfikacje otrzymanych wyników oraz ostrożność w formułowaniu wniosków czy sądów, mogą liczbę tych błędów zmniejszyć i sprzyjać omijaniu pułapek epistemologicznych, ontologicznych i metodologicznych.

Szczególnie głębokiej refleksji metodologicznej należy poddać wyniki badań jakościowych wykazujących elastyczną strukturę. Każde z nich jest inne, niepowtarzalne, do każdego z nich należy podchodzić nie rutynowo, ale w taki sposób, jakby to było pierwsze poważne badanie, do którego należy przygotować się z niezmierną troskliwością, uwagą, odrzucając stereotypy i uprzedzenia. Wnikliwa obserwacja osób uczestniczących w eksplorowanym zjawisku, empatia, zwracanie uwagi na emocje i świat przeżyć wewnętrznych osób badanych to szkoła życia, która staje się szkołą metodologiczną uczącą pokory, eliminującą trywializację zjawiska, ale jednocześnie zbliżającą badacza do konstruowania coraz bardziej wyrazistego wizerunku rzeczywistości, a zatem zbliżającego go do prawdy.

Bibliografia

- ALASUUTARI P.: *Researching Culture*. Sage, London 1995.
- ANGROSINO M.: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Przeł. M. BRZORZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. PWN, Warszawa 2010.
- BABBIE E.: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. BETKOWSKI i in. PWN, Warszawa 2004.
- BANKS M.: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Przeł. P. TOMANEK. PWN, Warszawa 2009.
- BARBOUR R.: *Doing Focus Groups*. Sage, London 2007.
- BECKER H.: *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research while Doing It*. Chicago University Press, Chicago 1998.
- BOEREE C.G.: *Qualitative methods workbook*, 2004, <http://webspaceship.edu/cgboer/qualmeth.html> [dostęp: 15.12.2009].
- CICOUREL A., KITSUSE J.: *The Educational Decision-Makers*. Bobbs Merrill, New York 1963.
- CRAWFORD H.K., LEYBOURNE M.L., ARNOTT A.: *How we ensured rigour in a multi-site, multi-discipline, multi-researcher study*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” [on-line journal], no. 1(1)/2000, <http://qualitative-research.net> [dostęp: 12.07.2005].
- CRESWELL J. et al.: *Advanced Mixed Methods Research Design*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. TASHAKKORI, Ch. TEDDLER. Sage, Thousand Oaks 2003.
- CZAKON W.: *Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu*. „Organizacja i Kierowanie”, nr 1(161)/2014.
- DRYNDA D.: *W poszukiwaniu koncepcji historii wychowania jako dyscypliny naukowej w Polsce drugiej połowy XX wieku*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. JAMROŻAK. Eruditus, Poznań 1995.
- FLICK U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. TOMANEK. PWN, Warszawa 2012.
- FRANKFORT-NACHMIAS Ch., NACHMIAS D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. HORNOWSKA. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- HORNOWSKA E.: *Operacjonalizacja wielkości psychologicznych. Założenia – struktura – konsekwencje*. „Monografie Psychologiczne”. T. 60. Ossolineum, Wrocław 1989.
- JUSZCZYK S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo ŚWSZ, Katowice 2005.
- JUSZCZYK S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- KAPLAN K.: *The Conduct of Inquiry*. Chandler, San Francisco 1964.
- KLEINING G., WITT H.: *Discovery as basic methodology of qualitative and quantitative research*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” [on-line journal], no. 2(1)/2001, <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.hta> [dostęp: 12.07.2005].

- KRÜGER H.-H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. SZTOBRYN. GWP, Gdańsk 2005.
- KVALE S.: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przeł. i red. nauk. S. ZABIELSKI. Trans Humana, Białystok 2004.
- KWIECIŃSKI Z.: *Rozwój pedagogiki i jego wrogowie. Perspektywa ćwierćwiecza+*, wykład wygłoszony 11 maja 2016 roku na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- MAJOREK C.: *Przewyciężenie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania*. W: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 6. Red. S. PALKA. Kraków 1987.
- MASON J.: *Qualitative Researching*. Sage, London 1996.
- MEHAN H.: *Learning Lessons: Social Organizations in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge 1979.
- MURPHY E., DINGWALL R., PARKER D., WATSON P.: *Qualitative research methods in health technology assessment: A review of the literature*. „Health Technology Assessment”. Vol. 2/1998, no. 16.
- NOWAK S.: *Metodologia badań społecznych*. PWN, Warszawa 1985.
- PALKA S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk 2006.
- PALUCHOWSKI W.J.: *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe*. „Roczniki Psychologiczne”. T. 13/2010, nr 1.
- PATTON M.Q.: *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage, London 2002 (wyd. 3).
- POPPER K.R.: *Normal Science and Its Danger*. In: *Criticism and the Growth of Knowledge*. Eds. I. LAKATOS, A. MUSGRAVE. Cambridge University Press, New York 1970.
- RAPLEY T.: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Przeł. A. GĄSIOR-NIEMIEC. PWN, Warszawa 2010.
- SILVERMAN D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. PWN, Warszawa 2008.
- SOSNOWSKI A.: *Obserwacja uczestnicząca. Osiągnięcia i perspektywy*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Red. K. GOSTOWSKI, K. LUTYŃSKA. IFiS PAN, Warszawa 1985.
- STERNIK F. i L.: *Ocena opinii i panujących nastrojów*. W: F. i L. STERNIK: *Psychologia*. Warszawa 1960.
- SZACKI J.: *Obiektywizm i subiektywizm w socjologii*. W: *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*. Red. H. KOZAKIEWICZ, E. MOKRZYCKI, J. SIEMIEK. PWN, Warszawa 1989.
- TERPSTRA D.F.: *Evaluating selected organization development interventions: The state of the art*. „Group & Organization Management”. Vol. 7/1982, no. 4.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- WOODMAN R.W., WAYNE S.J.: *An investigation of positive-findings bias in evaluation of organization development interventions*. „Academy of Management Journal”. Vol. 28/1985, no. 4.
- ZIEMBIŃSKI Z.: *Logika pragmatyczna*. PWN, Warszawa 2002.

Stanisław Juszczuk

Heterogeneity and complexity of paedagogy and the potential errors committed by a researcher

Summary

The work contains a suggestion that the most frequent reason for the epistemological and methodological errors in paedagogy is its heterogeneity and complexity, as well as the terminological borrowings from natural sciences and other disciplines of social sciences. A number of activities were suggested. When these suggestions will be applied by a researcher, they will make him or her avoid mistakes. These activities include: the correction of the research process, the realization of confirmatory research which verifies subjective distortions; an analysis of concepts whose purpose is to introduce consistency in the use of these concepts; there is also a description of the ways of avoiding the errors of ecologism, individualism and reductionism; the text also presents the implications of the formulation of the research problem and it describes the ways of selecting samples as a critical stage of the research process. The work concludes with reflections about the excessive credibility lent to the results of survey-based research.

Keywords: heterogeneity of paedagogy, complexity of paedagogy, epistemological and methodological errors, strategies associated with handling errors