

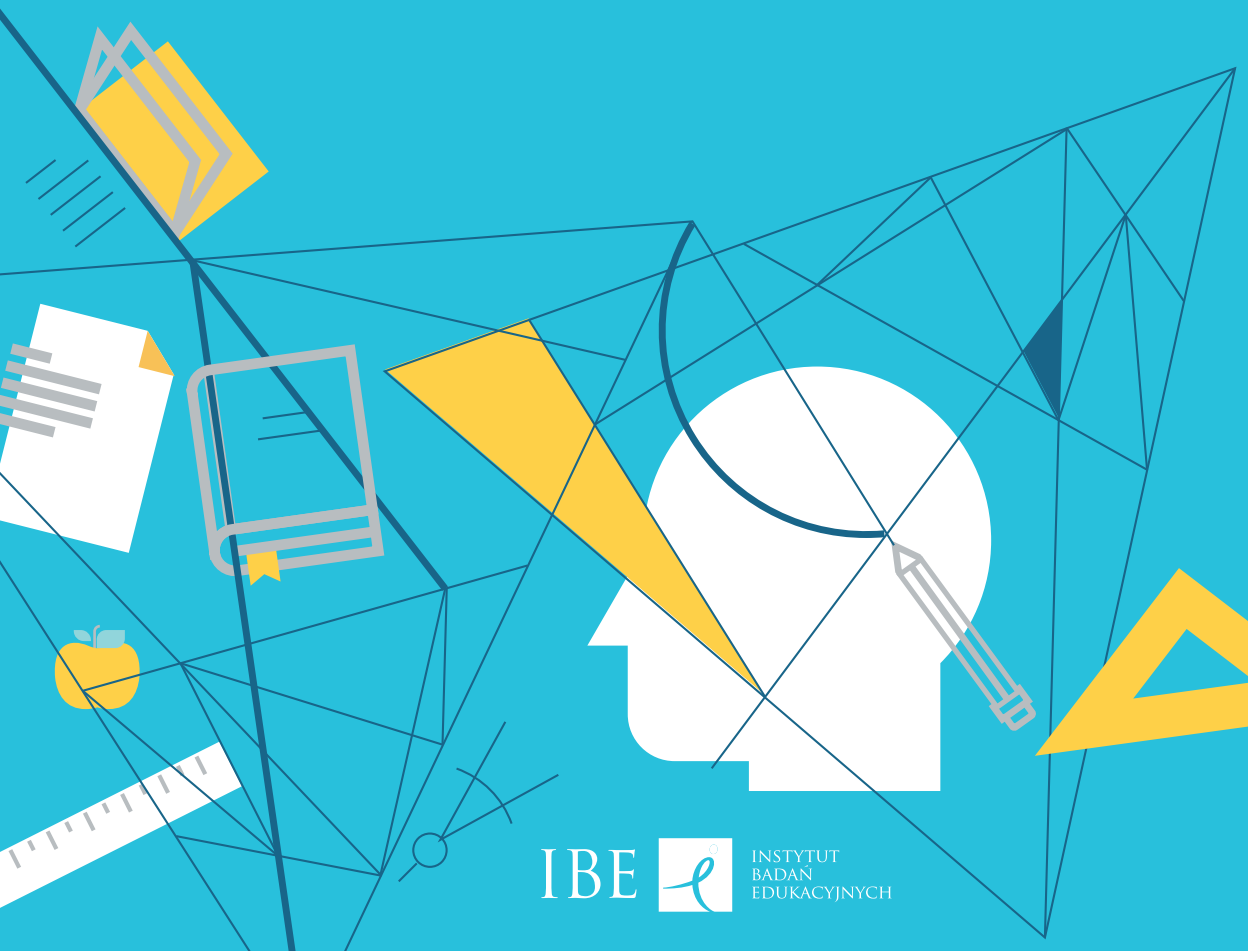
2_2023

KWARTALNIK 2023, 2(165)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278
cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Metodologia pedagogiki –
kontynuacja i zmiana



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

2_2023
KWARTALNIK 2023, 2(165)

KWARTALNIK NAUKOWY EDUKACJA

Temat numeru:

Metodologia pedagogiki – kontynuacja i zmiana

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2023

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PEKIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 *Słowo wstępne*
- 7 DZIACZKOWSKA LUCYNA
Orientacje w metodologii badań pedagogicznych i ich znaczenie w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów
- 17 MALEWSKI MIECZYŚLAW
Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności
- 31 DANILEWICZ WIOLETA
O pułapce dominującej narracji społecznej w badaniach nad rodziną. Kilka uwag na podstawie badań własnych
- 43 NOWAK MARIAN
Antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne podstawy oraz uwarunkowania decyzji w kwestii kontynuowania i zmiany w metodologii badań pedagogicznych
- 58 PASIKOWSKI SŁAWOMIR
Reprezentatywność i pobieranie próby – zerwania oraz kontynuacje w zakresie konceptualizacji
- 71 SZMIDT KRZYSZTOF J.
Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych
- 82 KORZENIECKA-BONDAR ALICJA, KUNAT BEATA
Rozwijanie umiejętności badawczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z metod badań jakościowych na studiach magisterskich
- 95 JUNCZYK TOMASZ
Metodologiczne wyzwania w ewaluacji międzynarodowych działań edukacyjnych na przykładzie projektu „EDU-ARCTIC – Engaging Students in STEM Education through Arctic Research”
- 107 SASIN MAGDALENA, JUSTYŃSKA MARTYNA, MAJEWSKA-OWCZAREK ANNA, MODRZEJEWSKA-ŚWIGULSKA MONIKA
Metoda ABR w badaniu opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni – przedstawienie projektu badawczego
- 121 WRÓBLEWSKA HALINA MONIKA
Między potencjałem a (samo)realizacją. Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów
- 132 ZDYBEL DOROTA
Fenomenografia jako klucz do świata dziecięcych koncepcji umysłu i poznania

Słowo wstępne

Dynamicznie zachodzące procesy życia społecznego i rozwój kultury prowadzą do szeregu zmian warunków życia oraz realizacji celów kształcenia i wychowania, potrzeba więc bardziej nowatorskiego i twórczego nastawienia badaczy edukacji, wychowania i kształcenia. Wymaga to oczywiście szerszej wiedzy metodologicznej i szeregu nowych kompetencji z zakresu diagnozowania, wartościowania i projektowania dydaktycznego czy wychowawczego.

Możemy zatem stwierdzić, że mamy do czynienia z dwoma tendencjami w podejściu współczesnych badaczy w obszarze edukacji:

- z jednej strony pozostawania w utrwalonych modelach tradycyjnych (czy też klasycznych modelach i orientacjach metodologicznych);
- z drugiej strony poszukiwania bardziej adekwatnych i oryginalnych metod, technik i narzędzi badań oraz metodologii, które usiłują podążać za współczesnymi wyzwaniami i uwarunkowaniami edukacji.

W ramach próby oglądu tej sytuacji w niniejszym numerze „Edukacji” za punkt wyjścia przyjęto dwa pytania:

- 1) Na czym polega (powinna polegać) kontynuacja metodologiczna w pedagogice?
- 2) Czym jest (może być) warunkowana i co wnosi zmiana w metodologii badań pedagogicznych?

Tego rodzaju dwubiegunowość proponowana dla współczesnych badań w pedagogice (kontynuacja–zmiana) wskazuje na zasadność zarówno pierwszego, jak i drugiego podejścia. Takie też przesłanie chcemy zawrzeć w publikowanych artykułach.

Do bieżącego numeru „Edukacji” wybraliśmy jedenaście artykułów, które wydają się najbardziej reprezentatywne i najlepiej odzwierciedlają podjętą problematykę oraz klimat współczesnych debat metodologicznych.

Proponowany zestaw tekstów otwiera artykuł prof. US – dr hab. Lucyny Dziaczkowskiej – pt. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych i ich znaczenie w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów*, którego przesłanie kontynuują i szczegółowo przybliżają kolejne artykuły: prof. dr. hab. Mieczysława Malewskiego (*Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności*), prof. UWb, dr. hab. Wiolety Danilewicz (*O pułapce dominującej narracji społecznej w badaniach nad rodziną. Kilka uwag na podstawie badań własnych*).

O podstawach i uwarunkowaniach decyzji pedagogów oraz kryteriach wyboru podejść badawczych traktuje artykuł ks. prof. dr. hab. Mariana Nowaka zatytułowany: *Antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne podstawy oraz uwarunkowania decyzji w kwestii kontynuowania i zmiany w metodologii badań pedagogicznych*, nawiązujący do trynitarnej i asymetrycznie uspołnionej antropologii, ontologii i aksjologii według koncepcji Janusza Gniteckiego i do systemu przeciwieństw Romano Guardiniego.

Problematykę reprezentatywności próby w badaniach oraz przejawów zarówno zerwania z tradycją, jak i jej kontynuowania w prowadzeniu badań podejmuje następnie prof. UŁ – dr hab. Sławomir Pasikowski – w artykule pt. *Reprezentatywność i pobieranie próby – zerwania oraz kontynuacje w zakresie konceptualizacji*. Natomiast prof. dr. hab. Krzysztof Szmidt ukierunkowuje się w swoim artykule zatytułowanym *Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół*

koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych na metody twórcze i skupia uwagę na badaniach twórczości w pedagogice i naukach społecznych.

Nie brakuje również opracowań ani studiów uszczegóławiających poszukiwania w obszarze pedagogiki problemów metodologicznych związanych z kształtowaniem młodych badaczy. Są to artykuły prof. UwB – dr hab. Alicji Korzenieckiej-Bondar oraz dr Beaty Kunat pt. *Rozwijanie umiejętności badawczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z metod badań jakościowych na studiach magisterskich*, a także dr. Tomasza Juńczyka pt. *Metodologiczne wyzwania w ewaluacji międzynarodowych działań edukacyjnych na przykładzie projektu „EDU-ARCTIC – Engaging Students in STEM Education through Arctic Research”*.

Konkretne przykłady poszukiwania, a następnie wyboru metody badań prezentują: dr Magdalena Sasin, mgr Martyna Justyńska, mgr Anna Majewska-Owczarek i dr Monika Modrzejewska-Świgulska w artykule pt. *Metoda ABR w badaniu opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni – przedstawienie projektu badawczego* oraz dr Dorota Zdybel w artykule pt. *Fenomenografia jako klucz do świata dziecięcych koncepcji umysłu i poznania*.

W numerze zamieściliśmy także artykuł prof. UwB – dr hab. Haliny Moniki Wróblewskiej – poświęcony podmiotowym zasobom i ich tworzeniu, zatytułowany *Między potencjałem a (samo)realizacją. Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów*.

Wyrażamy wdzięczność wymienionym Autorom, którzy przez uczestnictwo w debacie przeprowadzonej podczas VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki, a zwłaszcza przez przygotowanie artykułów zainspirowanych tą debatą przyczyniają się do pogłębienia refleksji dotyczącej metodologii pedagogiki pod kątem kontynuowania wypracowanych tradycji badań, jak również wskazania kryteriów zmian podyktowanych dążeniem do poszukiwania adekwatnych metod i podejść badawczych.

Do Redakcji kwartalnika „Edukacja” kierujemy słowa szczególnej wdzięczności za życzliwość i podjęcie decyzji w sprawie opublikowania wybranych artykułów z debaty prowadzonej podczas VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki. Dziękujemy również Zarządowi Głównemu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego za patronowanie temu działaniu.

Marian Nowak

Orientacje w metodologii badań pedagogicznych i ich znaczenie w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów

LUCYNA DZIACZKOWSKA*

Uniwersytet Szczeciński

Prezentowany tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o możliwości kształtowania myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów, czyli takiego ich namysłu nad rzeczywistością wychowawczą, który ma oparcie w teorii pedagogicznej i w niej znajduje życiodajne impulsy do refleksji nad praktyką wychowania, nad możliwymi jej przemianami. Kluczowa teza, która zostaje tu postawiona, wskazuje na potrzebę poszukiwania przez badaczy reprezentujących zróżnicowane orientacje w metodologii badań pedagogicznych prawdy o wychowaniu, zwłaszcza w jej wymiarach aksjologicznym i etycznym. Autorka wskazuje na pułapki i ograniczenia tych poszukiwań w poszczególnych orientacjach. Ukazuje również propozycje i przykłady rozwiązań badawczych proponowanych przez pedagogów reprezentujących różne orientacje metodologiczne, ukierunkowanych na krytyczne przybliżanie się do prawdy o wychowaniu albo osiągnięcie poziomu intersubiektywności w procesie uwiarygodniania wyników własnych poszukiwań naukowych.

SŁOWA KLUCZOWE: orientacje w metodologii badań pedagogicznych, prawda, myślenie teoretyczno-praktyczne.

Methodological Orientations in Educational Research and Their Significance for the Shaping of the Theoretical and Practical Thinking of Educators

The presented text serves as an attempt to answer the question about the possible ways of shaping the theoretical and practical thinking of educators, i.e., such considerations regarding the educational reality that are supported by educational theory and for which it provides vital impulses for reflection on educational practice and its possible transformations. The key thesis that has been formulated here indicates the need for researchers representing diverse methodological orientations in educational research to seek the truth about education (especially in its axiological and ethical dimensions). The author indicates the traps and limitations of such searches performed in each orientation. She also presents some proposals and examples of research solutions developed by educators representing different methodological orientations, aimed at critically approaching the truth about education or reaching the level of intersubjectivity in the process of giving credence to the results of their own scientific quest.

KEYWORDS: methodological orientations in educational research, truth, theoretical and practical thinking.

Wprowadzenie

Jednoznaczne zdefiniowanie wskazanych w temacie tych rozważań „orientacji w metodologii badań pedagogicznych” nie jest proste. W 1998 roku pod takim właśnie tytułem została wydana praca zredagowana naukowo przez Stanisława Palkę. Redaktor tej zbiorowej monografii we *Wstępie* wyjaśnił pośrednio tytułową kategorię: „ukazujemy dwa wielkie skrzydła badawcze współczesnej pedagogiki: badania hermeneutyczno-fenomenologiczne i badania empiryczne ilościowe i jakościowe” (Palka, 1998, s. 7). Palka wskazał owe „skrzydła” jako dwie zasadnicze orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Zatem dokonał tu wyróżnienia orientacji hermeneutyczno-fenomenologicznej oraz orientacji empirycznej. Ta pierwsza została tym samym przywrócona oficjalnie polskiej pedagogice po latach niefaski związanej z jej obecnością w twórczości naukowej przedwojennych klasyków polskiej pedagogiki, naznaczonej etykietą „pedagogiki burżuazyjnej”.

Określeń „orientacje metodologiczne” oraz „orientacje badawcze” używał w swoich pracach także Janusz Gnitecki (1945–2008). Wyróżniał on w całej pedagogice trzy obszary – „dziedziny”: 1) pedagogikę empiryczną – skupiającą się na wyjaśnianiu tego, co jest w rzeczywistości wychowawczej; 2) pedagogikę hermeneutyczną – przyjmującą zadanie fenomenologiczno-hermeneutycznej interpretacji wychowania i 3) pedagogikę prakseologiczną – zajmującą się poszukiwaniem warunków skuteczności działań wychowawczych. Odpowiednio do nich wskazywał na: 1) empiryczne orientacje w pedagogice, 2) orientacje hermeneutyczne, 3) orientacje prakseologiczne. W ich obszarze poszukiwał przeciwstawnych sobie podtypów: orientacji fundamentalnych – przyjmujących założenie o kreowaniu wiedzy pewnej – oraz antyfundamentalnych – akcentujących względność wiedzy (Gnitecki, 2006). Gnitecki swoją twórczością z zakresu metodologii badań pedagogicznych wyraźnie ożywił dyskusję na temat systematyzacji orientacji badawczych w tej dyscyplinie.

Istotne znaczenie w tej dyskusji odegrała również udostępniona polskiemu czytelnikowi monografia-podręcznik Heinza-Hermana Krügera pt. *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Autor ten nie używał wprawdzie pojęcia „orientacji w metodologii badań pedagogicznych”, ale posługiwał się terminem bliskoznacznym, choć o szerszym zakresie (wskazującym nie tylko na pedagogikę, ale na nauki o wychowaniu w ogóle). Mówiąc tu o „głównych kierunkach w naukach o wychowaniu”, wyróżnił: 1) pedagogikę humanistyczną, 2) empiryczną naukę o wychowaniu, 3) krytyczną naukę o wychowaniu (Krüger, 2005, s. 15–69). Propozycja Krügera jest dość czytelna w perspektywie tradycji uprawiania pedagogiki w Niemczech, a także w Polsce. Świadczy o tym przywołana wyżej propozycja Gniteckiego, choć dostrzegamy tu zasadniczą różnicę dotyczącą nieobecności w głównych typach wskazanych przez pedagoga polskiego krytycznej teorii wychowania. Ta bowiem w swoim zróżnicowaniu korzysta zarówno z badań empirycznych, jak i wypracowanych przez pedagogikę humanistyczną metod hermeneutyczno-fenomenologicznych, a także podejmuje wysiłek prakseologiczny polegający na wypracowaniu m.in. metody kształcenia emancypacyjnego – przede wszystkim w postaci toku kształcenia wyzwalającego. Niemal tożsama z propozycją Krügera jest typologia naukowej wiedzy o edukacji wskazana przez Teresę Hejnicką-Bezwińską. Autorka bowiem wyróżniła w jednej ze swoich prac: 1) wiedzę empiryczną, 2) wiedzę hermeneutyczną i 3) wiedzę emancypacyjną, akcentując przy tym, że ta pierwsza ukierunkowuje się na „instrumentalne wykorzystanie wyników badań”, druga „służy krytycznemu rozumieniu rzeczywistości edukacyjnej w określonej perspektywie poznawczej, świadomej swej kontekstualności”, trzecia „służy krytyce zastanego stanu z punktu widzenia określonych wartości, idei, celów” (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 148).

Powyższe propozycje można porównawczo zestawzić z innym ujęciem wiedzy o edukacji, oddającym perspektywę anglo-amerykańską, do której dość wyraźnie nawiązują dziś polscy pedagodzy. Można ją odnaleźć m.in. w ujęciu brytyjskiego naukowca – Mike’a Radforda. Zamiast o „orientacjach w badaniach pedagogicznych” pisał on o „perspektywach teoretycznych we współczesnych badaniach edukacyjnych”, zamiennie używając również pojęć „stanowiska”, a także „paradygmaty”. Radford (2003) wyróżnił: 1) stanowisko pozytywistyczno-realistyczne, 2) stanowisko pragmatyczno-interakcjonistyczne, 3) stanowisko konstruktywistyczno-interpretatywne. Głębsze ich rozumienie zostanie ukazane w dalszej części prezentowanego tekstu.

Jak wskazują powyżej przywołane przykłady, typologie orientacji/stanowisk/paradygmatów w metodologii badań pedagogicznych są zróżnicowane, a reprezentanci poszczególnych ich odmian przyjmują specyficzne założenia badawcze. W sposób oczywisty można tu założyć, że różnorodność w tym zakresie przynosi też zróżnicowane konsekwencje w myśleniu teoretyczno-praktycznym pedagogów, w rzutowaniu wypracowanego w ramach danej orientacji spektrum wiedzy pedagogicznej na rzeczywistość wychowawczą, a także na projektowane (lub nie) ze względu na nią działania.

Prawda jako kluczowa wartość w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów

Pedagogiczny namysł nad wychowaniem tradycyjnie ukierunkowany był na praktykę wychowania. Jako nauka pedagogika podjęła oczywiście zobowiązania teoretyczne, próbując wiązać ze sobą wyjaśnienie i/lub rozumienie „tego, co jest” w rzeczywistości wychowawczej z „tym co w niej być powinno”. Próby takiego łączenia zazwyczaj jednak podlegały w nauce surowej krytyce. Za sprawą Davida Hume’a już od XVIII wieku przyjmowano w logice założenie, że z „tego, co jest”, nie można wnioskować o „tym, co być powinno”. Czy pedagogika może zatem przechodzić od myśli teoretycznej do myśli praktycznej – ukierunkowanej na szukanie możliwości intencjonalnego dynamizowania rzeczywistości wychowawczej? Z pomocą w odpowiedzi na to pytanie przychodzi etyka, która musi rozwiązywać analogiczne trudności. Jej reprezentant – Tadeusz Styczeń – przyznaje, że założenie Hume’a jest logiczne i uzasadnione w świetle skrajnego empiryzmu. Nie może być jednak przyjęte na gruncie etyki jako nauki filozoficznej. Ta bowiem, tłumacząc zasadność powinności moralnej, odwołuje się najpierw do powinności ontycznej wyjaśnianej przez metafizykę. W jej świetle każdy byt przygodny „z racji swej niekonieczności i związanej z tym potencjalności «dąży» – działając, do właściwego mu aktu”. Styczeń tłumaczy to dalej w następujący sposób:

Tę związaną z dynamicznym aspektem bytu potencjalnego sytuację, którą się wyraża zazwyczaj w twierdzeniu, że każdy byt przygodny jest w swym działaniu z konieczności podporządkowany do właściwego mu aktu, można by wyrazić również w ten sposób, że każdy byt powinien realizować swój własny akt. Akt ten bowiem z natury rzeczy jest normą, miarą właściwego dlań działania.

Oznacza to również, że „moment powinności wchodzi w samą strukturę bytu w jego dynamicznym aspekcie, tym samym stwarza najszerszą podstawę negatywnej oceny poglądu o nieprzekraczalnej przepaści oddzielającej zdania powinnościowe od orzekających” (Styczeń, 2012, s. 415). Moment ten jest niezależny od ludzkiej woli, ale jest do niej „adresowany” i na jej gruncie powinność może być afirmowana albo odrzucona, to tu staje się ona dla człowieka („w odróżnieniu od innych bytów”) powinnością moralną. Rozpoznanie powinności

ontycznej – uświadomienie jej sobie, a następnie „przejęcie jej przez wolę” – to warunki, w których ta ostatnia staje się „terenem próby” dla „aktów wolności” (Styczeń, 2012, s. 417). Analiza przeprowadzona przez Stycznia w obszarze etyki jest również istotna dla myślenia pedagogicznego i uzasadnia możliwość tworzenia wiedzy normatywnej odniesionej do rzeczywistości wychowawczej. Istnieje jednak pewien fundamentalny warunek umożliwiający budowanie przejścia między etyką a pedagogiką. Jest nim ukierunkowanie pedagoga-badacza na poszukiwanie prawdy.

Prawda należy do najczęściej podważanych dzisiaj wartości. Truizmem stało się twierdzenie, że „każda prawda jest względna”. Józef Bocheński zaliczył to twierdzenie, podobnie „jak mówienie o «mojej prawdzie»”, do zabobonów, bowiem – jak argumentuje:

W rzeczywistości żadna prawda nie jest względna [...]. Mówimy bowiem, że dane zdanie jest prawdziwe dokładnie wtedy, kiedy to, co ono znaczy, jest tak, jak ono znaczy. Np. zdanie „grzmi teraz w Krakowie” [...] jest prawdziwe, dokładnie o tyle, o ile w Krakowie rzeczywiście teraz grzmi. Jest prawdziwe, względnie fałszywe, całkiem niezależnie od tego, co ja albo ktokolwiek inny o owym grzmocie wie i sądzi (Bocheński, 1994, s. 102–103).

Mówienie o względnej prawdzie jest „bełkotem w pełnym tego słowa znaczeniu, podobnie jak bełkotem jest powiedzenie «Wisła płynie względnie przez Polskę»” (Bocheński, 1994, s. 103).

Marian Nowak, odwołując się do filozofii Arystotelesa oraz współczesnych reprezentantów humanistyki, przypomina o trzech wymiarach prawdy zarówno w odniesieniu do teorii, jak i do praktyki ludzkiego działania. Pierwszym z nich jest *theoria*. Na jej gruncie prawda „jest uzgodnieniem intelektualnego poznania i rzeczy” (Krapiec, 1990, za: Nowak, 2019, s. 67). To „uzgodnienie” ukierunkowane jest na rozpoznanie sfery faktów. Prawda i jej poznawanie – jak przypomina psycholog Jerzy Brzeziński (2012, za: Nowak, 2019) – to fundamenty uniwersytetu, tradycyjna podstawa aktywności badawczej naukowców. Wielu badaczy z zakresu społecznych zwraca uwagę na spełnianie w „wiedzy prawdziwej” waloru praktyczności – „nie ma nic bardziej praktycznego jak wiedza prawdziwa” (Sztompka, 2014; Walczak, 2015, za: Nowak, 2019, s. 68). Nie znosi tego waloru nawet fakt, że zastosowanie wiedzy nie następuje natychmiast, czasem trzeba na to czekać przez wiele lat (Nowak, 2019). Dochodzenie do prawdy w wymiarze *theoria* wymaga spełnienia warunku podążania drogą „logiki i doświadczenia, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy uboczne” (Nowak, 2019, s. 68). O tej istotnej wskazówce, sformułowanej przed laty przez polskiego filozofa Klemensa Szaniawskiego, również przypomina Brzeziński, a Nowak dostrzega w niej impuls do ukierunkowania działalności wychowawczej na samego wychowanka, a nie na określoną intencję.

Drugim wymiarem prawdy jest *praxis* – nazwana przez Gniteckiego „prawdą, która się staje” (konstruuje się jako dobro). Wymaga ona poznania fronetycznego (gr. *phronesis* – ‘zdrowy rozsądek, mądrość praktyczna, cnota’) ukierunkowanego na szukanie odpowiedzi na pytania o moralną zasadność ludzkiego postępowania. W odniesieniu do wychowania urzeczywistnianie *praxis* łączy się z odczytywaniem, identyfikowaniem dobra uczestników wychowania. Dobro to „nie jest czymś abstrakcyjnym, nierealnym, lecz jest konkretnym bytem wyzwającym w nas działanie [...], motywem, dla którego owo działanie zaistniało” (Nowak, 2019, s. 69–70).

Trzeci wymiar prawdy to *poiesis* – przez Gniteckiego określona „prawdą, która ma być” (Gnitecki, 2006, za: Nowak 2019, s. 70). Ukierunkowana jest ona na osiągnięcie wartości piękna, które urzeczywistnia się poprzez „właściwe działanie, przedstawienie, produkowanie jakiegoś

wytworu czy dzieła” (Nowak, 2019, s. 70). Wiąże się z potencjalnością człowieka (ludzkie „móc” stanowi tu o granicach twórczego działania intencjonalnie nastawionego na urzeczywistnianie „wartości i sensów”), wymaga postawy realistycznej – „zachowania więzy z rzeczywistością” (Nowak, 2019, s. 70), by móc osiągać cele (piękno) w ramach posiadanego potencjału.

Prawda w tych trzech wymiarach znajduje swoje uspoźnienie na gruncie „profesjonalnej praktyki pedagogicznej” i zostaje „podstawą i fundamentem realizowania się dobra, które w człowieku jest aktualizacją potencjalności według *optimum potentiae*, co samego człowieka czyni dobrym i pięknym i zarazem pięknym i dobrym czyni jego działanie” (Nowak, 2019, s. 72).

Orientacje w metodologii badań pedagogicznych w perspektywie poszukiwania prawdy o wychowaniu

Przyjmując (niełatwe dziś do przyjęcia) stanowisko podkreślające konieczność zabiegania przez pedagogów-teoretyków o prawdę w poznawaniu rzeczywistości wychowawczej jako niezbędny warunek budowania mostów między teorią a praktyką, należałoby się przyjrzeć pułapkom, w których ugrzęźnięcie grozi reprezentantom poszczególnych orientacji w metodologii badań pedagogicznych.

Może wydawać się, że najmniej takich niebezpieczeństw czyha na empiryków oraz badaczy reprezentujących paradygmat realistyczno-pozytywistyczny. Wnikliwa analiza badań prowadzonych w tym paradygmacie ukazuje jednak, iż przynoszą one zazwyczaj zdeformowany obraz rzeczywistości, gdzie statystyczne wielkości (np. przeciętna) nie pozwalają zobaczyć realnego, zindywidualizowanego wymiaru istnienia i działania poszczególnych uczestników aktów i procesów edukacyjnych. Reprezentanci tego paradygmatu mogą ulegać złudzeniu, że zgodność wyników osiągniętych przez wielu badaczy oznacza odkrycie prawdy o badanym przedmiocie. Tymczasem oznaczać może to jedynie identyczność zastosowanych procedur metodologicznych (Radford, 2003). Kolejne odmiany empiryzmu, które kształtowały się krytycznie w odniesieniu do jego klasycznej postaci, przyniosły argumenty potwierdzające słabe punkty tego kierunku filozoficznego wobec możliwości poznania prawdziwościowego. Jednocześnie ich reprezentanci wnosili nowe reguły wzmocnienia takiego poznania. Neopozytywiści z Koła Wiedeńskiego, jako twórcy empiryzmu logicznego, byli już świadomi subiektywnego momentu w poznaniu zmysłowym. Dlatego wnieśli postulat odwzorowania, dokładnego opisu „tego, co jest przeżywane i postrzegane” (Krüger, 2005, s. 35–36; Górska, 2008, s. 76). Reprezentanci racjonalizmu krytycznego na czele z Karlem R. Popperem dostrzegli zawodność indukcyjnej drogi gromadzenia doświadczeń empirycznych i uogólniania na tej podstawie wniosków. Popper wykazywał, iż badacze stosujący taką procedurę wpadają w pułpkę tworzenia artefaktów, formułują na ich podstawie fałszywe uogólnienia. Stąd jego postulat, by empirię wykorzystać w procesie falsyfikowania dedukcyjnie formułowanych teorii i składających się na nie twierdzeń. Pierwoplanowym zadaniem badacza byłoby zatem uczciwe poszukiwanie argumentów (tkwiących w empirii) obalających sformułowane twierdzenia. Nieznalezienie takich argumentów umożliwiłoby czasowe uznanie prawdziwości danej teorii i świadome uznanie, że przyszłość może jednak pozwolić je odnaleźć i podważyć słuszność twierdzeń przyjętych w określonym czasie i danej sytuacji (Górska, 2008; Krüger, 2005; Palka, 1989).

Próba pedagogicznego wykorzystania racjonalizmu krytycznego, jakiej dokonał w latach 70. ubiegłego wieku w Niemczech Wolfgang Brezinka, pokazała jednak, że zredukowanie obszaru badań naukowych pedagogiki do takiego, w którym punktem wyjściowym są problemy natury głównie dydaktycznej (pozbawione konotacji aksjologicznych i etycznych),

a sposobem weryfikacji ich rozwiązań jest empiria, znoszą niejako troskę pedagogów o kwestie wychowania moralnego, łączącego się z poszukiwaniem wartości i norm jako istotnych wektorów wysiłków wychowawczych. Hans Berner argumentował, iż tak uprawiana pedagogika doprowadziła praktykę edukacyjną w Niemczech do głębokiego kryzysu. Wyznaczała ona bowiem nauczycielom zadanie skutecznego przekazu treści przedmiotowych i kształtowania kompetencji intelektualnych, zaś odwracała uwagę od potrzeby szerszej rozumianego wychowawczego wspomaganie uczniów w procesach kształtowania ich autonomii moralnej (Berner, 2006; Górska, 2008).

Swoistą próbę uporania się z trudnościami zabiegania o prawdę w wychowaniu, a właściwie próbę ich ominięcia wypracowali reprezentanci orientacji hermeneutycznej. Bogusław Milerski, jako znawca tego stanowiska, przypomniał, że: „hermeneutyka zanegowała obiektywizm poznania w naukach humanistycznych. Zadaniem pedagogiki hermeneutycznej nie jest dowodzenie obiektywnych twierdzeń, lecz formułowanie wiarygodnych, uprawomocnionych interpretacji rzeczywistości wychowawczej” (Milerski, 2015, s. 57). Mając to na uwadze, Milerski przyjął jako cel własnych metodologicznych poszukiwań „opracowanie podstaw metodyki uwiarygodnienia interpretacji” w hermeneutycznych badaniach pedagogicznych (Milerski, 2015, s. 57).

Kluczowym elementem tej metodyki jest dążenie do intersubiektywności poznania. Stanowi ona „poziom pośredni” między subiektywizmem a obiektywizmem. Obiektywizm – jak stwierdza Milerski – jest „z założenia nieosiągalny dla poznania humanistycznego”. Troska o poznanie intersubiektywne ma chronić pedagogikę hermeneutyczną przed „zamknięciem w rewirze subiektywności” i „anarchią interpretacyjną” (Milerski, 2015, s. 59, 63). W tym miejscu warto zwrócić uwagę na potrzebę zróżnicowania dwóch pokrewnych pojęć – „subiektywizmu” oraz „subiektywności”, których cytowany autor używa właściwie zamiennie. Tymczasem niektórzy filozofowie niosą tu ważną podpowiedź w rozumieniu zróżnicowania ludzkich postaw poznawczych – zwracają uwagę na dwie istotowo różne postawy: 1) subiektywizm – postawę nieograniczonej niczym stronnictwa, zniewolenia poprzez własną świadomość i uznania tej ostatniej za jedyne narzędzie tworzenia „własnej prawdy” oraz 2) subiektywność – postawę podmiotowości umożliwiającej wyjście poza ograniczenia własnej świadomości, otwierającą na głębsze przeżywanie własnego myślenia i działania – na przeżycie sprawczości i wartości moralnej dokonywanych czynów (Wojtyła, 2000, s. 106–107). Ta pierwsza postawa uniemożliwia wypracowanie intersubiektywności, druga zaś otwiera się na nią, jest z nią integralnie związana.

Mając na uwadze tę dygresję i podążając dalej za myślą Milerskiego, należałoby dostrzec w rozumieniu, które stanowi istotę poznania hermeneutycznego, drogę do wypracowania intersubiektywności w badaniu rzeczywistości wychowawczej. Rozumienie to w „dialektycznym procesie konfrontowania tego, co jednostkowe z tym, co ogólne” nie stanowi „jednorazowego aktu”, ale „ma charakter ciągły i spiralny” (Milerski, 2015, s. 63). Dalej przywoływany autor tłumaczy:

Rozumienie jest [...] nierozzerwalnie związane z odkrywaniem sensu. Sens nie jest bowiem ostatecznie dany, lecz zadany. Nie jest dowolnie konstruowany przez interpretatora, kierującego się własną subiektywnością, lecz odczytywany na podstawie matrycy wielu pokrewnych zdarzeń znaczących. Matryca ta reprezentuje perspektywę całości i wprowadza intersubiektywny plan [...] w gmatwaninę jednostkowych wątków (Milerski, 2015, s. 65).

Ważnym sposobem na pogłębienie intersubiektywnego charakteru hermeneutycznych badań pedagogicznych jest odejście od tradycyjnej idealistycznej hermeneutyki

(charakterystycznej szczególnie dla pedagogiki niemieckiej) i podejmowanie „hermeneutycznych badań empirycznych, w których porządkiem badań rządzi myślenie dedukcyjne” (Milerski, 2015, s. 66).

Bliskie powyższemu postulatowi zabiegania o intersubiektywność mogą być badania pedagogów związanych ze stanowiskiem konstruktywistyczno-interpretatywnym, którzy w swoisty dla siebie sposób wykorzystują sztukę interpretowania zakorzenioną w hermeneutyce. Reprezentanci tego stanowiska świadomie rezygnują z idei prawdy rozumianej jako obiektywne odzwierciedlenie rzeczywistości. W jej miejsce wprowadzają możliwość wielorakiej interpretacji rzeczywistości wychowawczej. Radford odczytuje ich główną intencję jako dążenie do uporządkowania skomplikowanego obrazu wspomnianej rzeczywistości, ułatwienie jej rozumienia praktykom. Ta – z założenia szlachetna – intencja nie niweluje jednak takich pułapek czyhających na badaczy reprezentujących omawiane stanowisko jak:

- daleko idące myślenie relatywistyczne, gubiące z pola widzenia namysł nad powinnością w wychowaniu,
- stronniczy, niezasadniony dobór danych do badań,
- niebezpieczeństwo ideologicznej manipulacji w związku z możliwością przyjęcia postawy anarchizmu interpretacyjnego (Górska, 2008; Radford, 2003).

W związku z ostatnim zagrożeniem niektórzy filozofowie wpisujący się w konstruktywizm, albo z nim sympatyzujący, zwracają uwagę na konieczne w tym miejscu odniesienia do etyki i jej argumentacji. Andrzej Szahaj stwierdza: „niektóre interpretacje niektórych tekstów mogą być haniebne w sensie etycznym” – stąd ograniczenie nałożone przez etykę „na dowolność interpretacji zyskuje kapitalne znaczenie w obliczu fiasza ograniczeń teoretycznych” (Szahaj, 2004, s. 112; Górska, 2008, s. 87). Ów wątek można połączyć z uzasadnieniem potrzeby szukania przez badaczy penetrujących rzeczywistość wychowawczą prawdy w jej wymiarze etycznym i aksjologicznym. Na tę potrzebę zwracał uwagę Karol Wojtyła (2000, s. 197) w swojej pracy *Osoba i czyn*¹. Autor podkreślał, że „prawdziwe spełnienie” osoby ludzkiej następuje w jej działaniu. Jednak ma to miejsce nie w każdym działaniu, a jedynie w dobrym czynie. Czyn moralnie zły oznacza „nie-spełnienie się” człowieka. Można z tego wywieść wnioski o szczególnej wadze w poznawaniu ludzkiej rzeczywistości szukania odpowiedzi nie tyle na pytanie o to, czym jest (w sensie ontologicznym) dana rzeczywistość i jej składowe, ile jaką ona ma wartość, jaka jest prawda o dobru, które w niej się realizuje (sens etyczny i aksjologiczny).

Pomimo zwątpienia w możliwość dotarcia do obiektywnej prawdy o rzeczywistości wychowawczej, charakterystycznego dla stanowiska konstruktywistyczno-interpretatywnego, jego pedagogiczni reprezentanci nie rezygnują całkowicie z dążenia do poznania tej idei, zwłaszcza w postulowanym wyżej wymiarze aksjologiczno-etycznym. Jako przykład można tu wskazać stosunkowo niedawne badania fenomenograficzne Wiesławy Martyniuk, mające za swój przedmiot doświadczenie codzienności szkolnej przez uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Za cel swoich badań autorka obrała „opisanie, przeanalizowanie i zinterpretowanie sposobów doświadczenia szkolnej codzienności przez uczniów [...], nakreślenie obrazu szkolnej codzienności widzianej z ich perspektywy” (Martyniuk, 2019, s. 88). Perspektywa ta – w badaniu fenomenograficznym, inaczej niż w klasycznej fenomenologii – nie koncentruje się na „pojedynczej istocie zjawiska”, ale wiąże się z ukazaniem „jakościowo różnych aspektów tego samego fenomenu” (Jurgiel, 2009, za: Martyniuk, 2019, s. 91).

¹ Przywołanie osoby i filozofii Karola Wojtyły w tym miejscu nie oznacza oczywiście wpisania tego autora w nurt myślenia konstruktywistycznego, ale ma na celu podkreślenie możliwości dialogu i porozumienia pomiędzy badaczami reprezentującymi najbardziej oddalone od siebie orientacje w badaniach rzeczywistości, w której żyje człowiek.

Autorka w wypowiedziach badanych uczniów (zebranych zarówno w pracach pisemnych, jak i za pomocą wywiadu) zidentyfikowała „trzy obrazy szkolnej codzienności: «rówieśniczy archipelag», «szkolny survival», «eskapistyczna zabawa»”(Martyniuk, 2019, s. 282). W opisach tych obrazów znajdziemy jednak ich wartościowanie, ewaluację, próbę określenia aksjologicznego wymiaru poznawanej prawdy o wychowaniu. Autorka pisze np.:

Nie ulega [...] wątpliwości, że każdy ze zrekonstruowanych obrazów szkolnej codzienności ujawnia na swój sposób określoną prawdę o codziennym byciu ucznia w szkole. W komparatystycznym zestawieniu zdecydowanie trzecia odsłona – eskapistyczna zabawa – zyskuje w mojej ocenie notę najbardziej pozytywnego obrazu. Ukazuje bowiem uczniowską codzienność w lekkiej, czasami wręcz zabawnej konwencji, co sprawia, że jest ona bardziej radosna, przyjazna dziecku, bo harmonizuje z jego rozwojowymi potrzebami w tym wieku. Dwa pierwsze obrazy prezentują z kolei raczej tę ciemniejszą stronę codziennego bycia ucznia w szkole, pokazując jej bardziej negatywne wcielenia. [...]

Szkolny survival zasmuca, ponieważ opisująca w nim strategia uczniów w odpowiedzi na zastaną rzeczywistość w szkole okazuje się dla nich samych niezwykle obciążająca. Trudno bowiem znieść sytuację, kiedy człowiek zmuszany jest do izolowania się, pozostawiania w ustawicznej apatii, z obliczem obojętnym i niemym, kiedy chciałoby się krzyczeć.

Rówieśniczy archipelag rodzi z kolei niepokój, albowiem obnażając nieudolność szkoły w sferze nauczania, paradoksalnie wręcz ujawnia, że w szkolnej rzeczywistości panuje deficyt edukacji formalnej, co tym bardziej zdumiewające, iż dzieje się to w instytucji, która do realizacji tej funkcji została przecież powołana (Martyniuk, 2019, s. 282).

Bez zagłębiania się w prakseologiczny aspekt prezentowanych wyników badań własnych przywoływana autorka formułuje konkluzję, która jest niejako zachętą dla pedagogów praktyków do odczytania i rozwijania potencjału wychowawczego tkwiącego w każdej zdiagnozowanej sytuacji (opinii ucznia o szkolnej codzienności, w której on sam uczestniczy): „choć na pierwszy rzut oka codzienne bycie ucznia w szkole z dziecięcej perspektywy często okazuje się dla niego nieprzyjemne, to jednak w każdym ze zrekonstruowanych obrazów szkolnej codzienności w moim przekonaniu dostrzec można wyraźnie prorozwojowe momenty” (Martyniuk, 2019, s. 285–286). Prześledzenie założeń poszukiwań badawczych Martyniuk, a także później opisaną procedurę badań, pozwala zobaczyć wysiłek badaczki związany z wydobywaniem aksjologicznej prawdy o doświadczaniu przez uczniów szkolnej rzeczywistości. Taka prawda staje się warunkiem wyznaczania dróg etycznego działania uczestników tej rzeczywistości – przede wszystkim dorosłych wychowawców, zwłaszcza nauczycieli, ale również samych uczniów. Poszukiwania konkretnych rozwiązań etycznych autorka jednak pozostawia samym praktykom.

Na koniec rozważania warto uzupełnić o krótką analizę stanowiska pragmatyczno-interakcjonistycznego w badaniach pedagogicznych i jego odniesienia do prawdy o wychowaniu. Pragmatyzm oraz interakcjonizm są tymi nurtami myśli filozoficznej i działania społecznego, które wyraźnie zdominowały życie społeczności w krajach rozwiniętych, zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku oraz na przełomie tysiącleci. W myśl ich założeń prawdą jest „to, co się sprawdza”, co prowadzi do osiągnięcia pewnej równowagi/harmonii w relacjach między dążeniami jednostek i grup społecznych (Radford, 2004, s. 28–29). Jak pokazuje praktyka, kryteria owej sprawdzalności czy równoważenia interesów indywidualnych ze zbiorowymi nie są oczywiste, a jeśli takie czasem się wydają, bywają bardzo mylące. Jako jedno z tych

„oczywistych” kryteriów można wskazać np. atrakcyjność metody dydaktycznej, jej oryginalność. Nie zawsze jest to kryterium trafne.

Ważnych impulsów do przemyślenia owej kwestii dostarcza przykład przywołany przez inicjatorce akcji „Cała Polska czyta dzieciom”:

Badania amerykańskie opisane w książce Malcolma Gladwella *Punkt przełomowy* pokazały, że niezwykle atrakcyjny program dla dzieci *Ulica Sezamkowa*, stworzony z intencją wspierania ich rozwoju i edukacji, przykuwał ich uwagę szybkim ruchem obrazu i dźwiękiem, a nie treścią, której często zupełnie nie rozumiały! Stworzony następnie program *Śladem Blue (Blue's Clues)*, wolny od ciągłych gagów, nagłych zmian i mnóstwa atrakcji, z jednym głównym tematem i jednym prowadzącym, który zadawał dzieciom pytania, a po chwili na nie odpowiadał, który to program (sic!) powtarzany był pięciokrotnie w niezmienionej wersji od poniedziałku do piątku, gromadził znacznie większą widownię niż *Ulica Sezamkowa*. Dzieci w poniedziałek czegoś się uczyły, przez kolejne dni utrwalały wiedzę, a w piątek były już ekspertami i potrafiły odpowiedzieć na pytania, zanim padła odpowiedź z ekranu (Kozłowska, Olszewska, 2019, s. 26).

Amerykańscy badacze porównujący efekty korzystania przez dzieci z obu przeznaczonych dla nich programów konkludowali, że dzieci potrzebują do rozwoju nie tyle ciągu zaskakujących, atrakcyjnych zmian, ile wsparcia w wypracowywaniu interpretacji oraz rozumienia rzeczywistości, zaangażowania osoby dorosłej, czy bardziej dojrzałej, w pośrednictwo w relacjach ze światem.

Zakończenie

Prezentowany tekst – w którym przyjęto założenie, że rozpoznawanie prawdy, zwłaszcza w wymiarze etyczno-aksjologicznym, stanowi zasadniczy warunek budowania pomostów między teorią a praktyką wychowania – ukierunkowany jest na analizę efektów poszukiwań badawczych wypracowywanych przez pedagogów reprezentujących zróżnicowane orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Analiza ta zmierza do uchwycenia efektów związanych z wysiłkiem i możliwościami poznawania prawdy o rzeczywistości wychowawczej lub przybliżania się do niej w ramach wybranych orientacji. Próbuje wskazać dwa umowne bieguny postaw teoretyków wychowania wobec wartości prawdy, można by tu mówić z jednej strony o postawie nieuzasadnionej pewności w dochodzeniu do niej, a z drugiej – o postawie krańcowego zwątpienia w możliwość jej odkrywania, ostatecznie nawet jej odrzucenia i rezygnacji z osobistego wysiłku na rzecz jej poznania. Są to jednak skrajne postawy. Pomiędzy nimi – jak pokazują przywołane wyżej przykłady – znajduje się całe spektrum postaw pośrednich, ukierunkowanych na szukanie prawdy o wychowaniu czy przybliżanie się do niej poprzez zabieganie o intersubiektywność kreowanej wiedzy z nadzieją na jej wykorzystanie w obszarze praktyki wychowawczej. Postawy te wymagają z pewnością dużej dozy autokrytycyzmu badaczy wobec osiągniętych przez siebie wyników, a także otwartości na krytykę innych badaczy oraz na komunikację z nimi. Ostatecznie jednak najważniejszym odniesieniem dla kształtowania tych postaw jest troska o uczestników wychowania i świat, w którym oni żyją.

Bibliografia

- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. Tłum. K. Natoniewska. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, s. 195–275). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bocheński, J. (1994). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Wydawnictwo PHILED.

- Brzeziński, J. (2012). Po co Akademia? O dostojności nauki. *Nauka*, 2, 21–31.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych* (t. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Górska, L. (2008). *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*. Szczecin: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Jurgiel, A. (2009). Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 142–148.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2019). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Prószyński Media.
- Krąpiec, M. (1990). Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna* (s. 41–63). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Krüger, H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Wstęp i oprac. B. Śliwerski. Tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Martyniuk, W. (2019). *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski, B. (2015). Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(256), 56–73.
- Nowak, M. (2019). Theoria – praxis – poiesis jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 65–77). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Palka, S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Palka, S. (1998). Wstęp. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 7). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Radford, M. (2003). Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych. Tłum. Z. Sidorkiewicz. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(121), 21–39.
- Styczeń, T. (2012). *Etyka niezależna*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, Instytut Jana Pawła II.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Walczak, W. (2015). Analiza krytyczna jako metoda poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu. *E-mentor*, 1(58), 2–32.

Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności¹

MIECZYŚLAW MALEWSKI*

W artykule autor podejmuje zagadnienie metodologicznej prawomocności tzw. badań mieszanych w naukach społecznych. Na podstawie analizy literatury prezentuje typologię stosowanych przez badaczy strategii obchodzenia Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów. Charakteryzuje również typowe praktyki mieszania danych ilościowych i jakościowych. W konkluzji stwierdza, że odmienny stosunek do łączenia danych ilościowych i jakościowych prezentowany przez badaczy europejskich i amerykańskich wynika z różnic kulturowych.

SŁOWA KLUCZOWE: badania ilościowe, badania jakościowe, badania mieszane, paradygmat, niewspółmierność paradygmatów, dane empiryczne.

Mixed Methods Research – Building the Methodological Credibility

In this article, the author explores the notion of methodological credibility of so-called mixed strategies in social science research. Based on the analysis of the literature, the author presents the typology of the strategies used by researchers of avoiding Thomas Kuhn's conception of the incommensurability of paradigms. Further, he characterises various typical practices of mixing quantitative and qualitative data. In conclusion, he affirms that the divergent approaches to linking quantitative and qualitative data employed by European and American researchers stems from cultural differences.

KEYWORDS: mixed methods research, qualitative data, quantitative data, research procedures, paradigms.

Metodologia współczesnych nauk społecznych zasadza się na rozlicznych dychotomiach. Najbardziej znane spośród nich przeciwstawiają orientację pozytywistyczną humanistycznej, indukcję dedukcji, kontekst odkrycia kontekstowi uzasadnienia, weryfikację falsyfikacji itd. Czołowe miejsce na tej liście zajmuje opozycja „badania ilościowe–badania jakościowe”. Swoistą próbą jej przewyższenia jest koncepcja badań opartych na metodach mieszanych (*mixed methods research*), której powstanie datuje się na początek XX wieku i wiąże z praktykami badawczymi w antropologii kulturowej (Kawalec, 2017, s. 429). Legitymizacji dla

¹ Artykuł jest zmodyfikowaną wersją referatu przedstawionego na konferencji „Poznańskie Forum Dyskusyjne *Lifelong Learning*” na Uniwersytecie Adama Mickiewicza 13 maja 2022 roku (Malewski, 2022).

* E-mail: malewskim@o2.pl

ORCID: 0000-0003-4403-8943

łączenia ilościowych i jakościowych metod badawczych dostarczyła koncepcja triangulacji (Denzin, 1978). Począwszy od lat 70. XX wieku, przez dwie dekady, triangulacja stała się metodologicznym wzorcem dla badań prowadzonych metodami mieszanymi – twierdzi David L. Morgan (2019, s. 10). Następstwem jej rosnącej popularności był prawdziwy wybuch mieszanych praktyk badawczych. „Nadszedł czas na badania prowadzone metodami mieszanymi” – ogłaszają Burke Johnson i Anthony Onwuegbuzie (2004, s. 24) i nadają im status trzeciego paradygmatu. Nie jest to pogląd odosobniony. „Metody mieszane są współcześnie jednym z dominujących paradygmatów w badaniach naukowych” – stwierdza Paweł Kawalec (2017, s. 429). Podobne spostrzeżenie formułuje John Creswell (2013, s. 39). Jego zdaniem od wczesnych lat 90. minionego wieku mieszanie metod stawało się powszechną praktyką w badaniach społecznych.

Metodologicznych legitymizacji dla projektów badawczych realizowanych metodami mieszanymi dostarczają specjalistyczne periodyki naukowe, by wskazać choćby ukazujący się od roku 2007 kwartalnik *Journal of Mixed Methods Research* czy czasopismo *Quality and Quantity*. Próba instytucjonalizacji podejść mieszanych w naukach społecznych jest również encyklopedia metodologii badań mieszanych, która doczekała się już dwóch wydań (Tashakkori, Teddlie, 2010). Pomimo to sceptycyzm wobec metodologicznie mieszanych projektów badawczych utrzymuje się nadal. Jak zauważa Danuta Urbaniak-Zajęc (2018, s. 123): „Dziś w «mieszaniu metod» widzi się szansę na podwyższenie owocności badań empirycznych, ale z przeglądu literatury wynika, że u podstaw takiego myślenia tkwi pragmatyka i zdrowy rozsądek, a nie nowe pomysły teoretyczne”.

Celami tego opracowania są analiza kryteriów, jakimi posługują się badacze, ustanawiając metodologiczną prawomocność badań opartych na metodach mieszanych, oraz próba ich usytuowania w zmieniającym się kulturowym kontekście.

Wokół niewspółmierności paradygmatów

Trudności, na jakie napotyka metodologiczna analiza podejść mieszanych w badaniach społecznych, zaczynają się od niejasności terminologicznych. Niejasnością jest obarczone samo pojęcie badań mieszanych. Burke Johnson, Anthony Onwuegbuzie i Lisa Turner (2007, s. 118–123) poddali analizie dziewiętnaście jego najczęściej przywoływanych definicji i stwierdzili istnienie między nimi znacznych rozbieżności. Fakt ten uznali za rzecz naturalną w przypadku nowego, dopiero wyłaniającego się paradygmatu badawczego (*emerging research paradigm*).

Głębszy namysł pozwala wyróżnić dwa znaczeniowo odmienne sposoby rozumienia terminu „badania mieszane” oferowane przez analizowane definicje. Pierwszy, zakresowo węższy, metodologiczną refleksję nad badaniami mieszanymi redukuje do metod i technik, jakimi posługują się badacz lub badacze. Takie podejście można nazwać metodyką badań mieszanych. Wyraża je np. definicja proponowana przez Valerie Caracelli (za: Johnson, Onwuegbuzie i Turner, 2007, s. 119): „Badania wykorzystujące metody mieszane planowo zestawiają ze sobą albo łączą metody różnego typu (jakościowe i ilościowe), aby uzyskać szersze rozumienie interesującego badacza zjawiska (również jego kontekstu) oraz zwiększyć zaufanie do wniosków wyprowadzanych z badań”.

Ujęcie szersze, zasługujące na miano metodologii badań mieszanych, zawiera definicja autorstwa Johnsona, Onwuegbuziego i Turner (2007, s. 123). Piszą oni:

Badania oparte na metodach mieszanych są takim rodzajem badań, w których badacz lub zespół badaczy łączy elementy ilościowych i jakościowych podejść badawczych (np. posługuje się ilościową

i jakościową perspektywą, zbieraniem danych, analizą, technikami wnioskowania) celem uzyskania rozległego i głębokiego rozumienia i potwierdzania [zjawisk – przyp. M.M.].

Pierwsza z przytoczonych definicji znamionuje podejście, które Sharlene Hesse-Biber (2010) nazywa metodocentrycznym (*methods-centric-approach*), i które sprowadza się do umiejętności posługiwania się technicznym instrumentarium dyscypliny naukowej. Ma ono tę „zaletę”, że zwalnia badaczy z rozważania skomplikowanych problemów filozoficznych, jakich dostarcza Kuhnowska teza o niewspółmierności paradygmatów badawczych. Muszą się z nim mierzyć ci, którzy ujmują metodologię szeroko i wierzą, że „metodologia dostarcza teoretycznej perspektywy, która łączy problem badawczy z konkretną metodą czy metodami” (Hesse-Biber, 2010, s. 456).

Teza o niewspółmierności paradygmatów badawczych przez długi czas stanowiła nieprzekraczalną barierę zapobiegającą łączeniu metod ilościowych z jakościowymi i podtrzymywała stan metodologicznego puryzmu. Jego konsekwencją było wytworzenie się dwóch odmiennych kultur eksploracji, z których jedna przypisywała wyższość głębokim i znaczeniowo bogatym danym obserwacyjnym, zaś druga podkreślała zalety twardych, podlegających generalizacji danych ilościowych. Swoistą próbę przetrzepania mostu między nimi stanowią badania mieszane. „Badania mieszane są syntezą obejmującą idee badań ilościowych i jakościowych” – stwierdzają Johnson, Onwuegbuzie i Turner (2007, s. 113). To arbitralne stwierdzenie nie podważa Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów badawczych ani nie dostarcza żadnych argumentów za metodologiczną prawomocnością tego rodzaju praktyk. Wątpliwości w tym zakresie dobrze ilustruje wypowiedź Egon Guby i Yvonne Lincoln (2009, s. 293):

Czy paradygmaty są współmierne? Czy możliwe jest połączenie elementów z jednego paradygmatu z innym w taki sposób, aby zająć się badaniem przedstawiającym to, co najlepsze w obu stanowiskach? Z naszej perspektywy musi być ostrożne tak. Jest tak szczególnie, jeżeli modele (paradygmaty) mają podobne lub współbrzące elementy aksjomatyczne. Na przykład pozytywizm i postpozytywizm są w oczywisty sposób współmierne. W tym samym stylu elementy interpretywistycznej (postmodernistycznej) teorii krytycznej, badań konstruktywistycznych i uczestniczących swobodnie do siebie pasują. Współmierność jest problemem tylko wtedy, gdy badacze chcą „przebrać i wybierać” wśród aksjomatów modeli pozytywistycznych i interpretywistycznych, ponieważ aksjomaty te są sprzeczne i wzajemnie się wykluczają.

„Ostrożne tak” z jednej strony i otwarte przyznanie, że założenia opozycyjnych paradygmatów są sprzeczne i wykluczają się wzajemnie nie rozwiązało problemu, choć – co trzeba przyznać – dobrze świadczy o rzetelności cytowanych autorów. Inne spotykane w literaturze propozycje polegają na problematyzowaniu samego pojęcia „paradygmat”, relatywizowaniu różnic między danymi ilościowymi i jakościowymi, a nawet na dokonywaniu manipulacji semantycznych.

Przegląd literatury naukowej pozwala wyłonić kilka strategii legitymizowania prawomocności łączenia badań ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym. Pierwszą z nich proponuję określić jako strategię redukcji metodologicznych różnic. Ma ona dwie odmiany. Pierwszą przeszło ćwierć wieku temu wyartykułował Martyn Hammersley (1992). Jego zdaniem różnice między metodami ilościowymi i jakościowymi, a także między uzyskanymi przy ich użyciu danymi ilościowymi i jakościowymi, są nadmiernie wyostnione. Tymczasem – twierdzi Hammersley (1992, s. 172) – zabieg taki nie może być uważany za prawomocny, ponieważ ich cechy nie są dychotomiczne, lecz „[...] tworzą kontinuum pozycji usytuowanych niekiedy więcej niż w jednym wymiarze”. Innymi słowy, metody i techniki badań układają się w formę spektrum, które z jednej strony zamyka eksperyment laboratoryjny, z drugiej zaś – naturalistyczna obserwacja

uczestnicząca. Pozostałe metody i techniki są konstruktami badaczy i w zależności od swego charakteru zbliżają się do jednego lub drugiego bieguna kontinuum. To samo można powiedzieć o danych ilościowych i jakościowych. Ilość i jakość są nie tyle ich naturalistycznie pojmowanymi właściwościami, ile cechami nadawanymi im przez badaczy w procesie analitycznej „obróbki”.

Druga odmiana metodologicznego redukcjonizmu obejmuje koncept paradygmatu badań. Opierając się na klasycznym stanowisku Thomasa Kuhna (1968), można powiedzieć, że paradygmat jest zespołem kulturowo ugruntowanych przekonań podzielanych w danym czasie przez wspólnotę uczonych na temat badanej rzeczywistości oraz metodologicznie prawomocnych sposobów jej eksploracji. Proponowana definicja akcentuje światopoglądowy, wspólnotowy i regulacyjny charakter paradygmatu. Najbardziej ogólną i najistotniejszą warstwą paradygmatu jest zespół założeń ontologicznych. Alvin Gouldner (1984, s. 95) utrzymuje, że „stanowią one naładowane emocjonalnie narzędzia poznawcze, wcześniej ukształtowane w procesie naszej socjalizacji do określonej kultury i wbudowane głęboko w naszą strukturę psychiczną”. Nie mniej istotna jest epistemologiczna warstwa paradygmatu badawczego. Budują ją założenia odnoszące się do różnych form wiedzy, jakiej badania mogą dostarczać. Na paradygmat składają się także założenia aksjologiczne – wartości, jakie przyświecają poznaniu i legitymizują naukę instytucjonalną. Ostatnią, techniczną warstwę paradygmatu budują metody, techniki i procedury badawcze.

Zoperacjonalizowany wyżej konstrukt paradygmatu jest obiektem licznych zabiegów redukcyjnych zmierzających do zneutralizowania tezy o niewspółmierności paradygmatów i do metodologicznego uprawomocnienia tzw. badań mieszanych. Zgodnie z najbardziej znaną i najpełniej uargumentowaną propozycją Morgana (2007, 2013) paradygmat w najszerszym, Kuhnowskim rozumieniu jest rodzajem światopoglądu (*worldview*) wyznawanego przez badaczy. Rozbieżności między poszczególnymi paradygmatami mają zatem charakter ideologiczny i są trudne do pogodzenia. Tym samym nie mogą stanowić źródła legitymizacji dla łączenia metod ilościowych i jakościowych (Morgan, 2007, s. 52).

Paradygmat może być także rozumiany jako stanowisko epistemologiczne (*epistemological stance*). Wynika ono z przekonań badaczy (*beliefs*) na temat natury i charakteru wiedzy. Opierając się na tych przekonaniach, badacze orzekają, czy poszczególne rodzaje danych empirycznych są kompatybilne, czy nie. Na tej podstawie decydują, czy metody ilościowe i jakościowe mogą być ze sobą prawomocnie łączone.

Kolejna, aksjologiczna warstwa paradygmatu najpełniej wyraża się poprzez pytania, jakie społeczność badaczy uznaje w danym czasie za kluczowe dla swojej dyscypliny, a następnie – stosownie do nich – wybiera metody i techniki badawcze, projektuje procedury i konstruuje narzędzia badawcze. Wynika z tego, że „[...] podejścia badawcze powinny być łączone wedle sposobów, które oferują najlepsze możliwości udzielenia odpowiedzi na istotne pytania badawcze” (Johnson i Onwuegbuzie, 2004, s. 16). Swój pogląd cytowani autorzy uzasadniają następująco:

Rzeczą najbardziej fundamentalną jest pytanie badawcze – metody badawcze winny być następstwem pytań badawczych w sposób, który oferuje największe szanse uzyskania użytecznych odpowiedzi. Na wiele pytań badawczych i ich zestawów najlepsze i najpełniejsze odpowiedzi uzyskujemy poprzez mieszane rozwiązania badawcze (Johnson i Onwuegbuzie, 2004, s. 17–18).

Na gruncie tego stanowiska, redukującego koncept paradygmatu do jego warstwy aksjologicznej, nie ma żadnych przeszkód w łączeniu podejść ilościowych i jakościowych, o ile są one poznawczo owocne.

Ostatnia, najbardziej szczegółowa wykładnia sprowadza paradygmat do roboczego instrumentarium wspólnoty badaczy. W tym ujęciu paradygmatem są modelowe wzory

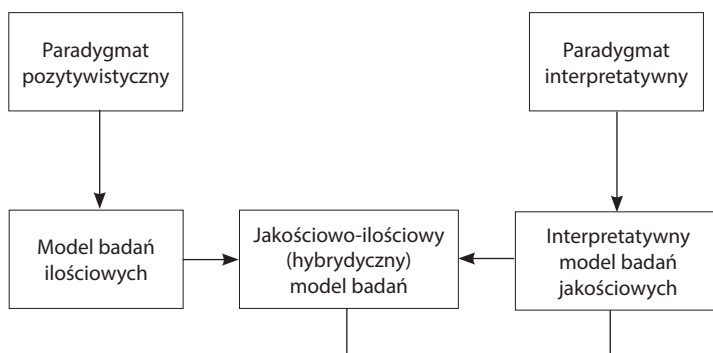
udanej praktyki badawczej (*exempat*), czyli metodologiczne „okazy”, które obrazują, jak robi się badania w danej dyscyplinie. Istnieją liczne opisy przykładowych badań empirycznych demonstrujące początkującym badaczom możliwość i celowość łączenia metod ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym. Odznaczają się one znacznym potencjałem instruktynym i są dla nich formą paradygmatu – twierdzi Morgan (2007, s. 53–54).

Zarysowana wyżej koncepcja operuje redukcjonistyczną wizją paradygmatu. Teza o niewspółmierności paradygmatów rysuje się wyraźnie tylko w jego wersji najszerszej, światopoglądowej. Zabieg stopniowego redukowania przypisywanych mu znaczeń „wyplukuje” tę tezę, osłabia jej potencjał regulacyjny i otwiera drogę do liberalizacji metodologicznych norm. W rezultacie łączenie badań ilościowych i jakościowych staje się problemem wyłącznie technicznym.

Najbardziej skrajnym przejawem stanowiska redukcjonistycznego jest opatrywanie terminem „paradygmat” poszczególnych rodzajów praktyk badawczych. W takim ujęciu mówi się o paradygmacie ilościowym, jakościowym i paradygmacie badań mieszanych jako trzecim, odrębnym (Johnson, Onwuegbuzie i Turner 2007, s. 129–130). Nic dziwnego, że zwolennicy tego stanowiska postrzegają tradycyjnie rozumiany paradygmat jako konstrukt złudny (*elusive*) i traktują go co najwyżej jako płodną poznawczo metaforę (Freshwater i Cahill, 2013, s. 3). Dzięki temu poszczególne praktyki badawcze uzyskują zdolność samolegitymizacji.

Spośród polskich badaczy podobne stanowisko prezentuje Teresa Bauman (2010), która opowiada się za badaniami jakościowo-ilościowymi (hybrydowymi). Stara się ona „zamazać” ontologiczne i epistemologiczne różnice między paradygmatem pozytywistycznym a interpretatywnym poprzez wprowadzenie dwóch elementów pośredniczących – modelu badań ilościowych oraz interpretatywnego modelu badań jakościowych. W ten sposób badania jakościowo-ilościowe tracą swoje bezpośrednie uprawomocnienie w treści odmiennych paradygmatów, a opozycyjne różnice między nimi zostają zepchnięte na drugi plan (rys. 1). Uzasadniając przedkładaną propozycję, autorka dowodzi, że zabieg

[...] rozróżniania na paradygmat i model badań jest istotny ze względu na różną zawartość treściową paradygmatu i modelu. W paradygmacie bowiem zawierają się wszelkie założenia ontologiczno-epistemologiczne dotyczące zarówno sposobu myślenia o świecie, jak i sposobów i efektów poznawania go; w modelu natomiast przejawia się powszechnie stosowana praktyka badawcza, będąca przejawem wiedzy badacza na temat metod badania oraz zasad ich stosowania (Bauman, 2010, s. 93).



Rys. 1. Źródła i modele badań empirycznych

Źródło: Bauman, 2010, s. 93.

Innymi słowy, źródłem metodologicznych uprawomocnień dla projektowanych badań hybrydowych ma być sama praktyka badawcza, a ściślej: ta jej wersja, która na bazie środowiskowego konsensusu zostanie uznana przez badaczy za normatywny wzorzec. Propozycja metodologiczna Bauman spotkała się z krytyką. W ocenie Danuty Urbaniak-Zajac hybrydowy model badań „nie mieści się w jakościowej orientacji badawczej” (Urbaniak-Zajac, 2017, s. 102).

Drugą strategię legitymizowania prawomocności łączenia badań ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym można nazwać strategią substytucji. Podobnie jak poprzednia, ma ona również dwie odmiany. Pierwsza z nich wyraża się odwróceniem relacji między paradygmatem a konkretnym projektem badawczym. Służy temu pytanie: co było pierwsze? (*what comes first?*) (Mertens, 2012). Jeżeli spojrzymy na historię amerykańskich badań społecznych, pytanie to wydaje się w pełni uzasadnione. Badacze Szkoły Chicagowskiej skupieni wokół Roberta Parka nobilitowali badania terenowe o eklektycznym charakterze. Stawili je ponad procesami urbanizacji i wielkomiejskim stylem życia mieszkańców miasta. Nadawali im status pełnoprawnej poznawczo aktywności akademickiej. Łącząc dane statystyczne z danymi jakościowymi, kierowali się ideą ontologicznego realizmu – nie dbali o filozoficzne uprawomocnienie swoich projektów (zob.: Szacki, 1981, t. 2, s. 644–659). Nie oznacza to, że założenia paradygmatyczne były w ich badaniach nieobecne. Każde narzędzie badawcze, choćby milcząco, zakłada ontyczną wizję przedmiotu, który ma empirycznie „chwycić”. Podobnie, każda metoda czy technika badawcza jest konstruowana z myślą o rodzaju wiedzy na temat przedmiotu eksploracji, jakiej ma dostarczyć. Krótko mówiąc, substytucja paradygmatu badawczego przez konkretne, techniczne w swym charakterze praktyki badawcze, jest substytucją pozorną. Niemniej, przykład Szkoły Chicagowskiej dowodzi, że badania empiryczne niekoniecznie muszą być regulowane świadomie stosowanym paradygmatem. O jego ukrytym istnieniu możemy ewentualnie wnioskować po przeprowadzeniu badań. W ten sposób logika – kryjąca się za pytaniem: co było pierwsze? – staje się argumentem za prowadzeniem badań mieszanych.

Druga ze strategii substytucyjnych wyraża się rezygnacją z wykorzystywania „klasycznych” paradygmatów – pozytywistycznego, konstruktywistycznego, krytycznego, feministycznego itd. W ich miejsce badacze ustanawiają nowy, jeden dla wszystkich podejść mieszanych paradygmat pragmatyczny. Deklarują zamiar wykroczenia poza „paradygmatyczne wojny”. Johnson i Onwuegbuzie (2004, s. 16) piszą:

[...] badania wykorzystujące metody mieszane powinny posługiwać się metodami i filozofią, które usiłują przekształcić dane dostarczane przez badania ilościowe i jakościowe w realne rozwiązanie. Zgodnie z tą linią opowiadamy się za pragmatyzmem w rozumieniu klasycznych pragmatystów (Charles Sanders Peirce, William James i John Dewey) jako sposobem myślenia o tradycyjnych dualizmach, nad którymi debatują [metodologiczni – M.M.] puryści. [...] Pragmatyzm pomaga rzucić światło na to, jak podejścia badawcze mogą być owocnie mieszane.

Zarówno przedstawiciele pragmatyzmu, jak i kontynuujący ich dzieło neopragmatyści (Donald Davidson, Hilary Putnam, Richard Rorty) zrywają z filozofią zogniskowaną wokół epistemologii. Rorty utrzymuje, że w nauce modernistycznej funkcjonował siedemnastowieczny mit słownika natury. Opis natury zawarty w ontologicznych założeniach każdego paradygmatu implikował słownik (pojęcia, teorie, metody), za pomocą którego natura mogła odzwierciedlać się w sposób adekwatny. Na takim samym stanowisku stoją wyznawcy metodologicznego puryzmu (Rorty, 1998, s. 247). Autor proponuje zerwać z tym myśleniem i przyjąć za Dewey’em, że słowniki są tylko narzędziami umożliwiającymi ludziom radzenie sobie ze światem. Dlatego

współczesną naukę trzeba oceniać według kryterium „użyteczności narracji i słowników”, którymi się posługuje, a nie przez pryzmat ich zgodności z apriorycznie przyjętymi założeniami ontycznymi (Rorty, 1998, s. 243). „Dla autorów badań mieszanych pragmatyzm otwiera drogę do różnorodności metod, wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń oraz rozmaitych sposobów gromadzenia i analizowania danych” – stwierdza John Creswell (2013, s. 37).

Teza, iż o metodologicznej prawomocności badań mieszanych powinna rozstrzygać nie ich formalna, paradygmatyczna poprawność, lecz zdolność udzielania odpowiedzi na pytania badawcze, jest powielana niczym mantra niemal w każdym tekście zwolenników łączenia metod ilościowych i jakościowych. Wierzą oni, że „[...] metody mieszane są kolejnym krokiem naprzód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych. [...] [P] ołączenie badań jakościowych i ilościowych wyjaśnia więcej niż każda z tych form osobno. Łączenie zapewnia szersze rozumienie problemów badawczych” (Creswell, 2013, s. 219).

Do poznawczej efektywności jako najważniejszego kryterium oceny metodologicznej prawomocności badań mieszanych odwołują się niemal wszyscy ich zwolennicy. Johnson i Onwuegbuzie (2004, s. 17–18) twierdzą, że:

Tym co jest najbardziej fundamentalne, jest pytanie badawcze – metody badawcze powinny wynikać z pytań badawczych w taki sposób, który oferuje największe szanse uzyskania użytecznych odpowiedzi. Na wiele pytań badawczych i ich kombinacji można odpowiedzieć najlepiej i najpełniej poprzez stosowanie badań mieszanych.

Rozwiązanie takie legitymizuje paradygmat pragmatyczny. Dlatego powinien on zastąpić paradygmaty dotychczasowe, ponieważ:

Obecnie znajdujemy się w trzecim metodologicznym czy paradygmatycznym świecie, w którym koegzystują i rozwijają się badania ilościowe, jakościowe i mieszane. W przeciwieństwie do oczekiwań Thomasa Kuhna [...], który dla nauki w okresie „normalnym” dopuszczał paradygmaty pojedyncze, sugerujemy, że trójparadygmatyczny świat metodologii mógłby być zdrowszy, ponieważ każde z tych podejść ma swoje zalety i ograniczenia zgodnie z potrzebami miejsca i czasu (Johnson, Onwuegbuzie i Turner, 2007, s. 117).

Cytowani autorzy wierzą, że filozofia pragmatyzmu jest w stanie uprawomocnić paradygmat badań mieszanych, który byłby substytutem paradygmatów dotychczasowych (Johnson, Onwuegbuzie i Turner, 2007, s. 125).

Powyższe rozważania prezentowały strategie, jakimi posługują się zwolennicy badań mieszanych w celu zneutralizowania czy choćby „obejścia” Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów badawczych. Staralem się nadać im formę typologii. Dalszy wywód rozpocznę od przedstawienia pewnych terminologicznych nieścisłości, które zaciemniają postrzeganie i gmatwiają rozumienie badań mieszanych.

Procedury miksowania danych

Intuicyjne, zdroworozsądkowe myślenie wiąże badania mieszane z łączeniem metod lub technik ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym. Tymczasem, wbrew temu, co wmawiają studentom akademickie podręczniki, wiele – jeżeli nie większość – metod i technik badawczych nie jest ani ilościowa, ani jakościowa. Podobnie, nie są one procedurami

zamkniętymi. Jacek Piekarski (2019, s. 59) zauważa, że „metoda jest raczej problemem niż dającym się w pełni zrationalizować zestawem reguł postępowania”. O charakterze tych reguł decydują sposób ich użycia przez badacza oraz rodzaj danych empirycznych, które są gromadzone dzięki ich zastosowaniu. Dla przykładu, trzonem badań prowadzonych metodą biograficzną pozostaje wywiad narracyjny, ale za przyzwoleniem respondentów badacz może również wykorzystywać dane „twarde” zawarte w dokumentach urzędowych (np. świadectwach szkolnych) czy dokumentach osobistych (listach, fotografiach). Może też pozyskiwać od badanych dane ilościowe (np. strukturę budżetu rodzinnego). Podobnie jest w przypadku zogniskowanego wywiadu grupowego. Poza rejestracją jego przebiegu na taśmie filmowej badacz może dodatkowo zebrać dane dotyczące czasu, jaki grupa poświęca poszczególnym tematom, częstotliwości zabierania głosu przez kobiety i mężczyzn, liczby osób nieuczestniczących w debacie itp.

Podane przykłady dowodzą, że w badaniach mieszanych niekoniecznie trzeba korzystać z metod i technik mnogich. Równie dobrze mogą one mieć charakter monometodyczny, o ile – co zrozumiąle – dostarczają jednocześnie danych ilościowych i jakościowych. Jeżeli tak, to metodyka badań mieszanych pozostaje kwestią drugorzędną. O metodologii badań mieszanych decyduje praca badacza jednocześnie z danymi ilościowymi i jakościowymi. Krótko mówiąc, kwestią kluczową w badaniach mieszanych jest metodologia „mieszania” danych empirycznych.

W piśmiennictwie naukowym spotykamy różne propozycje analizy oraz łączenia danych ilościowych i jakościowych. Jedną z ciekawszych jest koncepcja Creswella (2013), który sposób postępowania badacza z danymi wiąże z metodologicznymi procedurami ich uzyskiwania. Pierwszą jest procedura sekwencyjna o charakterze dwuetapowym. Etap pierwszy, eksploracyjny ma na celu wstępne rozpoznanie interesujących badacza procesów czy zjawisk (zwiad badawczy). Jego wyniki są zespołem przesłanek do zaprojektowania etapu drugiego, realizowanego z wykorzystaniem metod, technik i procedur odmiennych od tych, którymi badacze posługiwali się na etapie pierwszym (metodyka mieszana). Dane uzyskane na pierwszym i drugim etapie badań nie muszą być ze sobą integrowane. Niemniej, ponieważ dane z etapu pierwszego decydują o charakterze i rodzaju końcowych danych z badań, istnienie związku między nimi nie ulega wątpliwości. Drugi sposób scalania danych ilościowych i jakościowych występuje, kiedy ich gromadzenie w procesie badawczym następuje równolegle, na drodze merytorycznej integracji ukierunkowanej przez problem badawczy. Ostatnia, trzecia procedura łączenia danych ilościowych i jakościowych ma charakter transformatywny. Zostają one zintegrowane przy użyciu przyjętej przez badacza teorii. Konstytuujące ją tezy są rodzajem pryzmatu, poprzez który badacz odczytuje (transformuje) dane ilościowe i jakościowe, następnie integruje je w postaci jednolitych, wewnętrznie spójnych struktur znaczeniowych (Creswell, 2013, s. 39–40 i nast.).

Inną godną uwagi propozycję łączenia danych ilościowych i jakościowych w badaniach mieszanych przedłożył Morgan (2019). Jego zdaniem dane te mogą pozostawać ze sobą w relacji zgodności (*convergence*), komplementarności (*complementarity*) lub rozbieżności (*divergence*). Jeżeli rozłącznie stosowane metody ilościowe i jakościowe dostarczają dwóch odrębnych zbiorów danych, które są treściowo tożsame lub podobne, to badania odznaczają się dużą wiarygodnością (*credibility*). Ich integracja nie powinna stwarzać żadnych problemów. Zjawisko komplementarności danych może zachodzić wówczas, gdy stosowane w badaniach metody ilościowe i jakościowe eksplorują odmienne aspekty procesów czy zjawisk. Wówczas – co zrozumiąle – będą one dostarczać danych odmiennych treściowo, ale zgodnych ze sobą,

wzajemnie dopełniających się. Zadaniem badacza jest wówczas ich zespolenie i nadanie spójnej, semantycznie jednorodnej postaci. Metodologiczne trudności pojawiają się, gdy metody ilościowe i jakościowe dostarczają danych różnych, a nawet sprzecznych. Sytuacja taka stawia badacza lub badaczy w obliczu konieczności prowadzenia dalszych badań. Niekiedy będzie to wymagać „cofnięcia się”, przeanalizowania sposobów, w jaki poszczególne metody i techniki „pracują”, wykrycia ewentualnych usterek w konstrukcji narzędzi badawczych itp. Czasami pojawiające się rozbieżności w danych można zniwelować poprzez ich głębsze analizy i interpretacje albo zgromadzenie uzupełniających świadectw empirycznych (Morgan, 2019, s. 7–8).

Kolejną strategią łączenia danych ilościowych i jakościowych w badaniach społecznych można nazwać strategią wspólnego mianownika. Polega ona na kwantyfikacji danych jakościowych (indeksacji, skalowaniu, użyciu metody dyferencjału semantycznego) i kwalifikacji danych wyrażonych liczbowo (Kawalec, 2017, s. 430). Obie te procedury umożliwiają nadawanie jednolitego bądź zbliżonego charakteru danym empirycznym i ułatwiają ich agregowanie oraz analizę i opracowanie.

Zarysowany wyżej, zapewne niekompletny przegląd procedur miksowania danych empirycznych wskazuje, iż w badaniach mieszanych można operować licznymi mutacjami praktyk badawczych. „Badacz wykorzystujący metody mieszane musi zadać sobie jedno ważne pytanie: Czy metody mieszane mają większą wartość aniżeli metoda pojedyncza?” – pisze Courtney McKim (2017, s. 202). Autorka nie wątpi, że twierdząca odpowiedź na to pytanie stanowi wystarczający argument, aby uznać je za metodologicznie prawomocne.

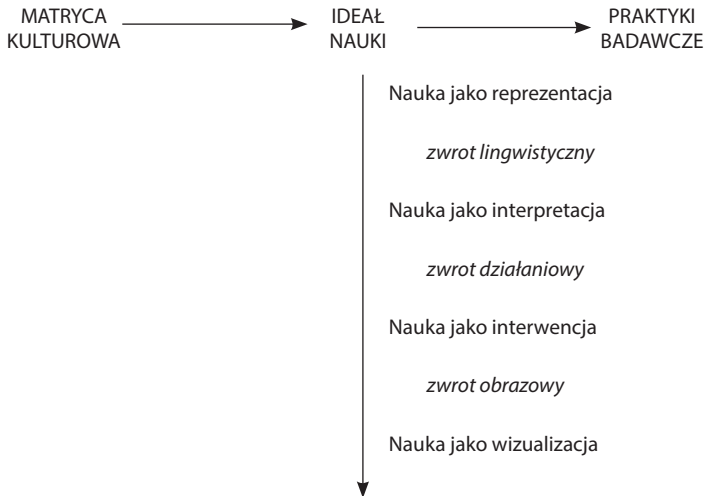
W stronę postmetodologii?

Metodologiczne fundamenty nowoczesnych nauk społecznych wiąże się zwykle z osobą i dziełem Kartezjusza. W *Rozprawie o metodzie* wypromował on koncepcję rozumu jako bytu autonomicznego i suwerennego wobec zewnętrznego świata, niepodlegającego jakimkolwiek uwarunkowaniom poza regułami i zasadami wynikającymi z jego własnej, przyrodzonej mu racjonalności. Koncepcja uniwersalnego rozumu jako bytu pierwotnego wobec doświadczenia wyrażała się w ponadhistorycznej i uniwersalnej koncepcji metody naukowej. W ten sposób metoda stała się odbiciem gwarantowanej przez rozum racjonalności oraz niezawodną drogą dochodzenia do wiedzy prawdziwej i pewnej. Kartezjańska wizja metody zespalającej rozum i prawdę jest podnoszona do dzisiaj. Wyraża ją paradygmat – podzielany przez wspólnotę wzorzec postępowania badawczego. Założenia budujące paradygmat i wynikające z nich normy składają się na doktrynę metodologiczną, która – jak sądzono – ma charakter internalny i wyraża wewnątrz naukową logikę rozwojową. Barbara Tuchańska (2016, s. 103–104) zauważa: „[...] ukonstytuowanie się nauki nowoczesnej polegało na tym, że zamknęła się w sobie i stała się sama dla siebie pożywką w procesie wytwarzania wiedzy i świata naukowego. Osiągnęła autonomię i możliwość przekształcania samej siebie wedle własnych wewnętrznych mechanizmów”.

Modernistyczna nauka odznaczała się swoistym genotypem. Można go opisać w kategoriach: metoda–wiedza–prawda. Tworzyły one sztywną i zamkniętą ramę, w obrębie której musiały sytuować się wszystkie praktyki badawcze pod groźbą odmowy im naukowej prawomocności. Próbę naruszenia monolitu pozytywistycznej doktryny metodologicznej pod koniec XIX wieku podjął Wilhelm Dilthey (Kozakiewicz, 1991). Wskazując na specyfikę przedmiotu nauk historyczno-hermeneutycznych, różnego od fizykalnego charakteru zjawisk przyrodniczych,

projektował on odmienne, „rozumiejące” podejście w badaniu zjawisk społecznych. Podobna była propozycja Maxa Webera. Przyjmując antynaturalistyczny sposób oglądu społeczeństwa jako systemu powiązanych ze sobą racjonalnych działań ludzi, postulował on wzbogacenie metodologii nauk społecznych o procedury interpretatywne (Krasnodębski, 1986, s. 90–111). Zasadnicza zmiana myślenia metodologicznego dokonała się za sprawą Kuhna (1968). Zaproponowana przez niego koncepcja paradygmatu, jako instrumentu rządzącego metodologiczną zmianą, odwoływała się do racjonalności eksternalnej, ogniskującej w sobie najbardziej znaczące elementy kultury, w jakiej przebiegała profesjonalna socjalizacja badaczy. Dlatego – dowodził Kuhn – paradygmat jest uznanym przez nich i jedynie czasowo obowiązującym zbiorem konwencji warsztatowych regulujących poznanie.

Rezygnacja z kartezjańskiej koncepcji rozumu uniwersalnego i zastąpienie go jedynie okresowo ważnym, historycznie zmiennym rozumem kulturowym, była swoistym otwarciem bramy do metodologicznego pluralizmu. Wyraził się on serią lawinowo następujących po sobie „zwrotów”, jakich nauki społeczne doświadczyły w warunkach ponowoczesności. Graficznie obrazuje je rys. 2.



Rys. 2. Kulturowe uwarunkowania zmienności ideału nauki

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym z nich, najbardziej brzemienym w skutki, był tzw. zwrot lingwistyczny. Jego lapidarną a zarazem niezwykle trafną charakterystykę zaproponował Rorty (1998, s. 69):

Kwestia tzw. przełomu lingwistycznego w najnowszej filozofii ma polegać na tym, że podczas gdy kiedyś wraz z Arystotelesem uważaliśmy, że konieczność bierze się z rzeczy, a później uważaliśmy wraz z Kantem, iż bierze się ze struktury naszych umysłów, to teraz wiemy, że bierze się z języka.

Zwrot lingwistyczny unieważnił scjentystyczny genotyp naukowości opisywany w kategoriach: metoda–wiedza–prawda i zastąpił go genotypem: język–myśl–rzeczywistość.

W konsekwencji hegemoniczną pozycję w naukach społecznych zajął paradygmat interpretacyjny. Wyraził się on w latach 90. minionego wieku swoistą eksplozją badań jakościowych. Obecnie podejścia jakościowe w badaniach społecznych rozkrzewiły się do tego stopnia, że bywają określane mianem akademickiego ruchu reformatorskiego (Kubinowski, 2010, s. 55).

Kolejne zmiany paradygmatyczne wiążą się ze zwrotem działaniowym. Wygenerował on badania, które Donna Mertens (2010, s. 21–35) nazywa transformacyjno-emancypacyjnymi. Określa się je mianem *studies*. *Women's studies*, *gender studies*, *gay and lesbian studies*, *cultural studies*, *critical studies* itp. operują odmienną epistemologią i orientują się na cele inne aniżeli poznawcze. Interwencyjne badania społeczne mają na celu rozwiązanie ważnych problemów społecznych przez otwarte, demokratyczne poszukiwania prowadzone wspólnie z osobami, które tych problemów doświadczają. W takich badaniach „[...] zadanie i rola badacza polegają na próbie wyemancypowania grup poddanych opresji, cierpiących z powodu ekonomicznej nierówności, wykluczenia i braku sprawiedliwości społecznej” – twierdzi Rennie Johnston (2010, s. 199). Stawiając sobie takie cele, badacze nie respektują postulatów aksjologicznej neutralności ani politycznego niezaangażowania. Przeciwnie, uprawomocnienia dla badań transformacyjno-emancypacyjnych poszukują w sferach polityki i etyki, a więc poza tradycyjnie pojmowaną metodologią.

Kolejny zwrot wiąże się z coraz szybciej postępującym rozwojem technologii cyfrowych. Jego następstwem jest charakterystyczne dla ponowoczesności nasywanie życia społecznego przedstawieniami wizualnymi. Wypieranie słowa przez obraz to w epoce komunikacji elektronicznej zjawisko poniekąd naturalne, ponieważ „[...] słowa – nie wspominając argumentów – stały się zbyt wolnym nośnikiem sensu” – zauważa Hartmut Rosa (2020, s. 86). Nie jest to tylko zmiana techniczna. „Bogactwo obrazów w naszym codziennym doświadczeniu prowadzi do ukształtowania nowych form percepcji i wrażliwości, nowej «składni» myślenia i postrzegania świata” – twierdzi Piotr Sztompka (2005, s. 16). Nasywanie życia zbiorowego treściami wizualnymi będzie pociągać za sobą zmiany w organizacji i funkcjonowaniu całych społeczeństw (informacjonizm). Będzie też zmieniać metodologię badań społecznych, wytwarzając nowe metody i techniki badawcze oraz reguły projektowania poznawczo owocnych praktyk badawczych.

Obok tych zarysowanych wyżej w literaturze naukowej można napotkać opisy innych, „pomniejszych” paradygmatów. Przykładowo, wymienia się paradygmaty: narracyjny, biograficzny, feministyczny itp. Jak interpretować ten niezwykle „urodzaj” paradygmatycznych konstruktów, który lawinowo objawił się w naukach społecznych w drugiej połowie minionego wieku? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, trzeba zauważyć, że żadna doktryna czysto i wyłącznie metodologiczna nie jest w stanie legitymizować praktyki badawczej z tego powodu, że sama wymaga legitymizacji. Wedle koncepcji Kartezjańskiej normy metodologiczne były pochodną rozumu uniwersalnego i właściwej dlań racjonalności. Tym samym przysługiwały im walory uniwersalizmu, powszechności i niezmienności. Wystąpienie Kuhna (1968) podważyło mit rozumu uniwersalnego i zachwiało przekonaniem o internalnej racjonalności nauki. Dzieła dopełnili przedstawiciele socjologii wiedzy. Mocny program Szkoły Edynburskiej kryteria racjonalności naukowej wiąże ze zmieniającym się życiem społecznym i kulturą (Barnes i Bloor, 1993). Nie istnieje poznanie niezapśredniczone przez kulturę i jej symboliczne konstrukty. Dlatego źródeł obserwowanego pluralizmu metodologicznego trzeba poszukiwać w coraz bardziej różnicującym się aksjonormatywnym ładzie społeczno-kulturowym społeczeństw późnej nowoczesności. Wyjaśnia to multiparadygmatyczność współczesnych nauk społecznych i bezzasadność roszczeń do wypracowania metodologii normatywnej w jej wersji finalnej, zogniskowanej w jednym powszechnie obowiązującym paradygmacie. Dzieje się tak,

ponieważ: „Znajdujemy się w momencie historycznym, który cechuje się wielogłosością, kwestionowanymi znaczeniami, kontrowersjami wokół paradygmatów oraz nowymi formami tekstualnymi. Jest to epoka emancypacji, wolności od ograniczeń jednego reżimu prawdy, emancypacji od postrzegania świata w jednym kolorze” (Guba i Lincoln, 2009, s. 279).

Przejście od modernizmu do ponowoczesności pociągnęło za sobą całkowitą zmianę matrycy kulturowej i sprawiło, że „[...] nauka w epoce ponowoczesnej nabiera tych samych cech, które mają inne składniki ponowoczesności” – stwierdza Tuchańska (2016, s. 105). Czy oznacza to, że nauki społeczne wkraczają w etap postparadygmatyczny, a może nawet zmierzają w stronę postmetodologii? Przypadek badań mieszanych skłania do udzielenia odpowiedzi twierdzącej.

Zakończenie

Każda doktryna naukowa powstaje w wyniku historycznego procesu negocjacji ścierających się wizji epistemologicznych. Doktryna metodologiczna nie jest wyjątkiem. Racjonalność oświeceniowa i wyprowadzana z niej wizja monolitycznej metodologii są dziś powszechnie kwestionowane. W konsekwencji naukowcy coraz częściej odmawiają podejmowania refleksji nad treścią poszczególnych paradygmatów i ich rolą w procesach eksploracji zjawisk społecznych. „My odrzucamy niewspółmierność jako podejście do paradygmatu i rekomendujemy bardziej pluralistyczne i kompatybilne podejście” – otwarcie deklarują badacze amerykańscy (Johnson i Onwuegbuzie, 2004, s. 17). Uprawomocnienia dla swojego stanowiska upatrują w filozoficznym nurcie pragmatyzmu, który Stanley Aronowitz określił jako „teorię braku teorii” (Aronowitz, za: Kruszelnicki, 2017, s. 13). Zdaniem Gerta Biesty i Nicholas Burbulesa (2003, s. 4) pragmatyzm jest przejawem typowej amerykańskiej mentalności, którą przenikają duch pionierów, postawa zdobywców, orientacja na zysk i brak historycznej świadomości. By wyrazić tę tezę bez osłonek, można powiedzieć, że amerykańska szkoła pragmatyzmu to głęboko ugruntowana kulturowo ideologia efektywności.

Z kolei badacze europejscy są dalecy od demonstrowania entuzjazmu wobec metodologii badań mieszanych. Jako prawdopodobne źródło ich postawy można wskazać ugruntowanie kultury europejskiej w wielowiekowej tradycji filozoficznej. „Nauki społeczne są bezpłodne, jeśli ci, którzy je uprawiają, nie wiążą ich bezpośrednio z zagadnieniami filozoficznymi” – twierdzi Anthony Giddens (2003, s. 15). Patrząc z tego punktu widzenia, należy zdać sobie sprawę, że zjawisko niewspółmierności paradygmatów badawczych jest kwestią zbyt poważną, aby można było je zbyć machnięciem ręki.

Ponowoczesność jest czasem postmitycznym. Dekonstrukcji uległ także mit autonomii nauki. Zanegowany został pogląd o ponadkulturowym charakterze norm metodologicznych. Piśmiennictwo na temat badań mieszanych z całą ostrością ujawnia zjawisko zderzenia kultur metodologicznych. Jest ono uwarunkowane różnicami aksjologicznymi i odmiennymi tradycjami uprawiania nauki, które – jak widać – wciąż dzielą europejskich i amerykańskich badaczy społecznych. Nie wydaje się, aby w ponowoczesnym, zglobalizowanym świecie różnice te mogły utrzymać się zbyt długo. Są ku temu co najmniej dwa powody. Pierwszy wiąże się ze zjawiskiem obserwowanej pluralizacji kultury. W warunkach postępującej demokratyzacji współczesnych społeczeństw utrzymanie takich różnic będzie skutkowało wzrostem tolerancji dla odmienności kulturowych w sferze publicznej, której nauka instytucjonalna jest integralną częścią. Mówiąc inaczej, pluralistyczna kultura będzie generować pluralistyczną metodologię badań. Może to oznaczać kres normatywnej metodologii nauki. Drugim, niemniej ważnym

powodem jest rosnąca hegemonia ideologii neoliberalnej, która instrumentalizuje rozum naukowy i nakłada na wyniki badań wymóg ich aplikowalności. Wprawdzie – jak przekonująco argumentuje Marian Nowak (2019) – dychotomizacja relacji teoria–praktyka nie jest epistemologicznie uzasadniona, niemniej jednak instrumentalizm poznawczy to dziś tendencja uniwersalna – twierdzi Barbara Tuchańska. „Wszelkie badania mają służyć do zrozumienia rzeczywistości, a ono – do pojęcia działań” – konkluduje autorka (Tuchańska, 2016, s. 105). Jeżeli jest to spostrzeżenie trafne, to metodologiczne kodeksy będą systematycznie tracić swoje ugruntowanie filozoficzne, a wzory praktyk badawczych zaczną ulegać technicyzacji. To, że metodologiczny konsensus między badaczami stanie się płytki i powierzchniowy, nie będzie mieć szczególnego znaczenia.

Wymienione powody są na tyle istotne, że słuszność tezy o wkraczaniu nauk społecznych w stadium postmetodologiczne i przybliżaniu się do kresu monolitycznej metodologii normatywnej wydaje się bardziej niż prawdopodobna.

Bibliografia

- Barnes, B., Bloor, D. (1993). *Mocny program socjologii wiedzy*. Tłum. Z. Jankiewicz, J. Niżnik, W. Szydłowska, M. Tempczyk. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 91–105). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Biesta, G.J.J., Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Thousands Oaks: Sage Publications Inc.
- Freshwater, D., Cahill, J. (2013). Paradigms Lost and Paradigms Regained. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1), 3–5. [DOI:10.1177/1558689812471276]
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Tłum. S. Amsterdamski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gouldner, A.W. (1984). Teoretyczny kontekst socjologii. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (t. 1, s. 87–136). Warszawa: PIW.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281–313). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London–New York: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455–468. [DOI: 10.1177/1077800410364611]
- Johnson, B.R., Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Johnson, B.R., Onwuegbuzie, A.J., Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112–133. [DOI:10.1177/1558689806298224]
- Johnston, R. (2010). Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 199–213). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kuhn, T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. Ostromęcka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kawalec, P. (2014). Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1(199), 3–22.
- Kawalec, P. (2017). Wykorzystanie planu badań metodami mieszanymi do tworzenia nowej wiedzy. Studium wiedzy z zakresu zdrowia publicznego. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4(214), 429–251.
- Kozakiewicz, H. (1991). *Zwierciadło społecznego świata*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasnodębski, Z. (1986). *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*. Warszawa: PIW.
- Kruszelnicki, W. (2017). Teoria krytyczna a filozofia edukacji Henry'ego Giroux: pojęcie „kultury pozytywizmu. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 2(20), 7–27.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia–metodyka–ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Malewski, M. (2022). O metodologii podejść mieszanych w badaniach społecznych. W: M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska (red.), *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia. Księga jubileuszowa profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik* (s. 27–43). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Nowak, M. (2019). *Theoria–praxis–poiesis* jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 65–77). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- McKim, C.A. (2017). The Value of Mixed Methods Research: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202–222. [DOI: 10.1177/1558689815607096]
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Mertens, D.M. (2012). What Comes First? The Paradigm or The Approach? *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 255–257. [DOI:10.1177/15586898112461574].
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implication of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. [DOI:10.1177/2345678906292462]
- Morgan, D.L. (2013). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications Inc.
- Morgan, D.L. (2019). Commentary-After Triangulation, What Next?. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 6–14. [DOI:10.1177/1558689818780596]
- Piekarski, J. (2019). Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 15–64). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rorty, R. (1998). *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*. Tłum. Cz. Karkowski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Rosa, H. (2020). *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans. Projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*. Tłum. J. Duraj, J. Kołtan. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Szacki, J. (1981). *Historia myśli socjologicznej* (t. 1, 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tashakkori, A., Teddlie, Ch. (red.). (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Tuchańska, B. (2016). Codziennosc w nauce ponowoczesnej. *Nauka*, 2, 99–121.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2017). Ilość–jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozróżniania badań empirycznych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 2, 101–115. [Pobrano z <https://wnus.edu.pl/jbp/file/article/view/12418.pdf>]
- Urbaniak-Zajęc, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(26), 121–138.

O pułapce dominującej narracji społecznej w badaniach nad rodziną. Kilka uwag na podstawie badań własnych

WIOLETA DANILEWICZ*

Uniwersytet w Białymstoku

Badania nad doświadczeniami współczesnej rodziny powinny być adekwatne do jej zróżnicowanych obliczy. Muszą uwzględniać nowe zjawiska w sferze życia codziennego i prezentować otwarty, refleksyjny charakter analiz. Analizy takie powinny charakteryzować odrzucenie normatywności, moralizowania, krytykowania, stygmatyzowania, stereotypowego postrzegania specyfiki rodzinnych doświadczeń. Dlatego uczynienie przedmiotem badań doświadczeń, które w stereotypowym postrzeganiu mają niekorzystne konsekwencje (np. wynikająca z migracji tzw. niepełność rodzin) może stanowić swoistą pułapkę dla badaczy i prowadzonego przez nich procesu badawczego. W pułapce tej mogą znaleźć się także osoby badane jako reprezentanci dominującej narracji wokół nienormatywnych doświadczeń ich rodzin.

W prezentowanym tekście odnoszę się głównie do przykładów z badań własnych. Zwracam uwagę na pułapki, które mogą wynikać z wyobrażeń badacza o rodzinnej codzienności, a nie z wiedzy o niej. Omawiam uwarunkowania przesłanek interpretacyjnych, wieloznaczność danych i ich wybrane konsekwencje.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina współczesna, badania nad rodziną, badania nad rodziną z doświadczeniem migracji, przedpole, tematy wrażliwe.

The Trap of Dominant Social Narrative in Family Research: Some Remarks Based on My Own Research

Research on contemporary experiences should be appropriate to its diverse facets. It must take into account new phenomena in everyday life, guided by an open and reflective analytical approach. Such analyses should be characterized by the rejection of normativity, moralization, criticism, stigmatization, and stereotypical perceptions of the specificity of family experiences. Therefore, making the subject of research the experiences that are traditionally associated with adverse consequences, such as those resulting from migration, the concept of non-nuclear families, and others, may pose a particular challenge for researchers and the research process itself. Individuals examined as representatives of the dominant narrative surrounding non-normative family experiences can also find themselves trapped in this situation.

In the presented article, I primarily refer to examples based on my own research interviews. I highlight the pitfalls that can arise from the researcher's assumptions about family life rather than from actual knowledge of it. I discuss the determinants of interpretive premises, the ambiguity of data, and their selected consequences.

KEYWORDS: contemporary family, family research, research on families with migration experience, foregrounding, sensitive subject.

Wprowadzenie

Niektóre podejmowane przez badaczy rozpoznania dotyczą tzw. tematów trudnych, drażliwych (Ranzetti i Lee, 1993). Taka problematyka może wywołać poczucie zaburzenia bezpieczeństwa badanych osób, prowadzić do ukrywania faktów, uchylania się od pogłębionych wypowiedzi itd. (co stanowi zagrożenie dla prowadzonego procesu badawczego i jego wyników). Tematy trudne są według Ingi B. Kuźmy (2013, s. 8) „metaforą opisującą pewien rodzaj sytuacji, z jaką możemy się spotkać, uprawiając badania zorientowane na poznanie świata poprzez słowa, myśli, emocje i wyobrażenia (wraz z ich materializacją)”. Mogą one zatem dotyczyć rodzin z ich zróżnicowanymi doświadczeniami.

Badania nad codziennością współczesnych rodzin należą do zadań złożonych, łączących zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, krzyżujących pola badawcze. Wiele z nich ma charakter, który nie oddaje specyfiki życia rodzinnego oraz znaczeń nadawanych przez osoby je budujące. Dlatego szerokie spojrzenie na doświadczenia współczesnych rodzin, adekwatne do jej zróżnicowanych obliczy, nie może mieć miejsca bez dostrzeżenia nowych zjawisk w sferze życia codziennego; bez otwartego, refleksyjnego charakteru analiz, które powinny stanowić także rezultat namysłu nad zmianami kontekstu społecznego. Analizy takie powinny charakteryzować odrzucenie normatywności, moralizowania, krytykowania, stygmatyzowania, stereotypowego postrzegania specyfiki rodzinnych doświadczeń. Muszą one również uwzględniać wrażliwość niektórych podejmowanych obszarów badań – adekwatnie do jej indywidualności.

Uczynienie przedmiotem badań doświadczeń, które w stereotypowym postrzeganiu mają niekorzystne konsekwencje, np. wynikające z migracji, rozwodu (i szerzej – tzw. niepełności rodzin), może stanowić swoistą pułapkę¹ dla badaczy i prowadzonego przez nich procesu badawczego. W pułapce tej mogą znaleźć się także osoby badane jako reprezentanci dominującej narracji wokół nienormatywnych doświadczeń ich rodzin.

Inspiracją do podjęcia problematyki uwzględnionej w tekście są własne obserwacje wynikające z prowadzenia badań z osobami, które mają doświadczenia okotomigracyjne (Danilewicz, 2006, 2010, 2022). W prezentowanym tekście odnoszę się głównie do wywiadów prowadzonych z członkami tzw. rodzin migranckich². Zwracam uwagę na pułapki, które mogą wynikać z wyobrażeń badacza o rodzinnej codzienności, a nie z wiedzy o niej. Omawiam uwarunkowania przesłanek interpretacyjnych, wieloznaczność danych i ich wybrane konsekwencje.

¹ Według Krystiana Pałyski (2010, s. 125) „pułapka może wynikać zarówno z czyjegoś celowego, jak i niecelowego działania, z przyczyn od niego niezależnych lub być skutkiem własnego postępowania”. Dla Marii Dudzikowej (Dudzikowa i Juszcyk, 2017, s. 11) pułapka to „kłopotliwa sytuacja, z której trudno wybrnąć”. Z kolei Danuta Urbaniak-Zajac (2017, s. 80) uznaje, że w analizach praktyki badawczej „bardziej adekwatnie oddającą specyfikę współczesnych badań empirycznych jest «dylemat», a nie «pułapka»”. W prezentowanym tekście stosuję jednak określenie „pułapka”. Sądzę, że o dylemacie należy mówić wówczas, gdy dana osoba jest świadoma kilku aspektów konkretnej sprawy/rzeczywistości czy określonego zadania itd. Przykłady, które podaję, są świadectwem niedostrzegania świata poza własnym wyobrażeniem o nim.

² Badaniami objęto 20 dorosłych osób, które w dzieciństwie doświadczyły migracji rodzica. Podjęto w nich próbę rozpoznania i opisu praktyk rodzinnych wynikających z migracji rodziców w retrospektywnej percepcji dorosłych dzieci migrantów. Dokonano pogłębionej analizy i interpretacji doświadczeń związanych z tymi praktykami oraz nadawanego im znaczenia.

Przedpole, czyli postrzeganie indywidualnych doświadczeń rodzinnych przez pryzmat dominującej narracji społecznej

„Filozoficzny warsztat” badacza współtworzą wybrane rodzaje (samo)wiedzy podmiotu poznającego: uwarunkowania intelektualne (założenia ontologiczne, antropologiczne, epistemologiczne), uwarunkowania aksjologiczne (świat wartości badacza i badanych, etyka badań), uwarunkowania autobiograficzne (Pryszmont-Ciesielska, 2008, s. 45). Warsztat taki metaforycznie utożsamiam z założeniami Hansa-Georga Gadamera (2004, s. 105 i nast.) i koła hermeneutycznego – całość należy rozumieć na podstawie jej części, a części – na podstawie całości. W procesie tłumaczenia tekstu Gadamer wyróżnia „przedrozumienie” (wstępne rozumienie pełni), „przedwiedzę” („nagromadzone doświadczenie interpretatora”), „przedsądy” i ich weryfikację (w tym autorefleksję i samokrytykę) (Gadamer, za: Piecychna, 2019).

W artykule „przedrozumienie” i „przedwiedzę” traktuję jako jedno „przedpole” budujące całe postępowanie badacza. Rozpatruję je nie tylko jako wstępną wiedzę (gdyż – jak wskażę w dalszej części – czasami jej nie ma), lecz także jako umiejętność dostrzeżenia przez badacza kontekstów podejmowanej problematyki. Szczególną uwagę zwracam na „przedwiedzę” badacza, która jest niezbędnym elementem każdego rozpoznania badawczego, a zwłaszcza dotyczącego tych rodzajów doświadczeń, które nie są typowe dla wszystkich (np. rodzin).

„Przedpole” – zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego PWN* – to „teren znajdujący się w bezpośredniej bliskości czegoś”; „sfera, w której można wyodrębnić elementy charakterystyczne dla jakiegoś zjawiska, np. literatury, sztuki”. Jeśli „przedpole” badacza jest „ukierunkowane” zgodnie z upowszechnionym, stereotypowym postrzeganiem sytuacji życiowej (doświadczeń indywidualnych i rodzinnych) danego typu rodziny (tutaj: z doświadczeniem migracji rodzica), to istnieje duże prawdopodobieństwo jego nieadekwatności do rzeczywistości. Zauważam ścisły związek „przedpola” z błędami całego procesu badawczego, z nierzetelnością wyników badań, prowadzonych rozważań, wniosków z badań (w tym aplikacyjnych) itp. Obecność kontekstu stanowi „przedpole” badania rodzin, których praktyki nie są odzwierciedleniem praktyk w rodzinach o np. pełnej strukturze, wspólnie zamieszkujących itd.

Zagadnienie kontekstu obecne jest na każdym poziomie procesu badań jakościowych – od paradygmatu (np. interpretatywnego), poprzez schemat badawczy (np. etnograficzny) i konkretną metodę (np. wywiad, obserwację etnograficzną), po analizę danych jakościowych (np. metodologii teorii ugruntowanej), co jest spójne z ogólną definicją językową (Cuprjak, 2019, s. 4).

Jaki kontekst towarzyszy zatem badaniom niektórych doświadczeń rodzinnych i ich uwarunkowaniom? Z definicji kontekstu wynika interpretowanie badanych zjawisk poprzez umieszczenie ich w szerszej sytuacji społecznej, kulturowej, ekonomicznej, politycznej itp. (Cuprjak, 2019). Martyn Hammersley i Paul Atkinson (2000, s. 61) twierdzą, że „uwzględnienie wszelkich różnic kontekstu jest tak samo ważne podczas prowadzenia badań jak właściwy dobór czasu i osób”. Wielość i różnorodność wzajemnych powiązań, jak również niepowtarzalność układu cech i relacji w systemach rodzinnych sprawiają, że te same zdarzenia, fakty czy zachowania nabierają zupełnie innego znaczenia w poszczególnych rodzinach (Cierpka, 2013, s. 48). W konsekwencji oderwanie od społecznej codzienności prowadzi do ahistoryczności, czyli nieuwzględniania „zjawisk dziejących się wewnątrz i na zewnątrz badanej praktyki” (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 207).

Dostrzegam przynajmniej dwie przyczyny ukierunkowania „przedpola” niektórych badaczy na deficyty wynikające z migracji międzynarodowych rodziców (a obecnie także migracji

osiedleńczych młodych rodzin i konsekwencji dla ich starzejących się rodziców). Pierwszą z nich jest pamięć historyczna i społeczna powiązana z migracyjnymi doświadczeniami Polaków (zwłaszcza w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat). Drugą jest „zamknięta” postawa wobec różnorodności życia rodzinnego i możliwości jej adaptacji.

Przejdźmy do pierwszej z wyróżnionych przyczyn. Dostrzeganie wyłącznie negatywnych konsekwencji migracji rodzicielskich to kwestia zachowanej pamięci (indywidualnej i społecznej) wynikającej z cech migracji w poprzednim wieku (zwłaszcza w latach 70. i 80.). Wyjazdy z Polski za granicę były długotrwałe, a migranci rezygnowali z odwiedzania rodzin w kraju w obawie o brak ponownej możliwości wyjazdu. Ich nieobecność trwała do czasu osiągnięcia celu wyjazdu lub kończyła się wcześniej – rozpadem małżeństw na skutek rozluźnienia więzi między małżonkami w wyniku wejścia w nowe związki, niechęcią migrantów do powrotu do „starego” kraju, długotrwałym oczekiwaniem na połączenie się rodziny za granicą. Taki scenariusz przenoszony jest przez niektórych „komentatorów” na aktualne doświadczenia rodzin. Nie dostrzegają oni jednak nowych cech migracji międzynarodowych, np. jej przebiegu, zróżnicowania form mobilności, dynamiki, kontynentalnej (europejskiej) destynacji, która daje możliwość częstego i bezpośredniego kontaktu rodzin, dostępności przekraczania granic, zmiany sposobów komunikowania się rodzin na skutek rozwoju nowych mediów, zmniejszenia ryzyka niepowodzenia migracji itd.

W pierwszej dekadzie XXI wieku, czyli tuż po akcesji Polski do Unii Europejskiej, doświadczyliśmy ukierunkowanej narracji wokół rodzicielskiej mobilności. W polskim dyskursie publicznym migracje rodziców stały się źródłem przekazu o szerzeniu się „plagi eurosieroctwa” (Urbańska, 2010). To wtedy po raz pierwszy wprowadzono pojęcie „eurosieroctwa” (Winnicka, 2007), które wciąż jest bezrefleksyjnie, powszechnie stosowane. Mówiono wręcz o masowości tego zjawiska. Niektóre informacje prasowe dotyczyły dzieci pozostawionych w domach dziecka na skutek porzucenia przez wyjeżdżających rodziców.

W 2008 roku powstał raport, którego treść budzi wiele metodologicznych wątpliwości (nieprecyzyjnie sformułowane pytania, nieprzygotowanie ankierów i wiele innych) (Urbańska, 2010). Dotyczył on 110 tys. dzieci pochodzących z rodzin z rodzicem-migrantem, ale określonych jako sieroty („eurosieroty”). W raporcie zamieszczono przykłady indywidualnych rodzinnych doświadczeń, z których wyraźnie wynikało, że losy życiowe niektórych dzieci skomplikowały się nie na skutek migracji ojca czy matki, lecz już wcześniej, z powodu doświadczania biedy, alkoholizmu, przemocy, nieudolności życiowej rodziców itd. W budowanie tego specyficznego klimatu wokół migrowania rodziców włączali się kolejni dziennikarze, a ich publicystyczne artykuły, opisujące skrajnie trudne sytuacje, cieszyły się zainteresowaniem czytelników. Trudno zresztą było podejmować tematy mało interesujące, czyli dotyczące codziennych starań o utrzymanie wspólnoty rodzinnej. Jednak takie spojrzenie na migracyjne doświadczenia rodzin dotyczyło także wielu autorów publikacji „naukowych”, którzy na podstawie jednostkowych przykładów uogólniali wnioski, przypisując wszystkim rodzinom takie same doświadczenia i podobne ich konsekwencje.

Powstały kierunek ówczesnego, negatywnego kontekstu skutków rodzicielskich migracji przyczynił się do poczucia stygmatyzowania przez dzieci i ich rodziców, a w konsekwencji ukrywania informacji o wyjeździe rodzica przed rówieśnikami, nauczycielami. Wszystkie rodziny migrantów zostały uznane za dysfunkcyjne, dzieci za sieroty, a rodzice za sprawców tej krzywdy. Ówczesna ocena moralna migracji rodziców weszła do publicznego obiegu, utrwaliła się w kolejnych latach, choć panika już ustała.

Druga grupa przyczyn ukierunkowania „przedpola” na deficyty związane z migracją to efekt „zamknięcia”. W polskiej literaturze pedagogicznej można wyróżnić kilka typów dyskursu³

³ Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2006) wyróżnia dyskursy: normatywno-ideologiczny, instrumentalno-techniczny, praktyczno-moralny.

dotyczącego rodziny. Szczególną uwagę zwracam na dyskurs normatywny⁴ o rodzinie, wciąż wyraźny w polskiej pedagogice. Taki dyskurs widoczny jest zwłaszcza w tych pracach, w których nie dostrzega się zmian zachodzących w rodzinach, tendencyjnie omawia się zagadnienia monoparentalności rodzin, a zwłaszcza jej konsekwencji. Można zacytować (czego świadomie unikam) wiele artykułów, monografii bądź ich fragmentów, prac pod redakcją naukową, w których autorzy wypowiadają jednoznacznie negatywne sądy o monoparentalnych rodzinach. Bywa, że nawet jeśli cytują wyniki badań innych autorów – czynią to wybiórczo, selektywnie, adekwatnie do swego sposobu oceniania doświadczeń innych i indywidualnego (wsobnego) kontekstu postrzegania różnych obliczy rodzinności. Przykładem jest powszechny sposób interpretacji doświadczeń rodzin z migrującym rodzicem. Dostrzega się więc wyłącznie negatywne skutki migracji, a nie zauważa udanej codzienności wielu tego typu rodzin. Sztynność postawy ukierunkowanej na deficyty wynika m.in. z braku rozpoznania szerokiego kontekstu tych doświadczeń – powiązanego zarówno z migracjami, jak i z aktualnymi koncepcjami interpretacji życia rodzinnego oraz jego uwarunkowań. Dostrzegane są tylko te fakty, które świadczą o zaburzeniach dotychczasowego ładu (normatywnego), co wynika m.in. z przywiązania do tradycyjnego wizerunku rodziny w jej ujęciu strukturalno-funkcjonalnym (Parsons i Bales, 1956), w którym rodzina traktowana jest jako element układu społecznego opisywanego w odniesieniu do teorii dotyczących innych struktur społecznych. Rodzinę w tym ujęciu definiuje się m.in. przez wspólne zamieszkiwanie, wspólnotę ekonomiczną, podział pracy i ról, reprodukcję.

Przyjęcie takiego modelu jako normy i punktu odniesienia przynosi daleko idące konsekwencje w interpretacji doświadczeń rodzin, które funkcjonują w innych układach, np. w rozłączeniu przestrzennym. Rodziny te określa się jako niepełne, czyli używa się kategorii naznaczającej i wartościującej w związku z przypisaniem do niepełności negatywnych cech i konsekwencji. A przecież zwykle rodziny te mają oboje rodziców. Istnieje też tendencja do odgórnego zakładania traumatyzującego wpływu migracji rodzica na dziecko – zauważa Sylwia Urbańska (2015, s. 48), która prowadzi badania dotyczące „macierzyństwa na odległość”. Ukierunkowanie myślenia o rodzinie przez model strukturalno-funkcjonalny, przez „zawarte w nim założenia, ideały, moralność, wartości, mity, stereotypy, ale także życzenia na temat tego, jak powinna wyglądać «normalna», «zdrowa» rodzina oraz «prawidłowy» podział ról między płciami [...] unieważniają możliwość interpretacji «opieki na odległość» w kategoriach kontinuum zaangażowania” – pisze cytowana badaczka (Urbańska, 2015, s. 44). Wciąż, mimo znaczących przemian w realizacji rodzinności, „nierezydencjalność” pozostaje argumentem wartościującym, a brak „korezydencjalności” – głównym wskaźnikiem oceniania jakości funkcjonowania rodziny.

Wyraźną cechą prac w nurcie normatywnym jest dominacja jednej „ideologii”, która przejawia się w dążeniu do wyłączenia innych (alternatywnych) poglądów, argumentów, spojrzeń. Uwaga autorów skupia się więc wyłącznie na przykładach „negatywnych”, a nie na całości badanej rzeczywistości. Opisywane są tylko fakty zgodne z wyobrażeniem autora o dobru konkretnej formy życia rodzinnego, a nie z rzeczywistymi praktykami.

Metaforycznie można powiedzieć, że [badacze – W.D.] przystępują do badań ze szkicem obrazu, który w następstwie gromadzenia danych empirycznych wypełniony zostaje kolorami. To, czego badacze wcześniej nie przewidzieli, na tym obrazie się nie pojawi, bo już wcześniej rozstrzygnęli, co ma, a co nie ma znaczenia, o co warto pytać respondentów, co obserwować (Urbaniak-Zajac, 2017, s. 87).

⁴ Wybrane wątki zostały omówione we wcześniej opublikowanym artykule (Danilewicz, 2012).

Niektórzy badacze nie mają wstępnych założeń – oni już wiedzą. Dlaczego więc prowadzą badania? Jaka jest perspektywa teoretyczna tych badań? Na jakiej podstawie przygotowywane są narzędzia badawcze? W odniesieniu do jakiej perspektywy badawczej analizowane są wyniki badań? Piotr Minkiewicz (2017, s. 98–99) zauważa, że:

[...] celem naukowego poszukiwania odpowiedzi na pytania wynikające ze zdziwienia światem jest znalezienie prawidłowości rządzącej wydarzaniem się rzeczy. Celem poznania potocznego jest zrozumienie, a ściślej uprzystępnienie poznawcze tego, co się zdarza tu i teraz. Nie dba się przy tym o to czy to uprzystępnienie ma charakter logicznie spójnego wywodu, czy jest raczej emocjonalne. Celem poznania naukowego jest zrozumienie tego, co się wydarza tu i teraz jako przypadku ogólniejszej prawidłowości, prawa opisującego związki między poszczególnymi elementami rzeczywistości. Znając te prawa, rozumiemy, dlaczego w danym momencie konkretni ludzie zachowują się tak, a nie inaczej.

Poznawcze zaburzenia sądów o otaczającej rzeczywistości, sądy moralne, stereotypowe i bezrefleksyjne postrzeganie procesów społecznych, rutynowość to podstawy zaplecza niektórych spośród prowadzonych badań lub publikowanych tekstów nieopartych na badaniach własnych. Zabetonowany obraz świata społecznego, czyli „klapki na oczach” (Urbaniak-Zajac, 2017, s. 88), prowadzi do ukierunkowania badań w bezpośredni i pośredni sposób na z góry ustaloną tezę i – w konsekwencji – do budowania fałszywego obrazu codzienności. Dlatego w niektórych pracach dominują uwagi wskazujące na to, jak powinno być, a nie jak jest. Komentarz charakteryzuje się statycznością, brakiem elastyczności w ocenie rozpoznawanych doświadczeń, nie oddaje dynamiki życia rodzinnego, różnorodności kształtów rodzin oraz wielości doświadczeń. Wygłaszane opinie dość rzadko są konfrontowane z wynikami badań otrzymanymi przez innych badaczy, a jeśli porównania się pojawiają, zawsze pasują do tezy autora. *De facto* praca badawcza innych nie jest już potrzebna. Badacza zamkniętego w świecie własnych wyobrażeń o nim nie charakteryzują otwartość badawcza, odwaga, intuicja, zdolność do abstrahowania, świeżość spojrzenia ani kreatywność. Nie ma kreatywności bez otwartości (Konecki, 2019; Szmidt, 2013).

Bywa też, że cytowane są wyniki badań, lecz wybiórczo, selektywnie, adekwatnie do potrzeb „przedpola”, czyli własnego sposobu oceniania doświadczeń innych i własnego wyobrażenia o ich życiu. Obcy jest autorom takich publikacji naukowych tzw. przełom/zwrot lingwistyczny, który zmienia kierunek zainteresowań w obszarze tradycji badawczych. Otwarcie paradygmatyczne daje badaniom społecznym nowe możliwości poznawcze, kieruje uwagę badaczy na znaczenia nadawane własnym doświadczeniom przez rozmówców, na ich przeżycia i subiektywne światy (Nowak-Dziemianowicz, 2012). To podejście badawcze pozostaje w zgodzie z założeniami hermeneutyki, której celem jest „zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznymi i społecznym kontekście” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 31). Utrzymywanie się negatywnych opinii o konsekwencjach rozłąki wynika z braku interdyscyplinarnego ujęcia doświadczeń rodzin, co zdecydowanie przyczynia się do ubóstwa ujęć teoretycznych badań dotyczących tego obszaru życia rodzin oraz ich interpretacji. A przecież wszelkie uproszczenia prowadzą do powierzchowności.

Ukierunkowane, zabetonowane „przedpole” i zawierająca się w nim „przedwiedza” oparta na subiektywnym postrzeganiu faktów, a więc ewidentny brak wiedzy, wciąż towarzyszą niektórym pedagogom w analizach doświadczeń życia rodzinnego oraz ich interpretacji. Sposobem wyjścia z takiej sytuacji, czyli wyeliminowania bezrefleksyjnej, stereotypowej narracji wokół niektórych typów rodzin, jest oczywiście rozpoznanie (bądź pogłębienie) wiedzy

w danym obszarze na podstawie wielu różnych źródeł, zwłaszcza tych aktualnych. Zmiany zachodzące we współczesnych rodzinach są bowiem tak zróżnicowane, że kalka przeszłości ich nie powieli i nie zrozumie. Można tu odwołać się do pojęcia wprowadzonego przez Charlesa Millsa, czyli „wyobraźni socjologicznej” wynikającej ze samoświadomości:

Używając jej, ludzie, których umysły obejmowały dotąd swoim zasięgiem pewną liczbę zamkniętych orbit, często mają uczucie, jakby obudzili się nagle w pozornie tylko dobrze znanym sobie domu [...]. Opanowują nowy sposób myślenia, przewartościowują swoje wartości, jednym słowem: dzięki własnej refleksji i wrażliwości realizują kulturowe zadanie nauk społecznych (Mills, za: Dudzikowa i Juszczyk, 2017, s. 14.).

Warto też wspomnieć o pewnej pułapce w procesie badawczym, mającej zupełnie inne zaplecze niż wcześniej omówione. Dotyczy ona badaczy z „przedpołem” zbudowanym na rozumieniu szerokiego kontekstu doświadczeń osób, z którymi prowadzą badania oraz na wiedzy pochodzącej z aktualnej literatury przedmiotu; postawie otwartości i solidnym metodologicznym przygotowaniu. Pułapka ta wynika z własnych udanych doświadczeń badawczych. Umiejętność zdystansowania się do swoich poczynań badawczych jest niezbędna w badaniach prowadzonych od początku – z nowymi rozmówcami, w innym czasie.

O pułapkach prowadzenia badań w obszarze tematów „wrażliwych” wynikających z „przedpoła” rozmówców

W przypadku osób wypowiadających się na tematy dla nich trudne, wrażliwe poczucie zagrożenia może wynikać z obaw przed brakiem anonimowości i poufności (nawet jeśli otrzymują gwarancję ich przestrzegania). Rozmówcy mogą też powstrzymywać się przed uwolnieniem emocji (tłumionych lub uświadomionych). Bywa, że chronią siebie ze względu na poczucie zawstydzenia wynikające z własnych lub rodzinnych doświadczeń. Wstydzić się też mogą, gdy dostrzegają swoją „nadmierną” otwartość – wówczas dążą do jej stłumienia. Taka „kontrolowana” narracja stanowi zagrożenie dla efektów pracy badawczej (nie będę jednak rozwijać tego wątku w związku z jego dość silną reprezentacją w literaturze przedmiotu).

Ponownie odwołam się do przykładu badań własnych. Na podstawie wywiadów prowadzonych z dorosłymi osobami, które w dzieciństwie doświadczyły migracji rodziców, wyróżniam dwa rodzaje reakcji na udział w badaniach. Powiązane są one z „przedpołem”, czyli z rozpowszechnionym postrzeganiem danego typu rodzin przez pryzmat ich negatywnych doświadczeń. Niektóre osoby dorosłe z doświadczeniami migracji rodzica w przeszłości odmawiały udziału w badaniach. Być może odmową zapewniały sobie ochronę poczucia anonimowości (nawet jeśli były o niej zapewniane) oraz komfort nierozmawiania o czymś, co nie zapisało się pozytywnie w ich pamięci. Inne osoby, które nie miały niekorzystnych doświadczeń okołomigracyjnych, uznały, że niewiele wniosą do badań. Założyły, że badacz oczekuje od nich opowieści o deficytach wynikających z migrowania ich matek, ojców.

Dostrzegam też zagrożenia dla powodzenia badań w związku z postępowaniem tych rozmówców, którzy zgodzili się udzielić wypowiedzi, ale rozpoczęli swój przekaz od wskazywania deficytów, nawet jeśli w trakcie wywiadu okazywało się, że nie wywarły one żadnego wpływu na ich życie w przeszłości ani obecnie. Osoby te postępowaly tak, jakby chciały sprostać oczekiwaniom badacza ukierunkowanego – w ich opinii – na opowieść o doświadczanych trudnościach, braku matki, ojca itd. Rozmówcy także są naznaczeni stereotypowym postrzeganiem sytuacji życiowej danego typu rodziny, w związku z czym patrzą na własną

sytuację przez pryzmat społecznego punktu odniesienia, a nie osobistych odczuć, refleksji itd. Podczas wywiadu przedstawiają te treści, które są zgodne z powszechnymi poglądami przez nich zaabsorbowanymi.

Postrzeganie indywidualnych doświadczeń przez rozmówców może być także efektem ich wyobrażeń o „poprawnej” rodzinnej codzienności. Niektórzy wyraźnie mówili o poczuciu niezadowolenia z nieobecności rodziców-migrantów pomimo równoległej pozytywnej oceny konsekwencji migracji. Jednak nie dostrzegam tu sprzeczności. Z jednej strony w pamięci badanych utrwaliły się obrazy dotyczące trudnych doświadczeń, być może z powodu ich rzadszego występowania w porównaniu ze „zwykłą” codziennością. Z drugiej strony – nawet jeśli niektóre doświadczenia były trudne, perspektywa czasu złagodziła ich ocenę. Zakładam też, że potrzeba eksponowania trwałości danej rodziny przed innymi, czyli przed audytorium, może stanowić kolejną przyczynę prezentowania własnych doświadczeń w powiązaniu z „przedpołem” ukierunkowanym negatywnie. Jest to strategia uwiarygodniania rodziny jako wspólnoty wynikająca z koncepcji manifestowania/demonstrowania rodziny (*displaying families*) zaproponowanej przez brytyjską badaczkę Janet Finch (2007). Strategia ta polega na podejmowaniu przez członków rodzin migranckich działań, które utwierdzają ich i obserwatorów w przekonaniu o ich „rodzinnosci”. Manifestowanie dotyczy takich praktyk (działań i zachowań), które służą „pokazaniu” rodziny innym; prezentacji jej cech na zewnątrz. Być może niektórym rozmówcom może zależeć na przedstawieniu własnej rodziny jako „dobrej wspólnoty” adekwatnie do cech innych rodzin. Zdaniem Finch „prezentacja rodziny” ma charakter społeczny, co znaczy, że informacja: „oto moja rodzina”, „moja rodzina odpowiednio funkcjonuje” adresowana jest do otoczenia.

Znaczenie nadawane rozłące z rodzicem-migrantem może mieć też związek z „wyobrażoną wspólnotą rodzinną” (*imagined community*⁵, za: Bryceson, Vuorela, 2002). Nawet jeśli wspólnotowość rodziny trwała podczas migracji rodzica, to nie była podobna do wspólnotowości rodzin z otoczenia. Przez niektórych rozmówców może więc być dyskwalifikowana, niedoceniana, interpretowana zgodnie z ogólną narracją wokół „każdej inności”. Ponadto otoczenie rodzin z rodzicem-migrantem zwykle tworzyły rodziny wspólnie zamieszkujące. Rówieśnicy odprowadzani byli przez ojców do przedszkoli, uczestniczyli w uroczystościach, matki przygotowywały posiłki i stałe obecne były w życiu innych dzieci. W obliczu takich różnic rozłąka z rodzicem-migrantem może być traktowana jako deficyt, choć nie wynika z własnych doświadczeń i doznań związanych z wyjazdem rodzica.

Podsumowanie

Należy wyraźnie zaznaczyć, że w transnarodowym rodzicielstwie tkwi paradoks: rodzice opuszczają swoje domy z powodu chęci stworzenia rodzinie lepszych warunków do życia. Taki rodzaj rodzicielstwa jest jednak wynikiem budowania skomplikowanego systemu negocjacji, ustaleń, w których uczestniczą wszyscy członkowie rodziny. Z całą pewnością nie można nie zauważać negatywnych konsekwencji rozłąki rodzin. Należy je wręcz eksponować w celu zapobieżenia trudnościom, rozpadowi rodzin, krzywdzeniu dzieci. Ale równocześnie nie można nie zauważać, że jednoznaczna ocena deprecjonuje starania o utrzymanie dobrej

⁵ „Wyobrażona wspólnota rodzinna” (*imagined community*) dotyczy według Deborah Bryceson i Ulli Vuoreli migrantów i ich wyobrażeń dotyczących rodzin, np. urlopów spędzanych z rodziną, powrotu itp. Rozszerzam trochę tę interpretację. Sądzę, że termin może też odzwierciedlać sposób myślenia o własnej rodzinie u badanych osób pochodzących z rodzin o niestandardowym kształcie.

kondycji rodzin przez te osoby, którym się to udaje. Z prowadzonych badań (Danilewicz, 2022) wynika, że elastyczność form życia rodzinnego oraz – w wielu przypadkach – refleksyjny sposób ich interpretacji przez wszystkich członków rodzin budują wewnętrzne zasoby tych rodzin do radzenia sobie z sytuacją, w której się znalazły. Czynniki odpowiedzialne za trwanie tych wspólnot to:

- dobry kontakt podczas rozłąki (i zauważane przez rodzinę starania migrantów w tym zakresie);
- brak trudności w sferze organizacyjnej;
- otrzymywane wsparcie, dobre relacje rodzinne przed rozłąką;
- silne poczucie wspólnoty rodzinnej (cechę te Bryceson i Vuorela [2002] nazywają *family-hood*);
- orientacja wspólnotowa migrantów (silne poczucie identyfikacji z rodziną, definiowanie siebie przede wszystkim jako członka rodziny, a nie niezależnej osoby, działanie na rzecz rodziny).

Fizyczna rozłąka nie jest utożsamiana z „zawieszeniem” relacji rodzinnych, co prowadzi do konkluzji, że rodzina nadal stanowi wspólnotę, mimo geograficznego rozdzielania. Dlatego ten typ rodziny traktuję jako silny argument opozycyjny w dyskusjach dotyczących rodzin funkcjonujących w różnych konstelacjach. Coraz więcej wspólnot rodzinnych prowadzi swoje życie w kilku miejscach, w kilku układach przestrzennych. Mowa tu o „rodzinach globalnych”, które ukazują nowe realia życia rodzinnego. Rodziny te nie mają cech tzw. rodziny tradycyjnej (stałej, o wspólnym miejscu zamieszkania). Definiuje się je jako „utrwalony układ członków rodziny i sieć więzów rodzinnych funkcjonujących ponad granicami państw” (McCarthy i Edwards, 2011, s. 187).

Funkcjonowanie w kilku miejscach – ale w swojej własnej przestrzeni życia – jest wyzwaniem nie tylko dla osób doświadczających migracji, ale również dla ich otoczenia. Stanowi sprawdzian z jednej strony dla rodziny, która – tak jak w przypadku wspomnianych „rodzin globalnych” (w tym rodzin transnarodowych) – buduje własne strategie radzenia sobie z rozłąką w celu utrzymania wspólnoty rodzinnej. Z drugiej strony natomiast – dla szerszego otoczenia, które – poznając potrzeby migranta – może ułatwić mu budowanie przestrzeni do życia w nowym miejscu. Badacze potrzebują więc nowych kategorii do odczytywania znaczenia miejsca i przestrzeni w życiu współczesnego człowieka; do odczytywania doświadczeń współczesnego nomady oraz ich operacjonalizacji. To dlatego w prowadzonych badaniach coraz mocniejszy akcent kładziony jest na relacyjność i emocje wynikające z doświadczeń migracyjnych. Dotyczą one członków rodzin z rodzicem przebywającym za granicą, ale też rodzin wspólnie tam zamieszkujących – osiedleńczych (Strzemecka i Slany, 2016; White, 2011). Rozpoznaje się też implikacje wyjazdów w relacjach międzygeneracyjnych, rolę pełnione przez trzecie pokolenie (Bielecka-Prus, Czapka i Kawczyńska-Butrym, 2017; Bojarczuk i Mühleu, 2018) oraz sytuację życiową rodziców-migrantów (Krzyżowski, 2013; Kawczyńska-Butrym, 2016).

W świecie tradycyjnym człowiek przeżywał swoje życie zwykle w jednym miejscu, otoczony był tymi samymi ludźmi, utrzymywał bliskie relacje rodzinne, wykonywał jeden zawód, reprezentował stały system światopoglądowy. Świat współczesny „poruszył” dotychczasowe miejsce, przestrzeń, wypełniających ją ludzi i relacje między nimi. Spowodował dekonstrukcję cech tradycyjnych i powstawanie nowych. Dlatego coraz częściej dostrzega się codzienne rzeczywiste praktyki rodzinne, które pozwalają na nowe definiowanie różnorodności życia rodzinnego. Normatywne definiowanie rodziny zdecydowanie już nie wystarcza na objęcie wszystkich aspektów nowej rodzinności. Zmusza natomiast do stawiania pytań o znaczenie rodziny, o kryteria jej definiowania.

Zacząto poszukiwać takich teoretycznych interpretacji życia małżeńsko-rodzinnego, których podstawy wynikają z innego niż dotychczas sposobu myślenia o nich. Carol Smart (2007) w pracy dotyczącej konieczności powiązania badań empirycznych z teorią w nowy, otwarty sposób wprowadza „tezę o powiązaniach” (*connectedness thesis*), w ramach której postuluje „reprezentowanie codziennego życia zwykłych ludzi w całości spektrum i w jak najbardziej zniuansowany sposób”.

Codziennie praktyki nie wpisują się już w idee uniwersalności (a jeszcze wcześniejszej – naturalności eksponowanej w ramach tradycyjnego postrzegania i definiowania rodziny). Ukazują konieczność przejścia od dotychczasowych struktur i funkcjonowania rodzin do badania sposobów, w jakie relacje rodzinne są budowane i utrzymywane, jak są doświadczane w codzienności. Dostrzega się poszczególne osoby w rodzinie, traktując je jako aktorów społecznych, rozpoznając ich działania, ich postrzeganie i rozumienie rodziny. Zauważa się rzeczywiste codzienne działania, które pozwalają na nowe definiowanie różnorodności tych praktyk, doświadczeń, sytuacji. Takie podejście uwzględni przede wszystkim relacyjne powiązania między członkami wspólnoty rodzinnej, co daje możliwość uwzględnienia różnorodności w definiowaniu rodziny (Ribbens McCarthy, 2012).

W analizach dotyczących tematów wrażliwych, np. niektórych doświadczeń rodzinnych, niezbędna jest refleksyjność. Trafnie ten warunek opisują Martyna Pryszmont-Ciesielska i Joanna Golonka-Legut (2017, s. 102), które zauważają, że:

[...] to, na co jednak warto zwrócić uwagę, to konieczność realizacji badań w sposób refleksyjny i świadomy. Jedną z możliwości, która pozwala badaczom na tego rodzaju praktyki, jest postrzeganie procesu badawczego przez pryzmat procesu uczenia się badacza. Samoobserwacja, świadomość własnych uwarunkowań i doświadczeń oraz analiza poszczególnych etapów i czynności badawczych bez wątplenia pozwalają badaczom na coraz bardziej precyzyjne postępowanie, co niewątpliwie znajduje swoje odzwierciedlenie w realizacji rzetelnych i prawomocnych badań naukowych.

Refleksyjność można rozumieć nie tylko jako kompetencję konieczną do dostrzegania i nadawania znaczeń i sensów badanym doświadczeniom, ale także jako proces krytycznego namysłu nad „ja” badacza – zauważają cytowane badaczki. „Jest to świadome doświadczanie siebie zarówno jako badacza, jak i respondenta, jako nauczyciela i ucznia, jako kogoś poznającego siebie wewnątrz procesu samego badania” (Guba i Lincoln, za: Golonka-Legut i Pryszmont-Ciesielska, 2017, s. 99). Z całą pewnością cecha ta pozwala na otwartość w postrzeganiu drugiego człowieka, pozwala też otworzyć się na znaczenia, które nadaje on własnym doświadczeniom. To dlatego w artykule osiłą rozważań uczyniłam rolę, jaką pełni badacz w rozpoznawaniu nietypowych doświadczeń rodzinnych. Sygnalizuję też wątek dotyczący konieczności stałego uczenia się badaczy, pozwalającego na rozumienie aktualnych procesów społecznych i – w konsekwencji – budowanie szerokiego „przedpola” do badań i analiz.

Bibliografia

- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2013). *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*. Tłum. M. Sutkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernardes, J. (1993). Responsibilities in Studying Postmodern Family. *Journal of Family Issues*, 14, 105–132.
- Bielecka-Prus, J., Czapka, E., Kawczyńska-Butrym, Z. (2018). The Dilemmas of TransNational Care: The Case of Polish Immigrants in Norway. W: K. Slany, M. Ślusarczyk, P. Pustułka, E. Guriby (red.), *Transnational Polish Families in Norway. Social Capital, Integration, Institutions and Care* (s. 195–218). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Bojarczuk, S., Mühlau, P. (2018). Mobilising Social Network Support for Childcare: The Case of Polish Migrant Mothers in Dublin. *Social Networks*, 53, 101–110.
- Bryceson, D., Vuorela, U. (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg Press.
- Cierpka, A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Warszawa: Eneteia.
- Cuprjak, M. (2019). Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst. *Forum Oświatowe*, 31(1), 111–124. [DOI: <https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.7>]
- Czerepaniak-Walczak, M. (2017). Źródła i konsekwencje uproszczeń badania w działaniu. O pułapkach ontologicznych, epistemologicznych i etycznych. W: M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.) (2013), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* (s. 197–211). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Danilewicz, W. (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Danilewicz, W. (2012). Rodzina w wyobrażeniach pedagogów i w jej rzeczywistych doświadczeniach. *Rocznik Lubuski*, 38(2), 117–127.
- Danilewicz, W. (2021). „Moi rodzice wyjechali za granicę”. *Dorosłe dzieci migrantów o praktykach rodzinnej codzienności*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Dudzikowa, M., Juszczyk S. (red.). (2017). *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Finch, J. (2007). Displaying Families. *Sociology*, 41(1), 65–81.
- Finch, J. (2011). Exploring the Concept of Display in Family Relationships. W: E. Dermott, J. Seymour (red.), *Displaying Families. A New Concept for the Sociology of Family Life* (s. 197–205). London: Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H.G. (2004). *Prawda i metoda*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glick Schiller, N., Basch, L., Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytical Framework for Understanding Migration. W: N. Glick Schiller, L. Basch, C. Blanc-Szanton (red.), *Toward a Transnational Perspective on Migration* (s. 1–24). New York: New York Academy of Sciences.
- Golonka-Legut, J., Przymont-Ciesielska, M. (2017). Badacz wobec doświadczeń dorosłych w kontekście biograficznej perspektywy badawczej. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(4), 88–105.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2009). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281–312). Tłum. K. Podemski i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hasło: „kontekst”. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano z <https://sjp.pwn.pl/sjp/kontekst;2473490>
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuźma, I.B. (red.). (2013). *Tematy trudne. Sytuacje badawcze*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (2016). Świat emocji rodziców migrantek – starość w tęsknocie. W: Kawczyńska-Butrym, Z., Czapka E. (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet* (s. 192–202). Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.
- Konecki, K. (2019). Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 13(3), 30–54.
- Krzyżowski, Ł. (2013). *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice: transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krzyżowski, Ł., Mucha, J. (2012). Opieka społeczna w migranckich sieciach rodzinnych. Polscy migranci w Islandii i ich starzy rodzice w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 191–217.
- Minkiewicz, P. (2017). Teoria ma znaczenie! O pułapkach wynikających z braku konsekwentnego stosowania teorii w badaniach. W: M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* (s. 97–109). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Mills, C.W. (2007). *Wyobraźnia socjologiczna*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Pałycka, K. (2010). *Mechanizm pułapki na wojnie, w polityce i życiu codziennym*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Parsons, T., Bales, R.F. (1956). *Family Socialization and Interaction Process*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piecycha, B. (2019). *Rozumienie, dzieje, dialog. O kompetencjach tłumacza w hermeneutyce filozoficznej Hansa-Georga Gadamera*. Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2008). Badacz wobec kultury – o „podróżowaniu”, czyli o badaniu świata społecznego. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)* (s. 41–53). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2009). Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 2(46), 37–49.
- Reszetti, C.M., Lee, R. M. (1993). *Researching Sensitive Topics*. London: Sage.
- Ribbens McCarthy, J., Edwards, R. (2011). *Key Concepts of Family Studies*. London: Sage Publications Ltd.
- Smart, C. (2007). *Personal Life. New Directions in Sociological Thinking*. Cambridge: Polity Press.
- Slany, K. (2013). Ponowoczesne rodziny – konstruowanie więzi i pokrewieństwa. W: K. Slany (red.), *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Slany, K., Strzemecka, S. (2016). Kapitał rodziny i rodzinności w przestrzeni transnarodowej. Na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(161), 255–282.
- Surmiak, A. (2022). *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 11–27). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2017). Jak badać to, o czym nie wiemy? Kilka uwag o roli wstępnej wiedzy w badaniach empirycznych. W: M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* (s. 80–96). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Urbańska, S. (2010). „Cała polska liczy eurosieroty”. Panika moralna i płęć w wykluczeniu oraz stygmatyzacji rodzin migrantów. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 611–88. Pobrano z <http://czasopisma.isppan.waw.pl/index.php/kis/article/view/1451/1196>
- Urbańska, S. (2015). *Matka Polka na odległość. Z doświadczeń migracyjnych robotnic 1989–2010*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- White, A. (2011). *Polish Families and Migration since EU Accession*. Bristol: The Policy Press.
- Winnicka, E. (2007). Eurosieroty – raport. *Polityka*, 17 listopada, 34–40.

Antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne podstawy oraz uwarunkowania decyzji w kwestii kontynuowania i zmiany w metodologii badań pedagogicznych

MARIAN NOWAK*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

W artykule podjęto problem kryteriów doboru odpowiedniej metodologii badawczej i adekwatności podejść badawczych w pedagogice. Adekwatny dobór może zadecydować o sukcesie i ogólnej jakości badań, dlatego też wskazuje się nie tylko na tradycyjne i klasyczne podejścia badawcze, ale także na możliwość i konieczność uwzględnienia potrzeby zmiany oraz „wychowywania” badaczy do zmiany w stosowaniu metodologii badawczych. Wychodzi się od podstawowych kryteriów wyprowadzanych z uwzględnienia trzech obszarów badania rzeczywistości edukacyjnej: sfery faktów (pedagogika empiryczna), sfery działania (pedagogika prakseologiczna) i sfery wartości (pedagogika hermeneutyczna), które dalej można rozpatrywać w trzech perspektywach: antropologicznej, ontologicznej i aksjologicznej. Takie ujęcie, nazwane przez Janusza Gniteckiego „trynitarnym i asymetrycznym uspojnieniem”, pozwala na zastosowanie – obok klasycznych podejść, stanowiących kontynuację wypracowanej historycznie, sprawdzonej i bogatej tradycji badań – również bardziej adekwatnych metod. Ich poszukiwanie odbywa się z wykorzystaniem: 1) kryterium sfery faktów danych, zadanych i wartościowanych, 2) kryterium horyzontalnego (kręgów środowiskowych, instytucji oraz ich form wychowania z intencjonalną i nieintencjonalną działalnością wychowawczą), 3) kryterium wertykalnego (rozwojowego i uwzględniającego fazy rozwoju człowieka) oraz 4) kryterium problemowego (spełnianego przez podążanie za problemami badawczymi).

Rozważając problemy metodologiczne jako rozpostarte między kontynuacją a zmianą, przez spójnik „i” wskazuje się na potrzebę uwzględnienia obu podejść z umiejętnym stosowaniem standaryzowanych metod i technik badań pedagogicznych (kontynuacja) oraz otwartością na zmianę i nowatorskie podejście jako swoistą wartość dodaną do uzyskanych już danych. Można też odwrotnie: prowadzić nowatorskie badania, a następnie sięgać po badania standaryzowane w celu rozpoznania *novum* wobec dotychczasowych osiągnięć badaczy.

SŁOWA KLUCZOWE: metodologia, metodologia badań pedagogicznych, kontynuacja, zmiana, antropologiczne podstawy badań, ontologiczne podstawy badań, aksjologiczne podstawy badań.

Anthropological, Ontological and Axiological Foundations and Determinants of Decisions Regarding the Continuation and Change in the Methodology of Pedagogical Research

The article addresses the problem of criteria for the selection of appropriate research methodology and research approaches in pedagogy in general. Adequate selection can determine the success and overall

quality of research, therefore, in addition to pointing to traditional and classical research approaches, it is also pointed out the possibility and necessity of change and educating researchers also to change in the use of research methodologies, starting from the basic criteria derived from taking into account three areas of research of educational reality, as: the sphere of facts (empirical pedagogy), the sphere of action (praxeological pedagogy) and the sphere of values (hermeneutic pedagogy), which can still be considered in the trinitarian (threefold) perspectives: anthropological, ontological and axiological. Such an approach, called by Janusz Gnitecki "the trinitarian and asymmetrical coherence", allows for the application, in addition to classical approaches in research that are a continuation of the historically developed and proven rich tradition of this research, also for the search for more adequate methods of this research, based in particular on: 1) the criterion of the sphere of data, given and evaluated facts, 2) the horizontal criterion (of environmental circles, institutions of forms of education with intentional and unintentional educational activity) and 3) vertical criterion (developmental and taking into account the phases of human development) and of course 4) problem criterion (implemented by following research problems).

Considering methodological problems as spread between continuation and change, the conjunction "and" indicates the need to take into account both approaches with the skillful use of standardized methods and techniques of pedagogical research (continuation) and openness to change and innovative approach as a specific added value to the data already obtained. It is also possible to carry out innovative research in the opposite direction, and then reach for standard research, also in order to recognize the novelty of the researchers' previous achievements.

KEYWORDS: methodology, methodology of research in pedagogy, continuation, change, anthropological foundations of research, ontological foundations of research, axiological foundations of research.

Wprowadzenie

W wielu opracowaniach dotyczących metodologii badań w pedagogice – związanych zarówno z budowaniem teorii, jak i opracowywaniem koncepcji własnych badań empirycznych – podejmowana jest kwestia doboru metodologii adekwatnej do przedmiotu badań i ich rodzaju. Powtarza się często opinię – bardzo słusznie zresztą – że w nauce w ogóle wybór właściwej metodologii badań decyduje o ich sukcesie i jakości. Ważną rolę odgrywa oczywiście znajomość metod i proponowanych w ich ramach procedur postępowania badawczego. Jakie jednak kryteria czy prawidłowości w tym postępowaniu i w doborze metod można zastosować i jakie aspekty oraz podejścia należałoby uwzględnić?

Wskazuje się często na dwa główne podejścia badawcze, określane jako badania ilościowe i badania jakościowe. Do tych dwóch niektórzy dołączają jeszcze trzecie podejście – z zastosowaniem metod mieszanych. Rozstrzygnięcia związane z kryteriami dokonywania wyboru metod warunkowane są zwykle rodzajem podejścia (indukcyjne, dedukcyjne), ale także sformułowanymi problemami badawczymi oraz rodzajem badań (badania eksperymentalne, korelacyjne, opisowe). Z innych względów znaczenie mają także: pieniądze, czas, dostępność danych itp.

Podjęcie decyzji związanej z wyborem podejścia, zwłaszcza jeśli chodzi o metodologię badań, wymaga nie tylko opisanego planowanych do zastosowania metod, ale także wyjaśnienia, jak i dlaczego je zastosowaliśmy oraz wykazania, że są one adekwatne do przyjętego celu badań, jak również do sformułowanych problemów badawczych (*Decidere per scegliere metodologia di ricerca*, 2022).

Czasami badacze optują za całkowitą wolnością i spontanicznością w badaniach, ale wiele argumentów wskazuje na to, że właśnie przyjęcie pewnego kryterium adekwatności

w doborze podejść i metod badawczych nadaje dynamiki całej kwestii i mobilizuje badaczy do poszukiwania coraz właściwszych metod, technik i narzędzi prowadzonych badań, także na gruncie pedagogiki. Wiąże się to z jednej strony z wypracowywaniem tradycji takich badań, a następnie jej kontynuowaniem, z drugiej zaś – z potrzebą zmian, podejmowania wyzwań i odkrywania nowych, bardziej adekwatnych podejść (*Decidere per scegliere...*, 2022).

Kwestia wyboru metod i metodologii w badaniach pedagogicznych

Edukacja to bardzo złożona dziedzina ludzkiej działalności, zarówno praktycznej, jak i teoretycznej, a metodologie stosowane w badaniach edukacyjnych są z konieczności zróżnicowane. Przyczyn metodologicznej różnorodności badań edukacyjnych można wskazać wiele. Już samo pojęcie edukacji sprawia, że wiedza o niej powinna się składać z elementów wielu dyscyplin. Oczywiście ma to swoją wartość, ale też generuje pewne napięcia. Występują one chociażby między badaniami podstawowymi a stosowanymi.

Jako przykład takiego konfliktu można przywołać najczęściej akceptowane i stosowane metody badań systemowych w historii, socjologii, ekonomii i psychologii, które przecież są różne, ale z perspektywy pedagoga wszystkie te dyscypliny pomagają wyczerpująco odpowiedzieć na ważne pytania stawiane w edukacji. Duża różnorodność metodologiczna zarówno w pedagogice, jak i wielu innych dyscyplinach doprowadziła do wielu debat na temat jakości badań edukacyjnych, jej podnoszenia i zauważania zmieniających się standardów badań, tak ilościowych, jak i jakościowych (*Decidere per scegliere...*, 2022, s. 1–6).

Oczywiście ważną rolę w badaniach odgrywają także adekwatne do przedmiotu, celu i charakteru badań techniki i narzędzia badawcze, ale ich dobór jest wpisany w badania przestrzegane zwykle jako część spójnego planu lub projektu badawczego, który musi być oparty na pewnej strategii badawczej. To jest właśnie to, co według Keitha S. Tabera zwykle określa się jako metodologię i co sprawia, że „metodologia badań edukacyjnych kieruje wyborem i sekwencjonowaniem odpowiednich technik w badaniu” (Taber, 2013, s. 43).

Dokonywanie wyboru metodologii jest bardzo ważne, ponieważ kieruje ona planem badań, który z kolei określa, jakie dane są faktycznie gromadzone i jak są analizowane. Metodologia badań naukowych to coś o wiele więcej niż tylko kwestia metody czy technik badawczych, którymi ktoś zwykle się posługuje i które są bardziej konkretne niż paradygmatyczne (fundamentalne, filozoficzne) zobowiązania.

Metodologia to pewna strategia stosowana do odpowiadania na pytania badawcze, a jej funkcjonowanie można rozumieć także jako swego rodzaju kryteriologię takich badań. W potocznym podejściu do metodologii badań naukowych i technik czasami myląc nazywa się te ostatnie również metodami, pomijając fakt, że metodologia potrzebuje strategii i taktyki, a nade wszystko kryteriów ich doboru. Skuteczne badania naukowe powinny dążyć do wypracowywania takiej ogólnej i spójnej strategii, która będzie określała sposób osiągania celów badawczych. Przekłada się to na zestaw konkretnych taktyk dotyczących celów cząstkowych, „które wspólnie budują ogólny cel” (Taber, 2013, s. 77–78).

Między tradycją a zmianą w metodologii pedagogicznej

W pedagogice wyróżnia się metodologię badań związaną z rozpatrywaniem procesu wychowania i kształcenia określaną jako tradycyjną. Obok niej trwa także podejmowanie ustawicznych prób zmiany tradycji w imię bardziej adekwatnego odpowiadania na wyzwania związane z wprowadzaniem innowacji w badaniach – proponowanie zmian.

Tradycyjne podejście do prowadzenia badań pedagogicznych wiąże się zwykle z przyjęciem istnienia obiektywnych wartości i dóbr kultury, w kontakcie z którymi realizuje się proces ich interioryzacji i wpisywania ich we własny subiektywny świat, ujęty zarówno indywidualnie jak i wspólnotowo. Taki proces i adekwatne do niego postępowanie badawcze w dużej mierze są związane z tradycyjnym podejściem, które stanowi ważne ukierunkowanie na przyszłość (w sensie *historia vitae magistra*). Zauważał ten fakt m.in. Bogdan Suchodolski (1903–1992), który pisał: „wizja przyszłości tworzy obraz czasów minionych, podobnie jak trwały nurt tradycji wyznacza charakter zamierzeń i swoisty, własny styl ich realizowania” (Suchodolski, 1986, s. 6).

Coraz bardziej dynamicznie zachodzą jednak procesy życia społecznego i rozwoju kultury, wraz z którymi na gruncie pedagogiki mamy zmieniające się warunki życia oraz osiągania celów kształcenia i wychowania, wymagające także bardziej nowatorskiego i twórczego nastawienia badaczy edukacji, wychowania i kształcenia. Wiąże się to z posiadaniem szerszej wiedzy metodologicznej i szeregu nowych kompetencji z zakresu diagnozowania, wartościowania i projektowania dydaktycznego czy wychowawczego. W tak rozpisanej swoistej dwubiegunowości podejść we współczesnych badaniach w pedagogice (kontynuacja–zmiana) możemy wskazywać na ich zasadność zarówno w odniesieniu do pierwszego, jak i drugiego podejścia.

Za zasadnością pierwszego (tradycyjnego) podejścia przemawia sama natura ludzka. W badaniach pedagogicznych ciągle przecież mamy do czynienia z człowiekiem, prawidłowościami jego rozwoju i wychowania oraz z badaniem wypracowanych, klasycznych i standaryzowanych podejść i metod badań. Jednocześnie jednak zauważamy cały szereg nieznanych dotąd problemów i obszarów badawczych związanych chociażby z nowymi mediami czy technologiami oraz zjawiskami ważnymi także pod względem wychowawczym, do badania których dotychczasowe metody wydają się mniej adekwatne, co rodzi u badaczy potrzebę większej kreatywności w tym zakresie. Przy projektowaniu nowych rozwiązań poszukujemy także pewnych kryteriów czy nawet dyrektyw, które najczęściej ujmowane są w formule: „by osiągnąć określony cel badań (CB) w określonych uwarunkowaniach (UW), należałoby podjąć określone działanie (DZ)” (Grzesiak, 2000, s. 162–180). Takie sytuacje i tak formułowane kryteria są uważane za konieczne w sytuacji stosowania nowych podejść czy metod badań.

W ich obliczu najbardziej adekwatnym rozwiązaniem wydaje się wybór integracyjnego podejścia we współczesnych badaniach pedagogicznych, które uwzględniałoby wartość i potrzebę jednoczesnej obecności podejść badawczych z dwóch przeciwstawnych biegunów (co zostało wyrażone także w temacie VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki: „Metodologia pedagogiki – kontynuacja i zmiana”), a zatem podejścia włączającego tradycyjne standardy prowadzenia badań w pedagogice, jednocześnie zaś otwartego na nowe wyzwania i gotowego do zmiany.

Szczególną rolę może w takiej refleksji odegrać filozofia, a zwłaszcza postulowana współcześnie nowa rola obecności filozofii w naukach – nie tyle jako normatywnej wiedzy w rodzaju filozofii danej nauki (np. pedagogiki filozoficznej), ale właśnie jako filozofii w nauce, na jaką wskazują m.in. ks. Michał Heller – wraz z założonym przez siebie Ośrodkiem Badań Interdyscyplinarnych i pismem „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” – czy o. Mieczysław Albert Krąpiec (1921–2008) podejmujący refleksję nad filozofią w teologii m.in. na podstawie encykliki *Fides et ratio* (Krąpiec, 1999).

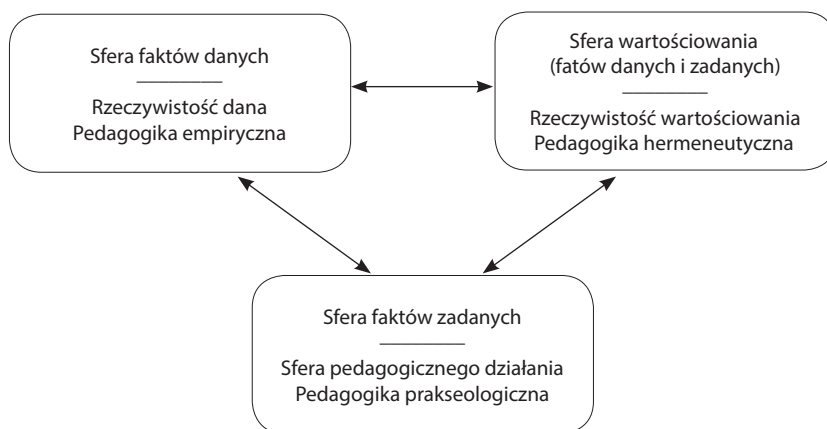
Można zatem, kontynuując tradycję badań w pedagogice i sięgając po standaryzowane metody takich badań, a także adekwatne do nich techniki i narzędzia, dopełniać je przez poszukiwanie i tworzenie bardziej odpowiednich, kreatywnych i nowych rozwiązań w tym obszarze oraz włączać w nie także refleksję filozoficzną. Podejście to pozwala na podejmowanie prób przekształcania łatwo powstającego dylematu „kontynuacja czy zmiana?” w formułę „kontynuacja i zmiana”.

Refleksję naszą, podyktowaną tematem VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki, warto rozpocząć od pytania: czym w ogóle są badania pedagogiczne? Jeśli za Januszem Gniteckim (1945–2008) i Alfredem Andrzejem Janowskim (1935–2020) przyjmiemy, w odpowiedzi na powyższe pytanie, że pedagogiczne badanie naukowe to dokładne i systematyczne działanie podejmowane w celu zrozumienia procesu wychowania, które prowadzi do zwiększenia jego efektywności (Gnitecki, 1993; Janowski, 1980), oznacza to, że nasze zainteresowania przenosimy na uzyskiwane w ich wyniku efekty.

Efekty te wyrażają się natomiast w teoriach, dyrektywach lub skutkach pośrednich, które charakteryzują się pewnym stopniem ogólności (ułatwiającej przewidywanie zjawisk, o których traktuje teoria) i które wystarczają do zrozumienia zjawisk powtarzalnych oraz pozwalają na formułowanie oczekiwań i przewidywań. Mamy też *quasi*-teorie jako wypowiedzi zawierające zarówno prawidłowości zdroworozsądkowe, jak i te wynikające z badań. Natomiast teorie i *quasi*-teorie, łączone w zdania zdroworozsądkowe, są związane ze zdaniem wyrażającymi prawidłowości wynikające z badań i formułowane również w dyrektywy, które dają podstawy do projektowania nowych rozwiązań (Grzesiak, 2000, s. 162–180). Oprócz tworzenia teorii i dyrektyw mamy też sytuacje pośrednie, rozumiane jako te, w których określone zależności pedagogiczne nie dają precyzyjnej dyrektywy do zrealizowania konkretnego i skutecznego działania pedagogicznego (Grzesiak, 2000, s. 164–166).

Przywołane wyżej hasło VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki wychodzi naprzeciw potrzebie konfrontacji aktualnych potrzeb związanych z oficjalną/tradycyjną procedurą badawczą – a także konkretyzacją tej procedury na bazie dotychczasowych doświadczeń – i odniesieniem ich do konkretnych dziedzin, np. pedagogiki i sztuki (rozumianej tutaj jako *ars* czy też *techné*).

Mając do czynienia z różnego rodzaju zmiennymi, sięgamy zwykle po przywoływane już wyżej dane z zakresu biologii, medycyny, psychologii czy socjologii, po rozmaite modele oraz różne rodzaje badań: eksperymentalnych, diagnostycznych, monograficznych, analitycznych, ewaluacyjnych itd. Do każdego modelu badań czy ich rodzaju przypisywana jest zwykle pewna procedura badawcza, wobec której stawia się wymaganie, aby była ona adekwatna. Badania takie, jak zauważał Gnitecki, wymagają też uwzględnienia właściwych dla myślenia pedagogicznego trzech sfer: sfery faktów danych, sfery działania (faktów zadanych) i sfery wartościowania (Gnitecki, 2006), które prezentuje poniższy rysunek:



Rys. 1. Związki między sferami: faktów danych, faktów zadanych i wartościowania (Gnitecki, 2006, s. 215).

Schemat ten prowokuje do sformułowania następujących pytań:

- 1) Kim jest człowiek w sferze ludzkiego trwania „tu i teraz”?
- 2) Kim się staje człowiek w sferze ludzkiego czynu?
- 3) Kim ma/powinien być człowiek w sferze ludzkich dążeń?

Na powyższe pytania, w zależności od przyjętego podejścia, można usiłować udzielać adekwatnych odpowiedzi, ale wcześniej należałoby też poszukiwać adekwatnych metod prowadzenia badań w celu uzyskania adekwatnych danych.

Ujęcie takie wskazuje na potrzebę poszukiwania możliwości korelacji między metodologią pedagogiczną a teorią refleksji, i to w całym okresie historii jej budowania – jak to ukazują Terrie Epstein i Cinthia S. Salinas (2018). W ujęciu tym określa się znaczenie, rolę i pozycję refleksji w badaniach edukacyjnych, w poznawaniu i w praktyce edukacyjnej.

Konieczne jest jednocześnie przeprowadzenie kompleksowej analizy idei refleksji w filozofii, psychologii, epistemologii i nauce o edukacji. Wskazuje się też, że refleksja związana z badaniami pedagogicznymi powinna być rozpatrywana zawsze z uwzględnieniem wielorakich aspektów występujących na kilku poziomach: zjawisk poznawczych, aktywności poznawczej, procesu poznawczego, metody poznania naukowego, tematycznym i metateoretycznym – ujętym jako narzędzie i forma poznania itd. (Epstein i Salinas, 2018).

W poszukiwaniu systemu teoretycznych ujęć wyników badań w pedagogice – metoda biegunów przeciwstawnych

Refleksja metodologiczna odgrywa ważną rolę w opracowywaniu metodologii poszczególnych dyscyplin pedagogicznych. Jest ona współcześnie integralną częścią badań edukacyjnych i systemowej praktyki edukacyjnej. Refleksja teoretyczna, jej metody i sama działalność refleksyjna, dają możliwość pokazania rzeczywistości pedagogicznej oraz działalności pedagogicznej ujętej bezpośrednio i pośrednio. Pozwalają także na zdobycie i wyjaśnienie nowej naukowej wiedzy pedagogicznej, składników i struktury teorii pedagogicznej, jak również na zbadanie własnego charakteru naukowego i statusu nauk o edukacji, zastosowanie ulepszeń w systemie szkolenia i edukacji oraz procesu edukacyjnego. Ponadto taka refleksja ma bezpośredni związek z metodologią nauk o wychowaniu i jest dla niej systemowo ważna.

Aktywność refleksyjna i zdolność jej prowadzenia stanowi część działalności naukowej i pedagogicznej, dydaktycznej i poznawczej każdego uczestnika procesu edukacyjnego. Według Filippo Trasattiego (2012) jest ona również uwzględniona w celu edukacyjnym i w planowanych wynikach badań edukacyjnych. Stwierdzono, że poszczególne składniki refleksji teoretycznej i jej wyniku jako teorii można znaleźć na wszystkich wymienionych poziomach systemu.

W poszukiwaniu głębszego uzasadnienia i wyjaśnienia dla propozycji odnoszącej się do wyrażonej na początku artykułu relacji między kontynuacją a zmianą (która uwzględnia oba podejścia: zarówno standaryzowane metody i techniki badań pedagogicznych, jak i otwartość na zmianę i nowatorskie koncepcje), odwołam się do systemu „biegunów przeciwległych/przeciwstawnych” (*Der Gegensatz*) ks. Romano Guardiniego (1885–1968). Píše on: „Tę specyficzną relację, w której za każdym razem dwa momenty wykluczają się wzajemnie i mimo tego ciągle na nowo są złączone [...], tę relację, która wkracza w wymiarze ilościowym, jakościowym i na miarę formy, nazywam przeciwieństwem” (Guardini, 1985, s. 45–46). Guardini w swoim traktacie *Podstawy pedagogiki* zastosował system „biegunów przeciwległych/przeciwstawnych” do prowadzenia analiz związanych z procesem wychowania i pedagogiką (Guardini, 1928, s. 314–339; 1953; 1991, s. 270–278).

Rozwiązania te, nazywane też poszukiwaniami żywego konkretnego, wpisują się zresztą w szerszy kontekst propozycji (zwłaszcza na gruncie niemieckim) związanych z tzw. filozofią życia (*Lebensphilosophie*). Były one również określane jako poszukiwania metody witalistycznej. Propozycja Guardiniego to zarys systemu, który – choć jest bardzo zbliżony do metody dialektycznej – nie prowadzi jednak dwóch przeciwległych elementów (tezy–antytezy) do wyłonienia trzeciego (syntezy), lecz dąży do utrzymania między nimi swobodnego stanu zawieszania, wyzwalającego specyficzne napięcie między poszczególnymi elementami relacji takiego przeciwieństwa. Sam autor tej propozycji stwierdził, że: „System biegunów przeciwległych jest teorią tego przeciwieństwa, które zachodzi nie przez walkę przeciwko jakiemuś nieprzyjacielowi, lecz poprzez syntezę obu, która utrzymuje się w stanie napięcia bardzo owocnego, tzn. prowadzi do owocowania przez odbudowywanie konkretnej jedności” (Guardini, 1985, s. 45–46).

Pewną pomocą w naszych analizach mogą być wskazania Davideogo Favero związane z kwestią tożsamości i jej stałości (kontynuacji) oraz zmienności, podobnie jak np. koniunkcji wobec rozdzielności. Odnoszą się one do rozważań filozofa francuskiego i sinologa François Julliena (Favero, 2013, s. 11–16). Zauważa się zatem pewne przejście na poziomie ontologicznym – od statusu podmiotu do statusu procesu, od pewnej odrębnej stałości do kontinuum zmienności, gdzie jeden warunkuje obecność drugiego. Myśl chińska do wyrażenia tego rodzaju przejścia używa określenia *bian-tong*. Dwumian ten można tłumaczyć jako połączenie dwóch terminów – „kontynuuj” i „modyfikuj” (Favero, 2013, s. 55).

Takie myślenie ma tradycję sięgającą starożytności. Jest bliskie zwłaszcza ideałom Mikołaja z Kuzy (1401–1464) określanym jako *coincidentia oppositorum* (zbieżność przeciwieństw), czyli łączenie rzeczy pozornie wykluczających się (Rembierz, 2016, s. 157). Biorąc pod uwagę dokonywanie się interesujących nas faktów, także prowadzenie badań, mamy do czynienia z procesem, a ten zawsze odbywa się w relacji między biegunami przeciwstawnymi (naprzeciwległymi). Badanie procesu wychowania wymaga zatem uwzględnienia obu biegunów: kontynuacji tradycyjnych badań i zmiany, by nasze badania czynić bardziej adekwatnymi do realizującego się procesu wychowania. W istocie chodzi o ujęcie żywego konkretnego, tym bardziej że – jak podkreślał Guardini – w świecie współczesnym mamy do czynienia raczej z czymś przeciwnym: zamiast konkretnego występuje jedynie pewien system pojęć, aż do tworzenia sytuacji o których można mówić jako „tworzenie pojęć o pojęciach”. Te okoliczności sprawiają, że tym bardziej nie może dzisiaj dojść do głosu to, co konkretne.

Punktem wyjścia swojej refleksji i metody uczynił zatem Guardini pytanie: czy współczesna rzeczywistość może pomóc „konkretowi żywemu” w stawaniu się sobą, w budowaniu swojej tożsamości? Odpowiedź widział w filozofii przeciwieństw, gdzie przeciwieństwa ujmowane są jako sposób ludzkiego życia (Guardini, 1985, s. 45–46) – życia, jakie znajdują w sobie i podobnych mi. W spojrzeniu zaś już systemowym Guardini wyróżniał trzy grupy przeciwieństw. Dwie pierwsze z nich to:

- 1) przeciwieństwa intraempiryczne (np. akt–struktura, treść–forma, całościowość–cząstkowość),
- 2) przeciwieństwa transempiryczne (np. twórczość–dyspozycyjność, immanencja–transcendencja, odrębność–powinowactwo, podział–związek).

Oczywiście lista przeciwieństw w tych grupach nie jest zamknięta i ciągle nowe warunki mogą dyktować nowe relacje, a „konkret żywy” może je nam odsłaniać. Ogólnie te dwa rodzaje przeciwieństw nazywane są kategoriałnymi, gdyż ukazują podstawowe kategorie ludzkiego bytowania. Ostatnią grupę tworzą:

- 3) przeciwieństwa transcendentalne (np. pokrewieństwo–specyficzność ukazujące aspekt jakości oraz jedność–wielorakość ukazujące aspekt struktury) (Guardini, 1985, s. 44–45).

Te przeciwieństwa odkrywamy, pytając o czystość i odpowiedniość przeciwieństw kategoryalnych, przez które wypowiada się całe życie człowieka, w którym nie można zachować tylko jednego ekstremum (jednego bieguna), lecz zawsze musi w nim pozostawać przynajmniej mała część drugiego bieguna. Chodzi zatem o specyficzną relację włączenia i wyłączenia, wspólności i zarazem wyłączenia, którą Guardini określa jako przeciwieństwo.

W takim zaś układzie jedna strona przeciwieństw nie tylko koegzystuje z drugą, lecz także „in-egzystuje” w drugiej, tworząc z nią żywą jedność. W tym kontekście możemy zrozumieć także relację kontynuacja–zmiana, a prowadząc badania pedagogiczne w zgodzie z pewną tradycją – jednocześnie pozostawać otwartymi na interesującą nas rzeczywistość i badane zjawiska oraz podmiotowo i twórczo wchodzić z nimi w relacje, jak też wyprowadzać nowe kategorie, które nie powtórzą błędu mówienia o człowieku abstrakcyjnym (Guardini, 1985, s. 40–42, 145 i nast.).

W badaniach szczególnie potrzebna wydaje się zatem realistyczna koncepcja pedagogiki, która udziela odpowiedzi na pytania o człowieka na podstawie prawdy źródłowej– zgodnej z jego bytową strukturą. Kolejno w odpowiedzi na pytanie pierwsze (Kim jest człowiek w sferze ludzkiego trwania „tu i teraz?”) dochodzimy do prawdy, która jest ujmowana i wyrażana jako Prawda przez duże „P”. Odpowiedź na pytanie drugie (Kim się staje człowiek w sferze ludzkiego czynu?) umożliwi dotarcie do prawdy, która się staje (czyli Dobra); natomiast odpowiedź na trzecie pytanie (Kim ma/powinien być człowiek w sferze ludzkich dążeń?) umożliwi rozpoznanie Prawdy, która ma być (czyli Piękna). Przy czym Piękno stanowi o spójności Prawdy i Dobra (Gogacz, 1993, s. 16–19).

Podążając za refleksją Gniteckiego w związku z tymi trzema pytaniami, w pedagogice – i to nie tylko ogólnej, ale także w jej subdyscyplinach – dochodzimy do wyodrębnienia trzech zasadniczych podejść epistemologicznych, a mianowicie: 1) empirycznie zorientowanego, 2) prakseologicznie zorientowanego, 3) hermeneutycznie zorientowanego.

Podstawowym pojęciem pedagogiki empirycznie zorientowanej, lub po prostu pedagogiki empirycznej, jest „fakt dany” – opisywany oraz wyjaśniany przy pomocy orientacji metodologicznych i metod empirycznych. Pedagogika empiryczna wysuwa się na czoło w badaniu rozwoju osobniczego (ontogenezy), rodowego (filogenezy) oraz rasy i wpływów środowiska. Centralnym pojęciem pedagogiki empirycznej jest fakt dany i jego opis oraz wyjaśnianie faktów przy pomocy orientacji metodologicznych i metod empirycznych. Podstawowe pojęcie – fakt dany – zostało opisane zdaniem: „P jest” lub „P nie jest” (Gnitecki, 2006, s. 94–107). W tym podejściu jako metody badawcze stosowane są: 1) metoda obserwacji, 2) metoda eksperymentu wiedzytwórczego, 3) metody pomiaru pedagogicznego, 4) metoda rozmowy i wywiadu, 5) metoda ankiety, 6) metoda analizy dokumentów i wytworów działalności autoekspresyjnej. Oczywiście każdą z metod można poddać osobnej charakterystyce, szczegóły znajdujemy zresztą w podręcznikach metodologii pedagogiki.

Pedagogika prakseologicznie zorientowana (działaniowa), ukierunkowana na to, co się staje, wyrosła z tradycji arystotelesowskiej, a jako główne zadanie dostrzega się w niej poszukiwanie przyczyny celowej i sprawczej. Prawdą, której się poszukuje, jest odpowiedź na pytanie: kim się staje wychowanek pod wpływem działania celowego i sprawczego? Mówi się w tym podejściu o działaniu w sferze faktów zadanych, czyli tworzonych przez człowieka. Ten typ uprawiania pedagogiki ogólnej opiera się na „przed-opisie” i projekcji oraz badaniu skuteczności faktów zadanych przy pomocy orientacji metodologicznych i metod prakseologicznych. W tego typu pedagogice dokonuje się jego „przed-opisu” i projekcji podstawowego pojęcia „fakt zadany” oraz określa się jego skutki przy pomocy sądów typu „P staje się” lub „P nie

staje się". Charakterystyczne dla pedagogiki prakseologicznie zorientowanej jest podejście czynnościowe, celowościowe, zadaniowe i sytuacyjne. Większość pojęć pedagogicznych i dydaktycznych w tym nurcie rozpatruje się w kategoriach czynności. Nauczanie, uczenie się, wychowywanie, edukowanie są czynnościami. Treść kształcenia jest układem nauczanych czynności, zaś cel kształcenia – przewidzianą do opanowania czynnością (czynnością uwewnętrznienia) (Gnitecki, 2006, s. 107–114). W podejściu prakseologicznym stosowane są m.in. takie metody badawcze jak: 1) metoda konstruktywistyczna, 2) metoda badań w działaniu (*action research*), 3) metoda programowania dydaktycznego, 4) metoda eksperymentu innowacyjnego, 5) metoda ewaluacji (Palka, 1998).

Pedagogika hermeneutycznie zorientowana – na to, co ma być (lub co może się stać) ze względu na wartości, które nadają sens życiu ludzkiemu – jest podejściem usytuowanym w bogatej tradycji badań hermeneutycznych i związanym z wartościowaniem oraz poszukiwaniem sensu. Stara się dotrzeć do prawdy o człowieku, który „ma się stać” w przestrzeni edukacyjnej. Poszukiwana prawda wiąże się z odpowiadaniem na pytanie: kim ma się stać (być) człowiek w sferze faktów danych i zadanych, czyli tego, co ma być? Ten typ pedagogiki interpretuje oraz wartościuje sens dany i zadany przy pomocy orientacji metodologicznych i metod hermeneutycznych. Podstawowym pojęciem pedagogiki hermeneutycznej jest „fakt dany i zadany” oraz jego interpretacja i wartościowanie przy pomocy sądów typu: „P stanie się” lub „P nie stanie się”. Przy czym interpretacja „P stanie się” jest faktycznie ukazaniem nadwyżki lub redukcji sensu między faktem danym i sądem typu „P jest” a faktem zadany i sądem typu „P staje się” (Gnitecki, 2006, s. 114–121). W pedagogice hermeneutycznej mogą być stosowane m.in. takie metody badawcze jak: 1) metoda fenomenologiczna, 2) metoda hermeneutyczna, 3) metoda dialogowa, 4) metoda analityczna, 5) metoda eksplikacji.

Oczywiście te wszystkie podejścia badawcze wymagają uwzględnienia faktu, jakim jest sam człowiek (antropologii), jego działania jako konkretnej realnej i bytowej rzeczywistości (ontologii) i odniesienia się do wartości (aksjologii). Już Arystoteles głosił, że każdy, kto chce prowadzić ludzi, musi odpowiedzieć sobie na pytanie, kogo i dokąd chce on prowadzić. Wskazuje to na potrzebę wiedzy filozoficznej (uwzględniającej antropologię i aksjologię).

Tego rodzaju wiedzę i dotarcie do niej oraz jej tworzenie umożliwiają pedagogowi antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne obszary badań. Czym są antropologia, ontologia i aksjologia? Jak określić ich relacje z uwzględnieniem zarówno tradycyjnego podejścia metodologicznego, jak i otwarcia na zmiany? Na te pytania trudno obecnie obszernie odpowiedzieć. Warto rozważyć podjęcie kolejnych edycji Seminarium Metodologii Pedagogiki lub cyklu konferencji poświęconych takim zagadnieniom. W dalszej części artykułu zostaną zasygnalizowane próby bardzo skrótowych odpowiedzi na te pytania – w kontekście metodologii badań pedagogicznych, które uwzględniają zarówno tradycję, jak i nowe wyzwania.

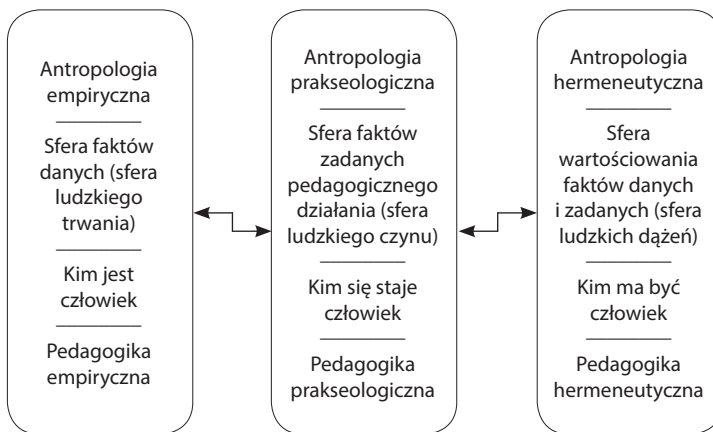
Czym jest antropologia? Antropologia etymologicznie pochodzi od greckich słów: *ántrōpos* (człowiek) i *lógos* (nauka) – jest to nauka o człowieku. Pierwotnie zajmowała się człowiekiem jako istotą biologiczną, badaniem zmienności jego cech fizycznych w zależności od warunków rozwoju osobniczego (ontogenezy), rodowego (filogenezy) oraz rasy i wpływów środowiska. Jako jej działy są współcześnie wyróżniane: antropologia filozoficzna, antropologia społeczna i antropologia pedagogiczna (Gnitecki, 2006, s. 94–107). Współczesny stan badań nad obecnością perspektywy antropologicznej wydaje się dość złożony i trudny. Zdaniem Mieczysława Gogacza dają się wyróżnić trzy podejścia do problemu antropologicznych podstaw pedagogiki, a zwłaszcza pedagogiki ogólnej.

W pierwszym podejściu brakuje oparcia pedagogiki na antropologicznej koncepcji człowieka. Pedagogika taka odwołuje się do wybranych koncepcji psychologicznych (behawioryzmu, psychoanalizy, psychologii indywidualnej, psychologii humanistycznej, psychologii poznawczej) lub socjologicznych (funkcjonalizmu, teorii wymiany, teorii konfliktu, interakcjonizmu).

W drugim podejściu pedagogika opiera się na błędnej teorii człowieka, która jest osadzona współcześnie najczęściej w jakimś idealistycznym nurcie filozofii. Ma ona swoje źródło w filozofach Platona, Kartezjusza, Kanta, Hegla, Husserla, Heideggera, Ricoeura i innych. W tym przypadku należałoby ujawnić zwłaszcza błędne założenia filozofii idealistycznej, a następnie je odrzucić. Dopiero po tym zabiegu miałyby stać się możliwe przywrócenie więzi pedagogiki z właściwą teorią człowieka.

W trzecim podejściu pedagogika odwołuje się do teorii człowieka „adekwatnej”, tzn. zgodnej z jego strukturą bytową. Zgodność antropologii z właściwą człowiekowi strukturą bytową zakłada realistyczny nurt filozofii. Zdaniem Gogacza tak pojęty nurt realizmu znajdujemy w koncepcji filozofii św. Tomasza z Akwinu oraz we współczesnym neotomizmie (Palka, 1998).

Antropologia edukacji jest zatem próbą udzielenia odpowiedzi (w kategoriach filozoficznych i naukowych) na trzy źródłowe pytania o naturę człowieka w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, które zostały sformułowane wyżej. Jest to według Gniteckiego „antropologia trynitarnie i asymetrycznie uspojniona” (Gnitecki, 2006, s. 241; zob. rys. 2).



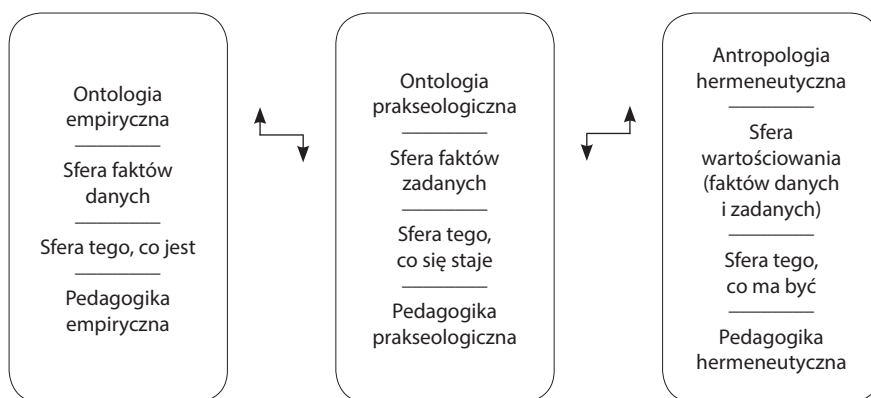
Rys. 2. Antropologiczne podstawy dyscyplin pedagogicznych w uspojnieniu trynitarnym (Gnitecki, 2006, s. 241).

Czym jest ontologia? Etymologicznie słowo „ontologia” pochodzi od dwóch słów greckich: *óntos* (człowiek) i *lógos* (nauka). Nauka ta pierwotnie była stosowana zamiennie z metafizyką (filozofią pierwszą) jako nauką o „bycie jako bycie”. Następnie zajmowała się bytem w jego naturze powszechnej. W filozofii fenomenologicznej, zwłaszcza za sprawą Romana Ingardena (1893–1970), doszło do wyodrębnienia ontologii jako nauki apriorycznej, zajmującej się związkami między czystymi jakościami idealnymi (Ingarden, 1987, s. 118). Ontologia jako nauka o bycie, czyli o istniejącej rzeczywistości, dotyczy także rzeczywistości wychowania. Rzeczywistość edukacyjna jest tym, co uznajemy za podstawę zdobywania wiedzy (prawdy) o edukacji człowieka zgodną z uniwersalnymi prawami i zasadami, według których ta rzeczywistość funkcjonuje.

Za Andrzejem Grzegorzczakiem (1922–2014) możemy przyjąć, że: „Rzeczywistość to: przedmioty (rzeczy) o różnych właściwościach powiązane relacjami, tworzące różne zbiory” (Grzegorzczak, 1989, s. 22). Badany przez nas świat jest zbiorem rzeczy o różnych właściwościach. Stojąc na stanowisku realizmu określanego m.in. w Szkole Lubelskiej „realizmem umiarkowanym”, koncentrujemy naszą uwagę na rzeczywistości wychowania jako fakcie danym i podlegającym badaniu empirycznym. Prowadząc analizy w nurcie założeń realizmu metafizycznego, nawiązujemy do posługiwania się ontologią zamiennie z metafizyką (filozofią pierwszą) – nauką o „bycie jako bycie”. Za każdym razem w tym podejściu (idąc za Arystotelesem) wyodrębnia się akt i możliwość (potencję). Ma to wielkie znaczenie także w odniesieniu do rzeczywistości wychowania.

Zdajemy sobie też sprawę, że na tę rzeczywistość edukacyjną (fakty) można spojrzeć w aspekcie rzeczywistości danej, rzeczywistości zadanej i rzeczywistości wartościowanej. Te trzy sfery rzeczywistości można zatem określić jako: 1) sferę faktów danych, 2) sferę faktów zadanych i 3) sferę wartościowania tych faktów (Gnitecki, 1994, s. 54–55).

Stefan Swieżawski podkreślał, że nauczanie i uprawianie filozofii – podobnie jak pedagogiki – nie sprowadza się do studiowania czyichś poglądów, ale powinno być przede wszystkim „studium bytu”, czyli dociekliwym pytaniem o rzeczywistość. Przestrzegał przed sytuacją, w której nauczający i uczący się często „grzęzną” w studiach skupionych jedynie na czyjejś myśli. Wpływa to bardzo niekorzystnie na rozwój samodzielności poznawczej, gdyż zamiast „racjonalnego rozwiązywania problemów filozoficznych uczeń zmuszony jest uczyć się gotowych odpowiedzi udzielonych przez filozofa, którego studiuje” (Kalinowski i Swieżawski, 1995, s. 97). Badanie rzeczywistości nie jest zwykłą konstatacją faktów danych czy zadanych, czyli wyjaśnianiem związków i relacji między nimi, ale jest również wartościowaniem tych faktów, czyli posiada sens także aksjologiczny. Mamy zatem przywołane wyżej trzy sfery: faktów (tego, co jest), działania (tego, co staje się) i wartości (tego, co może/powinno być), które Gnitecki określił jako „trynitarne i asymetryczne uspójnienie ontologicznych podstaw dyscyplin pedagogicznych” (Gnitecki, 2006, s. 241) i przedstawił na rysunku zamieszczonym poniżej:



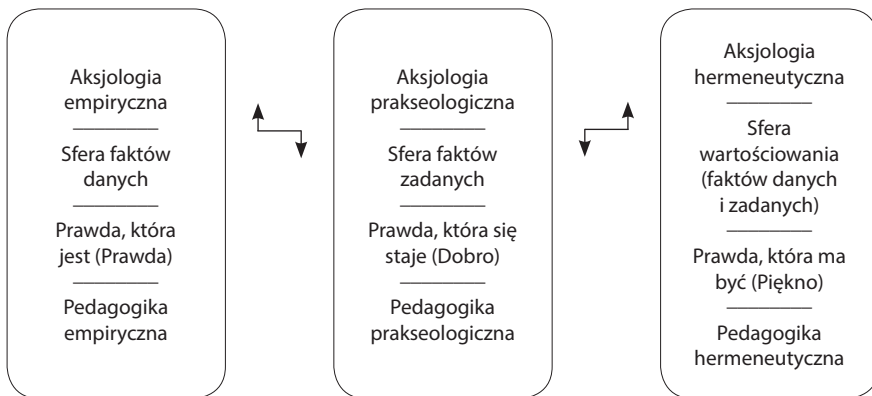
Rys. 3. Trynitarne i asymetryczne uspójnienie ontologicznych podstaw dyscyplin pedagogicznych (Gnitecki, 2006, s. 241).

Czym jest aksjologia? Etymologicznie słowo „aksjologia” pochodzi od dwóch słów greckich: *áksios/aksion* (godny, cenny, wartościowy) i *lógos* (nauka). Aksjologia jest więc nauką o wartościach. Sam termin „aksjologia” jest względnie nowy. Pierwotnie nie mówiono o wartościach

w filozofii (ani w wychowaniu), lecz raczej o cnotach (cnotach kardynalnych) i o dobru (wychowaniu do dokonywania wyboru dobra). Jednak w pedagogice ważne są również badania nad wartościami w wychowaniu. Władysław Cichoń pisał: „Dotychczasowe teorie aksjologiczne nie dają jeszcze całkowitego rozstrzygnięcia zagadnienia wartości”, a także „nie wyczerpują [...] poznawczo natury dobra i jego różnorodnych postaci” (Cichoń, 1996, s. 15). Stąd, zdaniem Gniteckiego, potrzebne są badania zmierzające do odkrycia uniwersalnych praw wartości. Takie stwierdzenie rodzi oczywiście pytanie: jakiej koncepcji aksjologii edukacji potrzeba w pedagogice? Odpowiedź na to pytanie jest złożona:

- zgodnej ze światem wartości samoistnych (transcendentalnych, edukujących „osobowe Ja” bytu ludzkiego) – prawdy, dobra i piękna – w wymiarze pierwotnej struktury bytowej człowieka;
- zgodnej ze światem wartości niesamoistnych (uniwersalnych, edukowanych, tworzonych przez człowieka) – ludzkiego biosu, etosu, agosu i losu – w wymiarze wtórnej struktury bytowej człowieka (fizycznej i psychicznej);
- zgodnej z naturą człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym, fizycznym i psychicznym, ale także i przede wszystkim z jego „osobowym Ja” (Gnitecki, 2006, s. 115).

Gnitecki określił swoją propozycję aksjologii, wydatnie wpisującej się w te oczekiwania, jako „aksjologię trynitarne i asymetryczne uspojnioną” (Gnitecki, 2006, s. 241) i schematycznie przedstawił ją na rysunku zamieszczonym poniżej:



Rys. 4. Trynitarne i asymetryczne uspojnienie aksjologicznych podstaw dyscyplin pedagogicznych (Gnitecki, 2006, s. 242).

Trynitarne podejście do badania problematyki aksjologicznej w pedagogice i jej subdyscyplinach prowadzi też do sformułowania pytania: jakiej koncepcji aksjologii wychowania potrzebuje pedagogika?

Możemy odpowiedzieć, że powinna być ona:

- jakościowo zróżnicowana w pierwotnej i wtórnej strukturze bytowej człowieka, a zarazem zachowująca swoistą obiektywność i uniwersalność;
- możliwa do poznawczego (P jest), sprawczego (P staje się) i symbolicznego (P jest i staje się) ujęcia;
- obecna w świecie ludzkim, a zarazem przenikająca całą rzeczywistość uniwersalną, transcendentalną.

Syntetycznie możemy zatem ująć kryteria naszego podejścia do badania problematyki aksjologicznej w pedagogice w postaci stwierdzenia, że edukacji i pedagogice jest potrzebna aksjologia:

- otwarta na zróżnicowane bogactwo świata ludzkiego;
- niezwiązana z tylko jedną grupą wartości (np. ekonomicznych, kulturowych, estetycznych, etycznych, moralnych itp.) czy z jedną koncepcją światopoglądu lub ideologii wychowania;
- łącząca zarówno wartości zmienne niesamoistne (edukowane) z wartościami samoistnymi (edukacyjnymi) oraz zgodna ze strukturą bytową człowieka (fizyczną, psychiczną i „osobowym Ja”) (Gnitecki, 2006, s. 115).

Oczywiście do sfer wyodrębnionych w poszczególnych ujęciach i propozycjach (w każdym podejściu istnieje wyraźny podział na trzy sfery) mogą zostać dobrane adekwatne metody, jak to zostało już wyżej zasygnalizowane (przy opisie konkretnych podejść metodologicznych). Propozycje Gniteckiego w powiązaniu z systemem Gardiniego mogą stanowić zachętę do bardziej systemowego i złożonego podejścia do kwestii doboru metod badań w pedagogice. Metody te należałoby najpierw umieć dostrzegać, następnie kontemplować, a dopiero później dobierać w kontekście relacji kontynuacja–zmiana oraz przy zastosowaniu zarówno standardowych, klasycznych metod badań, jak i w drodze podejmowania egzystencjalnych decyzji związanych z inicjatywą, kreatywnością badacza. Standaryzowane metody i techniki badań pedagogicznych, wpisujące się w kontynuowanie ich tradycji, mogą być uszczegółowione przez zaproponowane zmiany i nowatorskie podejścia poszerzające perspektywę i wnoszące nowe spojrzenie (swoistą wartość dodaną do uzyskanych już danych). Możliwe jest też spojrzenie na tę kwestię w odwrotnym kierunku: przeprowadzenie badań najpierw według proponowanego nowego podejścia, a następnie sięgnięcie po standardowe metody w celu rozpoznania, na ile otrzymane wyniki stanowią *novum* wobec dotychczasowych osiągnięć badaczy.

Natomiast do analizy poszczególnych problemów badawczych i określonego precyzyjnie przedmiotu badań mogą być pomocne istniejące podręczniki i opracowania na temat metodologii w pedagogice, niejednokrotnie zaopatrzone też we wskazania dotyczące kryteriów rozwiązywania dylematów metodologicznych.

Oprócz opracowań poszczególnych autorów duże znaczenie dla polskiej tradycji badań w pedagogice mają zwłaszcza publikacje będące rezultatem konferencji, seminariów i dyskusji na temat standardów badań i ich jakości, a organizowanych w celu znalezienia odpowiedzi na pytania formułowane w związku z badaniami edukacyjnymi. Do takiego rodzaju publikacji należą te wydawane pod auspicjami Seminariów Metodologii Pedagogiki, zawierające teksty z debat w postaci artykułów lub książek, które miały i nadal mają znaczącą rolę w prowadzeniu badań edukacyjnych. Z jednej strony wspierają one tradycję badań pedagogicznych, z drugiej zaś inspirują do nowych poszukiwań i wprowadzania zmian tych, którzy poszukują metodologii bardziej adekwatnych do badanych faktów. Wskazują na konieczność „wychowywania” przyszłych badaczy nie tylko do kontynuowania istniejącej tradycji badań w pedagogice, lecz również do gotowości zmiany w stosowaniu metodologii badawczych (Nowak, 1999, s. 420 i nast.). A ponieważ nie ma jednego – najlepszego i uniwersalnego – projektu badawczego dla wszystkich problemów, które stanowią przedmiot badań edukacyjnych, punktem wspólnym jest to, że projekty badawcze powinny podążać za problemami badawczymi.

Wspólna jest zatem tradycja ujęta w znanych pracach zarówno krajowych, jak i zagranicznych autorów, które prezentują różne perspektywy i podejścia badawcze oraz prowadzą do wielu debat na temat badań edukacyjnych i trudności w prowadzeniu takich badań (Mitchell i Haro, 1999; Schoenfeld, 1999; Shulman, 1988). National Research Council (2002) przedstawia

zasady badań naukowych i ich zastosowanie w edukacji, udostępnia ogólny przegląd różnych metodologii w badaniach edukacyjnych i udziela wskazówek dotyczących, m.in. tego, jak wybierać (Creswell, 2009; Green, Camilli i Elmore, 2006). Natomiast American Educational Research Association (AERA), jako główne stowarzyszenie naukowe profesjonalnie zajmujące się badaniami edukacyjnymi, opracowało standardy zgłaszania metod i wyników badań empirycznych. Ci, którzy chcą przestrzegać tych standardów, mogą odnieść się do ustaleń AERA (2006).

Bibliografia

- American Educational Research Association. (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35(6), 33–40. [DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X03500603>]
- [Brak autora, b.a.]. (2022). *Decidere per scegliere metodologia di ricerca*. Pobrano z <https://www.search?q=decidere+per+scegliere+metodologia+di+ricerca&cvid=d752b826c950441e9e4e79b997a15212&aqs=edge..69i57j0l8.19082j0j1&pglt=171&FORM=ANSPA1&PC=U531&ntref=1>
- Cichoń, W. (1996). *Wartość–Człowiek–Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (ed. 3d). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Epstein, T., Salinas, C.S. (2018). *Research Methodologies in History Education* (ch. 3). Pobrano z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119100812.ch3>.
- Favero, D. (2013). *L'identità tra continuazione e modificazione. Il contributo di François Jullien alla fenomenologia della trasformazione identitaria*. Pobrano z <https://www.arpajung.it/wp-content/uploads/2015/12>
- Gnitecki, J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Gnitecki, J. (1994). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych* (t. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Green, J.L., Camilli, G., Elmore, P.B. (2006). *Handbook of Complementary Methods for Research in Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Grzegorzczak, A. (1989). *Mała propedeutyka filozofii naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzesiak, J. (2000). Metodologiczne aspekty studiów na kierunkach pedagogiczno-artystycznych. *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, 1, 162–180. Kalisz: Wydawnictwo WPA.
- Guardini, R. (1928). Grundlegung der Bildungslehre. *Die Schildgenossen*, 8(4), 314–339.
- Guardini, R. (1953). *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Guardini, R. (1985). *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Guardini, R. (1991). Podstawy pedagogiki. W: R. Guardini, *Bóg daleki – Bóg bliski* (s. 270–278). Tłum. J. Koźbiał. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Janowski, A.A. (1980). *Badanie zjawisk pedagogicznych* (cz. 1, 2). Kalisz: IKN-CDN.
- Kalinowski, J., Swieżawski, S. (1995). *Filozofia w dobie Soboru*. Tłum. M. i C. Gawrysiowie. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Krapiec, M.A. (1999). *Filozofia w teologii. Czytając Encyklikę „Fides et ratio”*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Mitchell, T.R., Haro, A. (1999). *Poles Apart: Reconciling the Dichotomies in Education Research*. W: E.C. La-gemann, L. S. Shulman (red.), *Issues in Education Research* (s. 42–62). San Francisco: Jossey-Bass.

- National Research Council, *Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Center for Education, Committee on Scientific Principles for Education Research*. (2002). W: R.J. Shavelson, L. Towne (red.), *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.
- Palka, S. (red.). (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rembierz, M. (2016). Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Swieżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych. *Polska Myśl Pedagogiczna*, II(2), 135–174.
- Schoenfeld, A.H. (1999). The Core, the Canon, and the Development of Research Skills. Issues in the Preparation of Education Researchers. W: E. C. Lagemann, L. S. Shulman (red.), *Issues in Education Research: Problems and Possibilities* (s. 166–202). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Shulman, L.S. (1988). R. M. Jaeger (red.), *Disciplines of Inquiry in Education: An Overview*. In *Complementary Methods for Research in Education* (s. 3–17). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Suchodolski, B. (1986). *Dzieje kultury polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Interpress.
- Taber, K.S. (2013). *Classroom-Based Research and Evidence-Based Practice: An Introduction*. London: SAGE Publications Inc.
- Trasatti, F. (red.) (2012). *Gli scopi dell'educazione*. "École. Ricerca Pedagogica". Pobrano z [https://www.search?q=+Gli+scopi+dell'educazione.+\"Ricerca+Pedagogica\".+&qsn&form=QBRE&sp=-1&lq=0&pq=+gli+scopi+dell'educazione.+\"ricerca+pedagogica\".+&sc=1-50&sk=&cvid=79EB892E-002C49A0A5192555FF77A938&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=](https://www.search?q=+Gli+scopi+dell'educazione.+\)

Reprezentatywność i pobieranie próby - zerwania oraz kontynuacje w zakresie konceptualizacji

SŁAWOMIR PASIKOWSKI

Uniwersytet Łódzki

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu pobierania prób w badaniach obserwacyjnych oraz reprezentatywności tych prób w stosunku do populacji pod względem charakterystyk będących przedmiotem badań. Celem artykułu jest zaprezentowanie zmienności w zakresie konceptualizacji tych zagadnień mającej konsekwencje również w obszarze badań pedagogicznych. W artykule odwołano się do klasycznych wykładni opublikowanych w literaturze krajowej i zagranicznej oraz zaprezentowano przykłady i symulację obrazujące konceptualne różnice i podobieństwa. W rezultacie zaproponowano wykorzystywanie istniejących lub tworzenie nowych podejść integracyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: badania obserwacyjne, próbkowanie, reprezentatywność.

Representativeness and Sample Sampling – Breaks and Continuations in the Scope of Conceptualization

The article is dedicated to the issue of sampling in observational studies and the representativeness of these samples in relation to the population in terms of the characteristics under study. The aim of the article is to present the variability in the conceptualization of these issues, which also have consequences in the field of educational research. The article refers to classical interpretations published in both domestic and foreign literature and provides examples and simulations illustrating conceptual differences and similarities. As a result, the utilization of existing or the creation of new integrative approaches is proposed.

KEYWORDS: observational research, representativeness, sampling.

Wprowadzenie

W badaniach obserwacyjnych wybór elementów do próby, czyli próbkowanie, jest warunkiem dostępu do źródła danych, ale nie tej oczywistej kwestii dotyczy ta idea. Celem każdego próbkowania jest umożliwienie dotarcia do danych, lecz w sposób pozwalający na uzyskanie reprezentacji generalnego zbioru. W badaniach pedagogicznych elementami tego zbioru mogą być ludzie, zachowania, ich własności lub relacje, a jakość reprezentacji

powstającej na skutek próbkowania określają cele towarzyszące badaniu i wynikające z nich kryteria (por. Lohr, 2010; Steczkowski, 1995). Dwa podstawowe znajdują zastosowanie podczas klasyfikacji metod wyboru elementów z populacji do próby. Pierwsze kryterium to wyczerpywanie elementów. Jest ono podstawą dychotomicznego podziału na dobór wyczerpujący (całościowy) i dobór wyrwykowy (częściowy). Ten pierwszy obejmuje wszystkie elementy zbioru generalnego, a zatem dostarcza zbiorowości o liczności równej liczności tego zbioru. Ten drugi prowadzi do uzyskania zbioru, którego liczność jest mniejsza niż liczność zbioru generalnego. Taki zbiór nosi nazwę zbioru lokalnego. Drugie kryterium to randomizacja. Pozwala ono wyodrębnić dwie postaci doboru – losowy oraz nielosowy. To kryterium dotyczy przede wszystkim doborów wyrwykowych, gdyż określa możliwość odnoszenia wyników obserwacji podzbioru do zbioru generalnego. Próbkowanie beztrendycyjne – takie, w którym każdy element zbioru generalnego, czyli populacji, ma nieograniczone prawdopodobieństwo pobrania do próby – nazywane jest doбором losowym. Polega on na pojedynczym pobieraniu elementu bezpośrednio z całego zbioru generalnego i zwracaniu tego elementu przed pobraniem kolejnego (losowanie nieograniczone indywidualne niezależne). Uzyskana w ten sposób próba nazywana jest próbą losową prostą, z kolei losowanie – losowaniem prostym (w losowaniu złożonym próbkowanie może być ograniczone i przebiegać w schemacie wielostopniowym lub bezzwrotnym). Dobory nielosowe charakteryzuje poważne ograniczenie tego prawdopodobieństwa powodowane działaniami czynników sprzyjających pobieraniu jednych elementów bardziej niż innych. Jeśli czynnikami tymi są wiedza, preferencje, a także motywacje osób organizujących lub uczestniczących w procesie selekcjonowania elementów do próby, to wówczas mowa o doborze arbitralnym. Połączenie idei doboru losowego i doboru nielosowego jest podstawą wyodrębnienia klasy doborów mieszanych.

U źródeł decyzji o podejmowaniu badań wyrwykowych zamiast wyczerpujących mogą leżeć bardzo duża liczność populacji, niszczący wpływ badania na elementy tej zbiorowości, jak też koszty finansowe i czasowe związane z organizacją badania (Steczkowski, 1995, s. 16). Umiejętny sposób organizacji badania pozwala jednak, by zebrane dane o przedmiotowych cechach w próbie umożliwiły trafną charakterystykę tych cech w populacji, tzn. by zbiorowość próbna była reprezentatywna względem zbiorowości generalnej w zakresie charakterystyki obserwowanych cech.

Reprezentacja i reprezentatywność w statystyce

Metody próbkowania i sposoby wnioskowania o charakterystykach zbiorowości generalnych na podstawie zbiorowości częściowych stanowią przedmiot teorii i badań prowadzonych w ramach metody reprezentacyjnej (MR) – działu matematyki statystycznej. Zgodnie z nią próba jest reprezentacją populacji w zakresie obserwowanej cechy lub cech. Oznacza to, że rozkład cechy w próbie pozostaje w relacji do rozkładu cechy w populacji. Rozkład cechy można przedstawić jako ciąg par wartości, z których pierwsze w parach są uporządkowanymi wartościami cechy, a drugie odpowiadają licznościom lub prawdopodobieństwom występowania tych pierwszych: $(x_1, 4)$, $(x_2, 1)$, $(x_3, 3)$, ..., (x_n, n) . Reprezentatywność stanowi własność tej reprezentacji i informuje o różnicy między populacją a pobraną z niej próbą w zakresie rozkładu danej cechy. Reprezentatywność traktowana jako stan braku różnicy, albo dostatecznie małej różnicy (por. np. Greń, 1987; Hellwig, 1995; Steczkowski, 1995), jest punktem odniesienia, do którego aspiruje badacz w procesie konstruowania reprezentacji zbiorowości generalnej. W tym znaczeniu uchodzi za ideał trudno osiągalny w badaniach

wyrywkowych. Jeśli jednak reprezentatywność próby uznać za wielkość losową ciągłą, czyli z określonym prawdopodobieństwem przyjmującą wartości z kontinuum, to im ta wartość wyższa, w tym mniejszym stopniu rozkład cechy w próbie różnił będzie się od rozkładu tej cechy w zbiorowości generalnej. Innymi słowy, im wyższa wartość, tym bardziej relacje zachodzące w próbie będą zbliżone do relacji zachodzących w populacji (por. Hellwig, 1995, s. 191). Takie ujęcie pozwala dostrzec, że o uznaniu próby za reprezentatywną decydują kryteria określające granicę, po przekroczeniu której różnica między rozkładem w próbie a rozkładem w populacji staje się nieistotna. W przypadku próbkowania losowego tymi kryteriami są dopuszczana wielkość różnicy oraz założone prawdopodobieństwo, że charakterystyka rozkładu próbkowego pokryje się z charakterystyką rozkładu populacyjnego. Prawdopodobieństwo traktowane jest przy tym jako nieujemna, unormowana i addytywna miara zdarzeń przyjmująca wartości z przedziału $[0,1]$, gdzie 0 oznacza zdarzenie niemożliwe, a 1 – zdarzenie pewne. Dominuje przy tym częstościowa interpretacja prawdopodobieństwa, zgodnie z którą jest ono częstością względną zdarzeń zachodzących w takich samych warunkach (np. Hellwig, 1995; Szreder, 2010).

Różnica nie przekraczająca dopuszczanej wielkości oraz w granicach przyjętego prawdopodobieństwa wskazuje na wysoką reprezentatywność próby. Jednak mimo dysponowania powyższym kryterium sama możliwość oceny faktycznej wielkości tej różnicy zachodzi raczej *ex post*, gdyż zwykle badania wyrywkowe dotyczą populacji, których rozkłady nie są znane.

Wiadomo jednak, kiedy reprezentatywność prób wzrasta. Przede wszystkim rośnie wraz ze wzrostem jakości ramy próbkowania, która jest rejestrem elementów skończonej populacji. Utworzenie optymalnej ramy próbkowania (*sampling frame*), zwanej też operatem losowania, wymaga wiedzy przynajmniej o liczności zbioru generalnego, na którego elementach może realizować się cecha mająca być docelowym przedmiotem obserwacji.

Reprezentatywność wzrasta też na skutek zastosowania procedur gwarantujących bez-tendycyjne pobieranie elementów ze zbiorowości generalnej (Hellwig, 1995; Szreder, 2010). Polega to na zapewnieniu równych prawdopodobieństw wyboru, co znosi faworyzowanie jednych elementów lub prób kosztem innych. Dzięki temu próba powstaje w sposób odzwierciedlający wartości i częstości ich realizacji w populacji, a nie oczekiwania lub wyobrażenia osób prowadzących próbkowanie. Elementy charakteryzowane przez wartości cechy rzadko występujące w populacji będą pojawiały się w próbie w mniejszej liczbie, a elementy o wartościach częściej występujących uzyskają odpowiednio liczniejszą reprezentację. Dostatecznie długie procedowanie próbkowania zapewnia, że w próbie znajdą się reprezentacje wszystkich wartości cechy występujących w populacji.

Reprezentatywność rośnie również wraz ze zwiększaniem się rozmiaru próby, czyli jej liczności (Hellwig, 1995; Szreder, 2010). W przypadku skończonych populacji wzrost liczności próby oznacza coraz większe wyczerpywanie elementów ze zbiorowości generalnej, a zatem coraz dokładniejsze jej odwzorowanie w próbie. W przypadku populacji nieskończonych, jak też nieskończonego pobierania ze zwracaniem z populacji skończonych, odwzorowanie w próbie podlega częstości realizacji określonych wartości w populacji. U podstaw obu tych przypadków leży zbieżność stochastyczna, którą wyraża powszechnie znana formuła:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} P(|X_n - X| < \varepsilon) = 1$$

Oznacza ona, że przy liczbie realizacji doświadczenia (n) dążącej do nieskończoności (∞), jedności (1) równa się graniczna wartość prawdopodobieństwa ($\lim P$), że bezwzględna różnica

między ciągiem niezależnych wielkości losowych X_1, X_2, \dots, X_n (X_n), z których każda odpowiada pojedynczemu elementowi lokalnego zbioru, a wielkością losową (X) dotyczącą elementów generalnego zbioru jest mniejsza od przyjętej dowolnie małej dodatniej liczby (ε). Innymi słowy, elementy zbiorowości (można je oznaczyć kolejnymi numerami 1, 2, ..., n) charakteryzuje wielkość losowa X , która w przypadku każdego z nich ma swój niezależny rozkład prawdopodobieństwa. Ciąg tych wielkości (każda z nich odpowiada osobnemu elementowi zbiorowości), o którym mówi twierdzenie o zbieżności stochastycznej, lub ciąg ich rozkładów, jest wektorem $X' = [X_1, X_2, \dots, X_n]$. Ten wektor to próba losowa. Wektor stanowi zbiór punktów, co oznacza, że każda z tych wielkości losowych, przyjmując dowolną wartość, wyznacza punkt. Ta wartość, gdy zrealizuje się w doświadczeniu, jest wynikiem obserwacji (x_i). Zbiór wyników obserwacji $[x_1, x_2, \dots, x_n]$, z których każdy stanowi realizację niezależnej wielkości losowej ze zbioru tych wielkości $[X_1, X_2, \dots, X_n]$, jest realizacją próby losowej. To tę realizację zwykle ma się na myśli, pisząc lub mówiąc o losowej próbie. Nieprzestrzeganie tego rozróżnienia na próbę losową i jej realizację jest źródłem nieporozumień, także w interpretacji twierdzenia o zbieżności stochastycznej, tym samym utrudnia zrozumienie pojęcia reprezentatywności próby. Próba staje się tym bardziej reprezentatywna, im bardziej maleje różnica między nią a populacją w zakresie rozkładu cechy X , a co następuje wraz ze wzrostem liczności realizacji próby losowej.

Jeśli rozkład w próbie jest podobny do rozkładu w populacji, to również podobne są parametry tych rozkładów, będące wielkościami liczbowymi, jak wartość oczekiwana, wartość wariancji, skośności i spłaszczenia. Precyzyjnie ujmuje to twierdzenie Chinczyna, zgodnie z którym wspomniany wyżej ciąg niezależnych wielkości losowych o jednakowych rozkładach i skończonych wartościach oczekiwanych ($E(X_i)$) oraz wspólnej wartości przeciętnej μ ma tę własność, że średnia arytmetyczna utworzona z tych wielkości losowych jest stochastycznie zbieżna do tej wspólnej dla nich wartości μ . Własność ta wyrażona jest formułą:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} P \left(\left| \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i - \mu \right| < \varepsilon \right) = 1$$

W ocenie reprezentatywności próby można więc odwoływać się do parametrów rozkładów, gdyż – tak jak rozkłady – parametry te podlegają zbieżności tym większej, im liczniejsza jest próba. Parametr rozkładu próby jest estymatorem (Z_n) parametru rozkładu populacji (Q) i charakteryzuje się trzema podstawowymi własnościami. Po pierwsze, estymator powinien być nieobciążony, czyli mieć wartość równą wartości parametru. Po drugie, powinien być zgodny, czyli różnica między wartością estymatora a wartością parametru powinna dążyć do zera. Po trzecie, estymator powinien być efektywny, a taki wśród innych estymatorów jest ten o najmniejszej wariancji. Własności estymatora łatwiej objaśniać, gdy wprowadzi się rozróżnienie na rozkład w próbie i rozkład z próby (por. np. Kot, Jakubowski i Sokołowski, 2011). W pierwszym przypadku mowa o rozkładzie cechy i jego parametrach uzyskanych w pojedynczej próbie. W drugim – o rozkładzie powstałym z więcej niż jednej próby. Może to być np. rozkład średnich arytmetycznych, sum albo wskaźników struktury porachowanych dla każdego z rozkładów uzyskanych w pojedynczych próbach. Również taki rozkład można scharakteryzować parametrycznie, czyli wyznaczyć odpowiadającą mu wartość oczekiwaną oraz wariancję. Jeśli takich rozkładów z próby będzie więcej niż jeden, to możliwe stanie się porównywanie ich parametrów. Estymatorem efektywnym będzie ten o wariancji najmniejszej. W związku z powyższym próba o zmaksymalizowanym stopniu reprezentatywności

charakteryzuje się rozkładem o parametrach, które są nieobciążonymi, zgodnymi i efektywnymi estymatorami parametrów rozkładu danej wielkości w populacji.

Warto zauważyć, że w teorii estymacji z własności estymatorów oraz twierdzenia Chinczy-na wyprowadza się konsekwencję w postaci rozmiaru próby niezbędnej do oszacowania nieznanych parametrów rozkładu zbiorowości generalnej.

Różnica między próbą a populacją w zakresie rozkładu cechy i jego parametrów jest interpretowana jako błąd szacunku, którego pochodzenie może mieć dwa główne źródła: losowe, systematyczne. Najkrócej rzecz ujmując, błąd losowy (*random error, random variability*) jest kwadratem wartości oczekiwanej różnicy estymatora i jego wartości oczekiwanej [$RVar(Z_n) = E(Z_n - E(Z_n))^2$], a błąd systematyczny (*bias*) – kwadratem różnicy wartości oczekiwanej i wartości parametru [$B(Z_n) = (E(Z_n) - Q)^2$]. Suma obu tych błędów zwraca wartość całkowitego błędu szacunku, zwanego też średnim błędem kwadratowym (*mean squared error*) albo średnim odchyleniem kwadratowym (*mean squared deviation*) [$MSE(Z_n) = E(Z_n - Q)^2$]. Błąd losowy nie daje się wyeliminować, gdyż istnieją czynniki, których zachodzenie trudno przewidzieć przed ich realizacją. W zasadzie można go kontrolować jedynie przez zwiększanie liczności próby. Błąd systematyczny w założeniu jest redukowalny do zera, choć z uwagi na liczne jego uwarunkowania nie zawsze do tego dochodzi. Te uwarunkowania mogą być statystyczne, jak np. zbyt mała założona liczność próby, nieodpowiednia metoda próbkowania lub posługiwanie się obciążonym estymatorem. Mogą też być to uwarunkowania pozastatystyczne, jak wadliwość instrumentów i procedur pomiarowych oraz braki danych i ubytki/nadmiary pokrycia, czyli odtwarzania w próbie wartości cechy i ich liczności realizujących się w populacji. Błąd systematyczny powodowany tym ostatnim uwarunkowaniem nazywany jest błędem kompletności (*non-observation error*) i wyraźnie ogranicza reprezentatywność próby (Steczkowski, 1995). Z kolei, na błąd losowy estymacji parametru, a tym samym na reprezentatywność próby można oddziaływać na dwa sposoby (por. np. Sobczyk, 2007; Szreder, 2010). Można przyjąć odpowiednią wartość współczynnika ufności CLC (*confidence level coefficient*), który informuje o prawdopodobieństwie, z jakim nieznaną wartość parametru jest pokrywana przez przedział ufności zbudowany z uwzględnieniem wartości estymatora. Ten współczynnik wyraża się równaniem $CLC = 1 - \alpha$, gdzie α oznacza prawdopodobieństwo zdarzenia przeciwnego. Można też przyjąć odpowiednią wartość niezbędnej wielkości próby stosownie do przewidywanego błędu szacunku oraz pożądanego poziomu ufności.

Reprezentatywność statystyczna czy typologiczna?

Przedstawienie zagadnienia reprezentatywności statystycznej ułatwia opisywanie i zrozumienie idei reprezentatywności typologicznej, głównie dlatego, że ta druga ma zakorzenienie w pierwszej. Reprezentatywność typologiczna jest identyfikowana w następujący sposób:

- rekonstrukcja możliwie najszerszego zakresu danych pochodzących z różnych kontekstów i sytuacji, odnoszących się do tworzonych kategorii (por. Glaser i Strauss, 2009, s. 53);
- odtwarzanie wszystkich wartości danej cechy lub typów będących efektem kombinatorycznego skrzyżowania cech tak, by w próbie znaleźli się reprezentanci każdej z tych wartości lub każdego z typów bez względu na odpowiadające im liczności w zbiorowości generalnej (Nowak, 2007, s. 300);
- odnoszona raczej do kategorii niż obserwacji własność pozwalająca ocenić, czy badania i ich wyniki obejmują istotne z teoretycznego punktu widzenia aspekty zagadnienia (Flick, 2009, s. 394, 473).

Innymi słowy, reprezentatywność typologiczna polega na odwzorowaniu wartości cechy X i wariacji, jakie one tworzą, bez ścisłego ustalania prawdopodobieństw lub liczności realizacji tych wariacji i wartości. W zależności od celu badania pobieranie próby kierowane reprezentatywnością typologiczną może być nastawione na odzwierciedlenie wszystkich albo wybranych aspektów zjawiska (Glaser i Strauss, 2009, s. 59). Osiąganie stanu reprezentatywności typologicznej wymaga rejestrowania informacji o wartościach lub wariantach cechy. W procesie rejestrowania takich informacji naturalnie występują dane dotyczące liczności obiektów, w przypadku których cecha przyjmuje określoną wartość. Tym samym podczas próbkowania kierowanego reprezentatywnością typologiczną uwidocznia się przynajmniej to, które wartości albo kategorie występują częściej, a które rzadziej. W związku z tym zliczanie obserwacji nie wymaga komplikowania procedury pobierania. Ponadto warto mieć na uwadze, że kategorie nie są swobodnie dobieranymi nazwami. Ich wybór jest wtórny względem zgromadzonych danych, jak również podporządkowany optymalizowaniu relacji zakresu i treści nazwy. Łączenie tych desygnatów w zbiory stanowiące zakres kategorii polega na identyfikowaniu cech, które są przez te desygnaty podzielane i które to cechy składają się na treść nazwy. Co więcej, tworzenie kategorii jest procesem nie tylko jakościowym, ale też ilościowym, bo polega na eksponowaniu kategorii zależnie od liczności ich desygnatów w zgromadzonym materiale empirycznym. Kategorie mogą być rozwijane wraz z pojawianiem się danych wskazujących na obecność nowych własności. Te własności dostarczają podstawy do nowych różnicowań i grupowań zbioru desygnatów, a zatem powoływania nowych kategorii będących reprezentacjami wartości i wariantów badanego zjawiska lub ich wariacji. Jeśli ponadto rejestrowane są liczności lub prawdopodobieństwa występowania tych wartości, możliwe staje się wyznaczenie rozkładu cechy.

Oczywiście różnica w znaczeniu nazw „reprezentatywność typologiczna” i „reprezentatywność statystyczna” jest wyraźna. Pierwsza dotyczy populacji wartości danej cechy, a druga – populacji elementów charakteryzowanych przez wartości tej cechy. W metodzie reprezentacyjnej zabiegi mające na celu odwzorowanie populacji wartości obserwowanej cechy służą minimalizowaniu wspomnianego wyżej błędu pokrycia. Temu samemu celowi służy próbkowanie zgodnie ze strategią doboru teoretycznego. Nie jest więc tak, że metoda reprezentacyjna z założenia prowadzi do uzyskiwania jakościowo innej próby niż dobór kierowany stanem nasycenia teoretycznego kategorii. Poza tym w obu przypadkach zbiorowość generalna może być nieznaną lub ukrytą. Różnica między tymi dwoma podejściami dotyczy rodzaju, modelu i procedury. Pod tym względem jest zasadnicza. Jednak jakość pozyskiwanej próby może być bardzo podobna w zakresie reprezentatywności względem populacji wartości obserwowanej cechy. Dobór teoretyczny będący strategią weryfikacyjną charakteryzującą specyficzne działania takie, jak stałe porównywanie zbiorów, maksymalizowanie i minimalizowanie różnic i podobieństw, dążenie do replikacji oraz tworzenie struktury kategorii dzielącej zbiór danych na podzbiory. Dlatego porównywanie doboru do próby z doбором teoretycznym może być rozczarowujące, ale porównania własności prób już niekoniecznie. Otóż wbrew argumentacji dotyczącej różnic pod względem tzw. adekwatności prób (Glaser i Strauss, 2009, s. 54–55) próbkowanie kierowane zasadą reprezentatywności statystycznej jest nastawione zarazem na to, co mieści się w pojęciu nasycenia, czyli reprezentacją populacji wartości cechy. Innymi słowy, pokryciem tej populacji.

Warto zauważyć, że oryginalna koncepcja próbkowania teoretycznego dopuszcza łączenie go z doбором losowym (Glaser i Strauss, 2009, s. 54). Uzasadnienie tego łączenia odnaleźć można m.in. w sposobie myślenia o efektywności doboru teoretycznego: „im więcej jest

badań opartych na teoretycznym pobieraniu próbek, tym bardziej efektywne powinno stać się teoretyczne pobieranie próbek i analiza porównawcza w przyszłości” (Glaser i Strauss, 2009, s. 64). Sens tej wypowiedzi bliski jest temu, który wyraża przywołane wyżej twierdzenie o zbieżności stochastycznej.

Wybrane metody nielosowego próbkowania

Wśród nielosowych metod doboru próby popularnych w badaniach społecznych wyróżnić można kilka postaci, z których większość odbierana jest obecnie inaczej niż przewidują to oryginalne koncepcje leżące u ich podstaw, a w związku z tym niekiedy ze szkodą dla celu, któremu te koncepcje miały służyć. Otóż każda z nich podporządkowana została idei podnoszenia reprezentatywności próby pozyskiwanej z trudnodostępnej i zwykle wielowymiarowej populacji, której elementami są poszczególni ludzie albo ich zespoły.

Dobór celowy (*purposive sampling*) jest świadomym i intencjonalnym wyborem konkretnych elementów zbiorowości generalnej na podstawie wiedzy o tej zbiorowości, jej elementach, wstępnego rozpoznania problemu lub konkretnych celów badawczych (por. Lissowski, 1968; Steczkowski, 1995; Szreder, 2010). Motywowany może być potrzebą organizacji próby reprezentatywnej statystycznie (na bazie wiedzy o populacji oraz rozłożeniu i dostępności jej elementów) lub reprezentatywnej typologicznie (na podstawie wiedzy o zjawisku, jego wariantach i reprezentacji w populacji). Nie wystarczy określić docelową zbiorowość generalną, aby uznać próbkowanie za celowe. Definiowanie populacji jest bowiem jedną z pierwszych czynności wykonywanych w procesie doboru próby niezależnie od przyjętej metody próbkowania. Jeśli elementy populacji są pobierane do próby jedynie na podstawie ich przynależenia do kategorii wyznaczonej definicją, to w praktyce dobór taki polega na bieżącej dostępności elementów zbiorowości generalnej, co wiąże go z dużym błędem systematycznym i brakiem kontroli reprezentatywności. Taki dobór nosi nazwę akcydentalnego lub wygodnego (*convenient sampling*). Dobór celowy może służyć podnoszeniu reprezentatywności prób, np. gdy istnieje możliwość podziału populacji na warstwy wyznaczone wartościami cechy różnicującej, która to jest skorelowana z cechą będącą przedmiotem badania albo sama ją stanowi. Do cech stratyfikacyjnych zaliczają się płeć, metrykalność oraz wykształcenie. Zatem zachodzi potrzeba znajomości struktury zbiorowości wyznaczonej cechami stratyfikacyjnymi i liczności podzbiorów wyznaczanych wartościami tych cech. W rezultacie można określić proporcję liczności poszczególnych podzbiorów, czyli stosunek tej liczności do liczności zbioru generalnego. To pomaga w kontrolowaniu reprezentatywności próby. Taka postać doboru celowego nazywana jest doбором celowym proporcjonalnym (*proportionate stratified sampling*) albo doбором kwotowym (*quota sampling*).

Dobór śniegowy (*pure snowball sampling*) przewidziany został dla badań prowadzonych z udziałem ukrytych i trudno dostępnych populacji, w których to badaniach znaczenie odgrywa struktura społeczna (Coleman, 1958/1959). Jego koncepcja odwołuje się do idei łańcucha relacji społecznych stanowiącego w tej metodzie punkt wyjścia pozyskiwania kolejnych respondentów na podstawie rekomendacji udzielanych przez poprzednich respondentów (Erickson, 1979). Procedowanie tego doboru jest powszechnie kojarzone ze swobodnym próbkowaniem początkowym, a nawet scedowaniem na respondentów wykonania zadania pozyskiwania danych. W istocie oryginalny model doboru metodą kuli śnieżnej przewiduje wstępną identyfikację środowiska pozostającego w zasięgu badacza oraz losowy dobór próby

pierwotnej z tego środowiska (Frank i Snijders, 1994; Goodman, 1961). Następne elementy pobierane są na bazie rekomendacji pochodzących z próby pierwotnej i odbywa się to w tzw. falach pierwszego oraz kolejnych rzędów. Niedostatki doboru śniegowego doprowadziły do powstania doboru celowanego oraz doboru kluczowych informatorów. Pod koniec XX wieku opracowana została zaawansowana postać próbkowania oparta na modelu czystego doboru śniegowego, ale wyposażona w instrumenty poprawy dopasowania próby do zbiorowości generalnej, która nosi nazwę *Respondent-Driven Sampling* (Heckathorn, 1997).

Dobór celowany (*targeted sampling*), którego koncepcja stanowi odpowiedź na niedostatki doboru metodą kuli śnieżnej, przewiduje kilkufazowe postępowanie ukierunkowane na podniesienie reprezentatywności próby pochodzącej z ukrytej lub trudno dostępnej populacji (Watters i Biernacki, 1989). Pierwsze fazy postępowania polegają na podjęciu działań umożliwiających zlokalizowanie i zidentyfikowanie docelowej zbiorowości generalnej. W ten sposób określone zostają kryteria ukierunkowujące pobieranie elementów ze zbiorowości generalnej. Działania te polegają na pracy w terenie obejmującej tworzenie geograficznej i etnograficznej mapy populacji. W rezultacie powstaje wstępna rama próbkowania, której jakość uzależniona jest od nakładu pracy w terenie oraz która ulega doskonaleniu na skutek sekwencyjnie prowadzonych próbkowań. Po zmapowaniu populacji dokonywane są próbkowania z określonych miejsc w określonym czasie oraz w ustalonej kolejności, dzięki czemu w zbiorze pobranych elementów reprezentację mają szansę uzyskać różne grupy, warstwy i kategorie społeczne.

Dobór kluczowych informatorów (*key informant sampling*) przewidziany został dla ukrytych i trudno dostępnych populacji. Jest metodą polegającą na identyfikacji osób mających wiedzę o populacji docelowej, które potrafią scharakteryzować wzorce zachowań występujące w tej populacji oraz – ewentualnie – jej reprezentantów wykazujących takie wzorce (Deaux i Callaghan, 1985; Heckathorn, 1997). Materiał empiryczny pozyskiwany jest jednak przede wszystkim od kluczowych informatorów, co wiąże się z ograniczeniami jakości i ilości tego materiału. Ta arbitralna postać doboru nazywana jest też metodą ekspertów (*expert sampling*), choć jako taka bywa odróżniana od doboru kluczowych informatorów (Patton, 2018) m.in. z uwagi na elementy procedury, jak np. tworzenie panelu ekspertów z dobranych informatorów, którzy współpracują z badaczem nad tworzeniem reprezentacji badanego zjawiska.

Dobór teoretyczny (*theoretical sampling*) jest powszechnie uznawany za dobór do próby kierowany ideą nasycenia teoretycznego generowanych kategorii. Jednak nie służy on gromadzeniu surowego materiału empirycznego, choć to stanowi warunek jego uruchomienia, lecz budowaniu teorii przez dopasowywanie wyłaniającego się obrazu zjawiska do danych empirycznych w procesie ich jednoczesnego gromadzenia i analizowania (Charmaz, 2009; Creswell, 2007; Glaser i Strauss, 2009; Konecki, 2000). Jest więc strategią weryfikacyjną, a nie metodą próbkowania (por. Morse, Barrett, Mayan, Olson i Spiers, 2002), która pozwala rekonstruować daną wielkość. Jaśniejszy staje się charakter tego doboru, gdy zauważyć, że obejmuje on także początkowy dobór próby (por. Glaser i Strauss, 2009, s. 41–42). Ten początkowy dobór dostarcza materiału, z którego wyprowadzane są wstępne kategorie teoretyczne. Pobieranie kolejnych elementów zbiorowości ma już charakter teoretyczny, gdyż kierowane jest wskazaniem teorii wyłaniającej się z dotychczas zgromadzonych danych. W kolejnych pobraniach do już istniejących kryteriów dokładane są następne, które filtrują proces dostawiania się elementów zbiorowości do powstającej próby (por. Glaser i Strauss, 2009; Konecki, 2000; Ritchie, Lewis i Elam, 2003). Decyzja o zakończeniu pobierania podejmowana jest w chwili uznania, że nowe dane replikują materiał pozyskany

dotychczas i kategorie, które zostały utworzone na jego podstawie. Strategia weryfikacyjna „dobór teoretyczny”, o ile prowadzona jest zgodnie z przypisanym jej rygiorem, służy więc podnoszeniu reprezentatywności próby w zakresie cech poddawanych obserwacji i rozwijającej się teorii zjawiska konstytuowanego przez te cechy. Przypomina procedurę, na której opiera się dobór celowany, choć z tą różnicą, że polega na bieżącym obrazie i nie wiąże się z potrzebą tworzenia ramy próbkowania. Warto zauważyć, że opublikowanie założeń doboru teoretycznego przez Barneya Glasera i Anselma Straussa poprzedzone zostało zaprezentowaniem przez Abrahama Walda w latach 40. XX wieku metody wnioskowania statystycznego, którą autor nazwał analizą sekwencyjną (Wald, 1947–2013). W metodzie tej wyniki analizy danych pozyskiwanych w bieżącym próbkowaniu decydują o pobieraniu kolejnego elementu do próby. Sekwencyjne próbkowanie (*sequential sampling*) opiera się na losowaniu indywidualnym. Prowadzone jest do czasu osiągnięcia np. założonej z góry wartości błędu standardowego, założonej częstości względnej albo uzyskania wartości statystyki spoza granic określonych przedziałem wyznaczonym na podstawie wartości I i II błędu wnioskowania statystycznego oraz wartości tej statystyki przyjęte hipotezami zerową i alternatywną. Może to nasuwać skojarzenia z nasycaniem kategorii (por. Pasikowski, 2019). Analiza sekwencyjna pozwala na zmniejszenie liczności próby potrzebnej do wnioskowania o rozkładach cech zbiorowości generalnych oraz zwiększenia kontroli nad przebiegiem postępowania badawczego, co w istocie należy rozumieć jako dążenie do maksymalizowania trafności wewnętrznej i zewnętrznej badania. Jeśli badanie jest trafne, to znaczy, że uprawnione jest formułowanie sądów o rozkładzie cechy w populacji na podstawie obserwacji rozkładu cechy w próbie lub z próby. Wypada zauważyć, że pojęcie trafności jest obecne także w teorii metod jakościowych i występuje pod nazwą ufności (*trustworthiness*). Charakteryzuje takie aspekty wyniku obserwacji jak realna wartość, generalizowalność, porównywalność i rzetelność (Creswell, 2007; Guba, 1981).

Podejście integracyjne

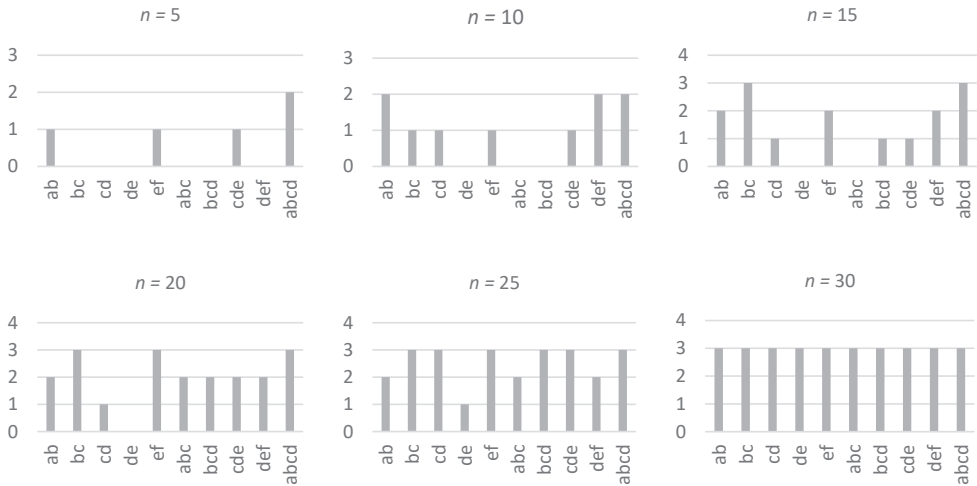
Przegląd wybranych metod nielosowego próbkowania wskazuje, że idea podnoszenia reprezentatywności próby przez łączenie metod doboru nielosowego z metodą doboru losowego nie jest nowa i leży u podstaw przynajmniej kilku modeli doboru próby, które obecnie identyfikowane są z badaniami wolnymi od statystyki. Odcinanie korzeni tych modeli może działać zubożająco na rezultaty ich zastosowania. Wykażę to na przykładzie pobierania danych kierowanego teorią, jak też na podstawie porównania pokrycia populacji wartości cechy tą metodą oraz metodą odwołująca się do idei zbieżności stochastycznej i beztrendyjnej selekcji elementów zbioru.

Im większa wiedza o populacji oraz jej elementach, tym większa pewność, że próba pobrana z tej populacji będzie charakteryzowała się wysoką reprezentatywnością. Jeśli jednak próbkowanie kierowane jest wyłącznie informacjami uzyskiwanymi w toku jego procedowania, to nie wystarczy poleganie na tym, co przynoszą bieżące dane, bo te są silnie zdeterminowane warunkami i własnościami tworzenia się i utrzymywania sieci społecznych oraz zlokalizowaniem rekrutera próby w przestrzeni geograficznej i społecznej. Te okoliczności mogą nie być brane pod uwagę albo nie być dostępne rozpoznaniu w bieżącym postępowaniu badawczym, a mimo to wyznaczać granice teoretycznego nasycenia kategorii i uniemożliwiać dostęp do kolejnych wariacji zjawiska (por. Pasikowski, 2015). Reprezentatywność próby i zgromadzonego materiału ograniczona będzie zatem do bieżącej

zbiorowości próbnej, bez możliwości uzasadnionego przenoszenia wniosków z obserwacji na inne obiekty lub konteksty. To ograniczenie można znieść na przynajmniej dwa sposoby. Pierwszy polega na replikacji próbkowania prowadzonego w sposób kierowany teorią, co skutkuje powiększeniem zbiorowości próbnej. Jednak prowadzenie badań replikacyjnych w pedagogice i innych naukach społecznych nie jest popularne. Możliwe, że przyczynia się do tego konieczność postępowania zgodnie z celem i warunkami określonymi w pierwszym badaniu. Drugi sposób polega na dopasowaniu metody próbkowania do rodzaju populacji oraz przewidywanego zakresu wnioskowania. Jeśli populacja obiektów lub wartości jest trudno dostępna albo niemożliwa do rozpoznania, to można zastosować którąś z postaci przywołanych wyżej metod próbkowania i przede wszystkim rozważyć czas, lokalizację i liczbę punktów startowych tak, by minimalizować ryzyko ograniczeń w dostępie do istotnych wariantów cechy i typów zjawiska. Optymalizowanie doboru sposobu próbkowania polega również na łączeniu metod. Już zdobycie informacji o zlokalizowaniu populacji, a na pewno jej fasadowych charakterystykach, umożliwi przygotowanie ramy próbkowania stanowiącej podstawę randomizowanego próbkowania zespołowego. Zmniejsza to tendencyjność rekrutowania początkowej próby. Na podstawie wyników analizy materiału pozyskanego z tej próby kolejne fale próbkowania mogą być już kierowane teorią albo polegać na wykorzystywaniu teorii do tworzenia ramy próbkowania umożliwiającej przeprowadzenie doboru w sposób wielostopniowy lub warstwowy. Można też procedować dobór celowy proporcjonalny w wariancie powtarzanych próbkowań. Na skutek powiększania liczności próby wzrasta reprezentatywność, choć z uwagi na niespełnienie warunku beztendencji i związane z tym duże ryzyko powstawania błędów systematycznych związek liczności próby celowej z jej reprezentatywnością nie jest liniowy. Poza tym powtarzane próbkowanie celowe proporcjonalne dostarcza danych umożliwiających porównywanie rozkładów obserwowanych cech, charakteryzowanie parametrów tych rozkładów, obserwowanie rozkładu z próby, a nie tylko w próbie, i na tej podstawie szacowanie reprezentatywności próby powstałej z prób. Szczególne znaczenie ma to w przypadku małych zbiorowości próbnych, które pobierane metodą doboru celowego mogą charakteryzować się wyższą reprezentatywnością niż małe zbiorowości próbne złożone z elementów pobieranych losowo (Hoeven, Janssen, Roes i Koffijberg, 2015).

Jeśli chodzi o pokrycie populacji, to jego efektywność zależy od znajomości zbiorowości generalnej, dostępności jej elementów oraz zastosowanych metod próbkowania. W przypadku nieznanych lub ukrytych populacji próbkowanie kierowane wyłącznie teorią i regulowane odwoływaniem się do nasycenia teoretycznego kategorii obciążone jest dużym błędem systematycznym wynikającym m.in. z ekologicznego usytuowania rekrutera. W takiej sytuacji zasięg działań może ograniczać dotarcie do nowych danych i w związku z tym zdecydować o zaprzestaniu dalszego próbkowania z powodu uznania, że kategorie teoretyczne uległy nasyceniu.

Tę kwestię można zobrazować za pomocą prostej symulacji. Przewiduje ona pobieranie kolejno pięcioelementowych prób z nieznannej populacji, na której opisana została cecha X . Każdy element pobierany jest bez zwracania i z przyjętym założeniem, że podczas próbkowania rekruter nie zna liczności populacji ani zakresu wartości cechy X . Rysunek 1 przedstawia odwzorowanie wartości tej cechy postępujące ze wzrostem liczności próby. Oś Y widocznych na rysunku histogramów opisuje liczbę elementów (n), a oś X – wartości cechy.



Rys. 1: Rozkład cechy w zależności od wielkości próby

Źródło: opracowanie własne.

W projekcie symulacji uwzględniono zbiorowość generalną o liczności $N = 30$, którą charakteryzuje cecha X przyjmująca 10 wartości będących konfiguracjami czterech podstawowych własności (a, b, c, d). Nieznane rekruterowi prawdopodobieństwo wyboru pojedynczego elementu spośród trzydziestoelementowej populacji wynosiło w pierwszym kroku $p(x_i) = 0,033$ i stanowiło iloraz $1/30$, a w każdym kolejnym rosło proporcjonalnie do liczby elementów pobranych w sposób opisany wzorem $p(x_i) = 1/(N - n)$, gdzie N oznacza licznosc populacji, a n liczbę pobranych elementów. Wyczerpanie zbiorowości generalnej w próbkowaniu ($n = 30$) wskazuje, że każda z wartości cechy realizuje się w trzech obserwacjach na trzydzieści. Innymi słowy, że prawdopodobieństwo *a posteriori* każdej z wartości cechy wynosi $p(x_i) = 0,1$.

Zaprezentowana symulacja pokazuje odtwarzanie w próbie rozkładu cechy w populacji. Jednak zwykle rozkład nie jest znany. Skoro tak, to nie są znane nie tylko licznosci, ale i wartości, jakie cecha przyjmuje. Dopiero próbkowanie oraz analiza danych przybliżają obraz tego rozkładu. Przy zaistnieniu okolicznosci skłaniających do uznania, że zachodzi nasycenie kategorii, próbkowanie może zakończyć się zbyt wcześnie, by uzyskać dostateczne odwzorowanie wartości cechy, co daje fałszywy obraz zarówno populacji wartości, jak i struktury populacji elementów zbioru generalnego. Symulacja ukazuje również kłopotliwość podziału reprezentatywności na typologiczną i statystyczną. Próba statystycznie reprezentatywna jest zarazem reprezentatywna typologicznie, ale nie odwrotnie. Wartości cechy, ich wariacje oraz licznosci odtwarzają się w próbie jednocześnie. W związku z tym należałoby dobierać sposoby, które zapewnią podobną efektywność odtwarzania każdej z nich zamiast stosować procedury służące sztucznie oddzielaniu jednych od drugich. Uzasadnienie takiego dobierania procedur znaleźć można również w tym, że wiedza o częstości występowania każdej z wartości cechy rozszerza i pogłębia wgląd w badane zjawisko. Umożliwia również optymalizowanie struktury kategorii wyłaniających się z danych, która – jak zauważono wyżej – uzależniona jest od obserwowanej częstości danych.

Zakończenie

Optymalizowanie doboru procedur próbkowania rzadko wymaga wytwarzania nowych rozwiązań. Z jednej strony, przywołane wyżej i opracowane już kilka dziesięcioleci wcześniej modele próbkowania wychodzą naprzeciw potrzebom pobierania próby z nieznanymi zbiorowości generalnych w sposób, który minimalizował będzie jej niedostatki w zakresie reprezentatywności. Z drugiej strony, możliwość pozyskiwania informacji o populacji z innych źródeł niż próba dostarcza wiedzy *a priori*, która może wzbogacać wiedzę *a posteriori*, czyli tę pochodzącą z obserwacji próby. W związku z tym kurczowe trzymanie się metody próbkowania opartej na mechanizmie losowania prostego więcej ma wspólnego z nieuzasadnionym puryzmem metodologicznym niż troską o poznanie zbiorowości generalnej (por. Szreder, 2010). Celem próbkowania losowego jest uzyskiwanie próby umożliwiającej to poznanie w sposób zapewniający kontrolę nad ryzykiem błędów oceny i wnioskowania dotyczących rozkładu cechy w populacji, zwłaszcza w sytuacjach, gdy ten rozkład nie jest znany. Jednak jeśli próbkowanie poprzedza wiedza o innych cechach populacji powiązanych z przedmiotem badania, to możliwe staje się wybranie rozwiązań korzystniejszych z punktu widzenia poznania docelowej charakterystyki populacji. Wykorzystując taką wiedzę próbkowanie w złożonym schemacie losowania, np. warstwowe lub systematyczne, a nawet próbkowanie kwotowe, może dostarczać prób stanowiących lepsze reprezentacje niż te pochodzące wyłącznie z próbek opartych na mechanizmie losowania prostego. Przy obecnych możliwościach pozyskiwania i rozpowszechniania informacji mieszane metody pobierania prób nierzadko mogą dawać lepsze rezultaty niż próbkowanie losowe proste oraz to kierujące się wyłącznie ideą nasycenia teoretycznego.

Bibliografia

- Coleman, J.S. (1958/1959). Relational Analysis: The Study of Social Organizations with Survey Methods. *Human Organization*, 17(4), 28–36.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London: SAGE Publications.
- Deaux, E., Callaghan, J.W. (1985). Key Informant Versus Self-Report Estimates of Health Behaviour. *Evaluation Review*, 9(3), 365–368.
- Erickson, B.H. (1979). Some Problems of Inference from Chain Data. *Sociological Methodology*, 10, 276–303. [DOI:https://doi.org/10.2307/270774]
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Frank, O., Snijders, T. (1994). Estimating the Size of Hidden Populations Using Snowball Sampling. *Journal of Official Statistics*, 10(1), 53–67.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Goodman, L.A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148–170. [DOI:10.1214/aoms/1177705148]
- Greń, J. (1987). *Statystyka matematyczna. Podręcznik programowany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75–91.
- Heckathorn, D.D. (1997). Respondent-Driven Sampling: A New Approach to the Study of Hidden Populations. *Social Problems*, 44(2), 174–199.
- Hellwig, Z. (1995). *Elementy rachunku prawdopodobieństwa i statystyki matematycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hoeven, L.R., Janssen, M.P., Roes, K.C., Koffijberg, H. (2015). Aiming for a Representative Sample: Simulating Random Versus Purposive Strategies for Hospital Selection. *BMC Medical Research Methodology*, 15(90), 1–9. [DOI:10.1186/s12874-015-0089-8]
- Kot, S.M., Jakubowski, J., Sokołowski, A. (2011). *Statystyka*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Lissowski, G. (1968). Z zagadnień doboru próby. W: K. Szaniawski (red.), *Metody statystyczne w socjologii. Wybrane zagadnienia* (s. 11–69). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lohr, S.L. (2010). *Sampling: Design and Analysis*. Boston: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Morse, J.M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. [DOI:10.1177/16094069020010]
- Pasikowski, S. (2015). Czy wielkość jest niezbędna? O rozmiarze próby w badaniach jakościowych. *Przegląd Badań Edukacyjnych/Educational Studies Review*, 21(2), 195–211. [DOI:10.12775/PBE.2015.055]
- Pasikowski, S. (2019). Funkcja nasycenia teoretycznego i jej nienasycenie – implikacje metodologiczne dla badań w pedagogice. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 153–161. [DOI:10.34767/PP.2019.02.12]
- Patton, M.Q. (2018). Expert Sampling. W: B.B. Frey (red.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (s. 648). Los Angeles: SAGE Publications.
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G. (2003). Designing and Selecting Samples. W: J. Ritchie, J. Lewis (red.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers* (s. 77–108). New York: SAGE Publications.
- Sobczyk, M. (2007). *Statystyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steczowski, J. (1995). *Metoda reprezentacyjna w badaniach zjawisk ekonomiczno-społecznych*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szreder, M. (2010). Losowe i nielosowe próby w badaniach statystycznych. *Przegląd Statystyczny*, 57(4), 168–174.
- Wald, A. (1947–2013). *Sequential Analysis*. New York: Dover Publications.
- Watters, J.K., Biernacki, P. (1989). Targeted Sampling: Options for the Study of Hidden Populations. *Social Problems*, 36(4), 416–430.

Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych

KRZYSZTOF J. SZMIDT*

Uniwersytet Łódzki

Zamiarem autora jest krótkie przedstawienie kilku wybranych koncepcji kreatywności metodologicznej, które próbują zerwać z powszechną w badaniach społecznych i pedagogicznych praktyką schematycznego powielania nie tylko metod badań, ale również problemów badawczych. Autor kolejno przedstawia koncepcje twórczych metod badań angielskiej badaczki Helen Kary, kreatywności w badaniach jakościowych Krzysztofa Koneckiego, a na końcu własną koncepcję kreatywności metodologicznej rozumianej jako przejaw postawy twórczej (twórczej ideaacji – pomysłowości) we wszystkich trzech etapach pracy badawczej. Formuluje również kilka warunków rozwijania tej złożonej kompetencji, która jego zdaniem pomoże nadać badaniom pedagogicznym i raportom z tych badań istotnych cech dzieł prawdziwie twórczych: oryginalności, heurystycznej płodności i użyteczności.

SŁOWA KLUCZOWE: kreatywność metodologiczna, twórcza ideaacja, warunki postawy twórczej w nauce.

Methodological Creativity – Reflections on the Concept of Creative Methods of Social and Pedagogical Research

The author's intention is to briefly present a few selected concepts of methodological creativity that try to break with the practice of schematic duplication not only of research methods, but also of research problems, common in social and pedagogical research. The author presents the concept of creative research methods of the English researcher Helen Kara, creativity in qualitative research by Krzysztof Konecki, and finally his own concept of methodological creativity understood as a manifestation of a creative attitude (creative ideation - ingenuity) in all three stages of research work (problem finding, problem solving and problem evaluating). He also formulates several conditions for developing this complex competence, which, in his opinion, will help to give pedagogical research and research reports the essential qualities of truly creative works: originality, heuristic fruitfulness and usefulness.

KEYWORDS: methodological creativity, creative ideation, conditions for developing creative attitude in science.

„[...] trudno być twórczym, gdy wszystko jest od początku do końca ustalone w procesie badawczym, łącznie z hipotezami” (Konecki, 2019, s. 31).

Wprowadzenie

Jako recenzent wielu punktowanych czasopism pedagogicznych, monografii oraz projektów badawczych coraz częściej mam wrażenie, iż czytam doskonale poprawne artykuły przeglądowe i raporty z badań, które są miłą i nic nieznaczące dla rozwoju danej subdyscypliny naukowej. Można powiedzieć: poprawne i nietwórcze. Wymóg ciągłej „produkcji” tekstów naukowych, związany z oceną parametryczną dorobku pojedynczych uczonych, jak i całych dyscyplin naukowych, powoduje prawdziwy potop tych tekstów, zamieszczanych w coraz liczniejszych czasopismach lub wydawnictwach z listy ministerialnej. Ta wielokrotnie krytykowana i wręcz ośmieszana „punktoza” powoduje, jak w wielu innych dziedzinach twórczości, że przyrost liczby „produktów” obniża znacząco ich jakość (oryginalność, unikatowość, heurystyczną płodność). Zmniejsza kreatywność badaczy. Już dawno temu Józef Pieter zauważył:

Jeśli wziąć pod uwagę kontynuacyjny charakter ogromnej większości prac naukowych (w ich obrębie również prac uczonych formalnie samodzielnych), nasuwa się hipoteza, że najtrudniej o pomysłowość w „wiedzeniu” nowych problemów, a bodajże najłatwiej w przystosowywaniu znanych i ustalonych metod roboczych do danego problemu (Pieter, 1971, s. 34).

Opisywaną tu przeze mnie postawę twórczą badaczy – kreatywność metodologiczną – Pieter nazwał równie trafnie – pomysłowością naukową.

Jednym z powodów wspomnianego kryzysu kreatywności metodologicznej jest w moim przekonaniu kopiowanie zastosowanych już we wcześniejszych badaniach schematów metodologicznych – zachowanie to nazwiemy sztywnością lub fiksacją metodologiczną. Słowo „fiksacja” pochodzi od łacińskiego *fixus*, które oznacza stały, umocowany, a zatem „umocowany na stałe”. Psychologowie twórczości używają pojęcia fiksacji na określenie niezdolności dostrzeżenia przez człowieka możliwości zastosowania jakiegoś narzędzia czy przedmiotu w nowej, nietypowej funkcji lub rozwiązania problemu w inny niż znany sposób (Finke, Ward i Smith, 1992; Sawyer, 2012). Mówią wtedy o barierze nazywanej fiksacją funkcjonalną (Szmidt, 2010a). Przez analogię – fiksacja metodologiczna polega na niedostrzeganiu przez badacza innych niż znane problemów badawczych oraz schematów badań wraz z podstawowymi i stosowanymi wielokrotnie metodami oraz technikami badań, a także sposobami analizy i interpretacji ich wyników. A zatem fiksacja metodologiczna to zachowania mające charakter uporczywego trzymania się tych samych, jakoby „sprawdzonych” i dobrze ocenianych przez recenzentów metod lub technik badań, a także – co moim zdaniem jest znacznie gorsze – powielania podobnych lub wręcz tych samych celów i problemów badawczych, a następnie sposobów analizy i interpretacji danych empirycznych, które są już znane w badaniach na określony temat. Takie „bezpieczne trzymania się znanego” jest jedną z najczęściej spotykanych barier kreatywności w każdej dziedzinie twórczości, nie tylko w twórczości naukowej. Wielu metodologów badań społecznych i badaczy dostrzega to niebezpieczeństwo i próbuje znaleźć na nie antidotum, budując koncepcje kreatywności metodologicznej wprost lub odwołując się do postulatów kreatywności w badaniach (Kubinowski, 2013; Sasin, 2020; Simonton, 2004; Szmidt, 2018).

Moim celem jest krótka charakterystyka wybranych koncepcji kreatywności metodologicznej, które nie są szeroko znane w naukach o wychowaniu, a które obiecują wyjście ze wspomnianej fiksacji metodologicznej. Rozpocznę od koncepcji badaczki angielskiej Helen Kary, by przejść następnie do koncepcji Krzysztofa Koneckiego i na koniec zaproponować własną.

Koncepcja twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych Helen Kary

Helen Kara (online) pisze o sobie: „Jestem wiodącym niezależnym badaczem, autorem, nauczycielem i prelegentem specjalizującym się w metodach badawczych, w szczególności metodach kreatywnych i etyce badań”. Kara nie jest związana z żadną uczelnią, od 1999 roku skupia się na badaniach społecznych dotyczących opieki i pomocy społecznej oraz zdrowia. W polu jej zainteresowań znajdują się również problemy etyczne w badaniach społecznych i pedagogicznych (Kara, 2018). Współpracuje z The Third Sector Research Centre Uniwersytetu w Birmingham i zasiada w zarządzie UK's Social Research Association. Prowadzi warsztaty metodologiczne dla studentów i praktyków. Co istotne, jest też autorką i współautorką kilku podręczników twórczych metod badań: *Creative Research Methods in the Social Science. A Practical Guide* (Kara, 2015), *Research and Evaluation for Busy Students and Practitioners: A Time-Saving Guide* (Kara, 2017), *Creative Research Methods in Education. Principles and Practices* (Kara, Lemon, Mannay i McPherson, 2021). Jak widać, są to głównie prace, które już w tytułach akcentują praktyczny, aplikacyjny aspekt metodologii badań.

Zdaniem Kary (2015, s. 1) można wyróżnić cztery „kluczowe pola” twórczych metod badań:

- 1) badania oparte na sztuce (*art-based methods*),
- 2) badania wykorzystujące technologię (*research using technology*),
- 3) badania mieszane (*mixed-methods*),
- 4) badania transformacyjne (*transformative research framework*), a w nich:
 - badania feministyczne (*feminist*),
 - badania uczestniczące (*participatory*),
 - badania dekolonializacyjne (*decolonising*).

Trudno jest sprecyzować zakres i rodzaj twórczych metod badań, ponieważ „pole tych badań wzrasta i zmienia się tak szybko, że żadna książka nie jest w stanie uchwycić ich w całości” (Kara, 2015, s. 3). Obecnie, według autorki, jesteśmy na etapie, w którym – jak określa to metaforycznie – „multidyscyplinarne zespoły badawcze wykorzystują kreatywne metody, aby pomóc im wyskoczyć z silosów i przeskoczyć granice dyscyplin” (Kara, 2015, s. 3).

Próżno szukać w tekstach Kary sformułowanej *explicite* istoty twórczych metod badań. Wszystkie badania naukowe, jej zdaniem, są twórcze, na wszystkich etapach i we wszystkich procesach. A więc kreatywność badacza jest/powinna być immanentną cechą jego działalności. „Jednakże twórcze metody badań [...] są szczególnie użyteczne w poszukiwaniu odpowiedzi na te współczesne pytania badawcze, na które nie są w stanie odpowiedzieć tradycyjne metody badań” (Kara, 2015, s. 18). Mamy zatem istotny warunek uprawiania twórczych metod badań – zastosowanie ich w wypadku, gdy tradycyjne (możemy się domyślać, że ilościowe) badania nie przyniosły zadowalających rezultatów (odpowiedzi na pytania badawcze).

Twórcze metody badań pojawiły się jako rezultat pewnej ewolucji metodologicznej. Zgodnie z coraz częściej spotykaną na zachodnich uczelniach perspektywą neomarksizmu kulturowego autorka ewolucję tę tłumaczy następująco:

Biali mężczyźni pozytywiści byli pod kontrolą, argumentując, że badania były neutralną działalnością, przeprowadzaną w laboratoriach (i tym samym jakoś oddzieloną od społeczeństwa) i że badacze

nie mieli wpływu na proces badawczy ani jego wynik. W drugiej połowie XX wieku pojawiły się błędy w tym rozumowaniu (Kara, 2015, s. 34).

Badacze wyszli z laboratoriów, zaczęli postrzegać swoją pracę jako posiadającą wartość, symbiotycznie związaną ze społeczeństwem. Do eksploracji świata rozumianego inaczej wykorzystano nowe metody – takie, które oparte są na sztuce (poezji), nowoczesnej technologii i innych formach przekazu. Mamy tu zatem proste rozumowanie: metody tradycyjne – stosowane przez białych mężczyzn w laboratoriach; metody twórcze – zaproponowane przez badaczy będących „blisko ludzi”. Najważniejsza różnica między nimi, zdaniem Kary, polega na tym, że:

Tradycyjne metody badawcze były oczywiście twórczo opracowane, ale w użyciu miały na celu uniknięcie kreatywności. W metodach tych badacze opowiadali się za podejściem proceduralnym i cenili twarde fakty oraz możliwość ich replikacji. Natomiast twórcze metody badawcze opowiadają się za rozważnym podejściem i cenią specyfikę kontekstową (Kara, 2015, s. 179).

Wykorzystanie twórczych metod badań jest szczególnie użyteczne wtedy, gdy badania nie idą dobrze i zgodnie z planem lub gdy pojawiają się poważne przeszkody. Albo wtedy – co konstatujemy z lekkim zdziwieniem – gdy badacz jest nieśmiały...

W edukacji, jak piszą Kara i współpracownicy (2021, s. 2): „twórcze metodologie badawcze wydobywają na powierzchnię różnorodne pytania i metody analizy danych, generowania problemów badawczych z różnych kontekstów społecznych, sposobów poznawania, działania i bycia, uczuć i wyrażania życiowych doświadczeń, refleksyjności i etyki”. Podkreśla się silny związek badań z kontekstem praktycznym i działającymi podmiotami (uczniemi, nauczycielami, organizatorami edukacji, rodzicami), których formy ekspresji myśli i uczuć są ważnym przedmiotem badań i analiz prowadzonych z udziałem tych osób.

Twórczy paradygmat badań edukacyjnych – takiego wyrażenia używają autorzy (Kara i in., 2021, s. 4) – oparty jest najsilniej na kilku uzupełniających się podstawach teoretycznych dotyczących zjawiska kreatywności (twórczości). Badacze odwołują się do:

- koncepcji myślenia możliwościowego (*possibility thinking*) Anny Craft (zob. też: Modrzejewska-Świgulska, 2015),
- teorii *art being unteachable* Jamesa Elkinsa,
- koncepcji twórczego ryzyka Anny Craft i Boba Jeffrey'a,
- teorii roli sztuki w edukacji, które kwestionują praktykę pedagogiczną.

W badaniach pedagogicznych najbardziej użyteczne są metody wykorzystujące określone formy aktywności (praktyki) twórczej, a więc polegające bezpośrednio na działaniach twórczych badanych podmiotów i samych badaczy. Są to metody z zastosowaniem m.in.:

- poezji i sztuki,
- działań muzycznych, dramy i tańca,
- programowania komputerowego,
- mediów społecznościowych

- oraz ich kombinacji (Kara i in., 2021).

Egzemplifikacja I

Autorzy przytaczają przykłady wielu prac z wykorzystaniem twórczych metod w badaniach pedagogicznych, jak choćby badania Pat Thomson z udziałem nauczycieli z Tate Summer

School Professional Development w Londynie oraz artystów – fasilitatorów. Celem badań była odpowiedź na pytanie, jak przebiega edukacja w placówkach muzealnych i zaproponowanie nowych sposobów wzbogacenia tego nurtu pedagogiki. Przez pięć dni artyści proponowali różnorodne rodzaje aktywności twórczych i ekspresyjnych oraz zbierali informacje od nauczycieli dotyczące nauczania sztuki. Dane zbierane były przez Thomson w postaci zapisów na blogu internetowym, filmów wideo, fotografii i dzieł sztuki. Zorganizowano również *participatory diary room* („pokój refleksji”) dla uczestników badań, w którym można było zostawić na kartkach zapisy doświadczeń i refleksji z badań. Procedurę tych badań oraz ich wyniki Thomson opisuje w wielu publikacjach (np. Thomson i Hall, 2016).

Wszystkie cytowane tu podręczniki Kary i współpracowników zawierają praktyczne porady dotyczące całości postępowania badawczego oraz liczne przykłady badań wykorzystujących wspomniane techniki twórcze. Zainteresowanego Czytelnika odsyłam do tej literatury.

Kreatywność w badaniach jakościowych – koncepcja Krzysztofa Koneckiego

Zdaniem socjologa Krzysztofa Koneckiego badania jakościowe są z definicji uważane za twórcze. „[J]akość nie jest ilością, zatem nie obowiązują jej ścisłe reguły i istnieje duża dowolność metodyczna pozwalająca na kreatywność” (Konecki, 2019, s. 31). Zwolennicy tego stanowiska uzasadniają je tym, że metody badawcze w strategiach jakościowych nie są tak sproceduralizowane jak w badaniach ilościowych. Istnieje więc możliwość twórczego podejścia do stosowania określonych metod badawczych oraz technik analitycznych. Mamy zatem pierwszy warunek kreatywności w badaniach – dużą dowolność metodyczną.

Zdaniem Koneckiego twórczość byłaby tu definiowana przez stopień otwarcia badacza na nowe rozwiązania metodyczne w badaniach oraz rozwiązania techniczne w procesie analizy danych.

Otwartość dotyczyłaby także możliwości zastosowania wielu schematów interpretacyjnych [...]. [N]ie chodzi tutaj o poszerzenie możliwości metodycznych [...], ale także o możliwości intelektualnych badacza związanych z łączeniem różnego rodzaju danych, kategoryzowaniem, łączeniem kategorii i tworzeniem w ten sposób nowych, a także interpretacją przyczyn i skutków pojawiania się określonych zjawisk społecznych (Konecki, 2019, s. 31).

Na podstawie poglądów autora wskazuję więc następny warunek kreatywności metodologicznej – otwartość badacza na nowe techniki badania zjawisk i interpretacji danych.

Konecki nawiązuje do warunku znanego od dawna i uważanego za podstawowy personalny czynnik efektywnej kreatywności w niemal wszystkich dziedzinach twórczości – do otwartości umysłu twórcy. Otwartość tego typu rozumiana jest jako gotowość do przyjmowania różnych informacji, płynących z różnych źródeł i jednocześnie zdolność wychodzenia poza wybraną dziedzinę wiedzy i umiejętności (Nęcka, 2001). Konecki postrzega otwartość jako cechę związaną z kontekstem odkrycia i wiąże ją z prekonceptualizacją badań, która często ogranicza nasze pole spostrzeżeń. Pisze, że dzięki otwartości „możemy [...] zaobserwować zjawiska, które nie były w polu naszego zainteresowania przed rozpoczęciem badania (*serendipity*). Ograniczając prekonceptualizację badań, jesteśmy bardziej otwarci na zjawiska, które niespodziewanie mogą pojawić się w obszarze badań” (Konecki, 2019, s. 32). Można jednak polemizować z tą tezą autora, przywołując znane powiedzenie Ludwika Pasteura, że szczęśliwy przypadek (tutaj: dojrzenie czegoś nieznanego) przydarza się jedynie umysłom odpowiednio przygotowanym. Wymaga zatem rozległej wiedzy o badanym zjawisku, albowiem nie da się, jak chciał Karl

Popper (1999), obserwować wszystkiego bez wstępnych założeń. Jak w tylu innych przypadkach osób twórczych, w odniesieniu do badaczy sprawdza się również konstatacja wywiedziona z wielu badań (Csíkszentmihályi, 1997; Feist, 2017; Kaufman i Gregoire, 2015; Pufal-Struzik, 2006), że wybitni twórcy potrafią integrować antynomiczne cechy charakteru i myślenia twórczego, w tym przypadku: otwartość na nowość z głęboką i szeroką wiedzą rzeczową.

Zdaniem Koneckiego twórcze podejście w badaniach „dochodzi do głosu” zwłaszcza w:

- przyjęciu koncepcji „pojęć uwrażliwiających”,
- metodyce badawczej interakcjonizmu symbolicznego,
- badaniach kontemplatywnych i fenomenologii,
- etnografii i metodologii teorii ugruntowanej.

Innym warunkiem kreatywności w badaniach społecznych jest ciągle zadawanie nowych pytań. Autor pisze:

Koncepcja ta zawiera immanentne cechy kreatywnego myślenia i nowych działań (otwartość, ciągle zadawanie pytań, poszukiwanie tego, co specyficzne). Ideą przewodnią jest tutaj bardziej uczulanie badacza na coś, czego warto poszukać i eksplorować, niż wykazywanie dokładnego miejsca i zestawu cech danego zjawiska (Konecki, 2019, s. 34).

Dodajemy zatem do warunków uprawiania kreatywności metodologicznej następujące czynniki:

- ciągle zadawanie pytań,
- poszukiwanie tego, co specyficzne a nietypowe.

Inne cechy postawy twórczej badacza (warunki kreatywności metodologicznej), na które Konecki zwraca uwagę, to:

- oryginalność myślenia i odwaga: „Kreatywność wymaga oryginalności i odwagi, ponieważ to, co zwyczajne i konwencjonalne, nie jest kreatywne” (Konecki, 2019, s. 35);
- konstruktywny krytycyzm: „Krytycyzm jest podstawą myślenia twórczego” (Konecki, 2019, s. 36);
- intuicja: „Intuicja jest kluczem dla kreatywności badacza” (Konecki, 2019, s. 40);
- „świeżość spojrzenia” (dzięki redukcji fenomenologicznej).

Szczególnym polem do wykorzystania tak pomyślanej kreatywności są zdaniem Koneckiego badania kontemplacyjne, w których możemy zastosować pisanie poezji, praktyki buddyzmu *zen*, robienie fotografii, prowadzenie dziennika medytacji lub refleksji. Duże znaczenie w kreatywności badawczej autor przypisuje czynności pisania dziennika refleksji.

Jest to pisanie dla radości, lepszego zrozumienia i bawienia się twórczością. Pisanie dziennika refleksji jest także czynnością kontemplacyjną, pozwalającą zastanowić się badaczowi nad swoją rolą i tożsamością w badaniu, a także uwolnić się świadomie od ograniczeń własnej tożsamości bądź te ograniczenia zaobserwować. Pozwala to także zobaczyć ograniczającą nas prekonceptualizację i wpływ własnych założeń na postrzegane zjawiska (Konecki, 2019, s. 39).

Egzemplifikacja II

Angelika Cieślukowska-Ryczko (2022) podjęła badania na temat kryzysu penitencjarnego rodzin uwięzionych dorosłych dzieci. Z perspektywy interpretatywnej przeanalizowała biografie matek i ojców. Pytała o to, kim są, kim byli i kim stają się rodzice więzionych dzieci. Zachowując postawę

otwartości na wyłaniające się w toku badań nowe problemy, zastosowała wywiady narracyjne według modelu Schützego. Co interesujące, z punktu widzenia omawianej tu kreatywności metodologicznej i postawy kontemplacyjnej, w pracy monograficznej relacjonującej ten projekt Cieślukowska-Ryczko zamieściła notatki badawcze określane jako „forma reporterska”. Autorka pisze:

Niedoparta pokusa opowiedzenia „historii o projekcie” niż tylko przedstawienie wyników przeprowadzonych analiz skłoniła mnie do zamieszczenia w publikacji nieco swobodniejszej (aczkolwiek mam nadzieję równie cennej) prezentacji tytułowych notatek badawczych. Z całą pewnością powstałe opisy nie mogą być postrzegane jako klasycznie rozumiany materiał empiryczny dopowiedziany w aneksie. Nie były bowiem elementem strategii badawczej, nie powstawały z zamiarem komentowania i publikowania. Zwyczajna osobista skłonność do raportowania i spisywania doświadczeń swojej pracy przyczyniła się do powstania krótkiego zbioru reporterskich lub też reportażowych komentarzy na temat organizacji i prowadzenia badań w tzw. trudnym terenie. Innymi słowy – jest to utrwalony na piśmie zbiór refleksji, obserwacji, anegdot służących mi za dialog z samą sobą jako początkująca badaczką (Cieślukowska-Ryczko, 2022, s. 181–189).

Dodajmy, iż autorka jest nie tylko pedagogiem, ale ukończyła również filologię polską. W „formie reporterskiej” opisuje m.in. kłopoty z kontaktem z potencjalnymi narratorami, przełamywanie pierwszych barier w rozmowie z matką dziecka uwięzionego, doświadczanie wielu zaskoczeń w trakcie pierwszych zwiadów badawczych i radzenie sobie z nimi. To wszystko wzbogaca omawiany raport o nowe, prozatorskie elementy, których tak często, jak sądzę, brakuje w relacjach z badań jakościowych.

Kreatywność metodologiczna – propozycja własna

Założeniami wyjściowymi niniejszej koncepcji (opisanej szerzej w: Szmidt, 2018, s. 139–158) są określone twierdzenia dotyczące natury twórczości naukowej. Po pierwsze, kreatywność metodologiczna wydaje się być składnikiem ogólnej twórczości naukowej jako jej komponent działaniowy, przejawiający się w różnych formach badań empirycznych i teoretycznych. Stanowi więc wyraz postawy twórczej badacza oraz – jak chciał cytowany wcześniej Pieter – jego pomysłowości naukowej czy też – jak można to określić za współczesnymi psychologami twórczości – ideacji. Po drugie, twórczość naukowa realizuje się w trzech różnych dziedzinach, zgodnie z obszarami oceny parametrycznej dorobku uczonych: w dziedzinie badań naukowych (twórczość naukowa – kreatywność metodologiczna), w działalności dydaktycznej (twórczość dydaktyczna – twórcze nauczanie) oraz w działalności organizacyjnej (twórczość organizacyjna). Te trzy rodzaje twórczości naukowej różnią się od siebie, wymagają bowiem różnego typu zdolności, umiejętności i wiedzy, a zachodzące w nich procesy twórcze są specyficzne. Oznacza to, że bardzo rzadko trzy kompetencje twórcze występują jednocześnie, i to na wysokim poziomie, u tej samej osoby. Kreatywny badacz rzadko bywa fascynującym, oryginalnym i twórczo nauczającym dydaktykiem, a ten drugi – znakomitym i pomysłowym organizatorem życia naukowego, a także innowatorem wdrażającym w praktyce nowatorskie dokonania własne lub swoich kolegów (zob. Chmielińska, 2017; Okraj, 2019). Konsekwencją tej obserwacji jest trzecie założenie, mówiące o tym, że kreatywność metodologiczna wymaga swoistych, specyficznych zdolności twórczych, innych niż twórczość dydaktyczna czy organizacyjna.

Możemy również przyjąć, iż proces twórczy w nauce składa się z trzech głównych etapów:

- odkrywania i formułowania problemów badawczych (*problem finding*),
- konstruowania procedury badawczej i jej realizowania (*problem solving*),

- analizy i interpretacji wyników badań oraz ich komunikowania (*problem evaluating and valuating*).

Na etapie odkrywania i formułowania problemów badawczych naukowiec:

- dostrzega nowy problem wartą zbadania, którego inni badacze nie widzą i trafnie oraz odkrywco go definiuje;
- redefiniuje w nowy i odkrywcozy sposób stary problem, co daje inspirację do nowych badań;
- wnikliwie opisuje nową sytuację problemową, wartą rozpoznania w przyszłych badaniach;
- zachowuje „świeże oko” w dostrzeganiu rzeczy i zjawisk wartych zbadania, jest stale zaciekawiony oraz otwarty na treści płynące z różnych źródeł i dyscyplin naukowych, nie traci zdolności dziwienia się wraz z osiąganiem kolejnych stopni naukowych.

Te złożone kompetencje, tak bardzo istotne w latach potopu badań społecznych i tysięcy publikacji, o których pisałem we wprowadzeniu, można określić jako twórcze myślenie pytajne. O jego istocie i wadze w twórczości naukowej i edukacji pisałem obszernie w innych pracach (Szmidt, 2010b; Szmidt i Płóciennik, 2020).

Na etapie konstruowania procedury badawczej i jej realizowania badacz:

- tworzy nową i oryginalną procedurę, nie powiela tych znanych i już stosowanych;
- wymyśla i testuje nową metodę lub techniki oraz narzędzia badawcze, które odważnie stosuje w praktyce empirycznej;
- rekonstruuje, zmienia, modyfikuje istniejące już metody lub narzędzia badawcze, by uniknąć ich reprodukcji;
- redefiniuje problemy badawcze i cele badań pod wpływem zmieniającej się lub dogłębniej poznanej rzeczywistości empirycznej (badania jakościowe);
- elastycznie zmienia, modyfikuje i dostosowuje metody lub narzędzia badań do wymogów sytuacji badawczej i charakteru badanej grupy (badania jakościowe), podąża „za grupą” lub twórczo adaptuje się do zmiennej rzeczywistości, jak np. w czasie pandemii koronawirusa.

Ten zestaw kompetencji twórczych można nazwać wspomnianą już wcześniej pomysłowością – twórczą ideacją, która jest zdolnością do tworzenia (generowania) nowych i oryginalnych, a także w – wypadku nauki – bardziej użytecznych i jednocześnie heurystycznie płodnych, będących zarzewiem nowych pomysłów, rozwiązań problemów badawczych (zob. Szmidt, 2019). Tu kreatywność metodologiczna dochodzi wprost do głosu, bo – podobnie jak w innych dziedzinach twórczości – polega na tworzeniu cennej nowości (metod i technik badań, testów i narzędzi badawczych itp.). Nie ma kreatywności bez twórczej pomysłowości!

Na etapie analizy i interpretacji wyników badań oraz ich komunikowania i oceny badacz:

- odkrywa i definiuje oraz wyjaśnia nowe zjawisko, tworząc nieznaną do tej pory pojęcia ogólne i język opisu;
- formułuje nową, owocną koncepcję teoretyczną badanego przedmiotu o większej zawartości empirycznej, opisuje, wyjaśnia i tworzy predykcje w nowy i lepszy sposób niż do tej pory czynili to inni badacze;
- wymyśla nową, nieznaną metodę analizy danych jakościowych, dobrze ugruntowaną w pozyskanych danych empirycznych; metoda ta (strategia, schemat interpretacyjny itp.) stanowi zaczyn dla innych pomysłów w tej dziedzinie badań;
- nawiązuje do znanych już analiz i interpretacji teoretycznych, odkrywa jednak i rozwija nowe ich aspekty;
- poddaje ewaluacji i waluacji (dowartościowaniu) przeprowadzoną procedurę badań i uzyskane wyniki, a także formułuje konstruktywne wnioski co do przyszłych badań tego typu dla innych badaczy;

- pisze interesujący, oryginalny raport z badań (monografię, artykuł), unikając sztampy i myśląc o jego przyszłych czytelnikach (również studentach).

Jak widzimy, nie są to łatwe do opanowania umiejętności, ponieważ bardzo często badacz pomysłowy na etapie tworzenia nowych technik zbierania danych nie musi być taki w pracach analitycznych i redakcyjnych oraz promujących własne lub zespołowe projekty badań w środowisku naukowym i szerszym. Ileż to razy bardzo twórczy badacz – wynalazca nowej techniki badań – pisze mało oryginalne raporty ze swych eksploracji, które są następnie rzadko cytowane i nie stanowią źródła inspiracji dla innych naukowców? Być może dlatego twórczość naukowa wydaje się najbardziej złożonym fenomenem wśród innych dziedzin kreatywności (sztuki, działań społecznych, wynalazczości itd.), że wymaga tak wielu, tak bardzo różnorodnych zdolności, właściwości i cech charakteru.

Przywoływany już w tym tekście Gregory Feist (2017; 2019), badający twórczych naukowców od wielu lat, i to w porównaniu do innych twórców (artystów, wynalazców), wśród warunków kreatywności metodologicznej, głównie personalnych, wymienia szereg najważniejszych, które dobrze korespondują z opisanymi krótko powyżej warunkami wywiedzionymi przez Karę i Koneckiego. Oddajmy mu na koniec głos. Według Feista bardzo twórczy badacze:

- są bardziej od nietwórczych skłonni do modyfikowania i odrzucania hipotez;
- wykazują się kompleksowością zdolności poznawczych, kiedy dyskutują o swojej domenie naukowej;
- rozwiązują problemy naukowe i oceniają wyniki badań, bazując na abstrakcyjnych, a nie na zdroworoządkowych reprezentacjach poznawczych;
- częściej niż nietwórczy badacze odkrywają użyteczne analogie;
- prospektywnie pracują nad istniejącymi informacjami, a nie – jak nowicjusze – retrospektywnie nad możliwymi rozwiązaniami;
- interesują się węzłowymi i najbardziej istotnymi problemami reprezentowanej przez siebie wiedzy przedmiotowej (Feist, 2017; 2019).

Egzemplifikacja III

Aleksandra Chmielińska i Monika Modrzejewska-Świgulska z Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego przeprowadziły badania jakościowe nad istotnymi, silnymi zmianami życiowymi w biografii kobiet, które to zmiany określiły jako „re-decyzje życiowe” (Chmielińska i Modrzejewska-Świgulska, 2020; 2021).

W badaniach biograficznych wykorzystały dwie główne techniki: tematyczny wywiad narycyjny według własnego scenariusza, bazującego na znanych schematach Fritza Schützego i Gabriele Rosenthal, oraz technikę określaną jako „linia życia”. W wyniku tych badań opracowały koncepcję trzech porządków biograficznych kobiet podejmujących ważne re-decyzje życiowe w drodze do pełnej samorealizacji (określane metaforycznie jako „rozwijanie skrzydeł”, „milowe kroki” oraz „deus ex machina”), które wnikliwie opisały w cytowanym dziele. Wartość opisowa i eksplikacyjna tych modeli zainspirowały badaczki do tego, by zweryfikować je poprzez reprezentatywne badania ilościowe na dużej próbie. Oto więc model teoretyczny, powstały indukcyjnie jako rezultat badań jakościowych, ma według zamiaru autorek zostać poddany empirycznej falsyfikacji lub konfirmacji poprzez zastosowanie autorskiego testu re-decyzji życiowych. Do tego badania autorki zaprosiły Sławomira Pasikowskiego – eksperta w dziedzinie badań psychometrycznych i ich propagatora. Tak więc projekt badań nad

re-decyzjami życiowymi kobiet ma charakter badań mieszanych (*mixed methods*) i prowadzi od badań jakościowych do badań ilościowych. I być może z powrotem! Warto zaakcentować, że w obydwu tych badaniach – wszak bardzo różniących się od siebie – będą brały udział obie badaczki. Postawę tę z pewnością można uznać za przejaw kreatywności metodologicznej.

Zakończenie

Z przedstawionych tu syntetycznie koncepcji Kary, Koneckiego oraz własnej można wysnuć wniosek, iż kreatywność metodologiczna polega na twórczym, a więc nowym i oryginalnym formułowaniu nowych oraz użytecznych pytań problemowych, wynajdywaniu metod i technik badań oraz generowaniu niesztampowych i sensownych sposobów analizowania i interpretowania zebranych danych. Cechami (warunkami) rozwoju kreatywności metodologicznej badacza są: otwartość umysłu – „świeże oko”, twórcze myślenie pytajne, odwaga w odrzucaniu hipotez, korzystanie z intuicji i myślenia życzeniowego, łączenie/wykorzystywanie odległych skojarzeń i kombinacji, zawieszenie sądów i przekonań na etapie prekonceptualizacji badań. Kreatywności metodologicznej szczególnie sprzyja wykorzystywanie w badaniach niektórych podejść jakościowych, nienarzucających zbyt sztywnych zasad konceptualizacji badań (przyjmowania „gotowych” pojęć) i sposobów analizy wyników.

Kreatywność metodologiczna dochodzi do głosu nie tylko w badaniach jakościowych – teorii ugruntowanej, badaniach kontemplacyjnych, badaniach opartych na sztuce itd. – lecz w każdym rodzaju badań i w każdej ich fazie. Przedmiotem twórczości metodologicznej może być stworzenie zarówno nowego i bardziej trafnego testu psychometrycznego, jak i sposobu jego analizy i interpretacji. Najważniejszym efektem kreatywności metodologicznej jest sformułowanie i przeprowadzenie badań, które stanowią twórczy zaczyn (zarodek – *germinality*) dla następnych badaczy.

Twórczość badacza, zwłaszcza dzisiaj – w sytuacji nadmiaru („potopu”) badań i raportów – ma szansę ujawnić się zwłaszcza w fazie dostrzeżenia i zdefiniowania nowego lub zredefiniowania istniejącego problemu badawczego w odkrywczy sposób. Wzrasta więc znaczenie myślenia pytajnego i twórczego abstrahowania.

Ale w dążeniu do realizacji postulatów (warunków) kreatywności metodologicznej trzeba też pamiętać o pewnym niebezpieczeństwie czyhającym na wszystkich twórców chcących wcielać w życie oryginalne pomysły, wykraczające poza schematy i rutynę, również naukową. Ze swadą pisze o tym niebezpieczeństwie Michał Heller (2017, s. 35), którego uwagę zakończą te refleksje: „Praca naukowa – przynajmniej w takim samym stopniu jak uprawianie innych rodzajów twórczości – niesie z sobą rozliczne niebezpieczeństwa. Jednym z nich jest możliwość zdziwaczania”.

Bibliografia

- Chmielińska, A. (2017). *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Chmielińska, A., Modrzejewska-Świgulska, M. (2020). *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Chmielińska, A., Modrzejewska-Świgulska, M. (2021). Spreading One's Wings, Milestones, Deus ex Machina: Self-Creation as a Process of Changing Your Life with the Examples of Narrations Provided by Women. *Creativity. Theories – Research – Application*, 8(2), 67–84.
- Cieślukowska-Ryczko, A. (2022). Rodzicielstwo naznaczone uwięzieniem dorosłego dziecka. W: W. Ambrozik, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką* (s. 343-354). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Csikszentmihályi, M. (1997). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Feist, G.J. (1999). The Influence of Personality on Artistic and Scientific Creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (s. 273–297). New York: Cambridge University Press.
- Feist, G.J. (2017). The Creative Personalities: Current Understandings and Debates. W: J.A. Plucker (red.), *Creativity & Innovation. Theory, Research, and Practice* (s. 199–205). Waco: Prufrock Press.
- Feist, G. (2019). The Function of Personality in Creativity: Updates on the Creative Personality. W: J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2 ed., s. 353–374). New York: Cambridge University Press.
- Finke, R.A., Ward, T.B., Smith, S.M. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge: MIT Press.
- Heller, M. (2017). *Jak być uczonym*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Kara, H. (bdw.). *About Me*. Pobrano z <https://helenkara.com/about-helen/> [2.10.2022].
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Science. A Practical Guide*. Bristol: Policy Press.
- Kara, H. (2017). *Research and Evaluation for Busy Students and Practitioners: A Time-Saving Guide*. Bristol: Policy Press.
- Kara, H. (2018). *Research Ethics in the Real World: Euro-Western and Indigenous Perspectives*. Bristol: Policy Press.
- Kara, H., Lemon, N., Mannay, D., McPherson, M. (2021). *Creative Research Methods in Education. Principles and Practices*. Bristol: Policy Press.
- Kaufman, S.C., Gregoire C. (2015). *Wired to Create. Unraveling the Mysteries of Creative Mind*. New York: Penguin Random House.
- Konecki, K.T. (2019). Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomędzy procedurami a intuicją. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(3), 30–54.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność. Emergencja. Synergia. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2015). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Okraj, Z. (2019). *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Pieter, J. (1971). *Psychologia nauki*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Popper, K.R. (1999). *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Sasin, M. (2020). Possible Application of Arts-Based Research in Creatology Studies. *Creativity. Theories – Research – Application*, 7(1), 38–54.
- Sawyer, R.K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Simonton, D.K. (2004). *Creativity in Science. Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.
- Szmidt, K.J. (2010a). *ABC kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szmidt, K.J. (2010b). Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 175–191). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt, K.J. (2018). Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26(1), 139–158.
- Szmidt, K.J. (2019). *ABC kreatywności. Kontynuacje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szmidt, K.J., Płóciennik, E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Thomson, P., Hall, C. (2016). *Place-Based Method for Researching Schools*. London: Bloomsbury Publishing.

Rozwijanie umiejętności badawczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z metod badań jakościowych na studiach magisterskich

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR*, BEATA KUNAT**

Uniwersytet w Białymstoku

Celem artykułu jest zaprezentowanie praktyki rozwijania umiejętności badawczych przyszłych magistrów pedagogiki w trakcie zajęć z przedmiotu metody badań jakościowych. Tekst składa się z czterech części. W części pierwszej omówione zostały różne sposoby rozumienia obecności badań naukowych w procesie kształcenia studentów. W części drugiej ukazano argumenty przemawiające za wyborem koncepcji *research-based learning* jako kluczowej w kontekście analizowanej praktyki łączenia badań naukowych z procesem rozwijania kompetencji badawczych studentów. Następnie zaprezentowane zostały podstawowe założenia przedmiotu metody badań jakościowych. Zwrócono uwagę na cele, treści przedmiotu i efekty kształcenia. W sposób szczegółowy pokazano specyfikę prowadzenia zajęć dydaktycznych. Ukazano także rolę nauczyciela akademickiego w procesie rozwijania umiejętności badawczych studentów. Artykuł wieńczy podsumowanie, w którym przedstawiono wnioski i refleksje wynikające z realizacji zajęć zgodnie z koncepcją *research-based learning*.

SŁOWA KLUCZOWE: studenci pedagogiki, studia magisterskie, umiejętności badawcze, metody badań jakościowych, *research-based learning*.

Developing the Research Skills of Pedagogy Students During the Course on Qualitative Research Methods on a Master's Degree Programme

The aim of the article is to present the practice of developing the research skills of future masters in pedagogy during the course of the subject Qualitative Research Methods. The text consists of four parts. The first part discusses different ways of understanding the presence of research in the process of student education. The second part presents arguments for choosing the concept of research-based learning as a key one in the context of the analysed practice of combining scientific research with the process of developing students' research competences. Next, the basic assumptions of the implementation of the subject Qualitative Research Methods were presented. Attention was paid to the objectives, content of the subject and learning outcomes. The specifics of the implementation of the didactic classes were shown in detail. The role of the academic teacher in the process of developing students' research skills is also shown. The article is concluded with a summary, in which conclusions and reflections resulting from the implementation of classes in accordance with the concept of research-based learning are presented.

KEYWORDS: pedagogy students, master's studies, research skills, qualitative research methods, research-based learning.

Wprowadzenie

Badania naukowe mają kluczowe znaczenie dla obecnego i przyszłego funkcjonowania społeczeństwa, w tym edukacji. Prowadzenie badań i bazowanie na ich rezultatach staje się istotą społeczeństwa wiedzy. Podstawowym motywem rosnącego zainteresowania nabywaniem przez nauczycieli/pedagogów kompetencji badawczych jest przekonanie o ich znaczeniu w profesjonalnym rozwoju zawodowym (Boyd, Szplit i Zbróg 2022). Marta Kowalczyk-Walędziak na bazie obszernej kwerendy literatury wskazuje, że w przekonaniu nauczycieli:

badania i szkolenia w zakresie badań naukowych w znacznym stopniu przyczyniają się do ich (przyszłego) nauczania – pod względem gromadzenia nowej wiedzy i umiejętności; nabierania większej pewności siebie w swojej roli; odnawiania swojej wizji zawodu nauczyciela; umiejętności bycia docieklivym wobec sprawozdań z badań, dokumentów dotyczących polityki i nowych inicjatyw; oraz stawania się bardziej refleksyjnymi praktykami (Kowalczyk-Walędziak, 2021, s. 40).

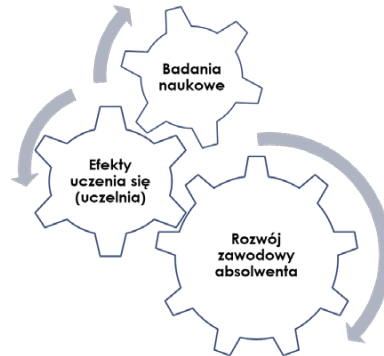
Zdaniem Micka Healeya i Jane Roberts (2004) studenci będą czerpać największe korzyści z badań, gdy zaangażują się w działania badawcze, takie jak uczenie się oparte na dociekanii. Rozwijanie zdolności analitycznych, krytycznych i refleksyjnych studentów wymaga aktywnego udziału w badaniach i doskonalenia umiejętności badawczych (por. Griffiths, 2004; Lavonen, 2018). W związku z tym warto dokonywać analizy programów i praktyk kształcenia pod kątem różnorodnych działań angażujących studentów w badania naukowe.

Celem artykułu jest zaprezentowanie praktyki rozwijania umiejętności badawczych przyszłych magistrów pedagogiki w trakcie prowadzenia zajęć z przedmiotu metody badań jakościowych. Tekst składa się z czterech części. W pierwszej omówione zostały różne sposoby rozumienia obecności badań naukowych w procesie kształcenia studentów. W drugiej części ukazano argumenty przemawiające za wyborem w analizowanej praktyce kształcenia koncepcji *research-based learning*. W części trzeciej zaprezentowano podstawowe założenia realizacji przedmiotu metody badań jakościowych. Ukazano także rolę nauczyciela akademickiego w procesie rozwijania umiejętności badawczych studentów. Artykuł wieńczy część czwarta – podsumowanie, w którym przedstawiono wnioski i refleksje wynikające z prowadzenia zajęć dydaktycznych zgodnie z koncepcją *research-based learning*.

Badania naukowe w procesie kształcenia studentów – różne sposoby rozumienia

Warto rozpocząć rozważania od pytania: Co jest celem łączenia badań naukowych z nauczaniem? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wiąże się z szeregiem trudności. Wymaga m.in. zdefiniowania znaczeń procesów nauczania i badania (w różnych koncepcjach). Analiza omawianego zagadnienia została przeprowadzona już niemal trzy dekady temu przez Angelę Brew i Davida Bouda (1995). Bazując na ich rozważaniach, w dużym uproszczeniu przyjmujemy, że wspólnym elementem dla nauczania i badania jest troska o uczenie się. Oba procesy dotyczą aktu uczenia się, choć w różnych kontekstach, w obu

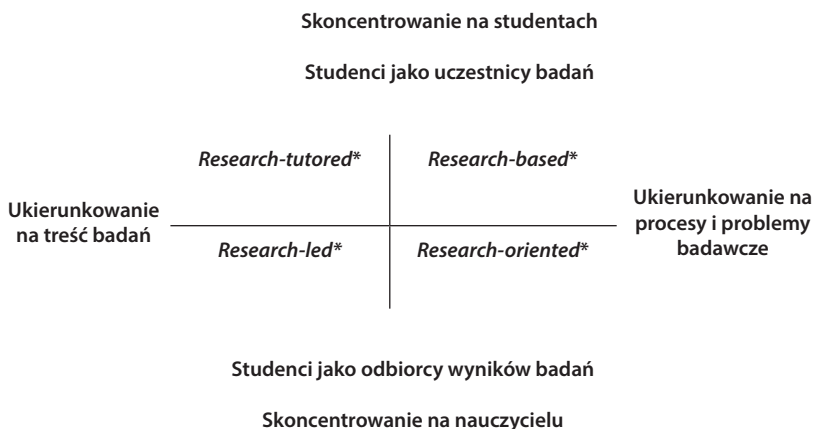
kładzie się nacisk na sposoby tworzenia i przekazywania wiedzy. Te aspekty nauczania, które prowadzą do uczenia się oraz uczenie się, które następuje poprzez badania naukowe, stanowią istotę relacji między nauczaniem a badaniem (Brew i Boud, 1995). Można zatem mówić o istnieniu relacji między badaniami naukowymi i osiągnięciem efektów uczenia się w procesie kształcenia wyższego studentów, a następnie ich rozwojem zawodowym (patrz: rys. 1).



Rys. 1. Relacja między badaniami naukowymi, efektami uczenia się a rozwojem zawodowym pedagogów

Źródło: Brew i Boud, 1995.

Mick Healey (2005) wyróżnił cztery sposoby łączenia badań naukowych i działalności dydaktycznej (rys. 2), uwzględniając zróżnicowane zaangażowanie studentów (odbiorcy vs uczestnicy) oraz ukierunkowanie programu kształcenia (na treść badań vs na procesy i problemy badawcze).



Rys. 2. Model łączenia badań naukowych z procesem kształcenia w ujęciu Healeya (2005, s. 13)

* Pojęcia trudne do przetłumaczenia na język polski

Horyzontalnie patrząc na proces łączenia badań naukowych z procesem kształcenia, Healey wskazał:

- 1) *research-tutored* – w procesie realizacji programu kładzie się nacisk na uczenie się w małych grupach oraz dyskusję z nauczycielem o wynikach badań naukowych, głównie w toku seminariów dyplomowych;
- 2) *research-based* – program kształcenia skoncentrowany jest na uczeniu się poprzez działania oparte na samodzielnym dociekaniu (rozwiązywaniu problemów badawczych, samorefleksji, samoświadomości i autokreacji studentów). Ujmując zaś proces wertykalnie, badacz opisał:
- 3) *research-led* – program kształcenia opiera się o rozpowszechnianie wyników badań prowadzonych w dyscyplinie oraz przez badaczy zatrudnionych na danym wydziale prowadzącym kierunek studiów;
- 4) *research-oriented* – w programie kształcenia nacisk kładzie się na wiedzę proceduralną na temat zainteresowań badawczych nauczyciela i wiedzę o elementach procesu badawczego, w którym powstaje wiedza.

Research-based learning w praktyce rozwijania umiejętności badawczych studentów

Zgodnie z założeniami koncepcji *research-based learning* badania naukowe są istotnym elementem kształcenia na poziomie magisterskim i powinny odgrywać kluczową rolę w uczeniu się studentów, ich doświadczeniach związanych ze studiami wyższymi oraz w rozwoju umiejętności ogólnych (Kowalczyk-Walędziak 2017; Granjeiro, 2019). Uczenie się na bazie badań naukowych jest procesem wieloaspektowym, nawiązującym do nowych strategii uczenia się, które łączą badania naukowe z nauczaniem. W przypadku *research-based learning*: wyniki badań powinny mieć wpływ na program nauczania; metody nauczania i uczenia się muszą być oparte na badaniach; uczenie się powinno wykorzystywać elementy badań; w sytuacjach dydaktycznych powinno się tworzyć kontekst badań włączających (Blackmore i Fraser, 2003). Wspólnym elementem nauczania i badań jest akt uczenia się. Prowadzone w tym nurcie działania dydaktyczne służą wzajemnemu uczeniu się poprzez badania stanowiące istotne ogniwo procesu edukacji (Brew i Boud, 1995).

Kształcenie studentów oparte na badaniach naukowych zgodnie z koncepcją *research-based learning* uwzględnia cztery elementy: 1) wyniki badań, 2) proces badawczy, 3) metody/narzędzia badawcze, 4) kontekst badań (Blackmore i Fraser, 2003). Zatem prowadząc działania dydaktyczne zgodnie z założeniami przywoływanej koncepcji, należy spełnić cztery podstawowe warunki. Po pierwsze, trzeba uwzględniać wyniki badań naukowych w programie nauczania (np. moduły zaprojektować na podstawie doświadczeń badawczych pracowników naukowych). Po drugie, warto stosować metody nauczania i uczenia się umożliwiające aktywne doświadczenie przez studentów procesu badawczego (np. uczenie się oparte na rozwiązywaniu konkretnych problemów badawczych). Po trzecie, ważne jest, by wprowadzać aktywne uczenie się w działaniu poprzez korzystanie z metod i narzędzi badawczych (np. wyszukiwania informacji bibliograficznych, metod gromadzenia danych, procedur analizy i interpretacji danych jakościowych itp.). Po czwarte, należy tworzyć integracyjny kontekst kultury badawczej (np. włączać studentów w projekty badawcze realizowane przez pracowników naukowych, organizować seminaria badawcze dla studentów i nauczycieli akademickich) (Blackmore i Fraser, 2003). Proces nauczania oparty na badaniach naukowych ma na celu „wyzwolenie” uczenia się, które prowadzi do analizy, syntezy i ewaluacji działań, a także poprawy zdolności studentów i nauczycieli akademickich w zakresie przyswajania, konstruowania i stosowania wiedzy naukowej w praktyce.

Metody badań jakościowych – podstawowe założenia przedmiotu

Na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku na poziomie studiów magisterskich prowadzony jest kierunek pedagogika o profilu ogólnoakademickim obejmującym moduły zajęć dydaktycznych powiązanych z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi. Jako przykłady zajęć koherentnie powiązanych z badaniami naukowymi można wymienić przedmioty realizowane w ramach modułu metodologicznego, takie jak: metodologia badań społecznych, badania ilościowe z elementami statystyki, metody badań jakościowych.

Zgodnie z programem studiów przedmiotem wprowadzającym studentów I roku studiów magisterskich (w semestrze pierwszym) w ogólną problematykę badań naukowych jest metodologia badań społecznych. Treści zajęć dydaktycznych koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: pojęcie metody, metodologii nauk i metodologii badań społecznych; poznanie naukowe vs poznanie potoczne; pojęcie i typy badań naukowych; geneza i rozwój koncepcji badania zjawisk społecznych; metodologiczne podstawy współczesnych nauk społecznych; etapy badania naukowego a etapy postępowania w badaniach społecznych; planowanie procesu badawczego w naukach społecznych; koncepcja badań i jej składniki.

Kontynuację przedmiotu stanowią dwa typy zajęć prowadzone równolegle w semestrze drugim: badania ilościowe z elementami statystyki oraz metody badań jakościowych, które mają na celu przygotowanie studentów do prowadzenia badań usytuowanych w różnych paradygmatach. Na studiach magisterskich stacjonarnych przedmioty te są realizowane w wymiarze 25 godzin (10 godzin wykładów, 15 godzin ćwiczeń), na studiach niestacjonarnych natomiast w wymiarze 13 godzin (5 godzin wykładów, 8 godzin ćwiczeń).

W artykule założenia przedmiotu metody badań jakościowych są przedstawione jako swoisty przykład łączenia badań z procesem nauczania studentów pedagogiki. Głównym celem zajęć jest kształtowanie u studentów tożsamości badacza, na którą składają się: 1) kompetencje profesjonalne, 2) trwałe dyspozycje osobowościowe, 3) atrybuty tworzące się sytuacyjnie, konstytuujące się w relacjach komunikacyjnych z badanymi (Usher, Bryant i Johnston, 2001).

Cele, treści przedmiotu i efekty uczenia się

Cele i treści przedmiotu są skoncentrowane wokół trzech głównych zadań:

- 1) zapoznania studentów z założeniami i specyfiką badań jakościowych; z głównymi szkołami, strategiami i metodami badań jakościowych; z mapą stanowisk i podejść metodologicznych w badaniach jakościowych;
- 2) rozwijania umiejętności badawczych studentów w zakresie projektowania, prowadzenia badań, analizy, interpretacji i prezentacji empirycznych danych jakościowych;
- 3) przygotowania studentów do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji jakościowych projektów badawczych.

Program nauczania oparty jest na trzech typach interakcji. Po pierwsze, na interakcji między nauczycielami a uczącymi się. Po drugie, na interakcji między uczącymi się. Po trzecie, na interakcji między uczącymi się a treściami programowymi. Program pozwala nie tylko na przekazanie pojęć i rozwijanie umiejętności, ale przede wszystkim na samorozwój studenta, gdyż jest on dla niego ogólnym przewodnikiem praktyki badawczej (Richards, 2001).

Ważnym założeniem przedmiotu jest komplementarność treści wprowadzanych w trakcie wykładów i ćwiczeń a efektem uczenia się w ramach wykładów, czyli poszerzeniem wiedzy metodologicznej studentów (student po uczestnictwie w zajęciach zna główne szkoły,

orientacje badawcze, strategie i metody badań jakościowych stosowanych w naukach społecznych i humanistycznych; zna mapę stanowisk i podejść metodologicznych w badaniach jakościowych; rozumie postulat wieloparadygmatyczności prowadzenia badań w pedagogice; ma pogłębioną i rozszerzoną wiedzę o metodologicznych powiązaniach pedagogiki z innymi dyscyplinami nauk). W ramach ćwiczeń, które prowadzone są w formie warsztatu metodologicznego student, odwołując się do treści wykładów, rozwija konkretne umiejętności badawcze (formuluje problemy badawcze, dobiera adekwatne metody, techniki i konstruuje narzędzia badawcze; opracowuje, prezentuje i interpretuje wyniki badań, wyciąga wnioski, wskazuje kierunki dalszych badań; posiada pogłębione umiejętności obserwowania, wyszukiwania przy użyciu różnych źródeł i przetwarzania informacji na temat zjawisk społecznych rozmaitej natury oraz interpretowania ich z punktu widzenia problemów edukacyjnych). Student dzięki interaktywnej relacji z wykładowcą, innymi studentami, z osobami badanymi ma szansę także na rozwijanie swoich kompetencji społecznych (wykazuje aktywność, podejmuje trud oraz odznacza się wytrwałością w podejmowaniu indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji pedagogicznych [jakościowych] projektów badawczych).

Doświadczanie procesu badawczego przez studentów, czyli projekt badań jakościowych

Kluczowym elementem osiągnięcia efektów kształcenia w ramach przedmiotu metody badań jakościowych jest powiązanie zadań dydaktycznych z konkretnym działaniem badawczym studentów. W związku z tym studenci, przy wsparciu nauczyciela-badacza, mają szansę, by zrozumieć wszystkie etapy procesu badawczego dzięki realizacji zespołowych projektów badań jakościowych. Projekt badań jakościowych (w ramach zajęć) traktowany jest jako interaktywny, dynamiczny i elastyczny proces podejmowania decyzji badawczych (Flick, 2012). Przyjmuje się założenie, że nie ma jednego schematu czy wzoru tworzenia projektu badań jakościowych ze względu na ich różnorodność, wielość używanych paradygmatów i metod (Stasik i Gendźwiłł, 2012). Projekt ma stanowić rezultat starannego namysłu, planowania, dokonywania wyborów na każdym etapie jego konstruowania. W związku z tym studenci podejmują samodzielne decyzje metodologiczne na różnych etapach projektowania badań, poczynając od wyboru tematu badawczego, a kończąc na prezentacji wyników badań w raporcie. Raporty z badań jako efekt złożonych działań badawczych studentów stanowią kluczowy element „zaliczenia” przedmiotu. Narzędziem, które ma pomóc studentom w wypracowaniu własnej drogi badawczej, jest przygotowany przez nauczyciela szczegółowy przewodnik po przedmiocie. W tym rozwinięciu sylabusu studenci otrzymują pakiet zadań warsztatowych ułatwiających pracę nad projektem badań wraz z wykazem najnowszych publikacji metodologicznych z zakresu badań jakościowych oraz szeregu prac badawczych. Dostają także ogólny konspekt badań, którego podstawę teoretyczną stanowi koncepcja interaktywnego projektu badań jakościowych Uwe Flicka (2012).

Podczas pierwszego spotkania warsztatowego tworzone są trzy-czteroosobowe zespoły badawcze, w ramach których studenci wykonują działania w trzech głównych blokach: 1) planowanie – projektowanie badań; 2) realizacja – prowadzenie badań, analiza i interpretacja materiału empirycznego; 3) efekt – raportowanie badań.

Od czego zacząć? Etap planowania i projektowania badań jakościowych

Proces planowania badań rozpoczyna się od uświadomienia studentom, że badacz jakościowy powinien zachować standardy etyczne na wszystkich etapach badań: od projektowania przez prowadzenie badań aż do prezentacji wyników (Ciuk i Latusek-Jurczak, 2012; Flick, 2012; Silverman, 2012). Zgodnie z tym założeniem pierwsze zadanie warsztatowe studentów polega na opracowaniu kodeksu etycznego badacza jakościowego, którym będą się kierować w pracy naukowej.

Kolejnym krokiem jest proces wyboru tematu badań. Nauczyciel proponuje studentom ogólnie sformułowany przedmiot badań zespołowych: „życie codzienne studentów pedagogiki”. Obszar badań jest powiązany z badaniami nauczyciela, co gwarantuje jego zaangażowanie badawcze oraz profesjonalizm (Blackmore i Fraser, 2003). Studenci konstruują pierwsze pomysły na badania mieszczące się w obszarze codzienności studentów pedagogiki. Rozpoznając złożoność życia codziennego, proponują kilka tematów badań, spośród których wybierają jeden dotyczący najbardziej znaczącego dla nich aspektu. Ten samodzielny wybór tematu służy budowaniu pozytywnych przekonań dotyczących badań i aktywnej postawy wobec procesu badania. Wybór tematów badawczych w ramach szeroko pojętego obszaru życia codziennego studentów pedagogiki jest dynamicznym procesem wspólnego ustalania jego znaczeń przez członków zespołu. Studenci uwzględniają osobistą motywację oraz kategorie: istotności, świeżości i aktualności badań (Flick, 2012). Próbuje odpowiedzieć na pytanie: Czy projekt wniesie coś nowego? Docelowy temat badań jest konsultowany z całą grupą ćwiczeniową, gdyż każdy zespół prowadzi badania, które są niepowtarzalne. Zadanie nauczyciela polega na wyzwalaniu pomysłowości, inspirowaniu studentów, uświadamianiu im, że autentyczne zaangażowanie badacza i zainteresowanie przedmiotem badań stanowią kluczowe komponenty badań jakościowych. Motywacja wyboru tematu badawczego ma wymiar subiektywny. Warto zwrócić uwagę na to, że tematyka podejmowanych badań ukazuje to, co w pierwszym rzędzie nurtuje studentów-badaczy, co traktują jako problem wart zaangażowania. Tematy wybierane przez studentów są różnorodne, usytuowane w aktualnym kontekście społecznym. Na podstawie analizy tematów podejmowanych przez studentów na przestrzeni kilku lat realizacji przedmiotu wyłania się pięć głównych obszarów codzienności z kręgu zainteresowań badawczych studentów: proces kształcenia na uniwersytecie, styl życia i dobrostan psychiczny, problemy egzystencjalno-bytowe, życie uczuciowe i rodzinne, aktywność zawodowa (Korzeniecka-Bondar i Kunat, 2020). Warto zwrócić uwagę na fakt, że studenci w ramach tych obszarów formułują odważne i nietuzinkowe tematy badawcze dotyczące intymnych, prywatnych i newralgicznych zjawisk.

Następnym zadaniem poszczególnych zespołów badawczych jest zbudowanie wstępnych ram projektu badawczego. Studenci przy pomocy kwestionariusza Tilly'ego (2006) – narzędzia oceny stopnia przemyślenia projektu badawczego – konstruują wstępne założenia projektu. Próbuje spojrzeć na swój zamysł badawczy z perspektywy kilku pytań, m.in.: Jakie są najważniejsze pytania, na które odpowiesz w trakcie badań? Dlaczego te pytania są ważne? Jakie rodzaje odpowiedzi na te pytania są warte rozważenia? W jaki sposób będziesz odpowiadać na pytania badawcze? Jakie główne problemy pojęciowe, teoretyczne i praktyczne trzeba rozwiązać? Odnosząc się do założeń badań jakościowych, studenci konstruują cele i problemy badawcze, które mają charakter otwarty, a ich zakres tematyczny jest doskonały w trakcie badań (Flick, 2012). Najbardziej angażujące poznawczo studentów i nauczyciela jest poszukiwanie odpowiedniej perspektywy badawczej. W tym celu studenci zapoznają

się z najnowszymi teoriami i literaturą przedmiotu związaną z obszarem badawczym (na poziomach: epistemologicznym, teoretycznym, metodologicznym). W ramach wykładu prowadzący zajęcia prezentuje mapę współczesnych pedagogicznych badań jakościowych, m.in.: badania (auto)biograficzne i narracyjne, studium przypadków, badania w działaniu, badania etnograficzne, badania wizualne, teorię ugruntowaną (Ciechowska i Szymańska, 2018; Kubinowski, 2011, 2013). Nauczyciel zwraca uwagę na to, że badania jakościowe cechuje wielość wykorzystywanych metod osadzonych w różnych kontekstach teoretyczno-metodologicznych. W związku z tym na etapie wyboru metody badawczej studenci potrzebują szczególnego wsparcia nauczyciela. Prowadzący pełni rolę konsultanta, dzieli się swoją wiedzą profesjonalną i doświadczeniem badawczym. Podczas wykładu oprócz założeń teoretycznych różnych szkół i perspektyw metodologicznych badań jakościowych nauczyciel prezentuje konkretne przykłady projektów badawczych, które mogą być dla studentów inspiracją na drodze poszukiwania odpowiedniej metody badawczej. Kluczowe zadanie nauczyciela to uświadomienie studentom, że pedagogiczne badania jakościowe są niejednorodne, poszczególne metody odwołują się do różnych założeń teoretycznych i przyjmują odmienne sposoby interpretacji materiału empirycznego (Kubinowski, 2016; Malewski, 2017; Urbaniak-Zajac i Kos, 2013).

Pierwszy kontakt z terenem badawczym, czyli etap prowadzenia badań

Istotne dla procesu stawania się badaczem jest doświadczanie sytuacji badawczych, których analiza pozwala na rozwijanie, doskonalenie warsztatu badawczego. Badacz, wychodząc w teren, ma możliwość uczenia się analitycznego ujmowania codziennych ludzkich interakcji, wchodzenia w relacje z uczestnikami projektu badawczego, prowadzenia rozmowy z drugim człowiekiem oraz stawania się autentycznym uczestnikiem sytuacji badawczych (Silverman, 2009).

Etap prowadzenia badań poprzedzony jest procesem przygotowania studentów na kontakt z terenem badawczym, ze specyficzną i podmiotową relacją badacza z badanym. W ramach wykładu studenci poznają różne sposoby gromadzenia danych jakościowych, które testują na ćwiczeniach w sposób warsztatowy. Praktykują różne rodzaje prowadzenia wywiadu jakościowego (np. wywiadu narracyjnego, wywiadu z dyspozycjami, wywiadów fokusowych). W ramach zespołów badawczych studenci na podstawie literatury przedmiotu (m.in. Alheit, 2002; Juszczyk, 2013; Kubinowski, 2011; Kunat, 2012; Kvale, 2012) projektują materiały pomocnicze do prowadzenia wywiadów, m.in.: przewodnik prowadzenia wywiadu jakościowego, scenariusze wywiadu/dyspozycje do wywiadu lub pytania inicjujące narrację, arkusz metadanych: dziennik badacza/formularz notatek terenowych. Zadanie to ma na celu uświadomienie studentom, że w zależności od przyjętej w badaniach koncepcji wywiadu jakościowego metodyka jego prowadzenia może być odmienna. W ramach prac zespołu studenci prowadzą wywiady jakościowe zgodnie z przyjętą koncepcją teoretyczną, dokonują ich transkrypcji, analizy i interpretacji. Podejmują także pogłębioną refleksję nad swoim projektem badawczym w kontekście łączenia różnych strategii gromadzenia materiału empirycznego (np. z obserwacją uczestniczącą, analizą dokumentów i wytworów czy danych online). Ponadto, odwołując się do założeń pedagogicznej etnografii wizualnej (Kunat, 2015; Nowotniak, 2012, 2013), w ramach projektu gromadzą dane wizualne, dokonują transkrypcji, opisu i analizy fotografii badawczej.

Kluczowym zadaniem dydaktycznym jest także przygotowanie studentów do procesu analizy i interpretacji danych jakościowych. Nauczyciel uświadamia studentom, że w przypadku badań jakościowych zbieranie danych i ich analiza to sprzężone ze sobą części tego

samego procesu badawczego. Jest wiele koncepcji analizy danych jakościowych, jednak skorzystanie z nich wymaga zawsze krytycznego myślenia i kreatywności badacza (Kubinowski, 2011). W związku z tym studenci poznają różne sposoby analizy danych, testują na wcześniej zgromadzonych przez siebie danych różne sposoby kodowania materiału empirycznego (Charmaz, 2013; Gibbs, 2011). Działania te mają na celu uświadomienie studentom, że pomimo elastyczności procedur badań jakościowych wybór określonej metody badawczej związanej jest z koniecznością poznania jej reguł. Studenci są także uwrażliwiani na znaczenie różnych form języka w badaniach jakościowych (m.in. potocznego, naukowego i metaforycznego) oraz wykorzystywanych w badaniu i analizie wieloznacznych kategorii pojęciowych.

Jaki jest efekt badań? Raportowanie i prezentacja danych jakościowych

Na etapie raportowania danych studenci dokonują wyborów dotyczących m.in. uzasadnienia potrzeby podjęcia badań, celu i formy prezentacji badań, obecności autora w tekście, zawartości opracowania i sposobów komunikacji wyników. W przypadku badań jakościowych nie ma jednego obowiązującego standardu komunikowania wyników badań, może być on autorski, gdyż zależy od treści i charakteru projektu. Jednak ze względu na to, że badania jakościowe prowadzone w ramach przedmiotu są często pierwszym doświadczeniem badawczym studentów, nauczyciel wspiera studentów w budowaniu struktury raportu z badań. W związku z tym każdy raport zawiera:

- 1) opis znaczenia i istoty problematyki badawczej oraz uzasadnienie wyboru przedmiotu badań,
- 2) założenia metodologiczne (elementy procesu badawczego, m.in. cele i problemy badawcze, metodę badań i sposoby gromadzenia danych jakościowych, teren i organizację badań, sposób doboru badanych i źródeł, opis procedury analizy danych),
- 3) kwestie natury etycznej,
- 4) wyszczególnienie rezultatów i wyników postępowania badawczego (efekty analizy i interpretacji materiału empirycznego),
- 5) wykaz źródeł naukowych (bibliografię),
- 6) aneks (wykaz materiałów pomocniczych, m.in. autorskie narzędzia badawcze, notatki terenowe, transkrypcje wywiadów, arkusz analizy materiałów wizualnych).

Niezwykle ważnym zadaniem dydaktycznym jest przygotowanie studentów do czytelnego i zróżnicowanego komunikowania wyników badań własnych. W związku z tym studenci uczą się opracowywania reprezentacji danych traktowanych jako różnego rodzaju ujęcia oraz przedstawiania materiału empirycznego syntetyzującego rezultaty porządkowania i analizy. Poznają założenia powoływania się w raporcie badawczym na fragmenty wypowiedzi badanych w formie cytowań, które powinny reprezentować różne perspektywy i stanowiska. W raporcie z badań oprócz cytowania wypowiedzi badanych studenci uczą się, w jaki sposób można opracować różne wizualne formy prezentacji danych, m.in. mapy, sieci, taksonomie, matryce (Miles i Huberman, 2000). Niektóre z nich są włączone do końcowego raportu jako przedstawienie fragmentów wygenerowanej teorii czy wzbogacenie prezentacji wyników.

Ponadto ważnym celem przedmiotu jest przygotowanie studentów do prezentowania wyników badań własnych w szerszym gronie odbiorców. W związku z tym w ramach zajęć organizowane jest sympozjum naukowe pt. *Codziennosc studentów pedagogiki z perspektywy badań jakościowych*. Poszczególne zespoły przygotowują dziesięćminutowe wystąpienie, podczas którego prezentują wyniki badań własnych. Ważną częścią sympozjum jest panel dyskusyjny

pt. *Trudności i dylematy młodego badacza jakościowego*. Podczas tej części spotkania studenci przedstawiają dylematy związane z prowadzonymi badaniami (np. trudności metodologiczne, jakich doświadczyli w trakcie realizacji projektu). Dzięki czynnemu udziałowi w sympozjum naukowym oraz dyskusji rozwijają kompetencje z zakresu upowszechniania i popularyzacji wyników badań naukowych. Ponadto nauczyciel zachęca studentów do prezentowania wyników badań w ramach np. studenckich konferencji i spotkań naukowych, inspirowanie również do publikowania fragmentów raportów badawczych w czasopismach naukowych.

Nauczyciel jako facylitator działań badawczych studentów i negocjator treści projektu

Na wszystkich etapach realizacji projektu badawczego nauczyciel przedmiotu pełni różne role. Jest m.in. facylitatorem wspierającym studenckie zespoły badawcze przy wykonywaniu poszczególnych zadań. Inspirowanie studentów do prowadzenia badań naukowych, które stanowią element procesu dydaktycznego. Warsztatowo prowadzi ich przez proces badawczy od identyfikacji pomysłu na badania po prezentację wyników w formie raportu badawczego. Pełni także rolę negocjatora treści projektu oraz konsultanta, m.in. w procesie wyboru tematu badań, perspektywy badawczej, metody badań, procedury analizy i interpretacji danych jakościowych. Na każdym etapie pracy nad projektem zachęca studentów do autoekspresji i autonomii, inspirowanie do podejmowania świadomych, autonomicznych decyzji badawczych (Azarnoosh, Kargozari, 2018). Jednocześnie studenci otrzymują od nauczyciela wsparcie merytoryczne poparte własnym doświadczeniem badawczym. Nauczyciel bazuje na swoim profesjonalizmie, wspiera studenta na każdym etapie realizacji projektu i uwrażliwia na kwestie etyczne związane z badaniami jakościowymi. Ponadto inicjuje proces dydaktyczny, który jest „zanurzony w badaniach naukowych” i stanowi swoistą refleksję nad badaniami. Nauczyciel, włączając do przedmiotu projektowanie badań jakościowych jako złożony element procesu dydaktycznego, rozwija u studentów cechy dobrego badacza, takie jak: refleksyjność (znajomość przyjętych założeń teoretycznych, na których formułuje się problem badawczy, dyskusja ze sobą i z innymi badaczami) i konsekwencja (dbałość o to, by postępowanie badawcze było spójne z koncepcją) (Stasik i Gendźwił, 2012). Warto podkreślić fakt, że nauczyciel troszczy się o to, by student na każdym etapie projektu był zaangażowanym w działanie podmiotem, odpowiedzialnym za realizowane zadania badawcze. Nauczyciel przyjmuje założenie, że studenci czerpią największą korzyść z badań naukowych tylko wtedy, gdy mają szansę na pogłębione i dociekliwe uczenie się oparte na zrozumieniu i zaangażowaniu w badania (por. Healey i Roberts, 2004).

Zakończenie

Przedmiot metody badań jakościowych realizowany zgodnie z założeniami *research-based learning* daje studentom możliwość konstruowania własnej wiedzy dotyczącej struktury i etapów badań jakościowych, m.in. gromadzenia danych empirycznych, wglądu w dane, interpretacji wyników oraz sporządzania raportu z badań (Malewski, 2017). Zajęcia dydaktyczne stwarzają studentom warunki do:

- 1) uczenia się w małych grupach badawczych,
- 2) wzajemnego uczenia się dzięki prowadzonym dyskusjom o wynikach badań z innymi studentami i nauczycielem,
- 3) uczenia się poprzez działanie oparte na dociekaniu,

4) rozwiązywania konkretnych problemów badawczych dzięki realizacji projektów badawczych.

Ponadto ze względu na różnorodność wykonywanych projektów badawczych nie ma sztywnej struktury zajęć, są one zawsze wynikiem interakcji, ciągle zmieniającą się serią planowanych doświadczeń edukacyjnych. Student jest autonomicznym podmiotem badającym wycinek rzeczywistości i równocześnie uczącym się. Stwarza to szansę na jego duże zaangażowanie w proces badawczy.

Warto podkreślić fakt, że studenci uczą się generować wiedzę i komunikować rezultaty własnych badań w grupie. Praca w zespołach badawczych pozwala na dzielenie się wiedzą, własnymi doświadczeniami wewnątrz grupy i pomiędzy grupami. Zespołowe przygotowanie projektu pozwala doskonalić umiejętności współdziałania, dzielenia się zadaniami i otwartej wymiany poglądów niezbędnej w badaniach jakościowych. Każdy może (w dowolny sposób i w wybranym momencie) wcielać się w różne role: lidera pracy zespołowej, uczestnika itd. Studenci są także przygotowywani do: prezentowania wyników badań własnych w szerszym gronie odbiorców (w ramach seminarium naukowego) oraz upowszechniania i popularyzacji wyników badań (publikowania wyników badań w czasopismach naukowych).

Przedmiot metody badań jakościowych ma na celu wzbudzanie refleksji u studentów na wszystkich etapach projektu badań. Refleksyjne podejście przejawia się w świadomym doświadczaniu przez studenta siebie jako badacza oraz jako uczestnika badań, jako osoby organizującej proces badawczy i istoty uczącej się, jako człowieka, który ma szansę na poznanie siebie. Jest to proces stawania się badaczem gotowym do realizacji projektów badawczych z drugim człowiekiem (Szymczak, 2016). Dzięki prowadzeniu przedmiotu zgodnie z koncepcją *research-based learning* u studentów wyzwalany jest proces uczenia się poprzez badanie zagadnień, stawianie własnych pytań, szukanie sposobów rozwiązywania problemów oraz ocenianie wyników w taki sam sposób, w jaki badacz zajmuje się pracą naukową (Blackmore i Fraser, 2003).

Bibliografia

- Alheit, P. (2002). Wywiad narracyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(18), 103–112.
- Azarnoosh, M., Kargozari, H. (2018). Negotiated Syllabus. W: A. Faravani i in. (red.), *Issues in Syllabus Design* (s. 135–147). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blackmore, P., Fraser, M. (2003). Researching and Teaching: Making the Link. W: P. Blackmore, R. Blackwell (red.), *Towards Strategic Staff Development in Higher Education* (s. 131–141). Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Boyd, P., Szplīt, A., Zbróg, Z. (red.). (2022). *Developing Teachers' Research Literacy: International Perspectives*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Brew, A., Boud, D. (1995). Teaching and Research: Establishing the Vital Link with Learning. *Higher Education*, 3(29), 261–273.
- Charmaz, K. (2013). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AIK.
- Ciuk, S., Latusek-Jurczak, D. (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (t. 1, s. 23–39). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Granjeiro, É.M. (2019). Research-Based Teaching-Learning Method: A Strategy to Motivate and Engage Students in Human Physiology Classes. *Advances in Physiology Education*, 43, 553–556. [DOI:10.1152/advan.00034.2019]
- Griffiths, R. (2004). Knowledge Production and the Research – Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726 [DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>]
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning. W: R. Barnett (red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67–78). Maidenhead: Open University Press.
- Healey, M., Roberts, J. (red.). (2004). *Engaging Students in Active Learning: Case Studies in Geography, Environment and Related Disciplines*. Cheltenham: University of Gloucestershire, Geography Discipline Network and School of Environment.
- Jenkins, A., Healey, M., Zetter, R. (2007). *Linking Teaching and Research in Disciplines and in Departments and Disciplines*. York: Higher Education Academy.
- Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B. (2020). Teaching and Research: Implications for Active Learning in Higher Education. *Culture and Education*, 2(128), 174–193 [DOI: 10.15804/kie.2020.02.10]
- Kowalczyk-Wałędzia, M. (2017). Kilka uwag o (roz)łączności działalności badawczej i dydaktycznej nauczyciela akademickiego. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2(8), 21–33. [DOI:10.15290/parezja.2017.08.03]
- Kowalczyk-Wałędzia, M. (2021). *Building a Research-Rich Teaching Profession. The Promises and Challenges of Doctoral Studies as a Form of Teacher Professional Development*. Berlin: Peter Lang.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski, D. (2013). *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku. Idiomatyczność. Synergia. Emergencja*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kunat, B. (2015). Pomędzy sztuką a badaniem naukowym. Etnografia wizualna jako źródło wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 26, 89–102 [DOI: 10.15290/pss.2015.26.05]
- Kunat, B. (2012). Doskonalenie warsztatu wywiadu narracyjnego – z doświadczeń młodego badacza. *Rocznik Pedagogiczny Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych*, 35, 263–273.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lavonen, J. (2018). *Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes* [DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.77979>]
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 4(80), 105–120. Pobrano z http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2017_80_7.pdf
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak, J. (2013). Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Opuscula Sociologica*, 4, 17–31.
- Pan, W., Cotton, D., Murray, P. (2013). Linking Research and Teaching: Context, Conflict and Complementarity. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 3–14 [DOI: 10.1080/14703297.2013.847794]
- Program studiów magisterskich prowadzonych na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Pobrano z <https://noe.uwb.edu.pl/studenci/studia-ii-stopnia>
- Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka-Grajper. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasik, A., Gendźwiłł, A. (2012). Projektowanie badania jakościowego. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (t. 1, s. 1–21). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, J. (2016). Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem. W: K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* (s. 9–26). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tilly, Ch. (2006). *Selecting a Dissertation Topic. Range and Scope*. Pobrano z https://www.slideshare.net/richard_romancini/selecting-a-dissertation-topic-range-and-scope
- Urbaniak-Zajęc, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2001). Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(14), 7–28.
- Winter, J. (2019). *7 Steps To: Linking Research and Teaching*. Plymouth: University of Plymouth.

Metodologiczne wyzwania w ewaluacji międzynarodowych działań edukacyjnych na przykładzie projektu „EDU-ARCTIC – Engaging Students in STEM Education through Arctic Research”

TOMASZ JUŃCZYK*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Celem artykułu jest prezentacja doświadczeń ewaluacyjnych Instytutu Geofizyki Polskiej Akademii Nauk (IGF PAN) związanych z realizacją nieformalnego projektu dla uczniów w zakresie wsparcia kompetencji STEM o nazwie „EDU-ARCTIC – Innovative Educational Program Attracting Young People to Natural Sciences and Polar Research”. W pracy zaprezentowano krótką charakterystykę IGF PAN, istotę projektu pilotażowego, merytoryczne elementy właściwego projektu oraz proces i wyniki ewaluacji. W części „Dyskusja” przedstawiono kilka rekomendacji dla realizacji podobnych inicjatyw. Wskazano m.in. znaczenie zdefiniowania w projekcie tematu wiodącego, wpływ przekonań edukatorów i realizatorów o specyfice kompetencji STEM na osiągnięcia edukacyjne uczestników/uczestniczek, istotność doboru właściwych instytucji partnerskich oraz konieczność uwzględnienia rodziców jako ważnego źródła wsparcia w rozwijaniu kompetencji.

SŁOWA KLUCZOWE: ewaluacja, STEM, edukacja, kompetencje.

Methodological Challenges in Evaluating International Educational Activities on the Example of a Project „EDU-ARCTIC – Engaging Students in STEM Education through Arctic Research”

The aim of this article is to present the Institute of Geophysics, Polish Academy of Sciences in the implementation of a project for various STEM competences called „EDU-ARCTIC – an innovative educational program attracting young people to natural sciences and polar research”. A brief description of the IGF PAS, the essence of the pilot study, substantive elements of the proper project as well as the process and results of the evaluation were presented. A few recommendations for processing similar initiatives that emerged as a result of the post-project analysis were shown. Following factors were indicated as important: the significance of defining the leading topic of the project i.e. the Arctic, the impact of the beliefs that educators and implementers have about STEM competences on students’ achievements, the importance of choosing the appropriate partner institutions and the need to consult parents as an important source of support in development of competencies.

KEYWORDS: evaluation, STEM, education, competence.

Wprowadzenie

Odkąd w 2001 roku pojawiło się pojęcie STEM (skrót od: Science, Technology, Engineering, Mathematics) (Breiner, Harkness, Johnson i Koehler, 2012), powstało wiele opracowań wskazujących na konieczność podnoszenia efektywności nauczania w tym obszarze. Autorzy wskazują szereg argumentów, m.in.: podaż wykwalifikowanych specjalistów na rynku pracy; nieustanny rozwój technologii i wiedzy naukowej; wpływ uczenia się w obszarze STEM na rozwój zdolności krytycznego myślenia, umiejętności pracy w grupie, stawiania i weryfikowania hipotez, kreatywności; wpływ liczby wykształconych specjalistów na konkurencyjność narodowych gospodarek (Atkinson i Mayo, 2010; Duran i Şendağ, 2012; Mayasari, Kadarohman, Rusdiana i Kaniawati, 2016; West, 2012). Coraz częściej badacze wskazują również na nowy argument – brak znajomości podstawowej wiedzy technicznej może zwiększyć podatność na manipulację dokonywaną przez tych, którzy taką wiedzę posiadają (Harari, 2015). Rzecz jasna, nie wszyscy mogą i chcą być ekspertami w zakresie STEM, jednak dysponowanie choćby podstawową wiedzą i praktyką może pozwolić na uniknięcie szeregu coraz bardziej realnych zagrożeń związanych z użytkowaniem szeroko rozumianej technologii.

Skoro zatem konieczność nauczania w obszarze STEM pozostaje w zasadzie bezdyskusyjna, pojawia się pytanie: Jak to robić efektywnie? Od technologii przechodzimy zatem do edukacji. Uogólniając, istnieją dwa główne nurty nauczania STEM: formalny, oparty na narodowych programach nauczania i kreowany przez politykę edukacyjną danego kraju, oraz nieformalny, dużo bardziej różnorodny. Edukacja nieformalna pozwala na podejmowanie inicjatyw, które niejednokrotnie nie są możliwe w ramach standardowej działalności szkół (Etling, 1993). Łączy w sobie zabawę, poczucie sprawczości uczestników, interdyscyplinarność (często stanowiącą wyzwanie dla nauczycieli), możliwość długoterminowego zaangażowania wielu specjalistów z różnych obszarów (np. naukowców, przedstawicieli biznesu, hobbystów, praktyków) oraz swobodę organizacyjną i finansową. W krajach nieanglojęzycznych zdecydowaną korzyścią z edukacji nieformalnej jest udzielanie różnych form wsparcia w grupach międzynarodowych, gdzie językiem komunikacji jest angielski. Edukacja w języku angielskim sprzyja budowaniu u uczniów poczucia kompetencji w posługiwaniu się nim. Spośród wielu zalet nieformalnych projektów nauczania STEM należy wymienić jeszcze jedną – uzyskanie określonej oceny końcowej z reguły nie jest najważniejszym kryterium sukcesu, jak często zdarza się to w edukacji formalnej. Tu jednak pojawiają się pewne wyzwania ewaluacyjne, chociażby w zakresie zdefiniowania i mierzenia kryteriów sukcesu projektu.

Charakterystyka projektu EDU-ARCTIC

Ogólnym celem projektu EDU-ARCTIC było wdrożenie innowacyjnych praktyk w nauczaniu przedmiotów ścisłych w Europie. Realizowany był on przez sześć organizacji: koordynatora – Instytut Geofizyki PAN (Polska), American Systems Sp. z o.o. (Polska), Norwegian Institute of Bioeconomy Research – NIBIO (Norwegia), Jardfeingi (The Geological Survey, Wyspy Owcze), Universite de Versailles Saint-Quentin (Francja), The Arctic Portal (Norðurljóðagáttin ehf, Islandia) w okresie od maja 2016 roku do lipca 2019 roku. Do programu zarejestrowało się ponad 1180 nauczycieli z 58 krajów.

Program skierowany był do uczniów w wieku od 13 do 20 lat oraz ich nauczycieli i opierał się na sześciu głównych komponentach:

- 1) lekcjach *online* (tzw. webinarach) ze stacji polarnych. Dotyczyły one nauk przyrodniczych i matematycznych oraz kwestii społecznych związanych ze zmianami klimatu. Treść webinarów została dostosowana do programów szkolnych na różnych poziomach (regionalnym, krajowym i europejskim). Transmisje prowadzono za pomocą narzędzia CISCO Webex. Rozpoczęły się 12 stycznia 2017 roku (pierwsza transmisja) i trwały do 17 czerwca 2019 roku (ostatnia transmisja), z przerwami wakacyjnymi. W sumie przeprowadzono 532 lekcje, w których uczestniczyło 5026 grup. Lekcje odbywały się głównie w języku angielskim. Dostępne są na dedykowanym projekcie kanał YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCAXMalFigsqOYQjfbAc0BA>;
- 2) *Polarpedii* będącej autorską, naukową encyklopedią internetową (dostępną tutaj: <https://polarpedia.eu/pl/>). Obecnie obejmuje ona 486 haseł w języku angielskim. Wiele wpisów zostało przetłumaczonych na 16 narodowych języków europejskich. Hasła zawierają zdjęcia, grafiki i animacje lub filmy. Są podzielone na dziewięć kategorii: lód i śnieg, klimat i pogoda, rośliny i zwierzęta, Ziemia i geologia, atmosfera, zasoby wodne, przestrzeń, ludzie i społeczeństwo, miejsca i historie. Ponadto w dodatkowej części *Polarpedii* znajdują się materiały edukacyjne do wykorzystania przez nauczycieli i uczniów w postaci gier *online*, quizów, kart pracy, eksperymentów, propozycji pracy zespołowej itp.;
- 3) konkursach arktycznych dla uczniów. Uczestnicy pracowali w parach (uczeń + nauczyciel), przy czym w ostatniej edycji dopuszczono również udział zespołów składających się z dwóch uczniów i jednego nauczyciela. Każdy zespół opracował projekt innowacyjny lub badawczy w obszarze STEM w formie eseju, wideo lub plakatu. Międzynarodowe jury w każdej edycji wybrało od czterech do sześciu zwycięskich drużyn, które zostały zaproszone na ekspedycję arktyczną na jedną ze stacji uczestniczących w projekcie. Odbyły się trzy edycje konkursów, łącznie oceniono 277 projektów i wyłoniono 16 zwycięskich zespołów;
- 4) systemie monitorowania EDU-ARCTIC. Wszystkie szkoły w Europie zostały zaproszone do udziału w programie obserwacji zjawisk meteorologicznych i fenologicznych w otoczeniu szkół. Opracowana aplikacja posiadała interfejs sieciowy umożliwiający rejestrowanie pomiarów (takich jak temperatura powietrza, zachmurzenie, siła wiatru, oblodzenie i in.) w otwartej i dostępnej bazie danych. Wyniki prezentowane były na interaktywnej mapie Europy. Podczas całego projektu wykonano 2355 pomiarów (średnio 80 miesięcznie);
- 5) aplikacji mobilnej *Arctic Explorer Game*. Autorką idei jest trzynastoletnia Yngva z Wysp Owczych, która w konkursie arktycznym zgłosiła pomysł stworzenia wirtualnej podróży po Arktyce z elementami grywalizacji. Aplikacja jest dostępna bezpłatnie w sklepie Google Play;
- 6) forach edukatorów. Zorganizowano trzy wydarzenia w Polsce, Francji i Norwegii. Ich celem było rozpowszechnienie wiedzy na temat projektu. W sumie wzięło w nim udział 70 nauczycieli z 25 krajów.

Metodologia ewaluacji

Na etapie przygotowawczym zidentyfikowano tzw. kluczowe wskaźniki efektywności (Key Performance Indicators, KPI) wraz z ich oczekiwaną wartością po zakończeniu projektu. Zaprezentowane zostały w tab. 1.

Tab. 1.

Kluczowe wskaźniki efektywności

Obszar pomiaru	Numer, nazwa i zakładana wartość KPI
Jakość opracowanych narzędzi edukacyjnych	1) Użyteczność edukacyjna informatycznych narzędzi edukacyjnych (70% nauczycieli oceni użyteczność przynajmniej jednego narzędzia na 5 lub 6). 2) Atrakcyjność wizualna informatycznych narzędzi edukacyjnych (70% nauczycieli oceni atrakcyjność wizualną przynajmniej jednego narzędzia na 5 lub 6). 3) Częstotliwość korzystania z informatycznych narzędzi edukacyjnych (70% nauczycieli oceni częstotliwość korzystania z przynajmniej jednego narzędzia na 1, 2 lub 3).
Bezpośrednie rezultaty projektu	4) Poszerzenie wiedzy o nauce i badaniach naukowych oraz ich miejscu we współczesnym świecie (+15% w stosunku do poziomu początkowego). 5) Poszerzenie wiedzy o przyrodzie, geografii, zasobach naturalnych, historii, specyfice społecznej i politycznej regionów polarnych oraz wzrost poziomu wrażliwości na kwestie środowiskowe i zmiany klimatu (+15% w porównaniu do poziomu początkowego). 6) Ustanowienie powiązań między światem badaczy a uczniami w celu zwiększenia zdolności rozumienia przekazów naukowych i języka naukowego przez młodych ludzi (+20% w porównaniu z poziomem początkowym). 7) Wdrożenie innowacyjnych informatycznych narzędzi edukacyjnych do nauczania przedmiotów ścisłych w co najmniej 10 krajach europejskich (minimum 500 szkół z 10 krajów europejskich).
Wpływ projektu na poziom zaangażowania uczniów w tematykę STEM	8) Wzrost liczby młodych ludzi zainteresowanych tematyką STEM i karierą naukową (+25% w stosunku do poziomu początkowego). 9) Wzrost liczby dziewcząt zainteresowanych karierą naukową (+20% w stosunku do poziomu początkowego).

Źródło: Juńczyk i Man, 2016.

Poziom realizacji KPI zweryfikowano na podstawie trzech kwestionariuszy ankiet: „EDU-ARCTIC entry skills assessment”, „EDU-ARCTIC after skills assessment” oraz „After EDU-ARCTIC survey – Main survey”. Należy zaznaczyć, iż respondentami byli wyłącznie nauczyciele z zarejestrowanych w projekcie szkół. Regulacje prawne związane z realizacją projektów UE stanowiły, iż każdy uczestnik ewaluacji zobligowany był do wyrażenia zgody na przetwarzanie danych osób. W projekcie, w szczytowym momencie jego realizacji, udział brało ponad 20 000 uczniów z całej Europy, także niepełnoletnich. Zaproszenie ich do wypełnienia narzędzi ewaluacyjnych oznaczałoby konieczność zgromadzenia kilkudziesięciu tysięcy zgód od nich samych lub ich opiekunów prawnych. Było to organizacyjnie i finansowo niemożliwe. Podjęto zatem decyzję, aby na pytania dotyczące poziomu realizacji KPI odpowiadali wyłącznie nauczyciele.

Ankieta oceny umiejętności wstępnych („EDU-ARCTIC entry skills assessment”) była dostępna dla wszystkich nauczycieli, którzy zarejestrowali się w programie przed 28 marca 2018 roku, w okresie 60 dni od momentu przystąpienia do projektu. Z kolei ankieta oceny umiejętności końcowych („EDU-ARCTIC after skills assessment”) dostępna była dla nauczycieli, którzy aktywnie uczestniczyli w programie od co najmniej roku i zdobyli minimum 200 punktów EDU-GAME. Punkty EDU-GAME przyznawane były nauczycielom za udział w różnych aktywnościach oferowanych przez program, np. lekcjach *online* (szczegółowe dane o punktacji dostępne są tutaj: https://program.edu-arctic.eu/edu_games). Ankiety oceny umiejętności

wstępnych wypełniło 379 osób, ankietę oceny umiejętności końcowych – 89 osób, a „After EDU-ARCTIC survey – Main survey” – 80 osób. Badanie prowadzone było metodą CAWI.

Poza technikami ewaluacyjnymi wykorzystanymi w celu sprawdzenia stopnia realizacji KPI (wymienionymi powyżej) stworzono również kilka dodatkowych narzędzi ewaluacyjnych dedykowanych poszczególnym elementom projektu. Ich zestawienie znajduje się w tabeli poniżej.

Tab. 2.

Zestawienie dodatkowych narzędzi ewaluacyjnych

Nazwa narzędzia	Cel narzędzia
Before EDU-ARCTIC survey – Part 1	Zbieranie danych na temat aktualnych metod zachęcania młodych ludzi do kontynuowania kariery w STEM w różnych regionach Europy.
Before EDU-ARCTIC survey – Part II	Zbieranie danych o oczekiwaniach nauczycieli (np. Jakich zajęć potrzebują w ramach projektu EDU-ARCTIC?) oraz technicznych i organizacyjnych możliwościach szkół (np. Ile godzin w roku szkolnym można przeznaczyć na badania arktyczne i polarne na grupę?).
During EDU-ARCTIC survey – Arctic transmissions survey	Zbieranie danych o opiniach uczestników na temat transmisji z arktycznej stacji badawczej (po każdej transmisji).
During EDU-ARCTIC survey – Arctic competitions survey	Zbieranie danych o opiniach nauczycieli na temat organizacyjnych aspektów konkursów arktycznych, a także ich wpływu na wzrost zainteresowania STEM.
Focus Group Interviews (FGI) – 3 editions	Zbieranie danych od uczniów – zwycięzców konkursów arktycznych – o ich opinii na temat wpływu konkursów na poziom zainteresowania matematyką i naukami przyrodniczymi.
During EDU-ARCTIC survey – Educators’ Fora survey	Zbieranie danych od nauczycieli na temat ich opinii o forach edukacyjnych.

Źródło: Juńczyk i Man, 2016.

Metody ewaluacji miały zatem charakter zarówno jakościowy, jak i ilościowy. Obejmowały swoim zakresem wszystkie najważniejsze elementy projektu. Na potrzeby niniejszego artykułu omówione zostaną wyłącznie wyniki uzyskane z trzech narzędzi: „EDU-ARCTIC entry skills assessment”, „EDU-ARCTIC after skills assessment” oraz „After EDU-ARCTIC survey – Main survey”.

Charakterystyka „EDU-ARCTIC entry skills assessment” oraz „EDU-ARCTIC after skills assessment”

„EDU-ARCTIC entry skills assessment” oraz „EDU-ARCTIC after skills assessment” stanowiły źródło weryfikacji dla KPI nr 4 i 5 (numeracja zgodnie z tab. 1). Odpowiednie pytania w kwestionariuszu ankiety przypisane zostały danemu wskaźnikowi.

Tab. 3.

Treść pytań dla wskaźników nr 4 i 5

KPI 4
Czy Twoi uczniowie posiadają wiedzę na temat obowiązków służbowych naukowca?
Czy Twoi uczniowie posiadają wiedzę o warunkach pracy zawodowej naukowców (np. możliwości zatrudnienia, wynagrodzeniach, wymaganiach dot. uzyskania stopnia naukowego)?
Wiedza na temat formułowania pytań badawczych i hipotez (Czy Twoi uczniowie potrafią formułować pytania badawcze i cele badań? Czy potrafią uzasadnić sformułowane cele badań?)
Wiedza na temat stosowania odpowiednich narzędzi i metod do weryfikowania hipotez badawczych (Czy Twoi uczniowie znają naukowe metody weryfikacji hipotez w obszarze STEM? Czy znają przykłady badań z obszaru STEM? Czy posiadają wiedzę na temat poszukiwania wiarygodnych źródeł informacji o metodzie i narzędziach naukowych? Czy potrafią skutecznie wykorzystać te metody i narzędzia naukowe?)
Czy Twoi uczniowie potrafią zweryfikować jakość wyników badań? (Czy cel badania został osiągnięty? Czy istnieje potrzeba kolejnej próby? Czy uzyskane dane są niejednoznaczne lub budzące wątpliwości?)
KPI 5
Wiedza o przyrodzie regionów polarnych
Wiedza o geografii regionów polarnych
Wiedza o zasobach naturalnych regionów polarnych
Wiedza o historii regionów polarnych
Wiedza o specyfice społecznej i politycznej regionów polarnych
Wiedza o kwestiach środowiskowych dotyczących regionów polarnych
Wiedza o zmianach klimatu regionów polarnych

Źródło: Juńczyk i Man, 2016.

W przypadku każdego pytania/zagadnienia nauczyciel odpowiadał, deklarując ilu uczniów z prowadzonej przez niego grupy projektowej posiada wiedzę w danym obszarze w skali 1–4, gdzie 1 oznaczało najniższy poziom wiedzy, a 4 – najwyższy. W celu stwierdzenia stopnia osiągnięcia KPI porównywano wyniki uzyskane w „The entry skills assessment survey” z wynikami uzyskanymi w „The after skills assessment survey”. Koncentrowano się na sprawdzeniu, w jakim stopniu zmieniła się liczba deklarowanych przez nauczycieli uczniów przypisanych do poziomu „4” w poszczególnych pytaniach. Z uwagi na fakt, iż „The entry-skills assessment survey” wypełniła inna liczba nauczycieli niż „The after-skills assessment survey” i tym samym inna była globalna liczba deklarowanych uczniów, porównywano wartości procentowe, tj. odsetek uczniów przypisanych do wartości „4” w ankiecie początkowej do odsetka uczniów przypisanych do wartości „4” w ankiecie końcowej. Różnica między wartościami procentowymi stanowiła informację o stopniu realizacji danego KPI.

Tab. 4.

Przykład obliczania poziomu realizacji KPI

Ankieta początkowa	Łączna liczba uczniów zadeklarowana w odpowiedniej kategorii	%	Ankieta końcowa	Łączna liczba uczniów zadeklarowana w odpowiedniej kategorii	%	Zmiana
4	1010	22,12%	4	783	46,89%	24,76%
3	1123	24,60%	3	456	27,31%	2,71%
2	1454	31,85%	2	244	14,61%	-17,24%
1	191	4,18%	1	122	7,31%	3,12%
0	787	17,24%	0	65	3,89%	-13,35%
SUMA	4565	100,00%	SUMA	1670	100,00%	

Źródło: Juńczyk, 2019

Charakterystyka „After EDU-ARCTIC survey – Main survey”

Narzędzie stanowiło źródło weryfikacji dla KPI nr 1, 2, 3, 5, 6, 8 i 9 (numeracja zgodnie z tab. 1). Odpowiednie pytania w kwestionariuszu ankiety przypisane zostały danemu wskaźnikowi.

Tab. 5.

Treść pytań dla wskaźników nr 1, 2, 3, 5, 6, 8 i 9

KPI 1
Proszę dokonać w skali od 1 do 6, gdzie 1 to najniższy, a 6 najwyższy, oceny poszczególnych modułów portalu EDU-ARCTIC pod kątem ich użyteczności w prowadzeniu działań edukacyjnych.
KPI 2
Proszę dokonać w skali od 1 do 6, gdzie 1 to najniższy, a 6 najwyższy, oceny poszczególnych modułów portalu EDU-ARCTIC pod kątem ich atrakcyjności wizualnej.
KPI 3
Jak często korzystasz z poszczególnych modułów portalu EDU-ARCTIC? (3 – kilka razy w miesiącu; 2 – mniej niż dwa razy w miesiącu; 1 – średnio raz w miesiącu; 0 – mniej niż raz w miesiącu)
KPI 5
W jakim stopniu projekt przyczynia się do zwiększenia poziomu wiedzy uczniów na tematy związane z Arktyką (przyroda, geografia, zasoby naturalne, historia, specyfika społeczna i polityczna) oraz wzrost wrażliwości uczniów na kwestie środowiskowe i zmiany klimatyczne?
KPI 6
W jakim stopniu projekt przyczynia się do poprawy poziomu zrozumienia przez uczniów świata nauki i języka naukowego?
KPI 8
W jakim stopniu projekt przyczynia się do wzrostu zainteresowania naukami ścisłymi i karierą naukową wśród uczniów i uczennic?
KPI 9
W jakim stopniu projekt przyczynia się do wzrostu zainteresowania naukami ścisłymi i karierą naukową wśród uczennic?

Źródło: Juńczyk i Man, 2016.

W przypadku pytań KPI 5, 6, 8 i 9 nauczyciel wypełniający ankietę deklarował liczbę chłopców i dziewcząt uczestniczących w prowadzonej przez niego grupie projektowej i przypisywał każdego z nich do jednej z kategorii:

- nie ma wpływu,
- poziom wiedzy/zainteresowania/zrozumienia wzrósł w porównaniu do stanu sprzed projektu EDU-ARCTIC o wartość między 1% a 9%,
- poziom wiedzy/zainteresowania/zrozumienia wzrósł w porównaniu do stanu sprzed projektu EDU-ARCTIC o wartość między 10% a 19%,
- poziom wiedzy/zainteresowania/zrozumienia wzrósł w porównaniu do stanu sprzed projektu EDU-ARCTIC o wartość między 20% do 29%,
- poziom wiedzy/zainteresowania/zrozumienia wzrósł w porównaniu do stanu sprzed projektu EDU-ARCTIC o 30% i więcej.

Wyniki ewaluacji

Wyniki ewaluacji jednoznacznie wskazują, że każdy ze wskaźników efektywności, zdefiniowany w ramach projektu został osiągnięty na poziomie przekraczającym podstawowe założenia. Inicjatywa EDU-ARCTIC miała zatem, w opinii nauczycieli, znaczenie edukacyjne i realny wpływ na rzeczywistość szkolną.

Tab. 6.

Poziom realizacji poszczególnych KPI

Numer KPI (zgodnie z Tabelą nr 1)	Wynik
1	Użyteczność każdego narzędzia ponad 90% nauczycieli oceniło na 5 lub 6 (lekcje <i>online</i> – 94%; <i>Polarpedia</i> – 93%; system monitoringu – 91%).
2	Atrakcyjność wizualną każdego narzędzia ponad 90% nauczycieli oceniło na 5 lub 6 (lekcje <i>online</i> – 98%; <i>Polarpedia</i> – 95%; system monitoringu: 94%).
3	Z dwóch narzędzi ponad 70% nauczycieli korzystało średnio raz w miesiącu i częściej (lekcje <i>online</i> – 76%; <i>Polarpedia</i> : 80%; system monitoringu: 47%).
4	Średni wzrost wynosi 24% dla uczennic, 23% dla uczniów (24% dla wszystkich uczniów).
5	Średni wzrost wynosi 30% dla uczennic, 28% dla uczniów (29% dla wszystkich uczniów).
6	Średni wzrost wynosi 27% dla uczennic i 26% dla uczniów (średnia dla wszystkich uczniów to 26%).
7	Całkowita liczba szkół zarejestrowanych w programie EDU-ARCTIC wynosi 766. Znajdują się one w 59 krajach. Co najmniej 700 szkół jest w krajach europejskich.
8	Średni wzrost zainteresowania naukami ścisłymi i karierą naukową wynosi 26% dla uczennic i 25% dla uczniów (średnia dla wszystkich uczniów to 26%).
9	Średni wzrost zainteresowania STEM i karierą naukową wśród uczennic wynosi 26%.

Źródło: Juńczyk, 2019.

Dyskusja

Analiza poprojektowa dokonana przez zespół zarządzający EDU-ARCTIC dotyczyła m.in. zdefiniowania czynników wpływających na sukces projektu oraz tych wymagających udoskonalenia w kolejnych, podobnych przedsięwzięciach.

Istotnym elementem determinującym atrakcyjność przedsięwzięcia było zdefiniowanie tematu wiodącego, tj. Arktyki. Temat globalnego ocieplenia budzi obecnie zainteresowanie wielu mediów, organizacji badawczych i pozarządowych, co przekłada się na społeczną popularyzację tematu, także wśród młodzieży. Zgodnie z wynikami monitoringu prowadzonego przez Media and Climate Change Observatory coraz więcej czasu w mediach poświęca się na globalnemu ociepleniu, w tym Arktyce. W 2015 roku Greenpeace zorganizował kampanię „Save the Arctic”, do której zaprosił największych ówczesnych celebrytów. Na popularnym wśród młodzieży serwisie Flickr znajduje się ponad 800 tys. zdjęć z Arktyki (Boykoff, Andrews, Daly, Katzung, Luedecke, Maldonado i Nacu-Schmidt, 2018). Instagram wskazuje ok. 1,1 mln postów z hashtagem #Arctic i 1,4 mln z hashtagem #globalwarming, z kolei na platformie Twitter 5 mln 774 tys. 747 zawierało hashtag #climatechange, a 887 tys. 731 hashtag #globalwarming, przy czym od roku 2008 do 2018 odnotowywany jest znaczący roczny przyrost (Shi, Fu, Wang, Changfeng i Xiong, 2020). Jednocześnie z badań przeprowadzonych na zlecenie Amnesty International wśród 10 tys. osób w wieku 18–25 lat z 22 krajów wynika, iż 41% badanych wskazało zmiany klimatu jako największe obecne wyzwanie dla świata (Amnesty International, 2019). Od roku 2006 zauważa się ogromny wzrost ruchu turystycznego na Arktyce (Runge, Daigle i Hausner, 2020). Pośrednio dane te stanowią potwierdzenie hipotezy, że Arktyka jest regionem budzącym coraz większe, powszechne zainteresowanie, także wśród młodzieży. Stawiamy zatem hipotezę, że projekty dotyczące popularyzacji STEM powinny być realizowane w odniesieniu do innego ważnego dla młodzieży kontekstu.

Kolejnym czynnikiem wyróżniającym projekt i czyniącym go na tle innych wyjątkowym były bezpośrednie transmisje nadawane w czasie rzeczywistym z Polskiej Stacji Polarnej im. Stanisława Siedleckiego w Hornsundzie. Zarówno dla młodzieży, jak i nauczycieli było to cenne edukacyjnie doświadczenie, pozwalające na kontakt z realnie odbywającym się procesem badawczym i tzw. żywą nauką. Dodatkowo uczestnicy konkursów arktycznych rywalizowali o kilkudniową wycieczkę do Stacji (edycja 1.), na Wyspy Owcze (edycja 2.) i na Islandię (edycja 3.). W drugiej edycji konkursu liczba złożonych aplikacji wzrosła z 44 do 160 (+364%), co wskazywać może na atrakcyjność tej formy popularyzacji STEM. Wiele nieformalnych projektów dedykowanych STEM oferuje uczestnikom nagrody za udział. EDU-ARCTIC był jednak w tym kontekście niepowtarzalny w skali Europy. Uczniowie w miejscu pobytu uczestniczyli w rzeczywistych pomiarach, badaniach i prezentacjach naukowych. Nie byłoby to jednak możliwe bez wcześniejszego zbudowania konsorcjum, które stanowiło o trzecim czynniku sukcesu.

Na konieczność integracji różnych instytucji w procesie nauczania STEM wskazują zarówno American Committee on STEM Education of the National Science & Technology Council (2018), jak i raporty europejskie (Jimenez-Iglesias, Faury, Iuliani, Billon i Gras-Velazquez, 2018). W EDU-ARCTIC zadbano jednak również o to, by organizacje miały doświadczenie w popularyzacji nauki. Dobra jednostka naukowa nie oznacza zawsze sprawnej instytucji edukacyjnej, gotowej z entuzjazmem współpracować z młodzieżą. W jeszcze większym stopniu założenie to dotyczy przedsiębiorstw. W projekcie jednym z elementów determinujących zaproszenie organizacji do konsorcjum było jej doświadczenie edukacyjne we współpracy z młodzieżą.

Badania wskazują, że na skuteczność nauczania STEM wpływają przekonania nauczycieli nt. charakteru zdolności w obszarze nauk ścisłych, tj. czy mają one charakter wrodzony, genetyczny, czy też zmienny, możliwy do wyuczenia w wyniku procesów edukacyjnych (Canning, Muenks, Green i Murphy, 2019; Heyder, Steinmayr, Kessels, 2019; de Kraker-Pauw, Van Wesel, Krabbendam i Van Atteveldt, 2017; Rattan, Good i Dweck, 2012). Teoretyczną ramą większości z ww. badań jest koncepcja Carol Dweck zakładająca, że nauczyciele mogą mieć dwojakie przekonania nt. zdolności swoich uczniów. Pierwsze Dweck (2007) nazywa modelem nastawionym na trwałość (*fixed mindset*), w którym zakłada się, że każdy człowiek ma wrodzony talent i wynikające z niego predyspozycje, które decydują o sukcesie edukacyjnym w danej dziedzinie. Nauczyciele przekonani o słuszności zasady genetycznych uwarunkowań i niezmienności talentów komunikują to swym uczniom (świadomie i nieświadomie), pogłębiając w nich samych przekonanie o trwałości ich „cech intelektualnych”, a w konsekwencji minimalizując poziom ich wewnętrznej motywacji do podejmowania wysiłku. Przeciwnością modelu nastawionego na trwałość jest model rozwojowy, w ramach którego uczeń przyjmuje postawę permanentnego doskonalenia i właśnie za tę postawę jest nagradzany. Sukces edukacyjny pojmowany przez pryzmat ocen przedmiotowych jest „wyłącznie” wynikiem procesu uczenia się i nie stanowi podstawy wnioskowania o talentach i predyspozycjach ucznia. W modelu tym najważniejszymi umiejętnościami są m.in.: dyskutowanie porażek i wyciąganie z nich wniosków, skoncentrowanie na procesie, nie zaś na wyniku, gotowość ucznia i nauczyciela do wyrażania wątpliwości i dyskusji, praca w modelu mentoringu, a nie arbitrażu, aktywne słuchanie, stawianie hipotez i proces ich weryfikacji. Osoby kierujące projektem EDU-ARCTIC i odpowiedzialne za udzielanie merytorycznego wsparcia prezentowały przekonania spełniające definicję modelu rozwojowego (*growth mindset*), co – zdaniem autorów – również przyczyniło się do sukcesu projektu.

Wskazane czynniki mają według autorów projektu znaczenie kluczowe dla jego sukcesu. W znacznej części ich charakter jest specyficzny, wyróżniający projekt na tle innych. Wśród niespecyficznych, dodatkowych elementów wpływających na powodzenie EDU-ARCTIC wymienić można: sprawne i różnorakie wykorzystanie narzędzi ICT (portalu, webinarów, aplikacji mobilnych), dbałość o przekazywanie prostych i krótkich instrukcji obsługi narzędzi edukacyjnych, stały kontakt ze szkołami i nauczycielami w celu gromadzenia oraz praktycznego wdrażania informacji o ich oczekiwaniach, elastyczność w sposobie zarządzania przejawiająca się m.in. w oferowaniu lekcji *online* jako odpowiedzi na bieżące zapotrzebowanie nauczycieli.

Pełna analiza projektu wymaga również wskazania dwóch elementów, które mogłyby zostać udoskonalone, a ich wdrożenie w przyszłych, podobnych inicjatywach byłoby wskazane i wartościowe. Chodzi po pierwsze o kwestię ewaluacji. W EDU-ARCTIC głównym badaniem ewaluacyjnym nie objęto uczniów. Brali oni udział wyłącznie w badaniach fokusowych dla zwycięzców konkursów arktycznych. Nie pozwoliło to jednak na zebranie materiału choćby porównywalnego z materiałem otrzymanym od nauczycieli. Utracono zatem możliwość analizy perspektywy najważniejszej grupy odbiorców projektu. Druga istotna kwestia to włączenie do działań projektowych rodziców/opiekunów. Analiza 74 źródeł naukowych wskazuje na związek osiągnięć szkolnych z: rozmawianiem o szkole opiekunów z dziećmi (pozytywna korelacja), rodzicielskimi oczekiwaniami i aspiracjami edukacyjnymi (pozytywna korelacja), stylem wychowawczym (pozytywna lub negatywna korelacja). W przypadku tego ostatniego pozytywna korelacja dotyczyła stylu autorytatywnego (opartego na autorytecie), negatywna zaś stylu autorytarnego i uległego (Porumbu i Necşoi, 2013). Inne źródła wskazują z kolei, że przekonania matek nt. zdolności matematycznych dzieci korelują z osiągnięciami edukacyjnym

tychże (Bleeker i Jacobs, 2004). W przypadku nauczycieli zaproponowano w projekcie fora edukatorów. W przypadku opiekunów wartościowa byłaby organizacja forów dla opiekunów, na których przekazywano by nie tylko wskazówki metodologiczne dotyczące samego projektu, ale również współczesną wiedzę nt. wpływu psychologicznych przekonań rodziców/opiekunów na osiągnięcia ich dzieci.

Reasumując, realizacja każdego nieformalnego projektu edukacyjnego stanowi cenne źródło informacji o tym, co sprzyja efektywności podobnych działań. W niniejszym artykule opisaliśmy podjęcie paneuropejskiej inicjatywy, która w opinii uczestników (nauczycieli) okazała się sukcesem. Naszym zdaniem w celu zapewnienia efektywności kolejnych, podobnych inicjatyw należy zwrócić uwagę na obecnie niedoceniane aspekty ich realizacji:

- 1) Wybrać społecznie nośny i popularny wśród grupy docelowej temat przewodni, wokół którego zbudowane zostaną działania projektowe. Sprawdzić, czym właśnie interesuje się dana grupa docelowa poprzez analizę chociażby mediów społecznościowych.
- 2) Zwrócić uwagę na przekonania o kompetencjach STEM członków zespołu merytorycznego. Jak wskazuje wiele badań, im bardziej edukator wierzy w to, że kompetencje STEM mogą być wyuczone i rozwijane, a mniej w to, że mają charakter wrodzony, tym lepsze rezultaty osiągają członkowie jego grupy/klassy.
- 3) Zaangażować rodziców do projektu, przekazać im wiedzę wskazującą, że kompetencje STEM mogą być całościowo rozwijane, a nie zależą wyłącznie od czynników biologicznych.. Przekonania rodziców, podobnie jak przekonania edukatorów, wpływają na efektywność procesu uczenia się.
- 4) Włączać partnerów z doświadczeniem w pracy z grupą docelową. Nawet najlepsza jednostka naukowa czy przedsiębiorstwo nie musi mieć kompetencji pozwalających na efektywną pracę z młodzieżą. W przypadku włączania do projektu instytucji bez doświadczenia warto zaoferować jej wsparcie szkoleniowe w zakresie pracy z daną grupą.
- 5) Zadbać o możliwość udziału uczestników w praktycznym procesie badawczym, by zaprezentować rzeczywiste znaczenie kompetencji STEM.
- 6) Wprowadzić różnorodne formy uczenia (się) – zarówno grupowe, jak i indywidualne, wymagające znacznej aktywności uczniów/uczennic, ale również o charakterze wykładowym, z elementami współpracy i rywalizacji, zakładające konieczność bezpośredniego kontaktu i realizowane w formie *online*. Pozwoli to na zainteresowanie większej liczby uczestników.

Nie wszystkie projekty, chociażby ze względu na źródła finansowania, dają możliwość wdrożenia wymienionych rekomendacji. Mam jednak nadzieję, że prezentacja projektu EDU-ARCTIC stanowić będzie inspirację dla twórców kolejnych projektów nieformalnych.

Bibliografia

- Amnesty International. (2019). *Climate Change Ranks Highest as Vital Issue of Our Time – Generation Z Survey*. Pobrano z <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2019/12/climate-change-ranks-highest-as-vital-issue-of-our-time/>
- Atkinson, R.D., Mayo, M.J. (2010). *Refueling the U.S. Innovation Economy: Fresh Approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Washington, DC: The Information Technology & Innovation Foundation. Pobrano z <https://ssrn.com/abstract=1722822>
- Bleeker, M., Jacobs, J.E. (2004). Achievement in Math and Science: Do Mothers' Beliefs Matter 12 Years Later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97–109.
- Breiner, J., Harkness, S., Johnson, C., Koehler, C. (2012). What is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11. [DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>]

- Boykoff, M., Andrews, K., Daly, M., Katzung, J., Luedecke, G., Maldonado, C., Nacu-Schmidt, A. (2018). *A Review of Media Coverage of Climate Change and Global Warming in 2017*. Boulder: University of Colorado. Pobrano z http://sciencepolicy.colorado.edu/icecaps/research/media_coverage/summaries/special_issue_2017.html
- Canning, E.A., Muenks, K., Green, D.J., Murphy, M.C. (2019). STEM Faculty Who Believe Ability Is Fixed Have Larger Racial Achievement Gaps and Inspire Less Student Motivation in Their Classes. *Science Advances*, 5(2) [DOI: 10.1126/sciadv.aau4734]
- Committee on STEM Education of the National Science & Technology Council (2018). *Charting a Course for Success: America's Strategy for STEM Education*. Pobrano z <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2018/12/STEM-Education-Strategic-Plan-2018.pdf>.
- Duran, M., Şendağ, S. (2012). A Preliminary Investigation into Critical Thinking Skills of Urban High School Students: Role of an IT/STEM Program. *Creative Education*, 3(2), 241–250. [DOI: 10.4236/ce.2012.32038]
- Dweck, C. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books Trade Paperback Edition.
- Etling, A. (1993). What Is Nonformal Education? *Journal of Agricultural Education*, 34(4), 72–76. [DOI: 10.5032/jae.1993.04072]
- Harari, Y.N. (2015). *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*. London: Harvill Secker.
- Heyder, A., Steinmayr, R., Kessels, U. (2019). Do Teachers' Beliefs About Math Aptitude and Brilliance Explain Gender Differences in Children's Math Ability Self-Concept? *Frontiers in Education*, 4. [DOI: doi.org/10.3389/feduc.2019.00034]
- Jimenez-Iglesias, M., Faury, M., Iuliani, E., Billon, N. and Gras-Velazquez, A. (2018). *European STEM Schools Report: Key Elements and Criteria*. Brussels: European Schoolnet. Pobrano z https://www.researchgate.net/publication/332189909_European_STEM_Schools_Report_Key_Elements_and_Criteria
- Juńczyk, T., Man, K. (2016). Evaluation Plan including KPIs (Key Performance Indicators). Pobrano z https://edu-arctic.eu/images/project_reports/EDU-ARCTIC_D5.1_v.6_31.08.2016_KM.pdf
- Juńczyk, T. (2019). Report on Impact Assessment. Pobrano z https://edu-arctic.eu/images/project_reports/D54_Impact_assessment_21082019_reviewed_1.pdf
- de Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Krabbendam, L., Van Atteveldt, N. (2017). Teacher Mindsets Concerning the Malleability of Intelligence and the Appraisal of Achievement in the Context of Feedback. *Frontiers in Psychology*, 8. [DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01594>]
- Mayasari, T., Kadarohman, A., Rusdiana, D., Kaniawati, I. (2016). Exploration of Student's Creativity by Integrating STEM Knowledge into Creative Products. *AIP Conference Proceedings*, 1708, 080005. [DOI: <https://doi.org/10.1063/1.4941191>]
- Porumbu, D., Necsoi, D. (2013). Relationship between Parental Involvement/Attitude and Children's School Achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 706–710. [DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.04.191]
- Rattan, A., Good, C., Dweck, C.S. (2012). "It's Ok — Not Everyone Can Be Good at Math": Instructors with an Entity Theory Comfort (and Demotivate) Students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. [DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>]
- Runge, C.A., Daigle, R.M., Hausner, V.H. (2020). Quantifying Tourism Booms and the Increasing Footprint in the Arctic with Social Media Data. *PLoS ONE*, 15(1). [DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227189>]
- Shi, W., Fu, H., Wang, P., Changfeng, Ch., Xiong, J. (2020). #Climatechange vs. #Globalwarming: Characterizing Two Competing Climate Discourses on Twitter with Semantic Network and Temporal Analyses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1062. [DOI: 10.3390/ijerph17031062]
- West, M. (2012). STEM Education and the Workplace. *Occasional Paper Series*, 4. Pobrano z <https://www.chiefscientist.gov.au/sites/default/files/OPS4-STEMEducationAndTheWorkplace-web.pdf>.

Metoda ABR w badaniu opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni – przedstawienie projektu badawczego

MAGDALENA SASIN*

MARTYNA JUSTYŃSKA**

ANNA MAJEWSKA-OWCZAREK***

MONIKA MODRZEJEWSKA-ŚWIGULSKA****

Uniwersytet Łódzki

Artykuł dotyczy zastosowania metody opartej na sztuce, tzw. ABR (*arts-based research*), w badaniach opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni. Projekt, realizowany przez cztery badaczki, był prowadzony wśród studentów pedagogiki w czasie nauki zdalnej wymuszonej pandemią COVID-19 w ramach zajęć z przedmiotu pedagogika twórczości. Uczestnicy badań mieli za zadanie przedstawić wyobrażoną przez siebie idealną do działań twórczych przestrzeń, którą chcieliby mieć do dyspozycji na uczelni, na dwa sposoby: niewerbalnie (poprzez pracę plastyczną – właściwe ABR) oraz werbalnie – za pomocą opisu (uzupełnienie). W artykule opisujemy proces konceptualizacji projektu, jego realizację oraz mocne i słabe strony metody ABR z punktu widzenia osób zaangażowanych w jej implementację. Na tej podstawie formułujemy wnioski dotyczące zastosowania metody w badaniach społecznych z zakresu pedagogiki. Metoda ABR uwypukla cechy wspólne nauki i sztuki, traktując je jako pokrewne aktywności człowieka. Wpisuje się w najnowsze tendencje w badaniach społecznych, zgodnie z którymi poprawność metodologiczna i jednoznaczność procedury są podrzędne względem celu badań i potrzeby refleksyjności prowadzącej do uzyskania wartościowych poznawczo wniosków. Opisany projekt potwierdza dużą wartość poznawczą tej procedury. Owocuje wartościowymi spostrzeżeniami, które oprócz walorów poznawczych mają potencjał generowania zmiany społecznej. Obecnie praktyka ABR napotyka na problemy związane z przyzwyczajeniami zarówno uczestników badań, jak i całego środowiska naukowego. Jej upowszechnienie wymaga podążania w stronę otwartości metodologicznej, poznawczej pokory i twórczego podejścia do uprawiania nauki.

SŁOWA KLUCZOWE: ABR, metodologia badań pedagogicznych, kreatywność metodologiczna, działania twórcze studentów.

* E-mail: magdalena.sasin@uni.lodz.pl ORCID: 0000-0003-4760-0460

** ORCID: 0000-0002-2763-8608

***ORCID: 0000-0003-1039-0244

**** ORCID: 0000-0003-3133-0443

The ABR Method in a Study of Students' Opinions on the Creative Space at the University – Presentation of a Research Project

The article concerns the application of the arts-based research method, the so-called ABR, in the research project investigating students' opinions on the creative space at the university. The project, carried out by four researchers, was conducted among pedagogy students during distance learning forced by the coronavirus pandemic, as part of the pedagogy of creativity course. The participants of the research were to present the space they imagined, ideal for creative activities, that they would like to have at their disposal at the university. They were asked to present it in two ways: non-verbally (through art work – appropriate ABR) and verbally – by means of a description (supplement). The article describes the process of project conceptualization, its implementation as well as the strengths and weaknesses of the ABR method from the point of view of people involved in its implementation. On this basis, we formulate conclusions regarding the application of the method in social research in the field of pedagogy. ABR highlights the common features of science and art, treating them as two similar types of human activity. It is in line with the latest trends in social research, according to which the methodological correctness and uniqueness of the procedure are inferior to the aim of the research and the need for reflection, leading to obtaining cognitively valuable conclusions. The described project confirms the high cognitive value of this procedure, resulting in valuable insights which, apart from cognitive values, have the potential to generate social change. Currently, the ABR practice encounters problems related both to the habits of research participants and the entire scientific community. Its dissemination requires going towards methodological openness, cognitive humility and a creative approach to the practice of science.

KEYWORDS: arts-based research, methodology of pedagogical research, methodological creativity, creative activities of students.

Wprowadzenie

Dynamiczne przemiany współczesnego świata stymulują poszerzanie się nie tylko tematyki badań społecznych, ale także ich metodologii. Naukowcy poszukują bardziej adekwatnych do współczesnych problemów metod badawczych, które odzwierciedlałyby złożoność i nieoczywistość procesów społecznych i kulturowych. Wymaga to od badaczy otwartości, elastyczności, gotowości do podjęcia ryzyka i akceptacji dyskomfortu związanego z niepewnością towarzyszącą podejmowanym działaniom. Może zaowocować błyskotliwą refleksją, sformułowaniem nowych problemów badawczych lub przeformułowaniem dotychczas istniejących, pogłębionym rozumieniem otaczającej rzeczywistości i, *last but not least*, postawą pokory wobec niemożności całkowitego wyjaśnienia pewnych zjawisk i procesów.

W ostatnich latach dynamicznie rozwijają się badania jakościowe. Wśród usytuowanych w tym paradygmacie metod, po które coraz częściej sięgają badacze, znajdują się metody z pola sztuki, zwane z języka angielskiego *arts-based research*, w skrócie ABR. Także w Polsce można zaobserwować coraz więcej projektów angażujących te metody, choć ich ocena przez środowisko naukowe jest wciąż niejednoznaczna. W niniejszym artykule przedstawiamy projekt badawczy z zastosowaniem ABR poświęcony poznaniu opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni. Opisujemy proces powstawania projektu badawczego, jego realizację oraz mocne i słabe strony metody ABR z punktu widzenia osób zaangażowanych w jej implementację. Na tej podstawie formułujemy wnioski dotyczące zastosowania metody w badaniach społecznych z zakresu pedagogiki. W czasie przygotowywania tego artykułu projekt był w trakcie realizacji – na etapie analizy. Przedstawione wnioski nie mają więc

charakteru całościowego i wymagają dalszej interpretacji. Sformułowanie wniosków końcowych będzie możliwe po zakończeniu etapu grupowej analizy danych.

Arts-based research – w dosłownym tłumaczeniu „badania oparte na sztuce” – to „systematyczne zastosowanie procesu artystycznego, faktyczne dokonywanie ekspresji artystycznej w różnych formach sztuki jako główny sposób rozumienia i analizowania doświadczenia zarówno przez badaczy, jak i ludzi zaangażowanych w ich działania” (McNiff, s. 29, tłum. własne). ABR określa się jako metodę, praktykę badawczą lub paradygmat. Patricia Leavy skłonna jest postrzegać ABR jako paradygmat badawczy. Pasuje go obok paradygmatu ilościowego i jakościowego. Ewa Rewers określa ABR jako „transdyscyplinarne praktyki badawcze na obrzeżach badań jakościowych” (Rewers, 2018, s. 20). Inni badacze włączają tę metodę w zakres badań jakościowych (Denzin i Lincoln, 2009), wskazując na takie ich cechy jak potrzeba subiektywizmu i osobistego zaangażowania badacza. Anna Marta Żukowska (2018) sztukę określa jako technikę badawczą w swojej „akcji interartystycznej”, z kolei Karolina Żniewicz (2017) – w ramach projektu *Safe Suicide* – łączy badania oparte na sztuce z autoetnografią. Na potrzeby tego artykułu przyjmujemy, że ABR jest metodą z grona metod jakościowych.

Cechy ABR a najnowsze tendencje w badaniach społecznych

Zdaniem Marcina Bogusławskiego badania oparte na sztuce wpisują się w posthumanistyczną perspektywę badawczą: „Wydaje się, że są one dobrą formą łączenia badań skoncentrowanych na określonym problemie z »perspektywą etyczną«, wspomagając wieloaspektowy ogląd danego zjawiska, zwiększenia wrażliwości i świadomości poprzez afektywne zaangażowanie odbiorców aktu twórczego, kształtowanie postaw krytycznych” (Bogusławski, 2020, s. 69; por. Leavy, 2018, s. 71–73). Dariusz Kubinowski podkreśla, że badania ABR wymykają się jasnym, stosowanym dotąd podziałom, znanym zarówno artystom, jak i naukowcom:

Badanie przez sztukę przekracza granice zarówno sztuki, jak i badań rozumianych konwencjonalnie jako uformowanej w określonych kontekstach historycznych i kulturowych działalności artystycznej i akademickiej. (...) Połączenie sztuki i badania oznacza wykorzystanie różnych dziedzin artystycznych do czegoś innego, nie tylko do uprawiania sztuki, ale do poznawania człowieka w toku uprawiania przez niego sztuki, a pośrednio także do jego rozwoju w różnych wymiarach, czyli w szerokim rozumieniu – pedagogii. (Kubinowski, 2010, s. 188)

Metoda ABR podkreśla podobieństwa między nauką a sztuką, począwszy od najbardziej podstawowego – zarówno nauka, jak i sztuka to dziedziny twórczości człowieka. Z zacierania podziału wynikają unikalne zalety tej metody, ale jednocześnie wzbudza to wątpliwości tradycyjnie nastawionych badaczy. Należy jednak mieć na uwadze, że podejście tradycyjne uniemożliwia zastosowanie różnych form ekspresji: „Wysiłki, których celem jest kontrola czystości gatunkowej badań społecznych, wymuszają jednostronny sposób poznania, wykluczając możliwość zaistnienia innych, różnorodnych form wypowiedzi i ekspresji”. (Finley, s. 77). Do zwolenników większej elastyczności metodologicznej zalicza się Magdalena Szpunar, która argumentuje: „niekiedy odejście od rygoru naukowego wydaje się niezbędne, a praktyka pokazuje, iż naukowcy łamiący od czasu do czasu wszelkie reguły, uzyskują wyniki wartościowe poznawczo” (Szpunar, 2022, s. 2). Autorka wskazuje, że pierwszoplanowymi celami naukowca z zakresu humanistyki i nauk społecznych powinny być refleksyjność i nadawanie znaczeń, nie zaś przestrzeganie za wszelką cenę metodologicznej poprawności. Nawiązuje do poglądów austriackiego filozofa nauki Paula Feyerabenda, twórcy koncepcji anarchizmu

metodologicznego i zasady *anything goes* (co tłumaczy się jako: „wszystko ujdzie, wszystko może się przydać”) (Szpunar, 2022, s. 7).

Postawa ta bliska jest praktykom metody ABR, która odzwierciedla takie cechy współczesnych badań społecznych, jak wieloparadygmatyczność oraz autonomia samostanowienia (Denzin i Lincoln, 2009). Autonomia ma oczywiście pewne ograniczenia, takie jak zasady rzetelności naukowej, co jest bezdyskusyjne, ale także zwyczaje i oczekiwania środowiska naukowego, co może już budzić pewne obawy.

Przenikanie się różnorodnych zjawisk i relacyjny paradygmat rzeczywistości odzwierciedla także termin „sensorium”. Można go rozumieć jako dynamiczny stan percepcji organizmu rozpatrywany jako połączenie wrażeń płynących ze zmysłów, doświadczenia, postrzegania i interpretacji otaczającego środowiska. Jak pisze Barbara Jedlewska: „dynamiczne, wciąż redefiniujące miejsce człowieka w świecie sensorium staje się współcześnie ważną kategorią rozprzestrzeniającą się w różnych dziedzinach myśli i działania, etyki i polityki, seksualności i religijności, nauki i sztuki” (Jedlewska, 2012, s. 9). Świadomość znaczenia sensorium stawia w nowym świetle postrzeganie indywidualnych doświadczeń jednostki na tle doświadczeń grupy.

ABR wykazuje pewne podobieństwa do arteterapii:

- dzieło sztuki nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do celu;
- estetyczne walory sztuki i szturm wykonania są drugorzędne;
- najistotniejszy jest potencjał sugestywnego przekazywania emocji i wielości znaczeń;
- unika się ocen wartościujących sztukę (jak np. wysoka vs. niska);
- nie tworzy się dla publiczności (z wyjątkiem publicznej prezentacji wyników badań).

Arteterapia jest działaniem praktycznym, nastawionym na poprawę jakości życia klientów i podobne podejście cechuje też badacze ABR: z praktyki zarówno światowej, jak i polskiej wynika, że metody z wykorzystaniem sztuki najczęściej znajdują zastosowanie w badaniach o tematyce społecznej – takich, które mają generować zmianę na poziomie ogólnym lub lokalnym (Finley, 2009; Leavy, 2018; Pryszmont-Ciesielska, 2014). Z celami naukowymi współistnieją wówczas cele społeczne, co czyni metodę ABR szczególnie cenną w sytuacji zaangażowania etycznego badaczy. Jak pisze Susan Finley, badacze powinni rozwijać etykę troski, a metodologia ma być „społecznie odpowiedzialna” (Finley, 2009, s. 57). Uprawomocnienie badanych wyraża się m.in. w dążeniu do zrównania ról: badani stają się współbadaczami, a współpraca z nimi powinna trwać nie tylko podczas prowadzenia badań, ale także później, na etapie ich analizy.

Podstawowe założenia projektu badawczego

Prezentowane badania zostały przeprowadzone przez grupę czterech badaczek – autorek niniejszego artykułu – na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego wśród studentów I roku studiów magisterskich (II stopnia) na kierunku pedagogika w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021. Badania stanowiły element „zaliczenia” ćwiczeń z przedmiotu pedagogika twórczości. Zajęcia w całym roku akademickim prowadzone były zdalnie, dotyczyło to także ćwiczeń. Osoby, które brały udział w badaniu, miały za sobą niemal dwa semestry nauki i kontaktów osobistych przez Internet (od marca 2020 roku). Prowadzenie zajęć *online* wiąże się z wieloma trudnościami, zwłaszcza w przypadku takiego przedmiotu jak pedagogika twórczości, który wymaga niestandardowego podejścia, żywej interakcji, wykonywania zadań w grupach. Jednym z tematów opracowywanych ze studentami było znaczenie miejsca w procesie twórczym (rola otoczenia w przebiegu działań twórczych, analiza i ewentualna modyfikacja własnego miejsca pracy z perspektywy potrzeby kreatywności).

Zaproszenie studentów do badań na temat idealnej przestrzeni uniwersyteckiej z punktu widzenia działań twórczych nie było więc dla nich zaskoczeniem.

Temat badań związany był z treściami przedmiotu pedagogika twórczości, przewidzianego w programie studiów, bowiem problematyka przestrzeni stymulującej działania twórcze stanowi jeden z istotnych wątków badawczych tej dziedziny, związanych ze środowiskowym aspektem aktywności twórczej (Szmidt, 2013). Jednak podstawową inspirację stanowiły osobiste doświadczenia badaczek i studentów w czasie pandemii. Pandemia modyfikuje wiele zachowań, także w zakresie pracy zawodowej i nauki. Uwypukla potrzebę kontaktów osobistych i uświadamia ich znaczenie. Z jednej strony ogranicza, ale z drugiej – wyostża świadomość wcześniejszych ograniczeń, które być może nie wydawały się zbyt dokuczliwe. Nauczanie zdalne sprawiło, że miejscem nauki i działań twórczych na dłuższy czas stał się wyłącznie własny dom. Przewidywałyśmy, że studenci, którzy wrócą na uczelnię po *lockdownie*, będą w znacznym stopniu przyzwyczajeni do prywatności i nie będą chcieli z niej łatwo zrezygnować. Co więcej, niektórzy z nich nie znali w ogóle przestrzeni Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, gdyż przeszli rekrutację zdalnie i od razu rozpoczęli naukę *online*. Można było przypuszczać, że tak długi czas czekania na poznanie uczelni spowoduje powstanie dużych oczekiwań opartych na nieuzasadnionych wyobrażeniach. U badaczek z kolei praca zdalna stworzyła dystans do przestrzeni uniwersyteckiej niezbędny do podjęcia obiektywnej refleksji na temat jej kształtu i wpływu miejsca na aktywność studentów.

Naszą uwagę zogniskowałyśmy nie na przestrzeni uczelni jako takiej, lecz na przestrzeni stymulującej do działań twórczych. Wyszłyśmy z założenia, że takie zakreślenie obszaru refleksji pozwoli studentom na swobodę i będzie ożywiać ich wyobraźnię. Chciałyśmy zaprosić studentów do analizowania swoich potrzeb związanych z funkcjonowaniem w różnych przestrzeniach, nawet tych wyobrażonych. Miałyśmy na uwadze, że dla przyszłych pedagogów, przygotowujących się zarówno do zawodów nauczycielskich, jak i nienauczycielskich, kreatywność jest istotną kompetencją, która może pomóc w wypełnianiu ról zawodowych, przyczynić się do zwiększenia poziomu satysfakcji i jako taka powinna być rozwijana w czasie studiów (Bałachowicz i Adamek, 2017; Fazlagić, 2019; Modrzejewska-Świgulska, 2014). Zauważyłyśmy, że temat znaczenia przestrzeni w edukacji akademickiej w polskim piśmiennictwie naukowym w zasadzie nie jest podejmowany, zwłaszcza z uwzględnieniem aspektu kreatywności, choć odgrywa on dużą rolę we współczesnych procesach edukacyjnych (Bryx, 2013; Galewska-Kustra, 2012; Winnicka-Jasłowska, 2016). Prezentowane rozważania dotyczą zatem zagadnienia kreatywności w trzech (przynajmniej) obszarach: tematyki badań (kreatywność studentów na uczelni), aktywności studentów podczas badań i sposobu interpretacji danych przez badaczki.

Podstawowy problem badawczy został sformułowany następująco: Jakie są wyobrażenia studentów dotyczące przestrzeni uniwersyteckiej, w której chętnie podejmowaliby twórcze (nowe i rozwijające/wartościowe) wyzwania związane z edukacją akademicką?

Wybór metody ABR podyktowany został przekonaniem, że zwizualizowanie twórczej przestrzeni wymaga adekwatnego narzędzia, które pobudzi wyobraźnię i zachęci do niestandardowych działań. Zależało nam, aby zachęcić studentów do działania wykraczającego poza narzędzia tradycyjnej ekspresji akademickiej, czyli wypowiedzi werbalnej. Zagadnienie przestrzeni związane jest z doświadczaniem zmysłowym (czy – szerzej – z sensorium). Obraz wydał się tutaj najbardziej naturalnym wyborem, choć doświadczenie siebie w przestrzeni uaktywnia wszystkie zmysły: wzrok – wygląd otoczenia, słuch – słyszenie dźwięków, które się w nim rozchodzą, węch – percypowanie zapachów, dotyk – dotykanie powierzchni, smak – skojarzenie miejsca ze smakiem napoju lub posiłku. Angażowane są też rzadziej rozpatrywane zmysły człowieka, takie jak zmysł równowagi (np. stabilne albo niestabilne krzesło),

propriocepcji, czyli czucia własnego ciała w przestrzeni, oraz zmysł odczuwania temperatury (niekiedy zaliczany do zmysłu dotyku).

Badania metodą ABR użyliśmy za potencjalnie atrakcyjne dla studentów i korespondujące z niestandardowymi sposobami prowadzenia zajęć wykorzystywanymi podczas zajęć *online*. Nie bez znaczenia była także chęć wypróbowania tej metody w praktyce, samodzielnego zmierzenia się z jej możliwościami i ograniczeniami, zgodnie ze spostrzeżeniem Kubinowskiego:

humanistyczno-społeczne nauki stosowane, w tym pedagogika, aby ocalić i rozwinąć swoje cywilizacyjne znaczenie w adekwatnym poznawaniu, rozumieniu i interpretowaniu nowych procesów i zjawisk społecznych, muszą na bieżąco i intensywnie dostosowywać metody swoich badań do aktualnej sytuacji kulturowej oraz gwałtownej dynamiki jej przemian, rozpoznając i rozwiązując szczegółowe problemy badawcze, a przez to przyczyniając się do kreowania lepszego świata. (Kubinowski, 2020, s. 443–444)

W naszym odczuciu do opisywania i rozumienia aktualnego stanu świata nie wystarczą dotychczasowe sposoby i podejścia badawcze, przypisane określonym dyscyplinom naukowym. Różnicowanie się świata wymaga stosowania nowych podejść, które ujmują zjawiska społeczne w konkretnym miejscu i czasie, pokazują relacyjność i sprawczość podmiotów działania. W takim kontekście ABR umożliwia pozyskanie tekstów i wytworów manifestujących perspektywę podmiotów badania, tutaj: studentów (por. Bogusławski, 2020).

Autorki projektu badawczego to cztery wykładowczynie Wydziału Nauk o Wychowaniu pracujące w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Tematyce prowadzonych badań i wybranej metodzie odpowiada nie tylko charakterystyka jednostki, do której Autorki są przypisane na uczelni, ale także fakt, że każda z badaczek ma własne doświadczenia artystyczne, które pozwalają rozwijać wrażliwość na sztukę i jej znaczenia. Ponieważ w procedurach jakościowych osoba badacza (lub badaczy) jest niezwykle istotna dla przebiegu badań i nadaje im niepowtarzalny rys, przedstawiam krótką charakterystykę Auterek (w porządku alfabetycznym):

- mgr Martyna Justyńska – absolwentka szkoły muzycznej I stopnia i studiów na kierunku pedagogika o specjalności edukacja artystyczna; trenerka międzynarodowego programu edukacyjnego *Odyseja Umysłu*, instruktorka metody Edwina Gordona przeznaczonej do edukacji muzycznej dzieci najmłodszych; instruktorka tańca ludowego i współczesnego; lubi śpiewać, zajmuje się rękodziełem;
- mgr Anna Majewska-Owczarek – absolwentka szkoły muzycznej I stopnia i studiów na kierunku pedagogika o specjalności edukacja artystyczna oraz studiów podyplomowych z logopedii i arteterapii; trenerka *Odysei Umysłu*; występuje jako śpiewaczka na koncertach i spektaklach muzycznych (m.in. w ramach projektu *Kamienica* w Piotrkowie Trybunalskim) i jest trenerką wokalną;
- dr Monika Modrzejewska-Świgulska – absolwentka studiów na kierunku pedagogika o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; prowadziła badania na temat twórczości kobiet reżyserek, artystek wizualnych, malarzy amatorów; współpracuje z Teatrem Chorea i Stowarzyszeniem Kobiet Filmowców; maluje kieszonkowe akwarele; jest żoną malarza Jacka Świgulskiego, któremu od wielu lat towarzyszy podczas plenerów;
- dr Magdalena Sasin – absolwentka akademii Muzycznej w Łodzi na kierunku teoria muzyki i podyplomowych studiów dziennikarskich; jest aktywną dziennikarką zajmującą się tematyką kulturalną; prowadziła badania na temat kształtowania zainteresowań kulturalnych młodzieży; prowadzi zajęcia z arteterapii; gra na fortepianie i amatorsko fotografuje.

Kompetencje badaczek świadczą o ich dużej wrażliwości artystycznej i estetycznej. Wybór metody ABR związany był z ich doświadczeniami pozauniwersyteckimi i odzwierciedla zainteresowania artystyczne. Pozwala jednocześnie wykorzystać posiadane wiedzę i umiejętności oraz je rozwijać.

Zadanie badawcze i jego realizacja

Zadanie badawcze składało się z dwóch części. Studenci poproszeni zostali nie tylko o wykonanie pracy plastycznej (dowolną techniką), ale także o przygotowanie opisu zaprojektowanej przestrzeni. Opis miał być uzupełnieniem obrazu i uwzględniać elementy trudne lub niemożliwe do ujęcia wizualnego, takie jak dźwięki, zapachy czy faktury. Pracę nad zadaniem poprzedziłyśmy spotkaniem *online* ze studentami i dokładnym omówieniem. Badania przeprowadzone zostały na platformie Moodle.

Udział w niestandardowej procedurze badawczej może budzić pewne obawy. By je złagodzić, dużo uwagi i czasu poświęciłyśmy na sformułowanie polecenia dla studentów, które miało być jednocześnie precyzyjne, ale swobodne w stylu; dokładne, ale niezbyt długie; inspirujące, ale nie onieśmialające. Oto polecenie, które otrzymali studenci:

Krok I – wysłuchanie nagrania

Usiądź wygodnie i **wysłuchaj polecenia do zadania.**

Wyobraź sobie, że skończyła się nauka zdalna i wszyscy wracamy do zajęć stacjonarnych. Kiedy przyjeżdżasz na uczelnię, okazuje się, że wszystko wokół wygląda zupełnie inaczej. Wchodzisz do budynku i trudno Ci uwierzyć, że to ten sam budynek sprzed kilkunastu miesięcy. Przyglądasz się z zaciekawieniem i niedowierzaniem, myślisz: „to chyba czary, sen albo generalny remont”!

Znajdujesz się właśnie w miejscu, w którym czujesz się dobrze i swobodnie. Masz ochotę zostać tu dłużej niż to konieczne. Wiesz, że to przestrzeń dla Ciebie, w której z pasją, zaangażowaniem i swobodą możesz się rozwijać, uczyć i działać twórczo.

A teraz przejdź się i rozejrzyj dookoła. Zastanów się chwilę, gdzie się znajdujesz. Jesteś na korytarzu, w sali, w auli, a może w jakimś innym miejscu, którego zawsze brakowało, a pojawiło się dopiero teraz? Co widzisz? Jakie otaczają Cię kształty i kolory? Dotknij różnych powierzchni, zbadaj: czy są miękkie, czy twarde, ciepłe czy zimne? Czy czujesz jakiś zapach? A może słyszysz jakiś dźwięk? To jest Twoje miejsce, zastanów się zatem, co sprawi, że stanie się przestrzenią twórczą, inspirującą do rozwoju.

Poczuj się jak architekt i projektant! Pozwól, aby ta wizja pochłonęła Cię całkowicie. Możesz zmniejszać i powiększać przestrzeń, dodawać, zrezygnować z czegoś, zdecydować o wystroju i wszystkich elementach, które chcesz zobaczyć, poczuć czy usłyszeć wokół siebie.

Pobądź chwilę w tym miejscu i zacznij je sobie dokładnie wyobrażać...

Krok II – wykonanie pracy plastycznej

Twoje zadanie:

Stwórz projekt przestrzeni, którą sobie zwizualizowałaś/zwizualizowałeś:

Zaprojektuj to miejsce ze szczegółami tak, by stało się przestrzenią, która inspiruje do nowych działań i motywuje do rozwoju. Gdzie będziesz czuć się dobrze i swobodnie, będziesz mieć ochotę zostać tu dłużej niż to konieczne – nie tylko w celach towarzyskich, ale także po to, by się rozwijać, uczyć, dowiadywać nowych rzeczy.

Pamiętaj o: kolorach, kształtach (np. okien, ławek), dźwiękach, przedmiotach, sprzęcie technicznym, meblach i innych szczegółach!

Forma wykonania:

Praca plastyczna może być wykonana w dowolnie wybranej technice:

- tradycyjnie, np. ołówkiem, farbami, mazakami, możesz wyklejać, stworzyć kolaż;
- na komputerze z użyciem programów graficznych;
- w trójwymiarze.

Na Twojej pracy mogą znaleźć się także komentarze odnoszące się do stworzonej przez Ciebie przestrzeni. Czego nie domalujesz, to dopiszesz ;)

Ważne, aby praca odzwierciedlała jak najdokładniej Twoje wyobrażenie miejsca idealnego.

UWAGA: Nie przejmuj się zdolnościami plastycznymi, nie mają dla nas znaczenia! Najważniejszy jest Twój pomysł. Bardzo zależy nam na detalach, to pozwoli poznać lepiej Twoje wyobrażenia i potrzeby, dlatego ważna jest dla nas staranność wykonania projektu. Zawrzyj jak najwięcej szczegółów. Zwróć uwagę na doznania różnych zmysłów – nie tylko wzrokowe, ale także słuchowe, dotykowe, a nawet węchowe; kształt i kolor budynku i pomieszczeń. Nie czuj się ograniczony/ograniczona finansami albo dotychczasowymi zwyczajami – jedyne ograniczenie to fizyczne właściwości świata, w którym żyjemy. Nie kreuj magicznych, kosmicznych przestrzeni czy takich z bardzo odległej przyszłości!

Krok III – krótki opis projektu

Do projektu dołącz krótki opis (ok. jednej strony A4). Poniższe pytania mogą okazać się pomocne w jego stworzeniu:

- 1) Gdzie się znajdujesz, jaka to przestrzeń? Nazwij ją.
- 2) Opisz to wnętrze. W opisie zawrzyj to, co trudno Ci było uchwycić w projekcie: obecność dźwięków, zapachów, przedmiotów, materiałów dydaktycznych, może uwagi dotyczące materiałów czy faktur itp.
- 3) Który z elementów w stworzonej przez Ciebie przestrzeni pełni dla Ciebie najważniejszą funkcję, ma największe znaczenie i dlaczego?
- 4) Co w tej przestrzeni szczególnie wspiera Twoją aktywność twórczą?
- 5) Czy w tej przestrzeni jest ktoś z Tobą? Kto to?
- 6) Jakie działania chciałabyś/chciałbyś tam prowadzić?
- 7) Co sprawia, że czujesz się tam dobrze?

Co prawda Pablo Picasso uważał, że „malowanie to po prostu inny sposób prowadzenia dziennika” (Leavy, s. 306), niewątpliwie jednak oddziaływanie obrazów jest specyficzne, często inne niż słów. Mogą one wzbudzać u ludzi szczególny rodzaj reakcji emocjonalnych, a nawet cielesnych. Wynika to z faktu, iż nie są poddawane tym samym świadomym procesom interpretacyjnym, które zachodzą w przypadku tekstu pisanego.

Opis przestrzeni, jak wspomniano powyżej, miał być uzupełnieniem materiału wizualnego. Stało się inaczej: studenci nadesłali nie tylko prace plastyczne z wieloma detalami, ale

i dokładne opisy przestrzeni. W ten sposób otrzymaliśmy obszerny materiał pisemny liczący 200 stron tekstu (272 opisy). Wskazuje to, że studenci nie chcieli położyć nacisku na wypowiedź wizualną, niewerbalną. Być może obawiali się oceny swoich prac albo sądzili, że nich umiejętności artystyczne nie pozwolą zawrzeć w pracy wizualnej tych treści, które chcą przekazać. Prawdopodobnie nie wiedzieli, jakie kryteria zostaną użyte do interpretacji rysunków i czuli się niepewnie w sytuacji dość znacznie odbiegającej od znanej im praktyki akademickiej.

W badaniach wzięło udział 276 studentów. Powstało 613 prac plastycznych przedstawiających różne przestrzenie uczelni (szczegóły w tab. 1) i wykonanych różnymi technikami (tab. 2). Ponadto 272 osoby dołączyły opisy (czworo studentów nie wykonało tej części zadania), w tym 21 osób wykonało więcej niż jeden opis przestrzeni, co daje razem 297 opisów.

Tab. 1.

Przestrzenie na uczelni zobrazowane przez studentów

Rodzaj przestrzeni	Sala wykładowa	Sala wielofunkcyjna	Strefa wypoczynku	Korytarz	Strefa pracy indywidualnej	Strefa pracy grupowej	Biblioteka, czytelnia	Patio, hol	Strefa działań artystycznych	Rzut budynku	Ogród, park, przyroda	Bufet	Inne (sala gimnastyczna, siłownia, sala gier, dla matki z dzieckiem)	RAZEM
Liczba opisów	26	55	72	9	22	16	15	7	23	30	11	7	4	297
Liczba prac plast.	34	146	161		30	18	15	8	71	70	23	15	13	613

Źródło: opracowanie własne.

Tylko jedna praca została zdyskwalifikowana, gdyż mimo precyzyjnego polecenia studentka przedstawiła przestrzeń własnego pokoju w domu. Poza tym wszyscy studenci prawidłowo wykonali zadanie, zaproponowali wiele różnych przestrzeni.

Tab. 2.

Rodzaje technik plastycznych

Techniki plastyczne	Praca graficzna 3D	Praca graficzna 2D	Kolaż	Obrazek – farby	Obrazek – pokolorowany rysunek	Rysunek odręczny czarno-biały	Moodboard (zbiór inspiracji)	Makieta 3D i 2D	Plan	Zdjęcie	Rysunek techniczny	RAZEM
Liczba studentów, którzy wybrali daną technikę	54	7	23	2	133	26	16	5	1	5	4	276

Źródło: opracowanie własne.

Specyfika metody ABR – wnioski wstępne

Na podstawie doświadczeń własnych wskazano mocne i słabe strony badań metodą ABR:

Tab. 3.

Mocne i słabe strony metody ABR na podstawie badań własnych

Grupa zaangażowana w badanie	Badani – studenci	Badacze – pracownicy UŁ
Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> ■ stymulowanie wszechstronnej analizy postawionego problemu, ■ zwiększenie emocjonalnego zaangażowania w badania, ■ pobudzanie wyobraźni i twórczego myślenia (rozwijanie zdolności ideacji), ■ rozwijanie wrażliwości estetycznej, ■ sprzyjanie rozwijaniu umiejętności artystycznych, zachęta do powrotu do działań artystycznych i pozawerbalnego sposobu ekspresji (które zwykle najsilniej są obecne w dzieciństwie), ■ wzmacnianie poglądu na sztukę jako pełnoprawny sposób komunikacji, ■ wzbogacanie wiedzy na temat metod badań pedagogicznych, ■ rozwijanie umiejętności przekładania komunikatu werbalnego na obrazowy, ■ doświadczanie procesu badawczego w roli podmiotu badania, a nie jedynie respondenta, który musi wpisać się w siatkę pojęciową badacza (np. podczas wypełniania ankiety). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ zwiększenie prawdopodobieństwa uzyskania wszechstronnych danych dzięki ominięciu kanału werbalnego, ■ możliwość lepszego poznania studentów, ich opinii, oczekiwań, potrzeb dzięki wyborowi metody sprzyjającej szczerości wypowiedzi (odejściu od werbalnego, „szkolnego” sposobu wyrażania się), ■ rozwój wrażliwości estetycznej badacza, ■ możliwość rozwoju własnych zainteresowań artystycznych badacza i połączenia w jednym projekcie różnych zakresów aktywności, ■ zwiększanie zaangażowania emocjonalnego w proces badawczy, ■ wzbogacanie praktyki badawczej o nowe narzędzia, ■ tworzenie nowej samoświadomości dyscyplinarnej, rezygnacja z podejść i metod badawczych tradycyjnie przypisanych danej dziedzinie, ■ wzmacnianie poglądu na sztukę jako pełnoprawny sposób komunikacji w środowisku naukowym, ■ możliwość prezentacji wyników badań w atrakcyjnej, angażującej badacza, podmioty badania oraz odbiorczej formie, ■ możliwość zdobycia wiedzy na tematy poboczne względem tematu badań, np. preferowanych przez studentów sposobów ekspresji plastycznej, ■ możliwość poznawania zjawisk w ich relacyjnych i kontekstualnych wymiarach.
Słabości	<ul style="list-style-type: none"> ■ konieczność powrotu do pozawerbalnego sposobu ekspresji, wielu młodym dorosłym kojarzącego się z niedawno zakończoną edukacją szkolną, ■ niepewność co do oczekiwań badaczy, ■ konieczność pokonania dyskomfortu i poczucia nieadekwatności pracy do treści, którą ma się do przekazania, spowodowanego przyzwyczajeniem do wypowiedzi werbalnych, ■ większy nakład pracy i czasu na wykonanie zadania, ■ konieczność samodzielnego wyboru techniki plastycznej. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ brak wypracowanych etapów i kroków badawczych/kryteriów prowadzenia badań, ■ brak wypracowanych kryteriów interpretacji badań i związana z tym niepewność co do uzyskanych wyników, ■ potencjalne trudności w publikacji artykułu prezentującego wyniki badań, ■ potencjalne trudności w uznaniu badań jako istotnego dokonania zawodowego z powodu wykorzystania podejścia spoza mainstreamu badawczego, ■ potencjalne trudności w uznaniu wyników za wystarczająco istotne do projektowania istotnych zmian (w tym wypadku – w środowisku uczelni wyższej).

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście nie każda z przedstawionych trudności musi dotyczyć wszystkich biorących udział w badaniu oraz każdego podobnego badania. Generalnie jednak zarysowuje się następująca prawidłowość: mocne strony badań związane są z ich kreatywnym potencjałem, słabości zaś dotyczą przede wszystkim otoczenia: oceny innych, możliwości uznania wyników, statusu całego projektu badawczego. Niepewność w różnym stopniu towarzyszy więc wszystkim uczestnikom procesu badawczego i prawdopodobnie z występowaniem tego uczucia w fazie wprowadzania ABR do praktyki metodologicznej pedagogiki trzeba się po prostu pogodzić. Pośrednio przyznają to Kubinowski (2013) i Krzysztof J. Szmidt (2018), pisząc, że współcześnie badacz musi dokonywać wyboru między badaniami w pełni poprawnymi metodologicznie, jednak o reprodukowalnej procedurze i niezbyt odkrywczymi wynikach a podejściem twórczym, o dużej wartości perspektywicznej, lecz niepewnym metodologicznie. Zdecydowaliśmy się na drugie z prezentowanych podejść, godząc się z niepewnością metodologiczną w całym procesie badawczym: począwszy od koncepcji aż do prezentacji wyników i wniosków.

Omówienie wyników badań nie jest głównym tematem tego artykułu i wymaga oddzielnego opracowania. W celu unaocznienia potencjału naukowego tego typu badań sygnalizujemy kilka najistotniejszych i najciekawszych kwestii, które stanowią punkt wyjścia do bardziej szczegółowych analiz:

- prace plastyczne informują o potrzebach ich autorów: wbrew temu, czego można by oczekiwać, w pracach studentów nie dominowały wyobrażenia sali wykładowej – być może badani uznali, że jest tam stosunkowo niewiele możliwości zmiany, inne miejsca wydały im się bardziej elastyczne pod tym względem. Najwięcej osób przedstawiło strefę wypoczynku, która na Wydziale Nauk o Wychowaniu w ogóle nie istnieje, jeśli nie liczyć kilku stolików przy bufecie. Jest to zatem wyraźny sygnał, czego brakuje studentom;
- prace studentów pozwalają na identyfikowanie wzorów myślenia o przestrzeni, którymi się posługują (jak można sądzić, najczęściej nieświadomie) oraz ich źródeł społeczno-kulturowych: studenci inspirowali się bieżącymi trendami wnętrzarskimi, takimi jak: otwarte wielofunkcyjne przestrzenie, mobilność elementów, rośliny w charakterze przegród, elementy typograficzne jako ozdoby czy nawet duża liczba mebli bujanych;
- wyobrażenia idealnej przestrzeni informują o rozumieniu procesu nauczania i uczenia się przez studentów, którym brakuje elastyczności, w tym możliwości pracy w grupach, potrzebują motywowania i zaopiekowania (w pracach pojawiają się napoje, posiłki, miękkie tkaniny), a jednocześnie prywatności i znacznej swobody, co wyraża się w wizjach przestrzeni łatwej do samodzielnej modyfikacji;
- wyobrażenia idealnej przestrzeni informują o rozumieniu procesu twórczego przez studentów: dominuje przekonanie, że jest to przestrzeń wolności, nieskrępowania zasadami, poczucia bezpieczeństwa i bycia zaopiekowanym; świadomość konieczności wysiłku, systematyczności, radzenia sobie z frustracją charakterystyczną dla procesu twórczego jest w bardzo niewielkim stopniu obecna;
- na wyobrażenia studentów znaczny wpływ mają bieżące trendy kulturowe i, precyzyjniej mówiąc, trendy w projektowaniu wnętrz; zauważamy, że wielu studentów niemal myśli kryteriami tego, co proponują katalogi wnętrzarskie;
- zarysowuje się wyraźna dychotomia między realną a pożądaną przez badanych koncepcją edukacji, świadcząca o potrzebie zmiany: dzieła studentów wskazują na chęć samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz pracy w grupach bez ciągłego nadzoru nauczyciela,

podczas gdy przestrzeń faktycznie istniejąca odzwierciedla tradycyjny system szkolny, pochodzący jeszcze z epoki renesansu;

- niemal wszystkie przestrzenie prezentowane przez studentów wykazują cechy charakterystyczne dla tzw. trzeciego miejsca wg Raya Oldenburga (1999): termin ten określa takie miejsce w przestrzeni publicznej, które oddziela od siebie środowiska domu („pierwszego miejsca”) i pracy („drugiego miejsca”), jest neutralne, pozwala na obcowanie z przyjaciółmi, samorealizację, lepsze poznanie siebie, wzmacnia poczucie przynależności do otoczenia i więzi z innymi;
- obserwujemy różnorodność upodobań badanych względem technik plastycznych, co potwierdza słuszność decyzji o pozostawieniu im dużej swobody wyboru: większość osób zdecydowała się na rysunek odręczny kolorowy (wbrew obawom o niechęć studentów do prac plastycznych), powstawały też makiety, *moodboardy* i prace w programach graficznych do projektowania. Można sądzić, że dla niektórych osób możliwość omięcia pracy ręcznej była istotna;
- wydaje się, że studenci bezpieczniej czują się w wypowiedzi pisemnej, podczas gdy ekspresji pozawerbalnej towarzyszy niepewność: świadczy o tym fakt, że – wbrew naszym oczekiwaniom i wbrew sformułowanemu poleceniu – studenci często większą staranność wykazywali w werbalnej niż w rysunkowej części pracy. Wcześniejsze przygotowanie pracy plastycznej niewątpliwie wpłynęło jednak na ich wyobrażenia i sprawiło, że opisy nabrały innego charakteru, niż gdyby badania składały się tylko z części werbalnej. Przygotowanie pracy plastycznej ożywia wyobraźnię, rozbudza emocje, każe wyjść poza standardowe działania kojarzące się z aktywnością akademicką w zakresie przygotowywania prac licencjowych i dyplomowych;
- z punktu widzenia badacza w metodzie ABR bardzo ważne jest precyzyjne, przemyślane sformułowanie polecenia: byłoby to jeszcze bardziej istotne, gdyby brakowało możliwości spotkania ze studentami przed rozpoczęciem badań.

Podsumowanie

Podczas przygotowywania niniejszego artykułu zgromadzone prace były w trakcie analizy. Czas, który upłynął od ich powstania oraz fakt powrotu do zajęć stacjonarnych mogą przyczynić się do świeżego spojrzenia na zgromadzony materiał. Podczas interpretacji ma miejsce proces przekładu z jednego medium na inne: w tym wypadku powstaje relacja słowo–obraz, co można potraktować jako spotkanie subiektywnego z obiektywnym (Leavy, s. 332). W przypadku opisywanych badań owo spotkanie w pewnym zakresie zaszło już u samych badanych i prześledzenie tej relacji może być elementem interpretacji materiału badawczego. Zdajemy sobie sprawę, że dane pozyskiwane dzięki ABR są „raczej nieoczywiste, rozchwiewające, pogłębione, problematyzujące” (Kosińska, 2016, s. 16), a interpretacja rzadko bywa jednoznaczna:

Trzecia przestrzeń [powstająca na styku słowa i obrazu] jest zdecydowanie empiryczna, zmysłowa i otwarta na wielość interpretacji, niczym ulotny cień, intuicyjny i ciągle się zmieniający (...) musi zaakceptować swoje funkcjonowanie na granicy pomiędzy co najmniej dwoma światami, jest miejscem spotkania jak strumień, w którym mieszają się płyny, jak coś wielowarstwowego, nieznanego, co zawsze trzeba tworzyć od nowa, jak pole mieszczące wiele sposobów rozumienia (Sava, Nutineen, 2003, za: Leavy, 2018, s. 333).

Zgodnie z koncepcją poszerzenia roli badanych w ABR i uczynienia z nich współbadaczy najkorzystniejsze byłoby przedyskutowanie wyników z autorami prac wizualnych i opisów. Ze względów obiektywnych (zakończenie przez nich studiów) nie jest to możliwe. Badania spełniłyby jednak swoją rolę praktyczną, nie tylko poznawczą, gdyby udało się doprowadzić do zwrócenia uwagi na ich wyniki środowiska studentów i pedagogów uczelni, w tym osób, które są władne podejmować decyzje dotyczące ewentualnych zmian w przestrzeni Wydziału. Czy będzie to możliwe, zależy nie tylko od badaczek.

Bibliografia

- Bałachowicz, J., Adamek, I. (red.). (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bogusławski, M.M. (2020). *Wariacje (post)humanistyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bonenberg, W. (2013). Arts-Based Research w prognozowaniu trendów rozwojowych architektury mieszkaniowej. *Środowisko Mieszkaniaowe*, 11, 47–54.
- Bryx, M. (2013). Rewitalizacja przestrzeni akademickiej. *Problemy Rozwoju Miast*, 1, 7–14.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2010). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (tom 1, s. 19–76). Przeł. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fazlagić, J. (red.). (2019). *Kreatywność w systemie edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Finley, S. (2009). Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 57–80). Przeł. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galewska-Kustra, M. (2012). *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jedlewska, A. (2012). *Sensorium. Eseje o sztuce i technologii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kosińska, M. (2016). Między autonomią a epifanią. Art based research, badania jakościowe i teoria sztuki. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, 12–27.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność. Emergencja. Synergia. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski, D. (2020). Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie przez sztukę, autoetnografia. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 443–456). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Leavy, P. (2018). *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*. Przeł. K. Stanisław, J. Kucharska. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research. W: A.L Cole, J.G. Knowles (red.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (s. 29–40). Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Waszyngton: Marlowe & Company.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2014). Świat społeczny w kalejdoskopie, czyli o usytuowaniu badacza w badaniach jakościowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(65), 25–36.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2016). Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(75), 155–165.
- Rewers, E. (2018). Sztuka podstawa nowej kultury naukowej. W: P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce* (s. 11–26). Przeł. K. Stanisław, J. Kucharska. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

- Sasin, M. (2020). Possible Applications of Arts-Based Research in Creatology Studies. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 1(7), 38–53.
- Strawiński, W. (2011). Funkcja i cele nauki – zarys problematyki metodologicznej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 3(189), 323–336.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K.J. (2018). Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(26), 139–158.
- Szpunar, M. (2022). Anarchizm metodologiczny i jego wartość poznawcza. *Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne*, 1(112), 1–13.
- Winnicka-Jasłowska, D. (2016). *Przestrzeń nauki współczesnego uniwersytetu. Rola badań przedprojektowych w programowaniu nowych funkcji wyższych uczelni*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Żukowska, A.M. (2018). Metodologiczny wymiar sztuki w badaniach edukacyjnych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 16, 31–40.
- Żyniewicz, K. (2017). Art & Science. Autoetnografia artystki realizującej projekty w laboratoriach biologicznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 103–126.

Między potencjałem a (samo)realizacją. Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów

HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA*

Uniwersytet w Białymstoku

Prezentowane opracowanie dotyczy tezy o najważniejszym dążeniu człowieka z punktu widzenia optymalnego funkcjonowania, czyli urzeczywistnieniu posiadanych potencjalności z uwagi na potrzebę rozwijania zdolności i zaangażowania w różnorodne aktywności. Przedmiot opracowania stanowią twórcze zasoby podmiotowe – ich potencjał i (samo)realizacja. Przyjęta perspektywa zasobów podmiotowych wyznacza pozytywny model rozwoju człowieka. Wiąże się on z postulatami rozwijania edukacji pozytywnej nakierowanej na wspieranie zasobów twórczych człowieka, a także budowania programów wychowania w klimacie protwórczości i prozdolności. Pozytywna perspektywa zasobów wpisuje się w nurt pedagogiki pozytywnej (pozytywnego rozwoju).

SŁOWA KLUCZOWE: potencjał, samorealizacja, transgresja, zasoby podmiotowe, kompetencje twórcze, pozytywna perspektywa.

Between Potential and (Self)Realization. Creation and Transgression of Subjective Resources

The content of the presented study is the thesis about the most important human aspiration from the point of view of optimal functioning, which is the realization of the potentialities, the need to develop abilities and involvement in various activities. The subject of the study are creative subjective resources - their potential and (self) implementation. The adopted perspective of subjective resources determines a positive model of human development. It fits in with the postulate of developing positive education, aimed at supporting human creative resources, building educational programs in a climate of pro-creativity and pro-capacity. The positive perspective of resources is part of the trend of positive pedagogy (positive development).

KEYWORDS: development, creative competences, positive perspective, positive resources.

Wprowadzenie

Idea twórczego rozwoju nabiera nowego znaczenia wobec wyzwań współczesności, z których wynika konieczność adaptacji do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych, otwartości na zmiany, wieloaspektowości, różnorodności, wielofunkcyjności. Twórczość

i kreatywność to zjawiska będące bardzo interesującym przedmiotem badań pedagogicznych. Badania twórczości mogą odbywać się na czterech różnych poziomach:

- metateoretycznym (jak tworzy się teorie twórczości i jaka jest zawartość treściowa tych teorii?),
- teoretycznym (co mówią teorie twórczości na temat wszystkich lub wybranych aspektów tego zjawiska – wytworów, procesu, osoby tworzącej i uwarunkowań?),
- teoretyczno-praktycznym (jak formułować koncepcje wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu?),
- praktycznym (jak realizować programy pomocy w tworzeniu i jakie są ich efekty wychowawcze?) (Szmidt, 2008).

Pedagogika twórczości, choć rozwija się dynamicznie i notuje stały przyrost badań wszystkich czterech typów, wymaga jednak stałej elaboracji (Szmidt, 2013). Nurt badań pedagogicznych zwracających baczność na zasoby człowieka, jego zdolności i uzdolnienia, twórczość i mądrość życiową, na których można i trzeba budować programy wychowania, to – według Krzysztofa Szmidta – pedagogika rozwoju lub wzrostu (Szmidt, 2013, s. 14). Źródłem inspiracji dla pedagogiki rozwoju mogą być tradycyjne koncepcje filozoficzne dotyczące dobrego życia, szczęścia lub mądrości. Współczesna pedagogika rozwoju może sięgnąć do dynamicznie rozwijającego się kierunku – psychologii pozytywnej, która tworzy nową jakość w rodzinie subdyscyplin nauk o człowieku. Dla pedagogów twórczości i pedagogów społecznych ważny jest jeden z głównych problemów – poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na czym może polegać człowiek przy rozwiązywaniu swoich życiowych zadań. Pytanie to odnosi się do kategorii sił jednostkowych, zasobów twórczych jednostki, jej zdolności i wartości będących podstawą pomyślnego rozwoju. Postulowane jest większe skoncentrowanie uwagi na zdrowiu, zdolnościach, talencie, mądrości, twórczości oraz innych cnotach i zasobach rozwojowych człowieka, podobnie jak ma to miejsce w psychologii pozytywnej. Twórcy idei pozytywnej są przekonani, że przyszła pedagogika, zajęta zdolnościami, kreatywnością i dobrym życiem, wkrótce rozwinie się w nowy, ważny nurt naukowy (por. Szmidt i Modrzejewska-Świgulska, 2013). Pozytywna koncepcja człowieka zakłada twórcze wykorzystanie posiadanych zasobów, które przyczyniają się do poprawy jakości życia na co dzień – dobrostanu (por. Carr, 2009; Czapiński, 2004; Seligman, 2005; Trzebińska, 2008). W prezentowanej pracy omówiona zostanie teza, iż najważniejszym dążeniem człowieka z punktu widzenia optymalnego funkcjonowania jest urzeczywistnianie posiadanych potencjalności w związku z potrzebą rozwijania zdolności i zaangażowania w różnorodne aktywności. Motywacja w dążeniu do spełnienia i rozwoju wewnętrznego potencjału wywodzi się z jednej z podstawowych potrzeb (czy też podstawowych kompetencji) – wpływu na zdarzenia i efekty działań.

Podmiotowy potencjał i jego tworzenie

„To, że dzieje się chociaż cokolwiek – może być jedyną szansą zaistnienia człowieka, który, będąc istotą świadomą siebie i wrażliwą, bytuje na statusie człowieka podmiotu” (Obuchowski, 1985 s. 73). Traktując człowieka jako podmiot uczestniczący w danej sytuacji, należy podkreślić znaczenie jego aktywności własnej. Swoistość i niepowtarzalność bycia w sytuacji stwarza możliwość zarówno zrozumienia, jak i intraindywidualnego zróżnicowania w zakresie odkrywania sensu we własnym życiu na różnych jego etapach lub w zmieniających się postaciach kondycji osobistej (Gałdowa, 1992, s. 131). Podmiotowość rozumiana jest jako zdolność do wolicjonalnego, intencjonalnego wyboru sposobów bycia w świecie. Człowiek staje się podmiotem, niezależnym bytem, kiedy – jak twierdzi Kazimierz Obuchowski:

„Ja” doświadcza potrzeby dystansu psychicznego i potrzeby sensu życia. Kiedy jest w stanie świadomie oddzielać „ja” podmiotowe od „ja” przedmiotowego. Ja synkretyczne przestaje nim być, gdy jakiś jego składnik zostaje wyodrębniony i nadany mu będzie status przedmiotu. Od tego momentu ja synkretyczne znika, a na jego miejscu pojawiają się Ja intencjonalne i przeciwstawione mu Ja przedmiotowe. (...) Autonomia jednostki dokonuje się natomiast w drodze nieustannego uogólniania tych swoich doświadczeń, odrywania ich od siebie, a więc „schładzania” ich przez nadanie im statusu Ja przedmiotowego (Obuchowski, 2008, s. 326–327).

Podmiotowość przejawia się we wszystkich sferach funkcjonowania: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i wykonawczej (Jarymowicz, 2008, s. 181). W sferze poznawczej podmiotowość to zdolność do dystansowania się od siebie samego i samoobserwacji, zdolność rozumienia własnych relacji ze światem i dookreślenia własnej tożsamości oraz zdolność budowania wizji idealnych własnej osoby. W sferze emocjonalno-motywacyjnej podmiotowość przejawia się: rozeznaniem tego, co złe, a co dobre i dlaczego, zdolnością do dokonywania wyborów i rozpoznawania ich przesłanek, zdolnością do kierowania się własną wolą, formułowania celów, programów własnych działań, przewidywania ich następstw. W sferze wykonawczej podmiotowość dotyczy sprawstwa, samokontroli, sterowania sobą, brania odpowiedzialności za własne dokonania i kierowania własnym rozwojem (Jarymowicz, 2008, s. 182). Stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi, jako zaspokajanie ciekawości poznawczej, jest przejawem podmiotowości wewnętrznej, natomiast podejmowanie działań stanowiących odpowiedź na pojawiające się w umyśle człowieka pytania i wyzwania zaklasyfikować można do kategorii podmiotowości zewnętrznej. Tego rodzaju podmiotowość wyraża się w „samourzeczynianiu osoby” (Straś-Romanowska, 2016, s. 18). Podmiotowość zewnętrzna, będąca przejawem intencjonalności człowieka, jego woli oraz potrzeby sprawczości, realizuje się osobliwie w działaniach transgresyjnych, twórczych, przekraczających horyzont zastanej rzeczywistości, zarówno realnej, jak i symbolicznej. Tego rodzaju aktywność może przybierać rozmaite formy, spośród których wyróżnić należy transgresję osobistą, ukierunkowaną na własną osobę, na osobiste cele – poznawcze, kompetencyjne, twórcze, wizerunkowe i inne – oraz transgresję społeczną bądź historyczną, przejawiającą się w działaniach podejmowanych ze względu na interes innych ludzi czy dobro wspólnoty. Na osobowy potencjał podmiotowości składają się otwartość poznawcza, wrażliwość aksjologiczna, wolna wola oraz transgresyjność (Straś-Romanowska, 2016, s. 19).

Aktualizowanie potencjalności w procesie samorealizacji

Rozwój charakteryzowany jest jako proces wewnętrznych zmian zorientowanych na zewnętrzny cel oraz jako zachodzące w jednostce wewnętrzne zmiany, których elementarny cel to ukształtowanie cech i form zachowania sprzyjających rozwojowi. O pierwszym sposobie ujmowania rozwoju można powiedzieć, że jest on nakierowany na wartości, natomiast drugi dotyczy procesów samorealizacji (Gałdowa, 1990). Z punktu widzenia wyznaczników rozwoju ludzkiego życia i ich charakterystyki – ujętych całościowo jako zagadnienie – interesująca wydaje się propozycja Czesława Walesy (2014). Autor zaprasza do refleksji nad istotą tego, co wyznacza przebieg rozwoju. Pierwszymi z wyznaczników są pozytywność kierunku zmian w przebiegu ludzkiego życia oraz tendencje samorozwojowe, czyli aktywność własna, inicjatywność, spontaniczność, samosterowność i przekraczanie granic dotychczasowych osiągnięć rozwojowych (transgresja, transcendowanie), samowychowanie i wykraczanie

poza siebie (samotranscendencja). Intencjonalność w ujmowaniu zdarzeń życiowych i program własnego działania rokuje pomyślny przebieg życia człowieka dorosłego. Coraz więcej zdarzeń życiowych zostaje ujętych w sferze symbolicznej. W miarę rozwoju ludzkiego życia następuje zwiększanie się autonomii i niezależnienia od warunków tu i teraz. Człowiek coraz bardziej czuje się podmiotem i osobą, a także odpowiedzialnym sprawcą, co skutkuje coraz lepszymi decyzjami, zwłaszcza życiowo doniosłymi. W miarę rozwoju udoskonala się życiowa ekspresja wyrażania siebie i spełniania się. Życie zmierzające do spełnienia zależne jest od zdolności do uczestniczenia, podzielenia, ustawiania się w perspektywie percepcji, doświadczenia i działania drugiego człowieka; przyjęcia odpowiedzialności za siebie oraz innych. Człowiek, stojąc w prawdzie i licząc się z realiami rzeczywistości wspólnotowej, ludzkiej i kulturowej, wykazuje gotowość do wypełniania swego powołania (Walesa, 2014, s. 149). Omawiając przebieg rozwoju ludzkiego życia, należy uwzględnić pojęcia drogi życia i systemu życia. Pierwsze dotyczy biografii człowieka ujmowanej w aspekcie jego oczekiwań, pragnień i spełnień. Drugie oznacza sieć powiązanych obiektów w polu biegu ludzkiego życia, pozostających w ścisłej relacji. Aby rozwój ludzkiego życia był pomyślny i harmonijny, musi nastąpić równowaga cech życia (procesów, tendencji, stanów, aktywności, dynamizmów) (Walesa, 2014, s. 148–150).

Transgresja podmiotowego potencjału

Mechanizm transgresji związany jest z potrzebą ujawniania i aktualizacji wewnętrznych potencjalności w aktywnym kontekście. Transgresję jako rozwój osoby w różnych wymiarach psychologicznych ujmował Abraham Maslow. Zauważył on, że po zaspokojeniu potrzeby samorealizacji osoba może przekroczyć swój dotychczasowy potencjał rozwoju psychologicznego i duchowego: „Wydaje się zupełnie oczywiste, że potrzeba przekraczania granic ego może być potrzebą w tym samym znaczeniu, jakim potrzebujemy witamin i minerałów, to znaczy, jeśli potrzeba nie jest zaspokojona, człowiek staje się chory w taki czy inny sposób” (Maslow, 1990, s. 267). Maslow powiązał pojęcie samorealizacji z koncepcją zdrowia psychicznego, teorią potrzeb oraz ideą twórczego rozwoju. Uznał, że dążenie do samorealizacji opiera się na wewnętrznej motywacji wzrostu, potrzebie robienia tego, do czego jest się przeznaczonym i stawania się coraz bardziej tym, czym człowiek na swój własny sposób jest i czym potrafi się stać (Maslow, 1990, s. 96). Człowiek stara się wykorzystać i przekroczyć swoje możliwości oraz potencjał rozwoju w przebiegu procesu samorealizacji (samoaktualizacji) (Maslow, 1986–2004)¹. Samorealizacja, postrzegana jako metapotrzeba utożsamiana z samoaktualizacją, oznacza najlepsze wykorzystanie możliwości podmiotowych w określonych warunkach życiowych podmiotu. Samorealizacja to:

wychodzenie poza potrzeby wynikające z niedoboru. Można nazwać ten stan meta motywowanym lub niemotywowanym (...) ten stan raczej istnienia niż usiłowania można uważać za synonim jaźni,

¹ Psychologia fenomenologiczno-egzystencjalna poszerzyła zagadnienie samoaktualizacji. Viktor Frankl (1998) przeciwstawił obrazowi człowieka skoncentrowanego wyłącznie na sobie wizerunek człowieka, który jest skierowany na coś lub na kogoś. Istotą ludzkiej egzystencji jest samotranscendencja, a nie samoaktualizacja. Człowiek samoaktualizujący się skupiony jest wyłącznie na sobie i realizacji siebie. Osoba dążąca do samotranscendencji żyje według wartości nieukierunkowanych wyłącznie na „ja”, samoaktualizacja staje się wtedy ubocznym skutkiem rozwoju. Procesami samotranscendencji i samoaktualizacji kierują różne mechanizmy. Samoaktualizacja (realizacja wartości wewnętrznych) powinna być częścią samotranscendencji (realizacji wartości istniejących poza podmiotem) (Frankl, 1998; 2010).

bycia „autentycznym”, bycia osobą, bycia w pełni człowiekiem. Proces wzrastania to proces stawiania się osobą (Maslow, 1986–2004, s. 269).

Według Maslowa proces zdrowego rozwoju to niekończący się ciąg sytuacji wolnego wyboru, wobec których jednostka staje przez całe życie. Tworzenie i transgresja potencjału rozwojowego sprzyjają zatem ujawnianiu i realizacji potencjalności, co stanowi istotny zasób w pozytywnej perspektywie rozwoju. Można powiedzieć, że człowiek staje się aktywnym sprawcą, który podlega wprawdzie oddziaływaniu świata, ale również świat tworzy (Kozielecki, 1999; 2001), natomiast osobowość staje się narzędziem służącym spełnieniu rozwojowemu na bazie mechanizmu adaptacji twórczej (Obuchowski, 2001, s. 66). Mechanizm ten sprowadza się do aktywnego wybiegania w przyszłość, intencjonalnego i dobrowolnego obierania w niej elementów, których wykorzystanie ma zapewnić poczucie sukcesu, spełnienia i stałość kierunku samorozwoju człowieka (Błachnio, 2011, s. 170). Warunkiem działania mechanizmu adaptacji twórczej jest tworzenie wiedzy i organizacji własnych zadań za pomocą abstrakcyjnych i dynamicznie modyfikujących swoje znaczenie kategorii, co wyklucza „(...) tendencje do unifikacji i stabilizacji biegu życia ludzi, a w zamian preferuje się coraz wyraźniej i dalej postępującą indywidualizację” (Błachnio, 2011, s. 171).

Decyzja o rozwoju, o wyborze zadań bliskich czy dalekich, należy do układu programującego, tranzytywnego, relacyjnego – interakcyjnego, pośredniczącego między jednostką a otoczeniem. Człowiek-autor postrzega siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szansę na spełnianie się (Obuchowski, 2000, s. 104). Idea rozwoju człowieka jako podmiotu i autora swego własnego życia i własnego „ja” pozwalają jednostce za pomocą twórczego i innowacyjnego myślenia odkrywać i tworzyć – wychodzić poza granice naturalnego środowiska, a więc rozwijać kulturę, która zwrotnie rozwija samego człowieka. Współczesny szybko zmieniający się świat wywołuje zmiany w ludziach, w ujmowaniu przez nich siebie, swojego sensu życia i wynikającej z tego indywidualnej odpowiedzialności związanej z wykorzystaniem własnego umysłu i jego mocy twórczych (Obuchowski, 2001, s. 31).

Transgresyjna aktywność człowieka służy przystosowywaniu się do niestabilnych warunków i wymagań otoczenia. Jej specyficzną funkcją jest jednak zmienianie otaczającego świata oraz własnej sytuacji w świecie, która zachodzi na drodze transgresji sprawczej o charakterze twórczym. Do typowych zachowań transgresyjnych pełniących funkcję adaptacyjną należą samokształcenie oraz zdobywanie wiedzy o świecie i nowych umiejętności. Transgresja twórcza natomiast wyraża się we wszelkich działaniach innowacyjnych, które mogą mieć charakter zarówno konstruktywny, jak i destruktywny. W obecnych czasach, w kulturze promującej wartości materialne, utylitarne i hedonistyczne, dominującą normą podmiotową okazuje się transgresja zewnętrzna, czyli aktywność ukierunkowana na innowacyjność, zmianę i różnorodność, także w zakresie obrazu własnej osoby. Główną motywacją tego typu transgresji jest – oparta głównie na wartościach pragmatycznych – maksymalizacja poczucia własnej wartości mierzonego sukcesami, statusem społecznym, zasobami materialnymi, atrakcyjnością wizerunkową. Tej aksjologicznej reorientacji towarzyszy osłabienie postawy refleksyjności stanowiącej niezbywalny atrybut podmiotowości człowieka jako bytu osobowego. Wiara, że poczucie własnej wartości opierać można wyłącznie na walorach sprawnościowych, kompetencyjnych i wizerunkowych, służących przystosowywaniu się do dynamicznych, wciąż zmieniających się oczekiwań świata, jest złudzeniem. Prowadzi do inflacji *ego*, a w dalszej perspektywie skutkuje brakiem poczucia sensu życia (Straś-Romanowska, 2016, s. 19).

Potencjał proaktywnych zasobów

Proaktywność ujawnia się jako podmiotowość sprawcza uprzedzająca zdarzenia. Jednostka podejmująca inicjatywę zmiany rzeczywistości z punktu widzenia przyszłych potrzeb i celów działania bierze na siebie odpowiedzialność za wspieranie procesu zmiany poprzez gromadzenie niezbędnych zasobów (Crant, 2000). Proaktywność jest sposobem zachowywania się ludzi w stosunku do własnych celów życiowych w warunkach presji środowiskowych. Umożliwia rozwój kompetencji oraz kreatywnych sposobów reagowania na zmiany w środowisku życia². Polega na samodzielnym organizowaniu doświadczenia życiowego przydatnego do rozwiązywania trudnych problemów, jakie mogą pojawić się w przyszłości. W tym kontekście proaktywność polega na działaniach uwzględniających procesy planowania, radzenia sobie i zarządzania aktywnością życiową (Cybal-Michalska, 2013; 2014). Proaktywność jest zatem aktywnością celową zdeterminowaną sytuacyjnie i dyspozycyjnie. Do zmiennych dyspozycyjnych, które mogą facylitować rozwój proaktywności, należą osobowość proaktywna, orientacja temporalna przyszłościowa, samoskuteczność jako korelat niskiego poziomu oceny stresu, orientacja zorientowana na cel i planowanie długofalowe (jako że planowanie długofalowe wiąże cele krótkoterminowe i uwrażliwia jednostkę na potencjalne zagrożenia) (Bańka, 2009, s. 341). Proaktywność jest zarówno cechą osobowości, jak i postawą zaangażowania w zmianę zasobów osobistych wynikających z warunków życia, okoliczności i innych potrzeb stwarzanych przez środowisko (Bańka, 2015). Osoby proaktywne poszukują możliwości zmiany, eksplorują środowisko, wychodzą poza ograniczenia sytuacji, kreując ją w taki sposób, by możliwe stało się wydobycie wszelkich korzyści wynikających z jej przekształcenia. Ustanawiają efektywne i zorientowane na zmianę cele, otwierają nowe ścieżki działania i nowe zależności. Osoby proaktywne przewidują problemy, podejmują środki zaradcze, by odrobić uprzedzająco „zadania na przyszłość”, analizują własne osiągnięcia, dokonują ewaluacji efektów swoich działań, poszukują sygnałów zagrożeń w ich związkach z innymi działaniami, jak też poszukują możliwości wykreowania pożądaných zmian poza obrębem własnych działań. Osoby proaktywne stale nastawione są na poszukiwanie nowych sposobów osiągnięcia przyjętych przez siebie celów, są uparte, trwają przy swoich planach, choć potrafią zmienić strategię i taktykę działania, gdy wymagają tego okoliczności, takie właśnie jak zmienne presje środowiska życia (Bańka, 2005; Crant, 2000).

Empiryczna weryfikacja modelu twórczych kompetencji

Źródło opracowania autorskiego modelu twórczych kompetencji stanowiła potrzeba syntezy dotychczasowych eksploracji poznawczych i empirycznych związanych z mechanizmami ujawniania się twórczych zasobów człowieka na różnych etapach rozwoju. Konceptualizacja badań własnych jest wynikiem wieloletnich studiów i autorskich badań naukowych

² W tym kontekście niezwykle istotne wydaje się rozwijanie takich kompetencji, które będą sprzyjały rozwojowi proaktywności. Dlatego ważną kategorią pojęciową jest rezyliencja określająca zespół cech wpływających na to, jak człowiek radzi sobie w trudnych sytuacjach. Cechy te to zasoby mentalne, takie jak determinacja, poczucie własnej wartości i życzliwość, czyli umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami i stawiania czoła wyzwaniom na drodze do wykorzystania pojawiających się możliwości. Rezyliencja jest właściwością ułatwiającą minimalizowanie stresu i eliminację pojawiających się przeciwności, zdolnością do działania mimo doświadczania porażek, a także umiejętnością radzenia sobie z silnymi wahaniami nastroju, zdolnością do funkcjonowania w różnych obszarach życia, również w życiu zawodowym. Zdolności związane z rezyliencją są bardzo pożądane na rynku pracy, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, mało stabilnych (Hanson, 2020; Junik, 2011; Włoch i Śledziwska, 2019).

w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji (Wróblewska 2015a; 2015b; 2015c; 2018a, 2018b; 2019; 2020a; 2020b). Opracowany model rozwoju kompetencji twórczych zawiera ich szerokie ujęcie: od adaptacyjnego i rozwojowego przez podmiotowe i transgresyjne do zindywidualizowanego. Uwzględnia rozwojowe uwarunkowania różnych podmiotowych interindywidualnych i intraindywidualnych w zasobach twórczych, transgresyjnych oraz obszarach życiowej satysfakcji. Przyjęto założenie, iż realizacja i aktualizacja potencjalności zachodzi we wzajemnie przenikających się trzech polach aktywności: twórczości (tworzeniu), transgresji oraz całościowych doświadczeniach – zróżnicowanych jako osobowe (podmiotowe) i osobiste (indywidualne), ujętych w wymiarze biograficzno-narracyjnym.

Analizy empiryczne projektów badawczych zrealizowanych w latach 2015–2019 potwierdzają działanie specyficznego mechanizmu, który reguluje funkcjonowanie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a otoczeniem jej życia, które polega na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą za sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki (Wróblewska, 2019; 2020b). Kluczowe dla sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych są: umiejętność wychodzenia poza codzienną aktywność, elastyczność oraz (pro)aktywność ukierunkowana na zmiany. Potencjał podmiotowy i kompetencje stanowią istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych oraz nowych modelach budowania kariery (Wróblewska, 2018a; 2018b). Kompetencje twórcze – czyli podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne oraz aktywność ukierunkowana na zmiany w perspektywie indywidualizacji – ujęte zostały jako organizacja doświadczenia osobistego i społecznego oraz jego twórcza interpretacja (Wróblewska, 2015a). Z punktu widzenia realizowanych autorskich projektów empirycznych warto w tym miejscu podkreślić, iż mechanizmy twórczości i transgresji warunkują rozwój kompetencji twórczych. Kompetencja jako adaptacyjny potencjał podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, natomiast kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu – podatność działania jednostki na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji. Perspektywa podmiotowa i transgresyjna związana jest z umiejętnością wychodzenia poza codzienną aktywność, a także elastycznością i aktywnością ukierunkowaną na zmiany. Połączenie rozwojowego, podmiotowego i transgresyjnego potencjału pozwala dokonać charakterystyki kompetencji twórczych w indywidualnej perspektywie rozwoju. Wyznacznikami tej perspektywy są wewnętrzne modele doświadczenia, ich organizacja i twórcza interpretacja, jakość życia, pozytywne nastawienie i satysfakcja życiowa. Kompetencje twórcze ujmowane jako potencjał podmiotowy rozwijają się w procesie otwartym, nie tylko aktualnym, ale również wykraczającym poza „tu i teraz” – prospektywnym (por. Wróblewska 2015a, s. 69).

Rezultaty badań własnych dotyczące mechanizmów rozwoju podmiotowych zasobów twórczych i transgresyjnych³ pozwoliły na przyjęcie trzech zasadniczych strategii:

³ Zastosowane metody badań pozwoliły uzyskać rezultaty w zakresie następujących zmiennych: 1) postawy i zachowania twórcze ze skalami: (K) konformizm – (N) nonkonformizm zaliczone do sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz (H) zachowania heurystyczne – (A) zachowania algorytmiczne zaliczone do sfery poznawczej (kwestionariusz KANH); 2) diagnozowania i oceny przydatności do zadań wymagających przedsiębiorczości, innowacyjnych rozwiązań oraz tolerancji niepewności za pomocą skali do pomiaru transgresji. (Skala zawiera cztery czynniki. Pierwszy czynnik określono jako nastawienie do dominowania nad innymi oraz rozszerzania swoich praw i wpływów. Drugim czynnikiem jest innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań połączona z determinacją w osiąganiu celów. Za czynnik trzeci przyjęto motywację do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Czwartym czynnikiem jest odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych.); 3)

- strategii I – adaptacyjno-zachowawczej (przystosowawczej) – z przewagą postawy odtwórczej i zachowań ochronnych. Ujawniają się w niej cechy podmiotowe odtwórcze (konformizm), niski poziom zdolności do zachowań transgresyjnych i zachowawczych (ochronnych), niskie poczucie autonomii, brak zachowań proaktywnych, niski poziom otwartości na zmiany;
- strategii II – twórczo-transgresyjnej (proinnowacyjnej) – z przewagą postawy twórczej, zachowań transgresyjnych i proaktywności. Charakteryzują ją: aktywność sprawcza (nonkonformizm), zachowania transgresyjne, synergia motywacyjna, motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, orientacja na działanie, otwartość i odwaga oraz innowacyjność;
- strategii III – zintegrowanej – z elementami przystosowawczymi i proinnowacyjnymi. Łączy w sobie cechy postawy twórczej i odtwórczej, nonkonformizm i konformizm, zachowania transgresyjne, zachowania ochronne (zachowawcze) (Wróblewska, 2015a; 2018b).

U podstaw wszystkich wyróżnionych strategii ujawniania mechanizmów rozwoju podmiotowych zasobów twórczych i transgresyjnych znajduje się potrzeba twórcza – siła rozwojowa i dynamizm wszelkiej aktywności, w której realizuje się potencjalność człowieka (Maslow, 1982, 1990; Obuchowski, 1985; Popek, 2001). Rezultaty badań empirycznych potwierdziły współzależność cech twórczych wyrażonych w postawie twórczej z zachowaniami transgresyjnymi: nastawieniem na dominowanie nad innymi, motywacją do wzbogacania kompetencji, innowacyjnością w projektowaniu nowych rozwiązań i odwagą w podejmowaniu nowych zadań. Podmiotowe cechy twórcze wyrażone w postawie twórczej współwystępują z zachowaniami transgresyjnymi: motywacją (pro)twórczą w poszukiwaniu zmian, nonkonformizmem, orientacją na działanie i na przewyżczanie trudności, otwartością i odwagą w podejmowaniu nowych zadań, innowacyjnością i akceptacją nowości. Cechami podmiotowego nonkonformizmu najsilniej związanymi z zachowaniami transgresyjnymi były: dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie wartości „ja” (Wróblewska, 2015a; 2018a; 2018b). Konformizm osłabia zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność, orientację na przewyżczanie trudności. Zachowania transgresyjne, najsilniej związane z podmiotowymi cechami twórczymi (nonkonformizmem), to: dominacja nad innymi, tendencja do liderowania, tolerancja ryzyka, brak lęku przed trudnymi zadaniami, determinacja w osiaganiu celów, stałość motywacji w osiaganiu celów, motywacja do nabywania nowych umiejętności, tendencja do nabywania nowych kompetencji, generowanie i wdrażanie pomysłów (Wróblewska, 2015a; 2015b; 2015c). Proaktywność jest pozytywnie skorelowana z zachowaniami transgresyjnymi: nastawieniem na dominowanie nad innymi oraz rozszerzanie swoich praw i wpływów, tendencją do innowacyjnego podejścia do wdrażania nowych pomysłów i osiagania celów, motywacją do wzbogacania kompetencji, nabywania nowej wiedzy, umiejętności i doświadczenia oraz odwagą w podejmowaniu nowych, trudnych i ryzykownych zadań. Proaktywność jest także pozytywnie skorelowana z zachowaniami twórczymi: nonkonformizmem w sferze charakterologicznej i zachowaniami heurystycznymi w sferze poznawczej. Uzyskane korelaty mogą stanowić hipotetyczny wyznacznik osiągnięcia sukcesu zawodowego (Wróblewska, 2018a; 2018b).

zachowań proaktywnych (Pomiar proaktywności polega na szacowaniu zachowań proaktywnych w następujących czterech grupach: proaktywność ogólna – skala I, proaktywność poznawcza – skala II, proaktywność w budowaniu sieci wsparcia – skala III, proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia – skala IV).

Podsumowanie

Prezentowane opracowanie stanowi próbę uzasadnienia tezy o potrzebie realizacji posiadanych potencjalności, rozwijania zdolności i zaangażowania w aktywności jako najważniejszym dążeniu człowieka z punktu widzenia jego optymalnego funkcjonowania. Nabiera nowego znaczenia wobec wyzwań współczesności, które wiążą się z koniecznością adaptacji do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych, otwartością na zmiany, wieloaspektowością, różnorodnością, wielofunkcyjnością. Humanistyczny paradygmat twórczości tworzy przestrzeń do rozwoju kompetencji podmiotu, które sprzyjają samorealizacji. Zależne są one od motywacji i potrzeby posiadania kompetencji. Między potencjałem a jego realizacją odbywa się aktywność transgresyjna związana z potrzebą ujawniania i aktualizacji wewnętrznych potencjalności w aktywnym kontekście. Podobnie jak twórczość, perspektywa transgresyjna pozwala ujmować działania człowieka jako aktywność ukierunkowaną na zmiany. Człowiek staje się aktywnym sprawcą, który podlega wprawdzie oddziaływaniu świata, ale również świat tworzy (Kozielecki, 1999). Pozytywna perspektywa zasobów człowieka i jakości życia stanowi wartościowe poznawczo źródło odniesienia, co zostało ukazane w opracowanym autorskim modelu rozwoju twórczych kompetencji. Jego empiryczna weryfikacja dowodzi potrzeby wieloaspektowego ujmowania realizacji podmiotowego potencjału: od kontekstu adaptacyjnego i rozwojowego przez wyznaczniki twórcze i transgresyjne do kontekstu doświadczeniowo-biograficznego. Pozytywna perspektywa zasobów odnosi się do nurtu pedagogiki pozytywnego rozwoju (Wróblewska, 2021; 2022). Pozwala wpisać się w postulat rozwijania edukacji pozytywnej, nakierowanej na wspieranie zasobów twórczych człowieka, a także poznawania ich wyznaczników, na których można budować programy wychowania w klimacie protwórczości i prozdolności. Przyjęta perspektywa badawcza wyznacza pozytywny model twórczego rozwoju człowieka – gotowego do projektowania działań w obszarze samorozwoju i samorealizacji. Dotyczy ona również edukacji twórczej i edukacji do twórczości (tworzenia) promującej twórczość z perspektywy różnych rodzajów twórczej aktywności człowieka – jako zasobu rozwojowego, społecznego, edukacyjnego i ekonomicznego.

Bibliografia

- Bańka, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Print-B.
- Bańka, A. (2009). Tożsamość jednostki w obliczu wyboru: Między przystosowaniem a ucieczką od rzeczywistości. *Czasopismo Psychologiczne*, 15(2), 333–360.
- Bańka, A. (2015). Intencjonalne konstruowanie przyszłości i wyprzedzające realizowanie celów: walidacja Skali Proaktywności. *Czasopismo Psychologiczne*, 21(1), 97–115.
- Błachnio, A. (2011). *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Crant, J.M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462.
- Cybał-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybał-Michalska, A. (2014). Proaktywność w karierze jako narzędzie inwestycji i odnawialności kapitału kariery młodzieży akademickiej. *Rocznik Pedagogiczny*, 37, 93–108.
- Czapiński, J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frankl, V.E. (1998). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Frankl, V.E. (2010). *Wola sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gałdowa, A. (1990). Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej. *Przegląd Psychologiczny*, 33(1), 13–27.

- Gałdowa, A. (1992). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Hanson, R., Hanson, F. (2020). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Junik, W. (red). (2011). *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Kozielecki, J. (1999). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maslow, A.H. (1982). Postawa twórcza. *Nowiny Psychologiczne*, 8–9, 58–71.
- Maslow, A. H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa–Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”.
- Obuchowski K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Seligman, M.E.P. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 235–254). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M.E.P. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a rzeczywistość naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Straś-Romanowska, M. (2016). Podmiot osobowy w świecie współczesnym. *Psychologia Rozwojowa*, 21(2), 15–25.
- Szmidt, K.J. (2008). Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 101–118). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt, K.J. (2013). Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 14–28). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Walesa, Cz. (2014). Psychologiczne wyznaczniki poziomu rozwoju ludzkiego życia. *Horyzonty Psychologii*, IV, 147–153.
- Włoch, R., Śledziewska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* Warszawa: DELab UW.
- Wróblewska, M. (2015a). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wróblewska, M. (2015b). Creativity in Management – Correlates Symptoms as Determinants of Success. *Ekonomia i Zarządzanie*, 7(4), 30–38.
- Wróblewska, M. (2015c). Podmiotowe kompetencje twórcze i transgresja w perspektywie inwestycyjnej i zarządzania. *Ekonomia i Środowisko*, 1(52), 160–168.
- Wróblewska, M. (2018a). Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych. W: M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (s. 8–30). Suwałki: IBUK Libra.
- Wróblewska, M. (2018b). Proaktywność w rozwoju zawodowym i karierze bez granic. W: M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (s. 46–63). Suwałki: IBUK Libra.

- Wróblewska, M. (2019). Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym. W: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcendencji?* (s. 155–177). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wróblewska, H.M. (2020a). Granice i transgresje (w) edukacji? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 3(39), 203–215. [DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.3.203-215>]
- Wróblewska, H.M. (2020b). Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji. *Chowanna*, 5(22), 90–105.
- Wróblewska, H.M. (2021). Między brakiem a potencjałem. Pedagogika pozytywnych zasobów. *Forum Pedagogiczne*, 2, 197–210.
- Wróblewska, H.M. (2022). Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów. *Podstawy Edukacji*, 15, 133–146. [DOI: <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.10>]

Fenomenografia jako klucz do świata dziecięcych koncepcji umysłu i poznania

DOROTA ZDYBEL*

Akademia Ignatianum w Krakowie

Fenomenografia to strategia badawcza opracowana w latach 70. na Uniwersytecie w Göteborgu przez zespół badaczy pod kierunkiem Ference'a Martona. Niniejsza praca jest studium empirycznym poświęconym wyłonieniu i opisaniu różnych sposobów doświadczania przez ludzi zjawisk (fenomenów) ze świata zewnętrznego, zwłaszcza zjawisk edukacyjnych. Jej główny cel polega na ukazaniu przydatności perspektywy fenomenograficznej w badaniach dziecięcych doświadczeń metapoznawczych rozumianych jako zespół sądów, przekonań i ocen wyniesiony z sytuacji uczenia się. Na przykładzie wybranych obszarów doświadczeń metapoznawczych (takich jak dziecięce konceptualizacje umysłu) przedstawione zostaną: zasady planowania wywiadu z dziećmi, możliwości wykorzystania rysunku jako specyficznej formy wypowiedzi dziecięcej, a także trudności i wątpliwości pojawiające się w procesie analizy i kodowania zebranych danych empirycznych. Omówiona zostanie także rola wiedzy niejawnej, intuicyjnej, nienazwanej jako ważnego obszaru doświadczeń metapoznawczych, które podczas spotkania i rozmowy z badaczem mają szansę na skrytalizowanie i przeniesienie w obszar świadomej refleksji dziecka. Tekst adresowany jest szczególnie do naukowców zainteresowanych badaniem sposobów, w jaki dzieci postrzegają i konceptualizują świat mentalny.

SŁOWA KLUCZOWE: fenomenografia, dziecięce koncepcje umysłu, metapoznanie, doświadczenia metapoznawcze, badania jakościowe.

Phenomenography as a Key to the World of Children's Concepts of Mind and Cognition

Phenomenography is a research strategy developed in the 1970s at the University of Gothenburg by a team of researchers led by Ference Marton. It is an empirical study devoted to the selection and description of various ways of experiencing phenomena from the outside world, especially educational phenomena. The main purpose of this text is to show the usefulness of the phenomenographic perspective in the study of children's metacognitive experiences understood as a set of judgments, beliefs and assessments derived from the learning situation. On the example of selected areas of metacognitive experiences (such as children's conceptualizations of the mind), the following will be presented: the principles of planning an interview with children, the possibility of using a drawing as a specific form of children's expression, as well as difficulties and doubts appearing in the process of analyzing and coding the collected empirical data. The role of implicit, intuitive knowledge as an important area of metacognitive experiences, which, during a conversation with the researcher, has a chance of being crystallized and transferred to the area of conscious reflection of a child will also be discussed. The text is aimed especially at those researchers who are interested in studying the ways in which children perceive and conceptualize their own mental world.

KEYWORDS: phenomenography, children's conceptions of mind, metacognition, metacognitive experiences, qualitative research.

Wprowadzenie, czyli o założeniach epistemologicznych fenomenografii

Fenomenografia to studium empiryczne, którego celem jest wyodrębnienie i opisanie ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów doświadczania, konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania zjawisk oraz aspektów otaczającej człowieka rzeczywistości (Kubinowski, 2010; Marton i Booth, 1997, Richardson, 1999). Co ciekawe, pomimo wyjątkowych, odróżniających ją od innych strategii badawczych założeń metodologicznych fenomenografia nie jest definiowana w podręcznikach jako metoda w ścisłym tego słowa znaczeniu: „jest to raczej droga – podejście – do identyfikowania, formułowania i zmagania się z pewnym rodzajem problemów badawczych, specjalizacja skoncentrowana szczególnie na problemach związanych z uczeniem się i rozumieniem w warunkach edukacyjnych” (Marton i Booth, 1997, loc. 2672). Tym, co czyni fenomenografię szczególnie użyteczną w badaniach edukacyjnych są oferowane przez nią możliwości wejrzenia ze zrozumieniem w zjawiska i procesy mentalne niedostępne bezpośredniej obserwacji, a kluczowe dla przebiegu procesu uczenia się.

Fenomenografia bywa często łączona z fenomenologią, czasami wręcz uważana za jej praktyczną egzemplifikację i zastosowanie (Szkudlarek, 1997; por. Richardson, 1999). Wydaje się jednak, że można ją uznać co najwyżej za daleką krewną fenomenologii (Szkudlarek, 1997), ponieważ jej główne założenia epistemologiczne zostały sformułowane *ex post*, a nie wyprowadzone w sposób teoretyczny z fenomenologii. Wspólnym mianownikiem jest tu przede wszystkim uznanie za przedmiot badań ludzkiej świadomości i obecnych w jej ramach form czy sposobów doświadczania świata przez podmiot, tzw. perspektywa drugiego rzędu – w odróżnieniu od perspektywy pierwszego rzędu, której celem jest bezpośredni opis rzeczywistości (Marton i Booth, 1997). Niemniej jednak te dwa metodologie raczej więcej dzieli niż łączy (Marton, 1981).

Po pierwsze, fenomenografowie nie dokonują rozdziału między podmiotem doświadczającym a doświadczaną rzeczywistością. Jednostką opisu jest w fenomenografii sposób doświadczania czegoś definiowany jako wewnętrzna relacja między doświadczającym (czyli podmiotem) a doświadczanym (czyli obiektem/fenomenem). Te dwa byty uznaje się za konstytuujące się nawzajem.

Po drugie, podczas gdy fenomenolodzy poszukują esencji doświadczenia – wspólnych intersubiektywnych znaczeń jakiegoś zjawiska obecnych w doświadczeniu różnych ludzi – fenomenografia stara się raczej odkryć różnice w sposobach doświadczania danego zjawiska. Jak podkreśla Ference Marton, fenomenografii towarzyszy założenie, że każdy fenomen/zjawisko/aspekt rzeczywistości może być doświadczany (lub konceptualizowany) na ograniczoną liczbę jakościowo różnych sposobów. To właśnie wyłonienie i opisanie obszarów istniejących „pomiędzy tym, co wspólne, a tym co szczególne” (Marton, 1981, s. 181) – poziomów czy trybów doświadczenia, tonacji i odcieni w sposobach myślenia o rzeczywistości – jest celem fenomenografów. Co więcej, wyłonione w opisie różnice nie są tu postrzegane jako różne interpretacje tej samej (bo obiektywnie istniejącej) rzeczywistości, ale raczej jako „różne interpretacje różnych rzeczywistości” (Marton, 1981, s. 180). Bowiemy sposób, w jaki postrzegamy i konceptualizujemy rzeczywistość zwrotnie kształtuje świat znaczeń, w którym się poruszamy – człowiek jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą kreuje:

Z naszej niedualistycznej ontologicznej perspektywy, nie istnieją dwa różne światy, z jednej strony realny, obiektywny, a z drugiej subiektywny świat umysłowych reprezentacji. Jest tylko jeden świat, realnie istniejący świat to ten doświadczany i rozumiany przez ludzi na różne sposoby, to świat obiektywny i subiektywny zarazem (Marton i Booth, 1998, s. 357).

Tym, co czyni metodologię fenomenografii szczególnie atrakcyjną w badaniach edukacyjnych, jest fakt, że nie rysuje ona linii demarkacyjnej między tym, co w ludzkim doświadczeniu jawne, zwerbalizowane a tym, co obecne w sposób niejawny (między poznaniem przedrefleksyjnym a myśleniem koncepcyjnym, pojęciowym) – „struktura i znaczenie doświadczanego fenomenu mogą zostać odnalezione przez badacza zarówno w jednym, jak i drugim. Istotne jest bowiem nie to, jaki świat jest, ale to, jaki świat jawi nam się w bezpośrednim doświadczeniu” (Jurgiel, 2009, s. 99). Ma to szczególnie istotne znaczenie w przypadku badania doświadczeń małych dzieci, których kompetencje językowe nie są jeszcze wystarczająco ukształtowane, by uchwycić i wyrazić w formie językowej wszystkie subtelne odcienie tego, co przeżywają, w jaki sposób interpretują swoje doświadczenia. Tu z pomocą przychodzi fenomenografia, która przedkłada *cognosco ergo sum* („doświadczam, więc jestem”) nad Kartezjańskie *cogito ergo sum* („myślę, więc jestem”), dopuszczając do głosu „przedrefleksyjny poziom świadomości” (Richardson, 1999, s. 60). Jednocześnie jednak, jak wielokrotnie podkreśla Marton, doświadczenie nie jest bytem psychologicznym w jakiś sposób rezydującym w umyśle jednostki, jest raczej bytem kulturowym – „praktyką dyskursywną” (Richardson, 1999, s. 72). Jest konstruowane, interpretowane przez podmiot w toku rozmowy z badaczem. „Opis doświadczenia ludzkiego, czy też raczej sposobów doświadczania czegoś, różni się całkowicie od opisu reprezentacji umysłowej, pamięci krótko- czy długotrwałej, procesu przypominania sobie (odzyskiwania czegoś z pamięci) i całej reszty aparatu poznawczego kognitywistyki” (Marton i Booth, 1997, loc. 2017). Wynika to przede wszystkim ze sposobu, w jaki fenomenografowie pojmują istnienie zjawisk doświadczanych w świadomości człowieka, czyli anatomię ludzkiej świadomości: „Chociaż jesteśmy świadomi niezliczonych rzeczy jednocześnie, byłoby błędem przypuszczać, że jesteśmy świadomi wszystkiego w taki sam sposób” (Marton i Booth, 1998, s. 538–539). Nasza świadomość ma wewnątrznie zróżnicowaną strukturę:

niektóre rzeczy wysuwają się do przodu – te są ukształtowane i stematyzowane – podczas gdy inne rezydują z tyłu, w tle – milczące i niestematyzowane. Nie chodzi jednak o to, że istnieją dwie różne kategorie świadomości – figura i tło, elementy stematyzowane i niestematyzowane, jawne i ukryte. Chodzi raczej o to, że istnieją różne poziomy czy stopnie skryzalizowania, stematyzowania czy jawności istnienia zjawisk w naszej świadomości (Marton i Booth, 1998, s. 538–539).

W ten sposób badania fenomenograficzne nie tylko pozwalają dotrzeć do obszarów wiedzy niejawnej, milczącej, ukrytej w doświadczeniu człowieka, ale też same w sobie stają się okazją do przeniesienia elementów niejawnych w obszar świadomej refleksji, przesunięcia ich z tła (czy nawet krawędzi świadomości) na pierwszy plan.

Ponieważ opis teoretycznych założeń fenomenografii jest dostępny w literaturze metodologicznej, niniejszy tekst koncentrować się będzie na prezentacji przykładu praktycznego zastosowania tego podejścia w badaniach pedagogicznych, ze wskazaniem towarzyszących mu wymogów rzetelności metodologicznej. Dla zachowania przejrzystości wywodu przyjęto porządek prezentacji odpowiadający etapom planowania i prowadzenia badań.

Cele i problemy badawcze, czyli o przydatności fenomenografii w badaniach nad doświadczeniami metapoznawczymi dzieci

W prezentowanym projekcie celem było opisanie doświadczeń metapoznawczych dzieci z syndromem ADHD. Ponieważ istota i przejawy tego syndromu są wyczerpująco opisane

w literaturze, nie ma potrzeby powielania tutaj informacji o nich. Wystarczy wspomnieć, że w obrazie klinicznym ADHD na plan pierwszy wysuwają się trzy grupy objawów: (1) zaburzenia uwagi, (2) nadrucliwość oraz (3) impulsywność traktowane według klasyfikacji DSM-IV jako główne cechy definicyjne tego zaburzenia (Olbromska i Putko, 2014). W codziennym, szkolnym funkcjonowaniu dzieci z syndromem ADHD zauważalne są także inne objawy, m.in.: uogólnione trudności w uczeniu się, nawiązywaniu relacji społecznych z rówieśnikami (Berenguer i in., 2017; Kajka i Kulik, 2021; Poissant i in., 2000), niskie poczucie własnej wartości, deficyty w pamięci krótkotrwałej i samoregulacji zachowania, niezdolność do planowania własnych działań, trudności z powstrzymaniem się od negatywnych reakcji itp. Niewiele jest jednak badań dotyczących tego, w jaki sposób dzieci te rozumieją pracę własnego umysłu, jak interpretują trudności, które napotykają w procesie uczenia się. Ten obszar doświadczeń dziecięcych rzadko pojawia się w badaniach pedagogicznych nie tylko dlatego, że potencjał edukacyjny dzieci z syndromem ADHD bywa niedoceniany, ale też ze względu na fakt, że trudno znaleźć odpowiednio precyzyjne narzędzia wglądu i analizy. Na potrzeby badań sformułowano dwa główne problemy badawcze:

- 1) W jaki sposób dzieci z syndromem ADHD postrzegają (konceptualizują) działanie własnego umysłu?
- 2) Jaki procesy i aktywności poznawcze potrafią wyodrębnić i opisać?

Fenomenografia nie tylko zwalnia badacza z konieczności formułowania hipotez badawczych, ale wręcz podkreśla potrzebę powstrzymania się od formułowania przedzałożeń, które mogą zaburzyć proces interpretacji zebranych danych. Wskazana jest tu postawa *epoche* – swoistego „wzięcia w nawias” własnej wiedzy, nienakładania na wypowiedzi respondentów siatki własnych przekonań i przeświadczeń na temat sposobu funkcjonowania badanej rzeczywistości. Na każdym etapie postępowania badacz musi umieć zrobić krok w tył, świadomie odciąć się od własnego doświadczenia i spojrzeć na zjawisko oczami badanych, przyjmując perspektywę drugiego rzędu (Marton i Booth, 1997, loc. 2907).

Etap gromadzenia danych, czyli o wywiadzie fenomenograficznym

Główną metodą pozyskiwania danych empirycznych w fenomenografii jest wywiad semi-strukturywany oparty na niewielkiej liczbie pytań otwartych, choć przedmiotem analizy mogą być także inne dane – właściwie wszystko, co stanowi tekst: wypowiedź ustna lub pisemna, językowa lub ikoniczna na wybrany przez badacza temat. W prezentowanych badaniach, z uwagi na wiek respondentów, zdecydowano się na wykorzystanie wywiadu opartego na rysunku. Dzieci poproszono, by wyobraziły sobie, że ich umysł to niezwykła maszyna, narysowały taką maszynę i wyjaśniły, jak ona działa, kiedy uczą się czegoś nowego lub rozwiązują jakiś szczególnie trudny problem. Po wykonaniu rysunku przeprowadzono indywidualne rozmowy z dziećmi z wykorzystaniem następującego schematu (traktowanego jednak elastycznie, z założeniem podążania za dzieckiem, dostosowywania się do jego toku myślenia):

- 1) Co to jest umysł? Jak wyjaśniłbyś to młodszemu koledze?
- 2) Pokaż mi swój rysunek. Jak narysowałeś/narysowałaś swój umysł? Jak on jest skonstruowany?
- 3) Jak działa Twój umysł, kiedy rozwiązujesz jakiś szczególnie trudny problem?

Rysunek stanowił tu formę przygotowania, świadomej refleksji nad tematem, ale też interesiotycznego przekładu – dostarczenia pozajęzykowych środków wyrazu dla trudnych, bo niedostępnych bezpośredniej obserwacji, zjawisk ze świata mentalnego. W konstrukcji zadania

świadomie wykorzystano metaforę. Stanowi ona bowiem ważne narzędzie poznawcze – specyficzny sposób kodowania informacji o świecie czy charakterystyczny typ reprezentacji rzeczywistości. Z punktu widzenia psychologii poznawczej wypowiedź metaforyczna może pełnić dwojaką funkcję (Nęcka, 1998). Po pierwsze, ułatwia zrozumienie trudnych, złożonych treści, upraszczając je, a zarazem podkreślając i uwypuklając jakieś ważne, choć ukryte i nieoczywiste aspekty. Po drugie, stymuluje proces twórczy, dostarczając nietypowych skojarzeń, poszerzając zakres analizowanych i przetwarzanych treści. Pierwsza z tych funkcji wydaje się szczególnie istotna dla prezentowanych tu badań. Dzięki metaforom możliwe jest mówienie o zjawiskach złożonych i trudnych za pomocą terminów i kategorii prostszych, należących do innej dziedziny, bliższej nam lub lepiej znanej z codziennego doświadczenia. Można powiedzieć, że metafora jest specyficznym ludzkim narzędziem do częściowego zrozumienia lub choćby „oswojenia” tego, co nie może być zrozumiane i wyjaśnione całkowicie, m.in. zjawisk abstrakcyjnych, doznań emocjonalnych czy estetycznych, rozterek moralnych itp. (szerzej: Lakoff i Johnson, 1988). W prezentowanych badaniach posłużono się metaforą po to, by ułatwić dzieciom wyrażenie ukrytych pokładów wiedzy osobistej – mówienie o złożonym temacie za pomocą prostych terminów.

Grupę badawczą stanowiło 20 dzieci ośmioletnich (w tym: 15 chłopców i 5 dziewczynek; 15 dzieci z diagnozą ADHD oraz 5 wskazanych przez nauczycieli jako skierowanych do diagnozy). Badania przeprowadzono na terenie trzech dużych szkół w jednym z miast południowej Polski. W związku z udziałem dzieci w badaniach przyjęto restrykcyjną, dwuetapową procedurę zachowania wymagań etycznych: najpierw poproszono o pisemną zgodę rodziców na udział dzieci w badaniach, a następnie – już po wykonaniu rysunków – o zgodę na wykorzystanie prac proszono dzieci. Udział w badaniach miał charakter całkowicie dobrowolny. Siedmioro dzieci skorzystało z prawa odmowy. Co ciekawe, dzieci z chęcią podejmowały się zarówno wykonania, jak i objaśnienia swojego rysunku. Wycofanie zgody następowało na ostatnim etapie – dzieci wyraźnie wyrażały przy tym chęć zatrzymania rysunku dla siebie lub pokazania mamie. Z uwagi na trudności w pozyskaniu materiału badawczego wywiady przeprowadziły doświadczone nauczycielki, znane dzieciom z bezpośrednich codziennych kontaktów (wychowawczyni grup uprzednio przeszkolone przez autorkę tekstu).

Procedury analizy i kodowania danych, czyli o istocie koncepcji

Podstawową jednostką opisu w badaniach fenomenograficznych jest koncepcja, określana także jako sposób konceptualizacji, doświadczania zjawisk, postrzegania, rozumienia, interpretacji itp. Co ciekawe terminy, takie jak: „rozumienie”, „postrzeganie”, „interpretacja” czy „konceptualizacja” są przez fenomenografów używane zamiennie, choć ze świadomością różnic istniejących między nimi. Jak podkreśla Marton, „żaden z tych terminów nie oddaje w pełni istoty zjawiska, jednak każdy z nich zwraca uwagę na jakiś ważny aspekt doświadczenia” (Marton i Pong, 2005, s. 336). Żeby zdefiniować istotę koncepcji, najlepiej odwołać się do wewnętrznej struktury świadomości, czyli tego, w jaki sposób są w niej obecne różne elementy/wymiary doświadczanego fenomenu:

Nie wszystkie ważne aspekty danego fenomenu lub sytuacji, w której jest on zanurzony, są wyodrębniane jednocześnie i ogniskują na sobie uwagę podmiotu. Niektóre z nich są abstrahowane i izolowane. Zamiast stać się obiektem świadomości jednocześnie, mogą być wydzielane i doświadczane kolejno, jeden po drugim, w określonej sekwencji czy porządku. Prowadzi to do wniosku,

że niektóre sposoby doświadczania określonego fenomenu są bardziej złożone lub pełniejsze od innych (Marton i Booth, 1997, loc. 2690).

Innymi słowy, koncepcja to unikalny wzór aspektów danego fenomenu wyodrębnianych z kontekstu i jednocześnie obecnych w centrum świadomości, a bardziej złożone czy pełniejsze sposoby doświadczania danego fenomenu wynikają z jednoczesnej świadomości większej liczby różnych elementów czy aspektów zjawiska (Marton i Booth, 1997, loc. 2690). Strukturę tak rozumianej koncepcji tworzą dwa powiązane ze sobą aspekty (Marton i Pong, 2005, s. 366): (1) referencyjny, który wskazuje na globalne znaczenie konceptualizowanego obiektu oraz (2) strukturalny, stanowiący złożoną kombinację cech – wyróżników, wokół których koncentruje się opis. Cecha (właściwość) obiektu jest sposobem, w jaki obiekt ten wydaje się odróżniać od innych. Kontrast pełni bardzo ważną rolę w percepcji: to, w jaki sposób doświadczamy określonej cechy danego obiektu czy zjawiska jest funkcją tego, do czego go/je porównujemy. Taka struktura znajduje odzwierciedlenie również w procedurze kodowania i interpretacji danych, która w przypadku fenomenografii jest o tyle szczególna, że ma charakter globalny, tj. analizie podlega tu całość materiału badawczego, a nie poszczególne jego części (wypowiedź jako całość, a nie odpowiedzi na poszczególne pytania). Procedura badawcza obejmuje zatem następujące kroki (Jurgiel, 2009, s. 143–144):

- 1) wielokrotne czytanie transkrypcji wywiadów;
- 2) kondensację – wyłonienie fragmentów wypowiedzi, które dotyczą opisywanego zjawiska;
- 3) porównywanie wyłonionych fragmentów wypowiedzi tak, by sprecyzować, jaki fenomen badani wnieśli do rozmowy – czyli co mówią/czego nie mówią (aspekt referencyjny koncepcji);
- 4) grupowanie odpowiedzi na podstawie podobieństw i różnic – ustalanie kryterium (istoty) pojawiających się podobieństw i różnic (czyli rozpoznanie, w jaki sposób badani mówią o danym wymiarze fenomenu – aspekt strukturalny koncepcji);
- 5) nazywanie kategorii w taki sposób, by nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska i różnym sposobom jego konceptualizacji;
- 6) odniesienie wyłonionych kategorii opisu do teorii/metaperspektyw dotyczących analizowanego zjawiska.

Badania jakościowe wymagają zastosowania rygorystycznych procedur postępowania, dzięki którym rezultaty mają odpowiedni poziom trafności i wiarygodności. Wiarygodność przedstawionych wyników została zapewniona przez zastosowanie metody sędziów kompetentnych (Denzin i Lincoln, 2000). Dwóch niezależnych badaczy wzięło udział w procesie analizy i kodowania 10 wywiadów. Ich zadaniem było wyłonienie kategorii opisu i wskazanie cytatów ilustrujących każdą kategorię. Następnie kategorie zostały porównane i przedyskutowane w celu osiągnięcia obustronnego zrozumienia. W rezultacie powstał system kodowania uwzględniający różne aspekty dziecięcych koncepcji umysłu (tab. 1).

Tab. 1.

System kodowania – aspekty koncepcji umysłu wyłonione z odpowiedzi dzieci

Referencyjny aspekt koncepcji Wyłonione tematy (O czym mówią badani?)	Strukturalny aspekt koncepcji Wyłonione cechy koncepcji i ich zróżnicowanie (W jaki sposób mówią o danym temacie?)
Funkcje umysłu	1) Dziedziny: poznawcza, emocjonalna, sensoryczna, moralna etc. 2) Operacje mentalne rozpoznane (nazwane) przez dzieci, np. zapamiętywanie, rozumienie, wyobrażanie sobie itp.
Poczucie sprawczości	Poczucie własnej kontroli nad działaniem umysłu vs. brak poczucia kontroli
Dynamika poznania	1) Umysł statyczny vs. dynamiczny 2) Ciągłość pracy (umysł działa zawsze vs. włącza się/wyłącza w razie potrzeby) 3) Reakcja na trudny problem – umysł zwalnia/zatrzymuje się vs. przyspiesza

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że analizie poddawano wyłącznie wypowiedzi ustne dzieci – rysunki nie podlegały kodowaniu z uwagi na towarzyszące temu procesowi wątpliwości i brak jednoznaczności. Niemożliwe okazało się kodowanie rysunków element po elemencie – próby zastosowania takiej strategii zakończyły się stwierdzeniem, iż ten sam element narysowany przez kilka osób może być różnie nazywany i interpretowanych w kontekście całości obrazu. Nie udało się znaleźć skutecznej, trafnej i wystarczająco precyzyjnej strategii kodowania wypowiedzi rysunkowych dzieci.

Prezentacja wyników, czyli o konstruowaniu przestrzeni wyników

Rezultatem analizy fenomenograficznej jest swoista mapa różnych sposobów rozumienia czy koncepcji znaczeń nadawanych danemu zjawisku – tworzą one tzw. przestrzeń wyników. Proces kreślenia mapy takiej przestrzeni „obejmuje etap interpretacji, związany z ewaluatywną hierarchizacją” (Męczkowska, 2003, s. 82), czyli porządkowaniem wyłonionych koncepcji od najmniej do najbardziej złożonych, uszczegółowionych (co niekoniecznie stanowi odzwierciedlenie tendencji rozwojowej). Warto podkreślić, iż wskazane w analizie koncepcje nie są rozłączne – raczej mają charakter komplementarny (dopełniają się nawzajem, a niekiedy częściowo nakładają na siebie). Nie można ich także przypisać do konkretnej osoby – w poszczególnych wypowiedziach obecne mogą być elementy kilku różnych koncepcji, co jest sygnałem rosnącego uświadamiania sobie większej liczby cech danego zjawiska (czyli dowodem pewnej dynamiki, ruchu znaczeń w wyniku rozwoju i reinterpretacji własnych doświadczeń bądź ich przesuwania się z krawędzi do centrum świadomości). Warto podkreślić, iż badaniom fenomenograficznym towarzyszy założenie o „kolektywnym charakterze podmiotowych koncepcji zjawisk” (Męczkowska, 2003, s. 76). Mapa wyłonionych koncepcji znaczeń jest wyrazem działania kolektywnego umysłu, czyli swoistego ponadindywidualnego, intersubiektywnego systemu form myślenia, stanowiącego ważną część dziedzictwa kulturowego upowszechnionego w danym kontekście społecznym (Marton, 1981, s. 197–198).

Poniżej przedstawiono mapę wyodrębnionych w badaniach koncepcji umysłu (tab. 2). Z uwagi na wymogi objętościowe artykułu niemożliwe jest zaprezentowanie tu pełnych

wyników badań¹. Omówione zostaną tylko dwie koncepcje (najprostsza i najbardziej złożona), głównie po to, by zilustrować zasady prezentacji wyników badań fenomenograficznych. Podobnie jak w większości badań jakościowych prezentacja wyników opiera się na cytowaniu, a dokładniej na omawianiu poszczególnych aspektów wyłonionych koncepcji bogato ilustrowanych wypowiedziami badanych osób.

Tab. 2.

Przegląd wyodrębnionych koncepcji umysłu

Koncepcja umysłu	Wyróżniki
Umysł – „niepokromiona tajemnica”	<ul style="list-style-type: none"> ■ brak poczucia sprawczości ■ brak świadomości istnienia różnych procesów mentalnych i umiejętności odróżniania ich ■ silne odczucie napięcia, szumu w głowie, wysiłku skutkującego bólem głowy – negatywne reakcje fizjologiczne związane z myśleniem
Umysł – karta pamięci	<ul style="list-style-type: none"> ■ brak poczucia kontroli nad własnym umysłem ■ główny proces mentalny – pamięć (zapamiętywanie i odtwarzanie czegoś z pamięci); brak selektywności i automatyzm działania pamięci – pamięć automatycznie zapisuje wszystko, co nam się przydarza ■ świadomość potrzeby uporządkowania pamięci przy jednoczesnym braku koncepcji wiedzy (umysł „wie” to, co zapamiętał) ■ świadomość danych wejścia w zbieraniu informacji (roli zmysłów)
Umysł – centrum przetwarzania informacji	<ul style="list-style-type: none"> ■ brak poczucia kontroli nad własnym umysłem ■ świadomość, że między danymi wejścia i wyjścia musi istnieć jakiś proces przetwarzania informacji ■ świadomość roli, jaką odgrywa zrozumienie w zapamiętywaniu informacji
Umysł – „panel sterowania”	<ul style="list-style-type: none"> ■ brak poczucia kontroli nad własnym umysłem ■ podkreślanie powiązań między umysłem a resztą ciała człowieka (umysł steruje nie tylko myśleniem, ale też ruchem, zmysłami itp.) ■ świadomość istnienia różnych procesów mentalnych zaangażowanych w myślenie – pamięci, wyobraźni, twórczości ■ interpretowanie myślenia jako złożonego, wieloaspektowego procesu angażującego różne operacje („tryby myślenia”) ■ koncentracja wyłącznie na intelektualnych aspektach umysłu (brak emocji)

Źródło: opracowanie własne.

Umysł – „niepokromiona tajemnica”

Najmniej zaawansowane rozwojowo okazały się koncepcje przedstawiające umysł jako coś tajemniczego, wpływającego na zachowanie człowieka, ale zarazem nie poddającego się kontroli. Umysł w takim ujęciu wyróżniają trzy zasadnicze cechy:

- wyraźne powiązanie z mózgiem (umysł albo mieści się w mózgu, albo jest z nim w jakiś nieznan sposób sprzężony, przy czym sygnały tego sprzężenia wyraźne były zarówno w rysunkach, jak i wypowiedziach dziecięcych, np. rys. 1);

¹ Zostaną one opublikowane w artykule Doroty Zdybel (2022): „ADHD as a Window into Children’s Metacognitive Experiences – Phenomenographic Research” (tekst złożony do druku).

- brak umiejętności wyodrębnienia i nazwania procesów umysłowych składających się na myślenie czy uczenie się (dzieci ogólnikowo stwierdzają, że umysł „to takie coś, co człowiekowi pomaga myśleć, rozwiązać jakieś zadanie lub problem”, umysł „działa”, „pracuje, „pomaga się uczyć”);
- dziecięcym opisom umysłu towarzyszy silne uczucie napięcia wewnętrznego, jakiegoś ruchu, szumu, wirowania (np. „Umysł to takie fale, wieje jakby w głowie, pomaga nam zawsze w potrzebie, zawsze w głowie nam szumi, co mamy zrobić. Umysł zawsze wie, co ma robić i zawsze nic mi nie mówi, tylko robi to. A później to robi i powie. Umysł cały czas działa inaczej. Na przykład dzisiaj był bardzo dobry dzień i bardzo grzecznie się zachowuję. Wczoraj było całkiem inaczej, bo był całkiem inny dzień...”).

Przytoczona powyżej wypowiedź dobrze ilustruje podstawowy wyróżnik koncepcji umysłu jako tajemnicy – poczucie braku kontroli nad własnym umysłem. Wydaje się, że to raczej umysł dominuje nad dzieckiem, przejmuje kontrolę, podejmuje decyzje niezależnie od woli, a nawet świadomości posiadacza (np. „Umysł to takie coś, co robotowi lub człowiekowi pomaga myśleć, rozwiązywać jakieś zadanie czy problem, pomaga w wielu rzeczach. Na przykład jak zobaczy nową osobę to myśli tak: Co tu zrobić? Czy ta osoba jest zła, czy nie? I może czytać w myślach, żeby wiedzieć, czy to niebezpieczeństwo lub czego się obawiać. Nie wiadomo, jak to może działać. Nikt nie wie, ale on (umysł) wie, co ma robić, czyta w myślach”). Poczucie braku kontroli nad pracą własnego umysłu sprawia, że dzieci nie czują się odpowiedzialne za własne działania – dostrzegają w nich zmienność (umysł raz działa lepiej, a raz gorzej, czasem pomaga rozwiązać jakieś zadanie, a czasem nie), ale co jest źródłem tej zmienności i co się dzieje, gdy próbujemy się czegoś nauczyć, nie potrafią wyjaśnić (rys. 1).



Rys. 1. Przykład koncepcji umysłu jako tajemnicy

Źródło: archiwum własne.

Umysł jako „panel sterowania”

Najbardziej złożoną koncepcją okazała się ta dotycząca umysłu rozumianego jako panel sterowania ciałem człowieka. Jej wyróżnikiem jest z jednej strony wysoki poziom złożoności (wyrażony m.in. liczbą nazywanych przez dzieci procesów mentalnych), z drugiej zaś – rosnące poczucie braku kontroli nad działaniem własnego umysłu. Dzieci wyrażają przekonanie, iż umysł rządzi człowiekiem, kontroluje wszystko, co dzieje się w ludzkim ciele, np.:

- „Umysł to coś takiego, co steruje nami, naszymi nogami, rękami, oczami, buzią. Dzięki niemu możemy chodzić, biegać i inne rzeczy”;
- „Umysł to taka część ciała, która wysyła sygnały do poszczególnych części ciała. Komputer tak jakby. Monitor, panel sterowania, kable i ciec. To się do czegoś podpinają i wszystko działa. Problem pojawia się na monitorze, te kable podłączają się do poszczególnych części, no i zapobiegają temu problemowi. A jak się pojawi, to trzeba wykonać te ruchy, które... mózg wysyła. Mózg wysyła jakieś sygnały i trzeba je wykonywać. Panel sterowania to główna część, która odpowiada za wszystko, za ruchy, za mowę, za twórczość”.

Cechą charakterystyczną tej koncepcji jest podkreślanie powiązań między umysłem a różnymi częściami ciała zapewniających możliwość przesyłania impulsów (czyli wydawania poleceń). Co ciekawe, powiązania te nie są jednokierunkowe, ale raczej tworzą złożoną, wielopoziomą sieć nieco przypominającą sieć neuronalną z zaznaczonymi różnymi „ośrodkami”, „centrami” lub trybami pracy. Poniżej przedstawiono rysunek będący egzemplifikacją takiego przekonania (rys. 2). Autor pracy wyjaśnia: „Umysł to coś takiego, co mamy w głowie i dzięki temu możemy myśleć, rozumieć, dotykać i czuć. Jest jak twardy dysk – tu jest część główna i dzięki niej wszystko pracuje. Te żółte kropki to wiadomości, które cały czas się ruszają i wszędzie podróżują. Te niebieskie to takie rury, gdzie wiadomości się przesyłają. Niebieskie kropki to też jakby mózg, tylko taki maluteńki, maluteńki. Zajmują się sterowaniem. Białe miejsca to różne miejsca do różnych rodzajów myślenia. Jak jest jakiś trudny problem, to wiadomości są tak szybkie, że nie ma niebieskich linii, tylko są aż żółte. Czasami umysł się trochę rozprasza, ale jak jest trudny problem, to jest skupiony strasznie na tym problemie i wszystkie wyjścia próbuje”.



Rys. 2. Umysł jako „twardy dysk”, który zarządza sam sobą

Źródło: archiwum własne.

Najbardziej wyrazistą wersję połączeń nerwowych między mózgiem a resztą ciała człowieka przedstawił autor rys. 3, który najpierw narysował tylko kształt głowy, połączony z okiem, podkreślając jego rolę w zbieraniu informacji z otoczenia. Potem jednak, po chwili zastanowienia, odwrócił kartkę i na drugiej stronie narysował całą postać człowieka z silnie zaznaczonymi na czerwono liniami (stanowiącymi coś na kształt skrzyżowania nerwów z krwioobiegami). Objasniając rysunek, stwierdził: „To jest umysł człowieka. Tu są linie, które prowadzą, żeby coś zrobić. Żeby się ruszyć, to musi to pójść aż do nóg albo do rąk. Są połączone i pomagają się ruszać, ruszać kończyny. Oko jest połączone z mózgiem, żeby widziało i mogły te impulsy pójść do mózgu. Tutaj jest połączone i żeby ruszać się ciałem, trzeba mieć żyły i tutaj oczyszcza krew, jakby było coś złego, albo jak już przepłynie przez umysł, żeby nie było nic złego tam (...). W umyśle coś się tworzy. Jak się tworzy, to się myśli i myśli, może się wytworzyć coś. Na przykład nad zadaniem jak się myśli i myśli, to się coś przypomni, albo jak się uczy czegoś, to się zapamięta, to to się tworzy już w mózgu”. Nietrudno zauważyć, że chociaż dziecku brak odpowiedniego słownictwa do wyrażenia jego doświadczeń, to nasycenie tej wypowiedzi odniesieniami do różnych funkcji umysłu jest bardzo duże. W omawianej koncepcji umysł nie tylko zbiera dane zmysłowe, zapamiętuje i przypomina sobie informacje, kontroluje ruch, mowę, rozprasza się lub koncentruje na zadaniu, rozwiązuje problemy, ale też potrafi przełączać się na różne tryby myślenia, wyobrażać sobie i tworzyć, a nawet – „oczyszcza krew z bakterii” (2 osoby). Co ciekawe, umysł jako panel sterowania wydaje się nastawiony na działania czysto poznawcze, intelektualne – obszar uczuć nie pojawia się w wypowiedziach. Dzieci co prawda wspominają, że umysł może popychać do dobrego lub złego, ale raczej w znaczeniu zachowań poprawnych lub niegrzecznych, nieakceptowanych przez otoczenie. Dużo bardziej zostaje zaakcentowana rola zmysłów – umysł pozwala odczuwać smaki, zapachy, dotyk, zbiera wrażenia wzrokowe, a nawet „wyświetla obrazy i odpowiedzi” na specjalnym wewnętrznym monitorze.



Rys. 3. Umysł jako panel sterowania
Źródło: archiwum własne.

Podsumowując prezentację zebranych danych, warto zauważyć, że doświadczeniem najsilniejszym, a zarazem wspólnym dla wszystkich wyodrębnionych koncepcji umysłu, okazał się brak poczucia sprawczości przejawiający się w przekonaniu, że to umysł rządzi uczeniem się i działaniem człowieka, a nie odwrotnie (tab. 2). Badane dzieci wydają się nie dostrzegać możliwości kierowania pracą własnego umysłu i nie zmieniają tego nawet rosnąca stopniowo świadomość istnienia różnych procesów mentalnych i ich wzajemnego powiązania. Negatywny charakter wyniesionych ze szkoły doświadczeń skutkuje zbudowaniem w świadomości badanych negatywnego obrazu samego siebie jako ucznia i niskim poczuciem własnej wartości. Przekonanie o nieskuteczności własnych wysiłków w zakresie uczenia się jest wyrażane jako niezdolność do hamowania czy planowania własnych reakcji („umysł najpierw coś robi, a potem mi mówi”).

Opisany powyżej projekt badawczy wpisuje się w nurt badań nad tzw. doświadczeniami metapoznawczymi (w odróżnieniu od wiedzy czy umiejętności metapoznawczych), które Anastasia Efklides (2006) definiuje jako system osobistych uczuć, ocen i przekonań dotyczących uczenia się aktywowany w momencie przetwarzania konkretnego zadania. Znaczna część tych doświadczeń ma nieuświadomiony, intuicyjny i „gorący” charakter, co daje im szczególny dostęp do mechanizmów regulacyjnych poznania. Oznacza to, że mają one moc zarówno oddziaływania pozytywnego, tj. ułatwiania, przyspieszania procesów uczenia się, jak i hamowania czy zakłócania aktywności poznawczej. W skrajnej sytuacji niekorzystne odczucia związane z uczeniem się czy negatywne przekonania dotyczące własnej osoby mogą wręcz zablokować użycie posiadanej wiedzy i/lub zakłócić wybór najbardziej efektywnej strategii metapoznawczej (Tarricone, 2011). Przekonania te są wewnętrznymi barierami i ograniczeniami osłabiającymi motywację oraz potencjał przyszłego uczenia się. Wydaje się, że właśnie taki mechanizm ich działania zaobserwowano u badanych dzieci z syndromem ADHD.

Podsumowanie, czyli o ograniczeniach poznawczych fenomenografii

Warto zauważyć, że fenomenografia jako ujęcie metodologiczne ma szereg ograniczeń. Najważniejszym z nich jest fakt, że – rekonstruując podmiotowe sposoby doświadczenia świata – fenomenografia pozostaje wyłącznie na poziomie opisu. Odpowiada na pytania: Jak jest? Jak badani interpretują świat? Nie szuka jednak odpowiedzi na pytania: Dlaczego? Co ukształtowało takie, a nie inne rozumienie rzeczywistości? Pozostawia to poczucie niedosytu u samego badacza, a także – zapewne – u czytelników, odbiorców raportu badawczego. Dlatego badania fenomenograficzne powinny być projektowane raczej jako punkt wyjścia do interwencji edukacyjnej, np. jako element podejścia *action research* czy refleksyjnej praktyki (por. Richardson, 1999), bądź też uzupełniane (dopełniane) przez inne metody badawcze (por. Kopciewicz, 2009).

Innym często podnoszonym w literaturze metodologicznej zarzutem jest brak możliwości uogólniania wyników badań fenomenograficznych – ekstrapolacji wyłonionych koncepcji znaczeń na większą populację. Sam Marton uważa, że jeśli ktokolwiek zadaje pytania o rzetelność, trafność czy możliwość uogólniania tych badań, to „nie rozumie świata, z którego pochodzą, a przede wszystkim ich celu” (za: Jurgiel, 2009, s. 102). Badania te są z założenia prowadzone na małych próbach. Zdaniem wielu krytyków metodologii jakościowej niewielka liczba badanych wiąże się z ryzykiem przypadkowości uzyskanych wyników. Jednak celem fenomenografii nie jest dokonywanie uogólnień, tylko opisanie codzienności, w jakiej funkcjonują osoby badane i znaczeń, jakie tej codzienności nadają, unikalnej, podmiotowej

relacji, jaka łączy je ze światem. To oddanie głosu samym badanym powinno być postrzegane jako główny sens i walor fenomenografii (Męczkowska, 2003). Pozwala bowiem zrozumieć i wyjaśnić postępowanie badanych. Marton w wielu tekstach wskazuje, że na ogół w swojej pracy edukacyjnej wychodzimy z założenia, że uczeń myśli i robi coś „źle”, w związku z tym my powinniśmy to skorygować, poprawić błąd, „naprawić” dziecko. Tymczasem fakt, że uczeń robi coś inaczej, niż oczekiwaliśmy, może wynikać z faktu, że w odmienny sposób rozumie/interpretuje/konceptualizuje dane zjawisko czy wykonywaną czynność (Marton i Booth, 1997). Dostrzeżenie tej różnicy może stać się ważnym narzędziem refleksyjnej praktyki i samodoskonalenia nauczyciela.

Bibliografia

- Berenguer, F. C., Rosello, B.M., Baixauli Fortea, I., Castellar, R.G., Diago, C.C., Casas A.M. (2017). ADHD Symptoms and Peer Problems: Mediation of Executive Function and Theory of Mind. *Psicothema*, 29(4), 514–519. [DOI: 10.7334/psicothema2016.376]
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19–76). Tłum. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Effklides, A. (2006). Metacognition and Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell Us About the Learning Process? *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- Jurgiel, A. (2009). O możliwościach poznawczych fenomenografii. *Pedagogika Kultury*, 5, 97–104.
- Kajka, N., Kulik, A. (2021). Application of Metacognitive Strategies in the Development of Emotional and Motivational Self-Regulation of Students with Special Educational Needs. Research on Children with ADHD. *Current Problems of Psychiatry*, 22(4). [DOI: 10.2478/cpp-2021-0020]
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenografia jako metoda badań kultury. *Pedagogika Kultury*, 5, 105–116.
- Kubinowski, D. (2010). Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T.P. Krzeszowski. Warszawa: PIW.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200. [DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00132516>]
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. London: Taylor & Francis (Kindle Edition).
- Marton, F., Booth, S. (1998). The Learner's Experience of Learning. W: D.R. Olson, N. Torrance (red.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell Publishers. [DOI: <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00025.x>]
- Marton, F., Pong, W.Y. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348. [DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>]
- Męczkowska, A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 193(3), 71–89.
- Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olbromska, M., Putko, A. (2014). Percepcyjny i kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD – przegląd badań. *Psychologia Rozwojowa*, 19(2), 33–48. [DOI:10.4467/20843879PR.14.010.2288]
- Poissant, H.N., Bekou, V.M., Chalfoun, C. (2000). What Happens When Metacognition Fails? Some Implications for Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Consciousness and Cognition*, 9(2), 80.
- Richardson, J.T.E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82.
- Szkudlarek, T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, 13(317), 167–199.
- Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. London: Psychology Press.