

METODOLOGIA I DONIESIENIA Z BADAŃ

MAGDA KARKOWSKA
Uniwersytet Łódzki

JAK BADAĆ SZKOŁĘ? – PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH I MIESZANYCH W ANALIZIE I INTERPRETACJI RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ NA TLE DYSKUSJI DOTYCZĄCEJ STRATEGII BADAWCZYCH

BADANIA ILOŚCIOWE, JAKOŚCIOWE A MOŻE MIESZANE?

Środowisko szkolne jest jednym z obszarów najczęściej poddawanych badaniom empirycznym prowadzonym przez pedagogów, a także socjologów. Dobór najważniejszej strategii badawczej zależy od wielu czynników, między innymi przedmiotu badań i obszaru (zasięgu) jego analizy; istotną rolę pełnią także założenia na temat rzeczywistości szkolnej jakie przyjmujemy. Innymi czynnikami, które decydują o doborze strategii badań są ich cele. Nie mniej istotne jest także to, kto jest odbiorcą rezultatów badania.

Celem, jaki towarzyszy niniejszemu artykułowi jest próba przybliżenia Czytelnikom zasygnalizowanych zależności oraz zarysowania niektórych spośród bardzo wielu możliwych rozwiązań metodologicznych, ukierunkowanych na analizę i interpretację elementów środowiska (systemu społeczno-kulturowego) szkoły.

Jak wynika z lektury wielu relacji z badań, im większy zasięg badania, tym lepiej sprawdzają się metody ilościowe, badania jakościowe dotyczą zdecydowanie mniejszych populacji – nierzadko są to monografie rozumiane jako analizy środowiska i funkcjonowania określonej instytucji, czy studia przypadków, zmierzające nie tylko do zbudowania ich charakterystyki, ale też w dalszej perspektywie –

przedstawienia typologii badanych zjawisk. Coraz częściej badacze stoją na stanowisku, iż mimo oczywistych różnic w podejściach ilościowych i jakościowych, nie należy traktować ich alternatywnie, a raczej zastanowić się, jakie elementy można z sobą łączyć?¹

Badania jakościowe zazwyczaj mają charakter diagnostyczny, nie weryfikacyjny, przeważają w nich analizy i pogłębione interpretacje materiału badawczego, celem zaś jest przedstawienie sposobu rozumienia badanych zagadnień z wielu punktów widzenia, z uwzględnieniem stanowiska badanych. Błędne jest jednak stwierdzenie, iż opierają się one jedynie na opisie, nie uwzględniając wyjaśniania badanych zjawisk.

W przypadku badań ilościowych natomiast, rozmiar badanej populacji jest większy, zatem aby uzyskać reprezentatywność wyników dobiera się odpowiednio dużą próbę badawczą, skupiającą istotne cechy charakterystyczne dla badanej populacji. Często głównym celem badań ilościowych jest uchwycenie dominujących tendencji, sondowanie opinii, weryfikowanie sformułowanych na podstawie przeglądu literatury hipotez.

Badania jakościowe, w których badani są uczestnikami, i które uwzględniają ich punkt widzenia, są dla nich zazwyczaj bardziej czytelne, często też same motywy podjęcia badań związane są z deklarowaną z ich strony chęcią/potrzebą wprowadzenia zmian w środowisku. Badania ilościowe z kolei, częściej mają postać wielospecjalistycznych, złożonych analiz z ujawnieniem zależności liczbowych i tendencji statystycznych. W tej postaci są one zazwyczaj zamawiane przez zewnętrzne gremia.

W obu jednak przypadkach język, jakim posługuje się badacz przygotowując raport, powinien być zrozumiały nie tylko dla ekspertów, ale i dla przeciętnych odbiorców, z zachowaniem wymogów poprawności językowej, a także komunikatywności i przejrzystości wyводу.

Nierzadko, aby osiągnąć cel konieczne jest łączenie strategii, komplementarność podejść badawczych czy ich elementów (tzw. badania mieszane).

John Creswell krytycznie odnosi się do stawiania badań ilościowych i jakościowych w opozycji, zarazem wskazuje na trzy rodzaje procedur występujących w ich łączeniu². Są to:

¹ Moim celem nie jest budowanie pełnej charakterystyki obydwu podejść, ale wskazanie na kluczowe pod względem istotności różnice między nimi. Kluczowe, czyli takie, które odnoszą się do ich charakteru, przedmiotu badań, celu czy założeń na temat badanej rzeczywistości. Te ostatnie pozostają w ścisłym związku z założeniami paradygmatów badawczych w koncepcji Thomasa Kuhna, których przesłanki zostały skrótowo przytoczone w dalszej części tekstu.

² J. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

- procedury sekwencyjne – najpierw przeprowadzamy badania ilościowe, najczęściej o charakterze sondażowym, których celem jest uchwycenie zjawiska i jego głównych cech, a następnie poddajemy materiał analizie jakościowej, która służy szczegółowej eksploracji zarysowanego problemu czy wybranych przypadków;
- procedury równoległe – materiał gromadzony jest zarówno w sposób charakterystyczny dla badania ilościowego, jak i jakościowego i tak samo postępuje się przy jego opracowaniu, formułując pytania o charakterze liczbowym w odniesieniu do wyników i o charakterze jakościowym w odniesieniu do przebiegu, tendencji czy właściwości badanych zjawisk;
- procedury transformatywne – pewna procedura jest nadrzędna wobec innej, tworzy niejako strukturę ramową badania, w jej obrębie jednak można stosować strategie sekwencyjne czy równoległe. Transformacje najczęściej występują w badaniach wieloetapowych czy prowadzonych przez kilka zespołów badawczych (każdy z nich wykonuje inny odcinek pracy).

W prezentowanych w drugiej części artykułu przykładach badawczych dominują procedury sekwencyjne.

ZAŁOŻENIA NA TEMAT NATURY RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ, A MODEL BADAŃ

Wybór podejścia badawczego nie jest jedynie wypadkową omówionych czynników, ale wynika przede wszystkim z założeń epistemologicznych na temat natury rzeczywistości społecznej. W podręcznikach do socjologii edukacji opisywane bywają różne modele szkoły. Zdaniem autorki niniejszego tekstu, na szczególną uwagę zasługują dwa spośród nich, które opisują środowisko szkoły w sposób alternatywny, nawiązując do obrazu rzeczywistości społecznej.

Pierwszy z nich, model strukturalno-funkcjonalny, odnosi się do założeń strukturalnego funkcjonalizmu, którego jednym z przedstawicieli był Talcott Parsons³.

W myśl tej teorii szkoła stanowi podsystem społeczny, jeden z niezbędnych elementów, dzięki któremu w społeczeństwie utrzymywany jest ład i porządek, tworzony przez określony układ ról i określających je norm kulturowych. Szkoła jest instytucją, która w procesie socjalizacji ma wdrażać do ich przestrzegania. W ten sposób utrzymywany jest społeczny *status quo*. Inaczej mówiąc, do szkoły chodzimy po to, by nauczyć się żyć w społeczeństwie ze swej natury konserwatywnym i niezmiennym.

³ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. J. Szmátka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 96–128.

W myśl ideologii konserwatywnej, której podbudowę stanowią teorie funkcjonalistyczne, szkoła jest jednym z uniwersalnych mechanizmów autoregulacji w społeczeństwie, neutralizuje konflikty społeczne poprzez wczesną selekcję i dokonywanie alokacji jednostek w systemie społecznym według ich zdolności, potwierdzonych przez uzyskiwane w trakcie edukacji oceny wraz z jej końcowym rezultatem w postaci świadectwa ukończenia szkoły, czy wyższej uczelni. Istotą socjalizującego działania środowiska szkoły jest przystosowanie do określonych wymogów, norm i reguł odnoszących się do funkcjonowania w roli ucznia. Szkoła postrzegana jest jako miniatura społeczeństwa, a zarazem instytucja, która pośredniczy w przechodzeniu z bycia członkiem rodziny (partykularyzm) do pełnego uczestnictwa społecznego (uniwersalizm). Dobrze funkcjonujący w swej roli uczeń jest odtwórcą i naśladowcą nauczyciela, na tyle silnie zintegrowanym z grupą rówieśników (klasa), aby nauczyć się dopasowywać swoje potrzeby do oczekiwań innych. Szkoła poprzez internalizację uniwersalistycznych norm i wartości (nastawienie na osiągnięcia, neutralność światopoglądowa, specyficzność społecznych ról i zadań), promuje postawy konformistyczne, uczy funkcjonowania w dorosłym społeczeństwie, a zarazem chroni jego społeczny *status quo*. Dzieje się tak, ponieważ dobrze przystosowany do zadań szkolnych i właściwie funkcjonujący w swej roli uczeń po opuszczeniu szkoły nie będzie gotów – i co istotniejsze – nie będzie widział potrzeby podejmowania działań ukierunkowanych na zmianę warunków swego życia, czy modyfikację środowiska lokalnego.⁴

Tak postrzegana szkoła rozumiana jest jako środowisko wychowawcze, czyli pewien „społecznie kontrolowany i ukierunkowany na realizację celów wychowawczych system bodźców przyrodniczych, kulturowych i społecznych wykluczając poza jego obręb bodźce i wydarzenia o charakterze spontanicznym i takie, na przebieg których nie mamy wpływu”⁵.

Przedmiotem badania mogą być tutaj elementy wspomnianego środowiska, a także wzajemne relacje między nimi oraz ich wpływ na sytuację szkolną uczniów, szeroko rozumiane aspekty ich rozwoju poznawczego, społecznego czy emocjonalnego oraz dalsze plany edukacyjne i szanse ich realizacji. Mowa tutaj o funkcjach szkoły, a także jej cechach, sposobach pełnienia roli nauczyciela i jej osobliwościach, a także klasie szkolnej.

Ta ostatnia traktowana bywa zarówno jak odrębne środowisko wychowawcze, ale również jak grupa rówieśnicza. Szczególnie istotne dla socjologów edukacji i dydaktyków wydają się badania poświęcone funkcjom nauczyciela, cechom i procesom w klasie, jej strukturze, a także stylom wychowania i ich efektywności.

⁴ M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007, s. 34.

⁵ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 46.

Uproszczeniem byłoby stwierdzenie, że do badania wspomnianych zagadnień odpowiednie są jedynie strategie ilościowe: jak wspomniałam, o zastosowaniu określonego typu badania decyduje znacznie większa ilość czynników niż sam jego przedmiot. Jednak jeśli chcielibyśmy poszukiwać spójności między pewną wizją szkoły, opisaną w modelu strukturalno-funkcjonalnym zauważamy, że jego założenia odpowiadają raczej przesłankom paradygmatu pozytywistycznego, w którym mieści się uprawianie analiz ilościowych, nie zaś jakościowych. Zwolennicy paradygmatu pozytywistycznego opowiadają się za realistyczną koncepcją rzeczywistości społecznej i istnieniem obiektywnego, zewnętrznego wobec osoby badającej świat. Na poziomie epistemologicznym obowiązuje dualizm, obiektywizm wobec tego, co badane, eliminowanie wpływu wartości i subiektywnych przekonań/opinii badacza na wyniki badań. Metodologia z kolei preferuje podejście sondażowe, oparte na metodologii ilościowej z wykorzystaniem eksperymentów, weryfikacją hipotez. Badania takie mają na celu ustalanie faktów, praw, weryfikację wcześniej uzyskanych rezultatów⁶.

To, czy założenia na temat badanej rzeczywistości pozostają wystarczającym argumentem na rzecz przyjęcia ilościowej czy jakościowej strategii badawczej pozostaje kwestią otwartą.

Być może, jak sygnalizowałam, godnym rozważenia rozwiązaniem jest stosowanie strategii mieszanych, oparcie analiz na wyselekcjonowaniu za pomocą pilotażu (badania ilościowe) próby badawczej, na której przeprowadzenie jakościowego studium nie przyniesie co prawda konkretnych odpowiedzi na pytania o zależności liczbowe, ale dostarczy opisu funkcjonowania pewnego wycinka badanej rzeczywistości, pomoże wyjaśnić mechanizmy nią kierujące. Na poziomie technik badawczych obiecujących rezultatów dostarczyć może triangulacja⁷ czy późniejsza walidacja komunikacyjna (rodzaj weryfikacji badawczych przypuszczeń i wniosków z badania poprzez odniesienie interpretacji pozyskanego materiału do stanowiska i intencji badanych)⁸.

⁶ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Competing Paradigms, Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage 1994.

⁷ Triangulacja polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby technik badawczych, a następnie porównywaniu i łączeniu wyników. Może też oznaczać łączenie metod ilościowych i jakościowych; bywa traktowana jako alternatywa dla tradycyjnych kryteriów jakości badań (takich jak rzetelność i trafność), sprawdza się w szczególności w badaniach o charakterze jakościowym. Do polskiej metodologii nauk społecznych pojęcie to wprowadził Aleksander Kamiński. Triangulacja służy też pogłębianiu badania, w etnometodologii i podejściach badawczych bazujących na analizie dyskursu, dotyczy interpretacji i jej powtarzalności (na podstawie: N. Denzin, *Sociological Methods, A Sourcebook*, Routledge New York, 2006).

⁸ Walidacja oczywiście może przybierać też inną postać, na przykład „weryfikacji” wyników badania drogą konsultacji koleżeńskich czy zewnętrznego audytu (ewaluacja projektu), uwzględniania roli i znaczenia przypadków negatywnych, wydłużania czasu poświęconego badaniu etc.

Drugi z modeli szkoły, którego założenia wydają się istotne, gdy przystępujemy do badania, to model interakcyjny. Z tej perspektywy szkoła opisywana jest jako system społeczno-kulturowy; model ten zbudowany został w oparciu o założenia symbolicznego interakcjonizmu. W jego obrębie podkreśla się przede wszystkim kontakty i związki między ludźmi – budującymi poprzez akty wzajemnej komunikacji – pewną mikrostrukturę społeczną. Jest ona znacznie bardziej elastyczna i podatna na zmiany – niż opisane w ramach poprzednio rekonstruowanego modelu – środowisko szkoły. Interakcje bowiem, składające się na rzeczywistość społeczną, są ze swej natury zmienne, trudno wyznaczyć jakiś z góry określony kierunek ich oddziaływania, a znaczenia, jakie niosą z sobą, wielokrotnie podlegają zmianom, są negocjowane, wynikają z kontekstu społecznego, mają charakter wzajemny i procesualny⁹.

Aby przybliżyć, co założenia te oznaczają w praktyce przypomnijmy, że każda wypowiedź ucznia czy nauczyciela na lekcji wywołuje jakąś reakcję (wzajemność), która rzadko kiedy uwarunkowana jest jedynie bieżącą sytuacją, ale sięga również w przeszłość i wspólne doświadczenia grupy, dotykając społecznej wiedzy na temat partnerów, ich oczekiwań, motywów działania, przekonań i opinii (kontekst), tworząc niejednokrotnie całe łańcuchy wypowiedzi o niemożliwym do przewidzenia i trudnym w rekonstrukcji przebiegu (procesualność).

Tak rozumiana szkoła nie jest tylko i jedynie środowiskiem wychowawczym, nie wszystkie bowiem jej elementy dają się kontrolować i obiektywizować pod kątem wpływu na osobowość wychowanka. Na tak postrzegany system społeczno-kulturowy, mający już, ale i wciąż wytwarzający nowe znaczenia, składają się m.in. mechanizmy socjalizacyjne, które będąc częścią systemu szkolnego, niejako jego immanentną cechą, wywierają szczególnie silne oddziaływanie socjalizacyjne na uczniów. Wśród mechanizmów takich Andrzej Janowski sytuuje: tłok, czekanie, walkę o to, „czyje na wierzchu”, ale też hierarchę, różne wymiary konfliktu, przymus oraz przemoc. Obok mechanizmów socjalizacyjnych ważnym elementem systemu społeczno-kulturowego szkoły jest ukryty program, definiowany jako:

„[...] zespół założeń na temat rzeczywistości szkolnej, jak i pozaszkolnego świata społecznego, które są przekazywane uczniom w sposób nieświadomy i niezałożony w toku codziennych interakcji, których miejscem jest klasa szkolna”¹⁰.

⁹ J.L. Mc Call, M. Simmons, *Dynamika interakcji*, materiał niepublikowany, (maszynopis w Bibliotece Socjologicznej UŁ).

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 52.

Inni badacze określają go jako „pozadydaktyczne skutki oddziaływania szkoły”, z podkreśleniem, że nie można zjawiska tego sprowadzać do ubocznych efektów edukacji, ponieważ przenika on ją i pojawia się we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Ukryty program zatem może oddziaływać poprzez: codzienność (strategie nauczycieli i uczniów, wypowiedzi i komentarze dotyczące rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, opisane mechanizmy życia szkolnego), ale też poprzez przestrzeń, (rozumianą raczej społecznie i symbolicznie niż w wymiarze li tylko architektonicznym) i zawartość podręczników.

Kolejnym elementem szkoły rozumianej jako system społeczno-kulturowy jest klasa szkolna, postrzegana jednak nie tyle jako grupa uczniów, charakteryzująca się pewną strukturą i skończoną liczbą cech i procesów, decydujących o jej charakterze i socjalizującym oddziaływaniu na uczniów, ale jako antropologicznie rozumiany mikroświat, a zarazem miejsce, w którym mają miejsce pewne praktyki pedagogiczne o wymiarze rytualnym. Są to: nauczanie, rewitalizacja (przypominanie hierarchii, zaprowadzanie ładu na lekcji, dyscyplinowanie uczniów), intensyfikacja (okresy „zagęszczenia” znaczeń i przyspieszenia tempa życia szkolnego, występujące w pewnych okresach, na przykład przed zakończeniem roku szkolnego czy semestru, wobec zbliżających się ważnych wydarzeń, obchodów rocznicowych), przejście (z klasy do klasy, rozpoczynanie nauki w nowej szkole) oraz opór (zaprzeczanie, odrzucanie i ośmieszanie pewnych elementów rzeczywistości szkolnej, objawiające się nierzadko inwersją symboliczną¹¹).

Interakcyjny model szkoły, ukazując ją jako system społeczno-kulturowy zakłada, że rzeczywistość szkolna ma charakter procesualny i taką samą naturę ma jej badanie. Tutaj z większym prawdopodobieństwem niż miało to miejsce w przypadku modelu strukturalno funkcjonalnego można stwierdzić, że w badaniu lepiej sprawdzają się strategie jakościowe niż analizy ilościowe. Teoriom interakcyjnym na poziomie epistemologicznym odpowiadają założenia paradygmatu konstruktywistycznego. Zakłada on relatywizm poznawczy, opiera się też na przekonaniu, że istnieją równoprawne wizje rzeczywistości, których reprezentacje tkwią w świadomości ludzi i tylko niektóre z nich zyskują status zbiorowych. Ze względu na subiektywizm poznawczy, niemożliwe jest oddzielenie przekonań badacza od badanej rzeczywistości, stąd cechami podejścia badawczego są odwołania do subiektywnych przeżyć, doświadczeń badanych, ponieważ to oni są twórcami badanej rzeczywistości. Na poziomie metodologii dochodzi do rekonstrukcji i interpretacji znaczeń z wykorzystaniem na przykład fenomenologii i hermeneutyki jako podejść badawczych. Kluczowa jest rola kontekstu w badaniu, w którym

¹¹ T. Szkudlarek, *Mc Laren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Adam Marszałek, Toruń 1992, s. 19–52.

dochodzi do porównywania i kontrastowania przypadków w poszukiwaniu cech wspólnych. Trzeba również podkreślić równoległy status danych ilościowych, jak i jakościowych.

W podobnym kierunku i dalej idą w zakresie cech i charakteru badanej rzeczywistości, jak i samego badania założenia paradygmatów krytycznego czy partycypacyjnego (w ostatnim przypadku ze względu na charakter przesłanek dotyczących rzeczywistości społecznej, realizowanie badań w ramach instytucjonalnych wydaje się znacznie utrudnione).

Przedmiotem badań w systemie społeczno-kulturowym szkoły może być każdy z jego elementów: mechanizmy socjalizacyjne, sposób i zakres ich oddziaływania na realizację i samoświadomość w roli ucznia, w tym jego poczucie sprawstwa i podmiotowości w procesie edukacji, hierarchia, przemoc, ukryty program, w tym strategie uczniów i nauczycieli, komunikacja w procesie wychowania i nauczania, antropologiczny wymiar życia klasy jako pewnej kultury, a przede wszystkim, będące pochodną powyższych – procesy konstruowania tożsamości uczniów i nauczycieli. Lista ta w żaden sposób nie powinna być traktowana jako zamknięta, są to jedynie przykłady zjawisk, będących potencjalnymi przedmiotami badania.

SYSTEM SPOŁECZNO-KULTUROWY SZKOŁY I JEGO ELEMENTY – PRZYKŁADY STRATEGII BADAWCZYCH

Przykład 1. Przemoc jako cecha szkoły/institucji opieki i wychowania

Jednym z bardziej rozpowszechnionych w ostatnim dwudziestolecium są pedagogiczne badania zjawiska przemocy w szkole, jej charakteru, płaszczyzn, a także skutków, dotyczących nie tylko bieżącej perspektywy, ale i opisujących dalsze kariery edukacyjne uczniów, którzy byli ofiarami przemocy w środowisku szkolnym.

Można oczywiście badać zjawisko przemocy, ograniczając się do zbierania opinii na temat jego występowania wśród nauczycieli, rodziców czy samych uczniów, można jednak sięgnąć głębiej, budując swoiste studium monograficzne badanej placówki z uwzględnieniem źródeł, przebiegu, płaszczyzn i oddziaływań nacechowanych przemocą, koncentrując się na odtworzeniu układu wzajemnych oddziaływań. Warto wówczas zwrócić uwagę nie tylko na efektywność procesów przekazywania wiedzy i sposób, w jaki są one zaburzone przez oddziaływania nacechowane przemocą, ale przede wszystkim na jej skutki o charakterze rozwojowym (światopogląd uczniów, poczucie sprawstwa, bezpieczeństwa emocjonalnego). W tak ujętym polu badawczym przedmiotem badań są relacje przemocy w środowisku szkolnym, a celem teoretycznym jest poszukiwanie odpowiedzi na

pytania dotyczące źródeł, przejawów i skutków przemocy, wraz z próbą wskazania uwarunkowań tego zjawiska. Jako cel praktyczny rozumieć należy zaprojektowanie działań naprawczych, dla których punkt wyjścia stanowić może spotkanie z gronem pedagogicznym, informujące o wynikach przeprowadzonych badań i możliwościach ich spożytkowania. Tego rodzaju badanie może być przeprowadzone z wykorzystaniem metod jakościowych, na przykład zaczerpniętej z antropologii kulturowej etnografii komunikacyjnej. Wiodącą techniką jest obserwacja uczestnicząca, która służy konstruowaniu opisu badanej rzeczywistości. Jednocześnie stosowane bywa generowanie jej obrazu w świadomości badanych za pomocą technik projekcyjnych (mapping klasy szkolnej, wypracowanie tytułowane „moja szkoła”/„szkoła, do której chciałbym chodzić”)¹².

Kierowana rozmowa z uczniami czy nauczycielami (wywiad swobodny) i analiza dokumentów zgromadzonych w placówce, które to techniki pozyskiwania materiału badawczego są najczęściej stosowane w monografiach placówek pedagogicznych, pełni w tak zaprojektowanym badaniu jedynie funkcję pomocniczą. Najistotniejszym efektem przeprowadzonego w taki sposób badania jest, jak się wydaje, zdiagnozowanie pewnego stanu rzeczy w zakresie badanych zjawisk, stworzenie swoistego studium szkoły, obrazu instytucji, z uwzględnieniem występujących (lub niewystępujących) w różnych płaszczyznach szkolnej codzienności, relacji przemocy. Inną korzyścią jest wskazanie, jakie mogą być konsekwencje stosowania i doświadczania przemocy dla uwikłanych w nią podmiotów edukacyjnych. Dalsze działania, prognostyczne i naprawcze wchodzą już w sferę celów praktycznych badania, są one jednak równie ważnym elementem jak analizy materiału badawczego.

Odrębną kwestią pozostaje fakt, że w przeciwieństwie do badań ilościowych, rezultatów tego rodzaju analiz jak sformułowana propozycja nie należy uogólniać.

Przykład 2. Ukryty program edukacji, a zaburzenia procesu komunikacji w relacjach między nauczycielem a uczniami

Kolejną propozycją, na potrzeby której zastosować można podejście jakościowe jest badanie oparte na analizie ukrytego programu, w tym przekazywania wartości, z możliwością uchwycenia i opisanego zaburzeń w procesie komunikacji między uczniami, a nauczycielem. Przedmiotem badania jest przebieg procesów interakcji między uczniami a nauczycielem. Cel teoretyczny sformułować można jako analizę typowych sytuacji interakcyjnych, która służyć miałaby poszukiwaniu przyczyn zaburzenia komunikacji na tle procesu przekazywania wartości, który charakterystyczny jest dla ukrytego programu w edukacji. Cel praktyczny natomiast obejmowałby kształtowanie świadomości badanych w zakresie ich za-

¹² M. Karkowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, Impuls, Kraków 2000.

chowań (językowych, ale nie tylko) i postaw, które zaburzają procesy komunikacji, a co za tym idzie – negatywnie oddziałują nie tylko na transmisję wartości, ale w ogóle na realizację procesu wychowania w szkole i funkcjonowania w rolach ucznia i nauczyciela.

Koniecznym elementem przyjętej strategii jest badanie interakcji podczas lekcji – przy czym możliwe jest wytypowanie do analizy nie wszystkich, ale najbardziej typowych zachowań interakcyjnych (kryterium owej typowości zależy od intencji badacza – mogą to być interakcje określonych typów, czy też interakcje mające miejsce podczas określonych lekcji etc.). Typizacja taka ma na celu skoncentrowanie analizy na materiale, który w największym stopniu wydaje się odnosić do problematyki badania. Analizy interakcji dokonać można na wiele sposobów, tak jak pracuje się z materiałami transkrybowanymi, a więc na przykład poprzez zastosowanie w analizie wyselekcjonowanych pojęć wiodących, które stanowiłyby ośrodek analizy. Badacz posługujący się tą techniką musi jednak być w stanie wskazać najważniejsze, jego zdaniem, pojęcia, stanowiące oś konstrukcyjną każdego badanego ciągu interakcyjnego. Następnym krokiem jest sprawdzenie i opisanie, jak wybrane słowa funkcjonują w treści interakcji ze wskazaniem, jakie znaczenia i konotacje przypisują im badani. Analizę interakcji przeprowadzić można także z zastosowaniem koncepcji analizy ramowej Ervinga Goffmana¹³. Technika ta polega na wyodrębnieniu w interakcji pewnych ścieżek jej przebiegu i wnioskowaniu na podstawie ich analizy o intencjach autorów wypowiedzi. Niektóre spośród wspomnianych ścieżek to: rama, kanał nadłożony, ścieżka niezauważana, obwódka czy klucz. Odnoszą się one do kolejnych przekształceń wypowiedzi i opisują ewentualne zmiany intencji rozmówców, prowadząc nas zarazem ku możliwym odczytaniom jej znaczenia. Zaburzenia procesu komunikacji pojawiają się wówczas, gdy rozmijają się pierwotne intencje rozmówców, lub gdy zaczynają oni z jakiegoś powodu manipulować wypowiedzią, jej znaczeniami, wartościami do jakich się ona odnosi, co nierzadko prowadzi do niewłaściwych jej odczytań przez odbiorców.

W badaniu o szerszym spektrum, którego celem jest nie tylko ujawnienie sposobów wartościowania, jakie towarzyszą treściom interakcji, ale też zbadanie, jak inne czynniki strukturalne wpływają na procesy socjalizacji i wychowania w klasie zasadne wydaje się też zastosowanie innych technik badania, zgodnie z opisaną przez J. Creswella procedurą sekwencyjną¹⁴. Jedną z możliwości jest ankieta oparta na wyborze lub wykluczeniu stwierdzeń charakteryzujących to, co składa się na system społeczno kulturowy szkoły i cechy podmiotów edukacyj-

¹³ E. Goffman, *Analiza ramowa: esej z organizacji doświadczenia*, przeł. S. Burdziej, Nomos, Kraków 2010.

¹⁴ J. Creswell, dz. cyt.

nych (np. dobry nauczyciel/dobry uczeń/w mojej szkole/klasie). Ankieta dająca pewien obraz procesów i cech klasy/szkoły, a także pożądanых/niepożądanych cech dobrego ucznia i nauczyciela może zostać uzupełniona obserwacją i wywiadem z nauczycielami oraz badaniem socjometrycznym klasy. Dodatkowo, celem uzupełnienia własnej interpretacji materiału, badacz może przeprowadzić walidację komunikacyjną z uczestnikami badania – poprzez odniesienie do pewnego pola wartości¹⁵ pomoże ona wskazać obszary i mechanizmy powstawania rozbieżności komunikacyjnych w interakcjach między uczniami i nauczycielami. Tutaj, podobnie jak w proponowanym badaniu dotyczącym przemocy w szkole wyniki uzyskanych badań powinny się odnosić tylko do badanej placówki.

Przykład 3. Szkoła jako przestrzeń kształtowania wzorów działania i orientacji w grupie społecznej

Nieco inną niż wspomniane, szerszą perspektywę badawczą zarysowuje zastosowanie metody dokumentarnej do analizy dyskursów w przestrzeni systemu społeczno-kulturowego szkoły. Metoda ta, pierwotnie opracowana przez Ralpha Bohnsacka, w Polsce spopularyzowana została przez Sławomira Krzychałę Metodę tą, pierwotnie opracowaną przez Ralpha Bohnsacka, w Polsce spopularyzował Sławomir Krzychała¹⁶.

Metoda dokumentarna nawiązuje do wielu znanych teorii osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, a także rodzajów podejść stosowanych w badaniach jakościowych. Są to między innymi: etnometodologia, teoria ugruntowana¹⁷ czy hermeneutyka obiektywna¹⁸.

Według poglądów Karla Mannheim'a (za: Krzychała 2007), w działaniu ludzkim wyróżnić można motywy i intencje, które mają charakter subiektywny, ale i względnie stałe, ponadjednostkowe wzory orientacji i działania, niewyrażone *explicitie*, lecz tkwiące w naszej świadomości. Wzory te przyswajane są w procesie socjalizacji i nie podlegają łatwej eksplikacji na poziomie refleksyjnym, ale jak się wydaje – w będącej przedmiotem naszych eksploracji sferze edukacyjnej – jedne i drugie mogą wywierać istotny wpływ na treści ukrytego programu, bowiem w świadomości każdego z nas szkoła jest zarazem czymś zupełnie innym, subiektywnie doświadczanym jak i wspólnym, kolektywnym doświadczeniem. Wiedza

¹⁵ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

¹⁶ R. Bohnsack, *Metoda dokumentarna: od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Spoleczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2004.

¹⁷ G.B. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, A Division of Transaction Publishers, London, New Brunswick 2012.

¹⁸ D. Urbaniak-Zajac, *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 1(49), s. 7–18.

koniunkcyjna, tworząca swoisty habitus edukacyjny łączy się w świadomości każdego z nas z wiedzą komunikatywną – treściami, które codziennie przyswajamy w trakcie interakcji w szkole (w badaniu istotne jest, by nie brać pod uwagę jedynie formalnych sytuacji przekazywania wiedzy, ale całokształt doświadczenia w roli ucznia czy nauczyciela, w tym sferę aktywności pozawerbalnej).

Dwóm poziomom (rodzajom) wiedzy odpowiadają w metodzie dokumentarnej dwa poziomy interpretacji:

- interpretacja immanentna (formułująca), która skupia się na dosłownej analizie wypowiedzi i tego, co badany chciał nam przekazać (chodzi tu głównie o podział tekstu na części, odkodowanie struktury tematycznej – wskazanie poruszanych zagadnień, ich kolejności i związków) odpowiada wiedzy komunikacyjnej

oraz

- interpretacja dokumentarna (refleksywna) – chodzi w niej o przesunięcie akcentu z treści wypowiedzi na sposób jej formułowania i jego znaczenie, niejako nadbudowywania na ogólnym schemacie tego, co jest indywidualnym doświadczeniem (społecznym/edukacyjnym) podmiotu. Odpowiada ona wiedzy koniunktywnej.

Rekonstrukcja dotyczy zatem różnych warstw (przestrzeni) doświadczenia, ale i odmiennego trybu (sposobu) nabywania wzorów działania i orientacji. Kolejnym krokiem w metodzie dokumentarnej jest analiza komparatywna – ponieważ wspomniane wzory orientacji i działania nie manifestują się w wypowiedziach jednostkowych, ale w tym co wspólne, powtarzalne, co składa się na codzienność grupy i jej kulturę; zatem badacz, porównując wypowiedzi członków grupy (uczniów, grona pedagogicznego), stara się odnaleźć to, co wspólne, powtarzalne, a co składa się na pewną kulturę organizacji, w tym przypadku charakterystykę przestrzeni społecznej, jaką jest szkoła. Idąc nieco w innym kierunku, w stronę antropologii – możemy próbować odczytać przestrzeń wspólnego doświadczenia poprzez identyfikację motywów działania jednostek, uwzględniając motyw „aby” (po co coś robimy? – cel działania) oraz motyw „ponieważ” (dlaczego coś robimy? – przyczyna działania).

Przedmiotem badania w aplikowanej na potrzeby analizy przestrzeni kulturowej szkoły odmianie metody dokumentarnej mogą być powtarzalne, kolektywne wzory orientacji i działania, ujawniające się w codziennych działaniach, składających się na kulturę organizacyjną szkoły. Celem podejmowanych działań w tym zakresie jest docieranie do sposobów konstruowania tożsamości członków pewnej grupy (uczniów, nauczycieli) wraz z próbą uchwycenia i nazwania pewnych mechanizmów leżących u podstaw tego procesu (motywy działania).

Metoda dokumentarna znajduje zastosowanie między innymi w rekonstruowaniu kultury organizacji (stąd wspomniany kontekst instytucjonalny), pozwala

też na analizę działań i realizacji projektów pedagogicznych, transmisji przekazów/tradycji rodzinnych, czy przebiegu i znaczenia imprez masowych. Stosowane najczęściej techniki to: analiza dyskusji grupowych, obserwacja (szczególnie wartościowe dla uchwycenia kultury grupy jest obserwowanie tego, co dzieje się na granicy społecznych światów, czy obszarów działania i co związane jest z „przyjmowaniem” i „wychodzeniem” z roli (na przykład zachowania młodzieży opuszczającej budynek szkolny), analiza filmów, fotografii oraz innych dokumentów i wytworów, za pomocą których można przybliżyć kluczowe doświadczenia pewnego kolektywu (teksty piosenek, dialogi z filmów, narracje stanowiące płaszczyzny aksjologicznej identyfikacji dla jakiejś grupy/subkultury etc.).

Istotną cechą metody dokumentarnej jest powtarzalność dokonywania interpretacji, możliwość zmiany horyzontu odniesienia (zazwyczaj są nim własne doświadczenia badacza, nie da się bowiem całkowicie zawiesić posiadanej wiedzy czy oddziaływania własnych przemyśleń i wiedzy na interpretację materiału badawczego) poprzez wprowadzenie do badania innych elementów – na przykład badanie grupy uczniów czy nauczycieli o innych cechach czy strukturze; inny szczebel edukacji, typ szkoły czy pochodzenie uczniów budują odmienne ramy orientacji.

Efekty poczynań komparatystycznych w postaci wyinterpretowanych cech, tendencji czy wzorów działania i orientacji mogą być zwrotnie używane do dalszej interpretacji nowego materiału – prowadzonej do czasu, gdy dodawanie nowych elementów nie przynosi już nowej wiedzy (moment ten zwany bywa wysyceniem kategorii/interpretacji)¹⁹.

Przykład 4. System społeczno-kulturowy szkoły, a kształtowanie tożsamości młodzieży w perspektywie badań fenomenologicznych

Proces konstruowania tożsamości badać można także z odniesieniem do podejścia fenomenologicznego (fenomenologia nie jest *sensu stricto* metodą naukową, a raczej pewną wizją świata społecznego). Korzystając z jego założeń badacz powinien starać się bardziej restrykcyjnie, niż w przypadku metody dokumentarnej, zadbać o przestrzeganie zasady redukcji fenomenologicznej czyli zawieszenia posiadanej wiedzy, sądów i przekonań na temat badanej rzeczywistości (postawa ta często zwana jest redukcją fenomenologiczną – *epoche*). Cechy badanej rzeczywistości i społecznych procesów, dla których jest ona tłem, wyłaniają się z wypowiedzi i działań ludzi, którzy są podmiotami społecznego działania i konstruują za ich pomocą pewną przestrzeń identyfikacji, na którą składa się to, co jest im wspólne *Lebenswelt*. Nierzadko stosujący podejście fenomenologiczne

¹⁹ S. Krzychała, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

badacze zastępują pojęcie „świata życia” światem doświadczanym, bowiem to doświadczanie rzeczywistości, bycie-w-świecie jest kluczowe dla rekonstrukcji społecznego doświadczenia, opisu tego, co dzieje się między nami a światem, między nami, a innymi ludźmi, a co ma kluczowe znaczenie w procesie konstruowania tożsamości. Rekonstrukcja społecznego świata z wykorzystaniem jego przestrzeni jako swoiście rozumianych konstruktów tożsamości²⁰ w pełni opiera się na procesie rozumienia, dotyczącego trzech wymiarów funkcjonowania w jego obszarze:

- rozumienie na poziomie istnienia, bycia członkiem jakiejś społeczności czy grupy (uczniowie są członkami grupy rówieśników, nauczyciele natomiast przynależą do grona pedagogicznego, jedni i drudzy są członkami pewnych kategorii społecznych);
- rozumienie jako poznawanie świata i samego siebie czy nabywanie pełniejszej samoświadomości, eksplorowanie przestrzeni życiowej i przyznawanie znaczenia pewnym wydarzeniom, sukcesom, porażkom etc.;
- rozumienie jako procedura metodologiczna – badanie w jaki sposób, w toku jakich procesów dochodzi do ustalania relacji ja–świat²¹.

Rozumienie jest zatem, we wszystkich swych wymiarach, zarazem sposobem osadzania się jednostki w społecznym świecie jak i narzędziem rekonstruowania tego procesu.

Przedmiotem badania są w tak ujętym projekcie szeroko rozumiane sposoby definiowania siebie w relacjach z sobą, światem i w odniesieniu do pewnych przestrzeni świata doświadczanego, zwanych umownie konstruktami tożsamości. Celem czynności badawczych wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie w odniesieniu do jakich doświadczeń i przeżyć młodzi ludzie konstruują swoją tożsamość? Jakie elementy świata doświadczanego stanowią dla nich szczególnie istotną przestrzeń identyfikacji?

Stosując podejście fenomenologiczne trudno mówić o konkretnych, przypisanych mu metodach i technikach gromadzenia, a następnie analizowania materiału empirycznego.

W fazie pilotażu stosowane bywają zazwyczaj różne sposoby wyboru grupy do badania, na przykład z użyciem ankiety, za pomocą której próbujemy wyodrębnić istotne dla badanego procesu cechy (np. przynależność do określonego

²⁰ Konstrukty rozumiem (tak jak Krzysztof Rubacha) jako pewną ramę pojęciową, „definicję, która ukierunkowuje pytania badawcze”. Konstrukty pozwalają ukierunkować dociekania, pomagają koncentrować zainteresowania badacza na pewnych aspektach omawianego zagadnienia, ułatwiają dokonanie opisu i wyjaśnianie zjawisk będących przedmiotem badania (K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008).

²¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

pokolenia, identyfikacja z określoną grupą czy statusy tożsamości w zakresie jej określonych konstruktów).

Skoro jednak podstawę wnioskowania o cechach pewnych procesów stanowią wypowiedzi, najczęściej stosowaną techniką jest wywiad jakościowy, prowadzony według formuły zaproponowanej przez Steinara Kvalego²². Jest to wywiad swobodny, pozwalający konstruować badaniem wypowiedzi w oparciu o różne typy pytań (m.in. pytania wprowadzające, rozwijające, pytania wprost). Istotnym jego elementem jest stymulowanie wypowiedzi w kierunku stopniowego pogłębiania analizy i – znów jak w przypadku większości proponowanych podejść badawczych – kluczowa jest tutaj interpretacja zebranego materiału. Może ona przebiegać z wykorzystaniem wyłonionych drogą analizy kluczowych kategorii i rekonstrukcją nadawanych im w wypowiedziach znaczeń czy też z odniesieniem do gotowych narzędzi, na przykład listy kategorii językowych odwołujących się do wartościowania/hierarchizacji²³.

Badani, szczególnie ci obdarzeni wyższym poziomem samoświadomości, sami wskazują czy zwracają uwagę na to, co jest dla nich kluczowe w obrębie określonej przestrzeni identyfikacji. Mogą to być niektóre ogólne wydarzenia, osobiste doświadczenia czy zachowania bliskich osób, zapamiętane sytuacje, którym nadają znaczenia. Analiza wspomnianych pojęć, towarzyszącego im kontekstu i nadawanych znaczeń pozwala zrekonstruować niepowtarzalną przestrzeń doświadczania pewnych sytuacji i konstruowania siebie w otaczającym świecie wobec pewnych zjawisk, wydarzeń i sytuacji, których jesteśmy uczestnikami²⁴.

Trzeba zauważyć, że tak zaprojektowane badanie, o ile jego przedmiotem ma rzeczywiście pozostać proces kształtowania tożsamości uczniów, przecina granice szkoły i dotyczy również innych obszarów *Lebensweltu*: środowiska rówieśników, domu rodzinnego. Niektórzy badacze jako istotne źródło przekazów socjalizacyjnych wskazują też współcześnie rozumiane media.

Dotychczasowe propozycje badawcze koncentrowały się w głównej mierze na eksploracji systemu społeczno-kulturowego, jakim jest szkoła z odniesieniem do procesów zachodzących w grupie, dotyczyły analizy ukrytego programu, etnograficznego opisu przestrzeni i wymiarów zjawiska przemocy, procesów komunikacji między nauczycielem a uczniami wraz z odkrywaniem źródeł i obszarów rozbieżności w tym zakresie oraz (re)konstruowania kolektywnych tożsamości uczniów czy nauczycieli poprzez ujawnianie wzorów działania i orientacji w rolach społecznych. Propozycję badawczą z perspektywy podmiotu zarysowano

²² S. Kvale, *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. i red. naukowa S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.

²³ S. Puzynina, *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.

²⁴ M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

z wykorzystaniem perspektywy fenomenologii i dotyczyła ona konstruowania tożsamości w obszarze *Lebensweltu*, na bieżąco odkrywanego, a zarazem konstruowanego przez badanych.

Przykład 5. Rozwój zawodowy nauczycieli w perspektywie badań biograficznych.

Pamięć szkoły we wspomnieniach byłych nauczycieli i uczniów – analizy narracyjne

Na zakończenie chciałabym przedstawić jeszcze dwie propozycje badawcze, związane z aplikowaniem podejścia biograficznego, czy w szerszym rozumieniu analitycznego wykorzystania materiału narracyjnego.

Pierwsza z nich dotyczy badania karier zawodowych czy szerzej trajektorii rozwoju zawodowego nauczycieli z zastosowaniem takich technik badawczych jak wywiad narracyjny²⁵ oraz linia życia²⁶ – swoista technika projekcyjna oparta na analizie wyabstrahowanych z wywiadu pojęć kluczowych²⁷. Pojęcia te, wokół których osnuta jest narracja, czy takie, którym sami badani nadają szczególne znaczenie, wskazywać mogą na występowanie w biografii badanych punktów zwrotnych, kryzysów egzystencjalnych, doświadczeń krystalizujących czy epifanii. Ewentualne wskazanie i omówienie wspomnianych pojęć, jakkolwiek pełnią one w rekonstruowaniu ścieżek biograficznych jedynie pomocniczą rolę, stymuluje wzrost samoświadomości badanych, a także sugeruje pewną kategoryzację w procesie interpretacji zebranego materiału.

Nauczyciele w projektowanym badaniu tego rodzaju traktowani są jako twórcy, osoby świadomie wykorzystujące bodźce środowiskowe, kulturowe i instytucjonalne do rozwijania swojej samoświadomości i budowania własnej biografii.

Przedmiotem badania zatem są tutaj czynniki rozwojowe, katalizatory i inhibitory twórczego rozwoju nauczycieli, a stawiane w obrębie problematyki badawczej pytania koncentrują się wokół uwarunkowań rozwoju kariery zawodowej badanych. Cel badania związany jest z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania dotyczące przebiegu samej kariery, jej kluczowych momentów, jak i wzmiankowanych uwarunkowań rozwoju nauczycieli.

²⁵ K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, red. R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016, s. 61–73.

²⁶ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Impuls, Kraków 2000.

²⁷ Pojęciom tym Demetrio nadaje określone nazwy, pełnią one bowiem funkcję porządkującą analizę materiałów biograficznych. Są to: incipit (wydarzenia poprzedzające biograficzny przełom), ruit (życiowy background – pochodzenie, wykształcenie, momenty przełomowe) i exit (efekty działań, niezrealizowane zamierzenia, zadania na przeszłość etc.).

Główną techniką zbierania materiału badawczego w podejściu biograficznym jest wywiad narracyjny, opisany przez Fritza Schützego²⁸. Koniecznie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że sposób przeprowadzania tego rodzaju wywiadu różni się znacznie od tradycyjnego postępowania w wywiadzie, ma bowiem na celu nie tyle pozyskanie odpowiedzi na wcześniej przygotowane pytania co stymulowanie spontanicznej narracji, niejako opowieści o życiu, niezakłóconej ingerencją badacza. W wywiadzie narracyjnym wyróżnić możemy kilka faz: fazę rozpoczęcia wywiadu, fazę stymulacji do opowiadania, fazę narracji i fazę zakończenia wywiadu (dopiero w niej pojawiają się pytania teoretyczne,

Wreszcie, metodę biograficzną zastosować można do badania wspomnień o charakterze edukacyjnym, skoncentrowanych na analizie tak zwanej pamięci szkoły, jej obrazu czy konceptualizacji w świadomości absolwentów. Tak określone pole badawcze mieściłoby się tyleż w perspektywie analiz podejmowanych przez teoretyków czy historyków wychowania, co dotyczyłoby szeroko rozumianej filozofii wychowania.

Przedmiotem badania jest tutaj bowiem niezwykle delikatna materia, jaką są wspomnienia, sposoby czy zakres przywoływania osobistych doświadczeń podmiotu, jak i rekonstrukcje pewnych idei, założeń, przełożonych na język praktyki pedagogicznej.

Poza opisanym wywiadem biograficznym, wykorzystane mogą być również dokumenty o pochodzeniu zarówno osobistym, jak i instytucjonalnym: pamiętniki, listy, plany, sprawozdania, ilustracje etc.

Pierwsza z technik pomoże rekonstruować wspomnienia, przywołać przeżyte doświadczenia byłych uczniów (i nauczycieli), które były kluczowe dla sposobu postrzegania i oceny okresu związanego z pobieraniem nauki w badanej szkole. Druga natomiast pozwoli lepiej osadzić owe wspomnienia i wynikające z nich spostrzeżenia, opinie, w kontekście instytucjonalnym. Badania empiryczne warto poprzedzić analizą literatury, co pozwoli na zbudowanie teoretycznego tła badanych problemów.

Niniejszy tekst składa się z dwóch integralnie związanych z sobą części. Pierwsza poświęcona jest analizie czynników decydujących o doborze strategii badania rzeczywistości szkolnej, wśród których najistotniejsze wydają się: jego cel i przedmiot, a także zakres analizy badanych zjawisk. Ważnym czynnikiem

²⁸ Za K. Kaźmierską, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, red. R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016.

jest również osoba/y odbiorcy badania. Kluczowe znaczenie mają przyjęte założenia na temat natury rzeczywistości szkolnej. Skrótowo rzecz ujmując, wobec postrzegania szkoły w modelu strukturalno-funkcjonalnym, preferowane są metody ilościowe, w modelu interpretatywnym natomiast częściej stosuje się analizy jakościowe, ale możliwe jest również łączenie wspomnianych w ramach stosowania procedur sekwencyjnych, znanych z badań mieszanych w koncepcji Johna Creswella.

Druga część tekstu zawiera pięć zróżnicowanych propozycji badania rzeczywistości szkolnej, a wśród nich: zastosowanie podejścia etnograficznego do analizy zjawiska przemocy, analizę ramową Ervinga Goffmana jako podejście pozwalające na poszukiwanie przyczyn rozbieżności komunikacyjnych w przebiegu interakcji między uczniami a nauczycielem, rekonstrukcję wzorów działania i orientacji w perspektywie badań z zastosowaniem interpretacji formułującej oraz refleksywnej do ukazania procesu budowania znaczeń i formułowania planów życiowych przez młodych ludzi.

Kolejne propozycje dotyczą badania tożsamości młodzieży z zastosowaniem podejścia fenomenologicznego oraz analiz biograficznych i narracyjnych aplikowanych w badaniach poświęconych rozwojowi zawodowemu nauczycieli czy też pamięci szkoły we wspomnieniach uczniów i nauczycieli.

Podsumowując, pragnę zwrócić uwagę nie tylko na konieczność zachowania spójności między wizją badanej szkoły, a stosowanym podejściem badawczym, ale i poszczególnymi krokami postępowania badawczego.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Bohnsack R., *Metoda dokumentarna: od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Spoleczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2004.
- Creswell J., *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Impuls, Kraków 2000.
- Denzin N., *Sociological Methods. A Sourcebook*, New York 2006.
- Glaser G.B., Strauss A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, London, New Brunswick, 2012.
- Goffmann E. (2010), *Analiza ramowa: esej z organizacji doświadczenia*, przeł. S. Burdziej, Nomos, Kraków 2010.
- Guba E.G. Lincoln Y.S., *Competing Paradigms, Handbook of Qualitative Research*, New York 1994.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa: 1995.

- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Impuls, Kraków 2000.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Impuls, Kraków 2005.
- Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.
- Karkowska M., *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, red. R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Kvale S., *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł., red. nauk. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.
- Mc Call J.L., Simmons M., *Dynamika interakcji*, materiał niepublikowany, (maszynopis w bibliotece socjologicznej UŁ).
- Mc Laren P., *Antystruktura oporu*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, przeł. P. Kwieciński, Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Puzynina J., *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Szkudlarek T., *Mc Laren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu. przeciw szkole*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. J. Szmatka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Urbaniak-Zajac D., *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2010, nr 1(49).

Author: Magda Karkowska

Title: How to make research in school?-some examples off applying qualitative and mixed research strategies in analyzing of school environment on the basis of discussion about research strategies

Keywords: methodology, mixed research, qualitative research, quantitative research, paradigm, school, strategy

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

Content presented in this article is focused on the reflection of the factors determining the choice of research strategy in the analysis of school environment. Some of the elements to be examined refer to the structural and functional model of a school, others to the interpretative model. As the assumptions about the nature of school reality are completely different within these models, depending on how the school is perceived, there are different ways of designing and conducting research. It is

arguable whether derived from a structural and functional model of school (the school as an environment education, positivist paradigm) only quantitative analysis are justified, and after the adoption of the interactive model (the school as a system of socio-cultural, interpretative paradigm) only qualitative research should be conducted? The choice, at the first glance, quite obvious is a matter of more complex, because the strategy of research procedure also depends on some another factors: the order in which the study is carried out, the subject and the scope of the analysis, the experience of the researcher and to some extent, to the fact who are beneficiaries of the results. In the first part of this article author is trying to deal with these relationships, in the second part, there are presented a few examples of analysis when using qualitative methods or strategies. Most of them are realized within the model of so-called mixed research. They are only some examples presented and they should be understood as exemplifications, not in –depth exploration. Described problems might be explained and explored in the future using other methods and techniques, as well as combining them.