

STANISŁAW JUSZCZYK

BADANIA JAKOŚCIOWE W NAUKACH SPOŁECZNYCH

SZKICE METODOLOGICZNE

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2013

BADANIA JAKOŚCIOWE W NAUKACH SPOŁECZNYCH

PRACE
NAUKOWE

UNIWERSYTETU
ŚLĄSKIEGO
W KATOWICACH

NR 3048

STANISŁAW JUSZCZYK

BADANIA JAKOŚCIOWE W NAUKACH SPOŁECZNYCH
SZKICE METODOLOGICZNE

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2013

Redaktor serii: Pedagogika
Katarzyna Krasoń

Recenzent
Stanisław Palka

Publikacja będzie dostępna – po wyczerpaniu nakładu – w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Projektant okładki
Beata Mazepa-Domagała

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Marzena Marczyk

Łamanie
Alicja Załęcka

Copyright © 2013 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2177-6

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 15,5. Ark.wyd. 21,5. Papier Alto, 80 g, vol. 1.5
Cena 34 zł (+VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c. M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 7

1. Podstawy metodologiczne nauk społecznych 13
   1.1. Nauka i wiedza 13
   1.2. Epistemologia, metodologia ogólna, metodologie szczegółowe 20
   1.3. Teorie, modele, paradygmaty 26
   1.4. Rodzaje badań naukowych 34

2. Konfrontacje ilościowo-jakościowe 48
   2.1. Aksjologiczny aspekt badań jakościowych 52
   2.2. Implikacje sformułowania problemu badawczego 54
   2.3. Porównanie wybranych aspektów badań ilościowych i jakościowych . . . 56
   2.4. Cechy badań jakościowych 65
   Konkluzje 67

3. Subiektywizm w jakościowych badaniach społecznych 68
   3.1. Premodernistyczne, modernistyczne i postmodernistyczne ujęcia natury rzeczywistości 69
   3.2. Egzemplifikacje subiektywizmu w badaniach jakościowych 71
   3.3. Etyka a subiektywizm w badaniach społecznych 79
   3.4. Błędy ekologizmu, indywidualizmu i redukcjonizmu 86
   3.5. Drogi do osiągnięcia obiektywności w badaniach jakościowych 88
   Konkluzje 91

4. Metody i techniki badań jakościowych 93
   4.1. Podstawy teoretyczne badań jakościowych 93
   4.2. Przedmiot badań jakościowych 109
   4.3. Dobór próby 110
   4.4. Etnografie 114
   4.5. Metoda indywidualnych przypadków – studium przypadku 118
      4.5.1. Wybrane aspekty metody indywidualnych przypadków 118
      4.5.2. Zalety metody indywidualnych przypadków 125

4.5.3. Wady metody indywidualnych przypadków 127
4.6. Metoda biograficzna 129
4.7. Metoda monograficzna 134
4.8. Etnometodologia 139
4.9. Rozmowa 140
4.10. Wywiady 142
4.10.1. Otwarty wywiad pogłębiony lub wywiad narracyjny 151
4.10.2. Wywiad skoncentrowany na problemie 154
4.10.3. Wywiad recepcyjny 154
4.10.4. Dyskusja grupowa 155
4.10.5. Zogniskowany wywiad grupowy 156
4.10.6. Nagrania wypowiedzi i ich transkrypcja 158
4.11. Analiza konwersacyjna 163
4.12. Obserwacja 165
4.12.1. Obserwacja uczestnicząca 169
4.13. Analiza treści dokumentów, wytworów działania, wytworów pracy . . . 172
4.13.1. Analiza tekstów, treści dokumentów 174
4.14. Analiza rysunku 177
4.14.1. Rysunek rodziny 178
4.15. Badania fenomenograficzne 182
4.16. Badania w działaniu 183
4.17. Teoria ugruntowana 184
4.18. Badania integralnokulturowe 187
4.19. Analizowanie danych jakościowych 188
Raport z badań 191
Konkluzje 192

5. Dyskurs i krytyka naukowa podstawowymi paradygmatami działalności naukowo-badawczej 194
5.1. Dyskurs naukowy 195
5.2. Krytyka naukowa 203
Konkluzje 207

6. Proces kształtowania autorytetu uczonego 209
6.1. Dojrzałość metodologiczna 210
6.2. Dojrzałość badawcza 211
6.3. Charakterystyka współczesnego badacza 217
6.4. Autorytet naukowy i moralny uczonego, pedagoga 219
Konkluzje 222

Podsumowanie 223

Bibliografia 225

Summary 247

Zusammenfassung 248

WPROWADZENIE

Pojęcie „badania jakościowe" było przez długi czas wykorzystywane w literaturze metodologicznej jako wskazanie alternatywy dla dominujących do tej pory badań ilościowych. Powstały one na fali krytyki tych ostatnich, która nasiliła się w latach 60. i 70. ubiegłego wieku. Badania jakościowe rozwijały się niezależnie w wielu dyscyplinach naukowych, np. w pedagogice, socjologii, psychologii, w naukach o zdrowiu i innych. W miarę ich rozwoju ich pojęcie stało się coraz bardziej precyzyjne, zaczęto stosować coraz więcej jakościowych metod i technik badawczych, ich metodologia jest coraz bardziej szczegółowa, wnikliwa a charakterystyki dociekań (ang. *inquiry*) jakościowych stają się coraz bardziej profesjonalne, są coraz częściej publikowane w renomowanych czasopismach naukowych, a także powstają czasopisma specjalistyczne, poświęcone tego rodzajom dociekań. Rośnie na świecie liczba podręczników charakteryzujących badania jakościowe, coraz częściej są one finansowane z grantów, coraz powszechniej nie tylko profesorowie, ale także młodsi pracownicy nauki projektują i realizują dociekania o charakterze jakościowym. Stają się one nie tylko badaniami alternatywnymi czy uzupełniającymi dla badań ilościowych, ale także badaniami równoprawnymi. Mówimy, że rozwój badań jakościowych związany jest z zasadą odpowiedniości na trzy sposoby: (1) odpowiedniości metod, biorących swój początek z potrzeby analizy cech przedmiotów pojawiających się w polu zainteresowania badaczy oraz braku opracowanej już metodologii, którą można by zastosować w tego typu badaniach[1]; (2) w wyniku powstania luki między ustabilizowanymi metodologiami a zagadnieniami, których nie można było za ich pomocą wyczerpująco badać, przyczyniło się to do opracowania licznych metod jakościowych, całościowych programów badawczych oraz rozbudowanego dyskursu metodologicznego dotyczącego badań jakościowych[2]; (3) dziś następuje znaczący rozwój badań jakościowych w rozmaitych obszarach badawczych, prowadzący do powstania dyskursów

[1] Zob. U. Flick: *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage, 2006, rozdz.1.

[2] Zob. E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.

metodologicznych, mających swoisty charakter i różniących się od dyskursu dotyczącego jedynie badań jakościowych jako takich[3]. Te dyskursy dotyczą specyficznych badanych zdarzeń, cech badanych przypadków oraz ich kontekstu społecznego, kulturowego czy edukacyjnego, np. studium przypadku osoby chorej onkologicznie, w którym podmiotem jest chory, pielęgniarki, lekarze oraz rodzina, a kontekstem kwalifikacje personelu medycznego, wrażliwość i empatia rodziny oraz kwestie etyczne. Rozkrzewienie się metod dociekania jakościowego i metodologiczne wyrafinowanie badań jakościowych doprowadziły do zwiększającej się odrębności poszczególnych dziedzin i obszarów badawczych.

Trudno jest scharakteryzować w sposób jednoznaczny pojęcie „badania jakościowe". Mimo że zyskały one już swą „tożsamość", posiadają jednak różne, konkurujące ze sobą oblicza. Można co prawda wskazać kilka wspólnych cech tych badań, które skupiają się na realnym życiu grup ludzi, funkcjonujących w swym naturalnym środowisku, które opisujemy, interpretujemy, a często także wyjaśniamy przebiegające w nich zjawiska społeczne z perspektywy wewnętrznej samej grupy. Jak pisze Uwe Flick, działania badacza prowadzącego badania jakościowe mogą zawierać: analizy doświadczenia jednostek i grup, związane z indywidualnymi biografiami lub z prywatną czy zawodową praktyką życiową. Można do nich dotrzeć, badając wiedzę potoczną i opowieści z tzw. pierwszej lub drugiej ręki; analizy interakcji i aktów komunikacji w czasie ich trwania. Można tego dokonać, obserwując lub nagrywając akty interakcji i komunikacji, a następnie dokonać analizy zebranego materiału; analizy dokumentów: tekstów, obrazów, filmów czy muzyki lub podobnych egzemplifikacji ludzkich doświadczeń i interakcji[4].

Społeczne badania jakościowe są perspektywą opisu, zrozumienia i czasami wyjaśniania zjawisk społecznych, edukacyjnych czy kulturowych poprzez badania empiryczne i analizę doświadczeń indywidualnych i grupowych, definicji świata społecznego oraz interakcji społecznych, przy użyciu jakościowych metod badania lub analizy jakościowej. W badaniach jakościowych stosowane są różnorodne podejścia teoretyczne, epistemologiczne i metodologiczne, a także ma miejsce zróżnicowanie w zakresie podmiotów i problemów badawczych. Graham Gibbs tak przedstawia sposoby prowadzenia badań jakościowych:

1. Badacze dążą do uchwycenia doświadczeń, interakcji i dokumentów w ich naturalnym kontekście, chcąc uwzględnić ich specyfikę na poziomie materialnym.
2. Powstrzymują się od formułowania już na wstępie dokładnej definicji przedmiotu badawczego, wypracowuje się je i udoskonala w toku badań.
3. Dobór metod i teorii następuje pod kątem przedmiotu badania.

[3] Zob. *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. wyd. polskiego K. Podemski. T. 1–2. Warszawa: WN PWN, 2009.

[4] U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2012, s. 13.

4. Przez osobisty udział w badaniu sami badacze stanowią istotną część procesu badawczego, co łączy ich z badanymi, którzy również należą do tego obszaru.

5. Dużą wagę przykłada się do kontekstu i konkretnych przypadków jako czynników tłumaczących badane zagadnienie.

6. Znaczącą część badań jakościowych stanowi pisanie tekstów: od notatek i transkrypcji z terenu, przez opisy i interpretacje, aż po prezentację ostatecznych rezultatów badania jako całości. Z tego powodu zagadnienia związane z przekształcaniem złożonych sytuacji społecznych (lub materiałów takich jak obrazy) w tekst, zagadnienia pisania i transkrybowania, mają dla badacza duże znaczenie.

7. Jeżeli metody badań mają być adekwatne do ich przedmiotu, sposoby definiowania i szacowania jakości wyników badań jakościowych muszą uwzględniać specyfikę tego typu badań lub nawet tylko poszczególnych podejść w ich obrębie[5].

Badania jakościowe opierają się zarówno na określonych metodach, jak i na pewnego rodzaju nastawieniu. Aby opracować projekt badań jakościowych, należy: przedstawić zamysł czy zainteresowanie badawcze w postaci mniej lub bardziej precyzyjnego problemu badawczego, przyjąć określoną perspektywę badawczą i umiejętnie uzasadnić ten wybór, zapoznać się z najnowszymi teoriami oraz literaturą przedmiotu na poziomach: epistemologicznym, teoretycznym, metodologicznym oraz empirycznym, związanym z przedmiotowym obszarem badawczym[6].

Badania jakościowe cechują się subiektywnością, zachowaniem empatycznym badacza w stosunku do osoby badanej, początkowo szeroką perspektywą badawczą, zawężaną w trakcie realizacji badań lub odwrotnie, perspektywą wąską, poszerzaną poprzez zwiększanie próby, elastyczną strukturą metodologiczną, czyli mniejszym rygorem metodologicznym niż badania ilościowe, nie korzystają ze standaryzowanych narzędzi badawczych. W badaniach jakościowych niewielką próbę pobieramy celowo (czyli intencjonalnie), dlatego wnioski z tych badań dotyczą jedynie tej próby oraz określonego czasu i miejsca, w którym badania zostały przeprowadzone.

W badaniach typu jakościowego badacz zbiera teksty, następnie je przetwarza, np. prowadzi narrację, a w przypadku badań pedagogicznych – debatę pedagogiczną. Badania jakościowe pozwalają na analizę mozaiki faktów, na ujawnianie subtelności, niuansów, czynników drugorzędnych oraz odkrywają rolę i znaczenie kontekstu badawczego.

To oznacza, że mogą one być źródłem głębszego zrozumienia zjawisk czy procesów. Badacze są przekonani, że poznając strukturę przebiegu zjawisk czy pro-

[5] G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 13–14.

[6] Zob. K. Charmaz: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN, 2009.

cesów, odkryli mechanizmy rządzące bardzo zróżnicowanymi obszarami, takimi jak: język opisu, narracja, system znaków, kody, analityczne preferencje, formy interakcji społecznych, sedno problemów edukacyjnych i kulturowych czy osobiste doświadczenie badacza i jego preferencje badawcze.

Uwe Flick uważa, że w zakresie badań jakościowych istnieją różne podejścia do analizy wyników badań, jedne z nich mają bardziej ogólny charakter, a inne uwzględniają specyficzne rodzaje danych. Wspólną ich cechą jest tekstualny charakter analizy, czyli przed analizą dane przygotowywane są w postaci dokumentów tekstowych. Czasami główny akcent procedur analitycznych jest położony na badanie wewnętrznej struktury tekstu, treść wypowiedzi czy przebieg narracji w ramach danego tekstu lub interakcji bezpośredniej[7].

Badania jakościowe czerpią swą inspirację z nauk filozoficznych, w szczególności z hermeneutyki i fenomenologii oraz filozofii dialogu, filozofii poznania, a ponadto z etnometodologii i antropologii kulturowej, socjologicznego nurtu interakcjonizmu symbolicznego, psychologii humanistycznej oraz pedagogiki kultury i personalizmu pedagogicznego. Hermeneutyka oparta jest tutaj na interpretacji świata, dokonanej przez badacza i osoby stanowiące obiekt jego zainteresowania, oraz próbie połączenia ich perspektyw znaczeniowych. Odkrycie i renesans fenomenologii, a także hermeneutyki i interakcjonizmu symbolicznego stworzyło teoretyczne uzasadnienie do nowego podejścia do badań w naukach społecznych.

Badacze jakościowi swoje myślenie o odczytywaniu, interpretowaniu tekstów (czyli obrazów, zjawisk, sytuacji, w których badacz uczestniczy, które obserwuje, a także tekstów pisanych) wyprowadzają z hermeneutyki, która jest sztuką opisu i interpretowania świata, dokonywanych w celu odsłaniania jego warstw. Dokonując interpretacji, badacz czyni to z perspektywy własnego doświadczenia, którego niezbywalnym elementem jest dziejowość wpisana w kulturę, poznawaną w trakcie pierwotnej i wtórnej socjalizacji. Interakcjonizm symboliczny zaś pozwala badaczowi zrozumieć, jak jednostka w interakcji ze światem nadaje mu sens, jak tworzy się jej wizja, jak odbija się w relacjach jednostki ze światem to, co jednostkowe, i to, co w niej społeczne[8].

Empiryczne badania jakościowe różnie się nazywa. Nazwy będące ich synonimami to: badania interpretatywne, badania hermeneutyczne lub badania życia codziennego. Mogą być egzemplifikacją szczególnego podejścia metodologicznego do tworzenia teorii, stąd nazwa „teoria ugruntowana", wyłaniająca się w trakcie badania w terenie, którego kolejne etapy konstruują teorię; ważna jest tutaj czasowa jedność prowadzenia badań i związany z nią proces tworzenia teorii. Szczególny sposób zbierania danych oddaje się za pomocą nazw: badania etnograficzne, etnometodologia czy fenomenografia, a szczególny sposób poznawa-

[7] U. Flick: *O tej książce*. W: G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*…, s. 17.

[8] T. Bauman: *Badania empiryczne jakościowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 279.

nia świata w celu udoskonalenia go związany jest z badaniami w działaniu. Ze względu na cel wyróżniamy następujące rodzaje badań jakościowych: badania etnograficzne, studium przypadku (w ramach których można wyróżnić badania biograficzne – metoda biograficzna, oraz badania monograficzne – monografia), etnometodologia, badania fenomenograficzne, badania w działaniu oraz teoria ugruntowana.

Celem monografii jest omówienie wybranych zagadnień związanych z projektowaniem i prowadzeniem badań jakościowych, stąd przedstawienie wybranych metod czy technik badawczych.

Rozdział 1 zawiera wybrane aspekty podstaw metodologicznych nauk społecznych. Scharakteryzowano w nim takie pojęcia, jak: „nauka" i jej związki z wiedzą, „epistemologia" i „metodologia", następnie opisano strukturę i proces budowy teorii, a także znaczenie wykorzystania modeli w procedurze badawczej oraz zwarte tradycje prowadzenia badań naukowych, czyli paradygmaty. Na końcu rozdziału przedstawiono wybrane rodzaje badań naukowych.

Rozdział 2 przedstawia konfrontacje ilościowo-jakościowe, akcentuje aksjologiczny charakter badań jakościowych, opisuje implikacje sformułowania problemu badawczego, zawiera porównania wybranych aspektów badań ilościowych i jakościowych oraz szereguje najważniejsze cechy badań jakościowych.

Rozdział 3 poświęcony jest subiektywizmowi w jakościowych badaniach społecznych. Rozpoczyna go analiza premodernistycznego, modernistycznego a następnie postmodernistycznego ujęcia natury rzeczywistości. Kolejny wątek dotyczy egzemplifikacji subiektywizmu w badaniach jakościowych. Podkreślono w nim znaczenie etyki w prowadzeniu badań naukowych, ze szczególnym uwzględnieniem badań jakościowych. Scharakteryzowano często pojawiające się w badaniach błędy ekologizmu, indywidualizmu i redukcjonizmu. Rozdział kończą opisy sposobów osiągnięcia obiektywności w badaniach jakościowych.

Najważniejszym i najobszerniejszym rozdziałem w niniejszej monografii jest rozdział 4 charakteryzujący szczegółowo wybrane metody i techniki badań jakościowych, takie jak: etnografia, metoda indywidualnych przypadków, metoda biograficzna i monograficzna, etnometodologia, rozmowa, wybrane typy wywiadów, analiza konwersacyjna, różne typy obserwacji jakościowej, analiza treści dokumentów, wytworów działania bądź pracy, a w tym analiza tekstu i analiza rysunku, badania fenomenograficzne, badania w działaniu, konstruowanie teorii ugruntowanej, badania integralnokulturowe i analizowanie danych jakościowych.

W rozdziale 5 scharakteryzowano dyskurs i krytykę naukową jako podstawowe paradygmaty działalności naukowo-badawczej.

Rozdział 6, ostatni, zawiera przemyślenia autora na temat procesu kształtowania autorytetu uczonego poprzez osiągnięcie dojrzałości metodologicznej, a następnie dojrzałości badawczej. Scharakteryzowano sylwetkę współczesnego badacza, a w zakończeniu podjęto wątek autorytetu naukowego i moralnego badacza, pedagoga.

Badania jakościowe w ostatnich latach znajdują się w okresie bezprecedensowego rozwoju i zróżnicowania, stając się równoprawnym dla badań ilościowych podejściem badawczym w różnych dyscyplinach badawczych i kontekstach. Coraz większe zainteresowanie dociekaniami jakościowymi obserwuje się m.in. w pedagogice, socjologii, psychologii czy naukach o zdrowiu. Coraz więcej prac awansowych w zakresie tych dyscyplin zawiera projekty i analizy wyników badań jakościowych. Coraz więcej studentów, wykładowców, praktyków i badaczy staje przed problemami związanymi z prowadzeniem badań jakościowych – zarówno na własny użytek, a także na zamówienie osoby prawnej czy osoby fizycznej, zlecającej taki typ badania. To właśnie dla nich przeznaczona jest niniejsza książka.

1. PODSTAWY METODOLOGICZNE NAUK SPOŁECZNYCH

1.1. Nauka i wiedza

Jan Such wyróżnia dwa główne cele nauki: wewnętrzne i zewnętrzne[1]. Cele wewnętrzne związane są z poznawaniem prawdy o istniejącej rzeczywistości, czyli można je nazwać celami poznawczymi, wyrażającymi się w opisie zjawisk, które są przedmiotem zainteresowań badacza. Cele zewnętrzne wynikają z funkcji, jakie pełni nauka w społeczeństwie, a więc także w życiu każdej jednostki. Służą one dostarczaniu wiedzy, wykorzystywanej zarówno do poprawy warunków życia ludzi, jak i próby udzielenia odpowiedzi na zgłaszane pod adresem nauki pytania ze strony praktyki. W takim znaczeniu naukę należy pojmować jako działalność zmierzającą do zrealizowania określonych oczekiwań społecznych. Oczekiwania te sprowadzają się nie tylko do opisu pewnego wycinka badanej rzeczywistości, przyrodniczej, społecznej, edukacyjnej czy kulturowej, ale także do wyjaśnienia, zrozumienia i przewidywania zmian, jakie mogą dokonać się w przyszłości. Cel zewnętrzny jest ważniejszy z punktu widzenia społecznego, ponieważ związany jest z zaspokojeniem wciąż rosnących potrzeb konsumpcyjnych i duchowych społeczeństwa.

Jerzy Brzeziński uważa, że nauka wyrosła z potrzeb czysto utylitarnych, stąd jednym z celów zewnętrznych jest cel praktyczny[2]. Szczególnie jest on ważny w metodologii badań pedagogicznych, która stanowi dyscyplinę w naukach społecznych najbardziej związaną z praktyką; badacza interesują praktyczne implikacje dla funkcjonowania placówki oświatowej, opiekuńczej czy resocjalizacyjnej. W badaniach pedagogicznych poszukujemy zależności między badanymi zjawiskami oraz zmiennymi, które je charakteryzują. Cel praktyczny wyraża się w dostarczaniu jednostkom i społeczeństwu naukowo uzasadnionej wiedzy, niezbędnej

[1] J. Such: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1969, s. 16.

[2] J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN, 1996, s. 32.

do podejmowania określonych działań praktycznych w różnych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego, np. edukacji, medycyny, rolnictwa, przemysłu, w celu wykorzystania poznanych prawidłowości, zasad, teorii czy praw w życiu i pracy zawodowej oraz z myślą o bardziej racjonalnym i efektywnym działaniu.

Scharakteryzujmy teraz podejście naukowe w procedurze badawczej. Słowo „nauka" (ang. *science*) pochodzi od łacińskiego słowa *scire* oznaczającego 'wiedzieć'. Podstawowym celem nauki jest poznanie prawdy, czyli zdobycie dającej się zweryfikować wiedzy, umożliwiającej wyjaśnienie, przewidywanie i zrozumienie interesujących badacza zjawisk.

Ludzie zwykle zdobywają wiedzę o rzeczywistości w różny sposób, jednak podejście naukowe pozwala na to, żeby ludzie zrozumieli swoje otoczenie i siebie samych. Oprócz podejścia naukowego wyróżnić można trzy inne sposoby zdobywania wiedzy: sposób odwoływania się do autorytetu, do wiary oraz sposób racjonalny. Wynika z tego, że ludzie w różny sposób starają się uwiarygodniać źródła wiedzy.

Nauka, w odróżnieniu od pseudonauki, ma oddzielać to, co w świecie możliwe, od tego, co niemożliwe. Ma zatem zakazywać występowania pewnych stanów rzeczy. Tym samym zdania nauki powinny być narażone na obalenie: wystąpienie stanu rzeczy zakazanego przez hipotezę naukową podważa tę hipotezę. Żadna obserwacja ani eksperyment nie mogą dowieść prawdziwości hipotezy[3]. Natomiast Karl R. Popper powiada, że niekiedy da się wykazać, że dana hipoteza jest fałszywa. Dlatego zaproponowane przez niego kryterium demarkacji mówi, że naukowe są te i tylko te zdania, które są falsyfikowane[4]. W związku z tym metoda naukowa nie polega na dążeniu do potwierdzania hipotez czy ich stopniowego uprawdopodobniania. W nauce akceptuje się pewne zdania nie dlatego, że są w znacznym stopniu potwierdzone albo wysoce prawdopodobne. Wszystkie zdania nauki są przyjęte na próbę. Toteż, według K.R. Poppera, właściwą metodą nauki jest stosowanie tzw. zasady krytycyzmu. Zaleca ona wysuwanie śmiałych hipotez i nieustające podejmowanie rzetelnych prób ich falsyfikacji (odrzucenia). Dlatego też w dziele *Logika odkrycia naukowego* (wydanie pierwsze – 1934 rok) argumentował, że właściwą metodą nauki jest falsyfikacjonizm. Hipotezy powinny być śmiałe, to znaczy mocno narażone na obalenie, ponieważ śmiała hipoteza, jeżeli jest fałszywa, szybciej od hipotez ostrożnych okaże się fałszywa i ustąpi miejsca bardziej obiecującej hipotezie. Gdy zaś wytrzyma surowe, to znaczy rzetelne, sprawdziany, a nie tylko pozorowane próby jej odrzucenia, przyniesie zysk poznawczy: informacje o tym, pod jakim względem hipoteza jest fałszywa, co daje wskazówki pomocne w poszukiwaniach nowej, lepszej hipotezy[5].

---

[3] A. Grobler: *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, 2006, s. 63.

[4] K.R. Popper: *The Myth of the Framework. In Defense of Science and Rationality*. London: Routledge, 1994.

[5] J. Locke: *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Tłum. B. Gawecki. Warszawa: PWN, 1955.

Analizując literaturę przedmiotu, można zaobserwować, że badacze prezentują zróżnicowane opcje, jeśli chodzi o traktowanie nauki i badań naukowych. Przeanalizujmy dwa uzupełniające się podejścia.

W tradycyjnym modelu nauki istnieją trzy główne elementy nauki: teoria, operacjonalizacja i obserwacja. Badacze zaczynają od czegoś, z czego wyprowadzają sprawdzalną hipotezę. Przykładowo zastanówmy się nad przyczynami zachowań agresywnych wśród młodzieży. Można przyjąć, że sceny przemocy w przekazach medialnych są jednym z czynników przejawiania agresji wśród młodych odbiorców tych przekazów. Czyli hipoteza mogłaby brzmieć: im więcej przemocy zaobserwowanej w mediach, tym częstsze przejawy agresji w zachowaniach odbiorców tych przekazów. Aby zweryfikować hipotezę, należy szczegółowo określić znaczenia wszystkich zmiennych związanych z hipotezą w kolejnych obserwacjach. W naszym przypadku te zmienne to: przekazy medialne zawierające sceny przemocy oraz agresja. Zmienna: przekazy medialne, mogłaby zostać scharakteryzowana przez rodzaje scen przemocy oraz zawartość samej przemocy, natomiast zmienna: agresja, mogłaby zostać scharakteryzowana przez poszczególne, hierarchicznie ułożone zachowania agresywne. Teraz należałoby przeprowadzić tzw. mierzalne obserwacje. Mamy wtedy do czynienia z **operacjonalizacją**[6], czyli szczegółowym określeniem działań (operacji) związanych z pomiarem zmiennej. Istnieje wiele sposobów weryfikowania (sprawdzania) hipotezy, z których każdy dopuszcza różne sposoby pomiaru zmiennych. Dopuszczalnym sposobem jest przeprowadzenie wywiadu lub rozmowy z młodymi ludźmi. Ich szczerość w sposób bezpośredni determinuje jakość otrzymanych wyników oraz sformułowanych wniosków.

Istnieje także pogląd, że nauka ma tylko dwa główne elementy: teorię i obserwację, co oznacza, że naukowe rozumienie świata musi jednocześnie być sensowne i zgodne z obserwacją, prowadząc w ten sposób do trzech głównych aspektów działalności nauk społecznych: teorii, gromadzenia danych i ich analizy. Teoria naukowa powinna być oparta na logice, a gromadzenie danych następuje w wyniku prowadzenia obserwacji. W trakcie analizy danych poszukuje się prawidłowości w obserwacjach, a następnie porównuje się to, co zaobserwowane, z tym, co logicznie daje się przewidzieć.

Podstawowym celem nauk społecznych jest dostarczanie wiedzy, którą można zweryfikować. Przytoczmy dwie definicje wiedzy, sformułowane przez dwa autorytety w zakresie nauk społecznych. Zdaniem Stefana Nowaka wiedza naukowa „to pewien uznawany przez przedstawicieli danej dyscypliny naukowej zespół przeświadczeń i sądów o tym, jak jest, jak się rzeczy mają i dlaczego tak się one mają, […] bądź opisy poszczególnych fragmentów rzeczywistości, bądź też teo-

[6] W poszukiwaniu reguł interpretacji empirycznej teorii wczesny empiryzm logiczny nawiązywał do koncepcji Percy'ego Bridgmana (1927) zwanej operacjonalizmem. Zgodnie z nią, pojęcia naukowe są identyczne ze zbiorami operacji pomiarowych i rachunkowych. Stąd przyjęto, że takie operacje wyznaczają znaczenie (sens empiryczny) terminów naukowych.

rie wyjaśniające zjawiska z danej dziedziny”[7]. Wincenty Okoń uważa, że wiedza to „treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczenia i uczenia się. Obejmuje ona wszystkie formy świadomości społecznej, a więc zarówno formę najwyższą, tj. naukę, jak i ideologię, religię i magię. Obok wiedzy racjonalnej może istnieć także wiedza irracjonalna, a obok wiedzy prawdziwej, wiedza fałszywa”[8]. Wiedza może być zdobywana poprzez badania empiryczne i teoretyczne, ale także wyróżniamy wiedzę potoczną, inaczej zdroworozsądkową. Wiedza potoczna jest czerpana przez jednostkę za pomocą zmysłów z jej otoczenia (środowiska), w którym funkcjonuje. Czyli taka wiedza jest oparta na bezpośrednich doświadczeniach jednostki, jej obserwacjach systematycznych, ciągłych lub wycinkowych, sporadycznych. Natomiast wiedza naukowa opiera się na systematycznie, intencjonalnie prowadzonych obserwacjach zdarzeń, zjawisk i procesów przez badacza lub grupę badaczy określonych jednostek lub całych grup ludzi. Prowadzone obserwacje oraz czynione spostrzeżenia zależą nie tylko od zmysłów badacza, jego wiedzy, doświadczenia i osobowości, ale również od narzędzi, którymi dysponuje i wykorzystuje z większą lub mniejszą umiejętnością. Oprócz analizy zjawisk obserwowalnych prowadzone są badania zjawisk, których badacz nie jest w stanie zbadać za pomocą swych zmysłów i narzędzi pomiarowych, stąd tak duże znaczenie przypisuje się w metodzie naukowej konstruowania wiedzy myśleniu analitycznemu i abstrakcyjnemu, konceptualizacji obejmującej formułowanie i modernizowanie sądów logicznych wynikających z badań własnych lub badań innych naukowców. Zdaniem Kazimierza Ajdukiewicza formułowanie takich sądów polega na przypisywaniu lub odmawianiu przedmiotom istnienia oraz na przypisywaniu albo odmawianiu przedmiotom posiadania cech i zachodzenia między nimi relacji[9].

W. Okoń uważa, że człowiek oddziałuje na istniejącą rzeczywistość, a stąd można rozróżnić dwie kategorie wiedzy[10]:

– wiedza praktyczna, oparta na doświadczeniu jednostki, dostarczająca jej informacji o tym, jak zmienić rzeczywistość;
– wiedza teoretyczna (inaczej naukowa), dostarczająca danych o tym, jaka jest rzeczywistość. Po przekształceniu twierdzeń naukowych w normy mogą one być wykorzystane jako wiedza praktyczna.

Wiedza pomaga nam **wyjaśnić**, **przewidzieć** (np. poprzez antycypację) i **zrozumieć** interesujące nas zjawiska empiryczne. Całokształt zdobytej wiedzy może zostać wykorzystany do poprawy warunków funkcjonowania ludzi. Celem badań jest wyjaśnienie przyczyn określonego zdarzenia lub zachowania. W sposób syste-

[7] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985, s. 19.

[8] W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 451.

[9] K. Ajdukiewicz: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN, 1974.

[10] W. Okoń: *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 1; Idem: *Nowy słownik pedagogiczny*…, s. 451.

matyczny i empiryczny badacze analizują czynniki, które determinują zajście zdarzenia lub zachowania. Czyli możliwe jest wyjaśnianie zjawiska za pomocą innego zjawiska poprzez odwołanie się do praw ogólnych. Przeanalizujmy wymienione trzy istotne składniki wiedzy naukowej.

Wyjaśnianie może polegać na przekonaniu, że całość stanowi prostą sumę części, a połączenie części w działający mechanizm pozostawia je takimi, jakie były poprzednio – oddzielone od siebie[11]. Można wyróżnić trzy typy wyjaśniania: wyjaśnianie analityczne (mechaniczne), dotyczące całości złożonych z nielicznych, mało zróżnicowanych elementów, wyjaśnianie statystyczne, mające za przedmiot opisanie dużej liczby składowych elementów (zwanych agregatami) oraz wyjaśnianie systemowe, odnoszące się do średnio zróżnicowanych elementów, zorganizowanych w złożone całości. Ważnym kryterium wyróżniania typów wyjaśnień jest stopień złożoności analizowanych obiektów oraz stopień zróżnicowania składających się na nie elementów (np. osobowość badanego). Wyjaśnianie może mieć także charakter dedukcyjny[12], które wymaga: uniwersalnych generalizacji, ustalenia warunków, w jakich te generalizacje są prawdziwe, zdarzenia, które ma zostać wyjaśnione, oraz reguł logiki formalnej. W wyjaśnianiu dedukcyjnym dane zjawisko opisujemy, pokazując, że może ono zostać wyprowadzone z ogólnego prawa, które musi dotyczyć wszystkich możliwych przypadków. W myśleniu dedukcyjnym przesłanki prowadzą do wniosków, co implikuje zależność: gdy przesłanki są prawdziwe, to wnioski muszą być także prawdziwe. Czyli badacz przechodzi od tego, co ogólne, do tego, co szczegółowe. Przechodzi od wzorca, którego można oczekiwać z logicznego lub teoretycznego punktu widzenia, do obserwacji, które potwierdzają lub negują oczekiwany wzorzec. Przeciwstawieniem rozumowania dedukcyjnego jest rozumowanie indukcyjne[13] (uogólnianie), w którym przechodzi się od tego, co konkretne, do tego, co ogólne, od zestawu szczegółowych obserwacji do odkrycia prawidłowości, która odzwierciedla pewien stopień uporządkowania wszystkich danych zdarzeń. Stąd wynika, że dedukcja zaczyna się od słowa: „dlaczego" i przechodzi do słowa „czy", natomiast indukcja zmierza w kierunku przeciwnym. Oba podejścia są prawomocnymi i uzasadnionymi drogami badawczymi w nauce. Zdaniem W. Wallace'a[14] obie te drogi współgrając, dostarczają jeszcze bardziej znaczących i kompletnych wyjaśnień: indukcja

[11] G.M. Weinberg: *Myślenie systemowe*. Przeł. C. Berman, R. Wielburski. Warszawa: WNT, 1979, s. 26–39.

[12] Rodzaj logicznego myślenia, w którym szczegółowa prawda jest wyprowadzana na podstawie prawdy ogólnej, nazywamy rozumowaniem dedukcyjnym. Rozumowanie dedukcyjne zakłada prawdziwość zależności ogólnej. Jest ono niezbędne przy przechodzeniu od hipotezy (teorii) ogólnej na temat natury obserwowanych zjawisk do przewidywania.

[13] Rodzaj wnioskowania, prowadzący od pewnej prawdy szczegółowej do niepełnej prawdy ogólnej, nosi nazwę rozumowania indukcyjnego. Na obserwacji faktów, zjawisk i ich cech opierają się hipotezy. Dla ich sformułowania niezbędnym jest uogólnienie empirycznych faktów bądź zjawisk.

[14] W. Wallace: *The Logic of Science*. New York: Aldine de Guytter, 1971.

poprzez uogólnienia empiryczne i teorie może doprowadzić badacza do sformułowania hipotezy, natomiast dedukcja, poprzez postawienie hipotezy i czynione obserwacje może badacza doprowadzić do uogólnień empirycznych.

Gdy jest mało istotnych uniwersalnych generalizacji, możemy odwołać się do wyjaśniania, mającego charakter probabilistyczny. Odwołuje się ono do uogólnień, wyrażających arytmetyczny stosunek jednego zjawiska do drugiego lub jest uogólnieniem wyrażającym określone tendencje czy skłonności. Wyjaśnienia dedukcyjne i probabilistyczne nie są pewnością, lecz przedstawiamy je na określonym poziome prawdopodobieństwa.

Przewidywanie stanowi podstawową cechę myślenia naukowego. Nie jest ono możliwe, gdy wiedza jest niedostateczna. Przewidywanie naukowe opiera się na podstawowej tezie, że jeżeli A powoduje B, a wiemy, że zaszło A, to przewidujemy, że zajdzie B. U źródeł tej tezy leży założenie, że zarówno prawa ogólne, jak i generalizacje probabilistyczne są rozpoznawalne i prawdziwe, czyli pojawiły się przyczyny warunkujące pojawienie się skutku. Pod względem logicznym przewidywanie jest odwrotnością procesu wyjaśniania.

Rozumienie jest wykorzystywane na dwa różne sposoby: rozumienie jako *verstehen*, czyli oparte na empatii, lub jako rozumienie predyktywne. Przyczyna tego dualizmu tkwi w tym, że z jednej strony podmiotem badań w naukach społecznych jest człowiek, a z drugiej strony badacze są zarówno obserwatorami, jak i częściowo podmiotem badań. W naukach społecznych należy rozumieć historyczny wymiar ludzkiego zachowania, jak i subiektywny aspekt ludzkiego doświadczenia. To wprowadza istotną różnicę między metodologią nauk społecznych, a metodologią nauk przyrodniczych, kierujących się obiektywnością analizy empirycznej. Max Weber, socjolog niemiecki, uważał, że jeżeli w naukach społecznych mamy zrozumieć zachowanie jednostek i grup, to musimy nauczyć się „stawać na miejscu badanych". Musimy zrozumieć cudzy punkt widzenia rzeczywistości, zrozumieć cudze symbole, wartości i postawy[15]. Podejście rozumiejące pojawiło się współcześnie jako wytwór tradycji *verstehen*. Kenneth J. Gergen[16], wybitny przedstawiciel tej koncepcji, uważał, że istnieje podstawowa różnica pomiędzy większością zjawisk, którymi zajmują się nauki przyrodnicze, i tymi, którymi zajmują się socjobehawioryści. Zjawiska społeczne są mniej stabilne (trwałe, pewne czy powtarzalne) w porównaniu ze zjawiskami przyrodniczymi.

Rozumienie predyktywne było lansowane przez przedstawicieli empiryzmu logicznego, którzy wychodzili z założenia, że w naukach społecznych można uzyskać wiedzę obiektywną poprzez badania zarówno świata społecznego, jak i świata przyrody, odwołując się do tych samych reguł metodologicznych. Empiryści byli zdania, że rozumienie oparte na empatii może prowadzić do odkryć naukowych, które należy zweryfikować obserwacjami empirycznymi.

[15] M. Weber: *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press, 1964.

[16] K.J. Gergen: *Toward Transformation of Social Knowledge*. New York: Springer-Verlag, 1982, s. 12.

Nasza dyskusja prowadzi do wniosku, że badaczy łączy nie przedmiot (czy podmiot) badań, lecz stosowana metodologia. Podstawowe założenia metodologii powodują, że podejście naukowe zdecydowanie różni się od innych sposobów zdobywania wiedzy o rzeczywistości. Reasumując, można powiedzieć, że nauka dąży do opisu, wyjaśnienia i zrozumienia zjawisk, procesów przyrodniczych, społecznych, kulturowych oraz edukacyjnych. Stąd wynikają jej trzy główne funkcje[17]:

– opisowa – deskryptywna,
– wyjaśniająca – eksplanacyjna,
– prognostyczna – predywistyczna.

Funkcja opisowa (łac. *describo* – 'opisuję') wynika z tego, że badacz, chcąc poznać określony przedmiot, zjawisko, sytuację, stara się je opisać i określić, co się dzieje i jak się to dzieje oraz zrozumieć i wyjaśnić, dlaczego rzeczy dzieją się tak, jak się dzieją. Opis może dotyczyć różnych składników lub właściwości określonego zjawiska, zdarzenia czy obiektu. W przypadku pedagogiki może to dotyczyć opisu funkcjonowania systemu oświatowego, szkoły lub placówki oświatowej, metod i form pracy nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania, organizacji pracy szkoły, funkcjonowania organizacji młodzieżowych, procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, zarządzania szkołą, charakterystyki uczestników badanych zjawisk i procesów, czyli: uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Opisy podanych przykładów dają odpowiedzi na następujące pytania: jak jest?, jak się rzeczy mają?

Funkcja wyjaśniająca jest czynnością o wiele bardziej złożoną. Jej celem jest podjęcie próby takiego wyjaśnienia badanej rzeczywistości, aby była bardziej zrozumiała i aby na tej podstawie można było przewidywać zmiany, jakie w niej zachodzą. Staje się to możliwe tylko wtedy, gdy nauka nie ograniczy się jedynie do opisu jednostkowych zdarzeń, lecz będzie dążyła do określenia związków i zależności między badanymi zjawiskami oraz do uogólniania sądów. Wyjaśnianie jest czynnością zmierzającą do odpowiedzi na pytania typu: dlaczego rzeczy się mają tak, jak się mają?, jakie są tego przyczyny?, na co wpływa dane zdarzenie? lub co jest jego przyczyną?

Funkcja prognostyczna sprowadza się do umiejętności przewidywania przez badacza wszelkiego rodzaju zmian, jakich można się spodziewać w przyszłości. Dotyczyć one mogą szkół, instytucji oświatowych, placówek wychowawczych, resocjalizacyjnych, metod oraz form nauczania i wychowania, stylów uczenia się, programów nauczania, zmian w systemie kształcenia, wyposażenia szkół w komputery, zapotrzebowania rynku pracy na absolwentów określonych kierunków studiów.

[17] A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004, s. 23–24.

1.2. Epistemologia, metodologia ogólna, metodologie szczegółowe

Epistemologia jest nauką (teorią) o poznaniu, koncentrując się na fundamentalnym pytaniu: co to jest prawda? oraz porządkując własną refleksję wokół następujących zagadnień: prawda, źródła poznania, przedmiot lub podmiot poznania[18]. Poznanie można rozważać co najmniej z dwojakiego punktu widzenia. Po pierwsze, można je rozpatrywać, za Platonem, jako nasz własny wewnętrzny rozwój, a uwzględniając założenia Francisa Bacona i Auguste'a Comte'a, można ją ujmować jako środek do osiągania panowania nad światem zewnętrznym. Poznanie w pierwszym znaczeniu jest źródłem radości oraz doskonałości indywidualnej i przyczynia się do naszego rozwoju duchowego. Jest ono własnością jednostki. Poznanie w drugim znaczeniu rozszerza naszą wiedzę nad światem materialnym. Jest ono ściśle powiązane z rozwojem technologii, przyczynia się do postępu cywilizacyjnego i kulturowego ludzkości. Poznanie to ma charakter społeczny. Współwystępowanie powyższych dwóch rodzajów poznania bywa źródłem dramatu, zwłaszcza postmodernistycznego rozdarcia kultury Zachodu[19]. Poznaniem także nazywa się zarówno akty poznawcze, jak i rezultaty poznawcze, które poddajemy ocenie. Szacujemy je z punktu widzenia ich prawdy i fałszu oraz z punktu widzenia ich uzasadnienia.

Metodologię (jako jedną z dziedzin epistemologii) można nazwać nauką o dowiadywaniu się. Metodologia nauk (gr. *méthodos* – 'badanie', *lógos* – 'słowo, nauka') to nauka o metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowywania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowywania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauk[20]. Wiąże się ona ściśle z teorią poznania (gnoseologią), będącą jednym z głównych działów filozofii, którego przedmiotem są sposoby poznawania rzeczywistości przez człowieka, a więc źródła poznania, jego rodzaje, znaczenie dla teorii i praktyki, granice poznania i kryteria jego prawdziwości. Zagadnienia teorii poznania stanowią ważną część każdego systemu filozoficznego, niekiedy przesądzają nawet o jego kierunku; szczególnie ważkim ich momentem jest sprawa rozumienia źródeł poznania. W zależności od jej rozstrzygnięcia wyróżnia się m.in. takie kierunki filozoficzne, jak racjonalizm, według którego poznanie zawdzięczamy działalności rozumu, empiryzm, uznający poznanie zmysłowe za czynnik najważniejszy, oraz

[18] K. Ajdukiewicz: *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa: „Czytelnik", 1983; zob. H. Reichenbach: *Trzy zadania epistemologii*. „Studia Filozoficzne" 1989, nr 7–8, s. 205–212.

[19] W.W. Szczęsny: *Epistemologia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 1046; J. Woleński: *Epistemologia*. T. 1: *Zarys historyczny i problemy metateoretyczne*. Kraków: Aureus, 2000.

[20] W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*…, s. 246.

materializm, traktujący poznanie zmysłowe jako wzajemnie uzupełniające się strony poznania[21].

Zdaniem Stefana Nowaka metodologia to tyle co nauka o metodach badania stosowanych w jakiejś nauce czy naukach. Jednakże zarówno słowo „badanie", jak i „metoda badawcza" mogą być rozumiane węziej bądź szerzej. W rozumieniu węższym „badanie" to ten fragment ogółu czynności naukowych, ten wycinek procesu poznawczego, który polega na zbieraniu i analizie danych w toku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z rzeczywistością badaną i który zmierza do uzyskania odpowiedzi na sformułowane uprzednio pytanie czy do rozstrzygnięcia prawdziwości sformułowanej hipotezy. W ujęciu szerszym można mieć na myśli znacznie rozleglejsze obszary czynności poznawczych od poprawnego i jednoznacznego sformułowania pytań, na które chcemy szukać odpowiedzi, poprzez czynności polegające na „przetłumaczeniu" tych pytań na język „wskaźników" i właściwych operacji badawczych, aż po zrealizowanie odpowiednich badań, zinterpretowanie ich wyników i wreszcie rozważenie tych wyników dla wyjaśnienia interesującego nas fragmentu rzeczywistości, dla sformułowania czy lepszego uzasadnienia jakiejś teorii o zjawiskach przez nas badanych, czy też dla celów działań praktycznych, opartych na wynikach naszych badań i teoretycznych uogólnień. W szerszym rozumieniu metodologia to nauka o poprawnych sposobach postępowania w toku całego procesu badawczego. Reasumując, nauka, zwana metodologią nauk, zajmuje się opisem i analizą postępowania oraz opisem i analizą schematów wytworów różnych czynności badawczych[22].

Metodologię nauk można zdefiniować także jako system jasno określonych reguł i procedur, do których odwołują się badania, stanowiące podstawę ewaluacji wiedzy. System, który ma charakter dynamiczny, czyli jest nieustannie modernizowany, zostaje zwykle zaakceptowany przez większość środowiska badaczy, stąd wszyscy badacze przyjmują ten system do wiadomości i powinni uwzględniać go w swych projektach badawczych. Badacze poszukują wciąż nowych metod obserwacji, analizy, logicznego wnioskowania i uogólniania. Muszą one spełniać założenia charakterystyczne dla podejścia naukowego, co jest warunkiem koniecznym dla włączenia ich do systemu reguł rządzących metodologią naukową.

Analiza literatury przedmiotu prowadzi do konkluzji, że metodologia nauk społecznych rozwijała się wolno, poprzez ciągłą wymianę idei, informacji i uwag krytycznych. Doprowadziło to do instytucjonalizacji powszechnie akceptowanych reguł i procedur oraz konstrukcję właściwych metod i technik badawczych. Powstający system reguł i procedur stał się normatywnym składnikiem metodologii naukowej. Normy naukowe stworzyły standardy powielane w kolejnych badaniach i analizach naukowych. Natomiast reguły umożliwiają permanentną komunikację, konstruktywną krytykę i postęp naukowy. Komunikacja między badaczami pro-

[21] Ibidem, s. 416–417.

[22] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 14, 23.

wadzi do wymiany doświadczeń i refleksji naukowej. Upowszechnianie reguł metodologicznych prowadzi z kolei do powtarzania badań, weryfikacji badań innego uczonego lub zespołu oraz ich konstruktywnej krytyki. Pozwala to na wskazanie błędów, potwierdzenie wyników w sposób jakościowy oraz ukazanie dalszych obszarów badawczych, poprzez zadawanie kolejnych pytań badawczych. Te trzy systemy reguł pozwalają nam zrozumieć, wyjaśnić i przewidzieć własne zachowania i własne środowisko w sposób, w jaki inne sposoby gromadzenia informacji (np. oparte na autorytecie, wierze i rozumie) nie są w stanie tego uczynić[23].

Zdaniem Chavy Frankfort-Nachmias i Davida Nachmiasa[24] obserwacje lub fakty empiryczne muszą być uporządkowane i powiązane w logiczną, systematyczną strukturę. Głównym narzędziem podejścia naukowego i rejestrowania faktów jest logika traktowana jako system reguł wnioskowania, pozwalających na wyprowadzanie rzetelnych wniosków z zaobserwowanych faktów. Procedury logiczne mają formę ściśle powiązanych ze sobą twierdzeń, wzajemnie się wspomagających. Stosując logikę jako podstawę naukowego myślenia, metodologia nauk powiększa wewnętrzną spójność twierdzeń formułowanych przez naukę. Z tego powodu metodologia wymaga od badacza kompetencji w zakresie logicznego wnioskowania oraz analizowania.

Metodologia wyjaśnia akceptowane kryteria empirycznej obiektywności (czyli prawdy, która jest naczelnym celem nauki) oraz metody i techniki jej weryfikacji. Obiektywność jest związana z procesem powtarzalności badań – powtórzenie badań przez innego naukowca lub zespół badawczy i otrzymanie jakościowo podobnych wyników (rzadziej ma miejsce otrzymanie podobnych wyników pod względem ilościowym) staje się potwierdzeniem obiektywności przeprowadzonych badań. Z obiektywnością związana jest intersubiektywność, traktowana jako proces wymiany informacji, faktów, wyników obserwacji między badaczami w trakcie konferencji, seminariów, publikacji, a nawet bezpośrednich rozmów. Z tego wynika, że samo myślenie logiczne, czyli trafne wnioskowanie, nie staje się warunkiem koniecznym empirycznej obiektywności. To oznacza, że twierdzenia naukowe są trafne, gdy zostały logicznie wyprowadzone z przyjętych *a priori* założeń. Fakt jest prawdziwy lub prawdziwy jedynie z określonym prawdopodobieństwem, jeżeli znajdziemy obiektywny dowód, który go potwierdzi. Jednak badacz może postawić błędny wniosek z potwierdzonych faktów, jeżeli źle przeprowadził wnioskowanie. Jednocześnie badacz może przeprowadzić właściwe wnioskowanie, ale poprzez nieodwołanie się do potwierdzonych wcześniej faktów może wysnuć wnioski nieprawidłowe. Czyli weryfikacja prawdziwości twierdzenia powinna odbyć się na drodze odwołania się do dowodów empirycznych, a nie jedynie na drodze logicznego rozumowania. Z tego powodu metodologia staje

[23] Zob. M.R. Cohen, E. Nagel: *An Introduction to Logic and Scientific Method*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1962, s. 395–396.

[24] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przekł. E. Hornowska. Poznań: Zysk i S-ka, 2001, s. 30–31.

się normatywna, co oznacza, że żąda zgodności z jej zasadami, czyli, że badacze mogą odrzucać te twierdzenia naukowe, które sformułowano, nie respektując reguł i procedur metodologicznych. W ogólności reguły metodologiczne mówią, jak określone czynności badawcze realizować w sposób poprawny. Metodologia uprawiana w sposób normatywny staje się nauką praktyczną, ponieważ reguły mówią, jak w określonych sytuacjach (przypadkach) postępować, aby zrealizować cele procesu badawczego. Metodologia uprawiana w ujęciu czysto opisowym rejestruje sposoby postępowania badawczego spotykane w określonej nauce i stara się opisać je w formalno-logicznej strukturze, czyli opisuje, kto i w jakich okolicznościach stosował konkretne metody badawcze[25].

W ogólności metodologia nauk stara się wyróżnić pewne typy czynności wykonywanych w pracy naukowej i poddać je analizie, doprowadzającej do wyraźnego zdania sobie sprawy z tego, na czym czynności danego typu polegają. W metodologii wyróżniamy takie typy zabiegów, jak np.: uzasadnianie twierdzeń, wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, opis i wyjaśnianie zjawisk, stawianie i sprawdzanie hipotez, definiowanie terminów itd. Wyróżnione typy zabiegów poznawczych metodologia poddaje analizie, która doprowadza do definicji określających wyraźnie, na czym zabiegi te polegają.

W obrębie metodologii można wyróżnić metodologię ogólną i metodologię szczegółową, która z kolei dzieli się na szczegółowe metodologie rozmaitych typów nauk, różniących się między sobą rodzajem stosowanych w nich zabiegów metodologicznych.

Metodologia ogólna zajmuje się ogólnymi prawidłowościami rządzącymi się procesem poznawczym, wspólnymi dla wszystkich nauk[26]. Jej przedmiotem badawczym nie są konkretne metody badawcze stosowane w określonych dyscyplinach naukowych, ale formułowanie ogólnych warunków, jakie powinny spełniać wszelkie sposoby uprawiania działalności badawczej. Zajmuje się wspólnymi dla wszelkich badań sposobami wyjaśniania zjawisk, zdarzeń czy procesów, uzasadniania twierdzeń, budową teorii i modeli, jak i innymi wspólnymi czynnościami odnoszącymi się m.in. do zasad formułowania problemów weryfikacji hipotez, analizowania wyników badań, wnioskowania, uogólniania. Jak zauważa S. Nowak, każda z tych czynności może być zrealizowana zgodnie z właściwymi dla niej sposobami postępowania, czyli metodologicznie poprawnie, lub też w sposób metodologicznie wadliwy. Zajmuje się wskazaniem prawidłowego toku całego postępowania badawczego[27].

Metodologia szczegółowa zajmuje się zarówno zaleceniami odnoszącymi się do konkretnego procesu badawczego, stosowanego w poszczególnych dyscyplinach bądź subdyscyplinach naukowych, jak i typowymi dla nich czynnościami ba-

[25] Zob. J. Such, M. Szczęśniak: *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999, s. 16–18.

[26] J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*…, s. 15.

[27] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*… 1985, s. 14.

dawczymi, do których zaliczyć należy: planowanie i organizowanie badań, dobór metod i technik badawczych, zbieranie, kontrolowanie i opracowanie zebranego materiału, wyjaśnianie zjawisk i uogólnianie wyników badań. Metodologie szczegółowe są powiązane z konkretnymi badaniami empirycznymi, prowadzonymi w takich dyscyplinach, jak: pedagogika, psychologia, socjologia, politologia czy historia. W zakresie metodologii szczegółowych można wyróżnić dwa typy: metodologię opisową, zajmującą się opisem rzeczywistego toku postępowania badawczego stosowanego przez badacza, oraz metodologię normatywną, w której stosujemy kryteria oceny danej dyscypliny naukowej, normy postępowania badawczego lub mówimy o wzorcach pożądanego kształtu wytworów takiego postępowania[28].

Metodologia nauk społecznych opisuje to, w jaki sposób badacze społeczni dowiadują się różnych rzeczy o życiu społecznym ludzi[29]. Natomiast metodologia badań pedagogicznych zależy od orientacji poznawczych przyjętych przez badaczy. W naukach o wychowaniu dominują dwie orientacje: przyrodnicza (społeczna) i humanistyczna[30]. Przyjęcie wybranej orientacji determinuje sposoby poznawania rzeczywistości, funkcjonowania badawczego i uogólniania wyników badań.

Wybór orientacji przyrodniczej, związanej z postulatami realizmu epistemologicznego, prowadzi do przyjęcia następujących założeń[31]:

1. Podmiot poznający może stać poza poznawaną rzeczywistością.
2. Możliwy jest do uzyskania obiektywizm poznawczy.
3. Niezbędne jest zawieszenie wartościowania.
4. Można generalizować wyjaśnienia na zdarzenia w różnym czasie.
5. Zachowania i działania ludzi przebiegają według stałych reguł, więc da się je poznawać w sposób przyrodniczy.
6. Celem badań jest opis i wyjaśnianie badanych zjawisk oraz procesów, stąd badania mają charakter ilościowy, co sprzyja standaryzacji technik i narzędzi oraz operacjonalizacji problemów i zmiennych.

W orientacji humanistycznej przyjmuje się stanowisko Wilhelma Diltheya, niemieckiego filozofa z końca XIX wieku, który zauważył, że wykorzystana w naukach przyrodniczych obserwacja nie wystarcza, ponieważ w naukach o ludziach i społeczeństwach, w naukach o kulturze należy rozumieć obserwowane zjawiska,

[28] Zob. E. Nagel: *Struktura nauki*. Tłum. J. Giedymin, B. Rossalski, H. Eilstein. Warszawa: PWN, 1970; T. Pawłowski: *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa: PWN, 1986.

[29] Zob. R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wartenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 1982.

[30] Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce od października 2013 roku pedagogika i psychologia, dotychczas funkcjonujące w dziedzinie nauk humanistycznych, zostały arbitralnie przeniesione do nauk społecznych, w których będą funkcjonować obok socjologii i politologii.

[31] S. Palka: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

czyli zdać sobie sprawę z tego, co myślą i czują ludzie obserwowani przez badacza, jakie motywy kierują ich działaniem, jak pojmują sens swoich działań, do czego one w ich przekonaniu im służą etc. W jego opinii zadaniem nauk społecznych jest rozumiejąca interpretacja działań ludzkich i wytworów ludzkiej aktywności. Dlatego badacze, przyjmujący za W. Diltheyem orientację humanistyczną, uznają, że[32]:

1. Świat ducha, świat kultury jest odmienny od świata przyrody.
2. Podmiot poznania i przedmiot poznania są obustronnie uwarunkowane.
3. Wartości determinują to, co ma być poznawane.
4. Celem badania jest rozumienie i interpretacja.
5. Badania mają holistyczny charakter.
6. Duże znaczenie ma tutaj kontekst.
7. Wyjaśnienia odnoszą się tylko do określonego badaniem miejsca i czasu.
8. Mogą być stosowane elastyczne sposoby gromadzenia danych.
9. Nie stosuje się ustrukturyzowanych metod i narzędzi badawczych.

Zdaniem S. Palki badacz stosujący model przyrodniczy, wykorzystując standaryzowane narzędzia wielokrotnego użytku, gromadząc dane liczbowe i poddając uzyskane wyniki operacjom statystycznym, uzyskuje dodatkowe informacje np. o sile związku między zmiennymi lub o istotności różnic średnich, co prowadzi do realizacji strategii ilościowej. Natomiast badacz stosujący model humanistyczny, wykorzystujący doświadczenia hermeneutyki, fenomenologii, filozofii dialogu, etnometodologii, interakcjonizmu symbolicznego stosuje podejście jakościowe, wykorzystując empatię, introspekcję, przejawia subiektywizm, stara się być „wewnątrz" badanego zjawiska, „stać na równi" z osobami badanymi. Czyli badacz przyrodnik stara się obserwować, liczyć, mierzyć, porządkować zjawiska według przyjętego modelu teoretycznego, natomiast badacz humanista stara się słuchać, prowadzić dialog, wczuwać w stany psychiczne badanych, stara się je zrozumieć, nie kierując się wcześniej przyjętym modelem teoretycznym. Jednak w pedagogice poddawane są eksploracji badawczej zjawiska i procesy, które należy analizować z punktu widzenia strategii przyrodniczej (np. osiągnięcia szkolne uczniów, ich zachowania czy interakcje w toku lekcji), oraz zjawiska poddawane badaniom zgodnie ze strategią humanistyczną (np. stany emocjonalne uczniów i nauczycieli, ich oczekiwania, lęki, nadzieje, satysfakcje z nauki czy pracy), które mają znaczenie z punktu widzenia wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela. Dlatego w pedagogice istnieje wiele zjawisk, procesów czy zdarzeń, które powinny być rozpatrywane łącznie, integrując oba podejścia: przyrodnicze (ilościowe) i humanistyczne (jakościowe)[33].

---

[32] W. Dilthey: *Gesammelte Schriften*. Bd. 3: *Studien zur Geschichte des deutschen Geistes. Leibniz und sein Zeitalter. Friedrich der Große und die deutsche Aufklärung. Das 18. Jahrhundert und die geschichtliche Welt*. Stuttgart: Teubner, 1959.

[33] S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

W naszych rozważaniach powinniśmy, za Hansem Reichenbachem, wziąć pod uwagę rozróżnienie dwóch kontekstów działalności naukowej[34]: kontekst uzasadnienia i kontekst odkrycia[35]. Kontekst uzasadnienia odnosi się do działań badaczy podejmowanych wtedy, gdy próbują oni zweryfikować, w sposób logiczny i empiryczny, twierdzenia naukowe. Metody naukowe określają logikę uzasadnienia, i to niezależnie od sposobu, w jaki naukowcy dochodzą do określenia swych koncepcji. Działania badaczy w ramach kontekstu odkrycia nie są natomiast ograniczone przez metodologię. Metody naukowe mogą ułatwiać działania prowadzące do odkrycia, ale na początkowych etapach poszukiwań ani sformalizowane reguły, ani logika nie powinny być traktowane jako przewodniki.

Reasumując nasze krótkie rozważania, możemy stwierdzić, że czynnikiem jednoczącym naukę jest metodologia, a nie przedmiot jej badania. W stosowanym powszechnie podejściu naukowym uznajemy, że natura jest uporządkowana, poznawalna, zjawiska naturalne mają naturalne przyczyny, a wiedza konstruowana bywa na podstawie nabytego doświadczenia. Podejście naukowe dostarcza wiedzy, która może zostać zweryfikowana zarówno na drodze wnioskowania, jak i przez odwoływanie się do dowodów dostarczanych przez zmysły. Metoda naukowa wymaga ścisłego respektowania zasad logiki i obserwacji.

1.3. Teorie, modele i paradygmaty

Badania we wszystkich dziedzinach są inspirowane przez liczne i różnorodne potrzeby, które redukujemy w zasadzie do dwóch typów, determinujących typy badań. Pierwszy typ badań związany jest z potrzebami o charakterze teoretycznym lub poznawczym, wyznaczającym rozwój nauki. Badania tego typu podejmuje się w celu budowania teorii naukowej.

Pojęcie teorii pochodzi od greckiego *theorein* ('przyglądać się, kontemplować, rozważać'). Teoria jest zatem rezultatem rozważań na temat oglądanego przedmiotu. Twórcą pojęcia teorii jest David Hilbert, wywodzi się ono z rozwijanej przez niego w latach 1917–1931 metamatematyki. Jak Kartezjusz uważał matematykę za wzorzec wszelkiego poznania naukowego, tak zwolennicy empiryzmu logicznego przyjęli metamatematykę (teorię poznania matematycznego) za wzorzec metanauki (teorii poznania naukowego). W matematyce teorią **T** nazywa się domknięty dedukcyjnie zbiór zdań, to znaczy taki, że każda konsekwencja

[34] H. Reichenbach: *Trzy zadania epistemologii*…, s. 205–212.

[35] K.R. Popper: *Normal Science and Its Danger*. In: *Criticism and the Growth of Knowledge*. Eds. I. Lakatos, A. Musgrave. New York: Cambridge University Press, 1970, s. 53.

logiczna zbioru **T** należy do **T**. Pojęcie konsekwencji logicznej na ogół definiuje się za pomocą pojęcia reguł wnioskowania (inferencji)[36].

Istnieje wiele ujęć terminu „**teoria**". Teorię często utożsamia się z każdym rodzajem konceptualizacji lub historią idei. Teoria może być uznana za konstrukcję umysłową, która pozwala zrozumieć związki między zjawiskami. W wąskim rozumieniu teoria to system logiczno-dedukcyjny składający się ze zbioru powiązanych ze sobą pojęć, z których dedukcyjnie można wyprowadzać dające się sprawdzać twierdzenia. Istnieją także zróżnicowane klasyfikacje teorii. Ze względu na zakres dzieli się je na makro- i mikroteorie[37]; ze względu na funkcję: teorie zjawisk dynamicznych i zjawisk statycznych, struktur i procesów; ze względu na strukturę: teorie będące logicznymi systemami myśli silnie ze sobą powiązanych i teorie będące luźniej zdefiniowanymi zbiorami twierdzeń; ze względu na poziom, tj. biorąc pod uwagę „systemy zachowań, których dotyczą, a które – po ich uporządkowaniu – można przedstawić na pewnej skali hierarchicznej"[38]. Celem teorii jest logiczne wyjaśnienie przyczyn i skutków zaobserwowanych zdarzeń, w sposób dopuszczający istnienie wielu możliwości (czynników). Ponadto teorie kształtują i ukierunkowują wysiłki badawcze, pokazując, jakich odkryć można dokonać w trakcie prowadzenia obserwacji empirycznych.

Bardzo ważnym zagadnieniem dla badacza jest uzmysłowienie sobie znaczenia terminów występujących w teoriach, czyli treści pojęć odnoszących się do terminów występujących w pytaniach badawczych czy hipotezach, ponieważ brak tej wiedzy powoduje, że badacz nie wie, co chce poddać badaniom. Nazwa oznacza zarazem te przedmioty, stany rzeczy, zdarzenia, które posiadają własności składające się na jej znaczenie. Przedmioty te stanowią desygnaty danej nazwy, a ich zbiór – ogół desygnatów – stanowi jej zakres. Związki pojęć z odpowiadającymi im terminami mają charakter pewnych konwencji terminologicznych. Uporządkowanie aparatury pojęciowej i terminologii danej nauki jest zagadnieniem ważnym i często ma charakter umowy społecznej[39].

Trudności ujęcia treści empirycznej teorii naukowej skłoniły niektórych filozofów do potraktowania teorii jako rodziny modeli. Pojęcie modelu jest bardzo

---

[36] A. Grobler: *Metodologia nauk*…, s. 139.

[37] Zjawiska zachodzące w całym społeczeństwie lub dużej jego części są opisywane w ramach makroteorii: walka klas ekonomicznych w społeczeństwie, stosunki międzynarodowe czy też relacje między instytucjami społecznymi. Mikroteoria zajmuje się problemami życia społecznego na poziomie jednostek i małych grup: relacje między studentami oraz między studentami a nauczycielami akademickimi. Oś rozróżnienia makroteorii i mikroteorii przecina różne paradygmaty. Niektóre z nich, jak symboliczny interakcjonizm czy etnometodologia, częściej ograniczają się do poziomu mikro. Inne, jak paradygmat konfliktu, mogą być stosowane zarówno w skali mikro, jak i makro.

[38] D. Easton: *Alternative Strategies in Theoretical Research*. In: *Varieties of Political Theory.* Ed. D. Easton. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1966, s. 1–13.

[39] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*… 2011, s. 63.

wieloznaczne. Można wyróżnić: model symulacyjny, model ikoniczny, model metamatematyczny[40]:

1. Model symulacyjny – jako zjawisko, które można uczynić przedmiotem eksperymentów i manipulacji w zastępstwie zjawiska modelowanego, oryginału będącego właściwym przedmiotem badania (np. badanie działania pasów bezpieczeństwa w samochodzie czy procesu interakcji uczniów z nauczycielem w klasie szkolnej).

2. Model ikoniczny – jako symboliczna reprezentacja badanego zjawiska, która ma charakter podobizny, to znaczy niektóre cechy modelu odwzorowują czy naśladują (z dokładnością do założeń idealizacyjnych) określone cechy oryginału – przykładem może być tutaj mapa terenu.

3. Model metamatematyczny lub semantyczny – jako pojęcie najbardziej teoretyzowane, wymagają definicji krok po kroku.

Teoretycy często starają się tworzyć systemy pojęciowe przez opracowywanie modelu, zatem w uproszczeniu model może być wizerunkiem czegoś (np. model pojazdu). Jednak w naukach społecznych modele mają raczej postać symboliczną niż fizyczną. Oznacza to, że cechy charakterystyczne zjawisk empirycznych włączają w to ich składowe oraz powiązania między nimi, są odtwarzane poprzez logiczne uporządkowanie pojęć. I tak modelem w naukach społecznych jest abstrakcyjne przedstawienie rzeczywistości w taki sposób, aby uporządkować i uprościć spojrzenie na rzeczywistość poprzez odtworzenie jej podstawowych cech charakterystycznych[41]. Czyli model jest reprezentacją rzeczywistości. Zdaniem Ch. Frankfort-Nachmias i D. Nachmiasa[42] model opisuje te cechy świata rzeczywistego, które mają największy związek z badanym problemem. Model pozwala wyeksplikować istotne związki między tymi cechami, a także pozwala budować empirycznie sprawdzalne twierdzenia dotyczące natury tych związków. Po zakończeniu procedur sprawdzających i lepszym zrozumieniu niektórych elementów świata rzeczywistego naukowcy mogą zdecydować się zmienić model tak, aby był zgodny z ich najnowszą wiedzą. Modele stosuje się również po to, aby uzyskać wiedzę o zjawiskach, których nie można obserwować bezpośrednio.

Badacze od lat prowadzą dyskusję o tym, czy najpierw powinno się konstruować teorie i modele, a następnie je empirycznie weryfikować, czy odwrotnie – badania empiryczne powinny poprzedzać teorie. Pierwsze podejście nazywamy strategią teorii przed badaniami, którą opracował Karl R. Popper. Twierdził on, że wiedza naukowa czyni największe postępy, gdy naukowcy tworzą idee, a następnie, korzystając z badań empirycznych, starają się je odrzucić[43]. Popper wykazał,

[40] A. Grobler: *Metodologia nauk*…, s. 175.

[41] O. Helmer: *Social Technology*. New York: Basic Books, 1996, s. 127–128.

[42] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*…, s. 60.

[43] K.R. Popper: *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Harper & Row, 1968 (polski przekład: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Tłum. S. Amsterdamski. Warszawa: WN PWN, 1999). K.R. Popper: *W obronie nauki i racjonalności*. Tłum. B. Chwe-

że badania empiryczne mogą w sposób systematyczny wpływać na teorie. Jego zdaniem badania rzadko są źródłem nowych teorii, a także nie są źródłem logicznych metod tworzenia teorii. Przedstawicielem naukowców, którzy popierają strategię badań przed teorią, jest Robert Merton[44]. Jego zdaniem badania empiryczne stanowią nowe wyzwanie dla teorii. Wymagają one kontynuowania prac teoretycznych prowadzących do zmian istniejących teorii, a także pełnią funkcję narzędzia jej weryfikacji. Strategia badań przed teorią składa się z czterech następujących etapów:

1. Analiza zjawiska i określenie jego podstawowych cech.
2. Zmierzenie tych cech w różnych sytuacjach.
3. Analiza otrzymanych danych w celu określenia, czy są one systematycznym źródłem wariancji.
4. Jeżeli zostanie ustalone systematyczne źródło wariancji, to należy opracować teorię.

Obie strategie traktują teorię jako formę przejawiania się postępu naukowego. Jednak rzeczywisty dylemat dotyczy miejsca teorii w procesie badawczym. Moim zdaniem obie strategie są równoprawne i badacz sam powinien zdecydować, którą z nich ma się kierować w procesie badawczym. Teorie i badania wchodzą ze sobą w interakcje.

Za Krzysztofem Konarzewskim można wymienić cztery cechy charakterystyczne teorii naukowej[45]:

1. Teoria naśladuje wybrany aspekt rzeczywistości, stąd można z niej wysnuć przewidywania dotyczące konkretnych sytuacji.
2. Teoria jest oddzielona od empirii, ponieważ nie jest podsumowaniem obserwacji, lecz dziełem myśli twórczo wykraczającej poza zgromadzone dane.
3. Teoria jest konstrukcją umysłową, która została uznana przez społeczność uczonych, ponieważ wybrane przewidywania teorii zgadzają się z faktami.
4. Teoria służy zrozumieniu związków między zjawiskami, których przejawem jest możność wyjaśnienia i przewidzenia różnych zjawisk.

Teorie mogą być budowane lub rozwijane poprzez prowadzenie zarówno badań teoretycznych, jak i empirycznych. Badania teoretyczne służą budowaniu teorii na dwa sposoby – jako badania eksploracyjne i badania weryfikacyjne. W pewnym uproszczeniu możemy powiedzieć, że badania eksploracyjne dostarczają wskazówek co do budowy teorii, a weryfikacyjne – sprawdzają przewidywania teorii, z myślą o jej potwierdzeniu lub podważeniu.

Często w swych rozważaniach badacze używają terminu „paradygmat" (łac. *paradigma* – 'model, przykład, wzór'), czyli wzorcowa teoria o zasadniczym zna-

---

deńczuk. Warszawa: Książka i Wiedza, 1997; K.R. Popper: *Wiedza obiektywna*. Tłum. A. Chmielewski. Warszawa: WN PWN, 1992.

[44] R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*…, s. 170.

[45] K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000, s. 12.

czeniu dla danej nauki, która umożliwia badaczom określonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych za pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów. Zdaniem Thomasa S. Kuhna[46] (prowadzącego badania w naukach przyrodniczych) termin „**paradygmat**" oznacza, że pewne akceptowane wzory współczesnej praktyki naukowej (wzory obejmujące równocześnie prawa, teorie, zastosowania i wyposażenie techniczne) tworzą model, z którego wyłania się jakaś szczególna, zwarta tradycja badań naukowych. Jest to więc całość założeń oraz kryteriów interpretacyjnych, które umożliwiają analizę i ocenę wyników badań naukowych[47].

Czyli paradygmat może być fundamentalnym modelem lub układem odniesienia, których używa badacz, by uporządkować swe obserwacje i rozumowanie. W uproszczeniu paradygmat to ogólna rama czy punkt widzenia, a dosłownie: „miejsce, z którego prowadzi się obserwację". Dostarcza sposobów patrzenia na życie i opiera się na zbiorze założeń dotyczących natury rzeczywistości. Czyli paradygmat ustanawia standardy właściwej pracy naukowej, a w jego obrębie pracują zespoły badaczy lub badacze indywidualni. Ludwik Fleck zwraca uwagę na podmiotową stronę procesu poznania, mówiąc o grupowym sposobie myślenia, w ramach którego wyróżnia: styl myślowy oraz styl kolektywny. Styl myślowy stanowi ukryty, nieuświadomiony wymiar poznania, właściwy dla danego kolektywu myślenia, stąd jest niedostrzegalny dla badaczy należących do niego. Wspólnota stylu myślenia określonej grupy badaczy, obserwowana przez badaczy nienależących do kolektywu, nie oznacza wcale identyczności sposobów myślenia poszczególnych badaczy kolektywu, oznacza podobne myślenie, podobne postrzeganie przedmiotów czy zjawisk; osiąganie podobnych wyników analiz teoretycznych[48].

Zwykle paradygmaty są głęboko ukryte, milcząco zakładane i traktowane jako oczywiste. Studiowanie paradygmatów przygotowuje studenta do przyszłego uczestnictwa w pracach jakiejś naukowej wspólnoty. Najbardziej znanymi paradygmatami są: materializm Karola Marksa oraz teoria seksualnych podstaw osobowości Zygmunta Freuda. Kontynuując swe rozważania, Th.S. Kuhn uważa, że bez paradygmatów badania naukowe jako działania zespołowe nie mogłyby być realizowane. Ustanowienie paradygmatu i prowadzenie badań naukowych dla bardziej wtajemniczonych, a dopuszczonych przez ten paradygmat, jest oznaką dojrzałości w rozwoju każdej dyscypliny naukowej. Prowadzi to do nauki **normalnej**, dominującej w danym momencie historycznym. Jednakże nauka normalna uwiecznia samą siebie i dlatego ogranicza zmiany i innowacje. W przypadku rozwoju konkurencyjnego paradygmatu, zdaniem Th.S. Kuhna, mamy do

[46] Th.S. Kuhn: *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. Ostromecka. Warszawa: PWN, 1968, s. 26–28; *Criticism and the Growth of Knowledge*…

[47] Th.S. Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

[48] L. Fleck: *Powstanie i rozwój faktu naukowego*. Tłum. M. Tuszkiewicz. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1986.

czynienia z nauką **rewolucyjną**. Rewolucja w nauce może zostać zaakceptowana przez społeczność badaczy jedynie w sposób stopniowy. Przykładem takiej zmiany jest zmiana paradygmatu z tego, że ludzka inteligencja jest determinowana jedynie przez czynniki genetyczne, na paradygmat głoszący, że inteligencja jest wytworem zarówno czynników genetycznych, jak i środowiska socjokulturowego. Nowy paradygmat zrewolucjonizował badania dotyczące osobowości ludzkiego zachowania i stał się podstawą wielu działań o charakterze społecznym, edukacyjnym i ekonomicznym.

Według Th.S. Kuhna proces odrzucenia paradygmatu rozpoczyna się od próby jego weryfikacji. Testując empirycznie różne modele w ramach obowiązującego paradygmatu, okazuje się, że ich zgodność z wynikami badań empirycznych jest coraz mniejsza. Prowadzi to do anomalii, uwidaczniających się w trakcie procesu weryfikacji czy procesu rozwiązywania problemów. W określonym momencie tworzy się paradygmat konkurencyjny, prowadzący do konfliktu między badaczami, będącymi zwolennikami starego i nowego paradygmatu. W wyniku dyskursu naukowego badacze w rezultacie akceptują nowy paradygmat i wracają do działań typowych już dla nauki normalnej. Powstawanie paradygmatu konkurencyjnego jest jednakże w nauce zjawiskiem bardzo rzadkim.

Badacze społeczni skonstruowali kilka paradygmatów rozumienia zachowań społecznych. W odróżnieniu od nauk przyrodniczych, w których nowy paradygmat usuwa paradygmat stary, w naukach społecznych paradygmaty mogą zyskiwać popularność lub ją tracić, jednak rzadko są odrzucane w całości[49]. Paradygmaty nauk społecznych oferują różne perspektywy (spojrzenia na życie społeczne), a każda z nich uwzględnia pewne aspekty społecznego życia nieobecne w pozostałych, a jednocześnie pomija wątki ujawniane gdzie indziej. W konkluzji do przywołanej wcześniej książki Earl Babbie stwierdza, że paradygmaty nie są ani prawdziwe, ani fałszywe. Czynią pewne założenia co do natury rzeczywistości społecznej, mogą otworzyć przed badaczem nowe możliwości rozumienia, zasugerować inny rodzaj teorii czy też być inspiracją dla innych rodzajów badań. Do podstawowych paradygmatów w naukach społecznych należą:

1. Paradygmat darwinizmu społecznego – uczeni badający społeczeństwo w sposób analityczny zastosowali ideę Darwina do wyjaśnienia zmian w strukturze relacji międzyludzkich, zachowań społecznych, opisu i wyjaśnienia życia społecznego[50]. Wyrazem darwinizmu społecznego we współczesnej psychologii jest psychologia ewolucyjna, opisująca problemy życia w grupie, ewolucji w życiu codziennym, sprzyjająca rozwojowi technik wykorzystywanych przy egzekwowaniu prawa, opiece zdrowotnej, ekologii i rozwiązywaniu problemów optymalizacji, a także projektowania, oraz ewolucyjna psychologia społeczna. Można stwier-

[49] E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz [i inni]. Warszawa: WN PWN, 2004, s. 57.

[50] K. Darwin: *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt*. Przeł. Z. Majlert, K. Zaćwilichowska. Warszawa: PWN, 1988.

dzić, że psychologia ewolucyjna jest dobrze przygotowana do krytycznej recepcji problemów człowieka w dobie zmian, jakie dokonują się pod wpływem nauki i rozwoju współczesnych technologii[51]. Uważa się, że darwinizm społeczny jako teoria naukowa jest elementem ogólnej kultury umysłowej. Kultury, którą antropogogika (formułująca twierdzenia wyjaśniające proces kształtowania osobowości i doskonalenie charakteru człowieka) próbuje adaptować na użytek edukacji uniwersalnej[52].

2. Paradygmat konfliktu według K. Marksa, który dowodził, że zachowania społeczne mogą być postrzegane jako proces, w którym stale dochodzi do konfliktu, np. to może być: walka klasowa, walka etniczna, walka płci, walka ekonomiczna. Konflikt jako stan sprzeczności jest analizowany w psychologii, socjologii i pedagogice na różnych poziomach oraz w rozmaitych kontekstach znaczeniowych. Stąd wyróżnia się: konflikt intrapersonalny, interpersonalny czy konflikt grupowy lub międzygrupowy. Konflikty występują w sytuacji współzawodnictwa lub rywalizacji, w trakcie których zdobycie określonej wartości przez jedną osobę lub grupę pozbawia tej wartości innych[53]. Ponieważ interakcjom międzygrupowym towarzyszy zawsze kontakt kulturowy o wymiarze przestrzennym, społecznym, ekonomicznym czy politycznym, to może on doprowadzić do konfliktu społecznego wyrastającego na gruncie relacji różnych ludzkich kultur i konfrontacji różnych tożsamości kulturowych[54]. Ludzie nie tylko współpracują ze sobą, ale także współzawodniczą, a nawet walczą np. o zdobycie i utrzymanie określonej pozycji, władzy, rozmaitych dóbr, wartości cieszących się społecznym uznaniem, ale także neutralizacji, a nawet eliminacji rzeczywistego lub domniemanego przeciwnika powyższych zamierzeń. To prowadzi do powstania konfliktu społecznego[55].

3. Paradygmat symbolicznego interakcjonizmu pozwala zrozumieć naturę interakcji w zwyczajnym życiu społecznym oraz formy tych interakcji. Jego istotą jest stwierdzenie, że ludzie używają symboli w celu wzajemnego komunikowania się, a jego skuteczność jest osiągana dzięki zdolnościom ludzi do uzgodnienia sensu gestów słownych (język, intonacja, akcentowanie czy emocje wyrażane werbalnie) i ciała (gesty mimiczne, pantomimiczne, język ciała)[56]. Stąd symboliczni

---

[51] D.M. Buss: *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowania człowieka? Najnowsze koncepcje*. Przekł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

[52] Zob. R. Dobrzeniecki, W.W. Szczęsny: *Darwinizm społeczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2010, s. 77–78.

[53] J.Ł. Grzelak: *Konflikt interesów. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN, 1978.

[54] Zob. Z. Komorowski: *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*. „Kultura i Społeczeństwo" 1975, nr 2–3; K. Kwaśniewski: *Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*. Warszawa: PWN, 1982.

[55] Zob. J. Poplucz: *Konflikty w zespołach nauczycielskich. Wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły.* Warszawa: PZWSz, 1973; J. Sztumski: *Konflikt społeczny*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987.

[56] E. Hałas: *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*. „Studia Socjologiczne" 1981, T. 4(83); Eadem: *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego*

interakcjoniści kładą szczególny nacisk na zdolność ludzi do tworzenia symboli i manipulowania nimi. Jednostka posiada zdolność do symbolicznego przedstawiania siebie i innych, a także obiektów, idei i w zasadzie każdego składnika swego doświadczenia. Znaczenia nowych sytuacji społecznych są konstruowane także wspólnie w grupie[57]. Często ludzie odgrywają w procesie komunikacji różne role, czasem te role w sposób zamierzony falsyfikują przesłanie komunikacji.

4. Paradygmat etnometodologii (etnografia, etnologia, antropologia kulturowa) – zdaniem Harolda Garfinkela ludzie ciągle tworzą strukturę społeczną poprzez swe działania i interakcje tak, że w istocie tworzą swe rzeczywistości i w sposób nieprzerwany próbują zrozumieć życie, którego doświadczają, czyli każdy z nas działa jak badacz społeczny[58]. Szerzej: etnometodologia związana jest z etnografią, etnologią i antropologią kulturową. Zdaniem Claude Lévi-Straussa etnologia odpowiada pierwszym fazom pracy badawczej: obserwacji i opisowi, pracy w terenie (ang. *field-work*), klasyfikacji i analizie poszczególnych zjawisk kulturowych. Etnologia jest pierwszym krokiem ku syntezie, ponieważ, nie wykluczając bezpośredniej obserwacji, zmierza do wniosków stosunkowo rozległych. Synteza ta może się realizować w trzech kierunkach: geograficznym, jeśli chce się scalić wiadomości dotyczące sąsiadujących ze sobą grup; historycznym, jeśli pragnie się odtworzyć przeszłość jednej lub wielu populacji; wreszcie systematycznym, jeśli wyodrębnia się, by skupić na nim szczególną uwagę, określony typ techniki, obyczaju czy instytucji. Natomiast antropologia społeczna i kulturowa są związane z drugim i ostatnim „piętrem" syntezy, budowanym na podstawie wniosków etnografii i etnologii i zmierzają do całościowego poznania człowieka w pełnym zakresie historycznym i geograficznym. Stąd etnografia, etnologia i antropologia nie są trzema różnymi dyscyplinami czy trzema ujęciami tych samych badań, lecz są trzema aspektami tego samego badania, a preferencja dla jednego z tych trzech aspektów wyraża tylko szczególne skupienie uwagi na jednym typie badań, który nigdy jednak nie może być odłączony od dwóch pozostałych[59].

5. Paradygmat funkcjonalizmu strukturalnego – zwany też niekiedy jako „teoria systemów społecznych", wyrasta z pojęcia wprowadzonego przez Auguste'a Comte'a i Herberta Spencera: byt społeczny, taki jak organizacja albo całe społeczeństwo, może być postrzegany jako organizm. Podobnie jak inne organizmy, system społeczny składa się z części, z których każda przyczynia się do funkcjo-

interakcjonizmu. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1987; G.H. Mead: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przeł. Z. Wolińska, wstęp A. Kłoskowska. Warszawa: WN PWN, 1995, s. 190–197.

[57] I. Krzemiński: *Interakcjonizm symboliczny i socjologia*. Warszawa: PWN, 1986; M. Ziółkowski: *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: PWN, 1981.

[58] H. Garfinkel: *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN, 2007.

[59] C. Lévi-Strauss: *Miejsce antropologii wśród nauk społecznych.* W: Idem: *Antropologia strukturalna*. Przeł. K. Pomian. Warszawa: PIW, 1970, s. 451–474; zob. też: E. Nowicka: *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład antropologii kulturowej*. Warszawa: WN PWN, 1991.

nowania całości. Grupy społeczne lub zawodowe pełnią określone funkcje, np. funkcją policji jest sprawowanie społecznej kontroli[60].

6. Paradygmaty feministyczne – skupiały się na różnicach między płciami, w tym różnicach intelektualnych[61], oraz na tym, w jaki sposób kobiety wiążą się z resztą społecznej organizacji; zwróciły uwagę m.in. na zjawisko ucisku kobiet oraz na kobiece sposoby poznawania rzeczywistości. Związane są z badaniami i działaniami dotyczącymi obrony równych praw dla kobiet i mężczyzn, związane z zaangażowaniem na rzecz poprawy pozycji kobiet w społeczeństwie. Paradygmaty feministyczne osadzone są na trzech przesłankach. Pierwsza z nich zawiera przekonanie, że pozycja kobiet i mężczyzn w społeczeństwie jest wynikiem działania czynników społecznych, a nie biologicznych. Druga przesłanka to przekonanie, że aktualna sytuacja i status kobiet w społeczeństwie są niższe niż tego by kobiety oczekiwały. Trzecia, to uznanie konieczności podejmowania działań zmierzających do poprawy tego statusu[62].

Paradygmaty są oparte na tezie, że jednostka jest subiektywna w swoich postrzeganiach, natomiast powszechne (grupowe) poszukiwanie obiektywności jest obiektywne. Obiektywność staje się próbą pojęciowego wykroczenia poza indywidualne poglądy jednostek, poprzez komunikację między nimi, starając się znaleźć wspólną podstawę dla swych subiektywnych doświadczeń. Gdy poszukiwania kończą się sukcesem, mówi się, że mamy do czynienia z obiektywną rzeczywistością, rzeczywistością umowną. Jednak chyba nigdy badacze nie będą w stanie odróżnić obiektywnej rzeczywistości od ich subiektywnego doświadczenia.

1.4. Rodzaje badań naukowych

W kategoriach naukowych badania są jedną z form ludzkiej aktywności. Jest ona ukierunkowana na poszukiwanie i poznawanie odkrywanych zjawisk, na studiowanie ich natury oraz doskonalenie infrastruktury i funkcji badanych środowisk oraz systemów. Działalność badawcza jest zbiorem procesów zarówno poznawczych, jak i konceptualnych, która przesądza o sposobach organizacji oraz formach planowania i projektowania transformacji środowisk określonego

[60] Zob. E. Durkheim: *O podziale pracy społecznej*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: WN PWN, 1999.

[61] M.F. Belenky: *Women's Ways of Knowing. The Development of Self Voice and Mind*. New York: Basic Books, 1986.

[62] Zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Feminizm jako nowa perspektywa badawcza w pedagogice społecznej*. „Edukacja" 2001, nr 1; J. Lever: *Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games*. In: *Structure and Process*. Eds. R.J. Paterson, Ch.A. Vaughan. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1986, s. 74–89.

systemu.

Zdaniem Stefana Nowaka[63] badanie to fragment ogółu czynności naukowych polegających na zbieraniu i analizowaniu danych w toku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z badaną rzeczywistością celem uzyskania odpowiedzi na sformułowane uprzednio pytanie lub rozstrzygnięcia prawdziwości sformułowanej hipotezy.

Według Władysława Zaczyńskiego[64] badanie naukowe jest wieloetapowym procesem zróżnicowanych działań mających nam zapewnić obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie obranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, społecznej lub kulturowej.

Krzysztof Konarzewski definiuje badanie jako zbiór skoordynowanych czynności, które przynoszą nową wiedzę. Prowadzi to do ważnego rozróżnienia: badanie można opisywać na poziomie koordynacji czynności albo na poziomie samych czynności, z którymi są związane następujące schematy badawcze (ang. *research designs*)[65]:

– eksperyment, czyli ujawnianie skutków ściśle określonych oddziaływań w sztucznych populacjach eksperymentalnych,
– badanie porównawcze, czyli ujawnianie różnic między realnymi populacjami,
– badanie przeglądowe (ang. *survey*), czyli poznawanie własności obiektów należących do pojedynczej realnej populacji i ujawnianie związków między tymi własnościami,
– badanie etnograficzne, czyli zbieranie i przetwarzanie różnorodnych danych o kulturowych sposobach życia realnej grupy społecznej,
– studium przypadku, czyli zbieranie i przetwarzanie różnorodnych danych o pojedynczym obiekcie reprezentującym zjawisko ogólne.

Pierwsze trzy schematy zalicza się do badań ilościowych, a ostatnie dwa do badań jakościowych.

Zdaniem Mieczysława Łobockiego badania ilościowe polegają – w najogólniejszym ich rozumieniu – na opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów. Przedstawiają je w formie różnych zestawień i obliczeń z uwzględnieniem nader często statystyki zarówno opisowej, jak i matematycznej[66]. Od pomiaru dydaktycznego różni je wymóg teoretycznego uzasadnienia własnej koncepcji podejmowanych badań, precyzyjne sformułowanie celów badawczych i hipotez roboczych, operacyjne zdefiniowanie w badanych zjawiskach oraz wyszczególnienie zmiennych i przypisywanych im wskaźników. Dużą wagę przykłada się do konstruowania narzędzi badawczych, uporządkowania danych i obliczeń statystycznych zgromadzonego materiału badawczego. Poznawanie rzeczywistości za pomocą badań

[63] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*… 1985, s. 13.

[64] W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: PWN, 1971.

[65] K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe*…, s. 14.

[66] M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999, s. 55.

ilościowych wymaga zawsze dokładnego ich określenia, co najmniej w formie definicji operacyjnych, co wskazuje na ich duży związek z pomiarem badanych zjawisk, będącym ich cechą konstytutywną. Pomiar nigdy nie wyklucza opisu jakościowego, oba się wzajemnie uzupełniają i wzbogacają. Badania ilościowe zostały zapoczątkowane przez przedstawicieli psychofizyki – Johanna F. Herbarta, Maxa Webera i Gustawa Fechnera, a także przez Karla F. Gaussa, Luisa B. Queteleta, Francisa Galtona, Raymonda B. Catella, Charlesa E. Spearmana, Luisa L. Thurstone'a i innych badaczy różnic indywidualnych[67]. Byli oni zdania, że nie pojedyncze fakty z życia jednego człowieka lub zaledwie kilku ludzi, lecz mnogość tych faktów stwarza dopiero obiektywną podstawę do szerszych uogólnień.

Według E. Zaręby[68] badania ilościowe można scharakteryzować w sposób następujący:

1. Obiektem badań są ściśle zdefiniowane zmienne wynikające z postawionych hipotez, które w procesie badawczym są liczone i mierzone.

2. Pomocą w tym celu służą narzędzia badawcze uprzednio zaplanowane i wystandaryzowane; typowe techniki badawcze to wywiad kwestionariuszowy, ankieta (bez pytań otwartych), skale, testy, techniki eksperymentalne, techniki socjometryczne, analiza treści, w pewnym zakresie tzw. obserwacja kontrolowana.

3. Standaryzacji poddaje się również maksymalną liczbę składników sytuacji badawczej.

4. W organizowaniu procesu badawczego z góry uwzględnia się potrzeby metod statystycznych: losowy dobór próby, kategoryzacja narzędzi, kodowanie, statystyczne procedury analizy danych, ilościowy opis wyników.

5. Wnioski wysnuwane z badań ilościowych wyrażane są w kategoriach prawdopodobieństwa, a nie konieczności, z kolei towarzysząca im ostrożność umożliwia podjęcie często ważnych decyzji.

Metodologia ilościowa ma swoje zalety i wady. Do pierwszych zalicza E. Zaręba możliwość porównywania badanych zjawisk: zarówno w czasie, jak i w przestrzeni, oraz ustalania siły związków i określanie istotności różnic między zmiennymi. Zwolennicy badań ilościowych uważają, że ta opcja metodologiczna daje możliwość tworzenia wiedzy obiektywnej, która jest podstawą odkrywania praw i formułowania prawidłowości. Zwolennicy badań jakościowych zarzucają badaniom ilościowym ich nieadekwatność do badań wielu problemów wymagających pogłębionego, zindywidualizowanego podejścia, jak na przykład intencje, sensy, wartości, przekonania. Stanisław Palka uważa wręcz, że zjawiska pedagogiczne są często niepowtarzalne, mozaikowe, nieuchwytne dla „grubych" narzędzi em-

[67] P. Atteslander, Ch. Bender, J. Cromm [u.a.]: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin–New York: W. de Gruyter, 1991, s. 21; J.P. Guilford, A.L. Comrey: *Pomiar w psychologii*. Tłum. S. Suchoń. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961, s. 5.

[68] E. Zaręba: *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1998, s. 43–54.

pirycznych badań ilościowych[69]. Badania ilościowe, koncentrując się na analizie statystycznej, pozwalają na uogólnianie wniosków, ale mogą nie docierać do głębszych warstw problemów i nie analizują odmienności, które odcinają się od przeciętności. Również S. Ossowski przyznaje, że metody ilościowe, wykorzystując precyzyjne metody i narzędzia badawcze, zajmują się zagadnieniami błahymi, przeciętnymi, powszechnymi[70]. Kwantyfikacja badań powoduje narzucanie na naturalny obraz rzeczywistości sztucznej, opracowanej przez badacza, siatki pojęć i modelu interpretacji rzeczywistości, czyli modelu upraszczającego rzeczywistość. Także stosowanie przedziałów zmiennych może wypaczać ich sens. W badaniach ilościowych mają zastosowanie opracowane *a priori* szczegółowe programy; zdefiniowane zmienne, zaplanowane kategorie badawcze, schematy opisu – wszystko to przesądza niejako „z zewnątrz" (jest to zdanie oponentów metod ilościowych), z punktu widzenia badacza, o kształcie zebranych danych. Przeciwnicy metod ilościowych mają częściową rację, że metody ilościowe służą do analizy zjawisk powszechnych, typowych w określonych warunkach społeczno-demograficznych. Dlatego badacze stosujący metody ilościowe starają się dociekać źródeł zjawisk i procesów społecznych oraz ich reperkusji, poprzez stosowanie dyskusji o charakterze jakościowym. Stąd nie można spotkać w naukach społecznych jedynie „czystych" badań ilościowych, lecz związane są z nimi analizy jakościowe, dlatego mamy do czynienia w nich z dyskusją ilościowo-jakościową lub jakościowo-ilościową, w zależności od tego, jaki aspekt analizy dominuje.

Współcześnie badania jakościowe uważa się na ogół za wyraźnie przeciwne podejściu ilościowemu i poniekąd także obiektywistycznemu. Badania jakościowe, zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego, polegają na dokonywaniu całościowej (holistycznej) analizy badanych zjawisk, na wyróżnianiu w nich elementarnych części składowych, na wykrywaniu zachodzących między nimi związków i zależności, na charakteryzowaniu ich struktury całościowej, na interpretacji ich sensu lub spełnianej przez nie funkcji[71]. Jakościowy opis faktów i analiza faktów, zjawisk lub procesów odbywa się głównie w formie narracyjnej lub eseistycznej, z wykluczeniem na ogół wszelkich zawiłych zestawień liczbowych i obliczeń statystycznych[72].

W badaniach jakościowych nastawiamy się na indukcyjny opis kontekstu, w jakim tkwi jednostka lub zjawisko, w celu zrozumienia sytuacji tak, jak czyni to osoba badana. A zatem badacz powinien utożsamiać się z jednostką badaną i interpretować rzeczywistość, podobnie jak osoba poddana badaniom. Badacz nie narzuca z góry przyjętych przypuszczeń, schematów. Miarą trafności badań jakościowych jest uznanie osób badanych, że opis faktycznie przedstawia styl

[69] S. Palka: *Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego*. W: *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków: WSP, 1997, s. 66.

[70] S. Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: PWN, 1983, s. 170.

[71] T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN, 1963, s. 29.

[72] M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*…, s. 86.

ich życia. To zrozumienie dokonuje się wyłącznie w kontekstowym uwikłaniu – kontekst nie zależy od celów badania, jest naturalnym otoczeniem[73]. Badania są bardziej nastawione na procesy, ciągi zdarzeń niż na rezultaty[74]. Nie są stawiane hipotezy[75], a w chwili rozpoczęcia badań trudno mówić o ich strukturze, ponieważ mogłoby to spowodować zawężenie perspektywy badawczej – istotą badań jakościowych jest brak narzuconych ograniczeń dla badacza w jego interpretacji spostrzeżeń. Hanna Komorowska użyła porównania perspektywy badań do lejka, co oznacza, że badania jakościowe dają szerokie możliwości interpretacji na początku, zawężając je coraz bardziej w miarę prowadzenia obserwacji[76].

Tak rozumiane badania nazywa się nierzadko również badaniami etnograficznymi[77], badaniami terenowymi, badaniami alternatywnymi lub badaniami antropologicznymi, a niekiedy badaniami mikroetnograficznymi lub badaniami ekologicznymi[78]. Istoty ich upatruje się nade wszystko nie tyle w wyjaśnianiu badanych zjawisk, czyli w ustalaniu występujących wśród nich powiązań przyczynowo-skutkowych (co jest głównym przedmiotem badań ilościowych), ile w rozumieniu i interpretacji interesujących badacza zjawisk. Opracowywanie wyników badań ma tutaj inny charakter niż w badaniach ilościowych: badacz wydobywa znaczenia, interpretuje, używa procedur rozumienia o charakterze opisowym, bardziej esejów czy felietonów niż systematycznych spostrzeżeń.

Krzysztof Konarzewski uważa, że w badaniu jakościowym dane mają postać tekstu (np. są to dokumenty), co wymaga od badacza zbierania tekstów i przekształcania ich w inne teksty, będące relacjami[79]. Badanie jakościowe przebiega w miejscach mających dla badanego ustalony sens, np. w sali lekcyjnej, a nie w laboratorium, czyli jest to badanie naturalnych zdarzeń w warunkach naturalnych. Badanych wybiera się z pewną myślą (a nie losuje z populacji), a ich zbiór rozszerza się lub zawęża w trakcie badania. W odróżnieniu od badania ilościowego, w badaniach jakościowych osoby zbierające dane są wprowadzone we wszystkie tajniki programu badawczego i wolno im modyfikować plan zbierania danych w miarę postępów pracy. W badaniu jakościowym badacz nie tyle odżegnuje się od teorii, ile nie pozwala, by uprzednia teoria odcięła go od całości badanego obiektu.

Ireneusz Kawecki uważa nawet, że zadaniem badaczy jest zbieranie danych i taka ich prezentacja, aby mówiły same za siebie, a badacz ma jedynie słuchać

---

[73] I. Kawecki: *Etnografia i szkoła*. Kraków: Impuls, 1996, s. 20–21.

[74] Zob. H. Komorowska: *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Edukacja" 1989, nr 3.

[75] Zob. I. Kawecki: *Etnografia i szkoła*…, s. 21.

[76] H. Komorowska: *Metody ilościowe*…, s. 18.

[77] I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, 1994, s. 194.

[78] H. Komorowska: *Metody ilościowe*…, s. 17.

[79] K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe*…, s. 28.

i relacjonować to, co usłyszał. Zdaniem Stanisława Palki istotną cechą badań jakościowych jest subiektywizm badacza rozumiany jako sięganie poza dane obiektywne w celu interpretacji, rozumienia i nadawania znaczeń. Dane ujmowane są tak, jak je widzą, odczuwają, oceniają badani, co pociąga za sobą konieczność wczuwania się w stany psychiczne (empatia) i konieczność stania wśród osób badanych a nie z boku. Czyli subiektywizm jest wpisany do opisu badań jakościowych, ponieważ badacze uważają, że obiektywna rzeczywistość nie istnieje, a jest jedynie wynikiem umysłu badacza. Z tego powodu zwolennicy badań ilościowych często negują pewne wyniki badań jakościowych. Większość badań typu etnograficznego jest żmudna, czasochłonna i kosztowna. Stawiany jest im zarzut niewiarygodności wyników z powodu braku ich powtarzalności, a także orzeczenia, że badany kontekst jest typowy czy reprezentatywny[80]. Przeciwnicy wymieniają także niski poziom rygoru metodologicznego, opisową interpretację zjawisk oraz trudności w analizowaniu bardzo mało skategoryzowanych danych, słabe podstawy do formułowania uogólnień i niepewność wniosków uogólniających[81]. Są to istotne słabości metod jakościowych. Stąd też stanowisko badaczy uznających kompromis: metody jakościowe są wartościowe w określonych kontekstach edukacyjnych, kulturowych i społecznych. Dlatego proponuje się badania ilościowo-jakościowe lub jakościowo-ilościowe, które mogą być z powodzeniem wykorzystane w praktyce pedagogicznej. Konkludując, można stwierdzić, że badania ilościowe i jakościowe mają charakter komplementarny.

Większość badań jakościowych to badania diagnostyczne, eksploracyjne, weryfikacyjne albo eksploracyjno-weryfikacyjne, które mogą występować samodzielnie lub w połączeniu z badaniami ilościowymi[82]:

- badanie jakościowe prowadzące do teorii jednostkowej,
- badanie jakościowe prowadzące do typologii,
- badanie jakościowe jako wstęp do badania ilościowego,
- badanie jakościowe sprawdzające wyniki badania ilościowego,
- elementy ilościowe i jakościowe w tym samym badaniu,
- badanie jakościowe i ilościowe jako niezależne i uzupełniające się przedsięwzięcia naukowe.

W ogólności badania mogą być:

- separacyjne, w których człowiek i środowisko jego aktywności traktowane są oddzielnie,
- relatywne, w których człowiek i środowisko mają część wspólną, uwzględnianą w badaniach,
- systemowe, w których człowiek tkwi całkowicie w środowisku jego twórczej aktywności i badania to uwzględniają.

[80] I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*…, s. 113.

[81] S. Palka: *Epistemologiczne podstawy*…, s. 68.

[82] *Handbook of Qualitative Research*. Eds. H.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 1994, s. 26.

W kategoriach systemowych badania odznaczają się uporządkowaniem i komplementarnością funkcji organizacyjnych i planistycznych, integrujących studia poznawczo-informacyjne środowiska oraz sposoby i środki służące projektowaniu systemowych transformacji. Funkcje związane z organizacją i planowaniem badań odgrywają istotną rolę w kontrolowaniu i dyscyplinie konsekwentnego, względem paradygmatu, postępowania, zmierzającego do uzyskania twórczych celów projektowanego systemu ludzkiej aktywności. Znane są różne rodzaje badań systemowych oraz paradygmaty postępowania – od teoretycznych, po eksperymentalne, aż do praktycznych[83].

Scharakteryzujmy badania ze względu na ich cele. Wyróżnimy tutaj[84]:
- badania teoretyczne,
- badania praktyczne,
- badania eksploracyjne,
- badania weryfikacyjne,
- badania diagnostyczne.

Nazwy wymienionych rodzajów badań w zasadzie określają ich charakter. Scharakteryzujmy je krótko.

Badania **teoretyczne**, zwane podstawowymi, mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju nauki i jej społecznej użyteczności. Tadeusz Tomaszewski uważa, że „Społeczna użyteczność jest postulatem i dążeniem każdej nauki, gdyż każda dyscyplina naukowa zajmuje jakieś miejsce i spełnia jakąś określoną rolę w życiu społeczeństw, które łoży na jej rozwój. Użyteczność ta zależy jednak w olbrzymim stopniu od rozwoju badań podstawowych o znaczeniu teoretycznym”[85]. Badania teoretyczne polegają na poznaniu zmierzającym do gromadzenia wiedzy teoretycznej, pozwalającej budować uogólnienia, generalizacje, prawa rozwoju i przemian badanej rzeczywistości. Dostarczają informacji o zależnościach między badanymi zmiennymi, wzbogacają wiedzę z danej dyscypliny naukowej o nowe informacje, nowe pojęcia, nową wiedzę, poprzez jej poszukiwanie i gromadzenie. Wnoszą podstawowy wkład w rozwój i precyzowanie teorii naukowych, tworzenie ogólnych praw w określonej dyscyplinie naukowej. Jednak należy przyjąć, że w każdym badaniu empirycznym kryje się również cząstka teoretycznego poznania.

Badania **stosowane**, **zwane** również **praktycznymi**, są podejmowane z myślą o uzyskaniu odpowiedzi na pytania o charakterze praktycznym. Jakkolwiek opierają się na wiedzy teoretycznej, to zmierzają do wdrożenia jej do praktyki. Zwykle wykorzystują wiedzę skonstruowaną w wyniku prowadzenia badań podstawowych, modernizują ją i formułują wskazania użyteczne dla praktyki. Jednostki

[83] M. Bazewicz, A. Collen: *Podstawy metodologiczne systemów ludzkiej aktywności i informatyki*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 1995.

[84] T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 19.

[85] T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*…, s. 5.

będące podmiotem badań powinny mieć tego świadomość, natomiast badacze powinni być do nich przygotowani; w szczególnym przypadku badań pedagogicznych, przeprowadzonych w placówkach oświatowych, nauczyciele i wychowawcy powinni się do nich przygotować pod względem merytorycznym. Zdaniem Chavy Frankfort-Nachmias i Davida Nachmiasa[86] teoria powinna być sprawdzana w praktyce, co często powoduje potrzebę jej modernizacji. Jednak gdy jest wiarygodna, stanowi podstawę rzetelnej wiedzy i pomaga wyjaśnić oraz przewidywać interesujące badacza zjawiska lub zdarzenia, a w konsekwencji podejmować właściwe decyzje praktyczne.

Studia **eksploracyjne** mają za zadanie odkrycie pewnych zależności i prawidłowości, czasami tylko w ograniczonej, niewielkiej liczbie przypadków, np. dostępnych dla jednego badacza. Są one ważne szczególnie w psychologii i socjologii oraz w pedagogice resocjalizacyjnej i terapii pedagogicznej.

Badania **weryfikacyjne** polegają na sprawdzeniu skutków zastosowanych rozwiązań, skutków działania jakiegoś układu, a także poszukiwaniu cech, właściwości zdarzeń i procesów. Ich celem jest sprawdzenie empiryczne, kontrola prawidłowości jednego bądź też całego zespołu ogólnych twierdzeń o związkach między pewnymi, ogólnie zdefiniowanymi klasami zjawisk[87]. Angażują one najczęściej sporą grupę badaczy, prowadzących badania na większej próbie, np. wybranych osobach z całej populacji miasta lub kraju. Jednym z opisanych przykładów badań weryfikacyjnych jest praca Pawła Daniłowicza i Pawła B. Sztabińskiego[88].

Badania **diagnostyczne** (gr. *diagnosis* – 'rozeznanie') polegają na określeniu stanu rzeczy lub zdarzenia, czyli ich celem jest ustalenie cech czy zasad funkcjonowania pewnego konkretnego wycinka rzeczywistości, będącego głównym przedmiotem naszych poznawczych zainteresowań[89]. Znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności i uwarunkowań. Diagnoza umożliwia dokonanie interpretacji stanu istniejącego oraz sformułowanie praktycznych wniosków do przeprowadzenia zmian, poszukując odpowiedzi na pytania: dlaczego tak jest?, jakie są przyczyny istniejącego stanu rzeczy? Zdaniem Alberta W. Maszke[90] w odniesieniu do zjawisk i zdarzeń pedagogicznych celem diagnozy jest rozpoznanie i opisanie procesów edukacyjnych w aspekcie ich właściwej realizacji, a także poznanie trudności i uwarunkowań wpływających na proces kształcenia i wychowania. Badania diagnostyczne w oświacie zazwyczaj stanowią

[86] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*…, s. 52.

[87] S. Nowak: *Metody badań socjologicznych*… 1985, s. 191.

[88] P. Daniłowicz, P.B. Sztabiński: *Badania weryfikacyjne. Założenia, cele, realizacja*. W: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 6: *Zmienne osobowe w badaniach socjologicznych. Analizy weryfikacyjne*. Red. K. Lutyńska, J. Lutyński. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986, s. 60–85.

[89] S. Nowak: *Metody badań socjologicznych*… 1985, s. 191.

[90] A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań*…, s. 15–16.

podstawę do kształtowania określonej polityki oświatowej. Są one szczególnie przydatne w przypadku przeprowadzania reform oświatowych, zmian strukturalnych, organizacyjnych, programowych szkolnictwa, wdrażanych innowacjach, eksperymentach. Dzięki badaniom diagnostycznym system edukacyjny, a w jego obrębie poszczególne typy szkół i placówki oświatowo-wychowawcze, uzyskują orientację dotyczącą funkcjonowania istniejącego systemu oświatowego i jego elementów składowych, dynamiki ich rozwoju, istniejącej struktury, realizowanych zadań, jakości pracy, przydatności systemu kształcenia. Taki rodzaj badań wymaga od badającego dużej wiedzy o zjawiskach, przedmiotach czy procesach oraz bardzo dobrego przygotowania się do ich przeprowadzenia. Diagnoza, jako element racjonalnego działania, powinna być: celowa, korzystna i skuteczna. Powinna kończyć się sformułowaniem prognozy.

Wyróżnia się dwa podtypy badań diagnostycznych:

– heurystyczne, odkrywające typ badanego przedmiotu lub zjawiska, jego genezę i inne zależności,
– weryfikacyjne, sprawdzające postawioną diagnozę, np. na podstawie rozumowań różnicujących, które pozwalają stwierdzić – przez porównanie z istniejącymi typami lub gatunkami w danej dziedzinie – czy badany przedmiot (zjawisko) został trafnie przyporządkowany i nie należy do innych typów lub gatunków oraz czym się od nich różni.

Badania **weryfikacyjne** (łac. *verifico* – 'sprawdzam') są niezbędne wtedy, gdy badane zjawisko jest skomplikowane bądź przedmiot trudny do rozpoznania, a więc gdy trzeba wyłączyć możliwość pomyłki. Badania weryfikacyjne towarzyszą oddziaływaniu na przedmiot diagnozowany, czy to będzie organizm ludzki, psychika wychowanka, czy zaburzenie w jakiejś instytucji, funkcjonowaniu miasta lub społeczeństwa, a także maszyny […][91]. Stosuje się je w pracach mających na celu określenie zależności między celowo wprowadzonymi do badanego zjawiska zmianami, a będącego ich wynikiem efektami, czyli między zmiennymi. Według Alberta W. Maszke[92] w przypadku badań oświatowych dotyczą one w szczególności: skutków wdrożonych reform oświatowych, innowacji pedagogicznych, programów nauczania, podręczników, zmian strukturalnych, decentralizacji oświaty, jej uspołecznienia, zwiększenia autonomii szkoły, jej finansowania. Stosuje się badania weryfikacyjne typu indukcyjnego lub redukcyjnego. Badania typu indukcyjnego polegają na określaniu następstw określonych (znanych) przyczyn, czyli zmian zmiennych zależnych, będących wynikiem działania zmiennych niezależnych. Przykładem mogą być badania zmierzające do ustalenia wpływu na aspiracje edukacyjne uczniów klas maturalnych takich zmiennych jak: płeć, miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne, status materialny rodziny. Badania redukcyjne polegają na ustaleniu przyczyn, gdy zna-

[91] S. Ziemski: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: PWN, 1973, s. 194–195.
[92] A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań…*, s. 16.

my ich następstwa, czyli w jakim stopniu zmienna zależna może być wynikiem określonych zmiennych niezależnych. Przykładem badania weryfikacyjnego typu redukcyjnego może być analiza przyczyn występowania u dzieci skłonności do agresji[93].

Badania prowadzi się również ze względu na specyfikę organizowania ich przebiegu. Coraz więcej badań organizowanych jest przez rozproszone zespoły, coraz częściej jednotematyczne badania prowadzone są na wielkich obszarach kraju lub nawet w różnych krajach. Wyróżniamy:

– badania zespołowe,
– badania terenowe (środowiskowe),
– badania powtarzalne (panelowe), które służą poznaniu zmian jakiejś cechy pod wpływem celowo wprowadzonego czynnika do badanego układu lub pod wpływem naturalnego czasu i naturalnych okoliczności.

Punktem wyjścia jest problem zastany lub sformułowany na podstawie dotychczasowego stanu wiedzy, a końcowym efektem jest jego rozwiązanie w formie określonego twierdzenia lub teorii.

S. Ziemski[94] wyróżnia dwa typy teoretycznych badań naukowych: badania mające **intencję ogólną** oraz badania mające **intencję indywidualną**. Badania pierwszego typu mają na celu ustalenie ogólnych prawidłowości zbiorów, przedmiotów, ich uwarunkowań przyczynowych, istniejących korelacji cech, powiązań zależnościowych – wykorzystuje się w nich teorie ogólne, np. teorię dysonansu poznawczego. Badania drugiego typu mają za zadanie identyfikację jednostkowych przedmiotów, jednostkowych przebiegów, ich wyjaśnienie genetyczne, określenie znaczenia dla większych całości, podanie przewidywanego rozwoju – wykorzystuje się w nich teorie jednostkowe, np. teoria rewolucji przemysłowej. Wiedza o rewolucji przemysłowej nie jest tylko chronologicznym zestawieniem udokumentowanych faktów historycznych, lecz rekonstrukcją teoretyczną, która scala dostępne fakty i wypełnia nieuniknione luki w faktografii. Z tego punktu widzenia można mówić o badaniach uogólniających i indywidualizujących.

Drugi typ badań związany jest z różnymi potrzebami praktyki. Stąd wyróżniamy badania na **potrzeby praktyki**, związane z istniejącymi możliwościami zastosowań osiągnięć danej nauki, sprawdzające wycinkowo prawdziwość jej ustaleń i ukazujące nowe problemy badawcze[95]. Rezultatem badań na potrzeby praktyki są ustalenia, czy twierdzenia i teorie są przydatne do rozwiązywania konkretnych problemów, jakie pojawiają się w twórczej aktywności człowieka, czyli dostarczenia impulsów do rozwoju pewnej dziedziny praktyki społecznej, np.: kształcenia, zarządzania, kierowania etc. Badanie praktyczne adresowane jest do konkretnego odbiorcy, który często jest sponsorem badania. Zdaniem Krzysztofa Konarzew-

[93] Zob. H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: PWN, 1970, s. 264.

[94] S. Ziemski: *Problemy dobrej diagnozy*…, s. 186–187.

[95] P. Atteslander, Ch. Bender, J. Cromm [u.a.]: *Methoden der empirischen Sozialforschung*…

skiego najważniejszym kryterium podziału badań praktycznych jest wkład, jaki wnosi badanie w rozwiązywanie trudności, przed którym stoi odbiorca[96]. Badanie może dookreślić samą trudność i jej społeczne tło albo sprawdzić skuteczność zastosowanych środków. Stąd można mówić o badaniach rozpoznawczych i oceniających. Badania rozpoznawcze dostarczają odbiorcy informacji o rodzaju, zasięgu i głębokości praktycznej trudności (np. o niezaspokojonych potrzebach, wadach obecnego rozwiązania, zasobach, które można wykorzystać, przeszkodach, na które można natrafić). Badania oceniające dostarczają wiedzy o zamierzonych i niezamierzonych następstwach programu działania.

Często badacz zadaje sobie pytanie: Czy w jego badaniu ludzie i zbiorowości ludzkie interesują go tylko w aspekcie przekrojowym, czy też w aspekcie dynamicznym? Ponieważ ważne jest to, co się w nich dzieje, które cechy i stany trwają w sposób niezmienny, a które ulegają zmianom i to w sposób kierunkowy lub też kierunek zmian nie jest jasno określony. W badaniach przekrojowych formułujemy pytania synchroniczne, natomiast w badaniach zjawisk dynamicznych stosujemy pytania diachroniczne, co ma następstwo dla typu problematyki oraz doboru metod badań.

Badania **przekrojowe** składają się z obserwacji próby czy przekroju jakiejś populacji lub zjawiska, zebranych w jednym punkcie w czasie[97]. Badania eksploracyjne i opisowe są często badaniami przekrojowymi, należy do nich np. spis powszechny. Wiele badań wyjaśniających zaliczyć możemy także do badań przekrojowych; przykładem może być ogólnopolski sondaż dotyczący ustalenia źródeł niechęci w stosunku do określonej mniejszości narodowej lub przyczyn nietolerancji w stosunku do osób o innej orientacji seksualnej. Jednak badania wyjaśniające mają określoną wadę, mimo że wnioski z nich płynące oparte są na obserwacjach przeprowadzonych w jednym czasie, zwykle ich celem jest wyjaśnienie procesów przyczynowych, zachodzących w określonym czasie. Bardzo często różnice wiekowe zauważone w badaniach przekrojowych są podstawą do wniosków dotyczących procesów zachodzących w czasie. W ogólności badania społeczne często wiążą się z powrotem do pewnych zjawisk i z badaniem wyjaśnień na kanwie wyników badań wcześniejszych.

W przeciwieństwie do badań przekrojowych, badania **dynamiczne** (ang. *longitudinal studies*) są tak zaplanowane, aby umożliwić obserwację tego samego zjawiska przez dłuższy czas, np. towarzyszenie fanom zespołu rockowego, których można obserwować od zdobycia przez zespół popularności aż do jej utraty, czyli utraty również swych fanów. Wiele projektów badań terenowych, angażujących bezpośrednią obserwację, oraz niekiedy wywiady pogłębione to naturalna egzemplifikacja badań dynamicznych. Często badania dynamiczne są trudne w kwantyfikacji. Jednak są one najlepszą metodą badań zmian w czasie[98]. Rozróżnia się trzy

[96] K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe*…, s. 13.

[97] E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*…, s. 121–124.

[98] Zob. M. Scott: *Longitudinal Research*. Newbury Park: Sage, 1991.

typy badań dynamicznych: badania trendów, badania kohort demograficznych oraz badania panelowe.

Badania **trendów** koncentrują się na zmianach wewnątrz określonej populacji, dokonujących się w czasie, np. zmiana warunków ekonomicznych rodzin górniczych w latach 1990–2000. W badaniach **kohort demograficznych** badacz analizuje zmiany zachodzące w poszczególnych subpopulacjach. Najczęściej kohorta to grupa wiekowa, np. ludzie urodzeni w latach 60. lub urodzeni w czasie II wojny światowej, a nawet w bliższym nam czasie, np. w roku 2000. Badania **panelowe** są podobne do badań kohort demograficznych i dotyczą zawsze tego samego zbioru ludzi. Można na przykład przeprowadzać wywiad z tą samą grupą polityków na początku i pod koniec ich kadencji. Aby porównać wymienione trzy schematy badań dynamicznych, należałoby porównać badania wykonane na podstawie analizy tej samej zmiennej, np. przynależności politycznej. Badania trendów mogłyby wskazywać na przesunięcia przynależności partyjnej w wybranych okresach czasu, np. w okresie 1990–2000. Badania kohort mogłyby wskazać na przesunięcia w przynależności partyjnej wśród wybranej grupy wiekowej. Badania panelowe należałoby zacząć w roku 1990 i badać grupę wiekową 30-latków, kontynuować badania 35-latków w 1995 oraz 40-latków w 2000 roku. Generalnie można stwierdzić, że badania dynamiczne mają przewagę nad badaniami przekrojowymi, ponieważ dostarczają informacji opisujących proces w czasie. Niestety pod względem nakładów finansowych są to badania droższe. Natomiast badania panelowe zawsze stoją przed problemem wyczerpania panelu, ponieważ badani w pierwszym etapie badawczym z różnych przyczyn nie będą mogli lub nie będą chcieli uczestniczyć w etapie następnym. Jednostki, które nie uczestniczyły w drugim etapie badań, mogły nie należeć do typowych w próbie, stąd niebezpieczeństwo zafałszowania wyników badań.

Badania dyscyplinowe, poznawczo-informacyjne, pilotażowe i opisowe mają często wzajemnie pokrywające się cele. Występują jednak również cele zróżnicowane. W procesach badań oraz poszukiwań informacji i prawdy o wizerunku określonego środowiska ludzkiej aktywności posługujemy się kontekstem i pytaniami, a także metodami, technikami i narzędziami.

W trakcie prowadzenia dyscyplinowych badań informacyjnych (ang. *inquiry*) świadomość badacza powinna być podporządkowania zasadom etycznym i odpowiedzialności za konsekwentne i celowo zorientowane poszukiwanie prawdy i wiedzy. Wzbogacają one wizerunek systemu ludzkiej aktywności oraz zapewniają spełnienie oczekiwań środowiska społecznego. Badania mogą być prowadzone zespołowo lub w grupach, mają wtedy charakter otwarty i wielodziedzinowy. Odznaczają się komunikatywnością w pozyskiwaniu i wymianie informacji między uczestnikami badań oraz między ekspertami, reprezentującymi różne dziedziny wiedzy. Platformą wielodziedzinowości badań i komunikatywności zespołów badawczych są areny badań, będące formą sieci międzyludzkiej komunikacji i twórczych transformacji środowisk społecznych.

Istnieje wiele sposobów przeprowadzania badań społecznych, prowadzących do zróżnicowania orientacji badawczych, często ze sobą konkurujących. Przeanalizujmy teraz różnice w sposobach wyjaśniania określonego zdarzenia. Rozróżniamy wyjaśnianie **idiograficzne**, czyli wyjątkowe, wyodrębnione, szczególne lub odmienne. Przykładem mogą być różne (a nawet bogate) uzasadnienia przez samego studenta otrzymania oceny niedostatecznej z kolokwium. Typ wyjaśniania **nomotetyczny** oznacza poszukiwanie wyjaśnień dla określonej klasy sytuacji lub zdarzeń, niż dla pojedynczych przypadków. Badacz poszukuje dla wyjaśnienia jednego lub kilku czynników, a stąd poprzestaje na częściowym, a nie na całkowitym wyjaśnieniu.

W badaniach środowisko społeczne jest postrzegane dynamicznie i ewolucyjnie. W wyniku prowadzonych poszukiwań poznawczo przenikają się różne obszary lub dziedziny środowiska, respektując zmienność kontekstu badań i dynamikę przepływów informacyjnych. Badania społeczne w dużej mierze dążą do odkrywania prawidłowości w życiu społecznym; zjawiska społeczne wykazują stosunkowo duży stopień regularności, którą można odkryć za pomocą badania i wyjaśnić za pomocą teorii. Te regularności tworzy ogromna liczba norm w społeczeństwie, np. prowadzenie samochodu po prawej stronie ulicy (z wyłączeniem Wielkiej Brytanii), określenie wieku poborowych, rejestracja ludzi w wyborach do sejmu i senatu, minimalny wiek pracownika i jego minimalną płacę lub osoby mające czynne czy też bierne prawo wyborcze, preferencje wyborcze jednostek, zróżnicowanie uposażeń między kobietami a mężczyznami oraz między specjalistami oraz pracownikami o niskich kwalifikacjach.

Po wykorzystaniu jednej z dwóch dróg analizy badawczej: indukcyjnej (od faktów, zjawisk i ich cech do hipotez i teorii z nimi związanych) lub dedukcyjnej (od teorii i hipotez na temat ogólnej natury obserwowanych zjawisk do przewidywania zaistnienia w przyszłości zjawisk zgodnych z hipotezą), należy zweryfikować, czyli porównać fakty z przewidywaniami i rozstrzygnąć, czy wyprowadzone na ich podstawie prognozy były trafne i właściwe. W rezultacie badania naukowe okazują się procesem ciągłym, w którym nieustannie poszukujemy odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Stąd wniosek, że indukcja i dedukcja są dialektycznymi, a nie wykluczającymi się procedurami badawczymi. Badacz najpierw dokonuje obserwacji zjawiska lub procesu, który skłania go do podjęcia badań empirycznych. Formułuje hipotezę, która jest związana z istniejącą teorią lub modelem, albo sam konstruuje podstawy nowej (zmodernizowanej) teorii, wykorzystując rozumowanie indukcyjne. Po analizie dedukcyjnej badacz przewiduje (prognozuje) zaistnienie w przyszłości zjawisk zgodnych z postawioną hipotezą. Wreszcie dokonuje sprawdzenia teorii poprzez realizację badań empirycznych, w których najbardziej wartościową metodą jest eksperyment. Jeżeli hipoteza została odrzucana z określonym prawdopodobieństwem, to należy ją poprawić (zmodyfikować), dokonać przewidywań, przeprowadzić kolejne badania em-

piryczne, aż do momentu, w którym hipoteza zostanie potwierdzona (przyjęta z określonym prawdopodobieństwem)[99].

Rozpoczęcie badań z jednoznacznie i ostatecznie sformułowaną problematyką w terenie mało znanym z góry może być skazane na niepowodzenie. Gdy mało wiadomo o zjawiskach i mechanizmach charakterystycznych dla pewnej zbiorowości, pewnego zamierzonego „terenu" czy „przedmiotu" badania, badacz może na wstępie nie przesądzać jednoznacznie, jakie aspekty badanych zjawisk w tej zbiorowości go interesują, uzależniając to od wyników badania wstępnego, zwanego zwiadem badawczym. Zdaniem Stefana Nowaka wiele doniosłych hipotez czy problemów zostało sformułowanych nie „przy biurku", lecz w toku konformacji z „terenem badanym", ponieważ wykluczenie z góry takiej możliwości, trzymanie się zbyt sztywno reguły, iż bez jednoznacznego problemu nie wolno przystępować do czynności badawczych, groziłoby trywialnością przeprowadzonych badań czy prostym powtórzeniem badań przeprowadzonych przez innych badaczy lub poszukiwaniem odpowiedzi na pytania sformułowane w oparciu o fałszywe założenia. Zatem główną funkcją zwiadu badawczego jest zdobycie pewnej, wstępnej i być może niepełnej, wiedzy o zbiorowości, która mogłaby dostarczyć założeń do dalszych badań. Wstępny kontakt z rzeczywistością badaną w czasie zwiadu badawczego winien być nacechowany dążeniem do możliwie jednoznacznego sformułowania zespołu pytań, na które ma odpowiedzieć badanie[100].

[99] Zob. G. Ritzer: *Sociological Theory*. New York: Knopf, 1998.
[100] S. Nowak*: Metodologia badań społecznych*… 1985, s. 59–60.

2. KONFRONTACJE ILOŚCIOWO-JAKOŚCIOWE

Zarówno empiryczne badania ilościowe, jak i badania jakościowe mają swe zalety i wady, opisane w wielu podręcznikach metodologicznych. Przy czym w podręcznikach metodologicznych typu ilościowego uważa się badania jakościowe za podrzędne w stosunku do badań ilościowych, dlatego w większości przypadków metodolodzy w swych monografiach naukowych oddzielają analizę empirycznych badań ilościowych od analizy badań jakościowych[1]. Zwolennicy badań ilościowych uznają badania jakościowe za dobre na poziomie początko-

[1] Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001; M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999; K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000; A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004; K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994; J. Gnitecki: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: WSP, 1996; Idem: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006; *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*. Red. B. Smolińska-Theiss. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1988; I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, 1994; M. Sawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper, 1966; *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2001; U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000; J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN, 1996; S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005; M. Straś-Romanowska: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2000; *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. Lewowicki. Warszawa–Cieszyn: Wydział Pedagogiczny UW, 1995; M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2000; *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006; D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011; K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

wym, potrzebne do realizacji rekonesansu rozpoznawczego, scharakteryzowania terenu badań, aby dopiero losowo dobrać próbę reprezentatywną i zrealizować badania ilościowe. Natomiast sceptycy badań ilościowych zarzucają im, że mogą ignorować społeczne i kulturowe konstrukcje zmiennych, które osoby stosujące badania ilościowe bezkrytycznie wykorzystują w celu policzenia korelacji między zmiennymi. Typowe badania sondażowe zawierają odpowiedzi na pytania, które następnie są przetwarzane w celu wykonania obliczeń, a następnie interpretacji. Nie ma jednak pewności, że respondenci wyrażający w sondażu opinie na jakiś temat wypowiedzieliby się podobnie w sytuacji formalnej. Ta krótka konfrontacja pokazuje biegunowo różne opinie i pewne słabe strony obu typów badań.

Łączenie ze sobą w tym samym projekcie badawczym metod ilościowych i jakościowych, którym przypisuje się inne założenia paradygmatyczne, jest – dla różnych metodologów – działaniem kontrowersyjnym. Kontrowersja ta jest głęboko osadzona w socjopolitycznym kontekście nauk społecznych, narzucającym metodologiczną hierarchię, w której metody ilościowe sytuują się na szczycie, a metody jakościowe są zepchnięte do roli pomocniczej[2]. Jednak w klasycznych już projektach badawczych łączenie metod ilościowych z metodami jakościowymi nie budziło takich kontrowersji. Prowadzone przez Jeana Piageta badanie nad myśleniem dzieci było luźną kombinacją obserwacji, *quasi*-naturalistycznych eksperymentów i wywiadów[3]. Natomiast wywodzące się z wywiadów psychoanalitycznych badanie Theodora Adorna i jego zespołu nad osobowością autorytarną wykorzystywało połączenie otwartych wywiadów jakościowych i wysoko ustrukturyzowanych kwestionariuszy ankiet, które służyły uzyskiwaniu i weryfikacji danych[4]. Współczesne badania marketingowe łączą zogniskowane wywiady grupowe, wywiady indywidualne i kwestionariusze ankiet przy wprowadzaniu na rynek nowego produktu. Po przeprowadzeniu eksperymentu często jego uczestnicy poddawani są wywiadowi, aby wyrazili swą opinię na temat jego przebiegu, a przed opracowaniem kwestionariuszy ankiet wykorzystuje się wywiady pilotażowe, aby wyłonić najważniejsze problemy czy aspekty badanego zjawiska społecznego.

Dlatego nie należy deprecjonować żadnego z tych rodzajów badań, ponieważ w moim przekonaniu są one kompatybilne, wzajemnie się uzupełniają oraz często badanie ilościowe kończy wniosek o przeprowadzeniu badań jakościowych i odwrotnie, a ponadto w każdym badaniu ilościowym można znaleźć pewne aspekty badań jakościowych, jak np. analizę jakościową wyników badań ilościowych. Ponadto badanie jakościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego i odwrotnie oraz badania ilościowe i jakościowe mogą wystąpić w jednym projekcie, jeżeli jego cele wiążą się w jakimś zakresie z wyjaśnieniem nomotetycznym, a w innym – z wyjaśnieniem idiograficznym. Podobną opinię

[2] K.R. Howe: *A Critique of Experimentalism*. „Qualitative Inquiry" 2000, Vol. 10, s. 42–61.

[3] J. Piaget: *Jak dziecko wyobraża sobie świat*. Tłum. M. Gawlik. Warszawa: WN PWN, 2006.

[4] T. Adorno: *Osobowość autorytarna*. Tłum. M. Pańków. Warszawa: WN PWN, 2010.

przedstawia w swej pracy Stanisław Palka, który uważa, że nie należy przeciwstawiać sobie tych dwóch typów badań, ale trzeba uznać je za badania równoprawne, które realizuje się w zależności od tego, co badacz chce poznać[5]. Już we wcześniejszej pracy S. Palka[6] zgłosił potrzebę wiązania obu rodzajów postępowania badawczego nie na poziomie założeń poznawczych, lecz na poziomie stosowanych metod, procedur i narzędzi badawczych. W 1989 roku zaproponował stosowanie ilościowo-jakościowych badań pedagogicznych, które uzasadniał w sposób następujący[7]:

1. Oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne. „Decyduje o tym natura badanych faktów i zjawisk pedagogicznych. Część z nich poddaje się obserwacji, pomiarowi, eksperymentowaniu, np. osiągnięcia szkolne uczniów, część z nich wymaga podejścia jakościowego, stania na »równi« z wychowankami, analizowania rzeczywistości z ich pozycji, np. świata przeżyć, nadziei, obaw uczniów związanych z ich sytuacją szkolną. Zatem aby poznać, wyjaśnić, zrozumieć, interpretować fakty i zjawiska pedagogiczne, trzeba wiązać oba modele badawcze, wykorzystywać badania ilościowo-jakościowe"[8]. Szczególnym obszarem wiązania badań ilościowych z badaniami jakościowymi stają się eksploracje naukowe z dziedziny dydaktyki ogólnej, a w tym z teorii kształcenia, teorii nauczania i uczenia się[9].

2. Celem poznania pedagogicznego jest nie tylko „opis" i „wyjaśnianie" faktów, zjawisk i procesów, ale także ich „rozumienie" i „interpretowanie". Takie same działania musi podjąć pedagog-praktyk, np. nauczyciel i wychowawca, który musi dokonywać diagnozy stanu rozwoju uczniów, wyników oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, wyjaśniać przyczyny negatywnych zjawisk, np. agresji uczniów lub niepowodzeń szkolnych w celu przeciwdziałania tym zjawiskom, ale musi również rozumieć wewnętrzny świat uczniów i wychowanków, co uzasadnia stosowanie obu typów badań.

3. Strategia ilościowa jest nierozerwalnie związana ze strategią jakościową zarówno w koncepcji badawczej, jak i w poznaniu potocznym. Jako przykład przytacza to, że świat faktów, zdarzeń i zjawisk jawi się pedagogowi jako zbiór jakości; wymienia nieprzygotowanie ucznia do zajęć, agresywne zachowanie klasy czy uzdolnienie ucznia. Wprowadzanie elementów ilościowych, głównie liczenia i mierzenia dostarcza danych do precyzyjniejszego określenia jakości, np. do uzmysłowienia nauczycielowi, że uczniowie nie interesują się nauką szkolną lub stwierdzenia przez badacza, że istnieje statystycznie istotna zależność między

---

[5] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 38–68.

[6] Idem: *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1, s. 3–11.

[7] Idem: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 61–64.

[8] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1989, s. 12.

[9] K.T. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN, 2000, s. 16.

płcią uczniów a ich konkretnymi zainteresowaniami poznawczymi. Taką sytuację S. Palka przyrównuje do ruchu wahadła, w którym nieuporządkowane dane jakościowe przekształcane są w ilościowe dane będące wynikiem liczenia, które z kolei mogą być zamienione w dane uporządkowane i statystycznie ujęte.

Z przedstawionych wyżej powodów w nauce nie powinniśmy mówić o dominacji czy nadrzędności jednego typu badań nad drugim. Często oba typy badań naukowych wynikają z potrzeb praktyki lub są zamawiane przez instytucje czy osoby zainteresowane. Należy jednak pamiętać o tym, że typ badań oraz główną metodę badań determinuje sformułowanie głównego problemu badawczego, który związany jest z celem poznawczym, określonym przez badacza. Nie istnieje także neutralny problem badawczy; każdy problem badawczy jest wynikiem subiektywnego postępowania badacza, odzwierciedlający jego przywiązanie do określonego modelu eksplorowanej rzeczywistości.

Społeczne badania jakościowe są perspektywą opisu, zrozumienia i czasami wyjaśniania zjawisk społecznych, edukacyjnych czy kulturowych poprzez badania empiryczne i analizę doświadczeń indywidualnych i grupowych, definicji świata społecznego oraz interakcji społecznych, przy użyciu jakościowych metod badania lub analizy jakościowej. Zatem badania jakościowe zawierają sposoby myślenia o ludzkim doświadczeniu i – jak pisze Krzysztof T. Konecki – „są drogą naukowej i intersubiektywnej empatii”[10], która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tzw. świata zewnętrznego. Końcowym wynikiem badań i analiz jakościowych jest teoretyczny opis lub konceptualizacja i teoretyczna integracja pojęć. Pojęcia te zawsze muszą być egzemplifikowane w obserwacjach empirycznych. Zatem badania jakościowe stanowią ogólną, wewnętrznie zróżnicowaną orientację teoretyczno-metodologiczną w naukach społecznych[11]. Inspiracje metodologiczne do empirycznych badań jakościowych czerpane są z[12]:

– nauk filozoficznych, w szczególności hermeneutyki i fenomenologii, filozofii spotkania, filozofii dialogu, personalistycznej filozofii poznania,
– nauk socjologicznych, przede wszystkim etnometodologii (antropologii kulturowej), socjologicznego nurtu interakcjonizmu symbolicznego,
– nauk psychologicznych, a w szczególności psychologii humanistycznej,

[10] Idem: *Editorial: Qualitative Understanding of Others and Qualitative Sociology*. „Qualitative Sociology Review” 2005, Vol. 1, no. 1. Dostępne w Internecie: http://qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php. s. 2 [data dostępu: 17.06.2007].

[11] K.T. Konecki, A.M. Kacperczyk, Ł.T. Marciniak: *Polish Qualitative Sociology: The General Features and Development*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research” 2005, Vol. 6, no. 3, art. 27. Dostępne w Internecie: http://www.qualitative-research.net/index.php/fgs/article/view/12/25 [data dostępu: 21.03.2013]; P. Atkinson: *Qualitative Research – Unity and Diversity*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research” 2005, Vol. 6, no. 3, art. 26. Dostępne w Internecie: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9 [data dostępu: 22.03.2013].

[12] S. Palka: *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*…, s. 76.

– nauk pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki kultury i personalizmu pedagogicznego.

2.1. Aksjologiczny aspekt badań jakościowych

Celem badań naukowych jest poznanie prawdy, scharakteryzowanie wizerunku rzeczywistości przyrodniczej, fizycznej, społecznej, edukacyjnej lub kulturowej. Należy jednak dodać, że poznanie prawdy stanowi cel badań obiektywistycznych, nomotetycznych, wykorzystujących stosowne metody i techniki badań. Natomiast w badaniach subiektywistycznych, idiograficznych trudno mówić o obiektywnej „prawdzie". Mówimy raczej o znaczeniu, jakie nadaje badanie zjawisku, ponieważ zgodnie z neopozytywistyczną filozofią nauki i metodologii (w paradygmacie interpretatywnym) życie społeczne jest konstruowane społecznie w wyniku interakcji członków społeczności. Natomiast można mówić o trafności stosowanych metod i technik badawczych, aby to znaczenie przedstawić. Trafność staje się miarą stopnia poprawności działań badacza w taki sposób, że obserwacja faktycznie przedstawia to, do czego się odnosi.

W badaniach naukowych korzysta się z różnych teorii, modeli czy paradygmatów, stanowiących kompendium dotychczasowej wiedzy. Ale zawsze należy zadać sobie pytanie, czy ta wiedza jest obiektywna, czysta? Jakimi wartościami kierowali się badacze konstruujący teorie? Już Max Weber na początku XX wieku zauważył, że wszystkie badania są „skażone" światem wartości uznawanym przez badaczy, co decydowało w rezultacie o wykorzystaniu określonych metod badawczych. Również wnioski i implikacje praktyczne wynikające z badań są w znacznym stopniu ugruntowane przez preferencje aksjologiczne badacza. Koncepcję Maxa Webera rozwinął Norman Denzin[13], który uważał, że nie tylko obserwuje się wpływ zaangażowania badacza na wyniki badań, ale także wpływ środowiska społecznego i politycznego, w którym te badania są przeprowadzane. Przecież projekty badawcze (tzw. granty) są finansowane przez określone rządy, instytucje czy nawet osoby fizyczne. Naukowiec dąży głównie do opublikowania wyników swych badań, do powiększenia swego dorobku naukowego, ale także realizacji kariery akademickiej, natomiast instytucje sponsorujące badania zawsze wywierają i będą wywierać określony nacisk na badacza. Także instytucje, będące podmiotem badań, oczekują wsparcia swej dotychczasowej działalności, upowszechnienia jej, a zatem w sumie liczą na większą szansę w pozyskaniu środków na swe dalsze funkcjonowanie. David Silverman, uwzględniając różne naciski na badacza, za-

[13] N. Denzin: *The Research Act in Sociology*. London: Butterworth, 1970, s. 332–340; Idem: *The Practice and Politics of Interpretation*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N. Denzin, Y. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 1994, s. 916.

prezentował trzy jego odmienne role, które przejawiają się zarówno w badaniach jakościowych, jak i badaniach ilościowych.

Tabela 1. Określenie roli badacza w sytuacji nacisku oraz osobistego zaangażowania

Rola	Polityka	Zaangażowanie	Przykłady
Uczony	liberalna	wiedza dla dobra samej wiedzy, chroniona przez sumienie badacza	M. Weber[a)], N. Denzin[b)]
Doradca państwowy	biurokratyczna	inżynieria społeczna lub oświecanie decydentów	K. Popper[c)], M. Bulmer[d)]
Stronnik	lewicowa, prawicowa	wiedza jako wsparcie dla teorii i praktyki politycznej	K. Marks, J. Habermas[e)], centra badań politycznych

[a)] M. Weber: *Nauka jako zawód i powołanie oraz polityka jako zawód i powołanie*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998.

[b)] N. Denzin: *The Research Act in Sociology*. London: Butterwoth, 1970, s. 332–340; Idem: *The Practice and Politics of Interpretation*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N. Denzin, Y. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, s. 901–916.

[c)] K. Popper: *Logika odkrycia naukowego*. Przeł. U. Niklas. Warszawa: WN PWN, 2002.

[d)] M. Bulmer: *The Uses of Social Research*. London: Allen and Unwin, 1982, s. 153–154.

[e)] J. Habermas: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: PWN, 1983.

Źródło: D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wprowadzenie K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008, s. 283.

W miarę pozyskiwania danych za pomocą metod czy technik charakterystycznych dla badań obiektywistycznych odsłania się przed badaczem nowy, większy obszar niewiedzy, zatem badacz może się jedynie zbliżyć do prawdy. Howard Becker twierdzi, że w badaniach jakościowych prowadzonych w naukach społecznych problemem nie jest to, czy powinniśmy opowiadać się po czyjejś stronie, gdyż to jest nieuchronne, ale to, po czyjej stronie staniemy. Przecież w badaniach tych mamy do czynienia z różną retoryką „stron". A zatem Howard Becker wskazuje na ten aspekt subiektywizmu badań jakościowych[14].

Zwykle odbiorcami wyników badań jakościowych jest środowisko uniwersyteckie, które zapoznaje się z nimi w trakcie konferencji naukowych oraz poprzez lekturę opublikowanych, recenzowanych prac naukowych najlepiej o zasięgu międzynarodowym, opisujących wyniki badań empirycznych. Jednak istnieje szersze audytorium, będące odbiorcą wyników tych badań, do którego należą: decydenci polityczni, praktycy i grupy społeczne, a nawet jednostki, którzy mogą być traktowani w sumie jako ogół odbiorców. Każda z tych grup chce zapoznać się z wynikami badań opisujących ich potrzeby oraz pozwalających przekonać się, czy ich oczekiwania zostały spełnione – zob. tabela 2.

[14] H. Becker: *Whose Side are We on?* „Social Problems" 1967, no. 14, s. 239.

Tabela 2. Odbiorcy i ich oczekiwania

Odbiorcy	Oczekiwania
Środowisko akademickie	wnikliwość teoretyczna, faktograficzna lub metodologiczna
Decydenci polityczni	informacje praktyczne istotne dla aktualnej linii politycznej
Praktycy	ramy teoretyczne dla lepszego zrozumienia klientów, dane oparte na faktach, praktyczne wskazówki, prowadzące do poprawy istniejących praktyk
Ogół odbiorców	nowe fakty, pomysły na zreformowanie istniejących praktyk bądź polityk; wskazówki, jak lepiej wykorzystać i jak skuteczniej radzić sobie z praktykami oraz instytucjami; potwierdzenie, że inni podzielają ich doświadczenia związane z określonymi aspektami życia

Źródło: A. Strauss, J. Corbin: *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park Calif.: Sage Publications, 1990, s. 242–243.

Oczekiwania środowiska akademickiego w stosunku do wyników badań jakościowych są nam dobrze znane. Politycy natomiast często traktują wyniki badań w sposób instrumentalny, dogodny dla siebie i realizacji swych celów. Praktycy oczekują na wyniki badań, aby móc je zastosować w praktyce w celu modernizacji istniejących działań. Ważny jest ogół odbiorców i ich oczekiwania. Badacze rzadko docierają do wszystkich odbiorców za pośrednictwem środków masowego przekazu, ponieważ nauki społeczne rzadko budzą zainteresowanie mediów. Prezentacja przez naukowców wyników ich badań odbywa się w sposób ścisły, wyważony i pozbawiony sensacji, a mass media kierują się sensacją, aby łatwiej dotrzeć do masowego odbiorcy. Natomiast na pewno jednostki będące podmiotem badań mają prawo oczekiwać od badaczy etycznego zachowania[15].

2.2. Implikacje sformułowania problemu badawczego

Początkujący badacz, czyli magistrant a nawet doktorant, podejmujący badanie jakościowe, nie zawsze potrafi odróżnić problem badawczy od dyskutowanego powszechnie w mass mediach problemu społecznego, politycznego, edukacyjnego czy kulturowego. Zmiana społeczna, ekskluzja czy inkluzja społeczna, pauperyzacja, dominacja określonych doktryn politycznych, popularność partii politycznej czy premiera, proces kształcenia i kształtowania umiejętności, kultura medialna czy intermedialna są zagadnieniami bardzo ważnymi, nie stanowią jednak bezpośredniego źródła problemów badawczych do badań jakościowych. Nie stronią

[15] Zob. L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002, s. 32–36.

od takich tematów badacze podejmujący badania ilościowe. Często także badacze podejmujący oba typy badań formułują problem badawczy obejmujący zbyt znaczący obszar niewiedzy, a zatem przekraczający możliwości pojedynczego badacza. Nie tylko dlatego, że perspektywa badawcza jest zbyt szeroka i badacz jej nie podoła, gdyż jego możliwości, czas i zasoby są ograniczone, ale także dlatego, że badacz może popełnić błąd redukcjonizmu, wykluczając zmienne, związane z inną dyscypliną naukową niż tą, którą reprezentuje i w której czuje się kompetentny[16]. Czyli podjęty zbyt szeroki problem badawczy nie zawsze może zostać należycie zgłębiony. Dlatego należy formułować problemy o mniejszej perspektywie badawczej, które badacz może sam przeanalizować, biorąc pod uwagę różne punkty widzenia, szczegółowo opisując ich różne aspekty, prowadząc do uzyskania wartościowych poznawczo wyników badań. Przeanalizujmy jeszcze dwie opinie na temat prawidłowości formułowania problemu badawczego.

Stanisław Palka uważa, że badacz przed sformułowaniem problemu powinien mieć określoną wiedzę na temat badanego faktu, zjawiska czy obiektu, czerpaną bądź z dotychczasowego dorobku naukowców, bądź z obserwacji i analizy rzeczywistości. Uniknie dzięki temu formułowania problemów w postaci niewłaściwych pytań, odbierających sens planowanym badaniom[17]. Zdaniem Zygmunta Ziembińskiego każde pytanie ma jakieś założenie; pytanie wówczas ma sens, gdy założenie jest prawdziwe, czyli zgodne z rzeczywistością. „Twierdzenie, które zakłada się, stawiając na serio dane pytanie, nazywamy założeniem danego pytania. Jeśli to założenie jest niezgodne z rzeczywistością, mówimy, że pytanie to jest pytaniem niewłaściwie postawionym. Na takie pytanie nie można udzielić oczekiwanej przez pytającego odpowiedzi […]"[18].

Przeanalizujmy przykład uproszczeń, wynikający ze zbyt ogólnego problemu badawczego i zastosowania badań ilościowych. W teorii zarządzania organizacją wskazuje się często np., że tzw. zakłócenia procesu komunikacji są główną przyczyną problemów funkcjonowania organizacji. Bliższa analiza tego zjawiska może doprowadzić do stwierdzenia, że trudności te są wynikiem braku umiejętności komunikacyjnych wśród pracowników organizacji, prowadzą do nieprawidłowych interakcji społecznych i zawodowych. Podobna sprawa dotyczy analizy „sprawności organizacyjnej", zdeterminowanej jakością funkcjonowania administracji w organizacji. Sondażowe badania ilościowe, uśredniając przebieg zjawisk, nie wskażą ważnych przyczyn wadliwego funkcjonowania organizacji. Natomiast badania jakościowe mogą wskazać rzeczywisty przebieg zjawisk w określonej organizacji. Przykładem mogą być etnograficzne badania pomieszczeń klasowych przeprowadzonych przez Hugha Mehana[19] oraz procesu podejmowania decyzji

[16] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych*…, s. 52.

[17] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 13.

[18] Z. Ziembiński: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: WN PWN, 2002, s. 130.

[19] H. Mehan: *Learning Lessons: Social Organizations in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

w systemie edukacyjnym, przeprowadzone przez Aarona Cicourela i Johna Kitsuse'a[20], które przyczyniły się w dużym stopniu do odkrycia tego, co rzeczywiście dzieje się wewnątrz szkoły jako organizacji edukacyjnej. Połączenie obu typów badań może dostarczyć wielu interesujących informacji dyrektorom szkół, kuratoriom, a także urzędnikom ministerstwa edukacji.

2.3. Porównanie wybranych aspektów badań ilościowych i jakościowych

Maurice Punch sformułował preferencje, które ukierunkowują badacza na wybór metod ilościowych lub jakościowych, a związane są z odpowiedziami na następujące pytania[21]:

1. Czego konkretnie badacz chce się dowiedzieć? Zróżnicowanie pytań badawczych związane jest ze zróżnicowaniem metod udzielania odpowiedzi.
2. W jaki sposób badacz chce się skoncentrować na temacie? Czy chce badać zjawisko, czy też ograniczy się do szczegółowej analizy pewnej sytuacji? Czy może jest zainteresowany głównie przeprowadzeniem zestandaryzowanych i usystematyzowanych porównań oraz wyjaśnieniem rozbieżności?
3. Jak inni badacze postępowali w badaniach tego samego zjawiska czy procesu? Czy bardzo zależy mu na uwzględnianiu istniejącej literatury przedmiotu?
4. Jakie kwestie praktyczne powinny wpłynąć na wybór podjęty przez badacza? Jak długo mogą trwać badania? Czy badacz posiada możliwości (np. środki finansowe, czas, narzędzia badawcze etc.) umożliwiające jego realizację w preferowany przez niego sposób? Czy badacz ma dostęp do jednostki, na której analizie sposobu funkcjonowania mu zależy? Jakie próby będą niezbędne i jakie dane ilościowe?
5. Czy badacz dowie się więcej o temacie badania, wybierając badania ilościowe, czy też badania jakościowe? Jaką wiedzę pozyska, decydując się na wybór określonego typu badań i określonych metod/technik badawczych?
6. Jakiego rodzaju pracę badawczą preferuje badacz? Z jakiego typu modelem badawczym, łączącym się z określoną metodologią, jest związany badacz najbardziej? Czy badacz ma taką wiedzę, aby móc określić, jak powinien zostać zrealizowany prawidłowy projekt badawczy?

Podsumowując prezentowany zbiór pytań, można stwierdzić, że wybór typu badań oraz związanych z nim metod czy technik badawczych zależy od poszukiwania odpowiedzi na określony problem badawczy. Jeżeli naszym celem jest do-

[20] A. Cicourel, J. Kitsuse: *The Educational Decision-Makers*. New York: Bobbs Merrill, 1963.

[21] M. Punch: *Politics and Ethics in Fieldwork*. In: *Handbook of Qualitative Research*…, s. 244–245.

wiedzieć się, jak ludzie chcą głosować w zbliżających się wyborach np. do sejmu, to sondaż diagnostyczny przeprowadzony wśród społeczeństwa wydaje się najbardziej odpowiednim wyborem. Jeżeli natomiast badacz jest zainteresowany poznaniem historii życia ludzi lub ich codziennych zachowań, to powinien wybrać metody jakościowe. To prowadzi do wniosku, że gdyby badacz w trakcie analizy dowolnego zdarzenia posługiwał się logiką czysto ilościową, to wyeliminowałby ze swych badań całą gamę interesujących poznawczo zjawisk, związanych z tym, co ludzie robią w życiu codziennym, np.: w domu, w pracy, szkole czy na uczelni, w środkach transportu publicznego i prywatnego, w hipermarkecie, w pubie, kawiarni, kinie, teatrze, na spotkaniu u znajomych etc.

Badania ilościowe mają charakter badań przyczynowo-skutkowych: znając przyczynę zjawiska, znajdujemy jego skutek, analizujemy korelację między zmienną niezależną a zmienną zależną. Badania te posługują się precyzyjnymi, głównie standaryzowanymi narzędziami badawczymi, a próba dobierana jest w sposób losowy. Badania takie zazwyczaj uśredniają przebieg zjawiska, eliminując subtelności i niuanse. Alan Bryman[22] dokonał syntetycznego zestawienia pięciu głównych metod badań ilościowych stosowanych w naukach społecznych. Zostały one przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Metody badań ilościowych

Metoda	Cechy	Zalety
Sondaż diagnostyczny	– próby losowe, – mierzalne zmienne	– reprezentatywność, – umożliwia weryfikowanie hipotez
Eksperyment	– eksperymentalny czynnik stymulujący, – grupa kontrolna niewystawiona na działanie czynnika stymulującego	– precyzyjny pomiar
Statystyki urzędowe	– analiza wcześniej zebranych danych	– duże zbiory danych
Obserwacja ustrukturyzowana	– obserwacje zapisywane na wcześniej zdefiniowanej matrycy	– rzetelność obserwacji
Analiza treści	– z góry określone kategorie używane, by policzyć zawartość np. przekazów medialnych	– rzetelność mierzenia

Źródło: A. Bryman: *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman, 1988, s. 11–12.

Dokonajmy porównania wybranych cech badań ilościowych i jakościowych. Treść tabeli 4, zawierającej określenia używane w stosunku do obu typów metod,

[22] A. Bryman: *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman, 1988, s. 11–12.

często jest przedstawiana na konferencjach metodologicznych. Jednak określenia te z reguły są nieprecyzyjne i subiektywne. Zestawienie to sporządził Peter Halfpenny[23].

Tabela 4. Cechy przypisywane metodom jakościowym i metodom ilościowym

Metody jakościowe	Metody ilościowe
miękkie	twarde
elastyczne (słabo ustrukturyzowane)	ustrukturyzowane
subiektywne	obiektywne
polityczne	wolne od wartościowania
studia przypadków	sondaże
spekulatywne	testujące hipotezy
ugruntowane w rzeczywistości	abstrakcyjne

Źródło: P. Halfpenny: *The Analysis of Qualitative Data*. „Sociological Review" 1979, no. 27(4), s. 799.

Stanisław Palka wymienia różne nazwy, którymi określa się badania jakościowe. I tak, są to: badania naturalne, badania terenowe, badania etnograficzne, badania uczestniczące, badania fenomenologiczne, badania hermeneutyczne, badania interpretacyjne, badania „miękkie", badania „giętkie", badania „wartościujące" czy badania „relatywistyczne"[24].

Zdaniem Davida Silvermana[25], zależnie od przyjętego punktu widzenia, tabela 4 może sugerować, że badania ilościowe są najlepsze, gdyż na przykład – są one wolne od wartościowania. Dalej można wnosić, że badania ilościowe prosto i obiektywnie opisują rzeczywistość, podczas gdy badania jakościowe pozostają pod wpływem wartości i przekonań politycznych, jakie wyznaje badacz. Przeciwnicy takiej tezy mogą natomiast twierdzić, że wolność od wartościowania w naukach społecznych jest albo niepożądana, albo niemożliwa do osiągnięcia. Dla pewnych badaczy elastyczność badań jakościowych jest walorem, a dla ich oponentów jest znakiem braku struktury, a stąd – nieprecyzyjności. Jednak sztywna struktura badań ilościowych nie pozwala im na elastyczność. Spór środowiska badaczy w naukach społecznych w tym zakresie jest wyważony, jednak ze wskazaniem na większe znaczenie naukowe badań jakościowych, pozwalających na charakterystykę subtelności, mozaiki mikrofaktów, czynników drugo- i trze-

[23] P. Halfpenny: *The Analysis of Qualitative Data*. „Sociological Review" 1979, no. 27(4), s. 799.

[24] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 55.

[25] D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wprowadzenie K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008, s. 52–53.

ciorzędnych, mających jednak istotne znaczenie dla przebiegu pewnych zjawisk i procesów, a nawet zdarzeń.

W środowiskach rządowych czy reklamodawców preferuje się badania ilościowe, ponieważ przypominają one badania (statystyki) prowadzone przez ich agendy, w celu dostarczania doraźnych informacji, aby sprostać żądaniom przekazania szybko wyników opartych na tzw. rzetelnych zmiennych[26]. Norman Denzin i Yvonna Lincoln[27] przytaczają określenia używane przez pracowników agend rządowych skierowane pod adresem badaczy prowadzących badania jakościowe, nazywając ich „dziennikarzami" lub „miękkimi naukowcami", zarzucając im, że ich praca jest nienaukowa lub tylko wstępna, a nawet jawnie osobista i pełna uprzedzeń. Porównanie badaczy jakościowych do dziennikarzy bierze się stąd, że dziennikarze poszukują historii, które zawierają w sobie znaczący ładunek informacyjny, a także sensacji i ta zawartość czyni je wartymi rozpowszechnienia. Interesują się, podobnie jak ich czytelnicy, tym, co może być odebrane jako nowe w tym, co wcześniej było ukryte lub przemilczane. Dlatego w swej działalności dziennikarze zajmują się budowaniem kontrastów lub twierdzeń o uczuciach i doświadczeniach przeciętnych ludzi lub osób tzw. publicznych, którzy znaleźli się w wyjątkowych, często ekstremalnych sytuacjach. Jakkolwiek jest to uproszczony wizerunek działalności dziennikarskiej, jednak oddaje on sens ich pracy. Natomiast badacze jakościowi posługują się w swej działalności badawczej procedurą metodologiczną, jakkolwiek w dużym stopniu elastyczną, to jednak jest ona akceptowana przez środowisko wszystkich badaczy oraz korzystają z konkretnych narzędzi badawczych, co powoduje, że porównanie badaczy do dziennikarzy jest nonsensem.

Każdy z typów badań służy innym celom i przedstawia inne wizerunki procesów i zjawisk społecznych, edukacyjnych i kulturowych: badania ilościowe obrazują ogólne prawidłowości w dużym zbiorze, natomiast badania jakościowe obrazują doświadczenia jednostek w zakresie przebiegających zjawisk, procesów czy zdarzeń w konkretnym miejscu i kontekście. Społeczeństwo w sposób zróżnicowany postrzega wyniki badań ilościowych: jest pełne szacunku a zarazem podejrzeń, o czym informują przekazy medialne. Przecież często sondaże przedwyborcze nie oddają w pełni wyników wyborów, a nawet ponoszą porażkę, bo publikowane informacje o niewielkiej lub zerowej inflacji czy malejącym bezrobociu często stoją w sprzeczności z osobistymi doświadczeniami poszczególnych jednostek. Mimo tych widocznych wad badania ilościowe dominują we współczesnej rzeczywistości społecznej i politycznej, odpowiadając na koniunkturalne zapotrzebowanie organizacji czy osób zlecających takie badania. Porównajmy wyniki badań ilościowych i jakościowych, które zostały zestawione w tabeli 5.

[26] A. Cicourel: *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press, 1964, s. 36.
[27] *Handbook of Qualitative Research*…, s. 4.

Tabela 5. Porównanie wyników badań ilościowych i badań jakościowych

Badania ilościowe	Badania jakościowe
Dostarczają danych i wyników w postaci liczb (wyjaśnienia nomotetyczne).	Dostarczają danych i wyników w postaci tekstu (wyjaśnienia idiograficzne).
Pozwalają formułować ogólne prawidłowości odnoszone do populacji.	Pozwalają formułować prawidłowości odnoszące się do jednostkowych miejsc i indywidualnych doświadczeń osób badanych.
Pozwalają budować i sprawdzać (weryfikować) twierdzenia teoretyczne (teorie) i prawa naukowe.	Pozwalają budować teorie ugruntowane, czyli zbiory twierdzeń wyjaśniających jednostkowe doświadczenie i zjawiska występujące w badanym terenie, których nie można wykorzystywać do wyjaśnień wykraczających poza badane miejsce i czas.
Przynoszą wiedzę o prawidłowościach regulujących procesy edukacyjne, społeczne i kulturowe w skali makro.	Pozwalają budować typologie obiektów należących do danej klasy, powstające na podstawie dogłębnego opisu konkretnych osób badanych.

Źródło: K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 20.

Stanisław Palka[28] do podstawowych metod badań jakościowych zalicza: obserwację uczestniczącą, etnograficzną; wywiad swobodny – narracyjny, introspekcyjny, otwarty, mało kierowany, indywidualny, grupowy, etnograficzny; analizę treści dokumentów osobistych, metodę biograficzną oraz badanie w działaniu (szerzej i precyzyjniej o metodach i technikach badań jakościowych piszę w rozdziale 4). Ten ostatni sposób jest bardzo przydatny zarówno dla badań pedagogicznych, jak i dla praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Warto w tym miejscu scharakteryzować obserwację uczestniczącą, ponieważ jest ona mylnie określana, nawet przez doświadczonych badaczy. Sednem tej obserwacji jest to, że aby zrozumieć świat, badacz musi zacząć w nim bezpośrednio uczestniczyć, nie zaś polegać na obserwacji „na odległość". Metoda ta została doprowadzona do mistrzostwa przez pierwszych antropologów, a obecnie często wykorzystują ją etnografowie. Obserwacja uczestnicząca jest obserwacją bezpośrednią, w czasie której badacz, realizując pewien proces badawczy, odgrywa rolę aktywnego członka obserwowanej grupy społecznej[29]. Zatem nauczyciel obserwujący swych uczniów nawet w trakcie lekcji nie prowadzi obserwacji uczestniczącej, gdyż nie jest członkiem zespołu uczniowskiego, natomiast może być obserwatorem uczestniczącym, biorąc udział w posiedzeniach zespołów nauczycielskich, a przede wszystkim w toku konferencji pedagogicznych. Obserwatorem uczestniczącym staje się badacz zja-

[28] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 55.

[29] K. Olechnicki, P. Załęski: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Grafitti BC, 1997, s. 143.

wisk subkultur, wchodząc w role członka grupy podkulturowej, na przykład tzw. szalikowców[30].

David Silverman[31] wymienia cztery główne metody/techniki stosowane przez badaczy jakościowych. Należą do nich: (1) obserwacja, (2) analiza tekstów i dokumentów, (3) wywiady oraz (4) nagrywanie i transkrybowanie. Metody/techniki te często się łączy: np. wiele studiów przypadków łączy obserwacje z przeprowadzeniem wywiadów, czynią tak etnografowie, łącząc obserwację z wywiadami z głównymi aktorami badanych zdarzeń. Ponadto każda metoda/technika może być stosowana albo w jakościowych, albo w ilościowych studiach badawczych, co zostało przedstawione w tabeli 6.

Tabela 6. Wykorzystanie czterech metod/technik badawczych w studiach ilościowych i jakościowych

Metodologia		
Metoda	Badania ilościowe	Badania jakościowe
Obserwacja	prace wstępne, np. wstęp do opracowania kwestionariusza	fundamentalne znaczenie dla zrozumienia innej kultury
Analizy tekstów	analizy treści, tj. liczenie kategorii stworzonych przez badacza	próby zrozumienia kategorii stosowanych przez uczestników życia społecznego
Wywiady	badania sondażowe: główne pytania zamknięte na losowo dobranych próbach	pytania otwarte na małych próbach
Nagrania audio i wideo (jako narzędzia badawcze)	używane rzadko do sprawdzenia precyzji zapisu wywiadu	stosowane do zrozumienia tego, jak uczestnicy życia społecznego organizują swoją wypowiedź i prezentują język ciała

Źródło: D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska, red. nauk. K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008, s. 151.

Główne metody badań ilościowych, takie jak: eksperymenty, oficjalne statystyki i wyniki badań sondażowych mogą być nieodpowiednie w odniesieniu do zadań, jakie stawiają przed sobą badania w zakresie nauk społecznych. Wykluczają np. obserwację zachowań w codziennych sytuacjach. W związku z tym, chociaż policzalność może czasami być użyteczna, może zarówno ukrywać, jak i odsłaniać podstawowe procesy społeczne. Z tabeli 6 wynika, że obserwacja w badaniach ilościowych nie jest traktowana jako istotna metoda czy technika zbierania danych, ponieważ trudno jest przeprowadzić studium obserwacyjne na

[30] Zob. S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 57.

[31] D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska, red. nauk. K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008, s. 151.

danych (licznych) próbach. Ponadto badacze ilościowi uważają, że obserwacja nie jest zbyt „wiarygodną" metodą zbierania danych, ponieważ różni obserwatorzy mogą dostrzegać różne aspekty obserwowanej sytuacji, a także różnie je zapisywać. Z tego powodu obserwacja w badaniach ilościowych traktowana jest jako wstępny, rozpoznawczy etap badań empirycznych. Natomiast studia oparte na obserwacji mają podstawowe znaczenie dla badań jakościowych; obserwacja często jest wybierana w trakcie studiów dotyczących zrozumienia kultury, obyczajów i tradycji pewnej społeczności, grupy społecznej czy organizacji, jaką jest np. rodzina.

Różnice są także widoczne w przypadku postrzegania analizy tekstów i dokumentów przez badaczy ilościowych i badaczy jakościowych. Badacze ilościowi poddają analizie materiały pisane w taki sposób, aby skonstruować rzetelne stwierdzenia na temat dużej próby. Szczególną uwagę poświęcają analizie treści, w ramach której tworzą zbiór kategorii, a następnie liczą ilość stwierdzeń, które przynależą do każdej z nich. Podstawowym wymaganiem są kategorie wystarczająco precyzyjne, by za pomocą różnych sposobów kodowania osiągnąć takie same rezultaty na tym samym materiale badawczym – np. mogą to być nagłówki prasowe, które analizował Bernard Berelson w 1952 roku[32]. W badaniach jakościowych małe ilości tekstów i dokumentów mogą być analizowane z wielu różnych powodów: dokumenty osobiste dostarczają informacji o życiu osobistym jednostki, o historii rodziny, natomiast dokumenty urzędowe informują o funkcjonowaniu instytucji, przebiegu zjawiska społecznego, edukacyjnego czy kulturowego. Badacz jakościowy zamienia jedne teksty na drugie, już przetworzone, prowadzi debatę jakościową, stosuje narrację.

Wywiady są stosowane w obu typach badań. Badacze ilościowi przeprowadzają wywiady lub stosują kwestionariusze na losowo dobranych próbach z populacji generalnej, często próbach reprezentatywnych – nazywając to badaniem sondażowym. Kwestią podstawową w badaniach ilościowych jest reprezentatywność próby i rzetelność kwestionariusza wywiadu. Badacze ilościowi preferują pytania z „zamkniętą" liczbą odpowiedzi (czyli kafeterią zamkniętą) lub z kafeterią półotwartą, gdyż odpowiedzi na nie pozwalają konstruować w miarę proste tabele, w przeciwieństwie do pytań „otwartych", charakterystycznych dla badań jakościowych, których odpowiedzi muszą być kodowane. W badaniach jakościowych wykorzystuje się wywiady grupowe, wywiad swobodny czy wywiad narracyjny.

W badaniach jakościowych liczy się bardziej „autentyczność" niż rzetelność. Bowiem badacz jakościowy dąży do osiągnięcia autentycznego zrozumienia ludzkich doświadczeń czy losów i dlatego uważa, że najlepszym sposobem osiągnięcia tego celu jest zadawanie pytań otwartych. Przykładem takiego pytania otwartego było zdanie: „opowiedz mi swoją historię", skierowane do rodziców dzieci upośle-

[32] B. Berelson: *Content Analysis in Communicative Research*. New York: Free Press, 1952.

dzonych umysłowo – badania te zostały opisane przez Geoffreya Barucha[33]. Wywiady w badaniach jakościowych przeprowadza się zwykle na małych próbach, a relacje między badaczem a badanym są określane raczej w kategoriach społecznych niż naukowych.

Zdaniem Davida Silvermana transkrypcje z nagrań audio lub wideo są rzadko stosowane w badaniach ilościowych, ponieważ trudno jest dokonywać na nich operacji liczbowych, natomiast często stosujemy je w badaniach jakościowych. Są one oparte na zestandaryzowanych konwencjach, dostarczają wiarygodnego zapisu występujących w naturalnych warunkach przebiegania interakcji społecznych. Gdyby porównać je do zapisu danych obserwacyjnych w badaniach terenowych, nagrywanie i transkrypcje mogą stanowić rzetelny zapis, do którego badacz może wracać wielokrotnie w trakcie opracowywania analizy wyników badań.

Metody badań jakościowych są wyrazem wiary badaczy w to, że mogą one dostarczyć głębszego, wieloaspektowego rozumienia zjawisk społecznych, niż można byłoby uzyskać z danych czysto ilościowych. To stanowi kolejne potwierdzenie, że oba typy badań wzajemnie się uzupełniają.

Wielu badaczy jakościowych uważa, że skoro badania jakościowe analizują mikrofakty, ich mozaikę, subtelności i niuanse, to oznacza, że mogą dostarczyć głębszego zrozumienia zjawisk czy procesów. Badacze są przekonani, że poznając strukturę przebiegu zjawisk czy procesów, odkryli mechanizmy rządzące bardzo zróżnicowanymi obszarami, takimi jak: język opisu, narracja, system znaków, kody, analityczne preferencje, formy interakcji społecznych, sedno problemów edukacyjnych i kulturowych czy osobiste doświadczenie badacza i jego preferencje badawcze. Różne podejścia badawcze w badaniach jakościowych doprowadziło Jobera Gubriuma i Jamesa Holsteina do wyróżnienia czterech idiomów jakościowych, które wiążą pojęcia i preferowane dane – zob. tabela 7.

Tabela 7. Cztery idiomy jakościowe

Idiom	Pojęcia	Preferowane dane
Naturalizm	aktorzy, znaczenie	obserwacje, wywiady
Etnometodologia	metody uczestników życia społecznego stosowane, by skategoryzować pojawiające się zjawiska	nagrania audio i wideo
Emocjonalizm	subiektywizm, emocje	wywiady
Postmodernizm	przedstawienie, zwrotność	wszystko, co pasuje

Źródło: J. Gubrium, J. Holstein: *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press, 1997, s. 102.

[33] G. Baruch: *Moral Tales: Interviewing Parents of Congenitally Ill Children*. [Niepublikowana praca doktorska, University of London]. London 1982.

Według autorów tabeli 7 badacze jakościowi poruszają się na granicy między rzeczywistością a przedstawieniem, stąd[34]:

1. Naturalizm. Model badawczy, w ramach którego dąży się do zminimalizowania znaczenia wstępnych założeń w celu uchwycenia świata jednostek badanych zgodnie z ich pojęciami. Związany jest z niechęcią do narzucania znaczenia i preferowanie „wyjścia na zewnątrz i obserwowanie terenu". Badacz obserwuje życie codzienne, często zadając pytania „co?", zmniejszając liczbę pytań typu „jak?" w odniesieniu zarówno do badanych, jak i badaczy.

2. Etnometodologia. Nauka opisująca metody wykorzystywane przez ludzi w życiu społecznym, stanowiąc model teoretyczny. Podziela wagę, jaką naturalizm przywiązuje do szczegółów, ale dostrzega je w rozmowach, w interakcjach. Stąd też koncentruje się na potocznych praktykach i odpowiedziach na pytaniach typu „jak?", pomniejszając znaczenie pytań typu „co?".

3. Emocjonalizm. Model badania społecznego, w którym podstawowe znaczenie ma zebranie za pomocą wywiadu nieustrukturyzowanego danych pozwalających na uzyskanie autentycznego dostępu do ludzkich doświadczeń. Badacz poszukuje osobistego kontaktu z osobą badaną i preferuje indywidualną biografię. Dlatego pomaga zrozumieć doświadczenia ludzi, ale za cenę uprzywilejowania kategorii potocznych – emocji.

4. Postmodernizm. Ruch interdyscyplinarny oparty na krytyce wszystkich pojęć i paradygmatów. Usiłuje dokonać dekonstrukcji koncepcji „przedmiotu" i „terenu". Może prowadzić do nihilistycznego wyparcia się treści.

Nawiązując do przedstawionych czterech idiomów, David Silverman[35] przyjął, iż zwolennicy naturalizmu największe znaczenie nadają zrozumieniu „subkultur", przedstawiciele emocjonalizmu preferują rozumienie „doświadczenia" i koncentrują się na wywiadzie swobodnym, etnometodologowie dążą do zrozumienia „interakcji", a postmoderniści wyróżniają systemy znaków. Z tych przesłanek wyłonił związek między metodami badań a modelami badań jakościowych (idiomami), które zostały przedstawione w tabeli 8.

Tabela 8. Metody i modele badań jakościowych

Metoda	Model I	Model II
Obserwacja	materiał stanowiący „tło"	zrozumienie „subkultur"
Teksty i dokumenty	materiał stanowiący „tło"	zrozumienie języka
Wywiady	zrozumienie „doświadczenia"	konstrukcje narracyjne
Nagrania audio i wideo	pożyteczne w niewielkim zakresie	zrozumienie tego, jak uporządkowana jest interakcja

Źródło: D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*…, s. 153; na podstawie koncepcji J. Gubriuma i J. Holsteina (patrz tabela 7).

[34] J. Gubrium, J. Holstein: *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press, 1997, s. 102.

[35] D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*…, s. 153.

Korelacja między metodami badań a modelami (idiomami) nie jest silna, bowiem to badacz reprezentujący określony paradygmat metodologiczny decyduje o wyborze metody badań i od niego zależy, czy zostanie ona dobrze wykorzystana. Zatem teoretyczne umotywowanie nie prowadzi do odpowiedniego wykorzystania metody w konkretnej analizie danych.

2.4. Cechy badań jakościowych

Kontynuując swe rozważania na temat empirycznych badań jakościowych, David Silverman założył, że strategia badań jakościowych zawiera trzy podstawowe tezy[36]:

1. Największym atutem badań jakościowych jest ich zdolność do poddawania analizie tego, co rzeczywiście wydarzyło się w swobodnie zmieniającym się środowisku.

2. Badacze wykorzystujący metody jakościowe dzięki temu, że nie nadają swoim tematom badawczym rangi np. „problemów społecznych" tak, jak to czynią grupy zawodowe lub społeczne, a ponadto dzięki temu, iż rozpoczynają badania od jasnego określenia perspektywy badawczej, mogą nieco później wypowiadać się na temat problemów społecznych z dużym przekonaniem i a ich stwierdzenia mogą być wysoce prawdopodobne.

3. Badania jakościowe nie stanowią konkurencji dla tych o charakterze ilościowym. Właściwą relację między nimi określa podział pracy. Badacz, posługujący się metodami jakościowymi, poszukuje odpowiedzi na pytania rozpoczynające się od pytania „co?" oraz „jak?". Następnie przekazuje swoje odkrycie koleżance/koledze, którzy podejmują badania ilościowe, badając przyczynę i reakcję określonego zjawiska, zadając pytania zaczynające się od słowa „dlaczego?"

Nawet przeprowadzenie badań stosowanych opartych na etnometodologii przyjmującej, że ludzie tworzą strukturę społeczną poprzez swe działania i interakcje, może wnieść bezpośredni, często wartościowy wkład w praktykę zawodową. Analiza struktury takich badań może stanowić źródło poznawcze nawet dla profesjonalistów. W badaniach jakościowych często badaczy interesują sprawy codzienne, otaczające nas, znajdujące się na wyciągnięcie ręki – my mamy pedagogikę życia codziennego (rodzinnego, zawodowego, kulturalnego etc.). Ale z tego właśnie powodu często zapominamy o takich codziennych rzeczach, zdarzeniach czy zjawiskach. Ogół społeczny odbiorców często wykorzystuje swą wiedzę w celu interpretacji publikowanych, upowszechnianych wyników badań. Dlatego społeczeństwo powinno uaktualniać swą wiedzę o rzeczywistości, aby móc percypować kolejne naukowe doniesienia.

[36] Idem: *Interpretacja danych jakościowych*…, s. 281–282.

Środowisko naukowe, ale także władze czy instytucje publiczne chcą znać jakość publikowanych wyników badań naukowych. Bardzo szczegółowa lista kryteriów oceny badań jakościowych została opracowana przez zespół badaczy finansowany przez rząd brytyjski[37], a ich syntetyczne ujęcie zawiera tabela 9.

Tabela 9. Kryteria oceny badań jakościowych

Pytania oceniające	Wskaźniki jakości
Odpowiedni projekt badawczy?	Przekonujące argumenty przemawiające za różnymi cechami projektu badawczego?
Rzetelne dane?	Metody utrwalania?, Notatki terenowe lub konwencje regulujące transkrypcję?
Wyraźne założenia teoretyczne?	Rozważania dotyczące wykorzystanych modeli?
Odpowiednia dokumentacja projektu badawczego?	Rozważania dotyczące słabych oraz mocnych stron danych i metod?, Udokumentowanie zmian w projekcie badawczym?
W jakim stopniu odkrycia są wiarygodne?	Czy wyniki znajdują potwierdzenie w danych? Wyrazistość powiązań między danymi, interpretacjami a wnioskami?
Czy wyniki mogą podlegać uogólnieniom?	Dowód na szersze powiązania?

Źródło: L. Spencer, J. Ritchie, J. Lewis, L. Dillon: *Quality in Qualitative Evaluation: a Framework for Assessing Research Evidence*. London: Government Chief Social Researcher's Office, 2003, s. 9–15.

Zdaniem Normana Denzina i Yvonny Lincoln badacze korzystający z badań jakościowych sądzą, że można zbliżyć się do „perspektywy aktora" dzięki szczegółowemu wywiadowi oraz obserwacji. Są przekonani, iż badacze stosujący metody ilościowe rzadko są w stanie uchwycić perspektywę badanych jednostek, ponieważ muszą polegać na bardziej odizolowanych dedukcyjnych materiałach oraz metodach empirycznych[38]. W tej koncepcji znajduje odzwierciedlenie długa tradycja obecna w badaniach jakościowych, zgodnie z którą najważniejsze w badaniach są postrzeganie, znaczenia i emocje. Z tego względu model ten Jaber Gubrium i James Holstein określają mianem emocjonalizmu[39]. Jednak tych modeli może być więcej, a np. Norman Denzin i Yvonne Lincoln podają model konstrukcjonistyczny, związany ze społecznym konstruowaniem, będący w opozycji do emocjonalizmu. Model ten zachęca badacza do skoncentrowania się na tym, jak określone zjawiska łączą się ze sobą poprzez bliższe zbadanie poszczególnych zachowań. Na jego gruncie dokonuje się interakcja dominująca nad znaczeniem. Z tego względu

[37] L. Spencer, J. Ritchie, J. Lewis, L. Dillon: *Quality in Qualitative Evaluation: a Framework for Assessing Research Evidence*. London: Government Chief Social Researcher's Office, 2003, s. 9–15.

[38] *Handbook of Qualitative Research*…, s. 10.

[39] J. Gubrium, J. Holstein: *The New Language of Qualitative Method*…

zwolennicy tego modelu wolą przyglądać się temu, co robią ludzie, bez zbędnego odwoływania się do tego, co przy tym myślą bądź czują.

Specyfika badań jakościowych polega na tym, że bogaty zbiór danych daje badaczowi szansę na zmianę obiektu zainteresowania, wynikającą z przesłanek rozwijającej się analizy. Zarówno te modyfikacje, jak i wstępne koncepcje badawcze stają się egzemplifikacją subtelnego, wzajemnego oddziaływania teorii, pojęć oraz otrzymanych danych empirycznych.

Konkluzje

Ten krótki rozdział miał na celu omówienie kilku wybranych aspektów badań jakościowych, niekoniecznie najważniejszych i w pewnych kontekstach porównania ich z badaniami ilościowymi. Przedstawiona analiza nie zawiera stwierdzeń kategorycznych, lecz jest spojrzeniem subiektywnym autora, eksponującym wybrane cechy naukowego paradygmatu jakościowego. W mojej opinii nie należy dokonywać zbyt ostrego rozróżnienia, a nawet podziału między badaniami ilościowymi i jakościowymi. Badacze w obu typach badań chcą poznać punkty widzenia badanych jednostek. Badanie jakościowe może mieć wiele różnych znaczeń, może łączyć szeroką gamę metod, a jego zaplecze mogą tworzyć różniące się między sobą modele. Nie musimy przecież dokonywać radykalnego wyboru między liczbą a słowem, między precyzją a kontekstem i niedokładnymi danymi. To, jaki poziom dokładności jest niezbędny w badaniach, zależy od tego, co chcemy poznać, opisać, zależy od celów poznawczych, od sformułowanego problemu badawczego oraz wybranego modelu i zasobów badacza. Nie wybierzemy metodologicznego paradygmatu ilościowego, gdy będziemy chcieli poznać jednostkowe historie, ich kontekst i środowisko funkcjonowania jednostki. Dlatego można stwierdzić, że badanie jakościowe łączy w sobie wiele różnych podejść i punktów widzenia. Równie dobrze można wskazać słabe punkty zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych. Wybór typu badań nie może być jednak związany z preferencją badacza, ale powinien być podyktowany uzasadnieniem merytorycznym.

3. SUBIEKTYWIZM W JAKOŚCIOWYCH BADANIACH SPOŁECZNYCH

Subiektywizm oznacza kierowanie się w działaniu oraz ocenie faktów, zjawisk czy procesów wyłącznie własnym sposobem widzenia; inaczej stronniczość. Badania naukowe ze swej natury powinny być obiektywne, a ich celem winno być, po uwzględnieniu różnych źródeł pozyskiwania danych empirycznych, otrzymanych za pomocą różnych metod i technik badawczych oraz wykorzystania adekwatnych modeli teoretycznych, zbliżenie się do obiektywnej rzeczywistości: fizycznej, przyrodniczej, społecznej, kulturowej i edukacyjnej. Badania społeczne, a także badania humanistyczne polegają na systematycznej obserwacji życia społecznego w celu odkrycia i zrozumienia prawidłowości, które wykazuje podmiot obserwacji.

Jednak nasuwają się oczywiste pytania: Czy w swych działaniach badacz zawsze jest obiektywny?, W jakich sytuacjach mamy do czynienia z subiektywnym aspektem postrzegania rzeczywistości?, Czy w ogólności badacz może być całkowicie obiektywny?, Jakie czynniki wpływają na subiektywność jego poczynań badawczych, a jakie czynniki przyczyniają się do obiektywności, zbliżonej do obiektywności w ujęciu innych badaczy? Postarajmy się odpowiedzieć na postawione pytania, które mają zasadnicze znaczenie zarówno w projektowaniu i realizacji badań empirycznych, jak i konstruowaniu nowych teorii czy modeli, czy chociaż modyfikacji teorii istniejących. W ogólności wyniki obserwacji mogą sugerować określone wyjaśnienia teoretyczne, wyjaśnienia te z kolei sugerują, jakie inne prawidłowości badacze powinni móc zaobserwować. Kolejne obserwacje mogą stanowić test oczekiwań badaczy, którego wyniki prowadzą do modyfikacji teorii i do kolejnych oczekiwań.

W naukach społecznych subiektywizm jest zaprzeczeniem ujęcia charakterystycznego, np. dla socjologii, czyli obiektywności istnienia świata społecznego. Świat społeczny to suma świadomości członków zbiorowości społecznej, a zatem nie ma obiektywnej pozaświadomości rzeczywistości społecznej. Rozwój badań naukowych oraz nauki uzmysławia badaczom, że pojęcie subiektywizmu czy obiektywizmu zarówno w procesie poznawania rzeczywistości, jak i w odniesieniu

do poglądów dotyczących prawdy i fałszu w logice Arystotelesa jest już poglądem uproszczonym. Zgodnie z logiką Newtona pomiędzy dwiema skrajnymi wielkościami czy poglądami istnieje wiele dyskretnych stanów czy poglądów. W związku z tym można powiedzieć, że podobnie jak nie istnieje poznanie absolutnie obiektywne, tak nie istnieje poznanie całkowicie subiektywne. Każde poznanie ludzkie jest do pewnego stopnia, zależne od cech jednostki, subiektywne. Jednak powinno być ono intersubiektywnie kontrolowalne i komunikowalne, czyli w takim stopniu obiektywne[1].

Współcześnie subiektywizm przypisuje się modernistycznemu lub postmodernistycznemu ujęciu natury rzeczywistości.

3.1. Premodernistyczne, modernistyczne i postmodernistyczne ujęcia natury rzeczywistości

Studia wielu polskich i zagranicznych źródeł metodologicznych prowadzą do stwierdzenia, że można w nich znaleźć trzy ujęcia natury rzeczywistości, które stanowią tło filozoficzne i powinny poprzedzić rozważania o nauce. Są one często nazywane premodernistycznym, modernistycznym i postmodernistycznym ujęciem rzeczywistości[2].

W **ujęciu premodernistycznym** jednostki przyjmowały, że widzą rzeczy takimi, jakimi są one w rzeczywistości. Tak przynajmniej zakładano. Ale już w tym miejscu można powiedzieć, że postrzeganie rzeczywistości jest obarczone w dużym stopniu wpływem drogi życiowej, edukacyjnej i zawodowej badacza, a także podlega specyfice procesu jego wychowania w rodzinie, funkcjonowania w określonym środowisku rówieśniczym, wpływowi szkoły, a w niej nauczyciela, który mógł mieć znaczenie dla dalszego życia jednostki, czy też uczestniczenie w różnego rodzaju zdarzeniach. Ważna jest także wiedza metodologiczna badacza oraz jego doświadczenie uzyskane w projektowaniu i realizacji badań naukowych. Z tego powodu dwóch różnych badaczy będzie różniło się w postrzeganiu rzeczywistości. Jakkolwiek cele ich badań będą identyczne, każdy z nich zwróci uwagę na coś innego w prowadzonej przez siebie obserwacji bezpośredniej z wykorzystaniem własnych zmysłów, w analizie tych samych dokumentów urzędowych czy osobistych (a najbardziej w sytuacji intencjonalnego doboru próby czy też do-

[1] Zob. G. Berkeley: *Traktat o zasadach ludzkiego poznania, w którym poddano badaniu główne przyczyny błędów i trudności w różnych dziedzinach wiedzy oraz podstawy sceptycyzmu, ateizmu i niewiary*. Kraków: Zielona Sowa, 2004.

[2] W. Anderson: *Reality isn't What It Used to Be: Theatrical Politics, Ready-to-wear Religion, Global Myths, Primitive Chic, and Other Wonders of the Postmodern World*. San Francisco: Harper & Row, 1990.

kumentów i wytworów działania do badań), w przeprowadzonej rozmowie bądź wywiadzie, a nawet w konstruowanym przez siebie narzędziu badawczym.

Dlatego **ujęcie modernistyczne** uznaje już różnorodność postrzegania rzeczy za oczywiste. Mówimy wręcz o postrzeganiu z określonego punktu widzenia, do którego prawo ma każdy badacz. Ważne jest, aby był on świadomy istnienia różnych punktów widzenia i posiadał umiejętność prowadzenia w stosowny sposób debaty jakościowej. W **ujęciu postmodernistycznym** „rzeczywiste" są jedynie wyobrażenia, które uzyskuje jednostka dzięki swojemu punktowi widzenia. Innymi słowy, nic nie istnieje „na zewnątrz", wszystko jest „w środku", czyli zależne jest od wyobrażenia powstającego w mózgu jednostki. Określona rzecz może być postrzegana z różnych perspektyw, czyli nie istnieje jeden wizerunek rzeczy, ale wiele wizerunków, uchwyconych z różnych punktów widzenia. Ujęcie postmodernistyczne dobrze oddaje zasadniczy dylemat badaczy. Choć ich zadanie polega na obserwowaniu i rozumieniu tego, co się „rzeczywiście" dzieje, to przecież jako ludzie wnoszą oni do badania swe osobiste przekonania, które w określony sposób wpływają na wizerunek obserwowanych i wyjaśnianych zdarzeń. W modernistycznym ujęciu uznaje się nieuchronność **ludzkiej subiektywności**, natomiast z postmodernistycznego punktu widzenia wynika, że żaden człowiek nie jest w stanie postrzegać rzeczywistości w sposób **obiektywny**, natomiast postrzega ją subiektywnie, przyjmując kilka specyficznych dla siebie perspektyw – wynika stąd konkluzja, że nie ma „obiektywnej" rzeczywistości – jednak doświadczony badacz powinien umieć się do niej zbliżyć.

Zdaniem Eearla Babbiego[3] ustalone procedury naukowe pozwalają czasami skutecznie radzić sobie ze wspomnianym dylematem, tzn. można badać ludzkie zachowania i pomagać ludziom rozwiązywać problemy, jednocześnie nie będąc w stanie ujrzeć bezpośrednio „rzeczywistości". Ponadto, różnie wykorzystywane stanowiska filozoficzne dają liczne możliwości strukturyzowania badań.

Ludzie zwykle zdobywają wiedzę o rzeczywistości w różny sposób, jednak podejście naukowe pozwala na to, żeby ludzie zrozumieli swoje otoczenie i siebie samych. Oprócz podejścia naukowego wyróżnić można trzy inne sposoby zdobywania wiedzy: odwoływanie się do autorytetu, do wiary oraz w sposób racjonalny. Wynika z tego, że ludzie w różny sposób starają się uwiarygodniać źródła wiedzy[4].

[3] E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz [i inni]. Warszawa: WN PWN, 2004, s. 35.

[4] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005, s. 13.

3.2. Egzemplifikacje subiektywizmu w badaniach jakościowych

Badania jakościowe, zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego, polegają na dokonywaniu całościowej (holistycznej) analizy badanych zjawisk, na wyróżnianiu w nich elementarnych części składowych, na wykrywaniu zachodzących między nimi związków i zależności, na charakteryzowaniu ich struktury całościowej, na interpretacji ich sensu lub spełnianej przez nie funkcji[5]. Jakościowy opis faktów i analiza faktów, zjawisk lub procesów odbywa się głównie w formie narracyjnej lub eseistycznej, z wykluczeniem na ogół wszelkich zawiłych zestawień liczbowych i obliczeń statystycznych[6].

Badacze realizujący model badań empirycznych jakościowych humanistycznych przyjmują za podstawowe kategorie poznawcze rozumienie i interpretację faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych, w związku z czym w toku poznania stosują empatię, introspekcję, subiektywne podejście, stanie na „równi" z badanymi osobami, badanie „od wewnątrz", starają się słuchać i rozumieć badane osoby i siebie, otworzyć na badane osoby, odkrywać ich przeżycia wewnętrzne, a także analizować rzeczywistość z pozycji badanych, stosują niematematyczne sposoby analizy badanych zjawisk i nieustrukturyzowane metody oraz narzędzia badawcze. Realizowaniu tych zamierzeń służą: bycie z badanymi osobami, bycie w toku badanych zjawisk i procesów, inicjowanie i podtrzymywanie wymiany informacji[7].

W badaniach jakościowych nastawiamy się na indukcyjny opis kontekstu, w jakim tkwi jednostka lub zjawisko, w celu zrozumienia sytuacji tak, jak czyni to osoba badana. A zatem badacz powinien utożsamiać się z jednostką badaną i interpretować rzeczywistość, podobnie jak osoba poddana badaniom. Badacz nie narzuca z góry przyjętych przypuszczeń czy schematów. Miarą trafności badań jakościowych jest uznanie osób badanych, że opis faktycznie przedstawia styl ich życia, a zatem badania jakościowe zawierają sporą dawkę subiektywizmu badaczy i poznawanych osób.

Badacz ma świadomość własnej subiektywności w odbiorze i ocenie sytuacji, własnego wpływu na treść i przebieg akcji, a także wpływu, jakie badanie wywiera na niego samego. Nie stara się obiektywizować uzyskanej wiedzy, zakładając, że taki obiektywizm nie jest możliwy do osiągnięcia, ponieważ perspektywy postrzegania rzeczywistości przez badanego i badacza są różne. W trakcie badania relacje badacz – badany mają charakter partnerski, następuje bowiem partnerska wymiana myśli, która może zmienić każdą z komunikujących się stron, czego powi-

[5] T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN, 1963, s. 29.

[6] M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999, s. 86.

[7] S. Palka: *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006, s. 76–77.

nien być świadomy badacz. W analizie trudnych problemów badacz, starający się dotrzeć do trudno dostępnych osób badanych, często jest polecany przez osoby znane badanym, przez co nie jest on dla osoby badanej anonimowy, lecz jest jednostką, która dużo wie o badanym i zjawisku, które jego dotyczą. To determinuje relacje między stronami[8].

Zdaniem Stanisława Palki w toku badań poznaje się świat przeżyć wewnętrznych, świat emocji, oczekiwań, przeświadczeń, chęci, lęków, obaw, nadziei dzieci, młodzieży i dorosłych. Poznanie to, jakkolwiek zredukowane do jednego miejsca i czasu, bez możliwości uogólniania wyników na całą populację generalną, jest kluczem do zrozumienia i interpretowania postaw oraz zachowań, a także sytuacji życiowej indywidualnej i społecznej uczniów i wychowanków, nauczycieli, wychowawców i rodziców. Ten kapitał informacyjny, wzbogacony o dane z empirycznych badań ilościowych, służących opisowi i wyjaśnianiu faktów, zdarzeń i procesów, daje podstawy do prób całościowego poznania pedagogicznego[9].

To zrozumienie dokonuje się wyłącznie w kontekstowym uwikłaniu – kontekst nie zależy od celów badania, jest naturalnym otoczeniem[10]. Badacz z reguły zawęża liczebność badanej próby w trakcie prowadzenia badań. Jednak możliwa jest także sytuacja odwrotna, w której badacz dobiera do małej próby dalsze jednostki, aby sprawdzić, jak przebiegają zjawiska w większej grupie. Sytuacja ta nazywa się efektem tzw. kuli śnieżnej. Dane w badaniach jakościowych gromadzone są w sposób otwarty, za pomocą niestrukturyzowanych metod, technik i narzędzi, na przykład takimi technikami, jak[11]:

- niekontrolowana obserwacja uczestnicząca (np. z pozycji członka obserwowanej grupy w toku jej funkcjonowania społecznego),
- swobodny wywiad z ogólnym planem zagadnień, otwarty, interakcyjny, narracyjny, introspekcyjny oparty na dialogu (wywiad indywidualny i wywiad grupowy),
- analiza treści dokumentów osobistych i wytworów działania, np. listów, pamiętników, z których łatwo wydobyć osobiste rysy badanych osób, ich świat przeżyć wewnętrznych,
- studium przypadku, ujmujące jednostkową sytuację egzystencjalną, człowieka w pełnym kontekście historycznym i społecznym,
- metoda biograficzna, skoncentrowana nie tylko na odtwarzaniu faktów życiowych, lecz także na wskazywaniu przez osoby badane zdarzeń kluczowych, znaczących egzystencjalnie, przełomowych,

---

[8] A. Wyka: *Ku nowym wzorcom ludzi społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*. „Kultura i Społeczeństwo" 1990, nr 1; M. Grabowska: *Wywiad w badaniu zjawisk „trudnych". Przypadek polskiej religijności*. W: *Poza granicami socjologii ankietowej*. Red. A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka. Warszawa: Uniwersytet Warszawaski. Instytut Socjologii, Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Oddział Warszawski, 1989.

[9] S. Palka: *Humanistyczne podejście*…, s. 75–82.

[10] I. Kawecki: *Etnografia i szkoła*. Kraków: Impuls, 1996, s. 20–21.

[11] S. Palka: *Humanistyczne podejście*…, s. 77.

– metoda autobiograficzna, stanowiąca wytwór interpretującej, rozumiejącej, wyrażonej i utrwalonej w symbolach działalności indywidualnego podmiotu, będącej przekazem nieuchronnie i niezbywalnie subiektywnym[12],
– metoda monograficzna, charakteryzująca funkcjonowanie instytucji społecznej, edukacyjnej lub kulturalnej,
– metoda etnograficzna, której celem jest opisanie życia wybranej grupy ludzi ze wszystkimi jego kulturowymi aspektami[13],
– badania fenomenograficzne, rejestrujące różne sposoby percepcji zjawisk, wyrażanych w pojęciach przez jednostki, pozwalające na ustalenie obszarów znaczeń nadawanych przez ludzi zjawiskom zachodzącym w kulturze[14],
– metoda badań praktyki oświatowej,
– badania w działaniu, będące studiami nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem jej ulepszenia w trakcie jego trwania,
– aktywizujące badania społeczne (ang. *action research*)[15].

Rozumiane w ten sposób badania nazywa się nierzadko również badaniami etnograficznymi[16], badaniami terenowymi, badaniami alternatywnymi lub badaniami antropologicznymi, a niekiedy badaniami mikroetnograficznymi lub ekologicznymi[17]. Coraz częściej używane jest pojęcie: „podejście hermeneutyczne", „podejście rekonstrukcyjne" czy „podejście interpretacyjne"[18]. Niekiedy używa się terminu „dociekanie" (ang. *inquiry*) zamiast „badanie" (ang. *research*) lub nie korzysta się z żadnego z nich, nazywając podejmowane działania „etnografią" (ang. *ethnography*). Istoty ich upatruje się nade wszystko nie tyle w wyjaśnianiu badanych zjawisk, czyli w ustalaniu występujących wśród nich powiązań przyczynowo-skutkowych (co jest głównym przedmiotem badań ilościowych), ile w rozumieniu i interpretacji interesujących badacza zjawisk. Takie nieustrukturyzowane badania mają charakter otwarty, niedyrektywny i charakteryzują się głęboką strukturą. Badacz skupia się na zrozumieniu szczegółów życia codziennego oraz chce poznać sposoby myślenia badanych oraz postrzegania świata.

Opracowywanie wyników badań ma tutaj inny charakter niż w badaniach ilościowych: badacz wydobywa znaczenia, interpretuje, używa procedur rozumie-

[12] Zob. A. Giza: *Autobiografia: między symbolem a rzeczywistością*. W: *Poza granicami socjologii ankietowej…*, s. 286.

[13] I. Kawecki: *Etnografia i szkoła…*

[14] Zob. F. Marton: *Phenomenography*. In: *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*. Ed. J.J. Keeves. New York–Oxford: Pergamon Press, 1997; T. Szkudlarek: *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*. „Socjologia Wychowania" 1997, T. 13, s. 317.

[15] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001, s. 267–357.

[16] I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, 1994, s. 194; Idem: *Etnografia i szkoła…*

[17] H. Komorowska: *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Edukacja" 1989, s. 17.

[18] Zob. U. Flick: *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage, 2006.

nia o charakterze opisowym, bardziej esejów czy felietonów niż systematycznych spostrzeżeń. Badani w różny sposób konstruują logikę swych wypowiedzi, używają swoistego, charakterystycznego dla nich języka, wypowiadając się na różne tematy. Stąd badanie jakościowe jest opisem rzeczywistości postrzeganej przez badanych, pokazuje drogę, którą, zdaniem badanych, można do tej rzeczywistości dotrzeć.

Krzysztof Konarzewski uważa, że w badaniu jakościowym dane mają postać tekstu (np. są to dokumenty), co wymaga od badacza zbierania tekstów i przekształcania ich w inne teksty, będące relacjami[19]. Jakościowe teksty często zawierają cytaty po to, aby przybliżyć czytelnikowi analizowane sytuacje oraz zademonstrować język badanych oraz strukturę ich wypowiedzi. Jeżeli nawet opis zdarzenia czy zjawiska odbiega od normy, to i tak stanowi on przedmiot wartościowej analizy, bowiem opisy w badaniach jakościowych powinny tłumaczyć wszystkie aspekty zjawiska, nawet odstępstwa od reguł.

Badanie jakościowe przebiega w miejscach mających dla badanego ustalony sens, np. w sali lekcyjnej, a nie w laboratorium, czyli jest to badanie naturalnych zdarzeń w warunkach naturalnych. Badanych wybiera się z pewną myślą (a nie losuje z populacji), a ich zbiór rozszerza się lub zawęża w trakcie badania. W odróżnieniu od badania ilościowego, w badaniach jakościowych osoby zbierające dane są wprowadzone we wszystkie tajniki programu badawczego i wolno im modyfikować plan zbierania danych w miarę postępów pracy. W badaniu jakościowym badacz nie tyle odżegnuje się od teorii, ile nie pozwala, by uprzednia teoria odcięła go od całości badanego obiektu. Teorię tzw. ugruntowaną badacz konstruuje w trakcie badań (zob. rozdz. 4.17).

Ireneusz Kawecki uważa nawet, że zadaniem badaczy jest zbieranie danych i taka ich prezentacja, aby mówiły same za siebie, a badacz ma jedynie słuchać i relacjonować to, co usłyszał. Zdaniem Stanisława Palki istotną cechą badań jakościowych jest subiektywizm badacza, rozumiany jako sięganie poza dane obiektywne w celu interpretacji, rozumienia i nadawania znaczeń. Dane ujmowane są tak, jak je widzą, odczuwają, oceniają badani, co pociąga za sobą konieczność wczuwania się w stany psychiczne (empatii), stosowanie introspekcji, subiektywnych podejść, stania wśród osób badanych (na równi z nimi) a nie z boku, badają zjawisko od wewnątrz, starają się słuchać i rozumieć badane osoby i siebie, otworzyć na badane osoby, odkrywać ich przeżycia wewnętrzne, a także analizować rzeczywistość z pozycji badanych[20]. Czyli realizowaniu tych zamierzeń służą: bycie z badanymi osobami, bycie w toku badanych zjawisk i procesów, inicjowanie i podtrzymywanie wymiany informacji, zatem użyteczne są techniki obser-

[19] K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczn*a. Warszawa: WSiP, 2000, s. 28.

[20] S. Palka: *Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego*. W: *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków: WSP, 1997, s. 69.

wacyjne i techniki dialogu pedagogicznego. Dialog pedagogiczny rozumiany jest tutaj jako osobowy kontakt intelektualny i emocjonalny, wymiana myśli równych partnerów (nawet w dialogu między nauczycielem i uczniem usuwa się asymetrię ich wzajemnych relacji), wspólnie zmierzających do rozwiązywania problemów, do odkrywania prawdy. Zatem realizowany jest w warunkach podmiotowości uczestników dialogu, otwartości, szczerości, zaufania, szacunku, tolerancji, wolności i odpowiedzialności[21].

Subiektywizm jest wpisany w opis badań jakościowych, ponieważ badacze uważają, że obiektywna rzeczywistość nie istnieje, a jest jedynie wynikiem umysłu badacza. Z tego powodu zwolennicy badań ilościowych często negują pewne wyniki badań jakościowych. Większość badań typu etnograficznego jest żmudna, czasochłonna i kosztowna. Stawiany jest im zarzut niewiarygodności wyników z powodu braku ich powtarzalności, a także orzeczenia, że badany kontekst jest typowy czy reprezentatywny[22]. Przeciwnicy wymieniają także niski poziom rygoru metodologicznego, opisową interpretację zjawisk oraz trudności w analizowaniu bardzo mało skategoryzowanych danych, słabe podstawy do formułowania uogólnień i niepewność wniosków uogólniających[23]. S. Palka, kontynuując te rozważania, uważa, że w badaniach jakościowych istnieje „Nieprzekładalność wyników uzyskanych przez określonego badacza na wyniki uzyskane przez innego badacza ze względu na kontekst badanych zjawisk i uwarunkowany cechami badacza sposób oglądania, rozumienia i interpretowania rzeczywistości"[24].

Kwestię obiektywności w wywiadzie jakościowym interesująco przedstawia Steinar Kvale, który uważa obiektywność jako wolność od uprzedzeń, jako intersubiektywną zgodę, jako adekwatność wobec przedmiotu badania i pozwolenie obiektowi badań na stawianie oporu. I tak:

1. Wolność od uprzedzeń odnosi się do wiedzy rzetelnej, sprawdzonej, niepoddanej zniekształceniu przez osobiste uprzedzenia i przesądy. Kvale zakłada realizację dobrych, solidnych, pewnych badań, prowadzących do wytworzenia wiedzy, która została poddana systematycznej weryfikacji. Dobrze przeprowadzony wywiad zasadniczo może być obiektywną metodą badawczą, w sensie metody niezależnej od uprzedzeń.

2. W obrębie ujęcia obiektywności jako intersubiektywnej zgody możemy wyróżnić arytmetyczną (rachunkową) i dialogiczną koncepcję obiektywności. Intersubiektywność arytmetyczna odnosi się do rzetelności obliczanej statystycznie jako stopień zgodności między niezależnymi obserwatorami lub osobami kodującymi. Analizy wywiadów mogą w zasadzie być obiektywne, w sensie istnienia intersubiektywnej zgody, jedynie wtedy, gdy można udokumentować

[21] S. Palka: *Humanistyczne podejście*…, s. 77–78.

[22] I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*…, s. 113.

[23] S. Palka: *Epistemologiczne podstawy*…, s. 68.

[24] Idem: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 67.

wysoki poziom rzetelności w trakcie kodowania wywiadów w policzalne kategorie. Intersubiektywność dialogiczna odnosi się do zgodności uzyskanej dzięki racjonalnej dyskusji i wzajemnej krytyce osób, które interpretują dane zjawisko. Takie postępowanie może przybrać formę określania trafności komunikacyjnej między badaczami oraz między badaczami a podmiotami badania. Stąd intersubiektywność dialogiczna polega na negocjowaniu znaczeń między badaczem a badanym.

3. Adekwatność wobec przedmiotu badań ujawnia rzeczywistą naturę przedmiotu badania. Jeżeli przyjmiemy, że przedmiot wywiadu istnieje w skonstruowanym językowo i wynegocjowanym intersubiektywnie świecie społecznym, to wtedy uprzywilejowaną pozycję w tworzeniu obiektywnej wiedzy na temat tego świata uzyskuje wywiad jakościowy, a nie tylko metody ilościowe, które odzwierciedlają prawdziwą naturę badanych obiektów społecznych[25].

4. Bruno Latour sugerował, że maksymalną obiektywność można uzyskać wtedy, gdy pozwoli się badanym obiektom na stawianie oporu specyfice badań naukowych. Jeśli badacze społeczni chcą być obiektywni, to powinni – podobnie jak przyrodnicy – szukać rzadkich, ekstremalnych sytuacji, w których obiekty mają najwięcej okazji, żeby protestować przeciwko temu, co mówią o nich badacze – mają możliwość zadawania pytań swoimi słowami, ale nie w kategoriach badaczy, z którymi się nie zgadzają. Jako przykład podaje społeczny feminizm, który skłonił kobiety do oporu wobec stosowanych wcześniej w naukach społecznych podejść do wykorzystywania wywiadów[26].

Subiektywność należy do istotnych słabości metod jakościowych. Jednak na obronę tych ostatnich można zacytować fragment wywiadu Jean Lave ze Steinarem Kvale w sprawie jakościowej metody antropologicznej. Stwierdza ona, że „istnieją bardzo specyficzne techniki badania rzeczywistości, które wyznaczają metodologiczną tożsamość poszczególnych dyscyplin – sondaże i metody kwestionariuszowe w socjologii, testy i eksperymenty w psychologii. Antropolodzy nie traktują ich jako adekwatnego sposobu badania świata. Myślę, że z najbardziej ogólnej perspektywy jedynym narzędziem, które jest dość złożone, by pozwolić zrozumieć i dowiedzieć się czegoś na temat ludzkiej egzystencji, jest inny człowiek. Tym, co wykorzystujesz, jest więc twoje własne życie i twoje własne doświadczenie nabyte na tym świecie”[27]. Czyli J. Lave postrzega osobę badacza jako podstawowe narzędzie badawcze w naukach społecznych i kładzie nacisk na jego kompetencje, umiejętności, wrażliwość i wiedzę.

---

[25] S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 194–195.

[26] B. Latour: *When Things Strike Back – a Possible Contribution of „Science Studies" to the Social Sciences*. „British Journal of Sociology" 2000, Vol. 51, s. 107–123.

[27] *What is Anthropological Research?* An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. „Qualitative Studies in Education" 1995, Vol. 8, s. 220.

Dlatego też należy podkreślać stanowisko wielu badaczy[28] uznających kompromis: metody jakościowe są wartościowe i trafne w określonych kontekstach edukacyjnych, kulturowych i społecznych. Proponują oni przeprowadzanie badań ilościowo-jakościowych lub jakościowo-ilościowych, które mogą być z powodzeniem wykorzystane w praktyce socjologicznej i pedagogicznej. Podsumowując, można stwierdzić, że badania ilościowe i jakościowe mają charakter komplementarny, a ich wybór jest zdeterminowany konkretnym sformułowaniem problemu badawczego. W celu uniknięcia subiektywności w badaniach w działaniu i uchronienia się przed rozmaitymi naciskami partykularnych interesów społecznych Krystyna Ablewicz postuluje użycie badań fenomenologicznych, np. w poznawaniu sytuacji wychowawczych[29].

Według Alana Brymana można wyróżnić dwa zasadnicze poziomy, na których rozważa się relację między badaniami jakościowymi i ilościowymi, a więc również możliwości dokonywania ich triangulacji lub ich brak. Autor ten wyróżnia także 11 sposobów łączenia badań ilościowych i jakościowych[30]. Przyjmując podobne stanowisko, Martyn Hammersley[31] wyróżnia trzy formy łączenia badań jakościowych i ilościowych. Triangulacja obu podejść kładzie nacisk na krzyżową walidację wyników, w mniejszym stopniu natomiast – na wzajemne poszerzanie potencjału poznawczego, uznając łączenie obu typów badań za komplementarne strategie badawcze. Są wreszcie tacy badacze, którzy odrzucają koncepcję triangulacji[32], forsując koncepcję badań opartych na metodologiach mieszanych: łączących w sobie liczne podejścia na wszystkich etapach badań (tzn. określania

[28] Zob. T. Jick: *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*. In: *Qualitative Methodology*. Ed. J. van Maanen. London: Sage, 1983, s. 135.

[29] Zob. K. Ablewicz: *Codzienność i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, numer specjalny; Eadem: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994; Eadem: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

[30] A. Bryman: *Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on Their Integration*. In: *Mixing Methods. Quantitative and Qualitative Research Avebury*. Ed. J. Brannen. Aldershot: Avebury, 1992; A. Bryman: *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

[31] M. Hammersley: *The Relationship Between Qualitative and Quantitative Research: Paradigm Loyalty Versus Methodological Eclecticism*. In: *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Ed. J.T.E. Richardson. Leicester: BPS Books, 1996, s. 167–168.

[32] W książce pojęcie ogólne „triangulacja" lub „triangulacja całościowa" jest rozumiane jako łączenie różnych metod czy technik badawczych, teorii, danych, prób oraz ujęć badaczy podczas badań dotyczących jednego zagadnienia. W tekście mogą pojawić się także następujące pojęcia szczegółowe: „triangulacja badaczy" oznaczające badanie tego samego tematu przez kilku badaczy, współpracujących ze sobą lub działających niezależnie, aby podnieść jakość prowadzonych badań; „triangulacja danych" – łączenie różnych typów danych; „triangulacja między metodami" – łączenie dwóch niezależnych metod (technik) w badaniach nad jednym zagadnieniem; „triangulacja teorii" – wskazuje na łączenie różnych perspektyw teoretycznych w badaniach nad jednym zagadnieniem; „triangulacja w ramach metody" opisująca łączenie dwóch podejść metodologicznych w ramach jednej metody (np. sekwencji „pytanie/odpowiedź" oraz opowieści).

problemu badawczego, zbierania danych, ich analizowania oraz wysnuwania końcowych wniosków) oraz obejmujących równoczesną transformację danych oraz ich analiz przy użyciu drugiego podejścia[33]. Stosowanie mieszanych badań w naukach społecznych staje się coraz bardziej popularne.

John W. Creswell i jego współpracownicy proponują bardziej wyrafinowane wersje projektów łączących badania ilościowe i jakościowe. Uważają je za samoistny rodzaj projektu badań społecznych i definiują je w następujący sposób: „Badania oparte na metodach mieszanych zakładają gromadzenie lub analizę w ramach pojedynczych badań zarówno danych jakościowych, jak i ilościowych w sposób równoległy lub sekwencyjny, przy czym dane te uzyskują priorytetowe znaczenie i podlegają integracji na jednym lub większej liczbie etapów badań"[34]. Autorzy używają terminu „triangulacja" w kontekście schematu badań określanego przez nich jako „triangulacja równoległa". Zgodnie z kategoriami wyszczególnionymi w tabeli 10 polega ona na równoległym zbieraniu danych ilościowych i jakościowych (kategoria „zastosowanie"). Dąży się tutaj do równoprawności podjęć, jednak metody jakościowe lub ilościowe mogą zyskiwać pewną przewagę. Integracja następuje w fazie interpretacji wyników lub analizy danych.

Tabela 10. Matryca określająca możliwe schematy badań opartych na metodologiach mieszanych

Zastosowanie	Priorytet	Integracja	Perspektywa teoretyczna
Brak sekwencyjności	–	w trakcie zbierania danych	–
Sekwencyjne – najpierw metody jakościowe	równy	w trakcie analizy danych	jawna
Sekwencyjne – najpierw metody ilościowe	metody jakościowe	w trakcie interpretacji danych	niejawna
–	metody ilościowe	kombinacja powyższych sposobów	–

Źródło: J. Creswell [et al.]: *Advanced Mixed Methods Research Design*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. Tashakkori, Ch. Teddlie. Thousand Oaks: Sage, 2003, s. 218.

Jeżeli badacz korzysta z obu podejść, to powinien uwzględniać różnice w oferowanych przez nie ujęciach rzeczywistości. Uzyskuje dzięki temu różne rodzaje danych, które może analizować w celach czysto badawczych lub po to, by podnieść jakość badań jakościowych lub ilościowych.

Większość badań jakościowych to badania diagnostyczne, eksploracyjne, weryfikacyjne albo eksploracyjno-weryfikacyjne, które mogą występować samo-

[33] Zob. A. Tashakkori, Ch. Teddlie: *Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. Tashakkori, Ch. Teddlie. Thousand Oaks: Sage, 2003, s. 3–50; M. Sandelowski: *Tables or Tableaux? The Challenges of Writing and Reading Mixed Methods Studies*. In: *Handbook of Mixed Methods*…, s. 321–350.

[34] J. Creswell [et al.]: *Advanced Mixed Methods Research Design*. In: *Handbook of Mixed Methods*…, s. 209–240.

dzielnie lub w połączeniu z badaniami ilościowymi, realizowane równolegle lub sekwencyjnie[35]:
– badanie jakościowe prowadzące do teorii jednostkowej,
– badanie jakościowe prowadzące do typologii,
– badanie jakościowe jako wstęp do badania ilościowego,
– badanie jakościowe sprawdzające wyniki badania ilościowego,
– elementy ilościowe i jakościowe w tym samym badaniu,
– badanie jakościowe i ilościowe jako niezależne i uzupełniające się przedsięwzięcia naukowe.

3.3. Etyka a subiektywizm w badaniach społecznych

Badacze cały czas pozostają w interakcji ze złożonym i wymagającym środowiskiem społecznym, które wpływa na ich decyzje badawcze zarówno formalnie, jak i nieformalnie. Jednym z istotnych sposobów radzenia sobie z takim oddziaływaniem jest przestrzeganie zasad etycznych, które pojawiają się na każdym etapie prowadzenia badań i powinny być brane pod uwagę od momentu rozpoczęcia badań aż do ostatecznego raportu. W związku z tym badacz jest zmuszony do tego, by z góry przemyśleć wszystkie kwestie dotyczące wartości i dylematów etycznych, które mogą pojawić się w trakcie realizacji projektu badawczego. Kwestie te można przedstawić w specjalnie przygotowanym protokole etycznym, nawet wtedy, gdy nie jest on formalnie wymagany. Mając wiedzę na temat problemów etycznych na różnych etapach procesu badawczego, badacz może świadomie podejmować decyzje związane z planowaniem badań i przygotować się na mogące wyniknąć w trakcie ich realizacji krytyczne i delikatne problemy[36]. Szczególnie złożona jest sytuacja etyczna w projektowaniu badań jakościowych, posiadających elastyczną strukturę metodologiczną, często niepozwalającą na precyzyjne zaplanowanie badań, a stąd na przewidzenie możliwych drażliwych i krytycznych sytuacji. Większa część problemów etycznych to dylematy powstające podczas wchodzenia w kontakt z terenem badań i funkcjonującymi w nim ludźmi oraz podczas gromadzenia danych. Oprócz bezpośrednich relacji w trakcie badań, których doświadcza badacz, na etyczną rzetelność projektu wpływa sposób, w jaki zgromadzone dane poddaje się analizie, prezentuje odbiorcom, a w niektórych przypadkach – przedstawia badanym[37].

[35] *Handbook of Qualitative Research*. Eds. H.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 1994, s. 26.

[36] S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*…, s. 57–70.

[37] Zob. C.G. Christians: *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Plucíński. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. nauk. wydania polskiego K. Podemski. T. 1. Warszawa: WN PWN, 2009, s. 207–244.

Badania jakościowe i związana z nimi ingerencja w ludzkie życie jest uzasadniona tylko wtedy, kiedy ma kreatywny charakter, to znaczy prowadzi do nowego ujęcia problemu lub do sformułowania jego rozwiązań. Dlatego takie badania z trudem przechodzą przez kontrolę instytucjonalnych komisji etycznych w krajach Unii Europejskiej. Jakość badań staje się warunkiem ich etycznej rzetelności, w związku z tym dyskusje na temat jakości badań jakościowych przekształciły się z rozważań techniczno-metodologicznych w debatę nad kwestiami etycznymi. Szczególnie dotyczy ona studiów przypadków, w których trudno uchronić anonimowość podmiotów badań. Drugorzędne staje się sformułowanie pytań w wywiadzie, a pierwszorzędne – umiejętność zadawania pytań, zachowanie ostrożności w przypadku pytań drażliwych, nawiązanie odpowiedniej więzi z respondentami – to nie mają być więzi przyjacielskie czy terapeutyczne (chyba, że wywiad staje się terapeutyczny), lecz więzi polegające na zaufaniu, a jednocześnie badacz nie może opowiadać się po jednej ze stron w trakcie wywiadu z osobami zwaśnionymi. Kwestie etyczne dotyczą też uzyskania zgody od rodziny na badanie dzieci, osób starszych lub chorych na szczególne choroby[38].

Naukowcy muszą zajmować się także sposobem ochrony praw i dóbr osobistych jednostek oraz społeczności, które są podmiotem prowadzonych przez nich badań naukowych. Ich naczelnym prawem jest to, że jednostki mogą odmówić uczestnictwa w badaniach. Badania naukowe powinny być prowadzone nie tylko w celu poszukiwania wiedzy o rzeczywistości, ale także powinny brać pod uwagę polepszenie sytuacji ludzi stanowiących podmiot badania. Odpowiedzialność moralna badacza polega na dostarczeniu wiedzy pewnej i jak najlepiej zweryfikowanej.

W naukach o wychowaniu nie mamy opracowanego kodeksu etycznego badań naukowych, które wypracowali np. socjolodzy czy psycholodzy. Niewiele jest też opracowań dotyczących tego ważnego zagadnienia. Skorzystajmy zatem z dorobku psychologów i socjologów w tym zakresie. Zasady etyczne prezentowane w pracach metodologicznych z obu dyscyplin mogą dotyczyć także badań pedagogicznych, a w ogólności badań społecznych. Zdaniem E. Dienera i R. Crandalla badacz ma etyczny obowiązek[39]:

- poszukiwania prawdy, budowania (dochodzenia do) wiedzy,
- prowadzenia badań w sposób kompetentny,
- dokładnego opisywania ich rezultatów,
- uczciwego dysponowania dostępnymi środkami,
- publicznego przyznawania zasług osobom, które wspomogły jego pracę pomysłami, czasem i wysiłkiem,
- cytowania prac autorów, z których treści/wiedzy korzysta w swym opracowaniu wyników badań,

[38] Zob. U. Flick: *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 209–210.

[39] E. Diener, R. Crandall: *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978; *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Warszawa: PTP, 1992.

– brania pod uwagę społecznych konsekwencji przedsięwzięć badawczych,
– zabierania publicznego głosu w sprawach społecznych związanych z pracą naukową.

Aby sprostać tym wymaganiom, naukowiec musi rozważyć wiele kwestii etycznych i zagadnień związanych z prawidłowym postępowaniem naukowym. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA) opublikowało kodeks etyczny dla psychologów pomocny w podejmowaniu decyzji podczas badań oraz innych dziedzinach, takich jak nauczanie, prowadzenie terapii, sprawowanie opieki etc.[40]. Standardy etyczne APA przedstawiają się następująco:

1. Planowanie badania:
– badania planowane i przeprowadzane zgodnie z normami naukowymi i etycznymi (określenie kwestii etycznych należy do komisji etyki),
– minimalizacja możliwości otrzymania błędnych wyników,
– planowanie badań zgodne z kodeksem etycznym,
– ochrona praw oraz zdrowia osób i zwierząt poddanych badaniom.

2. Odpowiedzialność:
– dbanie o godność i dobro uczestników badań,
– przestrzeganie zasad etycznych w badaniach własnych i nadzorowanych,
– przygotowanie się do badań należy do podstawowych kompetencji badaczy,
– zasięganie opinii rzeczoznawców w zakresie badanej populacji i wpływu badań na nich szczególnie w eksperymentach.

3. Zgodność projektowanych, a następnie przeprowadzanych badań z prawem i standardami metodologicznymi.

4. Aprobata instytucjonalna – zgodnie z ustaleniami instytucji, w której badania będą przeprowadzane.

Decyzja o dopuszczeniu projektu badawczego do realizacji opiera się na subiektywnej ocenie bilansu zagrożeń i korzyści płynących z niego, poprzez znajdowanie odpowiedzi na postawionych szereg pytań natury etycznej:

1. Czy warto przeprowadzić badanie?

2. Czy w sytuacji, gdy przewiduje się niedogodności lub zagrożenia (obrażenia fizyczne, szkody społeczne, zdrowie fizyczne i psychiczne etc.) dla uczestników badań, istnieją korzyści społeczne wynikające z badań?

3. Minimalizowanie zagrożeń:
– zagrożenia są minimalne, gdy wykorzystuje się sytuacje lub aktywności zbliżone do tych z dnia codziennego,
– ochrona badanych zawiera się w anonimowości badań lub zapewnienia przynajmniej dyskrecji (co skutkuje większą szczerością badanych),
– etyczne zachowanie badacza: nie kłamie, nie oszukuje, nie wprowadza w błąd, informuje o skutkach ubocznych, dyskomforcie etc.

[40] *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. „American Psychologist" 1992, Vol. 47, s. 1597–1611.

4. Czy jest szansa na uzyskanie ważnych poznawczo wyników, dających się zinterpretować?

5. Analiza zagrożeń i zysków, naukowa i społeczna wartość badania.

6. Prowadzenie badań zgodnie z najwyższymi standardami nauki.

Przed rozpoczęciem badania (z wyjątkiem anonimowego badania opinii publicznej czy obserwacji prowadzonej w naturalnych warunkach) psychologowie zawierają umowy z jego uczestnikami, w których jest określona natura badania i odpowiedzialność związana z każdą jego częścią. Oprócz umowy, której badacz musi dotrzymać, powinien on stosować się do poniższych zasad:

1. Uzyskiwanie świadomej zgody uczestników na udział w badaniu (niewywieranie nacisku).

2. Zwolnienie z wymogu świadomej zgody (anonimowe kwestionariusze, obserwacja w warunkach naturalnych, analiza archiwaliów etc.).

3. Uzyskiwanie świadomej zgody w badaniach rejestrowanych kamerą wideo lub nagrywanych na dyktafon.

4. Prawo do prywatności: decydowanie badanego o tym, jakie informacje badacz może ujawnić innym.

5. Zachęcanie do udziału w badaniu w zamian za profesjonalną obsługę i informację o skutkach badania i jego wartościach poznawczych.

6. Minimalizowanie inwazyjności w normalne funkcjonowanie badanych.

7. Dostarczanie informacji na temat badania jego uczestnikom.

8. Wprowadzanie uczestników badania w błąd (maskowanie) to nieujawnianie uczestnikom pewnych informacji na temat badania lub specjalnie ich dezinformowanie. Maskowanie wykorzystuje się jedynie w uzasadnionych sytuacjach, związanych z wartościami naukowymi badania, edukacyjnymi i praktycznymi.

Informacje o wynikach badań powinny być udostępnianie (upublicznianie), ale wykorzystywane dane powinny być tak przedstawiane, żeby nie było możliwości zidentyfikowania tożsamości badanych. Zasady opracowania publikacji powinny spełniać poniższe wymogi:

- prezentacja rzetelnych wyników badań (sprostowania, odwołania, erraty etc.),
- niepopełnianie plagiatu (cytowania w cudzysłowie!),
- przyznawanie autorstwa współpracownikom,
- niepowielanie wcześniej opublikowanych danych,
- udostępnianie danych innym badaczom jest możliwe, przy zachowaniu ochrony tożsamości osób badanych.
- recenzje wydawnicze i projektów badawczych powinno cechować: dyskrecja, obiektywność.

Luba Sołoma przedstawiła sześć takich kwestii, mających naturę etyczną[41]. Ponieważ podmiotem badań w naukach społecznych jest człowiek, zagadnienia

[41] L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002, s. 32–36.

etyki dotyczą relacji badacz – jednostka (zbiorowość), co może prowadzić do subiektywizmu. Przeanalizujmy krótko te kwestie, sięgając również do innych źródeł bibliograficznych:

1. Uzyskiwanie świadomej zgody na udział w badaniach, co wymaga poinformowania badanych o ogólnym celu badania i najważniejszych założeniach projektu, jak również o możliwych zagrożeniach i korzyściach, jakie mogą wyniknąć z uczestnictwa w nim. Badanie może prowadzić do sytuacji konfliktowej, szczególnie w kontekście instytucjonalnym, dlatego pisemna zgoda będzie stanowić zabezpieczenie zarówno dla badanego, jak i dla badacza[42]. Pojawia się także kwestia, kto powinien udzielić zgody, gdy badania przeprowadzane są w określonej instytucji, a zgoda przełożonego implikuje przymus wzięcia udziału w badaniach przez jego podwładnych. Świadoma zgoda pociąga za sobą również pytanie o to, jak dużo informacji badacz powinien udzielić badanym i w jakim momencie[43]. Ludzie powinni być wolni i sami kierować własnym zachowaniem. Uzyskiwanie zgody ludzi na udział w badaniach odzwierciedla szacunek dla prawa jednostki do samookreślenia. Inną przyczyną, dla której tak ważne jest wyrażenie zgody przez osoby badane, jest przekonanie, że osoby dobrze poinformowane same najlepiej będą siebie chronić[44]. Aby zgoda wyrażona przez osoby planowane do badania mogła zostać przyjęta, musi zostać wyrażona dobrowolnie i w sytuacji pełnego poinformowania. Naukowcy opracowali strategię wyrażania zgody w sposób racjonalny, a jej istotnym elementem jest zrozumienie, czyli przekonanie, że osoby uczestniczące w badaniach wyraziły zgodę na podstawie właściwej wiedzy o procedurze badawczej, zwłaszcza gdy jest ona ryzykowna[45]. Każdy z nas ma prawo do nieujawniania informacji dotyczących naszej osoby (sprawy formalne reguluje ustawa o ochronie danych osobowych[46]), ale względy poznawcze związane z takimi informacjami zmuszają badacza do uzyskania zgody potencjalnych badanych. Okazuje się, że badacze w obawie przed odmową poddania się badaniom używają zróżnicowanych sposobów, aby taką zgodę uzyskać. Nie ujawniają do końca celu badań, bagatelizują udział w badaniach, sprowadzają do mało istotnego w nich uczestnictwa, dokonują rejestracji dźwiękowej, a nawet wideo lub nawet fotograficznej bez uprzedniej zgody badanego i wtedy wydobywają z zarejestrowanych informacje, które są dogodne w osiągnięciu celu ich badań.

2. Zachowanie poufności otrzymanych informacji oraz anonimowości. Poufność oznacza, że prywatne informacje, które pozwalają na zidentyfikowanie badanych, nie będą ujawniane. Pojawia się kwestia tego, jakie informacje mogą być

---

[42] Zob. V. Yow: *Recording Oral History*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

[43] Zob. S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*…, s. 65.

[44] E. Diener, R. Crandall: *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago: University of Chicago Press, 1978, s. 4–5.

[45] P.D. Reynolds: *Ethical Dilemmas and Social Science Research*…, s. 95–96.

[46] *Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych.* Dz.U., Nr 133 z 1997 r., poz. 883.

udostępniane i kto może mieć do nich dostęp. Czy na przykład wywiady z dziećmi powinny zostać udostępnione ich rodzicom i nauczycielom? Badacz przeważnie zapewnia o zachowaniu dyskrecji w stosunku do wypowiedzi respondentów. Czyni to np. w trakcie przeprowadzania anonimowej ankiety. Jeżeli jednak wypowiedzi uzyska w trakcie wywiadu, rozmowy lub obserwacji kontrolowanej, to powinien wykorzystać te informacje wyłącznie do celów poznawczych. Co ma jednak zrobić badacz, gdy w trakcie badań uzyska wiedzę na temat złego traktowania, błędów w sztuce, przemocy wobec dzieci, używania narkotyków czy innych zachowań przestępczych osób badanych lub innych osób? Czy te informacje powinien przekazać organom ścigania? Pojawia się zatem konflikt między etycznym wymogiem poufności a zasadami badań naukowych, a także obowiązującym prawem. Przygotowując dane do analizy, badacz może zadbać o anonimowość, rozdzielając dane identyfikacyjne od pozostałych informacji. Szczególnie trudno utrzymać anonimowość publikowanych danych, dotyczących małej społeczności. Jednak w pewnych sytuacjach osoby udzielające np. wywiadu mogą chcieć, aby ich nazwiska zostały upublicznione, ponieważ ich opinie mogą mieć duże znaczenie poznawcze, egzemplifikujące ich wiedzę i umiejętności. Zatem badacz powinien się do tej kwestii odnieść przed rozpoczęciem badań[47].

3. Zachowanie prawa do prywatności[48]. Reguła zapewniająca prawo do prywatności pociąga za sobą etyczne i naukowe dylematy. Wolność jednostki co do wyboru czasu i okoliczności i, co ważniejsze, zakresu, w jakim chce ona lub nie chce ujawniać swoich postaw, wierzeń, zachowań i opinii, może zostać łatwo pogwałcone w czasie badań naukowych lub po ich zakończeniu[49]. Zazwyczaj o prywatności mówi się w trzech wymiarach: istotności otrzymywanych informacji, otoczenia, w jakim przeprowadza się badania oraz udzielania informacji. Istotność informacji odnosi się do zakresu, w jakim informacje zbierane przez badacza mają charakter prywatny lub potencjalnie zagrażający osobie badanej. Zdaniem American Psychological Association naruszanie tego prawa wiąże się z wypytywaniem respondenta o: współżycie w rodzinie, a w ogólności o praktyki seksualne, dochody, uprzedzenia rasowe, stosowanie praktyk religijnych, postępowanie zgodnie z normami prawnymi, moralnymi, etycznymi i inne właściwości jednostki takie, jak: inteligencja, uczciwość, odwaga. Są to dane zdecydowanie bardziej osobiste niż nazwisko, klasa społeczna czy numer identyfikacyjny[50]. Otoczenie,

[47] Zob. I. Parker: *Qualitative Psychology. Introducing Radical Research*. Buckingham: Open University Press, 2005.

[48] W.A. Rostocki: *Kłamstwo obronne w ujęciu M. Ossowskiej a etyczne problemy wywiadu kwestionariuszowego w socjologii*. W: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 9: *Problemy humanizacji procesu badawczego*. Red. Z. Gostkowski. Warszawa–Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992, s. 39–48.

[49] M.O. Reubhausen, O.G. Brim: *Privacy and Behavioral Research*. „American Psychologist" 1966, Vol. 21, s. 432.

[50] *Ethical Principles in the Conduct of Research with Human Participants*. Washington D.C: American Psychological Associations, 1973, s. 87.

w którym przeprowadza się badanie, może być umieszczone w przedziale: od całkowicie prywatnego do w pełni publicznego, lecz w tym ostatnim wypadku jednostka ma dalej prawo do zachowania swej prywatności. Udzielanie informacji, stanowiące trzeci aspekt prywatności, dotyczy możliwości identyfikowania danych personalnych oraz łączenia ich z odpowiedziami udzielonymi przez osoby badane. W pewnym sensie związane są z problemem zachowania poufności, opisanym w punkcie 2. Naruszenie prywatności jest próbą wtargnięcia w sferę życia osobistego respondentów, dlatego stanowi to problem angażujący wszystkich, zwłaszcza dzisiaj, gdy skomputeryzowane bazy danych należące do banków prywatnych i państwowych czy firm telekomunikacyjnych są tak łatwo dostępne. Badacz prowadzący wywiad może odgrywać rolę od zdystansowanego profesjonalisty do udającego pełnego troski przyjaciela, okazującego empatię, prowadząc do poufałości z respondentem, która może zaowocować ujawnieniem przez niego doświadczeń i emocji, które raczej chciałby zachować w tajemnicy[51].

4. Zabezpieczenie przed negatywnym wpływem udziału w badaniach. W trakcie badań reakcji na bodziec naukowiec może wyświetlać filmy, zawierające sceny przemocy, gwałtu, eksperymentów na zwierzętach, operacje chirurgiczne i wiele innych drastycznych obrazów, które mogą wywołać u oglądającego silne reakcje emocjonalne a nawet fizjologiczne. Z tego powodu powinien uprzedzić badanego o czekających go drastycznych scenach, w innym przypadku mamy do czynienia z zamierzonym subiektywizmem.

5. Pogodzenie interesów badacza i osoby lub instytucji finansującej badania, która chce uzyskać z badań wymierne korzyści. Dotyczy to zwłaszcza badań diagnostycznych popularności partii politycznych przed zbliżającymi się wyborami. Często prowadzi to do osiągnięcia założonego celu, a stąd do odrzucania określonych informacji.

6. Unikanie nakłaniania do udziału w badaniach osób słabszych, czyli często zależnych od innych, do których możemy zaliczyć, np.: więźniów, skoszarowanych żołnierzy czy pensjonariuszy domów opieki. Osoby te z reguły są nakłaniane przez swych przełożonych lub opiekunów do wzięcia udziału w badaniach. Oprócz problemu etycznego pojawia się związany z takimi okolicznościami problem wiarygodności otrzymanych informacji. Do szczególnych pod tym względem problemów należy prowadzenie wywiadów z dziećmi, które pozwalają im na opowiedzenie o własnych doświadczeniach i sposobie rozumienia świata. W szczególności prowadzone przez Jeana Piageta wywiady z dziećmi na temat ich koncepcji fizycznych, rozumienia rzeczywistości i moralności ukształtowały sposób, w jaki postrzegamy proces myślenia u dzieci[52].

Przedstawione problemy natury etycznej zawsze powinny być w polu widzenia badacza, w celu uniknięcia nawet niezamierzonego, niewłaściwego postępo-

[51] Zob. J. Fogg: *With the Conversation as Point of Departure*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2004.

[52] J. Piaget: *Jak dziecko wyobraża sobie świat*. Tłum. M. Gawlik. Warszawa: WN PWN, 2006.

wania badawczego, które oddala badacza od obiektywnej rzeczywistości. Szersze informacje na temat etyki w badaniach naukowych można znaleźć w wielu pracach metodologicznych[53].

3.4. Błędy ekologizmu, indywidualizmu i redukcjonizmu

Zdaniem Chavy Frankfort-Nachmias i Davida Nachmiasa[54], formułując problem, badacz musi rozważyć tzw. jednostki analizy, tj. określić, jakie są podstawowe elementy badanego zjawiska. Jednostka (czy inaczej: „poziom") analizy warunkuje wybór planu badawczego, metod zbierania danych oraz metod analizy danych. Dlatego badacz powinien odpowiedzieć sobie na szereg pytań typu: Czy problem badawczy dotyczy spostrzeżeń, postaw czy zachowania? Czy badacz powinien koncentrować się na jednostkach czy grupach, instytucjach czy społeczeństwach? W zasadzie nie ma żadnych ograniczeń dotyczących wyboru jednostek analizowanych w badaniach naukowych. Jednakże, kiedy badacz dokonał już wyboru, musi dostosować procedury badawcze, zwłaszcza poziom i zakres uogólnień oraz sformułowań teoretycznych tak, aby były one zgodne z wybranymi jednostkami analizy. Ta część analizy ma istotne znaczenie, gdyż jednostki analizy posiadają na tyle unikatowe właściwości, że przechodzenie od jednej jednostki do drugiej może być źródłem błędów. Uogólnienia wyników badań, w których jednostkami analizy były pojedyncze osoby, i uogólnienia badań dużej grupy osób, mogą być całkowicie różne. Podstawową przyczyną tych niejasności jest podobieństwo pojęć wykorzystywanych do opisywania badanych właściwości; pojęć, które mogą się różnić swoimi obserwowanymi odniesieniami w zależności od jednostki analizy. Na przykład pojęcie „sukces" może być wykorzystywane do wyjaśniania odczucia takich odrębnych jednostek analizy, jak poszczególne osoby, grupy i organizacje. Z tego powodu konsekwencje behawioralne „sukcesu" mogą być różne dla różnych osób: pracownika, szefa zespołu pracowniczego, dyrektora, całej organizacji, polityka i jego sztabu wyborczego, ucznia lub studenta. W przypadku nauczyciela akademickiego będziemy raczej używać pojęcia „satysfakcja" z pracy pedagogicznej, będziemy szukać realizacji „misji" upowszechniania wyników najnowszych badań naukowych i ścisłego wiązania ich z procesem dydaktycznym, satysfakcji z kształcenia młodej kadry naukowej, opieki nad nią czy w końcu tworzenia

[53] Zob. J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 64–97; Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Poznań: Zysk i S-ka, 2001, s. 90–109.

[54] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*…, s. 68–69.

„szkoły" naukowej, poprzez promowanie doktorów, wspieranie habilitacji i starań o uzyskanie tytułu naukowego swoich uczniów. Podobne odczucia mogą dotyczyć pojęcia „odkrywanie rzeczywistości", ma ono podobny sens, ale inny wymiar dla dziecka, adolescenta czy człowieka dorosłego, posiadającego określoną już wiedzę wstępną i ukształtowane umiejętności.

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

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

Błąd **indywidualizmu** lub **redukcjonizmu** popełnia także badacz, mający skłonność do poszukiwania odpowiedzi tylko na pewne pytania, unikając poszukiwań odpowiedzi na inne, często bardzo ważne. W badaniach szeregu złożonych zjawisk socjologowie biorą pod uwagę jedynie aspekty socjologiczne, psychologowie psychologiczne, a pedagogowie – jedynie aspekty pedagogiczne, prowadząc w ten sposób odpowiednio do redukcjonizmu socjologicznego, psychologicznego lub pedagogicznego. Z tego powodu redukcjonizm sugeruje przewagę określonych zmiennych nad innymi. Błędy ekologizmu i redukcjonizmu mogą mieć miejsce także wtedy, gdy badacz weźmie pod uwagę niewłaściwe jednostki anali-

zy. Eliminacja błędu ekologizmu i redukcjonizmu zbliża badacza do analizowanej rzeczywistości, w przeciwnym przypadku subiektywizm badacza prowadzi do fałszywego wizerunku eksplorowanej rzeczywistości.

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

3.5. Drogi do osiągnięcia obiektywności w badaniach jakościowych

Metodologia badań naukowych „wymusza" wręcz na badaczu postępowanie prowadzące do osiągnięcia jak najwyższego stopnia obiektywizmu prowadzonych badań, np. prowadząc badania zespołowe, wykorzystując kilka uzupełniających się metod czy technik badawczych, stosując zasadę triangulacji danych, czyli wykorzystania danych pochodzących z różnych źródeł w celu ich wzajemnej weryfikacji, czy też standaryzowania narzędzi badawczych (jakkolwiek ich autor wcześniej doświadczał określonych zdarzeń, ma też określoną wiedzę na temat badanego zjawiska, co powoduje, że zmysły badacza, jak i starannie przygotowane narzędzia badawcze mogą prowadzić go z dużym prawdopodobieństwem do konstruowania subiektywnego obrazu eksplorowanej rzeczywistości).

Obiektywność badań jest rozumiana zwykle dwojako: jako obiektywność ontologiczna i aperspektywiczna, inaczej intersubiektywna[55]. W pierwszym ujęciu rozpatruje się relację między wypowiedzią teoretyczną a poznawaniem przedmiotowym. Przyjmuje się przy tym założenie, że rzeczywistość empiryczna istnieje niezależnie od poznającego podmiotu. Zakładając konieczność, a zarazem możliwość wyeliminowania wpływu czynników charakteryzujących poszczególne jednostki, oczekuje się, że wynik będzie niezależny od subiektywnych wpływów poznającego. Obiektywność intersubiektywną próbuje się zwykle osiągnąć poprzez standaryzację procesu zbierania i opracowywania danych. Taka zasada funkcjonuje w badaniach ilościowych i eksperymentalnych, w których istnieje ścisła za-

[55] I. Steinke: *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim–München: Beltz Juventa, 1999, s. 132–137.

leżność między oceną jakości badań a standaryzacją sytuacji badawczych. Aby zwiększyć wewnętrzną i zewnętrzną trafność badań oraz ich wyników, poddaje się kontroli wszelkie czynniki zakłócające. Wykluczenie zmiennych zakłócających pozwala na precyzyjniejszy pomiar korelacji między wybranymi zmiennymi, gwarantując tym samym wewnętrzną trafność mierzonego związku. Jednak wykluczenie zmiennych zakłócających najczęściej jest możliwe w laboratorium, stąd badania psychologiczne przeprowadzone w laboratorium pozwalają na kontrolę sytuacji badawczej. Również losowy dobór próby w badaniach ilościowych chroni sytuację badawczą przed ingerencją niepożądanych zmiennych. Podobna sytuacja dotyczy rzetelności badań, czyli procesu otrzymywania obiektywnych wyników, na co pozwala ścisła, a jednocześnie sztywna procedura badań ilościowych. W badaniach jakościowych rzetelność np. wywiadu jest związana z konstatacją, czy jest to wypowiedź samego respondenta, czy to jest już materiał zinterpretowany przez badacza. Dlatego rzetelność całego procesu badań jakościowych można podnieść przez jego refleksyjne udokumentowanie. Zdaniem Uwe Flicka badacz jakościowy stoi przed dylematem związanym z jednoczesną potrzebą wzięcia pod uwagę specyficznych zalet i cech badań jakościowych oraz potrzeb i interesów osób nienależących do społeczności naukowej, tj. instytucji zamawiającej badania, czytelników, odbiorców i wydawców publikacji dotyczących badań jakościowych. Definiowanie, szacowanie i podnoszenie jakości badań jakościowych leży między trzema aspektami: formułowaniem i stosowaniem kryteriów, refleksją dotyczącą standardów oraz opracowaniem i stosowaniem strategii podnoszących jakość danych i wyników. Jednak postępujące zróżnicowanie badań jakościowych sprawia, że coraz trudniejsze jest opracowanie uniwersalnych kryteriów i standardów dla wszystkich tego typu badań. Standardy mogą być przydatne wyłącznie wtedy, gdy stosują się do badań jakościowych w ogólności, a nie tylko do określonych podejść w ich obrębie. Natomiast strategie podnoszenia jakości (tzn. uzyskiwania i zwiększenia różnorodności danych oraz analiz) są alternatywnym sposobem podejmowania problemu jakości w badaniach jakościowych[56].

W literaturze przedmiotu można znaleźć trzy stanowiska dotyczące kryteriów oceny (jakości) badań jakościowych[57]. Pierwsze stanowisko reprezentują badacze o „tradycyjnej orientacji", uznający tradycyjne kryteria oceny badań empirycznych: obiektywność, rzetelność i trafność, uznający je za swoisty drogowskaz we wszystkich rodzajach badań empirycznych, nawet jeżeli nie można w nich wykorzystać powyższych kryteriów oceny. Zwolennicy drugiego stanowiska dystansują się od klasycznych kryteriów i starają się poszukiwać nowych, adekwatnych dla badań jakościowych. Można tutaj wymienić Normana K. Denzina[58], który wyróżnia cztery

[56] Zob. U. Flick: *Jakość w badaniach jakościowych*…, s. 21–33.

[57] I. Steinke: *Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung*. In: *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Hrsg. K. Kraimer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2000.

[58] *Handbook of Qualitative Research*…

rodzaje triangulacji: źródeł, badaczy, metod i teorii, mogących współwystępować ze sobą. Pokażmy to na przykładzie analizy wpływu oglądanych scen przemocy w przekazach medialnych na agresywne zachowania młodzieży. W tym celu powinniśmy wybrać kilka klas z różnych szkół (źródła – reprezentatywny dobór próby jest czynnikiem niezwykle ważnym dla uogólniania otrzymanych wyników badań – próba taka jest nie tylko miniaturą populacji generalnej, ale także rozkład wybranych zmiennych w próbie powinien być zbliżony do rozkładu zmiennych w populacji), wykorzystać kilku badaczy, reprezentujących zróżnicowane punkty widzenia (badacz), zaplanować obserwacje uczniów na przerwach i w czasie wolnym oraz rozmowy z uczniami (metoda), uzupełnić je wywiadami z nauczycielami i rodzicami (źródła), a zebrany materiał analizować w kontekście teorii użytkowania i korzyści, teorii behawiorystycznych o przemocy jako wyniku bezpośredniego naśladownictwa, teorii psychologicznych, np. katharsis czy desensytyzacji. Pisząc o triangulacji, większość badaczy ma na myśli triangulację metodologiczną, a w niej przeważnie myślą o zastosowaniu więcej niż jednej metody badawczej, co sprzyja podniesieniu jakości badań[59]. N.K. Denzin w swej koncepcji triangulacji wprowadza jednak bardziej szczegółowe rozróżnienie między triangulacją „w ramach metody" i „między metodami", przy czym ta druga oznacza dla niego triangulację kilku samodzielnych metod[60]. Triangulacja w ramach metody oznacza łączenie różnych podejść metodologicznych w ramach jednej metody, tu metody jakościowej. Umożliwia to łączenie różnych ujęć w ramach jednego projektu badawczego. Triangulacja prowadzi do uzyskania różnych danych, które można analizować same w sobie lub mając na względzie ich znaczenie dla podnoszenia jakości badań. Uwe Flick[61] przedstawił to na podstawie wywiadu epizodycznego, w którym wykorzystał kwestionariusze oraz narrację jako komplementarne sposoby badania określonego temu, na przykład wiedzy potocznej na temat zmian technologicznych[62] lub koncepcji zdrowia wśród laików[63] i profesjonalistów[64]. Zwolennicy trzeciego stanowiska uważają, że kryteria mają charakter dynamiczny i powinny być tworzone adekwatnie do specyfiki badań. Negują zatem istnienie kryteriów uniwersalnych. Uważają, że wyniki

[59] Zob. U. Flick: *Jakość w badaniach jakościowych*…, s. 100–127.

[60] Zob. N.K. Denzin: *The Research Act*. Chicago: Aldine, 1970.

[61] U. Flick: *Episodic Interviewing*. In: *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Handbook*. Eds. M. Bauer, G. Gaskell. London: Sage, 2000, s. 75–92; U. Flick: *An Introduction to Qualitative Research*…

[62] U. Flick: *Social Representations and Social Construction of Everyday Knowledge: Theoretical and Methodological Queries*. „Social Science Information" 1994, Vol. 32 (2), s. 179–197; Idem: *Social Representations.* In: *Rethinking Psychology*. Eds. R. Harré, J. Smith, L. van Langenhove. London: Sage, 1995, s. 70–96.

[63] U. Flick: *Qualitative Inquiries into Social Representations of Health*. „Journal of Health Psychology" 2000, Vol. 5, s. 309–318.

[64] U. Flick [et al.]: *Health in the Context of Being Old – Representations Held by Health Professionals*. „Journal of Health Psychology" 2003, Vol. 8(5), s. 539–556. U. Flick [et al.]: *Gesundheit als Leitidee? Gesundheitvostellungen von Ärzten and Pflegekräften*. Bern: Huber, 2004.

badań nie powinny być analizowane w oderwaniu od badanych osób uczestniczących w procesach czy zjawiskach.

Danuta Urbaniak-Zając postuluje refleksyjne użytkowanie kryteriów, ponieważ cechą badań społecznych jest ich refleksyjność, elastyczność. Nie tylko badacz, ale i teoria, którą on tworzy, są częścią świata społecznego, który jest badany. Badacz powinien wiedzieć, że stosowanie kryteriów ma służyć określonym celom, zatem w pewnych sytuacjach nie powinno się ich stosować[65].

Konkluzje

Badacze społeczni podejmują obserwację jako działanie świadome i przemyślane, często są to działania zespołowe. Wyniki swych badań analizują starannie i obiektywnie, by ustalić jak jest?, jak powinno być? – to tradycyjne pytania w metodologii. Badania społeczne koncentrują się wokół dwóch czynności: pomiaru i interpretacji. Badacze podejmują świadomą decyzję, że będą prowadzić obserwacje, równie świadomie wybierają podmiot obserwacji, zabezpieczają się na wypadek błędnej obserwacji, wyniki zaś swoich obserwacji rejestrują starannie w formie pomiarów. Stąd ważna staje się kwestia, jak mierzymy. Pomiar jest jednym z aspektów badań społecznych. Drugim jest interpretacja, zwana wymiennie jakościową analizą danych lub debatą socjologiczną, psychologiczną czy pedagogiczną. Analiza posługuje się językiem zmiennych, stąd badacze starają się zrozumieć zmienne, charakteryzujące jednostki czy grupy, chcą także odkryć logiczne zależności między zmiennymi. Ostatecznie celem badań społecznych jest odkrywanie i zrozumienie prawidłowości oraz zasad rządzących interakcjami interpersonalnymi w grupie społecznej czy społeczeństwie[66]. Odkryte prawidłowości są bliższe lub dalsze obiektywnej rzeczywistości, co zależy od wymienionych w rozdziale czynników. Można stwierdzić, że obiektywność jest istotną zasadą w każdym badaniu naukowym, jednak subiektywność staje się decydującym ujęciem rzeczywistości w badaniach jakościowych. Z tego powodu zdaniem psychologów w badaniach naukowych badacze powinni wykazywać sceptycyzm[67]. Rzetelny badacz chce nie tylko „zobaczyć, zanim uwierzy", ale także zobaczyć to jeszcze raz i jeszcze raz w warunkach przez siebie dobranych. Aby proponowane wyjaśnienia nie były pochopne, należy wziąć pod uwagę wystarczającą liczbę

[65] D. Urbaniak-Zając: *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006, s. 209–222.

[66] A. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*…, s. 12–13.

[67] Zob. J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*…, s. 36.

czynników (zmiennych), a ponadto starać się unikać błędów, które nie są obce żadnemu badaczowi. Zatem sceptycyzm staje się źródłem ostrożności badaczy, która może ich zbliżyć do obiektywnego wizerunku rzeczywistości, będącej stałym celem działalności naukowo-badawczej. Odkryte zależności pozwalają na podejmowanie stosownych decyzji przez samego badacza, badanych, członków grupy czy społeczności, a nawet decydentów w celu kształtowania przez nich społeczeństwa przygotowanego do podjęcia nowych wyzwań, opracowania systemu edukacji, odpowiadającego na potrzeby rynku pracy, czy tworzenia warunków dla prawidłowego funkcjonowania jednostki.

4. METODY I TECHNIKI BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

4.1. Podstawy teoretyczne badań jakościowych

Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln uważają, że „badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w sensie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska, używając terminów, którymi posługują się badani ludzie. Badania jakościowe obejmują studia nad wykorzystaniem i gromadzeniem różnych materiałów empirycznych – studiów przypadku, osobistego doświadczenia, introspekcji, biografii, wywiadów, wytworów kulturowych, kulturowych tekstów i produktów, materiałów pochodzących z obserwacji, materiałów historycznych, materiałów wywodzących się z interakcji, tekstów wizualnych, materiałów, które opisują codzienność i trudne momenty w życiu jednostek. Zgodnie z tym badacze jakościowi stosują wiele wzajemnie powiązanych praktyk w nadziei, że uda im się dzięki temu lepiej zrozumieć ich przedmiot badania”[1]. Ponieważ każda z tych praktyk umożliwia postrzeganie świata w inny sposób, badacze posługują się wieloma praktykami interpretatywnymi, koncentrując się na cechach obiektów oraz na procesach i znaczeniach, kładąc nacisk na społecznie konstruowaną naturę rzeczywistości. Uwzględniają uwikłanie badań w wartości, bliskie relacje badacza z przedmiotem badań, poszukując odpowiedzi na pytanie: Jak tworzone jest społeczne doświadczenie i nadawane mu znaczenie? Badanie jakościowe jest zatem złożoną

[1] *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. nauk. wydania polskiego K. Podemski. T. 1. Warszawa: WN PWN, 2009, s. 23.

sztuką improwizacji i z tego powodu nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej.

Badania jakościowe, etnograficzne czy badania naturalistyczne, inaczej badania terenowe, dotyczą obserwacji naturalnych sytuacji lub układów społecznych i dokonują się z wykorzystaniem technik obserwacji uczestniczącej lub wywiadu intensywnego albo ich połączenia. Realizacja badań terenowych wysokiej jakości zależy od pomyślnego wypełnienia ściśle ze sobą związanych następujących zadań:
– zbieranie danych,
– ogniskowanie danych z perspektywy pojęć, pytań i kwestii istotnych dla nauk społecznych,
– analizowanie i zapisywanie danych[2].

Jakkolwiek takie przedstawienie logiki wywodu narracyjnego wydaje się liniowe, to w rzeczywistości te trzy zadania nakładają się na siebie i wzajemnie przeplatają. Badacz jest zarówno uczestnikiem, jak i obserwatorem życia badanych ludzi, aby dostrzec i doświadczyć emocjonalnie wiele aspektów życia, a także analitycznie je opisać. Epistemologiczna podstawa badań terenowych polega na przekonaniu, że tylko poprzez bezpośrednią obserwację lub uczestnictwo badacz może się zbliżyć do zrozumienia badanych osób oraz natury ich społecznych światów i życia. Badacz jakościowy w trakcie badań terenowych wykonuje zadania związane z wyborem tematów, podejmuje decyzje, jakie pytania zadać i kształtuje swoje zainteresowania, co odróżnia jego poczynania od poczynań badacza ilościowego. Połączenie procesu ogniskowania ze zbieraniem danych powoduje, że badania terenowe mają charakter otwarty i emergentny, prowadząc analizę dostosowaną do konkretnych aspektów ludzkiego życia grupowego, opisując aspekty tego życia i dostarczając takich perspektyw oglądu tego życia.

Szczególne znaczenie dla rozwoju metodologii badań jakościowych ma szeroki zakres orientacji teoretycznych: funkcjonalizm strukturalny, fenomenologia, hermeneutyka i heurystyka, filozofia pragmatyzmu, interakcjonizm symboliczny, etnometodologia, konstruktywizm społeczny, feminizm, antropologia interpretatywna, filozofia (w tym filozofia dialogu), socjologia i psychologia humanistyczna oraz postmodernizm. Scharakteryzujmy najważniejsze cechy tych orientacji teoretycznych.

Funkcjonalizm strukturalny przez znaczącą część XX wieku był wiodącą w Wielkiej Brytanii i USA szkołą antropologiczną, a jego główne założenia egzemplifikowane są w następujących cechach[3]:

1. Analogia organiczna oznaczająca, że o społeczeństwie myśli się jak o organizmie biologicznym, a strukturom i funkcjom odpowiadają systemy organów

[2] J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland: *Analiza układów społecznych*. Tłum. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.

[3] M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN, 2010, s. 26–27.

fizycznych. Każda instytucja publiczna, tak jak każdy system narządów, ma do odegrania konkretną rolę w utrzymaniu całego społeczeństwa/organizmu przy życiu, żadna z nich nie jest jednak w stanie funkcjonować w sposób optymalny, jeśli nie łączy się odpowiednio z wszystkimi innymi instytucjami/organami.

2. Orientacja naukowo-przyrodnicza, społeczeństwo powinno być badane empirycznie, aby lepiej odkryć leżące u jego podstaw wzory i ogólny porządek, jaki nim rządzi.

3. Zawężone pole konceptualne: skupienie się na społeczeństwie i jego podsystemach (np. rodzinie, ekonomii, instytucjach politycznych, przekonaniach), czyniąc to kosztem niewielkiej uwagi poświęconej zagadnieniom sztuki, języka, rozwoju osobowości, technologii czy środowiska naturalnego.

4. Przeświadczenie o uniwersalności, realizujące się w przekonaniu, że wszystkie instytucje społeczne oraz właściwe im funkcje można odnaleźć w równoważnych strukturach w dowolnym społeczeństwie.

5. Przewaga badań nad strukturami pokrewieństwa, czyli uznanie więzów rodzinnych za swoiste „lepiszcze", gwarantujące spoistość społeczeństw. We współczesnym społeczeństwie role tradycyjnej rodziny przejmują inne instytucje, ale zakładamy, że działają one jak model funkcjonowania rodziny.

6. Tendencja w kierunku równowagi, a więc założenie, iż społeczeństwa charakteryzuje harmonia i wewnętrzna spójność, wszelkie zaś zachwiania równowagi oraz anomalie są ostatecznie korygowane przez mechanizmy istniejące w obrębie samego społeczeństwa. W ten sposób preferowane jest statyczne spojrzenie na systemy społeczne.

Funkcjonaliści strukturalni preferują badania terenowe z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej, pozwalającej na długoterminowe „zanurzenie się" badacza w świecie badanej społeczności. Ich zdaniem struktura społeczna badanej małej grupy (grupy tradycyjnej, izolowanej społeczności czy wspólnot sąsiedzkich) może zostać prawidłowo scharakteryzowana jedynie w rezultacie cierpliwego zagłębiania się w życie osób badanych. Badacze pragną powiązać reguły zachowań czy norm z samymi zachowaniami, jednocześnie mniejszą uwagę zwracają na rozbieżności między tym, co badacze deklarują jako powinność, a tym, co faktycznie robią. Ważna staje się osobista relacja badacza z badanymi osobami, stąd otrzymane dane uważane są za obiektywne, ale trudne do ponownego odtworzenia. Funkcjonaliści strukturalni chętnie sięgają po metody genealogiczne w rekonstruowaniu i ujawnianiu natury wszelkich aspektów społeczeństwa, ponieważ stosunki pokrewieństwa traktują jako klucz do zrozumienia organizacji społecznej. Chętnie przeprowadzają wywiad kwestionariuszowy, zapisując odpowiedzi respondentów w specjalnie przygotowanych rubrykach[4]. Jak pisze Jonathan Turner, funkcjonaliści strukturalni opracowują raczej indukcyjny niż

[4] Zob. *Doing Cultural Anthropology: Project for Ethnographic Data Collection*. Ed. M. Angrosino. Waveland: Prospects Heights, 2002.

dedukcyjny plan badania naukowego, rozpoczynając swe badania od wybranej społeczności, a nie od modelu czy hipotezy, która ma zostać zweryfikowana. Ich zdaniem wzory i wątki analizy powinny wyłaniać się z danych zebranych podczas badań terenowych[5].

Fenomenologia jest pojmowana jako dziedzina filozofii, paradygmat czy perspektywa poznawcza, a nawet jako metoda badawcza skoncentrowana na wykryciu i objaśnieniu fenomenów zachowania na drodze bezpośredniego doświadczenia, jak ujawniają się w spostrzeganej przez badanych bezpośredniości, poszukiwanie jego istoty, sensu i znaczenia. Empiryczne podejście fenomenologiczne polega na powrocie do przeżyć, aby uzyskać opisy, które stanowią podstawę do analizy refleksyjno-strukturalnej, które przedstawia istotę doświadczenia[6].

Celem badań jest opis fenomenologiczny wiernie przedstawiający charakterystykę zjawiska tak, jak jest ono współdoświadczane przez grupę, dające osobom pozostającym we wzajemnych interakcjach poczucie uczestniczenia we wspólnej rzeczywistości[7]. Zdaniem Michaela Angrosino perspektywa etnometodologiczna opiera się na dwóch podstawowych założeniach: interakcje ludzkie mają charakter refleksyjny, oznaczający, że ludzie interpretują słowa, gesty, mowę ciała czy wykorzystanie czasu i przestrzeni w taki sposób, aby podtrzymać podzielaną, wspólną wizję rzeczywistości; informacja podlega indeksacji, a więc nabiera znaczenia wyłącznie w określonym kontekście[8].

Cechami konstytutywnymi metody fenomenologicznej są: deskrypcja – jako rezultat badania, redukcja – jako sposób dochodzenia do deskrypcji, istotność – jako wyznacznik wszelkich czynności badawczych i intencjonalność – jako warunek świadomego, celowego poznania[9]. Fenomenologia została odkryta przez przedstawicieli anglojęzycznych nauk społecznych. Można powiedzieć, że pisma Husserla datują się mniej więcej tak samo jak Maxa Webera, a Alfred Schütz napisał swą główną pracę[10], kiedy Talcott Parsons opublikował *The Structure of Social Action* (New York 1949). Prace uczniów wymienionych autorów spowodowały jednak, że fenomenologia jest poważnie zróżnicowana wewnętrznie, prezentując wiele nurtów, aspektów i stanowisk poszczególnych autorów.

---

[5] Zob. J. Turner: *Struktura teorii socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka [i in.]. Warszawa: WN PWN, 2004, s. 7–86.

[6] A. van Kaam: *Existential Foundations of Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1966, s. 15.

[7] K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994, s. 57–60.

[8] M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*…, s. 37.

[9] L.C. Ehrich: *Phenomenology. The Quest for Meaning*. In: *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. Eds. T. O'Donoghue, K. Punch. London–New York: Routledge Palmer, 2003, s. 45–48.

[10] A. Schütz: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer, 1932 (tłumaczenie angielskie: *The Phenomenology of the Social World*. Transl. G. Walsh, F. Lehnert Evanston. London: Heinemann, 1972).

Podsumowując, można stwierdzić, że empiryczne badania fenomenologiczne koncentrują się na sytuacji, w której pojawia się badane przeżycie. Badacz stara się poszukiwać opisów (narracyjnych) tego przeżycia, które zmierzają do (re)konstrukcji struktur przeżycia.

Etnometodolodzy w badaniach nad układami społecznymi zwracają baczną uwagę na stosowanie w sposób nieświadomy technik wypracowanych w celu podtrzymania interakcji przez członków społeczności, do których zaliczają: (a) poszukiwanie „normalnej formy", a więc sposobu radzenia sobie w sytuacji, w której strony interakcji zaczynają mieć poczucie, że nie do końca zgadzają się ze sobą na temat tego, co się dzieje; (b) poleganie na „przekładalności perspektyw", oznaczające, że komunikujące się jednostki są przekonane, że ich doświadczenia są wymienialne, mimo pochodzenia z różnych środowisk; (c) wykorzystywanie zasady *et cetera* zakładającej, że każda interakcja zawiera wiele niewypowiedzianych kwestii, powodującej oczekiwanie na dodatkowe informacje, mogące nadawać wypowiedziom czy działaniom ostateczny sens[11]. Badacze etnometodologiczni najczęściej wykorzystują w swych badaniach bardzo szczegółowe obserwacje i wywiady, podobnie jak w analizie konwersacyjnej. Zdaniem Michaela Angrosino etnometodolodzy prezentują stanowisko, że język stanowi fundamentalną podstawę porządku społecznego, gdyż jako narzędzie komunikacji podtrzymuje ten porządek[12].

Z fenomenologią ściśle powiązana jest **hermeneutyka**, która opisuje, jak ludzie interpretują „teksty" historii doświadczenia życiowego tak, aby w pełni zrozumieć intencje i sensy kryjące się poza pozorami[13]. Wzajemne powiązania nauki, sztuki oraz historii tkwią u podstaw projektu badań hermeneutycznych i ich metodologii[14]. Za sprawą Wilhelma Diltheya hermeneutyka stała się fundamentalną metodą poznania humanistycznego, obejmującą wszelkie akty i procesy ludzkiego rozumowania i interpretacji. Czołowymi przedstawicielami współczesnej hermeneutyki są: Hans-Georg Gadamer[15], Paul Ricoeur[16] i Jürgen Habermas[17]. Znaczącą kwestię w hermeneutyce stanowią: koncentracja na świadomości i przeżyciu,

[11] Zob. Mehan H., Wood H.: *The Reality of Ethnomethodology*. New York: Wiley, 1975.

[12] M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*…, s. 38.

[13] M. van Manen: *Researching Lived Experience. Humans Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Cobourg: The Althouse Press, 1998, s. 4.

[14] W. Dilthey: *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976, s. 182.

[15] H.-G. Gadamer*: Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993.

[16] P. Ricoeur: *The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text*. „Social Research" 1971, Vol. 38 (wydanie polskie: *Model tekstu. Znaczące działanie rozważane jako tekst*. Przeł. B. Baran. W: *Współczesne teorie socjologiczne*. Wybór i oprac. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006, s. 1001–1019).

[17] J. Habermas: *Theory and Practice*. London–Boston: Suhrkamp Verlag/Beacon Press, 1971 (wydanie polskie: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Wybór, oprac. i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Kainko, tłum. M. Łukaszewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: PWN, 1983).

istotna w badaniach etnograficznych obserwacja uczestnicząca oraz teoria ugruntowana w danych. Nauka hermeneutyczna polega na sztuce czytania tekstu tak, że w pełni można zrozumieć intencje i sensy kryjące się poza pozorami.

Główne obszary badań hermeneutycznych to: relacja między teorią i praktyką, proces nauczania i uczenia się (hermeneutyczna rola pytania), konteksty filozoficzne (głównie antropologiczno-aksjologiczne), społeczno-kulturowe, komunikacja symboliczna, a przede wszystkim relacja między dwoma rozumiejącymi uczestnikami sytuacji wychowawczej: dorosłymi i dzieckiem (hermeneutyka dialogiczna)[18]. Badania hermeneutyczne w literaturze przedmiotu określa się jako „miękkie" (co jest typową cechą badań jakościowych), niepozwalające na jednoznaczne określenie kryteriów badawczych czy konstruowanie teorii ogólnych. Istnieje jednak kilka kryteriów, które determinują formalne założenia i rygory poznawcze w procesie badawczym: (1) subiektywnemu przeciwstawia się to, co jest obiektywne; podmiot nie jest jednak wyłączony poza ramy procesu poznania, lecz jego stanowisko wpływa znacząco na obiektywne poznanie danego przedmiotu; (2) rozumienie przebiega według spirali hermeneutycznej: od tego, co subiektywne do tego, co obiektywne i z powrotem; (3) hermeneutyczna spirala (hermeneutyczne koło) rozumienia polega na rozumieniu *czegoś jako czegoś* i poszukiwaniu sensu znaczenia określonej sytuacji hermeneutycznej. Rozumienie odsyła to, co dane obiektywnie (ale nieznane), co postrzegane zmysłowo, lecz nie ogranicza jedynie poznania zmysłowego do tego, co już jest znane (chociaż niekoniecznie uświadamiane) do tego, co znowu jest obiektywne i tak dalej; (4) zrozumienie części możliwe jest tylko w kontekście całości, całość jako odrębna jakość daje się uchwycić rozumieniu dzięki poznaniu tworzących jej samodzielność części, które są ze sobą ściśle powiązane, warunkując nawzajem sens własnego istnienia w ramach całości. Określenie perspektywy hermeneutycznej następuje według przyjętej postawy badacza wobec czasu. Badacz musi najpierw zdefiniować własne przedzrozumienie, by móc określić stanowisko wobec badanego przedmiotu[19].

Proces hermeneutyczny stanowi koło, w trakcie którego docieramy do zrozumienia naukowego, poprzez które pozbywamy się zarazem naszych uprzedzeń albo odsuwamy je od siebie i nasłuchujemy, „co mówi nam sam tekst"[20]. W kole hermeneutycznym dokonuje się korekta naszych przedwczesnych osądów. Te zaś, które prowadzą nas do przedwczesnego zrozumienia, „są stale w grze". Wyrzeczenie się ich można również nazwać transformacją. Tekst albo protokół z wywiadu

---

[18] Zob. M. Heitger: *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung*. Wien: obvhpt, 1983.

[19] Zob. H. Danner: *Methoden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie u. Dialäktik*. München: Reinhardt, 1979; zob. K. Ablewicz: *Badania hermeneutyczne w pedagogice.* W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 294–295.

[20] H.-G. Gadamer: *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1976, s. XVIII.

dostarcza ważnego opisu świadomego przeżycia. Konieczna staje się refleksyjna interpretacja tekstu, aby uzyskać pełniejsze, bardziej sensowne zrozumienie. Proces refleksyjnej interpretacji nie tylko zawiera opis przeżycia, jaki jawi się w świadomości, lecz również analizę i wnikliwą interpretację przeżycia warunków historycznych czy estetycznych, które je wyjaśniają[21].

Heurystyka wywodzi się zarówno z fenomenologii, jak i hermeneutyki. Jest, z jednej strony, myślowym poszukiwaniem i odkrywaniem związków między rozumieniem istoty badanego zjawiska a osobistym doświadczeniem badacza i współbadaczy, a z drugiej strony stanowi próbę pogłębionego rozumienia przez badacza roli własnych nastawień, działań, przeżyć w procesie poznawania rzeczywistości i uświadomienia sobie ich nieuniknionego wpływu na dokonywane interpretacje[22]. Heurystyka jest sposobem zaangażowania się w badania naukowe z wykorzystaniem metod i procesów ukierunkowanych na odkrycie; sposobem odkrywania samego siebie i dialogu z innymi ukierunkowanym na znajdowanie sensu leżącego u podstaw istotnych ludzkich przeżyć. Najgłębsze sensy i wiedza rodzą się w osobie dzięki jej wrażeniom, spostrzeżeniom, przekonaniom i sądom[23]. Badacz oprócz opisów narracyjnych poszukuje dialogów wewnętrznych, opowiadań, wierszy, wytworów, dzienników i pamiętników oraz innych osobistych dokumentów, które przedstawiają przeżycie. Badanie jest ukierunkowane na zestawienie opisów, bliskich indywidualnym narracjom, które stanowią wyjaśnianie dynamiki struktur osadzonych w sytuacji, a kończy je kreatywna synteza.

Pragmatyzm jest nurtem filozoficznym, zwracającym uwagę na ścisłe, wręcz nierozłączne związki między poznaniem i działaniem wielokierunkowym a teorią i praktyką, czyniąc użyteczność praktyczną najważniejszym kryterium prawdy oraz konstruowanej teorii, wskazując ich wielowymiarową względność. Pragmatyzm zbliżył filozofię do życia i stworzył własną teorię prawdy, za której kryterium uznano użyteczność. Jego zwolennicy wypracowali własną metodologię nauki, zdominowaną tendencjami empirystycznymi i humanistycznymi. Wskazywał na ogromną rolę działania w konstruowaniu wiedzy ludzkiej i doświadczenia, zwracał uwagę na funkcje instrumentu praktycznego działania, która potwierdza jej pożyteczność. Zdaniem pragmatystów tezy teorii naukowych są narzędziami rozwiązywania zagadnień, porządkowania i przewidywania obserwowanych faktów. Pragmatyści opracowali własną teorię komunikacji społecznej, oryginalną koncepcję znaczenia oraz społecznej genezy jaźni (osobowości społecznej)[24]. Pragmatyści

---

[21] Ibidem, s. XXIX i 38.

[22] D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011, s. 30.

[23] C. Moustakas: *Heuristic, Research, Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, s. 15.

[24] T. Aleksander: *Pragmatyzm pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005, s. 836–839; J. Modrzewski: *Pragmatyzm społeczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4…, s. 839–841.

skupiali się na genezie i dynamice rozwoju roli środowiska społeczno-kulturowego i jego oddziaływaniu na jednostkę, analizując ten mechanizm interaktywnego związku jednostki i środowiska, tworząc systemy teoretyczne, eksponujące raczej świat mikrostruktur, świat „działających jednostek", pełnionych przez nie ról, doświadczanych kontaktów i podtrzymywanych relacji, a także tworzonych przez nie i rozumianych sytuacji[25].

Czołowymi przedstawicielami pragmatyzmu są: Charles Sanders Peirce[26], William James[27], John Dewey[28], Georg H. Mead[29], Richard Rorty, twórca neopragmatyzmu[30] oraz Florian Znaniecki.

Charakteryzując **socjologię humanistyczną** (inaczej rozumiejącą), której prekursorem był Florian Znaniecki, należy przypomnieć istotną dla teorii poznania metodologiczną koncepcję współczynnika humanistycznego, tego znanego polskiego socjologa. Twierdził on, że wszelkie prawdy i wartości są względne (relatywizm humanistyczny), co prowadzi do uznania różnorodności prawd i wielości ludzkich ocen – znajduje to potwierdzenie w wynikach badań historycznych. Robin Collingwood w swej koncepcji rozumienia historycznego, nawiązując do Wilhelma Diltheya, zalecał metodę przeżywania odtwórczego (ang. *re-enactment*), polegającą na wczuwaniu się w intencje postaci historycznych[31].

Nawiązując do Ludwiga Wittgensteina[32], Peter Winch pokazał, że badanie działań społecznych uwikłane jest w „nadawanie sensu" obserwowanemu działaniu, a obserwator socjolog jest w stanie interpretować je jedynie w terminach poszczególnych reguł, którym dane działanie podlega. Nie oznacza to, że obserwator jest zmuszony korzystać z własnych pojęć aktora i z niczego ponadto. Jednak pojęcia muszą być zawsze „logicznie powiązane" z wcześniejszymi, które najpierw muszą zostać „zrozumiane", zanim te ostatnie mają zostać zastosowane[33]. Według P. Wincha rozumienie działań społecznych jest możliwe dzięki wykorzysta-

---

[25] Zob. J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: WN PWN, 2002.

[26] E.C. Moore: *American Pragmatism: Peirce, James and Dewey*. New York: Columbia University Press, 1961.

[27] W. James: *Pragmatyzm. Nowa nazwa kilku starych metod myślenia. Popularne wykłady z filozofii*. Przeł. M. Filipczuk, posłowie P. Gutowski. Kraków: Zielona Sowa, 2004.

[28] J. Dewey: *Wybór pism pedagogicznych*. Wybór, wstęp, oprac., tłum. J. Pieter. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967; J. Dewey: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wstępem opatrzył B. Suchodolski, przetł. Z. Doroszowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972; J. Dewey: *Moje pedagogiczne credo*. Przekł. J. Pieter. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.

[29] G.H. Mead: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przeł. Z. Wolińska, wstęp A. Kłoskowska. Warszawa: PWN, 1975.

[30] R. Rorty: *The Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: Harvester Press, 1982.

[31] R. Collingwood: *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press, 1946.

[32] L. Wittgenstein: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: WN PWN, 2000 (pierwodruk oryginału – 1953 rok).

[33] P. Winch: *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1995, s. 88.

niu reguł kulturowych. W ich skład wchodzą nie tylko jawne, spisane reguły, ale również niepisane normy kulturowe. Można dodać, że metoda rozumiejąca jest charakterystyczna dla antropologii kulturowej, w której badacze w celu odkrycia reguł obcej kultury stosują m.in. obserwację uczestniczącą. Według koncepcji socjologii rozumiejącej (np. według P. Wincha), ta sama metoda jest właściwa dla zrozumienia własnej kultury. Reguły nie są przyczynami ludzkich działań, lecz tylko nadają sens działaniom. Ludzie mogą naruszać reguły lub nie przywiązywać do nich wagi czy wreszcie je przekształcać, tworząc nowe instytucje, konwencje i przepisy. Naruszając reguły, uczestnik życia społecznego narażony jest jednak na określone konsekwencje. Znajomość reguł może pozwolić na przewidywanie zachowania.

W ramach socjologii humanistycznej spotykamy się z terminem „socjologie interpretatywne", wprowadzonym przez Anthony'ego Giddensa, według którego (socjologiczna) teoria społeczna powinna sobie przyswoić traktowanie działania w terminach racjonalnego postępowania, kierowanego refleksją przez działającego oraz że musi ona uchwycić znaczenie języka jako medium praktyki. A. Giddens opracował „zasady metody socjologicznej", które odwołują się do czterech obszarów programu badań socjologicznych[34]: (1) socjologia nie bada „uprzednio danego" świata obiektów, ale taki, który jest konstytuowany czy tworzony przez aktywne działania podmiotów. Tworzenie i reprodukowanie społeczeństwa należy traktować jako kompetentne dokonanie jego członków; (2) zakres podmiotowości ludzi jest ograniczony. Istoty ludzkie tworzą społeczeństwo, ale czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie oraz w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu. Struktury nie można konceptualizować jako domeny przymusu, wywieranego na działanie podmiotowe, ale winna ona być pojmowana jako czynnik tworzący możliwość takiego działania. Procesy strukturyzacji wiążą się z wzajemnymi relacjami między znaczeniami, normami i władzą; (3) socjolog obserwator nie jest w stanie uczynić życia społecznego „zjawiskiem" dostępnym obserwacji, o ile nie wprowadzi swej wiedzy o nim w charakterze zasobu, poprzez który dopiero jest ono konstytuowane jako „temat badań". Zanurzenie się w formę życia jest koniecznym i jedynym środkiem, za pomocą którego obserwator jest w stanie stworzyć taki opis; (4) do pojęć socjologicznych stosuje się zatem podwójna hermeneutyka[35]: zakłada się hermeneutyczne wyłożenie i mediację rozbieżnych form życia w ramach opisowych metajęzyków nauk społecznych; objaśnienie tworzenia i reprodukowania społeczeństwa traktuje się jako rezultat działań podmiotowych ludzi.

---

[34] A. Giddens: *Nowe zasady metody socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2009, s. 128–130.

[35] Hermeneutyczny charakter takiego zadania można znaleźć w filozofii nauki np. Thomasa S. Kuhna: *Second Thoughts on Paradigms*. In: *The Structure of Scientific Theories*. Ed. F. Suppe. Urbana: University of Illinois PR, 1974; Hansa-Georga Gadamera: *Prawda i metoda*… czy Jürgena Habermasa: *Teoria i praktyka*…

Interakcjonizm symboliczny, jako orientacja teoretyczna i kierunek badawczy, zrodził się na gruncie interpretatywnej socjologii humanistycznej, którego twórcami byli: George Mead[36], Herbert Blumer[37] oraz Erving Goffman[38]. Obok teorii strukturalno-funkcjonalnej i teorii konfliktu, teoria interakcjonizmu symbolicznego należy do głównych teorii socjologicznych XX wieku. Przyczyniła się do rozwoju jakościowych metod badań socjologicznych i wprowadziła takie pojęcia, jak: „przyjmowanie i tworzenie roli" oraz „tożsamość", „koncepcja siebie", „obraz siebie", „scalanie roli i osoby", „dystans do roli", „prezentacja jaźni" (osobowości jako konstruktu społecznego, rozwijającego się w toku interakcji z innymi jednostkami), „obsadzanie w roli". Adekwatność metod badawczych w eksploracji natury badanej rzeczywistości prowadzi do konstatacji, że zarówno świat społeczny, jak i właściwe sposoby jego poznawania oparte są na symbolicznej (wykorzystującej język i zbliżone do niego systemy) interakcji między ludźmi. Czyli ludzie funkcjonują w świecie wyuczonych znaczeń, które zostają zakodowane w postaci symboli, a członkowie grupy starają się dotrzeć do pogłębionego rozumienia sensu eksplorowanego fragmentu życia społecznego poprzez odkrywanie znaczeń tworzonych przez siebie w procesie intersubiektywnego negocjowania. Symbole te mają charakter motywacyjny w tym sensie, że zmuszają ludzi do kontynuowania podejmowanych przez nich działań. Umysł ludzki rozwija się i podlega zmianom w odpowiedzi na jakość i zasięg interakcji, w które angażuje się jednostka[39].

W badaniach empirycznych symboliczny interakcjonizm zaznaczył się w socjologii rodziny, socjologii edukacji, socjologii dewiacji (w postaci teorii naznaczenia społecznego), socjologii stosunków rasowych, socjologii zachowań zbiorowych i innych. Zwolennicy koncepcji symbolicznego interakcjonizmu proponują realistyczną teorię rozwoju nowoczesnego społeczeństwa, w którym życie grupowe ludzi jest wystawiane na próbę coraz to nowych sytuacji, których znaczenia są konstruowane wspólnie.

Propagatorzy **etnometodologii** zakładają, że porządek społeczny jest podtrzymywany przez wykorzystanie technik, które dają osobom, pozostającym ze sobą we wzajemnych relacjach, poczucie uczestniczenia we wspólnej rzeczywistości. Okazuje się, że aktualna treść tej rzeczywistości jest mniej istotna – jak pisze M. Angrosino[40] – niż fakt, że ci, których ona obowiązuje, akceptują techniki wypracowane w celu podtrzymania interakcji. Stąd celem etnometodologów jest

---

[36] G.H. Mead: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*…

[37] H. Blumer: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, Inc., 1969; Idem: *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej.* Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. Mokrzycki. T. 1–2. Warszawa: PIW, 1984.

[38] E. Goffman: *Relations in Public*. New York: Basic Books, 1971.

[39] Zob. M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*…, s. 30.

[40] Ibidem, s. 36–37.

wyjaśnianie, w jaki sposób wytwarzane, podtrzymywane i przekształcane jest grupowe poczucie rzeczywistości, opierające się na dwóch założeniach:

1. Interakcje międzyludzkie mają charakter refleksyjny, co oznacza, że ludzie interpretują wskazówki (takie jak: słowa, gesty, mowa ciała, wykorzystanie czasu i przestrzeni) w taki sposób, aby podtrzymać podzielaną wspólnie wizję rzeczywistości.

2. Informacja podlega indeksacji, a więc nabiera znaczenia wyłącznie w konkretnym kontekście. Ważne jest, aby znać biografie osób wchodzących ze sobą w interakcje, ich deklarowane cele, zamierzenia, a także dysponować wiedzą o ich przyszłych interakcjach po to, aby móc zrozumieć, co się dzieje w ramach konkretnej, aktualnie obserwowanej sytuacji[41].

Etnologowie korzystają z metod etnograficznych, aby uchwycić to, co jest najbardziej dostępne obserwacji i uznawane przez osoby pozostające w interakcji za coś rzeczywistego. Socjologowie uważają fenomenologię za „obumierającą" filozofię, jakkolwiek uznają ją za oryginalne i prowokujące ujęcie, szczególnie w badaniach świata codziennego, w którym żyją zwykli ludzie, posługujący się językiem potocznym. W swym nurcie nieegzystencjalnym etnometodologia nie lekceważy naturalnego nastawienia, uznaje, że zdrowy rozsądek stanowi magazyn idei i praktyk, w który badacz powinien zajrzeć[42].

Społeczny konstruktywizm, reprezentowany m.in. przez Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna[43], zakłada, że zarówno otaczająca nas rzeczywistość społeczna, jak i wszelka wiedza o niej są tylko ludzkimi konstrukcjami i stąd wynika ich wielowymiarowa względność. Umysł człowieka jest aktywny w tworzeniu wiedzy, a interpretacje odwołują się do istniejących praktyk społeczno-kulturowych i mają charakter sytuacyjny, interakcyjny, relacyjny, dialogiczny[44].

W podejściu konstruktywistycznym pierwszeństwo ma zjawisko badania oraz uznaje się, że dane i analiza tworzone są na podstawie wspólnych doświadczeń i relacji z uczestnikami badań oraz innych źródeł danych. Społeczny konstruktywizm wpisuje się bezpośrednio w tradycję interpretacyjną[45]. Konstruktywiści badają, jak – a czasem dlaczego – w określonych sytuacjach uczestnicy konstruują pewne znaczenia i działania. Badacze starają się wniknąć jak najgłębiej w istotę badanego doświadczenia, jednak nie mogą kopiować doświadczeń uczestników badań. Podejście konstruktywistyczne to więcej niż tylko obserwowanie tego,

[41] Zob. H. Mehan, H. Wood: *The Reality of Ethnomethodology…*

[42] A. Giddens: *Nowe zasady metody socjologicznej…*, s. 33.

[43] P.L. Berger, T. Luckmann: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Penguin, 1966; Iidem: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Przeł. J. Niżnik. Warszawa: PIW, 1983.

[44] E. Hałas: *Jakie nowe zasady metody socjologicznej? O wielości socjologii interpretatywnych*. W: *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*. Red. J. Leoński, A. Kołodziej-Durnaś. Szczecin: Economicus, 2005, s. 21–22.

[45] K. Charmaz: *Teoria ugruntowana*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN, 2009, s. 168–169.

w jaki sposób ludzie postrzegają sytuacje, w których się znajdują. To nie tylko teoretyzowanie na temat pracy interpretacyjnej wykonanej przez uczestników, ale też uznanie interpretacyjnego charakteru powstałego ujęcia teoretycznego. Logiczne rozwinięcie podejścia konstruktywistycznego wiąże się z poznaniem tego, jak, kiedy, i w jakim stopniu badane doświadczenie zakorzenione jest w szerszych i często ukrytych postawach, sieciach, sytuacjach i relacjach. Następnie widoczne stają się różnice między ludźmi oraz hierarchia siły, komunikacji i możliwości, które podtrzymują oraz utrwalają te różnice. Podejście konstruktywistyczne oznacza czujność wobec warunków, w jakich różnice te powstają i są utrzymywane[46].

Antropologia interpretatywna ukształtowana została w drugiej połowie XX wieku jako rewizja tradycyjnej etnografii i antropologii społecznej, wymuszona globalnymi przemianami kulturowymi, oraz próba synergii antropologii kultury z różnymi prądami filozoficznymi i intelektualnymi współczesnej humanistyki. Stała się zbiorem różnorodnych refleksji na temat aktualnej praktyki etnografii oraz koncepcji kultur dawnych i współczesnych, a także sposobów odpowiedniego odzwierciedlenia autochtonicznych sensów systemów kulturowych w tekstach etnograficznych. Zajmuje się zagadnieniem konstruowania interpretacji kultur przez antropologa w kontekście procesu globalizacji przy wykorzystaniu empatii, dialogu, rozumienia i współpracy[47].

W ramach badań antropologicznych wyróżniamy: antropologię społeczną i antropologię kulturową[48]. Termin „antropologia społeczna" (inaczej: socjologiczna) pojawił się w Anglii jako nazwa pierwszej katedry objętej przez sir J.G. Frazera, który w nikłym stopniu interesował się technikami badawczymi, skupiając swą uwagę na wierzeniach, obyczajach i instytucjach. Jednakże dopiero Alfred R. Radcliffe-Brown odsłonił głębsze znaczenie tego terminu, stwierdzając, że przedmiotem badań są stosunki społeczne i struktura społeczna; podmiotem jest grupa oraz całokształt form komunikacji, które stanowią podstawę życia społecznego. Przedstawiciele antropologii społecznej uważają, że wszelkie aspekty życia społecznego: ekonomiczny, techniczny, polityczny, prawny, estetyczny, religijny stanowią całość znaczącą i każdy z wymienionych aspektów nie może być rozważany oddzielnie, należy rozważać go w kontekście całości. Natomiast funkcją całości jest odwołanie się do pojęcia „struktura"[49]. Antropolodzy kultury zmierzali do podobnego stwier-

[46] A. Bryant: *A Constructivist Response to Glaser*. „FQS: Forum for Qualitative Social Research" 2003, Vol. 4(1). Dostępne w Internecie: www.qualitative-research.net/fqs/ [data dostępu: 11.11.2012].

[47] G.E. Marcus, M.M. J. Fischer: *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago–London: The University of Chicago Press, 1986, s. 25–33.

[48] Zob. C. Lévi-Strauss: *Miejsce antropologii wśród nauk społecznych*. W: Idem: *Antropologia strukturalna*. Przeł. K. Pomian. Warszawa: PIW, 1970, s. 441–474; zob. W.J. Burszta: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.

[49] A. R. Radcliffe-Brown: *Wyspiarze z Andamanów. Studia z antropologii społecznej*. Tłum. A. Kościańska, M. Petryk. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2006; A.R. Radcliffe-Brown: *Method in Social Anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.

dzenia, jednak innymi drogami. Poczynając od struktury statycznej, antropolodzy kulturowi postrzegali całość grupy jako swoisty system czy konstelację, później zainteresowali się dynamiką zjawiska i tym, w jaki sposób kultura przechodzi z pokolenia na pokolenie, w ten sposób dochodząc do podobnej konkluzji, stwierdzającej, że system stosunków łączących między sobą wszelkie aspekty życia społecznego odgrywa większą rolę w przekazywaniu kultury niż każdy z tych stosunków z osobna. W ten sposób badania kultury i badania osobowości, mające swe źródło w naukach Franza Boasa, spotkały się z badaniami struktury społecznej, wywodzącymi się z prac Alfreda Radckliffe'a-Browna i za jego pośrednictwem z badaniami Émile Durkheima[50]. Każda z przedstawionych odmian antropologii opowiada się za całościowym poznaniem człowieka, w pierwszym przypadku wychodząc od poznania jego wytworów, a w drugim – od jego przedstawień, a obie wykorzystują językoznawstwo, uważając język za fakt kulturowy, za pośrednictwem którego wszystkie formy życia społecznego są ustanawiane i nieustannie odtwarzane[51].

Feminizm – jako podejście do nauki, w ostatniej dekadzie stał się ważną perspektywą w naukach społecznych. Choć jest częścią społeczno-politycznego ruchu na rzecz praw kobiet, akademicki feminizm nie zajmuje się wyłącznie badaczkami, reprezentuje bowiem generalne podejście do studiowania społecznych warunków życia ludzkiego. We współczesnych naukach społecznych feminizm cechuje[52]:

1. Założenie, że wszystkie relacje społeczne uwikłane są w płeć kulturową, co oznacza, że świadomość genderowa stanowi jeden z podstawowych czynników determinujących status społeczny jednostki.

2. Sugestia, że istnieje coś takiego, jak „istota" kobiecości z właściwymi jej wartościami takimi, jak: troskliwość, opiekuńczość i skłonności kooperacyjne.

3. Zachowania uznawane za typowe dla jednej czy drugiej płci są raczej wynikiem społecznego uczenia się niż biologicznego programowania, co pozwala na przesunięcie głównego akcentu badań z perspektywy biogenetycznej na społeczno-kulturową.

4. Istnieje powszechna asymetria płciowa: kobiety i mężczyźni różnią się od siebie procesami biologicznymi i procesami socjalizacyjnymi.

Podejście feministyczne odrzuca uporządkowany model społecznej równowagi uprzywilejowany przez funkcjonalistów strukturalnych na rzecz perspektywy, w ramach której życie społeczne może być czasem nieuporządkowane, niepełne i sfragmentaryzowane. Badaczki feministyczne zwracają się zatem w kierunku etnografii, która daje przyzwolenie na empatię, subiektywność i dialog, aby lepiej i dogłębniej poznać wewnętrzne światy kobiet[53].

---

[50] Zob. E. Durkheim: *O podziale pracy społecznej*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: WN PWN, 1999.

[51] Zob. C. Lévi-Strauss: *Antropologia strukturalna*. Przeł. K. Pomian. Warszawa: PIW, 1970, s. 441–474.

[52] M. Angrosino: *Badania etnograficzne o obserwacyjne*…, s. 32–33.

[53] S. Morgen: *Gender and Anthropology: Critical Reviews for Research and Teaching*. Washington, DC: American Anthropological Association, 1989.

Fenomenologiczna **psychologia personalistyczno-egzystencjalna**, której czołowymi przedstawicielami są Adrian L. van Kaam i Amadeo Giorgi, nawiązując do osiągnięć hermeneutyki i fenomenologii, zainteresowana jest człowiekiem jako osobą, czyli autonomicznym podmiotem. Jego istotą jest jedność, niepowtarzalność i otwartość oraz to, że nieustannie buduje swoją osobowość. Cechą charakterystyczną badań w ramach tego nurtu tak postrzeganego człowieka jest całościowe poznanie oparte na dialogicznym porozumieniu. Badacz sam nie formułuje problemu, ponieważ jest on mu dany przez badany podmiot, a zadaniem badacza jest trafne jego zinterpretowanie. Każde rozumienie uwikłane jest w „przedrozumienie" badacza, jego dotychczasową wiedzę, przesądzenia, doświadczenie czy wartości, które nie dają się całkowicie wyeliminować z procesu badawczego. Celem poznania rozumiejącego w tym nurcie badawczym jest dotarcie do świata osobistych sensów świadomego podmiotu, przeżywającego świat i swoje istnienie z punktu widzenia osobistych znaczeń oraz zidentyfikowanie i scharakteryzowanie tzw. związku sensu, czyli powiązania istoty problemu z osobistym porządkiem znaczeniowym podmiotu[54].

Postmodernizm jest paradygmatem, który zawiera w sobie wielorakość doświadczenia, oręduje przeciwko kierowaniu się ogólnymi prawami rządzącymi ludzkim zachowaniem i lokuje wszelką społeczną, kulturową i historyczną wiedzę w kontekstach ukształtowanych przez kategorie: płci, rasy i klasy. Przez postmodernizm badacze rozumieją wiele różnorodnych zjawisk, jednak można wskazać kilka głównych zasad, które spajają to szerokie spektrum postmodernistycznych analiz[55]:

1. Krytykowana jest nie tylko homogeniczna władza nad społeczeństwem, ale również naukowcy, którzy zdaniem postmodernistów nie przemawiają w imieniu osób badanych.

2. Cechą życia ludzkiego jest dialogiczność i wielogłosowość, ponieważ społeczność nie jest jednorodna i nie trwa w stanie równowagi. Jest zbiorem rywalizujących ze sobą centrów interesu, które w różny sposób wypowiadają się o społeczeństwie i kulturze.

3. Prezentacja wyników badań postmodernistycznych zawiera narrację, wykorzystującą metaforę i symbole, dlatego niekoniecznie przypomina tekst naukowy (monografię czy artykuł), może być filmem, sztuką teatralną, poematem, powieścią, planszą czy utworem muzycznym. To prowadzi do stwierdzenia, że etnograf jest twórcą tekstu opisującego wyniki badań.

4. Wyjaśnienie znaczenia odbywa się przez interpretację, a uogólnianie procesów społecznych czy kulturowych zawiera nieścisłości, a nawet przekłamania.

---

[54] M. Straś-Romanowska: *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*. W: *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Red. M. Straś-Romanowska. Warszawa–Wrocław: WN PWN, 1995, s. 21–26, 35–36.

[55] Zob. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* Eds. J. Clifford, G.E. Marcus. Berkeley: University of California Press, 1986; G.E. Markus, M. Fisher: *Anthropology as Cultural Critique*…

Postmodernizm wyraża się dążeniem do dekonstrukcji „obiektu badania" oraz „badań terenowych". Reasumując powyższe z konieczności skrótowe charakterystyki, można stwierdzić, że do konstytutywnych cech badań jakościowych zaliczmy: idiomatyczność, kontekstualność, adekwatność, personalistyczność, interakcyjność, emergentność (związaną z procedurami przebiegającymi od szczegółu do ogółu, od praktyki do teorii, od opisu przypadku w ujęciu kontekstualnym do poszukiwania możliwości uogólnień), dyskursywność i holistyczność.

Duży poziom subiektywności zawartej w badaniach jakościowych skłania ich przeciwników do formułowania szeregu zarzutów. Badania jakościowe nastawione są przecież na rozumienie i interpretację faktów, zdarzeń, zjawisk i procesów społecznych, dlatego cechują się subiektywnością, zachowaniem empatycznym badacza w stosunku do osoby badanej, introspekcją, są badaniami „od wewnątrz", charakteryzują się początkowo szeroką perspektywą badawczą, zawężaną w trakcie realizacji badań, elastyczną strukturą metodologiczną, czyli mniejszym rygorem metodologicznym niż badania ilościowe, nie korzystają ze standaryzowanych narzędzi badawczych. Badacz stara się słuchać, obserwować oraz zrozumieć zarówno badanych, jak i siebie, powinien otworzyć się na badane osoby, odkrywać ich przeżycia wewnętrzne, a także analizować rzeczywistość z pozycji samych badanych.

W badaniach typu jakościowego badacz zbiera teksty, następnie je przetwarza w inne teksty, prowadzi narrację, a w przypadku badań pedagogicznych – debatę pedagogiczną. Badania jakościowe pozwalają na analizę mozaiki faktów, na ujawnianie subtelności, niuansów, czynników drugorzędnych oraz odkrywają rolę i znaczenie kontekstu badawczego. To oznacza, że mogą one dostarczyć głębszego zrozumienia zjawisk czy procesów. Badacze są przekonani, że poznając strukturę przebiegu zjawisk czy procesów, odkryli mechanizmy rządzące bardzo zróżnicowanymi obszarami, takimi jak: język opisu, narracja, system znaków, kody, analityczne preferencje, formy interakcji społecznych, sedno problemów edukacyjnych i kulturowych czy osobiste doświadczenie badacza i jego preferencje badawcze.

Korzystanie z różnych metod badawczych oraz z różnorodnych źródeł danych daje pełniejszy obraz eksplorowanej rzeczywistości, ale wymaga od badacza wielu kompetencji, umiejętności i wiedzy. Różne metody mogą ujawnić różne aspekty badanego zjawiska, ale jednocześnie mogą ujawnić wcześniejsze zawężenie problematyki badań. Nanoszenie na siebie zbiorów danych uzyskanych za pomocą różnych metod powoduje wzrost trudności analizy. Czyli badacz powinien określić optymalnie problem badawczy, ograniczyć liczbę i rodzaj uzyskanych danych, najlepiej powinien sporządzić ich listę i wtedy będzie wiadomo, jakie zagadnienia znajdują się poza listą, mieć ograniczone wymagania w stosunku do oryginalności badań, ich zasięgu oraz możliwości zastosowania wyników badań do rozwiązania określonego problemu społecznego. W końcu powinien rozważyć, jakie znaczenie ma jego praca badawcza w kontekście najnowszych teorii danego zjawiska, jak poszerza wiedzę o nim, co wnosi do praktyki społecznej.

W badaniach jakościowych można wyróżnić trzy perspektywy badawcze, które zaprezentowano w tabeli 11.

Tabela 11. Perspektywy badawcze w badaniach jakościowych

	Podejścia oparte na punkcie widzenia badanych	Opis konstruowania sytuacji społecznych	Hermeneutyczne analizy głębokich struktur
Stanowiska teoretyczne	interakcjonizm symboliczny, fenomenologia	etnometodologia, konstrukcjonizm	psychoanaliza, strukturalizm genetyczny
Metody zbierania danych	wywiady częściowo ustrukturyzowane, wywiady narracyjne	badania fokusowe, badania etnograficzne, obserwacja uczestnicząca, nagrywanie interakcji, zbieranie dokumentów	nagrywanie interakcji, zdjęcia, filmy
Metody interpretacji danych	kodowanie teoretyczne, analiza treści, analiza narracyjna, metody hermeneutyczne	analiza konwersacyjna, analiza dyskursu, analiza dokumentów	hermeneutyka obiektywna, hermeneutyka głęboka

Źródło: U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2012, s. 35.

Teoretyczne punkty odniesienia dla pierwszej perspektywy badawczej wywodzą się z tradycji interakcjonizmu symbolicznego i fenomenologii. Drugi nurt jest osadzony teoretycznie w etnometodologii i konstrukcjonizmie, skupiając się na czynnościach życia codziennego oraz sposobach społecznego kształtowania rzeczywistości. Stanowiska strukturalistyczne lub psychoanalityczne, które zakładają istnienie nieświadomych struktur i mechanizmów psychiki oraz nieujawnionych struktur społecznych, determinują trzeci punkt odniesienia. Te trzy główne perspektywy różnią się pod względem zakładanych celów badania oraz wykorzystywanych metod. Trzecie podejście dąży do rekonstrukcji „głębokich struktur leżących u podłoża działania i znaczenia" w sensie koncepcji psychoanalitycznych lub obiektywno-hermeneutycznych[56]. Najważniejsze jakościowe metody zbierania i analizowania danych można, zdaniem Ronalda Hitzlera i Thomasa Eberle'a, przedstawić w następujący sposób: w pierwszej perspektywie dominują wywiady częściowo ustrukturyzowane lub narracje oraz procedury kodowania i analizy treści. W ramach drugiej perspektywy dane zbierane są za pomocą badań fokusowych, etnograficznych lub obserwacji oraz w wyniku rejestracji interakcji na dyktafonie lub wideo. W trzeciej perspektywie dane zbierane są w wyniku rejestrowania interakcji i filmowania lub robienia zdjęć, a następnie poddawane są wybranej analizie hermeneutycznej[57].

[56] U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2012, s. 35–36; U. Flick: *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage, 2006.

[57] R. Hitzler, T. Eberle: *Phenomenological Analysis of Life-Worlds*. In: *A Companion to Qualitative Research*. Eds. U. Flick, E. Kardoff, I. Steinke. London: Sage, 2004.

4.2. Przedmiot badań jakościowych

Przedmiotem badania jakościowego są fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi. Formułuje się w nich cele i pytania badawcze, które mają charakter tymczasowy: odnosząc się do miejsca i czasu zdarzenia czy trwania zjawiska. Nie definiuje się i nie operacjonalizuje się pojęć, ponieważ badacz zwykle nie korzysta ze spójnej teorii, która powinna mieć zdefiniowane pojęcia, lecz z rzeczywistości społecznej, odczytując język jej opisu. Dzieje się tak dlatego, że w badaniach jakościowych ma miejsce odwrócenie porządku poznawania zjawiska: wychodzi się od rzeczywistości społecznej, życia jednostki i języka opisu. Następnie konstruuje się pojęcia, będące przejawem rozumienia i definiowania przez badanych sytuacji, w jakiej się znajdują. Czyli pojęcie i teorie je wykorzystujące opracowywane są w trakcie badań na podstawie uzyskanych materiałów badawczych. Opis przedmiotu powinien unaocznić jego istotę, przez to badacze przyrównują go do fotografii, która przedstawia to, co jest do oglądu, ujawniając jedną stronę zjawiska, ukrywając pozostałe informacje, których trudno się domyślić[58].

Dane jakościowe otrzymane z badań cechuje ogromna różnorodność. W ich skład może wchodzić np. zapis komunikacji interpersonalnej w postaci: pisemnej, nagrania audio lub wideo, zachowania osób badanych, symboliki czy artefaktów kulturowych. To oznacza, że danymi jakościowymi mogą być[59]:

- wywiady indywidualne i fokusowe oraz ich transkrypcje,
- etnograficzna obserwacja uczestnicząca,
- e-maile,
- strony internetowe,
- reklamy: drukowane, telewizyjne czy filmowe,
- nagrania wideo programów telewizyjnych,
- dzienniki wideo,
- nagrania wideo wywiadów i fokusów,
- różne rodzaje dokumentów, jak i książki czy czasopisma,
- pamiętniki,
- zapisy grupowych dyskusji na czatach,
- internetowe archiwa prasowe,
- fotografie,
- filmy,
- domowe nagrania wideo,
- nagrania wideo sesji laboratoryjnych.

[58] J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 279.

[59] G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 21–22.

Najbardziej popularną formą danych jakościowych wykorzystywanych w analizach jakościowych jest tekst, będący np. transkrypcją wywiadu, notatkami z badań terenowych, artykułami prasowymi, dziennikami, pamiętnikami i wieloma innymi typami danych, stanowiących zwykle bardzo bogaty materiał. W trakcie analizy danych jakościowych występuje namysł nad rodzajem danych, nad sposobami ich opisania i wyjaśniania. Analiza taka prowadzi często do powiększania zbioru danych, zwiększania ich gęstości i złożoności[60]. Czyli analizowane teksty przekształcane są w nowe teksty w postaci: podsumowań, streszczeń, wykazów, notatek i szkiców. Techniki analiz jakościowych skupiają się na sposobach radzenia sobie z tak znaczną liczbą danych.

4.3. Dobór próby

Dobór próby zarówno w badaniach typu ilościowego, jak i jakościowego nie jest zagadnieniem trywialnym, ale staje się kluczowym problemem w projektowanych badaniach. Jak pisze Howard Becker, „nie można badać każdego przypadku, którym badacz się interesuje, ani też badacz nie powinien tego pragnąć. Każde naukowe przedsięwzięcie zmierza do odnalezienia czegoś odnoszącego się do wszystkiego, co składa się na określoną kategorię, dzięki niewielu przykładom, tak aby wyniki badania dawały możliwość tworzenia uogólnień w odniesieniu do wszystkich uczestników klasy przypadków. Musimy określić próbę, aby przekonać ludzi, że wiemy coś o całej klasie"[61].

W badaniach jakościowych rozróżniamy bardziej sformalizowane metody doboru próby oraz metody w większym stopniu celowe, a zatem bardziej elastyczne, których logika jest diametralnie inna niż w badaniach standaryzowanych. Badacz powinien jasno określić dobór przypadków i materiałów do analizy. Dobór ten może odbywać się na różnych poziomach, np. może to być dobór miejsc, ludzi, zdarzeń czy materiałów, w zależności od treści i formy problemu badawczego i zdeterminowanych tym sformułowaniem problemu metod badawczych. Dobór próby polega nie tylko na selekcjonowaniu pojedynczych przypadków (jednostki, grupy czy instytucje, które uczestniczą w przebiegu pewnego zjawiska ogólnego, wpływającego na funkcjonowanie i losy ludzi), ale też na wybieraniu ich elementów (np. wybrania fragmentów wypowiedzi, materiałów). Zdobycie dostępu do terenu badawczego oraz obecnych w nim ludzi może na-

[60] Zob. C. Geertz: *Opis gęsty: w poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*. W: Idem: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Tłum. M.M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 17–47; J. Mason: *Qualitative Researching*. London: Sage, 2002, s. 182.

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

stręczać badaczowi określonych trudności i dlatego powinno być przez niego starannie zaplanowane[62].

Celowy dobór próby w badaniach jakościowych pozwala nie tylko na wybór przypadku ze względu na to, że odzwierciedla on pewną cechę lub proces, które interesują badacza, ale także uwzględnia krytyczne spojrzenie na wskaźniki występujące w populacji, którą chce on badać, a dobór próby powinien je uwzględniać. Ważna jest też trafność doboru próby. Dlatego wnioski z tych badań dotyczą jedynie tej próby oraz określonego czasu i miejsca, w którym badania zostały przeprowadzone. Jednak w życiu społecznym czynniki subiektywne odgrywają zasadniczą rolę i wszelkie ich przejawy są niezbędnym źródłem wiedzy o procesach społecznych. Michael Q. Patton wskazuje na następujące sposoby celowego doboru próby[63]: połączyć w próbie celowej przypadki ekstremalne, aby spojrzeć na brzegowe charakterystyki zjawiska; alternatywnie można poszukiwać przypadków typowych, aby zjawisko badać w samym jego środku; należy zapewnić maksymalną zmienność w próbie, aby uchwycić zmienność i różnorodność w obszarze pola badawczego; można dobierać przypadki według stopnia intensywności cech, procesów lub doświadczeń; wybieranie przypadków kluczowych (ang. *critical cases*), w których badane procesy czy doświadczenia ujawniają się, zdaniem specjalistów, w sposób szczególnie przejrzysty; najlepiej mogą ilustrować wyniki badania przypadki obrazowe (ang. *sensitive cases*); kryterium dogodności wskazuje na dobór przypadków najłatwiej dostępnych dla badacza.

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

Dobór próby następuje zawsze na początku realizacji procesu badawczego. Jednak w przypadku badań jakościowych sprawa doboru próby jest bardziej elastyczna niż w przypadku badań ilościowych. Zdaniem Jennifer Mason, „Teoretyczny lub celowy dobór próby stanowi zestaw procedur, w ramach których badacze interaktywnie manipulują analizami, teoriami oraz technikami doboru próby, w dużo szerszym zakresie niż w statystycznych metodach doboru próby"[64]. Elastyczność doboru próby może doprowadzić do:

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

[62] U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*…, s. 70.

[63] M.Q. Patton: *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage, 2002.

[64] J. Mason: *Qualitative Researching*…, s. 100.

Manipulacje próbą badawczą umożliwiają poszukiwanie przypadków zbliżonych, a także kontrastujących. Tym samym proces badawczy rozwija się, a w jego końcowej fazie analizowane są przypadki będące elementami szerszej całości, stąd Perrti Alasuutari porównuje ten proces do działania klepsydry[65]. Prowadzone w ten sposób badania etnograficzne w mniejszym stopniu prowadzą do uogólnień, które są typowe dla sondaży diagnostycznych, a w większym stopniu do ekstrapolacji pokazującej, że analiza łączy się z obiektami znajdującymi się nie tylko w najbliższym zasięgu, pozwalając w ten sposób lepiej uchwycić procedurę typową dla badań jakościowych. Zgodnie z tym założeniem nie ma znaczenia punkt, który przyjmiemy za początek badania zjawiska społecznego, gdyż podstawowe struktury porządku społecznego można odnaleźć w dowolnym miejscu.

Są jednak sytuacje, w których można uogólniać na podstawie badań jakościowych[66]:

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

W badaniach fokusowych dobór próby oznacza zasadniczo sposób kompletowania grup, podporządkowany pytaniom badawczym oraz zamierzonym porównaniom. Te ostatnie powinny określić, ile grup ma objąć badanie oraz jak duża powinna być każda z nich. Cechy grup – takie jak jednorodność czy różnorodność – także powinny zostać określone zgodnie z zainteresowaniami badawczymi i celem badań. Tak jak w przypadku wywiadów, warto zaplanować kilka etapów doboru próby[67], przy czym kryteria zmieniają się lub są precyzowane po przebadaniu pierwszej próby lub kilku pierwszych prób[68]. W badaniach fokusowych za pojedynczy przypadek często traktuje się całą grupę, a nie jej uczestników. Odnalezienie właściwych przypadków oznacza dobranie grup obejmujących osoby, które mają szczególne związki z przedmiotem badania i są odpowiednio zróżnicowane pod względem prezentowanych opinii i postaw. Analizujemy skład grupy, treści prowadzonych w nich dyskusji oraz ich przebiegu[69].

W przypadku wywiadów indywidualnych konstrukcja grup może stanowić wynik określonego doboru próby, w którym dobieranie ludzi następuje ze wzglę-

---

[65] P. Alasuutari: *Researching Culture. Qualitative Methods and Cultural Studies.* London: Sage, 1995, s. 156.

[66] D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych.* Tłum. J. Ostrowska, red. nauk. K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008, s. 179.

[67] Zob. R. Barbour: *Doing Focus Groups.* London: Sage, 2007.

[68] U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*…, s. 148.

[69] Zob. R. Barbour: *Doing Focus Groups*…

du na wyróżnione cechy, takie jak: płeć, wiek czy zawód, prowadząc do powstania grup w obrębie próby. Dobieranie przypadków i ich porównywanie zawsze opiera się na jawnym lub milczącym konstruowaniu grup[70].

Konstruowanie grup ma miejsce również w badaniach etnograficznych i obserwacji uczestniczącej, kiedy musimy określić, w jakim stopniu grupa społeczna jest odpowiedzialna ze względu na cele badania. Określając dobraną zbiorowość na użytek badań jako pewną wspólnotę czy kulturę, konstruujemy grupę z jednostek, które same niekoniecznie postrzegają siebie oraz innych badanych jako członków tej samej grupy[71].

Interesująco przedstawia się dobór próby w postaci dokumentów czy tekstów[72] lub obrazów[73], ponieważ tworzymy ich kolekcję: archiwum czy zbiór materiałów. Dobór próby w postaci dokumentów opiera się tutaj w dużym stopniu na odnalezieniu właściwych wzorów tych dokumentów, które umożliwiają udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze. Materiały kompletowane są na początku analizy, a następnie poszerzamy ich zbiór z powodu odkrytych braków lub uzyskanych wyników. Czyli nie dokonuje się tutaj selekcji osób czy sytuacji, aby poprzez ich metodyczne badania skonstruować zestaw danych, lecz korzysta się z już istniejących materiałów, które selekcjonuje się na potrzeby analizy. Kolejność jest tutaj odwrócona: najpierw dysponujemy materiałami, potem dokonuje się wyboru spośród nich, a następnie wykorzystuje się określone metody czy techniki badawcze w celu ich analizy.

Dobór próby w badaniach z wykorzystaniem triangulacji metod można rozważać pod trzema względami: Jak można zagwarantować, że strategia doboru właściwa dla każdej z metod będzie nadawała się do zastosowania również w przypadku triangulacji?, Które z opcji węzłowego doboru próby są zasadne?, W jaki sposób możemy uwzględnić lub uzgodnić logiki doboru próby związane z różnymi metodami lub podejściami? Węzłowy dobór próby (ang. *interlaced sampling*) polega na wybieraniu przypadków lub grup, które badacz chce zbadać za pomocą drugiej metody, z próby wyselekcjonowanej na użytek pierwszej metody. Na przykład z próby sondażowej (a zatem dobranej w sposób losowy, reprezentatywny) wybiera się kilka przypadków, które następnie stanowią próbę dla wywiadów swobodnych[74].

---

[70] U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego…*, s. 65.

[71] Zob. M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne…*

[72] T. Rapley: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: WN PWN, 2010.

[73] M. Banks: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2009.

[74] Zob. U. Flick: *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 185.

4.4. Etnografie

Termin „etnografia" pochodzi z języka greckiego: *éthnos* – 'lud, plemię, rasa, naród, tłum, klasa ludzi', oraz *gráphein* – 'skrobać, rytować, rysować, pisać'[75]. Zatem oznacza to w sumie opisywanie funkcjonowania grupy ludzi. Początkowy etap rozwoju etnografii był związany z antropologią. Antropolodzy uznawali, że jeżeli badacz chce w pełni zrozumieć grupę, to musi się zaangażować w długotrwałą jej obserwację od wewnątrz. Przełomowe znaczenie dla rozwoju etnografii miały prace terenowe i ich opracowania przez Bronisława Malinowskiego poświęcone pozaeuropejskim kulturom pierwotnym, zbadanym na początku XX wieku[76]. Studia etnograficzne prowadzi się z różnych perspektyw: antropologicznej[77], socjologicznej[78] lub psychologicznej[79]. Zdaniem Michaela Agara[80] termin „etnografia" odnosi się zarówno do metody, jak i do rezultatu badania. Skojarzenia etnografii z antropologią, a szczególnie z jej strukturalno-funkcjonalną perspektywą, są bardzo silne. Ścisłej kategoryzacji etnografii, etnologii i antropologii dokonał Claude Lévi-Strauss, pisząc, że nie są one odrębnymi dyscyplinami czy trzema ujęciami tych samych badań, bowiem w rzeczywistości są one trzema stadiami, trzema aspektami jednego badania[81].

Paul Atkinson oraz Martyn Hammersley traktują etnografię jako różne formy badań społecznych, charakteryzujące się następującymi cechami[82]:

- eksplorowanie istoty konkretnych zjawisk społecznych,
- analiza „nieustrukturyzowanych" danych,
- eksploracja niewielkiej liczby przypadków,
- analiza danych, obejmująca jasno przedstawione interpretacje znaczeń i funkcji ludzkich działań, głównie w formie opisów werbalnych i prób objaśnień z marginalnym traktowaniem bądź wykluczeniem kwantyfikacji i analizy statystycznej[83].

---

[75] W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Muza SA, 1999, s. 159, 197.

[76] B. Malinowski: *Argonauci zachodniego Pacyfiku*. Tłum. B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szynkiewicz. Warszawa: WN PWN, 2005.

[77] Zob. M. Mead: *Growing up in New Guinea*. New York: William C. Morrow, 1975.

[78] Zob. J. Van Maanen, J.M. Dabbs, R.R. Faulkner: *Varieties of Qualitative Research*. Beverly Hills CA:, Sage, 1982.

[79] Zob. P. Holmes: *The Experience of Homelessness.* [Unpublished doctoral dissertation]. Cincinnati, OH: The Union Institute, 1993.

[80] M. Agar: *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press, 1980.

[81] C. Lévi-Strauss: *Antropologia strukturalna…*

[82] P. Atkinson, M. Hammersley: *Ethnography and Participant Observation*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. London–New Delhi: Sage, 1994, s. 249–253.

[83] Ibidem, s. 248.

Metoda etnograficzna polega na gromadzeniu informacji o wytworach materialnych, stosunkach społecznych, przekonaniach i wartościach danej społeczności. W procesie zbierania danych wykorzystuje się różnorodne techniki i zróżnicowane perspektywy w celu uzyskania większej pewności, że opracowujemy obiektywny wizerunek rzeczywistości[84].

Celem badań etnograficznych jest określenie wpływu środowiska kulturowego na jednostkę (analiza karier, historii życia, ról społecznych) czy grupę (traktowaną jako mała lub duża społeczność, środowisko społeczne lub jako odosobniony układ), w jaki sposób transmitowana jest kultura na odbiorców oraz jakie wzorce i systemy symboliczne stanowią narzędzia, za pomocą których owa transmisja się dokonuje[85]. Badacz podejmuje próbę rekonstrukcji obserwowanych zjawisk w celu pełnego opisu eksplorowanej rzeczywistości kulturowej. Opis kultury i stylu życia grupy dokonywany jest z punktu widzenia badanych, dlatego podstawą etnografii jest najczęściej obserwacja uczestnicząca poczyniona w badanym środowisku (badacz uczestniczy w codziennym życiu badanej społeczności w coraz bardziej aktywny sposób w miarę trwania badania i zżycia się ze społecznością), wywiady, rozmowy i analiza wytworów działania badanej społeczności. Badacz terenowy stara się zachować równowagę między obiektywnym gromadzeniem danych a subiektywnymi spostrzeżeniami, które są efektem stałej interakcji z ludźmi, których życie stara się zrozumieć. Czyli stosuje techniki jakościowe i ilościowe, aby za pomocą zasady triangulacji sformułować wniosek, którego pewność rośnie dzięki wykorzystaniu różnych dróg dotarcia do niego[86].

Wynikiem badań etnograficznych jest raport zawierający informacje uzyskane za pomocą metody etnograficznej, włączający te informacje w całościowy opis kultury badanej społeczności. Tradycyjnie raport był formą pisemnej monografii, ale może być także pokazem zdjęć, nagraniem wideo, wystawą muzealną, stroną internetową czy nawet utworem literackim, a także występem artystycznym. Czyli etnografia jest nie tylko nauką, ale także sztuką skupioną na opisie grupy ludzkiej – jej instytucji, zachowań interpersonalnych, wytworów materialnych i przekonań.

Poznawaniem systemów, ich strukturą i wzajemnymi korelacjami zajmują się badania makroetnograficzne. W naukach o wychowaniu organizacją systemową jest szkoła, będąca istotnym środowiskiem kulturowym oraz miejscem socjalizacji wtórnej dzieci, młodzieży i dorosłych. Badania małych grup, np. klasy szkolnej, są przedmiotem badań mikroetnograficznych, obrazujących relacje w grupie, będące odzwierciedleniem zjawisk społecznych w szerszym kontekście. Stąd **etnografia edukacyjna** zajmuje się opisywaniem i interpretacją zdarzeń w formalnych i nieformalnych miejscach edukacyjnych. Badacz stara się dogłębnie zrozumieć

[84] M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*…, s. 19.

[85] T. Bauman: *Badania empiryczne jakościowe*. W:: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 283.

[86] Zob. U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*…

i szczegółowo opisać życie toczące się w instytucjach edukacyjnych lub zdarzeń spoza nich związanych z procesem wychowania jako całości lub jego wybranymi elementami, które postrzega jako zjawiska, praktyki, przejawy kulturowe. W etnografii edukacyjnej wykorzystuje się cztery przesłanki metodologiczne: skłonność do krytycznego porównywania teorii, kontrastowania podejść analitycznych, uwzględniania perspektywy historycznej oraz postrzegania części przez pryzmat całości[87]. Jakkolwiek etnografie edukacyjne różnią się między sobą przedmiotem zainteresowań, zakresem oraz metodami badań, ich cechy charakterystyczne są następujące[88]:

- skupiają uwagę na małych względnie homogenicznych i względnie izolowanych grupach;
- badacze wielokrotnie i w sposób długotrwały przebywają w miejscu badań;
- podstawową strategią badawczą jest obserwacja uczestnicząca;
- z danych uzyskanych w terenie tworzone są bazy danych;
- uwaga badaczy koncentruje się na przybliżeniu kultury, sposobów życia i strukturze społecznej badanej zbiorowości.

Najwcześniejsze formy etnografii edukacyjnej były rozwijane w obrębie antropologii kulturowej oraz studiów prowadzonych w małych, nieznanych szerzej społecznościach. Składnikami tych badań były analizy praktyk wychowawczych oraz procesów enkulturacji[89].

Realizowane w terenie badania etnograficzne są długie, pracochłonne i żmudne, ale dają wiele satysfakcji. Można je prowadzić w różnorodnych środowiskach społecznych, które pozwalają na bezpośrednie obserwacje działalności badanych grup, sposobów komunikacji i interakcji z ludźmi, jak również dają możliwość dokonywania formalnych i nieformalnych wywiadów[90].

Typowa antropologiczna praca badawcza w terenie polega na „wtopieniu się" w kulturę badanej społeczności/grupy, co staje się możliwe dzięki opanowaniu języka oraz uczestnictwu w wydarzeniach społecznych: codziennych czynnościach, zwykłych rozmowach oraz uroczystościach, ponieważ celem jest zrozumienie, co dzieje się w badanej społeczności. Badacze innych dyscyplin społecznych zwykle poddają obserwacji środowiska lub subkultury istniejące na gruncie ich własnego społeczeństwa. Etnograf podejmuje próbę dogłębnego rozumienia i szczegółowego opisania życia toczącego się w instytucjach edukacyjnych lub zdarzeń spoza nich związanych z procesem wychowania jako cało-

[87] P. Freebody: *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London–Thousand Oaks-New Delhi: Sage, 2003, s. 76, 79–80.

[88] J.P. Goetz, M.D. LeCompte: *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press, 1984.

[89] Zob. I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, 1994.

[90] D.L. Jorgensen: *Participant-Observation: A Method for Human Studies*. Newbury Park: Sage, 1989.

ści lub jego wybranymi elementami, które postrzega się jako zjawiska, praktyki, przejawy kulturowe[91]. Po opuszczeniu badanej grupy powinien natychmiast zanotować wszystko, co udało mu się zapamiętać i nie powinien się rozpraszać, dopóki nie skończy spisywania notatek. Ważne dla niego są zdania zaczynające wypowiedź rozmówcy i je kończące. Powinien posłużyć się mapą fizyczną otoczenia, w którym przebywał, prowadząc badania.

Jednym z podejść etnograficznych jest wykorzystanie grup fokusowych, polegające na dyskusji w wybranej grupie, dla której impulsu w postaci tematów czy pomocy wizualnych dostarcza sam badacz. W badaniach grup etnicznych, plemion czy zachowań kobiet lub mężczyzn w określonych sytuacjach często korzysta się z analizy genealogicznej. Etnograf przebywa długo w badanym środowisku, rozmawia z ludźmi, bada dokumenty, sporządza notatki. Coraz lepiej poznaje wartości, wzory, elementy danej kultury czy subkultury, począwszy od języka i innych środków ekspresji znaczeń. Celem jego badań jest rozumienie wszystkich podmiotów interakcji kulturowych i edukacyjnych z ich perspektywy i następnie sporządzenie dokładnego opisu danej kultury, środowiska, społeczności szkolnej wraz z interpretacją udokumentowanych zjawisk. Opracowanie badań powinno zawierać cytaty fragmentów wywiadów, opisy zaobserwowanych zdarzeń, fotografie, a nawet filmy. W ten sposób odbiorcy mogą wydawać sądy, opinie oraz interpretacje. Czyli etnograf przekazuje odbiorcom informacje na temat tego, co dzieje się w opisywanych miejscach edukacyjnych[92].

Korzystanie z różnych metod badawczych oraz z różnorodnych źródeł danych daje pełniejszy obraz eksplorowanej rzeczywistości, ale wymaga od badacza wielu kompetencji, umiejętności i wiedzy. Różne metody mogą ujawnić różne aspekty badanego zjawiska, ale jednocześnie mogą ujawnić wcześniejsze zawężenie problematyki badań. Nanoszenie na siebie zbiorów danych uzyskanych za pomocą różnych metod i technik badawczych zwiększa trudność analizy. Czyli badacz powinien określić optymalnie problem badawczy, ograniczyć liczbę i rodzaj uzyskanych danych, najlepiej powinien sporządzić ich listę i wtedy będzie wiadomo, jakie zagadnienia znajdują się poza listą. Ponadto powinien mieć ograniczone wymagania w stosunku do oryginalności badań, ich zasięgu oraz możliwości zastosowania wyników badań do rozwiązania określonego problemu społecznego. W końcu powinien rozważyć, jakie znaczenie ma jego praca badawcza w kontekście najnowszych teorii danego zjawiska, jak poszerza wiedzę o nim, co wnosi do praktyki społecznej.

[91] Zob. J. Van Maanen: *Fieldwork on the Beat*. In: J. van Maanen, J. M. Dabbs, R.R. Faulkner: *Varieties of Qualitative Research*…, s. 103–104.

[92] I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*…

4.5. Metoda indywidualnych przypadków – studium przypadku

Zygmunta Freuda i Burrhusa Frederica Skinnera, jednych z najsłynniejszych psychologów XX wieku, łączy to, że swe badania opierali na studium pojedynczego przypadku. Z. Freud dał początek psychoanalizie; jeżeli zastosuje się psychoanalityczne techniki swobodnych skojarzeń, to przyjdą nam na myśl nieświadome motywy, mechanizmy obronne i freudowskie pomyłki. Skinner zapoczątkował eksperymentalną analizę zachowania, z czym kojarzą nam się takie pojęcia jak: „behawioryzm" czy „wzmocnienia". Studium przypadku to jedyna rzecz, która ich łączy, a związana jest z innym rodzajem metodologii – w badaniach bierze udział jedna lub najwięcej kilka osób[93]. To podejście czasami jest nazywane badaniami z małą liczbą obserwacji.

4.5.1. Wybrane aspekty metody indywidualnych przypadków

Metoda indywidualnych przypadków – zwana jest ogólnie metodą pojedynczych przypadków (ang. *case study*), a zamiennie: studium przypadku, analizą przypadku lub metodą kliniczną[94]. Stosowana jest częściej np. w medycynie, psychologii[95] (w tym psychologii dziecka, w badaniach pamięci), psychiatrii, biologii (badania zachowań zwierząt), neurologii, antropologii, kryminologii, socjologii niż w pedagogice (raczej pedagogice specjalnej, opiekuńczo-wychowawczej czy pedagogice resocjalizacyjnej), polega na wszechstronnym badaniu i opisie jednej lub kilku osób[96]. Studium przypadku skupia się na jednym lub kilku przykładach pewnego zjawiska społecznego, jak np. specyficzna (wyróżniająca się, unikalna) jednostka, rodzina, grupa rówieśnicza, gang, plemię czy wioska (będą to badania antropologiczne), które są jedynie dla badacza dostępne, czyli trudno dostępne dla innych badaczy, dlatego takie badania nazywamy **eksploracyjnymi**. W studium przypadku badacz opisuje i wyjaśnia przebieg oraz znaczenie zjawiska ogólnego, w którym uczestniczy jednostka, grupa lub nawet cała instytucja. Zatem badacz nie zajmuje się opisem konkretnej jednostki, lecz interesuje się, jak ogólne zjawisko wpływa na los i funkcjonowanie badanego przypadku. Metoda pojedynczych

[93] *Single-case Research Design and Analysis*. Eds. T.R. Kratochwil, J.R. Levin. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1992.

[94] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005, s. 114–115.

[95] Badania pojedynczych przypadków prowadzono już XIX wieku, czyli od początku powstania psychologii jako nauki. Metody psychofizyczne zapoczątkował Gustav Fechner, które zostały opisane w jego książce z 1860 roku *Elemente der Psychophysik*.

[96] J.A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove: *Idiography and the Case Study*. In: *Rethinking Psychology*. Eds. J.A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995, s. 59–69; E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz [i inni]. Warszawa: WN PWN, 2004, s. 320–321; S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych*…, s. 114–115.

przypadków, czyli metoda rozszerzonych przypadków, ma na celu odkrywanie słabych punktów, a następnie modyfikowanie (przebudowa, udoskonalenie, a nie potwierdzenie lub odrzucenie) istniejących teorii społecznych. Analizy takie stosuje się w badaniach trudnych i rzadkich zjawisk społecznych, pedagogicznych, psychicznych bądź socjologicznych.

Studia przypadku często były przeprowadzane w początkowym rozwoju socjologii w USA i dotyczyły problematyki imigracji, ubóstwa czy bezrobocia. Ich celem był opis zjawiska oraz znalezienie pomocy w zrozumieniu i wyjaśnieniu tych negatywnych zjawisk społecznych. Studia przypadku uzupełniano także danymi ilościowymi oraz badaniami o charakterze ilościowym, a szczególny wpływ na to miała szkoła metodologiczna z Uniwersytetu Columbia[97].

Metoda ta najczęściej opiera się na danych jakościowych, jakkolwiek wykorzystuje się tutaj dane z kilku źródeł, np. wywiadu narracyjnego, testów psychologicznych, obserwacji naturalnej (często uczestniczącej) oraz archiwaliów. W studium przypadku zazwyczaj dokonuje się diagnozy badanego przypadku, a następnie podejmuje się pracę z tym przypadkiem, czyli stosuje się, następnie opracowuje wyniki konkretnego oddziaływania terapeutycznego, rewalidacyjnego, resocjalizacyjnego, a nawet leczenia, w tym na przykład wykorzystuje się nową technikę terapeutyczną w wypadku osób z zaburzeniami emocjonalnymi. Studium przypadku stanowi potwierdzenie sedna badań pedagogicznych, które zazwyczaj dotyczą diagnozy, stanowiącej punkt wyjścia do działań naprawczych, swoistej terapii. Zdaniem Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman bez uwieńczenia badań pedagogicznych rezultatami praktycznymi, działalnością terapeutyczną odbiera się im w zasadzie społeczny sens. Stąd zdaniem tych autorów „metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”[98].

Zdaniem Alberta Wojciecha Maszke badacza interesuje zazwyczaj wpływ określonej sytuacji społecznej, rodzinnej, fizycznej czy materialno-bytowej indywidualnego przypadku, na swoisty rodzaj jego życia i sposób zachowania oraz działania, np. osoby izolowanej, marginalizowanej[99], nieprzystosowanej społecznie[100],

[97] K.T. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN, 2000.

[98] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 78.

[99] A. Radziewicz-Winnicki: *Synchronizacja rozwoju, ubóstwo i marginalizacja*. W: Idem: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 44–65.

[100] „Chowanna” T. 2 (27): *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie*. Red. A. Nowak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

wykluczonej, nieporadnej, wymagającej specjalnej opieki i troski, czy też osoby wybitnie uzdolnionej, wrażliwej czy nadużywającej alkoholu. Stąd w badaniach pedagogicznych można znaleźć zdarzenia, które można odnieść do pojedynczych przypadków, dotyczących: jednostek z zaburzeniami w rozwoju fizycznym, psychicznym czy emocjonalnym, braku dojrzałości fizycznej bądź społecznej, agresji uczniów, adaptacji dzieci do określonych warunków (np. przedszkola, szkoły lub rodziny zastępczej), trudności i niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych, problemów dzieci z rodzin patologicznych, zdemoralizowanych, rozbitych, stosowaną wobec nich przemocą, wykorzystywaniem seksualnym[101]. Wskazane przykłady możliwości zastosowania metody pojedynczych przypadków demonstrują, że podejście badawcze powinno być interdyscyplinarne, czyli ujawniające zmienne pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne, a w pewnych przypadkach nawet prawne. Podejście interdyscyplinarne przeciwdziała popełnieniu przez badacza błędu redukcjonizmu, sugerującego przewagę pewnych zmiennych nad innymi, a stąd – sprzyja otrzymaniu przez badacza obrazu zbliżonego do rzeczywistości obiektywnej[102].

W metodzie indywidualnych przypadków wykorzystuje się wielostronną i dokładną analizę zachowań, postaw oraz osobowości człowieka (samoocena, ideał, cel działania, preferowane wartości, konflikty z otoczeniem, braki lub niedosyt w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, zainteresowania, poczucie niezależności, wytrwałość, emocje i inne), dokonywaną zazwyczaj na przestrzeni dłuższego czasu i z uwzględnieniem środowiska, w jakim przypadło mu żyć[103]. Informacje poddane analizie dotyczą także historii życia, funkcjonowania w rodzinie lub firmie, szkole i środowisku rówieśniczym, rozwoju umysłowym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Dzięki temu możliwe jest nie tylko opisanie czy charakterystyka zachowań określonej jednostki, ale także zrozumienie przyczyn tych specyficznych zachowań, poznanie cech charakteru, osobowości, postaw, świata wartości, motywów i sposobów postępowania, umiejętności rozwiązywania problemów i wiele innych zagadnień.

W literaturze przedmiotu można znaleźć trzy odmiany studium przypadku: rozpoznawczy, opisowo-teoretyczny i wyjaśniający[104]. Typ rozpoznawczy, zawierając opis przebiegu badanego zjawiska dla konkretnego przypadku, pozwala badaczowi na sformułowanie hipotez, które mogą być weryfikowane w dalszych, szer-

[101] A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004, s. 149.

[102] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych*…, s. 52.

[103] A. Janowski: *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP, 1985, s. 232–235; A. Strzelecka: *Konstruowanie indywidualnych charakterystyk pedagogicznych*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. Żechowska. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1990, s. 42; M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 2000, s. 305.

[104] L. Cohen, L. Manion, K. Morrison: *Research Methods in Education*. London–New York: Routledge-Palmer, 2005, s. 183.

szych badaniach, wykorzystujących np. eksperyment. Typ opisowo-teoretyczny skoncentrowany jest także na opisie przebiegu zjawiska w konkretnym przypadku, lecz konfrontowanym ze wzorcem, którym jest konkretna teoria ogólna tego zjawiska, co prowadzi do jej weryfikacji. Najbardziej zaawansowany jest typ wyjaśniający, który poprzez rozpoznanie prowadzi do zbudowania teorii jednostkowej badanego zjawiska, która będzie zbiorem wyjaśnień ugruntowanych na otrzymanych danych. Jeszcze inną strukturę studiów przypadku wprowadził Robert Stake, który wyróżnił: wewnętrzne studium przypadku, w którym przedmiotem zainteresowania jest przypadek w jego pełnej szczegółowości i zwyczajności, w ramach którego nie podejmuje się próby uogólniania; instrumentalne studium przypadku, w którym prowadzi się badanie przede wszystkim w celu dostarczenia wglądu w określone kwestie lub z zamiarem zrewidowania uogólnień; zbiorowe studium przypadku, w których pewna liczba przypadków jest badana w celu poznania pewnego ogólnego zjawiska[105]. Michael Burawoy wprowadził pojęcie „metoda rozszerzonych przypadków" (w Polsce: „metoda pojedynczych przypadków") mającej na celu odkrywanie słabych punktów, a następnie modyfikowanie istniejących teorii społecznych, a nie ich potwierdzenie czy odrzucenie. Badacze w tym wypadku, odwrotnie niż zwolennicy teorii ugruntowanej, starają się „wyłożyć tak spójnie, jak to możliwe, to, co spodziewamy się odkryć w badanym miejscu przed wyjściem w teren"[106].

Studia przypadku oprócz opisu badanego zjawiska umiejscowionego w jednostce stanowią źródło hipotetycznych wyjaśnień i pomysłów na temat normalnego zachowania jednostki lub jego zaburzeń, co prowadzi do konstruowania nowych technik klinicznych, a także umożliwia badanie rzadkich zjawisk. Następnie pozwala na opracowanie procedur weryfikowania hipotez i nowych technik oraz na budowanie teorii jednostkowej zjawiska ogólnego. W studium przypadku teoria jednostkowa jest ugruntowana w indywidualnym przebiegu badanego zjawiska. Stąd badanie idiograficzne, czyli tego, co unikalne w jednostce, stanowi dopełnienie badań nomotetycznych, czyli badań nad grupami w celu zidentyfikowania tego, co typowe.

Metoda ta najczęściej opiera na się na danych jakościowych, jakkolwiek wykorzystuje się tutaj techniki zbierania informacji i danych faktograficznych, pochodzących z kilku źródeł[107], informujące o rozwoju i życiu fizycznym, psychicznym

[105] R. Stake: *Case Studies*. In: *Handbook of Qualitative Research*…, s. 435–454.

[106] *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Ed. M. Burawoy [et al.]. Berkeley: University of California Press, 1991, s. 9.

[107] Źródło informacji, w ujęciu P. Daniłowicza (zob. *Źródło – materiał – dane*. W: *Szkice metodologiczne*. Red. K. Lutyńska. Warszawa–Łódź: IFiS PAN, 1981, s. 43–55) to wypowiedź rozumiana jako zbiór symboli, znaków o charakterze semantycznym, informująca o rzeczywistości pozajęzykowej, występującej w procesie komunikowania, z którym utożsamia się proces badawczy. J. Szczepański i G. Babiński rozróżniali „źródła wywołane" (wygenerowane, efektywne, z których badacz czerpie informacje) oraz „źródła zastane" (mogą być efektywne, źródła w sensie potencjalnym), z których badacz może czerpać informacje. Zob. G. Babiński: *Pojęcie i typy źródeł w badaniach*

oraz społecznym interesujących badacza osób; zatem jest to opis jednostki zrealizowany z różnych perspektyw i z uwzględnieniem rozmaitych jego aspektów. Mogą nimi być np. dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych: z zaburzeniami w rozwoju fizycznym, intelektualnym czy emocjonalnym lub społecznym, niedostosowane społecznie (szczególnie będą to dzieci z rodzin patologicznych, zdemoralizowanych, rozbitych, biednych, w stosunku do których stosuje się przemoc, które są wykorzystywane seksualnie), osoby zdolne i utalentowane lub mające trudności dydaktyczno-wychowawcze, nauczyciele, menedżerowie, sportowcy lub trenerzy. W metodzie tej wykorzystuje się zazwyczaj następujące techniki badawcze: wywiad narracyjny[108], wywiad bezpośredni, wywiad biograficzny, wywiad etnograficzny, wywiad środowiskowy, rozmowę, obserwację[109] naturalną, systematyczną bezpośrednią, uczestniczącą (jawną lub ukrytą), a także obserwację pośrednią, analizę dokumentów urzędowych[110] i osobistych[111] i wytworów działania badanych (czyli:

społecznych. Krytyka źródeł. W: Idem: *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński 1980, s. 65–79. P. Daniłowicz wyróżnia jeszcze źródła nieutrwalone (np. tradycja ustnie przekazywana z pokolenia na pokolenie) oraz źródła utrwalone (czyli pisemne, foniczne, filmowe lub utrwalone w inny sposób).

[108] G. Rosenthal: *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: WN PWN. Oddział, 1993, s. 97–112; S. Nowak: *Pojęcie i zastosowanie wywiadu jako techniki zbierania informacji*. W: *Metody badań socjologicznych*. Red. S. Nowak. Warszawa: PWN, 1965, s. 61–69.

[109] Nauka zaczyna się od obserwacji i musi do niej powrócić celem ostatecznego sprawdzenia. Jeżeli badacz jest uważnym obserwatorem, będzie mógł rozpocząć badania, dysponując większą liczbą danych, będzie mniej skłonny zapomnieć, że przedmiotem jego obserwacji jest zachowanie społeczne i będzie mu łatwiej stale kontrolować swoje wnioski. Obserwacja może przybierać wiele form: jest najbardziej prymitywną i najbardziej nowoczesną z technik badawczych: W.J. Goode, P.K. Hatt: *Ogólne zasady i typy obserwacji*. W: S. Nowak: *Metody badań socjologicznych*…, s. 45–60; W. Zaczyński: *Z obserwacji uczestniczącej w badaniach środowiskowych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975, s. 159–169; A. Sosnowski: *Obserwacja uczestnicząca. Osiągnięcia i perspektywy*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Red. Z. Gostowski, K. Lutyńska. Warszawa: IFiS PAN, 1985, s. 125–138.

[110] Dokumenty urzędowe (oficjalne) stanowią dowód tego, co zostało w nich urzędowo stwierdzone, a zatem ich forma jest prawnie określona, funkcjonujące w obiegu instytucjonalnym. W drukach czy formularzach treść jest ujednolicona, a sposób wypełnienia ściśle określony prawnie. Istnieją dwa zasadnicze znaczenia terminu „dokument". W jednym z nich powiada się, że dokument to dowód, świadectwo prawdziwości jakiegoś faktu. Drugi natomiast utożsamia dokument z aktem spisanym w celu stwierdzenia pewnej okoliczności. Dokumenty, podobnie jak źródła, mogą mieć charakter zastany lub wywołany przez procedurę badawczą.

[111] Dokumenty osobiste (prywatne) to takie dokumenty, których tworzenie i przekazywanie nie ma charakteru instytucjonalnego. Częścią wspólną różnych definicji dokumentu osobistego lub biograficznego jest uznanie, że wyraża on ludzkie i osobiste cechy autora w ten sposób, iż czytelnik poznaje poglądy autora dokumentu na zdarzenia, do których ten dokument się odnosi. W tym rozumieniu dokumentem osobistym jest każda forma odsłaniania poglądów uczestnika na wypadki, w których brał udział. Nie jest konieczne, aby jednostka sama napisała dokument i aby była ona ośrodkiem wypadków, o których mowa w dokumencie.

zeszyty uczniowskie, wypracowania domowe uczniów, ich wytwory plastyczne, listy, pamiętniki, fotografie, dzienniczki, wyniki badań lekarskich, orzeczenia psychologiczne, pisma władz szkolnych lub nauczycieli do rodziców lub opiekunów), techniki psychometryczne (projekcyjne) oraz testy wiadomości i umiejętności. Najczęściej opisuje się tutaj zastosowanie i wyniki konkretnego oddziaływania lub leczenia (w medycynie, neurobiologii czy psychologii), w tym na przykład nowej techniki terapeutycznej w przypadku osób z zaburzeniami emocjonalnymi. Jednak zmienna związana z oddziaływaniem rzadko jest tutaj zmieniana systematycznie w celu kontroli zmiennych zakłócających, a często też wprowadzanych jest kilka oddziaływań. Dlatego ten typ badania różni się od eksperymentów z jedną osobą, stosowanych w psychologii, stopniem możliwości kontrolowania zmiennych[112]. Nie ma ograniczeń dla metod analizy danych w studium przypadku, wykorzystuje się tutaj metody jakościowe i metody ilościowe (np. analiza poziomu inteligencji, testu osiągnięć szkolnych czy też zachowań rozpatrywanych na skali szacunkowej), można użyć metod statystyki opisowej.

Zasady stosowane w studium przypadku zostały szczegółowo opisane przez Siegfrieda Lamneka. Oto one[113]:

- otwartość między badaczem a badanym, jak i elastyczność w podejściu do sposobów zbierania danych,
- komunikacja zależna od częstotliwości i intensywności badanych interakcji społecznych,
- naturalność dotycząca funkcjonowania badanego przypadku w jego naturalnym środowisku oraz wykorzystanie naturalnych metod badawczych, których wyniki będą odzwierciedlać wiernie rzeczywistość,
- interpretacja polegająca na porównaniu wyników badań określonego przypadku z opisanymi już wcześniej przypadkami w literaturze przedmiotu. Interpretacja zależy od sposobów uzyskania wyników badań, wiedzy i doświadczeń badacza, zwrócenia jego uwagi na wybrane zachowania jednostki, kontekstu badań, a zatem obarczone jest subiektywnością.

Badania prowadzane są przez dłuższy czas i opierają się na analizie warunków środowiskowych oraz na stałej obserwacji zachowania badanej jednostki. Między badanym a badaczem powinna wytworzyć się atmosfera otwartości, dlatego badacz powinien wyjaśnić badanemu cele i zasady badań. Ważna staje się także prawidłowa komunikacja między nimi, zależna od częstotliwości i intensywności kontaktów, co prowadzi do konstruowania wizerunku (obrazu) funkcjonowania badanej jednostki. W badaniu liczy się również naturalność: badanie realizowane jest w naturalnym dla jednostki środowisku, za pomocą „naturalnych metod czy technik, aby zebrane dane ilustrowały badaną rzeczywistość. Badacz powinien

[112] A.E. Kazdin: *Methodological and Interpretative Problems of Single-case Experimental Design*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1976, Vol. 46, s. 629–642.

[113] S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2: *Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993.

umiejętnie zinterpretować eksplorowaną rzeczywistość poprzez pokazanie podobieństw i różnic między zbadanym przez siebie przypadkiem a tymi, które zostały wcześniej opisane w literaturze. Studium przypadku umożliwia eksplorację wewnętrznej struktury badanego lub też dostrzeżenie zewnętrznych uwarunkowań jego funkcjonowania[114].

Zebrane materiały, w wypadku których zastosowano metodę pojedynczych przypadków[115], a w konsekwencji z nich badacz wydobywa dane[116], pomagają skonstruować biografię[117] badanej jednostki, pozwalają badaczowi zrozumieć, w jaki sposób okoliczności i warunki funkcjonowania wpłynęły na jej rozwój umysłowy, fizyczny, na stan psychiczny, sytuację społeczną, stan emocjonalny oraz jak omawiane procesy przebiegały.

Wyniki badań często są uogólniane i można je odnieść do wszystkich podobnych przypadków. Ostatnio metoda indywidualnych przypadków bywa na ogół doceniana szczególnie w badaniach jakościowych, łącząc się z otwartością badacza zarówno wobec teoretycznej koncepcji badań, jak również wobec doboru osób badanych i technik badawczych. Poszerza i pogłębia wyniki badań ilościowych, zwłaszcza dzięki gromadzeniu materiału jakościowego, w tym także o charakterze biograficznym. Pozwala na lepsze porozumienie się z osobami badanymi, wyzwalając u nich większą gotowość wypowiadania się w sposób bardziej szczery i wylewny niż za pomocą metod badań z góry wystandaryzowanych. Umożliwia też przeprowadzenie badań w warunkach naturalnych, tj. bezpośrednio w środowisku, w jakim osoby badane obecnie żyją. Nie narzuca również specjalnych ograniczeń w interpretacji zgromadzonego w ten sposób materiału badawczego[118]. Badania jednej osoby wykorzystywane są często w eksperymentalnej analizie zachowania.

Bezpośrednie uogólnianie cech jednostki na populację generalną obarczone jest błędem indywidualizmu[119], często popełnianego przez badaczy. W praktyce forma i treść studiów przypadku są znacznie zróżnicowane. Publikacje na ich te-

[114] T. Bauman: *Badania empiryczne jakościowe*…, s. 284.

[115] Materiał badawczy to utrwalony zbiór informacji o badanych zjawiskach. Materiały stanowią dla badaczy „punkt dojścia" (punkt docelowy) w ich pracy terenowej oraz są jednocześnie „punktem wyjścia" do uzyskiwania danych, czyli informacji dotyczących przedmiotu badania: P. Daniłowicz: *Źródło – materiał – dane.* W: *Szkice metodologiczne.* Red. K. Lutyńska. Warszawa: IFiS PAN, 1981, s. 43–55.

[116] Dane stanowią ostatnie ogniwo procesu badawczego: Źródło → materiał → dane. Dane (informacje) tworzą zbiór odpowiedzi na pytania badacza, uzyskiwany w wyniku analizy materiałów. Rzadko się zdarza, aby badacz, dokonując analizy zebranych materiałów, wykorzystał je w pełni. Wydobywa z nich jedynie to, co ze względu na przedmiot badania jest, jego zdaniem, istotne. Ten właśnie zbiór odpowiedzi „udzielonych" badaczowi przez materiał nazywa P. Daniłowicz „danymi" albo „informacjami": P. Daniłowicz: *Źródło – materiał – dane*…, s. 43–55.

[117] J. Szczepański: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1971, s. 93–113; I. Helling: *Metoda badań biograficznych*. „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 3, s. 93–113.

[118] S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2…, s. 17–21.

[119] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych*…, s. 51–52.

mat mogą zająć kilka stron lub nawet całą książkę. Uogólnianie wyników uzyskanych w wyniku przyjęcia metody studium przypadku zależy od zmienności w populacji, z której wytypowano jednostkę. Niektóre cechy mogą zmieniać się radykalnie od jednostki do jednostki, szczególnie w przypadku badania np.: procesu uczenia się, pamięci, emocjonalności lub osobowości, z tego powodu niemożliwe jest stwierdzenie, że to, co zaobserwowano u jednej osoby, występuje również u innych. W takiej sytuacji często badacze odwołują się w swych interpretacjach do średniego wyniku badania większej grupy. Czyli badacz nie powinien formułować uogólnień, sądów czy opinii odnoszących się do innych przypadków, bez posiadania wystarczająco wiarygodnych i odpowiednio licznych danych.

Formą prezentacji materiałów otrzymanych w wyniku badania metodą pojedynczych przypadków mogą być: opis, portret, raport, analiza czy charakterystyka. Raport z badań metodą studium przypadku może być zbudowany z czterech części. W pierwszej części narracja obejmuje umiejscowienie badań w strategii, typie i schemacie oraz informuje o zaplanowanych metodach zbierania i analizy danych, traktowanych jako całość. Następnie formułuje się pytania badawcze i umiejscawia się je na tle teorii wyjaśniających zjawisko ogólne, którego teorię jednostkową chce badacz zbudować, wskazując na określony zakres budowy nowej wiedzy. Część druga raportu powinna zawierać prezentację (charakterystykę) badanej jednostki, grupy czy instytucji w kontekście społeczno-demograficznym, psychologicznym, edukacyjnym czy kulturowym, do których będą odnoszone interpretacje wyników badań. W części trzeciej, przypominającej sprawozdanie, następuje odtworzenie procesu badawczego w porządku chronologicznym: wstępna faza rozpoznawcza, formułowanie i uzasadnianie wyjaśnień hipotetycznych, ich weryfikacja oraz zaprezentowanie w sposób ścisły teorii jednostkowej, demonstrującej obserwowane prawidłowości. W ostatniej części umieszcza się dyskusję i konkluzje, niewyjaśnione kwestie sporne oraz wskazania zagadnień nowych, poszerzających dotychczasową wiedzę o zjawisku[120].

4.5.2. Zalety metody indywidualnych przypadków

Studia przypadku stanowią źródło hipotez i pomysłów na temat normalnego zachowania jednostki lub jej zaburzeń, co prowadzi do konstruowania nowych technik klinicznych lub unikalnego zastosowania techniki już istniejącej, czyli przyczynia się do wprowadzania nowości np. do psychologii klinicznej lub pedagogiki specjalnej. Metoda pojedynczych przypadków umożliwia również badanie sporadycznie zjawisk, jak np. jednostki z rzadkimi zaburzeniami funkcjonowania

[120] W. Tellis: *Introduction to Case Study*. „The Qualitative Report" 1997, no. 2; R. Yin: *Case Study Research. Design and Methods*. London–New Delhi: Newbury Park, 1989; K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 334–335.

mózgu, rzadkimi chorobami, a w pedagogice dzieci z zaburzeniami komunikowania, dzieci z ADHD, dzieci agresywne, dzieci z trudnościami w uczeniu się czy niedostosowane społecznie (dziś to już nie są oczywiście częste przypadki).

Badanie idiograficzne, czyli tego, co unikalne w jednostce (mówimy tutaj o zachowaniach nietypowych, czyli charakterystycznych dla studium przypadku), stanowi dopełnienie badań nomotetycznych, czyli badań nad grupami w celu zidentyfikowania tego, co typowe. Czyli studia przypadków mogą tworzyć podstawę do budowania ogólniejszych teorii nomotetycznych. Psychologia jest głównie dyscypliną nomotetyczną, czyli nauką poszukującą podstaw do uogólnień uniwersalnych praw, obejmujących dużą populację organizmów. Można tutaj znaleźć sprzeczność, być może pozorną: jednostka jest z reguły niepowtarzalna, a jednocześnie jej zachowanie jest przewidywalne (czyli przeciętne) i często zgodne z ogólnymi prawidłowościami. W analizie zachowania jednostki należy zatem korzystać z obu podejść oraz umieć znaleźć między nimi konsensus.

Badacz może zetknąć się z sytuacją, gdy zachowanie jednostki przeczy teoretycznym zasadom czy hipotezom. Posługując się wynikami badań ze studium przypadku, można uzyskać próbne, wstępne potwierdzenie słuszności teorii. Badacz powinien zdawać sobie sprawę z tego, że każdy przypadek indywidualny może być wynikiem innych zdarzeń czy sytuacji, splotem wielu różnych procesów i zjawisk, czyli jego etiologia jest inna, indywidualna. Stąd działania terapeutyczne podejmowane w stosunku do różnych jednostek niekoniecznie mogą czy też powinny być identyczne. Dlatego każdy przypadek należy bardzo szczegółowo scharakteryzować, a następnie zinterpretować jego wyniki, biorąc pod uwagę kontekst funkcjonowania jednostki.

W pedagogice to często nauczyciel, pedagog, wychowawca jest tym badaczem, który stosuje metodę indywidualnych przypadków w swej codziennej pracy zawodowej. Stara się poznać i wszechstronnie opisać interesujące go przypadki. Dlatego często zbiera informacje z różnych źródeł, czyli od samych uczniów, w wyniku rozmów z nimi, obserwacji bezpośrednich, dokumentów szkolnych, od innych nauczycieli, rodziców, opiekunów, środowiska, w którym funkcjonuje jednostka, poradni psychologiczno-pedagogicznych, służby zdrowia, ośrodków pomocy społecznej i wielu innych instytucji.

Studium przypadku (w podejściu psychologicznym) umożliwia szczegółową obserwację, pozwalającą ujawnić różne niuanse i detale w zachowaniu jednostki, które mogą zostać pominięte (niezauważone) w trakcie badania grupy ludzi. Czyli w rezultacie można określić zachowanie typowe (inaczej „średnie"), badając to, co nie jest przeciętne czy też typowe.

4.5.3. Wady metody indywidualnych przypadków

Studium przypadku posiada jednak istotne wady[121]. Badacz spotyka się tutaj z wpływem wielu zmiennych zakłócających, których nie można kontrolować. Z tego powodu na podstawie studium przypadku nie można wyprowadzać wniosków na temat przyczyn i skutków badanego zjawiska. Również tendencyjność obserwatora oraz tendencyjność zbierania danych w ramach studium przypadku mogą prowadzić do niewłaściwych interpretacji wyników badań. Uogólnianie wyników uzyskanych w studium przypadku zależy od zmienności w populacji, z której wybrano jednostkę. Również tendencyjność obserwatora oraz tendencyjność zbierania danych w ramach studium przypadku mogą prowadzić do nieprawidłowych interpretacji wyników badań. Często bowiem badacz, który jest terapeutą, jest jednocześnie uczestnikiem badania i obserwatorem procesu terapeutycznego[122]. Czyli subiektywność obserwatora odnoszącego „wrażenia" oraz nieposiadającego miar zmiennej niezależnej, może zniekształcić wyniki studium przypadku. Stąd subiektywne odczucia obserwatora stają się słabą stroną studium przypadku. Tendencyjność można także zaobserwować w zbieraniu danych, ponieważ w tej metodzie dane zwykle zbierane są z różnych źródeł, do których mogą należeć: dokumenty osobiste, opinie, wyniki obserwacji pośrednich, poczynionych wcześniej przez innych badaczy oraz wyniki różnorodnych testów. Analiza archiwaliów zawsze niesie możliwość tendencyjności, np. gdy materiały archiwalne oparte są na autoopisie, czyli w zapisie osoby obdarzonej nawet wysoką inteligencją, odległych w czasie zdarzeń, mogą zostać wprowadzone zniekształcenia. Oprócz tendencyjności ważny jest poziom wiarygodności zebranych informacji, np. z wywiadu środowiskowego czy zapisów w dokumentach osobistych, typu pamiętniki czy dzienniki.

Uogólnianie wyników uzyskanych w studium przypadku zależy od zmienności w populacji, z której wybrano jednostkę. Wybrane cechy mogą zmieniać się radykalnie od jednostki do jednostki, szczególnie w przypadku badania np.: procesu uczenia się, pamięci, emocjonalności lub osobowości, z tego powodu niemożliwe jest stwierdzenie, że to, co zaobserwowano u jednej osoby, występuje również u innych. W takiej sytuacji często badacze odwołują się w swych interpretacjach do średniego wyniku badania większej grupy. Czyli badacz nie powinien formułować uogólnień, sądów czy opinii odnoszących się do innych przypadków, bez posiadania wystarczająco wiarygodnych i odpowiednio licznych danych.

Bezpośrednie uogólnianie cech jednostki na populację generalną obarczone jest błędem indywidualizmu[123], często popełnianym przez badaczy. W praktyce

---

[121] J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*…, s. 359.

[122] H. Bolgar: *The Case Study Method*. In: *Handbook of Clinical Psychology*. Ed. B.B. Wolman. New York: McGraw-Hill, 1965, s. 28–39, za: J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*…, s. 360.

[123] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych*…, s. 51–52.

forma i treść studiów przypadku są znacznie zróżnicowane. Publikacje na ich temat mogą zająć kilka stron lub nawet całą książkę.

Studium przypadku czasami dostarcza „interesującego odkrycia", „intrygującego stwierdzenia", „dowodu" na realizację jakiegoś procesu, który ma prowadzić do „sukcesu". Czyli badacze często chcą przekonać swe otoczenie o wartości wyników badanego studium przypadku, co może być cennym stwierdzeniem lub informacją wprowadzającą w błąd. Jeżeli wynik jest cenny, pobudza badaczy do weryfikacji teorii, jej modernizacji, planowania kierunków dalszych badań, czyli sprzyja postępowi w badaniach empirycznych. Badacze powinni zdawać sobie sprawę z ograniczeń stosowalności tej metody badań i jej wyników. Stąd powinna im towarzyszyć refleksja, na ile badany przez nich przypadek (lub kilka przypadków) jest typowy i reprezentatywny dla innych przypadków oraz czy wysnute na tej podstawie wnioski dotyczące obserwowanych prawidłowości można rozszerzyć poza obszar badanych przypadków, a w związku z tym, czy są one reprezentatywne. W takim razie badacz prowadzi analizę uogólniającą.

Wyniki badań z wykorzystaniem metody pojedynczych przypadków często mają także indywidualne zastosowania praktyczne, poprzez analizę uszczegóławiającą wyniki te mogą być pomocne w podejmowaniu różnego rodzaju działań wspierających rozwój fizyczny jednostki, a także jej rozwój psychiczny, społeczny, do opracowania programów wychowawczych, dydaktycznych, terapeutycznych czy profilaktycznych, w podejmowaniu działań kompensacyjnych czy korekcyjnych. Mogą być wykorzystane do niwelowania określonych braków, ubytków, tłumienia lęków i obaw, w procesie przywracania normalnego zachowania i funkcjonowania.

Badania jednej osoby są wykorzystywane przez psychologów klinicznych w eksperymentalnej analizie zachowania, służącej badaniu społecznie istotnych problemów[124]. Zmiana zachowania za pomocą warunkowania sprawczego opiera się na zasadzie nagród i kar. Gdy zachowanie osoby badanej zmienia się systematycznie wraz z manipulacją zmiennej niezależnej, badacz osiąga kontrolę w analizie zachowania. Psychologowie stosują tutaj techniki warunkowania jako środki modyfikacji zachowania lub terapii behawioralnej, w ujęciu psychologów klinicznych.

Dokonajmy tutaj porównania studium przypadku z eksperymentem z udziałem jednej osoby. W eksperymencie badacze prowadzą najpierw podstawowe obserwacje diagnozujące aktualne (i prawdopodobne, przyszłe) zachowanie osoby badanej bez wpływu oddziaływania. Badacze w eksperymencie porównują różne warunki w odniesieniu do tej samej osoby badanej, której zachowanie jest monitorowane. W ten sposób zmienna niezależna jest systematycznie dostosowywana do każdej badanej osoby, co umożliwia bardziej rygorystyczne kontrolowanie sytuacji badawczej niż w studium przypadku[125].

---

[124] J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*…, s. 362–363.

[125] A.E. Kazdin: *Single-case Experimental Designs*. In: *Handbook of Research in Clinical Psychology*. Eds. P.C. Kendall, J.N. Buchter. New York: Wiley, 1982.

Szczególnym typem badań w obszarze studium przypadku są badania biograficzne (metoda biograficzna) i badania monograficzne.

4.6. Metoda biograficzna

Badania jakościowe, koncentrujące się na badaniu biografii jednostek, w naukach pedagogicznych zaczęły się upowszechniać od lat 70. XX wieku, przeżywając swój szczególny rozwój w latach 80. np. w Niemczech, w Kanadzie, we Włoszech, Francji, w Szwajcarii i Polsce, szczególnie w Uniwersytecie Łódzkim, gdzie metodę tę stosowano w badaniach andragogicznych[126]. Zasadnicza różnica między biografią opowiedzianą a przeżywaną jest taka, że opowieść ma charakter retrospektywny, skupia się na wydarzeniach minionych, natomiast biografia w realnym wymiarze ma charakter prospektywny, ponieważ jest nakierowana na przyszłość. Stąd biografia jest podmiotowo zorientowanym oraz zorganizowanym procesem rozwoju i kształtowania osobowości człowieka[127].

Biografia może być traktowana jako przedmiot analizy naukowej lub jako metoda badań humanistycznych. W ujęciu przedmiotowym polega ona na badaniu historii czyjegoś życia, jego drogi życiowej. Samo tworzenie biografii, rekonstrukcja przebiegu życia może być zadaniem naukowym, stanowiącym wartościowy materiał badawczy służący do badania różnorodnych zjawisk społecznych. Biografia jako przedmiot analizy jest zbiorem danych empirycznych, faktów społecznych widzianych oczyma poszczególnych osób, stanowi świadectwo ich przeżyć i funkcjonowania w świecie[128].

Istota badań biograficznych opiera się na założeniu, iż nie istnieje (w sensie obiektywnym) żaden przedmiotowy wymiar rzeczywistości społecznej. Wiedza o społeczeństwie jest zawsze „czyjąś" wiedzą, a są takie obszary rzeczywistości społecznej, które możemy poznać jedynie przez ukazanie ich osobistego wymiaru. Zakłada się także, iż wiedza o społeczeństwie, o człowieku składa się niejako z dwóch warstw: jedną jest warstwa faktograficzna, drugą zaś stanowi indywidualny i symboliczny wymiar jej odczytań.

Autobiografia stanowi wytwór – interpretującej, rozumiejącej, wyważonej i utrwalonej w symbolach – działalności indywidualnego podmiotu. Czyli jest przekazem symbolicznym, wytworzonym przez rozumiejącą i interpretującą

[126] E. Dubas: *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane zagadnienia*. „Rocznik Andragogiczny" 1997/1998.

[127] Zob. *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: PWN, 1990.

[128] I. Helling: *Metoda badań biograficznych…*; D. Demetrio: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Impuls, 2000; *Metoda biograficzna w socjologii…*

swoje życie jednostkę, powstałym w konkretnych okolicznościach i w odniesieniu do konkretnych wartości. Stanowi zapis jednostkowego życia, nieuchronnie uwikłanego w dzieje świata, w którym jednostka żyje. Biografia stanowi natomiast dający się udokumentować zbiór informacji o człowieku[129]. Norman K. Denzin uważa, że „biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia"[130].

Dokumenty biograficzne w ujęciu socjologicznym ukształtowało dwie tendencje metodologiczne: korzystanie tylko z dokumentów prowadzi do rozwiązań wszelkich zagadnień socjologicznych oraz dokumenty mogą być traktowane jako uzupełniające i pomocnicze[131]. W kategoriach operacyjnych biografia kompletna oznacza, że badacz zbiera dane o całym życiu badanych osób czy grup. W przypadku biografii tematycznej badacz zbiera informacje dotyczące określonej dziedziny życia (zawodu, wykształcenia, integracji społecznej, przestępczości) lub określonej formy życia (młodości, wieku dorosłego, krytycznych okresów przejściowych). Oba rodzaje biografii przenikają się wzajemnie, zarówno biografia kompletna, jak i biografia tematyczna muszą spełniać wymóg ich opublikowania.

W naukach społecznych wyróżnia się trzy zasadnicze okresy studiów dotyczących historii życia[132]:

1. Od 1920 roku do wybuchu II wojny światowej. Charakterystycznym symptomem w tym okresie była rezygnacja przez socjologów z tworzenia wielkich syntez wyjaśniających istotę społeczeństwa ludzkiego i utrwalających ogólne prawa rozwoju. Związane to było z zerwaniem ze spekulacją w budowaniu teorii socjologicznych i dążeniem do przekształcenia socjologii w naukę empiryczną. Pierwszym dziełem, w którym pojawiła się ta tendencja, była praca W.T. Thomasa i F. Znanieckego *Chłop polski w Europie i Ameryce*, w której posłużono się dokumentami osobistymi, a mianowicie listami wymienianymi między członkami rodzin w Polsce i Ameryce oraz autobiografiami emigrantów[133]. Metodę biograficzną w tym okresie wiązano z chicagowską szkołą symbolicznego interakcjonizmu, studiami przypadków interesowała się też psychologia, wykorzystanie historii życia obserwowano w antropologii.

---

[129] T. Bauman: *Badania empiryczne jakościowe…*, s. 284.

[130] N.K. Denzin: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill Inc., 1978; zob. też: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln: *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici", 317, Nauki Humanistyczno-Społeczne, 1997.

[131] *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów*. Oprac. M. Malikowski, M. Niezgoda. T. 2. Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, 1997.

[132] W. McKinley Runyan: *Historie życia a psychobiografia. Badania teorii i metody*. Przetł. J. Kasprzewski. Warszawa: WN PWN, 1992.

[133] W.I. Thomas, F. Znaniecki: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Tłum. F. Znaniecki. T. 1. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1976.

2. Od zakończenia II wojny światowej do połowy lat 60. Zaobserwowano w tym okresie spadek zainteresowania studiami jednostkowych historii życia zarówno w psychologii, socjologii, jak i antropologii na rzecz badań ilościowych i eksperymentalnych.

3. Od połowy lat 60. do dziś. Nastąpił systematyczny wzrost prac dotyczących kompleksowych badań historii życia, odrodziło się zainteresowanie człowiekiem jako działającym podmiotem i interpretatorem rzeczywistości i struktury społecznej. Przedmiotem badań stały się: socjologia ludzi starszych i stratyfikacja wiekowa, mobilność społeczna, socjalizacja, psychologiczno-społeczne badania archiwalnych danych biograficznych, historia rodziny oraz demograficzne studia przebiegu życia. Współczesne podejście biograficzne jest stosowane na gruncie różnych szkół teoretycznych, takich jak: symboliczny interakcjonizm, socjologia fenomenologiczna wraz z etnometodologią oraz strukturalizm. Wspólną cechą tych teorii jest analiza sposobów interakcji ludzi z otoczeniem społecznym i historycznym wpływających na kształtowanie dróg ich życia w jakimś czasie.

Celem metody biograficznej jest odkrywanie społecznie uwarunkowanych regularności losów życiowych ludzi, uformowanego w świadomości jednostek subiektywnego obrazu społeczeństwa, a także zdobywanie konkretnych informacji na temat określonych wydarzeń[134]. Metoda biograficzna może odnosić się do trzech zespołów zagadnień. Pierwszym z nich jest analizowanie przebiegu życia ludzkiego, traktowanego w kategoriach wycinka społecznej rzeczywistości, drugim – rozważania ogólnometodologiczne i teoretyczne skoncentrowane na problematyce relacji pomiędzy biografiami indywidualnymi a kształtem społeczeństwa i zachodzącymi między nimi procesami, trzecim – refleksja nad najlepszymi metodami wywoływania, zbierania, analizy i interpretacji rozmaitych materiałów badawczych[135]. W biografii pojawiają się wątki społeczne (socjologiczne i pedagogiczne), psychologiczne, historyczne, ekonomiczne, geograficzne, edukacyjne, kulturowe i inne. Biografia jednostki opisywana jest w kontekście jej funkcjonowania w środowisku czy społeczeństwie (relacje indywidualne i grupowe), analizowane są jej zachowania, prowadząc do określenia jej postaw i świata wartości. Dlatego zdaniem Teresy Rzepy i Jacka Leońskiego można poznać i zrozumieć głębię funkcjonowania jednostki, grupy czy społeczeństwa, a także można zweryfikować rozmaite teoretyczne założenia, czy wręcz całe teorie na każdym z wymienionych szczebli funkcjonowania[136].

---

[134] K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC, 1997.

[135] J. Włodarek, M. Ziółkowski: *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*…, s. 7–8.

[136] *O biografii i metodzie biograficznej*. Wstęp i wybór T. Rzepa, J. Leoński. Poznań: Nakom, 1993; zob. D. Lalak: *Biografia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*…, s. 35–40; Eadem: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2010; W. Dróżka: *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2000.

Metoda biograficzna nie jest samodzielną metodą badań, lecz konglomeratem różnych innych metod badawczych łącznie z ich technikami, obejmującym zwłaszcza analizę dokumentów (archiwaliów), obserwację, metodę sondażu diagnostycznego i metodę dialogową[137], stąd nazywana jest także metodą badań biograficznych, metodą analizy dokumentów osobistych czy dokumentów ludzkich. W metodzie analizuje się takie dokumenty, jak: pamiętniki, życiorysy, dzienniki, wspomnienia i listy. Podmiotem badań jest jednostka lub kilka uznanych za typowe dla danego zjawiska. Badanie polega na opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej. Ma się tutaj na uwadze zwykle całościowy lub fragmentaryczny przebieg życia badanych osób, w tym często ściśle określony rodzaj ich działalności z tytułu pracy zawodowej, życia rodzinnego, społecznego, towarzyskiego czy religijnego łącznie z ich dokonaniami i niepowodzeniami, albo też wyłącznie „kluczowe tylko momenty przebiegu życia, związane z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej"[138]. Do takich biografii należą m.in. biografie dorobku naukowców, pisarzy, pedagogów, ekonomistów, menedżerów czy polityków. Często biografia powstaje w wyniku procedury ujawniania i rejestrowania osobistej historii jednostki jej własnymi słowami.

Analiza postępowania badawczego umożliwiła wskazanie kilku kryteriów podziału metod biograficznych, np.: fazy procesu badawczego, źródło danych oraz kategorie analizy danych. Fazy procesu badawczego wyłaniają biografię: kompletną, tematyczną i przygotowaną do opublikowania; źródła danych – biografię bezpośrednią (bezpośrednio dostarczającą informacji o osobie) i pośrednią (dostarczającą informacji o osobie badanej jako członku pewnej kategorii), a kategorie analiz wyłaniają: biografie w ujęciu ilościowym, gdzie badacze, posługując się metodami statystycznymi, stosują kategorie statystyczne do operacjonalizacji teoretycznie wypracowanych hipotez i statystyczne techniki analizy danych oraz biografie w ujęciu jakościowym, gdzie badacze zorientowani na badania jakościowe wydobywają kategorie dopiero po zebraniu danych, zaczynając od pytań opartych na fenomenologii, interakcjonizmie symbolicznym, lecz nie wyprowadzają hipotez z teorii, poszukując zamiast tego własnych kategorii osób badanych, ustalone pojęcia socjologii stosują dopiero w fazie wyjaśniania, dlaczego ludzie w pewien sposób interpretują swoje życie[139].

Jan Lutyński uważa, że możliwość zastosowania metody biograficznej nie ogranicza się do wykorzystania dokumentów osobistych, w socjologicznym znacze-

---

[137] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985, s. 99–111; T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych.* Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1995, s. 67–69; M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*…, s. 293–297.

[138] J. Włodarek, M. Ziółkowski: *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*…, s. 5.

[139] L.K. Helling: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*…, s. 12–31.

niu, tj. uwzględniających subiektywny punkt widzenia. Jego zdaniem „Gdy punkt wyjścia w analizie danych stanowi biografia jednostek, kiedy na przykład ustala się typologie odnoszące się do ich biografii na podstawie informacji o karierach zawodowych czy życiu rodzinnym i operuje się takimi typologiami w dalszych analizach, możemy także mówić o zastosowaniu metody biograficznej, chociaż subiektywny punkt widzenia badanych nie został wzięty pod uwagę”[140].

W literaturze przedmiotu można znaleźć autobiografię typu samoobrony, wyznań, samoanalizy, a Jan Szczepański charakteryzuje ich dalsze rodzaje[141]:

1. Dokument będący wyznaniem osobowości zdezorganizowanej lub cierpiącej z powodu niższości, która w intymnych opisach znajduje ujście dla męczących ją konfliktów wewnętrznych i przez wytłumaczenie innym swoich stanów zmierza do *social reincorporation*.

2. Egoistyczny dokument noszący charakter racjonalizowania obronnego swojej działalności.

3. Autobiografię naukową, będącą próbą obiektywnego przedstawienia i analizy swoich przeżyć i działań.

4. Dokument naiwny, napisany przez osoby nieprzekraczające ustalonych konwencji, a zarazem w sposób bezbarwny.

Zgodnie z sugestią Normana K. Denzina[142] metoda biograficzna opiera się na następujących założeniach:

1. Badanie ludzkich działań powinno jak najbardziej wnikliwie uwzględniać poznanie subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć ludzi warunkujących wszelką ich aktywność.

2. Prowadzone analizy powinny uwzględniać kontekst środowiskowy, gdyż otoczenie, w którym żyje i działa jednostka, określa subiektywne interpretacje i znaczenia przez nią wyrażane.

3. W badaniach należy wykorzystywać różne źródła informacji, gdyż wszelkie rodzaje danych biograficznych, pozwalające na poznanie subiektywnych aspektów zjawisk społecznych, posiadają wartość dla badacza.

4. Badania powinny mieć charakter monografii historycznej (czy to jednej osoby, czy grupy bądź organizacji społecznej), dlatego że subiektywne interpretacje, przeżycia (jednostki lub grup społecznych) można w pełni zrozumieć jedynie wówczas, gdy odniesie się je do przeszłych doświadczeń.

Metoda biograficzna może być także przydatna w psychoanalizie oraz animacji i przewodnictwie, które służą oddziaływaniom na jednostkę, wspomagającym porządkowanie jej drogi życia i pomagającym jej w rozwiązywaniu konfliktów, co oznacza, praktyczny wymiar w oddziaływaniach społecznych, w tym wychowaw-

[140] J. Lutyński: *Metoda biograficzna i sposoby otrzymywania materiałów w badaniach socjologicznych.* W: *Metoda biograficzna w socjologii*…, s. 84.

[141] J. Szczepański: *Odmiany czasu teraźniejszego*…

[142] N.K. Denzin: *The Research Act*…

czych[143]. Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego, w tym badania biograficzne, ukierunkowane na objaśnianie różnorodności, odkrywanie, w jaki sposób budowane są sensowne biografie, w znaczeniu spełnionego życia, stają się atrakcyjną formą poznania, pozwalającą odkryć, jak zmienia się człowiek pod wpływem wielu różnych czynników[144].

4.7. Metoda monograficzna

W badaniach socjologicznych metoda monograficzna polega na traktowaniu układu społecznego jako pewnej całości i służy do zanalizowania układu relacji między częściami tej całości, zasad jej funkcjonowania oraz dynamiki[145]. Zdaniem Barbary Turlejskiej socjologowie często wykorzystują tę metodę ze względu na jej „fundamentalne znaczenie i podejście porządkujące", traktując ją jako monograficzne badania terenowe o charakterze jakościowym, pociągając za sobą specjalny sposób organizowania danych społecznych, tak aby podkreślić „jednolity charakter badanego układu społecznego"[146]. Monografią w naukach społecznych nazywamy opisy instytucji, pojedynczych procesów lub zjawisk społecznych, które charakteryzują się swoistą różnorodnością tematyczną, terytorialną lub instytucjonalną[147].

Przedmioty badań monograficznych traktowane są jako niepowtarzalne jednostki, w których splata się to, co jest w nich typowe dla danej klasy obiektów, z tym, co szczególne i specyficzne. Badacz zwraca uwagę na strukturę, zasady funkcjonowania oraz dynamikę wewnętrznych obiektów organizacji, a ponadto na relacje organizacji z otoczeniem, tworzące kontekst przeprowadzanych badań. Irena Lepalczyk uważa, że przedmiotem monograficznej deskrypcji jest „jeden fakt, jedno zagadnienie, jedna instytucja"[148].

Metoda monograficzna (gr. *monos* – 'jedyny', *grapho* – 'piszę') nazywana jest także metodą terenową, a niekiedy monografią pedagogiczną. Monografia peda-

---

[143] D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999.

[144] Zob. T.Z Szarleja: *Metoda biograficzna w badaniach jakościowych*. W: *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*. Red. K.M. Czarnecki, F. Szlosek. Radom–Piotrków Trybunalski: ITE, AŚ, 2002, s. 88–104.

[145] *Metody badań socjologicznych*…, s. 333.

[146] B. Turlejska: *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.

[147] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*….

[148] I. Lepalczyk: *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, s. 147.

gogiczna jest z jednej strony formą diagnozy, z drugiej – rodzajem badań terenowych jakościowych, typu antropologicznego czy etnograficznego, staje się bliższa podejściu hermeneutycznemu, gdyż dotyczy opisu konkretnej osoby – stąd ścisły związek ze studium przypadku. Jeżeli celem badań jest całościowy opis instytucji zajmującej się kulturą, dydaktyką czy wychowaniem, to mamy do czynienia z monografią pedagogiczną. Najbardziej wyróżniającą formalną cechą monografii pedagogicznej jest ścisła lokalizacja instytucjonalna terenu badań, co oznacza, że badaniu i opisowi podlega konkretna instytucja lub organizacja[149]. Podstawowym zadaniem monografii jest opis i wyjaśnienie określonych faktów[150]. Zdaniem Tadeusza Pilcha monografia jest metodą badań, której przedmiotem są instytucje wychowawcze w rozumieniu szkoły czy placówki oświatowej lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej, prowadzącą do gruntownego rozpoznania struktury danej instytucji, zasad i efektywności jej działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych"[151]. Zatem w badaniach pedagogicznych monografia odnosi się głównie do opisu i analizy funkcjonowania określonej instytucji kształcenia i wychowania, tj. szkół różnych typów oraz stopni, placówek opiekuńczo-wychowawczych, świetlic itp. oraz różnych instytucjonalnych form działalności wychowawczej, takich jak: organizacje młodzieżowe i dziecięce, drużyny harcerskie, spółdzielnie uczniowskie, zespoły artystyczne, folklorystyczne[152]. Zarówno w pedagogice, jak i socjologii ważną pod względem poznawczym i praktycznym jest monografia rodziny. Zatem cechą charakterystyczną metody monograficznej jest „dążenie do gruntownego i wielostronnego wejrzenia w system społeczny danej instytucji, w jej organizację, skuteczność działania, opisania działania ludzi z nią związanych, a także dążenie do rozpoznania zarówno powodzeń, jak i niepowodzeń wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń, działań profilaktycznych i prognoz rozwojowych"[153]. Zalety monografii instytucji oświatowo-wychowawczych według I. Lepalczyk są następujące[154]:

1. Możliwość pogłębionego badania struktury społecznej zespołu pedagogicznego jako grupy bezpośrednio przyczyniającej się i odpowiadającej za realizację podstawowych funkcji szkoły lub placówki oświatowo-wychowawczej oraz poznania innych stosunków społecznych i klimatu całej instytucji.

2. Możliwość poznania przyjętego i faktycznie funkcjonującego w danej szkole bądź placówce oświatowej systemu wychowawczego (mikrosystemu), dokona-

[149] B. Turlejska: *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*…,

[150] M. Guziuk: *Metody badań pedagogicznych*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3…, s. 217.

[151] T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*… s. 46.

[152] A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań*…, s. 114.

[153] D. Lalak, T. Pilch: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999, s. 147.

[154] I. Lepalczyk: *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*…, s. 148–151.

nia jego oceny, jak i przeprowadzenia analizy porównawczej między założoną – teoretyczną koncepcją a rzeczywiście istniejącą i realizowaną.

3. Możliwość przeprowadzenia wielokierunkowej analizy wybranych zagadnień czy zjawisk pedagogicznych oraz porównanie realizacji danych zadań w różnych okresach czasu w badanej instytucji, co wiąże się bezpośrednio z potrzebą i koniecznością zweryfikowania wprowadzonych uprzednio zmian czy innowacji pedagogicznych.

4. Możliwość równoczesnego porównywania faktów i zjawisk jednorodnych, zachodzących w tego samego typu instytucjach oświatowych zlokalizowanych w odmiennych warunkach społeczno-ekonomicznych i pedagogiczno-organizacyjnych, co implikuje wprowadzenie koncepcji praktycznych ulepszeń.

Monografia jest ściśle związana ze studium przypadku także w tym sensie, że jej przedmiotem (szczegółowego opisu) stają się złożone obiekty układu społecznego, mogą nimi być: grupy, miasta, instytucje (np. wychowawcze w rozumieniu placówki – szkoły, rodzina, domy kultury, muzea, instytucje socjalne, np. filantropijne, towarzyskie i instytucje religijne[155]) lub instytucjonalne formy działalności (w tym wychowawczej, np. organizacja harcerska, dom dziecka itd.), firmy lub przedsiębiorstwa, które prowadzą do gruntownego rozpoznania struktury organizacji, instytucji, firmy, przedsiębiorstwa, zasad i efektywności działań wychowawczych lub ekonomicznych oraz opracowania koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych[156]. Zatem przedmioty badań monograficznych traktowane są jako niepowtarzalne jednostki, w których splata się to, co jest w nich typowe dla danej klasy obiektów, z tym, co szczególne i specyficzne. Badacz zwraca uwagę na strukturę, zasady funkcjonowania oraz dynamikę wewnętrznych obiektów organizacji, a ponadto na relacje organizacji z otoczeniem, tworzące kontekst przeprowadzanych badań. Stąd wyróżniamy monografię: socjologiczną, pedagogiczną, etnograficzną, ekonomiczną, medyczną, techniczną itd. Włodzimierz Wincławski uzupełnia ten podział na: monografię całościową, monografię z problemem wiodącym, monografię problemową na szerokim tle środowiska społecznego oraz monografię problemową[157]. Monografia socjologiczna polega na wyłanianiu zjawisk powtarzalnych i typowych, co znacząco odróżnia ją od monografii pedagogicznej. Monografia pedagogiczna rozwinęła się w obszarze metodologii pedagogiki społecznej, podmiotem której jest funkcjonowanie jednostki w kontekście uwarunkowań środowiskowych.

W opinii Danuty Łaniec monografia instytucji powinna mieć następującą strukturę:

---

[155] J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii.* Warszawa: PWN, 1970, s. 209.

[156] Ibidem, s. 334; A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia badań społecznych*…, s. 73–75.

[157] W. Wincławski: *O możliwościach syntetyzujących badań socjologicznych nad wychowaniem (ze szczególnym uwzględnieniem badań środowiskowych)*. Warszawa: [b.w.], 1974.

– geneza instytucji,
– etapy rozwoju instytucji,
– zmieniający się program,
– zmieniająca się kadra,
– absolwenci,
– powiązania ze środowiskiem lokalnym oraz
– najważniejsze osiągnięcia[158].

Za podstawowe techniki badawcze w badaniach monograficznych uznaje się: obserwację uczestniczącą (jawną) i nieuczestniczącą (ukrytą), analizę dokumentów i wytworów działania: autobiografii, dzienników, pamiętników i listów oraz techniki z metody sondażu i metody dialogowej (np. ankieta, wywiad skategoryzowany i nieskategoryzowany, rozmowa kierowana), a także techniki socjometryczne, psychometryczne (projekcyjne) i w pewnej mierze także techniki eksperymentalne. Narzędziami badawczymi służącymi do realizacji metody monograficznej są: skale pomiarowe, dokumenty urzędowe, osobiste oraz wytwory działania (materiały historyczne, autobiograficzne, pamiętniki, listy, notatki i zapisy), artykuły prasowe, audycje radiowe, rejestracja dźwiękowa i fotograficzna, dane statystyczne, arkusze obserwacyjne, dzienniki i scheduły obserwacyjne, kwestionariusze ankiety, kwestionariusze wywiadu, kwestionariusz z wytypowanymi podtematami do rozmowy, testy psychologiczne, inwentarze osobowości, skale postaw.

Wartość merytoryczna zebranych danych zawsze zależy bezpośrednio od przestrzegania reguł postępowania badawczego. W przypadku monografii terenowej zależy ona od przeprowadzenia zwiadu terenowego, będącego badaniem wstępnym, pozwalającym na zapoznanie się badacza z terenem badań oraz poddanym eksploracji badawczej środowiskiem. Zwiad pozwoli na precyzyjniejsze zaplanowanie badań właściwych: ich tryb, zakres i problematyka, ich harmonogram oraz konstrukcja prawidłowych narzędzi badawczych. Ważny jest także wybór badanej instytucji, zdeterminowanej celem poznawczym badań: czy to ma być instytucja typowa (przeciętna), instytucja funkcjonująca wzorowo czy też instytucja źle funkcjonująca. Badacz powinien wzbudzić zainteresowanie, a nawet zdobyć sympatię osób z badanego środowiska społecznego np. poprzez wytworzenie w nich przekonania o wadze przeprowadzonych badań czy znaczeniu praktycznym uzyskanych wyników. Zgromadzone dane mogą być poddane analizie zarówno ilościowej, jak i jakościowej, a wysnute wnioski mogą mieć charakter ogólny i odnosić się nie tylko do badanej instytucji, ale mogą mieć charakter twierdzeń ogólnych.

Wyniki badań odnosi się z reguły do większej zbiorowości. W wyjątkowych wypadkach badaniem monograficznym można objąć jednostki nietypowe, bar-

[158] D. Łaniec: *Monografia*. W: *Prace promocyjne z pedagogiki*. Red. W. Ciczkowski. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.

dzo pozytywne lub bardzo negatywne. Celem monografii jednostek negatywnych, np. placówki wychowawczej o skrajnie negatywnej opinii lub bankrutującej firmy, jest wyjaśnienie przyczyn istniejącego stanu[159], lub odwrotnie: popularyzacja osiągnięć badanej instytucji, potrzeba wyodrębnienia cech jednostki typowej, która ma mieć status reprezentowania danej zbiorowości, ma zawierać opis cech badanej jednostki, która stanowi element szerszych badań naukowych czy też potrzeba wykorzystania opisywanej metody dla porównania złożonej i rzeczywistej funkcji badanej instytucji[160]. Jednostki ekstremalne tracą status próby reprezentującej całą badaną zbiorowość. Takie zrozumienie metody monograficznej bliskie jest badaniom prowadzonym przez etnologów i etnografów, a poniekąd także przedstawicieli antropologii kulturowej.

Zastosowanie metody monograficznej jest na ogół uciążliwe i czasochłonne. Wymaga wyjątkowo wysokich kwalifikacji badawczych, aby badania cechowały wysoki poziom trafności i rzetelności. Często metodzie zarzuca się subiektywizm, czyli uleganie sugestii, np. podzielanych poglądów i przekonań, a także sposobu myślenia przez osoby związane bezpośrednio lub pośrednio z funkcjonowaniem badanej instytucji; pseudouogólnianie, tj. wysuwanie nie zawsze wystarczająco zasadnych wniosków z przeprowadzonych badań; opisowość z wyraźnym zaniedbaniem głębszej interpretacji opisu funkcjonowania danej instytucji i opracowania jego teoretycznych uzasadnień[161].

Zakres zagadnień ujętych w badaniach monograficznych zależy od: celu badań (poznanie i opisanie instytucji, jej ocena, opracowanie koncepcji zmian, ulepszeń lub ustalenie jej teoretycznego modelu), wyboru rodzaju instytucji, kompetencji badacza oraz jego możliwości badawczych, uwzględniających czas oraz koszt badań.

W opisywanych, pokrewnych trzech metodach badań jakościowych, tj. studium przypadku, metodzie biograficznej i metodzie monograficznej, które dziś przeżywają swój renesans, badacz opisuje rzeczywistość społeczną, edukacyjną lub kulturową na podstawie zarówno obiektywnych dokumentów urzędowych, jak i subiektywnych dokumentów osobistych i wytworów działania oraz postaw jednostek, przy dużym udziale empatii badacza. Opisane metody badań stosowane są w obszarze pedagogiki specjalnej, pedagogiki społecznej, andragogiki i pedagogiki opiekuńczej, dostarczając wielu istotnych informacji o funkcjonowaniu jednostki, grupy społecznej czy instytucji.

---

[159] D. Łaniec: *Elementy statystyki dla pedagogów*. Olsztyn: WSP, 1994.

[160] Eadem: *Monografia…*

[161] I. Lepalczyk*: Metoda monografii w badaniach pedagogicznych…*, s. 156.

4.8. Etnometodologia

Termin „etnometodologia", rozumiany jako kierunek socjologii interpretatywnej nawiązujący do fenomenologii, sformułował Harold Garfinkel, oznaczając w ten sposób badania nad metodami (etnometodami), jakimi posługują się ludzie w swym życiu (należący do różnych grup społeczno-kulturowych) przy ustalaniu znaczeń słów i zachowań zarówno własnych, jak i partnerów interakcji, przy kreowaniu i rozumieniu swego życia[162]. Etnometodologia zakłada umowność i praktyczność wszelkich procedur uzgadniania sensu, zajmuje się zatem badaniem procesów społecznej interakcji, której podstawą są interpretacja i negocjowanie sensu przez jej uczestników. Celem analizy etnometodologicznej są tworzone w czasie procesy wytwarzania i rozumienia znaczeń, interesuje ją to, w jaki sposób język i znaczenia są wykorzystywane w procesie przetwarzania informacji[163].

Celem etnometodologii jako praktyki badawczej jest[164]:

- dokumentowanie konkretnych przejawów codziennego życia społecznego jako wspólne konstruowanie zdarzeń kulturowych,
- analizowanie cech szczegółowych interakcji, poprzez które ludzie doświadczają i konstruują lokalny oraz instytucjonalny porządek społeczny,
- przedstawianie różnych sposobów przekazywania, rozumienia i uzgadniania określonych interpretacji życia społecznego.

Etnometodolodzy ujmują badaną rzeczywistość jako interakcyjną i dyskursywną, stąd nacisk na rozumienie kontekstualne oraz badanie głębokich doświadczeń znaczących przez rekonstruowanie subiektywnych interpretacji ludzkiej codzienności, wyrażanych spontanicznie i niepowtarzalnie na gruncie lokalnym. Posługują się dokładną dokumentacją i transkrypcją wszelkich przekazów werbalnych oraz niewerbalnych, a także różnymi sposobami ich analizy, w tym głównie analizą konwersacyjną[165].

Zdaniem etnometodologów ludzie nie tylko coś robią, mówią lub przeżywają, ale także objaśniają to, co zrobili, powiedzieli, przeżyli, przy czym objaśnienia te nie mają charakteru ostatecznego, podlegają dalszej negocjacji i interpretacji, by stać się sensownymi, intersubiektywnie zrozumiałymi. Objaśnienia współtworzą sens tego, czego dotyczą, a sens jakiejś wypowiedzi nie jest nigdy gotowy, skończony, lecz jest konstruowany i dekonstruowany w trakcie jej trwania. Wypowiedzi mówiącego traktowane są jako objaśnienia, czyli opracowane wersje informacji, która podlega przetwarzaniu. Ponadto ludzkie doświadczenia nieustannie wyprzedzają umiejętności wyrażania ich w aktach mowy, jakkolwiek ludzkie do-

[162] H. Garfinkel: *Studia z etnometodologii*. Przekł. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN, 2007.

[163] T. Bauman: *Badania empiryczne jakościowe*…, s. 284.

[164] P. Freebody: *Qualitative Research in Education*…, s. 64.

[165] J.A. Holstein, J.F. Gubrium: *Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice*. In: *Handbook for Qualitative Research*…, s. 264–266.

świadczenia nie zawsze wyartykułowane są w języku. Z tego powodu uczestnicy interakcji odbierają więcej informacji, niż są tego świadomi lub potrafią zwerbalizować. Mimo że są niezwerbalizowane i tak biorą udział w konstruowaniu znaczenia, jakie uczestnicy interakcji nadają rzeczywistości społecznej[166].

4.9. Rozmowa

W projekcie badawczym, wykorzystującym technikę (względnie metodę) dialogową (czyli rozmowę lub wywiad), można wyróżnić siedem etapów: konceptualizacja, projektowanie badania, prowadzenie wywiadu, transkrypcja, analiza, weryfikacja, przygotowanie raportu. Konceptualizacja związana jest ze sformułowaniem celu badania i problemów badawczych. W projektowaniu wywiadu należy uwzględnić wiedzę, jaką badacz chce uzyskać, oraz to, z jakimi kwestiami etycznymi będzie musiał się zmierzyć. Wywiad lub rozmowę należy prowadzić na podstawie kwestionariusza, zachowując refleksyjną postawę wobec uzyskanych informacji i relacji interpersonalnych zachodzących w sytuacji techniki dialogowej. Transkrypcja polega na przekształceniu wypowiedzi respondenta w tekst pisany z uwzględnieniem nie tylko wypowiadanych słów, ale ich kontekstu, określeń żargonowych, zawartych w nich emocji, zaakcentowaniach pewnych wypowiedzi, pauz oraz mimiki i języka ciała. Biorąc pod uwagę cel i temat badania, należy wybrać stosowną metodę analizy otrzymanych informacji. W trakcie weryfikacji określa się trafność (trafność narzędzia do tematu badania), rzetelność (spójność uzyskanych wyników) i możliwość generalizacji otrzymanych danych. Ostatni etap jest związany ze sporządzeniem raportu przedstawiającego wyniki badań, stanowi potwierdzenie zasad naukowości poprzez wykorzystanie stosownych metod, uwzględnienie etycznych aspektów badania oraz przedstawienie wniosków w sposób czytelny[167].

Rozmowa jest często zaliczana do metody[168] względnie techniki dialogowej, stanowi próbę swobodnie przeprowadzonej interakcji w celach badawczych. Należy do tzw. metod „miękkich", tj. pozbawionych przewidywanego z góry przebiegu, a zatem wyklucza jej wcześniejsze zaprogramowanie – czyli nie jest strukturalizowana. Przebieg jej określa jedynie ogólny lub bardziej szczegółowy temat, jaki badacz sugeruje badanym przed rozmową. W szczególnych przypadkach badacz może zadawać pytania, ale mają one charakter ogólny i nigdy nie są ujęte we wcześniej sporządzonym kwestionariuszu. Takie ogólne pytania mogą być sformuło-

[166] K.T. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych*…

[167] Zob. S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 77.

[168] Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*…, s. 273.

wane następująco: Co może Pani/Pan powiedzieć o problemach pojawiających się w pracy zawodowej nauczyciela?, Co możesz powiedzieć o swojej rodzinie?, Co możesz powiedzieć o swych relacjach z kolegami i koleżankami z klasy? Rozmowa jako technika badawcza ma charakter partnerski, co oznacza, że badany stoi na równi z badaczem i również może zadawać mu pytania, które z reguły dotyczą uściślenia tematyki rozmowy, jej wątków czy podtematów. W badaniach stylów życia rodzin P. Łukaszewicz wykorzystywał za pomocą rozmowy następujące tematy/wątki: budżet czasu, praca, życie rodzinne i towarzyskie, zdrowie, uczestnictwo w kulturze, aktywność publiczna, ogólne postawy i poglądy oraz inne[169]. Zatem swobodną rozmowę na określony temat ogólny lub uszczegółowiony poprzez konkretne tematy można potraktować jako wzajemną wymianę informacji, myśli i uczuć badacza z badanym względnie badanymi, pozwala poznać opinie i stanowiska osób badanych w różnych sprawach. Rozmowa przyczynia się do lepszego poznania badanych, fragmentów ich życia, postaw wobec interesujących badacza zagadnień, a nawet w stosunku do przeprowadzanych badań[170]. Rozmowa pomaga w wielu przypadkach osobie badanej w uzmysłowieniu sobie jej postaw, opinii, wiedzy na określony temat, a nawet w dowartościowaniu się[171].

Jednak zdaniem Martina Bubera w rozmowie niezbędne jest otwarcie badacza na osobę rozmówcy, traktowanie go osobowo. Spełnienie tych warunków gwarantuje wzajemne oddziaływanie, jednak pozbawione manipulacji czy też indoktrynacji. W takim ujęciu rozmowa staje się rodzajem spotkania, w którym milczenie też ma swoją wymowę[172].

W pewnych okolicznościach rozmowa przekształca się w dyskusję, w której komunikujące się strony próbują uzyskać konsensus poprzez negocjacje, czyli ustalić wspólny pogląd na określone zjawisko czy rzecz. Partnerstwo w rozmowie oznacza brak dążenia badacza do zmiany opinii, przekonań czy postawy osoby badanej. Zatem badacz nie komentuje poglądów osób badanych nawet wtedy, gdy się z nimi nie zgadza lub gdy one są społecznie szkodliwe[173]. Unika w ten sposób dyskusji z badanym, a jeżeli zdradza badanemu odmienne poglądy czy opinie, to powinien to uczynić w ten sposób, aby nie zrazić rozmówcy do dalszych wynurzeń i dzielenia się informacjami. Stąd wynika wniosek, że wartościowa pod względem merytorycznym rozmowa będzie miała miejsce wtedy, gdy badacz wykaże swe wysokie kompetencje w zakresie nawiązywania bliższych kontaktów z osobami

[169] P. Łukaszewicz: *Metoda dialogowa w praktyce badawczej (na przykładzie badań stylu życia)*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*…, s. 102.

[170] J. Brzeziński: *Metody badań psychologicznych w zarysie*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1975, s. 74.

[171] U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000, s. 115.

[172] M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przeł. i wstępem opatrzył J. Doktór. Warszawa: PAX, 1992.

[173] P. Łukaszewicz: *Metoda dialogowa w praktyce badawczej*…, s. 112.

badanymi, a pozyskując ich zaufanie i doprowadzając do otwarcia się osoby badanej, może uzyskać wartościowe informacje.

Rozmowa może być indywidualna lub grupowa i trwa przeważnie około godziny. Może mieć charakter bezpośredni, tradycyjny (jednak bez uprzednio przygotowanej listy pytań) oraz charakter pośredni, gdy rozmówca bez zadawania mu pytań wypowiada swe myśli i uczucia w sposób swobodny, spontaniczny i szczery. Rozmowa może przebiegać w ten sposób, że: badacz staje się biernym słuchaczem, czyli jest nastawiony na odbiór informacji od rozmówcy lub badacz słucha w sposób aktywny, czyli swym zachowaniem potwierdza, że słucha uważnie swego rozmówcy i go rozumie. Warunkiem naukowej przydatności rozmowy jest uważne i cierpliwe słuchanie wypowiedzi rozmówcy, tych umiejętności badacz nabywa w wyniku prowadzenia dłuższych i częstych rozmów. Badacz też powinien zachować umiar nie tylko w odpowiadaniu na pytania zadawane przez rozmówców, ale także w zadawaniu im pytań. Rejestracji wypowiedzi dokonujemy w różny sposób: stenogram może wprowadzić nieścisłości, lepszy jest dyktafon, a najlepsza wideorejestracja, ponieważ jej wynikiem jest zapis najwierniejszy, co prowadzi do złożonej transkrypcji zarejestrowanych informacji. Jednak osoba uczestnicząca w rozmowie powinna być poinformowana o tym i tylko po uzyskaniu jej zgody można wykorzystać sprzęt elektroniczny.

4.10. Wywiady

Wywiady są jedną z najczęściej wykorzystywanych technik w badaniach jakościowych. Wywiad, inaczej metoda (technika) dialogowa (jest to jednak dialog jednokierunkowy, ponieważ to badacz zadaje pytania), to rozmowa z badanym przeprowadzona z jakimś ogólnym czy nawet względnie szczegółowym planem[174]. Struktura i cel wywiadu są określone przez jedną ze stron – osobę przeprowadzającą wywiad. Dlatego wywiad jest dialogiem instrumentalnym, a jego celem nie jest dobra konwersacja, ale otrzymanie od respondenta opisów, narracji, tekstów, które poddane zostaną interpretacji (monopol na interpretację posiada badacz) i omówieniu zgodnie z jej zainteresowaniami badawczymi. Jest to profesjonalna interakcja, która wykracza poza spontaniczną wymianę opinii, jak to się dzieje w codziennej rozmowie, i polega na starannym zadawaniu pytań oraz uważnym wysłuchiwaniu odpowiedzi w celu zdobycia szczegółowo sprawdzonej wiedzy. W trakcie interakcji między dwiema osobami tworzona jest wiedza. Osoba prowadząca wywiad i osoba badana działają we wzajemnej relacji i wpływają na siebie nawzajem. Jednak między nimi widoczna jest asymetria władzy. Osoba pro-

[174] S. Nowak: *Pojęcie i zastosowanie wywiadu…*, s. 61–69.

wadząca wywiad posiada specyficzne kompetencje, inicjuje i definiuje sytuację wywiadu, określa temat rozmowy, zadaje pytania i decyduje, które z nich rozwinąć oraz jak i kiedy zakończyć rozmowę[175].

Istnieje wiele różnych sposobów prowadzenia wywiadu. W większości przypadków są to wywiady indywidualne, oparte na kwestionariuszu, który zawiera najważniejsze tematy, które będą omawiane. Pojedynczy uczestnicy są traktowani jako przypadki, jednak często szuka się również grup przypadków. Dobór często opiera się na konkretnych kryteriach, takich jak: płeć, wiek, zawód i inne. Poszukujemy różnorodnych przypadków i posiadających zróżnicowane doświadczenia, a niekiedy skupiamy się na odnajdywaniu podobnych przypadków w celach porównawczych. Nie tylko chodzi o osoby, ale także fragmenty wywiadów, co jest ważne ze względu na transkrypcję oraz całościowe rozumienie treści wszystkich przeprowadzonych wywiadów. Zwykle wywiady przeprowadza się jednorazowo, po nawiązaniu wstępnego kontaktu, uzyskaniu zgody potencjalnego respondenta na udział w badaniach oraz ustaleniu miejsca i czasu właściwego spotkania. W badaniach dynamicznych wywiady mogą powtarzać się kilkakrotnie; badacze ponownie spotykają się z respondentami, a nawet omawiają wcześniej uzyskane wyniki. Porównanie treści wywiadów mogą być dokonywane na wielu poziomach, można porównywać narracje kilku respondentów na ten sam temat, można porównywać opinie kobiet i mężczyzn; zawsze przechodzić należy od niższego poziomu do wyższego. Generalizacje wyników wywiadów są możliwe, gdy mamy wielu różnych respondentów[176]. Biorąc pod uwagę proces projektowania wywiadu, przedstawiony na początku poprzedniego podrozdziału, od momentu pierwszej konceptualizacji wywiadu do ostatecznej fazy prezentowania wyników w raporcie, zdaniem Stainara Kvale, należy zawsze mieć na uwadze czasowy wymiar projektu, uwzględniając wzajemne zależności między poszczególnymi etapami badania: głównym elementem projektu jest przygotowanie całościowego planu badania przed przystąpieniem do badania; okazuje się, że istnieje silny związek między metodami wybieranymi na różnych etapach projektu. Decyzja podjęta na jednym etapie może otwierać lub zamykać możliwości na kolejnych stadiach badania; po etapie prowadzenia wywiadów może nastąpić przyspieszanie, polegające na próbie realizacji określonych faz projektu we wcześniejszych stadiach projektu; jakościowy projekt badawczy często charakteryzuje spiralne (cyrkularne) powracanie, czyli przechodzenie w jedną stronę, a następnie z powrotem między różnymi etapami. Ten nieliniowy model projektu badawczego przypomina koło hermeneutyczne; od momentu rozpoczęcia projektu badacz nie powinien zapominać o osiągnięciu założonego celu, a zatem czy projekt zakończy się publikacją (artykułem lub nawet monografią), pracą doktorską lub habilitacyjną, czy jedynie raportem dla osoby bądź instytucji zamawiającej badania; w toku realizacji bada-

[175] Zob. S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*…, s. 37, 46.

[176] Zob. U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*…, s. 140–141.

nia badacz może się wiele nauczyć, pogłębić swoją wiedzę lub zmienić rozumienie badanego zjawiska. W trakcie analizy transkrybowanych wywiadów badacz może odkryć nowe wymiary zjawiska. W badaniach eksploracyjnych wraz ze wzrostem wiedzy badacza poszerza się zakres zadawanych pytań, prowadząc do zaawansowanej wersji wywiadu, w której badacz jest świadomy wszystkich niuansów i złożoności eksplorowanego problemu; aby śledzić zmienność projektu badawczego w czasie, badacz może prowadzić dziennik będący zapisem procesu konstruowania wiedzy w trakcie realizacji badania, który stanowi bazę dla zrozumienia i refleksji nad specyfiką procesu tworzenia wiedzy w projekcie badawczym[177].

Wywiad może być pisemny (ankieta) lub ustny (osobisty). Wywiad **osobisty** jest sytuacją bezpośredniej relacji interpersonalnej, w której osoba prowadząca wywiad zadaje respondentowi (respondentom) pytania opracowane w taki sposób, aby udzielone odpowiedzi pozostawały w związku z hipotezą badawczą. Jeżeli wywiad dokonuje się według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz – staje się wtedy wywiadem skategoryzowanym[178] (w którym ważna jest kolejność pytań, a nawet słów użytych w pytaniach oraz forma pytania; ważną w nim rolę odgrywa sam badacz: jest on bardziej aktywny niż rozmówca, który jest raczej pasywny – wywiad ten zaliczamy do ilościowych technik badawczych).

Wywiad, podobnie jak rozmowa i ankieta, należy do technik kwestionariuszowych, których podstawą są pytania. Kwestionariusz musi przekładać cele badawcze na konkretne pytania. Odpowiedzi na te pytania będą źródłem danych wykorzystywanych do weryfikowania hipotez badawczych. Pytanie musi również motywować respondenta do udzielania poszukiwanych informacji.

Liczba zadawanych pytań i sposób ich formułowania powinny być identyczne dla wszystkich respondentów. W ten sposób zróżnicowanie wypowiedzi można przypisać rzeczywistym różnicom między respondentami. Wywiad prowadzony według ustrukturyzowanego planu oparty jest na trzech podstawowych założeniach[179]:

1. Przyjmuje się, że respondenci posługują się wystarczająco podobnym słownictwem, co pozwala na formułowanie pytań mających takie samo znaczenie dla każdego z nich.
2. Wszystkie pytania można sformułować w takiej postaci, która jest jednakowo czytelna dla wszystkich respondentów.
3. Jeżeli znaczenie każdego pytania ma być identyczne dla wszystkich respondentów, to również identyczny musi być ich kontekst, a ponieważ wszystkie wcześniejsze pytania tworzą częściowo ten kontekst, to kolejność pytań musi być identyczna.

---

[177] S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*…, s. 85–87.

[178] *Podręcznik ankietera*. Red Z. Gostkowski. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1972, s. 24–44.

[179] S. Richardson, B.D. Dohrenwend, D. Klein: *Interviewing: Its Forms and Functions*. New York: Basic Books, 1965, s. 40.

Drugim podstawowym rodzajem wywiadu osobistego jest wywiad prowadzony według planu, zwany także wywiadem zogniskowanym, mającym cztery cechy charakterystyczne[180]:

1. Odbywa się z udziałem tych respondentów, o których wiadomo, że mają określone doświadczenia.
2. Odwołuje się do sytuacji, które były analizowane przed rozpoczęciem wywiadu.
3. Przeprowadzany jest zgodnie z planem, który określa tematy istotne z punktu widzenia hipotezy badawczej.
4. Skupia się na tych doświadczeniach badanych osób, które dotyczą badanej sytuacji.

Wywiad prowadzony w sposób **swobodny**, w którym badacz ma pełną inicjatywę, kierując się jedynie celem, jest wywiadem nieskategoryzowanym (nieukierunkowanym, swobodnym). Badacz zachęca osobę badaną do swobodnego opisywania swych doświadczeń, opisywania ważnych dla niej zdarzeń, tworzenia własnej definicji sytuacji i do ujawniania istotnych opinii i postaw. W wywiadach swobodnych respondenci przeważnie opowiadają swoje historie (np. doświadczenia z przeszłości), charakteryzują swe zajęcia i zainteresowania, stosunek do innych osób w rodzinie, w pracy oraz do sąsiadów, wygłaszają poglądy na rozmaite tematy: społeczne, edukacyjne, kulturowe, finansowe, zdrowotne oraz związane z poczuciem bezpieczeństwa.

Wywiad może być **jawny** (respondent jest poinformowany o tym, że prowadzi się z nim wywiad oraz zna jego cel), **ukryty** (badacz jest znany w badanej zbiorowości, co może zakłócić przebieg wywiadu lub temat wywiadu dotyczy problemów drażliwych i intymnych) i jawny nieformalny (respondent wie, że prowadzi się z nim wywiad, lecz nie zna ani jego celu, ani swojej roli). Wywiad może być także **indywidualny** lub **zbiorowy**.

Centrum Badań Sondażowych przy Instytucie Badań Społecznych Uniwersytetu w Michigan sformułowało użyteczne dla badacza wskazówki, w jaki sposób należy prowadzić wywiad. Podajmy za Chavą Frankfort-Nachmias i Davidem Nachmiasem wybrane rady[181]:

1. Powiedz respondentowi, kim jesteś i kogo reprezentujesz.
2. Powiedz, co robisz, w sposób wzbudzający zainteresowanie respondenta.
3. Powiedz respondentowi, w jaki sposób został wybrany.
4. Dostosuj swe postępowanie do sytuacji.
5. Postaraj się wytworzyć atmosferę zaufania i zrozumienia (dobrego kontaktu) między tobą a respondentem.

---

[180] Ibidem, s. 43.

[181] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Poznań: Zysk i S-ka, 2001, s. 256–257.

Po wstępnym przedstawieniu osoba prowadząca może rozpocząć wywiad, biorąc pod uwagę następujące zasady[182]:

1. Można się posługiwać kwestionariuszem, ale powinno się z niego korzystać w sposób nieformalny.
2. Wywiad powinien być prowadzony w nieformalnej i przyjemnej atmosferze, a osoba prowadząca wywiad powinna unikać stwarzania wrażenia, że przeprowadza *quiz* czy egzamin.
3. Pytania powinny być zadawane dokładnie i formułowane tak, jak to zostało zapisane w kwestionariuszu.
4. Pytania należy czytać wolno, aby zostały zrozumiane przez respondenta.
5. Pytania powinny być prezentowane w takim porządku jak w kwestionariuszu.
6. Należy zadać wszystkie pytania, które znalazły się w kwestionariuszu.
7. Pytania, które zostały źle zrozumiane lub źle zinterpretowane, powinny być powtórzone i wyjaśnione.

Dokonajmy krótkiego podsumowania zalet i wad **wywiadu osobistego**[183]:

Zalety:

- Elastyczność procedury zadawania pytań. W zależności od problemu badawczego mogą się rozciągać od wysoko ustrukturyzowanych do nieustrukturowanych. W wywiadzie zogniskowanym i nieukierunkowanym osoba prowadząca wywiad może wyjaśniać znaczenie pytań i zbierać dodatkowe dane.
- Kontrolowanie sytuacji, w jakiej prowadzony jest wywiad. Osoba prowadząca wywiad określa, kto odpowiada za porządek zadawania pytań.
- Wysoki odsetek odpowiedzi.
- Pełniejsze informacje. Osoby prowadzące wywiad mogą zarówno pytać respondentów o dodatkowe informacje (włącznie z danymi dotyczącymi pochodzenia), jak i rejestrować spontaniczne reakcje.

Wady:

- Wyższe koszty od ankiety. Wywiad może się okazać techniką drogą, zwłaszcza gdy respondenci są „rozrzuceni" na dużym obszarze geograficznym.
- Stronniczość osoby prowadzącej wywiad. Cechy charakterystyczne osób prowadzących wywiad i różnice w technice jego przeprowadzania mogą wpłynąć na odpowiedzi respondentów.
- Brak anonimowości. Obecność osoby prowadzącej wywiad może sprawić, że respondent będzie czuł się zagrożony lub zastraszony.

---

[182] *Survey Research Center, Interviewer's Manual*. Ed. A. Arbor. Michigan: Institute for Social Research, University of Michigan, 1976, s. 11–13.

[183] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*…, s. 255.

Wywiad panelowy może występować w kilku różnych formach. Jedną z form jest zadawanie pytań przez kilku badających jednemu respondentowi, na co najmniej dwóch kolejnych spotkaniach odbywających się po pewnej przerwie, np. na początku i pod koniec dyskusji prowadzonej np. w prasie czy w innym środku masowego przekazu. Drugą formą jest zadawanie pytań kilku respondentom przez jednego badającego, również na co najmniej dwóch spotkaniach z przerwą. Celem takiego wywiadu jest stwierdzenie, jak czas zmienia opinie i postawy respondenta.

Znane są także następujące typy wywiadu: (ang. ***interview***) w orientacji procesowej, typ **exposé**, **orientowany na przedstawianie**, **typ dla przydziału zadań** oraz **wywiad niepokojącego zażywania i pobudzania**, stosowany głównie w psychiatrii i psychologii. Wywiad może być skoncentrowany na badaczu, może mieć miejsce interakcja pomiędzy uczestnikiem a badaczem, może być wywiad skoncentrowany na uczestniku, wreszcie może być wywiad prowadzony we współpracy ze współbadaczem lub współbadaczami.

Dziś wiele wywiadów przeprowadza się z wykorzystaniem telefonu, stąd powstała nazwa **sondaż telefoniczny** (ang. *computer-assisted telephone interviewing* – CATI). Stosują go banki w kontaktach ze swoimi klientami, komunikując się ze swymi użytkownikami (w tym operatorzy telefonii komórkowej) lub firmy turystyczne, chcąc pozyskać klientów. Wywiad telefoniczny można uważać za paraosobistą metodę (technikę) zbierania danych. Ponieważ w miastach, miasteczkach i wsiach już większość mieszkańców dysponuje telefonami stacjonarnymi, a często także telefonami komórkowymi, to można starać się dobrać do badań próbę losową, stosując metodę zwaną wybieraniem numerów za pomocą liczb losowych (ang. *random digit dialing* – RDD). Technika wywiadu telefonicznego wykorzystywana jest do prowadzenia krótkich sondaży; istotnym ograniczeniem jest tutaj czas prowadzenia wywiadu oraz zagrożenie związane z wprowadzaniem w błąd ankietera przez zniecierpliwionych respondentów. Coraz częściej wykorzystuje się wywiady internetowe wykorzystujące standardowe kwestionariusze.

Rozważając sposoby projektowania wywiadów, Herbert Rubin i Irene Rubin zalecają projekty elastyczne, iteracyjne i ciągłe zamiast planów domykanych już na początku, a następnie już tylko realizowanych. Elastyczność projektu polega na dostosowaniu sposobu doboru respondentów, a nawet wybranie pytania z kwestionariusza w zależności od postępów w badaniach oraz od tego, jakie osoby pojawią się w terenie badań i znajdują się w obszarze zainteresowań badacza. Iteracyjność polega na kilkukrotnej i przeprowadzanej w kilku etapach badania zmianie sposobu dobierania próby (np. jej zawężenia) oraz zakresu tematycznego poszczególnych wywiadów. Ciągłość oznacza przeprojektowywanie badań, dostosowywanie i ulepszanie projektu, w trakcie całego procesu badawczego. Można włączać nowe tematy, a stąd nowe pytania narzędziowe[184].

[184] H. Rubin, I. Rubin: *Qualitative Interviewing*. London: Sage, 1995.

W badaniach, w których wywiady lub rozmowy są wykorzystywane w celu ujawnienia percepcji respondentów, pojawia się zasadnicza kwestia: Jak dalece uprawnione jest założenie, że ludzie przypisują swoim doświadczeniom tylko jedno znaczenie? Zdaniem Jaber Gubrium może pojawić się wiele znaczeń nadawanych życiu w społeczności, ujawniających się w tym, co ludzie mówią badaczowi, sobie nawzajem czy osobom z nimi związanym[185]. To wiąże się z ważnym zagadnieniem metodologicznym, czy wywiady należy traktować jako środek zapewniający bezpośredni dostęp do „doświadczenia", czy też aktywnie konstruowane narracje. Oba podejścia są w tym samym stopniu uprawnione, ale wybór jednego z nich należy uzasadnić i wyjaśnić. Analiza wyników wywiadu dokonywana jest zwykle w formie narracji. Prowadzenie narracji w wywiadach jest zawsze procesem dwukierunkowym. Dlatego badacz powinien traktować pytania wywiadu nie jako wstęp do prawdziwych twierdzeń, lecz jako elementy procesu, który prowadzi do powstania spójnej narracji, czyli uporządkowanej historii (np. mamy w niej wyodrębnienie początku, środka i zakończenia, a także wątki i postacie), które nadaje jej znaczenie i spójność w formie odpowiedniej do potrzeb sytuacyjnych[186]. Często w badaniach zjawisk społecznych projektuje się badania o charakterze opisowym.

Wywiady mogą być poprzedzane analizą tekstów czy dokumentów, które szybciej i pewniej mogą dostarczyć rzetelnych danych. Także bardzo pomocna może być obserwacja uczestników zdarzenia. Ponieważ ważniejsza może być konstatacja, co ludzie robią, a nie co myślą, często rozpoczynanie badań od wywiadu jest wynikiem przejmowania wzorców z wywiadów prezentowanych w mass mediach. Zawsze należy uzasadnić podjęcie decyzji związanej z wyborem metody czy techniki badawczej, przemyśleć zagadnienia praktyczne, a także etyczne. Ocenić oryginalność projektu, zasięg badania oraz możliwości zastosowania wyników badań do rozwiązania konkretnego problemu społecznego, edukacyjnego czy kulturowego. Badacz wybiera określoną drogę badań, przyjmując, że inne drogi dające odmienne rodzaje danych niekoniecznie są konkurencyjne. Na podstawie określonego schematu teoretycznego ze zgromadzonego materiału badawczego należy wyodrębnić kluczowe elementy/zagadnienia. Dzięki określeniu sposobu powiązań między zagadnieniami można zrobić obszerną pracę ilustrującą procedurę badawczą oraz opisującą konkretne zjawisko czy proces.

Tematem badań prowadzonych przy wykorzystaniu wywiadów są najczęściej indywidualne doświadczenia respondenta, które postrzega się jako istotne dla zrozumienia doświadczeń innych ludzi znajdujących się w podobnej sytuacji. Zapleczem teoretycznym dla większości badań wykorzystujących wywiad jest w pewnym stopniu tradycja interakcjonizmu symbolicznego, zgodnie z którą lu-

[185] J. Gubrium: *Living and Dying in Murray Manor*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1997.

[186] J. Holstein, J. Gubrium: *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

dzie potrafią poddawać własne życie refleksji, umożliwiającej badaczom zrozumienie jej przedmiotu[187].

Po przeprowadzeniu wywiadu badacz powinien określić właściwości uzyskanych danych poprzez przestrzeganie reguł postępowania, do których należy kodowanie danych, służące uzyskaniu większego stopnia rzetelności metody badawczej. Badacz, podobnie jak każda inna jednostka, „koduje" to, co usłyszy i zobaczy w otaczającym go świecie. „Kodowanie" lub działania interpretacyjne stanowią przedmiot badania. Oprócz prostego kodowania należy wykazać, w jaki sposób teoretycznie zdefiniowane elementy są połączone lub też wzajemnie się na siebie nakładają.

Dane otrzymane za pomocą określonej metody czy techniki mają charakter wycinkowy, dlatego zgodnie z zasadą triangulacji Normana K. Denzina[188] należy dokonywać zbierania danych z różnych źródeł, z różnych prób, za pomocą różnych technik ilościowych i jakościowych oraz opracowywać za pomocą dostępnych teorii tak, aby otrzymane dane wzajemnie się weryfikowały, chcielibyśmy, aby się potwierdzały i uzupełniały.

W badaniach ilościowych wywiad (skategoryzowany) traktowany jest jako „miękka" technika pozyskiwania danych, natomiast w badaniach jakościowych wywiad często nazywany jest dialogiem, za pomocą którego badacz otrzymuje dużo wartościowych informacji.

Jakościowy wywiad badawczy stara się zrozumieć świat z perspektywy badanych, odczytać znaczenie ludzkich doświadczeń, odkryć świat ich życia uprzedni wobec naukowych wyjaśnień. Wywiad ten, jako specyficzna forma rozmowy, to taka forma, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem. Osoba badana postrzegana jest jako informator, a osoba prowadząca wywiad zadaje pytania po to, by uzyskać wiedzę na temat respondenta i rzadko wdaje się w polemikę. Wywiad jakościowy jest głównym narzędziem umożliwiającym badanie sposobu, w jaki jednostki doświadczają swojego świata i postrzegają go. Pozwala na jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat życia badanych, którzy własnymi słowami opisują działania, doświadczenia i poglądy. Jest potężną metodą tworzenia wiedzy na temat człowieka, która w ubiegłym wieku zmieniła sposób rozumienia kondycji ludzkiej i kierowania ludzkimi działaniami[189].

Wywiad może być porównany z dialogami filozoficznymi i psychoterapeutycznymi. W dialogu filozoficznym partnerzy są formalnie równorzędni, a w trakcie interakcji pojawiają się pytania o naturę dyskutowanej wiedzy, obserwujemy także

---

[187] Zob. U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*…, s. 138–139.

[188] N. Denzin: *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage, 1997.

[189] S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*…, s. 20–21, 39. Zob. *Interviewing*. Ed. N. Fielding. Vol. 4. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003; *Handbook of Interview Research*. Eds. J. Gubrium, J. Holstein. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

logiczny porządek zadawania pytań i odpowiadania na nie przez uczestników dialogu. **Wywiad terapeutyczny** ma na celu zmianę postawy podmiotu raczej przez emocjonalną interakcję niż dzięki logicznej argumentacji. Pożądane zmiany nie dotyczą pojęć, lecz sfery emocjonalnej i osobistej. Celem wywiadu terapeutycznego jest pomoc pacjentowi w przezwyciężaniu cierpienia, a jego ubocznym rezultatem jest budowa wiedzy na temat kondycji ludzkiej[190].

W opinii Davida Silvermana badacze reprezentujący opcje metodologiczne, np. pozytywistyczne, emocjonalistyczne czy konstrukcjonistyczne w różny sposób mogą traktować dane pochodzące z wywiadów[191] – zob. tabela 12.

Tabela 12. Trzy wersje danych pochodzących z wywiadów

Orientacja badawcza	Status danych	Metodologia
Pozytywizm	fakty dotyczące zachowania i postaw	losowo dobrana próba, zestandaryzowane pytania, tabele
Emocjonalizm	autentyczne doświadczenia	nieustrukturalizowane wywiady
Konstrukcjonizm	wspólne konstruowanie	każdy wywiad jest traktowany jak temat badawczy

Źródło: D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: WN PWN, 2012, s. 115.

Według zwolenników pozytywizmu dane pochodzące z wywiadów dają badaczowi dostęp do „faktów" dotyczących świata; problem polega na tym, aby dane były trafne i rzetelne niezależnie od miejsca badania. Aby to osiągnąć, badacz powinien losowo dobrać próbę do przeprowadzenia wywiadów i przedstawić zestandaryzowane pytania wielokrotnego wyboru, na które odpowiedzi można przedstawić w tabelach[192].

Według zwolenników emocjonalizmu respondenci są doświadczającymi podmiotami, które aktywnie konstruują swoje społeczne światy, a problemem jest uzyskanie danych, które dają autentyczny wgląd w ludzkie doświadczenia. Dlatego należy prowadzić nieustrukturyzowane wywiady oparte na wcześniejszej głębokiej obserwacji uczestniczącej[193].

Według zwolenników konstrukcjonizmu prowadzący wywiad i respondent są zawsze aktywnie zaangażowani w proces konstruowania znaczeń. Jednak zamiast traktować to, jak znaczenie jest wspólnie konstruowane jako służące wiernemu oddaniu „faktów" i „doświadczeń", czyni się to tematem badawczym. Dlatego

[190] Zob. C. Rogers: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus Press, 1991.

[191] D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*…, s. 115.

[192] Zob. M. Brenner: *Social Method and Social Life*. London: Academic, 1981, s. 115.

[193] Zob. P. Reason, J. Rowan: *Human Inquiry: a Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: Wiley, 1981, s. 205–206.

wywiady przeprowadzone przez badaczy nie są uprzywilejowane w stosunku do wywiadów przeprowadzanych np. przez dziennikarzy, ponieważ traktowane są bardziej jako tematy, niż jako źródło danych dla badacza. Ważne staje się wspólne konstruowanie różnych aspektów rzeczywistości oraz gromadzenie danych i ich zawartość[194]. Wyróżniamy wiele typów wywiadów, np. narracyjny, faktograficzny, zogniskowany wywiad grupowy i wywiad konfrontacyjny.

Poniżej scharakteryzowany wywiad narracyjny często nazywany bywa dialogiem.

4.10.1. Otwarty wywiad pogłębiony lub wywiad narracyjny

W wywiadzie jakościowym zazwyczaj nie stosuje się kwestionariusza z wcześniej sformułowanymi pytaniami, nie ma też ustalonego porządku ich zadawania. Dlatego wywiad taki wymaga od badacza większych kompetencji merytorycznych i komunikacyjnych niż wywiad standaryzowany, stąd badacz powinien przeprowadzić go samemu, nie wykorzystując tutaj pośredników; w tym ujęciu wywiad staje się dialogiem. Badacz powinien używać języka zrozumiałego dla rozmówcy, aby nie stwarzać niepotrzebnych barier w komunikowaniu się. Ten typ wywiadu ma inną symetrię niż wywiad skategoryzowany: tutaj badacz jest pasywny, a rozmówca jest aktywny, samodzielnie konstruując swą wypowiedź i ustalając „głębokość" swej narracji. Istnieje kilka typów wywiadu pogłębionego, różniących się stopniem aktywności badacza, elastycznością w podejściu do pytań, obecnością lub brakiem tzw. przedzałożeń badacza, związanych z wcześniejszym przygotowaniem pytań lub ich brakiem.

Najczęściej w badaniach społecznych wykorzystuje się opracowany przez Fritza Schützego wywiad narracyjny[195]. Ma on dwie odmiany[196]:

1. **Narracyjny wywiad ekspercki**, wykorzystywany jest w badaniu zagadnień dotyczących życia społecznego, a osoby udzielające wywiadu są zaliczane do ekspertów (znawców) w określonej dziedzinie czy tylko konkretnego problemu, np. są to nauczyciele, terapeuci, diagnostycy, pedagodzy specjalni, psycholodzy etc., a problemem mogą być np. trudności w procesie wychowania, funkcjonowanie młodocianych rodziców[197]. W wywiadzie tym badacz, względnie badacze formu-

[194] Zob. J. Holstein, J. Gubrium: *Active Interviewing*. In: *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Ed. D. Silverman. London: Sage, 1997, s. 127.

[195] F. Schütze: *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*. „Studia Socjologiczne" 1997, nr 1.

[196] G. Jacob: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.

[197] Zob. G. Moyser: *Non-standardized Interviewing in Elite Research*. „Studies in Qualitative Methodology" 1988, Vol. 1.

łują prośbę do osoby badanej o zogniskowanie wypowiedzi na określonym obszarze tematycznym. Badacze także powinni być ekspertami w eksplorowanej tematyce. Wcześniej przygotowane dyspozycje do wywiadu nie powinny dotyczyć zbyt wielu zagadnień. Na zakończenie udzielający wywiadu powinien opowiedzieć coś o sobie[198]. Wywiad przeprowadzony z jedną osobą może zostać traktowany jako wstępne rozpoznanie problemu. Aby uzyskane informacje były pełniejsze lub w celu dokonywania porównań, badacz powinien przeprowadzić wywiady z wieloma ekspertami.

2. **Wywiad autobiograficzno-narracyjny** stosowany jest wtedy, gdy badacz chce prześledzić proces kształtowania się zjawisk lub jednostek. Stąd wynikiem tego typu wywiadu jest uzyskanie historii życia lub jego części. Uzyskane w wywiadzie dane mają charakter temporalny, czyli są rozłożone w czasie i pozwalają prześledzić zachodzące zmiany lub odnotować ich brak. Udzielający wywiadu stara się nadać sens swojej przeszłości, zatem wspomnienia przeradzają się w nadawanie znaczeń własnej przeszłości poprzez retrospektywną interpretację działania jednostki[199].

W wywiadzie narracyjnym wyróżnia się sześć faz jego przebiegu. Wywiad rozpoczyna się od fazy objaśnień o istocie i funkcjach wywiadu narracyjnego oraz o rozumieniu historii życia. Drugą fazę stanowi wprowadzenie, mające na celu uświadomienie badanemu wagi jego opowieści oraz stanowiące zachętę do opowiadania. Faza trzecia zawiera głównie opowiadanie osoby udzielającej wywiadu, a badacz jedynie słucha uważnie, a czasami formułuje pytania lub zdania zachęcające do snucia dalszej opowieści. W dalszej części badacz formułuje pytania tzw. wewnętrzne, dotyczące wyłącznie opowieści, zawartych w niej wątków, przemyśleń, opisywanych zdarzeń, mające na celu skłonienie rozmówcy do podjęcia dalszej narracji[200]. Kolejna część zawiera pytania tzw. zewnętrzne, związane z wątkami pominiętymi, niepodjętymi przez rozmówcę, aby skłonić go do dalszej narracji na tematy wywołane przez badacza. Czwarta i piąta faza zawierają wyjaśnienia omawianych problemów oraz zagadnień, które nasuwają się badaczowi po wysłuchaniu narracji i sprzyjają podjęciu dialogu badacza z badanym. Fazy te nazywamy uzupełnieniem i bilansowaniem otrzymanych informacji. Ostatnia faza wywiadu narracyjnego przyjąć może formę wywiadu udzielanego na podstawie dyspozycji[201]. Składa się ona z dwóch części: obowiązkowej, w której badani

[198] Zob. H.M. Griese: *The Earth is Just a Land and We Have to Learn to Live in It – problem w Europie i ewentualne zadania oświaty dorosłych w ich rozwiązywaniu*. W: *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*. Red. E. Dubas, H.M. Griese. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.

[199] D. Lawrenson: *Oral History: neither Fish nor Fowl*. „Studies in Qualitative Methodology" 1994, Vol. 4.

[200] G. Jacob: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*…

[201] I. Knöpp, W. Lippitz: *Moje nieczyste sumienie jest super wrażliwe*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*…

otrzymują te same pytania, w celu dokonywania później stosownych porównań; dowolnej, w której badacz zainspirowany narracją zadaje pytania dotyczące interesujących go wątków.

Istnieje także wywiad narracyjny z wykorzystaniem fotografii, stosowany w badaniach zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. Fotografia staje się dokumentem osobistym inspirującym wspomnienia, przeżyte chwile oraz staje się potwierdzeniem przedstawionej wcześniej opowieści[202].

Dialog, do którego zaliczamy wywiad narracyjny, charakteryzuje pięć następujących cech: równość, współzależność, wspólnota, uczestnictwo, integralność, które można scharakteryzować następująco[203]:

1. Równość stron dialogu, co oznacza, że w równym stopniu badacz i badany wpływają na przebieg badania.
2. Współzależność uczestników dialogu, ponieważ w trakcie wywiadu zmienia się nastawienie jednej lub obu stron do określonego zagadnienia.
3. Wspólnota jest związana z atmosferą spotkania, determinując więź między uczestnikami, decydując w stopniu znaczącym o przebiegu badania i jakości uzyskanych wyników.
4. Aktywne uczestnictwo w dialogu dwóch stron prowadzi do wspólnego budowania wiedzy o przedmiocie badania.
5. Integralność polega na tym, że uczestnicy dialogu angażują w nim całą swą osobowość, czyli sposoby myślenia, poglądy, postawy czy świat wartości. Uczestnicy rozmowy demonstrują swoje światy, doświadczenia, umiejętności i wiedzę, a poddana eksploracji badawczej problematyka jest akceptowana przez obie strony. Badana osoba ustala granice otwartości i szczerości, do których dopuszczony zostaje badający.

Zainteresowany czytelnik więcej informacji o zaletach wywiadu narracyjnego w badaniach pedagogicznych może znaleźć w pracy Elżbiety Dubas i Hartmuta M. Griese[204]. Według Georga Moysera[205]wywiad o charakterze jakościowym ma formę rozmowy, w której osoba badana „oprowadza badacza po swoim życiu", lub po jego wybranej części, snuje opowieść, zastanawia się nad wybranym zagadnieniem, wyraża własną opinię. W takim dialogu nie unika się pytań sugerujących, prowokujących czy nawet drażliwych[206]. Jednak zawartość odpowiedzi zależy od atmosfery, która została stworzona w trakcie badań, co determinuje otwartość i prawdomówność badanego. Przed badaczem przeprowadzającym wywiad sta-

[202] Ibidem; A. Wyka: *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1993.

[203] P. Łukasiewicz: *Dialog jako metoda badawcza*. „Teksty" 1979, nr 5.

[204] *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych…*

[205] G. Moyser: *Non-standardized Interviewing in Elite Research…*

[206] M. Grabowska: *Wywiad w badaniu zjawisk „trudnych". Przypadek polskiej religijności*. W: *Poza granicami socjologii ankietowej*. Red. A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii, Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Oddział Warszawski, 1989.

wia się wymagania dotyczące posiadania przez niego wysokich kompetencji oraz zachowań natury etycznej.

Wywiad jako metoda zbierania materiałów jest stosowany także w badaniach etnograficznych, fenomenograficznych, w badaniu przez działanie i innych. Ponieważ nie stanowi on podstawowej metody/techniki badawczej tylko uzupełniającą, jego przebieg różni się od opisanego powyżej. Siegfried Lamnek wyróżnia kilka rodzajów tego typu wywiadów, które zostaną scharakteryzowane poniżej[207].

4.10.2. Wywiad skoncentrowany na problemie

Ten typ wywiadu stosuje się częściej od innych metod. Badacz doskonale wie, czego chce się dowiedzieć, jednak to osoba badana tworzy dominanty koncepcji teoretycznej. Dlatego badacz nie informuje rozmówcy o swej koncepcji, aby nie kształtować, czy wymuszać wypowiedzi. Przed wywiadem badacz może sobie przygotować krótki spis pytań lub ogólną instrukcję do przeprowadzenia wywiadu, aby zwrócić uwagę na określone problemy – jest to szczególnie istotne w przypadku prowadzenia badań równolegle przez kilku badaczy, w celu dokonania później porównania otrzymanych wyników[208]. Jeżeli przeprowadzone są badania w działaniu związane ze stosunkowo dużym projektem wywołania zmian w środowisku lokalnym i bierze w nich udział równocześnie wielu badaczy, a badaniom poddawana jest cała społeczność, to badacze muszą ze sobą ściśle współpracować. Wynikiem takiego typu badania jest wspólny opis badań i wysnucie wspólnych wniosków.

4.10.3. Wywiad recepcyjny

Ten typ wywiadu także stanowi technikę uzupełniającą dla innych metod czy technik badawczych, w szczególności w prowadzeniu badań etnograficznych, a w nich – dla obserwacji uczestniczącej. Badania takie odbywają się w naturalnym środowisku dla osób badanych, stanowiąc ważny kontekst przeprowadzanego wywiadu[209]. Wywiad ten wykazuje największą formę asymetrii, w porównaniu do innych typów wywiadu, ponieważ w jego trakcie badacz przyjmuje postawę pasywną, dokonując recepcji wypowiedzi osoby badanej. Przysłuchuje się i swoim zachowaniem (językiem ciała, mimiką i bardzo rzadko słowami) zachęca osobę badaną do kontynuowania swej wypowiedzi.

---

[207] S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2…

[208] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…

[209] Zob. R.G. Burgess: *Conversations with a Purpose: the Ethnographic Interview in Educational Research*. „Studies in Qualitative Methodology" 1998, Vol. 1.

Przedmiotem wywiadu recepcyjnego jest codzienność i sprawy z nią związane. Czyli osoba badana jest zorientowana w tematyce wywiadu, ponieważ dotyczą one jej osobistego doświadczenia. Czasami badacz opowiada o pewnym zdarzeniu, po czym prosi o rozważenie różnych punktów widzenia tego zdarzenia. Wywiad recepcyjny w znaczący sposób różni się od wywiadu standaryzowanego, do którego raczej zbliżony jest wywiad realizowany na podstawie dyspozycji.

4.10.4. Dyskusja grupowa

Za prekursora zbierania informacji za pomocą dyskusji grupowej uważa się Kurta Levina i jego uczniów, którzy metodę tę stosowali w krajach niemieckojęzycznych. Wymiennie nazywana bywa eksperymentem grupowym lub wywiadem zespołowym. Podstawami teoretycznymi dyskusji grupowej są hermeneutyka (według której nasze poglądy o świecie kształtują się w rozmowie z innymi, a pytania i wypowiedzi innych osób stanowią inspirację dla przemyślenia analizowanego zagadnienia i wywołują chęć przedstawienia własnego stanowiska) oraz interakcjonizmu, który zakłada zależność pomiędzy poglądami a zachowaniami jednostki oraz pomiędzy więziami panującymi w grupie a odbywającym się w niej procesem społecznym[210].

Dyskusja grupowa to rozmowa prowadzona przez niewielką liczbę osób na określony temat, odbywająca się w warunkach naturalnych (np. w zespole pracowniczym czy na seminarium studenckim) lub sztucznie stworzonych, np. gdy do rozmowy zapraszamy kilkoro rodziców. Polega na zadawaniu tego samego pytania lub listy pytań na zmianę każdemu uczestnikowi grupy. Dyskusja prowadzona poza naturalnym środowiskiem funkcjonowania badanych[211] narusza zasadę „naturalności", obowiązującą w badaniach jakościowych. W trakcie dyskusji wytwarza się specyficzna sytuacja społeczna, w której przedstawiane są, często nieartykułowane wcześniej, poglądy i opinie uczestników.

Dyskusję grupową stosuje się głównie w dwóch przypadkach[212]:

1. Gdy badacz chce poznać poglądy i stanowiska różnych osób, a także zarejestrować proces kształtowania się tych opinii pod wpływem wypowiedzi innych uczestników dyskusji.

2. Gdy badacz chce prześledzić procesy społeczne, zachodzące w grupie w trakcie dyskusji (czyli wymiany poglądów, interakcji, zróżnicowanej aktywności uczestników, egzemplifikacji zdolności przywódczych, zachowań ekspansywnych lub defensywnych i innych).

---

[210] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 338.

[211] S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2…

[212] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 339.

S. Lamnek wyróżnia dwa rodzaje dyskusji grupowych[213]: dyskusję eksploracyjną, podczas której odbywa się poznawanie, poszukiwanie rozwiązań, a w jej wyniku dochodzi do zdobycia nowej, osobistej wiedzy przez jej uczestników; dyskusję mediacyjną, w której uczestnicy mają okazję do wymiany własnych doświadczeń, poglądów na określony temat, a poznając procesy wewnątrzgrupowe, poddają refleksji interakcje zachodzące w grupie.

Organizacja badań z zastosowaniem dyskusji grupowej przebiega w pięciu fazach: (1) wybór uczestników badania, (2) wprowadzenie przez badacza do dyskusji, (3) zasadnicza dyskusja, (4) transkrypcja zarejestrowanego przebiegu dyskusji oraz (5) praca z zebranymi materiałami.

4.10.5. Zogniskowany wywiad grupowy

Zogniskowany wywiad grupowy lub zogniskowane dyskusje grupowe są odmianą dyskusji grupowej i często skrótowo nazywane są fokusem, polegającym na generowaniu i analizie interakcji między uczestnikami[214]. Każda dyskusja grupowa może być nazywana grupą fokusową dopóty, dopóki badacz aktywnie zachęca do interakcji w grupie i je podtrzymuje[215]. Fokus służy badaniu wiedzy, opinii, poglądów celowo dobranej grupy osób (około 8–10 uczestników), a dotyczy różnego rodzaju zachowań lub obiektów interesujących badacza. Skład grupy powinien być tak dobrany, aby wspólne cechy lub doświadczenia uczestników spotkania umożliwiły im rozmowę, ale jednocześnie by odmienność doświadczeń lub perspektyw wyzwoliła dyskusję lub ujawniła różnicę zdań. Dyskusję prowadzi moderator przygotowany do dyskusji na wybrany temat, zadający uczestnikom wcześniej przemyślane i zawarte w scenariuszu dyskusji (spotkania), pytania. Posługuje się także materiałami stymulującymi i wspomagającymi interakcje[216]. Pytań nie powinno być dużo, ale powinny być w nich jasno określone wątki tematyczne. Uczestnicy wywiadu wypowiadają się swobodnie na temat, który często wcześniej nie był im znany; w trakcie dyskusji dochodzi do naturalnych interakcji między uczestnikami dyskusji. Badacz zainteresowany jest reakcjami uczestników na przedstawiony im temat, którym może być: tekst, film, przedmiot, podręcznik, projekt reformy etc. Zwraca uwagę na dynamikę interakcji w grupie oraz na podejmowane przez nią czynności, wychwytuje i analizuje różnice w poglądach lub

---

[213] S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2…

[214] Zob. J.H. Frey, A. Fontana: *The Group of Interview in Social Research*. In: *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Art*. Ed. D. Morgan. London: Sage, 1993, s. 20–34.

[215] J. Kitzinger, R. Brabour: *Introduction. The Challenge and Promise of Focus Groups*. In: *Developing Focus Groups Research. Politics, Theory and Practice*. Eds. R.S. Barbour, J. Kitzinger. London: Sage, 1999, s. 20.

[216] R.S. Barbour: *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN, 2011, s. 23.

kwestie akcentowane przez uczestników, bez względu na to, czy uczestnicy dochodzą do konsensusu w trakcie dyskusji, czy też wykazują zróżnicowane opinie. Ważna staje się wymiana zdań w dyskusji, a nie jej wynik. Ważne są indywidualne głosy w dyskusji oraz cechy społeczno-demograficzne charakteryzujące rozmówcę oraz porównanie z wypowiedziami innych uczestników. Wszystkie komentarze poczynione w obrębie grup fokusowych w dużym stopniu zależą od kontekstu, reakcji członków grupy na opinie innych osób oraz dynamiki konkretnej grupy. Jednak poglądy wyrażane w grupach fokusowych są ściśle określone i związane z toczącą się dyskusją. Zatem nie można wnioskować o nastawieniach jednostek na podstawie zogniskowanych dyskusji grupowych. Okazuje się, że uczestnicy dyskusji często w jej trakcie zmieniają zdanie, szczególnie jeśli wcześniej nie przywiązywali większej wagi do danego tematu[217].

Cechą charakterystyczną zogniskowanej grupy fokusowej jest konkretny przedmiot stanowiący przedmiot dyskusji oraz przygotowany przed spotkaniem szczegółowy scenariusz spotkania. Poszczególne fazy przebiegu zogniskowanego wywiadu grupowego są podobne jak w przypadku dyskusji grupowej[218]. Opinie na temat badań fokusowych są zróżnicowane. Część badaczy uważa, że grupy fokusowe mogą stymulować istotne zmiany i sprawić, że ich uczestnicy przedefiniują swoje problemy w bardziej upolitycznionym sposób. Jednak na przeszkodzie stają życie i ograniczenia strukturalne, które uniemożliwiają realizację zmiany. Alan Johnson twierdził, że grupy fokusowe umożliwiają dostęp do nieskodyfikowanej wiedzy i mogą stymulować wyobraźnię socjologiczną zarówno badaczy, jak i badanych[219]. Inni badacze sugerują, że grupy fokusowe sprzyjają równościowym relacjom między badaczami a badanymi, co sprawiło postrzeganie tej metody badań jako feministycznej. Wnikliwa analiza Sue Wilkinson[220] pokazała jednak, że choć grupy fokusowe z udziałem kobiet mogą stać się doskonałym forum dla dyskusji na temat płciowych aspektów ich doświadczeń, czy innych tematów feministycznych, to jednak nie stanowią badań feministycznych. Grupy fokusowe były jednym z najważniejszych elementów podejścia zwanego „interwencją socjologiczną", stworzonego i popieranego przez francuskiego socjologa Alaina Touraine'a[221], podkreślającego istotne znaczenie opinii uczestników uzyskanych przez prezentację teorii socjologicznej odpowiedniemu gronu odbiorców. Można stwierdzić, że różnice w wykorzystywaniu grup fokusowych zależą od charakteru zaangażowania klientów i badanych, dostarczanych usług, używanych modeli za-

[217] Zob. M. Billig: *Ideology and Opinions*. London: Sage, 1991.

[218] T. Bauman: *Badania empiryczne jakościowe*…, s. 232.

[219] Zob. A. Johnson: *„It's good to talk": the Focus Group and the Sociological Imagination*. „Sociological Review" 1996, Vol. 44(3), s. 517–538.

[220] S. Wilkinson: *How Useful are the Focus Groups in Feminist Research?* In: *Developing Focus Group Research*…, s. 64–78.

[221] A. Tourain: *The Voice and the Eye. An Analysis of Social Movements*. Cambdridge: Cambridge University Press, 1981.

wodowych i ram teoretycznych. Ich stosowanie zależy od znaczenia samej interakcji lub pracy w grupie dla praktyki zawodowej lub teoretyzowania, jak również stopnia, w jakim dotyczy to szerszej części społeczeństwa[222]. Przeprowadzenie grup fokusowych wymaga w wielu przypadkach niewielu rekwizytów, co stanowi o łatwości realizacji tej z natury rzeczy elastycznej metody w celu stworzenia podejścia właściwego dla określonego tematu badawczego. Niestety, w ostatniej dekadzie XX wieku zaczęto wykorzystywać tę metodę w bardzo różnych badaniach w obrębie różnorodnych dyscyplin akademickich, co doprowadziło do nieporozumień wśród badaczy oraz braku docenienia tej metody i podejścia do analizy wyników. Współcześnie grupy fokusowe osadzone są w głównych tradycjach badawczych i paradygmacie badań jakościowych[223].

4.10.6. Nagrania wypowiedzi i ich transkrypcja

Nagrania dyktafonowe pozwalają utrwalać to, co mówią uczestnicy rozmów czy wywiadów, natomiast nagrania wideo pozwalają także obserwować zachowania (mimika, gesty, język ciała i unikomunikacja) rozmówców lub uczestników spotkań np. klubu anonimowych alkoholików, narkomanów, spotkań pracownika socjalnego z klientami, czy uczestników określonego zdarzenia. Materiał wideo, zawierając wiele danych, powoduje, że jego analiza jest bardziej złożona niż nagrania audio. Z tego powodu badacz powinien się skupić na wyraźnie przez siebie określonym elemencie, nie próbując rekonstrukcji wszystkich aspektów sfilmowanej interakcji.

Przy wykorzystywaniu nagrań dyktafonowych warto robić odręczne notatki z obserwacji czynionych w trakcie badań, gdy nie rozprasza to osoby badanej lub tuż po ich zakończeniu, ponieważ skupienie się na robieniu notatek może nie tylko rozpraszać osobę badaną, ale stać się barierą w trakcie prowadzenia wywiadu. Jeżeli badacz nie odróżnia się od badanego środowiska, wtapia się do niego, zachowuje się podobnie jak inni uczestnicy zdarzenia, to prowadzi obserwację uczestniczącą (np. odgrywa rolę jednego z członków grupy, której terapeuta udziela wsparcia), w przeciwnym przypadku prowadzi obserwację bezpośrednią otwartą lub ukrytą.

Każdy badacz realizujący w terenie swe badania ma za sobą wcześniejsze doświadczenia, poglądy, wyznaje określone wartości, które w rezultacie wpływają na jego postępowanie. Zwykle badacz dzieli swój czas na projektowanie badań, znajdowanie na nie środków, pracę zawodową, naukę, realizację studiów teoretycznych oraz badań empirycznych. To eliminuje czasochłonne tworzenie opisu etnograficznego, a sprzyja skupieniu się na analizie zaplanowanych spotkań z badaną

[222] R.S. Barbour: *Badania fokusowe*…, s. 39.
[223] Zob. *Developing Focus Group Research*…

grupą. Także uczestnicząca obserwacja nie pozostaje bez wpływu na otrzymane dane[224]. Przeważnie badacz nie wie dokładnie, na czym polega jego wpływ na zachowania ludzi, a stąd na otrzymane wyniki oraz jaki jest on silny. Z tego powodu dane zostają stworzone przez badaną grupę oraz badacza, stają się ich wspólnym wytworem[225]. Z tego powodu przyjęta perspektywa badawcza może stać się elementem badania. W badaniach małych dzieci, np. w placówkach pediatrycznych, badacz jest słabo rozpoznawalny[226], natomiast w badaniach osób dorosłych ważna staje się akceptacja badacza przez grupę, która stara się „wciągnąć" go do swych rozmów, zwierzeń czy dyskusji, jakkolwiek badacz przyjmuje swą pierwotną rolę, osoby niewypowiadającej się i nieingerującej w działania terapeuty.

Prowadząc obserwację uczestniczącą, badacz powinien wprowadzić atmosferę demokratyczną, której celem jest zajęcie przez niego niewyróżniającego się miejsca w grupie, co umożliwia mu zaangażowanie, ale jednocześnie pozwala prowadzić wnikliwą obserwację i traktować punkty widzenia poszczególnych uczestników za problematyczne. Zdaniem Anssi Peräkylä jest to najlepszy sposób na gromadzenie danych i nawiązywanie kontaktu z uczestnikami badań w terenie[227]. Duże znaczenie praktyczne ma świadomość, że dane utrwalane są na dyktafonie, więc można prowadzić obserwację uczestniczącą i notować swe spostrzeżenia, bacząc, by postrzegać z premedytacją i celowo[228]. Martyn Hammersley bowiem konstatuje, że „w znajomym otoczeniu niebezpieczeństwo nieporozumień jest wyjątkowo duże"[229]. Czyli badacz w miarę oswajania się z grupą może stracić swą „czujność" i wiele zachowań uczestników może umknąć jego uwadze. Prowadzenie obserwacji uczestniczącej w pewien sposób może doprowadzić także do uproszczeń, np. w trakcie obserwacji grupy wsparcia osób ubogich lub bezdomnych, prowadzonej przez pracownika socjalnego, badacz nie analizuje jak personel i bezdomni klienci MOPS-u wzajemnie się postrzegają, ale to, jak ci pierwsi kategoryzują tych drugich, aby móc podjąć decyzję: czy i jak pomóc bezdomnym.

Dzięki notatkom z obserwacji badacz utrwali dane wizualne, które mogłyby zostać stracone lub niedostępne, w przypadku ograniczenia się tylko do nagrań audio. Pozwalają one na utrwalanie rozmowy w najdrobniejszych szczegółach, w przeciwieństwie do prowadzenia jedynie notatek w trakcie badania. Odsłuchiwanie nagrań pozwala często odnaleźć błędy w notatkach. Badania jakościowe często trwają wiele miesięcy, dlatego nagrań rozmów może być dużo. Nagrania

[224] P. Strong: *The Ceremonial Order of the Clinic*. London: Routledge, 1979, s. 229.

[225] R. Emerson, R. Fretz, L. Shaw: *Writing Ethnographic Field Notes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995, s. 106.

[226] Zob. P. Strong: *The Ceremonial Order of the Clinic*…

[227] A. Peräkylä: *Appealing to the Experience of the Patient in the Care of Dying*. „Sociology of Health and Illness" 1989, Vol. 11 (2), s. 131.

[228] Por. D. Silverman: *Interpretacja badań jakościowych*…

[229] M. Hammersley: *What's Wrong with Ethnography? A Critical Guide*. London: Longmans, 1990, s. 8.

te w dalszej kolejności należy utrwalić w formie pisemnej, dokonując ich transkrypcji – tekst występuje tutaj w funkcji narzędzia heurystycznego pomocnego do wyodrębnienia danych, na które składają się słowa i obrazy utrwalone bez interwencji badacza (np. uzyskane w trakcie wywiadu). Zwykle, aby przenieść na papier nagranie interakcji rozgrywających się w badanej grupie przez godzinę, potrzeba przeciętnie około 10 godzin. Często transkrypcji poddaje się całe wypowiedzi, nie przeprowadzając selekcji czy skrótów. Praca nad transkrypcją jest formą działalności badawczej, ponieważ stosuje się przyjęte w badaniach jakościowych konwencje. Jeżeli natomiast badacz jest początkujący, kierujący się wiedzą zdroworozsądkową, transkrypcje są jedynie zbliżone do prawidłowych. Badacz powinien zorientować się, jakie istnieją modele, aby móc je wykorzystać w swojej pracy badawczej. Zwykle pierwsze analizy danych mają charakter indukcyjny, polegający na wyodrębnieniu powtarzających się przypadków określonego działania, a następnie poszerzenie o następne przypadki, wymagające jednak wsparcia teoretycznego.

Z punktu widzenia metodologicznego transkrypcje wywiadów traktowane są jako solidne dane empiryczne, na których opiera się określony projekt badawczy. Natomiast z perspektywy lingwistycznej transkrypcje są przeniesieniem języka mówionego na język pisany, a proces konstruowania tekstu wymaga wnikliwej oceny i podejmowania licznych decyzji. Transkrypcja jest przekładem z jednego typu narracji, to jest dyskursu mówionego, na inny tryb narracji – dyskurs pisany[230]. Zdaniem Waltera J. Onga wypowiedź mówiona i tekst pisany wymagają innych gier językowych, innych kultur. W związku z tym np. elokwentna wypowiedź po transkrypcji może być niespójna i pełna powtórzeń, a czytany na głos artykuł może wydawać się nudny[231]. Zdaniem Steinera Kvale transkrypcja oznacza przekształcanie, zmianę z jednej formy w inną. Spisując wywiad słowo w słowo, produkujemy hybrydy, sztuczne konstrukty, które nie odzwierciedlają ani żywego języka wypowiedzi mówionych, ani formalnego stylu tekstów pisanych. Transkrypcje są przekładami z języka mówionego na język pisany. Wywiad jest żywą interakcją społeczną, w ramach której dynamika rozmowy, ton głosu i ekspresja cielesna są dostępne jej uczestnikom. Tych bezpośrednich sygnałów nie ma szans doświadczyć osoba, która odczytuje wyrwany z kontekstu zapis rozmowy. Transkrypcja oznacza drugi stopień abstrakcji – utratę głosu, intonacji i rytmu oddechu. Zatem transkrypcje są zubożonymi, pozbawionymi kontekstu, przedstawieniami rozmów prowadzonych podczas wywiadów[232].

Należy tutaj nadmienić, że nie istnieje idealna transkrypcja, natomiast dobra transkrypcja powinna odpowiadać zadaniom analitycznym, które sobie badacz

[230] Zob. T. Rapley: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*…

[231] W.J. Ong: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Tłum. J. Japola. Lublin: KUL, 1992.

[232] S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*…, s. 154–155. Zob. B. Poland: *Transcription Quality*. In: *Handbook of Interview Research*…

stawia. Często w nagraniu jest wiele jednoczesnych wypowiedzi lub odgłosy zakłócające z zewnątrz; czy też interakcje rozgrywają się równocześnie z rejestrowanymi głównymi działaniami, co powoduje szereg ograniczeń w rozszyfrowaniu poszczególnych wypowiedzi. W transkrypcji stosuje się standardowe zasady pisowni oraz interpunkcji. Sprawa jest szczególnie trudna w transkrypcji wypowiedzi gwarowych, żargonowych czy też zawierających słowa z przekazów medialnych. Najbardziej powszechną formą transkrypcji jest transkrypcja dosłowna, w przypadku której badacz stara się zapisać wypowiedziane słowa oraz zaznaczyć, kto je wypowiedział. W transkrypcji zaawansowanej ustala się rozmaite cechy interakcyjnych wypowiedzi, takich jak: długość pauz, śmiechu i nakładania się głosów, występowanie dobitnie zaakcentowanych kwestii, podobnie jak szczegóły dotyczące gestów, spojrzeń czy manipulowania przedmiotami. Z samej natury transkrypcje są tłumaczeniami i zawsze mają charakter cząstkowy. Są tylko selektywnymi tekstowymi reprezentacjami wypowiedzi i interakcji. Proces sporządzania szczegółowych transkrypcji umożliwia doświadczonemu badaczowi zauważenie cech, które zwykle umykają uwadze badaczowi początkującemu. W transkrypcji pomocne stają się robione na bieżąco notatki z obserwacji terenowych, opisujące okoliczności, w których zostały podjęte określone działania terapeutyczne, korekcyjne czy społeczne. Bez określenia szczegółów transkrypcje nie są idealne. Natomiast ich uchwycenie pozwala na szczegółową analizę poczynań badanej grupy, prowadząc do analizy konwersacyjnej[233].

Analizę zgromadzonych danych za pomocą techniki nagrań przedstawił David Silverman[234], opisując wypowiedzi i zachowania grupy wsparcia zdrowia psychicznego. W przypadku badania grupy, na wstępie rejestruje się wypowiedzi kolejnych uczestników spotkania terapeutycznego, którzy przedstawiają się, określając swój wiek, płeć, zawód oraz okres, od którego zaczęły się konkretne problemy. Takim transkrypcjom nadaje się nagłówki, które mają stanowić podsumowanie wstępnej prezentacji, a jednocześnie stają się narzędziem ułatwiającym identyfikację transkrypcji oraz umożliwiającym połączenie ich z notatkami terenowymi.

Po opracowaniu transkrypcji można wyodrębnić z nieopracowanych danych powtarzające się przypadki, które można zaliczyć do następujących szerokich kategorii analitycznych:
- słabe punkty uczestnika (jego problemy),
- odmienność lub rozumowanie zdroworozsądkowe,
- praca jednostki,
- dystansowanie się od innych zawodów, instytucji, czy stawianym im wymaganiom,
- naginanie obowiązujących reguł,
- wymiana ról.

---

[233] Zob. H. Sacks: *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell, 1995.

[234] D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*…, s. 53–54.

Przy analizie wspomnianych kategorii można posłużyć się programami statystycznymi, tak jak to dzieje się w badaniach ilościowych. Brak wykorzystania komputera w analizie wypowiedzi i spostrzeżeń może prowadzić do płynności wyodrębnionych kategorii, co jest dobre z punktu widzenia badań jakościowych.

Nagrania dyktafonowe, transkrypcje i notatki terenowe, spisywane w trakcie spotkań, pozwalają badaczowi odwoływać się do oryginalnych danych i redefiniować przyjęte wstępnie kategorie w miarę postępów analizy. Badacz może również formułować hipotezy, dotyczące np. zdroworozsądkowego rozumowania uczestników grupy. Może także wprowadzić wskaźniki statystyczne, dotyczące np. liczby relacji uczestników odwołujących się do określonych kategorii, np. do podobnych „historii rodzinnych". Martyn Hammersley i Paul Atkinson stwierdzili, że w przypadku ograniczonego wykorzystania liczb, określenia ilościowe mogą służyć wzmacnianiu dokładności rozważań[235].

W trakcie swych rozważań badacz stara się zbudować model analizowanego zdarzenia. Odbywa się to często za pomocą określenia „istoty" wypowiedzi uczestników badanej grupy oraz tych deklaracji, które zostały przez nich zrealizowane. Wtedy mogą pojawić się pytania, będące częścią dyskursu: „Jak uczestnicy wykonują swe zadania?" Takie podejście stosuje się w badaniach etnograficznych. Początkowe obserwacje i transkrypcje stanowią podstawę opisu zdarzeń i prowadzą badacza do etapu, w którym stara się on sformułować pytania, które postawiłby uzyskanym danym oraz nadawałyby kształt samemu procesowi uzyskiwania danych.

W tym zakresie można posłużyć się analizą ramową (analizą ujęcia) np. opracowaną przez Ervinga Goffmana[236], w której zgłębiany jest względny wymiar znaczenia. E. Goffmana bardziej interesuje nie sama zawartość ramy, lecz to, w jakim stopniu jest wykorzystywana. Wydarzenia są postrzegane w kontekście ich „pierwotnej oprawy", natomiast poszczególne ramy są źródłem środków umożliwiających interpretację wydarzeń, do których się odnoszą.

Projektowanie badań zawsze jest związane z określeniem problemu badawczego. Przeważnie nie powinien być on powtórzeniem problemów społecznych, edukacyjnych czy kulturowych podnoszonych w mass mediach. Takie problemy są zbyt ogólne, zbyt szerokie i zbyt wymagające dla pojedynczych badaczy w stosunku do ich możliwości. Nie mają oni bowiem tak szerokich kompetencji, aby mogli się ustrzec przed redukcją zmiennych, zwykle mają zbyt mało czasu, niewiele środków na zrealizowanie szeroko zakrojonych badań, często też nie posiadają odpowiednich narzędzi badawczych. Dlatego uszczegółowienie problemu badawczego staje się koniecznością i wymogiem metodologicznym: lepiej zbyt szczegółowo przeanalizować zdarzenie, niż je opisać pobieżnie.

[235] M. Hammersley, P. Atkinson: *Metody badań terenowych*. Przeł. S. Dymczyk. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.

[236] E. Goffman: *Frame Analysis*. New York: Harper Row, 1974.

4.11. Analiza konwersacyjna

Zdaniem Michaela Moermana „rozmowa jest centralnym elementem interakcji społecznych, a interakcje społeczne są rdzeniem i motorem, areną i nauczycielem doświadczanego przez nas kontekstu, w którym toczy się życie społeczne”[237]. Celem badania staje się opisywanie gęstych i wielowarstwowych praktyk życia społecznego wyłaniających się z bardzo dokładnej i drobiazgowej obserwacji ludzkich działań i interakcji. Jeden z pomysłodawców analizy konwersacyjnej Harvey Sacks tak sformułował zasadnicze wytyczne do tej strategii badawczej: „Starajcie się po prostu zrozumieć, jakim sposobem interakcje w ogóle dochodzą do skutku. […] Przyglądajcie się im, żeby zauważyć, jak to się dzieje, że ludzie potrafią wytworzyć to, co wytwarzają”[238].

Analiza konwersacyjna jest próbą opisu metod wykorzystywanych przez ludzi w celu stworzenia uporządkowanej interakcji – rozmowy. Służy ona określeniu znaczenia teorii w przedsięwzięciach polegających na wyznaczeniu struktury społecznej, zdeterminowanej głównie interakcjami społecznymi[239]. Przyjmując „odmienny sposób teoretyzowania na temat życia społecznego”, analiza konwersacyjna dystansuje się od przywoływania „oczywistych” wskaźników opisujących strukturę społeczną, gdy służy wyjaśnianiu zjawisk społecznych. Zdaniem Deirdre Boden i Dona H. Zimmermana[240] pojęcie struktury społecznej jest ważnym elementem badania socjologicznego, to jednak nie powinna ona żyć własnym życiem analitycznym, na co w swych pracach pozwala wielu socjologów. Badanie zwykle ma na celu wprowadzenie ładu w obręb zjawiska będącego przedmiotem badania. Celem analizy konwersacyjnej w mniejszym stopniu jest poszukiwanie porządku, którego podstawy tworzą pojęcia analityczne, stwierdzające czy ład społeczny może być określony. Analiza konwersacyjna skłania się ku badaniu tego, jak jednostki ukierunkowują swoje działania (jak się zachowują), aby zdyscyplinować same siebie. H. Sacks pisze, że „wszystko, co ludzie mogą zrobić, może zostać zbadane w celu odkrycia środków, dzięki którym działali. Środki te będą niezmiennym przedmiotem opisu. Dlatego też możemy przyjąć, że we wszystkich elementach obecny jest porządek”[241]. Analiza konwersacyjna zapewnia badaczowi zaplecze metodologiczne. Skoncentrowanie się na porządku istniejącym we wszelkich przejawach tego, „co ludzie robią”, powoduje, że analiza konwer-

[237] M. Moerman: *Life After C.A*. In: *Text in Context: Contributions to Ethnomethology.* Eds. G. Watson, R.M. Sieler. New York: Sage, 1992, s. 29.

[238] H. Sacks: *Lectures on Conversation*…, s. 11.

[239] Zob. D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*…, s. 61.

[240] *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis.* Eds. D. Boden, D.H. Zimmerman.Cambridge: Polity, 1991, s. 5.

[241] H. Sacks: *Notes on Methodology*. In: *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Eds. J.M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, s. 22.

sacyjna pozwala naszkicować obszar badania, bowiem – jak stwierdza H. Sacks – „umożliwia ona szczegółowe badanie zjawisk o ograniczonym zasięgu, które przynosi wgląd w sposoby wykonywania przez ludzi powierzonych im czynności oraz pozwala na poznanie idei, którymi posługują się przy tworzeniu ładu rządzącego ich wzajemnymi relacjami[242]. Analiza konwersacyjna bada sposoby, za pomocą których strony zaangażowane w interakcję uzewnętrzniają tożsamości istotne dla każdej z grup oraz znaczenia owych tożsamości. Czyli zajmuje się sensem tego, kim jesteśmy, co bezpośrednio łączy się z tym, co zazwyczaj mamy na myśli, mówiąc o „strukturze społecznej"[243]. D. Silverman podkreśla funkcję analizy konwersacyjnej jako źródła nowej perspektywy dla uczestników tworzących środowiska instytucjonalne. Stwierdza, że „Badacze nie powinni rozpoczynać badania procesu komunikowania się od przyjęcia normatywnych standardów »dobra« i »zła«, zamiast tego celem powinno być zrozumienie rozwijanych przez uczestników umiejętności oraz funkcji wzorów komunikowania się, które zostaną odkryte"[244].

Badacze jakościowi analizujący rozmowy (konwersacje) skupiają uwagę na tym, w jaki sposób podczas rozmów i interakcji ujawniają się działania i praktyki społeczne. Często koncentrują się na następujących cechach interakcji: kolejność zabierania głosu podczas rozmowy (inna jest w rozmowie towarzyskiej, inna na seminarium dyplomowym, a inna na sali sądowej), wpływ wcześniejszych działań czy sytuacji na przebieg wypowiedzi i wpływ wypowiedzi na następujące po niej działania, planowanie rozmowy z myślą o zrealizowaniu za jej pośrednictwem pewnych działań, dobieranie słów przez rozmówców, organizacji ogólniejszych trajektorii wypowiedzi (czyli organizacji struktury wypowiedzi). Niekiedy badania konwersacyjne polegają na analizowaniu pojedynczych wypowiedzi, a niekiedy na porównywaniu wielu podobnych przypadków w celu wyodrębnienia pewnych rutynowych technik, za pomocą których rozmówcy zazwyczaj w rozmaitych kontekstach, sytuacjach i podczas wykonywania różnych czynności, angażują się w organizowanie społecznych instytucji rozmowy i interakcji. Głównymi źródłami dla tego typu analiz są nagrania audio i wideo niemalże spontanicznie przebiegających rozmów i interakcji[245].

W badaniach jakościowych pracuje się na mniejszych zestawach danych poddawanych wielokrotnym analizom, które nie są satysfakcjonujące, dopóki proponowane uogólnienie nie będzie się odnosiło do każdego zbioru istotnych danych, jakie udało się zebrać. Wynikiem takich działań będzie generalizacja, która będzie równie trafna co korelacja statystyczna. W badaniach sondażowych poprzestaje się

---

[242] H. Sacks: *Notes on Methodology*…, s. 24.

[243] E. Schegloff: *Reflections on Talk and Social Structure*. In: *Talk and Social Structure*…, s. 48.

[244] D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*…, s. 301–302.

[245] T. Rapley: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*…, s. 133–156. Zob też. P. Ten Have: *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage, 1999.

bowiem zwykle na określeniu znaczących rzeczywistych korelacji, czyli praca jest wówczas skończona, gdy prawie wszystkie dane potwierdzają hipotezę.

Z analizą konwersacyjną związana jest ściśle psychologia dyskursywna, korzystająca z dyskursu i retoryki. Jej celem jest zwrócenie uwagi na to, jak pewne pozornie „wewnętrzne" zjawiska psychologiczne, np. „pamięć", „emocje" czy postawy, są wytwarzane, negocjowane i urzeczywistniane w trakcie działań społecznych, interakcji i tekstów, i za ich pośrednictwem[246].

4.12. Obserwacja

Obserwacja jest najbardziej wszechstronną metodą zbierana danych, polegającą na gromadzeniu danych drogą spostrzeżeń[247]. Z uwagi na jej złożoność istnieje tendencja do nazywania jej metodą badawczą, bowiem, podobnie jak eksperyment, może dostarczyć faktów, a nie tylko opinii. Nauki społeczne wyrastają z obserwacji: politycy obserwują zachowania innych polityków, antropolodzy obserwują zachowania rytualne w różnych społecznościach, psychologowie obserwują interakcje społeczne w małych grupach, nauczyciele obserwują swych uczniów, a rodzice swe dzieci. Często badania empiryczne rozpoczynają się obserwacją i/lub kończą obserwacją.

Obserwacja, jako metoda (przez niektórych metodologów zwana jednak techniką) badawcza, powinna charakteryzować się następującymi cechami:

1. Premedytacją, ponieważ przeprowadzana jest w celu rozwiązania ściśle określonego zadania.
2. Planowością, polegającą na tym, aby metoda ta stosowana była według planu odpowiadającemu celowi obserwacji.
3. Celowością, dzięki której uwaga obserwatora skupia się tylko na interesujących go zjawiskach.
4. Aktywnością, ponieważ obserwator selekcjonuje docierające do niego spostrzeżenia; wybiera te właściwe na podstawie swej wiedzy i doświadczenia.
5. Systematycznością, postrzeganie nie jest przypadkowe, lecz ciągłe i systematyczne.

Ze względu na sposoby dokonywania obserwacji wyróżniamy następujące jej rodzaje:

– otwarta i swobodna,
– bezpośrednia i pośrednia,

---

[246] Zob. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. Eds. M. Wetherell, S. Taylor, S. Yates. London: Sage, 2001.

[247] W.J. Goode, P.K. Hatt: *Ogólne zasady i typy obserwacji*…, s. 45–60.

– kontrolowana i niekontrolowana,
– jawna i ukryta.

Najpopularniejszą postacią obserwacji jest tzw. obserwacja **otwarta** lub **swobodna,** stosowana przez wychowawcę, nauczyciela, trenera, dyrektora; obserwowane zjawisko przebiega często w naturalnych warunkach. Wyższą rangę naukową ma **systematyczna obserwacja bezpośrednia** (może być uczestnicząca[248], gdy badacz obserwuje zbiorowość od wnętrza, staje się uczestnikiem zdarzeń – ma tutaj miejsce studiowanie zachowań w trakcie ich trwania) lub **pośrednia** (badający nie uczestniczy w zbieraniu danych, lecz korzysta z już zebranych przez kogoś innego, przeglądając dokumenty, archiwa, itp.). Tutaj musimy zaplanować: problematykę, czas oraz sposób gromadzenia materiałów. Obserwacja **kontrolowana** charakteryzuje się ścisłością tego, co, gdzie i kiedy ma być obserwowane (punkty czasowe są w niej ściśle określone) i prowadzona jest w oparciu o określone narzędzia systematyzujące, jak np. kwestionariusze, schematy, normy itp. – dlatego należy do technik ilościowych[249]. Prowadzimy ją zarówno w laboratorium, jak i w terenie. Obserwację **niekontrolowaną** nazywamy inaczej nieskategoryzowaną; cechuje ją mniejsza systematyczność i większa płynność prowadzonej obserwacji. Wybór między obserwacją kontrolowaną a niekontrolowaną zależy od przyjętego problemu badawczego i opracowanego projektu badań. Szczególnym przypadkiem obserwacji naturalistycznej jest obserwacja **uczestnicząca: jawna lub ukryta**.

W trakcie obserwacji z uczestnikiem może mieć miejsce również „dialog", a obserwacja bez uczestnika przypomina obserwację z „ławki w parku".

P. Atteslander skonstruował schemat zależności pomiędzy różnymi rodzajami obserwacji, poczynając od naiwnej (tzn. powierzchownej i niesystematycznej), przyczyniającej się do powstania hipotez przy użyciu znanych badaczowi teorii[250].

Obserwację naukową klasyfikujemy według różnych kryteriów podziału[251]:
– typ kontaktów z obserwowanymi,
– stopień ustrukturalizowania (standaryzacji) obserwacji,
– stopień jawności obserwacji,
– czas prowadzonej obserwacji,
– zakres treściowy obserwacji,
– liczba obserwowanych osób,
– warunki obserwacji.

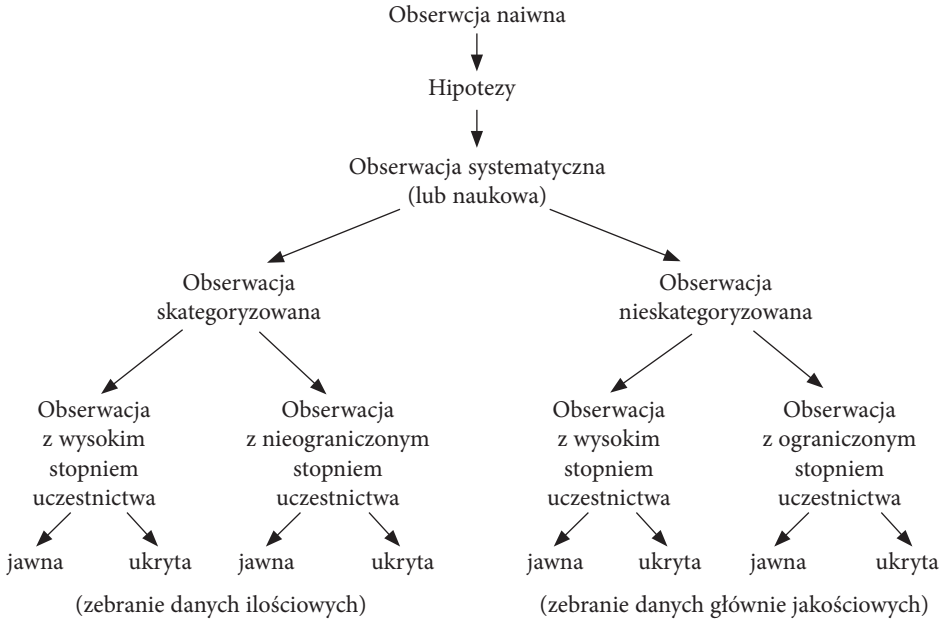
---

[248] W. Zaczyński: *Z obserwacji uczestniczącej*…, s. 159–169; A. Sosnowski: *Obserwacja uczestnicząca*…, s. 125–138.

[249] M. Grawitz: *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1972.

[250] P. Atteslander: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 1969.

[251] A. Janowski: *Poznawanie uczniów*…, s. 165; T. Nowacki: *Teczka biograficzna w badaniach pedagogicznych*. Warszawa–Poznań: WSiP, 1974, s. 61; W.P. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP, 1995, s. 70; B. Żechowska: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. Żechowska. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1990, s. 13.



Badacz musi sobie uzmysłowić, co powinien obserwować. Przypuśćmy, że bada związek między oglądaniem przekazów medialnych a zachowaniami odbiorców. Przypuśćmy, że podmiotem badań będą młodzi ludzie, którzy chętnie oglądają sceny przemocy oraz reklamy. Dlatego badacz musi podać definicje operacyjne wymienionych zmiennych, a ich pomiar może obejmować zachowania niewerbalne, przestrzenne, parajęzykowe i językowe.

Zachowania niewerbalne można zdefiniować jako: ruchy ciała jednostki (względnie jednostek), będące ekspresją motoryczną inicjowaną przez różne części ciała. Mimika twarzy może wyrażać różne emocje, np. strach, ból, gniew, zadowolenie, wywołaną presję, smutek, poczucie spełnienia, pożądania, wyższości i wiele innych. Według Paula Ekmana obserwowanie zachowań niewerbalnych pozwala uzyskać dane, które można wykorzystać do „potwierdzania, zaprzeczania lub zastępowania przekazów słownych, jak też do uwypuklania określonych słów, do podtrzymywania kanału komunikacji, odzwierciedlania zmian w relacjach między konkretnymi przekazami słownymi i określania odczuć danej osoby w stosunku do wypowiadanych przez nią słów”[252]. Z tego powodu wielu badaczy często analizuje zachowania niewerbalne (np. mimikę) jako sposób na określenie trafności innych wypowiedzi udzielonych przez respondentów w sytuacjach badawczych.

[252] P. Ekman: *Communication through Nonverbal Behavior: A Source of Information about Interpersonal Relationship*. In: *Affect, Cognition, and Personality*. Eds. S.S. Tomkins, C.E. Izard. New York: Springer, 1965, s. 441.

Zachowania **przestrzenne** to działania jednostki zmuszające do strukturalizacji przestrzeni, która ją otacza, np. kontrolowanie przestrzeni osobistej. Jednostki utrzymują zwykle różne odległości w stosunku do różnych obiektów: z pewnymi ludźmi utrzymujemy „bliskie" kontakty, a innych traktujemy „z dystansem". Zakres, częstotliwość i wyniki takich ruchów dostarczają badaczowi wielu danych niezwykle istotnych do realizacji celów badawczych. Słowa oraz kontekst językowy to fragmenty obserwowanego ludzkiego zachowania.

Zachowania **parajęzykowe**, zwane także zachowaniami **pozawerbalnymi**, to pozatreściowe aspekty zachowania jednostek, takie jak: tempo mówienia, głośność, tendencja do przerywania interlokutorowi, specyficzne akcentowanie wyrazów lub fragmentów zdania, stanowią dla badacza istotne źródło danych. Wysokość głosu może być potwierdzeniem stanów emocjonalnych[253], a długość spontanicznej mowy wzrasta wraz z wielkością grupy[254].

Zachowania **językowe** odnoszą się do obserwowanej treści wypowiedzi i różnorodnych właściwości komunikacji werbalnej, czyli zawierają strukturalne charakterystyki mówienia. Zachowania językowe bardzo często są przedmiotem badań interakcji społecznych.

Bardzo ważnym elementem obserwacji jest czas oraz sposoby rejestrowania danych. Badacz musi określić, kiedy ma dokonać obserwacji, przestrzegając czasowego terminarza[255] dokonywania obserwacji. Tworzenie takiego terminarza polega na wybieraniu jednostek obserwacji w różnym czasie. Technika ta zapewnia reprezentatywność działań, które mają charakter ciągły. Aby z kolei zapewnić reprezentatywność określonej populacji zachowań, badacz określa jednostki obserwacji w sposób systematyczny. Na przykład, dokonując podziału próby ze względu na dzień tygodnia i godzinę dnia, badacz może dokonywać obserwacji w czasie losowo wybranych 15 minut w każdej godzinie. Inną użyteczną procedurą jest losowanie jednostek, znane też jako rejestrowanie próbek zachowań. W tym wypadku badacz wybiera jedną jednostkę i rejestruje wszystkie zachowania oraz zdarzenia dotyczące tej jednostki. Na przykład może wybrać jednego ucznia z klasy i w określonym przedziale czasu zarejestrować wszystkie zachowania agresywne tego ucznia względem innych uczniów w klasie, względnie innych uczniów wobec wybranego ucznia. W określonym przedziale czasowym można dokonać obserwacji pozostałych uczniów w klasie, a zarejestrowany zbiór zachowań będzie odzwierciedlał zachowanie wszystkich uczniów w klasie. Tworząc czasowy terminarz dokonywania obserwacji, badacz musi jednocześnie opracować system kodowania, który będzie wykorzystywany przy rejestracji obserwacji. W celu

[253] W.F. Soskin, P.W. Kaufman: *Judgment of Emotion in World-free Voice Samples*. „Journal of Communication" 1961, Vol. 11, s. 73–80.

[254] W.F. Soskin, J.P. Vera: *The Study of Spontaneous Talk*. In: *The Stream of Human Behavior*. Ed. C.R. Baker. Norwalk Conn: Appleton & Lang, 1963.

[255] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*…, s. 227–229.

przełożenia zachowań o charakterze ciągłym na zbiór danych mających charakter ilościowy (liczbowy), badacz musi dokonać kategoryzacji danych i przyporządkować każdej kategorii odpowiedni kod. Może taki system skonstruować, stosując podejście dedukcyjne lub indukcyjne. Po zastosowaniu podejścia dedukcyjnego badacz formułuje definicje pojęciowe, określa wskaźniki obserwowanego zachowania, dokonuje standaryzacji i walidacji swego narzędzia, czyli badacz przyporządkowuje obserwacje do wcześniej zdefiniowanych kategorii w czasie dokonywania obserwacji. W podejściu indukcyjnym badacz określa przede wszystkim wskaźniki, a formułowanie definicji ma miejsce po zidentyfikowaniu wzorca.

Do rejestracji wyników obserwacji używamy technik niestandaryzowanych (obserwacja dorywcza[256], dzienniczki obserwacyjne[257], notatki, opisy, rejestracja dźwiękowa lub fotograficzna, obserwacja próbek zdarzeń[258]) lub technik standaryzowanych (arkusz obserwacyjny, w którym korzysta się ze specjalnego zestawu – scheduły obserwacyjnej[259] – poszczególnych kategorii zachowania się osób badanych, istotnych z punktu widzenia interesującego badacza problemu oraz technika obserwacji próbek czasowych[260]).

Większość zebranych danych za pomocą obserwacji wymaga interpretacji, badacz musi wysnuć wnioski. Aby zwiększyć rzetelność wnioskowania, badacze opracowują specjalne programy ćwiczące umiejętność obserwowania w różnych sytuacjach badawczych, które zawierają teorie i hipotezy badawcze.

4.12.1. Obserwacja uczestnicząca

Obserwacja jest aktem spostrzegania wszystkimi zmysłami zjawisk i rejestrowania ich w celach naukowych, często za pomocą odpowiednich narzędzi. W badaniach jakościowych w trakcie obserwacji następuje pewien rodzaj kontaktu z ludźmi bądź obiektami poddawanymi obserwacji. W obserwacji uczestniczącej realizowanej w terenie, mającej charakter naturalistyczny, badanie społeczności prowadzone jest z pozycji jej uczestnika, a nie obcego, niezaangażowanego obserwatora. Polega ona na uczestnictwie badacza w autentycznych sytuacjach z codziennego życia badanych. Wchodzi on z badanymi w naturalne interakcje, często

[256] B. Schertzer, H.J. Peters: *Guidance, Techniques for Individual Appraisal and Development*. New York: Macmillan, 1965, s. 34 i 258.

[257] H.T. Wright: *Obserwacyjne metody badania dziecka*. W: *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*. T. 2. Red. P.H. Mussen, I. Kurcz, tłum. Z. Doroszowa [i in.]. Warszawa: PWN, 1970, s. 19.

[258] *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Red. A. Góralski. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994, s. 22.

[259] R.M.W. Travers: *An Introduction to Educational Research*. New York: Collier – MacMillan, 1964, s. 243–248.

[260] L.M. Smith, B.B. Hudgins: *Educational Psychology. An Application of Social and Behavioral Theory*. New York: Alfred A. Knopf, 1965, s. 182.

stając się także ich podmiotem, nie stwarza sztucznych warunków swej aktywności i nie stara się manipulować osobami badanymi[261].

Stopień aktywności badacza zależy od rodzaju zjawiska oraz od miejsca, w którym ono przebiega, prowadząc do odgrywania przez niego następujących roli etnografa[262]:

1. Pełnoprawny uczestnik, który wnika zupełnie w teren, jest w pełni zaangażowanym uczestnikiem obserwowanej sytuacji, staje się nierozpoznawalny przez innych uczestników, z którymi łączą go wspólne doświadczania, jednak nie ujawnia im swego planu badawczego. W tradycyjnym żargonie antropologicznym ta rola nazywana jest „odgrywaniem tubylca". Całkowite wniknięcie w teren badań ma dwie przeciwne opinie antropologów: badacz może nawiązać lepszy kontakt z osobami badanymi lub przeciwnie, może ono drastycznie zredukować zdolność badacza do prowadzenia analiz[263].

2. Uczestnik jako obserwator (pełniej integruje się z życiem członków badanej grupy oraz bardziej angażuje się w stosunki z badanymi osobami), jest w równym stopniu neutralnym badaczem i przyjacielem, jednak jego działania są respektowane przez grupę.

3. Obserwator jako uczestnik (jest znany i rozpoznawalny, jednak nie utożsamia się z obserwowaną grupą, rzadko wchodzi w interakcje z badanymi, wyłącznie w celach badawczych), rola wykorzystywana do prowadzenia obserwacji w krótkich odcinkach czasu, często w celu określenia kontekstu dla wywiadów bądź innych typów badania.

4. Wyłączny obserwator, badacz, dystansując się wobec terenu badań i osób badanych, pozostaje niewidoczny i niezauważony.

Prowadząc obserwację uczestniczącą badacz usytuowany jest wewnątrz eksplorowanego zjawiska czy procesu. Z tego powodu jego obecność wpływa na badaną sytuację, ponieważ musi się jednocześnie wcielać w rolę badacza (czyli samego siebie) i badanego. W tej sytuacji następuje percepcja samego siebie, a atmosfera prowadzonych badań staje się demokratyczna. Wielokrotne interakcje z poszczególnymi członkami badanej grupy mogą doprowadzić nawet do zmiany tożsamości badacza. Również obecność badacza w badanej grupie powoduje zmianę zachowań badanych, bowiem często następuje pogłębienie ich samoświadomości[264]. Również wykorzystanie narzędzi rejestracji zdarzeń typu dyktafon, aparat fotograficzny czy kamera wideo może prowadzić do zachowań nietypowych wśród badanych, prowadzących do falsyfikacji spostrzeżeń. Badania obserwacyjne mają

---

[261] P.A. Adler, P. Adler: *Observational Techniques*. In: *Handbook of Qualitative Research*…, s. 377.

[262] R. Gold: *Roles in Sociological Field Observations*. „Social Forces" 1958, Vol. 36, s. 217–223.

[263] Zob. R. DaMatta: *Some Biased Remarks on Interpretism*. In: *Assessing Cultural Anthropology*. Ed. R. Borofsky. New York: McGraw-Hill, 1994, s. 119–132.

[264] A. Sosnowski: *Obserwacja uczestnicząca*…, s. 125–138; B. Żechowska: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych*…

charakter emergentny, co oznacza, że zawierają duży potencjał kreatywności, co może się egzemplifikować zmianą przez badacza celów i podmiotów obserwacji w dowolnym punkcie procesu badawczego.

Opis obserwowanego zjawiska czy zdarzenia powinien zostać dokonany natychmiast po zakończeniu pracy przez badacza, aby mógł zaraz sporządzić notatki ze swych spostrzeżeń, które w swej pierwotnej postaci niekoniecznie zachowują kolejność obserwowanych sytuacji. Rejestracja taka jest subiektywna, selektywna, poszerzona o interpretację/refleksję własną badacza. Takie pierwotne, robocze notatki są następnie weryfikowane kolejnymi wywiadami, przeprowadzanymi z uczestnikami badanej grupy. Badacz powinien prowadzić terminarz dokonywanych obserwacji oraz może kodować informacje, poprzez zaznaczanie zachowań sporadycznych czy częstych, prowadzenie obserwacji dłuższej lub krótszej.

Interpretacja wyników obserwacji czy wysnuwane wnioski, a także rzetelność wnioskowania zależą od ukształtowanych u badacza umiejętności obserwowania różnych, często złożonych sytuacji badawczych przebiegających w różnych miejscach, np.[265]:

- konkretnych miejsc (np. kościół, szkoła, dom kultury, centrum handlowe);
- wydarzeń, które są postrzegane jako ciągi zdarzeń rozciągniętych w czasie i często mają charakter złożony. Rozgrywają się zwykle w konkretnym miejscu, mają określony cel i znaczenie, wymagają udziału więcej niż jednej osoby i powtarzają się z pewną regularnością, np. wybory samorządowe;
- czynników demograficznych, będących np. różnicami w statusie społeczno-ekonomicznym osób badanych, do których można zaliczyć m.in.: powierzchnię mieszkania, jego standard, wyposażenie, liczbę domowników, korzystanie z telewizji satelitarnej lub kablowej, telefonii komórkowej czy dostęp do Internetu.

Badacz powinien posiadać wiele zróżnicowanych kompetencji, np.:

- znajomość przez niego teorii i wyników najnowszych badań empirycznych z analizowanej problematyki;
- zdolności lingwistyczne,
- wrażliwość (wyczulenie) na znaczące szczegóły życia codziennego;
- dobra pamięć, pozwalająca na późniejszy zapis obserwowanych zachowań badanych;
- zamierzona naiwność, egzemplifikująca się w zadawaniu pytań nawet o sprawy oczywiste;
- umiejętności pisarskie, pozwalające na narracyjny opis obserwowanych zdarzeń.

Obserwacja zawiera szereg działań podejmowanych przez badacza, do których można zaliczyć: wybór miejsca obserwacji, uzyskanie dostępu do badanej grupy (społeczności), przeszkolenia współbadaczy, aby każdy z nich wypełniał

[265] Zob. M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*…, s. 110–111; S. Schensul, J.J. Schensul, M.D. LeCompte: *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*. Walnut Creek: Alta Mira, 1999.

powierzone mu zadanie z należytą starannością, właściwe odgrywanie roli badacza w terenie, w którym środowisko zna badacza, ale by nie widziało go jeszcze w tej roli, szybkie zapisywanie wyników obserwacji (notatki ustrukturyzowane bądź narracyjne), wraz z tokiem obserwacji pojawią się pewne wzory, sugerujące kolejność działań i uprawdopodobniając jej wyniki[266]. Obserwację prowadzi się aż do momentu osiągnięcia tzw. teoretycznego nasycenia, w którym kolejne obserwacje dostarczają wcześniejszych spostrzeżeń[267]. Obserwacja naturalna i emergentna zawsze jest wspierana innymi technikami/metodami badawczymi zgodnie z zasadą triangulacji, dlatego jej wyniki konfrontuje się np. z wynikami wywiadów czy analizy materiałów zastanych, powodując częściowe zniwelowanie osobistego nastawienia badacza.

4.13. Analiza treści dokumentów, wytworów działania, wytworów pracy

Przywołane w tytule narzędzie to metoda badawcza polegająca na opisie i interpretacji konkretnych dokonań w procesie uczenia się i pracy produkcyjnej, zabawy lub innego rodzaju działalności zakończonej mniej lub bardziej gotowymi produktami. Metoda (technika) ta stanowi jedno z ważniejszych źródeł dotarcia do historii życia jednostki i zachodzących w niej zmian pod względem rozwoju czynności i procesów psychicznych[268]. Jest także techniką poznawania opinii wyrażonych w dokumentach. Samodzielnie rzadko może występować w roli instrumentu poznania. Zdaniem Władysława Zaczyńskiego przez analizę dokumentów rozumie się analizę wszelkich wytworów dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych mogących „stanowić źródło informacji, na podstawie której można wydawać uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach i procesach"[269]. Pojęcie „dokument" jest tutaj bardzo ogólne i oprócz wytworów w formie pisanej (rękopisy, archiwalia, druki, publikacje, wypracowania, dzienniki, pamiętniki, raporty, zestawienia etc., w tym dokumenty pisane, cyfrowe i obrazowe) może obejmować wytwory niepisane, jak rysunki (wykorzystywane szczególnie w badaniach psychologicznych), prace ręczne i konstrukcyjne, lecz również nagrania magnetofonowe i magnetowidowe, filmy, przeźrocza, zdjęcia, przedmioty codziennego użytku itp.[270]. Dokument traktowany jest tutaj jako dowód istnienia określonych faktów i wydarzeń oraz pisem-

[266] Zob. J. Spradley: *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

[267] M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*…, s. 113–114.

[268] Z. Skorny: *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.

[269] W.P. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa PWN, 1971, s. 158.

[270] E. Zaręba: *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5–6, s. 43.

ne świadectwo zaszłych faktów i wydarzeń. Dokumenty mogą być zastane (przypadkowe) i intencjonalnie tworzone (systematyczne), oficjalne (np. dokumenty naukowe, opracowania statystyczne, dokumenty księgowe, pisma urzędowe, plany pracy instytucji, protokoły posiedzeń, miesięczne zestawienia przychodów i kosztów, faktury zakupów i sprzedaży, sprawozdania roczne, np. bilanse, preliminarze budżetowe[271]) i osobiste oraz kronikarskie[272]. Czyli dokumenty mogą powstawać w wyniku inicjatywy ich wykonawców lub na specjalne zamówienie np. badacza. Głównym aspektem analizy dokumentów nie jest sposób ich powstawania, ale już gotowy, finalny wytwór. Stąd badacze koncentrują się na dokumentach otrzymanych w toku pozabadawczej działalności jednostek. Przedmiotem analizy dokumentów mogą być także teksty naukowe, programy nauczania, podręczniki, dzieła literackie, przekazy medialne. Pedagogowie poddają badaniom następujące rodzaje dokumentów: protokoły i sprawozdania z posiedzeń rad pedagogicznych, komitetów rodzicielskich, samorządów uczniowskich i pokontrolne z wizytacji, opinie i świadectwa wychowawców klasowych, nauczycieli przedmiotowych, orzeczenia lekarskie, psychologów i pedagogów szkolnych oraz z poradni psychologiczno-pedagogicznej, szkolne i domowe prace pisemne uczniów, ich artykuły w gazetce klasowej lub szkolnej, uwagi wpisane do dzienniczka ucznia, artykuły prasowe o szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej i wiele innych dokumentów[273].

Niektórzy badacze analizę dokumentów odnoszą do analizy gestów, mimiki i motoryki osób badanych[274]. Dokumenty archiwalne stanowią źródło nieinwazyjnych danych, pochodzących z różnych źródeł, np. źródeł notarialnych, ksiąg wieczystych, dokumentów sądowych i wyborczych, dokumentów rządowych (np. demograficzne dane statystyczne i zapisy urzędów skarbowych) i samorządowych (np. pensje nauczycieli, zapisy rad miejskich i ich budżety), należących do mass mediów (artykuły, ogłoszenia, reklamy, reportaże, eseje, filmy, widowiska radiowe i telewizyjne etc.) i dokumentów osobistych, takich jak: biografie, pamiętniki czy listy. Niektóre z tych dokumentów zostały opracowane w celu ich szerokiego wykorzystania (np. roczniki statystyczne), inne z myślą o badaniach naukowych. Pamiętnik to najbardziej bezpośrednia relacja z życia autora, pisana w czasie, kiedy rozgrywały się opisane wydarzenia. Przekazuje informacje bez zniekształceń spowodowanych pamięcią, natomiast zawiera dane mogące charakteryzować się uczuciami czy emocjami. Pamiętniki dzielimy na: osobiste, wspomnienia i terminarze.

W badaniach funkcjonowania organizacji można wykorzystać informacje zawarte w dokumentach księgowych, zestawieniach kont i ich sald, spisach środ-

---

[271] T. Wujek: *Wykorzystanie dokumentów w pedagogicznych badaniach środowiskowych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, s. 223.

[272] T. Pilch: *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971, s. 97.

[273] W.P. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*…, s. 159–160.

[274] S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2…, s. 176.

ków trwałych i przedmiotów nietrwałych itd. Dane archiwalne wykorzystuje się zwykle do analizy komunikacji i zmiany stylu życia oraz do szacowania efektów naturalnych oddziaływań. Dane otrzymane ze źródeł archiwalnych są często analizowane w sposób systematyczny przez badaczy. W ramach analizy dokumentów i wytworów działania wyróżniamy także analizę tekstów.

4.13.1. Analiza tekstów, treści dokumentów

„Tekst" może być rozpatrywany jako narzędzie heurystyczne, służące do wyodrębnienia danych, na które składają się słowa i obrazy utrwalone bez interwencji badacza, do których zaliczymy monografie naukowe, prace zbiorowe, artykuły, eseje, referaty, podręczniki, książki popularnonaukowe, beletrystykę, notatki i artykuły prasowe, felietony, listy, pamiętniki itd. Jednak tekstem staje się także po transkrypcji zapis audio czy wideo. Tekstem może stać się także opisywany przedmiot, np. rower czy samochód, wydarzenie w postaci meczu piłkarskiego, debaty politycznej, festiwalu, a także opis zachowania w trakcie posiłku, rozmowy z przełożonym czy styl pisania, mówienia bądź nawet poruszania się. W metodologii badań jakościowych tekst jest traktowany jako obiektywny zapis rzeczywistości lub jako tekstualna wersja tej rzeczywistości. Dane powinny zostać poddane szczegółowej analizie, a zatem należy ograniczyć zasób danych, z którego badacz korzysta w swej pracy, ale dobrze jest zbiór danych zróżnicować tak, aby jednak wypowiadały się na określony temat. To prowadzi do wyodrębnienia zestawu danych, na którym badacz może pracować najbardziej efektywnie. Końcowym wynikiem ma być zbudowanie teorii ugruntowanej w danych. Innym sposobem analizy tekstu jest analiza sekwencyjna, ukierunkowująca postępowanie badacza na rekonstrukcję struktury danego przypadku i jego kontekstu, co prowadzi do rozrastania się materiału tekstowego[275]. Na początku swej pracy badacz powinien jasno zdefiniować swe podejście analityczne, wybierając np. analizę dyskursu Michela Foucaulta[276], który opracował koncepcję „architektury tekstu", semiotykę de Saussure'a, czy analizę narzędzi kategoryzacji przynależności Harveya Sacksa, zawierające komplet pojęć oraz metod umożliwiających selekcję danych i nadanie sensu analizie. Mogą to być analizy „z góry" czy „z dołu". W pierwszym postępowaniu badacz analizuje tekst z dedukcyjnie wywiedzionym systemem kategorii, a w drugim – wyprowadza kategorie surowych danych, dostępnych w tekście[277].

---

[275] Zob. U. Flick: *Social Representations*. In: *Rethinking Psychology*. Eds. R. Harré, J. Smith, L. van Langenhove. London: Sage, 1995, s. 70–96.

[276] M. Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. Komendant. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1998.

[277] Zob. M.D. Le Compte, J.J. Schensul: *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. „Ethnographer's Toolkit" 1999, Vol. 5.

Są badacze analizujący teksty, które stworzyli tylko w pewnej części lub które uzyskali z innych źródeł. Teksty wywołane (np. dzienniki, pamiętniki lub pisemne odpowiedzi na określone pytania) wymagają zaangażowania uczestników w tworzenie, na prośbę badacza, pisemnych danych, a zatem są sposobem ich generowania. Teksty zastane (np. dane publiczne, raporty rządowe, dokumenty instytucjonalne, środki masowego przekazu, literatura, autobiografie, korespondencja osobista, fora internetowe i dostępne materiały z wcześniejszych badań jakościowych) składają się z dokumentów sporządzonych bez udziału badacza. Badacze traktują teksty zastane jako dane odnoszące się do ich pytań badawczych, mimo iż teksty te powstały w innych – często zupełnie odmiennych – celach. Dane archiwalne, takie jak listy postaci historycznych lub pochodzące z minionych epok, są głównym źródłem tekstów zastanych. Teksty zastane i teksty wywołane mogą być wykorzystane jako podstawowe lub dodatkowe źródła danych[278]. Jednak teksty nie stanowią obiektywnych danych, mimo iż często przedstawiają fakty, które ich autorzy uznali za obiektywne. Ludzie tworzą teksty w określonych celach i czynią to w konkretnych kontekstach społecznych, ekonomicznych, historycznych, kulturowych oraz sytuacyjnych. Autorzy zarówno tekstów zastanych, jak i wywołanych korzystają z poszczególnych dyskursów i wyjaśniają, jak rejestrować, badać, tłumaczyć, uzasadniać czy przewidywać działania. Tekst jako dyskurs rządzi się pewnymi konwencjami i zawiera pewne zakorzenione znaczenia. Badacze mogą porównywać styl, zawartość, kierunek i sposób prezentacji materiału. Teksty jako relacje mówią o intencjach oraz zakładanych – a czasem niezakładanych – odbiorcach[279]. Badacze jakościowi często korzystają z tekstów jako uzupełniających źródeł informacji. Etnografowie polegają raczej na swych notatkach terenowych, ale korzystają też z biuletynów, nagrań i dostępnych raportów. Porównywanie notatek terenowych i dokumentów pisanych pozwala na dostrzeżenie spójności lub jej braku między słowami a czynami badanych.

W pracach magisterskich czy doktorskich analiza tekstów skoncentrowana jest zwykle na przedstawieniu najnowszych teorii czy modeli opisujących dane zjawisko lub proces, opisie pojęć oraz przejściu z poziomu teoretycznego na poziom empiryczny poprzez opis i operacjonalizację zmiennych, charakterystykę publikowanych badań empirycznych, przeprowadzonych przez różnych autorów, w różnym czasie, w różnym terenie, na różnych próbach, przy wykorzystaniu różnego arsenału metod czy technik badawczych, ale dotyczących konkretnego problemu. Szczególnie ważna dla początkującego badacza jest analiza ilościowa, a następnie analiza jakościowa wyników badań ilościowych, a zatem debata naukowa oraz wysnute wnioski i ich praktyczne znaczenie.

Analiza treści stanowi przykład postępowania analitycznego, które wykorzystuje tzw. kodowanie „z góry"[280]. Jej przedmiotem może być każdy rodzaj mate-

[278] K. Charmaz: *Teoria ugruntowana*…, s. 51.

[279] L. Prior: *Using Documents in Social Research*. London: Sage, 2003.

[280] M.D. Le Compte, J.J. Schensul: *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*…

riału symbolicznego, np. tekst, film, obraz czy nagranie dźwiękowe[281]. Jest podstawowym postępowaniem badawczym w zakresie komunikacji masowej. Powstała jako wystandaryzowana procedura w ramach dedukcyjno-nomotetycznej metodologii. Może być uznana za technikę wyprowadzania wniosków na podstawie systematycznie i obiektywnie określanych cech przekazu (dokumentu), kodowania danych archiwalnych. Współtwórcą metody analizy treści był amerykański metodolog Bernard Berelson, który wykorzystywał ją do rozpoznawania treści i wewnętrznych rysów przekazu: wyrazów, sformułowań czy zdań w sposób obiektywny, systematyczny – ilościowy. Wyłącznie ilościowe badanie tekstu spotykało się z krytyką, która doprowadziła do wypracowania jakościowej analizy treści. Jej cechą charakterystyczną jest użycie kodów oraz konceptów porządkujących, pochodzących z modeli teoretycznych. Interpretacja tekstu przebiega na podstawie kategorii, które są rozwijane, wypełniane, modyfikowane w fazie eksploracyjnej analiz w odwołaniu do danych[282].

Socjologowie przy analizie treści przyjmują następujące tezy[283]:

- mówienie i pisanie to nie tylko sposoby komunikowania się z innymi ludźmi, ale też określone zachowania społeczne,
- treść przekazu stanowi istotne świadectwo tego, co jego autor myśli, o czym jest przekonany, co uznaje za dobre, a co za złe, co chciałby osiągnąć, a czego uniknąć,
- dokonanie analizy materiału językowego pozwala wnioskować o niejęzykowych zjawiskach społecznych.

Kroki analizy treściowej są następujące: zidentyfikowanie źródła danych archiwalnych, dobranie próby z zapisów i kodowanie treści zapisu. Kodowanie treści wymaga sklasyfikowania zdarzeń i zachowań z archiwalnych zapisów w jasno zdefiniowane kategorie oraz zapisywania czasu lub liczby słów poświęconych danemu zdarzeniu lub zachowaniu. Wyszkolone osoby kodujące posługują się skalami ocen, formułują jakościowe sądy na temat treści zapisów archiwalnych. Badacze są zobowiązani do przestrzegania tych samych reguł gwarantujących, że każdy z nich powinien otrzymać te same rezultaty z analizy treści tego samego dokumentu. W ten sposób eliminuje się z analizy jedynie takie dokumenty, które mają potwierdzić przyjętą przez badacza hipotezę badawczą. Celem analizy treści jest wyprowadzenie wniosków o skutkach, jaki dany przekaz wywiera na jego odbiorców[284].

Na koniec warto zastanowić się nad wiarygodnością informatorów oraz źródeł archiwalnych. Dokumenty historyczne poddawane są krytyce wewnętrznej tych

---

[281] *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Hrsg. R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser. Opladen: Farmington Hill: Budrich, 2006.

[282] K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją…*

[283] L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002, s. 96–97.

[284] Zob. U. Flick: *Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbeck bei Hamburg: Kowohlts, 1995.

źródeł, w oparciu o inne archiwalia lub krytyce zewnętrznej, jeżeli poddaje się analizie ich autentyczność[285]. Historycy stawiają sobie szereg pytań, na których odpowiedzi powinny dostarczyć informacji na temat ich autentyczności[286].

4.14. Analiza rysunku

Szczególnym przypadkiem analizy dokumentów i wytworów działania są dokumenty niepisane, do których możemy zaliczyć rysunki dzieci i młodzieży[287]. Analiza rysunków, zaliczana do badań o charakterze opisowym, jest próbą interpretacji twórczości rysunkowej na podstawie tylko samego opisu treści, koloru i formy danego wytworu oraz warunków, w jakich on powstawał. Badacze zwykle odwoływali się do opisu jakościowego, a rzadko do opisu ilościowego. Dzięki analizie jakościowej określano zdolności rysunkowe u dzieci w zależności od wieku, a tym samym wyodrębniono fazy rozwojowe dziecka. Badacze starali się ustalić współzależność między zdolnościami rysunkowymi (artystycznymi) a ogólną zdolnością intelektualną uczniów. Próbowano także poprzez analizę rysunku ukazać życie psychiczne dziecka, w kontekście jego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego, a w tym rodzinnego. Wybitnym badaczem psychologicznych aspektów rysunku dziecka był Stefan Szuman[288]. Badacze kierowali się przeważnie ogólnym wrażeniem, jakie wywoływał na nich oglądany rysunek i kierowali się emocjonalną reakcją, czasami jednak analizowali rysunek za pomocą metody sędziów kompetentnych. W takim przypadku opracowywano zwykle kryteria oceny: kolorystyki, estetyki, formy, treści i kompozycji oraz zgodności rysunku z oryginałem. Psychologowie wprowadzili psychometryczną analizę rysunków, polegającą na wykorzystaniu bardziej uszczegółowionych kryteriów, prowadzących do analizy ilościowej tego wytworu działania, wykorzystując podstawy współczesnej metodologii badań. Za pomocą analizy psychometrycznej starano się badać przede wszystkim inteligencję[289] (skala Goodenougha), myślenie i spostrzegawczość. Ciekawym podejściem okazały się badania projekcyjne[290], wykorzystujące rysunki dzieci i młodzieży. Pod-

[285] J. Topolski: *Metodologia historii*. Warszawa: PWN, 1984, s. 362.

[286] Zob. Ch.D. Hopkins: *Educational Research: A Structure of Inquiry*. Columbia: Merrill/Bell & Howell Columbus, 1976, s. 125.

[287] B. Hornowski: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.

[288] Zob. S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962, s. 163.

[289] Zob. F. Goodenough: *Measurements of Intelligence by Drawings*. New York: Ayer Co Pub, 1954.

[290] Istnieje wiele metod badań projekcyjnych, różniących się bardzo od siebie. Najczęściej wykorzystywane są w badaniach pogłębionych nad postawami w odniesieniu do kwestii mogących

stawą takiej analizy jest założenie, że w rysunku ma miejsce projekcja (rzutowanie) własnych przeżyć intelektualnych, uczuciowych i motywacyjnych autora. Projekcja uwidaczniająca się w rysunkach pomaga w scharakteryzowaniu stosunku autora do innych ludzi, rzeczywistości społecznej, kulturowej oraz samego siebie. Zdaniem Bolesława Hornowskiego, rysunek jest odbiciem słabości i siły osobowości lub pewnego rodzaju równowagi zachodzącej między nimi[291].

4.14.1. Rysunek rodziny

Rysunek rodziny stanowi projekcyjną metodę badania stosunków rodzinnych lub stopnia przystosowania dziecka do środowiska rodzinnego, przeznaczoną dla dzieci w wieku od 5.–6. roku życia do 11. roku życia. Służy diagnozie rodziny, ocenie wyników terapii rodziny oraz dynamiki zmian obrazu rodziny w percepcji dziecka. Podstawę do interpretacji stanowią wykonany rysunek, obserwacja zachowań i reakcji emocjonalnych w trakcie badania, rozmowa o rysunku z osobą badaną oraz wywiad z rodzicami lub opiekunami, które dostarczają informacji, łącznie stanowiących materiał diagnostyczny i interpretacyjny. Rysunek rodziny jako metoda projekcyjna (test) pokazuje osobę badaną na tle rodziny, czyli w rzeczywistości, jaką stanowi jej rodzina. Pozwala na zebranie informacji o osobie badanej, jej relacjach rodzinnych, nieuświadomionych motywach i nieuświadomionych sposobach radzenia sobie z sytuacjami trudnymi[292].

Metody badań psychologicznych wykorzystujące zjawisko projekcji stanowią podstawę diagnozy różnych zjawisk psychicznych, zaś wśród nich bardzo ważną ich kategorię w przypadku badania dzieci stanowią techniki rysunkowe. Rysunek rodziny jest metodą na ogół łatwą dla badanego dziecka, choć trudną interpretacyjnie dla diagnosty, dlatego też jej stosowanie wymaga wiele rozwagi i ostrożności w zakresie weryfikowania ostatecznych hipotez diagnostycznych.

Projekcja, jako jedno z wieloznacznych pojęć w psychologii, oznacza w szerokim zakresie rzutowanie własnych uczuć, postaw, poglądów (czyli jest to uze-

---

wywoływać u respondentów reaktywność (czyli uwrażliwienie, zażenowanie, niechęć do kwestii odbieranych jako drażliwe). Dyscypliną, która najczęściej posługuje się tymi metodami, jest psychologia, a zwłaszcza psychologia kliniczna. Istotą metod projekcyjnych jest to, że badacz interpretuje wypowiedzi respondentów zgodnie z teorią psychologiczną, dotyczącą reakcji jednostki w sytuacjach testowych, a nie zgodnie z ich brzmieniem. Badacz chce poznać wewnętrzne przekonania badanego, które czasami są skrzętnie ukrywane przed innymi ludźmi. Stosując metody projekcyjne, można posługiwać się następującymi technikami gromadzenia informacji: słowne, obrazkowe, zabawowe, psychodramatyczne – *Metody badań socjologicznych*…, s. 169–183.

[291] B. Hornowski: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży*…, s. 92.

[292] M. Braun-Gałkowska: *Test rysunku rodziny*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1985; Eadem: *Systemy rodzinne osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa w świetle rysunku rodziny*. W: *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Red. M. Łaguna, B. Lachowska. Lublin: TN Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.

wnętrznienie, eksternalizacja cech, procesów czy stanów) na materiał, który dajemy osobie badanej. W ujęciu węższym oznacza mechanizm obrony, służący przystosowaniu jednostki, jednakże stosowany zbyt intensywnie powoduje zaburzenia w funkcjonowaniu osobowości i pogorszenie zdolności przystosowawczych oraz zablokowanie rozwoju[293].

Test w postaci rysunku rodziny opiera się na założeniu, że rysunki dziecka – lepiej niż inne techniki graficzne – pozwalają wyeksponować istotę badanego problemu. Rysunek na dowolny lub określony temat jest projekcją całej osobowości i daje możliwość szczególnie wielostronnej analizy psychologicznej, gdyż pozwala uchwycić mechanizmy osobowościowe (np. motywacyjne) lub ukierunkowania świadomości na różnym jej poziomie[294]. Czyli rysowanie jest manifestacją stanu psychicznego osoby badanej przejawiającą się w funkcji ekspresywnej i komunikatywnej[295]. Rysunek pozwala jednostce wykreować własny świat przeżyć, pragnień i konfliktów, czyli jednostka dokonuje w nim projekcji własnej osobowości i sytuacji[296]. W analizie więzi emocjonalnych z rodziną rysunek znajduje szczególne zastosowanie, gdyż bardzo skutecznie wyzwala naturalne wypowiedzi dziecka na temat własnej rodziny, wyrażając trudności w adaptacji w środowisku rodzinnym. Testy rysunkowe rodziny opracowali m.in. Stanisław Popek, Françoise Minkowska, Ferreira Barcellos, Naohiko Fukada, Leela Corman, M. Kos, G. Roland Biermann, Maria Braun-Gałkowska, Anna Frydrychowicz i wielu innych psychologów[297].

W testach poleca się dziecku narysowanie rodziny, jednakże różnią się one instrukcją oraz podejściem do oceny i interpretacji rysunku. Instrukcja precyzuje, jaką rodzinę dziecko ma narysować, zaś sposób interpretacji jest w tych wypadkach nieco odmienny. Wyróżnia się na tej podstawie[298]:

- rysunki własnej rodziny – dziecko jest proszone o narysowanie własnej rodziny lub członków własnej rodziny wraz z sobą w trakcie jakiegoś zajęcia,
- rysunki jakiejś (często wymyślonej) rodziny,
- rysunki zmienionej rodziny, gdzie prosi się dziecko o wyobrażenie sobie, że pojawia się czarodziej i zaczarowuje pewną rodzinę, a dziecko ma odzwierciedlić, w jaki sposób rodzina się zmienia.

---

[293] Zob. A. Frączek: *Projekcyjne techniki badania osobowości*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa. Seria III, T. 1. Warszawa: PWN, 1965; A. Frydrychowicz: *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1996; Z. Płużek: *Podstawowe założenia psychologii projekcyjnej*. „Roczniki Filozoficzne" 1966.

[294] J. Rembowski: *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1986.

[295] P. Wallon, A. Cambier, M. Engelhart: *Rysunek dziecka*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP, 1993.

[296] W. Poznaniak: *Metody projekcji rysunkowej*. W: *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność*. Red. H. Sęk. Poznań: WN Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1984.

[297] Por. P. Wallon, A. Cambier, M. Engelhart: *Rysunek dziecka*…

[298] E. Wysocka: *Rysunek rodziny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5…, s. 556.

Interpretacja rysunku może być nieformalna (opisowa) lub formalna, pokazująca wskaźniki pewnych cech osobowości badanego. Najczęściej badacze z dyscyplin pokrewnych (np. pedagogiki czy socjologii) dokonują interpretacji nieformalnej, w trakcie której starają się ustalić, w jakim stopniu narysowana rodzina różni się od rzeczywistej (własnej czy innej). Zwracają uwagę na wszelkie objawy reakcji emocjonalnych dziecka, takich jak: przejawy niepokoju, momenty wahań, przedłużający się czas reakcji. Stosuje się zasadę interpretacji wynikającej ze zbieżności różnych wskaźników. Jakkolwiek obraz rodziny stanowi odzwierciedlenie stanu obecnego, aktualnego (choć jest on wynikiem wielu zjawisk dynamicznych zachodzących w rodzinie), jednak może się zdarzyć, że obraz ten może zostać zniekształcony sytuacyjnie, a więc wydarzeniami poprzedzającymi badanie (np. kłótnią w rodzinie).

Luis Coman wskazał trzy podstawowe elementy rysunku, które podlegają interpretacji[299]:

1. Poziom graficzny – obejmuje rozległość, siłę i ekspansywność linii, wielkość przestrzeni zajmowaną przez rysunek oraz rozmieszczenie poszczególnych elementów w zajmowanej przestrzeni.
2. Poziom struktur formalnych – dokładność wykonania rysunku.
3. Poziom treści – wiąże się z oceną subiektywnej wizji własnej rodziny i relacji między poszczególnymi jej członkami. W kontekście relacji wewnątrzrodzinnych analizuje się następujące kryteria:

– centralność postaci – postać rysowana w pierwszej kolejności, z lewej strony kartki, powiększona, narysowana bardziej starannie niż pozostałe, bardziej ozdobiona, na którą skierowane są spojrzenia innych postaci; wskazuje to na identyfikowanie się z tą postacią, której znaczenie jest też podkreślane w rozmowie;
– dewaloryzowanie postaci – postać rysowana w ostatniej kolejności lub w ogóle pominięta w rysunku, zmniejszona, izolowana (położona daleko od innych), narysowana mniej starannie lub nienazwana, wskazuje na brak identyfikacji z tą postacią.

Po wykonaniu rysunku przeprowadza się z osobą badaną rozmowę na jego temat, a podstawowe jej treści dotyczą umiejscowienia rodziny (konkretna sytuacja), działania, które przedstawiono, nazywanie postaci określenia tego, kto jest najbardziej, a kto najmniej sympatyczny i dlaczego, a także – kto jest najbardziej i najmniej szczęśliwy i z jakiego powodu oraz kogo dziecko darzy największą sympatią i z kim się najbardziej identyfikuje (badane dziecko odpowiada na pytanie: Gdybyś był członkiem tej rodziny, to kim byłbyś?).

Nieco inną interpretację stosuje się w wypadku testu Kinetycznego Rysunku Rodziny, przeznaczonego do badań sprawiających trudności wychowawcze, obejmujące takie zjawiska jak przemoc, współzawodnictwo, zahamowanie psychiczne,

[299] L. Coman: *Le test du dessin de famile*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

gniew, nienawiść i miłość, które – zdaniem autorów – przejawiają się w rysunku w formie symbolicznej. Mogą one stanowić analizy świadomych i nieświadomych warstw osobowości[300]. Wyniki uzyskane z rysunku ujmowane są w czterech kategoriach:

1. Charakterystyka poszczególnych osób na rysunku, która obejmuje układ rąk i dłoni, pozycję frontalną, bliskość postaci, wymazywanie postaci, bogactwo lub ubóstwo przedstawienia postaci (ubiór, ozdoby etc.).

2. Czynności (akcja) pozwalają zwrócić uwagę na relacje międzyosobowe, które mogą wyrażać się we wspólnym podejmowaniu różnych czynności, przy czym należy zwrócić uwagę na rzeczywisty stan rodziny, a także ustalić, co poszczególne osoby robią i gdzie się znajdują.

3. Sposób rysowania (styl) dotyczy analizy rysunków odbiegających od normy, na których uwidaczniają się osoby poszufladkowane, izolowane od siebie, postaci rysowane grubymi lub cienkimi liniami, wreszcie przedstawione w dziwnych pozycjach lub strojach itp.

4. Symbole, które odzwierciedlają aspekt treściowy rysunku rodziny, przy czym poszukuje się znaczeń związanych z różnymi sferami osobowości badanego oraz charakteryzującymi jego relacje z otoczeniem.

Badacz analizuje fizyczne sąsiedztwo, dystans między poszczególnymi osobami (głównie rodzicami i dziećmi), umiejscowienie postaci własnej osoby. Zwraca uwagę na środki przemocy i wymuszania na rysunku, wymazywanie, wyciągnięte dłonie, postaci w działaniu lub braku działania i unieruchomienia (pasywności postaci), niebezpieczne i powyginane pozycje postaci, braki w częściach ciała, postaci stojące bokiem lub tyłem, zaciemnienia lub zakreskowania postaci, jej podkreślenia, wrysowania lub otaczania postaci kołem, wreszcie też rozmieszczenie postaci na powierzchni kartki, adekwatności rzeczywistej struktury rodziny z rysunkiem, symetrii i asymetrii rysunku, uporządkowania postaci, ich dziwaczności, umundurowania lub dziwnego ubioru.

Rysunek Rodziny w ujęciu Anny Frydrychowicz[301], którego wykonanie przebiega na podstawie instrukcji: „Narysuj rodzinę, jaką chcesz", jest analizowany głównie w aspekcie treściowym, co dokonuje się wedle następujących kryteriów, stanowiących wskaźniki różnych aspektów funkcjonowania rodziny:

1. Znaczenie postaci w obrębie struktury rodzinnej.
2. Więź emocjonalna między poszczególnymi członkami rodziny.
3. Akceptacja rodziny: porównanie składu rodziny na rysunku z faktycznym składem rodziny (stan zgodny – niezgodny, rodzina fikcyjna – rodzina własna, eliminacja innych – eliminacja siebie).
4. Negacja nieakceptowanej rzeczywistości: odrzucenie, pominięcie postaci.

[300] Zob. R.C. Burns, S.H. Kaufman: *Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings. An Interpretative Manual*. Philadelphia: Brunner/Mazel, Inc. 1972; J. Rembowski: *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży…*

[301] A. Frydrychowicz: *Rysunek rodziny…*

5. Poczucie bezpieczeństwa w rodzinie, zdecydowanie dominujący dom na rysunku, rozdzielający rodzinę (część rodziny znajduje się w domu, a część poza nim), stanowiący wskaźnik konfliktowości, zagrażający rodzinie.

6. Regresja, ucieczka do okresu dzieciństwa: niemowlę w wózku lub postać małego dziecka, faktycznie nieistniejącego w rodzinie, wskazuje na potrzebę posiadania rodzeństwa (u jedynaków) bądź bezpośrednio informuje o ucieczce w okres wczesnego dzieciństwa.

4.15. Badania fenomenograficzne

Jako przykład badań fenomenograficznych mogą służyć badania Ference'a Martona w Szwecji nad uczeniem się studentów, w trakcie których wysnuto następujące wnioski:

1. Każdy człowiek nadaje indywidualne znaczenie otaczającej go rzeczywistości, co jest wyrazem jego rozumienia świata.

2. Liczba tych znaczeń jest ograniczona, związana z jednostkową wiedzą o świecie, charakteryzując kulturowy kontekst interpretacji zjawiska.

3. Jednostki różnią się w odczytywaniu desygnatu nazwy w tekście, stąd hierarchia i częstotliwość ich występowania u różnych osób.

Badania fenomenograficzne rejestrują zatem różne sposoby percepcji zjawisk wyrażonych w pojęciach przez jednostki, pozwalając na ustalenie obszaru znaczeń nadawanych przez badanych zjawiskom zachodzącym w kulturze[302]. Celem tego typu badań jest opis natury doświadczenia ludzkiego wyrażonego w języku.

Główną metodą badań w fenomenologii jest wywiad. Wypowiedzi badanego są wyrazem jego nie zawsze uświadamianych doświadczeń, a uaktywnienie tych doświadczeń, zrozumienie, uświadomienie – utrwalanie w myślach, a następnie w wypowiedziach. Badacz przygotowuje otwartą listę kategorii wypowiedzi badanego, określając ich zakres i treść. Zachęca do wypowiadania się badanego, stosując strategie ich pogłębiania, np. poprzez prośby o powtórzenie wypowiedzi, o wyjaśnienie, podanie przykładu, własnego podsumowania etc.[303].

Analiza właściwa wypowiedzi badanego zawiera kondensację, tzn. wyłonienie z wypowiedzi badanego najważniejszych stwierdzeń, opisujących własną interpretację pojęcia lub zjawiska. Następuje wyodrębnianie podobnych i odrębnych zakresów rozumienia pojęć i doświadczania zjawisk przez badanych, a przestrzeń znaczeniowa tworzy całość rozumienia zbioru kategorii[304].

---

[302] K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań*…, s. 57–60.

[303] C. Moustakas: *Fenomenologiczne metody badań*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2001; L.C. Ehrich: *Phenomenology. The Quest for Meaning*…, s. 45–48.

[304] A. van Kaam: *Existential Foundations of Psychology*…

4.16. Badania w działaniu

Prekursorem badań w działaniu (badań aktywizujących, ang. *action research*) był psycholog społeczny Kurt Levin, który opracował podstawy koncepcji badań uczestniczących zorientowanych na osobę klienta, nastawionych na rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych[305]. Wywodzi się z tradycji problemowej, związanej z chęcią podjęcia aktywności oraz potrzeby dokonania zmiany. Celem badania w działaniu jest zmniejszenie dystansu scjentystycznej tradycji badań pedagogicznych i praktyki szkolnej. Badacz podejmuje się rozwiązania specyficznych problemów dotyczących funkcjonowania jakiegoś programu, organizacji czy społeczności; a znajdując się w określonej sytuacji społecznej, kulturowej czy edukacyjnej, zamierza ją ulepszyć. Dlatego staje się inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń objętych badaniem i systematycznie zbiera informacje o interesującym go zjawisku. Następnie przygotowuje projekt udoskonalenia diagnozowanej sytuacji, wdraża go, by obserwować skutki swych ulepszeń. Badacz oddziałuje zatem na eksplorowaną rzeczywistość, która interakcyjnie oddziałuje także na niego oraz inne osoby, które uczestniczą w zjawisku. W trakcie podejmowania działań badacz i badany uczą się, emancypując badane przedmioty. Jedną ze współczesnych odmian tych badań jest uczestniczące badanie w działaniu (ang. *participatory action research*), wykorzystujące alternatywną filozofię badań społecznych łączącej poznanie z transformacją społeczną, modernizując teorię.

Badanie w sposób intencjonalny staje się częścią procesu przemian poprzez zaangażowanie uczestników tego programu, członków tej organizacji czy społeczności w rozpoznawaniu ich własnych problemów celem ich rozwiązania. W rezultacie różnice między badaniem a działaniem rozmywają się, a same metody badawcze stają się mniej usystematyzowane, nieformalne i bardziej dostosowane do problemów, ludzi czy organizacji, dla których projekt badawczy jest podejmowany[306].

W trakcie ulepszania eksplorowanej rzeczywistości dokonuje się doskonalenie warsztatu pracy badacza-pedagoga oraz zrozumienia problemów wychowawczych i dydaktycznych przez osoby uczestniczące w analizowanych sytuacjach wychowawczo-dydaktycznych.

[305] K. Levin: *Action Research and Minority Problems*. „Journal of Social Issues" 1946, Vol. 2; K. Levin: *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row, 1948.

[306] M.Q. Patton: *Qualitative Evaluation*…, s. 157.

4.17. Teoria ugruntowana

W ujęciu klasycznym Barneya Glasera i Anselma Straussa w ramach retoryki pozytywistycznej teoria ugruntowana w danych, budowana na bazie interakcjonizmu symbolicznego Herberta Blumera, stanowi inne podejście jakościowe tworzone w ludzkiej perspektywie. To podejście badawcze początkowo koncentruje się na wykrywaniu elementów doświadczenia. Po analizie tych składników i ich wzajemnych relacji tworzy się teorię, która pozwala badaczowi zrozumieć naturę i sens doświadczeń grup ludzi w określonym otoczeniu[307]. Teorie ugruntowane wyłaniają się w procesie badania z gromadzonych i jednocześnie analizowanych danych niezależnie od naukowego obserwatora. Hipotezy i pojęcia są wypracowywane w trakcie zbierania i analizy danych[308]. Pojęcie „teoria ugruntowana" oznacza jednoznaczne nastawienie badań jakościowych na odkrywanie i konstruowanie nowych teorii, które są indukcyjnie wyprowadzane i dobrze osadzone („ugruntowane") w zebranych przez badacza w terenie danych empirycznych, prowadzonych przez niego obserwacjach badawczych, nie zaś formułowane w oderwaniu od danych[309]. Teoria ta ewoluuje w toku całego procesu badawczego na zasadzie nieustannej interakcji między analizą i gromadzeniem danych. Jej zarys wyłania się z początkowych danych, a następnie podlega opracowywaniu i modyfikowaniu w toku docierania do kolejnych materiałów empirycznych. Głównym komponentem metodologii teorii ugruntowanej jest metoda permanentnej analizy porównawczej i teoretyczne pobieranie próbek, które wykorzystuje się podczas systematycznego wywodzenia teorii z materiału empirycznego. Pobieraniem próbek przypadków, miejsc czy respondentów kieruje potrzeba testowania granic możliwości rozwijania wyjaśnień, które są stale odnoszone do analizowanego materiału empirycznego[310].

Anselm Strauss definiuje teorię ugruntowaną jako szczegółowe osadzenie projektu badawczego w danych poprzez staranną ich analizę, to jest: notatek terenowych, transkrypcji wywiadów, kodowanie każdego zdania czy zwrotu, kategoryzacji tych kodów, dokonywanie porównań między tymi kategoriami i – ostatecznie – konstrukcję teorii. W trakcie tego procesu „badacz opisuje kwestie teoretyczne, hipotezy, podsumowania co do tej fazy budowy kodów", a zatem „śledzenie rezultatów kodowania i tworzenie następnych kategorii kodów stanowi

[307] B. Glaser, A.L. Strauss: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Adeline, 1967; Iidem: *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Tłum. M. Gorzko. Kraków: Nomos, 2009; B. Glaser: *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valey: The Sociology Press, 1992.

[308] C. Moustakas: *Fenomenologiczne metody badań*…, s. 14.

[309] Zob. K. Charmaz: *Grounded Theory – Objectivist and Constructivist Methods*. In: *Handbook of Qualitative Research*…, s. 509–535.

[310] A.L. Strauss, J. Corbin: *Grounded Theory Methodology: an Overview*. In: *Handbook of Qualitative Research*…, s. 273.

zarazem narzędzie tworzenia samej teorii". Celem teorii jest odtwarzanie sensu rzeczywistości, zawierającej abstrakcyjny schemat teoretyczny, wyłaniający się stopniowo w trakcie procesu badawczego[311]. Elementami teorii według Krzysztofa Koneckiego są[312]:

1. Kategorie, które powstają w trakcie procesu wyróżniania elementów czy też aspektów obserwowanej rzeczywistości.
2. Właściwości tych kategorii, którymi są cechy zjawiska dostosowane do badania.
3. Hipoteza jako wynik odkrytych powiązań między kategoriami, traktowana jako wstępna odpowiedź na pytanie o relacje między pojęciami.

Chociaż ostatecznym celem jest konstrukcja spójnej teorii, „wcześniej nie planuje się kolejności kroków" postępowania badawczego. Każdy projekt posiada „swoją własną, szczególną, sekwencję kroków", która opiera się na dostępnych danych, interpretacji i przeżyciach badacza i ewentualnie zdarzeń, które wpływają i kierują badaniem w płaszczyźnie osobowej, jak i profesjonalnej[313].

Rozważając cechy teorii ugruntowanej, Anselm Strauss i Juliet Corbin podają, że „aspektami badań są: indukcja, dedukcja i weryfikacja. Teoria jest indukcyjnie wywiedziona z badań (indukcja: od danych do teorii oraz powrót do dedukcji, czyli od teorii do danych). Dedukcja oparta jest na zdolności logicznego myślenia badacza oraz na posiadaniu przez niego doświadczenia dotyczącego typu danych poddanych analizie. Weryfikacja natomiast wymaga od badacza wiedzy o otoczeniu, wydarzeniach, działaniach, o osobach w nich uczestniczących, a także o zabiegach i technikach, będących umiejętnościami myślenia o takich sprawach"[314]. Strukturalnymi cechami teorii ugruntowanej są: jej gęstość, gdy zawiera ogromną liczbę twierdzeń mówimy o rozbudowanej teorii, integralność, gdy jej liczne stwierdzenia są do siebie systematycznie odnoszone w trakcie dyskusji nad materiałem badawczym oraz faktyczność, gdy teoria jest „zanurzona" w eksplorowanej rzeczywistości.

W książce Kathy Charmaz, opublikowanej w 2006 roku (przetłumaczonej na język polski w 2009 roku[315]), widoczne jest odejście od retoryki pozytywistycznej, na rzecz retoryki konstruktywistycznej. W jej ramach teoria ugruntowana nie jest odkrywana na podstawie danych empirycznych, ale jest konstruowana w trakcie procesu analizy, a dane są często konstruowane o wiele wcześniej, niż ma do nich dostęp badacz. Jak pisze w przedmowie do polskiego wydania Krzysztof T. Ko-

---

311 A.L. Strauss: *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press, 1987, s. 22.

312 K.T. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych*…. Zob. też: M. Gorzko: *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008.

313 K.T. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych*…, s. 24.

314 A.L. Strauss, J. Corbin: *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990.

315 K. Charmaz: *Teoria ugruntowana*…

necki[316], konstruktywizm w metodologii opiera się na założeniu, iż dane empiryczne są konstruowane przez badacza, a nie zbierane jako te, które odzwierciedlają jakąś stojącą za nimi rzeczywistość obiektywną. Ponadto dane zastane także są konstruowane najpierw przez badanych uczestników życia codziennego, a później przez badacza decydującego, które dane zostaną potraktowane jako potrzebne do badania i analizy. Badacze-konstruktywiści w socjologii zwykle skłaniają się w kierunku tzw. interpretacyjnego konstruktywizmu społecznego i czerpią inspiracje metodologiczne z takich tradycji, jak: pragmatyzm, interakcjonizm symboliczny, fenomenologia czy etnometodologia. Nie ma danych obiektywnych niezależnych od badacza, istnieją tylko dane konstruowane i świadomość tego konstruowania oraz opis kontekstu i procedur „konstruujących" dane należy do obowiązku odpowiedzialnego badacza. Według K. Charmaz aspekt interpretacyjny teorii ugruntowanej polega na interpretacji znaczenia i działania uczestników badania, którzy również interpretują działania badacza. Badacza zatem interesuje to, jak uczestnicy zjawiska konstruują swoje poglądy i perspektywy i jak są one ulokowane w ich pozycjach[317].

K. Charmaz przedstawia założenia i podstawowe zasady budowania teorii ugruntowanej z konstruktywistycznego punktu widzenia, uważając, że dane i same teoretyczne stwierdzenia są konstruowane przez badacza w określonych kontekstach instytucjonalnych, dyskursywnych i życiowych. Metody teorii ugruntowanej postrzegane są jako zestaw zasad i praktyk, które badacz wybiera stosownie do sytuacji badawczej, by dokładnie ją zbadać i przedstawić w końcowym raporcie. Metody zależą od kontekstu i praktycznej oceny sytuacji badawczej, bada się nimi procesy. Eksplorowana rzeczywistość wyłania się w teraźniejszości z przeszłości i nie jest w pełni zdeterminowana. Według K. Charmaz ani dane, ani teoria nie są odkrywane. Badacz, będąc częścią świata, który eksploruje, i danych, które zbiera, konstruuje ugruntowane teorie poprzez przeżycia jednostek, interakcje z nimi oraz stosowane praktyki badawcze. Konstruowanie teorii ugruntowanej jest procesem nieliniowym, ponieważ badacz (podobnie jak w kole hermeneutycznym) wraca wielokrotnie do analizowanych sytuacji, ponownie czyta swe notatki i transkrypcje z wywiadów. W związku z tym teoria ugruntowana nie prezentuje ani obrazu, ani interpretacyjnego wizerunku eksplorowanej rzeczywistości. Ukryte znaczenia danych, poglądy badacza i osób badanych oraz teorie ugruntowane są konstrukcjami eksplorowanej rzeczywistości. Badacz, nadając nazwy poszczególnym zbiorom danych, konstruuje kody. Kody są słowami, a słowa funkcjonują w określonym języku, który poprzez stosowne wykorzystanie ukazuje pewne poglądy i wartości użytkownika[318]. Podobnie jak w przypadku innych teorii, badacz powinien zakończyć gromadzenie danych wtedy, gdy kategorie teoretyczne są

[316] K.T. Konecki: *Przedmowa do polskiego wydania*. W: K. Charmaz: *Teoria ugruntowana*…, s. X–XII.

[317] K. Charmaz: *Teoria ugruntowana*…, s. 164.

[318] Ibidem, s. 17–18.

„nasycone", czyli gromadzenie dalszych danych nie prowadzi już do nowych teoretycznych spostrzeżeń ani też nie ujawnia nowych własności głównych kategorii teoretycznych. Próbki, czyli ludzie, zdarzenia, przypadki, sytuacje lub miejsca są pobierane w teorii ugruntowanej na początku badań – nazywa się ten proces wstępnym pobieraniem próbek, natomiast teoretyczne pobieranie próbek wskazuje na kierunek badań.

Wyjaśnijmy szczegółowiej pojęcie „nasycenia", wyłaniające się z teorii ugruntowanej, a oznaczające sytuację, w której przewidywania i oczekiwania wywiedzione z istniejących danych lub kategorii, znajdują potwierdzenie w danych pochodzących z nowych kategorii czy przypadków. Kiedy kolejne kategorie czy przypadki nie generują już nowych wyjaśnień, mówi się o nasyceniu kategorii. Poszukiwanie kolejnych przypadków, potwierdzających istnienie pewnych własności określonego zjawiska, jest wówczas bezcelowe, co oznacza, że można zaprzestać zbierania związanych z nim danych[319].

4.18. Badania integralnokulturowe

Terminem „badania integralnokulturowe" określany jest humanistyczny typ interdyscyplinarnych badań z zakresu nauk prawnych i społecznych. Dotyczą zjawisk społecznych i prawnych rozpatrywanych w szerokim kontekście kultury, polityki, wiedzy o człowieku i jego zachowaniu. Badania takie oparte są na wspólnych, ogólnych wskazówkach metodologicznych, dotyczących formułowania syntez wyników cząstkowych badań z obu dziedzin. W rezultacie tworzony jest model, będący narzędziem kompleksowej, kontekstowej eksploracji i wyjaśniania wybranych, dobrze zarysowanych i scalanych w całości społeczno-kulturowych problematyzowanych fragmentów rzeczywistości społecznej i normatywnej. Model taki buduje się zarówno przez kompleksowe wykorzystanie w ramach analizy drugiego stopnia (czyli analizy wtórnej) danych pozyskanych w ramach badań z zakresu szczegółowych nauk prawnych, społecznych i humanistycznych, jak i pozyskiwaniu danych metodami właściwymi poszczególnym dyscyplinom, zajmującym się badaniami określonego aspektu rzeczywistości społecznej i normatywnej[320]. W drugim przypadku cechą szczególną badań integralnokulturowych jest uporządkowanie specjalistycznych czynności badawczych oraz ich wyników wykonywanych według odpowiednich dla danej dyscypliny zasad metodologicznych przez podporządkowanie ich celowi, jakim staje się teoretyczna synteza

[319] Zob. M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.

[320] Zob. J. Królikowska: *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle angielskich doświadczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2004.

integralnokulturowa materiału cząstkowego. W penologii integralnokulturowej podkreśla się, że instytucja prawna i społeczna kary kryminalnej wiąże się z aksjologicznymi podstawami społeczeństwa[321]. Zatem badania integralnokulturowe mają na celu uporządkowanie, scalenie i systematyzację wiedzy aspektowej na temat określonego fragmentu rzeczywistości społecznej i normatywnej, pozyskanej zarówno w ramach wtórnej analizy materiału dostarczonego przez poszczególne dyscypliny, jak i samodzielnie prowadzonej eksploracji w ramach metod właściwych poszczególnym dyscyplinom z zakresu nauk społecznych, prawnych i humanistyki[322]. Polegają na systematycznej obserwacji bezpośredniej i wtórnej życia społecznego, a także systematycznej analizie materiału normatywnego oraz innych produktów kultury w celu odkrycia i zrozumienia prawidłowości dotyczących obserwacji i analizy. Należy przypomnieć, że nauki prawne określa się czasem w ujęciu dogmatycznym (badania logiczno-językowych norm) jako odrębne od nauk społecznych, jednak w szerszym ujęciu trudno badać prawo, nie odnosząc się do przedmiotu regulacji, a więc nie biorąc pod uwagę społecznej treści norm. Stąd względy poznawcze i społeczne przemawiają za podejmowaniem przez badaczy doświadczeń prawnych i społecznych w różnych dziedzinach. Badania integralnokulturowe nabierają szczególnego znaczenia w kontekście studiów rozmaitych konfliktów społecznych, od zagadnień wojen i terroryzmu czy walki politycznej, stosunków międzynarodowych czy konkurencji ekonomicznej, do różnych form dyskryminacji czy przemocy i przymusu w życiu indywidualnym i zbiorowym[323].

Przedmiotem badań są powtarzalne zjawiska społeczne i prawne, np.: proces wychowania a *Konwencja praw dziecka* czy *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, proces resocjalizacji a *Kodeks karny*, wiedza o funkcjonowaniu społeczeństwa a respektowane przez nie normy prawne czy piecza nad dzieckiem z rodziny z problemem alkoholowym a prawo rodzinne.

4.19. Analizowanie danych jakościowych

Analiza przedmiotów badań przedstawionych w podrozdziale 4.2. sugeruje, że najpowszechniejszą formą danych jakościowych jest tekst, czyli przedmiotem analizy będzie transkrypcja wywiadu bądź materiałów wizualnych lub audial-

[321] Zob. J. Utrat-Milecki: *Podstawy penologii. Teoria kary*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.

[322] J. Królikowska, J. Utrat-Milecki: *Badania integralnokulturowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*…, s. 25.

[323] Zob. M. Weber: *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa: WN PWN, 2002.

nych[324], notatki z badań terenowych i wiele innych rodzajów dokumentów opisujących zachowania, wydarzenia czy przedmioty. Wraz z rozwojem cyfrowego zapisu audio i wideo oraz rosnącą dostępnością programów do porządkowania, indeksowania i wyszukiwania tego rodzaju nagrań, konieczność transkrypcji będzie malała. A ponadto wykorzystanie nagrań wideo pozwala rejestrować pewne wizualne aspekty danych, które transkrypcja pomija[325].

W trakcie analizy danych jakościowych badacz powinien postawić sobie osiem podstawowych pytań: o typ(y) badanych zjawisk (przedmiotów, jednostek, aspektów, emocji, hierarchii etc.), częstotliwość ich występowania, wielkość, ich przyczyny i skutki, jaką mają strukturę, jak przebiegają badane procesy oraz jakie są czynniki sprawcze[326]. I tak, (1) typy przedmiotów mogą być pojedyncze (jednostka, instytucja) lub grupowe (grupy ludzi, typy organizacji, typy wyjaśnień i inne); (2) częstotliwość dotyczy: częstotliwości działań bezdomnych lub bezrobotnych, dyrektorów lub menedżerów w rozwiązywaniu konfliktów pracowniczych, strategii kontrolowania dzieci przez rodziców, częstości działań sprzyjających przyrostowi dochodu w organizacji, itp.; (3) wielkość i zakres zjawiska, jego zasięg oddziaływania; (4) badanie struktury zjawiska podobne jest do analizy struktury społecznej w socjologii, w której ważne są: interakcja i współzależności, powiązania relacyjne, sieci więzi społecznych kształtujące ład i ustalony porządek; (5) struktura jest równie ważna jak proces, który analizuje się w czterech aspektach: stadium, etap, okres i faza, a także dookreśla się go poprzez wskazanie podstawowej jego formy: cykli, spiral i sekwencji; (6) poszukiwanie przyczyn zaistnienia zjawiska wchodzi w obszar następujących analiz w ramach: modelu eksperymentalnego, modelu statystycznego, kontekstowego, porównywania przypadków, etapów procesu, czy analizy przypadków negatywnych; (7) konsekwencje przebiegu zjawiska czasami ze zmiennej zależnej, przekształcane bywają w zmienną niezależną (np. żywotność organizacji społecznej), a konsekwencje rozpatruje się w kategoriach zachowań, praktyk czy linii argumentacji; (8) w ramach sprawczości badacze analizują podmiotowo-sprawcze koncepcje pasywne (ludzie jako neutralne środki, poprzez które działają siły społeczne i z których składają się formy i organizacje[327]) lub koncepcje aktywne, w których ludzie traktowani są podmiotowo i stosują zróżnicowane strategie.

Według Grahama Gibbsa analiza jakościowa wiąże się z dwojakiego rodzaju aktywnościami: namysłem nad rodzajem danych, które będą stanowić przedmiot analiz, nad sposobem ich opisywania i wyjaśniania oraz podejmowaniem przez badacza szeregiem działań praktycznych, w trakcie których musi on sobie po-

[324] Zob. M. Banks: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*…

[325] Zob. T. Rapley: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*…, s. 99–132.

[326] J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland: *Analiza układów społecznych*…, s. 206–234.

[327] H. Blumer: *Interakcjonizm symboliczny*. Tłum. G. Woronicka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos", 2007.

radzić z wieloma różnymi typami i ogromną liczbą danych przeznaczonych do analizy[328].

W przypadku niektórych typów badań społecznych zaleca się zgromadzenie wszystkich niezbędnych danych przed przystąpieniem do ich analizy, przy czym proces zbierania danych w badaniach jakościowych nie jest oddzielony od procesu ich analizy. Analiza wstępnych danych pozwala badaczowi na sformułowanie nowych pytań, a także dostarcza nowych wątków badawczych, co stanowi egzemplifikację elastyczności badań jakościowych i dostarcza możliwości przeformułowania koncepcji badań na dalszym ich etapie[329].

W analizie danych jakościowych następuje zwiększenie ich liczby a nie redukcja (czy kondensacja), która ma miejsce w badaniach ilościowych, poprzez podsumowania i statystyki. Zwiększenie liczby danych, ich gęstości i złożoności w badaniach jakościowych występuje także mimo wyboru do analizy tylko fragmentów transkrypcji i określonych przykładów. Badacz tworzy nowe teksty w postaci podsumowań, streszczeń, wykazów, notatek i szkiców. Następnie dokonuje kodowania danych, mającego na celu ich uporządkowanie, na zarządzanie surowym materiałem badawczym, co oznacza, że wszystkie oryginalne dane zostają zachowane. Kody (i odnoszące się do nich noty analityczne) uzupełniają surowe dane interpretacjami i propozycjami teoretycznymi, przy czym większości fragmentów tekstów można przypisać więcej niż jeden kod[330].

W analizie jakościowej kładziony jest nacisk na tworzenie „opisu gęstego", mającego na celu ukazanie całego bogactwa przedstawianych zdarzeń oraz uwypuklenie powiązań między tym, co się dzieje, a ludzkimi intencjami i strategiami działania, stanowiącego punkt wyjścia do dalszej analizy[331]. Zadaniem analizy jakościowej jest odkrywanie wzorców i dostarczanie wyjaśnień, które mogą zostać zrealizowane w ramach przeciwstawnych modeli eksplanacyjnych: indukcyjnym i dedukcyjnym: indukcja polega na wyprowadzaniu i uzasadnianiu generalnego wniosku na podstawie dużej liczby pojedynczych, ale podobnych do siebie przypadków; wyjaśnienie dedukcyjne przebiega w odwrotnym kierunku: tutaj przypadek indywidualny jest wyjaśniany przez odwołanie do generalnej reguły rządzącej daną klasą zjawisk. W analizie danych jakościowych teorie i pojęcia są rozwijane równolegle z procesem zbierania danych, pozwalając na formułowanie i uzasadnianie nowych generalizacji, a tym samym tworzenia nowej wiedzy i proponowanie nowych interpretacji. Praca badaczy często polega na weryfikowaniu przypuszczeń, formułują oni poszczególne wyjaśnienia na podstawie ogólnych teorii i sprawdzają, czy badane przez nich zjawiska tym wyjaśnieniom odpowiadają[332].

---

[328] G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych…*

[329] A. Coffey, P. Atkinson: *Making Sense of Qualitative Data Analysis. Complementary Research Strategies*. London: Sage, 1996.

[330] P. Bazaley: *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: Sage, 2007.

[331] C. Geertz: *Opis gęsty: w poszukiwaniu…*, s. 17–47.

[332] J. Mason: *Qualitative Researching…*

Przedmiotem badań jakościowych są osoby, zdarzenia, miejsca, okoliczności, zjawiska i procesy wyjątkowe, szczególne, a nawet specyficzne, dlatego kładziemy w nich nacisk na zgłębianie owej specyfiki, co wyraźnie jest egzemplifikowane w analizie pojedynczych przypadków. Podejście idiograficzne (podkreślające wzajemne oddziaływanie czynników, mogących być swoistymi dla studiowanego przypadku) podkreśla nie tylko wyjątkowość analizowanego przypadku, ale także holistyczną naturę rzeczywistości społecznej, co pozwala analizę przypadku odnieść do szerszego kontekstu innych czynników i cech. Stosuje się także podejście nomotetyczne skupiające się na poszukiwaniu uniwersalnych wymiarów, określających różnice między jednostkami i sytuacjami, a prowadzących do stwierdzenia, że jednostka może się zachowywać jak grupa. W uproszczeniu podejście nomotetyczne stara się pokazać, co łączy ludzi, wydarzenia i okoliczności[333].

Interpretacji danych jakościowych badacze dokonują w dwóch reprezentacjach rzeczywistości: realizmie i konstruktywizmie. Realizm zakłada istnienie świata materialnego, który trwał, zanim pojawił się człowiek, jednak nie pozwala wytłumaczyć zjawisk mających charakter teoretyczny, które nie mogą być postrzegane bezpośrednio. Konstruktywiści (i idealiści) nie mówią, jaki świat jest, ale jak postrzegają go różni ludzie, poprzez swoje relacje czy opowieści o zdarzeniach. Większość badaczy skupia się na dokładnym i wiernym zrelacjonowaniu faktycznych wypowiedzi badanych, zatem badacze postrzegają wydarzenia, działania, normy i wartości z perspektywy badanych. Ponieważ analizy stają się interpretacjami, prowadzą do swoistej formy konstruowania rzeczywistości[334].

Interpretacja danych jakościowych często ma charakter interdyscyplinarny, a nawet transdyscyplinarny, gdyż badania jakościowe dotyczą zjawisk i procesów będących przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, ponieważ poza socjologią, psychologią, pedagogiką i antropologią dotyczy to geografii, systemów informatycznych, promocji zdrowia, zarządzania i wielu innych[335].

Ze względu na indywidualny i osobisty charakter badań jakościowych nieuchronnie wiążą się z nimi problemy etyczne, z których większość powinna być rozwiązana przed rozpoczęciem badań.

Raport z badań

Po wpisaniu swych analiz w ramy nauk społecznych badacz powinien przygotować raport końcowy (lub artykuł czy też referat konferencyjny, pracę magisterską czy doktorską, monografię). Etnografowie przygotowują zwykle formę opi-

[333] G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*…, s. 26–27.

[334] E. Guba, Y. Lincoln: *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989, s. 89–90.

[335] Zob. D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*…

sową zebranych danych. Ogniskowanie i analizowanie danych staje się wówczas niepotrzebne, a raport przybiera postać narracyjną. Inne stanowisko prezentują przedstawiciele teorii ugruntowanej, dla których ogniskowanie i analizowanie danych staje się zagadnieniem kluczowym, a ich zebranie w dowolny sposób i w dowolnym miejscu jest drugorzędne. Stąd też w środowisku badaczy społecznych nie ma jednomyślności, ale ich odmienne działania powinny zwiększać dokładność danych, ostrość, z jaką są ogniskowane i precyzyjność analizy[336]. Opisywanie zbioru danych, a nawet przepisywanie części z nich, stanowi jeden z głównych aspektów analizy i jest zarówno metodą prowadzenia dokumentacji, jak i twórczym procesem, w którym badacz może rozwijać pomysły związane z realizowanym przez siebie projektem badawczym. Kluczowym zagadnieniem jest sporządzanie notatek i not, które ułatwiają formułowanie twierdzeń teoretycznych, włączanych do analizy zawartej w raporcie. Dokumentowanie całego procesu badawczego pozwala dostrzec, w jaki sposób opinie badacza, przyjęta przez niego perspektywa badawcza, wykorzystane teorie lub zbudowana teoria ugruntowana w danych, wpłynęły na ostateczny kształt wniosków końcowych. Przedstawienie procesu analizy w formie narracji staje się pomocne w ukształtowaniu refleksyjnego nastawienia do własnej pracy badawczej i pozwala ustrzec się przed wpływem własnego nastawienia, tendencyjności, stronniczości czy opinii na kierunek i zawartość analizy wyników badań. Badacz poprzez wielokrotne przeglądanie transkrypcji, zapisów, not, systematycznego porównywania danych, korzystania z hierarchii kodów może uzyskać pewność, że prowadzona analiza jest wyczerpująca, dobrze wyważona i znajduje potwierdzenie w zebranym materiale empirycznym.

Konkluzje

W niniejszym rozdziale scharakteryzowane zostały najważniejsze cechy metod jakościowych, najczęściej wykorzystywanych w badaniach empirycznych. Jednak ich katalog jest o wiele bogatszy i często badacz czuje się zdezorientowany ich zróżnicowaniem oraz liczbą, dlatego ma problem z wyborem odpowiedniej metody do sformułowanego problemu badawczego. Brakuje przejrzystych wskazówek, do czego i w jakich okolicznościach stosować odpowiednie metody, te a nie inne. Wydaje się, że badacze mają swoje przyzwyczajania, które determinują wybór metod. Badania jakościowe charakteryzują się elastyczną strukturą badawczą, pozwalającą na bardziej intuicyjny niż merytoryczny wybór metod. Duże znaczenie odgrywa nastawienie badacza, jego preferencje, ukształtowane doświadczenie

[336] J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland: *Analiza układów społecznych*…, s. 289–321.

badawcze, relacje z osobami badanymi, empatia, a czasem stronniczość. Dlatego duże znaczenie ma zasada triangulacji teorii, prób badawczych, metod i badaczy.

Mimo że literatura charakteryzująca badania jakościowe staje się z roku na rok coraz liczniejsza, a w Polsce Wydawnictwo Naukowe PWN publikuje coraz częściej tłumaczenia anglojęzycznych przewodników metodologicznych z tego zakresu, wciąż istnieje potrzeba uzupełniania istniejących luk, porządkowania i charakteryzowania istniejących metod, poszukiwania nowych metod badań jakościowych, a także przedstawiania oryginalnych ujęć metodologicznych. Szczególną uwagę w rozdziale zwrócono na wywiady jakościowe, których jest dużo, ale istnieje potrzeba opracowania dalszych ich wariantów dla nowych respondentów, nowych sytuacji badawczych, nowych zdarzeń, zjawisk i procesów. Potrzebny jest szerszy namysł metodologiczny nad istniejącymi metodami, ich możliwym zastosowaniem i ograniczeniami oraz możliwymi wariantami ich modernizacji. Można się zastanowić, jak łączyć metody ze sobą w trakcie badania, kiedy etapy badań mają swą hierarchię, a kiedy badania można prowadzić równolegle? Jak jeszcze pełniej scharakteryzować proces zbierania danych, ich analizy, a następnie interpretacji? Jak prowadzić badania, aby ich jakość była jak najwyższa? Te i wiele innych pytań prowadzi do potrzeby przedstawiania przez różnych autorów swych indywidulanych spojrzeń na proces badania jakościowego. Postrzeganie zróżnicowanych aspektów badania jakościowego, stosowanych metod i metodologii przez różnych badaczy, charakterystyka zróżnicowanych terenów badań, prób i sposobów ich doboru pozwoli coraz bardziej uszczegółowić wizerunek badań jakościowych.

5. DYSKURS I KRYTYKA NAUKOWA PODSTAWOWYMI PARADYGMATAMI DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO-BADAWCZEJ

Dyskurs naukowy i krytyka naukowa stały się nieodłącznymi składnikami każdego dzieła naukowego, stanowiąc często o jego wartości poznawczej. Sam dyskurs od wielu lat jest przedmiotem analiz przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, a wśród nich: filozofów, logików, lingwistów, psycholingwistów, kulturoznawców, specjalistów od komunikacji społecznej, socjologów i dydaktyków. Prace naukowe niezawierające dyskursu naukowego lub zawierające dyskurs powierzchowny są ubogie pod względem merytorycznym i nie wnoszą znaczącego wkładu do rozwoju wiedzy w zakresie poszczególnych dziedzin nauki.

Brak konstruktywnej krytyki nie sprzyja rozwojowi nauki, prowadzi do zawyżonej samooceny indywidualnych, zespołowych osiągnięć naukowych, a nawet osiągnięć instytucji, ogranicza oryginalność badawczą i twórcze rozwiązywanie problemów, pozwala na akceptację do opublikowania pracy naukowej, która na to nie zasługuje, pozwala na awans naukowy niepoparty znaczącymi osiągnięciami, czy sprzyja przyznaniu publicznych środków finansowych słabemu zespołowi badawczemu.

Z wymienionych powodów dyskurs naukowy i konstruktywna krytyka naukowa stały się podstawowymi paradygmatami działalności naukowo-badawczej. Prowadzenia dyskursu naukowego oraz krytyki naukowej uczą się już magistranci, rozwijają w tym zakresie swe umiejętności doktoranci, a habilitanci powinni już umieć prowadzić dyskurs i konstruktywnie krytykować, mistrzostwo osiągają profesorowie, często piszący eseje oraz dokonujący oceny dzieł naukowych i dorobku naukowego. W wielu pedagogicznych pracach naukowych można znaleźć zastępcze określenie dyskursu; jest nią debata pedagogiczna, będąca wszechstronną analizą danych empirycznych lub omówieniem modeli czy przedstawieniem teorii naukowych. Dyskurs naukowy stał się już sztuką, znaną najlepszym. Problem jednak tkwi w tym, aby ta sztuka nie była abstrakcyjna, lecz użyteczna, aby nie polegała na „bawieniu się" słowem, nie była żonglerką słowną, czy popisem przed czytelnikiem, lecz aby była merytorycznym omówieniem wyników badań naukowych, posiadającym określoną wartość poznawczą

i wnoszącym oryginalny wkład do rozwoju danej dyscypliny czy subdyscypliny naukowej[1].

5.1. Dyskurs naukowy

Zagadnieniem dyskursu, próbami zdefiniowania tego pojęcia, mającego wiele wymiarów i kontekstów, zajmują się od dawna filozofowie, logicy oraz przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych. Dyskurs w znaczeniu dosłownym oznacza wielokierunkowy ruch, bieg z jednego miejsca w inne, w znaczeniu przenośnym oznacza nieprzerwany strumień mowy, omawianie, wywód polegający na przechodzeniu od jednego ogniwa (wątku) do następnego; dyskusja, wypowiedź logicznie uporządkowana, operująca argumentami. Stąd pojawiają się określenia zamienne: rozprawa, dyskusja, rozważanie, medytacja – te wszystkie rzeczowniki zazwyczaj kojarzą się z pojęciem dyskursu w potocznych sytuacjach komunikacyjnych. Tradycyjne rozumienie tego terminu wywodzącego się z łaciny (oznaczające: rozmowę, rozprawę, rozumowanie) nawiązuje do słownikowej definicji. Niekiedy jednak badacze interesujący się semiotyką proponują nietradycyjne rozumienie terminu „dyskurs", używając go w znaczeniu wypowiedzi, tekstu[2].

Filozofowie i logicy poświęcili wiele lat swych studiów na badanie konstrukcji i realizacji dyskursu. W ich opinii dyskurs oznacza rozumowanie, czyli logiczną argumentację, wyjaśnianie i uzasadnianie wypowiadanych sądów. Logika ukazuje strukturę rozumowania, jego elementy składowe, jak przeprowadzić dowód i jakie istnieją sposoby dowodzenia. Przedmiotem logiki jako nauki są operacje myślowe, zaś celem logiki Arystotelesowskiej jest dostarczenie narzędzi myślowych do podjęcia każdego typu badań. Logika Arystotelesowska opiera się na refleksjach nad metodami ćwiczenia umysłu wcześniejszych filozofów, głównie sofistów, szczególnie nad metodą sokratejską, pogłębioną i rozszerzoną przez Platona. Platon uważał, iż studiowanie trudnych przedmiotów, takich jak matematyka czy logika prowadzi do potrzebnego ćwiczenia umysłu, umożliwiając skuteczne rozwiązywanie problemów. Dyskurs zawiera więc reguły, schematy, strategie, które mają bezpośredni związek z przedmiotem dyskusji[3].

---

[1] S. Juszczyk: *Dyskurs i krytyka naukowa podstawowymi paradygmatami działalności naukowo-badawczej*. W: *Badanie – dojrzewanie – rozwój. Dyskurs i krytyka w rozwoju naukowym*. Red. F. Szlosek. Warszawa–Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2008, s. 45–59.

[2] Por. *Dyskurs*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.

[3] J. Michalik-Surówka: *Dyskursywne myślenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 833.

Dyskurs jest terminem stosowanym w różnych dziedzinach i dyscyplinach nauki, a zatem jest konstruowany z perspektywy każdej z nich[4]. Jednak pierwotne pojęcie dyskursu, wywodzące się z *Rozprawy o metodzie (Discours de la méthode)* Kartezjusza, ma niewiele wspólnego z dzisiejszym dyskursem. Wszyscy żyjemy dziś w świecie dyskursu, który stał się najważniejszym słowem współczesnej nauki, głównie humanistyki, przedmiotem dyskusji naukowych i scjentystycznych debat. Dyskurs przeżywa renesans, stał się terminem powszechnie wykorzystywanym i ma już swą tradycję. Natomiast w języku potocznym termin ten funkcjonuje jako określenie przestarzałe, raczej książkowe i to w ograniczonym zakresie.

W obrębie dyskursu naukowego tradycyjnie wyróżnia się dyskurs nauk ścisłych, dyskurs nauk humanistycznych (tzw. dyskurs humanistyczny) i w ich obrębie dyskursy poszczególnych dyscyplin. Oprócz tego występują dyskursy nienaukowe, np.: potoczny, publicystyczny, polityczny, ideologiczny, autobiograficzny, prasowy, telewizyjny[5]. Badania nad dyskursem prowadzone są na szeroką skalę w Ameryce i Europie, zwłaszcza: we Francji, w Holandii, Niemczech, Czechach, Rosji, Anglii i Polsce, gdzie w kilku ośrodkach akademickich bada się dyskurs z punktu widzenia językoznawstwa, ale także kulturoznawstwa, psycholingwistyki, socjologii i dydaktyki. Anna Duszak[6] stwierdza, że brak całościowego opracowania problemów pragmatyki tekstowej, które dawałyby przegląd najnowszych badań w dziedzinie dyskursu i które jednocześnie sugerowałoby polskie normy tekstowe oraz kulturowe w kontekście komunikacji międzykulturowej. Analiza dyskursu obejmuje socjologiczny i lingwistyczny opis norm rządzących takimi wytworami. Zawiera analizy jakościowe i ilościowe stosowane w różnych naukach humanistycznych; pierwsze służą do analizy strategii mówienia, tzn. wyboru form zachowań werbalnych podporządkowanych celowi komunikacyjnemu, jakimi posługują się badani konstruujący różne rodzaje dyskursów, a drugie pozwalają badać częstotliwość występowania pewnych typów zwrotów czy wyrażeń istotnych z punktu widzenia celów analizy, np. określenie autorytarnego lub demokratycznego stylu porozumiewania się uczestników dyskursu.

Zdaniem Stanisława Gajdy[7] dyskurs należy do pojęć treściowo niedookreślonych, nieostrych, samo pojęcie nie jest stabilne, ponieważ mamy do czynienia z całą rodziną znaczeń starszych i nowszych, kształtowanych na różnych obszarach badań i w różnych celach. Pojęcie dyskursu funkcjonuje wieloznacznie, nie tylko treściowo, ale i zakresowo. Bywa odnoszone do konkretnego, pojedynczego przypadku, wydarzenia komunikacyjnego, jak i do wydarzenia w sposób ogólny,

[4] B. Czerska: *Dyskurs*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1…, s. 830.

[5] M. Kawka: *Czy dyskurs historyczny jest gatunkiem dyskursu naukowego?* „Konspekt", 14.–15.04. 2003.

[6] A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: WN PWN, 1998, s. 11.

[7] S. Gajda: *Współczesny dyskurs naukowy*. W: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Red. S. Gajda. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1999, s. 9–17.

a także do typu wydarzeń. Typy dyskursów bywają wydzielone albo bardziej „od dołu" (obejmując gatunkowe sytuacje społeczno-kulturowe), albo „z góry" (obejmując rodzajowe sfery komunikacyjne, np. potoczną, administracyjną itd.).

W opinii Anny Duszak[8] analiza tekstu w kontekście dyskursu jest najbardziej zasadnym spojrzeniem na zjawiska międzyludzkiej komunikacji, a pojęcie dyskursu pozwala spojrzeć na tekst bardziej całościowo. Rozumieniu tekstu jako adekwatnej formy zachowania społecznego i komunikacyjnego towarzyszy wgląd w cały kontekst użycia formy językowej. Celem tak pojętego spojrzenia na tekst w kontekście, czyli dyskurs, jest pokazanie uzależnienia dyskursu od konfiguracji znaczeń społecznych, kulturowych od specyficznych potrzeb sytuacyjnych, a także od ludzkich przyzwyczajeń komunikacyjnych i uprzedzeń względem stylów werbalnych. Zwraca uwagę więc na funkcjonalne aspekty tekstu rozpatrywanego w kontekście: kto?, jak?, kiedy?, dlaczego?, tj. na uczestników komunikacji i zarazem użytkowników języka, którzy komunikują swoje przekonania i emocje, zanurzeni bardziej w kompleksowe wydarzenia (sytuacje) społeczno-kulturowe.

Janina Labocha dyskurs uznaje za „normę oraz strategię zastosowaną w procesie tworzenia tekstu i wypowiedzi"[9] oraz zakłada, iż podstawą tej strategii są „wzorce społeczne i kulturowe, składające się na tę normę, a jej efektem jest tekst lub wypowiedź o określonych cechach gatunkowych. Pojęcie dyskursu zawiera w sobie odniesienie do sytuacji aktu mowy, intencję, cel oraz nadawcę i odbiorcę. Pozostaje pod pojęciem wewnątrzkontekstowym[10]. Czyli kontekst w dyskursie pojawił się wtedy, gdy badacze przestali interesować się abstrakcyjnym systemem języka i zajęli się konkretnym wykorzystaniem języka, czyli rozpatrywaniem języka w „użyciu".

Piotr Czajka[11] uważa dyskurs za wytwór celowego działania człowieka, ukierunkowanego na zaspokojenie określonych potrzeb. Czyli proces tworzenia dyskursu będzie działaniem motywowanym istniejącą potrzebą kształtowaną przez przyjęte wartości. W działaniu przejawiać się będą także wartości operacyjne, czyli konkretne sposoby działania zaakceptowane przez jednostkę pod względem odczuwanej potrzeby. Działanie takie zaowocuje wytworzeniem konkretnego dyskursu, którego konkretne cechy będą miały na celu przyczynić się do zaspokojenia występującej potrzeby, czyli będą mogły być uznane za wartości przedmiotowe.

Ponieważ lingwiści uważają dyskurs za zdarzenie komunikacyjne, to oznacza, że zrozumienie tekstu uzależnione jest od tego, jak użytkownik języka postrze-

[8] A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*…, s. 13–33.

[9] J. Labocha: *Tekst, wypowiedź, dyskurs*. W: *Styl a tekst*. Red. S. Gajda, M. Balowski. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1996, s. 51.

[10] Ibidem, s. 53.

[11] P. Czajka: *Zmienne misjologiczne w dyskursie naukowym*. W: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Red. S. Gajda. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1999, s. 81.

ga ich wkomponowanie w kontekst komunikacji. Stąd Stanisław Grabias odnosi dyskurs do pojęcia interakcji społecznej, dokonującej się przy udziale języka, oraz definiuje go jako ciąg zachowań językowych, „których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu”[12] – jest to klasyczne ujęcie procesu komunikacji międzyludzkiej[13].

Według Janiny Labochy, jeżeli postrzegać będziemy dyskurs jako kategorię kulturową, stwierdzimy, że wyraża ona typowość, powtarzalność zjawisk charakterystycznych dla danej kultury. Te dwa rozumienia dyskursu: lingwistyczne i kulturoznawcze, nie przeciwstawiają się sobie, lecz „pokazują, w skali węższej lub szerszej, co to znaczy, że język jest interpretantem społeczeństwa”[14].

W tym kontekście szczególne miejsce może zająć dyskurs pedagogiczny. U podstaw teorii dyskursu, czyli teorii argumentacji Jürgena Habermasa, mającej implikacje pedagogiczne, leży rozległa teoria działań komunikacyjnych, inspirowana w dużej mierze refleksją lingwistyczną, pragmatyką. J. Habermas uznaje[15], że każdy uczestnik działania komunikacyjnego w trakcie dowolnego aktu porozumiewania się musi wysuwać uniwersalne roszczenia do uznania i zakładać, że roszczenia te są możliwe do zrealizowania. Te roszczenia to: zrozumiałość wyrażeń, prawda wypowiedzi, szczerość intencji i słuszność norm. W niektórych sytuacjach społecznych roszczenia ważności, które stanowią założenie idealnej formy porozumiewania się, mogą stać się przedmiotem uzgadniania. Komunikacja przybiera wówczas postać mowy argumentacyjnej, którą J. Habermas nazywa dyskursem. W jego obrębie wyróżnia dyskurs teoretyczny, kiedy uzgadniane są twierdzenia oraz dyskurs praktyczny, kiedy uzgadniane są normy[16]. Celem dyskursu jest doprowadzenie do porozumienia (osiągnięcie konsensusu) uczestników interakcji społecznych w zakresie spornych między nimi roszczeń ważności. Aby to osiągnąć, każdy z uczestników powinien mieć taką samą możliwość wypowiedzenia się, będąc równocześnie wolnym od nacisków zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, swobodę krytyki i rewizji wszystkich założeń. Ważne staje się znalezienie lepszego argumentu, przestrzeganie etyki mowy przy nastawieniu na współpracę i pełną wymienialność ról dialogowych w dyskursie.

Czy zatem dyskurs pedagogiczny należałoby zaliczyć do kategorii dyskursów naukowych, czy nienaukowych? Nazwa sugeruje, że to dyskurs naukowy, bo związany jest z naukową sferą życia społecznego, kulturowego, edukacją, o których

[12] S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997, s. 264–265.

[13] Zob. S. Juszczyk: *Modele komunikacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 376–386.

[14] J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków: WN WSP, 1996, s. 17.

[15] J. Habermas: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: PIW, 1983.

[16] B. Czerska: *Dyskurs*…, s. 831.

traktują nauki o wychowaniu w aspektach: ideowo-treściowych i użycia języka, tutaj terminologii naukowej. W polskiej pedagogice pojęciem dyskursu zajmowali się m.in.: Zbigniew Kwieciński[17], Tomasz Szkudlarek i Lech Witkowski[18]. Coraz częściej spotkać się możemy także z dyskursem edukacyjnym, obejmującym całość procesów porozumiewania się nauczyciela z uczniami w klasie w trakcie lekcji.

Interesującą analizę pojęcia „dyskurs" można znaleźć w pracy Pawła Tomanka[19], który analizie poddał prace doktorskie i habilitacyjne, posiadające w tytule słowo „dyskurs". Na ich podstawie autor uważa, że dyskurs można różnicować następująco:

1. Temat: w tym ujęciu dyskursem (x) jest zbiór wypowiedzi dotyczących *przedmiotu* „x", czy też używając języka konstruktywizmu – pewnego *zespołu kulturowo zdefiniowanych znaczeń*.

2. Forma: tutaj kryterium jest pewna dystynktywna *strategia konstruowania* wypowiedzi wytwarzanych w obrębie danego dyskursu. Może tu chodzić zarówno o sposób organizacji samego języka (np. styl, dykcję), jak i o schematy występujące na poziomie ponadjęzykowym i niedające się zredukować do określonych stosunków słów czy zdań (np. schematy rozumowania naukowego).

3. Medium: dyskurs wyróżniamy tu na podstawie rodzaju *materialnego nośnika* wypowiedzi, przy czym nie oznacza on wyłącznie rodzaju danych zmysłowych dostarczanych na „wyjściu" (dźwięk – obraz – pismo oraz ich odmiany), ale również techniczny sposób ich przesyłania między nadawcą i adresatem, co umożliwia np. odróżnienie reklamy zamieszczonej w prasie od podobnej reklamy zamieszczonej w formie ulotki.

4. Źródło: w tej kategorii może chodzić zarówno o sam *typ nadawcy* stojącego za zbiorem wypowiedzi (rzadko chodzi tutaj o konkretną osobę), jak i o jego *status komunikacyjny* (np. dyskurs polityczny lub potoczny).

Wymienione kryteria są w pewnej mierze wariantem klasycznego Jakobsonowskiego podziału aspektów mowy: nadawca, komunikat, kontekst, kanał, kod, odbiorca[20]. Jeżeli używamy pojęcia dyskursu w jego niedookreślonej postaci, to nie wiemy, na jakim poziomie analizy będziemy prowadzić dyskusję. Opis na poziomie sytuacyjnym nie tylko dostarcza najbardziej poręcznych wyznaczników, umożliwiających rozróżnienie poszczególnych „dyskursów", lecz również wypo-

[17] *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991–1997.

[18] *Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa*. Red. L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990.

[19] P. Tomanek: *Kłopoty z „dyskursem": próba zdefiniowana pojęcia*. „Przegląd Humanistyczny" 2008, nr 2, s. 83–96.

[20] R. Jakobson: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. [Przeł. K. Pomorska]. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960; R. Jakobson: *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. Wybór, red. nauk., wstęp M.R. Mayenowa. T. 2. Warszawa: PIW, 1989; zob. S. Juszczyk: *Modele komunikacji…*, s. 376–386.

saża to pojęcie w treść pozwalającą na ukonstytuowanie się dyskursu jako pełnoprawnego przedmiotu analizy socjologicznej, pedagogicznej czy psychologicznej. Tadeusz Tomaszewski tak pisał o czynności mowy: widać tam istnienie podmiotu mówiącego, przedmiotu mówienia (tematu), o którym się mówi, a także celu mówienia, a oprócz tego istnieją jeszcze dwa inne odniesienia: adresat i okoliczności, które relatywizują mowę[21].

O znaczeniowej strukturze dyskursu Paul Ricoeur pisze w sposób następujący: „akt dyskursu nie jest tylko czymś przejściowym i zanikającym. Może on być identyfikowany i ponownie rozpoznawany jako ten sam, możemy także powiedzieć coś powtórnie, wyrazić lub powtórzyć własnymi słowami. Możemy wreszcie powiedzieć coś w obcym języku lub przetłumaczyć z jednego języka na inny. We wszystkich tych transformacjach akt dyskursu zachowuje tożsamość, którą można określić jako tożsamość zawartości zdaniowej, tego, co powiedziane"[22]. Taka koncepcja dyskursu sugeruje wykorzystanie metody hermeneutycznej, postulującej docieranie do znaczeń poszczególnych wypowiedzi, a w dalszym planie – formułowanie uogólnień opartych na „tożsamości sensu". Inne podejście do przeformułowania pojęcia dyskursu zaproponował Michel Foucault[23], który wprowadził pojęcie modalności wypowiedzi. Pod tym pojęciem kryje się zarówno podmiot wypowiedzi, będący nośnikiem dyskursu (jego społeczna charakterystyka), jak i miejsca instytucjonalne, z których podmiot mówi, a także pozycje, jakie może zajmować w sieci informacji. Źródło dyskursu może być uogólnione, inaczej zapośredniczone, jeżeli jego status nie jest tożsamy z osobą, która fizycznie mówi. Zdarza się więc, że między autorem komunikatu a jego odbiorcą może być kilka stopni pośrednictwa. Po ich przejściu wypowiedź może zostać zaliczona do „dyskursu naukowego", o ile w dalszym ciągu odsyła ona do swojego źródła i czerpie swoją prawomocność z jego społecznego autorytetu (czyli nie jest po drodze przywłaszczana przez pośrednika). Zatem akceptując pojęcie modalności wypowiedzi jako wyznacznika dyskursów, można stwierdzić, że dyskutujących pedagogów łączy głównie funkcjonowanie w tej samej praktyce dyskursywnej. Można łącznie rozpatrywać zespoły wypowiedzi jednostek podzielających ten sam kulturowy status, czyli wypowiedzi psychologa, socjologa czy pedagoga w pewnych sytuacjach mogą być wykorzystywane w sposób zamienny; natomiast wypowiedź socjologa i geologa niekoniecznie mogą być uznane za zamienne. Dlatego zdaniem Pawła Tomanka dyskursy można porównywać nie pod względem ich struktury formal-

---

[21] T. Tomaszewski: *Układ referencyjny czynności pomagania. Analiza przyczynowo-skutkowa i analiza referencyjna aktywności człowieka*. „Chowanna" 1993, nr 1, s. 17–19; zob. także: *Jak być mistrzem. Profesora Tomaszewskiego pedagogiczne credo*. Oprac. Z. Ratajczak. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, 2008.

[22] P. Ricoeur: *Model tekstu; działanie znaczące rozważane jako tekst*. Przeł J. Fałkowska. „Pamiętnik Literacki" 1992, z. 2, s. 331.

[23] M. Foucault: *Archeologia wiedzy*. Przekł. i oprac. A. Siemek. Warszawa: DeAgostini, 2002, s. 61.

nej lub znaczeniowej, lecz pod względem obszarów ich ważności i sposobu, w jaki przeplatają się w strumieniu komunikacji[24].

Niektórzy pedagogowie w celu uwiarygodnienia opisywanego przez siebie przebiegu zjawiska czy procesu stosują strategię „nieobecnego autora" (np. stosując zwroty: przebadano, przeanalizowano, wzięto pod uwagę etc.) i „braku na dyskutowany temat osobistych poglądów". W dyskursie pedagogicznym dominującą staje się metodologia traktowania zjawisk pedagogicznych jako neutralnych pod względem społecznym, kulturowym, czy edukacyjnym i nieprzyznawania się przez pewnych pedagogów, że opisywane procesy lub zjawiska mają na nich określony wpływ. Z tego powodu trudno jest stwierdzić, w jakim stopniu prowadzone przez pedagogów dyskursy służą rozwojowi nauk o wychowaniu i poszerzają wiedzę w tym zakresie, a w jakim utrzymywaniu swej pozycji w środowisku (niekiedy nawet władzy), pokazują raczej sprawność naukową badacza oraz jego niezaburzony odczuciami/emocjami warsztat naukowy. Powyższe stwierdzenie na pewno jest łagodzone w pedagogicznych badaniach jakościowych, w których badacz ma prawo utożsamiać się z badaną jednostką, patrzeć jej oczyma na badane zjawisko, dostrzegać jej odczucia i emocje, rozpoznawać subtelności, konstruować mozaikę mikrofaktów, a na pewno postrzegać zjawisko czy proces z własnego punktu widzenia[25].

Zdaniem Macieja Kawki[26] stworzeniu językowej iluzji neutralności poznawczej służą przede wszystkim normy i strategie polegające na odpowiednim ukształtowaniu narracji i odsunięciu z pola widzenia „ja" autorskiego badacza. Preferowanie w dyskursie neutralności poznawczej i wiara w to, że opisywane wydarzenia są poza sferą indywidualnych odczuć, musi usunąć z dyskursu całą językową i pragmatyczną warstwę modalności. Do przeanalizowania pozostaje jeszcze sprawa reguł, norm i strategii stosowanych w procesie tworzenia tekstu. Niektóre z nich stały się już stereotypami wypowiedzi i mogą wywoływać schematy oraz wzorce językowe, a nawet podsuwać określone interpretacje tekstu i ujawniać ukryte intencje autora, a sam dyskurs uczynić wyrafinowaną grą badacza z czytelnikiem. A zatem pewni naukowcy wykorzystują dyskurs w sposób merytoryczny, analizując badane zjawisko czy proces z wybranych punktów widzenia, starając się wykorzystywać dane uzyskane w badaniach zarówno empirycznych jak i teoretycznych, inni prowadzą dyskurs powierzchowny, nie wnikając w naturę problemu, a są też tacy, którzy traktują dyskurs w sposób instrumentalny, umiejętnie żonglując słowem, stosują wyrafinowane, sofistyczne wyjaśnienia, nieuzasadniające merytorycznie wysnutych wniosków końcowych.

W literaturze nauk ścisłych, przyrodniczych i medycznych można znaleźć analizy struktury dyskursu naukowego, wymaganego w specjalistycznych publi-

[24] Zob. P. Tomanek: *Kłopoty z „dyskursem"*…, s. 96.

[25] Zob. S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005, s. 27–29.

[26] M. Kawka: *Czy dyskurs historyczny jest gatunkiem dyskursu naukowego*….

kacjach naukowych. Przykładem może być publikacja Richarda Smitha, wydawcy medycznego czasopisma naukowego BMJ Masterclasses for GPs: Women's Health and Paediatrics oraz Michela Docherty, profesora reumatologii w Miejskim Szpitalu w Nottingham NG5 1PB, mające być pomocą dla autorów w opracowaniu wymaganej struktury publikowanej pracy naukowej. Struktura ta powinna być następująca[27]:

– przedstawienie najważniejszych wyników badań,
– określenie silnych i słabych stron relacjonowanych badań,
– skonfrontowanie silnych i słabych stron badań w porównaniu do badań innych autorów, szczegółowo dyskutując różnice w wynikach obu badań,
– omówienie praktycznego znaczenia badań: ustalenie możliwych mechanizmów i implikacji klinicznych lub wpływu na prowadzoną politykę w zakresie ochrony zdrowia,
– przedstawienie pytań badawczych, na które nie znaleziono odpowiedzi oraz propozycje dalszych badań.

Zdaniem autorów ujednolicenie struktury dyskursu naukowego w publikacji naukowej porządkuje jej zawartość i logikę wywodu, eksponuje najważniejsze dla tej dyscypliny naukowej wyniki badań, wskazuje jej silne i słabe strony, umożliwia porównanie z innymi, niezależnymi badaniami, spełniając podstawowy wymóg metodologiczny: wzajemnej weryfikacji prowadzonych badań przez różne zespoły badawcze, motywuje autora do syntetycznych wypowiedzi, skraca zbędne, często rozwlekłe i mało merytoryczne dyskusje (czytaj: gadulstwo), a zasada ujednoliconej struktury jest ważna także dla czytelnika, który doskonale wie, w której części pracy się znajduje. Zasada IMRaD, czyli: *Introduction, Methods, Results and Discussion*, od dawna funkcjonuje w publikacjach naukowych wymienionych dziedzin nauk, dlatego wymogi dla autorów są systematycznie publikowane[28]. Uważam, że taką strukturę narracji można znaleźć także w publikacjach z zakresu nauk humanistycznych i społecznych.

W naukach społecznych badacze dokonują analizy dyskursu, który jest terminem wieloznacznym, ponieważ jego przedmiotem może być transkrypcja przeprowadzonego wywiadu, analizą artykułu prasowego, przekazu medialnego, dyskusji na forach internetowych, interesuje ich używanie specyficznych zwrotów językowych uzasadniających opinię czy stanowisko w pewnej sprawie, czy argumentację w artykule naukowym. Badaczy zajmujących się analizą dyskursu interesuje przede wszystkim użycie języka w określonych kontekstach, który może być frag-

---

[27] M. Docherty, R. Smith: *The Case for Structuring the Discussion of Scientific Paper*. „BMJ", 1999, Vol. 318, s. 1224–1225.

[28] Zob.: *How to Write a Paper*. Ed. G. Hall. London: BMJ Books, 1996; R. Horton: *The Rhetoric of Research*. „BMJ" 1995, Vol. 310, s. 985–987; A. Taddio, T. Pain, F.F. Fassos, H. Boon, L. Hersich, T.R. Einarson: *Quality of Non-structured and Structured Abstracts of Original Research Articles in the BMJ, the CMAJ and the JAMA*. „Can. Med. Assoc. J." 1994, Vol. 150, s. 1611–1615; J. Jefferson, J.R. Petrie: *Structuring the Discussion of Scientific Papers*. „BMJ" 1999, Vol. 319, s. 580.

mentem rozmowy, środowiskiem funkcjonowania osoby badanej czy też okresem historycznym. Jak pisze Tim Rapley, badacze dyskursu postrzegają język przez pryzmat jego funkcji i performatywności, ponieważ język nie jest dla nich wcale neutralnym i transparentnym środkiem komunikacji, ale jest za to czynnikiem konstruktywnym, konstytuującym życie społeczne. Pisząc i mówiąc w określony, często specyficzny sposób, jednostka konstruuje swój świat. Badaczy dyskursu interesuje to, jak ludzie używają języka, jakie wizje świata, jakie tożsamości, jakie znaczenia są konstruowane w trakcie opisywania rzeczy, zdarzenia czy zjawiska w określony sposób przez badanego. Zajmują się językiem używanym w pewnych typach interakcji, np. podczas zabawy, lub językiem charakterystycznym dla zbiorów tekstów, które ogniskują się wokół konkretnych kwestii, językiem prasowym. Analiza dyskursu nie jest jednolitym, zunifikowanym podejściem do badania „języka w użyciu". Można ją traktować jako wypływający z wielu różnych źródeł nurt badań, zbiór luźno powiązanych praktyk i skojarzonych z nimi teorii służących analizowaniu mowy i tekstu[29]. Wielu badaczy twierdzi, że badania nad dyskursem mają związek z koncepcją społecznego konstruktywizmu, którego przedstawiciele zadają szereg podstawowych pytań: jak bycie rodzicem jest zdeterminowane kulturową i historyczną specyfiką czy też społecznie ukształtowaną wiedzą na temat praktyk społecznych – tutaj wypełniania roli rodzica[30]. Jednak na badania nad dyskursem wpływ wywierają także pokrewne teorie i koncepcje mające swe źródła w językoznawstwie, psychologii krytycznej, dekonstrukcji, fenomenologii, poststrukturalizmie, postmodernizmie, pragmatyzmie, a wśród prominentnych autorów tych koncepcji badawczych można wymienić takie nazwiska jak: John Austin, Michel Foucault, Erving Goffman, Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Alfred Schütz, czy Ludwig Wittgenstien.

5.2. Krytyka naukowa

Początków krytyki naukowej można doszukiwać się w filozofii krytycznej Immanuela Kanta, który połączył stanowiska racjonalistów i empirystów. Racjonalista Kartezjusz twierdził, że poznanie prawdy dostępne jest każdej jednostce sprawnie posługującej się swym intelektem. Dlatego za ściśle naukowe uważał tylko to, co dało się wywieść drogą rozumowania korzystając z rozważań abstrakcyjno-logicznych, dając w ten sposób pierwszeństwo filozofii i logice, z których powinni korzystać przedstawiciele innych nauk. Natomiast brytyjscy zwolennicy

[29] T. Rapley: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: WN PWN, 2010, s. 22–27.

[30] Zob. V. Burr: *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, 1995.

empiryzmu skupieni wokół Johna Locke'a za wiedzę uznawali jedynie to, co zostało potwierdzone eksperymentalnie za pomocą ludzkich zmysłów i dostępnych narzędzi badawczych, a wszystko to, czego nie dało się w ten sposób dowieść, było czystą spekulacją. Natomiast zdaniem Immanuela Kanta[31] ani zbiory danych potwierdzonych eksperymentalnie, ani rozważania czysto spekulacyjne nie prowadzą zazwyczaj do rzetelnej, użytecznej wiedzy. Wiedzę naukową uzyskuje się za pomocą metody, polegającej na świadomym, początkowo czysto spekulacyjnym tworzeniu logicznie spójnych hipotez, a następnie ich empirycznemu weryfikowaniu. Czyli zbiory danych (faktów) muszą być potwierdzone przez odpowiednią teorię; stąd wiedza naukowa to dobra teoria oraz jej empiryczne potwierdzenie. Wiedza naukowa, będąca rezultatem poznania, powinna być oparta na krytycznej analizie, przy wykorzystaniu stosownej metodologii. Rozwój nauki związany jest z nieustannie zadawanymi przez ludzi pytaniami, natomiast wiedza związana jest ze zbiorem systemowo powiązanych odpowiedzi, posiadającym określoną strukturę, poddawanym coraz bardziej wyrafinowanym formom krytyki[32]. Wiedza prowadzi badacza do poznania prawdy, scharakteryzowania wizerunku rzeczywistości lub jedynie zbliżeniu się do niej. Jednak mimo wykorzystywania wzajemnie uzupełniających się i weryfikujących różnych metod i technik badawczych oraz różnych, będących ze sobą w interakcji prób badawczych, badacz często jedynie zbliża się do poznania prawdy, a stąd wizerunek rzeczywistości nie jest pełny, wyraźny, czy precyzyjny. Dochodzenie do prawdy jest procesem permanentnym, w którym uczestniczą wszyscy uczeni.

Karl Popper uważał, że kryterium naukowości wiedzy kryje się w możliwości poddaniu jej racjonalnej krytyce, ponieważ kieruje się ona „regulatywną ideą prawdy"; krytyka jest wpisana w uprawianie działalności naukowej, stanowiąc swoisty rodzaj kontroli nad wytworami wyobraźni badaczy. Krytyka powinna „powściągać wyobraźnię, ale jej nie krępować"[33]. Dzięki krytyce powstają nowe idee, nowe teorie, stanowiąc wsparcie dla poczynań badacza.

Krytyka naukowa jest charakteryzowana w różny sposób przez różnych badaczy. Wspólną częścią tych charakterystyk jest konfrontacja wyników badań, rozpraw, artykułów, monografii otrzymanych przez różnych autorów lub całych zespołów badawczych, a nawet instytucji i określenie ich wzajemnych relacji. Teresa Bauman uważa, że przedmiotem krytyki naukowej mogą być: teorie nauko-

[31] Zob. I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*. Przeł., przedmową oraz przypisami opatrzył J. Gałecki. Warszawa: PIW, 1984; I. Kant: *Krytyka czystego rozumu*. Przeł. oraz opatrzył przedmową i wstępem R. Ingarden. T. 1–2. Warszawa: PWN, 1959; I. Kant: *Prolegomena do wszelkiej przyszłej metafizyki, która będzie mogła wystąpić jako nauka*. Przekł. B. Bornsteina na nowo oprac. J. Suchorzewska. Warszawa: WN PWN, 1993; I. Kant: *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Dajas, 1999.

[32] Angielski termin „*science*", znaczący 'nauka' wywodzi się z łacińskiego słowa *sciencia* znaczącego 'wiedza' – co potwierdza złożoność etymologiczną obu pojęć.

[33] K. Popper: *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*. Przeł. A. Malinowski. Warszawa: Książka i Wiedza, 1997, s. 72.

we, dzieła naukowe oraz zjawiska społeczne, a sama krytyka naukowa pełni trzy funkcje[34]:

1. Selekcyjno-weryfikacyjną, gdy służy odrzuceniu koncepcji, które nie są w wystarczającym stopniu uzasadnione, co sprzyja przyjęciu postawy krytycznej, ale także uniemożliwia przyjmowania postawy negatywnej wobec nowej teorii, bez ich zbadania.

2. Doradczo-informacyjną, proponując inne możliwości badawcze i interpretacyjne.

3. Inspiracyjno-heurystyczną, gdy krytyk wkomponowuje tekst w szersze tło, włącza go do całego, dotychczasowego dorobku nauki, otwiera nowe perspektywy i dostarcza nowych narzędzi do rozumienia i wyjaśniania zjawisk.

Robert Kwaśnica przedstawia trzy sposoby uprawiania krytyki: adaptacyjnej, emancypacyjnej oraz hermeneutycznej[35]. Krytyka adaptacyjna to najczęściej stosowany rodzaj krytyki, w której poddaje się osądowi każde nowo poznane zjawisko lub tekst z perspektywy jakiegoś wzorca poprawności, który pozwala na dostrzeżenie odchylenia od niego. Tego typu krytyka polega na odsłanianiu słabych stron krytykowanego poglądu, w wyniku czego następuje jego przyjęcie, jeżeli nie można wykazać jego fałszywości lub odrzucenia, jeśli to się powiodło. Krytyka emancypacyjna w nauce jest ważna z tego względu, że pozwala na dostrzeżenie teorii czy choćby pomysłów, które nie mieszczą się w ramach istniejącego paradygmatu. Jest wykraczaniem poza krytykę adaptacyjną, umożliwia dostrzeżenie tego, co nowatorskie w stosunku do istniejącej wiedzy, ale równocześnie nie pozwala na odrzucenie kontrowersyjnych pomysłów tylko dlatego, że nie ma możliwości włączenia ich w istniejący system twierdzeń. Krytyka hermeneutyczna jak interpretacja kultury nosi w sobie, podobnie jak krytyka emancypacyjna, potencjał inspiracji – nie selekcji. Dzięki uprawianiu tego typu krytyki nauka wciąż na nowo konstruuje własną samowiedzę, budując swoje teorie w odniesieniu zarówno horyzontalnym (do przeszłości), jak i wertykalnym (do koncepcji współczesnych)[36]. Krytyka hermeneutyczna uświadamia, iż każda refleksja jest ograniczona jakimiś przed-założeniami, co nie pozbawia jej wartości, jeśli badacz ma ich świadomość, bo przecież nie musi być tak, że krytyka, ujawniając przyjmowane nieświadomie założenia, implikuje ich odrzucenie[37].

Dorobek naukowy poszczególnych badaczy i instytucji tworzy przestrzeń badawczą w światowej nauce, jednak badania stają się coraz bardziej specjalistyczne, a stąd hermetyczne. Dlatego ocena dzieła, czy dzieł naukowych ma charakter

---

[34] T. Bauman: *Badacz jako krytyk*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006, s. 191–192.

[35] R. Kwaśnica: *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny". Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 2.

[36] T. Bauman: *Badacz jako krytyk*…, s. 189–208.

[37] M. Reut: *Krytyka i dialog*. W: *Nauka: tożsamość i tradycje*. Red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 1995.

względny, opisowy i zawiera porównanie wybranych ich aspektów. We współczesnej nauce rośnie rola krytyki naukowej, a opiniodawca określa przeważnie poprawność metodologiczną przedłożonej pracy oraz znaczenie poznawcze, a w tym wkład do rozwoju danej dyscypliny.

Stefan Jackowski[38] uważa, że potrzeba krytyki związana jest z procesami podejmowania decyzji o:
- akceptacji pracy naukowej do opublikowania,
- awansie, w szczególności przyznania stopnia lub tytułu naukowego,
- przyznaniu środków na badania lub nagrodę.

Natomiast poza rozważaniami autor pozostawia krytykę polegającą na dyskusji z poglądami innych autorów zawartą w pracach naukowych; należy ona bowiem raczej do sfery badań *per se*. Zajmijmy się właśnie tym aspektem, krytyki naukowej, której uczą się już magistranci, doskonalą doktoranci, rozwijają habilitanci, a dochodzą w niej do mistrzostwa profesorowie, recenzując czy opiniując dzieła naukowe, dokonując ekspertyz, ale także przede wszystkim krytycznie oceniając wyniki własnych badań empirycznych, czy analiz teoretycznych. Umiejętność krytycznej analizy literatury przedmiotu, konfrontacji wyników badań i ich analiz jakościowych (interpretacji) opublikowanych przez różnych autorów stanowi sedno konstruktywnej krytyki naukowej. Najtrudniej młodemu badaczowi odnieść się krytycznie do własnych wyników badań, a wcześniej ocenić poprawność doboru próby badawczej, wykorzystania stosownych metod lub technik badawczych, czy prawidłowość konstrukcji narzędzi badawczych, determinujących w sposób bezpośredni wartość poznawczą prowadzonych badań oraz otrzymanych wyników.

Analiza dzieła lub dorobku naukowego powinna być dokonywana z różnych punktów widzenia i z odległej perspektywy; ilościowe aspekty rozważań mogą być weryfikowane przez eksperta. Zatem ocena utworu naukowego jest względna i wielowymiarowa. Zdaniem Tomasza Dietla[39] umiejętność zwerbalizowania swojej opinii stanowi ważny element sprawdzenia jej zasadności. Uzasadnienie opinii ujawnia hierarchię kryteriów, jakie zastosowano przy ocenianiu pracy. W ten sposób recenzent przedstawia obowiązujące jego zdaniem, wzorce i standardy pracy naukowej oraz mniej lub bardziej bezpośrednio wytycza kierunki i metody dalszych badań. Do ocenianych standardów należą: procedura metodologiczna, wybór metody zbierania danych oraz metody ich analizy, czas realizowania badań (zbyt powolna ich realizacja prowadzi do utraty oryginalności i aktualności wyników), ocena znaczenia naukowego zrealizowanych badań lub publikacji (używana tutaj scjentometria obejmuje: liczbę cytowań, rangę czasopism, w których publikowane są prace, aktywny udział w ważnych konferencjach) oraz oceny innych re-

[38] S. Jackowski: *Krytyka naukowa czyli sztuka porównań*. Dostępne w Internecie: http://duch.mimuw.edu.pl/~sjack/krytyka.htm [data dostępu: 13.07.2008].

[39] T. Dietl: *Krytyka naukowa wobec hermetyczności badań*. W: *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Red. H. Żytkowicz. Warszawa: FNP, Scholar, 1998 oraz „Postępy Fizyki" 1998, nr 49, s. 90.

cenzentów. W krytyce naukowej ważny jest rozdział własnej oceny merytorycznej dzieła naukowego od posiłkowania się opinią innych.

Do ważnych instytucji krytyki naukowej należy zaliczyć czasopisma o randze ogólnopolskiej, a na pewno międzynarodowej, które powinny posiadać kompetentne rady naukowe, z których winni rekrutować się recenzenci nadsyłanych prac. Opiniowanie przez polskiego i zagranicznego recenzenta pracy naukowej, bez ujawniania nazwiska jej autora (tzw. *double blind review*), prowadzi do konstruktywnej i zobiektywizowanej krytyki naukowej. Takie czasopisma są punktowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a najlepsze z nich umieszczane są w „Thomson Reuters Master Journal List", opracowywanej przez Instytut Thomsona Reutersa w Filadelfii, zwanej popularnie w naszym środowisku listą filadelfijską. Na marginesie można dodać, że w polskich czasopismach pedagogicznych nie ma opracowanych jednolitych standardów dotyczących struktury artykułu naukowego i przyjmowania pracy do druku. W „The New Educational Review"[40] wymaga się od autorów: określonej struktury pracy (nazwisko autora, afiliacja, tytuł pracy, streszczenie, słowa kluczowe, krótkie wprowadzenie do problematyki badań, szkic projektu metodologicznego, analiza ilościowo-jakościowa najważniejszych wyników badań empirycznych, poprawna narracja oraz oryginalne konkluzje), spełnienia wymogów metodologicznych w naukach społecznych, oryginalności opisanych badań empirycznych, które powinny wnosić określony wkład do rozwoju nauk o wychowaniu, a w szczególności określonej subdyscypliny.

Konkluzje

Kształtowanie umiejętności prowadzenia dyskursu naukowego należy do powinności każdego badacza. Wartościowy dyskurs naukowy powinien mieć charakter merytoryczny, pozbawiony żonglerki słownej, w którym autor nie używa formy bezosobowej i przyznaje się do wpływu badanego zjawiska czy procesu na siebie (np. uwikłanie w interakcje społeczne, prawo do przedstawienia swego punktu widzenia i zwrócenia uwagi na wybrane aspekty), analizy powinny być logiczne, wywód powinien mieć przejrzystą strukturę, uwzględniać hierarchię

[40] „The New Educational Review" jest kwartalnikiem pedagogicznym o światowym zasięgu, założonym w 2003 roku przez Uniwersytet Śląski w Katowicach we współpracy z Uniwersytetem Ostrawskim w Ostrawie i Uniwersytetem Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Od 2008 roku czasopismo jest indeksowane na Thomson Reuters Master Journal List w Filadelfii i posiada swój *Impact Factor*, a zamieszczane w nim artykuły są cytowane m.in. w *Social Sciences Citation Index*. Jest to jedyne czasopismo pedagogiczne z krajów Europy Środkowej, które dostało się na tzw. listę filadelfijską (jest także na liście „A" MNiSW).

ważności wypowiadanych i uzasadnianych sądów oraz powinien być oparty na rzetelnie otrzymanych i opracowanych danych, oraz odnoszący się do wyników i ich interpretacji przedstawionych przez innych autorów.

Krytyka naukowa, czyli weryfikacja i ocena prac naukowych w świetle kryteriów stosowania w danej dyscyplinie metod badawczych w odniesieniu zarówno do treści, jak i formy danej pracy, ma istotne znaczenie dla rozwoju nauki. W historii nauk humanistycznych, społecznych, ścisłych i przyrodniczych można znaleźć przykłady ostrych krytyk pewnych koncepcji badawczych i polemik z ich autorami. W sposób zdecydowany piętnowano bylejakość i dyletanctwo. Dziś, w obliczu istnienia na świecie dużej armii naukowców, olbrzymiej liczby publikacji zwartych, artykułów, referatów czy rozpraw naukowych, pogłębiającej się wśród badaczy specjalizacji naukowej, osłabł zapał i odwaga do konstruktywnej krytyki, a zwłaszcza formułowania ocen negatywnych nawet w przypadkach drastycznych. Często ma to związek z zanikiem niezależności opinii koniecznej dla rzetelnej krytyki naukowej. Badacze są uwikłani w przeróżne zależności, poddawani naciskom zewnętrznym, co powoduje, że rzadko mogą śmiało i otwarcie wypowiedzieć słowa krytyki, a zwłaszcza je napisać. Jeżeli ten proces będzie postępował, to będzie oznaczało, że krytyka przestanie być naukowa, a zatem przestanie spełniać swą rolę i będzie mniej lub bardziej zawoalowanym przyzwoleniem na mierność, powierzchowność sądów, uproszczenia, a w rezultacie nie będzie prowadzić do odkrywania prawdy, natomiast będzie sprzyjać budowie fałszywego wizerunku rzeczywistości i utrudni rozwój nauki.

6. PROCES KSZTAŁTOWANIA AUTORYTETU UCZONEGO

Nauka, będąc dobrem o szczególnym znaczeniu, stanowi dziedzinę kultury, w której uczestniczą ludzie podejmujący wysiłek intelektualny i duchowy o charakterze systematycznych i świadomych eksploracji badawczych. Cechuje ich m.in. wnikliwość prowadzonych obserwacji i wrodzona, ale w sposób ciągły rozwijana ciekawość poznawcza.

Rozwój naukowy badaczy przebiega różnymi „ścieżkami", ale ich drogi naukowe zmierzają do osiągnięcia celu, który można nazwać „osiągnięciem pozycji autorytetu naukowego", czyli stania się osobą znaną całemu środowisku naukowemu z określonej dyscypliny naukowej, a nawet dziedziny nauk, na której się wzorujemy, do osoby tej zwracamy się z szeregiem nurtujących nas wątpliwości, a jej zdanie często ma charakter rozstrzygający w ważnych sporach naukowych[1]. Droga eksploracji badawczych poprzez kształtowanie dojrzałości metodologicznej, a następnie dojrzałości badawczej prowadzi do budowania autorytetu uczonego.

W niniejszym rozdziale scharakteryzowano rozwój naukowy uczonego, jego drogę od osiągnięcia dojrzałości metodologicznej, poprzez dojrzałość badawczą prowadzącą do ukształtowania autorytetu uczonego, szanowanego, cenionego i stawianego za wzór nie tylko przez środowisko naukowe, w którym badacz funkcjonuje oraz staje się Mistrzem dla swych uczniów, ale szerzej przez społeczność kraju, w którym żyje.

[1] J. Goćkowski: *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: PIW, 1984.

6.1. Dojrzałość metodologiczna

Karl R. Popper[2] uznawał, że wszyscy ludzie noszą w genach zakodowane pytanie, na które przez całe swe życie starają się znaleźć odpowiedź. To stwierdzenie można uznać za rodowód działań badawczych człowieka, bowiem każdy człowiek stara się zrozumieć swoje życie, biorąc mniej lub bardziej aktywny udział w różnych procesach, zjawiskach czy tylko w zdarzeniach, doświadczając zróżnicowanych doznań i budując w ten sposób swe doświadczenie życiowe[3]. Niemiecki badacz stwierdził, że ludzi nauki cechuje entuzjazm w prowadzeniu badań naukowych, co determinuje styl ich pracy twórczej, zadowolenie z udanej konstrukcji projektu badawczego opartego na tezie, z którą odczuwają oni swoistą więź. W określonym momencie procedury badawczej naukowiec intuicyjnie odczuwa zadowolenie; ma to miejsce wówczas, gdy rodzi się pomysł opracowania spójnej koncepcji badań, a w końcu po przedstawieniu wniosków[4]. Zatem dojrzałość metodologiczna związana jest nie tylko z dużą wiedzą metodologiczną badacza, jego wieloletnim doświadczeniem w konstruowaniu projektów badawczych uwzględniających zasady etyki[5], umiejętnością ich realizacji, świadomością istnienia wielu punktów widzenia na określony problem, ale także związana jest z unikaniem błędów ekologizmu i redukcjonizmu, umiejętnością formułowania najważniejszych dla określonych badań problemów badawczych, umiejętnością wskazania zmiennych i ich operacjonalizacji, a także redukcji ich liczby, w tym eliminacji w projekcie badawczym zmiennych interweniujących i zakłócających, następnie trafnością doboru metod i technik badawczych zgodnie z zasadą Normana Denzina[6] triangulacji: teorii, prób, metod, badaczy i technik badawczych w celu otrzymania wzajemnie weryfikujących się danych, a w dalszej kolejności poprawnej konstrukcji własnych narzędzi badawczych, krytycznej i wnikliwej analizy prawdziwości otrzymanych wyników badań, odrzucaniem wyników wątpliwych, umiejętności konstruowania syntetycznej analizy jakościowej wyników badań oraz odniesieniem się do badań już zrealizowanych i opublikowanych przez innych autorów. Wymienione czynności i postępowanie badawcze nie mogą być traktowane w sposób instrumentalny, prowadząc jedynie do osiągnięcia celu poznawczego. Każdy kolejny projekt

---

[2] K.R. Popper: *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Harper & Row, 1968.

[3] S. Juszczyk: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005.

[4] K.R. Popper: *Logika odkrycia naukowego*. Przeł. U. Niklas. Warszawa: PWN, 1977.

[5] U. Ostrowska: *Etyczne aspekty procesu badawczego (ze szczególnym uwzględnieniem pedagogicznych badań jakościowych)*. W: *Po co etyka pedagogom?* Red. W. Szewczuk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.

[6] N.K. Denzin: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs: Prenticed Hall, 1986.

badawczy związany jest z nieustannym zaspokajaniem ciekawości poznawczej badacza o otaczającej nas rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturowej czy edukacyjnej i do każdego powinien on przystępować w ten sposób, jakby to był kolejny, ale jednocześnie najważniejszy projekt badawczy. A zatem trafnie, a nawet precyzyjnie opracowany projekt badawczy niekoniecznie dowodzi dojrzałości metodologicznej badacza, a tym bardziej dojrzałości badawczej. Bowiem, rzecz nie w tym, aby szczegółowo i precyzyjnie projektować kolejne badania, ale aby w sposób indukcyjny czy dedukcyjny, wykorzystując myślenie wyższego rzędu (w tym myślenie abstrakcyjne), umieć zaprojektować badania, które przynoszą oryginalne i nowe informacje, prowadzące do rozwoju subdyscypliny, dyscypliny naukowej, a nawet określonej nauki. Dlatego dojrzałość metodologiczna jest jedynie warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym w procesie budowania autorytetu uczonego. Kolejnym krokiem jest osiągnięcie przez naukowca dojrzałości badawczej.

6.2. Dojrzałość badawcza

Na dojrzałość badawczą uczonych składa się wiele czynników, a wśród nich możemy na pewno umiejscowić predyspozycje intelektualne oraz emocjonalne, umiejętność analizy i syntezy, myślenie abstrakcyjne, indukcyjne, obiektywne postrzeganie, czyli dostrzeganie faktów, zachowań, a nawet preferencji często „psujących" konstruowany dotychczas z dużym wysiłkiem przez wielu wcześniejszych badaczy wizerunek rzeczywistości. Takie czynności często są związane nie tylko z genialnym pomysłem, ale wręcz z benedyktyńską, mozolną pracą. Dojrzałość badawczą postrzegam nie jako cel sam w sobie, czyli chęć indywidualnego, dynamicznego rozwoju naukowego jednostki i realizacji własnych, często spektakularnych ambicji, lecz jako kreatywność kulturową i cywilizacyjną badacza, zmierzającą do odkrywania rzeczywistości, a czasem prowadzącą do odkrycia naukowego, które może służyć całemu społeczeństwu, narodowi, a nawet społeczności globalnej. A zatem jestem krytyczny w odniesieniu do prowadzenia badań podstawowych w celu wykorzystania ich wyników przez wybrane jednostki czy grupy, które chcą osiągać z tego odkrycia osobiste, często komercyjne korzyści.

Badacz dojrzały często wątpi w powszechnie uznawane prawdy, co staje się normą w etyce prowadzenia działalności badawczej, a także jest cechą badaczy niepospolitych, odpornych na życzenia otoczenia, niezależnych i krytycznych w procesie konceptualizacji. Robert K. Merton[7] wymienił wśród podstawowych

[7] R.K. Merton: *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations.* Chicago: University of Chicago Press, 1973.

elementów etosu nauki istnienie „zorganizowanego sceptycyzmu", polegającego na posiadaniu przez badacza prawa do artykułowania swych wątpliwości, bycia ostrożnym w przedstawianiu sądów, nieuzasadnionych uogólnień czy ustanawianiu norm postępowania badawczego. Sceptycyzm nie ogranicza swobody poznawania, ale czyni postępowanie badacza krytycznym w stosunku do wyników badań prezentowanych przez innych badaczy. Badacze dojrzali nie poddają się urokowi wizerunku rzeczywistości opracowanego przez badaczy pospolitych, przeciętnych, którzy realizują badania często jedynie na potrzeby swego awansu naukowego i zawodowego. Badacze dojrzali nie poddają się koniunkturalizmowi, cechuje ich niezłomność w dociekaniu prawdy, ale to dociekanie nie powinno szkodzić innym, lecz im pomagać, wspierać. Badaczy, którzy podejmują badania nie w wyniku rozwijających się własnych zainteresowań i chęci dociekań, ale w wyniku realizacji zadań badawczych wpisanych w harmonogram pracy zawodowej trudno nazwać badaczami dojrzałymi.

Ważne staje się także określenie znaczenia i sensu ludzkiej aktywności naukowej oraz jej wychowawczego oddziaływania na innych pracowników naukowych, a także kształconych studentów i doktorantów, aby wartościowe wzorce postępowania badacza, nie tylko w obszarze nauki, ale edukacji, kultury i interakcji społecznych, można było szeroko upowszechnić. Kreatywna działalność naukowa ma ogromne znaczenie kulturotwórcze, bowiem badacze oddziałują na koncepcje funkcjonowania ludzi w danej epoce dziejowej, nie tylko poprzez odkrycia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych i ścisłych, medycznych, prawnych czy ekonomicznych, prowadzących do udogodnień egzystencjalnych, ale przede wszystkim odnoszą się do marzeń ludzi o szczęśliwym życiu, a zatem związanych z przedłużeniem życia, mniejszą zachorowalnością, walką z ubóstwem, głodem, cierpieniem i złem w świecie, a rozwojem człowieczeństwa[8]. Misję realizacji takich szczytnych celów podejmują uniwersytety, dbając o prowadzenie służącym ludziom badań naukowych o najwyższej wartości, potrzebie ich silnych związków z procesem dydaktycznym i wychowawczym oraz upowszechnianie zarówno wyników badań, jak i ogólnohumanistycznych wartości[9]. Uniwersytet można traktować jako wspólnotę uczonych i uczących się, natchniony chęcią poznawania ożywiony gmach wiedzy, w którym panuje etos nauki i patronat uczonych, a głównym celem ich poczynań jest poznanie prawdy[10]. Zdaniem Józefa Bocheńskiego[11]

[8] R. Hubachi: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. Sukiennicka, przedmową opatrzył. P. Ricoeur, słowo wstępne D. Barrat. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1982.

[9] Zob. K. Twardowski: *O dostojeństwie uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański, 1933; S. Juszczyk: *New Trends in the Polish Education System*. In: Idem: *Transforming of Educational Reality in Poland at the Threshold of the XXI Century*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 19–49; *Uniwersytet i wartości*. Red. J. Kostkiewicz. Kraków: Impuls, 2007.

[10] W. Stróżewski: *O idei uniwersytetu*. W: *W kręgu wartości*. Red. W. Stróżewski. Kraków: Wydawnictwo „Znak", 1992.

[11] J. Bocheński: *Autonomia uniwersytetu*. W: Idem: *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wydawnictwo Philed, 1993, s. 62, 63 i 66.

logika, historyka logiki, badacza filozofii i myśli współczesnej, uniwersytet powinien być autonomiczny, w którym powinno prowadzić się niezależne badania naukowe oraz edukować studentów w duchu humanistycznym. Autor uważa, że autonomia uniwersytetu oparta jest głównie na jego roli społecznej, uniwersytet służy bowiem narodowi, zatem autonomia służy do jak najlepszego pełnienia służby dla społeczeństwa. Jego działalność przenika na tysiące sposobów całość życia społecznego.

Rzadko dojrzałość badawczą osiąga się w sposób indywidualny, często ma to miejsce w zespole badawczym. Takim zespołem przeważnie kieruje badacz o najwyższym autorytecie naukowym i pedagogicznym[12]. Jeżeli zespół pozbędzie się rutyny, omijania trudno rozwiązywalnych problemów, a jego członkowie jako kompetentni badacze będą współpracować i współdziałać w celu osiągnięcia celu poznawczego przez cały zespół, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że cel będzie związany z odkryciem naukowym na różnym poziomie znaczenia takiego odkrycia. W kreatywnym zespole naukowym powinna panować atmosfera wolności, w tym wolności myślenia, akceptacji dla różnorodności, badacze powinni posiadać umiejętności słuchania innych, szanowania odmiennych poglądów, prowadzenia dyskursu naukowego oraz krytyki naukowej, opartych na merytorycznej argumentacji i retoryce. Poszanowanie wolności w zespole pozwala młodszym pracownikom nauki na poszukiwania własnych dróg dochodzenia do prawdy i doskonalenie swego warsztatu badawczego. W takich warunkach kształtuje się kultura naukowa, pozwalająca pięknie różnić się uczonym nawet w kontrowersyjnych obszarach dyskursu.

Należy jednak pamiętać, że do prowadzenia badań naukowych potrzebny jest przyjazny klimat, który zależy od relacji interpersonalnych w zespole badawczym oraz życzliwości, a czasem nawet wsparcia środowiska. Potrzebne jest także zrozumienie wagi podejmowanych badań przez społeczeństwo. Dlatego tak ważne staje się upowszechnianie wyników badań w społeczeństwie, szczególnie wśród młodego pokolenia, czyli przyszłych studentów oraz pozyskiwanie aprobaty społecznej dla pewnych kierunków badań. Jednak w Polsce publicystyka naukowa, tak szeroko uprawiana przez badaczy w krajach anglosaskich, jest raczej oceniana pejoratywnie przez pewne środowiska naukowe w Polsce. Wielu profesorów w swym dorobku naukowym nie przedstawia prac popularnonaukowych, obawiając się niesłusznej krytyki upraszczania zawiłych problemów, starając się przybliżyć społeczeństwu najnowsze wyniki badań naukowych o przełomowym, często społecznym znaczeniu.

Zdaniem Alicji Żywczok[13] specyficzną cechą działania wybitnych uczonych jest połączenie dwóch cennych umiejętności: afirmowania przez nich niezwykle selektywnie tego, co należy do samego jądra naukowej kreatywności człowieka

[12] J. Goćkowski: *Autorytety świata uczonych*…

[13] A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 30–31.

i odrzucania wszystkiego, co mogłoby przeszkodzić im w takiej aktywności, lub ją, co gorsza, unieważnić. Autorka wskazuje, że istnieją pewne cechy wspólne u wybitnych ludzi nauki; „wychowanie" tych dyspozycji psychiki ludzkiej w młodym pokoleniu, w połączeniu z dbałością o „wysoką" kulturę intelektualną, zaowocować powinno ożywieniem życia naukowego i podniesieniem jego jakości. Cechy te, najogólniej, określają postawę mądrości życia. Analiza biografii wybranych wybitnych uczonych począwszy od starożytności np. Arystotelesa, Seneki, Cycerona, Sokratesa poprzez nieżyjących już np. Bertranda Russella, Sergiusza Hessena, Floriana Znanieckiego i Hansa-Georga Gadamera, aż do współczesnych badaczy, takich jak Karl Popper czy Leszek Kołakowski, pozwoliła autorce dojść do następujących konkluzji: inkubacja nowych idei wymagała zawsze podobnych kompetencji umysłowych i moralnych, mimo że miała miejsce w odmiennych warunkach społeczno-historycznych. Dla podtrzymania i rozwoju postawy twórczej zawsze nieodzowna okazywała się afirmacja życia, odwaga, wewnętrzna prawdziwość, niechęć wobec megalomanii, uczciwość intelektualna i wierność naukowemu projektowi całego życia. Wymienione cechy moralne albo też wartości etyczne egzystują w osobowości uczonych niemalże jak odrębne byty żywe, a w każdym razie jako faktyczny „ośrodek" ich twórczej potencjalności.

Każdy badacz powinien cechować się ciekawością poznawczą. Pierwotne, ontologiczne zdziwienie, widoczne już u małych dzieci dopytujących o wszystko, z czym się zetknęły, było genezą zachowań znanych uczonych, których biografie można znaleźć w wielu opracowaniach[14]. Kolejną cechą badaczy był entuzjazm, będący źródłem twórczości, raczej nietłumaczonych przez logikę i prawidłowe rozumowanie, który z czasem stał się stylem pracy naukowej, czy sposobem aktywności naukowej. Najcenniejsze pomysły i osiągnięcia osób twórczych często wyłaniały się entuzjastycznie z podświadomości w postaci „surowych" informacji czy pomysłów, które następnie podlegały udoskonaleniu i ostatecznemu ukształtowaniu w wyniku intencjonalnie inicjowanych świadomych procesów[15]. Karl R. Popper[16] wskazywał określone momenty w działalności naukowej, w których badacze odczuwają radość, np. stawianie tez czy sformułowanie problemu badawczego bądź hipotezy przynosi badaczowi wewnętrzne zadowolenie z powodu dostrzeżenia ważkiego pod względem poznawczym zagadnienia, które rozwija się

[14] Zob. W. Okoń: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001; P. Grimal: *Seneka*. Przekł. J. Kaczyński. Warszawa: PIW, 1994; J. Grondin: *Hans-Georg Gadamer*: *Biografia*. Przekł. J. Wilk. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007; *Stefan Szuman (1989–1989). W stulecie urodzin*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, A. Wyszyńska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1989; B. Russel: *Autobiografia 1872–1914*. Przekł. B. Zieliński. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik", 1996; J. Szacki: *Znaniecki*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1986; W. Theiss: *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1984.

[15] R. Dubos: *Pochwała różnorodności*. Przekł. E. Krasińska. Warszawa: PIW, 1986, s. 9–11.

[16] K.R. Popper: *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*. Przekł. A. Chmielewski. Kraków: Wydawnictwo „Znak", 1997, s. 45–56.

w miarę krystalizacji koncepcji i konstrukcji wywodu naukowego. Radość badacza wynika z docierania do prawdy, nawet tej niechcianej, która czasami rozczarowuje, jeżeli nie samego badacza, to jego otoczenie czy zespół lub osoby czy instytucje zamawiające badania. Czyli badacz dojrzały czerpie radość z poznawania rzeczywistości, rozwikłania problemu oraz świadomości autorskiego wkładu do rozwoju subdyscypliny czy nawet dziedziny nauki. Zadowolenie, a nawet satysfakcję badacz czerpie również z opublikowania swej pracy naukowej. Jest ona tym większa, im lepsze jest czasopismo (mam tutaj na uwadze czasopisma parametryzowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce oraz czasopisma z tzw. listy filadelfijskiej, czyli „Thomson Reuters Master Journal List", mające już swój Impact Factor, jakim jest np. „The New Educational Review"), w którym publikuje swój artykuł lub uznane (cenione w środowisku) wydawnictwo naukowe, w którym publikuje swą monografię (należą do nich w Polsce m.in. Państwowy Instytut Wydawniczy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Ossolineum, a ostatnio Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne oraz Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne). Linia upływu czasu zawiera punkty związane z datami ukazania się najważniejszych publikacji badacza. Publikacje ocenione wysoko przez środowisko są czynnikiem motywującym do dalszej pracy naukowo-badawczej. Publikacje poddane krytyce zmuszają badacza do refleksji, kształtowania umiejętności obrony swego punktu widzenia i poglądów lub do rewizji swej koncepcji badań, poszukiwania punktów krytycznych, które z dużym prawdopodobieństwem mogły stać się powodem błędnego, a stąd krytykowanego wywodu.

Proces naukowego odkrywania obiektywnej prawdy często związany jest z przekroczeniem granic określonych możliwościami naszych zmysłów oraz wizerunkiem rzeczywistości, który przedstawiają nam nasze zmysły. Przekraczając te granice, możemy głębiej poznawać eksplorowaną rzeczywistość, ale nie każdy badacz ma odwagę wychodzić poza granice swych zmysłów, poza postrzegane informacje. Takie ryzyko podejmuje z reguły jedynie badacz dojrzały, który zdaje sobie sprawę z tego ryzyka (a im wyżej są oceniane przez środowisko jego zasługi dla rozwoju nauki, tym ryzyko jest/było wyższe), ale jego doświadczenie badawcze oraz intuicja mogą z dużym prawdopodobieństwem doprowadzić go do odkrycia naukowego[17]. Badacz prowadzący drobiazgowe, szczegółowe badania naukowe, niemające szerokiej perspektywy badawczej, rzadko podejmie takie ryzyko, a zatem prawdopodobieństwo dokonania przez niego odkrycia naukowego jest niskie, a jeśli się już zdarzy, można przypisać je w dużej mierze przypadkowi.

Każda z nauk korzysta nie od dziś z dorobku pozostałych nauk, wspierających się wzajemnie i pozwalających w sposób szeroki i zintegrowany konstruować coraz wierniejsze wizerunki rzeczywistości. Dlatego podejmowane dziś badania naukowe mają charakter transdyscyplinarny (*crossdyscyplinarny*) i realizowane

[17] Zob. J. Bruner: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: PWN, 1978.

są przez zespoły badaczy z różnych dyscyplin naukowych. Wyjaśnianie zjawisk czy procesów w ramach jednej tylko dyscypliny może prowadzić do negatywnego zjawiska redukcjonizmu, zubażającego wizerunek eksplorowanej rzeczywistości. Badania transdyscyplinarne nie są dziś zjawiskiem rzadkim, stają się wymogiem współczesnego paradygmatu projektowania badań naukowych, potwierdzając jedność nauk[18].

W działalności naukowo-badawczej twórców kultury istnieją takie sytuacje, w trakcie których uczeni doświadczają satysfakcji z wysiłku moralnego i intelektualnego. Do takich zdarzeń można zaliczyć uczestnictwo w zjazdach, konferencjach, sympozjach czy seminariach, w których biorą udział specjaliści z różnych dyscyplin czy nawet dziedzin nauk. Spotkania takie traktowane są jako święto nauki, wyjątkowy czas dla umysłu i duchowości uczonego. Są nie tylko przerwą w działalności dydaktycznej, czyli w wykładach, seminariach i konsultacjach ze studentami, ale stają się okazją do indywidualnych lub grupowych spotkań z autorytetami nauki, które wywierają istotny wpływ na działalność naukową młodszych pracowników nauki. Są czasem pasjonujących dyskusji, prezentacji własnych poglądów i punktów widzenia, konfrontacji, a stąd weryfikacji własnych wyników badań, spostrzeżeń czy poglądów z wynikami innych badaczy, co daje nie tylko rozeznanie w problematyce badań innych zespołów, ich zaawansowania w prowadzeniu badań empirycznych i analiz teoretycznych o podobnej problematyce, ale uczy także pokory, szczególnie młodych adeptów nauki[19]. W trakcie żywych dyskusji surowy osąd i krytyka środowiska często łagodzone są atmosferą życzliwości i przyjaźni, pobłażliwości dla ludzkich omyłek, tworząc w ten sposób znakomitą atmosferę dla samorozwoju młodych adeptów nauki, a nawet przestrzeń dla autoterapii[20]. Po takiej konfrontacji i dyskusji młodzi badacze nie tylko lepiej już projektują swe badania, lepiej konstruują narzędzia badawcze i są sprawniejsi w prowadzeniu debaty naukowej, ale przede wszystkim zawiązują się zalążki przyszłej współpracy naukowo-badawczej, a nawet przyjaźnie. Przed kolejną konferencją a stąd kolejną konfrontacją wyników badań i ich interpretacją na forum specjalistów z danej subdyscypliny, a także poprzez dyskusje, współpracę czy wsparcie merytoryczne zaprzyjaźnionych badaczy, prace doktorantów są coraz bardziej dojrzałe.

---

[18] Zob. A. Bonk: *Wielość nauk (Stanisława Kamieńskiego opcje metodologiczne)*. W: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Red. S. Kamiński. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992; S. Kamiński: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1981; S. Juszczyk: *Education In the Knowledge-based Society – Chosen Aspects*. „The New Educational Review" 2006, Vol. 10, no. 3–4, s. 15–32.

[19] A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego*…, s. 61.

[20] *Patologia i terapia życia naukowego*. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków: Wydawnictwo „Universitas", 1994.

6.3. Charakterystyka współczesnego badacza

Współczesny badacz, uczestnicząc w zespołach specjalistów z różnych dyscyplin a nawet dziedzin nauk, musi orientować się w zróżnicowanej problematyce badawczej, przez co staje się badaczem wielostronnym. Naukowcy reprezentujący współpracujące ze sobą dyscypliny naukowe mogą wspólnie pokonywać pojawiające się na ich drodze badawczej problemy. Sprzyja temu struktura samej nauki i korzystanie w danej dyscyplinie czy nawet dziedzinie z dorobku innych nauk, mam tutaj na myśli wykorzystanie podobnych pojęć oraz metod czy technik badawczych. Zdaniem Marii Ossowskiej[21] w psychice wielostronnego uczonego można doszukać się jakiegoś czynnika jednoczącego, którym może być jakiś dominujący punkt widzenia. Dzięki niemu pewne pomysły osiągane na jednym polu wsączają się w inne dziedziny myśli, co podkreśla zasadniczą jedność nauki, której uczony jest właśnie najlepszym reprezentantem.

Przez wiele lat kulturowo został nam narzucony wzór naukowca-specjalisty, czyli naukowca specjalizującego się w określonej subdyscyplinie, a nawet w określonej problematyce. Co więcej: można mówić o wierności wybranemu zagadnieniu naukowemu, np. Ludwig Pasteur, który rozpoczął badania nad fermentacją bakteryjną, rozwijał tę problematykę przez całe swe życie i doprowadził do zbudowania podstaw bakteriologii klinicznej; Claude Bernard rozpoczął w 1843 roku swą pracę naukową od określenia poziomu cukru w krwi i moczu, a kończył swe badania, określając poziom glukozy we krwi człowieka; Jan Strelau, uznany polski psycholog, począwszy od swej pracy magisterskiej specjalizuje się w problematyce temperamentu i różnic indywidualnych. Kontynuacja jednego zagadnienia naukowego w życiu zawodowym badacza nie jest wynikiem braku wyobraźni czy pomysłu na konceptualizację innego zagadnienia naukowego, ale oznacza trzymanie się wytyczonej drogi, żelazną wolę oraz wytrwałość, charakterystyczną dla geniuszu[22]. Panuje jednak niesłuszne przekonanie, że wąska specjalizacja naukowa może prowadzić do zawężenia horyzontów intelektualnych badacza. Okazało się jednak, że nawet wąskie specjalizacje nie ograniczają zainteresowań badawczych, udowodniono bowiem, że specjaliści są zorientowani nie tylko w problematyce pokrewnej, ale często odległej. Z tego powodu naukowiec-specjalista z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych staje się również humanistą, który ze znawstwem może dyskutować o szeregu problemach nawet z odległej dziedziny, odczuwając odpowiedzialność za swoje słowa. Bowiem każdy badacz staje się również intelektualistą, postrzegającym szeroko zjawiska i procesy, dostrzegając ich zróżnicowane aspekty i powiązania z innymi zjawiskami i procesami.

---

[21] M. Ossowska: *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa: PWN, 1983, s. 331–332.

[22] H. Seyle: *Od marzenia do odkrycia naukowego. Jak być naukowcem*. Przekł. L. Zembrzuski, W. Serzysko. Warszawa: PZWL, 1967, s. 37–38.

Funkcjonują także nieliczni badacze, którzy szeroko postrzegają rzeczywistość, rozumieją konieczność prowadzenia badań transdyscyplinarnych, a nie tylko interdyscyplinarnych, by rozwijać interesującą ich dyscyplinę naukową, ich wiedza oraz charakter pozwalają na wybieganie w przyszłość, łączenie drobnych faktów w syntetyczny wizerunek rzeczywistości, wskazywanie dalszych kierunków badań empirycznych i analiz teoretycznych, potrafiących budować nowe teorie, znajdujące swą empiryczną egzemplifikację dopiero po stosunkowo dużym periodzie czasu. To są uczeni, których namysł ma charakter wielokierunkowy i ponadczasowy. Dostrzegają oni konieczność współpracy i współdziałania badaczy z określonej dyscypliny naukowej z badaczami często z dyscyplin odległych. To oni w dużym stopniu rozwijają nie tylko określoną dyscyplinę naukową, ale rozwijają dziedzinę nauk i można śmiało o nich powiedzieć, że rozwijają naukę, która przekracza ustalone przez innych badaczy granice. Do takich wszechstronnych badaczy należy prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, profesor zwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego, doktor *honoris causa* wielu uniwersytetów, były rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, wieloletni członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek CK, który jest uznanym autorytetem w dziedzinie nauk pedagogicznych, a w szczególności w zakresie dydaktyki ogólnej, dydaktyki szkoły wyższej, metodologii pedagogiki, pedagogiki międzykulturowej, współczesnych problemów kształcenia nauczycieli, który ukształtował wizerunek współczesnej pedagogiki jako nauki, ukazując jej wielostronność i wieloparadygmatyczność. Od kilku lat wraz z profesorem Bronisławem Siemieniecki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu jest wielokrotnym współredaktorem prac zbiorowych z zakresu pedagogiki medialnej, kognitywistyki czy komunikacji społecznej[23]. W sumie Pan Profesor jest autorem około siedmiuset monografii, redaktorem prac zbiorowych, autorem artykułów, studiów, rozpraw, esejów i recenzji[24].

Do wybitnych badaczy należy także prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, obecnie profesor zwyczajny Uniwersytetu Zielonogórskiego[25], autorytet w zakresie pedagogiki społecznej i socjologii wychowania (edukacji), twórca najbardziej znanej i prężnej w Polsce śląskiej naukowej szkoły pedagogiki społecznej, którą

[23] Zob. T. Lewowicki: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i* wiedzy *naukowej*. „Nauka" 2007, nr 4, s. 43–60; Idem: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia" 2003, nr 2 (7); T. Lewowicki, B. Siemieniecki: *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*. Warszawa–Toruń: WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011; Idem: *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Warszawa–Toruń: WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

[24] Zob. *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. T. 1. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 17–64.

[25] W styczniu 2011 roku profesor A. Radziewicz-Winnicki przeszedł na emeryturę i odszedł z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

stworzył wraz ze swymi współpracownikami na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach[26]. Pan Profesor jest autorem kilkudziesięciu monografii naukowych oraz kilkuset artykułów, rozpraw, studiów i esejów. W czasie 30 lat działalności naukowo-badawczej Katedry Pedagogiki Społecznej, kierowanej przez Profesora, opublikowano w niej ponad 100 monografii naukowych, ponad 70 prac zbiorowych oraz ponad 2000 artykułów, studiów i rozpraw. Zaangażowanie Profesora w międzynarodowe projekty badawcze, udział w konsorcjach, instytucjach, organizacjach i stowarzyszeniach naukowych, komitetach redakcyjnych i naukowych czasopism w kraju i poza granicami, organizowanie konferencji naukowych stanowi z pewnością niedościgniony wzór umiejętności łączenia pracy naukowo-badawczej i edytorskiej z nieprzeciętną aktywnością na wielu społeczno-naukowych forach, przynoszącą powszechny splendor i wysokie uznanie[27].

W Polsce funkcjonuje wielu wybitnych pedagogów, którzy stworzyli szkoły naukowe i skupili wokół siebie wielu znanych w środowisku uczniów. Wśród nich można wymienić następujących profesorów: Czesław Kupisiewicz, Zbigniew Kwieciński, Edmund Trempała, Zygmunt Wiatrowski, Barbara Wilgocka-Okoń, Tadeusz Aleksander, Czesław Banach, Kazimierz Denek, Jerzy Niemiec, Stanisław Palka, Bronisław Urban i wielu innych.

6.4. Autorytet naukowy i moralny uczonego, pedagoga

Autorytet (łac. *auctoritas*) oznacza powagę moralną, znaczenie. Jednostka posiadająca autorytet cieszy się uznaniem, prestiżem, ma kredyt zaufania w stosunku do swego profesjonalizmu, prawdomówności i bezstronności w ocenie konkretnego zjawiska czy zdarzenia, stosuje się do uznanych w danym społeczeństwie wartości. Brak autorytetu w nauce powoduje dezintegrację społeczności badaczy, rozproszenie problematyki badawczej, jej trywialność. Istnienie „jedynie słusznego" autorytetu prowadzi do jego faszyzacji, a zbyt duża ich liczba do atomizacji środowiska. Czyli w środowisku naukowym określonej dyscypliny (subdys-

[26] Zob. A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008; Idem: *Społeczeństwo w trakcie zmian. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004; Idem: *Oblicza zmieniającej się współczesności. (Szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji).* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001; Idem: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji. Tom szkiców*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1999.

[27] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin.* Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 10 (wybrana bibliografia prac naukowych Profesora została tam przedstawiona na s. 15–43).

cypliny) naukowej powinno znaleźć się kilka osób, postrzeganych jako autorytety. Kogo zatem uznajemy za autorytet naukowy?

Uczony, który posiada znaczący dorobek naukowy, a obszar jego zainteresowań badawczych jest szeroki, ponieważ nie dotyczy tylko jednej subdyscypliny, ale rozpościera się na wiele subdyscyplin, a nawet dyscyplin pokrewnych, który zabiera głos w sprawach bardzo ważnych dla rozwoju swej podstawowej dyscypliny naukowej i środowiska naukowego z nią związanego, który dostrzega zarówno zagrożenia dla rozwoju nauki, jak i jej perspektywy i nowe obszary badawcze, który pochyla się nad najtrudniejszymi problemami nauki, często związanymi także z dylematami etycznymi, którego zamysł badawczy ma aspekt ponadczasowy, staje się autorytetem naukowym dla środowiska, w którym funkcjonuje. Autorytet jest związany bezpośrednio z szacunkiem, zaufaniem i poważaniem, jakim obdarza uczonego środowisko; staje się on indywidualnością, wzorcem do naśladowania przez innych. Taki uczony staje się ekspertem naukowym, wzorcem osobowym, któremu podporządkowują się inni uczeni, szczególnie młodzi badacze, których autonomię szanuje, ale potrafi prowadzić z nimi dialog i wspólnie poszukiwać prawdy w badaniach naukowych.

Oprócz autorytetu naukowego badacz powinien posiadać autorytet moralny, rozpatrywany w kontekście etycznym, zawierający zasady i normy oraz wymagania i powinności związane z procesem badania naukowego, reprezentujący prawidłową relację z osobami poddanymi badaniom, stworzeniem przyjaznej i inspirującej atmosfery w zespole badawczym, kształtującym w nim przyjazne relacje interpersonalne i traktującym jego członków zgodnie z pełnionymi przez nich rolami i wykonywanymi zadaniami, przedstawiającym rzetelne wyniki badań na konferencjach naukowych i w publikacjach, wskazującym drogi rozwoju dyscypliny naukowej. Badacz winien charakteryzować się umiejętnością prowadzenia dyskursu naukowego i krytyki naukowej[28]. W wyniku dynamicznych przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych, zmieniającej się hierarchii wartości, moralnych preferencji i dylematów należałoby rozpatrywać etykę zawodu nauczyciela akademickiego i naukowca w kontekście sytuacji konfliktowych i kryzysowych oraz etycznego postępowania w badaniach naukowych. Naukowiec powinien być świadomy reprezentowanego świata wartości, ich hierarchii, winien umiejętnie dokonywać wyborów, ponosić moralną odpowiedzialność za podejmowane decyzje oraz respektować i akceptować podmiotowość i autonomiczność członków zespołu badawczego, współpracowników w kraju i za granicą oraz studentów.

Analiza teorii wartości etycznych uznanych w pracy naukowo-badawczej m.in. takich autorów jak: Max Scheler, Nicolai Hartmann, Sergiusz Hessen, Heinrich Rickert, Roman Ingarden czy Dietrich Hildebrandt prowadzi do konkluzji, że uznani badacze kierują się m.in. takimi wartościami, jak: uczciwość i skromność,

[28] Zob. S. Juszczyk: *Dyskurs i krytyka naukowa podstawowymi paradygmatami działalności naukowo-badawczej*. W: *Badanie – dojrzewanie – rozwój. Dyskurs i krytyka naukowa w rozwoju naukowym*. Red. F. Szlosek. Warszawa–Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2008, s. 45–59.

autentyczność, odwaga i śmiałość w formułowaniu nawet rewolucyjnych tez, czy w przełamywaniu stereotypów, wiernością wybranym zagadnieniom naukowym, odpowiedzialnością za słowa i prezentowane postawy, ufnością i zaufaniem, moralną i intelektualną uczciwością oraz akceptacją życia[29].

Stosowanie się do wartości etycznych w pracy naukowo-badawczej jest zagadnieniem bardzo ważnym w procesie kształtowania sylwetki badacza, jego pozycji naukowej i społecznej, wartości determinujących jakość jego aktywności nie tylko naukowej, ale także dydaktycznej i organizacyjnej oraz społecznej, postrzeganie badacza w zespole oraz w środowisku, kształtowanie jego naukowego i społecznego wizerunku, co powoduje, że stosowanie się do wartości etycznych staje się warunkiem koniecznym uprawiania zawodu naukowca, badacza, wychowującego i kształtującego osobowość studentów i doktorantów[30].

Autorytet naukowy staje się także wyznacznikiem określonych stosunków interpersonalnych, wzrasta wtedy, gdy są one pozytywne, eksponując świat wartości, który jest akceptowany przez środowisko. Naukowiec posiadający autorytet, oferuje środowisku swą wiedzę, umiejętności, sposób postrzegania zjawisk (tutaj społecznych, edukacyjnych i/lub kulturowych), posiada wpływ nie tylko na sferę naukowo-badawczą, ale także na określone sfery życia społecznego. Zachowania autorytetu prowadzą do zwiększenia skuteczności jego działań, ułatwiając osiąganie wyznaczonych celów oraz zaspokajanie potrzeb środowiska naukowego i jego dążeń. Często autorytet związany jest z posiadaniem określonych cech osobowościowych, dotyczy konkretnej osoby, która postrzegana jest jako indywidualność o wysokim poziomie samorealizacji. Oddziałuje ona na środowisko, wskazuje strategiczne cele rozwoju dyscypliny, pokazuje konieczność współpracy z innymi dyscyplinami, patronuje powstaniu badawczego zespołu transdyscyplinarnego, wykorzystując swe kontakty międzynarodowe wspiera i rozwija współpracę z zagranicznymi ośrodkami naukowymi lub akademickimi, publikuje w czasopismach o zasięgu międzynarodowym, wydaje monografie w uznanych wydawnictwach, jest wielokrotnie cytowany, a jego prace naukowe w sposób znaczący rozwijają reprezentowaną dyscyplinę naukową.

W przypadku badaczy ich autorytet jest związany z ich indywidualną działalnością naukowo-badawczą na tle działalności środowiska naukowego z określonej dyscypliny czy nawet dziedziny nauk. Zatem oryginalność opracowanych przez badacza teorii naukowych czy modeli studiowanej rzeczywistości, oryginalność wyników badań empirycznych oraz ich analiz ilościowo-jakościowych, podejmowanie wyzwań dotyczących eksploracji ważnych pod względem społecznym i po-

[29] *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Red. J. Goćkowski, K. Pigoń. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo IFiS PAN, 1991; J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1994; *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*. Warszawa: Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium PAN, 1994.

[30] W. Cichoń: *Wartości, człowiek i wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.

znawczym zjawisk i procesów, umiejętność predykcji i antycypacji, formułowania śmiałych tez, które zwykle zostają potwierdzone w późniejszym czasie, pokonywanie barier w konceptualizacji badań o charakterze przełomowym, odkrywczym – to wybrane czynniki budujące autorytet uczonego. Jego rozpoznawalność w środowisku, interakcje nie tylko z członkami zespołu badawczego, ale z badaczami z innych ośrodków akademickich i naukowych, pozycja naukowa, a jednocześnie przynależność do uznanej grupy naukowców w określonej dziedzinie nauk stanowi o autorytecie naukowca, która ma charakter dynamiczny. Autorytet swój badacz buduje przez cały okres aktywności naukowej i publikacyjnej w kontekście relacyjnym z innymi naukowcami, funkcjonującymi w tej samej przestrzeni badawczej. Jest to proces mozolny, trwający latami, prowadzący do stabilizacji autorytetu z powodu relacji z badanymi jednostkami czy grupami lub zmiany koncepcji postrzegania rzeczywistości, związanej nie tylko ze wzrostem wiedzy, doświadczenia i świadomości badacza, ale także zmianą eksplorowanej rzeczywistości

Konkluzje

Sylwetkę uczonego kształtuje wiele różnych czynników, począwszy od jego kariery edukacyjnej, napotkania na swej drodze mistrza, częstych z nim interakcji, prowadzących do konstruowania wiedzy, kształtowania umiejętności oraz tworzenia własnego warsztatu badawczego. Lata doświadczeń wpływają na uzyskanie przez badacza dojrzałości metodologicznej, następnie dojrzałości badawczej oraz respektowaniu zasad i norm etyki naukowej, prowadzących do ukształtowania autorytetu uczonego, badacza. Procesy te trwają latami i obejmują aktywność badawczą i publikacyjną badacza, jego wieloletnie interakcje w środowisku w trakcie kongresów, zjazdów, konferencji, sympozjów czy seminariów naukowych. Autorytet badacza staje się wypadkową podejmowanych przez niego zróżnicowanych działań oraz czynników zewnętrznych, niezależnych od niego, obejmujących m.in. politykę państwa dotyczącą finansowania nauki i pracy badaczy, określenie narodowych (lub europejskich) priorytetów badawczych, dostęp do krajowej i zagranicznej literatury naukowej oraz unikalnej aparatury badawczej, możliwość bezpośrednich interakcji z naukowcami zagranicznymi (w tym możliwość pracy w zespołach międzynarodowych, opracowania wspólnych publikacji, wyjazdów na staże zagraniczne, wyjazdów studyjnych, czy pobytów na zagranicznych uczelniach jako *visiting professor*), polityka kadrowa i badawcza uniwersytetu (czy innej uczelni wyższej lub placówki naukowej), a także określenie priorytetowych kierunków studiów, skład i atmosfera panująca w zespole badawczym oraz wiele innych czynników, które w sposób bezpośredni lub pośredni wpływają na rozwój naukowy badacza, kształtując jego autorytet.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona monografia zawiera osobiste refleksje autora na temat metod i technik badań jakościowych w naukach społecznych oraz związanych z nimi ściśle zagadnieniami idiograficznymi. Jakkolwiek ujęcie tematyki oraz refleksje mają charakter subiektywny, są wynikiem wieloletniej działalności naukowo-badawczej autora, projektowania i realizacji wielu projektów badawczych o zasięgu regionalnym, ogólnopolskim, a także międzynarodowym, opracowania ich wyników, prowadzenia analizy jakościowej lub jakościowo-ilościowej, wysnuwania wniosków oraz poprzez wykorzystanie predykcji i antycypacji wskazywania na kierunek i natężenie rozwoju badanych zjawisk i procesów, co prowadziło do sformułowań konkretnych uwag, mających znaleźć zastosowanie w praktyce pedagogicznej. Ta wielość i różnorodność badań nie tylko interdyscyplinarnych, ale także transdyscyplinarnych wzbogaciła wiedzę i umiejętności autora monografii, to jednak skłoniło także do głębokiej refleksji metodologicznej nad elastyczną strukturą badań jakościowych. Każde z nich jest inne, niepowtarzalne, do każdego z nich należy podchodzić nie rutynowo, ale w taki sposób, jakby to było pierwsze poważne badanie, do którego należy przygotować się z niezmierną dokładnością, uwagą, odrzucając stereotypy i uprzedzenia. Wnikliwa obserwacja osób uczestniczących w eksplorowanym zjawisku, empatia, zwracanie uwagi na emocje i świat przeżyć wewnętrznych osób badanych to szkoła życia, która staje się szkołą metodologiczną, uczącą pokory, eliminującą trywializację zjawiska, ale jednocześnie zbliżającą badacza do konstruowania coraz bardziej wyrazistego wizerunku rzeczywistości, a zatem zbliżającego go do prawdy.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K.: *Badania hermeneutyczne w pedagogice*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Ablewicz K.: *Codzienność i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, numer specjalny.

Ablewicz K.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994.

Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

Adler P.A., Adler P.: *Observational Techniques*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. London–New Delhi: Sage, 1994.

Adorno T.: *Osobowość autorytarna*. Tłum. M. Pańków. Warszawa: WN PWN, 2010.

Agar M.: *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press, 1980.

Ajdukiewicz K.: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN, 1974.

Ajdukiewicz K.: *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa: „Czytelnik", 1983.

Alasuutari P.: *Researching Culture. Qualitative Methods and Cultural Studies*. London: Sage, 1995.

Aleksander T.: *Pragmatyzm pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.

Anderson W.: *Reality isn't What it Used to Be: Theatrical Politics, Ready-to-wear Religion, Global Myths, Primitive Chic, and Other Wonders of the Postmodern World*. San Francisco: Harper & Row, 1990.

Angrosino M.: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN, 2010.

Atkinson P., Hammersley M.: *Ethnography and Participant Observation*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. London–New Delhi: Sage, 1994.

Atkinson P.: *Qualitative Research – Unity and Diversity*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research" 2005, Vol. 6, no. 3, art. 26. Dostępne w Internecie: http://www.qualitative-research.net/index.php/fgs/article/view/4/9 [data dostępu: 22.03.2013].

Atteslander P., Bender Ch., Cromm J. [u.a.]: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin–New York: W. de Gruyter, 1991.

Atteslander P.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 1969.

Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz [i in.]. Warszawa: WN PWN, 2004.

Babiński G.: *Pojęcie i typy źródeł w badaniach społecznych. Krytyka źródeł*. W: Idem: *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1980.

Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów. Oprac. M. Malikowski, M. Niezgoda. T. 2. Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, 1997.

Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego. Red. A. Smolińska-Theiss. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1988.

Banks M.: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2009.

Barbour R.S.: *Doing Focus Groups*. London: Sage, 2007.

Barbour R.S.: *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN, 2011.

Baruch G.: *Moral Tales: Interviewing Parents of Congenitally Ill Children*. [Niepublikowana praca doktorska, University of London]. London 1982.

Bauman T.: *Badacz jako krytyk*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006.

Bauman T.: *Badania empiryczne jakościowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Bazaley P.: *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage, 2007.

Bazewicz M., Collen A.: *Podstawy metodologiczne systemów ludzkiej aktywności i informatyki*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 1995.

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

Becker H.: *Whose Side are We on?* „Social Problems" 1967, no. 14.

Belenky M.F.: *Women's Ways of Knowing. The Development of Self Voice and Mind*. New York: Basic Books, 1986.

Berelson B.: *Content Analysis in Communicative Research*. New York: Free Press, 1952.

Berger P.L., Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: PIW, 1983.

Berger P.L., Luckmann T.: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Penguin, 1966.

Berkeley G.: *Traktat o zasadach ludzkiego poznania, w którym poddano badaniu główne przyczyny błędów i trudności w różnych dziedzinach wiedzy oraz podstawy sceptycyzmu, ateizmu i niewiary*. Kraków: Zielona Sowa, 2004.

Billig M.: *Ideology and Opinions*. London: Sage, 1991.

Blumer H.: *Interakcjonizm symboliczny*. Tłum. G. Woronicka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos", 2007.

Blumer H.: *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. Mokrzycki. T. 1–2. Warszawa: PIW, 1984.

Blumer H.: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1969.

Bocheński J.: *Autonomia uniwersytetu*. W: Idem: *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wydawnictwo Philed, 1993.
Bolgar H.: *The Case Study Method*. In: *Handbook of Clinical Psychology*. Ed. B.B. Wolman. New York: McGraw-Hill, 1965.
Bonk A.: *Wielość nauk (Stanisława Kamińskiego opcje metodologiczne)*. W: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacji nauk*. Red. S. Kamiński. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992.
Braun-Gałkowska M.: *Systemy rodzinne osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa w świetle rysunku rodziny*. W: *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Red. M. Łaguna, B. Lachowska. Lublin: TN Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
Braun-Gałkowska M.: *Test rysunku rodziny*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1985.
Brenner M.: *Social Method and Social Life*. London: Academic, 1981.
Bronk A.: *Wielość nauk i jedność nauk (Stanisława Kamieńskiego opcje metodologiczne)*. W: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Red. S. Kamiński. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992.
Bruner J.: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: PWN, 1978.
Bryant A.: *A Constructivist Response to Glaser*. „FQS: Forum for Qualitative Social Research" 2003, Vol. 4(1). Dostępne w Internecie: www.qualitative-research.net/fqs/ [data dostępu: 11.11.2012].
Bryman A.: *Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on Their Integration*. In: *Mixing Methods. Quantitative and Qualitative Research Avebury*. Ed. J. Brannen. Aldershot: Avebury, 1992.
Bryman A.: *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman, 1988.
Bryman A.: *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN, 1996.
Brzeziński J.: *Metody badań psychologicznych w zarysie*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1975.
Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przeł. i wstępem opatrzył J. Doktór. Warszawa: PAX, 1992.
Bulmer M.: *The Uses of Social Research*. London: Allen and Unwin, 1982.
Burgess R.G.: *Conversations with a Purpose: the Ethnographic Interview in Educational Research*. „Studies in Qualitative Methodology" 1998, Vol. 1.
Burns R.C., Kaufman S.H.: *Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings. An Interpretative Manual*. Philadelphia: Brunner/Mazel, Inc., 1972.
Burr V.: *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, 1995.
Burszta W.J.: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
Buss D.M.: *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowania człowieka? Najnowsze koncepcje*. Przeł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
Charmaz K.: *Grounded Theory – Objectivist and Constructivist Methods*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications, 2000.

Charmaz K.: *Teoria ugruntowana*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN, 2009.
Christians C.G.: *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Plucński. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. nauk. wydania polskiego K. Podemski. Warszawa: WN PWN, 2009.
Cichoń W.: *Wartości, człowiek i wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
Cicourel A., Kitsuse J.: *The Educational Decision-Makers*. New York: Bobbs Merrill, 1963.
Cicourel A.: *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press, 1964.
Coffey A., Atkinson P.: *Making Sense of Qualitative Data Analysis. Complementary Research Strategies*. London: Sage, 1996.
Cohen L., Manion L., Morrison K.: *Research Methods in Education*. London–New York: Routledge-Palmer, 2005.
Cohen M.R., Nagel E.: *An Introduction to Logic and Scientific Method*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1962.
Collingwood R.: *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press, 1946.
Coman L.: *Le test du dessin de famile*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
Creswell J. [et al.]: *Advanced Mixed Methods Research Design*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. Tashakkori, Ch. Teddle. Thousand Oaks: Sage, 2003.
Criticism and the Growth of Knowledge. Eds. I. Lakatos, A. Musgrave. New York: Cambridge University Press, 1970.
Czajka P.: *Zmienne misjologiczne w dyskursie naukowym*. W: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Red. S. Gajda. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1999.
Czerska B.: *Dyskurs*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.
Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
DaMatta R.: *Some Biased Remarks on Interpretism*. In: *Assessing Cultural Antrophology*. Ed. R. Borofsky. New York: McGraw-Hill, 1994.
Daniłowicz P., Sztabiński P.B.: *Badania weryfikacyjne. Założenia, cele, realizacja*. W: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 6: *Zmienne osobowe w badaniach socjologicznych. Analizy weryfikacyjne*. Red. K. Lutyńska, J. Lutyński. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.
Daniłowicz P.: *Źródło – materiał – dane*. W: *Szkice metodologiczne*. Red. K. Lutyńska. Warszawa–Łódź: IFiS PAN, 1981.
Danner H.: *Methoden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie u. Dialäktik*. München: Reinhardt, 1979.
Darwin K.: *O wyrazie uczuć człowieka i zwierząt*. Przeł. Z. Majlert, K. Zaćwilichowska. Warszawa: PWN, 1988.
Demetrio D.: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Impuls, 2000.
Denzin N.K.: *Interpretative Ethnography: Ethnographic Practices for the 21th Century*. Thousand Oaks: Sage, 1997.

Denzin N.K.: *The Practice and Politics of Interpretation*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
Denzin N.K.: *The Research Act in Sociology*. London: Butterwoth, 1970.
Denzin N.K.: *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs: Prenticed Hall, 1986.
Denzin N.K.: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc Graw-Hill Inc., 1978.
Denzin N.K., Lincoln Y.S.: *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici", 317, Nauki Humanistyczno-Społeczne, 1997.
Denzin N.K.: *The Research Act*. Chicago: Aldine, 1970.
Dewey J.: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wstępem opatrzył B. Suchodolski, przeł. Z. Doroszowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972.
Dewey J.: *Moje pedagogiczne credo*. Przeł. J. Pieter. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.
Dewey J.: *Wybór pism pedagogicznych*. Wybór, wstęp, oprac., tłum. J. Pieter. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967.
Diener E., Crandall R.: *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
Dietl T.: *Krytyka naukowa wobec hermetyczności badań*. W: *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Red. H. Żytkowicz. Warszawa: FNP, Scholar, 1998.
Dilthey W.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 3: *Studien zur Geschichte des deutschen Geistes. Leibniz und sein Zeitalter. Friedrich der Grosse und die deutsche Aufklärung. Das 18. Jahrhundert und die Geschichtliche Welt*. Stuttgart: Teubner, 1959.
Dilthey W.: *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
Discourse Theory and Practice. A Reader. Eds. M. Wetherell, S. Taylor, S. Yates. London: Sage, 2001.
Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych. Warszawa: Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium PAN, 1994.
Zob. Dobrzeniecki R., Szczęsny W.W.: *Darwinizm społeczny.* W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement.* Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2010.
Docherty M., Smith R.: *The Case for Structuring the Discussion of Scientific Paper*. „BMJ" 1999, Vol. 318, s. 1224–1225.
Doing Cultural Anthropology: Project for Ethnographic Data Collection. Ed. M. Angrosino. Waveland: Prospects Heights, 2002.
Dróżka W.: *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2002.
Dubas E.: *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane zagadnienia*. „Rocznik Andragogiczny" 1997/1998.
Dubos R.: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa: PIW, 1986.
Durkheim E.: *O podziale pracy społecznej*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: WN PWN, 1999.
Duszak A.: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: WN PWN, 1998.

Dylematy metodologiczne pedagogiki. Red. T. Lewowicki. Warszawa–Cieszyn: Wydział Pedagogiczny UW, 1995.

Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa. Red. L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990.

Easton D.: *Alternative Strategies in Theoretical Research*. In: *Varieties of Political Theory*. Ed. D. Easton. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1966.

Ehrich L.C.: *Phenomenology. The Quest for Meaning*. In: *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. Eds. T. O'Donoghue, K. Punch. London–New York: Routledge Palmer, 2003.

Ekman P.: *Communication though Nonverbal Behavior: A Source of Information about Unterpersonal Relationship*. In: *Affect, Cognition and Personality*. Eds. S.S. Tomkins, C.E. Izard. New York: Springer, 1965.

Emerson R., Fretz R., Shaw L.: *Writing Etnographic Field Notes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

Ethical Principles in the Conduct of Research with Human Participants. Washington D.C.: American Psychological Associations, 1973.

Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. „American Psychologist" 1992, Vol. 47, s. 1597–1611.

Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis. Eds. M. Buraway [et al.]. Berkeley: University of California Press, 1991.

Etyka zawodowa ludzi nauki. Red. J. Goćkowski, K. Pigoń. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo IFiS PAN, 1991.

Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych. Red. E. Dubas, H.M. Griese. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.

Fleck L.: *Powstanie i rozwój faktu naukowego*. Tłum. M. Tuszkiewicz. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1986.

Flick U. [et al.]: *Gesundheit als Leitidee? Gesundheitvostellungen von Ärzten and Pflegekräften*. Bern: Huber, 2004.

Flick U. [et al.]: *Health in the Context of Being Old – Representations Held by Health Professionals*. „Journal of Health Psychology" 2003, Vol. 8(5), s. 539–556.

Flick U.: *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage, 2006.

Flick U.: *Episodic Interviewing*. In: *Qualitative Researching with Text, Imaga and Sound. A Handbook*. Eds. M. Bauer, G. Gaskell. London: Sage, 2000.

Flick U.: *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2011.

Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2012.

Flick U.: *Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlts, 1995.

Flick U.: *Qualitative Inquiries into Social Representations of Health*. „Journal of Health Psychology" 2000, Vol. 5, s. 309–318.

Flick U.: *Social Representations and Social Construction of Everyday Knowledge: Theoretical and Methodological Queries*. „Social Science Information" 1994, Vol. 32(2), s. 179–197.

Flick U.: *Social Representations*. In: *Rethinking Psychology*. Eds. R. Harré, J. Smith, L. van Langenhove. London: Sage, 1995.

Fogg J.: *With the Conversation as Point of Departure*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2004.
Foucault M.: *Archeologia wiedzy*. Przeł. i oprac. A. Siemek. Warszawa: DeAgostini, 2002.
Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. Komendant. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1998.
Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Poznań: Zysk i S-ka, 2001.
Frączek A.: *Projekcyjne techniki badania osobowości*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa. Seria III, T. 1. Warszawa: PWN, 1965.
Freebody P.: *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage, 2003.
Frey J.H., Fontana A.: *The Group of Interview in Social Research*. In: *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Art*. Ed. D. Morgan. London: Sage, 1993.
Frydrychowicz A.: *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1996.
Gadamer H.G.: *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1976.
Gadamer H.G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993.
Gajda S.: *Współczesny dyskurs naukowy*. W: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Red. S. Gajda. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1999.
Garfinkel H.: *Studia z etnometodologii*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN, 2007.
Geertz C.: *Opis gęsty: w poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*. W: Idem: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Tłum. M.M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
Gergen K.J.: *Toward Transformation of Social Knowledge*. New York: Springer-Verlag, 1982.
Gibbs G.: *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN, 2011.
Giddens A.: *Nowe zasady metody socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2009.
Giza A.: *Autobiografia: między symbolem a rzeczywistością*. W: *Poza granicami socjologii ankietowej*. Red. A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii, Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Oddział Warszawski, 1989.
Glaser B., Strauss A.L.: *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Tłum. M. Gorzko. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2009.
Glaser B., Strauss A.L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Adeline, 1967.
Glaser B.: *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: The Sociology Press, 1992.
Gnitecki J.: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: WSP, 1996.
Gnitecki J.: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006.
Gołkowski J.: *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: PIW, 1984.

Goetz J.P., LeCompte M.D.: *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press, 1984.

Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.

Goffman E.: *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

Goffman E.: *Relations in Public*. New York: Basic Books, 1971.

Gold R.: *Roles in Sociological Field Observations*. „Social Forces" 1958, Vol. 36, s. 217–223.

Goode W.J., Hatt P.K.: *Ogólne zasady i typy obserwacji*. W: S. Nowak: *Metody badań socjologicznych*. Warszawa: PWN, 1965.

Goodenough F.: *Measurement of Inteligence by Drawings*. New York: Ayer Co Pub, 1954.

Gorzko M.: *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008.

Górnikowska-Zwolak E.: *Feminizm jako nowa perspektywa badawcza w pedagogice społecznej*. „Edukacja" 2001, nr 1.

Grabias S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997.

Grabowska M.: *Wywiad w badaniu zjawisk „trudnych". Przypadek polskiej religijności*. W: *Poza granicami socjologii ankietowej*. Red. A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii, Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Oddział Warszawski, 1989.

Grawitz M.: *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1972.

Griese H.M.: *The Earth is Just a Land and We Have to Learn to Live in It – problem w Europie i ewentualne zadania oświaty dorosłych w ich rozwiązywaniu*. W: *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*. Red. E. Dubas, H.M. Griese. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.

Grimal P.: *Seneka*. Przeł. J. Kaczyński. Warszawa: PIW, 1994.

Grobler A.: *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, 2006.

Grondin J.: *Hans-Georg Gadamer: Biografia*. Przeł. J. Wilk. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007.

Grzelak J.Ł.: *Konflikt interesów. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN, 1978.

Guba E., Lincoln Y.: *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.

Gubrium J.: *Living and Dying in Murray Manor. Charlottesville*: University Press of Virginia, 1997.

Gubrium J., Holstein J.: *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press, 1997.

Guilford J.P., Comrey A.L.: *Pomiar w psychologii*. Tłum. S. Suchoń. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961.

Guziuk M.: *Metody badań pedagogicznych*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2004.

Habermas J.: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: PIW, 1983.

Habermas J.: *Theory and Practice*. London–Boston: Suhrkamp Verlag Beacon Press, 1971.
Halfpenny P.: *The Analysis of Qualitative Data*. „Sociological Review" 1979, no. 27(4).
Hałas E.: *Jakie nowe zasady metody socjologicznej? O wielości socjologii interpretatywnych*. W: *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*. Red. J. Leoński, A. Kołodziej-Durnaś. Szczecin: Economicus, 2005.
Hałas E.: *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1987.
Hałas E.: *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*. „Studia Socjologiczne" 1981, T. 4 (83).
Hammersley M.: *The Relationship Between Qualitative and Quantitative Research: Paradigm Loyalty Versus Methodological Eclecticism*. In: *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Ed. J.T.E. Richardson. Leicester: BPS Books, 1996.
Hammersley M.: *What's Wrong with Etnography? A Critical Guide*. London: Longmans, 1990.
Hammersley M.:, Atkinson P.: *Metody badań terenowych*. Przeł. S. Dymczyk. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.
Handbook of Interview Research. Eds. J. Gubrium, J. Holstein. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
Handbook of Qualitative Research. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 1994.
Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Hrsg. R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser. Opladen: Farmington Hill: Budrich, 2006.
Heitger M.: *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung*. Wien: obvhpt, 1983.
Helling I.: *Metoda badań biograficznych*. „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 3, s. 93–113.
Helling L.K.: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: PWN, 1990.
Helmer O.: *Social Technology*. New York: Basic Books, 1996.
Hitzler R., Eberle T.: *Phenomenological Analysis of Life-Worlds*. In: *A Companion to Qualitative Research*. Eds. U. Flick, E. Kardoff, J. Steinke. London: Sage, 2004.
Holmes P.: *The Experience of Homelessness*. [Unpublished doctoral dissertation]. Cincinatti, OH.: The Union Institute, 1993.
Holstein J., Gubrium J.: *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
Holstein J., Gubrium J.: *Active Interviewing*. In: *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Ed. D. Silverman. London: Sage, 1997.
Holstein J.A., Gubrium J.F.: *Phenomenology, Ethnometodology, and Interpretative Practice*. In: *Handbook for Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks–London–New Delhi: Saga Publications, 1994.
Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
Hopkins Ch.D.: *Educational Research: A Structure of Inquiry*. Columbia: Merril/Bell & Howell Columbus, 1976.

Hornowski B.: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.
Horton R.: *The Rhetoric of Research*. „BMJ" 1995, Vol. 310, s. 985–987.
How to Write a Paper. Ed. G. Hall. London: BMJ Books, 1996.
Howe K.R.: *A Critique of Experimentalism*. „Qualitative Inquiry" 2000, Vol. 10.
Hubachi R.: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. Sukiennicka, przedmową opatrzył P. Ricoeur, słowo wstępne D. Barrat. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1982.
Interviewing. Ed. N. Fielding. Vol. 4. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
Jackowski S.: *Krytyka naukowa czyli sztuka porównań*. Dostępne w Internecie: http://duch.mimuw.edu.pl/~sjack/krytyka.htm [data dostępu: 13.07.2008].
Jacob G.: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
Jak być mistrzem. Profesora Tomaszewskiego pedagogiczne credo. Oprac. Z. Ratajczak. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, 2008.
Jakobson R.: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. [Przeł. K. Pomorska]. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960.
Jakobson R.: *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. Wybór, red. nauk., wstęp M.R. Mayenowa. T. 2. Warszawa: PIW, 1989.
Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2001.
James W.: *Pragmatyzm. Nowa nazwa kilku starych metod myślenia. Popularne wykłady z filozofii*. Tłum. M. Filipczuk, posłowie P. Gutowski. Kraków: Zielona Sowa, 2004.
Jankowski D.: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999.
Janowski A.: *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP, 1985.
Jefferson J., Petrie J.R.: *Structuring the Discussion of Scientific Papers*. „BMJ" 1999, Vol. 319, s. 580.
Jick T.: *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*. In: *Qualitative Methodology*. Ed. J. van Maanen. London: Sage, 1983.
Johnson A.: *„It's good to talk": the Focus Group and the Sociological Imagination*. „Sociological Review" 1996, Vol. 44(3), s. 517–538.
Jorgensen D.L.: *Participiant-Observation: A Method for Human Studies*. Newbury Park: Sage, 1989.
Juszczyk S.: *Dyskurs i krytyka naukowa podstawowymi paradygmatami działalności naukowo-badawczej*. W: *Badanie – dojrzewanie – rozwój. Dyskurs i krytyka w rozwoju naukowym*. Red. F. Szlosek. Warszawa–Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2008.
Juszczyk S.: *Badania empiryczne w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ, 2005.
Juszczyk S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005.

Juszczyk S.: *Dyskurs i krytyka naukowa podstawowymi paradygmatami działalności naukowo-badawczej*. W: *Badanie – dojrzewanie – rozwój. Dyskurs i krytyka w rozwoju naukowym*. Red. F. Szlosek. Warszawa–Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2008.

Juszczyk S.: *Education in the Knowledge-based Society – Chosen Aspects*. „The New Educational Review" 2006, Vol. 10, no. 3–4, s. 15–32.

Juszczyk S.: *Modele komunikacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003 .

Juszczyk S.: *New Trends in the Polish Education System*. In: Idem: *Transforming of Educational Reality in Poland at the Threshold of the XXI Century*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Kamiński A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Rozprawy z pedagogiki społecznyj*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.

Kamiński S.: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1981.

Kant I.: *Krytyka czystego rozumu*. Przeł. oraz opatrzył przedmową i wstępem R. Ingarden. T. 1–2. Warszawa: PWN, 1959.

Kant I.: *Krytyka praktycznego rozumu*. Przeł., przedmową oraz przypisami opatrzył J. Gałecki. Warszawa: PIW, 1984.

Kant I.: *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Dajas, 1999.

Kant I.: *Prolegomena do wszelkiej przyszłej metafizyki, która będzie mogła wystąpić jako nauka*. Przeł. B. Bornsteina, na nowo oprac. J. Suchorzewska. Warszawa: WN PWN, 1993.

Kawecki I.: *Etnografia i szkoła*. Kraków: Impuls, 1996.

Kawecki I.: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, 1994.

Kawka M.: *Czy dyskurs historyczny jest gatunkiem dyskursu naukowego?* „Konspekt", 14.–15.04.2003.

Kazdin A.E.: *Methodological and Interpretative Problems of Single-case Experimental Design*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1976, Vol. 46.

Kazdin A.E.: *Single-case Experimental Designs*. In: *Handbook of Research in Clinical Psychology*. Eds. P.C. Kendall, J.N. Buchter. New York: Wiley, 1982.

Kitzinger J., Brabour R.: *Introduction. The Challenge and Promise of Focus Groups*. In: *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. Eds. R.S. Barbour, J. Kitzinger. London: Sage, 1999.

Knöpp, W. Lippitz: *Moje nieczyste sumienie jest super wrażliwe*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.

Kodeks etyczno-zawodowy psychologa. Warszawa: PTP, 1992.

Komorowska H.: *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Edukacja" 1989, nr 3.

Komorowski Z.: *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*. „Kultura i Społeczeństwo" 1975, nr 2–3.

Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000.

Konecki K.T.: *Editorial: Qualitative Understanding of Others and Qualitative Sociology*. „Qualitative Sociology Review" 2005, Vol. 1, no. 1. Dostępne w Internecie: http://qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php [data dostępu: 17.06.2007].

Konecki K.T.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN, 2000.

Konecki K.T., Kacperczyk A.M., Marciniak Ł.T.: *Polish Qualitative Sociology: The Gene-ral Features and Development*. „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research" 2005, Vol. 6, no. 3, art. 27. Dostępne w Internecie: http://www.qualitative-research.net/index.php/fgs/article/view/12/25 [data dostępu: 21.03.2013].

Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Muza SA, 1999.

Królikowska J.: *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle angielskich doświadczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2004.

Królikowska J., Utrat-Milecki J.: *Badania integralnokulturowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2010.

Krzemiński I.: *Interakcjonizm symboliczny i socjologia*. Warszawa: PWN, 1986.

Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.

Kuhn Th.S.: *Second Thoughts on Paradigms*. In: *The Structure of Scientific Theories*. Ed. F. Suppe. Urbana: University of Illinois PR, 1974.

Kuhn Th.S.: *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. Ostromecka Warszawa: PWN, 1968.

Kuhn Th.S.: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Chicago Press, 1970.

Kvale S.: *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: WN PWN, 2011.

Kwaśnica R.: *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny". Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 2.

Kwaśniewski K.: *Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*. Warszawa: PWN, 1982.

Kwieciński Z.: *Nieobecne dyskursy*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1994.

Labocha J.: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków: WN WSP, 1996.

Labocha J.: *Tekst, wypowiedź, dyskurs*. W: *Styl a tekst*. Red. S. Gajda, M. Balowski. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1996.

Lalak D., Pilch T.: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999.

Lalak D.: *Biografia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2010.

Lalak D.: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2010.

Lamnek S.: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2: *Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993.

Latour B.: *When Things Strike Back – a Possible Contribution of „Science Studies" to the Social Sciences*. „British Journal of Sociology" 2000, Vol. 51, s. 107–123.

Lawrenson D.: *Oral History: Neither Fish nor Fowl*. „Studies in Qualitative Methodology" 1994, Vol. 4.

Le Compte M.D., Schensul J.J.: *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. „Ethnographer's Toolkit" 1999, Vol. 5.

Lemmermann H.: *Komunikacja werbalna. Szkoła retoryki*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM, 1999.

Lepalczyk I.: *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.

Lever J.: *Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games*. In: *Structure and Process*. Eds. R.J. Paterson, Ch.A. Vaughan. Belmont Calif.: Wadsworth, 1986.

Levin K.: *Action Research and Minority Problems*. „Journal of Soul Jssues" 1946, Vol. 2.

Levin K.: *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row, 1948.

Lévi-Strauss C.: *Antropologia strukturalna*. Przeł. K. Pomian. Warszawa: PIW, 1970.

Lévi-Strauss C.: *Miejsce antropologii wśród nauk społecznych*. W: Idem: *Antropologia strukturalna*. Przeł. K. Pomian. Warszawa: PIW, 1970.

Lewowicki T., Siemieniecki B.: *Technologia edukacyjna – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Warszawa–Toruń: WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

Lewowicki T., Siemieniecki B.: *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*. Warszawa–Toruń: WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

Lewowicki T.: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia" 2003, nr 2(7).

Lewowicki T.: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*. „Nauka" 2007, nr 4, s. 43–60.

Locke J.: *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Tłum. B. Gawecki. Warszawa: PWN, 1955.

Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H.: *Analiza układów społecznych*. Tłum. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.

Lutyński J.: *Metoda biograficzna i sposoby otrzymywania materiałów w badaniach socjologicznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarski, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: PWN, 1990.

Łaniec J.D.: *Elementy statystyki dla pedagogów*. Olsztyn: WSP, 1994.

Łaniec J.D.: *Monografia*. W: *Prace promocyjne z pedagogiki*. Red. W. Ciczkowski. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.

Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 2000.

Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999.

Łukasiewicz P.: *Dialog jako metoda badawcza*. „Teksty" 1979, nr 5.

Łukaszewicz P.: *Metoda dialogowa w praktyce badawczej (na przykładzie badań stylu życia)*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Red. Z. Gostkowski. Warszawa: IFiS PAN, 1985.

Malinowski B.: *Argonauci zachodniego Pacyfiku*. Tłum. B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szynkiewicz. Warszawa: WN PWN, 2005.

Marcus G.E., Fischer M.M.J.: *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago–London: The University of Chicago Press, 1986.

Marton F.: *Phenomenography*. In: *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*. Ed. J.J. Keeves. New York–Oxford: Pergamon Press, 1997.

Mason J.: *Qualitative Researching*. London: Sage, 2002.

Maszke A.W.: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.

McKinley Runyan W.: *Historie życia a psychobiografia. Badania teorii i metody*. Przeł. J. Kasprzewski. Warszawa: WN PWN, 1992.

Mead G.H.: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przeł. Z. Wolińska, wstęp A. Kłoskowska. Warszawa: PWN, 1975.

Mead M.: *Growing up in New Guinea*. New York: William C. Morrow, 1975.

Mehan H., Wood H.: *The Reality of Ethnomethodology*. New York: Wiley, 1975.

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

Merton R.K.: *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wartenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 1982.

Metoda biograficzna w socjologii. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: PWN, 1990.

Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006.

Metody badań jakościowych. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. wydania polskiego K. Podemski. T. 1–2. Warszawa: WN PWN, 2009.

Metody badań pedagogicznych w zarysie. Red. A. Góralski. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994.

Metody badań socjologicznych. Red. S. Nowak. Warszawa: PWN, 1965.

Michalik-Surówka J.: *Dyskursywne myślenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Miles M.B., Huberman A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2000.

Modrzewski J.: *Pragmatyzm społeczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.

Moerman M.: *Life After C.A*. In: *Text in Context: Contributions to Ethnomethology*. Eds. G. Watson, R.M. Sieler. New York: Sage, 1992.

Moore E.C.: *American Pragmatism: Peirce, James and Dewey*. New York: Columbia University Press, 1961.

Morgen S.: *Gender and Anthropology: Critical Reviews for Research and Teaching*. Washington, DC: American Anthropological Association, 1989.

Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2001.

Moustakas C.: *Heuristic, Research, Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

Moyser G.: *Non-standardized Interviewing in Elite Research*. „Studies in Qualitative Methodology" 1988, Vol. 1.
Muszyński H.: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: PWN, 1970.
Nagel E.: *Struktura nauki*. Tłum. J. Giedymin, B. Rossalski, H. Eilstein. Warszawa: PWN, 1970.
Nieobecne dyskursy. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991–1997.
Nowacki T.: *Teczka biograficzna w badaniach pedagogicznych*. Warszawa–Poznań: WSiP, 1974.
Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985.
Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN, 2011.
Nowak S.: *Pojęcie i zastosowanie wywiadu jako techniki zbierania informacji*. W: *Metody badań socjologicznych*. Red. S. Nowak. Warszawa: PWN, 1965.
Nowicka E.: *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład antropologii kulturowej*. Warszawa: WN PWN, 1991.
O biografii i metodzie biograficznej. Wstęp i wybór T. Rzepa, J. Leoński. Poznań: Nakom, 1993.
Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2004.
Okoń W.: *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny" 1964, nr 1.
Okoń W.: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001.
Olechnicki K., Załęski P.: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Grafitti BC, 1997.
Ong W.J.: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Tłum. J. Japola. Lublin: KUL, 1992.
Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1989.
Ossowska M.: *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa: PWN, 1983.
Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: PWN, 1983.
Ostrowska U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000.
Ostrowska U.: *Etyczne aspekty procesu badawczego (ze szczególnym uwzględnieniem pedagogicznych badań jakościowych)*. W: *Po co etyka pedagogom?* Red. W. Szewczuk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.
Palka S.: *Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego*. W: *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków: WSP, 1997.
Palka S.: *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006.
Palka S.: *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1, s. 3–11.
Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
Palka S.: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
Parker J.: *Qualitative Psychology. Introducing Radical Research*. Buckingham: Open University Press, 2005.
Patologia i terapia życia naukowego. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków: Wydawnictwo „Universitas", 1994.
Patton M.Q.: *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage, 2002.
Pawłowski T.: *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa: PWN, 1986.
Peräkylä A.: *Appealing to the Experience of the Patient in the Care of Dying*. „Sociology of Health and Illness" 1989, Vol. 11(2).
Piaget J.: *Jak dziecko wyobraża sobie świat*. Tłum. M. Gawlik. Warszawa: WN PWN, 2006.
Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001.
Pilch T.: *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971.
Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1995.
Płużek Z.: *Podstawowe założenia psychologii projekcyjnej*. „Roczniki Filozoficzne" 1966.
Podręcznik ankietera. Red. Z. Gostkowski. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1972.
Poland B.: *Transcription quality*. In: *Handbook of Interview Research*. Eds. J. Gubrium, J. Holstein. Thousand Oaks: Sage, 2002.
Poplucz J.: *Konflikty w zespołach nauczycielskich. Wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły*. Warszawa: PZWSz, 1973.
Popper K.: *Logika odkrycia naukowego*. Przeł. U. Niklas. Warszawa: WN PWN, 2002.
Popper K.: *Normal Science and its Danger*. In: *Criticism and the Growth of Knowledge*. Eds. I. Lakatos, A. Musgrave. New York: Cambridge University Press, 1970.
Popper K.: *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*. Przeł. A. Malinowski. Warszawa: Książka i Wiedza, 1997.
Popper K.R.: *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Harper & Row, 1968.
Popper K.R.: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Przekł.. S. Amsterdamski. Warszawa: WN PWN, 1999.
Popper K.R.: *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*. Przeł. A. Chmielewski. Kraków: Wydawnictwo „Znak", 1997.
Popper K.R.: *Normal Science and Its Danger*. In: *Criticism and the Growth of Knowledge*. Eds. I. Lakatos, A. Musgrave. New York: Cambridge University Press, 1970.
Popper K.R.: *The Myth of the Framework. In Defense of Science and Rationality*. London: Routledge, 1994.
Popper K.R.: *W obronie nauki i racjonalności*. Tłum. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Książka i Wiedza, 1997.
Popper K.R.: *Wiedza obiektywna*. Tłum. A. Chmielewski. Warszawa: WN PWN, 1992.
Popper K.R: *Logika odkrycia naukowego*. Tłum. U. Niklas. Warszawa: PWN, 1977.
Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. T. 1. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.

Poznaniak W.: *Metody projekcji rysunkowej*. W: *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność*. Red. H. Sęk. Poznań: WN Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1984.
Prior L.: *Using Documents in Social Research*. London: Sage, 2003.
Punch M.: *Politics and Ethics in Fieldwork*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 1994.
Radcliffe-Brown A.R.: *Method in Social Antropology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
Radcliffe-Brown A.R.: *Wyspiarze z Andamanów. Studia z antropologii społecznej*. Tłum. A. Kościańska, M. Petryk. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2006.
Radziewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji. Tom szkiców*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1999.
Radziewicz-Winnicki A.: *Oblicza zmieniającej się współczesności. (Szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001.
Radziewicz-Winnicki A.: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
Radziewicz-Winnicki A.: *Społeczeństwo w trakcie zmian. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
Rapley T.: *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: WN PWN, 2010.
Reason P., Rowan J.: *Human Inquiry: a Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: Wiley, 1981.
Reichenbach H.: *Trzy zadania epistemologii*. „Studia Filozoficzne" 1989, nr 7–8, s. 205–212.
Rembowski J.: *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1986.
Reubhausen M.O., Brim O.G.: *Privacy and Behavioral Research*. „American Psychologist" 1966, Vol. 21.
Reut M.: *Krytyka i dialog*. W: *Nauka: tożsamość i tradycje*. Red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 1995.
Reynolds P.D.: *Ethical Dilemmas and Social Science Research*. San Francisco: Josey-Bass, 1979.
Richardson S., Dohrensend B.D., Klein D.: *Interviewing: Its Forms and Functions*. New York: Basic Books, 1965.
Ricoeur P.: *Model tekstu. Znaczące działanie rozważane jako tekst*. Tłum. B. Baran. W: *Współczesne teorie socjologiczne*. Wybór i oprac. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006.
Ricoeur P.: *Model tekstu; działanie znaczące rozważane jako tekst*. Przeł. J. Fałkowska. „Pamiętnik Literacki" 1992, z. 2, s. 329–354.
Ricoeur P.: *The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text*. „Social Research" 1971, Vol. 38.
Ritzer G.: *Sociological Theory*. New York: Knopf, 1998.
Rogers C.: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus Press, 1991.
Rorty R.: *The Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: Harvester Press, 1982.

Rosenthal G.: *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: WN PWN. Oddział, 1993.

Rostocki W.A.: *Kłamstwo obronne w ujęciu M. Ossowskiej a etyczne problemy wywiadu kwestionariuszowego w socjologii*. W: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 9: *Problemy humanizacji procesu badawczego*. Red. Z. Gostkowski. Warszawa–Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992.

Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Rubin H., Rubin I.: *Qualitative Interviewing*. London: Sage, 1995.

Russell B.: *Autobiografia 1872–1914*. Przeł. B. Zieliński. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik", 1996.

Sacks H.: *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell, 1995.

Sacks H.: *Notes on Methodology*. In: *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Eds. J.M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Sandelowski M.: *Tables or tableaux? The Challenges of Writing and Reading Mixed Methods Studies*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. Tashakkori, Ch. Teddlie. Thousand Oaks: Sage, 2003.

Sawicki M.: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper, 1966.

Schegloff E.: *Reflections on Talk and Social Structure*. In: *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Eds. D. Boden, D. Zimmerman. Cambridge: Polity, 1991.

Scheler M.: *Problemy socjologii wiedzy*. Tłum. S. Czerniak, E. Nowakowska-Sołtan, M. Skwieciński, A. Węgrzecki, Z. Zwoliński. Warszawa: PWN, 1990.

Schensul S., Schensul J.J., LeCompte M.D.: *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews and Questionnaires*. Walnut Creek: Alta Mira, 1999.

Schertzer B., Peters H.J.: *Guidance, Techniques for Individual Appraisal and Development*. New York: Macmillan, 1965.

Schütz A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. Wien: Springer, 1932.

Schütze F.: *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*. „Studia Sociologiczne" 1997, nr 1.

Scott M.: *Longitudinal Research*. Newbury Park: Sage, 1991.

Seyle H.: *Od marzenia do odkrycia naukowego. Jak być naukowcem*. Przeł. L. Zembrzuski, W. Serzysko. Warszawa: PZWL, 1967.

Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S.: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Silverman D.: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wprowadzenie K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008.

Silverman D.: *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: WN PWN, 2012.

Silverman D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska, red. nauk. K.T. Konecki. Warszawa: WN PWN, 2008.

Single-case Research Design and Analysis. Eds. T.R. Kratochwil, J.R. Levin. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1992.
Skorny Z.: *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.
Słownik terminów literackich. Red. J. Sławiński. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.
Smith J.A., Harré R., Van Langenhove L.: *Idiography and the Case Study*. In: *Rethinking Psychology*. Eds. J.A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
Smith L.M., Hudgins B.B.: *Educational Psychology. An Application of Social and Behavioral Theory*. New York: Alfred A. Knopf, 1965.
Sołoma L.: *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002.
Soskin W.F., Kaufman P.W.: *Judgment of Emotion in World-free Voice Samples*. „Journal of Communication" 1961, Vol. 11.
Soskin W.F., Vera J.P.: *The Study of Spontaneous Talk*. In: *The Stream of Human Behavior*. Ed. C.R. Baker. Norwalk Conn: Appleton & Lang, 1963.
Sosnowski A.: *Obserwacja uczestnicząca. Osiągnięcia i perspektywy*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Red. Gostowski, K. Lutyńska. Warszawa: IFiS PAN, 1985.
Spencer L., Ritchie J., Lewis J., Dillon L.: *Quality in Qualitative Evaluation: a Framework for Assessing Research Evidence*. London: Government Chief Social Researcher's Office, 2003.
Spradley J.: *Pasticipant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
Stake R.: *Case studies*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 2000.
Stefan Szuman (1889–1989). W stulecie urodzin. Red. M. Przetacznik-Gierowska, A. Wyszyńska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1989.
Steinke I.: *Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung*. In: *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Hrsg. K. Kraimer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2000.
Steinke I.: *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim–München: Beltz Juventa, 1999.
Straś-Romanowska M.: *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*. W: *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Red. M. Straś-Romanowska. Warszawa–Wrocław: WN PWN, 1995.
Straś-Romanowska M.: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2000.
Strauss A., Corbin J.: *Grounded Theory Methodology: an Overview*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications, 2000.
Strauss A.L., Corbin J.: *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990.
Strauss A.L.: *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press, 1987.

Strong P.: *The Ceremonial Order of the Clinic*. London: Routledge, 1979.
Stróżewski W.: *O idei uniwersytetu*. W: *W kręgu wartości*. Red. W. Stróżewski. Kraków: Wydawnictwo „Znak", 1992.
Strzelecka A.: *Konstruowanie indywidualnych charakterystyk pedagogicznych*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. Żechowska. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1990.
Such J., Szczęśniak M.: *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.
Such J.: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewcza w Poznaniu, 1969.
Survey Research Center, Interviewer's Manual. Ed. A. Arbor. Michigan: Institute for Social Research, University of Michigan, 1976.
Szacki J.: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: WN PWN, 2002.
Szacki J.: *Znaniecki*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1986.
Szarleja T.Z.: *Metoda biograficzna w badaniach jakościowych*. W: *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*. Red. K.M. Czarnecki, F. Szlosek. Radom–Piotrków Trybunalski: ITE, AŚ, 2002.
Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1970.
Szczepański J.: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1971.
Szczęsny W.W.: *Epistemologia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.
Szkice metodologiczne. Red. K. Lutyńska. Warszawa–Łódź: IFiS PAN, 1981.
Szkudlarek T.: *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*. „Socjologia Wychowania" 1997, T. 13.
Sztumski J.: *Konflikt społeczny*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987.
Szuman S.: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.
Taddio A., Pain T., Fassos F.F., Boon H., Hersich L., Einarson T.R.: *Quality of Non-structured and Structured Abstracts of Original Research Articles in the BMJ, the CMAJ and the JAMA*. „Can. Med. Assoc. J." 1994, Vol. 150, s. 1611–1615.
Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Eds. D. Boden, D.H. Zimmerman. Cambridge: Polity, 1991.
Tashakkori A.: Teddlie Ch.: *Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Eds. A. Tashakkori, Ch. Teddlie. Thousand Oaks: Sage, 2003.
Tellis W.: *Introduction to Case Study*. „The Qualitative Report" 1997, no. 2.
Ten Have P.: *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage, 1999.
The New Educational Review. Dostępne w Internecie: www.educationalrev.us.edu.pl.
Theiss W.: *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1984.
Thomas W.I., Znaniecki F.: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Tłum. F. Znaniecki. T. 1. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1976.
Tomanek P.: *Kłopoty z „dyskursem": próba zdefiniowana pojęcia*. „Przegląd Humanistyczny" 2008, nr 2, s. 83–96.
Tomaszewski T.: *Układ referencyjny czynności pomagania. Analiza przyczynowo-skutkowa i analiza referencyjna aktywności człowieka*. „Chowanna", 1993, nr 1, s. 17–19.

Tomaszewski T.: *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN, 1963.
Topolski J.: *Metodologia historii*. Warszawa: PWN, 1984.
Tourain A.: *The Voice and the Eye. An Analysis of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
Travers R.M.W.: *An Introduction to Educational Research*. New York: Collier – Mac Millan, 1964.
Turlejska B.: *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
Turner J.: *Struktura teorii socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka [i in.]. Warszawa: WN PWN, 2004.
Twardowski K.: *O dostojeństwie uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański, 1933.
Uniwersytet i wartości. Red. J. Kostkiewicz. Kraków: Impuls, 2007.
Urbaniak-Zając D.: *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Impuls, 2006.
Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych. Dziennik Ustaw Nr 133 z 1997 r., poz. 883.
Utrat-Milecki J.: *Podstawy penologii. Teoria kary*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.
Van Kaam A.: *Existential Foundations of Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1966.
Van Maanen J., Dabbs J.M., Faulkner R.R.: *Varieties of Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage, 1982.
Van Manen M.: *Researching Lived Experience. Humans Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Cobourg: The Althouse Press, 1998.
Wallace W.: *The Logic of Science*. New York: Aldine de Guytter, 1971.
Wallon P., Cambier A., Engelhart M.: *Rysunek dziecka*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP, 1993.
Weber M.: *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa: WN PWN, 2002.
Weber M.: *Nauka jako zawód i powołanie oraz polityka jako zawód i powołanie*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998.
Weber M.: *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press, 1964.
Weinberg G.M.: *Myślenie systemowe*. Przeł. C. Berman, R. Wielburski. Warszawa: WNT, 1979.
Weinberg G.M.: *Myślenie systemowe*. Warszawa: WNT, 1979.
What is Anthropological Research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. „Qualitative Studies in Education" 1995, Vol. 8.
Wilkinson S.: *How Useful are the Focus Groups in Feminist Research?* In: *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. Eds. R.S. Barbour, J. Kitzinger. London: Sage, 1999.
Winch P.: *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*. Tłum. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1995.
Wincławski W.: *O możliwościach syntetyzujących badań socjologicznych nad wychowaniem (ze szczególnym uwzględnieniem badań środowiskowych)*. Warszawa: [b.w.], 1974.

Wittgenstein L.: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: WN PWN, 2000.

Włodarek J., Ziółkowski M.: *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań: PWN, 1990.

Woleński J.: *Epistemologia.* T. 1: *Zarys historyczny i problemy metateoretyczne*. Kraków: Aureus, 2000.

Wright H.T.: *Obserwacyjne metody badania dziecka*. W: *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*. T. 2. Red. P.H. Mussen, I. Kurcz, tłum. Z. Doroszowa [i in.]. Warszawa: PWN, 1970.

Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Eds. J. Clifford, G.E. Marcus. Berkeley: University of California Press, 1986.

Wujek T.: *Wykorzystanie dokumentów w pedagogicznych badaniach środowiskowych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.

Wyka A.: *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1993.

Wyka A.: *Ku nowym wzorcom ludzi społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*. „Kultura i Społeczeństwo" 1990, nr 1.

Wysocka E.: *Rysunek rodziny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2006.

Yin R.: *Case Study Research. Design and Methods*. London–New Delhi: Newbury Park, 1989.

Yow V.: *Recording Oral History*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: PWN, 1971.

Zaczyński W.: *Z obserwacji uczestniczącej w badaniach środowiskowych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. T. Pilch. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.

Zaczyński W.P.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP, 1995.

Zaręba E.: *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5–6.

Zaręba E.: *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1998.

Ziembiński Z.: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: WN PWN, 2002.

Ziemski S.: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: PWN, 1973.

Ziółkowski M.: *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: PWN, 1981.

Żechowska B.: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. Żechowska. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1990.

Żywczok A.: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

Stanisław Juszczyk

Qualitative studies in social sciences
Methodological sketches

Summary

The aim of the monograph is to discuss selected issues related to designing and conducting qualitative studies. That is why the attention is paid to mainly presenting selected research methods or techniques, as well as using them in the studies.

Chapter one contains selected aspects of methodological bases of social sciences. Such terms as "science" and its relations with knowledge, "epistemology" and "methodology" were characterized, and, subsequently, the structure and the process of theory construction, as well as the role of using the models in the research procedure and included traditions of conducting scientific studies, that is, paradigms, were described. At the end of the chapter, selected types of scientific studies were presented.

Chapter two presents quantitative-qualitative confrontations, accentuates an axiological nature of qualitative studies, describes implications of formulating a research problem, includes comparisons of selected aspects of quantitative and qualitative studies, and categorizes the most important features of the latter.

Chapter three is devoted to subjectivism in social studies. It starts from the analysis of a pre--modernist, modernist and, next, post-modernist perspective of the nature of reality. What follows is the exemplification of subjectivism in qualitative studies. Here, the role of ethics in conducting scientific research, putting a special emphasis on qualitative studies, was taken into consideration. The mistakes of ecologism, individualism and reductionism that often appear in the research were characterized. Finally, the chapter describes how to gain objectivism in qualitative studies.

The most important and the broadest chapter in the work is chapter four, thoroughly describing selected methods and techniques of the qualitative research, such as ethnography, case study, biographic and monographic method, ethnomethodology, conversation, selected types of interviews, conversational analysis, various types of qualitative observation, analysis of document contents, action products or work, including text and drawing analysis, phenomenological studies, action research, constructing a grounded theory, integral-cultural studies and analyzing qualitative data.

Chapter five characterizes a scientific discourse and criticism as the basis of paradigms of the scientific-research activity.

Stanisław Juszczyk

Qualitative Forschungen in Sozialwissenschaften
Methodologische Skizzen

Zusammenfassung

Die vorliegende Monografie hat als Ziel, die mit Planung und Durchführung der qualitativen Forschungen verbundenen Probleme zu schildern. Im Mittelpunkt stehen ausgewählte Forschungsmethoden und Forschungstechniken und deren Anwendung.

Das 1. Kapitel betrifft einige Aspekte methodologischer Grundlagen der Sozialwissenschaften. Besprochen werden hier: die Begriffe: „Wissenschaft" und deren Zusammenhänge mit dem Wissen, „Epistemologie" und „Methodologie", dann die Struktur und die Bildung der Theorie, die Anwendung von Modellen in den Forschungen und die bei der Durchführung der Forschungen gepflegten einheitlichen Traditionen, d.i. Paradigmata. Am Ende des Kapitels werden ausgewählte Arten der wissenschaftlichen Forschungen dargestellt.

Im 2. Kapitel schildert der Verfasser quantitativ-qualitative Konfrontationen, betont den axiologischen Charakter der qualitativen Forschungen, bespricht die aus einer bestimmten Formulierung des Forschungsproblems resultierenden Folgen, vergleicht ausgewählte Aspekte von quantitativen und qualitativen Forschungen und ordnet wichtigste Eigenschaften der qualitativen Forschungen.

Das 3. Kapitel ist dem Subjektivismus bei qualitativen Sozialforschungen gewidmet. Der Verfasser analysiert vormodernistische, modernistische und postmodernistische Auffassung der Wirklichkeitsnatur. Dann exemplifiziert er den Subjektivismus in qualitativen Forschungen und hebt die Bedeutung der Ethik bei wissenschaftlichen Forschungen (mit besonderer Rücksicht auf qualitative Forschungen) hervor. Er schildert die in den Forschungen wegen des Ökologismus, Individualismus und Reduktionismus häufig begangenen Fehler. Am Ende des Kapitels zeigt der Verfasser, wie man zur Objektivität der qualitativen Untersuchungen kommen kann.

Das wichtigste und ausführlichste Kapitel in der Monografie ist das Kapitel 4. Hier werden ausgewählte Methoden und Techniken der qualitativen Forschungen genau besprochen. Es sind: Ethnografie; Methode der individuellen Fälle; biografische und monografische Methode; Ethnomethodologie; Gespräch; manche Interviewarten; Konversationsanalyse; verschiedene Arten der qualitativen Beobachtung; Analyse der Dokumente u. Arbeitserzeugnisse (darunter: Analyse des Textes und der Zeichnung); phänomenografische Untersuchungen; Handlungsuntersuchungen; Errichtung einer fundierten Theorie; integral-kulturelle Forschungen und Analyse von qualitativen Daten.

Im 5. Kapitel werden der wissenschaftliche Diskurs und die wissenschaftliche Kritik als Paradigmata der Forschungstätigkeit charakterisiert.

Cena 34 zł (+VAT)

ISSN 0208-6336