

MIECZYŚŁAW ŁOBOCKI



**METODY
I TECHNIKI**
badań pedagogicznych

Mieczysław Łobocki

Metody i techniki badań pedagogicznych



© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000

Redakcja wydawnicza:

Wojciech Śliwerski

Korekta:

Danuta Waląg

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-932-2

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie IX, Kraków 2009

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
ROZDZIAŁ I	
Z ZAGADNIEŃ METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH	13
1. Metodologia badań pedagogicznych jako nauka	15
2. Pluralistyczne podejście w badaniach pedagogicznych	18
3. Problemy badawcze i kryteria ich poprawności	23
4. Pojęcie, klasyfikacja oraz cechy metod i technik badawczych	28
5. Zmienne i wskaźniki w badaniach pedagogicznych	33
6. Etapy badań pedagogicznych	38
ROZDZIAŁ II	
OBSERWACJA	45
1. Pojęcie obserwacji i jej klasyfikacja	47
2. Warunki i zalety poprawnej obserwacji	53
3. Przedmiot obserwacji	57
4. Techniki obserwacji standaryzowanej	60
5. Techniki obserwacji niestandaryzowanej	65
6. Gromadzenie, opracowywanie i interpretacja danych z obserwacji	69
7. Granice poznawcze obserwacji	75
ROZDZIAŁ III	
METODA SZACOWANIA (SKALE OCEN)	81
1. Ogólna charakterystyka metody szacowania	83
2. Rodzaje skal ocen	86
3. Konstruowanie skal ocen	91
4. Błędy popełniane przy ocenianiu	97
5. Źródła błędów w ocenie	100
6. Sposoby zapobiegania błędom w ocenie	102

ROZDZIAŁ IV

EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY	107
1. Określenie eksperymentu pedagogicznego	110
2. Techniki eksperymentalne	113
3. Użyteczność badań eksperymentalnych	120
4. Zastrzeżenia wobec badań eksperymentalnych	124
5. Błędy w badaniach eksperymentalnych	127
6. Przykład eksperymentu pedagogicznego	132
7. Badania quasi-eksperymentalne	136

ROZDZIAŁ V

TESTY OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH	143
1. Określenie testów osiągnięć szkolnych	145
2. Rodzaje testów osiągnięć szkolnych	147
3. Cechy testów osiągnięć szkolnych	149
4. Przegląd zadań testowych	154
5. Zasady i warunki układania zadań testowych	161
6. Ilościowa analiza zadań testowych	166
7. Użyteczność i ograniczenia testów osiągnięć szkolnych	170

ROZDZIAŁ VI

METODA SOCJOMETRYCZNA	175
1. Charakterystyka metody socjometrycznej	177
2. Klasyczna technika socjometryczna	181
a. Kryteria socjometryczne i ich wykorzystanie w badaniach	182
b. Sporządzanie tabeli socjometrycznej	187
c. Graficzne przedstawienie materiału socjometrycznego	190
d. Ilościowe opracowanie danych socjometrycznych	198
3. Nietypowe techniki socjometryczne	203
4. Ograniczenia poznawcze metody socjometrycznej	211

ROZDZIAŁ VII

ANALIZA DOKUMENTÓW	213
1. Rozumienie analizy dokumentów	215
2. Rodzaje dokumentów	217
3. Autentyczność dokumentów i wiarygodność informatora	221
4. Przegląd technik analizy dokumentów	225
5. Analiza wypracowań i dzienników	230

6. Analiza rysunków	235
7. Mocne i słabe strony analizy dokumentów	239
 ROZDZIAŁ VIII	
METODA SONDAŻU	245
1. Określenie metody sondażu	247
2. Wymagania stawiane metodzie sondażu	249
3. Rodzaje pytań sondażowych (kwestionariuszowych)	254
4. Techniki metody sondażu	261
a. Techniki sondażu z zastosowaniem ankiety	261
b. Techniki sondażu z zastosowaniem wywiadu	264
5. Źródła błędów w badaniach sondażowych	270
 ROZDZIAŁ IX	
METODA DIALOGOWA (ROZMOWA)	275
1. Charakterystyka metody dialogowej	277
2. Warunki poprawności metody dialogowej	280
3. Techniki metody dialogowej	284
4. Utrwalanie przebiegu prowadzonej rozmowy	288
5. Błędy w stosowaniu metody dialogowej	291
 ROZDZIAŁ X	
METODA BIOGRAFICZNA	297
1. Opis metody biograficznej	299
2. Z historii metody biograficznej	301
3. Odmiany metody biograficznej	303
a. Metoda monograficzna	303
b. Metoda pojedynczych przypadków	309
4. Zalety i wady metody biograficznej	314
 ZAKOŃCZENIE	 317
 BIBLIOGRAFIA	 321

WSTĘP

Książka niniejsza jest próbą przedstawienia najczęściej stosowanych współcześnie metod i technik w badaniach pedagogicznych. Każda z nich poddana jest bardziej lub mniej szczegółowej charakterystyce łącznie z przypisywaną jej wartością poznawczą, w tym zarówno przysługującymi jej zaletami, jak i niedomaganiem pod względem metodologicznym. Szeroko omawia się warunki, od spełnienia których uzależnia się poprawne zastosowanie poszczególnych metod i technik badawczych. Niemalą wagę przywiązuje się także do przedmiotu badań, a ściślej mówiąc problemów badawczych, jakie zamierza się rozwiązać z ich pomocą.

Przyjęty w książce podział metod i technik badań pedagogicznych jest umowny. Odbiega niekiedy od podziału proponowanego dotychczas w pedagogice. Tak np. sposoby odwoływania się do ankiet i wywiadów nazywa się tu technikami, a nie metodami, jak zwykło się to na ogół czynić do tej pory. Techniki te podporządkowuje się metodzie sondażu. Natomiast metodę monograficzną i metodę indywidualnych przypadków traktuje się jako dwie różne odmiany metody biograficznej. *De facto* stanowią one podporządkowane jej techniki badawcze. Ale nie nazywa się je w ten sposób, czyli nadal nadaje się im nazwę metod, by pozostać w zgodzie z istniejącym i utartym dotąd nazewnictwem, jakie bywa w powszechnym niemal użyciu zwłaszcza przez przedstawicieli pedagogiki społecznej. Z podobnych powodów nie mówi się o technikach badawczych w przypadku metody szacowania i testów osiągnięć szkolnych. Funkcję technik badawczych w odniesieniu do metody szacowania pełnią skale ocen, a w odniesieniu do wspomnianych testów różnego rodzaju testy osiągnięć szkolnych.

Z pewnością nieporadnie brzmi nazywanie rozmowy metodą dialogową. Nazwa ta jednak – jak można przypuszczać – dobrze współbrzmi z nazewnictwem takich metod, jak metoda socjometryczna, metoda sondażu, metoda biograficzna czy metoda monograficzna. Potraktowana została jako samodzielna metoda badań pedagogicznych szczególnie w tym celu, by podkreślić jej dużą na ogół użyteczność w tego rodzaju badaniach. Przynosi ona niewątpliwe usługi zwłaszcza wtedy, kiedy posługuje się nią osoba o starannym przygotowaniu metodologicznym i szczególnych umiejętnościach nawiązywania bliskiego kontaktu z badanymi.

Zdaję sobie sprawę, że sama znajomość poszczególnych metod i technik badawczych bez gruntownej wiedzy metodologicznej jest niewystarczająca, a nawet niebezpieczna. Może bowiem wpłynąć na rutynowe czy stereotypowe i mało twórcze ich zastosowanie, tj. w sposób bezkrytyczny i niedostatecznie pogłębiony. Dlatego nieodzownym warunkiem poprawnego wykorzystania opisanych tu metod i technik badań pedagogicznych jest możliwie rzetelna wiedza na temat szeroko pojętej problematyki metodologicznej. Jest ona dostępna w różnych opracowaniach dotyczących metodologii tego rodzaju badań (por. A. Góralski, 1994; J. Gnitecki, 1993, 1996; A. Janowski, 1985; M. Łobocki, 1999; H. Muszyński, 1967, 1970; T. Pilch, 1995; Z. Zaborowski, 1973; W. P. Zaczyński, 1995). Pomocne w jej lepszym rozumieniu mogą okazać się także opracowania z zakresu metodologii badań psychologicznych i socjologicznych (por. J. Brzeziński, 1999; S. Nowak, 1985).

W obecnym opracowaniu pobieżnemu przynajmniej zapoznaniu się z niektórymi problemami metodologicznymi badań pedagogicznych służy pierwszy rozdział. Zwraca się w nim uwagę m.in. na potrzebę pluralistycznego podejścia w tego typu badaniach, tzn. uwzględniania zarówno opcji zorientowanej na badania ilościowe, jak i jakościowe. Podkreśla się również konieczność w miarę precyzyjnego formułowania problemów badawczych i hipotez roboczych, jak i ustalania zmiennych i ich wskaźników w badaniach pedagogicznych. Dokonuje się także klasyfikacji badań obecnie stosowanych w pedagogice i zarysowuje ich poszczególne etapy.

Pomija się natomiast bliższe omówienie np. osobowego i celowego doboru osób badanych oraz moralnych aspektów badań pedagogicznych. Czyni się tak nie z powodu niedoceniaenia tego rodzaju problemów metodologicznych, lecz głównie dlatego, by rozdział, w którym się je omawia, nie przerastał zbytnio objętościowo pozostałych rozdziałów książki. Rozdziały te dotyczą kolejno obserwacji (rozdz. II), metody szacowania (rozdz. III), eksperymentu pedagogicznego (rozdz. IV), testów osiągnięć szkolnych (rozdz. V), metody socjometrycznej (rozdz. VI), analizy dokumentów (rozdz. VII), metody sondażu (rozdz. VIII), metody dialogowej (rozdz. IX) i metody biograficznej (rozdz. X). Spośród nich szczególnie rozdziały II, V, VI i VII nawiązują do rozdziałów na podobny temat, zamieszczonych we wcześniej napisanej przeze mnie książce pt. *Metody badań pedagogicznych* (1984). Rozdziały te w obecnej ich wersji zostały znacznie zmienione i poszerzone z uwzględnieniem nowszej literatury przedmiotu.

Niniejsza książka adresowana jest szczególnie do studentów pedagogiki i młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych, podejmujących prace badawcze dotyczące szeroko rozumianej problematyki pedagogicznej. Może okazać się użyteczna w pisaniu zarówno prac dyplomowych i magisterskich, jak również rozpraw doktorskich i habilitacyjnych. Z pewnością będzie też pomocna dla studentów, którzy uczęszczają na wykłady, konwersatoria i ćwiczenia z metodologii

badzeń pedagogicznych, a zwłaszcza z metod i technik badawczych stosowanych na gruncie pedagogiki.

Z książki można korzystać wybiórczo, jeśli kogoś interesuje jakaś konkretna metoda czy technika badań pedagogicznych. Należy jednak pamiętać, by zapoznać się bliżej z ogólnymi problemami metodologicznymi badań pedagogicznych. W tym celu warto z pewnością przybliżyć sobie najpierw treści zawarte w pierwszym rozdziale tej publikacji. Mogą one stanowić bowiem ważne przypomnienie niektórych wymagań, niezbędnych dla poprawnego metodologicznie zastosowania każdej z przedstawionych w pozostałych rozdziałach metod i technik badawczych. Oczywiście wskazane byłoby także sięgnąć po wspomniane wcześniej opracowania na temat zagadnień metodologicznych badań na użytek pedagogiki.

Mieczysław Łobocki
Lublin, czerwiec 2000

ROZDZIAŁ I

Z ZAGADNIEŃ METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Rozdział niniejszy stanowi ogólne omówienie niektórych problemów metodologicznych badań pedagogicznych. Ukazanie tych problemów potraktowane jest jako wprowadzenie do metod i technik badawczych, będących głównym przedmiotem rozważań pozostałych rozdziałów książki. Omówione problemy są oczywiście zaledwie tylko ich zasygnalizowaniem. Tak więc nie roszczą pretensji do w miarę wyczerpującego ich przedstawienia. Zadanie takie spełniają różne opracowania, poświęcone w całości metodologii badań pedagogicznych, psychologicznych lub socjologicznych. Autorami ich – jak wspomniano we wstępie – są m.in. J. Brzeziński (1999), J. Gnitecki (1996), M. Łobocki (1999), H. Muszyński (1970), S. Nowak (1985), S. Palka (1998), T. Pilch (1995), Z. Zaborowski (1973) i W. P. Zaczyński (1988).

Tutaj najpierw charakteryzuje się bliżej metodologię badań pedagogicznych jako naukę i ukazuje współczesne tendencje w kierunku pluralistycznego podejścia w tego rodzaju badaniach. Następnie mówi się o problemach badawczych i kryteriach ich poprawności oraz o tym, co rozumie się pod nazwą metody i techniki badań pedagogicznych. Z kolei mowa jest o zmiennych i wskaźnikach oraz etapach w badaniach pedagogicznych.

1. METODOLOGIA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH JAKO NAUKA

Wszystkie niemal badania – niezależnie od celów, jakim mają one służyć – skuteczność swą zawdzięczają istniejącej zgodności ze stawianymi im wymaganiami metodologicznymi. Wymagania te na gruncie pedagogiki ustala się w metodologii badań pedagogicznych. Warto więc zdać sobie sprawę z tego, czym ona jest, jak się ją uprawia i jakie może oddać usługi badaniom pedagogicznym.

CZYM JEST METODOLOGIA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH?

Najogólniej mówiąc, metodologia badań pedagogicznych jest nauką o zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice. Przez zasady, czyli reguły lub normy takiego postępowania, rozumie się pewne najogólniejsze dyrektywy (zalecenia), mające na celu ułatwienie w miarę skutecznego przeprowadzania badań. Natomiast sposobami postępowania badawczego nazywa się mniej lub bardziej skonkretyzowane procedury (strategie)

gromadzenia i opracowania interesujących badacza wyników (materiału badawczego). Sposoby te noszą zazwyczaj nazwę metod lub technik badawczych.

SPOSOBY UPRAWIANIA METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Na ogół mówi się o dwojakim sposobie uprawiania metodologii badań pedagogicznych – podobnie zresztą jak w przypadku innych badań naukowych, tj. w sposób opisowy lub normatywny. Metodologia uprawiana w sposób opisowy zajmuje się faktycznie stosowanymi sposobami w postępowaniu badawczym. To znaczy, interesuje się ich opisem zazwyczaj na przykładzie dotychczas przeprowadzonych badań w określonej dziedzinie nauki. Postępuje się tak „w sposób czysto rejestrujący, bez odnoszenia ich do jakichś normatywnych standardów służących do ich oceny” (S. Nowak, 1985, s. 23). Metodologia zaś uprawiana w sposób normatywny podejmuje się próby ustalenia zasad i sposobów postępowania badawczego głównie w znaczeniu postulatycznym. To znaczny, „bardziej określa reguły, jak w jakich sytuacjach postępować należy, niż opisuje, kto i w jakich okolicznościach jakie metody stosował” (S. Nowak, 1985, s. 24). Zajmuje się przede wszystkim opracowaniem teoretycznych założeń istotnych z punktu widzenia wartości poznawczej badań możliwych do przeprowadzenia.

Współcześnie jednak nie zadowala w pełni uprawianie metodologii badań pedagogicznych wyłącznie w sposób opisowy lub normatywny. Zachodzi potrzeba uprawiania jej równocześnie na dwa niejako sposoby, czyli jako metodologii o charakterze opisowo-normatywnym. W metodologii takiej dokonuje się prezentacji zarówno stosowanych, jak i postulowanych reguł postępowania badawczego. Przedstawia się w niej konkretne badania i zarazem postuluje bardziej efektywne ich zastosowanie. Celowo podejmuje się także próby konkretyzacji głoszonych dyrektyw metodologicznych oraz nie szczędzi uwag krytycznych pod adresem już przeprowadzonych badań i założeń teoretycznych, które się nie potwierdziły lub okazały się mało zasadne albo wręcz całkowicie błędne.

UŻYTECZNOŚĆ METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Metodologia badań pedagogicznych ma niewątpliwie do odegrania doniosłą rolę w skutecznym postępowaniu badawczym na gruncie pedagogiki. Bez bliższej znajomości wiedzy metodologicznej niemożliwe jest poprawne konstruowanie i przeprowadzanie badań na jakikolwiek temat. Nieliczenie się z zaleceniami metodologii byłoby wyważaniem drzwi otwartych. Byłoby też równoznaczne z narażeniem się na zarzut wyraźnego niedosytu lub kompletnego braku świadomości metodologicznej u osoby projektującej i przeprowadzającej badania, w tym oczywiście także badania pedagogiczne.

Te zwłaszcza badania wymagają szczególnej troski o coraz większą ich poprawność metodologiczną, a to chociażby z racji nie zawsze łatwo „uchwytnie-

go” przedmiotu, jakiego one dotyczą. Rzeczywistość pedagogiczna jest bowiem z reguły bardziej złożona, niż zakłada się to w sformułowaniu celów badawczych i w przygotowywaniu określonych sposobów ich realizacji. Często bywa tak, iż sformułowany cel przerasta możliwości jego urzeczywistnienia za pomocą jakże często przypadkowo dobranych metod i technik badawczych. Aby mieć względną pewność co do poprawnego ich doboru, konstruowania czy przeprowadzenia, zachodzi konieczność pogłębionej znajomości metodologii badań pedagogicznych. Pomaga ona m.in.:

- w zdaniu sobie sprawy z różnych ograniczeń co do możliwości poznania podejmowanych problemów badawczych;
- w odróżnianiu wiedzy naukowej od zdroworozsądkowej, czyli wiedzy uzasadnionej i sprawdzonej od tej przyjętej bez dowodów, a więc po prostu na wiarę i w sposób bezkrytyczny;
- w zachowaniu należytej ostrożności i umiaru w wyciąganiu wniosków z przeprowadzonych badań, w tym także unikaniu formułowania twierdzeń w kategorii powinności;
- w rozumieniu potrzeby komplementarnego podejścia w badaniach pedagogicznych, tj. z uwzględnieniem zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych;
- w wybiórczym i krytycznym czytaniu prac z zakresu pedagogiki i w ogóle wszelkich nauk społeczno-humanistycznych (por. M. Łobocki, 1999, s. 15 i n.).

Nie ulega więc chyba wątpliwości, że bez znajomości gruntownej wiedzy metodologicznej skazani jesteśmy na rażące błędy w badaniach pedagogicznych, tj. na poznawanie badanej rzeczywistości niejako w „krzywym zwierciadle” i – co za tym idzie – w sposób bałamutny oraz nierzadko pedagogicznie i społecznie szkodliwy. Z drugiej strony nie sposób zapominać, iż w metodologii badań pedagogicznych jest jeszcze wiele do zrobienia i nadrobienia. Korzystając z niej, trzeba niemal stale zdawać sobie sprawę z tendencji wyraźnego przedkładania przez przedstawicieli pedagogiki empirycznej i prakseologicznej badań ilościowych nad jakościowymi, a preferowania przez przedstawicieli tzw. pedagogiki humanistycznej przede wszystkim badań jakościowych. Wydaje się, iż obecnie na szczególną uwagę w badaniach pedagogicznych zasługuje nie tyle ilościowe lub jakościowe podejście badawcze, ile raczej zarówno jedno, jak i drugie, tj. podejście pluralistyczne.

2. PLURALISTYCZNE PODEJŚCIE W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

NA CZYM POLEGA PODEJŚCIE PLURALISTYCZNE?

Nie wdając się w szczegóły, można powiedzieć, że w pluralistycznym podejściu badawczym uznaje się za celowe zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe. To oznacza, że badacz nie ogranicza się wyłącznie do ilościowego lub jakościowego opisu czy analizy badanych faktów, zjawisk, procesów, zdarzeń. Przeprowadzane badania ilościowe stara się uzupełnić i ubogacić badaniami jakościowymi, a badania jakościowe badaniami ilościowymi.

Tak więc w pluralistycznym podejściu nie nastawiamy się jedynie na dokładny pomiar interesujących nas faktów czy zjawisk, lecz także na szczegółowy ich opis i interpretację wraz z kontekstem sytuacyjnym i to w dwojakim wymiarze: jednostkowym i społecznym. Zakłada się tu, że dopiero poznanie owego kontekstu nadaje właściwy sens badanym zjawiskom. Słowem, w podejściu takim zakłada się możliwość przeprowadzania nie tylko badań ilościowych, lecz również jakościowych, pomimo że zachodzi między nimi dość istotna różnica. Na przykład w badaniach jakościowych – w odróżnieniu od badań ilościowych – nie ma potrzeby odwoływania się już we wstępnej fazie badań do z góry przyjętej teorii. Ta w badaniach jakościowych „jest raczej wykorzystywana w rozumieniu tego, co już zostało zaobserwowane, niż do dyktowania, czego powinno się szukać” (I. Kawecki, 1994, s. 39). Z podobnych powodów rezygnuje się również z uszczegółowienia celów i hipotez badawczych jeszcze przed przeprowadzeniem badań oraz zmiennych i ich wskaźników, a tym samym ze ściśle skategoryzowanych metod i technik badawczych. Pragnie się w ten sposób zapewnić w tego rodzaju badaniach podejście holistyczne (całościowe), co jednak chyba nie zawsze jest możliwe (por. T. Bauman, 1995, s. 61).

Pluralistyczne podejście w badaniach pedagogicznych ma swe uzasadnienie w tym, iż poznawana przez nie rzeczywistość „nie jest jednorodna i że musi zachodzić relacja odpowiedności między przedmiotem [badania – przyp. M. Ł.], a metodą poznania” (W. P. Zaczyński, 1999, s. 538). Wspomniana złożoność rzeczywistości pedagogicznej domaga się więc zarówno badań ilościowych, jak jakościowych.

POTRZEBA BADAŃ ILOŚCIOWYCH W PEDAGOGICE

Badania ilościowe w pedagogice, zgodne z pozytywistycznym lub neopozytywistycznym paradygmatem postępowania badawczego, zaczęto stosować na szerszą skalę dopiero mniej więcej od lat sześćdziesiątych XX wieku. Usiłowano w ten sposób nadrobić braki wiedzy z lat poprzednich. Niestety zamiar ten nie całkiem się powiódł. Niektórzy nawet twierdzą, że badania ilościowe w pedagogice przyniosły więcej szkody niż pożytku. Przypuszczenie takie wydaje się jednak zgoła nieprawdziwe i z metodologicznego punktu widzenia wręcz szkodliwe.

Zastosowanie badań ilościowych w pedagogice sprzyja niewątpliwie jej rozwojowi naukowemu. Świadczy o tym wymownie fakt, że najmniej naukowo opracowane są te jej dyscypliny, w których najpóźniej zastosowano badania ilościowe. Te zaś, które wcześniej wykorzystywały pomiar w swych badaniach, jak np. dydaktyka, mogą poszczycić się względnie dużymi osiągnięciami naukowymi. Pewien wyjątek w tym stanowi historia oświaty i wychowania, dla której pomiar nigdy z pewnością nie będzie miał większego znaczenia, ale i tu trudno byłoby z niego całkowicie zrezygnować.

Badania ilościowe pozwalają na ewoluowanie pedagogiki, jako nauki o wychowaniu, w kierunku uściślenia swych dociekań i badań. Rezygnowanie z nich byłoby równoznaczne z jej cofaniem się do początkowego stadium typowego dla rozwoju każdej niemal nauki (por. P. Atteslander i inni, 1991, s. 278). Pedagogika, pozbawiona badań ilościowych, ograniczałaby się wyłącznie do rozważań teoretycznych, opartych przeważnie na domysłach i rozumowaniu oderwanym w dużej mierze od życiowego doświadczenia i bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością pedagogiczną w ogóle. Toteż pedagogice przysługiwałby głównie charakter spekulatywny daleki od poszukiwań *stricte* badawczych. To właśnie zastosowane w pedagogice badania ilościowe dopomogły w dużej mierze w zaniechaniu z uprawiania jej w sposób nader oderwany od życia. Sprzyjały też częściowemu przynajmniej spełnianiu przez nią wymagań, jakie stawia się nauce praktycznej, jaką jest bezsprzecznie także pedagogika.

Badania ilościowe oddają pedagogice szczególne usługi:

- w poznawaniu współzależności między zmiennymi niezależnymi i zależnymi, czyli określonymi oddziaływaniami wychowawczymi a skutkami, jakie pociągają one za sobą w sferze zachowań i postaw osób badanych;
- w różnego rodzaju badaniach porównawczych z uwzględnieniem takich zmiennych, jak płeć, wiek, pochodzenie społeczne, stopień przystosowania lub nieprzystosowania społecznego itp.;
- w adekwatnym porozumiewaniu się w wielu badanych sprawach oraz w zobiektywizowaniu zgromadzonych danych i w ustaleniu kryteriów względnie optymalnych decyzji, istotnych zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej (W. Gutjahr, 1971, s. 31);
- w umożliwianiu korzystania ze statystyki, dzięki której możliwa jest bardziej jednoznaczna interpretacja otrzymanych wyników, o ile – rzecz jasna – przeprowadzone badania były wystarczająco trafne i rzetelne (por. J. P. Guilford, 1960, s. 13 i n.).

POTRZEBA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH W PEDAGOGICE

Trudno oczywiście byłoby uznać badania ilościowe w pedagogice za jedyne możliwe sposoby badań pedagogicznych. W pełni uprawnione – zgodnie z pluralistycznym w nich podejściem – są tam również badania jakościowe. Cel-

wość tych badań uzasadnia się przede wszystkim koniecznością uzupełniania niedomagań i braków typowych dla badań ilościowych. Jak podkreślają S. Delamont i D. Hamilton (1984), badania ilościowe w porównaniu z badaniami jakościowymi:

- nie ukazują kontekstu badanych zjawisk, czyli odrywają je niejako z tła innych zjawisk, których stanowią część składową;
- ograniczają się do nader powierzchownej rejestracji zewnętrznych zachowań osób badanych bez wnikania w przyświecające im intencje i rozumienie używanych przez nich pojęć ważnych z naukowego punktu widzenia;
- nadmiernie koncentrują się na dużej liczbie danych i ich analizie statystycznej z wyraźnym niedocenianiem analizy jakościowej badanych zjawisk;
- nierzadko też przesądzają o wynikach badań z powodu przyjętych z góry zmiennych, wyznaczających sposób konstruowania narzędzi badawczych (cyt. za: H. Komorowska, 1989, s. 16).

Istnieją również inne słabe strony badań ilościowych, mogące liczyć po części przynajmniej na wyrównanie ich przez badania jakościowe. Na przykład badania te – w porównaniu z badaniami ilościowymi – nie narzucają badanym „języka” odpowiedzi, dzięki czemu badacz może poznać dodatkowe aspekty badanego problemu, tj. nie przewidziane np. w celach i hipotezach badawczych. Ponadto badania jakościowe umożliwiają poznawanie danego zjawiska także w przekroju dynamicznym i rozwojowym. Wprawdzie w badaniach ilościowych możliwe jest także objęcie dynamiki i rozwoju badanego zjawiska, ale badacz wnioskuje o nim w powyższym aspekcie raczej „na podstawie liczbowych, statystycznych wyników, niż na podstawie bezpośredniej obserwacji i bieżącej interpretacji zjawisk” (H. Komorowska, 1989, s. 15).

W badaniach jakościowych łatwiejsze niż w badaniach ilościowych jest też dotarcie do złożoności i osobliwości co najmniej niektórych badanych zjawisk. Nade wszystko zaś badania jakościowe umożliwiają poznanie szerszego kontekstu interesujących badacza zjawisk i rozpoznawanie ich w warunkach naturalnych. Dużą wagę przywiązuje się w badaniach tych również do partnerskiego traktowania osób badanych i liczenia się z ich kompetencjami. Dotyczą także – o czym wspomniano wcześniej – dynamicznych i rozwojowych aspektów badanych zjawisk oraz stanowią próbę w miarę całościowego ich opisu i analizy.

KOMPLEMENTARNOŚĆ BADAŃ ILOŚCIOWYCH I JAKOŚCIOWYCH

Nie ulega zatem wątpliwości, że zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe mają do odegrania w pedagogice doniosłą rolę. Pomimo to jedni pedagodzy skłaniają się bardziej do prowadzenia badań ilościowych niż jakościowych i *vice versa*. Niektórzy zaś kwestionują możliwość jakichkolwiek badań ilościowych w pedagogice. Uważają, że przedmiot jej zainteresowań jest tak subtelny, wewnętrznie zróżnicowany i nieuchwytny, że nie poddaje się badaniom ilościowym. Wszelki

miar w badaniach pedagogicznych – jak twierdzą – zniekształca i zubaża badane zjawisko (por. J. Rutkowiak, 1995; W. P. Zaczyński, 1984). Braków w dokładności opisu i analizy badanych zjawisk nie są pozbawione również badania jakościowe, co bynajmniej nie wydaje się wystarczającym powodem, dla którego należałoby z nich zrezygnować. Postępowanie takie – zwłaszcza w odniesieniu do badań ilościowych – byłoby w tym samym stopniu niedorzeczne – jak sugeruje W. J. Reichmann (1968, s. 13) – co uznanie gramatyki za błędny i niepotrzebny dział językoznawstwa tylko dlatego, że „niektórzy ludzie popełniają błędy gramatyczne”.

Współcześnie coraz częściej przypisuje się badaniom ilościowym i jakościowym w pedagogice charakter komplementarny. Nie oznacza to jednak, by można było traktować na równi oba typy badań w każdym postępowaniu badawczym. W przypadku takim sprzeniewierzano by się założeniu, wedle którego „metody należy podporządkowywać cechom przedmiotu, a nie poddawać przekształceniom przedmiotu tak, aby poddawał się on z góry przyjętym i za modelowo uznanym sposobom rejestrowania i analizowania faktów” (W. P. Zaczyński, 1984, s. 18). Wśród cech tych są z pewnością takie, które dają się poznać wyłącznie metodami ilościowymi lub jakościowymi, a także takie, które poddają się zarówno ilościowemu, jak i jakościowemu podejściu badawczemu. Te ostatnie mają wyraźną przewagę nad pozostałymi cechami. Dlatego też w większości badań pedagogicznych możliwe jest odwoływanie się zarówno do badań ilościowych, jak i jakościowych.

Oba typy badań wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają. Przykładem tego może być eksperyment pedagogiczny, w którym zmienne niezależne poddaje się zazwyczaj opisowi i analizie jakościowej, a zmienne zależne badaniu ilościowemu. Mało przekonujące są też m.in. badania za pomocą metody szacowania, które stroniłyby od badań umożliwiających jakościowe podejście do badanego zjawiska, np. z wykorzystaniem analizy dokumentów lub metody sondażowej.

TROSKA O WIARYGODNOŚĆ BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

Uznanie możliwości podejścia pluralistycznego w badaniach pedagogicznych nie może być taryfą ulgową dla badań mało trafnych i rzetelnych. Są nimi często badania jakościowe, odwołujące się do tzw. narzędzi „miękkich” (niekategoryzowanych), „które łatwo [...] zmienić, przekształcić po to, aby dostrzec w badanym zjawisku nieprzewidziane [...] wcześniej aspekty” (T. Bauman, 1995, s. 55). Można więc mieć uzasadnione wątpliwości, czy zastosowane metody i techniki badań jakościowych są na tyle trafne i rzetelne, by móc na nich polegać.

W związku z powyższym zaleca się ustalić względnie zobiektywizowane i dające się potraktować elastycznie kryteria oceny trafności i rzetelności badań jakościowych (por. Ph. Mayring, 1993, s. 106). Tak np. zakłada się, że o trafności tego rodzaju badań można przekonać się za pomocą rozmowy i dyskusji z osoba-

mi badanymi na temat problemów badawczych i związanych z nimi końcowych wyników. Za kryteria natomiast oceny rzetelności badań jakościowych przyjmuje się m.in.:

- wiarygodność wypowiedzi osób badanych, ich otwartość, szczerłość i spontaniczność;
- powoływanie się w interpretacji wyników badań na możliwie wiele wypowiedzi osób badanych, a także ich wytwory (jak wypracowania, pamiętniki) i dane obserwacyjne łącznie z uwzględnieniem interpretacji alternatywnych;
- bliskość kontaktów badacza z osobami badanymi i brak czynników zakłócających proces badawczy w warunkach naturalnych;
- prowadzenie badań w sposób możliwie systematyczny i w miarę ciągły, zorientowany na przyświecający badaczowi cel i z udziałem osób kompetentnych (por. Ph. Mayring, 1993, s. 108–112).

W każdym razie badania jakościowe – pomimo ich słabiej opracowanych podstaw metodologicznych w porównaniu z metodologią badań ilościowych – mogą okazać się użyteczne dla dalszego rozwoju naukowego pedagogiki. Współcześnie znajdują coraz szersze zastosowanie w różnych dyscyplinach pedagogicznych (por. P. Zedler, H. Moser, 1983; Th. Heinze, 1987), a na teoretyczne wsparcie mogą liczyć zwłaszcza w metodologii badań socjologicznych (por. C. Hopf, E. Weingarten, 1984; S. Lamnek, 1993; W. Spöhring, 1989).

Tak więc – pomimo metodologicznie mniej opracowanych badań jakościowych zwłaszcza w pedagogice – błędem byłoby sprowadzać je li tylko do roli drugorzędnej, czyli przypisywać im jedynie funkcję służebną na rzecz badań ilościowych (por. A. Witzhel, 1982, s. 78). Niewskazane byłoby także traktowanie badań jakościowych i ilościowych jako badań konkurujących ze sobą lub wzajemnie się wykluczających. Po prostu warto uznać ich komplementarność, a tym samym możliwość pluralistycznego podejścia w badaniach pedagogicznych. Opowiadanie się wyłącznie za badaniami ilościowymi lub jakościowymi, czyli preferowanie podejścia monistycznego w badaniach pedagogicznych, znacznie ogranicza ich zasięg i utrudnia wystarczająco pogłębiony sposób uprawiania pedagogiki. Przy czym należy pamiętać, że znajduje się ona stale jeszcze *in statu nascendi*, co w szczególności sposób predysponuje do uprawiania jej raczej zgodnie ze wskazaniami pluralizmu niż monizmu metodologicznego (por. H. Lehner, 1994, s. 21–26).

3. PROBLEMY BADAWCZE I KRYTERIA ICH POPRAWNOŚCI

W badaniach pedagogicznych – niezależnie na ogół od ilościowego lub jakościowego podejścia – pierwszorzędną rolę odgrywają problemy badawcze. Wprawdzie w badaniach jakościowych nie przywiązuje się do nich tak wielkiej wagi we wstępnej fazie badań – jak w badaniach ilościowych – to jednak i tam nie są one pozbawione istotnego znaczenia w trakcie ich prowadzenia, a zwłaszcza opracowywania otrzymanych z ich pomocą wyników.

ROZUMIENIE PROBLEMÓW BADAWCZYCH

Nic dziwnego więc, że jednym z głównych założeń metodologicznych jest twierdzenie, że wszelki postęp w jakiegokolwiek dziedzinie nauki zależy głównie od umiejętności stawiania pytań, czyli – inaczej wyrażając się – formułowania problemów badawczych. Nie każde jednak pytanie, postawione przez badacza, jest w istocie swym problemem badawczym. Na ogół jest nim takie pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat. Problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań; umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zmierzamy zbadać. Dlatego też stanowi on podstawowy składnik każdego liczącego się w nauce badania. Przypuszcza się nawet, iż poprawne sformułowanie problemu badawczego jest bardziej cenne pod względem naukowym niż jego rozwiązanie. Na pewno jest nierzadko przejawem wielkiej inwencji w poczynaniach naukowo-badawczych i wyrazem dobrej orientacji w zakresie opracowanych już zagadnień w danej dyscyplinie naukowej. Bez dokładnego sformułowania problemu badacz czuje się zagubiony; dzieli niejako smutny los z żeglarzem, pozbawionym na pełnym morzu mapy i busoli. Pewien wyjątek w tym – jak wspomniano – stanowią badania jakościowe, które we wstępnej fazie badań ograniczają się przeważnie do ogólnego sformułowania problemów badawczych. Niemniej uszczegółowienie ich obowiązuje w dalszych etapach tego typu badań. Bez bliższego ich sprecyzowania niemożliwe byłoby zrozumienie dokonanych naukowo-badawczych łącznie z wnioskami końcowymi.

Zaleca się, aby formułowano problemy badawcze w sposób możliwie prosty, jasny i wyczerpujący. Nierzadko jest to możliwe dopiero po długich i żmudnych badaniach próbnych, a w przypadku badań jakościowych w toku zaplanowanego z góry postępowania badawczego, a niekiedy dopiero podczas opracowywania wyników badań. Szczególnie cenne są problemy badawcze przybierające postać pytań, na które nauka nie dała dotychczas zadowalającej odpowiedzi. Nierzadko są nimi problemy, które wprawdzie były już wielokrotnie przedmiotem badań, lecz badań mało wnikliwych i wiarygodnych, budzących słuszne wątpliwości. Czasami też uzasadnione jest ponowne postawienie problemu rozwiązanego w przeszłości w sposób wystarczająco trafny i rzetelny. Problem

taki może dotyczyć np. aktualnej skuteczności określonej strategii nauczania lub wychowania, tzn. w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych od tych, w jakich przeprowadzono tego rodzaju badania poprzednio. Konieczność ponownego postawienia problemu badawczego może wynikać także z odmienniej sytuacji życiowej, rodzinnej lub szkolnej uczniów od tej charakterystycznej dla osób poddanych wcześniejszym badaniom.

RODZAJE PROBLEMÓW BADAWCZYCH

Na ogół wyróżnia się problemy naukowo i subiektywnie badawcze, problemy dotyczące właściwości zmiennych i relacji między zmiennymi oraz problemy w postaci pytań rozstrzygnięcia i dopełnienia.

Problemy naukowo-badawcze „zmierzają do odkryć powszechnie nieznanych zjawisk, do odkryć zjawisk nieznanych dotąd także uczonym”. Problemy subiektywnie badawcze natomiast to „zadania, które są nowe tylko dla osób pytających” (Z. Cackowski, 1964, s. 105). Pierwsze dotyczą pytań, na które nie było dotąd odpowiedzi w nauce (także pedagogice) lub dana przez nią odpowiedź nie jest dostatecznie zadowalająca i wymaga weryfikacji (sprawdzenia). Drugie zaś stanowią pewną nowość tylko dla samego badacza, nie obeznanego należycie z dotychczasowymi osiągnięciami naukowymi w zakresie interesującego go problemu. Niestety podejmując się rozwiązania jakiegoś problemu, nie ma on nigdy bezwzględnej pewności, czy jest to problem naukowo-badawczy czy jedynie subiektywnie badawczy. Może się bowiem zdarzyć, że wbrew usilnym staraniom o zapoznanie się z dotychczasowym dorobkiem naukowym na interesujący go temat – nie był w stanie dotrzeć do wszystkich związanych z nim źródeł informacji. Dlatego też problemami naukowo badawczymi są w pedagogice szczególnie te pytania, na które nie ma odpowiedzi w powszechnie znanym i dostępnym dorobku wiedzy pedagogicznej.

Problemy dotyczące właściwości zmiennych są pytaniami o „wartości zmiennych charakteryzujących zjawiska i przedmioty, które znalazły się w polu naszego zainteresowania”. Problemy zaś dotyczące zależności między zmiennymi to pytania o to, „czy zachodzą pewne relacje łączące zmienne naszego badania bądź przedmioty przy pomocy tych zmiennych określane” (S. Nowak, 1970, s. 222). Zarówno problemy będące pytaniami o zmienne, jak i te dotyczące relacji między zmiennymi, nie zawsze występują w czystej postaci. Niejednokrotnie pogłębiony ich opis wymaga także ukazania zarówno współwystępowania, jak i współzależności niektórych przynajmniej charakterystycznych dla nich właściwości. Wydaje się też, że w badaniach pedagogicznych należałoby świadomie preferować raczej problemy badawcze w formie pytań o relacje między zmiennymi niż te dotyczące li tylko właściwości określonych zmiennych.

W badaniach pedagogicznych często spotykanymi problemami badawczymi są również problemy w postaci pytań rozstrzygnięcia lub dopełnienia. Pierwsze

z nich rozpoczynają się zazwyczaj od partykuły „czy” i dopuszczają przeważnie tylko dwie możliwe odpowiedzi: „tak” lub „nie”, a niekiedy także: „nie mam zdania”. Problemy badawcze w postaci pytań dopełnienia umożliwiają odpowiedzi bardziej szczegółowe, których treści i zakres wyznaczają pytania rozpoczynające się od takich m.in. zaimków pytajnych lub przysłównych, jak: „dlaczego?”, „kto?”, „co?”, „ile?”, „w jakim stopniu?”, „gdzie?”. Są to pytania otwarte dające badanym możliwość swobodnych wypowiedzi, tj. bez sugerowania jakichkolwiek na nie odpowiedzi.

Znane są także inne klasyfikacje problemów badawczych, omówione lub tylko zasygnalizowane w opracowaniach dotyczących zwłaszcza metodologii badań psychologicznych i socjologicznych (por. J. Brzeziński, 1999, s. 220–225; S. Nowak, 1985, s. 41 i n.; T. Pawłowski, 1969). Klasyfikacje te mogą z pewnością okazać się użyteczne również w badaniach pedagogicznych.

KRYTERIA POPRAWNOŚCI PROBLEMÓW BADAWCZYCH

W poprawnym sformułowaniu problemów badawczych może – oprócz znajomości ich klasyfikacji – dopomóc również uświadomienie sobie niektórych przynajmniej kryteriów poprawności tego typu problemów. Kryteriami tymi są zwłaszcza: usytuowanie problemów badawczych na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych, precyzja w sposobie ich formułowania, realna możliwość ich rozwiązywania za pomocą poszukiwań naukowo-badawczych i przydatność praktyczno-użyteczna podejmowanych problemów badawczych.

Usytuowanie ich na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych wymaga nade wszystko dobrej znajomości literatury przedmiotu. Bez takiej znajomości grozi nam niebezpieczeństwo wywarzenia drzwi otwartych, a tym samym podejmowania problemów naukowo jałowych. Na ogół też nie wystarcza zaznajomienie się z literaturą naukową w języku ojczystym. Zachodzi również konieczność sięgania po literaturę obcojęzyczną. W przeciwnym razie może okazać się, że przeprowadzane przez nas badania są nie tylko „dublowaniem” wysiłku badawczego, ale mogą też być gorsze pod względem poprawności metodologicznej od przeprowadzonych już badań na interesujący nas temat. Usytuowanie problemów badawczych na gruncie dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie łączy się również z poszukiwaniem teoretycznego jego uzasadnienia, a przynajmniej przedstawieniem w świetle określonych założeń teoretycznych. Niekiedy zachodzi potrzeba stworzenia własnej teorii. Dzięki temu unika się uprawiania nauki w sposób przesadnie praktycystyczny i niedostatecznie pogłębiany.

Istotnym kryterium poprawności problemów badawczych jest precyzyjne ich sformułowanie zwłaszcza pod względem logicznym i językowym. Ma się tu na uwadze szczególnie jednoznacznie rozumiane terminy, za pomocą których formułuje się owe problemy. Chodzi szczególnie o to, aby formułowano je w języku intersubiektywnie sensownym, tj. rozumianym możliwie jednakowo, przynajm-

niej przez osoby zainteresowane nimi profesjonalnie. Dokładność w formułowaniu problemów łączy się także z rodzajem pytań, w jakich zostały one wyrażone. Otóż w badaniach pedagogicznych problemy badawcze powinny mieć raczej charakter pytań dopełnienia niż pytań rozstrzygnięcia. Oznacza to, że badacz nie nastawia się na odpowiedź typu „tak” lub „nie”, a więc świadomie unika pytań dychotomicznych (rozstrzygnięcia). Odpowiedź na tego rodzaju pytania jest na ogół oczywista, nie wymagająca żmudnych, a niekiedy i kosztownych badań. Nie ma zatem chyba większego sensu pytanie o to, czy np. jakaś zmodernizowana lub całkowicie nowa metoda postępowania dydaktycznego lub wychowawczego jest skuteczna. O ogólnej jej przydatności można w zasadzie przekonać się (lub nie) w toku nawet dorywczego tylko jej zastosowania podczas zajęć szkolnych. W badaniach pedagogicznych rdzennie naukowych poszukuje się nie tyle potwierdzenia lub zaprzeczenia ogólnej efektywności propagowanej metody nauczania czy wychowania, ile ściśle określonych skutków (następstw), jakie pociąga ona za sobą w porównaniu z inną jakąś metodą oddziaływania pedagogicznego. Zalecane są zatem zwłaszcza pytania o stopień skuteczności danej metody i warunki, jakie spełnione być powinny, aby metoda ta była rzeczywiście skuteczna. W przypadku zaś badań diagnostycznych w pedagogice należy wystrzegać się formułowania problemów, których rozwiązania oczekuje się wyłącznie poprzez wypowiedzi badanych, dotyczących poszukiwanego rozwiązania, zamiast za pomocą osobistego wysiłku badacza i wystarczająco zobiektywizowanych (wiarygodnych) metod i technik badawczych. Mamy wtedy do czynienia co najmniej z problemami typu informacyjnego, a nie badawczego w ścisłym znaczeniu tego słowa.

Innym ważnym kryterium poprawności problemów badawczych jest realna możliwość ich rozwiązania w sposób jak najbardziej trafny i rzetelny. Tak np. warto być świadomym tego, że nie wszystkie problemy badawcze, formułowane na użytek pedagogiki, dają się empirycznie zbadać. Istnieje cała gama spraw związanych z nauczaniem i wychowaniem, które pozbawione są możliwości bliższego ich poznania, przynajmniej na obecnym etapie rozwoju naukowego pedagogiki. I tak niesztybko chyba poznamy w pełni złożony mechanizm regulacji zachowań, jakiemu podlegają dzieci i młodzież w procesie nauczania i wychowania, w tym zwłaszcza w toku przyswajania przez nie różnych wartości, norm, zasad, ideałów czy też kształtowania postaw moralnych i religijnych lub światopoglądu. Nie zawsze też jesteśmy w stanie obiektywnie zbadać wpływ działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela na rozwój umysłowy, społeczny i emocjonalny uczniów. Uczniowie bowiem podlegają jednocześnie różnym innym wpływom, np. środowisku rodzinnemu i rówieśniczemu oraz środkom masowego przekazu, w tym szczególnie telewizji. Toteż mało zasadne metodologicznie są pytania o wywieranie wpływu jakiejś zmiennej niezależnej na zmienną zależną w bezpośredniej relacji przyczynowo-skutkowej, zamiast o wzajemne powiązania (współzależności) między badanymi zmiennymi.

Niektórzy przedstawiciele metodologii badań pedagogicznych podkreślają, aby formułowanym problemom badawczym przysługiwała przydatność praktyczno-użyteczna. Spełnienie tego kryterium poprawności problemów badawczych wymaga dobrej orientacji w obecnej sytuacji wychowawczej, zwłaszcza w rodzinach i szkołach oraz środowisku rówieśniczym dzieci i młodzieży. Ważna wydaje się także znajomość spraw, jakie rzeczywiście interesują rodziców, wychowawców i nauczycieli. W dużej mierze chodzi tu o orientowanie się w napotykanym przez nich trudnościach w pracy ze swymi podopiecznymi. Wystrzegać należy się jednak podejmowania problemów o pozornej jedynie przydatności praktyczno-użytecznej. Należą do nich przeważnie wspomniane już problemy informacyjne, rozwiązywane pod szyldem problemów badawczych. W ten sposób uprawomocnia się naukowo pewne problemy o miernej i znikomej wartości poznawczej, nadając im niesłusznie wysoką rangę w rejestrze zagadnień rzekomo ważnych społecznie i praktycznie. Oczywiście bywa w nauce i tak, że podejmowane problemy o znaczeniu wyłącznie teoretycznym (wydawałoby się całkowicie bezużyteczne) po pewnym czasie stają się istotnym drogowskazem dla praktyki czy też kluczem do wielu rozwiązań o wybitnie praktycznym znaczeniu. Tego rodzaju przypadek zdarza się jednak bardzo rzadko i jest najczęściej udziałem wybitnych naukowców.

PROBLEMY BADAWCZE A HIPOTEZY ROBOCZE

Mówiąc o problemach badawczych, należy wspomnieć także o hipotezach roboczych. Są one próbą odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze. Formułuje się je w postaci stwierdzeń, a nie pytań jak w przypadku problemów badawczych. Są one świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi jednak potwierdzenia lub odrzucenia na podstawie przeprowadzonych badań. Nigdy więc nie przesądzają o ostatecznych wynikach poszukiwań badawczych.

Hipoteza robocza ukazuje często zachodzące relacje między badanymi zmiennymi, a niekiedy także określa ich właściwości. Najogólniej można powiedzieć, że jest ona spodziewanym przez badawczą wynikiem zaplanowanych badań.

Od poprawnie sformułowanej hipotezy oczekuje się, aby:

- można było ją zweryfikować zgodnie z zalecanymi współcześnie zasadami metodologii badań pedagogicznych,
- wyrażała związek w zasadzie tylko pomiędzy zmiennymi dającymi się zbadać,
- była przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym, znajdującym poparcie w dotychczasowym dorobku naukowym,
- była wnioskiem z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza,
- stanowiła twierdzenie wyrażone w sposób jednoznaczny i możliwie uszczegółowiony (por. J. Brzeziński, 1999, s. 225 i n.; M. Łobocki, 1999, s. 128–130).

Zaleca się również, by hipoteza robocza była formułowana w postaci twierdzącej; nie była zdaniem przeczącym, oceniającym, postulującym lub pytającym (E. Hajduk, 1993, s. 49–53); wyrażono ją w możliwie prostych słowach i dotyczyła istotnych dla danej nauki spraw. Hipoteza należycie sformułowana ułatwia w miarę skuteczne zorganizowanie badań, związanych zwłaszcza z rozwiązywaniem problemu dotyczącego relacji między zmiennymi. W przypadku takim stanowi ona jeden z podstawowych warunków poprawnie przeprowadzonych badań pedagogicznych. Nie zawsze natomiast wydaje się konieczna w przypadku problemu dotyczącego właściwości badanych zmiennych. Niekiedy może nawet okazać się wręcz niepożądana w rozwiązywaniu niektórych tego rodzaju problemów. W ten sposób – jak twierdzą niektórzy – można uniknąć wywierania przez nią wpływu na końcowy wynik przeprowadzanych badań na temat właściwości (wartości) zmiennych, czyli badań *stricte* diagnostycznych.

4. POJĘCIE, KLASYFIKACJA ORAZ CECHY METOD I TECHNIK BADAWCZYCH

Nieodzownym warunkiem skutecznego rozwiązywania sformułowanych problemów badawczych jest właściwy dobór lub samodzielne skonstruowanie możliwie trafnych i rzetelnych sposobów postępowania badawczego. Nazywa się je najczęściej metodami lub technikami badań, zalecanymi albo faktycznie stosowanymi w danej nauce. Nazw tych używa się także w odniesieniu do badań pedagogicznych.

POJĘCIE METOD I TECHNIK BADAWCZYCH

Najogólniej można powiedzieć, że zarówno metody, jak i techniki badań to sposoby postępowania naukowego, mające na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu. Różnice między nimi upatruje się tutaj w tym, że metody są raczej ogólnie zalecanymi (postulowanymi) sposobami rozwiązywania nurtujących badacza problemów. Techniki natomiast odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego i faktycznie stosowanych w danej nauce. Są one więc także metodami badań, lecz nie w ogólnym, a węższym znaczeniu tego słowa (por. S. Nowak, 1985, s. 22). Można powiedzieć też, że metody badawcze w ich ogólnym rozumieniu są gatunkową nazwą określonych sposobów postępowania badawczego, a techniki badawcze odmianami tego rodzaju metod (por. W. P. Zaczyński, 1995, s. 19). Zgodnie z takim rozumieniem metod i technik badawczych, np. eksperyment – jako jedna z podstawowych metod badań pedagogicznych – obejmuje swym zasięgiem także jego odmiany, jak technikę grup równoległych, rotacji, czterech grup i jednej grupy.

Każda z metod naukowych (badawczych) – w powyższym sensie – stanowi nierzadko „zasadę, wedle której dokonywany jest w nauce wybór odpowiednich

technik, tj. kryterium oceny alternatywnych sposobów działania” (R. L. Ackoff, 1969, s. 20). Rozumiane w ten sposób metody są zespołem ogólnych założeń dotyczących celowych czynności i środków przydatnych w rozwiązywaniu określonych problemów badawczych (por. S. Kamiński, 1981, s. 184).

Techniki badawcze zaś są bliżej skonkretyzowanymi sposobami postępowania badawczego. Podporządkowane są metodom badawczym, pełniąc niejako wobec nich wyraźnie służebną rolę. Stanowią jakby „ostatni akord” danej metody badań, która jest dla nich zawsze istotnym punktem odniesienia i obejmuje kilka ich odmian. Toteż przysługująca im wartość poznawcza zależy w dużej mierze od dobrej znajomości metody badań, której stanowią one część składową.

KRYTERIA KLASYFIKACJI METOD I TECHNIK BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Współcześnie znane są różne metody i techniki badań pedagogicznych. Jak dotąd, nie doczekały się one wyczerpującej i rozłącznej klasyfikacji. Powodem tego jest z pewnością niezadowolający stan rozwoju metodologii badań naukowych w ogóle, a metodologii badań pedagogicznych w szczególności.

Możliwe są różne kryteria klasyfikacji metod i przynależnych do nich technik w badaniach na gruncie pedagogiki (por. J. Gnitecki, 1993, s. 165–169; W. Goriszowski, 1997, s. 66–68). Jednym z takich kryteriów mogłyby być wartości poznawcze, jakie przysługują metodom i technikom badań pedagogicznych lub jakie chcielibyśmy, aby im przysługiwały. Wówczas można by na przykład takie metody, jak obserwacja, eksperyment pedagogiczny, metoda socjometryczna i testy osiągnięć szkolnych zaliczyć do metod badawczych o wysokiej możliwie wartości poznawczej, a pozostałym metodom i związanym z nimi technikom badań przyznać wartość poznawczą odpowiednio niższą. Podział taki budzi jednak poważne wątpliwości. Nie liczy się bowiem z koniecznością dostosowania określonych metod i technik badań do podejmowanych problemów badawczych, a nie odwrotnie, tj. przysłowiowego „naginania” interesujących badacza problemów do dostępnych mu metod i technik badawczych.

Tendencję do korzystania z gotowego repertuaru metod i technik badawczych oraz dostosowywania do nich wymyślnego *ad hoc* celu badawczego przejawiają przeważnie młodzi i mało doświadczeni badawcze. Przede wszystkim nie zdają sobie oni wystarczająco sprawy, że nie ma uniwersalnych metod badań i że z metodologicznego stanowiska istnieje priorytet problematyki badawczej przed metodyką jej rozwiązywania. To znaczy, wszelkie metody i techniki badań są czymś wtórnym w porównaniu z problemami badawczymi. Toteż trudno byłoby z góry zawyrokujeć o wartości poznawczej określonej metody czy techniki badań bez uprzedniej znajomości problemów, które zamierza się rozwiązać za ich pomocą.

Innym kryterium klasyfikacji metod i technik badań pedagogicznych mogłyby być realizowane przez nie cele. Chodzi o cele nastawione głównie bądź to

na poznawanie badanej rzeczywistości, bądź na usprawnienie jej funkcjonowania, albo na jedne i drugie cele. Niestety również taki podział jest mało ostry, wręcz – jak pisze J. Sztumski (1999, s. 72) – „niemożliwy, ponieważ – z jednej strony – wszelkie celowe przekształcanie jakiejś np. struktury społecznej, zakłada na ogół jednocześnie jej poznanie i tym samym przyczynia się do wzbogacenia teorii; – a z drugiej – zamierzenia poznawcze są na ogół realizowane poprzez celowo dokonywane przekształcenia”.

Interesującym kryterium podziału metod i poniekąd także związanych z nimi technik są przyjęte przez S. Kunowskiego (1993, s. 44–48) dwa różne sposoby ich przeprowadzania. Są nimi – zdaniem S. Kunowskiego – przyrodnicze lub humanistyczne metody badania w pedagogice. Do pierwszych z nich zalicza metody obserwacyjne, eksperymentalne i statystyczne, a do drugich (humanistycznych): metody eksplikacyjne, porównawcze i analityczne. Metody eksplikacyjne polegają na interpretacji czy komentowaniu takich wytworów dzieci i młodzieży, jak rysunki, prace ręczne, wypracowania, dzienniczki, pamiętniki, listy, a także interpretacji różnego rodzaju utworów literackich, dokumentów szkolnych, lekarskich itp. łącznie z wypowiedziami ustnymi osób badanych. Metody porównawcze stanowią domenę metod stosowanych w pedagogice porównawczej i mają na celu ukazanie występujących podobieństw i różnic w organizacji szkolnictwa, programach czy metodach nauczania, teoriach pedagogicznych itp. Metody analityczne zaś polegają na głębszej analizie treści różnych dokumentów i źródeł historycznych, jak i literackich czy filozoficznych.

Także powyższy podział metod badań nie w pełni przekonuje. Przede wszystkim jest to podział – z czego zdawał sobie sprawę również S. Kunowski (1993, s. 48) – w którym wyróżnione metody przyrodnicze i humanistyczne wzajemnie się przenikają, czyli w małym raczej stopniu spełniają wymagania klasyfikacji rozłącznej. Poza tym nie obejmuje on wszystkich znanych i zalecanych współcześnie metod i technik badań pedagogicznych.

PRÓBA KLASYFIKACJI METOD I TECHNIK PEDAGOGICZNYCH

Na użytek niniejszej publikacji przyjmuje się ich podział ze względu na możliwe częste zastosowanie różnego rodzaju metod i technik w badaniach pedagogicznych. Jest to również podział nie w pełni wyczerpujący i rozłączny. Niemniej jednak stanowi przynajmniej próbę pewnego uporządkowania większości stosowanych obecnie metod i technik badawczych na gruncie pedagogiki. Przy czym przez metody badań – jak sygnalizowano już – rozumie się tu sposoby dotyczące ogólnych reguł czy zasad związanego z nimi postępowania badawczego, a techniki badań odnoszą się zawsze do bliżej skonkretyzowanych (uszczegółowionych) dyrektyw, czyli ściśle określonych zaleceń takiego postępowania.

Oto zaproponowany tu podział metod i podporządkowanych im technik badań pedagogicznych:

- METODA OBSERWACJI: a) techniki obserwacji standaryzowanej, czyli technika obserwacji skategoryzowanej i technika obserwacji próbek czasowych, b) techniki obserwacji niestandaryzowanej, tj. technika obserwacji dorywczej, technika dzienników obserwacyjnych, technika obserwacji fotograficznej i technika próbek zdarzeń;
- METODA SZACOWANIA (skale ocen): skale numeryczne i graficzne, skale przymiotnikowe i opisowe, skale dyskretne i ciągłe, skale z wymuszonym wyborem i inne;
- EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY: technika grup równoległych, technika rotacji (podziału krzyżowego), technika czterech grup (Solomona), technika jednej grupy i badania quasi-eksperymentalne;
- TESTY OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH: testy według mierzonej cechy osiągnięć badanego, testy według układu odniesienia wyników testowania, testy według stopnia ich zaawansowania konstrukcyjnego, testy według zasięgu ich stosowania i inne, np. testy pisemne, ustne i praktyczne;
- METODA SOCJOMETRYCZNA: klasyczna technika socjometryczna, plebiscyt życzliwości i niechęci, technika „Zgadnij kto?” i technika szeregowania rangowego;
- ANALIZA DOKUMENTÓW: a) klasyczne techniki analizy dokumentów – analiza wewnętrzna i zewnętrzna dokumentów, b) nowoczesne techniki analizy dokumentów, c) analiza jakościowa, ilościowa i formalna dokumentów, d) analiza wypracowań, dzienników, rysunków i inne techniki analizy dokumentów;
- METODA SONDAŻU: a) techniki sondażu z zastosowaniem ankiety – technika ankiety audytoryjnej, pocztowej i prasowej, w tym ankieta anonimowa i jawna, b) techniki sondażu z zastosowaniem wywiadu, tj. częściowo lub całkowicie swobodnego wywiadu i wywiadu ustrukturalizowanego czy skategoryzowanego oraz wywiadu jawnego i ukrytego, a także wywiadu indywidualnego i zbiorowego;
- METODA DIALOGOWA: rozmowa indywidualna i grupowa, rozmowa bezpośrednia i pośrednia, rozmowa oparta na słuchaniu biernym lub czynnym;
- METODA BIOGRAFICZNA wraz z dwiema jej odmianami, tj. metodą monograficzną i metodą indywidualnych przypadków.

Pewnym niedomaganiem powyższej klasyfikacji metod i technik badań pedagogicznych jest nie zawsze w pełni zadowalająca ich rozłączność i brak podporządkowania niektórym metodom określonych technik badawczych. Podział ten nie wydaje się też obejmować wszystkich znanych i stosowanych współcześnie sposobów postępowania badawczego. Niemniej dobrze orientuje – jak sądzę – w wielości przeróżnych metod i technik badań pedagogicznych stosowanych obecnie.

Niedostępne w wersji demonstracyjnej.

Zapraszamy do zakupu

pełnej wersji książki

w serwisie

