

# WARSZTATY BADAWCZE DOKTORANTÓW

między  
uwiedzeniem metodologicznym  
a krytyką

redakcja naukowa  
Katarzyna Kołaczyńska  
Marcin Szostakowski  
Edyta Zawadzka



Wydawnictwo  
Akademii  
Pedagogiki Specjalnej

**WARSZTATY  
BADAWCZE  
DOKTORANTÓW**



# **WARSZTATY BADAWCZE DOKTORANTÓW**

**między  
uwiedzeniem metodologicznym  
a krytyką**

redakcja naukowa  
Katarzyna Kołaczyńska  
Marcin Szostakowski  
Edyta Zawadzka



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2017

Recenzent

*Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański*

Projekt okładki

*Anna Gogolewska*

Zdjęcie na okładce

© *Amicabel/shutterstock*

Redakcja

*Joanna Marek-Banach*

Korekta

*Hanna Cieśla*

Publikacja dofinansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową

Copyright © by

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2017



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-67-5

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

Wstęp .....	7
-------------	---

## CZĘŚĆ 1

### METODY STOSOWANE W BADANIACH JAKOŚCIOWYCH

Aleksandra Bednarska – <i>Z kamerą wśród bóstw. O pułapkach w tworzeniu i wykorzystywaniu technik wideo w badaniach nad rytuałem</i> .....	12
Krzyszyna Heland-Kurzak – <i>Fenomenologiczna kategoria doświadczenia w badaniach z dziećmi</i> .....	26
Katarzyna Kołaczyńska – <i>Wykorzystanie programu MAXODA w badaniach biograficznych dotyczących starzenia się członków rodziny</i> .....	35
Joanna Stepaniuk – <i>Zastosowanie metody etnografii wielostanowiskowej w badaniu edukacji międzykulturowej</i> .....	51
Marcin Szostakowski – <i>Badania etnograficzne fenomenu kulturowego</i> .....	63
Jakub Sokolnicki – <i>Metoda monograficzna w badaniach nad systemem monitoringu losów zawodowych absolwentów szkół wyższych na Tajwanie</i> .....	73
Joanna Tomaszewska – <i>Nieskończona przygoda z teorią ugruntowaną. Badania bezdzietnych z wyboru i wyłaniające się konteksty</i> .....	84
Edyta Zawadzka – <i>Implementacja metody jakościowego studium indywidualnych przypadków w badaniach nad rodziną</i> .....	96
Agnieszka Żabińska – <i>Stymulowanie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością złożoną – refleksje z badań eksperymentalnych</i> .....	111

**CZĘŚĆ 2**  
**METODY STOSOWANE W BADANIACH ILOŚCIOWYCH**

Dagmara Maria Boruc – <i>Założenia badań przestępców z diagnozą społecznego zaburzenia osobowości w regionalnych ośrodkach psychiatrii sądowej</i> .....	124
Agnieszka Tajak, Angelika Tajak – <i>Badanie ryzyka zaburzeń depresyjnych osadzonych w zakładach karnych</i> .....	132
Joanna Urbańska, Agata Aszklar – <i>Zmiany w nadzorze pedagogicznym – rewolucja czy ewolucja?</i> .....	147

**CZĘŚĆ 3**  
**METODY STOSOWANE W BADANIACH TRIANGULACYJNYCH**

Ewa Duda – <i>Rola egzaminów maturalnych w kształceniu ustawicznym dorosłych</i> .....	166
Jarosław Korczak – <i>Przygotowanie nauczycieli szkół gimnazjalnych do profilaktyki uzależnień – refleksje postbadawcze dotyczące konceptualizacji badań</i> .....	176
Kamila Miler-Zdanowska – <i>Przestrzeń w działaniu i wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym jako przykład badań diagnostycznych</i> .....	189
Magdalena Plandowska – <i>Stopień zaspokojenia potrzeby ruchu dzieci przedszkolnych na podstawie dobowego bilansu aktywności fizycznej</i> .....	203
Beata Papuda-Dolińska – <i>Założenia metodologiczne badań efektywności form kształcenia specjalnego</i> .....	214

# Wstęp

W procesie konceptualizacji projektu pracy empirycznej wybór metody badawczej jest jednym z najważniejszych, a zarazem najtrudniejszych etapów, którego konsekwencje dostrzec można zarówno w procesie gromadzenia materiału badawczego i jego analizy, jak i oceny dysertacji czy innego raportu badawczego. Owa trudność jest zarówno konsekwencją wielości metod badawczych, jak i samej natury nauk społeczno-humanistycznych. Stąd powstał pomysł stworzenia monografii, która bazując na doświadczeniach badawczych młodych doktorów oraz doktorantów znajdujących się na różnych etapach przygotowania rozprawy doktorskiej, stwarzałaaby płaszczyznę do ujęcia problematyki metodologicznej w nieco inny, bardziej pragmatyczny sposób, stanowiąc jednocześnie pewną mapę empirycznych alternatyw. Wpisana z założenia w tę publikację eklektyczność będąca implikacją zarówno bogactwa refleksji autorów artykułów, jak i różnorodności metod i tematów projektów badawczych, sprawia, że może ona, w naszym przekonaniu, okazać się użyteczna, dla różnych grup odbiorców. Po pierwsze, mogą to być osoby, przed którymi stoi wyzwanie konceptualizacji swoich badań przed otwarciem przewodu doktorskiego. Dla nich lektura opracowań przygotowanych przez bardziej doświadczonych, ale wciąż młodych stażem badaczy, może się stać inspiracją i impulsem do stworzenia spójnego projektu badań. Autorzy artykułów koncentrowali się bowiem w ich treści na potencjale każdej z metod, ale również zagrożeniach wynikających z ich implementacji. Monografia kierowana jest ponadto do doktorantów, którzy przeprowadzili już badania. Żywimy przekonanie, że zapoznanie się z tekstami w niej zawartymi wzbogaci ich doświadczenie, przyczyniając się do opracowania, na kolejnych etapach działalności zmierzającej do stworzenia rozprawy doktorskiej, spójnego i logicznego wywodu naukowego. Mamy również nadzieję, że wartość tej książki odnieść można do integrowania środowiska młodych wiekiem i stażem polskich badaczy, a także budowania w nich gotowości do dzielenia się refleksjami z własnych badań nieograniczającymi się li tylko do prezentacji ich wyników. Kwerenda literatury przedmiotu pokazuje, że tego rodzaju opracowań nadal brakuje. Wreszcie, ośmielamy się wierzyć, że pozycja ta okaże się interesująca dla promotorów oraz promotorów pomocniczych i zainspiruje ich do jeszcze bardziej efektywnej pracy z osobami przygotowującymi pod ich opieką rozprawy doktorskie, a także ich wsparcia w nasyconej trudnościami drodze ku uzyskaniu stopnia naukowego doktora.



Monografię postanowiono podzielić na trzy części, z uwzględnieniem kryterium zaimplementowanej strategii badawczej. Tym, co zwraca uwagę, jest nadreprezentacja artykułów opartych na badaniach jakościowych. Poszukując powodów takiego stanu, możliwe byłoby zaryzykowanie stwierdzenia, że współcześnie ma miejsce proces dowartościowywania i popularyzowania się tego rodzaju metod, co skutkuje coraz bardziej chętnym sięganiem po nie przez młodych badaczy. Pomimo będącego znakiem czasów ugruntowywania się znaczenia wspomnianego rodzaju badań, badania ilościowe nie tracą swojej wartości, są niezmiennie ważnym elementem dyskursu badawczego nauk społecznych i humanistycznych, co znajduje odzwierciedlenie w zamieszczonych artykułach. Na skutek przemian w zakresie postrzegania nauki, w XXI wieku występuje akceptacja dla heterogenicznego modelu nauki, czego jednym z symptomów są badania triangulacyjne, których przykłady aplikacji również znalazły się w tej publikacji.

Książka zawiera łącznie osiemnaście artykułów. Niezależnie od tego, że rozłożono w nich różne akcenty, wszystkie realizują główny cel monografii, którym było nie tylko scharakteryzowanie założeń teoretycznych i metodologicznych wybranej metody badawczej, lecz także jej ewaluacja w kontekście prowadzonych eksploracji naukowych. Autorów cechowało nie tylko krytyczne podejście wobec charakteryzowanych metod badań, lecz także wysoka refleksyjność odnoszona do holistycznie ujmowanego procesu badawczego. Ponadto są na tyle dojrzałymi badaczami, że pokazali swą gotowość, by dzielić się swoimi nierzadko oryginalnymi pomysłami na badania, ale również by wskazywać na wyzwania pracy naukowej, jak również popełnione błędy. Wyzwania wynikały głównie, choć nie tylko, ze specyfiki zagadnień stanowiących o przedmiocie nauk społecznych i humanistycznych oraz ich dziedzin, a także nieprzewidywalności procesu badawczego. Związane były z zapewnieniem wysokiej jakości badań, doborem próby badawczej, jej niejednorodnością, rejestrowaniem danych, ubogością lub ogromną złożonością pozyskanego materiału badawczego. Ponadto zwracano uwagę na długość procesu badawczego, co potencjalnie rodziło obawę o dezaktualizację problemu oraz pozyskanych danych. Pojawiające się błędy były natomiast konsekwencją braku posiadania doświadczenia w zakresie implementacji wybranej metody badawczej, niewystarczającej kwerendy literatury, idealistycznej czasem wiary w możliwości wybranej strategii badawczej czy złego wyboru spośród wielu alternatyw rozwiązań pojawiających się dylematów, nie tylko o charakterze metodologicznym, lecz także często etycznym. Niestety sama lektura monografii nie uchroni kolejnych badaczy przed popełnieniem błędów, ani nie zaofertuje odpowiedzi na wszystkie pojawiające się wątpliwości, ponieważ wyzwania i niedoskonałości są w znacznej mierze implikacją przedmiotu badań, ale również kompetencji i osobowości badacza. Mogą jednak uchronić przed „wyważaniem otwartych drzwi” oraz zbudować właściwe podejście wobec trudności.

Monografia ta, stanowiąc zbiór przemyśleń badaczy aspirujących do uzyskania stopnia naukowego doktora oraz młodych stażem doktorów, wpisuje się

w permanentnie toczącą się debatę społeczną nie tylko na temat metodologii nauk społeczno-humanistycznych, lecz także nad jakością kształcenia i efektami kształcenia na studiach trzeciego stopnia oraz kondycją nauki polskiej. Oddając ją zatem Państwu do rąk, mamy nadzieję, że jej lektura stanie się przyczynkiem do krytycznej refleksji metodologicznej, a także inspiracją dla podejmowania naukowych dyskusji nad metodami stosowanymi w badaniach prowadzonych na gruncie nauk społecznych.

Jako redaktorzy, chcielibyśmy serdecznie podziękować autorom wszystkich artykułów, którzy podjęli się wyzwania związanego z krytycznym namysłem nad metodami badań zastosowanych w swoich badaniach. Wyrazy wdzięczności kierujemy również do recenzenta publikacji prof. zw. dr. hab. Mirosława Józefa Szymańskiego za cenne uwagi, dzięki którym teksty umocniły swoją naukową wartość.

Katarzyna Kołaczyńska  
Marcin Szostakowski  
Edyta Zawadzka



# **Część 1**

## **METODY STOSOWANE W BADANIACH JAKOŚCIOWYCH**

Aleksandra Bednarska<sup>1</sup>

## Z KAMERĄ WŚRÓD BÓSTW. O PUŁAPKACH W TWORZENIU I WYKORZYSTYWANIU TECHNIK WIDEO W BADANIACH NAD RYTUAŁEM

### ABSTRAKT

---

Celem tego artykułu jest przybliżenie czytelnikowi problemów związanych z wykorzystywaniem narzędzi rejestracji wideo w zbieraniu danych podczas badań terenowych nad rytuałami. Zagadnienie to jest w niewielkim stopniu poruszane w dostępnej literaturze metodologicznej, dlatego też zostaną wskazane i objaśnione podstawowe, najczęściej spotykane problemy związane ze stosowaniem zapisu wideo w terenie. Moje osobiste doświadczenia są tu wykorzystywane jako ilustracja możliwych trudności. Rozwiązania, które wypracowałam w toku prowadzonych badań, stanowią zaś próbę pokazania możliwych ścieżek przewycięzania pułapek związanych ze stosowaniem tej metody, w nadziei, że mogą się one okazać pomocne dla przyszłych badaczy.

**Słowa kluczowe:** etnografia wizualna, rytuał, Indie, Kerala, filmowanie

### ABSTRACT

---

This paper aims to portrait basic, practical problems related to creating video data during field research on rituals. As the subject is poorly addressed by available literature on methodology, the article tries to elucidate some of the most common issues related to filming as a method of data collection. My personal experiences are used as illustrations to encountered problems and the description of solutions I developed in the field, are an attempt to show possible ways of overcoming different types of field situations, which, I hope, may be helpful for future field researchers.

**Key words:** visual ethnography, ritual, India, Kerala, filming

---

<sup>1</sup> Doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego na kierunku Kulturoznawstwo. Przygotowuje rozprawę doktorską na temat obrzędów ucieleśniania bóstw w południowych Indiach. Podróżniczka, od wielu lat pracuje jako pilot wycieczek oraz tłumacz języka francuskiego.

## Wstęp

Pozwolę sobie zacząć ten wywód od nieco zabawnej, aczkolwiek całkowicie prawdziwej historii. Rzecz działa się w południowoindyjskim stanie Kerala, w małej wiosce, gdzie prowadziłam badania terenowe nad widowiskiem obrzędowym o nazwie *tejjam*<sup>1</sup>. Oto fragment moich notatek, nieco przeredagowanych na potrzeby tego tekstu.

„Spoglądam na zegarek, zbliża się 3.30 rano i nareszcie coś zaczyna się dziać. Od momentu zakończenia poprzedniego rytuału *tejjam* minęło już kilka godzin. Ludzie budzą się z drzemki pod chmurką, którą ucieli sobie pod rosnącymi tu wszędzie, niczym najpospolitsze chwasty, palmami kokosowymi. Niektórzy jeszcze coś podjadają, inni zaś w pośpiechu tylko przemywają twarz wodą z butelki. W okolicznych wiejskich domostwach powoli zapalają się światła. W ciągu niedługiej chwili przestrzeń niewielkiego placu przed świątynią zapełnia się ponownie wyczekującym w nabożnym skupieniu tłumem.

Mimo tak wczesnej pory już jest upalnie i gorąco, a temperaturę podnosi dodatkowo sporych rozmiarów ognisko rozpalone tuż obok świątyni, które grupa mężczyzn właśnie rozgrabia tak, aby przemienić je w stos rozżarzonych węgli. Ludzie zaczynają się cofać, jakby w obawie przed przypadkowym oparzeniem. Wszyscy chodzimy tu boso, jak Indie długie i szerokie, nikt nie śmie przekroczyć progu jakiegokolwiek świątyni w obuwiu. Uzbrojona w kamerę wideo, gotowa zarejestrować zbliżający się rytuał w najdrobniejszych detalach, postanawiam skorzystać z tej okazji i przedostać się na sam przód tłumu. W ten sposób nikt nie będzie mi ograniczał pola widzenia ani wchodził w kadr czy zasłaniał. Jestem – dodam tu napędce – raczej niewielkich rozmiarów. Drugi odprowadzany tej nocy obrzęd *tejjam* ma być zaś szczególnie widowiskowy. Bóstwo, które zgodnie z tutejszym wierzeniem wciela się w ciało performerera, jeszcze przed świtem powinno się pojawić przed świątynią. Według zapewnień zebranych będzie ono wykonywać skoki do stosu rozżarzonych węgli, by tym samym potwierdzić swoje nadludzkie moce, udowodnić swoją boskość.

Wkrótce rozlega się w oddali charakterystyczny rytm keralskich bębnow *ćenda* i choć nie mogę dojrzeć zbliżającego się pochodu, wiem, że prowadzą do nas «żywego» boga. Ciało performerera uległo całkowitemu przeobrażeniu. Ubrany jest w niezwykle kolorowy kostium, z twarzą i torsem ozdobionymi w całości wyrafinowanym, dekoracyjnym makijażem. Jego głowę zdobi sporych rozmiarów ozdobny kapeluszek-korona. Na wysokości pasa znajduje się długa spódnica, składająca się z licznych warstw materiału i elementów ozdobnych, niemalże w całości zakrywająca jego nogi. Na kostkach pobrzękują grube, mosiężne bransolety.

---

<sup>1</sup> Badania terenowe, do których odwołuję się w tym artykule, prowadziłam w okresie od listopada 2015 roku do końca maja 2016 roku.

Bóstwo staje przy rozżarzonym stosie węgla i po chwili rozpoczyna swój taniec. Wykonuje całą serię skomplikowanych gestów, kroków, ukłonów i obrotów. Rytm bębnow nieustannie przyspiesza, całe powietrze drga. Czerwona luna ogniska rozświetla performerę, dodając mu aury tajemniczości i niezwykłości. Ogluszający rytm bębnow działa hipnotycznie. Całkowicie oszołomiona tym nadmiarem bodźców nie zauważam, że tłum wiernych coraz bardziej odsuwa się do tyłu. Ktoś pociąga mnie za rękę, próbuje coś tłumaczyć, ale nie jestem w stanie usłyszeć ani słowa. Tymczasem huk bębnow osiąga apogeum. Bóstwo podtrzymywane za ręce przez dwóch pomocników rozpędza się i z impetem skacze wprost w buchający gorącym stos. Wymachując przy tym raz jedną, raz drugą nogą sprawia, że rozżarzone węgle rozpryskują się z prędkością pocisku na wszystkie niemalże strony. Próbując uniknąć podpalenia ubrania i niechybnego zniszczenia sprzętu przez fruwający wokół żar, dokonuję szybkiego uskoku i... gołą stopą staję wprost na czerwonej z gorąca grudce węgla. Ból niesamowity. Węgiel natychmiast mocno przywiera do skóry. Z zaciśniętymi zębami odrywam go paznokciami, dotkliwie parząc sobie także opuszki palców. Nim zdołałam poradzić sobie z tym niezwykle bolesnym zabiegiem, znów musiałam salwować się ucieczką, gdyż bóstwo wykonało kolejny skok w stos żaru, bombardując swych wiernych deszczem płonących węgli.

Naturalnie, jeszcze przed rozpoczęciem widowiska wiedziałam, że bóstwo będzie skakać wprost w ognisko, nie wiedziałam jednak, że będzie przy tej okazji bombardować zgromadzonych uczestników obrzędu gradem rozżarzonych węgli. Mniejsza jednak o to. Jestem bliska rozpaczy, gdy się okazuje, że film z tego wydarzenia, który z takim poświęceniem starałam się zrobić, w ogóle się nie zapisał. Gdzieś w tym ferworze walki o przetrwanie i panicznej ucieczki musiałam odruchowo i bezwiednie nacisnąć jakiś niewłaściwy przycisk, coś zrobić nie tak. Z tego niezwykłego obrzędu nie zachowało się nic, tylko wspomnienie<sup>22</sup>.

Jak widać na postawie tej krótkiej, z życia wziętej historii, gromadzenie danych wideo w terenie może być niebezpieczne w całkowicie dosłownym znaczeniu tego słowa. Niebezpieczne jest także z punktu widzenia metodologicznego. Wbrew pozorom tworzenie tzw. etnografii wizualnej (wykorzystującej fotografię i rejestrację wideo badanych zjawisk) jest zadaniem niezwykle skomplikowanym, które stawia na drodze badacza wiele pułapek i to zarówno na etapie tworzenia zapisu wideo danego wydarzenia, jak i na etapie jego analizy. Tymczasem literatura metodologiczna dotycząca tego problemu jest zaskakująco uboga i nie służy praktyczną pomocą w przygotowaniu do badań z kamerą w rękę. Większość podręczników ogranicza się jedynie do ogólnych wskazówek i reguł, które jednak w terenie często okazują się, jeśli nie wręcz niemożliwe, to przynajmniej trudne do zastosowania. To właśnie na te praktyczne problemy chciałabym zwrócić uwagę w tym artykule,

---

<sup>22</sup> Na podstawie notatek terenowych z dnia 18 stycznia 2016 roku sporządzonych po widowisku obrzędowym – *tejjam* bóstwa Adi Mulijadan.

mając nadzieję, że rozwiązania, które sama wypracowałam, często boleśnie ucząc się na własnych błędach, przydadzą się innym badaczom podążającym tą ścieżką.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania terenowe prowadziłam w południowoindyjskim stanie Kerali. Interesującym mnie zjawiskiem jest niezwykle kompleksowa i rozbudowana forma rytualnego widowiska, znana pod nazwą *tejjam*<sup>3</sup>. Słowo *tejjam* oznacza w języku malaalam, którym posługują się mieszkańcy Kerali, „bóstwo”. Niemniej w potocznym rozumieniu używane jest także jako synonim samego rytuału – widowiska. Istotą *tejjam* jest przekonanie, że bóstwo może zostać ucieleśnione, dzięki czemu jego wyznawcy dostępują łaski bezpośredniego kontaktu z nadprzyrodzonym. Widowiskowość tej tradycji polega nie tylko na nadludzkich wyczynach „żywych” bogów, z których jeden pozwoliłam sobie opisać we wstępie, lecz także na okazałych kostiumach, w których bogactwie sam performer niemalże ginie. To wszystko ma na celu z jednej strony uświęcenie ciała performerera, w które bóstwo ma wstąpić, z drugiej zaś kreację jego nadprzyrodzonego wizerunku w oczach wiernych. Pełna dramaturgii inscenizacja mitu związanego z bóstwem czyni ów rytuał frapującym i wciągającym widowiskiem. *Tejjam* to forma niezwykle różnorodna. Szacuje się, że istnieje 400 różnych bóstw ucieleśnianych przez performerów tej tradycji, z czego regularnie wykonywanych jest blisko 160 (Pallath, 1995, s. 60). Każde bóstwo ma swój odrębny mit, kostium, rytm i sposób poruszania się. Każdy obrzęd *tejjam*, w zależności od przywoływanego bóstwa, przebiega także według innego scenariusza, o innej porze dnia lub nocy i najczęściej jedynie w poświęconej mu świątyni<sup>4</sup>.

Ten krótki i siłą rzeczy niezwykle uproszczony opis interesującego mnie zjawiska wskazuje jednak na podstawowe trudności w doborze właściwej metodologii badawczej, tym bardziej, że celem, który sobie stawiam, jest stworzenie kompleksowej analizy porównawczej różnych form teatru obrzędowego w Kerali<sup>5</sup>.

Najbardziej powszechną metodą badania rytuałów, stosowaną z powodzeniem przez badaczy od wielu dekad, jest obserwacja uczestnicząca. Badacz pełni tu niejako podwójną rolę: obserwatora i uczestnika zarazem, co pozwala nie tylko na

---

<sup>3</sup> Na potrzeby tego artykułu nie wydaje mi się konieczne, by stosować przyjętą przez indologów diakrytykę. W odniesieniu do wszystkich indyjskich nazw własnych występujących w tym tekście będę używała transkrypcji fonetycznej brzmienia słów.

<sup>4</sup> Obrzędy *tejjam* są wykonywane w niewielkich rozmiarów świątyniach zwanych *kavu*. Są to świątynie należące do niższych warstw społecznych (kast). Obrzędy te nie odbywają się w świątyniach, gdzie kapłanami są bramini (najwyższa z kast indyjskich).

<sup>5</sup> *Tejjam* nie jest jedyną formą obrzędu – widowiska w Kerali. Wydaje się, że w tej części Indii taka forma oddawania czci bóstwu (przez widowisko i ucieleśnienie nadprzyrodzonego) jest bardziej popularna niż gdzie indziej. Do najsłynniejszych tego typu form kultu, oprócz *tejjam*, należą *mudijettu* i *padajani*.



uchwycenie kolejnych, rytualnych zdarzeń, lecz także na uczestnictwo w nich, a więc przeżywanie ich wraz z podmiotami. Obserwacji uczestniczącej towarzyszą zwykle wywiady, zarówno pogłębione, jak i w formie luźnej rozmowy, z samymi performerami wspomnianych tradycji obrzędowych oraz uczestniczącymi w nich wiernymi. Istotą badania rytuałów jest bowiem nie tylko ich szczegółowy opis, lecz także dogłębne ich zrozumienie pod kątem całego systemu znaczeń, które dane zjawisko generuje dla partycypujących w nim osób, jak również jego osadzenia w danej kulturze. Gromadzone w ten sposób dane są punktem wyjścia do dalszych analiz i interpretacji. Zarówno obserwacja uczestnicząca, jak i wywiad etnograficzny potwierdziły swoją skuteczność i stanowią kanon podstawowych narzędzi każdego badacza rytuałów w terenie (Grimes, 2014, s. 44–54).

Rytuały to jednak szczególnego rodzaju zdarzenia kulturowe, których cechą charakterystyczną jest procesualność. Są to performance rozpisane podług szczegółowo ustalonego scenariusza i rozwijające się w czasie, dzielone na kolejno następujące po sobie etapy, wynikające z siebie nawzajem i nawzajem się określające. To właśnie skrupulatne i precyzyjne wykonanie konkretnych czynności według określonej kolejności sprawia, że dane zdarzenie, dany performance, możemy określić rytuałem. Te rytualne procesy są nasączone znaczeniem, stanowią rodzaj symbolicznej esencji danej kultury (Bell, 1997, s. 66–71). Rytuał jest w istocie „koncentratem” kultury. Aby móc rozwikłać ten wydestylowany węzeł znaczeń, konieczna jest więc drobiazgowa jego deskrypcja, punkt po punkcie, etap po etapie. Nawet najbardziej skrupulatny badacz, uzupełniający swoje notatki na bieżąco, aby nie uronić niczego z pamięci, nie będzie nigdy w stanie stworzyć pełnego obrazu skomplikowanych i wieloaspektowych czynności rytualnych, nie tracąc przy tym nic z ich dynamicznego charakteru. Pojawienie się począwszy od lat 80. ubiegłego stulecia łatwego w obsłudze i kompaktowego w rozmiarze sprzętu do rejestracji wideo zdawało się więc długo wyczekiwany przez badaczy rytuałów wybawieniem, by nie rzec rewolucją. Wraz z biegiem lat sprzęt ten stawał się coraz lżejszy, zdolny pracować przez bardzo długi czas (coraz bardziej wydajne baterie), a przede wszystkim coraz mniejszy i tańszy<sup>6</sup>.

Owa technologiczna rewolucja sprawiła, że rejestracja wideo w badaniach nad rytuałami stała się szybko o ile nie koniecznością, o tyle przynajmniej jedną z podstawowych form gromadzenia danych. Tak utrwalony materiał stanowi obecnie niemalże niezbędny element analizy obrzędów (Grimes, 2014, s. 95). Zalety filmowania w badaniach nad rytuałami są liczne i wydają się oczywiste. Uporządkujmy je jednak w kilku związanych punktach.

**1. Filmowanie daje gwarancję precyzyjnej rejestracji zdarzeń.** Kamera wideo jest, można rzec, rodzajem trzeciego, dodatkowego oka badacza. Niczego nie

<sup>6</sup> Kamera wideo, którą zarejestrowałam blisko 30 godzin interesujących mnie obrzędów, mieści się w dłoni, waży 500 gramów i kosztowała niecałe 1000 złotych.

pominie ani nie zlekceważy wskutek czegoś równie pospolitego, jak najzwyklejsze, ludzkie zmęczenie, przed którym trudno się uchronić badaczowi w ciągnących się przez całą noc obrzędach.

**2. Filmowanie potrafi uchwycić szczegóły niedostrzegalne na pierwszy rzut oka.** Należy pamiętać, że rytuały to zjawiska często bardzo skomplikowane i dynamiczne. Kiedy dany obrzęd obserwujemy po raz pierwszy, mimo najlepszej wiedzy i chęci, często nie wiemy nawet, na czym skupić naszą uwagę, co jest potencjalnie ważne, a co jest mniej znaczącym detalem. Podczas widowisk obrzędowych, takich jak badana przeze mnie tradycja *tejjam*, dzieje się tak wiele rzeczy na raz, że przeładowany bodźcami dźwiękowymi i wizualnymi umysł gubi się często podczas ich selekcji. Nierzadko więc zapis wideo, oglądany ponownie w czasie analizy zebranych w terenie danych, ujawnia szczegóły, które umknęły nam w trakcie obserwacji. Możliwość ponownego odtworzenia zapisu wideo jest ogromną i nieocenioną zaletą tak gromadzonych danych. Obecnie nawet najbardziej podstawowe programy do odtwarzania plików wideo pozwalają na obejrzenie ich w zwolnionym tempie, co dodatkowo ułatwia uchwycenie wszystkich szczegółów zarejestrowanego widowiska.

**3. Kamera pozwala zarejestrować obserwowane zdarzenia, nawet gdy nie mamy do nich bezpośredniego dostępu.** Opcja przybliżania (zoom) jest jedną z najbardziej podstawowych funkcji dostępnych na rynku kamer wideo. Niektóry sprzęt zaopatrzony jest dodatkowo w moduł stabilizacji obrazu. Nawet gdy interesujące nas zjawiska czy wydarzenia odbywają się w odległości na tyle znacznej, że nie sposób zaobserwować szczegółów (co zdarza się szczególnie często w czasie wielkich świąt, festiwali itp., w których uczestniczą nieprzebrane tłumy ludzi, przez które czasami nie sposób się przedrzeć), zastosowanie tej funkcji pozwala nam na szczegółową rejestrację przebiegu wydarzeń.

**4. Materiał audiowizualny jest trwałym zespołem danych, który można wielokrotnie wykorzystywać do analizy.** Odpowiednio zarchiwizowany pozwala powrócić do zarejestrowanych zdarzeń w celach porównawczych także po dłuższym okresie (np. gdy interesuje nas zbadanie danego obrzędu pod kątem zmian zachodzących w nim w czasie). Może on także służyć innym badaczom w przyszłości.

**5. Rejestracja wideo wywiadów z badanymi podmiotami pozwala uzyskać dodatkowe dane.** W trakcie prowadzonych wywiadów z informatorami możliwość rejestracji mimiki twarzy i gestykulacji, czy też szerzej ich mowy ciała, często pozwala uzyskać dodatkowe informacje, choćby dotyczące wiarygodności podawanych przez nich informacji. Gesty, mimika mogą zdradzić, że informator mija się z prawdą, coś ukrywa lub też przeciwnie, jest szczerzy i otwarty. Coraz więcej badaczy rytuałów korzysta z tej możliwości (Pasqualino, 2007).

Tych pięć podstawowych zalet wykorzystywania rejestracji wideo w badaniach nad rytuałem, choć z pewnością można by znaleźć wiele innych, pozwala w pełni zrozumieć, dlaczego zgromadzone w ten sposób dane mają obecnie, z metodologicznego punktu widzenia, tak fundamentalne znaczenie. Wydawać by się mogło, że

oto mamy nareszcie w ręku narzędzie wprost doskonale i niezastąpione. Doświadczenia badań terenowych pokazują jednak dobitnie, że będąc zarazem nieocenioną pomocą, kamera wideo w ręku badacza nastręcza także wielu poważnych trudności.

## Refleksja nad filmowaniem rytuałów w praktyce

Moja, opisana we wstępie, niefortunna przygoda ujawnia kilka podstawowych pułapek, z którymi musi się zmierzyć badacz prowadzący rejestrację wideo interesujących go obrzędów. Jest ich jednak znacznie więcej. Spróbujmy prześledzić najważniejsze z nich punkt po punkcie.

### 1. Przyjęcie właściwej perspektywy: gdzie się ustawić i w jakiej odległości?

Wybór miejsca, w którym staniemy wraz z kamerą, ma fundamentalne znaczenie. Od tego wyboru będzie zależało to, co znajdzie się na filmie. To oczywiste. Niemniej rytuały są zjawiskami dynamicznymi, które często „dzieją się” w kilku miejscach równocześnie, albo też ich wykonawcy przemieszczają się w szybkim tempie podczas sprawowanych czynności. Wędrowanie z kamerą wideo w tłumie uczestniczących w wydarzeniu ludzi jest trudnym zadaniem. Wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem jest wybranie takiego miejsca, z którego można obserwować wydarzenia z bezpiecznego, choć nie nazbyt dużego dystansu. Takie zalecenie brzmi bardzo prosto, ale w praktyce jest niewykonalne. Ponadto szukanie takiego idealnego miejsca jednocześnie prowadzi do metodologicznego konfliktu. Jest to konflikt między badaczem rejestrującym wydarzenie a badaczem jako jego bezpośrednim uczestnikiem. Przyjęcie jako metody obserwacji uczestniczącej, a zarazem stosowanie rejestracji wideo jako jednej z podstawowych metod zbierania danych, w przypadku badania obrzędów, tak dynamicznych i pełnych ekspresji jak *tejjam*, często stawia nas w trudnym położeniu. Próbując stworzyć dobrej jakości materiał wideo, najczęściej unikamy wmieszania się w zbity tłum, ponieważ w takich warunkach praktycznie nie sposób cokolwiek zarejestrować. Często więc, najzupełniej podświadomie, wybieramy stanowisko, z którego zapis jest łatwiejszy (podwyższenie terenu, trybuna itp.), podczas gdy to właśnie przebywanie w owym zwartym tłumie wiernych, w czasie transowego obrzędu, może okazać się absolutnie bezcennym doświadczeniem dla badacza. Ten konflikt prowadzi nas do kolejnego punktu-problemu.

### 2. Skupienie się na zapisie wideo badanych zjawisk stępią zmysł obserwacji

Nacisk współczesnej metodologii badań zjawisk rytualnych na gromadzenie jak najbardziej dokładnych i obszernych zapisów wideo stanowi dla badacza spore obciążenie. Pogodzenie filmowania z obserwacją uczestniczącą jest w istocie bardzo trudne. Dzieje się tak dlatego, że jednoczesne filmowanie i obserwowanie powoduje swoistego rodzaju przeładowanie obowiązkami i stępią uważność. Jednym okiem musimy dokładnie śledzić to, co dzieje się przed nami, drugim bezustannie zerkać

na wyświetlacz LCD kamery, aby upewnić się, że rejestrowany obraz jest właściwie wykadrowany. Nawet nieznaczny ruch ręki może spowodować przesunięcie obiektu, a za tym filmowanie nie tego, co chcemy. Kiedy dodamy do tego sytuację, w której znajdujemy się w tłumie i bez przerwy jesteśmy szturchani przez przeciskających się ludzi, bardzo częste zerkanie na wyświetlacz LCD staje się absolutną koniecznością. Jakby tego było mało, taką rejestrację mogą dodatkowo utrudnić inne czynniki. Bardzo często dzieje się tak, że film rejestrujemy w pełnym słońcu, kiedy na wyświetlaczu bardzo trudno cokolwiek dojrzeć. Wtedy nasza uwaga w naturalny sposób skupia się na tym, co rejestruje kamera, a nie na tym, co dzieje się tuż obok nas<sup>7</sup>. Na tym jednak nie koniec. Świadomość, że prowadzimy rejestrację wideo obserwowanych zdarzeń stępią pamięć badacza-observatora. Gdzieś z tyłu głowy wiemy, że przecież „wszystko” niechybnie uchwyci kamera, czujemy się więc podświadomie zwolnieni z obowiązku dokładnego obserwowania i zapamiętywania (Grimes, 2014, s. 95).

### 3. Co filmować?

Rytuały takie jak *tejjam* czy podobne mu formy są niezwykle skomplikowanymi, wielowarstwowymi performansami. Po pierwsze, uczestniczy w nich bardzo wiele osób, od performerów począwszy, przez kapłanów, muzyków, pomocników świątynnych, komitety organizacyjne, a na wiernych skończywszy. Po drugie, odbywają się często w wielu miejscach jednocześnie. Performer jest przygotowywany do swej roli w jednym miejscu, w tym samym czasie w innym kapłani składają ofiary bóstwu, w zupełnie osobnym zaś wierni biorą udział we wspólnym posiłku, który jest traktowany w kategoriach świętej uczty. Po trzecie w końcu, rytuał ten jest wydarzeniem tyleż widowiskowym co dynamicznym. Ucieleśnione bóstwo przemieszcza się wokół świątyni, czasami bardzo szybko, a wraz z nim cała świta pomocników, kapłanów i bębniarzy oraz zwykłych wiernych. Pojawia się więc pytanie: co filmować? Nie możemy być przecież we wszystkich miejscach jednocześnie. Czy skupiać się na działaniach samych performerów? A może śledzić grupę wiernych i rejestrować ich reakcje, sposób, w jaki oddają cześć bóstwu? A może po prostu zatrudnić kilku kamerzystów, którzy pójdą tam, gdzie my sami nie możemy? (tamże, s. 98).

### 4. Czy filmowanie pozwala faktycznie uchwycić naturalne zachowania ludzi?

Badania Cateriny Pasqualino (2007) wśród Cyganów są wymownym przykładem tego, że zachowania ludzi, którzy mają świadomość, że są filmowani, często mogą być sztuczne. Nierzadko zdarza się, że w takiej sytuacji będą robili wszystko, aby „dobrze wypaść” przed kamerą i potencjalnymi widzami powstającego filmu. Wszystko zależy od kultury, w której prowadzimy nasze badania. Im mniej jest ona

---

<sup>7</sup> W początkowej fazie moich badań często orientowałam się, że obserwuję interesujące mnie obrzędy częściej na ekranie LCD mojej kamery niż „na żywo”. Oba obrazy były jednak diametralnie różne.

obyta z filmowaniem, tym większe ryzyko, że uwiecznione zachowania będą miały niewielką wartość badawczą. Z podobnym problemem badacz musi się zmierzyć, podejmując decyzję o rejestrowaniu bądź nierejestrowaniu kamerą wideo prowadzonych wywiadów. Choć takie nagranie może mieć niezwykłą wartość dodaną w postaci rejestracji mowy ciała, mimiki i gestów badanego, które dostarczają dokładnych danych, należy także pamiętać, że taka sytuacja, nawet jeśli badany godzi się na rejestrację wideo wywiadu, może wprowadzać go w stan zakłopotania, onieśmielać, sprawić, że będzie bardziej ważył słowa i ogólnie będzie bardziej spięty.

### **5. Materiał wideo na etapie analizy**

Nawet jeżeli poradzimy sobie z wymienionymi problemami i szczęśliwie wrócimy z wielogodzinnym zapisem wideo wysokiej jakości do domu, szybko przekonamy się, że to nie koniec naszych kłopotów. Na etapie analizy zebranych materiałów łatwo jest bowiem ulec pokusie, że zapis wideo stanowi źródło „obiektywnych” danych. Istnieje więc ryzyko, że odruchowo rozpoczniemy analizę właśnie od przeglądu zrobionych w terenie nagrań wideo. Tu pojawia się kolejna pułapka. Fakt, że mózg priorytetowo traktuje bodźce wzrokowe, jest powszechnie znany nie tylko psychologom. Taka, a nie inna strategia poznawcza naszego umysłu łatwo może jednak prowadzić do tego, że na etapie analizy zgromadzonego materiału stworzone przez nas filmy nabiorą znaczenia dominującego skutecznie, spychając na dalszy plan pozostałe dane. Mówiąc krótko, istnieje ryzyko, że w toku analizy badane zjawiska zaczniemy postrzegać przede wszystkim przez pryzmat zgromadzonych filmów. Jest to tym bardziej niebezpieczne, że często nieuświadomione. Nawet najlepszy sprzęt wideo nie jest bowiem w stanie „widzieć” tak szeroko, jak ludzkie oko. Materiały wideo są więc siłą rzeczy tylko kadrami, wycinkami rzeczywistości, o czym należy nieustannie pamiętać (Murchison, 2010, s. 72). Ruchome obrazy są bowiem bodźcami wzrokowymi, które z łatwością wysuną się na pierwszy plan naszych wspomnień. Może to prowadzić do priorytetowego traktowania tego, co zmieściło się w kadrze. Niemniej owe z natury rzeczy ograniczone kadry nie są portretem całego zjawiska. Stąd konieczność pamiętania o tym, co wydarzyło się „poza nimi”. Co więcej, fragmentaryczność danych wideo często może zaburzyć naszą czasową i przestrzenną percepcję badanego zdarzenia. Z obrzędu, który w rzeczywistości trwał kilkanaście godzin, posiadamy ujęcia, które w sumie nie przekraczają godziny lub dwóch i na dodatek stanowią zapis tylko urywka rzeczywistych wydarzeń. Przywiązując zbyt dużą wagę do zgromadzonych danych wideo, można więc łatwo wyprzeć z pamięci różne ważne czynniki, które siłą rzeczy nie mogły zostać uchwycone przez kamerę.

Wszystkie przywołane tu problemy nie stanowią w żadnej mierze listy wyczerpującej. Ponieważ rodzaj i różnorodność tych problemów zależą przede wszystkim od kultury, w której prowadzimy nasze badania, oraz samych obrzędów, które stanowią przedmiot naszego zainteresowania. W przypadku Indii filmowanie takich widowisk, jak *tejjam* jest traktowane jako coś normalnego i badacz, w większości przypadków, nie zwraca na siebie szczególnej uwagi tym, że ma w ręku kamerę.

Za pomocą szeroko dostępnych na rynku telefonów komórkowych *tejjam* filmują zarówno wierni, jak i badacze czy turyści<sup>8</sup>. Niemniej łatwo sobie wyobrazić sytuację, gdy badacz ze swoją kamerą znajdzie się w kulturze, w której filmowanie w dalszym ciągu jest czymś nieznanym lub nowym. Ryzykujemy wtedy, z jednej strony, że badani zaczną zachowywać się nienaturalnie, o czym wspomniałam wcześniej, wtedy tak zgromadzone dane będą miały niewielką wartość. Z drugiej strony badacz z kamerą wideo w ręku to w wielu kulturach zupełnie inna osoba niż badacz bez kamery. Samo filmowanie może być traktowane jako rodzaj „kulturowej napaści” czy też nawet jako forma opresji (Pink, 2001, s. 21).

## Charakterystyka wybranej metody badawczej na podstawie literatury przedmiotu

Mimo wszystkich problemów praktycznych i analitycznych związanych z gromadzeniem i interpretacją materiałów wideo z badań terenowych kamera w ręku badacza jest narzędziem niezwykle skutecznym i pomocnym. Niemniej, zarówno tworzenie danych za jej pomocą, jak i późniejsze wykorzystanie ich w toku analizy, wymaga zachowania odpowiedniego dystansu, znalezienia swobodnego „złotego środka”, co nie jest bynajmniej rzeczą ani prostą, ani oczywistą. Z pomocą nie przychodzi także bardzo ograniczona literatura metodologiczna, która zajmuje się tym problemem raczej pobieżnie, skupiając swoją uwagę tylko na wykorzystaniu materiału wideo w analizie. Wynika to z prostego faktu, że każdy obrzęd i każda kultura, do której należy, rządzą się innymi prawami, stąd znalezienie praktycznych rozwiązań, które mogłyby zostać zastosowane wszędzie, wydaje się po prostu niemożliwe. Tworzą się one w trakcie badań, a badacz siłą rzeczy wypracowuje je, ucząc się na własnych błędach. W każdym przypadku będą to więc rozwiązania inne.

Niemniej ten tekst stawia sobie za cel dostarczenie pewnych praktycznych wskazówek i zasad postępowania, dzięki którym tworzenie zapisów wideo z badanych obrzędów czy zjawisk kulturowych może przynieść wymierne efekty i wartościowe dane, choć przedstawiona dalej lista, sporządzona na podstawie moich własnych doświadczeń, w sposób oczywisty nie może być ani wyczerpująca, ani uniwersalna. Wierzę jednak, że wypracowane przeze mnie rozwiązania mogą posłużyć, choćby częściowo, także i innym badaczom.

### 1. Ustalenie przedmiotu badań

Najważniejszą zasadą, podkreślaną w literaturze przedmiotu, jest dokładne nakreślenie przedmiotu badań jeszcze na etapie ich przygotowań (Atkinson,

---

<sup>8</sup> Wciąż jest to sytuacja dość nowa. Jeszcze na początku lat 90. ubiegłego wieku fotografowanie czy filmowanie obrzędów *tejjam* było niedozwolone i traktowane jako świętokradztwo (Bednarska, 2016, s. 22).



Hammersley, 2007, s. 148; Murchison, 2010, s. 73). Precyzyjne zdefiniowanie tego, co nas interesuje, pozwoli nam na właściwy dobór narzędzi badawczych. W moim przypadku przedmiotem badań jest obrzęd-widowisko. Interesuje mnie szczególnie jego struktura, poszczególne elementy (ruch performerów, rytm, sekwencja zdarzeń itd.) oraz zachodzące w tym obrzędzie zmiany pod wpływem modernizacji oraz wpływów innych kultur. Rejestracja wideo stanowi więc jedno z moich głównych narzędzi badawczych, chociaż nie jedyne.

## **2. Wybór sprzętu**

Kiedy wiemy, że prowadzenie rejestracji wideo może być dla naszych badań szczególnie istotne, kolejnym etapem jest wybór odpowiedniego sprzętu. Warto więc z góry dowiedzieć się, kiedy odbywają się interesujące nas widowiska. Interesujący mnie *tejjam* to obrzęd, który bardzo często odbywa się w nocy, w takim wypadku warto zwrócić uwagę na to, aby wybrane urządzenie miało możliwość rejestrowania obrazu przy słabym oświetleniu. Z mojej praktyki terenowej ponadto wynika, że im urządzenie bardziej kompaktowe i mniej widoczne, tym bardziej uniwersalne. Na etapie przygotowań nie sposób przewidzieć wszystkich sytuacji, w jakich przyjdzie nam filmować. Czasami może się okazać, że będziemy musieli to robić bardzo dyskretnie, wtedy też niewielkie urządzenie sprawdzi się lepiej. Warto również pamiętać, że uczestnictwo w obrzędach, trwających często całą noc, to także wysiłek fizyczny. Im lżejsza kamera, tym mniej będziemy się męczyć.

## **3. Wybór perspektywy**

Moja nieszczęsna przygoda, opisana we wstępie, nigdy nie zakończyłaby się tak spektakularną i bolesną porażką, gdybym z góry dowiedziała się o wszystkich szczegółach zbliżającego się obrzędu. Jeżeli to tylko możliwe, warto przyjechać na miejsce prowadzenia badań z dużym wyprzedzeniem. W ten sposób zyskamy niezbędny czas potrzebny do zgromadzenia szczegółowej wiedzy o przebiegu badanych wydarzeń oraz dokonania precyzyjnego doboru miejsc, z których obserwacja, a także rejestracja wideo będą najkorzystniejsze. Warto także dokładnie rozejrzeć się w terenie, rozpoznać i zapamiętać wszelkie możliwe przeszkody architektoniczne i naturalne. Warto przypomnieć w tym miejscu zasadę podstawową: przed przystąpieniem do rejestracji wideo należy bezwzględnie uzyskać na nią pozwolenie, szczególnie gdy nasze badania prowadzimy w obcej kulturze.

## **4. Obserwacja uczestnicząca a filmowanie**

W przypadku obrzędów takich jak *tejjam* konieczne jest przemieszczanie się wraz z wiernymi i performerami po niemalże całej świątyni. Ten ciągły ruch zmusza nas do nieustannego sprawdzania, czy kamera jest właściwie wykadrowana i czy nagrywamy to, co chcemy filmować. Aby nie obciążać uwagi ciągłym zerkaniem na ekran LCD kamery, w moim przypadku niezwykle przydatny okazał się statyw. Nie używałam go jednak tylko w celu uniknięcia filmowania „z ręki”, które jest męczące i stwarza duże ryzyko drgań obrazu, ani też tylko po to, by ustawić kamerę w jednym miejscu i zająć się obserwacją (w przypadku *tejjam* takie rozwiązanie

jest po prostu niemożliwe). Statyw (średniej wielkości) okazał się w moim przypadku niezastąpionym narzędziem, które pozwoliło mi pogodzić rejestrację wideo z aktywną obserwacją uczestniczącą. Ustawiałam go tak, aby zamontowana na nim kamera znajdowała się około 40 cm nad moją głową. Nóżki statywu, złożone, opierałam zaś o brzuch. Statyw pełnił wówczas funkcję monopoda – statywu z jedną nóżką. Kamerę i ekran LCD kamery ustawiałam pod odpowiednim kątem tak, aby móc łatwo sprawdzić odpowiedniość kadru. Zaletą tego rozwiązania było to, że mogłam rejestrować interesujące mnie zdarzenia nawet będąc w tłumie ludzi (kamera znajdowała się ponad głowami zgromadzonych), obraz był stabilny dzięki oparciu złożonych nóżek statywu na moim brzuchu. Co więcej, takie rozwiązanie pozwalało mi się przemieszczać wraz z rejestrującą kamerą (wtedy trzymałam statyw oburącz, nie opierając go już na brzuchu, aby zredukować ewentualne drgania obrazu spowodowane ruchem). Najważniejsze jednak było to, że dzięki takiemu rozwiązaniu mogłam też swobodnie obserwować interesujące mnie zjawiska i w pełni w nich uczestniczyć. Kamera stała się niejako obserwatorem niemalże niezależnym, patrzyłam na nią tylko sporadycznie. Mogłam sobie na to pozwolić, mając pewność, że statyw oparty nóżkami na moim brzuchu daje gwarancję stabilnego kadru, który nie wymaga ciągłego sprawdzania. Dzięki temu rozwiązaniu mogłam uważnie obserwować. Wyniki moich obserwacji zapisywałam następnie skrupulatnie w notatniku, uzyskując w ten sposób dwa uzupełniające się nawzajem zespoły danych.

### **5. Wywiad etnograficzny a kamera wideo**

W prowadzonych przeze mnie badaniach nie zdecydowałam się na filmowanie wywiadów. Kontakt z zagranicznym badaczem był dla moich indyjskich informatorów wystarczającym stresem, który sprawiał, że na początku wywiadu zwykle czuli się skrępowani i byli małomówni. Głównym czynnikiem brany pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o zastosowaniu kamery wideo do rejestracji wywiadu będzie kontekst kulturowy oraz sam temat rozmowy. Jeżeli pragniemy uzyskać od badanego bardziej osobiste informacje czy zwierzenia, kamera może stanowić przeszkodę. Niemniej, jeśli osoba ta zna nas od dłuższego czasu i łączy nas przyjacielskie i pełne zaufania relacje, kamera rejestrująca taki wywiad nie musi stanowić bariery.

Sam zapis wideo z widowisk, w których uczestniczyliśmy wcześniej, można natomiast niezwykle skutecznie wykorzystać w trakcie prowadzonych wywiadów. Taki materiał w sposób wręcz nieoczekiwany potrafił ożywić każdy niemalże prowadzony przeze mnie wywiad. Z moich doświadczeń wynika, że informatorzy bardzo chętnie komentowali oglądane obrazy i często prosili, bym pokazywała im więcej materiałów, niż zaplanowałam. Co najważniejsze, prowokowały ich one do swobodnego dyskursu na temat oglądanych obrzędów, wskazywania na szczegóły i drobiazgowego tłumaczenia ich przebiegu. Często wywiad przeobrażał się wtedy w długotrwały monolog informatora, dzięki któremu mogłam uzyskać wgląd w to, co dla moich rozmówców było szczególnie ważne i najistotniejsze w obrzędach



*tejjam*, w których regularnie uczestniczyli bądź też byli ich wykonawcami. Nie twierdzę, że tak pozytywny efekt można uzyskać w każdym wywiadzie, niemniej planując wywiad, warto rozważyć zastosowanie nagrań wideo.

Podobnie pokazywanie krótkich fragmentów nagranych filmów bezpośrednio uczestnikom badanych widowisk jest doskonałym sposobem na wywołanie u nich refleksyjnych komentarzy w sytuacji wywiadu swobodnego. Takie rozwiązanie może dostarczyć ciekawych i wartościowych danych.

### **6. Analiza zebranych materiałów**

Ronald L. Grimes (2014, s. 99) w swoim godnym polecenia podręczniku dla badaczy rytuałów przestrzega, aby przed obejrzeniem zgromadzonego materiału wideo przeczytać notatki z badań terenowych, a najlepiej jednocześnie wyświetlać film na jednym ekranie, notatki zaś na drugim. Jest to jedno z możliwych rozwiązań. Osobiście czytam swoje notatki najpierw, później staram się wywołać w mojej pamięci żywe obrazy zdarzeń, a dopiero na samym końcu oglądam wykonane filmy. Niezależnie jednak od tego, jaką metodę zastosujemy, konieczne jest, aby przed rozpoczęciem analizy zebranych różnymi metodami danych pamiętać, że zapis wideo tworzy odrębną etnografię (Murchison, 2010, s. 72–73) oraz że jest to etnografia z natury fragmentaryczna, kreująca własną rzeczywistość (Atkinson, Hammersley, 2007, s. 72; Grimes, 2014, s. 97). Należy więc szczególnie uważać, aby zebranych materiałów wideo nie traktować jako „wiernych”, „obiektywnych” czy „realistycznych” zespołów danych. Korzystanie z narzędzi wideo w tworzeniu etnografii musi być połączone z wnikliwą obserwacją, a ich analiza powinna stanowić dopełnienie notatek z badań terenowych i wywiadów, w żadnym zaś wypadku nie może ich zastępować (Murchison, 2010, s. 73). W terenie badacz powinien pamiętać o tym, że tworzony zapis wideo ma jedynie wartość komplementarną w stosunku do obserwacji uczestniczącej i dokładnie ta sama zasada powinna go obowiązywać na etapie analizy zgromadzonych danych. Nadanie filmom priorytetowego znaczenia niesie bowiem ze sobą ryzyko wypaczenia zebranych danych.

## **Konkluzja**

Sposób tworzenia, a następnie wykorzystywania materiałów wideo w badaniu rytuałów nastęrcza – co mam nadzieję udało mi się wykazać – wielu problemów zarówno technicznych, jak i metodologicznych. Z racji swojej objętości nie jestem w stanie w prezentowanym artykule w pełni wyczerpać tego problemu, ani też dostarczyć dogłębnej analizy tego zagadnienia. Chodziło mi raczej o uczulenie badaczy na możliwości, jak również ograniczenia metody wideo w zbieraniu danych w terenie oraz ich późniejszej analizie. Niewątpliwie rejestracja zdarzeń stwarza badaczom obrzędów i widowisk wiele nowych możliwości metodologicznych. Jak żadna inna metoda pozwala skutecznie uchwycić ruch, rytm i dynamikę wydarzeń. W tym

zakresie jest więc niezastąpiona i trudno dziś znaleźć badacza rytuałów, który w terenie nie posługiwałby się kamerą. Niemniej oczywiste zalety tej metody nie powinny przesłaniać jej ograniczeń. Ich przewyciężenie może być czasochłonne i często polega na trudnej nauce na własnych błędach. Wskazane tutaj praktyczne sposoby, które wypracowałam samodzielnie w toku prowadzonych przeze mnie badań, należy więc traktować wyłącznie jako ilustrację, nie zaś wykładnię sposobu, w jaki wypracowywanie problematycznej symbiozy badacza-etnografa z kamerą powinno wyglądać w praktyce. Symbioza ta bowiem w znacznym stopniu zależy od przedmiotu badań, jego kulturowego kontekstu oraz celu, któremu nasze poszukiwania mają służyć.

## BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, P., Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Bednarska, A. (2016). Rytuał – modernizacja i globalny rynek. Przypadek Tejjam. *Kultura – Historia – Globalizacja*, 2, 13–30, [http://www.khg.uni.wroc.pl/files/2\\_KHG\\_20\\_BEDNARSKA\\_t.pdf](http://www.khg.uni.wroc.pl/files/2_KHG_20_BEDNARSKA_t.pdf) (dostęp: 15.02.2017).
- Bell, C. (1997). *Ritual: Perspectives and Dimensions*. New York: Oxford University Press.
- Grimes, R.L. (2014). *The Craft of Ritual Studies*. New York: Oxford University Press.
- Murchison, J.M. (2010). *Ethnography Essentials: Designing, Conducting, and Presenting Your Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pallath, J.J. (1995). *Theyyam. An Analytical Study of the Folk Culture, Wisdom and Personality*. New Delhi: Indian Social Institute.
- Pasqualino, C. (2007). Filming emotion: The place of video in anthropology. *Visual Anthropology Review*, 23(1), 84–91.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.

Krystyna Heland-Kurzak<sup>1</sup>

## FENOMENOLOGICZNA KATEGORIA DOŚWIADCZENIA W BADANIACH Z DZIEĆMI

*Istnieją z pewnością także myśli absolutnie bezsłowne,  
a przy tym mimo wszystko jasne i wyraźne*  
Ferdynand Ebner (2006, s. 40)

### ABSTRAKT

---

Prezentowany artykuł dotyczy możliwości wykorzystania fenomenologicznej kategorii doświadczenia w badaniach dziecięcych. Fenomenologia stała się fundamentalnym kierunkiem moich badań, w których poszukiwałam odpowiedzi na pytanie o konstruowanie religijności przez dziecko, o jej przeżywanie, o doświadczanie Boga i religijności. W artykule omówiono metodologię badań oraz zasady analizy materiału badawczego. Sformułowano również wnioski dotyczące możliwości wykorzystania kategorii fenomenologicznych w badaniach z dziećmi.

**Słowa kluczowe:** dziecięca religijność, fenomenologia, konstrukttywizm, obraz Boga, środowisko wychowawcze

### ABSTRACT

---

The article presents the possibilities of using phenomenology in research of childhood, especially concerns of experience. Phenomenology can be fundamental research disciplines looking for answers to questions concerning a child's construction of religiosity, and its experience of religiosity and of God. The article presents research methodology and research procedure of analysis. The final part of this paper starting from a formulation of conclusions that phenomenology can be good idea to explore children area.

**Key words:** children's religiousness, constructivism, education environment, the image of God, phenomenology

---

<sup>1</sup> Doktorantka Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszarem zainteresowań teoretycznych i badawczych autorki są zagadnienia związane z dzieciństwem, fenomenologią, filozofią wychowania i pedagogiką społeczną.

## Wstęp

Badania w obszarze pedagogiki wykorzystujące metodę fenomenologiczną zostały zapoczątkowane w Niemczech. Bazują one na dokonaniach filozofii fenomenologicznej, której twórcą był Edmund Husserl (1993). Jarosław Gara (2015, s. 121) ocenia fenomenologiczne analizy Husserla jako inspiracje, które „później zapładniały inne dyskursy, problematyzujące nowe, swoiste obszary badawcze, skoncentrowane wokół takich kategorii poznawczych, jak: inny, rozumienie, osoba, świat przeżywany, czasowość, cielesność, intersubiektywność czy percepcja”.

Pedagogika czerpie dokładnie z dwóch zasadniczych koncepcji Husserla, a mianowicie z fenomenologicznej kategorii doświadczania świata życia codziennego i redukcji eidetycznej. Tę drugą uzyskuje się przez „penetracje fenomenów życia codziennego i ogląd ich istoty” (Ablewicz, 1994, s. 69). Obszar badań fenomenologicznych w pedagogice jest z tego punktu widzenia bardzo szeroki. Dotyczy bowiem doświadczenia, które zdobywamy w całym procesie wychowania.

We współczesnej pedagogice badacze interesują się przede wszystkim doświadczeniami i przeżyciami dziecka, a ich źródłem jest rodzina, przedszkole, szkoła, grupa rówieśnicza i kontakty społeczno-kulturowe. Mamy tutaj do czynienia ze zróżnicowaniem dziecięcej egzystencji, wypływającej z indywidualnych predyspozycji dziecka, jego nastawień i otoczenia, w którym żyje (Zwiernik, 2009). „W świecie przeżywanym (Lebenswelt) znajduje się zarówno dziecko, jak i tworzony oraz przetwarzany przez nie bogaty zestaw dóbr, wartości, środków, znaczeń, standardów działania, które dziecko kreuje w twórczym kontakcie ze światem” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 30).

Badania nad dzieciństwem w Polsce są już ugruntowane od wielu lat (Izdebska, 2003; Jacyno, Szulżycka, 1999; Klus-Stańska, 2004; Parczewska, 2012; Smolińska-Theiss, 1993; Szczepska-Pustkowska, 2011; Wasilewska, 2013), koncentrują się wokół realiów życia społecznego, a więc także ich treść koncentruje się wokół codzienności (Smolińska-Theiss, 1993). Próby definiowania życia dziecka obejmują różne sfery i wymiary, takie jak „aktywność zawodowa rodziców, postawy polityczne, przekonania religijne dorosłych i dzieci” (tamże, s. 20). W związku z pojawieniem się nowych obszarów edukacyjnych, badacze dostrzegają szereg zależności, jakie występują pomiędzy dzieciństwem a postępem gospodarczym, politycznym i rosnącą wiedzą techniczną. Rozumienie „dzieciństwa” jest nierozłącznie związane z kontekstem kulturowym i społeczno-politycznym danego społeczeństwa (Smolińska-Theiss, 1993; Segiet, 2005). Wyznacznikiem organizacji społeczeństwa są postawy, wierzenia i wartości wyznawane w danym czasie (Kwak, Mościskier, 2002, s. 11).

Wychowanie według Jana Tarnowskiego to „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję – urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo” (Tarnowski, 1993, s. 66). Religijność traktowałam

jako fundament wychowania. Wychowanie jest spotkaniem dziecka z nauczycielem, z Bogiem – dowodził Tarnowski (1991).

Pojęcie doświadczenia można zdefiniować jako ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć, a więc odnosi się zasadniczo do podmiotu, a nie do środowiska (Tyszkowa, 1988). Doświadczenie może łączyć się z pamięcią, gdzie przechowywane są jednostkowe zdarzenia powstałe w wyniku kontaktu jednostki z otoczeniem. Zdarzenia te są dowolnie przekształcane i wykorzystywane w wyniku własnej aktywności, jak również porządkowane i grupowane. „Doświadczenia dziecka związane są z dziecięcymi możliwościami poznawczymi, z osądami moralnymi. Odczytujemy je w kontekście faz rozwojowych dziecka (...) pedagodzy i socjolodzy badają dziecięcy świat znaczeń i doświadczeń, dziecięce zdarzenia, działania, wyobrażenia. Doświadczenie odnosi się tutaj do środowiska widzianego z perspektywy dziecka” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 30). Dziecięca aktywność zawsze jest skierowana na doświadczenie otaczającego świata, ta naturalna skłonność związana z wrodzoną intuicją skłania dziecko do odkrywania sensu doświadczanych zjawisk rzeczy. Wejście w świat dziecka pozwala na zrozumienie znaczeń rzeczy i sytuacji nadawanych przez dziecko. Możemy zatem mówić o analizowaniu fenomenów dziecięcych, takich jak: zabawa, swobodna rozmowa, spontaniczność i kreatywność lub nawet codzienna radość.

Fenomenologiczne pojęcie doświadczenia jest rozpatrywane w „jakimś ujęciu”. Bowiem „pewność wyczerpywania zawartości poznawczej przedmiotu zawsze jest naszą pewnością i może okazać się, że rzeczywiście wyczerpuje ową «zawartość poznawczą przedmiotu», ale na miarę naszych obecnych możliwości, które też stanowią swoistą granicę naszego wglądu i pewności” (Gara, 2009, s. 155).

Głównym celem prowadzonych badań było zbadanie, jaki wpływ na dziecięcą religijność mają środowiska wychowawcze. Przez dziecięcą religijność rozumiałam dwa obszary. Pierwszy dotyczył obrazu Boga, a drugi sfery relacji z Bogiem i praktyk religijnych. Obraz Boga to pewna wiedza o tym, kim jest Bóg, jak wygląda, gdzie mieszka, czego oczekuje od ludzi i ludzie od Niego. Obraz Boga zawiera w sobie również wszystko to, co można nazwać mianem interwencji Boga w codzienność ludzi. Obraz Boga może przyjąć pozytywne lub negatywne konotacje. Pozostałe sfery religijności obejmują takie komponenty, jak: relacje pomiędzy ludźmi a Bogiem, pochodzenie wiedzy o Bogu, kościół jako przestrzeń praktyk religijnych oraz modlitwę. Zakładałam, że religijność – szczególnie u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – jest odbiciem doświadczeń, jakie dziecko wnosi z domu, rodzinnych praktyk religijnych oraz wiedzy wyniesionej ze szkoły. Przyjęłam również, że dzieci z różnych wyznań religijnych w obrębie chrześcijaństwa wykazują różne postawy wobec sfery religijności oraz kreują odmienny obraz Boga, uwarunkowany tzw. socjalizacyjnym wpływem przekazywanych treści. Celem pracy było wykazanie różnic w obrazie Boga i religijności pomiędzy dziećmi z wyznania katolickiego, prawosławnego i protestanckiego.

Wszystkie wymienione środowiska postanowiłam na potrzeby pracy określić jako środowiska zaangażowane religijnie. Dodatkowo badaniami objęłam również szkołę publiczną, którą określam jako środowisko niezaangażowane religijnie.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

W fenomenologicznym procesie badawczym istnieje kilka zasad, których przestrzeganie stanowi o autentyczności badacza. Po pierwsze, opis, stanowiący przedmiot badań, ma być dokonywany w sposób nieuprzedzony i bez zastrzeżeń (Danner, 2006). Po drugie, opis ten ma doprowadzić do uzyskania fenomenów. Po trzecie, fenomeny te mają być przedstawione w taki sposób, w jaki się prezentują. Helmut Danner proponował, aby fenomenolog przez odpowiednie nastawienie do badanej rzeczy próbował dokonać adekwatnego opisu. Ten z kolei dotyczy w badaniach pedagogicznych głównie przeżyć wszystkich sytuacji wychowawczych (tamże).

Krystyna Ablewicz (1994, s. 73–74), nawiązując do Aloyisa Fischera, dodaje kwestię sytuacji badacza: „ten, kto jest w środku wydarzeń, nie może ich należycie przedstawić (...) to właśnie staje się problemem w momencie podjęcia teoretycznych rozważań”.

Fenomenologiczna kategoria doświadczenia podczas postępowania badawczego oznacza wykorzystanie redukcji ejdetycznej. Powrót do „rzeczy samych” byłby natomiast rezultatem tego postępowania. W tym rozumieniu świat traktowany jest jako zestaw fenomenów. Świata fenomenów często sobie nie uświadamiamy, „ponieważ jesteśmy ciągle skierowani przedmiotowo na to, co znajduje się w przestrzeni i w czasie również zaś dlatego, iż jesteśmy skłonni ujmować to – mimo ciągłego wołania o «doświadczenie» od razu w szacie gotowych pojęć abstrakcyjnych” (Ingarden, 1974, s. 13). Wyzbycie się tych uprzedzających założeń pozwala badaczowi skoncentrować się na istocie doświadczenia.

Kategorie badawcze<sup>2</sup> zdefiniowałam na podstawie pytań zadawanych dzieciom podczas wywiadu narracyjnego. Następnie do kategorii badawczych przyporządkowałam fragmenty wypowiedzi dziecięcych. Na tym etapie fragmenty wywiadów włączyłam w poszczególne kategorie. Przez te zabiegi powstały teksty będące wypowiedziami dziecięcymi, które są jednostkowe bądź powtarzalne. Można zatem mówić zarówno o wiedzy intersubiektywnej, mającej charakter wspólny dla danego środowiska socjalizacyjnego, jak i o wiedzy jednostkowej.

- Narracyjna kategoria wizualizacji (jak dziecko sobie wyobraża X)
- Narracyjna kategoria atrybutów (jakie cechy dziecko przypisuje X)

<sup>2</sup> Pojęciowe skategoryzowanie uporządkowanego już materiału narracyjnego, związanego z wypowiedziami dzieci na stawiane pytania, wprowadziłam, idąc za sugestią sformułowaną w tym względzie w ramach konsultacji z dr. hab., prof. APS Jarosławem Garą.

- Narracyjna kategoria interakcyjności (jak dziecko postrzega powiązania X i Y)
- Narracyjna kategoria komunikacji (jak dziecko pojmuje kontaktowanie się z X)
- Narracyjna kategoria genealogii (jakie jest pochodzenia wiedzy dziecka o X)
- Narracyjna kategoria kontekstualizacji (w jakich powiązaniach/kontekstach dziecko postrzega X)<sup>3</sup>.

**Narracyjna kategoria wizualizacji** dostarczyła mi informacji o dziecięcych przedstawieniach Boga za pomocą różnych obrazów. Były to obrazy: króla, ojca, stworzyciela, człowieka i zbawiciela.

**Narracyjna kategoria atrybutów** zawiera w sobie własności, jakie dzieci przypisywały Bogu. Były to przymioty: wszechobecności Boga, wszechmocy, niewidzialności i wszechwiedzy.

**Narracyjna kategoria interakcyjności** dotyczyła tworzonych przez dzieci światów: relacji, wpływów i wspólnych. Światy relacji dotyczyły jej dwóch wymiarów: rodziny i przyjaciół Boga. Dziecięce światy wpływów rozumiane były jako pomoc Boga skierowaną do ludzi. Natomiast światy wspólne były dziecięcą próbą poszukiwania przestrzeni, w której ludzie mogą coś dać Bogu, ale również otrzymać od Niego.

**Narracyjna kategoria komunikacji** obejmowała zakres dziecięcych sposobów na porozumiewanie się z Bogiem. Dzieci uznały modlitwę jako najskuteczniejszy i najbardziej trafny sposób komunikowania się z Bogiem. Do tej kategorii przypisałam również pojęcie „zadowolenia Boga”, uznałam, że dziecięce próby uczynienia Boga zadowolonym były jakimś ich sposobem kontaktu z Bogiem.

**Narracyjna kategoria genealogii** dotyczyła dziecięcych prób wskazywania źródeł swojej wiedzy o Bogu. Podejmowanie się tych prób pozwoliło mi na określenie różnic pomiędzy dziećmi podczas wskazywania pochodzenia swojej wiedzy o Bogu. Uzyskałam wiele fenomenów regularności i różnicy – zarówno pomiędzy dziećmi z różnych szkół, jak i w obrębie tej samej szkoły.

**Narracyjna kategoria kontekstualizacji** dostarczyła mi informacji na temat zasadniczych różnic pomiędzy dziećmi w zakresie nadawania przez nie istoty Boga w ich życiu oraz znaczenia kościoła w kontekście praktyk religijnych. W kategorii tej wyróżniłam fenomeny regularności i różnicy, które posłużyły mi do wyodrębnienia wspólnych i jednostkowych dziecięcych sensów religijności.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> \* X – Bóg, Y – rodzina, przyjaciele.

<sup>4</sup> Narracyjne kategorie badawcze stanowią podstawową strukturę analityczną przygotowywanego przeze mnie doktoratu w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Przewód doktorski został otworzony na podstawie tematu: „Dziecięca kreacja obrazu Boga i religijności – perspektywa pedagogiczna”, pod kierunkiem Pani prof. Barbary Smolińskiej-Theiss.



## Charakterystyka wybranej metody badawczej

Przeprowadzone przeze mnie badania obejmowały dzieci w wieku wczesnoszkolnym z czterech szkół warszawskich (dwie ekumeniczne, katolicka, publiczna). Dobór uczestników badań był celowy, związany z specyficznym kontekstem szkół wyznaniowych w obrębie chrześcijaństwa i nie wyznaniowych, mający na celu pokazanie odmienności w socjalizacji religijnej. Mianem doświadczenia określam źródła i wiedzę, jaką jednostka przyjmuje jako pewną, a tym samym dla siebie autentyczną. Z tego bezpośrednio wynika, że doświadczenie zależne jest zawsze od osoby, której towarzyszą pewne nastawienia i intencje wynikające z jednostkowych znaczeń. Należy również zaznaczyć, że doświadczenie rozumiałam w kontekście fenomenologii, która zakłada, że jednostka nadaje sens swojemu działaniu. W ten sposób według Edmunda Husserla – w interpretacji Romana Ingardena (1974, s. 15) – „nie ma wiedzy bez doświadczenia i przede wszystkim trzeba to, co doświadczamy, uchwycić w doświadczeniu – i wszystko inne musi być również wydobyte z doświadczenia, rozwinięte i ostatecznie uzasadnione przez doświadczenie”.

Wywiady narracyjne były prowadzone w środowisku szkolnym. Założyłam, że wywiady będą prowadzone do momentu nasycenia kategorii. Uznałam przy tym specyfikę wywiadów z dziećmi, która nie wyklucza z badania żadnego dziecka, nawet wtedy, kiedy uzyska się nasycenie tematem. Rozmowy z dziećmi są specyficznym rodzajem wywiadów. Zadaniem badacza jest ciągłe zadawanie pytań uszczegóławiających. Dopytywanie jest naturalnym narzędziem uzyskiwania odpowiedzi, często trzeba liczyć się z tym, że nie otrzymamy odpowiedzi na zadane pytanie.

Wyjściową tezę prezentowanych dociekań naukowych było uprzednie założenie: *Dziecko na podstawie doświadczeń rodzinnych, szkolnych i kościelnych konstruuje obraz Boga i religijności, będące jego własnym, bezpośrednim i odkrywczym sposobem postrzegania zjawiska religijności w jego własnym życiu*. Podczas analizy wypowiedzi dziecięcych użyłam za Ninianem Smartem (1978) metody fenomenologicznej. Opisując dziecięcy obraz Boga i religijności, starałam się zrozumieć, co one oznaczają dla aktorów religijnych, jakimi są dzieci. Religijność przyjmuje postać funkcji, odrzuca się przy tym wszelkie definicje formułowane w wymiarze doktrynalnym, a przyjmuje subiektywność przeżywania religijności. Przy zbieraniu danych empirycznych, za Gerardusem van der Leeuwem (1978), starałam się obserwować i opisywać sposoby dziecięcych postaw religijnych, dzięki którym dzieci określają subiektywny obraz Boga.

### Główne problemy badawcze

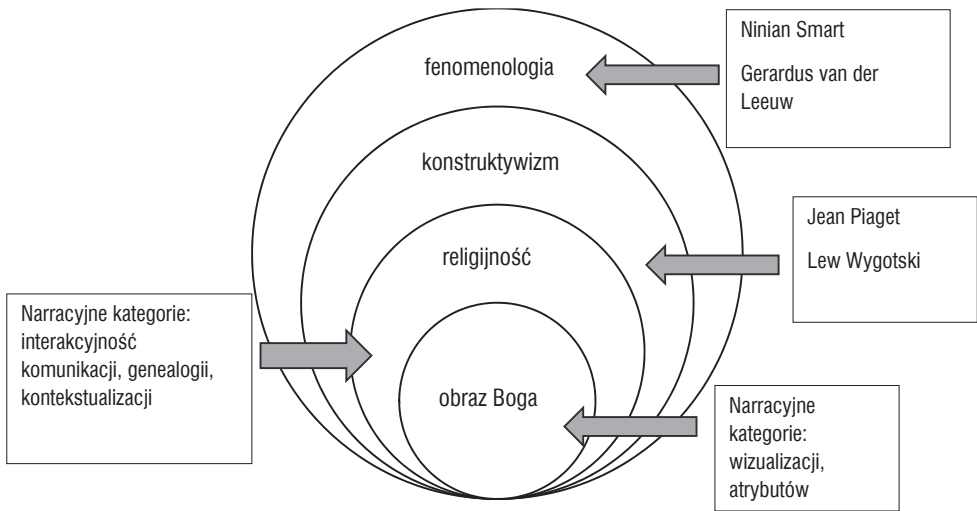
1. Jaki obraz Boga ujawniają narracje dziecięce?
2. Co zawiera w sobie kategoria dziecięcej sfery religijności?

### Szczegółowe problemy badawcze

1. Z jakiego obrazu korzysta dziecko podczas opisywania Boga?
2. Jak dzieci opisują mieszkanie Boga?



3. Jakie znaczenia nadają dzieci przymiotom Boga?
4. Jak dzieci opisują świat relacji Boga z ludźmi i ludzi z Bogiem?
5. Jakie są sposoby dziecięcego kontaktu z Bogiem?
6. Jakie są źródła dziecięcej wiedzy o Bogu?
7. Jakie znaczenie ma kontekst szkoły i Kościół na religijność dziecka?



**Rycina 1.** Schemat metodologiczny

Źródło: opracowanie własne

## Refleksja nad zastosowaniem fenomenologicznej kategorii doświadczenia w badaniach z dziećmi

Podejmowanie badań dotyczących dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności jest aktualnie ważnym obszarem pedagogicznym. Ich celem jest poznanie dziecka i jego rozumienia rzeczywistości religijnej. Chociaż dziecięcą religijność można badać za pomocą rozmaitych aktów dziecięcej ekspresji, szczególnie plastycznej i językowej, to przedmiotem prezentowanych analiz stały się akty werbalne tworzone w sytuacji kierowanego wywiadu. W dalszych badaniach warto byłoby jednak włączyć w badania rodziców i nauczycieli.

Skąd wziął się pomysł na badania z taką metodą? Zdaniem wielu dorosłych religia oraz spokrewnione z nią tematy stanowią dla dzieci obszary, których zasady mają wyuczyć się, przyjąć, a w następstwie praktykować. Świadczy o tym powszechny sceptycyzm, a nawet ignorancja wobec zdolności podejmowania przez młodsze dzieci refleksji na drodze przeżywania doświadczeń religijności pochodzących z różnych źródeł. Podejście takie uzasadnione jest między innymi złożonym

charakterem religii, której pojęcia są abstrakcyjne, a więc dzieci nie są gotowe do podejmowania własnych decyzji i rozmów na ten temat. W konsekwencji prowadzi to do traktowania dzieci jako biernych odbiorców świata religijnego oraz wykluczania ich z dyskusji na ten temat.

Nakładają się na to również inne problemy wynikające z przyjętych zasad edukacji, według których wszystkie programy i przewodniki metodyczne do lekcji religii tworzone są na podstawie rozwoju poznawczego dzieci. W sposób szczególny dotyczy to dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Bezrefleksyjne przyjęcie założeń psychologii rozwojowej może prowadzić do niedopuszczania dzieci do dyskusji w szkole i traktowania ich jako biernych reproduktorów wiedzy religijnej. Nie chodzi tutaj o odrzucenie wizji rozwojowej dziecka, ale o dopuszczenie prób dziecięcych dociekań w sferze religijności. Podobne wnioski wysuwa Maria Szczepka-Pustkowska (2011, s. 362), która odnosząc się do dziecięcego filozofowania, przypomina, że przyjęcie przez nauczycieli „wizji rozwoju dziecka, wynikających z niej definicji ucznia oraz osobiste doświadczenia pracy z dziećmi, przeplatając się i wzmacniając wzajemnie, uruchamiają mechanizm uśmiercania dziecięcych (filozoficznych) zmagania”.

## Konkluzja

Moja praca naukowa, która opiera się na wykorzystywaniu kategorii doświadczenia w analizie dziecięcych narracji, wymaga specyficznego podejścia do osób badanych. Podejście to charakteryzuje się poszukiwaniem sensu, jaki człowiek nadaje własnemu życiu w różnych aspektach. Jest to swego rodzaju uczestnictwo wśród istoty doświadczeń innych ludzi, w tym przypadku wśród dzieci. Najtrudniejszym aspektem podejmowanych przeze mnie badań były ograniczone możliwości młodszych dzieci w formułowaniu swoich wypowiedzi. Szczególnie ma to miejsce w wymiarze nadawania znaczenia i sensu swojej religijności. Moim zadaniem było wydobycie tego sensu i znaczenia, które nie było mi dane bezpośrednio w wypowiedzianych słowach.

Osoby, które decydują się posługiwać metodą fenomenologiczną w pedagogice, muszą posiadać do tego pewne wewnętrzne predyspozycje. Polegają one na umiejętności docierania do istoty nadawanych sensów. Metoda fenomenologiczna jest swego rodzaju sposobem patrzenia na świat, zakłada – u stosującego ją – wrażliwość na doświadczenia „innych”. Doświadczenia „innych” są zawsze subiektywne. Subiektywna jest również analiza tych doświadczeń.

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Ebner, F. (2006). *Słowo i realności duchowe. Fragmenty pneumatologiczne*, tłum. K. Skorulski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Gara, J. (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gara, J. (2015). Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2–3, 114–144.
- Husserl, E. (1993). *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Siodorek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Ingarden, R. (1974). *Wstęp do fenomenologii Husserla*, tłum. A. Póltawski. Warszawa: PWN.
- Izdebska, J. (2003). *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jacyno, M., Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Leeuw, G. van der (1978). *Fenomenologia religii*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Parczewska, T. (2012). *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Segiet, K. (2005). Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem, *Pedagogika Społeczna*, 3, 47–56.
- Słownik języka polskiego* (2010). Warszawa: WN PWN.
- Smart, N. (1978). *The Phenomenon of Religion*. London: Mowbrays.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza PW.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski J. ks. oraz Dziecięcy Zespół Redakcyjny (1991). *Ryby i dzieci głosu nie mają? Cz. 1, Twój głos o Bogu, religii i duchach*. Warszawa: Pallottinum.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wasilewska, A. (2013). *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Katarzyna Kołaczyńska<sup>1</sup>

## WYKORZYSTANIE PROGRAMU MAXQDA W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH DOTYCZĄCYCH STARZENIA SIĘ CZŁONKÓW RODZINY

### ABSTRAKT

---

Artykuł ukazuje możliwość zastosowania metody biograficznej w badaniach nad starością. Autorka przedstawia poszczególne kroki w postępowaniu badawczym prowadzące do sfinalizowania badań i napisania raportu. W celu opracowania materiału badawczego wykorzystany został program MAXQDA, ponadto szczegółowo omówiono wykorzystanie tego narzędzia w analizie materiału badawczego. W części końcowej zawarto wnioski i refleksje autorki badań, które mogą pomóc przyszłym badaczom w świadomym planowaniu procesu badawczego.

**Słowa kluczowe:** metodologia badań, badania jakościowe, metoda biograficzna, metoda analizy treści, program MAXQDA, funkcja opiekuńcza rodziny, starzenie się

### ABSTRACT

---

This paper presents the possibility of using biographical method in research on senectitude. The author shows the successive steps in the research procedure to finalize research and write research report. The article discusses employing of MAXQDA software in analysis of gathered research data. In the final part conclusion and reflection of author's research were presented. They would be useful for researchers planning their own research, especially in the context of analysis of qualitative data.

**Key words:** research methodology, qualitative research, biographical method, the method of content analysis, MAXQDA software, the caring function of family, aging

---

<sup>1</sup> Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszarem zainteresowań teoretycznych i badawczych autorki są zagadnienia związane z gerontologią społeczną, rodziną i jej funkcją opiekuńczą.

## Wstęp

Założeniem prezentowanego artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania programu MAXQDA wersja 11 w analizie danych jakościowych. Tematyka badań dotyczyła problemów rodziny, która staje wobec wyzwań opieki nad seniorem. Ramami teoretycznymi dla tych badań były teoria systemowa Talcotta Parsonsa przywołana za Bronisławem Misztalem (1977) i Bogdanem de Barbaro (1999), teoria systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (1979) oraz klasyfikacja zasobów rodziny. Poza tym zrealizowane badania miały charakter biograficzny. Przeprowadziłam 20 wywiadów pogłębionych z opiekunami osób starszych. Natomiast tematem przewodnim badań była funkcja opiekuńcza rodziny nad osobą starszą. Założeniem artykułu jest przedstawienie procedury badawczej, organizacji, a także realizacji badań. Wyniki badań zostały umieszczone w rozprawie doktorskiej pt. „Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem – między wsparciem a odrzuceniem” napisanej pod kierunkiem Profesor Barbary Smolińskiej-Theiss (Kołaczyńska, 2016).

Wybór metody oraz sposoby analizy otrzymanych danych potwierdzają wykorzystaną strategię badawczą. W moich badaniach zastosowałam strategię jakościową. Skupiłam się w nich na sposobie widzenia świata przez osoby badane. Ich najważniejszym założeniem jest koncepcja społecznego tworzenia badanych rzeczywistości. Umożliwiły one zrozumienie interesującego mnie procesu oraz relacji, jaka zachodziła między badanymi a ich środowiskiem (Flick, 2011, s. 22). Wybór tej strategii wynikał również z przyjętych założeń teoretycznych, na podstawie których sformułowałam problemy badawcze, dokonałam wyboru narzędzia zbierania danych oraz sposobu ich analizy i porządkowania.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Starość i starzenie się to problemy wielokrotnie poruszane w literaturze naukowej. Jej kwerenda uświadomiła mi przede wszystkim, że najczęściej badacze decydują się na ilościowe strategie badawcze, prezentując wyniki zbiorcze danego wycinka problemu (Bień i in., 2001; Mielczarek, 2010; Piotrowski, 1973; Synak, 2000; Szarota, 2010; Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006; Tobiasz-Adamczyk, 2013; Zboina, 2008 i inni). Skupiają się oni przede wszystkim na jakości życia osób starszych, ich zdrowiu, możliwościach materialnych oraz aspekcie pobytu w domach pomocy społecznej. W ostatnich latach pojawia się coraz więcej prac w nurcie badań jakościowych, które dogłębnie pokazują życie i funkcjonowanie osób starszych (Dubas, 2000; Halicka, 2004; Halicki, 2010; Skibińska, 2006 i inni). W moich badaniach strategię jakościową rozumiałam, za Normanem K. Denzinem i Yvonne S. Lincoln (2009, s. 23), jako „usytuowaną aktywność, która umieszcza

obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak: notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata”.

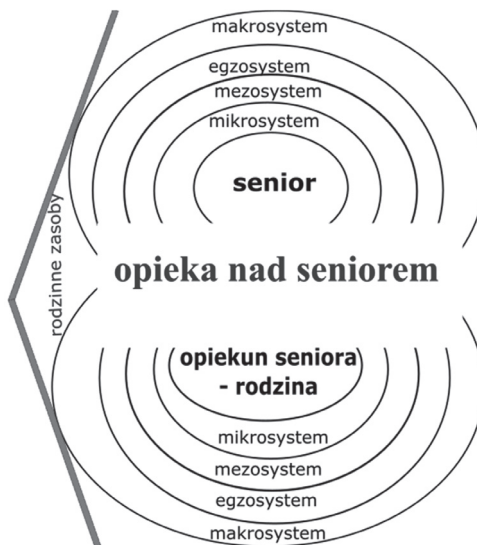
Zgodnie z przytoczoną definicją badacz podejmujący się poznania rzeczywistości jedną z metod jakościowych powinien zanurzyć się w świecie badanych osób. Jednocześnie staje się odpowiedzialny za sposób pokazania rzeczywistości badanych. Powinien też unikać subiektywnych ocen i interpretowania faktów z życia narratorów, którzy zazwyczaj z ufnością ujawniają szczegóły ze swojego życia. Tak również było w przypadku moich badań. Po kolejnych rozmowach z opiekunami osób starszych uświadamiałam sobie, że są oni uwikłani w liczne problemy rodzinne. Obciążeni licznymi obowiązkami zawodowymi i opiekuńczymi doświadczają zespołu wypalenia. Po zebraniu całego materiału potrzebowałam dwóch miesięcy, aby zdystansować się od historii, które opowiedzieli mi opiekunowie osób starszych. Dopiero po takim czasie mogłam podjąć się próby analizy materiału

Jak już wspomniałam, badania jakościowe koncentrują się na wskazywaniu występowania danych zjawisk. W przypadku moich badań było to zjawisko sprawowania opieki nad osobą starszą w rodzinie. Poza tym badania te skupiają się na wyjaśnianiu, mającym na celu dogłębne poznanie i opisanie interesującego badacza zdarzenia lub zdarzeń (Guzik-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2012, s. 37). Po przeprowadzeniu 20 wywiadów pogłębionych zgadzam się z tym założeniem, ponieważ tylko dzięki bezpośredniemu kontaktowi z osobami badanymi mamy możliwość poznania ich życia i zrozumienia źródła problemów, z jakimi się borykają. Zadawane podczas prowadzenia badań pytania mają charakter eksploracyjny, nie zaś weryfikacyjny. Skupiają się na niemierzalnych badanych zagadnieniach, aby wyjaśnić przyczyny postaw i zachowań, pokazać dotąd ukrywane emocje i zachowania badanych osób. Żadna ankieta nie jest w stanie wydobyć stanów emocjonalnych rozmówców, którzy dopiero podczas rozmowy otwierają się na badacza, ujawniając kolejne problemy wraz z ich przyczynami i skutkami wpływającymi na ich biografię. Podczas wyboru tej strategii badawczej należy jednocześnie pamiętać, że badania jakościowe nie posiadają standaryzowanych narzędzi badawczych, technik oraz metod. Wspomagają się wiedzą oraz doświadczeniem osób, które wcześniej je prowadziły, a także biorą pod uwagę intuicję badacza (tamże). Owa intuicja okazała się niezbędna podczas prowadzenia wywiadów z opiekunami osób starszych, ponieważ mimo przygotowanego scenariusza wywiadu niezmiernie ważne okazało się uważne wsłuchiwanie się w wypowiedzi badanych osób. To one w głównej mierze przesądzały o kolejnych zadawanych przeze mnie pytaniach. Każdy wywiad był skoncentrowany na głównym zagadnieniu, tzn. na funkcji opiekuńczej sprawowanej przez członków rodziny wobec osoby starszej, jednak każdy z 20 wywiadów miał całkiem inny przebieg. Niektóre pytania padły tylko w kilku wywiadach, ponieważ kontekst rodzinny wskazywał na zasadność ich zadawania,

np. czy rodzeństwo włącza się w opiekę nad seniorem? W przypadku jedynaków pytanie to nie miałoby sensu i odpowiedź brzmiałaby „nie”. W badaniach jakościowych badacz stara się unikać pytań, na które może uzyskać odpowiedź tak lub nie, ponieważ nie wnoszą one wiele w poznanie świata badanych osób. Wrażliwość badacza podczas prowadzenia wywiadów jest również bardzo istotna, ponieważ może on zniechęcić narratorów do wypowiedzi na trudny dla nich temat. Wielokrotnie musiałam przeformułowywać przygotowane wcześniej pytania, aby nie były one wprost zadawane i nie wprowadzały moich rozmówców w zakłopotanie.

Przedmiot realizowanych przeze mnie badań stanowiła zmieniająca się funkcja opiekuńcza rodziny. Ich celem zaś było odkrycie, w jaki sposób rodzina ujmowana zgodnie z teorią systemową reaguje na zmiany i przeobrażenia zachodzące wewnątrz niej, gdy starzeje się jeden z jej członków. Zmiany zachodzące u opiekuna były uwzględniane wraz z natężeniem wsparcia społecznego, natomiast zmiany dotyczące seniora analizowano w kontekście upływającego czasu.

Interesowało mnie również to, w jaki sposób członkowie rodziny wykorzystują posiadane zasoby w celu zorganizowania opieki nad seniorem. Nawiązując do ekologicznej koncepcji Bronfenbrennera (1979), dążyłam do rozpoznania, w jaki sposób krewni seniora dostosowują się do pogarszającego się stanu fizycznego, psychicznego i funkcjonowania społecznego seniora. Całość analizy obejmowała wszystkie elementy środowiska osoby starszej zgodnie z ekologiczną teorią systemów Bronfenbrennera (tamże), a mianowicie: mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem oraz chronosystem, co obrazuje rycina 1.



**Rycina 1.** Schemat badawczy: relacje między perspektywą systemową, ekologiczną a rodzinnymi zasobami

Źródło: opracowanie własne



Przed podjęciem badań i skonstruowaniem scenariusza wywiadu sformułowałam następujące problemy główne:

1. Jak zmienia się funkcja opiekuńcza rodziny wobec seniora? Jak rodzina definiuje swoje zadania opiekuńcze, jak je wypełnia wobec człowieka starego i jak wpływa to na wszystkich członków rodziny?
2. Jakimi zasobami dysponuje rodzina, jak je zmienia, rozwija i wyczerpuje wraz ze starzeniem się członków rodziny?

Następnie sformułowałam problemy szczegółowe w odniesieniu do teorii zasobów oraz ujęcia rodziny jako dynamicznego systemu, który reaguje na zmiany:

1. Jak rodzina rozumie funkcję opiekuńczą sprawowaną wobec seniora?
2. Z jakich zasobów korzysta rodzina? Jak je organizuje, uruchamia w zależności od procesu starzenia się seniora i zmieniającej się sytuacji opiekuna? (W jaki sposób rodzina zorganizowała opiekę nad seniorem? Jakie rozwiązania dotyczące opieki nad seniorem wypracowała rodzina?)
3. Czego rodzina nauczyła się o starzeniu i starości w procesie opieki nad seniorem?
4. Jak opieka nad człowiekiem starym wpływa na funkcjonowanie całej rodziny?
5. Jak rodzina rekonstruuje i zmienia się stosownie do wyzwań opiekuńczych?

Podjęte badania miały charakter biograficzny. Biografia została tutaj potraktowana jako przedmiot badań, w mniejszym zaś stopniu jako metoda badawcza. W centrum zainteresowania pozostawał proces starzenia się seniora i podyktowana tą sytuacją opieka rodzinna.

## Charakterystyka metody biograficznej oraz metody analizy treści na podstawie literatury przedmiotu

Mimo że metoda biograficzna nie była dominującą w prowadzonych badaniach, dokonam jej krótkiej charakterystyki, gdyż założenia tej metody w znaczący sposób wpłynęły na kolejne etapy analizy materiału badawczego. Warunkom związanym z poznaniem struktury rodziny, procesami i ich zmianami w największym stopniu odpowiadają badania biograficzne. Dotyczyły one rodziny ze szczególną koncentracją na opiece nad osobą starszą. Podejście biograficzne ma długą tradycję i jest szczególnie przydatne w badaniach nad seniorami, gdyż ukazuje rzeczywistość rodzinną i jej przeobrażenia wraz ze starzeniem się seniora. Celem badań biograficznych jest „wydobycie subiektywnego sensu przeżyć i doświadczeń podmiotu biografii” (Lalak, 2010a, s. 239). Dzięki badaniom własnym poznałam historię ludzi, którzy podjęli się opieki nad niesamodzielnym członkiem rodziny. Poszukiwałam odpowiedzi na pytania badawcze, które umożliwiły mi zrozumienie procesu przeobrażeń, jakie dokonały się w badanych rodzinach oraz w samych badanych podczas opieki nad seniorem. Cechą badań biograficznych w obszarze rodziny jest koncentracja na dogłębnym poznaniu problemu oraz dążenie do pokazania dynamiki zmian zachodzących w rodzinie.



Biografia jako przedmiot badań (*biography as a topic*) polega na „poznawaniu rzeczywistości, której przedmiotem jest doświadczenie życia” (tamże, s. 134). Jest to również badanie czyichś historii życia bądź dróg życiowych. Wykorzystując biografię w tym znaczeniu, poszukiwałam odpowiedzi na pytanie „co” (Lalak, 2010b, s. 262)? Biografia jest badaniem dynamicznym pokazującym przebieg danego zjawiska, dlatego też w moich badaniach podczas analizy brałam pod uwagę całe życie bądź jego fragment, który miał związek z badanym problemem. Biografie są analizowane z uwzględnieniem wielu czynników, które je kształtowały, a mianowicie: praca zawodowa, życie rodzinne, towarzyskie, a nawet religijne. Niektóre z nich koncentrują się na newralgicznych momentach życia badanych osób, analizując je. Dotyczyć to może na przykład zmiany roli społecznej bądź choroby. Wszystkie biografie są rozpatrywane w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej.

Pod względem wartości poznawczej badanie biograficzne ma swoje mocne i słabe strony. Pierwszą z mocnych stron jest koncentracja na podejściu jakościowym z jednoczesną eliminacją badań ilościowych. Dzięki temu biografia umożliwia dotarcie do „subiektywnych przeżyć badanych osób” (Łobocki, 2010, s. 314) oraz przekazywania sensów i znaczeń, które są nadawane przez rozmówców (Jemielniak, 2012, s. 99). Umożliwia to spojrzenie na badany problem oczami badanych osób, co nie jest możliwe, gdy zostaną wykorzystane strategie ilościowe. Ważną cechą badań biograficznych jest to, że dają one możliwość głębszego poznania zjawisk, jakie zachodzą w środowiskach badanych osób i to, w jaki sposób oddziałują one na ich świadomość, opinie, przekonania, postawy, normy i zasady postępowania (Łobocki, 2010, s. 314). Dzieje się tak, ponieważ badania biograficzne są wykorzystywane w życiu społecznym bardzo często. Przybierają one postać naturalnej rozmowy, pokazując przy tym dynamikę ludzkiego życia oraz wiele jego aspektów powodujących nawarstwienie się problemów. Biografia daje także możliwość dotarcia do swoistych przyczyn danego problemu, podkreślających podmiotowość człowieka (Jemielniak, 2012, s. 99). Dzięki badaniom o charakterze biograficznym badacz może dowiedzieć się o tym, jakie znaczenie mają inni ludzie dla osób badanych, jak duże znaczenie ma dla nich środowisko, a także warunki socjalno-bytowe, w których żyją. W konsekwencji ma możliwość „poznania znaczeń, jakie jednostki nadają rzeczom i sytuacjom, interpretując rzeczywistość” (Łobocki, 2010, s. 315).

Zdaję sobie sprawę, że metoda biograficzna nie jest doskonała. Uważam jednak, że jest to jedna z precyzyjniejszych metod, która umożliwia poznanie świata badanych osób. Opiera się na bezpośrednim kontakcie z narratorem, badacz widzi jego reakcje na poruszane tematy. Jestem pewna, że większość badaczy świadomie bądź nie wykorzystuje tę wiedzę podczas analizy materiału badawczego.

Wiodącą metodą wykorzystaną podczas analizy materiału badawczego była analiza treści. W ramach tej metody wyodrębniłam zbiór kategorii głównych, do których przyporządkowałam kolejne kategorie szczegółowe. Głównymi kategoriami były: SENIOR, OPIEKA, OPIEKUN, WSPARCIE SPOŁECZNE vs BRAK

WSPARCIA. Podczas tworzenia kategorii musiałam pamiętać o tym, aby stworzone kategorie były precyzyjne i nie wzbudzały wątpliwości co do ich znaczenia i zawartości w postaci szczegółowych kategorii. Zdecydowałam się ją wykorzystać, ponieważ szczególne znaczenie miała dla mnie rzetelność stosowanych nazw kategorii. Celem owej rzetelności jest pewność, że różni badacze użyją ich w ten sam sposób. Drugą cechą przemawiającą za wykorzystaniem tej metody podczas badań jest trafność rezultatów. Możliwa jest ona do osiągnięcia w przypadku precyzyjnego nadawania kodów pochodzących z wypowiedzi badanych osób. Tak też starałam się uczynić. Po pierwsze, nadając nazwy poszczególnych kategorii, najpierw ogólnych, potem bardziej szczegółowych, dążyłam do tego, aby nie były one nazbyt szczegółowe. Po drugie, starałam się formułować kategorie w taki sposób, by miały one jak najtrafniejsze znaczenie, aby czytelnik nieznający treści wywiadu mógł choć w niewielkim stopniu domyślić się, jakie informacje zawiera dana kategoria. Po trzecie, o czym już wspomniano podczas ukazywania wad metody biograficznej, przy zastosowaniu metody analizy treści pojawia się również pokusa nadawania zbyt literackich nazw poszczególnym kategoriom. Wtedy może dojść do osobliwej sytuacji, w której każdy czytelnik, łącznie z recenzentami pracy czy artykułu, będzie wyobrażał sobie inne treści pod nazwą danej kategorii. Na rycinie 2 przedstawiam fragment drzewa kodowego utworzonego w programie MAXQDA, przedstawiający główną kategorię OPIEKA wraz z podkategoriami.

Technika, którą wykorzystywałam w badaniach, to wywiad pogłębiony. Jest on najczęściej stosowany w celu gromadzenia informacji o charakterze biograficznym (Lalak, 2010b, s. 240). Celem wywiadu jest poznanie świata badanych. Wykorzystałam go, aby uzyskać odpowiedzi na postawione problemy badawcze. W literaturze wyróżnia się dwa typy prowadzenia wywiadu w omawianej technice pod względem treści pytań, które się zadaje: wywiad ustrukturyzowany, nieustrukturyzowany (swobodny) oraz wywiad częściowo ustrukturyzowany (Jemieliński, 2012, s. 113). W moich badaniach wykorzystywałam wywiad częściowo ustrukturyzowany. Przeprowadziłam go na podstawie wcześniej stworzonej listy tematów oraz zagadnień. Tematom tym przyporządkowałam konkretne pytania, które postawiłam, aby uzyskać odpowiedź na wyodrębnione problemy badawcze.

Narzędziem, które wykorzystywałam, był scenariusz wywiadu. Stworzyłam go samodzielnie na podstawie postawionych problemów szczegółowych. Pytania naprowadzające umożliwiły mi porządkowanie przebiegu rozmowy, choć to w głównej mierze zależało od rozmówcy i podejmowanych przez niego wiodących tematów. Wielokrotnie musiałam naprowadzać rozmówców na właściwy tor rozmowy, ponieważ w niektórych przypadkach w znaczący sposób odbiegali od interesującego mnie tematu głównego, tzn. funkcja opiekuńcza sprawowana wobec seniora.

W ramach badania przeprowadziłam wywiady pogłębione z 20 opiekunami osób starszych, które ze względu na różne schorzenia wymagały opieki. Były to osoby zróżnicowane ze względu na płeć, miejsce zamieszkania, stan cywilny oraz

Temat	Strona
OPIEKA	0
źródła wiedzy o chorobie	92
czego rodzina nauczyła się w procesie opieki	370
czas trwania opieki	28
odbiór opieki	32
najcięższy dzień/ najtrudniejsze doświadczenie	43
finanse	70
organizacja opieki	240
codzienność	47
próba oszukania seniora (przyczyny podjęcia opieki)	28
rozumienie sprawowanej opieki	37
kolej rzeczy	10
obowiązek	13
coś naturalnego	17
po prostu nie było wyjścia	15
telefon	5
ubezważnienie	8
rozwiązania dotyczące opieki	0
strategie działania ułatwiające opiekę	39
DDP - czasowy pobyt	23
sprzęty/rozwiązania ułatwiające opiekę	70
zostawianie seniora samego w domu	19
opieka 24h	16
dostosowanie się do seniora/ branie jego zdania pod uwagę	60
opiekunki	46
przejawy opieki	66
nauczyłam seniora kilka rzeczy/próba nauczania	15
sprzątanie w mieszkaniu seniora	5
dążenie/ utrzymanie jak największej samodzielności seniora	35
dbanie o bezpieczeństwo seniora	18
higiena osobista i wygląd	13
higiena osobista seniora (brak, nadmierna)	7

Rycina 2. Drzewo kodowe. Kategoria główna: OPIEKA

Źródło: opracowanie własne

czas sprawowanej opieki i stopień pokrewieństwa z seniorem. Rozmówców dobiebrałam celowo. Z jednej strony rozmowy prowadziłam z opiekunami rodzinnymi, którzy sprawowali opiekę z powodu niesamodzielności seniora spowodowanej aspektem medycznym. Istotny w doborze osób badanych był czas poświęcany na opiekę, który w przypadku moich narratorów wynosił minimum 5 godzin dziennie.

Opiekunami rodzinnymi były przede wszystkim kobiety (17) oraz mężczyźni (3), w przeważającej większości córki seniorów (14) oraz synowe (3), zięć (1), współmałżonek (1) i rodzeństwo seniora (1). Opiekunowie biorący udział w badaniu byli w grupie środkowego pokolenia, większość z nich miała 50–60 lat. Dwie kobiety były w wieku 40 lat oraz cztery kobiety miały więcej niż 60 lat (65 lat, 68 lat, 70 lat oraz 75 lat). Mężczyźni, z którymi prowadziłam wywiady, mieli

49 lat, 50 lat i 55 lat. Czas trwania opieki wynosił średnio 4,5 roku. Najkrócej trwał jeden rok, a najdłużej trzynaście lat. Odnosząc się do zakresu sprawowanej opieki, w badanych rodzinach przeważał model polegający na sprawowaniu opieki wspólnie z członkami rodziny (16). Tylko w czterech rodzinach opieka była sprawowana wyłącznie przez głównego opiekuna. W rodzinach, gdzie widoczny był podział obowiązków opiekuńczych, najczęściej w opiece partycypował współmałżonek głównego opiekuna (9) oraz jego rodzeństwo (5), w dwóch przypadkach był to mąż seniorki. Rozmówcy korzystali z dodatkowej pomocy z zewnątrz, tj. opiekunki (6), pozostali wspomagali się pomocą ze strony członków rodziny bądź pomoc taka nie była potrzebna. Stan cywilny badanych osób był następujący: 2 osoby żonate, 9 zamężnych, 4 rozwiedzione, 4 wdowy oraz 1 kawaler.

W badanych rodzinach seniorzy z jednej strony zapadali na choroby z postępującymi objawami, prowadzącymi do stopniowej zależności od osób trzecich, tj. chorobę Alzheimera, Parkinsona, demencję starczą, depresję, cukrzycę oraz reumatyzm. Z drugiej natomiast strony najczęstszą przyczyną niepełnosprawności i zależności człowieka starego był udar bądź zawał serca. Seniorzy, wobec których sprawowano opiekę, mieli od 67 (1) do 92 lat (1). Najwięcej seniorów było w przedziale 80–87 lat (13 osób). Większość z nich była wdowcami (15). Tylko 4 osoby miały współmałżonka. Wśród seniorów był także jeden kawaler. W badanej grupie przeważały kobiety, nad którymi była sprawowana opieka (17), było też trzech mężczyzn. Za istotne w kontekście sprawowanej funkcji opiekuńczej uznałam również przedstawienie sposobu zamieszkania seniora. Dziesięciu opiekunów wskazywało, że senior mieszka wspólnie z nimi, gdyż wymaga 24-godzinnej opieki i nie ma możliwości pozostawienia go samego w domu. Opiekunowie sprawowali opiekę doraźną w przypadku samotnego zamieszkiwania seniora (5), lub gdy senior zamieszkiwał z współmałżonkiem (3). Dwóch seniorów w dniu przeprowadzenia wywiadu przebywało w domu pomocy społecznej.

Przed rozpoczęciem badania opracowałam scenariusz wywiadu, który zawierał pytania dotyczące: funkcjonowania seniora przed podjęciem opieki i w czasie jej sprawowania, organizacji opieki wewnątrz rodziny i poza nią, podziału obowiązków związanych z opieką, zasobów osobistych i wewnętrznych członków rodziny, relacji w rodzinie z seniorem oraz z pozostałymi członkami rodziny, wewnętrznych systemów wsparcia ze strony sąsiadów, znajomych, rodziny i instytucji oraz kwestii związanych z uczeniem się na temat starości i chorób wieku starczego. Badane osoby wyraziły pisemną zgodę na przeprowadzenie badań oraz na wykorzystanie dyktafonu do rejestracji wywiadu. Rozmówcy mieli możliwość wcześniejszego zapoznania się z listą poruszanych tematów. Zostali poinformowani o celu przeprowadzenia wywiadu.

Każdy wywiad rozpoczynał się jednym z pytań wprowadzających, które dostosowałam do kontekstu rozmowy oraz sytuacji, w jakiej znajdował się opiekun w dniu przeprowadzania wywiadu:

- a) Kiedy zauważył/a Pan/i, że senior się starzeje?
- b) Jak postępował proces starzenia się seniora?
- c) Jak obecnie wygląda dzień w Pana/Pani rodzinie?

Wywiady były przeprowadzane z opiekunami osób starszych od maja do sierpnia 2014 roku. Miejsce badań było zróżnicowane, gdyż 13 wywiadów przeprowadziłam w mieszkaniu opiekunów rodzinnych, z trzema opiekunami rozmawiałam w moim mieszkaniu, natomiast z czterema osobami przeprowadziłam rozmowę w innym miejscu, np. w firmie badanych, kawiarni oraz w Domu Dziennego Pobytu Samarytanin. Wszystkie wywiady odbyły się na terenie województwa kujawsko-pomorskiego, zarówno w środowisku miejskim (15), jak i wiejskim (5). Rozmowy trwały od 40 minut do 3,5 godziny.

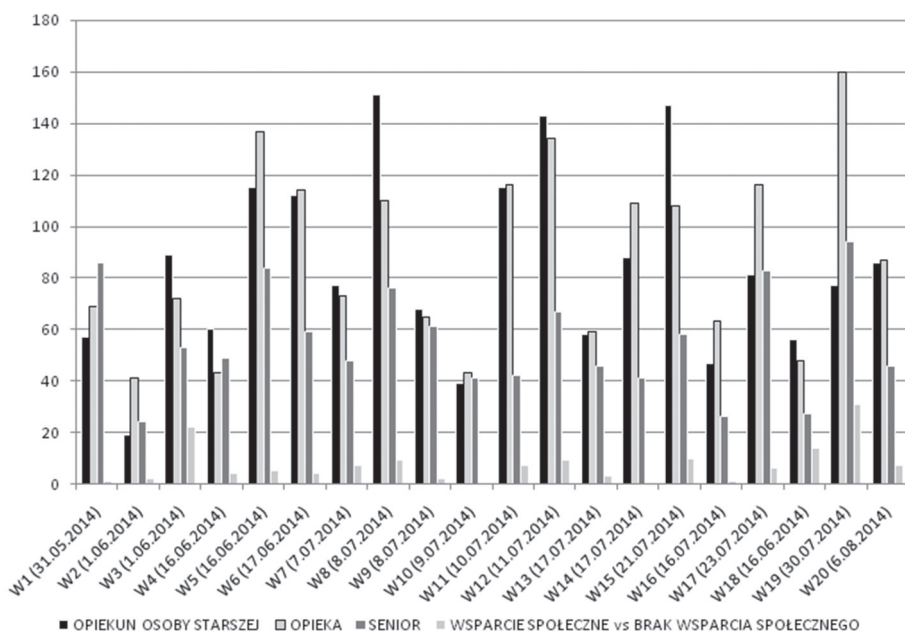
Po przeprowadzeniu wszystkich wywiadów dokonałam samodzielnej transkrypcji nagrań.

## **Analiza materiału badawczego z wykorzystaniem programu MAXQDA**

Materiał do analizy liczył 360 stron maszynopisu. Wszelkie dane osobowe oraz inne wrażliwe dane, które mogłyby doprowadzić do identyfikacji rozmówców, zastąpiłam fikcyjnymi, tzn. zmieniałam imiona członków rodziny, których wymieniali badani. Analizę treści materiału badawczego wykonałam z użyciem narzędzia wspomagającego analizę danych jakościowych – programu MAXQDA wersja 11. Uczyłam się obsługi tego programu na podstawie instrukcji, a także sięgając do opracowań przedstawionych w czasopiśmie *Przegląd Socjologii Jakościowej* (np. Niedbalski, 2014) oraz książce Jakuba Niedbalskiego (2013) pt. *Metody i techniki odkrywania wiedzy: narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*.

Rozpoczynając pracę z tym programem, wyłoniłam – o czym już wspominałam – cztery główne kategorie: SENIOR, OPIEKUN, OPIEKA oraz WSPARCIE SPOŁECZNE vs BRAK WSPARCIA. Kategoria SENIOR zawierała informacje dotyczące zachowań seniora, form spędzania przez niego czasu wolnego, relacji seniora z opiekunem oraz z pozostałymi członkami rodziny, utrzymywanych kontaktów z osobami ze środowiska lokalnego, chorób seniora, reakcji na pierwsze objawy choroby oraz na stopniowe pogarszanie się stanu zdrowia. Kategoria OPIEKUN dotyczyła tego, co opiekunowie myśleli, co robili, jak mówili o sobie, o seniorze przez pryzmat jego stanu zdrowia i samodzielności, co się z nimi działo w trakcie sprawowania opieki, kto włączał się w opiekę, odciążając tym samym głównego opiekuna, jakie były relacje opiekuna z pozostałymi członkami rodziny, jakie zmiany zaszły w życiu opiekuna po podjęciu opieki, jakie stosowano sposoby zapobiegania postępowi choroby, jak opiekunowie widzieli swoją przyszłość oraz jakie posiadali zasoby i jak je wykorzystywali wraz ze starzeniem się seniora.

Kategoria OPIEKA obejmowała te zagadnienia, które wiązały się bezpośrednio z funkcją opiekuńczą sprawowaną przez opiekunów: jak definiowano opiekę, jakie rozwiązania i strategie działania związane z opieką zostały zastosowane, jaki był zakres sprawowanej opieki, z jakich źródeł opiekunowie pozyskiwali wiedzę o chorobie seniora, jaką wiedzę pozyskali o sobie, o ludziach starych, o członkach rodziny oraz na temat opieki, jaka była sytuacja materialna rodziny i czy wpłynęła ona na związane z nią możliwości opiekuńcze oraz jaki był odbiór sprawowanej opieki przez społeczność lokalną i seniora. Kategoria WSPARCIE vs BRAK WSPARCIA odnosiła się do: zakresu otrzymywanego wsparcia przez opiekunów od rodziny, państwa i społeczności lokalnej, niezyciowych przepisów, potrzeby pomocy i wsparcia, stereotypów na temat domów pomocy społecznej oraz postrzegania Domu Dziennego Pobytu Samarytanin.



**Rycina 3.** Rozkład poszczególnych kategorii w przeprowadzonych wywiadach

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych wygenerowanych z programu MAXQDA

Kolejnym krokiem było przyporządkowanie kategorii do odpowiednich systemów zgodnie z teorią systemową Urie Bronfenbrenera (1979), tzn. do mikro-systemu przyporządkowałam kategorie: rozumienie opieki, przyczyny podjęcia opieki, sposób zamieszkania seniora, wydarzenia przełomowe, samodzielność seniora, kontakty społeczne i zainteresowanie światem, zmiany w funkcjonowaniu seniora oraz relacje między pokoleniami w rodzinie. Do mezosystemu zakwalifikowałam kategorie: rozwiązania dotyczące opieki, działania opiekunów, zapobieganie



postępom choroby, pokój dla seniora, zapewnienie bezpieczeństwa seniorowi, zakres sprawowanej opieki, sytuacja materialna opiekunów, czas wolny seniora oraz infantylnizacja. Do egzosystemu włączyłam następujące kategorie: podział obowiązków związany z opieką, więzi rodzinne między rodzeństwem, następstwa opieki, oddziaływanie opieki na funkcjonowanie rodziny, zmiany w życiu rodzinnym, konsekwencje podjęcia opieki dla opiekunów rodzinnych, czas wolny opiekunów, zatrudnienie opiekunki oraz trudności w sprawowaniu opieki. Do makrosystemu zaklasyfikowałam kategorie: stereotypy na temat domów pomocy społecznej, postrzeganie Domu Dziennego Pobytu Samarytanin, wsparcie opiekunów rodzinnych przez społeczność lokalną, zdobyta wiedza w procesie opieki nad seniorem, dodatkowe problemy, o których nie miało się pojęcia, wiedza przekazywana z pokolenia na pokolenie, opieka nad ludźmi starymi jako obowiązek kolejnych pokoleń, postrzeganie choroby seniora, stereotyp człowieka starego oraz źródła wiedzy i informacji o chorobie.

Dane zawarte na rycinie 3, wygenerowane przy użyciu programu MAXQDA, obrazują częstotliwość występowania czterech głównych kategorii w poszczególnych wywiadach.

## Refleksja nad zastosowaniem metody biograficznej w badaniach nad seniorami

Przedstawiona procedura prowadzenia badań o charakterze biograficznym z wykorzystaniem metody analizy treści, techniki wywiadu pogłębionego oraz narzędzia, którym był scenariusz wywiadu, wprowadza czytelnika tylko w niewielki fragment procesu badawczego. Etapy moich badań przedstawiają się następująco:

1. Tworzenie narzędzia badawczego, kwerenda literatury
2. Prowadzenie wywiadów
3. Transkrypcja wywiadów
4. Analiza materiału badawczego z wykorzystaniem programu MAXQDA
5. Opracowanie raportu z badań

Rozpatrując badania własne w kontekście czasu poświęconego na jego zaplanowanie, realizację i opracowanie, dziś mogę stwierdzić, że jest to ogromny wysiłek intelektualny. Ciężko jest jednoznacznie oszacować, ile potrzebowałam czasu, aby sfinalizować badania w postaci raportu z badań. Wiele etapów wiąże się z potrzebą zrobienia przerwy, aby zdystansować się od materiału badawczego, badanych osób oraz emocji towarzyszących każdemu badaniu jakościowemu. Proces konstruowania narzędzia badawczego wiąże się z nieustanną kwerendą literatury. Jest to stresujący etap, ponieważ może w pewnym momencie okazać się, że ktoś już zrobił podobne, a nawet takie same badania. Zawsze jednak możemy bronić naszego stanowiska, że nasza grupa badana jest inna, w innym wieku, na innym terenie

prorowadzimy badania i poszukujemy odpowiedzi na inne pytania. Kolejnym etapem w przypadku moich badań było dotarcie do badanych opiekunów. Miałam ułatwione zadanie, ponieważ badani, z którymi prowadziłam wywiady, byli opiekunami seniorów uczęszczających na zajęcia do Domu Dziennego Pobytu Samaritanin w Toruniu, w którym pracowałam przez dwa lata na stanowisku terapeuty zajęciowego. W przypadku innych badaczy ważne jest, aby dobierać grupę badanych przemyślenie. Istotna w tej kwestii jest dostępność danej populacji bądź placówki. Wielokrotnie słyszałam o problemie młodych badaczy, którzy zaplanowali sobie bardzo ciekawe badania, niestety po skonstruowaniu narzędzia badawczego okazało się, że grupa badanych jest bardzo hermetyczna i niechętna do rozmów. W maju 2014 roku rozpoczęłam przeprowadzanie wywiadów. Dzwoniłam osobiście do każdego z nich i prosiłam o możliwość przeprowadzenia rozmowy. Niemal wszyscy wyrazili zgodę. Do badania wybrałam 22 opiekunów. W efekcie przeprowadziłam 20 wywiadów. Pozostała kwestia dostosowania terminów. Miałam to szczęście, że większość wywiadów przeprowadziłam w okresie wakacyjnym, więc mogłam dostosowywać się do czasu wolnego moich rozmówców. Wywiady prowadziłam o różnych porach dnia. Na jedne jeździłam z samego rana, o 8.00, 9.00, inne prowadziłam w godzinach popołudniowych, a jeszcze inne zupełnie wieczorem, gdy dana osoba była wolna od obowiązków dnia codziennego. Po przeprowadzeniu wszystkich wywiadów uświadomiłam sobie, jak ważna jest elastyczność badacza. To on musi móc i chcieć dostosować się do badanych, aby oni poczuli się, że zależy nam na rozmowie z nimi. Badacz powinien mieć, w miarę możliwości, nieograniczoną ilość czasu. O tym również przekonałam się, jeżdżąc na wywiady. Niektóre trwały 40 minut, gdy opiekun nie wykazywał inicjatywy rozwijania poruszanych przeze mnie wątków lub gdy wywiad zaczął przekształcać się w typowy wywiad – pytanie – odpowiedź. Posiadając wiedzę metodologiczną, wiedziałam, że nie ma sensu dłużej prowadzić takiej rozmowy, ponieważ może zostać mi zarzucone łamanie podstawowych zasad prowadzenia wywiadów pogłębionych, tzn. podążanie za rozmówcą i staranie się, by nie przerywać jego wypowiedzi. Tego typu wywiadów było maksymalnie dwa. Pozostałe spełniały kryteria metodologiczne wywiadów pogłębionych. Wywiady te trwały od 1,5 do 3,5 godziny. Wiązało się to z nieplanowaniem czasu po wywiadzie, gdyż nigdy nie wiedziałam, na jak długo jadę porozmawiać z danym opiekunem. Miało to swoje plusy, ponieważ budowało napięcie i moją ciekawość związaną z kolejnym wywiadem. Za każdym razem byłam życzliwie przyjmowana. Opowieści opiekunów wprowadzały mnie w nastrój zadumy i refleksji nad życiem tych ludzi. Czas spędzony na rozmowach był nie do przecenienia, ponieważ uzyskałam informacje na temat życia opiekunów rodzinnych. Poznałam ich historie związane z podjęciem opieki nad seniorem oraz obecną sytuację związaną ze sprawowaniem opieki nad seniorem. W większości przypadków opieka okazała się trudnym doświadczeniem w ich życiu. Zmęczenie psychiczne po każdym wywiadzie było duże, ponieważ w każdą rozmowę angażowałam się



emocjonalnie. Wielokrotnie podczas rozmowy pojawiły się łzy złości, bezsilności, a czasem beznadziejnego położenia opiekunów. Do dziś pamiętam każdego z moich narratorów, miejsce rozmowy oraz atmosferę przeprowadzenia wywiadu.

Jak wcześniej wskazywałam, kolejnym etapem badań była transkrypcja nagrań. Jest to również bardzo czasochłonny etap. Wymaga dużo cierpliwości i samozaparcia. Z 20 wywiadów łącznie uzyskałam 25 godzin nagrań. Średnio pięć minut wywiadu to godzina transkrypcji. Moje wywiady transkrybowałam przez dwa miesiące.

Po przeprowadzonej transkrypcji nastąpił etap analizy materiału badawczego, który jednocześnie był związany z zakodowaniem go przy użyciu programu MAXQDA. Łącznie zostało zakodowanych 4707 fragmentów. Program MAXQDA ułatwił wnikliwą analizę materiału badawczego oraz wyselekcjonowanie wypowiedzi. Analiza materiału badawczego zajęła następne dwa miesiące. Wymagała wielokrotnego powracania do wywiadów. Każdy wywiad analizowałam wnikliwie trzy razy, za każdym razem odnajdując nowe wątki, nowe problemy, które przyporządkowywałam do poszczególnych kategorii. Etap ten ukształtował we mnie ważne cechy, a mianowicie wnikliwość i umiejętność odczytywania tekstu poza jego dosłownym znaczeniem. Po pierwszym, wstępnym przeanalizowaniu wywiadów okazywało się, że wiele wątków pominęłam w pierwszych wywiadach, które pojawiły się w kolejnych. Badacz przystępujący do analizy materiału badawczego po pierwsze musi wiedzieć, czego poszukuje w wywiadach, a po drugie powinien umieć odkrywać głębsze sensy i znaczenia, jakie nadają danym problemom jego badani. W moim przypadku, po przeprowadzonych badaniach miałam wrażenie, że nie uzyskałam odpowiedzi nawet na jedną trzecią postawionych problemów. Dopiero po zrobieniu sobie przerwy, zdystansowaniu się, rozpoczęłam analizowanie tekstu, linijka po linijce, odkrywając każdego dnia nowe fakty i zagłębiając się coraz bardziej w świat badanych osób. Niezbędny w tym procesie okazał się program MAXQDA wersja 11, niezwykle pomocny na etapie porządkowania poszczególnych wątków pojawiających się w wywiadach. Ułatwił mi również trafny dobór fragmentów wypowiedzi podczas tworzenia raportu z badań. Uważam, że jest to bardzo przydatny program podczas analizy materiału badawczego. Porządkuje on kolejne fragmenty tekstu, bez wprowadzania zbędnego chaosu. Należy pamiętać tylko, aby konsekwentnie przypisywać te same kody do fragmentów odnoszących się do podobnych problemów, gdyż możemy w pewnym momencie nie zapanować nad ilością kategorii w drzewie kodowym. Kolejną dobrą stroną MAXQDY jest możliwość wielokrotnego powracania do zakodowanych fragmentów. Ja robię to wielokrotnie, gdy analizuję jakiś wątek, którego nie wykorzystałam przy tworzeniu pierwszego raportu.

Ostatnim z etapów jest napisanie raportu z badań, co okazało się sporym wyzwaniem. Mimo że miałam wnikliwie zanalizowany materiał badawczy, to drzewo kodowe zawierało wiele kodów pobocznych, których nie byłam w stanie wykorzystać. Pisanie ostatecznej wersji części analitycznej zajęło mi kolejne trzy

miesiące. Jest on zawarty w niepublikowanej rozprawie doktorskiej pt. „Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem. Między wsparciem a dorzuceniem” (Kołaczyńska, 2016).

## Konkluzja

Podsumowując rozważania na temat badań jakościowych, metody badań biograficznych oraz całego procesu dochodzenia do etapu stworzenia raportu z badań, mogę stwierdzić, że jest to praca wymagająca dużo cierpliwości, czasu, zaangażowania i systematyczności. Efekty zaś mogą być satysfakcjonujące. Każda ze strategii badań – ilościowa lub jakościowa – ma swoje mocne i słabe strony. Osobiście rozpoczęłam swoją pracę naukową w nurcie badań jakościowych. W obecnej chwili nie wyobrażam sobie stosowania innych metod. Sądzę, że bezpośredni kontakt z badanymi jest niezastąpiony w późniejszych etapach badań, gdzie powinniśmy umieć wnikać do świata badanych osób, odkrywając znaczenia, jakie nadają swoim doświadczeniom. Rzetelne przeprowadzenie badań będzie skutkowało satysfakcją i poczuciem pokazania świata naszych rozmówców czasami od tej najciemniejszej strony, gdzie zmagają się z licznymi wyzwaniami ze strony najbliższego otoczenia. Jako badacze jakościowi, wychodząc z inicjatywą wysłuchania tych osób, niejednokrotnie jako jedyni dowiadujemy się o ich dramatach. Rozmowa z nami, mimo że ma cel naukowy, jest często jedyną możliwością podzielenia się swoimi problemami z obcą osobą, która nie będzie oceniać, krytykować oraz wskazywać drogi postępowania. Często badacze jakościowi poruszają trudne społecznie problemy, są jedynymi z niewielu osób interesujących się daną grupą społeczną. Podobnie również było w moim przypadku. Niewiele jest badań prowadzonych z opiekunami osób starszych praktycznie w nurcie badań jakościowych. Po przeprowadzonych wywiadach widziałam wdzięczność i ulgę w oczach tych ludzi.

## Bibliografia

- Barbaro, de B. (red.). (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bień, B.Z., Wojszel, B., Wilmańska, J., Sienkiewicz, J. (red.). (2001). *Starość pod ochroną. Opiekunowie rodzinni niesprawnych osób starszych w Polsce. Porównawcze studium środowiska miejskiego i wiejskiego*. Białystok: Oficyna Wydawnicza TEXT.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Denzin, K.D., Lincoln, Y.S. (red.), (2009). *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa: WN PWN.
- Dubas, E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.
- Guzik-Tkacz, M., Siegień-Mayjewicz, A.J. (red.). (2012). *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne, hasło: badania jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych: studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo AM.
- Halicki, J. (2010). *Obrazy starości: rysowane przeżyciami seniorów*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Jemielniak, D. (2012). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2*. Warszawa: WN PWN.
- Kołączyńska, K. (2016). *Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem – między wsparciem a odrzuceniem*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych. Warszawa.
- Lalak, D. (2010a). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lalak, D. (2010b). *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Łobocki, M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mielczarek, A. (2010). *Człowiek stary w domu pomocy społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Misztal, B. (1977). *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania. Analiza w świetle teorii i badań socjologicznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Niedbalski, J. (2013). *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Niedbalski, J. (red.). (2014). *Analiza danych jakościowych wspomaganą komputerowo. Przegląd Socjologii Jakościowej*. Tom 10, nr 2.
- Piotrowski, J. (1973). *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa: PWN.
- Skibińska, E.M. (2006). *Mikroświaty kobiet: relacje autobiograficzne*. Warszawa, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Synak, B. (red.). (2000). *Polska starość*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*. Kraków: Wydawnictwo UP.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. (red.). (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2013). *Wyzwania dla rodzin związane z opieką nad chorym lub starszym bliskim*. W: K. Slany (red.), *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zboina, B. (2008). *Jakość życia osób starszych*. Ostrowiec Świętokrzyski: Wydawnictwo Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”.

## ZASTOSOWANIE METODY ETNOGRAFII WIELOSTANOWISKOWEJ W BADANIU EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

### ABSTRAKT

---

Artykuł stanowi zwięzłe opracowanie zastosowania metody etnografii wielostanowiskowej w badaniu kwestii związanych z edukacją międzykulturową dzieci czeczeńskich i wietnamskich. Autorka przedstawia teoretyczne konteksty edukacji międzykulturowej, opisując jej cele i założenia. Następnie charakteryzuje metodę etnografii wielostanowiskowej, odwołując się do literatury przedmiotu. Interesujących informacji dostarcza refleksja nad zastosowaniem metody etnografii wielostanowiskowej w badaniach odnoszących się do praktycznych działań w obszarze edukacji międzykulturowej. W części końcowej zostały zawarte wnioski i rekomendacje.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, metoda etnografii wielostanowiskowej, dzieci czeczeńskie i wietnamskie, imigranci, uchodźcy

### ABSTRACT

---

The article is a brief coverage of the use of the multi-study ethnography method in researching the issues related to intercultural education of Chechen and Vietnamese children. At first the author presents theoretical context of intercultural education by describing its goals and assumptions. Then the ethnography method is characterized by referring to the literature of the subject. The reflection on the use of multi-study ethnography method in research relating to practical actions in the area of intercultural education ensure interesting information. The final part of the article contains conclusions and recommendations.

**Key words:** intercultural education, multi-study ethnography, Chechen and Vietnamese children, refugees, immigrants

---

<sup>1</sup> Pedagog, socjoterapeuta, nauczyciel dyplomowany. W latach 2014–2015 ekspert ds. edukacji międzykulturowej w ramach projektu „Różnorodność (w) wśród nas” w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie. Obszary jej naukowych zainteresowań to: praca z dzieckiem odmiennym kulturowo, w tym edukacja dzieci imigrantów i uchodźców; międzygeneracyjny przekaz kulturowy; kształtowanie kompetencji międzykulturowych wśród uczniów i nauczycieli; prawa dziecka w teorii i praktyce; działania organizacji pozarządowych na rzecz imigrantów, uchodźców, mniejszości narodowych i etnicznych. Pracę naukowo-badawczą łączy z aktywnością w obszarze praktyki edukacyjnej, a w szczególności w zakresie organizacji czasu wolnego dla dzieci przebywających w świetlicy szkolnej, propagowania idei wolontariatu wśród młodzieży, a także prowadzi zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym.

## Wstęp

Struktura organizacyjna systemu oświaty w Polsce zapewnia w szczególności realizację prawa do nauki przez kształcenie, wychowanie i opiekę. Zgodnie z art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej każdy człowiek przebywający na terytorium Polski ma prawo do nauki. Uwzględniając zmieniające się dynamicznie warunki społeczno-demograficzne, uwarunkowane narastającymi zjawiskami uchodźstwa i migracji, zapis ten jest tym bardziej istotny. Polski krajobraz edukacyjny już od dawna przestał być, o ile w ogóle kiedykolwiek był, jednonarodowy i jednowyznaniowy. W polskich szkołach uczy się coraz więcej uczniów pochodzących z innych krajów, którzy nierzadko różnią się od swoich polskich kolegów i koleżanek nie tylko wyglądem zewnętrznym, lecz także językiem, za pomocą którego się komunikują, czy religią. Bardzo często uczniowie ci odróżniają się od polskich dzieci przede wszystkim swoją biografią, często przesyconą dramatycznymi wydarzeniami, których doświadczyli w swoim życiu wraz ze swoją najbliższą rodziną.

Podjmując badania w środowisku uczniów odmiennych kulturowo, pochodzących ze środowiska uchodźczego – w przypadku dzieci czecheńskich – lub imigranckiego – przykładem są dzieci wietnamskie – chciałam przekonać się, czy polski system edukacji, zarówno formalny, jak i nieformalny, sprzyja organizacji i przekazywaniu treści, które umożliwiają dokonywanie zmian w postawie prowadzącej od etnocentryzmu, przez akceptację, aż do ukształtowania zrozumienia i szacunku. Transmisji tych treści miałyby służyć realizacja celów edukacji międzykulturowej w działaniach edukacyjnych, które byłyby systematycznie podejmowane przez nauczycieli, trenerów i przedstawicieli organizacji pozarządowych. Jednocześnie chciałabym zgodzić się ze słowami Zbigniewa Kwiecieńskiego (1992, s. 11), że realizacja celów wychowania wielokulturowego – w przypadku moich badań międzykulturowego – „wymaga pełnej autonomii podmiotów edukacyjnych (władz szkolnych, nauczycieli, uczniów, rodziców) oraz interakcyjnego procesu kształcenia i wychowania umożliwiającego przejście od modelu szkoły transmisji i urabiania do modelu szkoły dialogu i poszukiwania komunikacji”.

Przystępując do prowadzenia badań na temat praktycznych działań edukacyjnych realizowanych w obszarze edukacji międzykulturowej na rzecz dzieci czecheńskich i wietnamskich, niezbędne okazało się poznanie teoretycznych założeń i celów edukacji międzykulturowej. Znajomość podstaw teoretycznych interesującego mnie zagadnienia badawczego pozwoliła mi bowiem na adekwatny dobór metody badawczej, dzięki której mogłam pozyskać nową, dotychczas nieznaną wiedzę empiryczną na temat edukacji międzykulturowej.

## Edukacja międzykulturowa – analiza pojęcia

Mówiąc o edukacji, można wyróżnić różne jej rodzaje i formy. Między innymi występuje edukacja formalna (szkolna) i nieformalna oraz pozaformalna, a więc pozaszkolna. W kontekście zinstytucjonalizowania edukacji wyróżniamy także edukację przedszkolną, wczesnoszkolną i edukację szkolną. W każdym z tych rodzajów edukacji można realizować cele i założenia, jakie wynikają z idei edukacji międzykulturowej. Problematyka edukacji międzykulturowej jest przedmiotem refleksji i poczynań praktycznych w wielu państwach, także w Polsce. W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji tego rodzaju edukacji.

Początek definiowania pojęcia edukacji międzykulturowej w naszym kraju wiąże się z tekstem Danuty Markowskiej (1990). Autorka pisze, że przez termin ten należy rozumieć „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur” (Markowska, 1990, s. 109). Natomiast efektem tego działania powinno być wzmocnienie własnej tożsamości kulturowej.

Inny badacz – Mirosław S. Szymański (1995, s. 103) – zwraca uwagę na fakt, że „w społeczeństwie wielokulturowym poszczególne kultury nie powinny istnieć obok siebie, lecz ze sobą współistnieć”. Z kolei edukacja międzykulturowa „ma służyć, nie «byciu obok», ale wzajemnemu zbliżeniu – integracji” (Lewowicki, 2002, s. 25). Dodać należy – integracji bez jawnego czy ukrytego programu dominacji jednej z grup. W bardzo podobny sposób edukację międzykulturową definiuje Przemysław Grzybowski (2007, s. 39), który uważa, że „skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków”.

Z kolei Jerzy Nikitorowicz (2000) zauważa, że zadania edukacji wielokulturowej wynikają z potrzeby dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polegają na wychowaniu ku wielokulturowości, wyjściu jej naprzeciw. W bardzo podobny sposób edukację międzykulturową postrzega Alina Szczurek-Boruta (2009, s. 25): „edukacja międzykulturowa jako troska o wspólnotowy rozwój społeczeństw, postrzegana jako pedagogika spotkania i konfliktu kultur, proponuje paradygmat współistnienia, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Wymaga ona otwartości na inne społeczności i ich kulturę”. Otwarcie wymaga nie tylko podjęcia dialogu z innymi kulturami, ale czasami nawet i z odmiennym sposobem myślenia. Otwartość to nie tylko „tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego innego ja nie mogę być samym sobą” (Bibler, 1982, s. 187).

Podsumowując teoretyczne rozważania dotyczące edukacji międzykulturowej, chciałabym zauważyć, że jest to edukacja o procesach społecznych, kulturowych



oraz sytuacji w krajach rozwijających się. Ten rodzaj edukacji ma na celu budzenie ciekawości i chęci poznania innych, a tym samym poszukiwanie podobieństw i dążenie do zrozumienia różnic. W moim odczuciu edukacja międzykulturowa to uczenie otwartości i umiejętności rozmawiania. Proces ten niewątpliwie powinien odbywać się na wszystkich etapach edukacyjnych. Jednakże, aby rezultaty tego procesu były skuteczne, powinna mu towarzyszyć refleksja nad własną kulturą, często kulturą dominującą, większościową. Tylko znajomość własnej kultury, jej uwarunkowań, może sprzyjać sprawnemu nawiązaniu kontaktu z „innym”, często rozumianym jako „inny – gorszy” lub „inny – słabszy”. W konsekwencji efektywnego kontaktu z „innym”, początkowo dla nas nieznanym i tajemniczym, możliwe staje się podjęcie dialogu międzykulturowego.

Stąd też, jak zauważa Dorota Misiejuk (1999, s.104), „celem edukacji międzykulturowej jest rozumienie odmiennych kultur i umożliwienie dialogu pomiędzy nimi. (...) Dialog jest interesujący, a każda kultura cenna dla innych właśnie przez różnice”. Najważniejsze zadanie ma zatem do zrealizowania nauczyciel, to on powinien bowiem pomóc uczniom zrozumieć tę różnorodność, podłoża konfliktów, uwrażliwić na odmiennosc nie po to, by je dostrzegać, ale po to, by uczniowie potrafili twórczo spojrzeć na problemy tego świata. Aby umieli wziąć udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów (Misiejuk, 1999). Edukacja międzykulturowa może – i powinna – stanowić ważny element kształcenia uczniów, który należałoby wprowadzać od pierwszych lat nauki szkolnej dziecka (Gajdzica, 2006). Należy jednak pamiętać, że cele edukacji międzykulturowej nie są możliwe do osiągnięcia w ciągu kilku godzin zajęć na temat innych kultur. Wynika to z faktu, że tworzenie się tolerancyjnej osobowości jest niekończącym się procesem. Jednocześnie należy zgodzić się z tym, że edukacja międzykulturowa – w rzeczywistości, pełnej niepokojów i konfliktów, która nas obecnie otacza – sugeruje pewną nową jakość, a więc „możliwość wspólnego bycia obok siebie i pomimo różnic, zakłada współpracę, współdziałanie” (Klimowicz, 2004, s. 5).

Moim zdaniem edukacja międzykulturowa we współczesnej wielonarodowej i wieloetnicznej rzeczywistości społecznej, a w rezultacie i edukacyjnej, nie tylko nabiera szczególnego znaczenia, ale jest niezbędna. W Polsce, podobnie jak w innych krajach, obok mniejszości narodowych, które zamieszkują określone tereny od wieków, pojawiają się nowe, coraz bardziej liczne grupy imigrantów i uchodźców. Stąd też w pełni zgadzam się ze stwierdzeniem Anny Klimowicz (tamże), że oprócz wielokulturowości warto „pokazywać i uczyć międzykulturowości, czyli umiejętności bycia tolerancyjnym, otwartym na odmiennosc”. Myślę, że tylko dzięki wzajemnej akceptacji i poszanowaniu własnych, często bardzo odmiennych tradycji, możliwa jest efektywna realizacja celów i założeń edukacji międzykulturowej.

## Charakterystyka metody etnografii wielostanowiskowej na podstawie literatury przedmiotu

Etnografia kojarzy się głównie z badaniem i opisem kultur ludowych różnych społeczności i grup etnicznych. Słowo to pochodzi z języka greckiego i w najprostszym tłumaczeniu oznacza opisywanie ludu. W Polsce etnograficzne badania terenowe były powszechnie prowadzone w antropologii i w socjologii. Jednak od lat 70. XX wieku badania sondażowe zaczęły dominować, marginalizując tym samym badania jakościowe, a przede wszystkim znaczenie bezpośredniego i osobistego kontaktu badacza z badanymi (Podemski, 2009). Metoda etnograficznych badań terenowych jest bardzo często stosowana przez socjologów, aczkolwiek zdobyła swoją popularność także w antropologii czy w psychologii. Warto zauważyć, że w anglojęzycznych publikacjach termin *ethnography* określa zarówno pracę badacza w terenie, jak i efekt tej działalności, czyli monografię terenową (Malewska-Szałygin, 2000, s. 52). Propagatorem metody etnografii wielostanowiskowej (*multisited ethnography*) był amerykański antropolog kulturowy – George E. Marcus (1995).

Proponuje on, by „badacz był mobilny, by nie zadowalał się pobytem w jednym miejscu, ale podążał za przemieszczającymi się ludźmi, za rzeczami, za stosowaną w dyskursie metaforą, plotką, alegorią, opowieścią, za biografią, za toczącym się konfliktem” (Malewska-Szałygin, 2010, s. 60). Jednocześnie twórca etnografii wielostanowiskowej postuluje, by uczciwie budować relację na współdziale w świecie, którego zarówno antropolog, jak i rozmówcy są częściami, nie ma już przecież bowiem izolatów kulturowych, a powiązania pomiędzy różnymi lokalnościami, różne figuracje, wymuszają zmiany w konkretnej lokalności. Aby zrozumieć te zmiany, wzajemne wpływy i stosunki nie wystarczy zamieszkać w jednej małej społeczności i napisać jej monografię. Stąd też współcześnie badania terenowe wymagają wielostanowiskowości, to znaczy śledzenia tropów, motywów, różnych obliczy przedmiotu badania, które pojawiają się w różnych miejscach i kontekstach. Zatem w ramach jednego projektu badawczego „etnograf może pracować na zasadach bliskości i równości z osobami pochodzącymi z różnych klas społecznych, które mogą nawet bezpośrednio się ze sobą nie znać albo mieć poczucie bardzo luźnych związków” (Marcus, 2003, s. 175). Jednocześnie George E. Marcus (1998) zalecał między innymi opisywanie poszczególnych głosów po to, by z nich zrekonstruować polifoniczną całość dyskursu. Badacze stosujący się do zaleceń metodologii etnografii wielostanowiskowej konstruują reprezentacje (mapują formacje kulturowe), prowadząc badania w wielu miejscach – podążając za ludźmi, ideami, artefaktami, metaforami. Ta wielość niezdefiniowanych wcześniej lokalizacji, uzupełniona przez wykorzystanie technik etnograficznych, zwiększa prawdopodobieństwo, że wynikiem badań będzie odkrycie nowych aspektów danego zjawiska, a nie potwierdzonych własnych „przesądów” (Marcus, 1995).



Chciałabym zwrócić uwagę, że metoda etnografii wielostanowiskowej jest używana od lat 70. XX wieku (Hazan, 1980) szczególnie w badaniu instytucji (takich jak domy pomocy społecznej, w tym domy spokojnej starości) i społeczności lokalnych, w których odsetek osób starszych jest znaczący. Jednocześnie etnografia była w drugiej połowie XX wieku szczególnie często wybieraną metodą badawczą w przypadku analizy stratyfikacji wynikającej z wieku, norm i oczekiwań, związanych z poszczególnymi kategoriami wieku rytuałów życia małżeńsko-rodzinnego, sieci pokrewieństwa, władzy i konfliktów (Keith, Kertzer, 1984). Etnografia wielostanowiskowa przejawia się w badaniach najczęściej w postaci studiów przypadków oraz obserwacji. W Polsce na wykorzystanie tej metody w swoich badaniach zdecydowali się między innymi Joanna Zalewska (2009), Łukasz Krzyżowski (2013), a także Joanna Stepaniuk (2014).

## Refleksja nad zastosowaniem metody etnografii wielostanowiskowej w badaniu kwestii edukacji międzykulturowej

Jednym z etapów pracy badawczej jest wybór odpowiedniej metody, którą można posłużyć się, poszukując odpowiedzi na określone wcześniej problemy badawcze. Władysław Zaczyński (1995, s. 18) definiuje metodę badań jako „sposób systematycznie stosowany, to znaczy w danym przypadku z intencją zastosowania go także przy ewentualnym powtórzeniu się analogicznego zadania”. Inną definicję metody badawczej podaje Janusz Sztumski (1995, s. 68), wskazując, że jest to na ogół „system założeń i reguł pozwalających na uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć założony cel”. Ze względu na cele badań, a także złożoność problematyki, którą objęłam obszarem poszukiwań badawczych, wydawało mi się za najwłaściwsze przyjęcie metod jakościowych. Zasadniczym celem prowadzonych przeze mnie badań była pogłębiona analiza opinii, zachowań oraz postaw osób badanych uczestniczących bezpośrednio i pośrednio w procesie edukacji międzykulturowej. W potocznym rozumieniu ich wyniki pozwoliły mi zatem odpowiedzieć na pytania: Jak? Dlaczego? W jaki sposób? Podstawową inspiracją mojej pracy terenowej była etnografia wielostanowiskowa George’a Marcusa (1995). Waler takich badań polegał na komplementarnym dostosowaniu używanej metody do kontekstu i warunków badania – rzeczywiście, aby zrozumieć jakiś problem w świecie nieciągłości, trzeba badać wielostanowiskowo.

Moim zdaniem problematyka edukacji międzykulturowej w środowisku dzieci czecheńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów mieszkających w Polsce doskonale wpisала się w koncepcję nieciągłości formacji kulturowych współczesnego świata i wpływu ponadlokalnych czynników na konkretne lokalności, których

przyczyny, mechanizmy i skutki trudno zrozumieć. Dlatego dokonałam takiego kontrowersyjnego wciąż dla powszechnej praktyki etnograficznej, i być może nieznanego dla pedagogicznej, wyboru badania doświadczeń związanych z edukacją międzykulturową w różnych kontekstach, jak najbardziej odmiennych, gdzie moi rozmówcy nie zawsze tworzyli wspólnotę lokalną. Często nawet nie znali się i żyli w różnych światach pod względem klasowym i mentalnym. Jednym z przykładów, który to obrazuje, jest zamożna rodzina wietnamska mieszkająca od dziesięciu lat na mokotowskim osiedlu Marina w Warszawie, posługująca się językiem polskim w stopniu komunikatywnym i dla kontrastu pięcioosobowa rodzina czeceńskich uchodźców nieznająca języka polskiego, przebywająca od ponad roku w ośrodku dla uchodźców na osiedlu Dziesięcina w Białymstoku.

Niemniej jednak jedna zasadnicza kwestia łączyła moich rozmówców, a mianowicie doświadczenie edukacji międzykulturowej w codziennym życiu, czy to przez opracowywanie oraz realizację projektów i programów międzykulturowych, na przykład w przypadku dyrektorów szkół, nauczycieli i koordynatorów projektów, czy też przez bezpośrednie uczestnictwo (w przypadku dzieci czeceńskich/wietnamskich oraz ich rodziców), a także organizowanie (przykład korepetytorów, asystentów międzykulturowych i pracowników socjalnych) różnego rodzaju zajęć, warsztatów i spotkań z zakresu edukacji międzykulturowej. Poza tym niektóre z badanych osób, mam tu na myśli przede wszystkim asystentkę międzykulturową pochodzenia czeceńskiego i młodą Wietnamkę, obecnie korepetytorkę dzieci wietnamskich, występowały w podwójnej roli, zarówno jako odbiorcy różnego rodzaju działań w ramach realizowanych projektów i programów edukacji międzykulturowej, jak i bezpośredni pomysłodawcy oraz realizatorzy zajęć propagujących międzykulturowość. Wszystkim badanym przeze mnie osobom wspólne było więc doświadczenie praktycznych działań z zakresu edukacji międzykulturowej podejmowanych nie tylko w szkole, lecz także poza nią. Problem badawczy był żywotną sprawą w ich doświadczeniu, a na tym właśnie Marcus postuluje opierać relacje z rozmówcami. Ten rodzaj etnografii, jak pisze Marcus (1995, s. 101–102), „lokalizuje nowy przedmiot badań, w którym poprzednie sytuujące go relacje, jak opór czy zlokalizowanie, zostają zakwalifikowane przez rozszerzenie tego, co jest etnograficzne «na obrazku» badania, co zarówno rozwija się w polu badań, jak i ostatecznie zapisuje się tam”.

W badaniach empirycznych, a w moim przypadku opartych na etnografii wielostanowiskowej, są stosowane różne techniki badań. Natomiast narzędzie badawcze to przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. Według Tadeusza Pilcha (1995, s. 120) „techniki badań są czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi (...) Technika badawcza ogranicza się do czynności pojedynczych lub pojedynczo jednorodnych”. Kierując się stanowiskiem Jana Szczepańskiego (1951), jako techniką badawczą opartą na opisie i interpretacji szeroko rozumianych wytworów wybrałam analizę dokumentów.

W odniesieniu do zastosowanej techniki za najważniejsze narzędzie badań uznałam analizę treściową dokumentów polegającą na interpretacji ich treści przez sporządzenie odpowiednich notatek. W tym celu wykorzystywałam dokumenty zastane, dokumenty statystyczne i dokumenty wizualne.

Drugą zastosowaną techniką badawczą był wywiad. Przedmiotem wywiadu jest uzyskanie informacji, a warunki jego przeprowadzenia to zaufanie, szczerość i przychylność badanego. Uwzględniając różne typy wywiadów oraz moich odbiorców podczas prowadzonych badań, a więc nauczycieli, dyrektorów szkół, trenerów, osoby pochodzenia czeczeńskiego i wietnamskiego, uznałam wywiad pogłębiony za najlepszą technikę badań w tym wypadku.

Prowadzone wywiady były częściowo ukierunkowane i na bieżąco uzupełniane przez trzecią zastosowaną techniką badawczą, a mianowicie obserwacją rozmówcy i niektórych zajęć edukacyjnych. Prowadząc obserwację, starałam się w jak najdokładniejszy sposób opisać zachowanie osób badanych. W ten sposób stałam się nie tylko uczestnikiem badanej społeczności, lecz także zostałam przez nią zaakceptowana. Wywiady pogłębione przeprowadziłam w czterech grupach respondentów. Pierwszą z nich stanowili nauczyciele i dyrektorzy szkół, w których uczą się lub uczyły się dzieci odmienne kulturowo (czeczeńskie i wietnamskie). Drugą grupą wywiadów zostały objęte osoby odmienne kulturowo, a więc dzieci i ich rodzice, którzy są bezpośrednimi odbiorcami działań podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej. Trzecią grupę stanowili koordynatorzy realizujący i tworzący programy pozaszkolnej edukacji międzykulturowej. Czwarta badana grupa to osoby, które w trakcie planowania badań nie zostały uwzględnione. Jednak specyfika prowadzonych badań, a dokładnie mówiąc, złożoność ich tematyki, przyczyniła się do tego, że konieczne było przeprowadzenie wywiadów z pracownikami socjalnymi, korepetytorami dzieci wietnamskich, a także asystentkami międzykulturowymi. Uzyskane w trakcie tych wywiadów informacje na potrzeby badań określiłam jako informacje uzupełniające tzw. ekspertów, czyli osób bezpośrednio pracujących z imigrantami lub uchodźcami lub zajmujących się tematyką związaną z edukacją imigrantów i uchodźców mieszkających w Polsce.

Wykorzystując metodę etnografii wielostanowiskowej w prowadzonych badaniach<sup>2</sup>, skoncentrowałam się na możliwie powtarzalnej i zamierzonej sytuacji edukacyjnej, jaka jest realizowana w kontekście szkoły lub w trakcie edukacyjnych działań pozaszkolnych. Czyniąc przedmiotem badań praktykę edukacyjną w zakresie realizacji założeń edukacji międzykulturowej w środowisku dzieci czeczeńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów, sam proces edukacji rozumiałam zarówno jako „całość różnorodnych wpływów i systematycznego kulturowego formowania

<sup>2</sup> Badania zrealizowałam między innymi w ramach projektu badawczego „Edukacja międzykulturowa w warszawskich i białostockich szkołach”, BSTM 5/12-I/, finansowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

ludzi” (Łomny, 1996, s. 44), jak i „budzenie w jednostce potrzeby poznawania i odczuwania świata oraz jego wartości” (Wojnar, 1996, s. 25). W tym kontekście edukacja międzykulturowa była postrzegana przeze mnie jako „pedagogika spotkania bądź konfliktu kultur” (Szymański, 1995, s. 105).

Edukację międzykulturową starałam się rozpatrywać zarówno z szerszej, jak i węższej perspektywy. Edukacja międzykulturowa rozumiana szerzej oznaczała: uczenie o innych kulturach, budzenie ciekawości i chęci poznania innych, poszukiwanie podobieństw i dążenie do zrozumienia różnic, a także uczenie otwartości i umiejętności dialogu (Sobecki, 2003). Natomiast edukacja międzykulturowa w węższym rozumieniu to edukacja dla mniejszości i o mniejszościach: narodowych, etnicznych, wyznaniowych. Musi ona między innymi: uwzględniać potrzeby językowe tychże grup oraz różnice kulturowe (np. kalendarz świąt czy ograniczenia we wspólnej nauce dziewcząt i chłopców); przybliżać mniejszościom kulturę większości, co jest szczególnie ważne dla nowo przybyłych imigrantów, a także uczyć większość o specyfice tych grup, gdyż jej celem jest wzajemne poznanie i umiejętność życia obok siebie (tamże). Niewątpliwie edukacja międzykulturowa sprzyja refleksji nad własną kulturą, pogłębia jej znajomość, zachęca do poznania, a zatem prowadzi do wzmacniania własnej tożsamości kulturowej.

Prowadząc badania z wykorzystaniem metody etnografii wielostanowiskowej, starałam się zachować odpowiedni dystans pomiędzy mną jako badaczem a osobą badaną. Mając na uwadze opinię Łukasza Krzyżowskiego (2010, s. 25), „dystans między badaczem i badanymi był i nadal jest w metodach ilościowych zaletą” niezmiernie zależało mi na tym, aby w realizowanych badaniach jakościowych być badaczem odpowiednio zdystansowanym wobec badanego problemu. Jednocześnie warto zauważyć, że „sama metodologia badań etnograficznych” (tamże), w tym etnografii wielostanowiskowej, „ulega też wielu przekształceniom, a w jej obrębie występują liczne napięcia i sprzeczności – w szczególności napięcia etyczne, którym badacz musi stawić czoła” (tamże, s. 25–26). W trakcie prowadzonych przeze mnie badań takie dylematy pojawiały się niejednokrotnie i nierzadko stanowiły źródło niepewności podczas podejmowanych prób dotarcia do coraz trudniejszych, z pozoru niedostępnych źródeł informacji.

## Podsumowanie – wnioski i rekomendacje

Prowadząc badania na temat edukacji międzykulturowej w środowisku uchodźców i imigrantów mieszkających w Polsce, starałam się różnicować kategorie badanych osób tak, by uczynić swoje badania bardziej reprezentatywnymi w rozumieniu reprezentatywności fenomenologicznej (czy teoretycznej) charakterystycznej dla badań jakościowych. Przy opracowywaniu projektu badań terenowych z zastosowaniem metody etnografii wielostanowiskowej niezwykle ważna była ich organizacja, która

powinna zostać poprzedzona dokładnym przygotowaniem procedury badawczej. W swoich badaniach zastosowałam celowy dobór respondentów, który zaplanowałam na podstawie przygotowawczej fazy badań oraz analizy literatury przedmiotu na temat mieszkających w Polsce czeczeńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów. Za kluczowy element doboru próby uznałam kryterium „nasylenia”. Uwzględniając fakt, że niektóre cechy cudzoziemców, takie jak narodowość, kolor skóry, wiek czy płeć, często mają istotne znaczenie w procesie edukacji, starałam się, by próba była jak najbardziej zróżnicowana.

Ponadto zależało mi na ukazaniu edukacji jako procesu, który trwa od pewnego czasu, dlatego podjęłam próbę odnalezienia respondentów bezpośrednio zaangażowanych na różnym poziomie w pewne działania lub też w projekty i programy edukacyjne. Niemniej jednak z powodu ograniczeń wynikających ze specyfiki badanego środowiska, jakim jest środowisko czeczeńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów, miałam świadomość, że nie uda mi się dotrzeć do wielu przedstawicieli grupy czeczeńskiej bądź wietnamskiej, na uwzględnianie których zależało mi podczas wstępnego planowania badań. Inną kwestią, która pojawiła się w trakcie zbierania materiału empirycznego, z wykorzystaniem metody etnografii wielostanowiskowej, była bariera językowa, pomiędzy mną, czyli osobą badającą, a przedstawicielami kultur czeczeńskiej i wietnamskiej, a więc osobami badanymi. Prowadząc badania na temat trudny i jednocześnie delikatny, jakim jest kwestia edukacji osób pochodzenia czeczeńskiego i wietnamskiego, zwróciłam uwagę także na to, żeby każdy wywiad był dobrze przygotowany. Rozmowa z poszczególnymi respondentami wymagała bowiem, co potwierdziły moje własne doświadczenia z przeprowadzonych badań, niezwykle wyczucia i dużej wrażliwości.

Myślę, że uzyskane wyniki badań, które zdobyłam dzięki zastosowaniu metody etnografii wielostanowiskowej, i które prezentuję w swojej rozprawie doktorskiej (Stepaniuk, 2014), stanowią pogłębioną diagnozę podejmowanych działań w zakresie edukacji międzykulturowej w środowisku dzieci czeczeńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów mieszkających w Polsce.

## Bibliografia

- Bibler, V.S. (1982). *Myślenie jako dialog*, tłum. J. Dobieszewski. Warszawa: PIW.
- Gajdzica, A. (2006). Szkoła wobec wielokulturowości – możliwości realizacji edukacji międzykulturowej w klasach I–III. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn–Warszawa, UŚ – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
- Grzybowski, P.P. (2007). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Hazan, H. (1980). *The Limbo People: A Study of the Constitution of the Time Universe among the Aged*. London: Routledge.
- Keith, J., Kertzer, D. (1984). *Age and Anthropological Theory*. New York: Cornell University.
- Klimowicz, A. (red.). (2004). *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: CODN.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.
- Krzyżowski, Ł. (2010). Autoetnografia a etnografia wielostanowiskowa w studiach migracyjnych. *Studia Humanistyczne AGH*, 8, 25–40.
- Krzyżowski, Ł. (2013). *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice. Transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kwieciński, Z. (1992). Szkoła czy demokracja. *Edukacja*, 2.
- Lewowicki, T. (2002). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego* (s. 15–32). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łomny, Z. (1996). *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Malewska-Szałygin, A. (2010). Nieprzemijający urok etnografii terenowych. W: A. Malewska-Szałygin, M. Radkowska-Walkowicz (red.), *Antropolog wobec współczesności*, tom w darze Profesor Annie Zadrożyńskiej (s. 52–62). Warszawa Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW.
- Marcus, G.E. (1995). *Ethnography in/of the world system: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. [www.dourish.com/classes/.../Marcus-MultiSitedEthnography-ARA.pdf](http://www.dourish.com/classes/.../Marcus-MultiSitedEthnography-ARA.pdf). (s. 95–117) [dostęp: 10.03.2014].
- Marcus, G.E. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Marcus, G.E. (2003). Użyteczność kategorii uczestnictwa w zmieniających się kontekstach antropologicznych badań terenowych. W: D. Wolska, M. Brocki (red.), *Clifford Geertz – lokalna lektura* (s. 155–182). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Markowska, D. (1990). Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 108–117.
- Misiejuk, D. (1999). „Ja wobec innego”. Program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (s. 102–113) Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2000). Pogranicze – tożsamość – edukacja. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (s. 116–126). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podemski, K. (2009). Przedmowa do polskiego wydania. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. xxi–xxviii). Warszawa: WN PWN.
- Stepaniuk, J. (2014). *Założenia i praktyka edukacji międzykulturowej w środowisku dzieci czeczeńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów w Polsce*. Nieopublikowana rozprawa doktorska Warszawa.
- Sobecki, M. (2003). Fragment notatki z wykładu prowadzonego w ramach przedmiotu: edukacja międzykulturowa. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet w Białymstoku.



- Szczepański, J. (1951). *Techniki badań społecznych*. Łódź: PWN.
- Szczurek-Boruta, A. (2009). Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej. W: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji, tom 3: Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego* (s. 16–26). Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza – Będzin: Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły Humanitas.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*. Katowice: Śląsk Wydawnictwo Naukowe.
- Szymański, M.S. (1995). Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (s. 89–110). Białystok: Trans Humana.
- Wojnar, I. (1996). Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwania XXI wieku*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Zalewska, J. (2009). *Stary człowiek w kulturze młodości. Doświadczenie starości wśród warszawskich seniorów*. Niepublikowana rozprawa doktorska. napisana pod kierunkiem prof. dr hab. E. Tarkowskiej. Warszawa.

Marcin Szostakowski<sup>1</sup>

## BADANIA ETNOGRAFICZNE FENOMENU KULTUROWEGO<sup>2</sup>

### ABSTRAKT

---

Badania etnograficzne omówione w tym artykule dotyczyły nowego ruchu miejskiego, zwanego warszawskim Targiem Śniadaniowym. Tematyka ta nie była dotychczas obiektem naukowych analiz, więc zjawisko nie jest opisane w literaturze. Interesowało mnie, jak kultura popularna kształtuje nawyki żywieniowe ludzi. Moje badania sytuują się w nurcie konstruktivismu społecznego i zakładają postępowanie badawcze w ramach metodologii jakościowej. Zaprosiłem do udziału w nich organizatorów, osoby sprzedające produkty i potrawy własnej produkcji, osoby odwiedzające Targ Śniadaniowy, znajdujący się na warszawskim Żoliborzu, oraz krytyków i celebrytów związanych z tematyką kulinarną.

**Słowa kluczowe:** badania etnograficzne, netnografia, dziennik etnograficzny, targ śniadaniowy

### ABSTRACT

---

The article discusses ethnographic research, which was conducted by me. The study concerns a new city movement called Warsaw Breakfast Market. This subject has not been studied until now, so the phenomenon is not described in the literature. The author was interested in how popular culture shapes the eating habits of people. My research was qualitative in its character and was conducted using perspective of social constructivism. In the research, various groups of people took part: promoters, people selling their own production food products, visitors of Warsaw Breakfast Market located in Warsaw's Żoliborz, critics and celebrities associated with the subject of the food.

**Key words:** ethnographic research, netnography ethnographic diary, breakfast market

---

<sup>1</sup> Doktorant Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Ukończył studia magisterskie z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień związanych z edukacją ekologiczną, edukacją zdrowotną oraz kulturą stołu i jedzenia.

<sup>2</sup> Badania finansowane z BSTM 5/15-I – dotacja celowa służąca rozwojowi młodej kadry przyznawana zgodnie z decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego: Marcin Szostakowski, „Kultura stołu. Fenomen społeczno-edukacyjny warszawskiego Targu Śniadaniowego”, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.



## Wstęp

Temat badań, który podjąłem, nie jest mi obcy, ponieważ z wykształcenia jestem technikiem technologii żywienia o specjalności żywienia zbiorowe. Od lat interesuje mnie ta tematyka, gdyż popularyzowane zarówno w telewizji, jak i Internecie trendy dotyczące gotowania i jedzenia nabierają coraz większego znaczenia w codziennym życiu społeczeństwa. Jednym z przykładów tego zjawiska są Targi Śniadaniowe. Projekt ten łączy zagadnienia żywienia z edukacją zdrowotną. Taki związek widziany jest przeze mnie w perspektywie nowych trendów kulturowych i kreowanych zachowań żywieniowych przez media, które z jednej strony próbują wpisywać to w model kultury popularnej. Z drugiej zaś strony podnoszą do rangi normy kulturowej takie zachowania, jak: gotowanie, poszukiwanie miejsc, gdzie można kupić produkty bezpośrednio od producenta oraz konsumowanie potraw o unikalnym smaku. Wokół spraw związanych z kulinariami powstają grupy społeczne, wyróżniające się tym, że skupiają osoby o określonym statusie społecznym i charakterystycznym dla nich stylu życia. To nowe zjawisko w polskim społeczeństwie uznałem za wartę bliższego poznania, a także zrozumienia fenomenu warszawskiego Targu Śniadaniowego. Projekt wniósł nową wiedzę zarówno do pedagogiki społecznej, jak i socjologii kultury w obszarze wątków związanych z jedzeniem, gotowaniem i konsumpcją kulinarną. Uzyskane odpowiedzi poszerzyły bowiem rozumienie zjawiska trybalizacji kultury, a także umożliwiły poznanie przyczyn i zasad tworzenia się nowych ruchów miejskich.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Każdy badacz staje przed dylematem wyboru swojego pola badań. W tej sytuacji znalazłem się również ja, podobnie jak wielu innych młodych naukowców, którzy szukają ciekawego i niezbadanego do tej pory zjawiska bądź obszaru. W początkowej fazie poszukiwań pojawiło się odwieczne pytanie: czym mogę się zająć w pracy naukowej? A następnie: czy uda mi się w trakcie prowadzonych badań dotrzeć do badanej grupy? Czy wniosą one nową wiedzę? Pierwsza koncepcja moich badań była bardzo szeroka i mieściła się również w tematyce związanej z jedzeniem. Z czasem, gdy się dojrzewa do prowadzenia badań i pisania doktoratu, pojawia się wiele rozterek w umyśle młodego naukowca, z którymi musi zmierzyć się sam. Prawdziwym jednak wstrząsem było dla mnie doktoranckie seminarium wydziałowe, na którym bardzo wstępnie przedstawiłem swój temat pracy doktorskiej, jak również pole badawcze oraz założenia metodologiczne przyszłych badań. Moje wystąpienie wzbudziło zainteresowanie i burzliwą dyskusję odnośnie tematu badań. Teraz z perspektywy dwóch lat uważam, że takie publiczne wystąpienie i krytyka przyczyniają się do zauważenia problemów, które mogą pojawić się w trakcie

prowadzenia badań. Dzięki spojrzeniu innych osób, którym tematyka jest nieznana, badacz zostaje uświadomiony o słabościach założeń metodologicznych badań.

Temat doktoratu został sformułowany na wspomnianym seminarium, a jego pomysłodawcą był Profesor Grzegorz Szumski. To spotkanie stało się inspiracją do czytania wszystkich informacji, które do tej pory ukazały się w prasie czy Internecie o Targu Śniadaniowym. Chciałem jak najwięcej dowiedzieć się o tym miejscu, gdyż nikt nie prowadził jeszcze badań na jego temat, jak również o zaistniałym zjawisku w przestrzeni społecznej. Targ Śniadaniowy jest według mnie fenomenem społeczno-kulturowym, gdyż co tydzień spotykają się na nim mieszkańcy danej dzielnicy i nie tylko. Związują między sobą relacje a jednocześnie mają okazję poznać smaki pochodzące z całego świata. Do tej pory (przynajmniej na terenie Warszawy) nie było takich inicjatyw, dlatego też zainteresowałem się tym miejscem, aby głębiej poznać życie, jakie toczy się w każdy weekend na Targu Śniadaniowym. W lutym 2014 roku Rada Wydziału Pedagogicznego Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wyraziła zgodę na otwarcie mojego przewodu doktorskiego zatytułowanego *Kultura stołu. Fenomen społeczno-edukacyjny warszawskiego Targu Śniadaniowego*. Kiedy temat rozprawy doktorskiej zostanie zatwierdzony, człowiek nauki uświadamia sobie, że przez najbliższe lata tym właśnie będzie się zajmował i stawał się specjalistą w danym zagadnieniu.

## Charakterystyka wybranej metody badawczej na podstawie literatury przedmiotu

Metoda etnograficzna jest stosowana tylko w badaniach przeprowadzanych w środowisku naturalnym. Badania z jej zastosowaniem zostały zapoczątkowane przez antropologów pod koniec XIX wieku jako metoda studiowania niewielkich, odizolowanych społeczeństw. Prowadzili je choćby Bronisław Malinowski (1984), Alfred R. Radcliff-Brown (2006), Margaret Mead (1978) czy Ruth Benedict (2011). W sensie dosłownym etnografia oznacza opis ludzi, zbiorowości ludzkiej. Earl Babbie (2008) uważa, że jest to badanie skupione bardziej na szczegółowym i dokładnym opisie niż na wyjaśnianiu. W latach 30. i 40. XX stulecia amerykańscy naukowcy Wydziału Socjologii Uniwersytetu Chicago – szkoła chicagowska – rozwinęli badania etnograficzne. Ich przedstawiciel, William Foote Whyte (1997), poddał analizie etnograficznej włosko-amerykańskie osiedle, opisując życie jego mieszkańców jako obserwator uczestniczący, wspomagany danymi od swego informatora, jednego z liderów miejscowego gangu. Metoda stosowana jest również w badaniach edukacyjnych przez Harry'ego F. Wolcotta (1973).

W badaniach własnych zastosowałem badania etnograficzne i obserwację uczestniczącą. Termin „etnografia” odnosi się jednocześnie do rezultatu badania oraz do metody. Metoda etnograficzna polega na gromadzeniu informacji o wartościach,

przekonaniach, relacjach społecznych oraz o wytworach materialnych wspólnoty będącej przedmiotem badania (Angrosino, 2010). Podczas zbierania danych badacz korzysta z wielu technik, aby ująć badane zjawisko wieloaspektowo. Efektem badań etnograficznych jest raport, który umożliwi gruntowny opis kultury badanej wspólnoty plemiennej, włączając informacje uzyskane za pomocą metody etnograficznej w całościowy opis kultury badanej społeczności (tamże). Etnografia zmierza do sformułowania charakterystycznych wzorów zachowań badanej społeczności. Typowymi cechami przedstawianej metody są praca w terenie oraz bezpośrednie relacje badacza z badanymi. Badania etnograficzne dzięki szerokiemu zastosowaniu można przeprowadzić tam, gdzie zachodzą interakcje międzyludzkie. Obecnie są one prowadzone w społecznościach internetowych oraz wspólnotach zainteresowań, co jest potwierdzeniem mojego autorskiego projektu dotyczącego wspólnoty warszawskiego Targu Śniadaniowego (tamże, s. 19–63).

W badaniach zastosowałem obserwację etnograficzną. Polegała ona na regularnym i zaplanowanym rejestrowaniu interesujących zdarzeń, faktów bądź zjawisk w wyniku uczestniczenia przez pewien czas w życiu Targu Śniadaniowego przez wchodzenie w badane środowisko i obserwowanie go od środka. Obserwacja uczestnicząca może przybierać formę jawną lub ukrytą. W badaniach własnych zastosowałem pierwszą z nich.

W badaniach etnograficznych w fazie planowania nie ustala się twardych problemów badawczych. Mimo to napisałem wstępne problemy przed przystąpieniem do realizacji badań własnych, aby dzięki temu wyznaczyć ich kierunek i pod tym kątem konstruować pytania do wywiadów.

- Celem głównym badań było opisanie kultury stołu i jedzenia warszawskiego Targu Śniadaniowego jako fenomenu społeczno-edukacyjnego.

Do celu głównego sformułowałem trzy problemy główne:

- Jak jest opisywany fenomen konsumpcji kulinarnej?
- Jakie są deklarowane praktyki, style żywienia i gotowania wśród uczestników warszawskiego Targu Śniadaniowego?
- Jaki wymiar edukacyjny ma warszawski Targ Śniadaniowy?

Następnie na podstawie problemów głównych opracowałem problemy szczegółowe:

- Jakie idee leżały u podstaw powstania warszawskiego Targu Śniadaniowego?
- Jakie grupy społeczne przyciąga warszawski Targ Śniadaniowy?
- Jak promowany jest warszawski Targ Śniadaniowy w mediach?
- Jakie informacje znajdują się na profilu facebookowym oraz stronie internetowej warszawskiego Targu Śniadaniowego?
- Jakie wzory konsumpcji kulinarnej proponowane są przez warszawski Targ śniadaniowy?

## Refleksja nad zastosowaniem danej metody badawczej na podstawie doświadczeń z badań własnych

Badania były prowadzone przez 16 miesięcy od maja 2015 roku do września 2016 roku w każdą sobotę, w czasie, kiedy odbywał się Targ Śniadaniowy na warszawskim Żoliborzu. Organizowany był on w dwóch edycjach: wiosenno-letniej oraz jesienno-zimowej. W okresie wiosenno-letnim mieścił się w parku przy Alei Wojska Polskiego, róg Śmiała. W czasie, kiedy prowadziłem badania, odbywały się również edycje Targów Śniadaniowych organizowanych przez tego samego organizatora w innych dzielnicach Warszawy: na Woli w Parku Moczydło, na Powiślu w Parku przy ulicy Szarej, na Ursynowie w Parku przy Bażantarni oraz na Mokotowie w Parku Skwer Zgrupowania Granat. Natomiast w czasie jesienno-zimowym – w budynku Gimnazjum numer 55 Aleja Wojska Polskiego 1a oraz w XXVIII Liceum Ogólnokształcące im. Jana Kochanowskiego przy ul. Wiktorskiej 99.

Badania polegały na możliwie długo trwającej obserwacji uczestniczącej Targu Śniadaniowego, dzięki czemu jako badacz mogłem zatopić się w życie tego miejsca. Pozwoliło mi to poznać nowy sposób spędzania czasu wolnego i kulturę jedzenia. Dzięki prowadzonym badaniom mogłem dokonać analizy życia społecznego i nowych ruchów miejskich. Przed przystąpieniem do badań właściwych w miesiącu marcu i kwietniu zacząłem pojawiać się na Targu Śniadaniowym, aby rozpoznać teren, na którym będę prowadził badania. Obserwowałem wystawców, a także osoby przychodzące na Targ, poznawałem zasady jego funkcjonowania. Rozmawiałem z wystawcami, kupowałem produkty oraz potrawy. Po pewnym czasie spora część osób tam bywających już mnie kojarzyła i uznawała za swojego stałego klienta. W tym czasie dowiedziałem się, kto jest głównym organizatorem przedsięwzięcia.

W czasie moich badań prowadziłem notatnik etnograficzny, w którym zapisywałem co badani jedzą, z kim się spotykają na Targu Śniadaniowym, na jakie tematy przy stole rozmawiają uczestnicy oraz czy poruszają temat zdrowej żywności. Zapisywałem również własne komentarze i przemyślenia z funkcjonowania Targu. Pisanie dziennika było procesem trwającym ponad 16 miesięcy. Wymagało to ode mnie wielkiego samozaparcia nie tylko w pisaniu i wchodzeniu w głąb zachodzących interakcji społecznych, lecz także w opisywaniu subiektywnego odbioru rzeczywistości. Jako badacz coraz częściej musiałem opisywać własne trudności, jakie przeżywałem podczas prowadzenia badań. Oto fragment notatnika etnograficznego, który pisałem.

*Na środku placu koło stolików stoi punkt Fresk Bike Lemoniada. Młoda dziewczyna sprzedaje lemoniadę cytrynową. Wyciska za pomocą prasy sok z cytryny do kubka i podaje klientowi, a każdy sam napełnia go sobie wodą z termosu, który znajduje się na stoisku. Gdy jest gorąco, lemoniady cieszą się*

wielkim uznaniem wśród kupujących. Wtedy dodawany jest jeszcze lód. Na Targ również dzisiaj spora grupa osób przyjeżdża na rowerach. Są to przeważnie osoby młode, przypuszczam, że mieszkają w najbliższej okolicy i gdy wybierają się na sobotnią przejażdżkę, to po drodze przyjeżdżają w to miejsce na kawę lub drugie śniadanie.

Dzisiaj ponownie jest wystawiony stolik, na którym znajduje się lista poparcia dla Targu Śniadaniowego na Żoliborzu. Zorganizowanie zbierania podpisów wynika z prawdopodobieństwa zamknięcia Targu. Spowodowane jest to niezadowolaniem mieszkańców sąsiadujących budynków, jak również niektórych radnych. Politycy partii PiS-u są przeciwni istnieniu tej inicjatywy w tym miejscu. Jak zauważyłem, sporo osób podpisuje się pod obroną Targu Śniadaniowego.

Dzisiaj jest również Pan Jan z Kutna, który sprzedaje jabłka. Ten wystawca przez cały okres letni sprzedaje sezonowe owoce, wcześniej były to wiśnie, porzeczki czarne i czerwone oraz agrest. Na jego stoisku nie ma sporej ilości produktów, jest zazwyczaj tylko kilka kilogramów, owoce pochodzą z własnego ogrodu<sup>3</sup>.

Zadaniem przywołanego fragmentu jest zobrazowanie, w jaki sposób prowadzi się notatnik etnograficzny w miejscu badań. Opisywałem w nim obserwowaną rzeczywistość, miejsca, ludzi przychodzących, sprzedających, organizatorów oraz ich zachowania. Kiedy obserwowałem ludzi, bardzo interesujące było dla mnie jako badacza, jak ludzie się zachowują w gronie rodziny, a jak wtedy, gdy do ich stolika przysiadają się znajomi bądź ludzie im nieznani.

Kolejnym źródłem pozyskania materiałów badawczych były prowadzone wywiady swobodne (pogłębione etnograficzne) z uczestnikami, wystawcami, organizatorem i krytykami kulinarnymi oraz celebrytami z programów kulinarnych. Rozmówców do wywiadów znajdowałem przy wspólnym stole. Pytałem ich, co jedzą i czy im to smakuje. Wtedy zaczynała się rozmowa na temat tego miejsca. Za każdym razem opowiadałem, że jestem doktorantem Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i prowadzę badania naukowe do mojej rozprawy doktorskiej o tym miejscu. Większość moich rozmówców była bardzo zaskoczona, że na temat Targu Śniadaniowego można pisać doktorat. Pytałem się, czy wyrażają zgodę, aby ich wypowiedź została użyta w pracy doktorskiej. Poza tym przed każdą rozmową pytałem się, czy mogę ją nagrywać, nikt mi nie odmówił. Było to dla mnie wielkim ułatwieniem, ponieważ podczas rozmowy nie musiałem koncentrować się na zapisywaniu odpowiedzi. Wszystkie wywiady odbywały się w trakcie posiłków, więc atmosfera panująca podczas rozmowy była bardzo swobodna. Wywiady nie trwały długo, co sprawiało, że musiałem zadawać precyzyjne i konkretne pytania swoim rozmówcom, którzy często odpowiadali „tak” lub „nie”.

<sup>3</sup> Fragment notatnika etnograficznego 29 sierpnia 2015 roku Targ Śniadaniowy na Żoliborzu.

W takich sytuacjach zadawałem dodatkowe pytania, by pozyskać nowe informacje lub doprecyzować uzyskane odpowiedzi. Byli również rozmówcy, którzy po zadaniu jednego pytania zaczynali snuć rozbudowane opowieści, ponadto w swoich wypowiedziach poruszali inne ciekawe wątki dotyczące jedzenia oraz miejsc powiązanych ze spędzaniem czasu na świeżym powietrzu. Na podstawie zdobytych na tym etapie pracy doświadczeń mogę stwierdzić, że prowadzenie rozmów z osobami, których się nie zna, może być dla badacza bardzo trudne. W trakcie prowadzenia badań terenowych miałem tylko kilka minut na nawiązanie relacji z osobą badaną i wzbudzenie w niej zaufania oraz chęci do odpowiedzi na postawione pytania. Przypuszczam, że moi rozmówcy chętnie decydowali się na rozmowę, ponieważ nie zadawałem im pytań dotyczących ich życia osobistego.

Kolejnym etapem było przeprowadzenie wywiadów z wystawcami. Było to zadanie trudniejsze, ponieważ na stoiskach nie było właścicieli, ale ich pracownicy, którzy niechętnie chcieli udzielać wywiadów. W tym momencie wielkim wsparciem okazał się organizator Targów – Krzysztof Cybruch, który zachęcał wystawców do udzielania wywiadów. Przeżywałem wtedy kryzys w prowadzeniu badań, gdyż nie mogłem zdobyć potrzebnego materiału badawczego. W takich chwilach jest bardzo ważne wsparcie osoby wprowadzającej badacza w środowisko osób, które chcemy zbadać. Po zebraniu tych wywiadów ponownie przystąpiłem do ich transkrypcji i kodowania.

Nadszedł wreszcie czas na przeprowadzenie wywiadu z organizatorem tej inicjatywy – Krzysztofem Cybruchem, który bez problemu zgodził się na rozmowę, podkreślając, że chętnie bierze udział w takich projektach. Dziś wiem, że dobrze zrobiłem, iż ten wywiad został przeprowadzony na końcu prowadzonych badań. Mój zasób wiedzy na temat Targu i inicjatyw z nim związanych był na tyle obszerny, że w czasie wywiadu rodziły się w mojej głowie pytania, które z pewnością nigdy by nie padły, gdybym przeprowadził ten wywiad wcześniej.

Najtrudniejszym etapem badań było pozyskanie wywiadów od celebrytów i krytyków kulinarnych. Kontakt z tymi osobami jest bardzo utrudniony, odbywa się zazwyczaj przez managera. Wymagało to pisania wielu e-maili i przypominania się co jakiś czas. Kiedy uzyskiwałem ich zgodę, w dogodnym czasie i miejscu przeprowadzałem z nimi wywiady. Część z nich odbyła się w formie rozmowy telefonicznej. Istotny jest fakt, że każdemu mojemu rozmówcy wysyłałem wywiad do autoryzacji.

Po przeprowadzonych wywiadach nadszedł czas na zrobienie transkrypcji 600 minut wywiadów. Uważam, że przepisywanie wywiadów jest najbardziej czasochłonnym zajęciem w całym procesie prowadzenia badań. Następnie za pomocą programu MAXQDA zakodowałem wywiady. Program ten znaczenie przyspiesza i ułatwia kodowanie materiału badawczego.

Kolejnym źródłem uzyskanych danych były zdjęcia, które robiłem samodzielnie podczas każdego Targu. Wykonane fotografie w liczbie około 3,5 tysiąca przedstawiają park przy Alei Wojska Polskiego oraz Targi Śniadaniowe odbywające się



w innych dzielnicach, a także najbliższe okolice tego miejsca, stoiska, wystawców, ludzi odwiedzających, jedzących, robiących zakupy, odpoczywających na kocach, i ich zachowania. Kolejnym krokiem było zakodowanie wykonanych zdjęć, również w programie MAXQDA. Na tym etapie pracy okazał się on niezbędnym narzędziem do organizacji i systematyzacji oraz budowania wyjaśnień. Poza tym zastosowanie tego programu pozwoliło mi również na usystematyzowanie zebranego materiału i dokonanie dokładnej analizy. Obecnie, po upływie pewnego czasu, uważam, że należało wybrać z 3,5 tysiąca zdjęć najciekawsze i je zakodować. Uważam, że kodowanie wszystkich zdjęć, co uczyniłem, było niepotrzebne, ponieważ wiele zdjęć pokazywało podobne zachowania uczestników i sprzedawców.



**Rycina 1.** Targ Śniadaniowy<sup>4</sup>

Źródło: zdjęcie wykonane przez autora tekstu

W badaniach zastosowałem również metodę netnograficzną do obserwacji analizy informacji w Internecie na temat Targu Śniadaniowego, a dokładniej śledzenia materiałów zamieszczonych na facebookowym fanpage'u oraz stronie internetowej Targu Śniadaniowego. Na bieżąco przeglądałem informacje i kopiowałem je do folderu dotyczącego Targu. Po roku obserwacji niektóre informacje i wydarzenia zaczęły się powtarzać, ale część z nich nadal była nowa. Śledząc fanpage, od czasu

<sup>4</sup> Zdjęcie przedstawia widok na część Targu Śniadaniowego, w której znajdują się stoliki, w głębi widoczne są stoiska oraz usytuowanie wśród zieleni w parku.

kiedy został utworzony, mogłem zobaczyć, jak przez trzy lata Targ zmieniał swoje funkcjonowanie.

Ostatnim źródłem danych były wszelkiego rodzaju informacje zbierane z prasy codziennej drukowanej oraz ukazującej się w formie elektronicznej. Udało mi się zgromadzić około 40 fragmentów z gazet, w których była zawarta informacja o Targu Śniadaniowym. Zbieranie i poszukiwanie informacji pozwala na pozyskanie materiału bardziej obiektywnego, gdyż każdy pisał o Targu inaczej, z własnej perspektywy. W niektórych artykułach opisywano to miejsce jako cudowne i idealne, a w innych krytykowano wszystko, począwszy od organizatorów, a skończywszy na formie i miejscu odbywania się Targu. Ten materiał wniósł nową jakość do mojej pracy, były to bowiem informacje pisane przez innych, którzy również uczestniczyli w Targu Śniadaniowym.

## Konkluzja

Dziś wiem z własnego doświadczenia, że trudność badań etnograficznych polega na tym, że badacz cały czas musi być skoncentrowany i obserwować uważnie wszystko, co się dzieje wokół niego. Oto kilka wniosków:

- w prowadzeniu badań ważne jest również dojrzewanie do nich. Czasem potrzebna jest przerwa, choć wiadomo, że nie można całkowicie się odciąć od swoich problemów związanych z prowadzeniem badań. Potrzeba też czasu, aby dojrzeć do danego etapu badań. Tak było w moim przypadku;
- pozyskanie materiału badawczego od tej grupy osób, jakimi byli uczestnicy warszawskiego Targu Śniadaniowego, wymagało wielkiej cierpliwości i uporu z mojej strony. Teraz jednak wiem już, że nie można się zbyt łatwo zniechęcać, za każdym razem należy bowiem grzecznie, ale stanowczo prosić o udzielenie wywiadów;
- prowadzenie dziennika etnograficznego wymagało ode mnie nieustannej spostrzegawczości i uważnego obserwowania, aby nie przeoczyć żadnej sytuacji godnej opisanie. Po pewnym czasie potrzebowałem jednak przerwy w pisaniu, ponieważ wydawało mi się, że nie widzę nic nowego w zachowaniu osób przychodzących na Targ;
- po przeprowadzeniu badań etnograficznych badacz jest bogatszy o niepowtarzalne doświadczenie własne. Założenia w przypadku młodego naukowca przystępującego do badań są zawsze idealne i na etapie planowania nie widzi on mankamentów oraz słabych stron prowadzonych analiz. Wszelkie trudności pojawiające się w trakcie badań nie mogą jednak zniechęcać, ale powinny jeszcze bardziej motywować do większego zaangażowania się w proces badań i poszukiwania możliwości zdobycia jak najbogatszego materiału badawczego różnymi sposobami.



## Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN.
- Babbie, E.R. (2008). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz. Warszawa: WN PWN.
- Benedict, R. (2011). *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Muza.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka. Warszawa: WN PWN.
- Radcliffe-Brown, A.R. (2006). *Wyspiarze z Andamanów: studia z antropologii społecznej*, tłum. A. Kościańska, M. Petryk. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Wolcott, H.F. (1973). *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. New York: AltaMira.
- Whyte, W.F. (1997). *Street Corner Society: The Social Study of an Italian Slum*. Chicago: University of Chicago Press.

Jakub Sokolnicki<sup>1</sup>

## METODA MONOGRAFICZNA W BADANIACH NAD SYSTEMEM MONITORINGU LOSÓW ZAWODOWYCH ABSOLWENTÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH NA TAJWANIE

### ABSTRAKT

---

W artykule omówiono tematykę wykorzystania badań monograficznych w analizie systemu monitoringu losów zawodowych absolwentów szkół wyższych na Tajwanie. Zastosowanie różnorodnych technik badawczych miało na celu zebranie jak najszerszego materiału umożliwiającego stworzenie obrazu tego typu badań jako istotnego elementu kształtowania polityki jakości we współczesnych uczelniach. Poszerzenie obszaru badawczego o przykład Tajwanu może stać się wartościowym materiałem do dalszych pogłębionych studiów porównawczych.

**Słowa kluczowe:** losy zawodowe absolwentów, zatrudnialność absolwentów szkół wyższych, socjologia edukacji, szkolnictwo wyższe w Azji, badania monograficzne, technika badań CAWI

### ABSTRACT

---

In the paper the role and significance of monographic method in pedagogical studies is discussed. The author presents theoretical aspects of monographic method in research of graduate's career tracking system in Taiwanese universities. This kind of research is an important part of comparative studies of educational systems in different countries.

**Key words:** graduate career tracking surveys, employability, higher education system in Asia, monographic studies, CAWI method

---

---

<sup>1</sup> Socjolog, absolwent Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, obecnie doktorant na Wydziale Pedagogiki UW w Zakładzie Andragogiki i Edukacji Ustawicznej. Tematyka jego badań koncentruje się wokół efektywności systemów jakości kształcenia na wyższych uczelniach ze szczególnym uwzględnieniem systemu monitoringu losów zawodowych absolwentów. Związany zawodowo z Warszawskim Uniwersytetem Medycznym, gdzie jest kierownikiem Biura Karier. Stypendysta Fundacji Wyszehradzkiej w National Cheng Kung University na Tajwanie.

## Wstęp

Problematyka badań losów zawodowych absolwentów szkół wyższych, która w ostatnich latach szczególnie w Polsce stała się tematem dosyć zauważalnym w debacie publicznej, zdecydowanie rzadko jest poddawana głębszej refleksji zarówno na poziomie metodologicznym, jak i funkcjonalnym. Wynika to w znacznej mierze z dość nowego charakteru tego typu badań, które w wielu polskich uczelniach zaczynają dopiero stanowić istotny element budowania polityki jakości kształcenia, a także z tego, że badacze szkolnictwa wyższego powoli otwierają się na tworzenie metaanaliz uwzględniających szerszy kontekst badań losów zawodowych absolwentów. Pozycje podejmujące naukową refleksję w tym zakresie wciąż stanowią bardzo nieliczne przykłady.

Pomiar i zapewnienie jakości kształcenia stały się jednym z kluczowych elementów strategicznych w funkcjonowaniu współczesnych uczelni wyższych. Jest to z jednej strony wynik ogólnego procesu racjonalizacji działań we współczesnej gospodarce, gdzie relacja między nakładem a efektem staje się podstawową kategorią opisu i podejmowanych na jej podstawie decyzji. Z drugiej strony obserwujemy dynamiczne zmiany społeczne w obrębie samych potrzeb edukacyjnych: wzrost liczby osób podejmujących naukę na poziomie studiów wyższych, zwiększenie elastyczności studiowania programów nauczania, a także coraz większa konieczność konkurowania o studenta, także w wyniku procesów demograficznych. Zmiany te wymuszają na uczelniach dokładniejsze przyjrzenie się kwestiom efektywności procesu kształcenia.

Nie do pominięcia jest także aspekt coraz większego urynkowania systemu edukacji. To nie tylko konieczność ubiegania się o finanse ze środków publicznych: centralnych i europejskich, ale także zdecydowanie większe otwarcie na świat biznesu, dające szanse na szybszy rozwój i możliwość pozyskiwania nowoczesnych technologii.

Wyższe uczelnie stają się więc zarówno miejscem tradycyjnie kojarzonym z przekazywaniem wiedzy i kształtowaniem postaw, jak i niezwykle istotnym ogniwem gospodarki, gdzie innowacyjność i otwartość na zmiany mają być jednymi z podstawowych paradygmatów. Proces przechodzenia od modelu uniwersytetu Humboldtowskiego do uniwersytetu III generacji opierającego się na aktywnej współpracy z otoczeniem gospodarczym staje się coraz powszechniejszy. Nie chcąc rezygnować ze swojej uniwersyteckiej misji, muszą znaleźć wspólny punkt w definiowaniu absolwenta jako „produktu edukacyjnego”.

Istotna jest także rola instytucji kontrolnych i certyfikujących wymuszających na uczelniach odpowiedni audyt procesu dydaktycznego. Kolejnym krokiem w tej polityce jest zwrócenie uwagi na aspekt praktyczny kształcenia. Podkreśla się nie tylko to, co absolwent danej uczelni powinien „potrafić” po skończeniu studiów, ale przede wszystkim to, jak radzi sobie na rynku pracy i na ile jego zdobyte kompetencje – rozumiane jako triada: wiedza, umiejętności i postawy – pozwalają mu dostosować się do zewnętrznych wymogów i oczekiwań.

Wyniki licznych badań prowadzonych w Polsce i za granicą dotyczących sytuacji ekonomiczno-społecznej absolwentów szkół wyższych, jak również badań opinii pracodawców, wyraźnie podkreślają niewystarczające dostosowanie programów kształcenia do potrzeb rynku pracy – zarówno w obszarze treści programowych, jak i kształtowania na odpowiednim poziomie istotnych kompetencji (*Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*, 2012; *Raport Dwa Światy...*, 2014).

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych sposobów badania tej problematyki jest prowadzenie monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół wyższych (w artykule będą posługiwał się skrótem: MLZA).

Tego typu studia są prowadzone na szeroką skalę od wielu lat w krajach zachodnich Europy, takich jak: Wielka Brytania, Włochy, Finlandia, Niemcy, ale także w Australii i Kanadzie. Każdy z tych krajów różni się pod względem stosowanych metod badawczych, zasięgu i regularności badania, wykorzystywania danych, jak też i samej obligatoryjności badań.

Istotne jest jednak podkreślenie ich wspólnych cech:

- koncentracja na analizie zatrudnialności (*employability*) absolwentów (czas poszukiwania pierwszej pracy po ukończeniu studiów, stosowane metody, zgodność pracy ze zdobytym wykształceniem, mobilność przestrzenna, rodzaj i warunki pracy, osiągnięte dochody, stabilność zatrudnienia, plany zawodowe i edukacyjne);
- ocena studiów pod kątem praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy oraz umiejętności i możliwości modyfikacji programów studiów;
- diagnoza kompetencji absolwentów zarówno jako ich samoocena, jak i poznanie opinii ze strony pracodawców (Gaebel i in., 2012).

Informacje mają stać się cennym źródłem wiedzy dla:

- władz rektorskich i wydziałowych;
- jednostek odpowiedzialnych za jakość kształcenia;
- jednostek odpowiedzialnych za wsparcie studentów i absolwentów w planowaniu ścieżki zawodowej;
- przyszłych kandydatów na studia – jako ważne narzędzi promocji uczelni;
- absolwentów uczelni – jako sposób na budowanie więzi i kontaktów z tym środowiskiem;
- instytucji rynku pracy (Kruszelnicki, Żyra, 2007, s. 14).

Badania losów zawodowych absolwentów stają się ważnym obszarem działalności uczelni. Wymaga to z jednej strony budowy odpowiedniego systemu (narzędzie badawcze w postaci ankiety elektronicznej bądź papierowej, możliwość wykorzystania ankiet telefonicznych w systemie czy też wzbogacenie materiału o badania jakościowe), zatrudnienia wyspecjalizowanych pracowników, jak również promocji badania oraz budowania świadomości uczestnictwa wśród przyszłych absolwentów i kadry dydaktyczno-naukowej.

Wciąż jednak brakuje pogłębionych analiz mających na celu szersze spojrzenie na sposób konstrukcji badań zarówno pod kątem metodologicznym, jak i – przede

wszystkim – efektywności wykorzystania uzyskanych wyników. Ta ostatnia kwestia najrzadziej jest podejmowana, co z jednej strony może wynikać z jeszcze niewystarczającej ilości materiału zbieranego z okresu kilku lat, z drugiej strony zaś uzyskiwane wyniki niekoniecznie mogą okazać się pozytywnie odbierane przez władze uczelniane i kadre dydaktyczną, a same badania mogą mieć charakter „fasadowy”. Doświadczenia innych krajów, które prowadzą tego typu analizy od wielu lat wskazują, że takie ryzyko istnieje, jednak w większości przypadków badania mają charakter powszechny i transparentny, ponadto mogą być traktowane jako wiarygodne źródło informacji o sytuacji zawodowej młodych absolwentów.

Nie do pominięcia jest także możliwość prowadzenia badań porównawczych na podstawie doświadczeń innych krajów mających znacznie dłuższą tradycję prowadzenia badań losów zawodowych swoich absolwentów. Podejście komparystyczne uwypatniające „międzykulturowe porównanie struktur, działania, celów, metod i osiągnięć różnych systemów oświatowych i społecznych odpowiedników tych systemów oraz ich części składowych” (Pachociński, 1991, s. 110) może stać się szczególnie istotne w przypadku tworzenia całościowego obrazu tych badań i próby projektowania rekomendacji mających zastosowanie w innych systemach edukacyjnych.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania nad systemami MLZA poszerzyłem o analizę kraju, który niezbyt często pojawia się w polskich pracach z zakresu pedagogiki porównawczej czy socjologii edukacji. Tajwan, niewielki wyspiarski kraj na Pacyfiku, jest interesującym przykładem bardzo dynamicznych zmian w systemie szkolnictwa wyższego, jakie dokonały się na przełomie ostatnich dziesięcioleci, przynosząc duże wyzwania zarówno na poziomie funkcjonowania uczelni, jak i budowania relacji oraz wymiany informacji z otoczeniem rynkowym (Sokolnicki, 2016).

Moje doświadczenia w tym zakresie wynikają w dużej części z możliwości bezpośredniego prowadzenia badań na Tajwanie w Uniwersytecie National Cheng Kung w Tainanie jako stypendysta Fundacji Wyszechradzkiej. W Instytucie Pedagogiki uczestniczyłem w projekcie badawczym *Information exchanges between educational institutions and the labor market. The role of Graduate Career Tracking System in Taiwanese universities* pod kierunkiem profesora Yao Tanga.

W uczelniach tajwańskich MLZA jest prowadzony regularnie od co najmniej 5–8 lat, a od 2013 roku Ministerstwo Edukacji postanowiło w większym stopniu wykorzystywać wyniki badań jako ważny element oceny efektywności programu nauczania każdej z uczelni.

Jednym z elementów zwiększających skuteczność badań i znacznie podnoszących stopę zwrotu ankiet było skłonienie uczelni do przeprowadzania wywiadów telefonicznych, które pozwalają uzyskać informacje nawet od 70 do 80%

absolwentów kończących naukę w danym roku akademickim (w przypadku ankiet elektronicznych poziom zwrotności kształtuje się na poziomie 30–40%). Jest to metoda bardziej kosztowna, wymuszająca na uczelniach często zamawianie tego typu usług na zewnątrz u profesjonalnych firm, jednak presja ze strony Ministerstwa na jak największą zwrotność jest tutaj decydująca. Dodatkowo Ministerstwo dokonało modyfikacji w systemie organizacji badań. Do tej pory jedna z wiodących uczelni, National Taiwan University, była odpowiedzialna za przygotowywanie analiz dla całego kraju.

Jednakże ze względu na dość niską zwrotność postanowiono, że każda uczelnia ma obowiązek prowadzenia monitoringu losów zawodowych, a większość pytań została ujednolicona. Ankieta ma zawierać 20 pytań stałych, a dodatkowo każda uczelnia może dodać maksymalnie 10 pytań. Taka konstrukcja według projektodawców pozwoli również na większą porównywalność wyników i na ich podstawie większą kontrolę wskaźników zatrudnialności. Zmiany te wywołały reakcję wśród realizatorów badań po stronie uczelni, przyczyniając się także do przesunięcia dyskusji poza krąg uniwersytecki i włączenie się środowiska pracodawców i otoczenia rynkowego (Tang, 2010).

Przystępując do badania, miałem świadomość, że będzie musiało być one poprzedzone analizą funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego na Tajwanie zarówno w kontekście historycznym, jak i instytucjonalnym. Umożliwić miało to jak najszersze opisanie zjawisk wpływających na obecny stan i rolę MLZA w całym systemie edukacji.

To podejście wpisuje się w istotną część prac z zakresu nauk pedagogicznych, wykorzystujących monografię jako metodę „której przedmiotem są instytucje wychowawcze w rozumieniu placówki lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej, prowadzącą do gruntownego rozpoznania struktury instytucji zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych” (Pilch, 1995, s. 45).

Za główną jednostkę badawczą przyjąłem system monitoringu losów zawodowych dla danej uczelni uwzględniający takie aspekty, jak:

- historię funkcjonowania MLZA na uczelni;
- instytucjonalne umieszczenie MLZA w systemie zapewnienia jakości na uczelni;
- sposób organizacji i metodologię badań losów zawodowych absolwentów;
- perspektywy rozwoju MLZA w uczelni.

Główne cele badania koncentrowały się na:

- określeniu skali prowadzenia MLZA w uczelniach tajwańskich zarówno pod względem organizacji badań, jak i ich zasięgu;
- analizie stosowanych metod i narzędzi badawczych w MLZA;
- sposobach wykorzystania raportów i rekomendacji przez decydentów;
- ocenie współpracy z głównymi aktorami zaangażowanymi w proces MLZA na Tajwanie.

Główne pytania badawcze stawiane przeze mnie to:

- Czy centralny system MLZA jest bardziej obiektywny od uczelnianych systemów?
- Czy stosowanie zróżnicowanych technik badań losów absolwentów wpływa na zwiększenie stopnia responsywności?
- W jakim stopniu wyniki płynące z badań są wdrażane do polityki jakości kształcenia na uczelniach?
- Jakie zagrożenia dla uczelni mogą wynikać z istnienia MLZA?
- Jakie szanse dla uczelni mogą wynikać z istnienia MLZA?

Projektując badanie, posługiwałem się metodą triangulacji pozwalającą „dzięki łączeniu różnych metod i technik w jednym badaniu pokonać brak dokładności wynikający z zastosowania jednej tylko metody i przeprowadzenia badań tylko przez jednego badacza” (Nachmias, Nachmias, 2001, s. 275).

Zastosowane techniki badawcze to:

- analiza literatury przedmiotu zarówno pod kątem funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego na Tajwanie, jak i wszelkich dostępnych opracowań i raportów dotyczących MLZA w tym kraju. Ze względu na ograniczenia językowe mogłem uwzględnić tylko materiały angielskojęzyczne;
- stworzenie i przeprowadzenie badania ankietowego z wykorzystaniem kwestionariusza w wersji elektronicznej;
- pogłębione wywiady ustrukturalizowane przeprowadzane z przedstawicielami uczelni;
- studium przypadku uwzględniające pogłębiony opis MLZA w Uniwersytecie Cheng Kung NCKU w Tainanie.

Kluczowym elementem badania było przeprowadzenie badania ankietowego. Wymagało to stworzenia bazy adresowej osób i jednostek zajmujących się bądź odpowiedzialnych za prowadzenie monitoringu losów zawodowych, z którymi można byłoby nawiązać kontakt i zaprosić do udziału w badaniu. Pomocne okazało się wsparcie ze strony Centrum Karier NCKU, które dysponowało częściową bazą e-mailingową innych tego typu jednostek w pozostałych uczelniach. Wymagało to jednak dokładnego przeanalizowania stron internetowych tych placówek i wybrania odpowiednich osób. W uczelniach tajwańskich w zdecydowanej większości za badania losów zawodowych absolwentów odpowiadają Biura Karier *Career Development and Counselling Center* albo biura ds. studenckich. Pewną trudnością była także kwestia dostępu do informacji w języku angielskim, co było szczególnie trudne w przypadku mniejszych uczelni, które nie nastawiają się w takim stopniu na studentów angielskojęzycznych.

W sumie spośród wszystkich istniejących szkół wyższych na Tajwanie (162) dysponowałem danymi kontaktowymi do 70 uczelni. Skupiały one największe i najbardziej prestiżowe uczelnie na Tajwanie. Biorąc pod uwagę możliwość szybkiego dotarcia do takiej grupy, najbardziej trafne wydawało się wykorzystanie metody



badania ankietowego. Do badania ankietowego wykorzystano technikę CAWI *Computer Assisted Web Interview*, zakładającą przeprowadzenie wywiadu bezpośredniego za pośrednictwem Internetu, w którym znajduje się kwestionariusz do samodzielnego wypełnienia. Badanie zostało przeprowadzone między kwietniem a majem 2015 roku z wykorzystaniem internetowej aplikacji *LimeSurvey*. Spersonalizowany link do ankiety wysyłano trzykrotnie do każdego z wytypowanych respondentów.

Ankieta składała się z 16 pytań (14 zamkniętych i 2 otwartych) i była przygotowana w dwóch wersjach językowych: angielskiej i tradycyjnej chińskiej.

Pytania koncentrowały się nie tylko wokół kwestii technicznych (metodologia badań, zwrotność ankiet, wykorzystywanie raportów), lecz także opinii dotyczących roli MZLA zarówno na poziomie funkcjonowania jednostek odpowiedzialnych za prowadzenie szeroko rozumianej polityki jakości kształcenia na uczelniach, jak i relacji z otoczeniem gospodarczym uczelni. Prezentowanego fragmentu kwestionariusza użyto w badaniu.

LimeSurvey - Graduate Career Tracking System\_畢業生職涯調查問卷

#### 7 [V\_7]

有關貴校的畢業生職涯調查研究最後是以何種方式進行發表呢？（複選）

#### How do you published final report from "Graduate Survey"?

Please choose all that apply:

- 此份研究發表於教育部 all reports are presented to Ministry of Education
- 此份研究發表於您就讀的大學 all reports are presented to authorities of University
- 此份研究發表於您就讀的系所 there are reports presented to departments/division
- 此份研究發表於網路上 all reports are published on the website
- 其他 other

#### 8 [V\_8]

請依照您認為的重要性加以評分，1分為非常不重要，5分為非常重要，來衡量「畢業生職涯調查系統」。

#### How do you assess the role of Graduate Survey System in the following aspects? Please rate the importance of the following use the scale below where 1 is "very low" and 5 "very high".

Please choose the appropriate response for each item:

	1	2	3	4	5
這是大學品質的保證 it's the element of university quality assurance system	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
提供關於大學標竿與排名的相關資訊 providing information for benchmarking and rankings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
提供畢業生求職與職業發展的相關資訊 providing information on entry of graduates into labor market and their progresion within it	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
針對畢業生的競爭力與自我能力給予回饋 giving constructive feedback on competencies and skills of graduates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
促進學校課程設置的規劃與學生服務 providing of information for improving curricula and students services	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
提供目前的學生與未來的學生相關輔導服務 providing information for current and prospective students and counseling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytania otwarte były wypełniane w języku angielskim, jak również chińskim. Ponadto przeprowadzono 6 wywiadów pogłębionych na podstawie przygotowanego scenariusza – 4 z nich były przeprowadzane bezpośrednio z respondentami w języku angielskim, pozostałe przez tłumacza.

## Charakterystyka wybranej metody badawczej na podstawie literatury przedmiotu

Monografia odgrywa znaczącą rolę w badaniach pedagogicznych jako metoda polegająca na „zajrzeniu” w głąb danej instytucji i gruntownym sprawdzeniu jej funkcjonowania jako systemu społecznego, a także związanego ze sobą zbioru osób. Monografia pedagogiczna jest „specyficznym studium przypadku, które bada konkretne instytucje występujące jako struktury sformalizowane, a także systemy wychowawcze, edukacyjne oraz metody kształcenia” (Bodanko, 2012, s. 185). W monografii pedagogicznej stosuje się różnorodne techniki badawcze zarówno jakościowe, jak i ilościowe. Najczęściej łączy się kilka różnych technik w jednym badaniu (badanie dokumentów, ankieta, wywiady, a także obserwacja uczestnicząca) w celu uzyskania rzetelnych informacji i zwiększenia stopnia pewności metodologicznej i podejść do badania danej instytucji od różnych stron.

Co warto podkreślić, celem badań monograficznych „jest nie tylko uzyskanie wiedzy o przedmiocie, ale intencja wykorzystania tej wiedzy w usprawnieniu działań badanej instytucji” (tamże, s. 186).

Podając trudności związane ze stosowaniem monografii jako metody badawczej, najczęściej wskazuje się na:

- subiektywizm – uleganie sugestii, np. podzielanych poglądów i przekonań, a także sposobu myślenia przez osoby związane bezpośrednio lub pośrednio z funkcjonowaniem badanej instytucji;
- pseudouogólnianie – wysuwanie nie zawsze wystarczająco zasadnych wniosków z przeprowadzonych badań;
- opisowość – z wyraźnym zaniedbaniem głębszej interpretacji opisu funkcjonowania danej instytucji i opracowania jego teoretycznych uzasadnień.

Istotną częścią metody monograficznej jest wykorzystanie technik badań ankietowych, pozwalających na poszerzenie materiału badawczego o te obszary, które są niedostępne w przypadku analizy materiałów zastanych czy też wywiadów indywidualnych. Ankieta jako „standaryzowana technika otrzymywania informacji w procesie wzajemnego komunikowania się, w której porozumiewanie odbywa się w formie pisemnej, a więc bez pośrednictwa osoby badającej (...) stanowi technikę o wysokim stopniu samoczynności” (Podgórski, 2007, s. 197) Pozwala to dotrzeć do znacznie większej grupy respondentów i ograniczyć wpływ ankietera, co jest

szczególnie dostrzegane w przypadku badań realizowanych z wykorzystaniem kwestionariusza elektronicznego.

CAWI to technika stosowana przy realizacji badań ilościowych przez Internet. Polega na przeprowadzeniu ankiety internetowej, która jest dostępna online. Respondent klika w odnośnik (zamieszczony na stronie www, przesłany pocztą elektroniczną) przenoszący go na stronę, na której wypełnia ankietę. Technika ta w ostatnich latach zdobywa coraz większą popularność, wykraczając poza pierwotny zakres badań marketingowych. Dużą zasługę w tym ma na pewno rosnąca dostępność do Internetu, która powoduje, że pierwotne zarzuty o niereprezentatywności stosowania tej techniki tracą na ważności. Wskazuje się także „brak możliwości kontroli tego, kto w rzeczywistości odpowiada na pytania ankiety, co może podważyć wartość uzyskiwanych odpowiedzi. Pośrednio jest również podważana zasadność stosowania tej metody na próbach celowych” (Żmijewska-Jędrzejczyk, 2004, s. 245). Zalety tej techniki są jednak przeważające. Należą do nich:

- niski koszt badania – zostają wyeliminowane koszty związane z wynagrodzeniem ankietów, przejazdami, drukowaniem materiałów, wprowadzaniem danych;
- krótki czas realizacji – w porównaniu do metod tradycyjnych ulega skróceniu faza zbierania materiału, a także jego opracowania, ponieważ nie trzeba wprowadzać ręcznie danych;
- wypełnienie całego kwestionariusza – badacz ma możliwość (z której można zrezygnować) skłonienia respondenta do udzielenia odpowiedzi, gdyż jeśli respondent nie odpowie na pytanie, nie będzie mógł przejść dalej;
- wyeliminowanie efektu ankietarskiego – nie ma tutaj ankietera, który mógłby wpłynąć na respondenta;
- standaryzacja – każdy wypełniający ankietę dostanie ten sam zestaw pytań, takie same instrukcje, w taki sam sposób wyświetlą mu się pytania;
- podgląd wyników – badacz ma możliwość bieżącego podglądu wyników badania;
- pytania filtrujące – respondent nie będzie widział pytań, które nie są skierowane do niego;
- wykorzystanie treści multimedialnych – nic nie stoi na przeszkodzie, aby wykorzystać w takich badaniach zdjęcia, filmy, dźwięki itp.

## **Refleksja nad zastosowaniem danej metody badawczej na podstawie doświadczeń z badań własnych**

Chciałbym zwrócić uwagę na dwa aspekty, istotne w moim przekonaniu z punktu widzenia procesu projektowania i przeprowadzenia badań, które mogą okazać się przydatne także dla innych badaczy. Pierwsza kwestia odnosi się do kulturowego

kontekstu badania. W przypadku podejmowania studiów o charakterze międzynarodowym zawsze musimy uwzględniać większe zaangażowanie związane z odpowiednim przygotowaniem swojego planu badawczego, zwłaszcza dotyczącego przeglądu literatury przedmiotu. W przypadku Tajwanu – który, jak już wspominałem, niestety bardzo rzadko jest przedmiotem analizy polskich badaczy, zwłaszcza w obszarze szeroko rozumianych nauk społecznych, co wynikać może z dość ograniczonej dostępności w naszym kraju nawet literatury anglojęzycznej – niezwykle istotne okazała się możliwość skorzystania ze zbiorów i zasobów biblioteki uniwersyteckiej już w trakcie mojego pobytu na miejscu.

Dodatkową trudnością był fakt, że ze względu na barierę językową prawie zupełnie poza moim zasięgiem była możliwość skorzystania ze zbiorów chińskojęzycznych, co też ograniczało możliwość dotarcia do wszystkich. Dotyczyło to także prowadzenia wywiadów. Pomimo dużej otwartości i chęci współpracy ze strony moich tajwańskich rozmówców pewne ograniczenie stanowiło to, że najłatwiej było docierać do osób i źródeł anglojęzycznych, co w pewnym stopniu mogło mieć wpływ na charakter zdobywanych informacji. Niezależnie od tego uważam, że zaprezentowany materiał ze względu na to, że do tej pory nie stanowił obiektu zainteresowania polskich badaczy, może okazać się inspirujący i pozwoli na kontynuowanie badań w tym zakresie w przyszłości.

Moja druga uwaga odnosi się do wykorzystania techniki badań CAWI. Jak wspominałem wcześniej, jedną z największych zalet tego sposobu zbierania danych jest jego szybkość, łatwość dotarcia do respondentów, przyjazność narzędzia dla użytkownika, a przede wszystkim bardzo niskie koszty przeprowadzenia badania. Biorąc pod uwagę to, że badanie miało charakter ogólnokrajowy, było to najlepszym rozwiązaniem. Zarazem mam świadomość, że chociaż kwestionariusz był przygotowany dzięki wsparciu asystentów profesora Tanga w wersji chińskiej i opatrzony dodatkowo listem polecającym – dla części przedstawicieli uczelni udział nawet w anonimowym badaniu wzbudzał opór. W trakcie wywiadów moi rozmówcy (zajmujący się na co dzień prowadzeniem MLZA w swoich uczelniach) wskazywali, że dla części, zwłaszcza tych mniejszych uczelni, mógł to być problem i większe szanse miałbym większe szanse dotarcia do respondentów, prowadząc badanie z wykorzystaniem kwestionariusza papierowego. Ponadto podkreślano, że do tej pory nie mieli oni okazji uczestniczyć nawet w badaniach tajwańskich w tym zakresie.

## Konkluzja

Możliwość przeprowadzenia badań o charakterze międzynarodowym jest zawsze dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla młodego badacza, wymagającym nie tylko dobrego przygotowania się do całego procesu planowania, przeprowadzania badania i analizy wyników, ale także uwrażliwienia na kontekst międzykulturowy i dużą otwartość na

innych. Zdobyte doświadczenia mogą się stać cennym źródłem wiedzy i inspiracji do prowadzenia dalszych analiz i studiów porównawczych. Problematyka badań nad monitoringiem losów zawodowych absolwentów wymaga dalszego pogłębiania i na pewno zmiany dokonujące się w globalnym szkolnictwie wyższym – co pokazuje przykład Tajwanu – będą skłaniały do tego w coraz większym stopniu.

## Bibliografia

- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce* (2013). *Najważniejsze wyniki III edycji badań BKL*. Warszawa: PARP.
- Bodanko, A. (2012). Geneza, istota i zastosowanie praktyczne metody indywidualnych przypadków. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(51), 177–195.
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., Smidt, H. (2012). *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACKIT*, European University Associations.
- Kruszelnicki, J., Żyra, J. (2007). Metody i zakres analiz losów zawodowych absolwentów w Polsce. W: J. Żyra (red.), *Analiza losów zawodowych absolwentów – narzędzia i metody w krajach UE i Polsce*. Kraków: PKW.
- Nachmias, C.F., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska. Poznań: Zysk i Sk-a.
- Pachociński, R. (1991) *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*. Warszawa: PWN.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podgórski, R. (2007). *Metodologia badań socjologicznych*. Bydgoszcz–Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Raport Dwa Światy: Kompetencje przyszłości* (2014). Instytut Liderów Zmian & Stowarzyszenie na Rzecz Akademickich Biur Karier.
- Sokolnicki, J. (2016). Neo-liberalne reformy szkolnictwa wyższego na Tajwanie – w kleszczach sukcesu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 138–156.
- Tang, Y. (2010). Empirical Analysis on Revenues and Expenses of Taiwanese Higher Education. *International Journal of China Studies*, 1(3), 685–704.
- Żmijewska-Jędrzejczyk, T. (2004). *Badania internetowe*. W: P.B. Sztabiński, F. Sztabiński, Z. Sawiński (red.), *Nowe metody, nowe podejścia badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Joanna Tomaszewska<sup>1</sup>

## NIESKOŃCZONA PRZYGODA Z TEORIĄ UGRUNTOWANĄ. BADANIA BEZDZIETNYCH Z WYBORU I WYŁANIAJĄCE SIĘ KONTEKSTY

### ABSTRAKT

---

W artykule opisano niezakończoną historię badań prowadzonych z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej. Autorka koncentruje się na najważniejszych elementach badań oraz problemach napotykanym w trakcie ich prowadzenia. Możliwości poznania, które daje ten rodzaj praktyki naukowej, są wielorakie i istotne dla jakościowej analizy danego obszaru. Mnogość odkrywanych kategorii i możliwość przedstawienia obszarów jeszcze nieopracowanych rozpała ciekawość i zapał. W kontekście swoich rozważań nad bezdzietnością z wyboru chciałabym podzielić się spostrzeżeniami związanymi z prowadzeniem i ewaluacją badań.

**Słowa kluczowe:** badania jakościowe, bezdzietni z wyboru, etnografia, metodologia badań, ponowoczesność, teoria ugruntowana

### ABSTRACT

---

This paper presents an uncompleted history of research conducted by using methodology of grounded theory. Autor is focused around key elements of the research and the problems encountered during their implementation. The possibilities of scientific knowledge, offered by the this type of scientific practice are numerous and important for the qualitative analysis of the study area. A multitude of discovered categories and the ability to show the areas which are not yet developed kindles curiosity and enthusiasm. In the context of my reflections on the childfree people, I would like to share observations related to the conduct and evaluation of this research.

**Key words:** childfree, childless by choice, ethnography, grounded theory, postmodernism, qualitative research, research methodology

---

<sup>1</sup> Doktorantka Nauk o Kulturze, absolwentka kierunku Etnologia i Antropologia Kulturowa na Uniwersytecie Wrocławskim, prowadzi badania nad osobami bezdzietnymi z wyboru i ich funkcjonowaniem w różnych kontekstach. Zainteresowana zagadnieniami globalizacji, wpływem nowoczesności na praktykowanie tradycji oraz kwestiami biowładzy, transhumanizmu.



## Wprowadzenie

Teoria metodologii ugruntowanej skonstruowana przez Barneya Glassera i Anselma Straussa (1967, 2009<sup>2</sup>) w drugiej połowie XX wieku zakwestionowała ówczesnie praktykowane metody badań, poddając krytyce prym badań ilościowych, dążących do ogólnych prawd. Dzięki ich spójnej teorii i konkretnym narzędziom badawczym podjęto dyskusję nad znaczeniem badań jakościowych, wskazując na ich wagę i głębsze możliwości poznania. Teoria ugruntowana podważa jednak badania jakościowe w ich tradycyjnej formie, zakładając w swojej istocie pierwszeństwo danych nad konstruowaniem koncepcji. Metodologia wskazuje na pierwszeństwo informacji zdobytych na gruncie badań, pierwszeństwo głosu badanego, jego relacji i doświadczeń. Opiera się na ciągłym kodowaniu danych, ich porównywaniu i selekcji, prowadzących do nasycenia skonceptualizowanych kategorii i odkrycia interesujących teorii, koncepcji dalszych badań.

Istotne jest także założenie, zgodnie z którym wśród danych nie ma ważnych i ważniejszych. Wszystko, co mówi badany, jest ważne i jako takie należy to badać, dopiero później wraz z refleksją i interpretacją konieczny jest selektywny wybór elementów ważnych w dalszych rozważaniach. Niezmiernie istotna jest (w różnego rodzaju badaniach jakościowych) świadomość własnych przekonań badacza w odniesieniu do problemu badawczego i samych badanych oraz otoczenia, w którym żyją. Pozytywistyczny obiektywizm nie jest możliwy, podobnie jak nie sposób uogólniać praktyk i zachowań społeczno-kulturowych; podstawy teorii ugruntowanej zakładają zatem, że dokonywanie analizy i selekcji spostrzeżeń musi poprzedzać świadomość swojego nastawienia do interpretowanego tematu.

Jako antropolożka kulturowa zainteresowana różnorodnościami współczesnego świata oraz kategoriami wykluczenia, auto-, meta- i heterosteoretypami w badaniach grup społecznych, nie klasyfikuję wyborów, stylów życia. Zamiast hierarchizacji staram się raczej zwrócić na nie uwagę, oddając głos wykluczonym i uświadamiając konieczność zrozumienia. Spojrzenie na rodzinę, której wzorce tak silnie przeformułowywane są przez nowe możliwości ponowoczesnego świata, jest dla mnie szczególnie interesujące. Rodzina w sensie kulturowym przestała być instytucją naturalną i konieczną, jej konstruowanie wiąże się aktualnie z możliwością wyboru różnych stylów życia, z procesami kreującymi „ja” i pozwalającymi jednostce znaleźć swoje miejsce w świecie. Szeroko dyskutowany kryzys rodziny (Fukuyama, 2000; Kocik, 2002; Lesthaeghe, van de Kaa, 1986; Slany, 2008; Szlendak, 2012; Tyszka, 2001) wydaje się jednak kryzysem pewnego mitu, w którym rodzina oraz określeni członkowie ją stanowiący pełnili dotąd konkretne, przez lata niezmiennione funkcje i role społeczne.

---

<sup>2</sup> Polski przekład pozycji *The Discovery of Grounded Theory* z 1967 roku został wydany w roku 2009 przez krakowskie wydawnictwo Nomos i tej daty będę używała w kolejnych odwołaniach do tekstu.



Chaos i nieustające ryzyko, o którym piszą badacze społeczni zajmujący się stanem ponowoczesnego świata (Bauman, 2004, 2006; Beck, 2002; Giddens, 2001, 2006, 2008), budzą w społeczeństwie wiele obaw i powodują odrodzenie się fundamentalizmów. Konieczne jest zatem oddawanie głosu wykluczonym i osvajanie osób o nastawieniu konserwatywnym z wielością możliwości, wieloaspektowością ponowoczesnego świata. Uczenie tolerancji, akceptacji wymaga zmiany nastawienia społeczeństwa i edukacji międzykulturowej najmłodszych pokoleń, „dorastając w społeczeństwie uczymy się patrzeć i oceniać rzeczywistość przez pryzmat tego, co znane, co sami reprezentujemy, co «wyssaliśmy z mlekiem matki». Jeśli więc jacyś «inni» odstają od podobnej normy – wierzą w innego boga, mają inny kolor skóry albo kilka żon, jedzą robaki albo tylko warzywną papkę zamiast soczystego kotleta – wówczas odczuwamy, że «coś nie jest w porządku» (...) Aby oceniać to, jak żyją inni ludzie, musimy się oprzeć na kryteriach, a te zawsze pochodzą z wnętrza naszego świata wartości” (Burszta, 2013, s. 18). Przemiany życia codziennego w jego najbardziej podstawowych, najbardziej intymnych obszarach, zmuszają do stałej refleksji i redefinicji zjawisk społeczno-kulturowych.

Interesujący mnie obszar badawczy, który od połowy 2013 roku stale zgłębiał i poddaję interpretacji, stanowi bezdzietność z wyboru. Rok później, realizując badania do pracy magisterskiej<sup>3</sup>, rozpoczęłam przygodę z teorią ugruntowaną, do podjęcia której na kartach swojego opracowania zachęciła mnie Kathy Charmaz (2009). Przygoda ta trwa do dziś, a jej przebieg chciałabym krótko przedstawić w tym artykule, zwracając uwagę na kwestie istotne zarówno z punktu metodologii, jak i badanego przeze mnie tematu.

## Początek badań nad bezdzietnością i ich kierunek

Pole badawcze i obszar przyszyłych zainteresowań pojawił się, rzecz by można, zupełnie przypadkowo, choć znalezienie się badacza w odpowiednim miejscu i czasie, które to wymiary zaowocować mogą nowym źródłem danych, jest także ważnym elementem kontekstu odkrycia (Konecki, 2005). Rozpoczynając studia II stopnia wykonywałam także dodatkową pracę zarobkową, zatrudniona przez zewnętrzną firmę w jednej z sieci budowlanych. Współpracując z wieloma osobami w obrębie jednego działu, nawiązałam wiele nowych kontaktów, które często ze znajomości formalnych ewoluowały w prywatne i także w pracy podejmowaliśmy osobiste, intymne tematy. W toku jednej z dyskusji dotyczącej rodzicielstwa okazało się, że dwie osoby nie planują posiadania potomstwa, a ich decyzja jest przemyślana

<sup>3</sup> Nieopublikowana rozprawa magisterska „Bezdzietność z wyboru. Pewność w świecie dominujących praktyk” została napisana pod kierunkiem dr. hab. Mariana Grzegorza Gerlicha i obroniona w roku 2015 w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.

i świadomie ukonstytuowała się na różnych etapach życia, partnerstwa tych osób. Temat ten wydał mi się od razu ciekawy ze względu na własne społeczno-kulturowe zainteresowania procesami przemian związanych z globalizacją. Nie można powiedzieć, że od momentu wyrażenia przez moich znajomych postaw antynatalistycznych traktowałam ich jako przedmiot badań. Naruszałabym wówczas jedną z podstawowych i szeroko dyskutowanych w nauce norm etycznych badań jakościowych, jaką jest świadoma zgoda na udział w badaniach (Christians, 2009, s. 216). Jednakże stopniowo problematyka osób bezdzietnych z wyboru zajmowała mnie coraz bardziej i zdawała się warta szczególnej uwagi w kontekście medialnych doniesień o starzejącym się społeczeństwie, braku zastępowalności pokoleń itp. Nie miałam jednak jeszcze konkretnie sprecyzowanych celów badawczych.

„Metodologia teorii ugruntowanej postulując ograniczenie preconceptualizacji badań i założeń odnośnie przebiegu badanych zjawisk pomaga odkryć nowe ich wymiary i uwarunkowania. Często nawet pozwala dotrzeć do nowych zjawisk, jeszcze nieprzebadanych i nieprzeanalizowanych, które pojawiają się przy okazji badania wybranego przez nas wcześniej zjawiska. Często możemy znaleźć, w sensie przedmiotowym, ale i teoretycznym, coś czego na pewno nie szukaliśmy na początku naszych badań (*serendipity*). Mamy tutaj do czynienia ze zdolnością zobaczenia rzeczy trudno postrzegalnych i których odsłanianie w sensie teoretycznym jest siłą naukowej obserwacji” (Konecki, 2005, s. 27). Źródłem moich rozważań było zatem przypadkowe naukowo, ponieważ spowodowane zatrudnieniem w danym miejscu i czasie zawarciem nowych znajomości. Kontakt z osobami realnie praktykującymi ten odmienny od konwencjonalnego styl życia zwrócił moją uwagę na nieuświadomiane wcześniej i marginalizowane społecznie ponowoczesne formy życia małżeńsko-rodzinnego.

Rozpoczynając pracę nad własnym magisterium, powiedziałam w firmie o moich spostrzeżeniach, zainteresowaniach oraz uznaniu świadomej bezdzietności za praktykę ważną i wartą uwagi we współczesnym dyskursie naukowym i społecznym. Zmiany kulturowe związane z industrializmem, przejściem do ery informacyjnej, wysoce rozbudowanej technologicznie i usieciowionej spowodowały zmiany we wszystkich sferach życia człowieka, aspekt kształtowania się rodzin oraz przededefiniowanie samej definicji rodziny są dla mnie wyjątkowo interesujące w tych zmianach. Czym bowiem jest współczesna rodzina? Czy tworzy ją także para bezdzietna z wyboru? Na to pytanie chciałam odpowiedzieć, poznając młode osoby odrzucające myślenie o rodzicielstwie i stawiające na własne, wzajemne potrzeby i rozwijanie partnerstwa. Zadając sobie te pierwsze pytania, nadałam kształt początkom moich badań; pozwoliły one zaistnieć pojęciom uczulającym, o których pisał Herbert Blumer (2007), a do których odwołuje się także Charmaz (2009), pisząc o podstawach gromadzenia danych w teorii ugruntowanej. Pojęcia te to pewne intuicje, podpowiadające, jakie pytania warto zadać w kontekście określonego tematu badań, „są źródłem wstępnych idei, którymi należy się zająć (...)

Zwolennicy teorii ugruntowanej często rozpoczynają badania z bagażem zainteresowań empirycznych, które wyznaczają kierunek badawczy, oraz zgodnie ze stanowiskiem Blumera, ogólnych pojęć, które nadają kształt owym zainteresowaniom” (Charmaz, 2009, s. 27).

Rzeczywistość społeczna związana z życiem małżeństw bezdzietnych z wyboru stopniowo wyłaniała się w interpretacjach zebranego materiału. Szczególnie interesowały mnie motywacje osób bezdzietnych z wyboru, źródła ich pewności, przekonania o podjęciu właściwej decyzji. Szczególnie ważna w projekcie teorii ugruntowanej jest możliwość stalego dodawania elementów, przeformułowywania czy poszerzania celów badawczych oraz powrotu do badanych i uzupełnienia potrzebnych informacji. „Elastyczność badań jakościowych pozwala podążać za wyłaniającymi się wskazówkami. Metody teorii ugruntowanej zwiększają tę elastyczność i jednocześnie w większym stopniu niż inne metody umożliwiają dokładniejsze ustalenie ogniska uwagi (...). Już na początku, niczym przez kamerę z wieloma soczewkami, może on uchwycić cały krajobraz. Następnie może kolejno zmieniać soczewki, obserwując poszczególne sceny z coraz mniejszej odległości” (tamże, s. 25). Schematy teoretyczne wyłaniają się zawsze w trakcie prowadzonych badań terenowych, z analizy danych empirycznych, które bezpośrednio odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej. Hipotezy są kreowane w trakcie badań empirycznych oraz są wówczas modyfikowane i weryfikowane, zatem budowanie pytań i późniejszych teorii jest związane z badaniami empirycznymi oraz doświadczaniem świata zarówno przez badanych, jak i przez badaczy (Konecki, 2015, s. 24).

Aby rozpocząć badania, oprócz dwóch par, które znałam osobiście i które stanowiły przyczynek do nich, konieczne było dotarcie do większej liczby osób. Nie czułam się bowiem przygotowana do przeprowadzenia wywiadów i zebrania narracji w najwyższym stopniu pogłębionych, silnie angażujących badane pary i ich otoczenie. Narracja biograficzna, prezentacja całości życia informatorów, ich relacji rodzinnych oraz wywiady z członkami rodziny jako składowa takiej refleksji i konkretnej monografii byłyby bardzo ciekawe, jednak powodowały wiele problemów. Możliwość wywołania napięć, nieporozumień i trwałych zmian w funkcjonowaniu moich badanych wydała mi się w ówczesnym momencie zbyt trudna, w związku z czym postanowiłam rozpocząć realizację tematu od znalezienia większej grupy osób bezdzietnych z wyboru, tak aby wywiady narracyjne zorientować na ich własne życie, wzajemne relacje z partnerem i wybór pozostania wolnym od dzieci. Uważałam, że takie podejście pozwoli także zgromadzić więcej źródeł motywacji oraz pokaże większe spektrum relacji społecznych czy sposobów ustanawiania tożsamości, identyfikacji badanych osób jako *childfree*.

## Przebieg badań, nowe konteksty, rekonstrukcje

W dobie usieciowienia społeczeństwa korzystne wydało mi się poszukanie informatorów w przestrzeni wirtualnej. Rozwój Internetu, podłączenie społeczeństwa otworzyło nowe możliwości badaczom wszelkich dziedzin. Nie sposób marginalizować tego nowego, stale rozwijającego się „miejsca” w nauce. Informacjonalizm, jak pisał popularyzator nowego pojęcia, Manuel Castells (2008, s. 31), jest bowiem po prostu nową epoką w kapitalistycznym świecie, konsekwencją rozwoju i upowszechnienia się nowych technologii, wpływającą na wszelkie aspekty ludzkiego życia. „Nowe technologie generują nowe przestrzenie badań oraz nowe dyskusje w naukach społecznych, w co wchodzi również badanie cyfrowych mediów jako sposobów przedstawiania, etnograficzne badanie praktyk i doświadczeń medialnych, a także teorie komunikacji elektronicznej. Zainteresowanie badaczy przeniosło się z postmodernistycznych teorii zdecentralizowanych tożsamości, które dominowały w badaniach dotyczących Internetu w latach dziewięćdziesiątych XX wieku na badania zakorzenione w codziennych praktykach internetowych jednostek i społeczności. Zmianie uległa także metodologia, ponieważ hipermedia internetowe i etnografia cyfrowa powstały z serii opartych na konkretnych projektach studiów przypadku” (Pink, 2009, s. 243).

Sieć dostarcza zatem nowych tematów, narzędzi ale także, co dla mnie szczególnie istotne, nowych możliwości współpracy z badanymi. Badania grup wykluczonych w dobie portali społecznościowych umożliwiające zakładanie konkretnych grup i możliwości zamknięcia ich dla użytkowników niezainteresowanych znacząco pomaga w dotarciu do osób przejawiających jakiś marginalny – w kontekście ogółu społeczeństwa – problem. Osobnym zagadnieniem, które jedynie zasygnalizuję w prezentowanym tekście, jest samo badanie wspólnot opartych na technologii. Temat ten wyłonił się i został poddany refleksji dopiero w trakcie prowadzenia badań, przyjmując jednak inne cele i odmienną drogę interpretacji, porzuciłam dotychczas te kwestie. Świadomość wyróżniania się osób bezdzietnych wywołała potrzebę utworzenia zamkniętych grup w obrębie Internetu. To przestrzenie, w których bezdzietni mogą bez skrępowania i z pełnym zrozumieniem rozmawiać o konstytutywnych dla całej grupy wartościach odróżniających ich od innych, obcych, z którymi w realnym świecie nie mogą dojść do porozumienia. Mimo różnic związanych z wiekiem, miejscem zamieszkania czy indywidualnymi zainteresowaniami, niechęć do rodzicielstwa jest tym, co spaja wszystkich członków grupy.

Badanie wspólnoty wirtualnej, która „formuje się w sieci, kiedy wystarczająca liczba osób kontynuuje publiczne dyskusje na tyle długo i z takim emocjonalnym zaangażowaniem, aby w cyberprzestrzeni ukształtowały się sieci osobistych relacji” (Podgórski, 2006, s. 72), jest szczególnie istotne i niewątpliwie, w kontekście mojego tematu zasługuje na dodatkowe opracowanie. W trakcie badań własnych wyraźnie dostrzegłam, jak członkowie wspierają się wzajemnie, opowiadając

o problemach napotykanych na co dzień, a związanych ze swoim wyborem. Wspólnota jest tak silna i jednocześnie oswojona przez jej członków, że podejmowane są także zwyczajne, codzienne tematy, będąc w sieci grupą dobrze rozumiejących się znajomych. Komunikacja wirtualna może być także celem samym w sobie (Castells, 2008, s. 62) i jako taka stanowi odrębne, ciekawe pole badawcze.

Informatorów znalazłam zatem przede wszystkim na portalu Facebook.pl, gdzie z łatwością dotarłam do grup o nazwach: Nie chcę mieć dzieci; Bezdzielni z wyboru; Dinks – łącznie do tych grup należało na początku mojej pracy badawczej (w 2015 r.) ponad 500 członków (przy czym zaznaczyć trzeba, że niektóre osoby są zapisane we wszystkich trzech grupach). Przeszukiwałam także popularne niegdyś fora internetowe, sprawdzając te z nich, na których dostrzegalna była aktywność użytkowników, jednak ciągłość kontaktu między członkami nie była powszednia i dawało się zauważyć spadek znaczenia tej formy uczestniczenia w komunikacji wirtualnej. Zgodnie z etyką badań jakościowych wraz z zapisaniem się do poszczególnych grup na portalu społecznościowym, zwróciłam się do administratorów z krótkim wyjaśnieniem własnej obecności w tej internetowej wspólnoty, prosząc o uzyskanie zgody na przedstawienie się użytkownikom i zaproponowanie udziału w badaniach dotyczących ich wyboru. Zgodę taką uzyskałam, zaapelowałam zatem w poście, jawnie przyznając się do swoich celów. Zyskując odzew wielu osób, zaczęłam korespondować z nimi e-mailowo lub w realnym czasie rozmawiać przez funkcję czatu dostępnego na portalu oraz za pomocą Skype.

Po pierwszych rozmowach osławających informatorów z badaniem skonstruowałam otwarty kwestionariusz badań składający się z dwóch części. Pierwsza, wprowadzająca, zawierała metryczkę (pytania o podstawowe dane demograficzne) oraz pytania uzupełniające dotyczące stażu w związku i małżeństwie, motywacji zaślubin oraz ich typu, momentu podjęcia decyzji o bezdzietności oraz identyfikacji jako *childfree*. Druga część, właściwa, zawierała 10 pytań otwartych, dotyczących motywacji, relacji rodzinnych, metastereotypu oraz heterostereotypu par bezdzietnych z wyboru. Informatorom przypominałam, że pytania traktować mogą elastycznie, opisując także sytuacje, które wykraczają poza zakres kwestionariusza, a łączące się z podjętą decyzją i wywołujące w nich szczególne emocje. Metodologia teorii ugruntowanej zakłada stosowanie pytań na tyle otwartych, by nie kierować informatora na odpowiedź (wyobrażenia której powinno się oczywiście unikać), jednakże zawężając w pewnym stopniu możliwość kontekstów, pola odpowiedzi.

Ostatecznie zebrałam 30 wywiadów, materiał badawczy stanowiły odpowiedzi 15 par małżeńskich, deklarujących bezdzietność jako własny, przemyślany wybór. Kodowanie danych to działanie analityczne, związane z wydobywaniem ważnych treści, elementów istotnych w wypowiedziach badanych. „To główne ogniwo między zbieraniem danych a budowaniem wyłaniającej się teorii, które ma na celu wyjaśnienie tych danych. Przez kodowanie można zdefiniować to, co dzieje się w danych i zacząć rozszyfrowywać znaczenie tych faktów” (Charmaz, 2009, s. 63). Analiza ma

na celu przeformułowanie pytań badawczych, odnalezienie ważnych wątków w tym, co uzyskane zostało na gruncie badań, nie zaś w domniemaniach badacza.

Kolejnym krokiem jest porównanie narracji i wydobycie podobnych, stale rozwijających się wątków, na które badani zwracają szczególną uwagę. Już po pierwszych odpowiedziach zdecydowałam się na pewne ograniczenia. Postanowiłam kontynuować badania jedynie z osobami zamieszkującymi Polskę jako reprezentującymi podobny kontekst kulturowy. Także badanie tylko par małżeńskich wydało mi się bardziej interesujące, po pierwsze w kontekście wypracowania wspólnego stanowiska dotyczącego posiadania potomstwa, po drugie dlatego, że znamienita część par brała ślub konkordatowy, a więc w rozumieniu Kościoła katolickiego nieważny przez zatajenie informacji o niechęci posiadania dzieci, a kierowania się takim podejściem jeszcze przed zawarciem związku małżeńskiego. Nastąpiły zatem pierwsze refleksje, odkrycia i nowe konteksty badań.

Po określeniu dalszej trajektorii materiał poddawany jest selekcji, a nowe pytania zostają podjęte w kolejnych rozmowach z informatorami. Badania rozwijają się pod kontrolą, która jednak pierwszeństwo daje materiałom poddawanych interpretacji. W tym kontekście szczególne znaczenie w teorii ugruntowanej ma pisanie notatek. Noty pozwalają na sprecyzowanie odkrytych w analizie tekstów kategorii, spostrzeżeń i prowadzą do określenia nowych dyspozycji badawczych koniecznych do pogłębienia kształtujących się idei. Taki proces powtarzany kilkakrotnie prowadzić powinien w końcu do nasycenia kategorii tematycznych, a więc momentu, kiedy nie pojawiają się już nowe możliwości konceptualizacji, rozwinięcia wybranego obszaru badawczego.

W swoich badaniach rozwijać mogłam wiele wątków, zdecydowałam się jednak na pogłębianie tych elementów informacji, które przedstawiały wzajemne relacje pomiędzy bezdzietnymi z wyboru a ich najbliższą rodziną, przyjaciółmi. Podkreślanie przez informatorów wagi tych relacji w ich życiu oraz ukazywanie konfliktów pojawiających się na co dzień między nimi skierowała mnie na podjęcie zastanowienia nad stereotypem (a konkretnie auto-, meta- i heterostereotypem) par bezdzietnych z wyboru i procesów kształtujących kontakty pomiędzy poszczególnymi grupami, jednostkami, w tak zróżnicowanym, a jednocześnie nie do końca otwartym na alternatywne praktyki społeczeństwie polskim. Kodowanie pozwoliło jednak na określenie stale przejawiających się motywacji, świadczących o tym, że nie ma jednej przyczyny odrzucenia rodzicielstwa. Informatorzy cechują się bardzo przemyślanym, racjonalnym podejściem. Swoją decyzję dokładnie przemyśleli, a w podjętej przez siebie decyzji widzą zdecydowanie więcej zalet niż wad.

Analizując i interpretując zebrany materiał badawczy, w szczególności chciałam skupić się na tym, jak bezdzietni pewni swojego wyboru przedstawiają siebie samych, jak czują się postrzegani oraz jak postrzegają tych, którzy zdecydowali się na potomstwo. Świadoma decyzja o pozostaniu wolnym od dzieci budzi w środowisku moich informatorów wiele emocji i negatywnych reakcji. Przyjmując odmienny sposób życia



w świecie zorientowanym na rodzinę, bezdzietni zaczęli zdawać sobie sprawę ze swojej inności. Spowodowany niezrozumieniem brak chęci utrzymywania kontaktów z osobami wykazującymi brak szacunku do wyboru o pozostaniu bezdzietnym wielokrotnie pojawia się w odpowiedziach badanych. W tym kontekście pojawił się także – jedynie w sferze hipotetycznej, jednak szeroko dyskutowany w kontakcie z promotorem i innymi naukowcami – problem skłaniający do refleksji nad metodologią i możliwościami prowadzenia badań jakościowych skoncentrowanych na wywiadach.

## Hipotetyczny postój i możliwe rozjazdy

Elementarną zasadą prowadzenia badań jakościowych, także realizowanych w założeniach teorii ugruntowanej, jest poszanowanie badanych. Nieustające redefinicje i nowo odkryte kategorie zakładają powrót do badanych w celu uzupełnienia informacji czy podjęcia nowych, wcześniej nieuświadomionych przez badacza kwestii. Dobre stosunki z informatorami są zatem szczególnie istotne, „należy odkryć to, co dane osoby przyjmują za oczywiste i o czym nie mówią, jak również to, o czym mówią i co robią. Badacz, który stara się spojrzeć na świat tych osób ich oczyma, wyraża szacunek i w miarę swoich możliwości zrozumienie, mimo że może się z nimi nie zgadzać. Stara się zrozumieć ich poglądy, ale ich nie przyjmuje ani nie odtwarza jako swoich” (Charmaz, 2009, s. 31). Rozumienie interpretacyjne jest częścią każdego badania, jednak niewątpliwie tematyka, w której badani cechują się silnym poczuciem odrębności, a sam obszar dzieli wyraźnie świat na kategorie „my i oni”, stawia przed badaczem pewne trudności. Szczególnie dla uzyskania cennych i wiarygodnych wyników badań ważna jest świadomość istnienia i podtrzymywania przez informatorów takich podziałów, jeśli badacz prezentuje dominujące cechy, żyje konwencjonalnie itp., nie jest on przecież nigdy neutralny. To założenie jedynie w sferze teoretycznej, jednak pojawiło się w moich badaniach.

Analiza zebranego materiału wskazała na bardzo silną identyfikację informatorów jako bezdzietnych z wyboru i jest to dla nich ważny aspekt tożsamości. Wielokrotnie sygnalizowali, że nie jest to przecież wybór przypadkowy, ale świadoma decyzja. Przez tę deklarację i praktykę komunikują swój sprzeciw wobec powszechnych przekonań. Ten element tożsamości pozwala zatem na odróżnienie ich od pozostałych, a określanie siebie jako osoby bezdzietnej z wyboru wskazuje na nieprzeciętność, nieszablonowość, której akcentowanie dla wielu moich informatorów jest istotne. W kręgu rozważań podejmowanych przeze mnie w trakcie kolejnych kodowań pojawiła się wobec tego sytuacja, w której swoje badania kontynuuję, będąc w hipotetycznej zaawansowanej ciąży. Temat tego, czy również jestem osobą bezdzietną z wyboru, nigdy nie wypłynął w czasie rozmów z badanymi. Znajomi, których znałam z pracy, wiedzieli, że planuję mieć dzieci, jednak w pozostałych przypadkach moje poglądy nie były prezentowane. Intuicja podpowiada mi, że o ile nie będąc w ciąży, mówienie



o tym, że chcę zostać kiedyś matką, spotkałoby się z neutralnym odbiorem i nie wpływało na dalsze badania, o tyle w przypadku widocznej, zaawansowanej ciąży mogłabym spotkać się ze znacznym spadkiem zaufania, niezrozumieniem, niechęcią do współpracy. Tym bardziej, że retorykę kilkorga informatorów można uznać za silnie negatywnie nacechowaną wobec dzieci, kobiet brzemiennych czy rodziców, w niektórych przypadkach wstręt wzbudza także samo bycie w ciąży.

Drugim, istotnym elementem napotykanym na drodze badacza realizującego metodologię teorii ugruntowanej, jest problem zachłyśnięcia się możliwościami. Przygoda badawcza obiera nowe kierunki, zmusza do powrotów, zrewidowania trasy. Możliwości wyboru drogi nie są nieograniczone, jednak decyzja o tym, którą z wyłaniających się teorii należy dalej próbować, porównywać i wysycić, pozostaje często trudna do ustalenia. Zachłyśnięcie się odkrywaną przestrzenią, zwłaszcza w przypadku podejmowania tematyki nieopracowanej jeszcze szeroko, wywołuje napięcia i może doprowadzić do stagnacji, porzucenia badań lub ciągłego zbierania danych dotyczących szerokiego pola zainteresowań i jednocześnie oddalanie się od celu konceptualizacji teorii. Pobieranie próbek i praca z materiałem badawczym powinna precyzować idee, jednak charakter dociekań może zacząć wymykać się kontroli. Z obszaru precyzyjnego, wypracowanego tematu przyjmuje się nieraz znow kształty, koncepcje bardziej ogólne, co doprowadza do braku konsekwencji.

Analiza zebranych przeze mnie i uzupełnianych materiałów niewątpliwie podniosła wartość danych i kształtujących się koncepcji, często jednak często wskazywała na wzajemne połączenie różnych kategorii i ich obszerność. W jednej kategorii mogą znajdować się własności, które wymagają głębszej analizy i stworzenia dla nich nowych, osobnych etykiet (Charmaz, 2009, s. 138). Mnogość odkrytych kategorii i możliwość wyjaśnienia procesów, obszarów jeszcze nieopracowanych wywołuje stałe podekscytowanie tematem, jednak jak pisze autorka przewodnika, „badany świat wydaje się być tak interesujący (i prawdopodobnie taki jest), że etnograf stara się poznać go w całości” (tamże, s. 35). Praktyki definiujące teorię ugruntowaną: jednoczesne zbieranie danych i ich analiza; kodowanie i analiza indukcyjna; ciągłe porównywanie; pisanie not i sporządzenie kategorii, pobieranie jakościowych próbek i przeprowadzenie kwerendy bibliograficznej dopiero po procesie zbierania danych mają w założeniu pomagać kontrolować proces (Glasser, Strauss, 2009). Jednakże nie sposób nie przyznać się, że mimo ciekawej pracy i zajmujących spostrzeżeń trudno zdecydować się na konkretną teorię i ukończyć pracę badawczą.

## Zakończenie

Niezakończona historia badania prowadzonego w myśl teorii ugruntowanej pozwala z całą pewnością stwierdzić, że rozważania aktualnie podejmowane przeze mnie w kontekście osób bezdzietnych z wyboru nie były przewidziane na początku pracy

badawczej. Początkowym celem było jedynie zwrócenie uwagi na źródła, motywacje podjęcia decyzji o bezdzietności, świadomość prezentowanego stylu życia i pewność decyzji o odrzuceniu ról rodzicielskich. Wielość kontekstów, w które uwikłani są moi informatorzy, doprowadziła jednak w wyniku stałych analiz, selekcji i przeformułowań, do zwrócenia uwagi na aspekty biowładzy, którym poddawani są badani, cechujący się przyjęciem postawy nonkonformistycznej. Logika teorii ugruntowanej pozwala rozwinąć wiele kwestii, które pojawiają się w trakcie analizy zebranego materiału, a do których trudno byłoby wrócić, realizując tradycyjnie rozumiane badania etnograficzne.

Charmaz (2009, s. 36) wskazuje na zalety teorii ugruntowanej w praktyce etnografów, antropologów; na możliwość przewyciężenia problemów badań etnograficznych, które koncentrują się w pierwszej kolejności na zebraniu materiału, a dopiero na końcowym etapie badań na ich analizie. Zdaniem badaczki procesualność założona w teorii ugruntowanej, systematyczny powrót do zbierania danych i spirala dochodzenia badawczego pozwalają uniknąć oskarżeń o: bezkrytyczne przyjmowanie informacji od badanych; długie przebywanie w terenie mimo braku sprecyzowanego celu i dokonywania analizy zainteresowań; zbieranie powierzchownych i przypadkowych danych i poleganie na typowych kategoriach uznanych przez dyscyplinę. Sugerując się odpowiedziami informatorów, badacz wytwarza nowe idee i wracając do osób badanych, uzupełnia luki, co pozwala na wnikliwą analizę tematu i odkrycie istotnych kwestii. Koncentrując się na działaniach, procesach i słowach, często powtarzających się w wywiadach słowach i powielanych frazach, szczególnie ciekawy stał się dla mnie silnie wybrzmiewający element „nawracania na rodzicielstwo”. Przywiązanie szczególnego znaczenia do tej formuły oraz różnorodność wspominanych zastosowań, praktyk społecznych i określonych działań konstytuujących stało się dla mnie przyczynkiem do trwających nieustannie konstatacji, analiz, zmierzających już w nową, inną stronę poszukiwań. Świadomość, że nowe pytania mogą pojawiać się na każdym etapie badań, pozwala podjąć bardziej refleksyjną postawę badawczą; nie-wprawionemu, młodemu badaczowi utrudnia to jednak dotarcie do punktu docelowego naukowej podróży i finalizacji badań.

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2004). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tłum. G. Woronicka. Kraków: Nomos.

- Burszta, W.J. (2013). *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacjonalizmem w tle*. Warszawa: Wydawnictwo ISKRY.
- Castells, M. (2008). *Spoleczeństwo sieci*, tłum. M. Marody. Warszawa: WN PWN.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. K. Konecki. Warszawa: WN PWN.
- Christians, C. (2009). Etyka i polityka w badaniach jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Fukuyama, F. (2000). *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, tłum. H. Komorowska, K. Dorosz. Warszawa: Bertelsmann Media.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Glasser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, tłum. M. Gorzko. Kraków: Nomos.
- Kocik, L. (2002). *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Konecki, K. (2005). *Teoria ugruntowana a kontekst odkrycia. Naturalna historia pewnego badania*. W: J. Leoński, A. Kołodziej-Durnaś, *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*. Szczecin: Economicus.
- Konecki, K. (2015). Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 1, 12–39.
- Lesthaeghe, R., Kaa van de, D.J. (1986). *Twee demografische transitities*. R. Lesthaeghe, D.J. van de Kaa (red.), *Bevolking – Groei en Krimp*. Deventer: Loghem Slaterus.
- Pink, S. (2009). *Etnografia wizualna*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Podgórski, M. (2006). Wirtualne społeczności i ich mieszkańcy. Próba e-tnografii. W: J. Kurczewski (red.), *E-seje z socjologii Internetu*. Warszawa: Trio.
- Slany, K. (2008). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Nomos.
- Szlendak, T. (2012). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: WN PWN.
- Tomaszewska, J. (2015). *Bezdzielnosc z wyboru. Pewnosc w swiecie dominujacych praktyk*. Niepublikowana praca magisterska. Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław.
- Tyszka, Z. (red.). (2001). *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Edyta Zawadzka<sup>1</sup>

## IMPLEMENTACJA METODY JAKOŚCIOWEGO STUDIUM INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW W BADANIACH NAD RODZINĄ

### ABSTRAKT

---

W artykule podjęto refleksję nad implementacją metody jakościowego studium indywidualnych przypadków w badaniach nad rodziną. Opracowanie ma charakter teoretyczno-empiryczny, zaprezentowano bowiem analizowaną metodę zarówno na podstawie literatury przedmiotu, jak i wniosków z badań własnych prowadzonych z jej zastosowaniem. Prowadzone rozważania pokazują, że implementacja metody jakościowego studium przypadków stwarza badaczowi szerokie możliwości poznawcze i interpretacyjne, wiążąc się jednocześnie z wieloma wyzwaniami na każdym z etapów badań.

**Słowa kluczowe:** badania jakościowe, badania nad rodziną, jakościowe studium indywidualnych przypadków, metodologia badań, metody badań

### ABSTRACT

---

The presented paper discusses reflections on the implementation of the qualitative case study method in studies of the family. The paper is both theoretical and empirical in character, because the analyzed method has been presented on the basis of the relevant literature as well as of the conclusions from own research with its application. The considerations show that implementation of the method of qualitative case studies presents a wide cognitive and interpretive potential, posing at the same time numerous challenges at every stage of the research.

**Key words:** qualitative research, research on the family, qualitative case study, research methodology, research methods

---

---

<sup>1</sup> Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Pracuje jako adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, w Katedrze Podstaw Pedagogiki (Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania). Jej zainteresowania naukowe są związane z metodologią badań jakościowych w naukach społecznych, pedagogiką ogólną i teorią wychowania, zwłaszcza w zakresie wychowania rodzinnego oraz teleologii wychowania.

## Wstęp

Na gruncie nauk społecznych występuje dość duża swoboda w zakresie określania, nazywania i typologizowania metod badawczych, a także ich odróżniania od technik badawczych. Za zasadne uznano zatem przywołanie we wstępie definicji analizowanego pojęcia, która będzie stanowić punkt wyjścia do dalszych rozważań. Metoda badawcza jest rozumiana zatem jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzających do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Kamiński, 1970, s. 15).

Celem tego artykułu jest scharakteryzowanie, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i refleksyjnym, jakościowego studium indywidualnych przypadków jako metody stosowanej w badaniach nad rodziną. Prowadzone rozważania nie odnoszą się zatem do żadnych badań prowadzonych na gruncie nauk społecznych, ale tylko takich, których przedmiotem jest rodzina i odbywające się w niej wychowanie. Takie ukierunkowanie artykułu jest spowodowane przekonaniem autorki, że tematyka badań stanowi jedno z najważniejszych uwarunkowań, zarówno ich konceptualizowania, jak i występowania wyzwań na etapach ich prowadzenia, analizowania i formułowania wniosków o charakterze uogólniającym. Można zatem sądzić, że własne doświadczenia badawcze stwarzają satysfakcjonującą płaszczyznę do formułowania konstatacji dotyczących zastosowania metody indywidualnych przypadków w badaniach nad rodziną, ale nie są wystarczającą podstawą do przedstawiania stanowiska odnoszącego się do szeroko ujmowanych badań społecznych.

Realizacja wspomnianego celu możliwa jest przez podjęcie w artykule kilku zagadnień. Pierwsze z nich jest związane z kontekstem prowadzonych rozważań, czyli metodologią badań własnych. Kolejna część to możliwie wyczerpująca charakterystyka wybranej metody badawczej na podstawie literatury przedmiotu. Kolejny punkt dotyczy ewaluacji zastosowania jakościowego studium przypadku w badaniach nad rodziną. Podstawę tego fragmentu stanowią właśnie refleksje autorki wysnute z badań własnych. Artykuł zostanie zakończony podsumowaniem oraz rekomendacjami dla badaczy decydujących się na zastosowanie analizowanej metody.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Przywołana wcześniej definicja metody badawczej uzasadnia i czyni koniecznym ukazanie tych aspektów metodologii badań własnych, które określały problem naukowy i stanowiły punkt wyjścia w procesie wyboru jakościowego studium indywidualnych przypadków jako metody pozwalającej na jego rozwiązanie.

W podjętej pracy badawczej przedmiotem badań były cele wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców na tle codziennego

funkcjonowania rodziny. Ich głównym celem było zatem dokonanie pogłębionego rozpoznania, zrozumienia, a następnie opisu celów wychowania występujących w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców, a także ich uzasadnień. Sformułowano również dwa cele dodatkowe, ściśle powiązane z celem głównym. Pierwszy z nich wyrażał się w zrekonstruowaniu wspólnie z badanymi ich poglądów na temat wychowania, podczas gdy drugi w scharakteryzowaniu codzienności badanych rodzin będącej tłem stanowienia i realizowania celów wychowania.

Pytanie główne otrzymało następujące brzmienie: „Jaka teleologiczna wizja wychowania występuje w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców?”. Uznano, że odpowiedź na nie będzie możliwa dzięki rozwiązaniu następujących problemów szczegółowych:

1. Jaki jest rodzinny kontekst stanowienia i realizacji celów wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców?
2. W jaki sposób w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców jest postrzegana funkcja wychowawcza rodziny?
3. Jakie są cele wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców?
4. Jakie czynniki kultury symbolicznej i materialnej mają znaczenie w procesie stanowienia celów wychowania w badanych rodzinach?
5. Jakie różnice występują pomiędzy rodzinami o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców w zakresie zagadnień związanych z kontekstem stanowienia i realizacji celów wychowania, postrzeganiem funkcji wychowawczej, celami wychowania oraz ich uzasadnieniami?

Wspomniana definicja metody badawczej wymaga również opisanie tych aspektów badań własnych, które są powiązane z wybraną już metodą badawczą, stanowiąc niejako jej konsekwencję metodologiczną. Jako główną technikę badawczą zastosowano wywiad, który uznaje się za jeden z najczęstszych sposobów gromadzenia danych w badaniach jakościowych (Flick, 2011b, s. 137; Fontana, Frey, 2010, s. 85–86). Odnosząc się do rodzajów wywiadów wyróżnionych przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman (2010, s. 95), te prowadzone w ramach pracy doktorskiej można zaklasyfikować jako częściowo jawne. Badani dowiedzieli się bowiem, że celem prowadzonej konwersacji było uzyskanie informacji dotyczących celów wychowania i ich uzasadnień, ogólnych poglądów dotyczących wychowania, a także rodzinnego kontekstu tego procesu. Jednocześnie jednak postanowiono nie informować ich, że uzyskane dane będą analizowane w perspektywie posiadanego przez rodziców wykształcenia.

Z uwagi na sygnalizowane w literaturze przedmiotu (por. np. Łobocki, 2006, s. 128; Suchodolski, 1985, s. 70) trudności w zakresie określania celów wychowania rodzinnego, w prowadzonych badaniach postanowiono zastosować wywiad częściowo standaryzowany (*semistandardized interview*). Bruce L. Berg (2001, s. 70) stwierdza, że umiejscowić go można na kontinuum pomiędzy całkowicie



standaryzowanymi i całkowicie niestandardyzowanymi wywiadami. Wybór takiego rodzaju wywiadu umożliwi badaczowi stworzenie pewnej listy pytań dotyczących kluczowych dla badań zagadnień, które są zadawane wszystkim respondentom. Jednocześnie jednak osoba przeprowadzająca wywiad nie tylko pozwala, lecz także oczekuje od badanych, że w ich wypowiedziach pojawią się nowe wątki, inspirowane i generujące pojawianie się dodatkowych pytań wzbogacających uzyskany materiał badawczy. Powołując się na typologię wywiadów Krzysztofa Rubachy (2011, s. 140–151), postanowiono zastosować te skoncentrowane na problemie, a także informacjach.

W badaniach wzięły łącznie udział 92 rodziny podzielone na pięć grup wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia rodziców (podstawowe/gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe, zróżnicowane na poziomie rodziny). Zastosowano celowy dobór próby badawczej, dążąc do uzyskania maksymalnie zróżnicowanej próby badawczej oraz opierając go na następujących kryteriach: wspólne zamieszkiwanie małżonków/partnerów oraz posiadanie wspólnych dzieci, wiek pomiędzy 20. a 60. rokiem życia, legitymowanie się odpowiednim poziomem wykształcenia, posiadanie minimum dwuletniego doświadczenia w wychowaniu potomstwa, wiek dzieci nie wyższy niż 10 lat oraz zgoda obojga respondentów na udział w badaniach.

Trwające niemal 12 miesięcy badania właściwe poprzedzono badaniami pilotażowymi, mającymi na celu weryfikację przygotowanego narzędzia badawczego pod względem językowym, a także użyteczności w zakresie pozyskiwania wartościowego poznawczo materiału badawczego.

Efektom przyjęcia i implementacji scharakteryzowanych założeń metodologicznych było uzyskanie bogatego materiału badawczego, pozwalającego na udzielenie odpowiedzi na wszystkie pięć pytań szczegółowych oraz pytanie główne.

## **Charakterystyka jakościowego studium indywidualnych przypadków na podstawie literatury przedmiotu**

Metoda studium indywidualnych przypadków jest powszechnie znana na gruncie nauk społecznych. Keith F. Punch (2005, s. 145) formułuje tezę, że może ona być stosowana zarówno w podejściu ilościowym, jak i jakościowym. Specyfika prowadzonych badań i ich zakorzenienie w drugiej ze wspomnianych strategii, implikuje strukturę tej części. Na początku przedstawiono informacje dotyczące studium przypadków w ogóle, by następnie skoncentrować się na tym mającym charakter *stricte* jakościowy.

Charakterystyka analizowanej metody wymaga wskazania na cztery jej istotne cechy opisane przez K.F. Puncha (tamże). Pierwszą z nich można sprowadzić do



stwierdzenia, że każdy przypadek jest pewnym ograniczonym systemem posiadającym granice, które powinny zostać określone przez badacza. Zwraca się również uwagę, że analizowany/e przypadek/przypadki jest/są elementem/elementami szerszej próby, która interesuje badacza. Zagadnienie to pogłębia w swych refleksjach Robert E. Stake (2010, s. 632), który zauważa, że przypadek/przypadki jest/są usytuowane w wielu kontekstach, a także w określonym otoczeniu i środowisku, które pomagają badaczowi gruntownie je zrozumieć. Trzecia cecha to konieczność zachowania kompletności i integralności przypadku. Ostatnia cecha wyraża się w opinii, że w studium przypadku używanych może być wiele sposobów i źródeł zbierania danych – obserwacje, wywiady, lecz również kwestionariusze i dane liczbowe, co sprawia, że metoda ta, o czym już wspomniano, może być zarówno ilościowa, jak i jakościowa.

Stake (tamże) podkreśla, że wybór tej metody niekoniecznie musi ograniczać przedmiot zainteresowania badacza tylko do jednego przypadku, równie uzasadnione jest analizowanie pewnej ich zbiorowości. Taka teza znajduje odzwierciedlenie w przywołanej przez wspomnianego badacza (tamże, s. 627–629) typologii studium indywidualnych przypadków. Pierwszy rodzaj to autoteliczne studium przypadku, które stosuje się wtedy, gdy przedmiotem zainteresowania jest przypadek sam w sobie. Kolejne nosi nazwę instrumentalnego i jego użycie jest zasadne w sytuacji, gdy wnioski z analizy konkretnego przypadku mają służyć pogłębieniu wiedzy o szerszym zjawisku czy też pozwolić na sformułowanie konkluzji o wyższym stopniu ogólności. Ostatnie nazywane jest zbiorowym studium przypadku lub wielostronnym badaniem jakościowym (Herriot, Firestone, 1983, za: Stake, 2010, s. 628). Stosuje się je wtedy, gdy mniej ważne niż rozpoznanie konkretnego przypadku jest lepsze poznanie i zrozumienie zjawiska, populacji czy ogólnego stanu. Próbą badawczą jest w nim kilka przypadków, które są do siebie mniej lub bardziej podobne.

W kontekście prowadzonych rozważań istotne jest również zastanowienie się, jakiego rodzaju konstrukty mogą stanowić przedmiot badań prowadzonych metodą studium indywidualnych przypadków. Jest to w rzeczywistości pytanie, do czego może odnosić się słowo „przypadek”. Earl Babbie (2008, s. 334), powołując się na poglądy Charlesa Regina oraz Howarda Beckera (1992), zwraca uwagę, że jest ono rozumiane szeroko. Przypadkiem może być zatem zjawisko społeczne, proces, wydarzenie, okres, organizacja czy pewna grupa ludzi lub relacje pomiędzy nimi, które albo naturalnie posiadają wspomniane cechy, albo wobec których możliwe jest wykonanie szeregu poprawnych logicznie i metodologicznie procesów umożliwiających ich wyabstrahowanie.

U podstaw badań prowadzonych metodą jakościowego studium przypadków mogą się sytuować różne orientacje epistemologiczne – zarówno relatywistyczna, interpretatywistyczna, jak i realistyczna (Yin, 2015, s. 49). Badacz zatem może przyjąć zarówno założenie, że badana rzeczywistość jest niezależna od niego, jak

i założyć istnienie wielu różnie ujmowanych, których obraz i kształt zależą od nadawanego im przez jednostki znaczenia.

Charakteryzując studium przypadku jako metodę badawczą, niezbywalną kwestią są cele badań. Jak zauważają Marta Strumińska-Kutra oraz Izabela Kołodkiewicz (2012, s. 5), podstawowym z nich jest „całościowy opis i zrozumienie przypadku wraz z otaczającym go kontekstem”. Obok nich możliwa jest realizacja innych uwarunkowanych najczęściej przyjętym paradygmatem, których spis wspomniane autorki prezentują, dokonując syntezy poglądów innych badaczy. Odnosić się one mogą do stworzenia pewnego systemu pojęciowego, umożliwiającego opis i eksplikację danego zjawiska. Ponadto wyrażać się mogą w intencji stworzenia teorii, mającej wymiar nie tylko wyjaśniający, lecz także predyktywny wobec pewnego wycinka rzeczywistości. Trzeci rodzaj celów może być związany z odniesieniem analizowanego problemu do szerszej kategorii zjawisk. Wreszcie metoda indywidualnego przypadku może być ukierunkowana na wskazanie rozwiązań pewnego rodzaju problemów.

Niezależnie od tego, że współcześnie jakościowe studium przypadku jest stosowane w różnych dyscyplinach naukowych, nie stanowi ono uniwersalnej metody badawczej, adekwatnej i możliwej do zastosowania w każdych badaniach. W tym kontekście ważne poznawczo wydaje się powołanie się na trzy wskazane przez Roberta K. Yina (2015, s. 41) warunki właściwego wyboru metody badawczej, którymi są typ stawianych pytań, zakres kontroli badacza nad faktami behawioralnymi w eksplorowanej rzeczywistości, a także historyczny lub współczesny wymiar analizowanych zjawisk. Studium przypadków według wspomnianego autora można uznać za najbardziej adekwatną metodę badań dążących do odpowiedzi na pytania mające charakter eksplanacyjny (jak? dlaczego?). Jednocześnie uważa on, że jest nieodpowiednim sposobem postępowania w procesie poszukiwania odpowiedzi na pytania: ile?, kto?, co?, gdzie? Wydaje się, że specyfika pytania o ilość czyni tę konstatację zasadną, jednak w przypadku pozostałych jest to symplifikacja. W moim przekonaniu bowiem budują one kontekst badanego zjawiska, bez którego holistyczna analiza przypadku nie jest możliwa. Odnosząc się do dwóch pozostałych wskazanych warunków, analizowana metoda jest najbardziej odpowiednia dla badań dotyczących współczesnych konstruktów, którymi badacz nie może lub nie chce manipulować (tamże, s. 44).

Jednym z ważniejszych etapów oraz wyzwań w procesie implementacji jakościowego studium przypadku jako sposobu prowadzenia badań społecznych jest dobór próby. David Silverman (2010, s. 171–177) wskazuje na dwa sposoby wyboru przypadków, które stanowią przedmiot badań, a niekiedy również bezpośrednie źródło informacji. Idea obu z nich jest powszechnie znana, co stanowi przesłankę jedynie do lapidarnego ich scharakteryzowania. Pierwszy z nich nazywany celowym doбором próby, kryterium wyboru czyni odzwierciedlanie przez przypadki pewnej cechy lub procesu stanowiących przedmiot zainteresowania badacza. Pozornie mogłoby wydawać się zatem, że jest to dość komfortowy i szybki sposób.

Jednakże jego konstytutywną cechą stanowią konieczność określenia wskaźników stanowiących punkt wyjścia w procesie wyboru przypadków, a także podejmowanie krytycznej refleksji nad nimi.

Drugi sposób doboru próby ma wymiar teoretyczny, co precyzyjnie określa Jennifer Mason (1996, za: Silverman, 2010, s. 173) – „jest (on – przyp. E.Z.) równoznaczny z dokonaniem wyboru grup lub kategorii badawczych na podstawie ich znaczenia dla (...) pytań badawczych oraz zaplecza teoretycznego (...) i, co najważniejsze, dla wyjaśnień, które rozwijasz. Teoretyczny dobór próby ogniskuje się wokół stworzenia próby (...) istotnej teoretycznie, gdyż stanowiącej podstawę dla określonych charakterystyk lub kryteriów umożliwiających rozbudowanie i testowanie teorii oraz dokonanego wyjaśnienia”.

Silverman (2010, s. 173) określa trzy aspekty charakteryzowanego sposobu. Są to: wybór przypadku pod kątem teorii, wybór przypadków odchyłeń oraz zmiana wielkości próby w trakcie badania. W ramach pierwszego z nich najważniejszą cechą próby badawczej jest uwzględnianie, na podstawie znajomości różnych teorii, elementów składających się na kontekst lub istotnych dla niego. Drugie podejście wiąże się z poszukiwaniem przypadków przeczących znanej lub tworzonej teorii, które przyczynią się nie tylko do jej weryfikacji, lecz także rozwoju. Zmiana wielkości próby jest pożądana w sytuacji pojawienia się nowych wątków wymagających pogłębienia, intencji weryfikowania sformułowanych uogólnień oraz gdy wnioski z analizy przypadków danych są przesłanką do poszukiwania kolejnych przykładów odchyłeń.

Implikacją konieczności holistycznego ujmowania przypadku z uwzględnieniem różnorodnych jego kontekstów jest bogactwo źródeł, z których może, ale co równie ważne, powinien skorzystać badacz. Należą do nich: dokumentacja, materiały archiwalne, wywiady, obserwacje, artefakty fizyczne lub kulturowe (urządzenia techniczne, narzędzia lub instrumenty, dzieła sztuki i inne dowody materialne), filmy, fotografie, nagrania wideo, techniki projekcyjne, testy psychologiczne, proksemika, komunikacja niewerbalna, etnografia uliczna i historie życia (Yin, 2015, s. 137–149).

Stake (2010, s. 629) stawia tezę, że badacze jakościowi, stosujący studium przypadków, poszukują w nich i pomiędzy nimi zarówno elementów wspólnych, jak i tych stanowiących o ich unikalności. Takie stwierdzenie jest doskonałym punktem wyjścia do podjęcia zagadnienia analizy stosowanej w badaniach prowadzonych rozważaną metodą. Odnosząc się do poglądów Grahama Gibbsa (2011, s. 26–27), możliwe jest zastosowanie zarówno podejścia nomotetycznego, jak i idiograficznego. Pierwsze z nich skoncentrowane jest na poszukiwaniu wariantów pewnych zjawisk. Raport z badań zbudowany jest zatem wokół pewnych dostrzegalnych cech uwspólnionych przez kilka przypadków. Drugie z podejść nastawione jest raczej na wyjątkowość czy swoistość przypadków, a sam raport koncentruje się na różnicach pomiędzy nimi.

Yin (2015, s. 168–174) wyróżnia cztery ogólne strategie analityczne. Są to: odwoływanie się do założeń teoretycznych będących przesłanką do podjęcia badań, oparte na indukcji opracowywanie danych od podstaw w celu zbudowania typologii czy nowej koncepcji, tworzenie opisu przypadku oraz sprawdzanie prawdopodobnych konkurencyjnych wyjaśnień. Wskazane sposoby analizy danych nie wykluczają się wzajemnie, niekiedy mogą być implementowane wspólnie. Jedyne zastrzeżenie formułowane przez Yina (tamże, s. 168) odnosi się do faktu, że ich wybór powinien być dokonany przed zebraniem danych.

Podsumowując, jakościowe studium przypadku jest postrzegane w literaturze przedmiotu jako ważna metoda badawcza, mogąca znaleźć zastosowanie w różnych dziedzinach i dyscyplinach wiedzy. Teoretyczna refleksja nad nią wydaje się rozbudowana i zależna od metodologicznych poglądów autora, jego doświadczeń badawczych oraz przyjętych założeń nie tylko ontologicznych i epistemologicznych, lecz także aksjologicznych. Lektura różnych opracowań na temat analizowanej metody pozwala ponadto na sformułowanie wniosku, że brak jest uniwersalnych sposobów planowania, projektowania, przygotowywania badań, gromadzenia danych oraz ich analizy. W tym kontekście za ważne uznaje się refleksyjność badacza, a także jego dążenia do zapewnienia wysokiej jakości badań, chociażby przez starania skoncentrowane na zapewnieniu specyficznie rozumianej w badaniach jakościowych trafności, rzetelności, respektowaniu ograniczeń w zakresie generalizacji wyników badań oraz etycznej ich analizie (por. np. Gibbs, 2011, s. 161–185).

## **Refleksja nad zastosowaniem jakościowego studium przypadków w badaniach nad celami wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców**

Niezależnie od tego, że poczyniona w tej części refleksja bazuje na doświadczeniach z badań własnych nad celami wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców, nie pozostaje ona bez związku z konstatacjami obecnymi w literaturze przedmiotu. Taka sytuacja jest uwarunkowana dwoma czynnikami. Pierwszy z nich wiąże się z przedmiotem poczynionych wniosków, który to stanowi działania podejmowane w celu zapewnienia szeroko rozumianej wysokiej jakości badań, a także dylematy związane z pewnym potencjalnym napięciem między ową jakością badań a specyfiką badań jakościowych i wymaganiami metodologicznymi przed nimi stawianymi. Drugi, powiązany z pierwszym czynnik jest konsekwencją upowszechniania się badań jakościowych, również tych prowadzonych metodą indywidualnych przypadków i coraz obszerniejszą literaturą, będącą efektem krytycznego namysłu nad badaniami prowadzonymi z zastosowaniem tej strategii.

Wydaje się, że punktem wyjścia i kontekstem prowadzonej refleksji należy uczynić kryteria jakości badań jakościowych. W sposób pogłębiony kwestię tę podejmuje Uwe Flick (2011a, s. 45–53), wskazując na różne podejścia w tym zakresie. Pierwszy nurt jest utożsamiany z modyfikacją tradycyjnych kryteriów (trafności, rzetelności i obiektywności), znajdujących zastosowanie przy ocenie badań o charakterze ilościowym. Flick (tamże, s. 44–48) wskazuje na cztery z nich – rzetelność danych jakościowych, walidację sytuacji wywiadu, walidację komunikacyjną oraz proceduralną. Pierwsze z nich odnosi się do zapewnienia możliwie wysokiej przejrzystości procesu wytwarzania danych jakościowych, umożliwiających odróżnienie słów respondenta od ich interpretacji. Walidacja sytuacji wywiadu to, najprościej mówiąc, przyjrzenie się konwersacji badacza i badanego w celu poszukiwania deformacji w narracji badanych i ich uwarunkowań (powodowanych sytuacją badawczą lub innymi niezależnymi od niej czynnikami), a także uwzględnianie ich w procesie analizy. Walidacja komunikacyjna, podobnie jak poprzednio omawiana, jest wprowadzana, by zapewnić jak najwyższą trafność badań. Wyraża się w zaproszeniu badanych do dalszych etapów procesu badawczego, np. przeczytania transkrypcji wywiadów. Wreszcie walidacja proceduralna polega na dokładnym przyjrzeniu się całemu procesowi badawczemu z uwzględnieniem zróżnicowanych wielopoziomowo czynników (np. relacji pomiędzy pewnymi zachowaniami a różnorodnymi kontekstami czy kontaktów pomiędzy badaczem a badanym).

Kolejny nurt stoi na stanowisku, że kryteria oceny powinny być dostosowane do metod. Wskazuje się na następujące: wiarygodność, prawdopodobieństwo, solidność, transferowalność, potwierdzalność, oryginalność, oddźwięk, użyteczność (Charmaz, 2009; Lincoln, Guba, 1985, za: Flick, 2011a, s. 48–52). Trzecie z podejść wiąże się z formułowaniem wytycznych oraz budowaniem list kontrolnych i katalogów kryteriów pozwalających na ocenę wartości prowadzonych badań (Flick, 2011a, s. 52–53).

Zarysowana niejednoznaczność w zakresie oceny wartości i jakości badań jakościowych skutkują pewną dezorientacją badaczy decydujących się na zastosowanie owej strategii, a także powstawaniem dylematów o charakterze etyczno-metodologicznym. Zagadnieniom tym, w odniesieniu do badań własnych, poświęcono dalsze rozważania.

Na początku tego artykułu sformułowano tezę, że tematyka badań jest jednym z kluczowych czynników wpływających na konceptualizowanie badań oraz wyzwania na różnych etapach ich realizacji. Tematyka moich badań była sfokuszowana na posiadanych przez rodziców potocznych teoriach wychowania, których komponenty stanowiły koncepcja wychowania, jego cele oraz powody ich stania. Potoczna wiedza pedagogiczna jest skomplikowanym i złożonym konstruktem wielopłaszczyznowym warunkującym podejmowane przez badacza decyzje. Jej ważną cechą jest intuicyjność, której efektem jest istnienie na jej gruncie wielu oczywistych dla rodziców twierdzeń znajdujących odzwierciedlenie w praktyce

wychowawczej, a niekoniecznie przez nich uświadamianych. W kontekście badań, których celem jest pozyskanie od rodziców tego rodzaju informacji, taka jej specyfika stanowi znaczący problem. W moim przypadku droga do jego rozwiązania przebiegała na przestrzeni czasu. W pierwszym etapie badań pilotażowych podjęłam decyzję opartą na wierze w wysoką refleksyjność badanych i ich świadomość własnych poglądów na temat wychowania rodzinnego. Byłam wtedy pewna, że jest ona zgodna z założeniami badań jakościowych, w których istotna jest własna perspektywa badanych, gdzie zakazane jest sugerowanie im czegokolwiek. Otrzymałam materiał badawczy, który fragmentami cechował się płytkością i nie pozwalał na formułowanie znaczących poznawczo wniosków w odpowiedzi na postawione pytania badawcze<sup>2</sup>. W drugim etapie badań pilotażowych postanowiłam zatem wzbogacić część wywiadu dotyczącą celów wychowania o pytania o charakterze filtrującym, w których zawarłam ogólną informację dotyczącą sfer, których potencjalnie dążenia rodziców mogłyby dotyczyć. Część zaś wywiadu odnoszącą się do uzasadnień o pytania umożliwiające pogłębienie namysłu rodziców nad powodami stanowienia celów – poprzez wskazanie ich ogólnych obszarów (np. jakie czynniki społeczne sytuują się u podstaw stanowienia celów?). Taka konstrukcja narzędzi badawczych pozwoliła na pozyskanie danych mogących stanowić podstawę formułowania pogłębionych i znaczących wniosków. Oceniając tę decyzję z dystansu, dostrzegam w niej zarówno mocne, jak i słabe strony, odnoszące się zwłaszcza do analizy i interpretacji wyników badań, jednak żywię przekonanie o jej pozytywnym wpływie na jakość przeprowadzonych przeze mnie analiz.

Kolejna cecha potocznych teorii wychowania wyraża się w ich niespójności z teorią naukową (zwłaszcza w zakresie pojęciowym), jak również wewnętrznej sprzeczności i chaotyczności. Na etapie analizy wyników badań, tworzenia kategoryzacji oraz typologii indywidualnych przypadków takie ich właściwości są źródłem wyzwania. W przypadku moich badań najbardziej transparentny przykład odnosi się do formułowanych przez rodziców określeń wychowania. Pomimo zapoznania się z różnymi typologiami definicji wychowania, niemożliwe było przyporządkowanie definicji budowanych przez respondentów do którejkolwiek z nich. W konsekwencji proces analizy wyników badań był długi i żmudny. Ponadto tworzone kategoryzacje czy typologie nie zawsze były idealne, przy ich budowaniu konieczne było bowiem uwzględnienie wielu czynników. Musiały one być również na tyle ogólne, by możliwe było zaklasyfikowanie do nich zróżnicowanych definicji.

Jednocześnie jednak ta niespójność wiedzy rodziców z teorią naukową przyczynia się do generowania nowej wiedzy. W prowadzonych przeze mnie analizach

---

<sup>2</sup> Na ich podstawie możliwe było oczywiście potwierdzenie powszechnie znanej konstatacji, że poglądy na temat celów wychowania i ich uzasadnień są słabo zwerbalizowane przez osoby niemające przygotowania pedagogicznego.



tak stało się przykładowo w przypadku uzasadnień celów wychowania, powodów zasadności formułowania celów wychowania czy funkcji tego procesu.

Kolejna płaszczyzna, na której pojawiały się wyzwania związane z realizacją badań jakościowych metodą indywidualnych przypadków, to próba badawcza. Było dla mnie oczywiste, że najważniejszy będzie celowy jej dobór. Zdecydowałam, że chciałabym dążyć do pozyskania próby maksymalnie zróżnicowanej, by móc opisać jak najwięcej wariantów zjawiska będącego przedmiotem badań (Patton, 2002, s. 235). Ponadto stworzyłam katalog kryteriów, na których opierałam dobór próby.

Jedną z ważniejszych decyzji, którą należało podjąć w odniesieniu do próby badawczej, była jej liczebność. Istotnym założeniem było bowiem uzyskanie jak najbardziej bogatego i wiarygodnego materiału badawczego pozwalającego na formułowanie właściwych wniosków. Dość łatwo było określić liczbę przypadków należących do piątej grupy (rodziny, w których rodzice legitymują się zróżnicowanym poziomem wykształcenia), ponieważ była ona wynikiem skrzyżowania wszystkich możliwych wariantów wykształcenia matki (podstawowe/gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe) oraz ojca. Łącznie było to 12 przypadków. Inaczej sytuacja wyglądała w przypadku czterech pozostałych grup (rodziny, w których rodzice cechują się takim samym poziomem wykształcenia, odpowiednio: podstawowym/gimnazjalnym, zasadniczym zawodowym, średnim, wyższym). Początkowo dążono do teoretycznego nasycenia próby, jednak ze względu na wielość i złożoność badań, każda kolejna rozmowa przynosiła nowe informacje, co w zestawieniu z ograniczeniami czasowymi sprawiło, że postanowiono zredukować liczebność każdej z grup do 20 przypadków.

Kolejna trudność wiązała się z dotarciem do rodzin, które wyraziłyby zgodę na udział w badaniach. Początkowo sądziłam, że skutkiem raczej „niewrażliwej” i pozbawionej tabu tematyki badań będzie dość szybkie wyszukanie odpowiednich rodzin i przeprowadzenie z nimi rozmów. Takie założenie okazało się symplifikacją, dane zbierałam bowiem prawie rok, posługując się zarówno siecią kontaktów osobistych, metodą kuli śniegowej, jak i identyfikowaniem miejsc potencjalnej obecności rodzin z dziećmi, nawiązywaniem z nimi kontaktu i zapraszaniem ich do udziału w badaniach.

Z perspektywy czasu, odnosząc się do liczby respondentów biorących udział w prowadzonych przeze mnie badaniach, gotowa jestem postawić wniosek, że samodzielne gromadzenie i jakościowe analizowanie danych pochodzących z 92 rodzin jest bardzo trudne zarówno w odniesieniu do budowania kategoryzacji i typologii, jak i formułowania wniosków o charakterze uogólniającym.

Konsekwencją zastosowania wybranej techniki badawczej (wywiadu częściowo standaryzowanego), jak również wspomnianej już licznej, jak na standardy badań jakościowych, próby badawczej jest otrzymanie zasobu danych, których zakres tematyczny znacznie wykracza poza sformułowane pytanie główne oraz pytania



szczegółowe. Taka natura zgromadzonych w trakcie rozmów z badanymi informacji była dla mnie źródłem kolejnego dylematu, a właściwie pokusy związanej z wykorzystaniem tych danych do formułowania dodatkowych wniosków wykraczających znacznie poza pole badawcze. Nie uległam jej jednak w obawie przed potencjalnymi nadinterpretacjami, których mogłabym dokonać na podstawie czasem szczątkowych, chaotycznych i niepogłębianych wypowiedzi dotyczących tych „nowych” zagadnień. Jak zauważa bowiem Yin (2015, s. 55), bazowanie na wątpliwych dowodach w procesie formułowania wniosków jest jednym z ważniejszych zastrzeżeń formułowanych wobec badań prowadzonych metodą indywidualnych przypadków.

Wysiłki ukierunkowane na unikanie nadinterpretacji towarzyszyły mi również podczas procesu analizy materiału badawczego zmierzającego do sformułowania odpowiedzi na postawione problemy badawcze. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na powstanie pewnego wyzwania wyrażającego się w znalezieniu złotego środka pomiędzy „zwykłym” relacjonowaniem słów badanych czy prezentacją każdego z przypadków a stawianiem wniosków mających charakter interpretacyjny (ale być może również jednocześnie stanowiących odzwierciedlenie własnych nastawień wobec eksplorowanych zagadnień). Mój sposób sprostania mu wyrażał się w przyjęciu szczegółowego, a jednocześnie niezwykle analitycznego modelu podejścia wobec danych. Każda wypowiedź respondentów została postkategoryzowana, co więcej, tworzyłam również typologie indywidualnych przypadków, które miały charakter syntezujący. Tworzone kategoryzacje były oparte na podobieństwach pomiędzy różnymi rodzinami (a zatem żaden przypadek nie był analizowany jako odrębny od innych). Ponadto zilustrowano je cytatami z wypowiedzi respondentów, zgodnie z założeniami walidacji proceduralnej badań jakościowych, dzięki której możliwa jest ocena wiarygodności czynionych interpretacji oraz formułowanych wniosków (por. np. Flick, 2011a, s. 46).

Podejmując zagadnienie analizy danych jakościowych, chciałabym również odnieść się do poglądów Beaty Glinki i Przemysława Hensela (2012, s. 50–51), którzy zauważają, że jedną z ważniejszych pułapek w procesie wnioskowania jest przeniesienie celu badań ilościowych, czyli odkrywania powszechnie obowiązujących zależności przyczynowo-skutkowych, na grunt tych jakościowych. Temat mojej rozprawy doktorskiej („Cele wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców”, Zawadzka, 2015) być może sugerował, że istotą przeprowadzonych badań było poszukiwanie związków pomiędzy wykształceniem rodziców a celami wychowania i stanowiącymi ich kontekst zagadnieniami. Moje badania miały jednak charakter eksploracyjno-opisowy (w znacznie mniejszym stopniu wyjaśniający), co stanowi punkt wyjścia do konstatacji, że ich celem nie było poszukiwanie związków pomiędzy zmiennymi, a opis komponentów teleologicznej wizji wychowania rodzinnego i jej kontekstu. Co więcej, mimo dość dużej jak na standardy badań jakościowych próby badawczej nie byłam uprawniona do formułowania „twardych” wniosków na temat wpływu wykształcenia na jakiegokolwiek zagadnienie podejmowane

w rozprawie, a także – co niezwykle istotne – generalizowanie jakichkolwiek wniosków na całość populacji. Zastosowanie takiego podejścia, choć poprawnego metodologicznie, może jednak rodzić pytania o wiedzę, która wynika z moich badań. Jestem pewna, że lektura mojej pracy pozwala nie tylko na poznanie celów wychowania rodzinnego oraz ich uwarunkowań, lecz także zrozumienie motywów formułujących je rodziców. Wnioski, o charakterze syntezy, podkreślam odnoszące się do 92 przypadków, w oparciu o podejście rekoncepcyjne są dla mnie inspiracją do kolejnych badań zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym.

Podsumowując tę część, chcę bardzo wyraźnie zwerbalizować myśl, że ze względu na ogólny charakter zaleceń i wskaźników dotyczących badań jakościowych, praca nad nimi jest źródłem permanentnego namysłu. Ich skutkiem jest podejmowanie decyzji, które mogą równie często uzyskiwać aprobatę osób czytających opracowanie powstałe na ich bazie, jak i być przedmiotem krytyki.

## Konkluzja

Rozważania prowadzone we wcześniejszych częściach wymagają rekapitulacji wyrażającej się zarówno w sformułowaniu pewnych wniosków o wyższym stopniu ogólności, jak i rekomendacji dla badaczy decydujących się na zastosowanie analizowanej metody badań.

Pierwszy wniosek wyraża się w stwierdzeniu, że implementacja jakościowego studium przypadku w badaniach nad rodziną stawia badacza przed wieloma wyzwaniem, jednocześnie jednak stwarzając mu wiele możliwości poznawczych. Pierwsze z nich związane są głównie z koniecznością podejmowania starań nad zapewnieniem możliwie wysokiej jakości prowadzonych badań z jednoczesnym zachowaniem potencjału tkwiącego w danych pozyskiwanych z zastosowaniem jakościowej strategii badawczej.

Wspomniane możliwości poznawcze wyrażają się w pozyskaniu informacji stanowiących nie tylko materiał do kolejnych analiz, lecz także znaczącą inspirację do podejmowania kolejnych badań zarówno na tematy zbliżone, jak i zupełnie nowe. Nie mniej ważna wydaje się edukacyjna funkcja badań prowadzonych z zastosowaniem jakościowego studium przypadku. Są to klasyczne badania jakościowe, co sprawia, że jest to niemożliwe do przecenienia doświadczenie przyczyniające się do przyrostu kompetencji – wiedzy, umiejętności i postaw – w zakresie projektowania i prowadzenia tego typu badań, a także analizy ich wyników.

Truizmem jest stwierdzenie, że każde badania, o charakterze ilościowym, ilościowym czy triangulacyjnym, są inne zarówno w warstwie przesłanek leżących u ich podstaw, danych pozyskanych w ich trakcie czy prowadzonych analiz. Jednakże stwierdzenie to sprawia, że bardzo trudne jest formułowanie ogólnych rekomendacji ich dotyczących. Nie oznacza to jednak, że nie powinno się próbować.

Pierwsza z rekomendacji wyraża się w pewnym postulatcie, by pomimo różnych trudności związanych z badaniami prowadzonymi metodą jakościowego studium przypadku, podejmować je z odwagą i otwartością na konstruktywną krytykę.

Druga rekomendacja jest pewnym apelem do doświadczonych badaczy jakościowych o podejmowanie starań w zakresie określania i weryfikowania kryteriów oceny badań jakościowych, by konstruowana wobec nich krytyka była tą, którą uznać można za konstruktywną i mającą wymiar edukacyjny, zwłaszcza dla młodych badaczy.

## Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Bentkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłosowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka. Warszawa: WN PWN.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Flick, U. (2011a). *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.
- Flick, U. (2011b). *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.
- Fontana, A., Frey, J.H. (2010). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania, tłum. M. Skowrońska. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 2 (s. 81–127). Warszawa: WN PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN.
- Glinka, B., Hensel, P. (2012). Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania Jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom 1 (s. 41–55). Warszawa: WN PWN.
- Kamiński, A. (1970). *Metoda, technika i procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. California: Sage Publication Thousand Oaks.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Silverman, D. (2010). *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska. Warszawa: WN PWN.
- Stake, R.E. (2010). Jakościowe studium przypadku, tłum. M. Sałkowska. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1 (623–654). Warszawa: WN PWN.

- Strumińska-Kutra, M., Kołodkiewicz, I. (2012). Studium przypadku. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2 (s. 1–36). Warszawa: WN PWN.
- Suchodolski, B. (1985). Zagadnienia podstawowe. W: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Tom 1 (s. 9–190). Warszawa: PWN.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zawadzka, E. (2015). *Cele wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych. Warszawa.

Agnieszka Żabińska<sup>1</sup>

## STYMULOWANIE POTENCJAŁU TWÓRCZEGO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ ZŁOŻONĄ – REFLEKSJE Z BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

### ABSTRAKT

---

Celem podjętych badań było określenie, czy zastosowanie sekwencjonowania działań w trakcie zajęć plastycznych stwarza możliwości rozwoju potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością złożoną. W badaniach wykorzystałam metodę eksperymentu pedagogicznego z dwiema grupami badawczymi. Nowatorstwo przeprowadzonych badań polega na wypełnieniu luki w dydaktyce specjalnej przez zastosowanie metody sekwencjonowania z wykorzystaniem ogólnie dostępnych technik i metod rewalidacyjnych.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność złożona, potencjał twórczy, sekwencjonowanie, metodyka specjalna, pomoc w tworzeniu

### ABSTRACT

---

The aim of this study was to determine whether the use of sequencing activities during art classes provides opportunities for the development of the creative potential of people with disabilities complex. In studies I used the method of pedagogical experiment with two research groups. The novelty of the research is to bridge the gap in teaching special by using sequencing methods using generally available techniques and methods for revalidation.

**Key words:** disability complex, creative potential, sequencing, special methods, assistance in creating

---

---

<sup>1</sup> Absolwentka studiów doktoranckich Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, doktor nauk społecznych z zakresu pedagogiki. Rozprawa doktorska pt. „Stymulowanie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością złożoną” napisana pod kierunkiem Profesor Joanny Głódzkiej. Magister sztuki, oligofrenopedagog, tyflopedagog. Nauczyciel plastyki w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabo Widzących w Radomiu.

## Wstęp

Prezentowany artykuł<sup>2</sup> ukazuje, w jaki sposób dokonywałam analiz i na jakiej podstawie wysnuwałam wnioski płynące z badań jakościowych. Działania te były najważniejszym elementem budującym moją rozprawę doktorską pt.: „Stymulowanie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością złożoną” (Żabińska, 2015). Rozprawa ta powstała w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, a napisałam ją pod kierunkiem Profesor Joanny Głodkowskiej.

Podjęta problematyka została zrealizowana z wykorzystaniem wspomnianych wcześniej badań jakościowych. Wybór kierunków w badaniach był konsekwencją wielu czynników o charakterze praktycznym, poznawczym, społecznym, ale także osobistym. Charakter osobisty odnosił się do mojego zaangażowania w działania twórcze i odtwórcze osób z niepełnosprawnością złożoną. Znaczenie miała także wieloletnia praktyka na stanowisku nauczyciela plastyki, tyflopedagoga, oligofrenopedagoga oraz działalność społeczna na rzecz środowiska osób z niepełnosprawnościami.

Motywacją teoretyczną do podjęcia przeze mnie problematyki badawczej były przede wszystkim względy poznawcze oraz niewielka dokumentacja w aktualnych teoriach dydaktycznych, dotyczących stosowania i efektywności sekwencji. Szczególnie znikoma ilość materiałów dotyczy stosowania sekwencjonowania w działalności plastycznej osób z niepełnosprawnością, co było przedmiotem dysertacji. Istnieje natomiast szereg teorii dotyczących zajęć arteterapeutycznych, w które także mój problem badawczy w pełni się wpisywał. Podstawowym elementem badania było przede wszystkim ustalenie, czy zastosowanie sekwencji w pracy z osobami z niepełnosprawnością złożoną wpływa na ich percepcję i odtwarzanie reprodukcji dzieł malarskich uznanych artystów światowych.

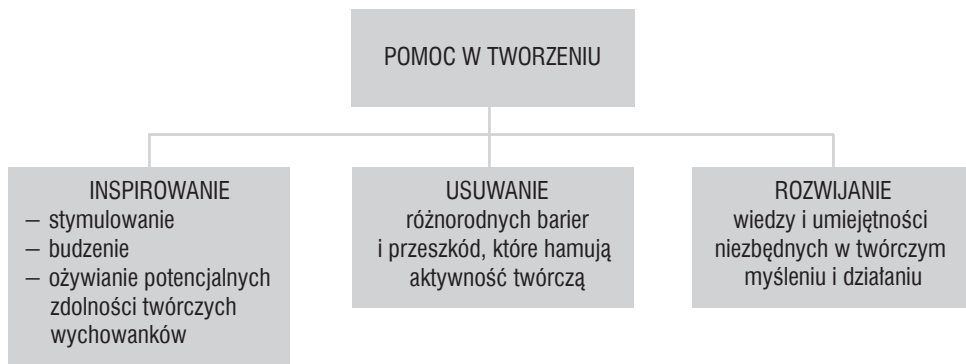
## Podstawy teoretyczne badań

Teoretyczne tło do przeanalizowania wpływu sekwencjonowania stanowiła teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych, opracowana w latach 60. XX wieku przez Piotra J. Galpierina (1965, za: Okoń, 1998, s. 51), rozwijana później przez Ninę F. Tałyzinę (1971, 1980). Stosowanie tej teorii w praktyce stwarza uczniom, w miarę wkraczania na kolejne jej etapy, szanse na realizację bogatszego repertuaru czynności. Autor zalecał, aby etapom tym towarzyszyło także rozwijanie odpowiedniej motywacji. Zalecenie to jest szczególnie ważne w edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

---

<sup>2</sup> W artykule wykorzystałam fragmenty zawarte w mojej rozprawie doktorskiej (Żabińska, 2015).

W teoriach pedagogicznych, ale także estetycznych, istnieje wiele określeń traktujących o rozwijaniu zdolności twórczych. Coraz częściej używa się terminów: *wychowanie dla twórczości* lub *wychowanie twórcze*. Krzysztof J. Szmidt (2013) proponuje użycie terminu *pomoc w tworzeniu*. Termin ten łączy w sobie trzy rodzaje działania, zaprezentowane na rycinie 1. Autor uznaje *pomoc w tworzeniu* za główną zasadę wychowania do twórczości. Działanie to nakłada na nauczyciela powinność budzenia potencjalnych zdolności, usuwania czynników deprymujących oraz rozwijania obudzonych już zdolności i motywowania do twórczych działań. W schemat proponowany przez K.J. Szmidta (2013) wpisała się tematyka badawcza mojej rozprawy doktorskiej. *Pomoc w tworzeniu*, w kontekście przeprowadzonych przeze mnie badań, to zastosowanie metody sekwencjonowania zadań stawianych przed osobami z niepełnosprawnością złożoną. Sekwencjonowanie jest bowiem inspirowaniem do działania przez usuwanie barier, ale także rozwijaniem wiedzy i umiejętności przez dzielenie zadań na drobne, łatwo przyswajalne elementy.



**Rycina 1.** Współczesne rozumienie pomocy w tworzeniu

Źródło: Szmidt (2013, s. 459)

## Opis celu, metod i technik w podjętych badaniach

Głównym celem badania była ocena efektywności zastosowania metody sekwencjonowania działań plastycznych w kopiowaniu reprodukcji dzieł sztuki. W przypadku badań własnych dotyczyło to rozkładania na małe elementy materii tworzącej obraz. Podczas realizowanych zajęć zastosowałam następujące po sobie działania, stanowiące podstawę omawianej techniki:

- czytanie treści literackich – interpretacja obrazów dokonana przez literatów;
- wykorzystanie cytatów – słów samych artystów dotyczących poszczególnych prac;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych – oglądanie, nazywanie przedmiotów, takich, jakie badani dostrzegli na poszczególnych reprodukcjach obrazów;
- tworzenie prostych puzzli, powstałych przez rozcinanie wydrukowanych reprodukcji obrazów formatu A4 na 12 prostokątnych części;



- tworzenie puzzli bardziej skomplikowanych, powstałych przez rozcinanie reprodukcji obrazów, biorąc pod uwagę elementy kompozycji, np. ukazane osoby, drzewa, płaszczyzny krajobrazu ujęte w jednym kolorze;
- tworzenie reprodukcji konturowej – nakładanie na rysunek konturowy kolorowych elementów obrazu;
- odgrywanie scen ukazanych na obrazach (pantomima) – gesty, emocje, ułożenie ciała;
- zamalowywanie kopii obrazów wydrukowanych bez użycia koloru (na zasadzie dziecięcych malowanek), mieszanie barw podczas zamalowywania konturów;
- przekazywanie w trakcie zajęć wiadomości z historii sztuki, dotyczących autorów prac, kierunków artystycznych.

Istotnym celem badań było także poszerzenie wiedzy na temat wzajemnych relacji pomiędzy sekwencjonowaniem jako procesem dydaktycznym a powstałymi realizacjami plastycznymi. Ważnym dla mnie jako autora elementem motywującym do działania była nadzieja, że zrealizowane przeze mnie badania będą miały praktyczne zastosowanie w kształceniu specjalnym.

Założeniem, które starałam się zweryfikować w trakcie badań własnych było, czy stymulowanie działań plastycznych osób z niepełnosprawnością złożoną za pomocą metody sekwencjonowania wpływa na jakość ich wytworów plastycznych i zaangażowanie w akt tworzenia.

W eksperymencie zastosowałam plan dwugrupowy z grupą eksperymentalną i grupą kontrolną.

PRETEST					
GRUPA EKSPERYMENTALNA			GRUPA KONTROLNA		
PREFERENCJE BARW	UZUPEŁNIANIE OBRAZKA	KOPIE REPRODUKCJI OBRAZÓW	PREFERENCJE BARW	UZUPEŁNIANIE OBRAZKA	KOPIE REPRODUKCJI OBRAZÓW
	EMOCJE I MOTYWACJA	EMOCJE I MOTYWACJA		EMOCJE I MOTYWACJA	EMOCJE I MOTYWACJA
POSTTEST					
GRUPA EKSPERYMENTALNA			GRUPA KONTROLNA		
PREFERENCJE BARW	UZUPEŁNIANIE OBRAZKA	KOPIE REPRODUKCJI OBRAZÓW	PREFERENCJE BARW	UZUPEŁNIANIE OBRAZKA	-
	EMOCJE I MOTYWACJA	EMOCJE I MOTYWACJA		EMOCJE I MOTYWACJA	

**Rycina 2.** Graficzne przedstawienie czynności wykonanych w trakcie całego badania

Źródło: opracowanie własne

W zakresie przeprowadzonych przeze mnie badań do grupy zmiennych niezależnych zaliczyłam zastosowanie metody sekwencjonowania działań plastycznych, stopień i rodzaj niepełnosprawności, wiek i płeć.

Zmiennymi zależnymi w badaniu były: jakość prac plastycznych, siła motywacji i emocji towarzyszących tworzeniu oraz preferencje barwne badanych osób.

Ustaliłam i oceniłam trzy cechy spełniające w badaniu rolę zmiennych zależnych:

- jakość prac plastycznych, będących kopiami znanych, wybranych obrazów;
- jakość prac plastycznych polegających na uzupełnianiu obrazka, ukazujących stopień ukształtowania wyobraźni plastycznej;
- emocje i motywacje towarzyszące działaniom plastycznym.

Wskaźniki określiłam, wykorzystując następujące narzędzia badawcze:

- arkusz analizy „Preferencje barw” (skonstruowany w oparciu o Test kolorów Maxa Lüschera) wskazujący, jakie znaczenie mają preferowane kolory w interpretacjach plastycznych tworzonych przez badanych z obu grup;
- arkusz analizy wytworu i karty pracy „Uzupełnianie obrazka” – mający na celu określenie poziomu wyobraźni plastycznej badanych osób;
- arkusz obserwacji „Emocje i motywacja” dotyczący zaangażowania i gotowości do działań twórczych i odtwórczych;
- jakościowy opis prac plastycznych – kopii reprodukcji obrazów.

Podczas moich badań stosowałam także obserwację bezpośrednią.

**Tabela 1.** Arkusz analizy wytworu ujmujący opis prac plastycznych – „Uzupełniania obrazka”

IMIĘ I NAZWISKO /kod badanego/.....			
Lp.	WYKONANA CZYNNOŚĆ	TAK	NIE
1.	Wykorzystuje całą powierzchnię kartki /nad i pod linią/		
2.	Wykorzystuje linię do stworzenia własnej kompozycji		
3.	Wykorzystuje barwy zgodne z ogólnie przyjętymi za charakterystyczne dla danego zjawiska /np. zimne i ciepłe/		
4.	Wykonuje rysunek konturowy		
5.	Umieszcza elementy przyrody ożywionej – zwierzęta		
6.	Umieszcza elementy przyrody ożywionej – rośliny		
7.	Umieszcza postacie ludzkie		
8.	Umieszcza elementy architektury /atributy np. dla określonych postaci lub zjawisk		
9.	Rysuje elementy kompozycji w ruchu		
10.	Miesza barwy		

**Tabela 2.** Arkusz analizy „Emocje i motywacja”

IMIĘ I NAZWISKO /kod osoby badanej/ .....			
TYTUŁ LUB RODZAJ PRACY PLASTYCZNEJ .....			
Lp.	REAKCJA UCZNIĄ	TAK	NIE
1.	Chętnie bierze udział w zadaniu plastycznym		
2.	Sam inicjuje wykonanie zadania plastycznego		
3.	Natychmiast przystępuje do pracy		
4.	Jest skupiony podczas wykonywania pracy		
5.	Jest zainteresowany tematem zadania plastycznego		
6.	Z uwagą dobiera barwy		
7.	Od razu wie, jakie barwy wykorzystać		
8.	Stara się pracę wykonać możliwie najlepiej		
9.	Doprowadza zadanie do końca		
10.	Podczas zadania plastycznego pyta i poszukuje dodatkowych informacji		
11.	Komentuje proces pracy nad zadaniem		
12.	Komentuje swoją pracę po zajęciach		
13.	Jest zadowolony z efektów swojej pracy		
14.	Chce dalej pracować z kolejnym, nowym tematem plastycznym		
15.	Szuka samodzielnie rozwiązań trudności		

Źródło: opracowanie własne

Skonstruowane arkusze zostały wykorzystane przed zastosowaniem sekwencjonowania, jak również po zastosowaniu tej procedury dydaktycznej.

Uzyskane z analiz dane dotyczące kreatywności badanych osób oraz ich emocji i motywacji były interpretowane i prezentowane na dwa sposoby. Po pierwsze, oceniłam kreatywność plastyczną autorów w skopiowanych pracach. Po drugie, omówiłam wpływ lub brak wpływu metody sekwencji na interpretacje plastyczne. W obu przypadkach zastosowałam analizę jakościową. Ponadto przyjąłm założenie o interdyscyplinarnej interpretacji uzyskanych danych. Jako potwierdzenie hipotez wykorzystawałam wiedzę z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej, psychologii, jak również wiedzy kierunkowej, odnoszącej się do historii sztuki.

W realizacji mojego zadania badawczego wykorzystawałam technikę analizy wytworów plastycznych. Technika ta opiera się na analizie sfery wykonawczej, ale także sfery emocjonalno-wolicjonalnej. Rzetelność i trafność wykorzystania tej

metody zależy, w dużej mierze, od osoby badającej oraz od uzupełnienia badań przez realizację innych metod badawczych, np. obserwacji bezpośredniej.

Do każdego z obrazów wybranych do badania opracowałam zestaw wartości, jakie powinien uwzględnić w swej kopii badany. Analizie poddane zostały takie czynniki, jak:

- zastosowanie kolorystyki zbliżonej do oryginału;
- uwzględnienie w kompozycji wszystkich elementów, jakie znajdują się w dziele oryginalnym;
- zastosowanie zasad perspektywy i głębi;
- mieszanie barw w celu uzyskania koloru jak najbardziej zbliżonego do barw z oryginalnego dzieła;
- zrozumienie przedstawionego na obrazie tematu (opis słowny);
- zróżnicowane wielkości ukazanych elementów obrazu – kompozycja;
- zastosowanie zasad anatomii człowieka lub zwierzęcia.

Spośród wielu prac wykonanych przez uczestników badania analizie poddałam pięć obrazów, które pojawiły się jako wybór, zarówno wśród uczniów Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW), jak i uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej (WTZ).

Dokonując interpretacji plastycznej treści wizualnych (reprodukcji obrazów), posłużyłam się skonstruowanymi na potrzeby badania kwestionariuszami, opisującymi ukazane w oryginalnych obrazach treści, np.: kompozycje, barwy, charakterystyczne cechy. Przykładowy kwestionariusz wykorzystany w moich badaniach wyglądał następująco:

**Kwestionariusz 1.** Treści plastyczne podlegające analizie w pracy „Dwanaście słoneczników w wazonie” Vincenta van Gogha.

Cechy oryginału:

1. Kwiaty w wazonie wypełniają niemal całą powierzchnię płótna (kompozycja centralna).
2. Technika malowania (impasto).
3. Kolor tła – jasna zieleń z domieszką bieli.
4. Kolorystyka kwiatów – odcienie brązu, żółci, pomarańcz.
5. Liczba kwiatów w wazonie – 12.
6. Rodzaje kwiatów (na dole kompozycji – pełne z mało widocznymi żółtymi i zielonymi środkami).
7. Kwiaty w górnej części bukietu – z widocznymi ciemnobrązowymi środkami.
8. Z lewej strony kwiaty w zielonej obwolucie z cienkich liści.
9. Kwiaty ukazane na wprost i bokiem.



10. Dominanta kolorystyczna (żółcienie – kwiaty i dolna część tła – podstawa).
11. Wazon podzielony za pomocą linii na dwie części.
12. Refleks świetlny na wazonie.
13. Podpis autora w dolnej części wazonu.
14. Obraz namalowany w pionie.

## Organizacja i przebieg badań

Badania prowadziłam w dwóch radomskich placówkach, w których odbywają się zajęcia edukacyjne i rewalidacyjne skierowane do osób z niepełnosprawnością złożoną. Eksperyment prowadziłam w latach szkolnych: 2011/2012, 2012/2013 i 2013/2014. Zajęcia odbywały się w pracowni plastyczno-modelarskiej Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Stowarzyszeniu Pomocy Dzieciom Niewidomym i Niedowidzącym „NADZIEJA” w Radomiu oraz podczas lekcji plastyki i kreatywności w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabo Widzących w Radomiu.

Obie badane grupy, zarówno z WTZ, jak i SOSW, scharakteryzowałam pod kątem rodzaju i stopnia niepełnosprawności (zmiennie niezależne). Informacje na temat uczestników badania zebrałam na podstawie dokumentacji pedagogiczno-psychologicznej (płeć, wiek, rodzaj i stopień niepełnosprawności).

Ze względu na to, że warunki rozwoju intelektualnego w dużej mierze zależą od warunków środowiskowych, w jakich żyje osoba z niepełnosprawnością, przeprowadziłam siedmiozakresową analizę środowiska rodzinnego badanych. Brałam pod uwagę: strukturę rodziny, liczbę dzieci w rodzinie, warunki mieszkaniowe, wykształcenie i zatrudnienie rodziców oraz warunki materialne rodzin. Dokonując charakterystyki badanych grup, analizie poddałam także warunki socjalno-ekonomiczne rodzin, w których żyją badani.

W podjętych badaniach poddałam analizie wytwory plastyczne szesnastu osób: ośmiu uczniów SOSW (grupa eksperymentalna) i ośmiu uczestników WTZ (grupa kontrolna). Podczas wstępnego badania uczniowie wykonali 189 kopii reprodukcji obrazów znanych artystów, a uczestnicy wykonali 166 kopii. Uczestnicy badania wybierali obrazy na podstawie własnych preferencji z dostępnych albumów ze sztuką światową. W wielu przypadkach pojawiły się rozbieżności w doborze reprodukcji. Okazało się jednak, że zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie wybór badanych padł na pięć tych samych obrazów. Były to: „Dwanaście słoneczników w wazonie” oraz „Droga z cyprysem i gwiazdą” Vincenta van Gogha, „Krzyk” Edwarda Muncha, „Maki” Claude’a Moneta oraz „Żółty Chrystus” Paula Gauguina. Stały się one podstawą do prowadzonych analiz.

Zatem w badaniu poddałam analizie 80 obrazów wykonanych przez uczniów – dwa razy wykonana kopia każdego z pięciu obrazów (pretest i posttest), oraz 40 obrazów uczestników – jeden raz wykonane kopie pięciu obrazów.

W badaniach jakościowych proces zbierania i analizowania danych są ze sobą silnie powiązane. Interpretacja danych w przypadku mojego projektu miała charakter wieloetapowy, przeprowadzałam ją w następującej kolejności:

- 1) Danym identyfikacyjnym dotyczącym autorów prac, jak również danym porządkowym dotyczącym powstałych prac plastycznych, przypisałam oznaczenia kodowe. Następnie uczestnicy wzięli udział w badaniu pt. „Preferencje barw”, mającym na celu wykazanie, czy ulubione barwy mają wpływ na kopiowane obrazy. Arkusz analizy wypełniłam dla obu grup badawczych. Uzyskałam zatem wyniki analizy jakościowej dla 16 osób badanych w następujących aspektach:
  - analiza „Preferencje barw” – w obu badanych grupach na etapie diagnozy wstępnej oraz na zakończenie badań eksperymentalnych;
  - porównanie wyników uzyskanych z analizy na etapie diagnozy wstępnej z wynikami uzyskanymi w etapie końcowym badań (grupa kontrolna oraz grupa eksperymentalna);
  - analiza wykorzystania „Preferencji barw” przez badanych z obu grup podczas tworzenia kopii dzieł;
  - przeniesienie uzyskanych wyników do odpowiednio skonstruowanych tabel, zestawień i wykresów.
- 2) Analiza kopii stanowi podstawowy problem mojego opracowania, jednak aby uzupełnić wiedzę dotyczącą wpływu sekwencjonowania, przeprowadziłam sprawdzian dotyczący stanu wyobraźni plastycznej badanych osób. W tym celu został skonstruowany arkusz analizy wytworu oraz karty pracy „Uzupełnianie obrazka”. Badanie to przeprowadziłam w obu grupach badawczych. Przed zastosowaniem sekwencjonowania badani wykonali 32 prace oraz po zastosowaniu działań eksperymentalnych – również powstały 32 prace. Następnie przeprowadziłam analizy i dokonałam porównania wyników uzyskanych:
  - z analizy kart pracy „Uzupełnianie obrazka” – w grupie kontrolnej oraz w grupie eksperymentalnej (WTZ i SOSW). Następnie przeprowadziłam porównanie wyników (etap wstępnej diagnozy);
  - z analizy kart pracy „Uzupełnianie obrazka” – w grupie kontrolnej: porównałam wyniki z etapu wstępnej diagnozy z etapem końcowym badanej grupy;
  - następnie zeskanowałam wykonane rysunki, podsumowałam tabelarycznie wyniki analiz.
- 3) Przystępując do badania, sporządziłam arkusz obserwacji „Emocje i motywacja”, który wykorzystałam podczas uzupełniania obrazka oraz kopiowania dzieł. Arkusz ten wypełniany był na podstawie obserwacji nieuczestniczącej w następujących grupach:
  - grupa eksperymentalna – 64 razy przy badaniu „Uzupełnianiu obrazka” i 144 razy podczas tworzenia kopii (z sekwencjonowaniem i bez sekwencjonowania);
  - grupa kontrolna – 64 razy przy badaniu „Uzupełnianie obrazka” i 72 razy podczas tworzenia kopii (bez sekwencjonowania).

- 4) Kolejnym etapem badania było wykonanie przez badanych kopii znanych dzieł sztuki (grupa kontrolna oraz grupa eksperymentalna). Ważnym elementem badania było sekwencjonowanie wybranych obrazów w grupie eksperymentalnej. Był to etap, w którym zastosowałam eksperyment pedagogiczny. Następnie dokonałam analizy wybranych kopii:
- analiza kopii wykonanych przed zastosowaniem sekwencji w obu grupach badawczych na etapie wstępnej diagnozy. Analiza jakościowa dotyczyła wybranych cech formalnych dzieła i została dokonana przez wpisanie danych do sporządzonych na potrzeby badania tabel oraz w formie opisowej każdego działania osób badanych;
  - zeskanowanie prac plastycznych wykonanych przez uczestników.
- 5) Kończącym etapem było podsumowanie wyników z arkuszy – skonstruowanie wykresów i wniosków z analiz oraz wyników z kwestionariuszy dotyczących kopii dzieł sztuki.

Po dokonaniu wszystkich analiz zebrałam dane z obu grup badawczych i sprawdziłam, czy założenia z początkowego okresu badań znalazły potwierdzenie w wynikach. Dokonałam także podsumowania badań pod kątem przyszłego wykorzystania mojej rozprawy w dydaktyce specjalnej. Zwieńczeniem podjętych przeze mnie badań była obrona rozprawy doktorskiej, która odbyła się w grudniu 2015 roku.

## Wnioski końcowe

Współczesna pedagogika postuluje włączenie wychowania przez sztukę do procesu całościowego wychowania człowieka. Główny nurt prac prowadzonych z myślą o wykorzystaniu sztuki w pracy nauczyciela prowadzi w stronę zasadniczej kwestii: *Jakie działania artystyczne stosować, aby skutecznie wpływać na rozwój człowieka?* Opracowana przeze mnie rozprawa stanowi próbę odpowiedzi na to pytanie. Działania, jakie podjęłam w badaniu, były skoncentrowane na wykorzystaniu eksperymentu pedagogicznego w procesie rozpoznania skuteczności i zasadności wykorzystywania sekwencji w nauczaniu osób z niepełnosprawnościami. Niezbyt liczne grupy badawcze (eksperymentalna i kontrolna) nie pozwalały na sformułowanie jednoznacznych odpowiedzi. Rezultaty tych badań mogą jednak ukierunkowywać dalsze, pogłębione poszukiwania nad znaczeniem etapowego nauczania w stymulowaniu aktywności plastycznej osób ze złożoną niepełnosprawnością. Po zakończeniu badań pojawiło się kilka ważnych i cennych z perspektywy badacza wniosków – zarówno potwierdzających wcześniejsze założenia, jak i dających do myślenia pod kątem organizacji procesu badania i analizowania danych.

Praca mojego autorstwa miała na celu wykazanie, że niewielkim nakładem środków można poprawić osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością złożoną. Dodatkowym elementem było zwrócenie uwagi na zaangażowanie nauczyciela.



Cierpliwość i spostrzegawczość w ciągłej obserwacji ucznia mogą mieć znaczący wpływ na inspirowanie go do działań twórczych.

Zestawienia zastosowane w tych badaniach pozwalają na przeprowadzenie (na podstawie wytworów plastycznych) analizy postępów uczniów zarówno w nauczaniu nowych technik oraz metod plastycznych, jak i zastosowania korelacji międzyprzedmiotowej. Skonstruowane przeze mnie arkusze i zastosowane metody mogą być pomocne w planowaniu zajęć prowadzonych w grupie osób z niepełnosprawnością złożoną. Dotyczyć to może nie tylko zajęć plastycznych, lecz także innych obszarów edukacyjnych, rozwojowych lub rehabilitacyjnych.

Zastosowanie metody sekwencjonowania pozwala lepiej poznać pojęcia i rzeczy codzienne, ale często także zrozumieć i niemal dotknąć rzeczy nienamacalne. Metoda ta umożliwi nauczycielom zastosowanie różnorodnych możliwości dydaktycznych. Ukazuje ona, jak ważne jest rzetelne i wnikliwe przygotowanie zajęć przez nauczyciela. Zaproponowanie ciekawych rozwiązań i partnerskie, a jednocześnie wymagające traktowanie uczniów przynosi pozytywne efekty. Przede wszystkim jednak daje uczniom szansę na osiągnięcie drobnych sukcesów w codziennej nauce i motywuje do dalszej pracy.

Z perspektywy czasu jestem w stanie ocenić znaczenie swojego uporu i konsekwencji w dążeniu do zrealizowania zamierzonych celów. Prowadzone przeze mnie badania dotyczyły jednocześnie kilku płaszczyzn analizowanych równoległe. Wielość kwestionariuszy i różnorodność ich interpretacji (mimo że badane grupy nie były liczne), wymagały ode mnie bardzo precyzyjnego rozłożenia w czasie i uporządkowania chronologicznego analizowanych danych. Badając, szczególnie wytwory plastyczne w połączeniu z towarzyszącymi im emocjami, nie można pozwolić sobie na błąd zaniechania czy pomyłkę w analizowanych danych. Badania takie wymagają pełnego zaangażowania i ciągłego przestrzegania wyznaczonych sobie procedur (np. kolejności analiz). Pamiętać zatem należy przede wszystkim o tym, żeby nie odkładać analiz „na później”, należy porządkować je na bieżąco, aby uniknąć przemieszania i pomyłek.

Badania prowadziłam przez trzy lata szkolne ze względu na specyfikę kształcenia specjalnego.

Realizując badania w środowisku osób z niepełnosprawnością, należy pamiętać o ograniczeniach w funkcjonowaniu tej grupy. Uczniowie i uczestnicy biorący udział w badaniu są osobami obciążonymi niepełnosprawnością złożoną, stąd też ze względu na współwystępujące choroby i zaburzenia występują częste absencje. Nieobecności są zazwyczaj długie, związane często z hospitalizacją i zmianami w podawanych środkach farmakologicznych.

Zmiany leków powodują także gorsze samopoczucie tych osób, co przekłada się na wolniejsze tempo pracy lub wręcz zniechęcenie do podejmowania jakichkolwiek działań.

Jedną z charakterystycznych cech określających zachowanie osób z niepełnosprawnością złożoną jest dość szybkie zniechęcanie się do realizacji trudnych

zadań, ale także przyzwyczajenie do wyręczania się innymi osobami w sytuacjach wymagających wysiłku. Rola nauczyciela sprowadza się w takich momentach do szybkiego wychwycenia i zareagowania na zaistniałą sytuację (zastosowania pozytywnych wzmocnień).

Realizując badania własne, brałam więc pod uwagę wszelkie niedogodności, jakie mogę napotkać. Wiązały się one z kondycją psychofizyczną badanych. Byłam również przygotowana na nieoczekiwane komplikacje spowodowane gorszym samopoczuciem badanych.

Od wielu lat prowadzę zajęcia z osobami z niepełnosprawnością złożoną, stąd pojawiające się komplikacje nie były dla mnie wielkim zaskoczeniem. Natomiast tak wielkie zaangażowanie badanych, a przede wszystkim pozytywne wyniki badań, jakie uzyskałam, dały jeszcze większą wiarę w celowość moich działań dydaktycznych.

Moja rozprawa doktorska nie powstałaby, gdyby nie przychyłność i cierpliwość bardzo wielu osób. Możliwość napisania pracy to przede wszystkim wsparcie mojej Pani Promotor – Profesor Joanny Głodkowskiej. Znamienitą rolę odgrywał wkład pracy uczestników badania, którzy z wielkim zaangażowaniem i wyrozumiałością znosili moje kolejne pomysły. Niemożliwe byłoby również przeprowadzenie badań bez okazanej mi życzliwości przez Dyрекcję Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych i Słabo Widzących im. ks. Prymasa Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Radomiu oraz Kierownika Warsztatu Terapii Zajęciowej działającego przy Stowarzyszeniu Pomocy Dzieciom Niewidomym i Słabowidzącym „NADZIEJA” w Radomiu. Sukces w postaci tytułu naukowego jest także zasługą mojej rodziny, która z wielką tolerancją przez wiele miesięcy znosiła ułożone w stopy na podłodze prace plastyczne, kwestionariusze i arkusze analizy.

Przy pracy nad rozprawą doktorską niezmiennie towarzyszyły mi słowa Pabla Picassa: „obraz zmienia się w zależności od tego, kto na niego patrzy”. Ważny jest zatem motyw przewodni – pytanie podstawowe, ale także wypracowany efekt końcowy i satysfakcja z rzetelnie wykonanej pracy. Najbardziej jednak cieszy moment, gdy po zakończonych zajęciach podchodzi do nauczyciela uśmiechnięty uczeń i stwierdza: „Jestem artystą!”.

## Bibliografia

- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Tałyżina, N.F. (1971). *Teoretyczne podstawy nauczania programowanego*. Warszawa: PZWS.
- Tałyżina, N.F. (1980). *Kierowanie procesem przyswajania wiedzy*. Warszawa: WSiP.
- Żabińska, A. (2015). *Stymulowanie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością złożoną*. Warszawa: Niepublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych. Warszawa.

## **CZĘŚĆ 2**

# **METODY STOSOWANE W BADANIACH ILOŚCIOWYCH**

Dagmara Maria Boruc<sup>1</sup>

## ZAŁOŻENIA BADAŃ PRZESTĘPCÓW Z DIAGNOZĄ ASPOŁECZNEGO ZABURZENIA OSOBOWOŚCI W REGIONALNYCH OŚRODKACH PSYCHIATRII SĄDOWEJ

### ABSTRAKT

---

Artykuł poświęcono badaniom przeprowadzonym w specyficznych ośrodkach dla przestępców przejawiających poważne zaburzenia psychiczne. Powołanie do życia instytucji Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej w Polsce było niezwykle innowacyjnym projektem. Zakładano bowiem, że w 10 szpitalach psychiatrycznych przeznaczonych w większości dla sprawców najcięższych przestępstw będą oni poddani oddziaływaniom resocjalizacyjnym i terapeutycznym.

**Słowa kluczowe:** ROPS, zaburzenia osobowości, terapia, resocjalizacja, psychologia

### ABSTRACT

---

The article is devoted to examinations conducted at peculiar centres for criminals with serious psychological disorders such as personality disorders. The main article is a characteristic of Regional Centres of Court Psychiatry in Poland – place where criminals can be punished. Realization of the concept ROPS started from a conception presented at the conference “chosen issues of the judicial decision penalty”, organised by General Prosecutors on 14–15 days of January 1971. The main purpose of planned own examinations making thorough characteristics of penitentiaries from Regional Centres of Court Psychiatry in Poland.

**Key words:** personality disorder, psychology, social rehabilitation, ROPS, therapy, pharmacology

---

---

<sup>1</sup> Magister pedagogiki specjalnej o specjalności pedagogika resocjalizacyjna i wspomaganie rodzin. Magister z zakresu psychologii o specjalności psychologia kliniczna. Aktualnie jest studentką studiów doktoranckich na kierunku Pedagogika w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe autorki obejmują psychologię sądową i psychologię kliniczną przede wszystkim: zaburzenia osobowości z obszaru borderline i psychopatia oraz narcyzm, jak również zaburzenia odżywiania (anoreksja, bulimia).

## Wstęp

Egzystencja każdej jednostki składa się z dokonywania wielu różnych wyborów, niekiedy prostych, a niekiedy niezwykle trudnych. Czasami sekwencja wydarzeń prowadzi do podejmowania określonych decyzji, których konsekwencje mogą okazać się bardzo bolesne nie tylko dla decydującego, lecz także dla najbliższego dalszego otoczenia. Mowa oczywiście o zjawisku, jakim jest przestępczość.

Czym podyktowane jest wkroczenie przez człowieka na drogę przestępstwa? Jakie podłoże mają czyny niezgodne z obowiązującym prawem? Czy przestępczość może stać się sposobem na życie, czy może raczej jest wynikiem szeregu zbiegów okoliczności oraz ludzi spotykanych w życiu? A może podłożem jest zaburzona osobowość i problemy psychiczne sprawców przestępstw? Odpowiedź na te pytania z pewnością pozwoliłaby ograniczyć ilość czynów karalnych, a tym samym uchronić zarówno ofiary, jak i ich oprawców-sprawców przestępstw przed niekiedy bardzo poważnymi, a czasami wręcz dramatycznymi konsekwencjami popełnionych przestępstw.

Zachowania sprzeczne z obowiązującymi normami, prawem są określane mianem zachowań antyspołecznych. Dawniej popularny był pogląd, że odsetek osób z „antyspołecznymi zaburzeniami osobowości” jest dość niewielki. Stawianie diagnozy o „antyspołecznym zaburzeniu osobowości” było niezwykle rzadkie.

Czy jednostki z diagnozą „antyspołecznego zaburzenia osobowości” stanowią marginalną liczbę w populacji ogólnej? Literatura przedmiotu podaje, że liczba osób z taką diagnozą jest niedoszacowana. Co więcej, osoby te stanowiły i stanowią dużo większe zagrożenie aniżeli jakakolwiek inna grupa osób zaburzonych psychicznie.

Jednostki dopuszczające się tego rodzaju czynów, których zachowanie odbiega od ogólnie przyjętych zasad, rodzą podejrzenie posiadania skłonności antyspołecznych. „Antyspołeczne zaburzenie osobowości” jest jednym z najbardziej intrygujących zaburzeń osobowości znajdujących się na liście zaburzeń psychicznych. A połączenie zaburzeń psychicznych z niedostosowaniem społecznym i przestępczością to mieszanka wybuchowa. Stąd też temat prezentowanej pracy badawczej.

Za punkt wyjścia obrano klasyczną interdyscyplinarną koncepcję niedostosowania społecznego oraz kształtowania się zachowań przestępczych w ujęciu prof. dr hab. Natalii Han-Ilgiewicz (1960, 1961, 1965, 1967, 1969, 1970, 1971). Jest to synteza klasycznych koncepcji niedostosowania społecznego z perspektywy pedagogicznej.

Autorka nawiązywała bezpośrednio do teorii Jeana Piageta, który opiera się na założeniu, że inteligencja każdej jednostki jest formą biologicznej adaptacji, rozumianej jako poznawcze mechanizmy oraz jej właściwości. Przystosowanie to również wynikowa zarówno procesów asymilacyjnych, jak i akomodacyjnych. Muszą się one równoważyć. Produktem końcowym wspomnianych procesów jest wiedza. Natalia Han-Ilgiewicz (1965), analizując różnego rodzaju fazy niedostosowania

społecznego, wyszczególniała cztery jego korelaty. Podawała również cztery skutki wadliwej socjalizacji jednostki. Co istotne, badaczka nadmieniała, że nakładają się one na siebie oraz decydują o ukierunkowaniu niedostosowania społecznego i aso- cjalności, jak również o głębokości tych zaburzeń.

Interdyscyplinarna koncepcja niedostosowania społecznego oraz kształtowa- nia się zachowań przestępczych w ujęciu Natalii Han-Ilgiwicz (tamże), podej- mująca tematykę niedostosowania oraz przejawiania przez jednostkę zachowań o charakterze przestępczym, była na ówczesne czasy zjawiskiem niezwykle rzad- kim. Autorka koncepcji rozumiała etiologię zaburzeń jako wieloczynnikową, interdyscyplinarną. Wymieniała ona bowiem elementy natury behawioralnej, poznawczej oraz emocjonalnej. Jako jedyna, z wyjątkiem Czesława Czapówa (1971) w późniejszym okresie, nawiązywała do psychiatrycznej klasyfikacji zaburzeń psychicznych jednego z najbardziej znanych polskich psychiatrów – Tadeusza Bilikiewicza (1973, 1974, 1979, 1989). Nie była zatem czystym kon- struktem teoretycznym. Co więcej, swe przemyślenia Han-Ilgiwicz uzasadniała rzetelnymi doniesieniami z badań empirycznych.

Teoria Han-Ilgiwicz (1965) od wielu lat jest inspiracją zarówno dla teoretyków, jak i praktyków z dziedziny pedagogiki, kryminologii, prawa czy psychologii. Czer- pią z niej między innymi prof. dr hab. Brunon Hołyst (1970, 1991, 2000a, 2000b) czy prof. dr hab. Bronisław Urban (1995, 1997, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2005, 2007; Urban, Stanik, 2007), czego efektem jest koncepcja niedostosowania społecz- nego uwzględniająca następujące elementy:

- 1) czynniki genetyczne;
- 2) czynniki osobowościowe;
- 3) czynniki socjologiczne;
- 4) czynniki społeczne, które odnoszą się do relacji społecznych.

Zwrócili oni uwagę na kwestie nierozzerwalnych powiązań wczesnych zacho- wań antyspołecznych z przestępczością. Taka perspektywa wydaje się najbardziej adekwatna, stąd też wykorzystano ją w badaniach własnych.

## Metody wykorzystane w badaniach własnych

Przedmiotem poznania prezentowanej pracy uczyniono stopień natężenia antyspo- łecznych zaburzeń osobowości wśród penitencjariuszy przebywających w Regio- nalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski oraz zakres, w jakim antyspołeczne zaburzenie osobowości pozostaje w związku z dokonanymi przez te osoby przestępstwami. Ponadto wzięto pod uwagę takie zmienne, jak: natężenie niepatologicznych syndromów zaburzeń osobowości stanowiących trwałe wzorzec wewnętrzного doświadczenia, także zachowań, które różnią się wyraźnie od ocze- kiwań środowiska kulturowego kierowanych wobec danej jednostki, od dłuższego

czasu funkcjonującej w tym właśnie środowisku, styl interpersonalny przejawiany przez jednostkę, skale wartości oraz rodzaj przejawianej przez jednostkę agresji.

Badaną grupą są penitencjariusze przebywający w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski w Starogardzie Gdańskim. Osoby badane zostały umieszczone w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim na podstawie prawomocnego wyroku sądu, na podstawie dwóch rozporządzeń: Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 26 lutego 2001 roku w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających, ich pojemności, zasad kierowania do nich oraz postępowania ze sprawcami w nich umieszczonymi, a także warunków zabezpieczenia tychże zakładów oraz Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2004 roku w sprawie zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających oraz składu, trybu powoływania i zadań komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających.

Główny problem badawczy został sformułowany następująco: *Jaki jest poziom natężenia antyspołecznych zaburzeń osobowości wśród penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski i w jakim zakresie antyspołeczne zaburzenie osobowości pozostaje w związku z dokonanymi przez badane jednostki przestępstwami?*

## Przebieg badań

Badaniem objęto grupę penitencjariuszy odbywających karę pozbawienia wolności w postaci leczenia w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim po uprzednim wyrażeniu zgody przez Dyrektora tej placówki. Podczas wszelkich uzgodnień złożono stosowne oświadczenia, traktujące o tym, że badania będą w całości anonimowe dla penitencjariuszy Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej, skazanych odbywających karę pozbawienia wolności, co znaczyło, że informacje podane w opisie prezentowanego badania nie pozwolą na zidentyfikowanie poszczególnych respondentów uczestniczących w badaniu. Ustalenia te odnosiły się również do grupy osób niekaranych. Uczestnicy badania wypełniali kwestionariusz wraz z ankietami anonimowo.

Udział przebywających w ośrodkach psychiatrii sądowej penitencjariuszy był dobrowolny, o czym poinformowano badanych po przekazaniu informacji o celach badań przed ich rozpoczęciem. Nie zanotowano żadnego przypadku rezygnacji z udziału w badaniach.

Przeciętny czas wypełniania kwestionariusza wraz z ankietą nie przekraczał 15 minut. Każdego z uczestników badania poinformowano, że jest ono całkowicie anonimowe, a wyniki zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.



W badaniach zastosowano procedurę typu „papier–ołówki”. Dobór tej metody, a następnie narzędzi badawczych oraz organizację procesu badawczego podporządkowano eksploracyjno-opisowemu celowi badań. Objęto nimi grupę penitencjariuszy Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim, skazanych sprawców najpoważniejszych czynów karalnych oraz osoby niekarane, które nie figurują w Krajowym Rejestrze Osób Skazanych.

Ponadto uwzględniono deklaracje skazanych, zarówno kobiet, jak i mężczyzn odnośnie do:

- 1) typu zakładu karnego, w którym przebywają skazani;
- 2) rodzaju zakładu karnego, w którym przebywają skazani;
- 3) rodzaju stosowanego oddziaływania wobec skazanych.

Badaniem objęto instytucje znajdujące się na terenie Polski, tj.:

- 1) Regionalne Ośrodki Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim;
- 2) zakłady karne;
- 3) areszty śledcze.

W statystycznej analizie danych zastosowano test t Studenta, testy nieparametryczne dla prób niezależnych oraz podstawowe statystyki opisowe. Do obliczeń statystycznych wykorzystano program komputerowy SPSS 14.0 dla Windows XP. W celu weryfikacji hipotez zastosowano statystyki dla prób niezależnych.

Każdy z penitencjariuszy objęty badaniem spełniał następujące kryteria:

- 1) odbywanie kary pozbawienia wolności w systemie leczniczym w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej;
- 2) skierowanie do odbywania kary pozbawienia wolności w systemie leczniczym w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej na podstawie wyroku sądu;
- 3) skierowanie do odbywania kary pozbawienia wolności w systemie leczniczym w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej na podstawie Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 26 lutego 2001 roku w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających, ich pojemności, zasad kierowania do nich oraz postępowania ze sprawcami w nich umieszczonymi, a także warunków zabezpieczenia tychże zakładów;
- 4) skierowanie do odbywania kary pozbawienia wolności w systemie leczniczym w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej na podstawie w systemie leczniczym w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej na podstawie Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2004 roku w sprawie zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających oraz składu, trybu powoływania i zadań komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających.

Populacja skazanych obejmowała grupę penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski. Wybór cel objętych badaniami, w których znajdowały się osoby badane, był całkowicie przypadkowy.

Wstępnym etapem analiz informacji uzyskanych po przeprowadzeniu prezentowanego badania było zilustrowanie grup respondentów. Są to:

- 1) jednostki przebywające w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej – w regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim, które popełniły czyn przestępczy i jednocześnie posiadają diagnozę zaburzenia psychicznego;
- 2) mężczyźni skazani z art. 148 kk (zabójstwo) odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym;
- 3) kobiety skazane z art. 148 kk (zabójstwo) odbywające karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym;
- 4) mężczyźni skazani z art. 200 kk (pedofilia) odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym;
- 5) skazani mężczyźni – skazanych „N – niebezpiecznych „odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym;
- 6) mężczyźni niekarani, którzy nie figurują w Krajowym Rejestrze Osób Skazanych;
- 7) kobiety niekarane, które nie figurują w Krajowym Rejestrze Osób Skazanych.

W ramach pełnego obrazu uwzględniono następujące zmienne: wiek, płeć, poziom wykształcenia, struktura rodziny pierwotnej, posiadanie/brak rodzeństwa, typ zakładu karnego, rodzaj grupy penitencjarnej, system odbywania kary, rodzaj/brak uzależnienia, uczęszczanie na terapię. W dalszej części tekstu przedstawiono wyniki uzyskane na podstawie deklaracji respondentów.

## Wnioski i podsumowanie odnośnie do przeprowadzonych badań

Na podstawie przeprowadzonych badań i uzyskanych danych można przyjąć, że zastosowanie wobec osadzonych oddziaływań zarówno psychologicznych, resocjalizacyjnych, psychiatrycznych, jak i farmakologicznych jest obligatoryjne. Oddziaływanie te powinny być precyzyjnie dobrane do jednostki, z uwzględnieniem jej specyficznych trudności. Ważne by były również wieloaspektowe.

Ponadto warto w tym miejscu wspomnieć o pewnych ograniczeniach prezentowanych badań. Po pierwsze, wynikają one z tendencji do nadmiernej generalizacji. Wiadomo, że jednostki niedostosowane społecznie, w tym wypadku penitencjariusze Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej oraz skazani odbywający karę pozbawienia wolności w zakładach karnych, czyli przestępcy – sprawcy najpoważniejszych czynów karalnych, są niezwykle zróżnicowaną populacją. Owa generalizacja może powodować pominięcie istotnych elementów, takich jak subiektywne motywy działania, ich zachowania, deficyty, zasoby, a wreszcie współistniejące zaburzenia psychiczne.

Po drugie, zastosowana metoda „papier–ołówki” w postaci kwestionariuszy samoopisowych pozwala dostrzec jedynie subiektywizm respondentów. Nie sposób uniknąć bowiem zaistniałych zjawisk, takich jak chęć zaprezentowania się w lepszym świetle, nieadekwatna samoocena czy brak dystansu do własnej osoby.

Po trzecie, zalecane byłoby również przeprowadzenie replikacji badań na większej liczbie badanych.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa profesor Anny Brzezińskiej (2002), odnoszące się do efektywnej readaptacji społecznej jednostek przestępczych, wykluczonych społecznie.

Aby resocjalizacja była skuteczna, istotne jest „akceptowanie wielości, różnorodności, złożoności i krzyżowania się wpływów, jakim podlega osoba w toku swego życia, czyli uwzględnienie tego, że stanowi ona element rozbudowanej sieci społecznej i podlega różnym, często sprzecznym ze sobą wpływom wychowawczym, płynącym ze środowisk przyjmujących różne systemy wartości” (Brzezińska, 2002, s. 231).

## Bibliografia

- Bilikiewicz, T. (1973). *Psychiatria kliniczna*. Wydanie 5. Warszawa: PZWL.
- Bilikiewicz, T. (1974). *Psychiatria*. Warszawa: PZWL.
- Bilikiewicz, T. (1979). *Psychiatria kliniczna*. Wydanie 6. Warszawa: PZWL.
- Bilikiewicz, T. (1989). *Psychiatria kliniczna*. Tom 2. Warszawa: PZWL.
- Brzezińska, A. (2002). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 3. Gdańsk: GWP.
- Czapów, Cz., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.
- DSM-V (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Han-Ilgiewicz, N. (1960). *Niezdolni chłopcy: typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej*. Wydanie 2 zm. Warszawa: PZWS.
- Han-Ilgiewicz, N. (1961). *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*. Warszawa: PZWS.
- Han-Ilgiewicz, N. (1965). *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*. Warszawa: PZWS.
- Han-Ilgiewicz, N. (1966). *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PWN.
- Han-Ilgiewicz, N. (1967). *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*. Warszawa: PWN.
- Han-Ilgiewicz, N. (1969). *Dziecko w konflikcie z rodziną*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Han-Ilgiewicz, N. (1970). *Gawędy o wychowaniu*. Warszawa: PZWS.
- Han-Ilgiewicz, N. (1971). *Dziecko w konflikcie z rodziną*. Wydanie 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hołyst, B. (1970). *Zabójstwo. Studium kryminalistyczne i kryminologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo MSW.
- Hołyst, B. (1991). *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.

- Hołyst, B. (2000a). *Kryminologia*. Warszawa: Lexis Nexis.
- Hołyst, B. (2000b). *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: WN PWN.
- Hołyst, B. (2005). Ocena przestępczości w Polsce. W: W. Woźniak (red.), *Przestępca i skazany nie tracą godności. Episteme 44*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej.
- Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2004 roku.
- Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 26 lutego 2001 roku.
- Urban, B. (1995). Zaburzenia w zachowaniu dzieci i skuteczność różnych form terapii. Wyniki badań kanadyjskich. *Szkoła Specjalna, 1*, 21–31.
- Urban, B. (1997). Zaburzenia emocjonalne a przestępczość młodzieży. *Rocznik Naukowo-dydaktyczny WSP*, 186.
- Urban, B. (2000a). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2000b). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2001a). *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2001b). *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania predyktory zachowań przestępczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2007). Teoria resocjalizacji w strukturze nauk społecznych. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.). *Resocjalizacja*. Tom 1. Warszawa: WN PWN.
- Urban, B., Stanik, J.M. (2007). *Resocjalizacja*. Tom 2. Warszawa: WN PWN.

Agnieszka Tajak<sup>1</sup>, Angelika Tajak<sup>2</sup>

## BADANIE RYZYKA ZABURZEŃ DEPRESYJNYCH OSADZONYCH W ZAKŁADACH KARNYCH

### ABSTRAKT

---

Zaburzenia depresyjne są jednymi z najczęstszych problemów występujących w środowisku więziennym. Zamierzeniem autorek tego artykułu było poznanie czynników, które przyczyniają się do występowania tego typu zaburzeń u osadzonych w zakładach karnych. Badania za pomocą metody sondażu diagnostycznego oraz techniki ankietowania przeprowadzono wśród 196 mężczyzn osadzonych w Zakładach Karnych w Krakowie oraz Tarnowie. Uzyskane wyniki badań obrazują relacje pomiędzy nasileniem zaburzeń depresyjnych a czynnikami, które zwiększają ryzyko występowania zaburzeń depresyjnych w środowisku więziennym, m.in. przeszłość kryminalna, reguły panujące w zakładzie karnym i uczestniczenie w oddziaływaniach terapeutycznych.

**Słowa kluczowe:** zaburzenia depresyjne, więźniowie, zakłady karne

### ABSTRACT

---

Depression, mental disorders and infectious diseases are the most common problems occurring in the prison. The aim of the authors was to present the factors that led to mental disorders among persons in prison. The survey covers 196 men who were in prison in Krakow and Tarnow. The basic method in this study was a diagnostic survey – The technique of polling. Research concentrates on providing a better understanding of depression in the prison environment. The results show the importance of the factors that increase the risk of depression.

**Key words:** depressive disorders, prisoners, prison

---

<sup>1</sup> Magister pedagogiki resocjalizacyjnej, mgr zarządzania w sektorze publicznym i pozarządowym, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Obecnie doktorantka na UJ. W pracy naukowej zajmuje się tematyką podejmowania decyzji przestępczych.

<sup>2</sup> Magister pielęgniarstwa, Uniwersytet Rzeszowski. Obecnie pielęgniarka w Klinicznym Szpitalu Wojewódzkim nr 2 im. Św. Jadwigi Królowej w Rzeszowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół depresji starszych osób.

## Wstęp

Współczesne społeczeństwo jest narażone na liczne czynniki ryzyka, prowadzące do zmniejszenia się komfortu życia. Według Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization, WHO) depresja należy do najczęstszych chorób psychicznych, a w 2020 roku będzie na drugim miejscu na liście chorób najczęściej występujących (Wieczorowska-Tobis, Talarska, 2010).

Otoczenie więzienne wpływa na pogorszenie się stanu zdrowia, zwiększa ryzyko wystąpienia choroby psychicznej (Watson, Stimpson, Hostick, 2004, s. 124–125; World Health Organization, 2013, s. 2). Według badań przeprowadzonych przez Jacques'a Baillargeona (2009) połowa osadzonych w Stanach Zjednoczonych, tj. ponad milion osób, przejawia co najmniej jedno zaburzenie psychiczne. Stwierdzono, że 15–24% więźniów cierpi na poważne zaburzenia psychiczne, do których m.in. zalicza się ciężkie zaburzenia depresyjne, zaburzenia dwubiegunowe oraz schizofrenię. Lyn L. Eystone oraz Robert J. Howell w 1994 roku przeprowadzili badania na grupie 102 więźniów, pośród których 25% przejawiało symptomy „dużej depresji”, a 31% wykazywało objawy depresji, które jednak nie spełniały wszystkich kryteriów DSM-III-R. U ponad 50% respondentów zanotowano nasilenia depresji (Boothby, Durham, 1999, s. 109–110). Analizy te stały się inspiracją do badań własnych.

## Zaburzenia depresyjne

Depresja jest to choroba charakteryzowana przez wiele różnych klasyfikacji, których cechą wspólną jest uczucie smutku. Jest odczuwana w pewnych okresach życia, które charakteryzują rozmaite zaburzenia depresyjne, czyli grupy chorób związane z długotrwałym i nadmiernym obniżeniem nastroju. Cechy te mogą w dużej mierze utrudnić funkcjonowanie człowieka (Pużyński, 2006).

Badania dowodzą, że na świecie około 10% populacji w ciągu całego swojego życia doświadczyło depresji. Jest to choroba, która w przypadku 75% chorujących nawraca w ciągu dwóch lat (Hajduk i in., 2011).

Środowisko więzienne jest miejscem, w którym notuje się dużą liczbę czynników ryzyka. Zaburzenia depresyjne, choroby psychiczne oraz choroby zakaźne są najczęstszymi problemami występującymi w otoczeniu więziennym. Osoby, które cierpią na tę dolegliwość, charakteryzują się zmiennościami nastroju, deficytem pewności siebie, a nawet izolacją od innych współwięźniów. Rygor panujący w instytucji totalnej i związane z tym ograniczenia możliwości kontaktów z bliskimi, brak prywatności, negatywnie wpływają na psychikę osadzonego (Gussak, 2007).

Poziom objawów zaburzeń depresyjnych jest indywidualny dla każdego. Jest to związane z różnorodnością w zakresie cech osobowości człowieka czy też cech

somatycznych (Krzyżanowski, 2002). Osoby cierpiące na zaburzenia depresyjne przejawiają szereg objawów, które różnią się od siebie swoim charakterem, nasileniem i liczbą symptomów. Głównymi symptomami należącymi do grupy afektywnych są: przygnębienie, obniżenie nastroju, uczucie pustki, smutek, apatia. Behawioralne objawy przedstawiają się pod postacią wycofania społecznego, unikania kontaktów z innymi osobami. Ze strony poznawczej objawami depresji są: negatywne myśli o sobie i innych osobach, poczucie niekompetencji, poczucie winy, problemy z koncentracją. Do objawów funkcjonowania fizycznego zalicza się: obniżenie poziomu energii, zwiększenie lub obniżenie apetytu, utrata masy ciała bądź przybranie na wadze (Hammen, 2006, s. 13–17; Wilczek-Rużyczka, 2007, s. 109–110).

Według klasyfikacji ICD-10 wyróżnia się następujące zaburzenia depresyjne: epizod depresyjny, zaburzenia depresyjne nawracające, zaburzenia afektywne dwubiegunowe, uporczywe zaburzenia nastroju – dystymia (Pużyński, 2006, s. 324–325). Klasyfikacja DSM-IV przedstawia następujące grupy zaburzeń nastroju: zaburzenia depresyjne – duże zaburzenia depresyjne, zaburzenia dystymiczne; zaburzenia dwubiegunowe – nawracające zaburzenia afektywne, zaburzenia cyklotymiczne; zaburzenia afektywne związane z chorobami somatycznymi, uzależnieniami, schorzeniami organicznymi ośrodkowego układu nerwowego (tamże).

W przeprowadzonych badaniach, będących przedmiotem analiz w tym artykule, depresję zbadano za pomocą skali Becka, która jest skalą samooceny głębokości depresji. Narzędzie to składa się z stwierdzeń, punktowanych na skali od 0–3. Ocena skali wygląda następująco: 0–11 brak depresji; 12–26 łagodna depresja; 27–49 umiarkowanie ciężka depresja; 50–63 bardzo ciężka depresja (Hajduk i in., 2011, s. 46).

Użyta w artykule terminologia dotycząca zaburzeń depresyjnych odnosi się do skali Becka.

## Podstawy metodologiczne badań

Otrzymanie z badań wartościowych wyników i rozwiązanie problemów badawczych wymaga od badacza właściwego doboru metod, technik i narzędzi badawczych.

Nauki humanistyczne traktują metodę jako sposób postępowania, drogę prowadzącą do osiągnięcia celu (Kruger, 2007, s. 140). W książce Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman (2001, s. 42) metoda badawcza definiowana jest jako: „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”. Mieczysław Łobocki (1999, s. 217), definiując metodę badań, odnosi się „do ogólnych dyrektyw czy norm (reguł) postępowania badawczego, tj. obowiązujących bez względu na cel, jakiemu ma ona służyć



i warunki, w jakich się ją stosuje”. Metodologia nauk pedagogicznych w swojej terminologii wyróżnia termin technik badawczych. Jednakże niektórzy badacze stosują zamiennie pojęcia „technik” i „metody”. Pilch i Bauman (2001, s. 42) piszą, że techniki są „czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi”, z drugiej strony Łobocki (2000, s. 217) proponuje następującą definicję: „technika badań jest tożsama z bliżej skonkretyzowanymi wskazaniami, określającymi możliwie dokładnie i szczegółowo przebieg organizowanego z jej pomocą procesu badawczego”. Techniki są uszczegółowieniem metody i są jej podporządkowane (Łobocki, 2000). Metoda w badaniach pedagogicznych stanowi pojęcie nadrzędne w stosunku do techniki i narzędzia badawczego. Kolejność wyboru przedstawia się następująco: metoda, technika, a ostatecznie narzędzie (Pilch, Bauman, 2001, s. 43). Łobocki (1999, s. 29–30) wyróżnia takie metody, jak: metoda obserwacji, metoda szacowania, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metoda socjometryczna, analiza dokumentów, metoda sondażu, metoda dialogowa, metoda biograficzna. Pilch i Bauman (2001, s. 43) wyodrębniają zaś eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, metodę sondażu diagnostycznego. Technikami w ujęciu tychże autorów są: obserwacja, wywiad, ankieta, badanie dokumentów, analiza treści, techniki projekcyjne (tamże, s. 76–91).

W prezentowanych tu badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która spełnia funkcję gromadzenia informacji i przyjmuje formę pisemną lub ustną. Zastosowanie tej metody jest zasadne wówczas, gdy chcemy poznać opinię respondentów na dany temat, ich ocenę sytuacji bądź poziom wiedzy. Sondaż diagnostyczny wskazany jest w badaniach motywacji, postaw czy zainteresowań (Łobocki, 2000). Obejmuje różne zjawiska, takie jak: zjawiska społeczne, stany świadomości, narastanie danych zjawisk, nasilenie i ich tendencje (Pilch, Bauman, 2001, s. 50). Najczęściej wykorzystywanymi w tej metodzie technikami są ankiety i wywiad (Łobocki, 2000, s. 30).

Metoda sondażu diagnostycznego wpisuje się w nurt badań ilościowych, dzięki którym możliwe jest uchwycenie relacji pomiędzy zmiennymi dzięki obliczeniom statystycznym. W przypadku badań w zakładzie karnym łatwiej jest zastosować metodologię ilościową. Wynika to ze specyfiki miejsca badań.

Badania ilościowe w zakładach karnych są wygodniejsze i łatwiejsze do przeprowadzenia z kilku powodów. Po pierwsze, uzyskanie zgody na badania ankietowe nie napotyka się ze sprzeciwem ze strony decyzyjnych przedstawicieli personelu zakładu karnego. Nie są one czasochłonne i nie wymagają od służby więziennej większego wysiłku organizacyjnego. Ponadto badacze nie muszą obawiać się bezpośredniego kontaktu z osadzonymi, gdyż istnieje możliwość, że ankiety te zostaną rozdane przez funkcjonariuszy więziennych.

Takie podejście do badań niesie za sobą pewnego rodzaju ryzyko. Z jednej strony nie musimy kontaktować się grupą badawczą, z drugiej zaś nie wiemy, w jaki

sposób została przeprowadzona procedura badawcza. Nie znamy warunków i okoliczności wypełniania przez osadzonych ankiet. Nie wiemy, z jakim nastawieniem są one wypełniane i czym motywowane. Nie znamy bowiem relacji zachodzących pomiędzy ankieterem a respondentem.

Takich pułapek możemy uniknąć osobiście, spotykając się z osobami, które mają odpowiedzieć na pytania zawarte w ankiecie. Wymaga to jednak od badacza większego zaangażowania. Zazwyczaj w zakładach karnych praktykuje się pierwszą z wymienionych opcji, w której badacz umawia się na dostarczenie i odbiór ankiet w dogodnym dla obu stron terminie.

Uzyskanie danych za pomocą metod jakościowych w instytucji totalnej stanowi wyzwanie zarówno dla samego badacza, jak i działu penitencjarnego danego zakładu karnego. Nie każdy badacz, który chce poznać rzeczywistość więzienną, jest w stanie odważyć się na badania jakościowe. Wymaga to od niego dużej odwagi i determinacji, by stanąć oko w oko z przestępcą, który w swoim życiu mógł dokonać wielu złych rzeczy. Ponadto samo otoczenie, liczne obwarowania nie służą tworzeniu odpowiedniego klimatu badań. Dodatkowo takie badania są bardzo czasochłonne, gdyż wymagają dostosowania się do reguł panujących w zakładzie karnym.

Mimo dużych wymagań w porównaniu do ubiegłych lat coraz częściej badacze decydują się na przeprowadzanie wywiadów z więźniami na terenie zakładu karnego. Badania jakościowe przeprowadzone w tego typu placówce dostarczają bowiem wielu owocnych doświadczeń. Pozwalają uzyskać dane z obserwacji, których nie jesteśmy w stanie otrzymać za pomocą ankiet.

Istnieje wiele poglądów dotyczących słuszności wykorzystania w badaniach pedagogicznych metodologii jakościowej bądź ilościowej. Jednakże postuluje się zastosowanie podejścia jakościowo-ilościowego, by w pełni uzyskać obraz złożonej rzeczywistości, stanowiącej nierozłączny fragment przestrzeni społecznej. Stanowi to pewnego rodzaju wyzwanie dla badaczy w trudnym środowisku badawczym, jakim jest zakład karny.

Przedmiotem badań były zaburzenia depresyjne występujące u osób osadzonych w zakładach karnych. Właściwości instytucji totalnych, izolacja od środowiska zewnętrznego, ograniczenia kontaktów z rodziną, konieczność przystosowania się do regulaminu i harmonogramu zakładu, przygnębiające środowisko w znaczny sposób mogą wpływać na rozwój zaburzeń depresyjnych u tych osób (Gussak, 2007). Nałożenie się tych czynników może mieć swoje konsekwencje w autodestrukcyjnych zachowaniach więźniów. Celem badań było zbadanie zjawiska zaburzeń depresyjnych wśród osób skazanych, częstotliwości ich występowania, poziomu depresji oraz czynników wpływających na wystąpienie depresji, jak również na obniżenie jej objawów.

Celem przeprowadzonych badań było określenie czynników, które mają związek z występowaniem zaburzeń depresyjnych u osadzonych w zakładach karnych. Objęto nimi 196 skazanych mężczyzn przebywających w tego typu placówkach

w Krakowie oraz Tarnowie. Dobór metody wynikał ze specyfiki badań oraz miejsca, w którym zostały one przeprowadzone. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankietowania, która usprawniła przebieg samych badań. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety, zawierający 24 pytania. Do zbadania poziomu depresji użyto Skali Depresji Becka. Wyniki opracowano metodami statystycznymi z wykorzystaniem testu zgodności współczynników  $\chi^2$ .

Taki dobór metody pozwolił uchwycić relacje pomiędzy wybranymi zmiennymi. Okazało się, że ponad połowa osadzonych – 51,53% – cierpiała z powodu łagodnych zaburzeń depresyjnych. Dotyczyły one najczęściej osób pochodzących z miast, w których mieszkało powyżej 100 tys. osób – 22,96% – oraz ze wsi – 17,35%. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że im niższe wykształcenie, tym większa liczba osób skazanych z zaburzeniami depresyjnymi w postaci łagodnej – 34,69% oraz umiarkowanej – 9,69%. Największa liczba badanych posiadających łagodny poziom zaburzeń depresyjnych popełniała przestępstwa przeciwko mieniu – 20,41% – oraz przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu – 15,82%. Respondenci często rozmawiający przez telefon z rodziną – 35,71% częściej borykali się z łagodną depresją niż skazani, którzy nie rozmawiali z nią w ogóle. Więźniowie niekorzystający z przepustek w większości przejawiali symptomy zaburzeń depresyjnych – 53,07%. Badani, którzy uznali liczbę widzeń z rodziną za niewystarczającą, częściej cierpieli z powodu depresji łagodnej – 32,65% oraz umiarkowanej – 12,24%.

Z postawionego problemu badawczego wyłaniają się problemy szczegółowe, które dotyczą relacji pomiędzy zaburzeniami depresyjnymi a czynnikami społeczno-demograficznymi, przeszłością kryminalną osadzonych, utrzymywaniem kontaktów z rodziną, uczestnictwem w oddziaływaniach terapeutycznych.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Wykorzystano technikę ankiety, natomiast narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety składający się z dwudziestu czterech pytań oraz Skala Depresji Becka zawierająca dwadzieścia jeden pytań. W analizie statystycznej zgromadzonych danych wykorzystano test niezależności dla współczynników struktury. Dokonano analizy testem  $\chi^2$  oraz C Cramera.

## Wyniki badań

### Nasilenie zaburzeń depresyjnych

Zastosowana metoda badawcza pozwoliła uzyskać następujące dane. Epizod depresyjny o łagodnym nasileniu dominował wśród osadzonych i dotyczył 101 badanych osób (51,53%). Natomiast umiarkowana depresja pojawiła się u 31 respondentów (15,81%). Depresji nie wykryto u 64 osób (32,65%).

## Zaburzenia depresyjne a wiek

Grupa badawcza była zróżnicowana ze względu na wiek. W wieku powyżej 25. roku życia było 54 więźniów (27%), 34 skazanych (16%) to osoby w wieku powyżej 46 lat. Największą grupę badawczą stanowiły osoby od 26 do 45 roku życia (57%) i to właśnie w tej grupie badawczej pojawiła się największa liczba osób z zaburzeniami depresyjnymi o nasileniu łagodnym (28,06%), kolejno 21,43% nie wykazała symptomów depresji. U 16 osób (8,16%) wykazano zaburzenia depresyjne na poziomie umiarkowanym.

Analiza badań wskazuje na fakt, że respondenci powyżej 46. roku życia najczęściej cierpieli na zaburzenia depresyjne typu łagodnego, tj. 19 osób (9,69%), siedem osób (3,57%) przejawiało umiarkowany poziom zaburzeń depresyjnych. U pięciu osób (2,55%) nie stwierdzono występowania zaburzeń depresyjnych. U 27 osadzonych (13,78%) w wieku poniżej 25. roku życia najczęściej pojawiały się łagodne zaburzenia depresyjne. Spośród badanych 10 osób (5,10%) borykało się z umiarkowaną depresją, a u 15 skazanych (7,65%) nie pojawiły się zaburzenia depresyjne.

Warto te badania zestawić z badaniami przeprowadzonymi w Stanach Zjednoczonych. Lynn Eyston i Robert Howell (1994) zbadali grupę 102 więźniów w wieku od 16 do 64 lat i wykazali, że umiarkowany poziom depresji dominował u osób młodych (42,9%). Badania własne podobnie wskazują, że umiarkowana depresja najczęściej dotyczy osób w wieku 26–45 lat (8,16%). W badaniach angielskich naukowców wykazano, że łagodna depresja występowała na podobnym poziomie u osób młodych (28,6%) oraz starszych (28,6%). Podobne wyniki uzyskano w badaniach własnych – łagodna depresja najczęściej dotykała osób w wieku 26–45 lat (28,06%). W analizowanych badaniach (Eystone, Howell, 1994, s. 188) nie stwierdzono występowania zaburzeń depresyjnych u osób starszych (42,9%), natomiast zgodnie z wynikami uzyskanymi w badaniach własnych występują one u 42 osadzonych w wieku 26–45 lat (21,43%). Dokonując analizy porównawczej wyników badań własnych, badań Eystone i Howella (1994), które przeprowadzono na grupie osadzonych mężczyzn, z wynikami badań Khana i in. (2012), które zostały przeprowadzone na grupie osadzonych kobiet, można wysunąć wnioski, że mężczyźni i kobiety odbywający karę pozbawienia wolności w wieku średnim znajdują się w grupie ryzyka zaburzeń depresyjnych.

## Zaburzenia depresyjne a miejsce zamieszkania

Według przeprowadzonych badań najczęściej osadzonych pochodziło z miejscowości powyżej 100 tys. mieszkańców – 78 osób (38,77%) i ze wsi, tj. 62 osoby (31,63%). Mieszkających w miejscowości powyżej 20 tys. mieszkańców było 20 osób (9,69%). Natomiast 36 osób pochodziło z miejscowości od 20 do 100 tys. mieszkańców (19,89%). Najwyższy poziom zaburzeń depresyjnych o łagodnym nasileniu dotyczył 34 osadzonych (17,35%), którzy pochodzili ze wsi oraz 45

skazanych (22,96%), którzy pochodzili z miast powyżej 100 tys. mieszkańców. W tych grupach pojawiały się osoby z poziomem zaburzeń depresyjnych o nasileniu umiarkowanym, tj. na wsi – 11 osób (5,61%), a w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców – 10 osób (5,10%).

Istotnie statystycznie okazały się zmienne: miejsce zamieszkania a poziom zaburzeń depresyjnych. Skazani, którzy przed odbywaniem kary mieszkali na wsi (17,35%) i mieście powyżej 100 tys. mieszkańców (22,96%), cechują się większą zapadalnością na zaburzenia depresyjne typu łagodnego. Są to wyniki zbliżone do tych uzyskanych przez Khana i in. (2012), którzy badania przeprowadzili na grupie penitencjariuszek – zaburzenia depresyjne częściej dotyczyły osadzonych kobiet, które zamieszkiwały rozwinięte miasta.

## Zaburzenia depresyjne a wykształcenie

Badania wskazują, że osadzeni z wykształceniem podstawowym najczęściej wykazywali zaburzenia depresyjne (66,33%). Spośród badanych 68 osób (34,69%) miało łagodny poziom zaburzeń depresyjnych, a 19 skazanych (9,69%) cierpiało na umiarkowaną depresję. Spośród tej grupy u 43 osób (21,94%) nie stwierdzono występowania zaburzeń depresyjnych. Osoby z średnim wykształceniem przejawiały łagodny poziom zaburzeń depresyjnych (15,82%). Brak epizodu depresyjnego odnotowano w odniesieniu do 14 osób (7,14%), umiarkowany zaś poziom depresji dotyczył 12 osób (6,12%). Wśród osadzonych z wyższym wykształceniem nie stwierdzono występowania zaburzeń depresyjnych na poziomie umiarkowanym. Badania wykazały zależność statystyczną pomiędzy wykształceniem osadzonego a poziomem zaburzeń depresyjnych. Im niższe wykształcenie, tym większa liczba skazanych wykazujących zaburzenia depresyjne w postaci łagodnej (34,69%) oraz umiarkowanej (9,69%). Zatem niski poziom wykształcenia koreluje z pojawieniem się zaburzeń depresyjnych. Wynikać to może z faktu, że badani z wyższym wykształceniem prawdopodobnie mają większą samoświadomość i zdolności panowania nad swoimi emocjami, co wpływa na zmniejszone prawdopodobieństwo pojawienia się zaburzeń depresyjnych.

W związku z tym, że nie stwierdzono istnienia podobnych badań, które wskazują na takie zależności, można pokusić się o zestawienie ich z badaniami przeprowadzonymi na grupie 64 kobiet w Pakistanie (Khan i in., 2012). Z tych badań wynika, że poziom zaburzeń depresyjnych jest ściśle powiązany z poziomem wykształcenia. W pakistańskich badaniach wskazano na fakt, że kobiety, które nie posiadały wykształcenia, borykały się z zaburzeniami depresyjnymi (59,18%). Dziewięć na piętnaście badanych z wykształceniem wyższym wykazywało zaburzenia depresyjne (tamże, s. 36).

## Zaburzenia depresyjne a przeszłość kryminalna

Badania dowiodły, że karani pierwszy raz najczęściej cierpieli na zaburzenia depresyjne, z czego łagodna depresja dotyczyła 60 badanych w tej grupie (30,61%). U badanych przebywających w zakładzie karnym mniej niż rok częściej stwierdzano występowanie zaburzeń depresyjnych niż u skazanych, którzy odbyli więcej niż 12 miesięcy kary pozbawienia wolności. Spośród badanych skazanych 26% borykało się z łagodną depresją. Podobne wyniki uzyskali Khan i in. (2012), którzy dowiedli, że zaburzenia depresyjne częściej diagnozowano u osób, które odbyły karę do roku czasu niż u osadzonych przebywających w więzieniu dłużej niż jeden rok. Ponadto z badań własnych wynika, że największą liczbę osób o łagodnym poziomie zaburzeń depresyjnych stanowią ci, którzy popełnili przestępstwa przeciwko mieniu (40 osób; 20,41%) i przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu (31 osób; 15,82%).

## Zaburzenia depresyjne a reguły panujące w zakładzie karnym

Wyniki badań wskazują na brak korelacji pomiędzy zaburzeniami depresyjnymi a korzystaniem z prawa do widzeń z rodziną. Stan ten może wynikać z zasad, na podstawie których są one przydzielane, a jak wiadomo, nie każdy skazany w pełni może korzystać z prawa do przepustek. Zależy ono chociażby od takich czynników, jak rodzaj i typ zakładu karnego oraz wymogi indywidualnego oddziaływania na skazanego. Można jednak zauważyć, że 89,29% skazanych korzystało z prawa do widzeń i jednocześnie wśród nich zanotowano najwięcej osób z łagodnym poziomem depresji. Z analizy badań wynika, że skazani widujący się z rodziną częściej niż raz w miesiącu (33,26%) przejawiali zaburzenia depresyjne o łagodnym nasileniu. Natomiast łagodne zaburzenia depresyjne diagnozowano rzadziej u osób, które widywały się z rodziną tylko raz w miesiącu (13,27%) bądź w ogóle (5,10%).

Co ciekawe, istotne statystyczne dane pojawiły się w przypadku zmiennych: poziom zaburzeń depresyjnych a ocena liczby widzeń z rodziną w zakładzie karnym. Badani, którzy uznali liczbę widzeń z rodziną za niewystarczającą, tj. 64 osoby (32,65%), częściej wykazywali cechy osób z łagodną depresją oraz umiarkowaną depresją, tj. 24 osoby (12,24%) niż osoby skazane, dla których liczba widzeń z rodziną była wystarczająca. Zatem skazani wykazują wyraźne zapotrzebowanie na większą liczbę widzeń z rodziną. Dodatkowo pojawiła się zależność pomiędzy częstotliwością rozmów telefonicznych a poziomem zaburzeń depresyjnych. Siedemdziesięciu skazanych, którzy regularnie rozmawiali telefonicznie z rodziną (35,71%), częściej borykało się z łagodną depresją niż skazani nierozmawiający w ogóle z rodziną. Co więcej, utrzymywanie kontaktu listownego z rodziną może mieć związek z występowaniem zaburzeń depresyjnych. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że deficyt w zakresie korzystania z przepustek wpływa na wzrostową tendencję zaburzeń depresyjnych. Do tej grupy badanych



należało 78 skazanych (39,80%) z łagodną depresją oraz 26 skazanych (13,27%) z umiarkowaną depresją. U więźniów, którzy korzystali z przepustek, poziom zaburzeń depresyjnych był znacznie niższy.

Jennifer J. Harman, Vernon E. Smith i Louisa C. Egan (2007) piszą, że podczas odbywania kary dochodzi do utraty kontaktu z bliskimi osobami. W konsekwencji doprowadza to do wewnętrznej izolacji więźniów, polegającej na unikaniu komunikacji z współwięźniami oraz służbą więzienną. Ponadto intymność skazanych jest bardzo ograniczona, a jest ona konieczna do zdrowego funkcjonowania człowieka. Przywołane badania wskazują na wewnętrzne dylematy, przed którymi byli stawiani więźniowie. Bardzo często skazani musieli wybierać pomiędzy rozmową telefoniczną z rodziną, która była kosztowna, a możliwością korzystania z działań, które były dostępne tylko w wolnym czasie. Ponadto niektórzy z badanych odczuwali poczucie winy wynikające z obciążenia kosztami rozmowy członków rodziny. Chronicznie też obawiali się braku lojalności ze strony partnera, który funkcjonował w warunkach wolnościowych. Te sytuacje prowadziły do pogorszenia, a nawet zerwania relacji z rodziną (Harman, Smith, Egan, 2007, s. 797–800).

Przywołane wyniki potwierdzają dane uzyskane w badaniach własnych. Zaburzenia depresyjne w mniejszym stopniu diagnozowano u osób, które nie korzystały z prawa do widzeń i nie widywały się z bliskimi, nie rozmawiały telefonicznie z rodziną, nie utrzymywały kontaktu listownego. Zerwanie więzi z rodziną może zatem stanowić formę wewnętrznej obrony przed emocjami i uczuciami, które to na skutek długiego przebywania w zakładzie karnym i izolacji od bliskich mogą prowadzić do pojawienia się zaburzeń depresyjnych oraz depresji. Duża częstotliwość kontaktów z rodziną, jak wynika z badań własnych, wywołuje u osadzonych odczucie miłości i tęsknoty za bliskimi osobami, co w konsekwencji zwiększa ryzyko wystąpienia zaburzeń depresyjnych.

## Zaburzenia depresyjne a terapia

Najbardziej popularne zajęcia terapeutyczne wśród osadzonych były prowadzone w więziennych bibliotekach. Badani bardzo chętnie korzystali z umieszczonych w nich książek. Iwona Niewiadomska (2012) w swoich badaniach wykazała, że więźniowie najczęściej korzystali z kulturalno-oświatowych form zajęć terapeutycznych. Na podstawie danych uzyskanych w badaniach własnych można stwierdzić, że największa liczba respondentów z zaburzeniami depresyjnymi wystąpiła w grupie więźniów korzystających z biblioteki (21,43%) oraz w grupie więźniów niekorzystających z oferowanych zajęć terapeutycznych (12,76%). Podobny wynik uzyskała Anetta Jaworska (2008), która stwierdziła częstsze występowanie lęku i depresji u osób nieaktywnych twórczo. Eric Blaauw i Hjalmar van Marle (2007) w czasopiśmie *Health in Prison* piszą o dużej roli ćwiczeń fizycznych i dostępu do sztuki w redukcji stresu oraz depresji. Więźniowie w ten sposób najlepiej mogą



wykorzystać swój czas pobytu w więzieniu (Fraser, 2007). Na podstawie wyników uzyskanych w badaniach własnych stwierdzono, że więźniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach sportowych, muzycznych lub plastycznych, prawie w ogóle nie cierpieli z powodu zaburzeń depresyjnych. Osadzeni, którzy wykazywali łagodne zaburzenia depresyjne (36 osób; 18,37%), uznali udział w oddziaływaniach terapeutycznych za bardzo dobre wykorzystanie wolnego czasu.

## Metodologiczne refleksje badacza

Badania prowadzone na terenie zakładu karnego stanowią duże wyzwanie dla badacza. Chodzi tutaj zarówno o sprostanie wymogom formalnym stawianym przez poszczególne zakłady karne, organizację czasu badań, stworzenie odpowiednich warunków do ich realizacji, uporanie się z „trudnym” respondentem, jak i porażenie sobie z własnymi przekonaniem na temat miejsca badań i osób, które będą brały w nich udział.

Już na samym początku zamysłu prowadzenia badań na terenie zakładu karnego należało założyć wkład pracy w uzyskanie na nie zgody. Aby ją dostać, należało zebrać plik dokumentów, które zostały przekazane dyrekcji placówki. W porównaniu z innymi miejscami badań, np. szkołą, odpowiedź dotycząca zgody odciąga się w czasie. Ta procedura powinna być uwzględniona już na etapie planowania badań, aby uniknąć niepotrzebnych niespodzianek związanych z czasem oczekiwania i ewentualnymi wymogami uzupełnienia dokumentacji. W przypadku badań ilościowych procedura ta i tak staje się prostsza niż w przypadku badań jakościowych. Te drugie, które mogłyby uwzględniać np. element nagrywania wywiadów, wydłuża i komplikuje ten etap. W badaniu ryzyka zaburzeń depresyjnych nie była konieczna metodologia jakościowa, dzięki czemu można było uprościć i ułatwić zadanie badaczom.

Każdy badacz, który planuje badania na tak trudnym terenie, jakim jest zakład karny, powinien posiadać umiejętność organizacji własnego czasu. Jest to związane z tym, że w tym przypadku przeważnie jest on skazany na dopasowanie swojego harmonogramu do pracy służby więziennej. Pierwszym ograniczeniem są godziny. Niestety należy dostosować się do godzin pracy osób, które sprawują nad nami pieczę na terenie badań. Wchodzą w grę godziny poranne i popołudniowe. Niejednokrotnie badacz w ciągu dnia ma wiele innych obowiązków, praca, studenci, zajęcia, które utrudniają całą procedurę. Ponadto zakłady karne żyją własnym życiem. Oznacza to, że z założenia niektóre dni przeznaczone są na zajęcia, pracę więźniów, wizyty znajomych i rodzin, czy też inne wydarzenia związane z trybem codziennego funkcjonowania. Przeprowadzając badania, niejednokrotnie można się również spotkać z odwołaniem terminu w związku z innymi ważnymi sytuacjami, które są od nas niezależne. W związku z tym sama organizacja własnego czasu, umiejętność elastycznego dostosowania grafiku czasami stanowi problem.

Kolejnym zagadnieniem związanym z przeprowadzeniem badań na terenie zakładu karnego jest zapewnienie odpowiednich warunków do ich realizacji. W przypadku sondażu diagnostycznego w trakcie organizacji zbierania danych pojawiły się dwie drogi. Pierwsza z nich łatwiejsza, najczęściej wybierana, polega na pozostawieniu ankiet do dyspozycji wychowawcy, który ma za zadanie je rozdać i zebrać po jakimś czasie. Z punktu widzenia badacza jest to rozwiązanie najmniej dla nas obciążające, ponieważ oszczędzamy na tym bardzo dużo czasu. Z drugiej strony możemy się tak naprawdę tylko domyślić tego, w jaki sposób i w jakich warunkach ankiety są uzupełniane. Nie znamy tak naprawdę długości czasu, jaki osadzonym został przeznaczony, nie wiemy, czy zostały one uzupełnione samodzielnie, czy zostały uzupełnione w całości przez jedną osobę, czy nie były uzupełniane pod wpływem presji. Badacz, który postanawia sam poświęcić swój czas i zająć się zbieraniem danych, może uniknąć uzyskania danych, mogących zaburzyć rzetelność i trafność przeprowadzanych później analiz.

Osadzeni w zakładach karnych, odsiadujący niejednokrotnie wieloletnie wyroki, poddawani są różnego rodzaju ocenom, testom, które nie zawsze spotykają się z ich aprobatą. Ponadto otrzymują oni bardzo często coraz to nowe ankiety badań. Przesyt takich sytuacji powoduje u nich niechęć do ponownego uzupełnienia kolejnych arkuszy papieru. Ponadto są osobami podejrzliwymi, którzy dopatrują się w tego typu działaniach niejednoznacznych intencji. Fakt ten utrudnia uzyskanie rzetelnych informacji. W związku z tym, planując wielkość grupy badawczej w przypadku badań sondażowych, należy uwzględnić fakt, że otrzymamy arkusze z danymi, które po pierwsze zawierają duże ilości braków danych, po drugie może się zdarzyć, że informacje w nich zawarte są sprzeczne same z sobą, wzajemnie się wykluczając, czy po trzecie otrzymamy puste pola z pytaniami. Grupa badawcza w zakładzie karnym powinna być z założenia większa niż przeciętna, aby móc bez problemu odrzucać ankiety, które mogłyby zafałszować wyniki badań.

Jeśli postanowimy sami wybrać się na teren zakładu karnego i osobiście zadbać o jakość założonej wcześniej procedury badawczej, musimy uporać się z samym sobą. Młody badacz, który pierwszy raz spotyka się z takim terenem badań posiada ukształtowany obraz życia więziennego. Wizja ta przepełniona jest niewiedzą, obrazem przemocy kreowanym w mediach, który to wywołuje niepewność i strach. Nie jest łatwo osobie niemającej na co dzień do czynienia z takimi osobami, wyobrazić sobie ich pozytywny obraz, przynajmniej niezniechęcający do kontaktu. Stanowi to wewnętrzną barierę, która może nas pchnąć w stronę łatwiejszych rozwiązań związanych z procedurą badawczą, jak choćby wspomniane wcześniej przekazanie ankiet w ręce pracownika służby więziennej. Ponadto wszelkiego rodzaju uprzedzenia mogą stanowić przeszkodę w analizie otwartych odpowiedzi zawartych w ankietach. Waże, by planując badania w zakładzie karnym wychodzić z założenia, że mamy kontakt przede wszystkim z drugim człowiekiem, a nie bandytą.

Badania dotyczące ryzyka zaburzeń depresyjnych ze względu na dostępność wystandaryzowanych narzędzi badawczych pozwoliły na przeprowadzenie badań ilościowych. Ułatwiło to zadanie badaczom na poziomie formalnym, gdyż nie było konieczności zabiegania o wydanie zgody np. na czasochłonny wywiad pogłębiony. Jednakże organizacja czasu, zadbanie o odpowiednie warunki do przeprowadzenia badań (odpowiednia ilość czasu na odpowiedzi, przestrzeń pozwalająca na samodzielność w uzupełnianiu danych, zapewnienie anonimowości itp.) stanowią ważny element w planowaniu i przeprowadzaniu badań. Równie ważne jest, aby pamiętać o odpowiednim doborze wielkości grupy badawczej, mając na uwadze ograniczenia, z jakimi się możemy spotkać podczas późniejszej analizy danych. Istotne jest także planowanie czasu trwania badań i uwzględnienie w nim ewentualnych przeszkód, co prowadzi do wydłużenia całej procedury oraz terminu realizacji badań. Ponadto ważne jest nastawienie badacza do samych respondentów, nieocenianie ich z perspektywy tego, co zrobili i traktowanie każdego na równi.

## Konkluzja

Problem zaburzeń depresyjnych w środowisku więziennym nie jest do końca poznany. Temat ten nie jest chętnie podejmowany z uwagi na potrzebę wykazywania poprawnych statystyk w środowiskach penitencjarnym i politycznym. Prowadzenie badań w tym zakresie jest niezmiernie ważne ze względu na niepokojące statystyki dotyczące wzrostu zachorowań na depresję wśród osadzonych. Konieczne jest prowadzenie badań w nurcie jakościowo-ilościowym, by lepiej poznać i zrozumieć to zagadnienie. Warto więc zwrócić uwagę na narastający problem, by móc odkrywać nowe rozwiązania.

W środowisku więziennym prowadzenie badań jest znacznie utrudnione przez potrzebę dostosowania się do panujących zasad i wynikających z nich ograniczeń. Warto skupić uwagę na uczestnictwie więźniów w oddziaływaniach terapeutycznych, oraz na to, co można zmodyfikować i wnieść do rozwiązań, aby przynosiły pożądane rezultaty w walce z depresją.

Niepoprawne kontakty z rodziną bez wątplenia są powodem powstawania zaburzeń depresyjnych. W związku z tym warto poświęcić czas rodzinie więźnia na przekazanie ważnych informacji dotyczących tego, w jaki sposób ma ona rozmawiać z osadzonym. Wiedza ta mogłaby uświadomić rodzinę, w jaki sposób może ona wesprzeć i podnieść na duchu bliskiego podczas odbywania kary pozbawienia wolności.

Dużą uwagę należy skupić na młodocianych przestępcach. Jednym z predyktorów depresji u młodych ludzi są czynniki wyzwalające, m.in.: krytyczne wydarzenia, utrata znaczących osób, trudności w kontaktach z rodzicami, przemoc, zmiana środowiska, co bez wątplenia wiąże się z sytuacją umieszczenia młodego człowieka

w zakładzie karnym (Kołodziejek, 2008). Powoduje to fakt rysującej się niepewnej przyszłości, która będzie kształtowana po opuszczeniu zakładu karnego i jest widziana przez pryzmat zebranych negatywnych doświadczeń. W tym obszarze dużą rolę może odgrywać kadra penitencjarna. Warto dołożyć wszelkich starań, aby zaburzenia depresyjne nie przysłaniały tym młodym ludziom wizji przyszłości, aby pomoc postpenitencjarna była na najwyższym poziomie, w rezultacie doprowadzając do właściwego przystosowania społecznego i prawidłowego funkcjonowania emocjonalnego.

Ponadto istotne jest zwrócenie uwagi na właściwe warunki panujące w więzieniach. Mowa tu nie tylko o warunkach bytowych, ale przede wszystkim o odpowiednim klimacie, sprzyjającym rozwojowi każdego człowieka. Istotne staje się odpowiednie dopasowanie działalności kulturowej, terapeutycznej, sportowej, zmierzającej do rozwoju osobowości człowieka, rozwoju zdolności i umiejętności, dzięki którym trudności życiowe mogą być pokonane w sposób konstruktywny.

Podsumowując, liczba osób chorych na depresję przebywających w zakładach karnych zobowiązuje osoby pracujące z osadzonymi oraz osoby zainteresowane środowiskiem penitencjarnym do podjęcia działań w kierunku minimalizacji tego zjawiska oraz refleksji nad środkami zapewniającymi zdrowie psychiczne osadzonych.

## Bibliografia

- Baillargeon, J. (2009). Psychiatric disorders and suicide in the Nation's Largest State Prison System. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 37, 188–193.
- Blaauw, E., Hjalmar van Marle, J.C. (2007). Mental health in prisons – Eric Blaauw and Hjalmar J.C. van Marle. W: L. Möller, H. Stöver, R. Jürgens, A. Gatherer (red.), *Health in Prisons. A WHO Guide to the Essentials in Prison Health* (s. 21–31). Copenhagen: Publications WHO Regional Office for Europe.
- Boothby, J., Durham, T.W. (1999). Screening for depression in prisoners using the Beck depression inventory. *Criminal Justice and Behavior, American for Correctional Psychology*, 26, 107–124.
- Eystone, L.L., Howell, R.J. (1994). An epidemiological study of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Major Depression in a male prison population. *Bulletin of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 22, 181–193.
- Fraser, A. (2007). Primary health care in prisons. W: L. Möller, H. Stöver, R. Jürgens, A. Gatherer (red.), *Health in Prisons. A WHO Guide to the Essentials in Prison Health* (s. 21–31). Copenhagen: Publications WHO Regional Office for Europe.
- Gussak, D. (2007). The effectiveness of art therapy in reducing depression in prison populations. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 5, 444–459.

- Hajduk, A., Korzonek, M., Przybycień, M., Ertmański, S., Stolarek, J. (2011). Badania depresyjności skalą depresji Becka u pacjentów z zaburzeniami rytmu serca. *Rocznik Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie*, 57(1), 45–48.
- Hammen, C. (2006). *Depresja*, tłum. M. Trzebiatowska. Gdańsk: GWP.
- Harman, J., Smith, V., Egan, L. (2007). The Impact of Incarceration On Intimate Relationships. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 797–800.
- Jaworska, A. (2008). *Readaptacyjna wartość sztuki w zakładach karnych*. Słupsk: Akademia Pomorska w Słupsku.
- Khan, T., Hussain, H., Khan, G., Khan, A., Badshah, A., Sarwar, R. (2012). Incidence of Depression among Incarcerated Woman in Central Prison, Peshawar, Pakistan. *European Journal of General Medicine*, (9)1, 33–38.
- Kołodziejek, M. (2008). Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna. *Psychoterapia*, 2(145), 15–33.
- Kruger, H.-H. (2007). *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: GWP.
- Krzyżanowski, J. (2002). *Depresja*. Warszawa: Medyk.
- Lobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niewiadomska, I. (2012). *Opinie skazanych dotyczące kary pozbawienia wolności jako wskaźnik adaptacji do warunków izolacji więziennej*. Lublin: Katedra Psychoprofilaktyki Społecznej, Instytut Psychologii KUL.
- Palka, S. (2006). *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pużyński, S. (2006). Choroby afektywne (zaburzenia afektywne nawracające). W: A. Bili-kiewicz (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Watson, R., Stimpson, A., Hostick, T. (2004). Prison health care: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 119–128.
- Wieczorowska-Tobis, K., Talarska, D. (2010). *Geriatryka i pielęgniarstwo geriatryczne: Podręcznik dla studiów medycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Wilczek-Rużyczka, E. (2007). *Podstawy pielęgniarstwa psychiatrycznego*. Lublin: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- World Health Organization (2013). *Good Governance for Prison Health in the 21st Century. A Policy Brief on the Organization of Prison Health*. Denmark: United Nations Office on Drugs and Crime.

## ZMIANY W NADZORZE PEDAGOGICZNYM – REWOLUCJA CZY EWOLUCJA?

### ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie zmian zachodzących od 2004 roku w jednym z podstawowych instrumentów realizacji polityki oświatowej państwa – nadzorze pedagogicznym sprawowanym przez kuratorów oświaty oraz dyrektorów szkół. Założenia wprowadzanych zmian przewidują wzmocnienie skuteczności i efektywności nadzoru pedagogicznego oraz podniesienie jakości pracy szkół/placówek. Na przestrzeni 11 lat modyfikacje w nadzorze pedagogicznym dotyczyły głównie definiowania nadzoru pedagogicznego, celów oraz form jego sprawowania. Wynikały one ze zmian wprowadzonych w przepisach prawa oświatowego. W artykule przedstawiono wyniki badań własnych, które wskazały na pewne tendencje dotyczące nadzoru pedagogicznego.

**Słowa kluczowe:** nadzór pedagogiczny, mierzenie jakości pracy szkoły, wizytacja, ewaluacja, zmiana, obszary zmian

### ABSTRACT

The aim of this paper is to present a (r)evolutionary changes since 2004 in one of the main tools of the state educational policy – pedagogical supervision performed by chief educational officers and school principals. Assumptions of the ringing changes provide for enhancing the effectiveness and efficiency of pedagogical supervision and to improve the quality of schools/institutions. Over the course of 11 years in the pedagogical supervision changes mainly concern the definition of pedagogical supervision, objectives and forms of its performance. They resulted from ringing changes in the education law. The paper concerns the presentation of my own research results. Findings indicated certain trends regarding the pedagogical supervision.

**Key words:** pedagogical supervision, testing the quality of school work, inspection, evaluation, change, field of changes

---

<sup>1</sup> Magister matematyki, magister pedagogiki o specjalności zarządzanie w oświacie. Obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pracowała jako nauczyciel matematyki. Pełniła funkcję dyrektora zespołu szkół, była wizytatorem w Kuratorium Oświaty w Warszawie, specjalistą ds. merytorycznych w projekcie „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”. Jest czynnym egzaminatorem maturalnym matematyki. Obecnie pracuje w Kuratorium Oświaty na stanowisku starszego wizytatora. W pracy naukowej zajmuje się przywództwem w edukacji i sieciami społecznymi.

<sup>2</sup> Magister biologii. Absolwentka Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie. Asystent w Pracowni Dydaktyki Biologii na Wydziale Biologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz koordynator studenckich praktyk pedagogicznych. Nauczyciel przyrody w szkole podstawowej w Warszawie. Doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Zarówno zainteresowania, jak i praca naukowa autorki skoncentrowane są wokół edukacji przyrodniczej w nauczaniu dzieci i młodzieży.



## Wprowadzenie

Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie metodologii przeprowadzonych badań, procedury badawczej oraz własnych refleksji dotyczących zmian zachodzących w nadzorze pedagogicznym od roku 2004, a także wniosków wynikających z porównania realizacji nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół na przestrzeni 11 lat.

## Podstawy badań własnych

We współczesnej literaturze przedmiotu termin zmiany jest przedstawiany jako fakt, że coś staje się inne, niż było przedtem (Dunaj, 2003, s. 747–748), przekształcenie polityki organizacyjnej w celu zwiększenia efektywności funkcjonowania organizacji (Weber, 1990), a także przekształcenie istniejącego układu według ustalonych procedur przewidujące równocześnie rezultaty (Masłyk-Musiał, 1996). Andrzej Koźmiński i Dariusz Jemielniak (2008) pisali, że jest to wszechobecny, stały element życia współczesnych organizacji. O zmianie organizacyjnej mówimy wówczas, gdy każda istotna modyfikacja jakiejś części organizacji może dotyczyć prawie każdego obszaru organizacji, np. struktury organizacji czy ludzi. Na rzecz zmiany działają siły zewnętrzne i wewnętrzne. Siły zewnętrzne to takie, które pochodzą z otoczenia ogólnego i zadaniowego organizacji. Na przykład na organizację (kuratoria oświaty, szkoły) wpłynęły nowe akty prawne. Zmiana może być również skutkiem działania sił w samej organizacji, tzw. sił wewnętrznych, w szczególności zmiany organizacyjne czy zmiany nadzoru. Inne siły wewnętrzne, które mobilizują do zmiany, mogą być efektem działania sił zewnętrznych (Griffin, 2009, s. 407–409).

Przez nadzór pedagogiczny za Władysławem Kobylińskim (1993, s. 401) rozumiemy sprawowanie opieki i kontroli nad działalnością pedagogiczną szkół i innych instytucji oświatowych przez upoważnione do tego organy. Według Józefa Pielachowskiego (2007, s. 166) zaś nadzór pedagogiczny to „funkcja administracyjnych organów państwa, której celem jest zapewnienie najwyższej sprawności i jakości systemu edukacyjnego kraju oraz każdej szkoły i placówki oświatowej”. Jak można zauważyć, te pochodzące z różnych okresów definicje nadzoru pedagogicznego ukazują dwa zasadniczo odmienne sposoby określania jego funkcji.

Od czasu przyjęcia przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, obowiązywały kolejne rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania:

- z dnia 10 grudnia 1991 roku, ze zmianami;
- z dnia 31 grudnia 1996 roku, ze zmianami;
- z dnia 13 sierpnia 1999 roku.;
- z dnia 23 kwietnia 2004 roku, ze zmianami;



- z dnia 15 grudnia 2006 roku;
- z dnia z 12 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz rozporządzenie
- z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

Rozporządzenia regulujące sprawowanie nadzoru pedagogicznego odmiennie definiowały jego funkcje, wskazywały odmienne jego cele oraz określały inne formy jego sprawowania. Były efektem zachodzących zmian w polityce oświatowej państwa. Przed wprowadzeniem mierzenia jakości pracy szkoły (tj. w myśl rozporządzeń z 10 grudnia 1991 roku i 31 grudnia 1996 roku) celem nadzoru pedagogicznego było diagnozowanie i ocenianie poziomu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły.

Następne regulacje prawne dotyczące nadzoru pedagogicznego zorientowane zostały na ocenę jakości pracy szkoły dokonywaną w oparciu o ustalone standardy. W świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 roku (Dz.U. 1999 nr 67, poz. 759) w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz nadzór pedagogiczny był sprawowany w szczególności przez mierzenie jakości pracy szkół i placówek. Polegał na zorganizowanym i cyklicznym analizowaniu oraz ocenianiu stopnia spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli. Kuratorzy oświaty mieli obowiązek opracowania organizacji nadzoru pedagogicznego w województwie, co w rezultacie prowadziło do różnorodnych rozwiązań praktycznych przyjmowanych w każdym z nich. Dyrektorzy szkół opracowywali organizację mierzenia jakości pracy szkoły w zakresie oceniania stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i nauczycieli, analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół, udzielaniu pomocy szkołom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz inspirowaniu nauczycieli do innowacji. Planowali, organizowali i przeprowadzali wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły.

Kolejne Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 roku (Dz.U. nr 89, poz. 845 oraz z 2005 roku Nr 41, poz. 386) w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz uszczegółowiło kwestie związane z mierzeniem jakości pracy szkół i placówek, o którym była mowa w rozporządzeniu z 3 sierpnia 1999 roku między innymi przez zobowiązanie organów sprawujących nadzór pedagogiczny do uwzględniania standardów oceny jakości pracy szkół i placówek

określonych w załącznikach. W tym rozporządzeniu po raz pierwszy pojawiło się pojęcie ewaluacji jako oceny przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów sprzyjającej doskonaleniu tych działań. W myśl tego rozporządzenia w ramach zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkół/placówek prowadzone były w szkołach przez kuratora oświaty oraz inne organy sprawujące nadzór pedagogiczny, nie rzadziej niż raz na pięć lat czynności kontrolne, diagnostyczno-oceniające i badawcze, uwzględniając różnorodne formy sprawowania nadzoru: kontrolowanie realizacji przez szkołę lub placówkę wymagań określonych w przepisach prawa oświatowego, prowadzenie diagnozy i oceny stopnia spełniania przez szkoły i placówki zewnętrznych standardów oceny jakości pracy szkół i placówek, diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów z uwzględnieniem wyników uzyskiwanych przez nich na poszczególnych poziomach kształcenia, a także na podstawie porównywania ich z wynikami uzyskiwanymi przez uczniów na sprawdzianie i egzaminach, monitorowanie podejmowanych przez szkołę lub placówkę działań zmierzających do doskonalenia jakości jej pracy we wszystkich obszarach działalności, prowadzenie hospitacji zajęć, w tym w szczególności hospitacji diagnozującej, dokonywania ewaluacji. Dyrektorzy szkół w ramach prowadzonego nadzoru pedagogicznego w szczególności przeprowadzali kontrole wybranych obszarów funkcjonowania szkoły, diagnozy w odniesieniu do standardów, hospitacje lekcji, monitorowali oraz badali osiągnięcia edukacyjne uczniów, a także przygotowywali raporty z mierzenia jakości pracy. Nie trzeba było długo czekać na kolejną zmianę nadzoru pedagogicznego, która zakładała odejście od mierzenia jakości oraz standardów.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 roku (Dz.U. nr 235, poz. 1703) w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, nadzór pedagogiczny realizowany był przez wykonywanie zadań i czynności określonych w art. 33 Ustawy o systemie oświaty, w szczególności przez działalność diagnostyczno-oceniającą (hospitacje, wizytacje, badania i kontrole wybranych zakresów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły oraz innej działalności statutowej), w procesie planowej i systematycznej współpracy organów sprawujących nadzór pedagogiczny, organów prowadzących szkoły i placówki, dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli. Przepis zakładał realizację wizytacji będącej podsumowującym etapem sprawowania nadzoru pedagogicznego, która kończyła się wnioskami i zaleceniami powizytacyjnymi wydanymi dyrektorom szkół/placówek. Dyrektorzy zaprzestali prowadzenia badań, a jedną z podstawowych form nadzoru stała się hospitacja, która była bezpośrednią obserwacją realizowania przez nauczycieli statutowych zadań szkoły, w szczególności zajęć prowadzonych z uczniami lub wychowankami. Celem hospitacji było

uzyskanie informacji do diagnozy lub oceny efektów pracy nauczycieli w zakresie wybranych elementów procesu dydaktycznego, wychowawczego lub opiekuńczego oraz wykonywania innych zadań określonych w statucie szkoły.

Jakie zaś zmiany w funkcjonowaniu nadzoru pedagogicznego wprowadziło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.)? Była to zmiana planowana, jak wszystkie poprzednie zmiany nadzoru pedagogicznego, wprowadzane kolejnymi aktami prawnymi, a więc zgodnie z definicją, którą zaproponował Ricky W. Griffin (2009), przygotowana i wprowadzona w sposób uporządkowany i terminowy, wyprzedzająca oczekiwane przyszłe wydarzenia. Nad zmianami pracowano ponad rok przed wprowadzeniem rozporządzenia. Współpracowano z kuratorami oświaty, wizytatorami, innymi organami sprawującymi nadzór pedagogiczny i dyrektorami szkół. Przygotowywano kuratorów oświaty do upowszechnienia nowego modelu nadzoru pedagogicznego wśród dyrektorów szkół i placówek. Jak czytamy w informacji dotyczącej rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego opublikowanej na stronie internetowej, „celem zmiany było wzmocnienie systemu nadzoru pedagogicznego z ukierunkowaniem jego sprawowania na dokonywanie analizy i oceny jakości działalności edukacyjnej szkół i placówek”<sup>3</sup>. Nastąpiło odejście od założeń nadzoru z 15 grudnia 2006 roku. Jak wskazuje analiza aktów prawnych, powrócono do koncepcji jakościowej, a tym samym kontynuacji nadzoru w formule wprowadzanej rozporządzeniami z 13 sierpnia 2004 roku. Kontynuowana jest funkcja badawcza nadzoru, a mierzenie jakości zastąpiła ewaluacja, która stała się jedną z podstawowych form nadzoru. Ewaluacja pojawiła się już w rozporządzeniu z 2004 roku, ale była wtedy jednym ze sposobów prowadzenia i mierzenia jakości, inaczej również definiowana.

Proces zmian podyktowany Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego ciekawie wpisuje się w poszczególne kroki modelu Lewina, który opisuje Griffin (2009, s. 411). **Pierwszy krok** to *rozrożnienie* – uznanie konieczności zmiany, np. brak ujednoczonych narzędzi sprawowania nadzoru pedagogicznego, brak możliwości dokonywania obiektywnej oceny pracy szkół/placówek na terenie kraju, porównywania wyników ich pracy, brak jednoznacznego określenia zadań wykonywanych przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny, brak jednolitych wymagań i możliwości planowania i zarządzania z poziomu państwa, duże biurokratyzowanie czynności nadzorczych. **Drugi krok** to *proces zmiany*, który polega z jednej strony na ograniczaniu oporu wobec niej, a z drugiej na realizacji założonych celów modyfikacji. Jeśli chodzi o ten etap, nadzór pedagogiczny jest realizowany przez wykonywanie zadań i czynności zawartych w art. 33 Ustawy o systemie oświaty, w szczególności przez ewaluację zewnętrzną, kontrolę i wspomaganie. Zasady prowadzenia nadzoru

<sup>3</sup> Informacja dotycząca rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego <http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/informacja.pdf> [dostęp: 24.06.2015].

pedagogicznego, jak wynika z przywołanego rozporządzenia, obejmują jawność wymagań, współpracę organów sprawujących nadzór pedagogiczny z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami szkół i placówek oraz nauczycielami, tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi szkół i placówek, pozyskiwanie informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły i placówki. Nadzór realizowany jest przez działania planowe i doraźne. Dyrektor, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w szczególności przeprowadza ewaluację wewnętrzną i kontrole oraz wspomaga nauczycieli.

Obszary zmian w odniesieniu do kuratoriów oświaty to między innymi:

- **zmiana struktury i schematu organizacji** (nazwy i liczba wydziałów, stanowiska dyrektorów, wicedyrektorów wydziałów, podporządkowanie, likwidacja kierowników w delegaturach, brak rejonów wizytacyjnych, koordynatorzy i podział wizytatorów przeprowadzających ewaluację i kontrolę);
- **dokonywanie zmian techniki i operacji** (platforma ewaluacji, kontroli);
- **zmiany w zasobach ludzkich** (kwalifikacje pedagogiczne, ukończenie doskonalenia w zakresie ewaluacji, organizowanego na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania) (Griffin, 2009).

**Trzeci krok** w procesie zmian w modelu Lewina to *zamrożenie*, czyli utrwalenie efektów oraz wmontowanie zmiany w system. Przykładami działań podjętymi w tym kroku w kontekście zmian rozważanego rozporządzenia z 2009 roku są: zmiany w organizacji pracy kuratoriów oświaty (ewaluacja albo kontrola), doskonalenie narzędzi do prowadzenia ewaluacji oraz narzędzi do przeprowadzania kontroli planowych, rozbudowany system informatyczny (platforma SEO), wzmacnianie kompetencji wizytatorów, dyrektorów i nauczycieli (przez szkolenia, spotkania, konferencje naukowe, informacyjne, międzynarodowe), podejmowanie działań promocyjnych i informacyjnych (np. publikacje, strona internetowa, platforma).

Na co warto zwrócić uwagę podczas wprowadzania zmian? Na **opór wobec zmiany**. Jego przyczynami mogą być przykładowo:

- niepewność (sprostanie nowym wymaganiom, zagrożone bezpieczeństwo miejsc pracy);
- zagrożenie osobistych interesów (zmniejszenie władzy, wpływów);
- odmienność spostrzegania sytuacji (przydzielanie wizytatorom wielu innych zadań, niezrozumienie istoty ewaluacji);
- poczucie straty (rezygnacja z pracy wizytatorów z powodu nałożonych licznych obowiązków, problem z realizacją ustalonej liczby ewaluacji i kontroli) (tamże).

W przezwyciężeniu oporu wobec zmian może pomóc:

- udział w planowaniu i we wprowadzaniu zmiany;
- edukacja i komunikowanie się (np. szkolenia, spotkania, konferencje, publikacje);
- ułatwianie (uprzedzenie o zmianie, czas na dostosowanie się).

Obecnie nadal ewaluacja jest jedną z form nadzoru pedagogicznego pomimo kolejnych w 2015 roku modyfikacji regulacji prawnych wprowadzonych Rozporządzeniem z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz odrębnym rozporządzeniem z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Rozporządzenia te nie zmieniają istoty rozwiązań przyjętych w nadzorze pedagogicznym od 2009 roku. Istotą ewaluacji inaczej zdefiniowanej jest podejście kształtujące, a nie sumujące, które nie motywowało dyrektorów i nauczycieli do wprowadzania pożądanых zmian. Zrezygnowanie z określania w badaniu ewaluacyjnym poziomu spełniania wymagań: niski, podstawowy, średni, wysoki, bardzo wysoki, którym przypisano symbole literowe E, D, C, B, A ma na celu zwrócenie uwagi szkołom oraz czytającym raport z ewaluacji na informacje o jakości pracy szkoły, a nie na przypisany poszczególnymi wymaganiami oceny sumujące wyrażone literami oraz zniwelowanie niewłaściwych reakcji społecznych. W myśl obecnie obowiązujących powyższych rozporządzeń szkoła lub placówka spełnia badane wymagania, jeżeli realizuje każde z wymagań, o których mowa w rozporządzeniu w co najmniej na poziomie podstawowym<sup>4</sup>.

Pierwszoplanowe znaczenie dla powodzenia wprowadzanej zmiany w nadzorze pedagogicznym mają opinie dyrektorów i nauczycieli.

## Cele, metoda badawcza, narzędzia badawcze, badana próba

Celem badania było przedstawienie opinii dyrektorów i nauczycieli na temat zmian w funkcjonowaniu nadzoru pedagogicznego od 2004 roku.

Główny problem badawczy pracy, postawiony w formie pytania, brzmiał: Jaka jest opinia dyrektorów i nauczycieli placówek edukacyjnych na temat zmian nadzoru pedagogicznego zachodzących od 2004 roku? W ramach przedmiotu badania wyróżniono następujące obszary:

- funkcjonowanie wewnętrznego i zewnętrznego mierzenia jakości w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 roku (Dz.U. nr 89, poz. 845 oraz z 2005 roku nr 41, poz. 386);
- funkcjonowanie działalności diagnostyczno-oceniającej w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 roku (Dz.U. nr 235, poz. 1703);
- funkcjonowanie ewaluacji, kontroli i wspomaganie w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.).

<sup>4</sup> <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/08/nadzor-pedagogiczny.uzasadnienie.pdf> [dostęp: 24.06.2015].

Badanie przeprowadzono drogą elektroniczną wśród dyrektorów i nauczycieli metodą sondażu diagnostycznego za pomocą kwestionariusza ankiety. Następnie w każdej ze szkół kwestionariusz ankiety wypełniło 20% losowo wybranych nauczycieli. Ankieta była anonimowa, a jej wypełnienie dobrowolne. Obejmowała pytania zamknięte (jednokrotnego i wielokrotnego wyboru), półotwarte i otwarte.

Badanie zrealizowano w okresie od 2 do 12 czerwca 2015 roku w: 31% przedszkoli, 60% szkół podstawowych, w tym w 2% specjalnych szkół podstawowych, 28% gimnazjów, w tym w 2% gimnazjów specjalnych, 2% zasadniczych szkół zawodowych i tyłu samo zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych, 4% techników dla młodzieży, 7% liceów ogólnokształcących dla młodzieży.

Wzięło w nim udział 121 dyrektorów, w tym 14 mężczyzn i 104 kobiety z różnym stażem pracy na stanowisku dyrektora, począwszy od rocznej praktyki do powyżej 30-letniego doświadczenia w kierowaniu szkołą lub placówką. Zdecydowaną większość (96%) respondentów stanowili dyrektorzy szkół publicznych, pozostali (4%) to dyrektorzy szkół niepublicznych. Większość (83%) badanych dyrektorów to nauczyciele dyplomowani, 14% to mianowani, pozostali to kontraktowi (2%), stażyści (1%) i bez stopnia awansu zawodowego (1%).

Prawie co trzeci (32%) dyrektor reprezentował powiat łowicki, 27% stanowili dyrektorzy z powiatu skierniewickiego, 16% dyrektorzy z powiatu rawskiego, a 13% z miasta Skierniewice. Pozostali to dyrektorzy z miasta Łowicz (7%) i miasta Rawa Mazowiecka (5%). Większość (66%) z nich kieruje szkołami położonymi w rejonach wiejskich, co piąty badany jest dyrektorem szkoły z miast 20–49 tysięcy, co dziesiąty z miast poniżej 20 tysięcy mieszkańców, pozostali zaś respondenci (4%) są dyrektorami szkół z miast 50–100 tysięcy mieszkańców.

Badaniem zostało objętych 360 nauczycieli o różnym stażu pracy.

Większość (88%) nauczycieli uczestniczących w badaniu to kobiety, pozostali (12%) to mężczyźni. Ankiety wypełnili nauczyciele prowadzący zajęcia w różnych typach szkół. Dominującą grupę wśród badanych (47%) stanowili nauczyciele szkoły podstawowej, następnie nauczyciele uczący w gimnazjum (29%). W dalszej kolejności byli to nauczyciele przedszkoli i technikum dla młodzieży (odpowiednio 14% i 13%). Co dziesiąty nauczyciel reprezentował liceum ogólnokształcące dla młodzieży. Najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele szkoły podstawowej specjalnej (3%), gimnazjum specjalnego, zasadniczej szkoły zawodowej dla młodzieży, zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej (po 2%) oraz uzupełniającego technikum i uzupełniającego liceum ogólnokształcącego (po 1%). Ponad połowę wśród badanych pedagogów (58%) stanowili nauczyciele dyplomowani, w drugiej kolejności byli to nauczyciele mianowani (28%), następnie nauczyciele kontraktowi (12%). Niewielki odsetek reprezentowali nauczyciele stażyści (2%). Prawie wszyscy (98%) nauczyciele, którzy uczestniczyli w badaniu, pracowali w szkołach publicznych, tylko 2% respondentów uczyło w szkołach niepublicznych.



Część badanych nauczycieli (26%) pracowała w szkołach zlokalizowanych w powiecie łowickim, 19% badanych w skierniewickim oraz 12% w rawskim i mieście Łowicz. Miasto Skierniewice reprezentowało 25% nauczycieli, a Rawę Mazowiecką 6% pedagogów. Największa grupa (41%) nauczycieli biorących udział w badaniu pochodziła ze szkół znajdujących się na wsi, 40% nauczycieli reprezentowało szkoły funkcjonujące w miastach od 20 do 49 tysięcy. Odsetek nauczycieli przebadanych w szkołach znajdujących się w miastach poniżej 20 tysięcy mieszkańców kształtował się na poziomie 12%, w miastach zaś od 50 do 100 tysięcy tylko na poziomie 7%.

## Co wynika z opinii dyrektorów?

Według dyrektorów i nauczycieli celem nadzoru pedagogicznego jest: podnoszenie efektów pracy szkół/placówek, określenie poziomu spełniania przez szkołę wymagań określonych przez ministra, wspomaganie rozwoju uczniów i rozwoju zawodowego nauczycieli, zapewnienie przestrzegania prawa oświatowego, wsparcie szkół/placówek w efektywnej realizacji celów i powierzonych im zadań oraz inspirowanie nauczycieli do podejmowania innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Rozkłady odpowiedzi dyrektorów [D] i nauczycieli [N] przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące celów nadzoru pedagogicznego, D = 12, N = 360

Celem nadzoru pedagogicznego jest:	Odpowiedzi [%]	
	D	N
podnoszenie efektów pracy szkół	91,74	93,06
określenie poziomu spełniania przez szkołę wymagań określonych w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego	82,64	4,44
wspomaganie rozwoju uczniów	79,34	68,33
wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli	78,51	67,78
zapewnienie przestrzegania prawa oświatowego	78,51	67,50
wsparcie szkół w realizacji powierzonych im zadań	56,20	55,00
wsparcie szkół w efektywnym realizowaniu ich celów	52,89	55,56
inspirowanie nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych	2,48	1,39

Źródło: dane z badań własnych

Najbardziej użyteczne w pracy szkoły/placówki są informacje uzyskane za pośrednictwem kontroli (na co wskazało 69% dyrektorów) i ewaluacji zewnętrznej



(tę odpowiedź wskazało 59% dyrektorów). Jeśli chodzi o zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół i wizytację, duża grupa respondentów nie wyraziła swojego zdania (odpowiednio 38% i 41%). Część dyrektorów wskazała na przydatność zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkół (30%) i przydatność wizytacji (37%), pozostali wskazali na brak użyteczności tych form nadzoru pedagogicznego.

Większość dyrektorów (D = 112) uzasadniła użyteczność wybranej formy nadzoru. Najczęściej wskazując, iż:

- ewaluacja zewnętrzna pokazuje obraz pracy szkoły na kilku poziomach: z punktu widzenia uczniów, nauczycieli, rodziców i partnerów szkoły, współpracę na wielu płaszczyznach, wskazuje dalszą drogę w rozwoju szkoły, wspiera pracę szkoły, pozwala na określenie stopnia spełnienia wymagań wobec szkoły określonych w rozporządzeniu i spojrzenia na szkołę jako całość, daje informację o pracy szkoły, jest pomocna w zidentyfikowaniu mocnych i słabych stron placówki oraz wyznaczeniu kierunków dalszych działań;
- kontrola pozwala ocenić stan przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, przedstawia opis ustalonego stanu faktycznego, w tym ujawnionych nieprawidłowości, zalecenia wraz z terminami ich realizacji oraz wnioski i uwagi, pozwala podjąć działania naprawcze w celu wyeliminowania uchybień, wspomaga dyrektora w nadzorze pedagogicznym, mobilizuje do działania, sprzyja doskonaleniu pracy szkoły;
- wizytacja daje rzeczywisty, pełny obraz funkcjonowania szkoły, pozwala ocenić pracę szkoły, dostrzec mocne i słabe strony szkoły, przyczynia się do uzyskania szybkiej i zwrotnej informacji na temat pracy szkoły;
- zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły pozwala określić poziom spełniania standardów przez daną szkołę, obiektywnie porównać wyniki szkoły z innymi placówkami.

Kontrola oraz ewaluacja zewnętrzna, według większości badanych dyrektorów (odpowiednio 60%, 51%), obiektywnie ocenia jakość pracy szkoły. Bezstronną formą nadzoru pedagogicznego zdaniem 34% dyrektorów jest również wizytacja, a według 27% badanych zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół. Część respondentów miała odmienne zdania bądź też nie udzieliła odpowiedzi.

W opinii większości (68%) respondentów mapę szkoły wskazującą na obszary jej sukcesu i możliwości rozwoju tworzy ewaluacja, w drugiej kolejności kontrola (według 38% badanych), następnie wizytacja (31%) i zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół (27%). Również i w tym pytaniu niektórzy mieli przeciwne zdanie oraz duża liczba respondentów uchyliła się od udzielenia odpowiedzi.

Najbardziej skuteczną formą nadzoru pedagogicznego, według dyrektorów, jest kontrola (65%), następnie ewaluacja zewnętrzna (49%), a w dalszej kolejności wizytacja (37%) i zewnętrzne mierzenie (23%). Niemal co trzeci dyrektor stwierdził, że zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół nie jest skuteczne, a prawie połowa badanych odmówiła odpowiedzi. Ponad 20% dyrektorów nie wyraziło zdania co do

kontroli (27%), zaś wskazała na brak efektywności wizytacji (26%) oraz ewaluacji zewnętrznej (22%). Nieco ponad 30% dyrektorów nie udzieliło odpowiedzi co do skuteczności wizytacji, a 29% badanych do ewaluacji zewnętrznej. Co dziesiąty dyrektor odniósł się negatywnie do kontroli.

Ponad połowa (54%) badanych dyrektorów zadeklarowała, że kontrola odpowiada potrzebom szkoły, tylko co dziesiąty był przeciwnego zdania, a pozostali byli ambiwalentni co do tej formy nadzoru. Według co drugiego dyrektora potrzeby placówki zaspokaja ewaluacja zewnętrzna, czego nie potwierdza co piąty badany. Niemal 30% dyrektorów uważało, że wizytacja jest adekwatna do potrzeb szkoły, odmienne zdanie przedstawił co czwarty badany, a niemal połowa nie odpowiedziała. Pozytywną opinię dotyczącą odpowiedniości zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkół do potrzeb szkoły wyraził co czwarty dyrektor, negatywną 29% badanych, zaś ponad połowa (52%) nie wyraziła zdania na ten temat.

Zdaniem 100 dyrektorów, określone w tabeli 7 formy nadzoru pedagogicznego, głównie: zapewniają rozwój szkoły i doskonalenie jakości jej pracy, podnoszą efektywność kształcenia i wychowania, skupiają się na realizacji celów i zadań, przynoszą pożądane efekty dla szkoły oraz zapobiegają wystąpieniu negatywnych skutków.

Według dyrektorów do rozwoju szkoły przyczynia się głównie szkolenie nauczycieli (na co wskazało 84% badanych), hospitacje zajęć (tę odpowiedź wybrało 67% badanych), badanie wybranych zakresów działalności szkoły (tę odpowiedź wskazało 64% respondentów) i ewaluacja wewnętrzna (stwierdziło 62% badanych).

Jak wynika z wypowiedzi 114 dyrektorów, szkolenia nauczycieli oraz hospitacje zajęć głównie doskonalą warsztat pracy nauczycieli oraz wspomagają ich w rozwoju. Badanie wybranego obszaru działalności szkoły przede wszystkim wskazuje na mocne strony szkoły oraz te, które wymagają poprawy. Ewaluacja wewnętrzna w szczególności określa atuty szkoły oraz pozwala pozyskać użyteczne informacje niezbędne do doskonalenia pracy szkoły, w obszarach, które wymagają poprawy. Zaś kontrola w głównej mierze dostarcza informacji w zakresie przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa.

Zdaniem zdecydowanej większości (80,17%) dyrektorów wyniki kontroli planowej zapewniającej zgodność działalności szkół/placówek z prawem oświatowym prowadzonej przez organ nadzoru pedagogicznego w największym stopniu wpływają na ograniczenie skutków nieprawidłowości występujących w szkole. Dla co piątego badanego pozytywne rezultaty w tym zakresie przynosi kontrola doraźna.

Według dyrektorów ( $D = 121$ ) kontrole planowe przede wszystkim nie zakłócają pracy szkoły, udostępnione arkusze kontroli pozwalają na zapoznanie się z oczekiwaniami organu nadzoru pedagogicznego, wskazują na oczekiwany stan faktyczny, co zapobiega występowaniu nieprawidłowości w szkole. Wartością dodaną jest również to, że dyrektor może rzetelnie przygotować się do kontroli. Kontrole doraźne w głównej mierze przeprowadzane są po otrzymaniu informacji o interwencji, np. rodzica lub skargi o nieprawidłowościach.

Najsukuteczniejszą formą nadzoru pedagogicznego wspomagającą pracę szkoły wskazaną przez większość (41%) dyrektorów jest ewaluacja zewnętrzna, w drugiej kolejności kontrola (26%), następnie wizytacja (24%), a w dalszej kolejności zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół (9%).

Zdaniem większości (64%) dyrektorów nie wszystkie formy nadzoru pedagogicznego oparte są na bezstresowym charakterze relacji między dyrektorem a przedstawicielem(ami) organu nadzoru pedagogicznego.

Na pytanie: Co mogłoby Pana(i) zdaniem poprawić sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego? Dyrektorzy (D=121) najczęściej wskazywali na: zwiększenie roli organu nadzoru pedagogicznego w zakresie wspomagania dyrektorów (organizacja dla dyrektorów spotkań, narad, szkoleń w szczególności dotyczących zmian w prawie oświatowym, wymiana doświadczeń), powrót do współpracy dyrektora z wizytatorem rejonowym, mniejszą liczbę opracowywanych przez dyrektorów dokumentów, ujednoczenie zakresu posiadania dokumentacji szkolnej, brak częstych zmian w prawie oświatowym, brak określenia stopnia spełniania wymagań w wyniku przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej.

## Co wynika z opinii nauczycieli?

W opinii większości (67%) nauczycieli w pracy szkoły przydatne są szkolenia, w drugiej kolejności ewaluacja wewnętrzna (62%). Zdaniem ponad połowy nauczycieli użyteczne są obserwacje zajęć (56%) oraz badanie wybranych zakresów działalności szkoły (54%), pozostałe rozkłady przedstawia tabela 2.

**Tabela 2.** Rozkład odpowiedzi na pytanie: Informacje uzyskane za pośrednictwem której formy nadzoru pedagogicznego, Pani(a) zdaniem, są użyteczne w pracy szkoły?, N = 360

Informacje uzyskane za pośrednictwem której formy nadzoru pedagogicznego, Pani(a) zdaniem, są użyteczne w pracy szkoły?	Tak [%]	Nie [%]	Nie mam zdania [%]	Razem [%]
wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół	48,06	16,67	35,28	100% [=360]
hospitacje zajęć	42,22	25,56	32,22	100% [=360]
badanie wybranych zakresów działalności szkoły	53,89	13,61	32,50	100% [=360]
obserwacje zajęć	56,11	13,61	30,28	100% [=360]
ewaluacja wewnętrzna	62,22	11,67	26,11	100% [=360]
kontrola	36,94	20,83	42,22	100% [=360]
szkolenia nauczycieli	66,94	9,72	23,33	100% [=360]

Źródło: dane z badań własnych

Nauczyciele wyjaśniając użyteczność wybranych form nadzoru pedagogicznego najczęściej podawali, iż wspierają one szkołę w rozwoju i podnoszeniu jakości edukacji, a w szczególności:

- szkolenia nauczycieli doskonalą ich warsztat pracy, podnoszą jakość pracy;
- obserwacje czy hospitacje zajęć umożliwiają wymianę doświadczeń, motywują do wprowadzania nowych rozwiązań, pozwalają ocenić pracę nauczyciela;
- ewaluacja wewnętrzna pozwala właściwie diagnozować pracę szkoły, określić mocne i słabe strony jej pracy, naprawić nieprawidłowości, wskazuje kierunki rozwoju;
- badanie wybranych zakresów działalności szkoły, kontrola oraz wewnętrzne mierzenie jakości pracy dostarczają dokładnych informacji o poziomie funkcjonowania placówki, osiągnięciach edukacyjnych uczniów oraz stanowią podstawę do podjęcia działań naprawczych;
- kontrola zapewnia działanie szkoły zgodnie z przepisami prawa oświatowego.

Według większości nauczycieli (64%) ewaluacja wewnętrzna obiektywnie ocenia jakość pracy szkoły. Bezstronną formą nadzoru pedagogicznego jest także w opinii ponad połowy nauczycieli badanie wybranych zakresów działalności szkoły (55%), obserwacje zajęć (52%) oraz wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół (51%), w dalszej kolejności są szkolenia nauczycieli (44%), kontrole (37%) i hospitacje zajęć (37%). Część pedagogów nie wyraziła zdania albo była przeciwna wskazanym formom nadzoru pedagogicznego.

Skuteczną formę nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły w ocenie ponad połowy nauczycieli (55%) stanowią ewaluacja wewnętrzna i obserwacje zajęć. Efektywność pozostałych form nadzoru wskazuje ponad 40% pedagogów.

Jak wynika z badań, o skuteczności wskazanych przez nauczycieli form nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły świadczą głównie efekty uzyskiwane w działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i organizacyjnej, w tym osiągnięcia edukacyjne i wychowawcze uczniów, które przyczyniają się do rozwoju szkół.

Zdaniem ponad połowy nauczycieli potrzebom szkoły odpowiada ewaluacja wewnętrzna, szkolenia nauczycieli oraz badanie wybranych zakresów działalności szkoły, nieco mniejszej liczbie pedagogów pozostałe formy nadzoru wskazane w tabeli 3. Wybrane formy nadzoru służą przede wszystkim rozwojowi szkoły, rozwojowi nauczyciela i ucznia, zapobiegają problemom lub skutecznie je rozwiązują, sprzyjają partnerskiej współpracy szkoły z podmiotami środowiska lokalnego, w szczególności z rodzicami.

Najczęściej wskazywanymi przez nauczycieli formami nadzoru pedagogicznego, mającymi wpływ na rozwój szkoły, są szkolenia nauczycieli (76%), następnie ewaluacja wewnętrzna (56%), obserwacje zajęć (53%) i badanie wybranych zakresów działalności szkoły (48%).

**Tabela 3.** Rozkład odpowiedzi na pytanie: Która forma nadzoru pedagogicznego Pani(a) zdaniem odpowiada potrzebom szkoły?, N = 360

Która forma nadzoru pedagogicznego Pani(a) zdaniem odpowiada potrzebom szkoły?	Tak [%]	Nie[%]	Nie mam zdania [%]	Razem [%]
wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół	40,56	16,11	43,33	100% [=360]
hospitacje zajęć	30,00	27,78	42,22	100% [=360]
badanie wybranych zakresów działalności szkoły	52,50	12,78	34,72	100% [=360]
obserwacje zajęć	48,89	17,78	33,33	100% [=360]
ewaluacja wewnętrzna	57,78	11,39	30,38	100% [=360]
kontrola	36,94	19,44	43,61	100% [=360]
szkolenia nauczycieli	55,83	11,94%	32,22	100% [=360]

Źródło: dane z badań własnych

Prawie wszyscy (93%) nauczyciele deklarowali, że wyniki kontroli zapewniającej zgodność działalności szkoły z prawem oświatowym przeprowadzanych przez dyrektora szkoły mają wpływ na ograniczenie skutków nieprawidłowości występujących w szkole, niewielki odsetek (7%) badanych nauczycieli był odmiennego zdania. Kontrole pozwalają dostrzec i eliminować nieprawidłowości w funkcjonowaniu placówki, a jej wyniki stanowią podstawę do wdrażania wniosków wynikających z prowadzonych analiz do dalszej pracy.

Według nieco ponad 41% nauczycieli najskuteczniejszą formą wspomagającą pracę szkoły jest ewaluacja wewnętrzna, dla prawie co piątego nauczyciela wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół.

Zdaniem większości (71%) nauczycieli wszystkie formy nadzoru pedagogicznego oparte są na bezstresowym charakterze relacji ich z dyrektorem szkoły. W opinii zaś pozostałych (29%) największy niepokój budzi kontrola, mniejszy – badanie wybranych zakresów działalności szkoły i wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół/placówek, a najmniejszy ewaluacja wewnętrzna.

Zdaniem nauczycieli najczęściej wskazywanym sposobem poprawy nadzoru pedagogicznego jest budowanie partnerskich relacji w szkołach, w szczególności pomiędzy dyrektorem a nauczycielami, wzmocnienie roli wspomagania dyrektora przez organ nadzoru pedagogicznego i prowadzący oraz zmniejszenie liczby przygotowywanej przez nauczycieli dokumentacji.

## Konkluzja

Z przeprowadzonych badań wynika, że cele nadzoru pedagogicznego są znane zarówno dyrektorom szkół, jak i nauczycielom. Każda z form nadzoru pedagogicz-

nego określona przez kolejne rozporządzenia dotyczące nadzoru pedagogicznego zmieniające się od 2004 roku w różnym stopniu akceptowana przez dyrektorów i nauczycieli jest bezstronna, skuteczna, odpowiada potrzebom szkoły oraz tworzy mapę szkoły wskazującą na obszary jej sukcesu i możliwości rozwoju. Kontrola oraz ewaluacja zewnętrzna zostały wskazane przez dyrektorów jako dominujące formy nadzoru pedagogicznego. Informacje, które uzyskują za pośrednictwem tych form, są użyteczne dla większości w pracy szkoły, obiektywnie oceniają jakość pracy szkoły, najskuteczniej wspomagają jej pracę oraz kreują obraz zorientowany na pozytywne efekty i perspektywy rozwoju. W ocenie dyrektorów głównie kontrola, a następnie ewaluacja zewnętrzna zapewniają rozwój szkoły i doskonalenie jakości jej pracy, podnosząc efektywność kształcenia i wychowania. Skupiają się na realizacji celów i zadań, przynoszą pożądane efekty dla szkoły oraz zapobiegają wystąpieniu negatywnych skutków. Duża część dyrektorów i nauczycieli nie wyrażała zdania co do mierzenia jakości pracy szkoły. Większość z wymienionych przez dyrektorów szkół form nadzoru pedagogicznego ma wpływ na rozwój szkoły, z tym, że więcej pozytywnych opinii badanych ukierunkowanych jest na szkolenia nauczycieli, hospitacje zajęć, badanie wybranych zakresów działalności szkoły i ewaluację wewnętrzną.

Najbardziej stresującym charakterem relacji między dyrektorem a przedstawicielem organu nadzoru pedagogicznego cechują się kontrola doraźna, wizytacja i ewaluacja zewnętrzna. Najmniej stresujące dla dyrektorów są zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół oraz kontrola planowa, która w największym stopniu przyczynia się do ograniczenia skutków nieprawidłowości występujących w szkole.

Wszystkie formy nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły podlegające zmianom od 2004 roku są potrzebne nauczycielom, jednak w największym stopniu niezbędne dla nich są szkolenia i ewaluacja wewnętrzna.

W opinii większości nauczycieli obiektywną formą nadzoru pedagogicznego jest ewaluacja wewnętrzna, badanie wybranych zakresów działalności szkoły, obserwacje zajęć oraz wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkół. Ewaluacja wewnętrzna i obserwacje zajęć w opinii większości nauczycieli to skuteczne i odpowiednie do potrzeb szkoły formy nadzoru pedagogicznego.

Wybrane formy nadzoru pedagogicznego mają głównie wpływ na rozwój szkoły, zapobiegają problemom lub skutecznie je rozwiązują, sprzyjają partnerskiej współpracy szkoły z rodzicami. Najczęściej wskazywanymi przez nauczycieli formami nadzoru pedagogicznego, mającymi wpływ na rozwój szkoły, są: szkolenia nauczycieli, ewaluacja wewnętrzna, obserwacje zajęć i badanie wybranych zakresów działalności szkoły. Według większości nauczycieli najskuteczniejszą formą wspomagającą pracę szkoły jest ewaluacja wewnętrzna. W ich opinii wszystkie formy nadzoru pedagogicznego oparte są na partnerskich relacjach z dyrektorem szkoły.

Dyrektorzy oraz nauczyciele w celu rozwoju szkoły rekomendują wprowadzenie zmian w sposobie sprawowania nadzoru pedagogicznego.



Z refleksyjnych opinii wyrażonych przez dyrektorów i nauczycieli, a także z literatury przedmiotu wynika, że modyfikacje nadzoru pedagogicznego będące efektem zmieniających się regulacji prawnych to zdecydowanie rewolucyjne przeobrażenia, które można uznać za znaczne i kluczowe dla dostosowania funkcjonowania szkół do działania w innej rzeczywistości edukacyjnej.

## Refleksja nad zastosowaną w badaniach metodą

W ramach organizacji badań, przed ich przystąpieniem, zwróciłyśmy się do Łódzkiego Kuratora Oświaty z pisemną prośbą o umożliwienie przeprowadzenia, za pośrednictwem Delegatury Kuratorium Oświaty w Skierniewicach, badań w przedszkolach, szkołach i placówkach funkcjonujących w powiatach (skierniewickim ziemskim i grodzkim, łowickim oraz rawskim). W skierowanej prośbie przedstawiliśmy cel planowanego zamierzenia badawczego, a także ogólne zasady jego przeprowadzenia, z którymi również zapoznaliśmy Dyrektora Delegatury, sprawującego bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami wytypowanymi do badań. Po uzyskaniu akceptacji Łódzkiego Kuratora Oświaty i Dyrektora Delegatury w Skierniewicach przystąpiono do realizacji przedsięwzięcia badawczego. Właściwe badanie zostało poprzedzone badaniem pilotażowym w celu sprawdzenia trafności i komunikatywności języka pytań zawartych w narzędziach. Wybrano grupę respondentów (tj. 10 osób) z populacji objętej badaniem do wypełnienia kwestionariusza ankiety. Badanie okazało się niezwykle przydatne, pozwoliło uniknąć błędów. Dzięki niemu dokonano niewielkich korekt w kilku pytaniach, które – jak się okazało – nie funkcjonowałyby tak, jak tego oczekiwano. Zebrane wówczas dane byłyby nieużyteczne. Przystępując do właściwych badań opracowano propozycję e-maila z informacją o sposobie interaktywnego wypełniania ankiet przez dyrektorów i nauczycieli, który został przesłany do wszystkich szkół i placówek działających na terenie powiatów rawskiego, skierniewickiego i łowickiego. Ankiety zostały wypełnione terminowo. Systematycznie monitorowałyśmy proces wypełniania przez respondentów ankiet. Badani po wypełnieniu kwestionariusza ankiety przesyłali na wskazany adres e-mailowy krótką informację o treści: „Ankiety przez dyrektora i nauczycieli wypełnione – (wpisać nazwę szkoły)”. W czasie realizacji badania nie zgłaszano nam problemów merytorycznych ani technicznych. Niemniej jednak nie uniknęłyśmy pewnych trudności. Niestety niektórzy dyrektorzy nie wyrazili zgody na wypełnienie ankiet przez nauczycieli, o czym informowali nas pedagodzy. Mimo to zachęcałyśmy ich do wyrażenia zdania argumentując, że pozyskane dane nie tylko posłużą nam do przygotowania przedsięwzięcia badawczego, lecz także mają szansę przynieść znaczący efekt o charakterze poznawczym oraz aplikacyjnym. Czy to ich przekonało? Niestety, nie wszystkich. Mamy poczucie, że



autorytarny styl kierowania preferowany przez niektórych dyrektorów uniemożliwił nauczycielom swobodne wypowiedzenie się w badanym przez nas zakresie.

Dzięki badaniom rozwiązałyśmy postawiony problem, a tym samym osiągnęłyśmy założony cel. Pozwoliło nam ono przedstawić opinie dyrektorów i nauczycieli na temat zmieniającego się dość często nadzoru pedagogicznego w perspektywie ponad 10 lat.

## Bibliografia

- Dunaj, B. (2003). *Popularny słownik języka polskiego*. Warszawa: Langenscheidt Polska.
- Griffin, R.W. (2009). *Podstawy zarządzania organizacjami*, tłum. M. Rosiński. Warszawa: WN PWN.
- Kobyliński, W. (1993). Nadzór pedagogiczny. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Wydawnictwo: Fundacja „Innowacja”.
- Koźmiński, A.K., Jemielniak, D. (2008). *Zarządzanie od podstaw*. Warszawa: WAiP.
- Masłyk-Musiał, E. (1996). *Zarządzanie zmianami w firmie*. Warszawa: Centrum Informacji Menadżera.
- Pielachowski, J. (2007). *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, Dz.U. nr 89, poz. 845 oraz z 2005 roku nr 41, poz. 386.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, Dz.U. nr 67, poz. 759.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 roku (w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, Dz.U. nr 235, poz. 1703.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2015, poz. 1270.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2015, poz. 1214.
- Weber, R.A. (1990). *Zasady zarządzania organizacjami*, tłum. A. Ehrlich. Warszawa: PWE.



## **CZĘŚĆ 3**

# **METODY STOSOWANE W BADANIACH TRIANGULACYJNYCH**

Ewa Duda<sup>1</sup>

## ROLA EGZAMINÓW MATURALNYCH W KSZTAŁCENIU USTAWICZNYM DOROSŁYCH

### ABSTRAKT

---

Egzaminy maturalne będące sprawdzianem spełnienia wymagań obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego mają zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Zwolennicy twierdzą, że egzaminy te pozytywnie wpływają na jakość kształcenia, przeciwnicy natomiast widzą w nich tylko działania pozorne, zmierzające do instrumentalizacji nauczania w szkołach. Artykuł stanowi próbę przedstawienia dyskusji dotyczącej celowości przeprowadzania egzaminów maturalnych w instytucjach kształcenia dorosłych oraz projektu badań zależności pomiędzy wynikami tych egzaminów a procesem kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych dla dorosłych w Polsce.

**Słowa kluczowe:** egzaminy maturalne, kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, badania andragogiczne

### ABSTRACT

---

The Matriculation Examination as the verification whether students assimilate requirements of the core curriculum, have both proponents and opponents. Proponents claim matriculation exams have positive influence on the quality of the learning process, whereas opponents see them as apparent actions aiming to the instrumentalization of teaching at schools. The article is the attempt to present the discussion concerning a purpose of the Matriculation Examination in adult education institutions and the project of the research of a relation between results of adult matriculation exams and lifelong learning in Polish higher secondary schools for adults.

**Key words:** matriculation exams, lifelong learning, adult education, andragogical research

---

---

<sup>1</sup> Doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w Katedrze Polityki Edukacyjnej. Zainteresowania badawcze dotyczą teorii i praktyki związanej z badaniami andragogicznymi.

## Wstęp

Kształcenie osób dorosłych, a właściwie ich nauczanie – uczenie się odgrywa ważną rolę w zachodzącym procesie przemian społecznych. Starzenie się społeczeństwa, gwałtowny postęp technologiczny, trudności ekonomiczne są czynnikami determinującymi potrzebę ciągłego podnoszenia kwalifikacji, nabywania nowych umiejętności dostosowanych do zmieniającego się rynku pracy. Edukacja dorosłych „jest czynnym udziałem w modyfikowaniu warunków rozwoju psychofizycznego jednostki (...) dorosłej, wspomaganie tego rozwoju przez wyzwalanie jej własnych sił rozwojowych, ukazywanie nie zawsze przez nią uświadomionych jej własnych możliwości, rozwijanie w bezpośrednim środowisku warunków wielostronnej, korzystnej aktywności edukacyjnej, a także jej kompensowaniem psychofizycznych deficytów rozwojowych, korygowaniem i usuwaniem zaburzeń procesu rozwojowego, a w przypadku stanów patologicznych (psychicznych i społecznych) żmudnym odbudowywaniem poprzez resocjalizację i psychoterapię zdolności normalnego zaspokajania wszystkich podstawowych potrzeb ludzkich oraz konstruktywnego funkcjonowania w społeczeństwie” (Jankowski, 2003, s. 15).

Androulla Vassiliou we wstępie do raportu *Adults in Formal Education: Policies and Practices in Europe* podkreśla szczególną wagę procesu uczenia się przez całe życie, niezwykle istotnego w europejskiej polityce edukacji i szkoleń. „Umożliwienie dorosłym uczenia się jest kluczowym czynnikiem rozwoju społecznego i ekonomicznego oraz samorealizacji poszczególnych jednostek. Edukacja dorosłych przynosi korzyści w postaci większego zaangażowania obywatelskiego, lepszego zdrowia i dobrobytu. Do jego pozytywnych skutków należą także większe szanse zatrudnienia i wyższe kompetencje zawodowe” (Eurydice, 2011, s. 3).

W rozdziale trzecim wspomnianego raportu podkreślono, że wykształcenie na poziomie szkoły średniej jest we współczesnej Europie uznawane za minimalny poziom pozwalający na skuteczne wejście na rynek pracy oraz stałe zatrudnienie. Formalne kształcenie oferowane przez liczne Centra Kształcenia Ustawicznego dla dorosłych daje możliwość wyrównania braków w podstawowym wykształceniu szkolnym. Szkoły te oprócz działalności dydaktycznej odgrywają coraz częściej bardzo istotną rolę w procesie wychowawczym ich słuchaczy.

Według danych GUS (2015) w Polsce w roku szkolnym 2013/2014 działało ponad dwa tysiące liceów ogólnokształcących dla dorosłych. W szkołach tych uczyło się przeszło 200 tysięcy słuchaczy, z których prawie 45 tysięcy ukończyło szkołę ponadgimnazjalną. Do egzaminów maturalnych przystąpiło ok. 34% abiturientów liceów ogólnokształcących dla dorosłych, z czego około 31,7% uzyskało świadectwo dojrzałości.

**Tabela 1.** Licea ogólnokształcące dla dorosłych według organów prowadzących

Rok szkolny	Ogółem	Organ prowadzący				
		Jednostki administracji centralnej (rządowej)	Jednostki samorządu terytorialnego	Stowarzyszenia i inne organizacje społeczne	Organizacje wyznaniowe	Pozostałe
1995/1996	330	231	19	24	2	54
2000/2001	978	1	387	166	4	420
2005/2006	2116	9	765	235	7	1100
2008/2009	2449	7	600	265	3	1574
2009/2010	2492	9	587	275	3	1618
2010/2011	2599	9	605	280	3	1702
2011/2012	2660	10	608	275	3	1764
2012/2013	2760	19	711	278	1	1751
2013/2014	2022	19	560	204	1	1238
2014/2015	1705	18	542	175	1	969

Źródło: GUS (2015)

Sluchaczy szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej z nich należą osoby powyżej 30. roku życia, które poprzednią szkołę ukończyły co najmniej kilkanaście lat wcześniej. Przerwa w nauce była spowodowana najczęściej koniecznością podjęcia pracy zarobkowej lub sytuacją rodzinną. Do drugiej grupy zaliczają się sluchacze, którzy ukończyli 16 lat i z różnych przyczyn nie kontynuują nauki w szkołach młodzieżowych.

**Tabela 2.** Sluchacze w liceach ogólnokształcących dla dorosłych

Rok szkolny	Sluchacze			Absolwenci		
	Mężczyźni	Kobiety	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Ogółem
1995/1996	33 515	39 511	73 026	6 961	10 471	17 432
2000/2001	66 170	63 287	129 457	19 603	21 897	41 500
2005/2006	97 807	77 019	174 826	27 615	28 184	55 799
2008/2009	121 369	79 676	201 045	21 537	21 923	43 460
2009/2010	112 062	92 026	204 088	23 365	25 664	49 029
2010/2011	116 554	101 762	218 316	26 187	29 118	55 305
2011/2012	114 865	104 926	219 791	26 529	30 556	57 085
2012/2013	114 618	102 778	217 396	25 907	28 970	54 877
2013/2014	110 599	93 303	203 902	21 473	23 298	44 771
2014/2015	103 134	81 477	184 611			

Źródło: GUS (2015)

Dla obu grup szkoły dla dorosłych pełnią rolę szkół drugiej, nierzadko „ostatniej” szansy, pozwalających uzyskać wyższe kompetencje potwierdzone świadectwem, poczucie samorealizacji, poczucie samoakceptacji, a niejednokrotnie zapobiegają marginalizacji czy defaworyzacji społecznej.

**Tabela 3.** Wyniki egzaminu maturalnego w liceach i uzupełniających liceach ogólnokształcących dla dorosłych

Wyszególnienie	Absolwenci z roku szkolnego 2013/2014		Absolwenci z roku szkolnego 2013/2014, jak również z lat poprzednich					
	ogółem	w tym kobiety	którzy przystąpili do egzaminu maturalnego	którzy przystąpili do egzaminu maturalnego (%)	w tym kobiety	którzy otrzymali świadectwo dojrzałości		
						razem	razem (%)	w tym kobiety
LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE								
P O L S K A	42 644	22 274	14 637	34,3	7726	4647	31,7	2320
Mazowieckie	5832	2873	2537	43,5	1274	1100	43,4	523
UZUPEŁNIAJĄCE LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE								
P O L S K A	2127	1024	502	23,6	248	105	20,9	46
Mazowieckie	218	103	49	22,5	28	9	18,4	6

Źródło: GUS (2015)

Zdecydowana większość słuchaczy pierwszej grupy nie przystępuje do egzaminów maturalnych, kończąc edukację na poziomie szkoły średniej bądź kontynuując ją w zakresie kształcenia zawodowego. Zgodnie z przytoczonym uprzednio badaniem GUS, w roku szkolnym 2013/2014 do egzaminów maturalnych nie przystąpiło ok. 66% abiturientów liceów ogólnokształcących dla dorosłych.

Słuchaczy obu grup cechują, powstałe bądź to na skutek wieloletniej przerwy w nauce, bądź też znacznych zaległości zgromadzonych w poprzednim etapie kształcenia, nierówności edukacyjne w stosunku do młodzieży szkolnej. Mimo to założeniem narzuconym przez decydentów jest równość umiejętności i wiadomości wejściowych słuchaczy szkół dla dorosłych i uczniów szkół młodzieżowych rozpoczynających naukę w klasie pierwszej.

W trakcie kolejnych trzech lat nauki w liceum nierówności edukacyjne pomiędzy dorosłymi słuchaczami a uczniami szkół młodzieżowych znacznie się pogłębiają. Prowadzi to do rozbieżnych wyników osiągniętych na egzaminach maturalnych przez obie grupy abiturientów, a tym samym krytyki wielu osób dotyczącej celowości funkcjonowania szkół ogólnokształcących dla dorosłych.

Biorąc pod uwagę przytoczone rozważania, wydaje się celowe podjęcie badań, które będą próbą określenia czynników wpływających na podjęcie decyzji przez dorosłych słuchaczy o przystąpieniu bądź nieprzystąpieniu do egzaminów maturalnych.



## Podstawy metodologiczne badań własnych

Realizacja celu głównego możliwa jest poprzez rozwiązanie głównych problemów badawczych pracy:

- Jakie funkcje pełnią egzaminy maturalne w edukacji formalnej dorosłych?
- Jak dorośli słuchacze definiują proces kształcenia?
- Jaki wpływ na życie słuchaczy ma deklaracja o przystąpieniu bądź nieprzystąpieniu do egzaminów maturalnych?

Problemom głównym przyporządkowano następujące problemy szczegółowe:

- Jakie czynniki motywują dorosłych do podjęcia udziału w kształceniu formalnym?
- Czy nauka w szkole dla dorosłych wpływa na zmianę postawy życiowej słuchaczy?
- Jak dorośli słuchacze oceniają swoje zaangażowanie w procesie kształcenia?
- Jak dorośli słuchacze oceniają zdobywane kompetencje?
- Jakie są determinanty warunkujące decyzję o przystąpieniu bądź nieprzystąpieniu do egzaminów maturalnych przez dorosłych słuchaczy?
- Czy istnieją znaczne różnice pomiędzy polskim a światowymi systemami kształcenia formalnego dorosłych?
- Czy wyniki egzaminów maturalnych polskich dorosłych słuchaczy różnią się znacząco od wyników analogicznych egzaminów zewnętrznych w innych krajach?

Podstawowym wskaźnikiem, na podstawie którego oceniane są wszystkie ogólnokształcące szkoły średnie w Polsce, jest zdawalność egzaminów maturalnych przez ich absolwentów. W badaniu zastosowana zostanie zatem analiza dokumentów Głównego Urzędu Statystycznego oraz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dotyczących liczby dorosłych absolwentów kończących szkoły ponadgimnazjalne, liczby abiturientów szkół ogólnokształcących dla dorosłych przystępujących do egzaminów maturalnych oraz zdawalności tych egzaminów. Analizie poddane zostaną także analogiczne opracowania z innych krajów Unii Europejskiej celem porównania pozycji dorosłych słuchaczy w świetle polityki „uczenia się przez całe życie”.

Ponadto przeanalizowane zostaną dokumenty określające wymagania edukacyjne i siatki godzin dla szkół młodzieżowych i szkół dla dorosłych. Pozwoli to ocenić możliwość realizacji wymagań ogólnych określonych w podstawie programowej, których opanowanie sprawdzane jest podczas egzaminów maturalnych.

W badaniach wykorzystana zostanie także metoda sondażu. Przeprowadzony zostanie sondaż wśród słuchaczy jednego z warszawskich liceów ogólnokształcących dla dorosłych. Jego celem jest rozpoznanie opinii respondentów dotyczącej między innymi motywacji do nauki, świadomości poziomu opanowania wymagań edukacyjnych oraz zdiagnozowania ich nastawienia do egzaminów maturalnych.

Obie metody badań są wymieniane w klasyfikacji Mieczysława Łobockiego (2011).

## Charakterystyka wybranej metody badawczej

Analiza dokumentów ze względu na różnorodność badanych materiałów jest odmiennie opisywana w literaturze przedmiotu. Władysław Zaczyński (1995) różni dokumenty jako pisane, cyfrowe, obrazowe (klasyfikacja ze względu na ich formę), zastane, tworzone intencjonalnie (podział według ich pochodzenia) bądź urzędowe, oficjalne, wytwory własne (twórca jako kryterium).

Do dokumentów pisanych zaliczane są protokoły, raporty i sprawozdania z rad pedagogicznych, spotkań zespołów klasowych lub przedmiotowych, spotkań z rodzicami, opinie, orzeczenia wychowawców, nauczycieli przedmiotowych, pedagogów, psychologów. Dokumentami pisanymi są również prace pisemne uczniów, zarówno szkolne, jak i domowe, uwagi nauczycieli wpisane do dzienników klasowych bądź innych wewnętrznych dokumentów szkolnych, ale także artykuły prasowe wiążące się bezpośrednio i pośrednio z tematem badań.

Dokumenty cyfrowe to materiały i opracowania statystyczne związane z tematyką badań: roczniki statystyczne, raporty Głównego Urzędu Statystycznego, opracowania statystyczne i liczbowe szkoły obejmujące zestawienia liczby uczniów, oceny poszczególnych uczniów ze wszystkich przedmiotów nauczania, protokoły klasyfikacyjne, zestawienia dotyczące wyposażenia placówki. Do dokumentów cyfrowych należy zaliczyć coraz powszechniej stosowany dziennik elektroniczny.

Kolejnym rodzajem dokumentów, klasyfikowanym ze względu na ich formę, są dokumenty obrazowo-dźwiękowe. Zaliczają się do nich wszelkie niepisemne i niecyfrowe wytwory związane z tematem badań: rysunki, zdjęcia, nagrania dźwiękowe, prace konstrukcyjne, prezentacje multimedialne, filmy itp.

Drugi podział dokumentów dotyczy ich pochodzenia. Zaczyński (1995, s. 161) wprowadza następującą definicję: „wszystkie wytwory uczniowskie wykonane w celach dydaktycznych lub wychowawczych, które stają się później obiektem analiz naukowych, śmiało można nazwać dokumentami zastanymi. Natomiast te wszystkie prace dziecięce, których wykonanie poleciliśmy uczniom z zamysłem uzyskania w ten sposób dodatkowego źródła informacji z zakresu badanego tematu (problemu), możemy nazwać dokumentami intencjonalnie tworzonymi”.

W literaturze przedmiotu podawane są różne metody analizy dokumentów. Zazwyczaj wyróżnia się dwie podstawowe: klasyczną i ilościową. Analiza klasyczna dzieli się zaś na wewnętrzną oraz zewnętrzną.

Analiza wewnętrzna „polega na wyodrębnieniu z kontekstu składników pierwszoplanowych, myśli przewodnich i istniejących między nimi wzajemnych więzi” (tamże, s. 165). Najczęściej ma ona formę streszczeń, podsumowań, wyciągów z tekstu, opracowanych według określonych zasad, zgodnych z potrzebami autorów dokonywanej analizy. Jest ona jakościową metodą badań.

Analiza zewnętrzna „polega na ustaleniu czasu, warunków i okoliczności, w jakich powstał dany dokument, a także jego identyfikacji z autorem i adresatem,

dla którego został sporządzony, czy też ewentualnego jego wpływu, jaki wywarł na bieg określonych wydarzeń” (Łobocki, 2011, s. 225). Obie analizy prowadzone są równoległe i mają charakter wzajemnie uzupełniający i kontrolujący.

Analiza ilościowa w przeciwieństwie do analizy klasycznej jest pozbawiona czynnika subiektywizmu. Dokumenty interpretowane są ze względu na częstość pojawiających się w nich kluczowych słów, zwrotów, wyrażeń, metodę rozwiązań problemu, liczbę poprawnych rozwiązań zadań itp. Obie metody – analizę klasyczną i ilościową, stosuje się najczęściej jednocześnie jako dopełniające.

Druga wybrana przeze mnie metoda badań to sondaż. Przeprowadzony on będzie za pomocą wywiadu bezpośredniego oraz kwestionariusza. Zaczyński (1995) wyróżnia następujące rodzaje wywiadów:

- swobodny – bez przygotowanego z góry planu rozmowy; jego materiał tworzą zarówno treść rozmowy, jak i kontekst oraz jej przebieg;
- rozmowa naprowadzana – badający naprowadza respondenta na problemy ogólne, nie formułując pytań szczegółowych;
- rozmowa kierowana – badający formułuje pytania szczegółowe, według przygotowanej przed wywiadem listy (jest to bezpośrednia forma ankiety).

Zaletami rozmowy kierowanej są: czynnik motywujący respondenta, dzięki czemu otrzymuje się rzetelne odpowiedzi na wszystkie pytania, możliwość zadawania pytań przez badanego, dzięki czemu unika się problemu niezrozumienia pytania, czy odpowiedzi nie na temat oraz obserwacja respondenta celem oceny szczerości udzielanych odpowiedzi.

Mieczysław Łobocki (2011) zaleca stosowanie metody sondażu w badaniach mających na celu pozyskanie opinii, przekonań, oceny, zasobu wiedzy respondentów na dany temat, zyskanie informacji o postawach, zainteresowaniach, motywacji badanych.

Przygotowanie do wywiadu lub ankiety obejmuje takie czynności, jak:

- zebranie informacji z zakresu badanego problemu dzięki literaturze przedmiotu, analizie dostępnych dokumentów, obserwacji;
- wybór respondentów reprezentujących wszystkie możliwe grupy mające wpływ na wynik badania;
- wybór miejsca przeprowadzenia wywiadu;
- przygotowanie instrukcji oraz planu przebiegu wywiadu.

Pytania w ankiecie oraz w wywiadzie powinny być sformułowane prosto, jednoznacznie, język w nich użyty dostosowany do języka środowiska, do którego kierowany jest wywiad. Liczba pytań powinna być ograniczona możliwościami psychofizycznymi respondentów, pominąć należy pytania niemające znaczenia dla badanego problemu, niewnoszące nowych treści do badania. Unikać trzeba również pytań o zabarwieniu emocjonalnym, wywołującym negatywne uczucia u badanych oraz sugerujących odpowiedzi. Pytania można podzielić na otwarte i zamknięte. Pierwsze z nich dają większą możliwość uzyskania indywidualnych, swobodnych,

osobistych odpowiedzi, z których badacz nie zdawał sobie sprawy, ale jednocześnie są trudniejsze w analizie: grupowaniu, porządkowaniu, zestawieniach.

Ważna jest również kolejność zadawanych pytań. Jako pierwsze umieszcza się pytania ogólne, a następnie coraz bardziej szczegółowe. Początkowe pytania nie powinny być zbyt trudne, aby nie zniechęciły respondentów do udziału w badaniu.

Łobocki (2011) przedstawia kilka odmian badań ankietowych:

- audytoryjna – przeprowadzana w miejscu pracy badanych (szkoła, instytucja, internat itp.);
- pocztowa – wysyłana pocztą tradycyjną bądź elektroniczną (cechuje się niskim wskaźnikiem zwrotu);
- prasowa – zamieszczona na łamach gazety lub czasopisma.

W badaniach pedagogicznych najczęściej stosowane są anonimowe ankiety audytoryjne.

## Refleksja

Bardzo istotną kwestią w zastosowaniu obu wybranych metod badawczych jest wiarygodność danych w badanych dokumentach oraz uzyskanych ankietach i wywiadach. W przypadku dokumentów należy szczególną uwagę zwrócić na źródło, z jakiego pochodzą. Warto również porównać wyniki otrzymane w poszczególnych latach szkolnych, w celu weryfikacji natężenia i skali problemu.

Do korzyści wynikających ze stosowania analizy dokumentów Łobocki (2011) zalicza:

- szeroki zakres zastosowania;
- jej wartość poznawczą.

Słabe zaś strony tej metody to:

- niekompletność, niedokładność, niewłaściwa selektywność dokumentacji;
- deformacje powstałe na skutek uświadomienia sobie przez badanych, że mogą być oceniani;
- trudność dotarcia do pełnej dokumentacji;
- często dane przedstawiają końcowy wynik, bez informacji o przebiegu procesu dotarcia do niego;
- dane przedstawiają przeszłość, zatem nie można mieć gwarancji, czy wyciągnięte wnioski w pełni odnoszą się do obecnej sytuacji.

Wywiad jest często stosowaną metodą w badaniach pedagogicznych. Nie jest jednak pozbawiony wad. Do mocnych stron tej metody Janusz Sztumski (2005) zalicza:

- elastyczność pozwalającą na łączenie jej z innymi;
- możliwość otrzymania większej ilości informacji w stosunku do badań ankietowych;

- możliwość otrzymania danych o charakterze jakościowym, przez obserwację gestykulacji, mimiki, reakcji na zadawane pytania.

Wśród słabych stron wywiadu Sztumski natomiast wylicza:

- ponoszenie kosztów znalezienia i zatrudnienia odpowiednio przeszkolonych osób, przeprowadzających wywiad, a w przypadku wykonywania ich przez badacza duża czasochłonność;
- trudność w dotarciu do osób znacznie rozproszonych na terenie badania;
- brak anonimowości respondentów, mogący powodować ograniczenie szczerości otrzymanych odpowiedzi;
- zagrożenie niewłaściwym zachowaniem osób przeprowadzających wywiad, skutkujące negatywną lub nieszczerą reakcją respondentów.

Jako zagrożenia w badaniach sondażowych Łobocki (2011) wymienia:

- błędne sformułowanie pytań;
- zaufanie do wiarygodności wypowiedzi respondentów;
- możliwą niewłaściwą postawę badającego (nadmiernie autorytarna lub nadmiernie życzliwa);
- niewłaściwy nastrój podczas badań;
- niekorzystne warunki zewnętrzne – zakłócanie przez osoby trzecie, telefon, telewizję, radio itp.;
- cechy i poglądy badających osób.

## Konkluzja

Podsumowując podjęte przeze mnie rozważania, zaplanowane metody badań wydają się adekwatne do postawionego problemu. Trudno określić, jakie trudności napotyka się w trakcie ich realizacji, ze względu na wstępny zakres prowadzonej pracy. Na początkowym etapie trudnością jest niewątpliwie dotarcie do aktualnej dokumentacji, zwłaszcza dotyczącej sytuacji dorosłych w poszczególnych krajach Unii Europejskiej i poza nią. Instytucje odpowiedzialne za gromadzenie niezbędnych do analizy danych nie zawsze są zainteresowane ich upublicznianiem. Dostępne zaś dokumenty ukazują tylko wąski wycinek podejmowanego tematu, nie dając możliwości przeprowadzenia bardziej szczegółowych analiz. Część dokumentacji objęta jest ochroną danych osobowych i możliwe jest jedynie wykorzystanie dokonanych uprzednio analiz, np. przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, nierzadko w innej perspektywie analitycznej. Szczegółowe rekomendacje dotyczące zastosowania omawianych metod, doboru badanej grupy w badaniach jakościowych, zakresu, organizacji i przebiegu oraz wykorzystania badań zostaną opracowane w kolejnym etapie prac.

## Bibliografia

- Eurydice (2011). Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA). *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Główny Urząd Statystyczny (2015). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Jankowski, D. (2003). *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

Jarosław Korczak<sup>1</sup>

## PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH DO PROFILAKTYKI UZALEŻNIEŃ – REFLEKSJE POSTBADAWCZE DOTYCZĄCE KONCEPTUALIZACJI BADAŃ

### ABSTRAKT

---

Prezentowany artykuł stanowi próbę ujęcia w słowa refleksji pojawiających się w trakcie oraz po realizacji badań własnych. Odnoszą się one w szczególności do warstwy metodologicznej oraz technicznej podejmowanego procesu badawczego. Ponadto autor umieścił w nim charakterystykę tematu badań oraz teoretyczne podstawy podejmowanej problematyki badawczej i metodologicznej. Zawarte w artykule refleksje pełnią dwojaką funkcję. Pierwszą jest krytyczna analiza podejmowanych działań w kontekście nabytych doświadczeń badawczych. Drugą jest wskazanie czytelnikowi popełnionych błędów, aby go ostrzec przed ich popełnieniem w przyszłości.

**Słowa kluczowe:** nauczyciele, profilaktyka uzależnień, ciągłość edukacji w zakresie profilaktyki uzależnień w życiu zawodowym nauczycieli, poszerzanie wiedzy z zakresu nowych uzależnień, badania triangulacyjne

### ABSTRACT

---

In the paper the attempt to describe reflections associated with realization of own studies was taken. They concern especially methodological and technical layer of research process.

Furthermore the author has placed in it the characteristics of the subject of research and theoretical foundations of its subject matter and the methodological aspects of research. Presented reflections have two functions. The first is a critical analysis of the undertaken activities in the context of acquired research experience. The second is to indicate some mistakes to protect readers from making them in the future.

**Key words:** teachers, addiction prevention, continuity of education on the prevention of addictions in professional life of teachers, expanding the knowledge of new addictions, triangulation study

---

<sup>1</sup> Autor jest adiunktem w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Do jego głównych zainteresowań badawczych należą zagadnienia z zakresu: edukacji nauczycieli, profilaktyki uzależnień, patologii w cyberprzestrzeni oraz ścieżek edukacyjnych emigrantów.



## Wstęp

W artykule zaprezentuję zagadnienia metodologiczno-organizacyjne związane z realizowanym przeze mnie badaniem, którego wyniki umieściłem w rozprawie doktorskiej pod tytułem „Przygotowanie nauczycieli szkół gimnazjalnych w Polsce w latach 2009–2012 do profilaktyki uzależnień”<sup>2</sup>, napisanej pod kierunkiem Profesora Mirosława S. Szymańskiego, a obronionej w październiku 2014 roku.

Badanie nosiło znamiona triangulacji (łac. *triangulum* – trójkąt; ang. *triangulation*) (Jagiela, 2015, s. 86) definiowanej wielorako. Louis Cohen i Lawrence Manion (1986, s. 254) określili je jako próbę nakreślenia lub pełniejszego wyjaśnienia bogactwa i złożoności ludzkiego zachowania przez badanie go z więcej niż jednego punktu odniesienia. Herbert Altrichter i współpracownicy (1993, s. 147) dowodzili, że triangulacja pozwala na otrzymanie bardziej szczegółowego i zbalansowanego obrazu lub sytuacji. Tom O’Donoghue i Keith Punch (2003, s. 78) zaś stwierdzili, że jest to metoda krzyżowej kontroli danych z wielu źródeł w celu odnajdywania prawidłowości w obiekcie badań. Przyjąć zatem można, że celem jej użycia jest potrzeba potwierdzenia otrzymanego wyniku. Jest ona swego rodzaju alternatywą dla przyjętych w badaniach ilościowych tradycyjnych kryteriów rzetelności i trafności (Dróźka, 2010).

Norman K. Denzin (1970) zidentyfikował cztery podstawowe typy triangulacji:

- triangulację danych (*data triangulation*), polegającą na włączaniu danych z różnych odcinków czasu, miejsca bądź populacji;
- triangulację badaczy (*investigator triangulation*), polegającą na włączeniu w badanie wielu badaczy;
- triangulację teorii (*theoretical triangulation*), polegającą na wykorzystaniu więcej niż jednej teorii przy interpretacji badanego zjawiska;
- triangulację metod (*methodological triangulation*), polegającą na wykorzystaniu w badaniu więcej niż jednej metody zbierania danych, np. wywiadu, obserwacji, kwestionariusza, grup fokusowych czy analizy dokumentów.

W badaniu własnym opierałem się na wykorzystaniu czwartego typu z wymienionych, czyli w procesie badawczym wykorzystałem „więcej niż jeden rodzaj badań w celu uzyskania pełniejszej wiedzy użytecznej teoretycznie i metodycznie” (Palka, 2011, s. 122). Aby uzyskać pełniejszą wiedzę, do zbierania danych wykorzystałem metodę ankiety, obserwacji oraz analizę dokumentów. Mimo wykorzystania łącznie kilku metod badawczych, trudno ukryć fakt, że to właśnie ilościowa (badanie ankietowe) była tą zasadniczą, pozostałe (obserwacja i analiza dokumentów) służyły weryfikacji prawdziwości wyników otrzymanych z badań ilościowych.

W opisie badań, na potrzeby tej publikacji, skupiłem się na procesie realizacji ilościowego jego etapu, z uwzględnieniem organizacyjnej jego części. Nie oznacza

---

<sup>2</sup> W prezentowanym artykule posłużyłem się fragmentami zawartymi w mojej pracy doktorskiej.

to jednak, że część metodologiczna została pominięta, wprost przeciwnie. Przyjmuję za punkt wyjścia, że założenia metodologiczne idą w parze z organizacyjnymi.

Jestem przekonany, że zaznajomienie czytelnika ze złożonością problematyki planowania i realizacji badań pozwoli mu na wczucie się w sytuację, która może być w przyszłości jego udziałem.

Tematem głównym mojej rozprawy doktorskiej była analiza przygotowania nauczycieli szkół gimnazjalnych (w latach 2009–2012) do profilaktyki uzależnień. Miała ona służyć ukazaniu wiedzy, jakie wówczas podejmowano działania, jak one przebiegały i czym się charakteryzowały – pod względem organizacyjnym, merytorycznym i metodologicznym.

Podjęcie wspomnianej problematyki badań wynikało z kilku powodów. Do najważniejszych można zaliczyć:

- niesprecyzowane jednoznacznie zasady oraz dobór treści dotyczących sposobu przygotowywania nauczycieli do prowadzenia profilaktycznej działalności w zakresie uzależnień w szkołach;
- wyniki ówczesnych badań dotyczących spożywania substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną;
- brak czytelnych informacji o sposobach czy jakości prowadzonych szkoleń dla nauczycieli;
- krytyczne uwagi i spostrzeżenia dotyczące oceny przygotowywania nauczycieli do profilaktyki uzależnień, zawarte w literaturze tematu.

Tłem teoretycznym badań była teoria Jamesa Butlera (1992, 1993, 1995, 1996), który na podstawie własnych doświadczeń w pracy edukacyjnej z nauczycielami dostrzegł, że jakość ich praktyki zawodowej wiąże się przede wszystkim z ich rozwojem osobistym. Związana jest ona w znacznej mierze ze świadomie sterowanym przez nauczyciela samodoskonaleniem, które ma charakter ciągły. Według Butlera (1996) podstawowym regulatorem działalności ludzkiej jest refleksja, rozumiana przez autora jako proces uczenia się w kontekście działania stymulowanego przez zdarzenia dokonujące się na zewnątrz i wewnątrz człowieka. Dzięki refleksji jednostka uczy się, czyli ciągle wzbogaca własną wiedzę praktyczną, jak również umiejętność jej wyrażania. W miarę nabywania doświadczeń wpływa ona na jej życie zawodowe, przekształcając tym samym słabo zorientowanego w temacie nowicjusza w eksperta (Butler, 1995).

Jako że w polskich warunkach przygotowanie nauczycieli do profilaktyki uzależnień umożliwiają szkolenia i doszkalania organizowane przez instytucje rządowe, samorządowe i pozarządowe, to właśnie strona organizacyjna, merytoryczna i metodologiczna, a także ocena własnej gotowości i potrzeb ich uczestników związanych z prowadzeniem profilaktyki uzależnień w szkole stała się motywem sprawczym podjęcia badań.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Celem głównym badań było poznanie sposobu przygotowywania nauczycieli szkół gimnazjalnych w latach 2009–2012 do profilaktyki uzależnień oraz opracowanie założeń i wstępnego projektu programu działań w tym zakresie. Do celu głównego sformułowałem cele szczegółowe:

- poznanie zainteresowania nauczycieli problematyką uzależnień i potrzebą jej pogłębiania;
- poznanie teoretycznych zaleceń (postulatów) dotyczących przygotowywania nauczycieli do profilaktyki uzależnień;
- poznanie (według określonych przez autora cech) przygotowania nauczycieli do profilaktyki uzależnień;
- porównanie zaleceń teoretycznych (postulatów) z deklaracjami nauczycieli na temat przebiegu ich szkoleń i przygotowania do profilaktyki uzależnień.

Reasumując, przedmiotem badań były oceny i opinie nauczycieli dotyczące szkoleń w zakresie profilaktyki uzależnień. Informacje te uzyskano z trzech źródeł:

- od nauczycieli uczących w szkołach gimnazjalnych;
- od kompetentnych obserwatorów szkoleń;
- na podstawie analizy dokumentacji szkół (np. szkolne programy profilaktyczne).

## Opis metod i technik badawczych

Aby zrealizować założone cele badania, posłużyłem się następującymi technikami:

- techniką ankiety, która polega na zbieraniu informacji za pomocą pytań skierowanych do określonych osób. Sposobem zbierania informacji jest lista pytań zwana kwestionariuszem<sup>3</sup>. Jest ona zbierana bez pośrednictwa ankietera. Stanowi tym samym „technikę o wysokim stopniu «samoczynności», a rola osób badających sprowadza się do rozprowadzenia i zebrania kwestionariuszy” (Maszke, 2008, s. 232). Zapewnia ona respondentowi swobodę, dysponuje on bowiem możliwością przyjęcia bądź odrzucenia ankiety, bez konieczności uzasadniania swej decyzji. Respondent udzielać może jedynie odpowiedzi tylko na wybrane przez siebie pytania (tamże). Ankieta wykorzystana w badaniu miała formę pisemną, a rozpowszechniana była drogą pocztową. Pytania w niej zawarte dotyczyły zarówno faktów, jak i opinii;
- techniką obserwacyjną, która za Albertem W. Maszke (2008) rozumiana jest tu jako planowane, zamierzone i prowadzone w sposób systematyczny postrzeganie badanego przedmiotu, zdarzenia czy zjawiska. Określić ją można zatem

<sup>3</sup> „Ankieta jest zestawieniem pytań dotyczących spraw, w których respondenci powinni być wystarczająco zorientowani, aby móc udzielić pisemnie odpowiedzi w swobodnej formie albo dokonać wyboru spośród podanych możliwości”, za: Góralski (1994, s. 49).

jako „zespół czynności polegających na celowym, planowym i selektywnym gromadzeniu informacji drogą spostrzeżeń w ich naturalnym przebiegu i bez jakiegokolwiek ingerencji obserwatora” (tamże, s. 208). Przyjmuje ona w badaniu formę obserwacji uczestniczącej, obserwator jej dokonujący na czas obserwacji staje się członkiem obserwowanej przez siebie zbiorowości (tamże, s. 212). Ma ona ponadto charakter obserwacji standaryzowanej, jako że obserwator posiada opracowany kwestionariusz obserwacji, mając tym samym wiedzę, co konkretnie ma obserwować bądź co konkretnie ustalić w toku obserwacji (tamże, s. 217);

- analizą dokumentów, rozumianą jako „każda rzecz stanowiąca źródło informacji o przedmiotach ludziach, faktach i zjawiskach” (tamże, s. 252). Podlegać jej będą dokumenty urzędowe, czyli wszystkie pisemne i cyfrowe dokumenty tworzone przez daną instytucję (tamże). Wzmiankowana analiza ma charakter ilościowy, prowadząc przede wszystkim do „ilościowego opisu osób rzeczy, faktów, procesów, słów itp.” (tamże, s. 257).

## Opis użytych narzędzi badawczych

W badaniach wykorzystałem dwa narzędzia badawcze. Kwestionariusz anonimowej ankiety, przekazany do wypełnienia badanym nauczycielom oraz kwestionariusz obserwacji, który wypełniali specjaliści, przedstawiciele organizacji rządowych, samorządowych i uczestniczący w szkoleniach nauczycieli. Ze względu na rodzaj informacji, niezbędnych dla celów charakterystyki przygotowania nauczycieli do profilaktyki uzależnień, zastosowane narzędzia badawcze różniły się nieznacznie w ich warstwach tematycznych (np. kompetentnych obserwatorów nie pytano o liczbę szkoleń czy czas ich trwania).

## Dobór prób do badań

Przy doborze próby (badania ankietowe) wykorzystałem losowanie warstwowe (*stratified sampling*<sup>4</sup>) (Szreder, 2010, s. 83). Dobór próby badań był dwuetapowy. W pierwszym etapie zastosowałem dobór celowy. W badaniu mogli wziąć udział nauczyciele, którzy pracowali w szkole gimnazjalnej. Spośród ogółu szkół gimnazjalnych<sup>5</sup> odrzuciłem gimnazja prywatne oraz gimnazja dla dorosłych. Szkoły

<sup>4</sup> „Losowanie warstwowe jest dwustopniową procedurą, według której najpierw populację dzieli się na subpopulację, zwane warstwami (strata), a następnie z poszczególnych subpopulacji (warstw) losuje się w sposób probabilistyczny elementy do próby”, za: Szreder (2010, s. 83).

<sup>5</sup> Lista szkół gimnazjalnych została pozyskana z Kuratoriów Oświaty w poszczególnych województwach.

rekrutowały się z terenu pięciu województw: mazowieckiego, śląskiego, zachodniopomorskiego, lubelskiego oraz opolskiego. Kryterium wyboru tych województw była, wskazana przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA, 2010, s. 44)<sup>6</sup>, liczba nauczycieli uczestniczących w szkolnych i pozaszkolnych programach profilaktycznych. W każdym z tych województw zostały wytypowane szkoły usytuowane w miastach do 100 tysięcy mieszkańców, powyżej 100 tysięcy mieszkańców i we wsiach.

W drugim etapie doboru próby zastosowałem dobór losowy. Wylosowałem po cztery szkoły spełniające warunki wyszczególnione w pierwszym etapie badań. Pierwsze dwie wylosowane szkoły oznaczyłem jako te „właściwe”, mające wziąć udział w badaniu, kolejne stanowiły „zapas” w sytuacji odmowy udziału w badaniach przez dyrekcje tych „właściwych” szkół.

Następnym krokiem była weryfikacja wylosowanych szkół, tj. sprawdzenie czy adres, pod którym się one znajdują, spełnia wcześniej przyjęte wymogi (województwo, wielkość miejscowości) oraz czy placówka istnieje.

Dyrekcje łącznie 28 szkół wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań ankietowych wśród podległych im nauczycieli. Do każdej ze szkół miejskich, akceptujących udział w badaniu, rozesłałem maksymalnie 20 ankiet. Do szkół znajdujących się na terenach wiejskich przesłałem (zgodnie z ich prośbą, motywowaną ograniczoną liczbą nauczycieli w placówce) maksymalnie 10 ankiet.

W sumie do wzięcia udziału w badaniach poprosiłem 500 nauczycieli, tj. kobiet i mężczyzn, o różnym stażu pracy, różnych specjalnościach zawodowych i różnych formach zatrudnienia w szkole. Wszyscy badani zostali poinformowani o celach badań i wyrazili zgodę na wzięcie w nich udziału.

Uzupełnieniem i uwiarygodnieniem ilościowych badań ankietowych (adresowanych do nauczycieli) były badania przeprowadzone przez specjalistów zajmujących się zawodowo problematyką profilaktyki uzależnień (realizowanej szczególnie w szkołach). W tych badaniach zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej, w której badanie jest realizowane drogą postrzegania bezpośredniego. Dobór próby do badań miał charakter celowy. Sędziowie kompetentni rekrutowali się z organizacji pozarządowych, centrum szkoleniowych, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz współpracujących z nimi urzędów.

Celem tego badania było uzyskanie wiedzy o przebiegu jak największej liczby szkoleń z zakresu profilaktyki uzależnień adresowanych do nauczycieli. Przyjęto zasadę, że każdy obserwator opisywał w ankiecie tylko szkolenie, w którym brał udział.

---

<sup>6</sup> Według danych zawartych w raporcie PARPA (2010) największą liczbę wyszkolonych nauczycieli zanotowano w województwach mazowieckim (16474) i śląskim (15387); średnią między innymi w województwie zachodniopomorskim (9747) i lubelskim (7190); najniższą wskazano w województwach opolskim (3246) i świętokrzyskim (4334).

Zgoda na przeprowadzenie badań

Wybraną odpowiedź zaznaczamy krzyżykiem w kratce ( )

Województwo (proszę zaznaczyć)

<input type="checkbox"/>	<i>lubelskie</i>	<input type="checkbox"/>	<i>mazowieckie</i>	<input type="checkbox"/>	<i>opolskie</i>	<input type="checkbox"/>	<i>śląskie</i>	<input type="checkbox"/>	<i>zachodniopomorskie</i>
--------------------------	------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

Wielkość miejscowości

<input type="checkbox"/>	<i>Wieś</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Miasto do 100 tys. mieszkańców</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Miasto pow. 100 tys. mieszkańców</i>
--------------------------	-------------	--------------------------	---------------------------------------	--------------------------	---

Data (proszę uzupełnić)

<i>Dzień</i>	<i>Miesiąc</i>	<i>Rok</i>

### Oświadczenie

Po zapoznaniu się z celami rozprawy naukowej doktoranta Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Jarosława Korczaka pt. „Przygotowywanie nauczycieli szkół gimnazjalnych w Polsce w latach 2009–2012 do profilaktyki uzależnień”, prowadzonej pod kierunkiem Prof. dra hab. Mirosława S. Szymańskiego, wyrażam zgodę na udział w badaniach dotyczących wymienionej w tytule tematyki. Zostałem również poinformowany, że:

- moje dane osobowe są poufne i służą jedynie gwarancji rzetelności przeprowadzonych badań;
- mam możliwość wycofania się z badania (informując realizatora o tym fakcie na piśmie) na każdym jego etapie, bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji.

Imię

Nazwisko

Data  
Podpis

**Rycina 1.** Wzór zgody na przeprowadzenie badań

Źródło: opracowanie własne

Obserwatorzy uczestniczyli w kilkunastu szkoleniach, z których wypełniali kwestionariusz obserwacji szkolenia.

## Organizacja badań

Luty 2011 roku – luty 2012 roku: zapoznanie się z literaturą tematu dotyczącą zagadnień związanych z: uzależnieniami, profilaktyką oraz przygotowaniem nauczycieli do działalności profilaktycznej.

Lipiec – wrzesień 2011 roku: przygotowanie ankiety pilotażowej dotyczącej przygotowania nauczycieli do profilaktyki uzależnień.

Październik – listopad 2011 roku: przeprowadzenie badań pilotażowych w sześciu szkołach gimnazjalnych i technikach na terenie dwóch województw (małopolskiego i mazowieckiego).

Grudzień 2011 roku: opracowanie wyników badań pilotażowych, weryfikacja treści ankiety.

Grudzień 2011 roku – luty 2012 roku: opracowanie koncepcji badań oraz kwestionariusza ankiety dla nauczycieli szkół gimnazjalnych.

Wrzesień 2012 roku – styczeń 2013 roku: przygotowanie dokumentacji związanej z przeprowadzeniem badań oraz ostatecznej wersji kwestionariusza ankiety przy współpracy/konsultacjach z przedstawicielami Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Luty 2013 roku: rozpoczęcie badań właściwych.

Lipiec 2013 roku: odbiór wypełnionych ankiet ze szkół.

Sierpień – październik 2013 roku: analiza wyników ankiet.

Czerwiec – listopad 2013 roku: opracowanie i rozkolportowanie do wypełnienia przez kompetentnych obserwatorów kwestionariusza obserwacji szkoleń z zakresu profilaktyki uzależnień, adresowanych do nauczycieli szkół gimnazjalnych.

Grudzień 2013 roku: analiza wyników kwestionariusza obserwacji.

Luty 2014 roku: ostateczne opracowanie i złożenie pracy doktorskiej.

## Realizacja badań własnych – refleksje

W związku z faktem, że realizacja badań ankietowych wiązała się z dużym nakładem pracy oraz wyzwaniem, w prezentowanym artykule skupię się na tym etapie. Same badania ankietowe były prowadzone od lutego do lipca 2013 roku (termin otrzymania ostatecznej ankiety). Tak długi okres badań wynikał z dużej liczby placówek biorących udział w badaniach oraz z przyjętych procedur w jego realizacji. Czynności związane z realizacją badań ankietowych można zawrzeć w następujących punktach:

- losowanie placówek;
- weryfikacja adresu oraz danych wylosowanych placówek;
- kontakt telefoniczny z dyrektorami placówek w celu uzyskania zgody na przeprowadzenie badań;



*Uprzejmie proszę o udzielnie pomocy w realizacji badań prowadzonych przez mgr. Jarosława Korczaka – studenta trzeciego roku studiów doktoranckich w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.*

*Mgr Jarosław Korczak przygotowuje rozprawę doktorską związaną ze szkoleniami realizowanymi w szkołach gimnazjalnych w latach 2009–2012 na terenie Polski, dotyczących uzależnień dzieci i młodzieży.*

*Badania ankietowe oraz wywiady będą prowadzone z nauczycielami szkół gimnazjalnych, usytuowanych na terenie pięciu województw.*

*Materiał empiryczny będzie stanowić podstawę analizy stanu doświadczeń nauczycieli i ich potrzeb w zakresie działań dotyczących profilaktyki uzależnień.*

*Z wyrazami szacunku*

**Rycina 2.** Treść pisma Dziekana WNP APS do dyrekcji wylosowanych szkół

Źródło: opracowanie własne

*Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami przesyłam komplet anonimowych ankiet (dotyczących przygotowywania, w latach 2009–2012, nauczycieli do prowadzenia profilaktyki uzależnień w szkołach) oraz oświadczeń potwierdzających zgodę osoby badanej na udział w badaniach z uprzejmą prośbą o wypełnienie w ciągu miesiąca (od daty otrzymania materiałów) obu dokumentów przez nauczycieli zatrudnionych w Pani/Pana instytucji.*

*Jednocześnie wyjaśniam, że zgoda na badanie, w której istotne jest podanie danych osobowych każdej z ankietowanych osób:*

- *jest objęta ochroną (zgodnie z wymogami ustawy o ochronie danych osobowych) oraz wymaganym przy prowadzeniu badań naukowych warunkiem formalnym, służącym jedynie gwarancji rzetelności ich przeprowadzenia;*
- *jest dokumentem niepozwalającym na jego kojarzenie z wypełnioną przez badanego anonimową ankietą. Zgodnie z przyjętą pragmatyką wypełnione zgody na badania oraz wypełnione anonimowe ankiety, znajdują się w oddzielnych paczkach, po których odbiór zgłosi się – do każdej z wybranych szkół – firma kurierska.*

*Analiza ankiet odbędzie się po ich zwrocie ze wszystkich wybranych do badania szkół z pięciu województw. Zgody na badania oraz dane identyfikujące szkoły nie są tematem analizy rozprawy doktorskiej.*

*Bardzo proszę o życzliwe potraktowanie mojej prośby i wsparcie jej wśród swoich pracowników.*

*Z wyrazami szacunku*

**Rycina 3.** Treść pisma do dyrekcji wylosowanych szkół

Źródło: opracowanie własne

- przesłanie w formie elektronicznej proponowanego kwestionariusza ankiety łącznie z krótkim opisem planowanych czynności do dyrektorów szkół;
- przygotowanie pisma z prośbą o zgodę na przeprowadzenie badań podpisane przez Dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych APS, dr hab., prof. APS Macieja Tanasia adresowanego do dyrektorów placówek objętych badaniem (ryc. 2);
- kontakt telefoniczny bądź e-mailowy w celu potwierdzenia otrzymania zgody na przesłanie ankiet;
- przesłanie (kurierem) do placówek, których dyrekcja wyraziła zgodę na badania, anonimowych ankiet wraz z pismem przewodnim (ryc. 3) oraz kwestionariuszem zgody na badania;
- kontakt telefoniczny z placówką biorącą udział w badaniach w celu potwierdzenia otrzymania przesyłki z ankietami oraz określenie przedziału czasowego na ich zwrot;
- kontakt telefoniczny w celu ustalenia przyjazdu kuriera mającego odebrać ankiety;
- kontakt telefoniczny w celu potwierdzenia odbioru ankiet przez kuriera;
- odbiór ankiet od kuriera;
- kodowanie pytań ankietowych w SPSS;
- przesłanie zakodowanych wyników badań do analizy statystycznej;
- opracowanie, opisanie oraz analiza wyników badań.

Łącznie wróciło do mnie 369 ankiet z 27 placówek. Średnia liczba ankiet wypełnianych przez szkoły wahała się między 4 a 20.

Głównym powodem skomplikowania procedury badań ankietowych były przyjęte kryteria doboru szkół oraz sama grupa badawcza. Jako że szkoły zostały wylosowane, kontakt z nimi następował po raz pierwszy. Aby zrealizować badania, musiałem uzyskać zgody zarówno dyrekcji, jak i samych badanych. Wiązało się to z potrzebą nawiązania kontaktu telefonicznego z każdym dyrektorem z wylosowanej szkoły. Sama procedura związana z „zastaniem” dyrektora była bardzo czasochłonna. Z dwoma dyrektorami próbowałem nawiązać kontakt przez ponad dwa miesiące, dzwoniąc bądź codziennie, bądź w godzinach, w których proszono mnie, aby spróbować się skontaktować. Wpływało to na rozłożenie w czasie czynności związanych z realizacją badań w każdej szkole. Były placówki, w których niemal cała procedura badawcza została zrealizowana w ciągu jednego miesiąca, inne zaś w tym samym czasie były na etapie przyznania zgody na badanie.

Do pozytywnych aspektów procesu badawczego zaliczyć można fakt, że badanie było próbą wychwycenia potrzeb nauczycieli w kwestii przygotowania do realizowania profilaktyki uzależnień, nie zaś egzaminem. Drugim jest to, że nauczyciele (w tym dyrekcja) czasami w zdecydowanej większości reagowali pozytywnie na prośbę badania. Prawdopodobnie wiązało się to z jasno przedstawiającym cel badania pismem przewodnim do kwestionariusza ankiety dla nauczycieli (ryc. 4).

*Szanowni Państwo!*

*Jestem doktorantem w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Piszę rozprawę doktorską na temat przygotowania nauczycieli do prowadzenia profilaktyki uzależnień w szkołach gimnazjalnych. Tematem rozprawy jest analiza charakteru i form szkoleń dotyczących w/w problematyki, realizowanych w szkołach gimnazjalnych w latach 2009–2012 na terenie Polski.*

*Badania do tej pracy odbywają się w szkołach gimnazjalnych usytuowanych na terenie pięciu województw. Realizowane są za pomocą ankiety podstawowej (zawierającej pytania na temat przebytych szkoleń w latach 2009–2012) oraz wywiadów, które będą przeprowadzane z wybranymi dyrektorami gimnazjów biorących udział w badaniach.*

*Uzyskane wyniki podjętych badań będą stanowić podstawę do rzeczowej analizy dotychczas proponowanych nauczycielom działań edukacyjnych w zakresie profilaktyki uzależnień oraz pozwolą na sformułowanie konkretnych wniosków i postulatów zmierzających do ich doskonalenia.*

*W ankiecie pojawiają się terminy, których znaczenie zawierają pomocne, niżej sformułowane definicje:*

- *bigoreksja – uzależnienie związane z zaburzeniem postrzegania muskulatury swojego ciała. Charakteryzuje się potrzebą wykonywania intensywnych ćwiczeń fizycznych oraz restrykcyjnego przestrzegania reżimu dietetycznego, stosowaniem środków dopingujących (np. sterydów) w celu zwiększenia masy bądź wyrobienia „rzeźby”;*
- *lekomania – uzależnienie od przyjmowania leków, dotyczy zarówno substancji takich jak barbiturany i benzodiazepiny (środki uspakajające), jak i środków przeciwbólowych;*
- *tanoreksja – uzależnienie od opalania, związane z zaburzeniem postrzegania swojego ciała. Cechuje się potrzebą posiadania opalonej skóry, przekonaniem o tym, że się jest bladym mimo mocnego jej przybrązowienia (w konsekwencji prowadzącego do oparzeń oraz wczesnego jej starzenia się, a także powstania raka);*
- *flipchart – rodzaj lekkiej i łatwej w przenoszeniu tablicy demonstracyjnej posiadającej regulowaną wysokość. Można pisać po niej markerami lub umocować na niej blok papierowy.*

*Wierzę w życzliwą pomoc każdego z nauczycieli i proszę, z góry dziękując, o wypełnienie ankiety. W razie jakichkolwiek wątpliwości, a także uwag i propozycji dotyczących ankiety – proszę o kontakt na adres e-mailowy: jkorczak@aps.edu.pl. Każda informacja wzbogaci moją wiedzę i pozwoli na rzetelną analizę podjętej tematyki badań.*

*Z wyrazami szacunku*

*Jarosław Korczak*

**Rycina 4.** Treść pisma przewodniego do kwestionariusza ankiety dla nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

## Podsumowanie

Podczas powtórnej analizy zarówno procedury badawczej (od badania minęły dwa lata), jak i samego badania, dostrzegłem rzeczy, które mógłbym zrobić lepiej, szybciej czy dokładniej. Mimo to widzę ogrom pracy, którą musiałem włożyć, aby badania te zrealizować.

Efekt końcowy nie jest jedynie wynikiem zaangażowania samego badacza. Nieocenione, podczas ich realizacji, było wsparcie, które otrzymywałem zarówno od rodziny, promotora, innych pracowników naukowych i urzędników (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wojewódzkie Kuratoria Oświaty). Nie można zapomnieć również o życzliwości dyrekcji szkół oraz pedagogów (na których dyrekcja często scedowała działania związane z rozdaniem i zebraniem ankiet oraz kontaktem z badaczem w celu ich odesłania) czy samymi nauczycielami, którzy poświęcili kilkadziesiąt minut swojego czasu na wypełnienie ankiety. Mimo czasami dłuższych „podchodów”, potrzeby prowadzenia pertraktacji z dyrekcją, jestem pod bardzo pozytywnym wrażeniem tak płynnej współpracy ze szkołami.

Szczególnie cenne na samym początku badań są rozmowy z przedstawicielami środowiska, które będzie się badać. Jego opinie, sposób postrzegania i rozumienia zjawisk, zdecydowanie pomaga w trafnym formułowaniu pytań, przeprowadzenie zaś badań pilotażowych pozwala na uchwycenie braków, które mogą mieć duże przełożenie na wyniki badań.

Reasumując, podczas pracy koncepcyjnej (rozpisywania na papierze założeń badawczych) badaczowi wiele działań wydaje się łatwych do zrealizowania. Praktyka jednak pokazuje, że o wyniku badań decyduje nie tylko kompetencja i samozaparcie ich realizatorów, lecz także wiele czynników, o których sile przekonuje się on dopiero w trakcie procesu badawczego. Nie zmienia to faktu, że realizacja badań przeprowadzona przez badacza od początku do końca (nie za pośrednictwem np. firmy badawczej) jest wartościowym doświadczeniem, uczącym niejednokrotnie pokory.

## Bibliografia

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London–New York: Routledge.
- Butler, J. (1992). Teacher professional development: An Australian case study. *Journal of Education for Teaching*, 18, 221–238.
- Butler, J. (1993). From action to thought: The fulfilment of human potential. W: J. Edwards (red.), *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives* (s. 16–22). Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Butler, J. (1995). Designing for personal and professional excellence: The designer as life-long learner. W: J. Sachs, P. Ramsden, L. Philips (red.), *The Experience of Quality in Higher Education* (s. 153–174). Brisbane: Griffith University.

- Butler, J. (1996). Professional development: Practice as text, reflection as process, and self as locus. *Australian Journal of Education*, 3, 265–283.
- Cohen, L., Manion, L. (1986). *Research Methods in Education*. London: Croom. Helm.
- Denzin, N.K., (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Dróżka, W. (2010). Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych* (s. 124–135). Gdańsk: GWP.
- Góralski, A. (red.) (1994). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Jagiela, J. (2015). *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Korczak, J. (2014). *Przygotowanie nauczycieli szkół gimnazjalnych w Polsce w latach 2009–2012 do profilaktyki uzależnień*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych. Warszawa.
- Maszke, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- O'Donoghue, T., Punch, K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. London: Routledge.
- Palka, S. (2011). Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego. *Przeгляд Pedagogiczny*, 1, 119–123.
- PARPA (2010). *Profilaktyka i rozwiązywanie problemów alkoholowych w samorządach gminnych w 2010 roku. Zestawienia statystyczne*, [http://www.parpa.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=155&Itemid=16](http://www.parpa.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=155&Itemid=16) [dostęp: 25.06.2016].
- Szreder, M. (2010). *Metody i techniki sondażowych badań opinii*. Warszawa: PWE.

# PRZESTRZEŃ W DZIAŁANIU I WYPOWIEDZIACH DZIECI NIEWIDOMYCH W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM JAKO PRZYKŁAD BADAŃ DIAGNOSTYCZNYCH

## ABSTRAKT

Orientacja w przestrzeni jest jednym z głównych obszarów narażonych na zaburzenia na skutek utraty wzroku. Zagadnienie to w odniesieniu do dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym nie było wcześniej obiektem badań empirycznych. W artykule omówiono etapy procesu badawczego, dotyczącego poznania oraz opisu rozwoju orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym, a także określono czynniki mające wpływ na ten proces. Prezentowane badania sytuują się w nurcie konstrukttywizmu psychologicznego i zakładają postępowanie badawcze w ramach zarówno metodologii ilościowej, jak i jakościowej. Objęto nimi 50 uczniów niewidomych w wieku wczesnoszkolnym, uczących się w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych na terenie całego kraju.

**Słowa kluczowe:** badania diagnostyczne, niepełnosprawność wzroku, ocena funkcjonalna, przestrzeń, orientacja przestrzenna

## ABSTRACT

Spatial orientation is one of the main areas affected by vision loss. Before the discussed study no empirical research had been conducted on that issue as related to children in early school age. This article presents the stages of the research process aimed at learning about the development of orientation skills in blind children in early school age and determining factors which influence that process. The research presented here draws from the school of psychological constructivism and uses quantitative and qualitative methodology. The subjects were fifty students in early school age from special residential schools all over the country.

**Key words:** diagnostic studies, blindness, functional assessment, space, spacial orientation

---

<sup>1</sup> Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Pracowni Tyflopedagogiki w Katedrze Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszarem zainteresowań teoretycznych i badawczych są zagadnienia związane z orientacją przestrzenną i samodzielnym poruszaniem się osób z niepełnosprawnością wzroku.

## Wstęp

Temat podjętych przeze mnie działań badawczych nie był dziełem przypadku. Z wykształcenia jestem pedagogiem specjalnym w zakresie edukacji i rehabilitacji osób niewidomych oraz słabowidzących. Ponadto od początku mojej działalności naukowej, a także praktycznych doświadczeń jako nauczyciela w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla dzieci Niewidomych w Laskach, interesowały mnie zagadnienia związane z orientacją przestrzenną i samodzielnym poruszaniem się osób z niepełnosprawnością wzroku. Obszar ten wydawał mi się szczególnie ważny ze względu na fakt, że zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w wypowiedziach samych osób niewidomych był on wskazywany jako ten, który zawsze ulega zaburzeniu na skutek utraty wzroku. Zatem niezależnie od wieku czy momentu wystąpienia niepełnosprawności wzroku dotyczył on całej populacji osób z dysfunkcją wzroku i miał daleko idące negatywne konsekwencje dla ich życia społecznego, zawodowego, kulturalnego. Kolejnym powodem podjęcia przeze mnie tego tematu badań był fakt, że nie odnalazłam w literaturze naukowej opracowań na temat prawidłowości rozwoju umiejętności orientowania się w przestrzeni u osób z niepełnosprawnością wzroku, a także sposobów diagnozy i oceny tychże umiejętności. Natomiast w trakcie przeprowadzania kwerendy literatury zgromadziłam dość obszerną wiedzę na temat tego procesu u osób widzących. Ten dysonans poznawczy skłonił mnie do głębszego namysłu i poszukiwań odpowiedzi na pytania: W jaki sposób przebiega proces nabywania umiejętności orientowania się w przestrzeni u osób niewidomych? Jakie są jego podobieństwa i różnice? Jakie są jego uwarunkowania? Wymienione powody sprawiły, że moje zainteresowania badawcze skupiły się na poznaniu rozwoju orientacji przestrzennej u osób niewidomych oraz na czynnikach, które warunkują ten proces.

Ramy teoretyczne podjętych przeze mnie badań empirycznych stanowiły: szeroko rozumiany konstruktywizm psychologiczny, w tym konstruktywizm genetyczno-epistemologiczny Jeana Piageta (1966), teoria reprezentacji, której autorem jest Jerome S. Bruner (1987), konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego (2002) oraz model kształtowania się orientacji przestrzennej autorstwa Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej (patrz: Gruszczyk-Kolczyńska, Czaplewska, 1996).

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Pomimo mocno dookreślonego obszaru badań, wynikającego z moich zainteresowań badawczych oraz osobistych doświadczeń pedagogicznych, stanęłam przed pytaniami o przedmiot moich dociekań badawczych, czyli „kogo” lub „co” będę badać? W jaki sposób to zrobię? W precyzyjnym określeniu przedmiotu badań i sformułowaniu tematu dysertacji doktorskiej bardzo pomogły mi zajęcia z zakresu



metodologii badań ilościowych i jakościowych na studiach doktoranckich. Tego typu zajęcia pokazały mi, że cały proces badawczy musi być mocno przemyślany, ponieważ wybór konkretnych metod badawczych warunkuje dalsze postępowanie badawcze i jeśli tego dobrze nie zaplanuję, mogę w końcowej fazie nie uzyskać odpowiedzi na nurtujące mnie pytania. Dzięki tego typu zajęciom, mimo że bliższy był mi model badań ilościowych, postanowiłam włączyć do moich badań także element badań jakościowych. Dziś z perspektywy zrealizowanych badań wiem, że dzięki takiemu połączeniu uzyskałam unikatowy materiał, który stanowi cenne źródło informacji o sposobie opisu przestrzeni przez osoby niewidome.

Kolejnym ważnym dla mnie momentem w procesie planowania badań był czas opracowywania koncepcji pracy doktorskiej. Wszystkie moje plany, pomysły musiały zostać sformułowane w formie pisemnej tak, aby recenzent nie miał wątpliwości, dlatego wybrałam to zagadnienie, jakie ramy teoretyczne wyznaczają kierunek moich badań oraz że proponowane przeze mnie metody, techniki i narzędzia badawcze zostały prawidłowo dobrane.

Wnikliwa, krytyczna recenzja, zawierająca szereg szczegółowych uwag, wypowiedzi stanowi cenne źródło informacji o tym, co należy zmienić, poprawić. Recenzja Profesor Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej była dla mnie potwierdzeniem ważności podejmowanego przeze mnie tematu, ale jednocześnie wskazywała na zbyt dużą liczbę zadań badawczych, jakie sobie postawiłam. Zgodnie z sugestią Pani Profesor zrezygnowałam z opracowania i sprawdzenia efektywności programu terapeutycznego, który miał stanowić ostatnią część moich badań. Dziś z perspektywy czasu wiem, że gdybym podjęła to zadanie badawcze, to z przyczyn organizacyjnych nie byłabym w stanie go zrealizować. Zatem mądra rada doświadczonego badacza pozwoliła mi zaoszczędzić kilka miesięcy niepotrzebnej pracy, a zdobyty w ten sposób czas i energię wykorzystać na wnikliwą analizę i opracowanie wyników badań.

Na podstawie analizy znanych i powszechnie stosowanych w naukach pedagogicznych metod badań, dokonanej z uwzględnieniem takich kryteriów, jak cel i temat badań oraz możliwości formalno-organizacyjnych, w przeprowadzonych badaniach wykorzystałam dwie wiodące metody badawcze: sondaż diagnostyczny i eksperymenty diagnostyczne.

W ramach pierwszej z nich zastosowałam technikę badania dokumentów oraz technikę wywiadu. Analizie poddałam dokumenty osobiste 50 uczniów, znajdujące się na terenie specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Analizowałam dostępną dokumentację medyczną, psychologiczną, pedagogiczną. Zastosowana technika pozwoliła mi na zgromadzenie wstępnych opisowych i ilościowych informacji o poszczególnych uczniach. Natomiast wywiady przeprowadziłam z 30 nauczycielami/wychowawcami klas I–VI szkół podstawowych dla uczniów niewidomych i słabowidzących; z 28 wychowawcami internatowymi lub rodzicami dzieci niewidomych; z 18 nauczycielami

orientacji przestrzennej, pracującymi w poszczególnych ośrodkach. Zastosowana technika pozwoliła mi zgromadzić szczegółowe informacje, dotyczące funkcjonowania w zakresie orientacji przestrzennej poszczególnych dzieci na terenie szkoły, internatu, domu. Metoda sondażu diagnostycznego w przypadku moich badań była działaniem wstępnym, przygotowującym do właściwej części badań. Potrzebowałam informacji na temat funkcjonowania poszczególnych dzieci, zanim nawiązałam z nimi osobisty kontakt.

Drugą zastosowaną przeze mnie metodą były eksperymenty diagnostyczne. Prekursorem tej metody był wybitny psycholog Jean Piaget, który zastosował ją na szeroką skalę do badania dziecięcego umysłu. Na gruncie polskim kontynuatorem tej metody jest Profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, która badała za jej pomocą orientację przestrzenną oraz zdolności matematyczne u dzieci. Przywołana metoda opiera się na założeniu, że „eksperyment jest pewną odmianą obserwacji przeprowadzoną w specjalnie zorganizowanych warunkach” (Łobocki, 2000, s. 146).

W ramach eksperymentów diagnostycznych zastosowałam technikę zadań diagnostycznych oraz technikę obserwacji. Z uwagi na fakt, że w rozważaniach teoretycznych wskazałam na wiodący model rozwoju orientacji przestrzennej u dzieci (Piagetowska teoria rozwoju orientacji przestrzennej oraz badania postpiagetowskie), konsekwentnie zastosowałam zadania diagnostyczne utrzymane w konwencji zadań Piageta. Każde zadanie diagnostyczne zawierało szczegółowy scenariusz, który składał się z opisu zadania do wykonania przez dziecko, opisu czynności organizacyjnych oraz sposobów interpretacji wyników. Na początku każdego zadania znajdowała się także faza uczenia się. Wybór tej techniki umożliwił mi ocenę umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej oraz wskazanie przyczyn i uwarunkowań tego stanu rzeczy.

Ponadto zastosowałam technikę obserwacji aranżowanej, w której „badający jest organizatorem obserwowanych zdarzeń/zjawisk: wywołuje je, prowokuje ich wystąpienie, a następnie poddaje je obserwacji” (Guzik-Tkacz, 2011, s. 256). W moim przypadku była to obserwacja dziecięcych zachowań podczas przeprowadzania zadań diagnostycznych.

Ponieważ moje badania miały charakter diagnostyczno-eksploracyjny i deskryptywny (poznanie stanu, cech i właściwości zjawisk, zasad funkcjonowania konkretnego wycinka rzeczywistości, ich opis i analiza), nie zaś weryfikacyjny, nie sformułowałam hipotez badawczych (podstawą badań nie było twierdzenie teoretyczne, podlegające sprawdzeniu) (Konarzewski, 2000, s. 46; Nowak, 2011, s. 35; Rubacha, 2008, s. 99).

Celem moich badań uczyniłam poznanie, opis i analizę:

1. Rozwoju wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym.
2. Czynników, które mogą warunkować rozwój orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym.

Do głównych celów badawczych sformułowałam problemy badawcze i odpowiadające im pytania szczegółowe:

1. Jak kształtują się wybrane umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym?
  - Jaki model lateralizacji przeważa wśród dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym?
  - Jak dzieci niewidome w wieku 7–12 lat mają opanowaną orientację przestrzenną w zakresie schematu ciała? Jak orientują się w zakresie płaszczyzn ciała, części ciała, poruszania ciałem, rozróżniania stron ciała, poczucia kierunku?
  - Jak dzieci niewidome w wieku wczesnoszkolnym mają opanowaną orientację przestrzenną w zakresie dużej przestrzeni? Jakie pojęcia przestrzenne nie sprawiają im trudności, a jakie wymagają doskonalenia zarówno w rozumieniu, jak i używaniu?
  - Jak dzieci niewidome w wieku wczesnoszkolnym mają opanowaną orientację przestrzenną w zakresie małej przestrzeni? Jakie pojęcia przestrzenne są dla nich proste w używaniu i rozumieniu, a z jakimi mają trudności?
  - Jak dzieci niewidome w wieku wczesnoszkolnym opisują przestrzeń?
  - Jak dzieci niewidome w wieku wczesnoszkolnym mają opanowaną orientację przestrzenną w zakresie kartki papieru?
  - Czy istnieją zależności między wybranymi umiejętnościami z zakresu orientacji przestrzennej (lateralizacją, schematem ciała, orientacją w dużej przestrzeni, orientacją w małej przestrzeni, orientacją na kartce papieru)? Na czym te zależności polegają?
2. Od jakich czynników uzależnione są kompetencje orientowania się w przestrzeni u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym?
  - Kto lepiej orientuje się w przestrzeni: dziewczynki czy chłopcy?
  - Czy wiek dzieci ma wpływ na opanowanie wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennych?
  - Czy fakt zamieszkania w dużym, małym mieście lub na wsi ma istotny wpływ na orientowanie się w przestrzeni?
  - Czy środowisko rodzinne (rodzina pełna, niepełna) ma wpływ na opanowanie umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej?
  - Czy środowisko wychowawcze (dom rodzinny, internat) ma wpływ na opanowanie umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej?
  - Czy jedynacy lepiej orientują się w przestrzeni niż dziecko wychowywane w rodzinie wielodzietnej?
  - Czy dzieci, które były objęte oddziaływaniami z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju, lepiej orientują się w przestrzeni niż te, które nie były poddane takim oddziaływaniom?
  - Czy dzieci, które rozpoczęły edukację przedszkolną w wieku 3 lat lepiej orientują się w przestrzeni niż te, które zaczęły uczęszczać do przedszkola w wieku 4, 5 lat?

- Czy fakt uczęszczania do przedszkola specjalnego, integracyjnego lub ogólnodostępnego ma istotny wpływ na orientowanie się w przestrzeni?
- Czy liczba godzin zajęć z zakresu orientacji przestrzennej ma wpływ na lepszą orientację w przestrzeni?
- Czy zainteresowania preferowane przez dzieci mają wpływ na orientowanie się w przestrzeni?
- Czy lepiej orientują się w przestrzeni dzieci, które mają lateralizację jednorodną, czy te które mają lateralizację niejednorodną – skrzyżowaną?

W celu rozstrzygnięcia sformułowanych problemów badawczych wyodrębniłam także zmienne i wskaźniki: orientację przestrzenną, wiek dzieci, doświadczenia dziecięce, pojęcia przestrzenne, rodzaj przestrzeni.

Ponieważ na rynku polskim nie ma narzędzi do diagnozowania dziecięcych kompetencji w zakresie orientacji przestrzennej przeznaczonych dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku w wieku wczesnoszkolnym, skonstruowałam narzędzia uwzględniające specyfikę postrzegania pozawzrokowego oraz etapy nabywania umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej.

Do pierwszego etapu badań, czyli zbierania informacji o dzieciach i przeprowadzenia wywiadów, skonstruowałam kwestionariusz do badania dokumentów oraz kwestionariusze wywiadu z nauczycielami, wychowawcami, nauczycielami orientacji przestrzennej. Opracowując kwestionariusz do badania dokumentów „Kwestionariusz osobowy ucznia”, starałam się zachować strukturę porządkującą i wyodrębniłam w nim trzy części: dane podstawowe o uczniu, dane okulistyczno-medyczne oraz przebieg edukacji.

Opracowując kwestionariusze wywiadu, starałam się, aby zawarte w nich pytania dostarczyły mi jak najwięcej informacji na temat funkcjonowania ucznia niewidomego w zakresie umiejętności orientowania się w przestrzeni w różnych środowiskach (na terenie szkoły, w domu, w internacie, w terenie złożonym itp.). Wszystkie trzy kwestionariusze skonstruowałam w podobny sposób. Zawarte w nich pytania miały charakter skategoryzowany w postaci kafeterii (pytania zamknięte z kafeterią dysjunktywną). Zostały podzielone na dwie zasadnicze części. W pierwszej znalazły się pytania dotyczące szczegółowych treści realizowanych z zakresu orientacji przestrzennej. Natomiast w drugiej te dotyczące ucznia niewidomego: jego mocnych oraz słabych stron funkcjonowania, preferowanych aktywności, zainteresowań, samodzielności itp. Każdy z kwestionariuszy wywiadu zawierał również metryczkę, której celem było zebranie podstawowych informacji o nauczycielach biorących udział w badaniach.

Natomiast do drugiego etapu badań, czyli bezpośredniego kontaktu z dzieckiem niewidomym i pomiaru stopnia opanowania wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej, skonstruowałam pakiet diagnostyczny „Funkcjonalna ocena wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku w wieku od 7 do 12 lat”.

Zaproponowane przeze mnie narzędzie składało się z trzech zasadniczych części: część pierwszą stanowiła funkcjonalna ocena lateralizacji dla dzieci niewidomych, część drugą – test przesiewowy „Schemat ciała u dziecka niewidomego” autorstwa Bryanta J. Cratty’ego, Theressy A. Sams, część trzecią – funkcjonalna ocena rozumienia i używania pojęć przestrzennych dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Każda z wymienionych części zawierała próby diagnostyczne, dotyczące umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej; arkusze obserwacyjne zachowań dziecka oraz przewodnik skalowy do interpretacji wyników. Zaproponowane w narzędziu zadania diagnostyczne uwzględniały wybrane umiejętności z orientacji przestrzennej, które zgodnie z prawidłowościami rozwojowymi uwzględniającymi specyfikę dziecka niewidomego powinny być już opanowane (ustalona stronność ciała, znajomość schematu własnego ciała, znajomość wybranych pojęć przestrzennych) oraz takie, które są w trakcie rozwoju (rozróżnianie prawej i lewej strony ciała, opisywanie relacji przestrzennych między przedmiotami, znajomość kierunków na kartce papieru, umiejętność opisu znanej przestrzeni). Zaproponowane narzędzie zostało przeznaczone do zastosowania podczas indywidualnych spotkań z jednym dzieckiem. Ze względu na ilość oraz złożoność poszczególnych zadań diagnostycznych wymagane były dwa lub czasami trzy spotkania z dzieckiem. Narzędzie to spełnia standardy diagnostyczne: określa dokładnie warunki, w jakich powinny zostać wykonane zadania diagnostyczne; określa przedmioty – pomoce dydaktyczne, używane w poszczególnych próbach diagnostycznych; podaje instrukcje, jakich używa badający; określa także kryteria oceny i interpretacji.

## Refleksja nad realizacją badań diagnostycznych

Całość procesu badawczego składa się z wielu drobnych czynności, jakie badacz musi zaplanować, a następnie przeprowadzić. Warto już na początku pracy koncepcyjnej nad doktoratem sporządzić listę zadań, ustalić kolejność poszczególnych czynności i zaplanować czas ich wykonania. W moim przypadku całość procesu badawczego trwała około trzech lat (od maja 2013 roku, kiedy otworzyłam przewód doktorski, do czerwca 2016 roku, kiedy oddałam do recenzji gotową dysertację).

Całość mojego postępowania badawczego składała się z kilku etapów. Etap pierwszy – przygotowawczy, obejmował przegląd literatury przedmiotu. Z uwagi na fakt, że na rynku polskim niewiele jest źródeł, które dotyczą dzieci niewidomych, byłam zmuszona sięgnąć po literaturę zagraniczną. Niestety potrzebna mi specjalistyczna literatura była niedostępna w bibliotekach. Należało ją wyszukać i zamówić przez Internet. Analiza zgromadzonej w ten sposób literatury posłużyła mi do opracowania rozdziałów teoretycznych doktoratu, ale przede wszystkim była pomocna przy konstruowaniu narzędzi badawczych.

Etap drugi – konstrukcyjny, obejmował tworzenie narzędzi badawczych oraz konsultacje z nauczycielami orientacji przestrzennej na temat skonstruowanych narzędzi.



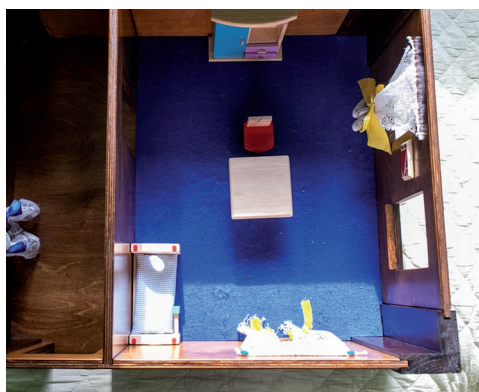
Ze względu na miejsce zamieszkania i łatwość dostępu do nauczycieli orientacji przestrzennej w Warszawie, w konsultacjach uczestniczyli głównie nauczyciele pracujący w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych w Laskach. Konsultacje dotyczyły w głównej mierze oceny używanych w zadaniach diagnostycznych sformułowań, a także oceny przez nauczycieli trudności proponowanych zadań. Na tym etapie dokonywałam także doboru odpowiednich pomocy dydaktycznych, niezbędnych do przeprowadzenia prób diagnostycznych. Ponieważ wśród dostępnych gotowych pomocy edukacyjnych nie znalazłam „odpowiedniego”<sup>2</sup> domku dla lalek, potrzebnego do przeprowadzenia próby diagnostycznej „Pokój”, zaprojektowałam i zleciłam wykonanie własnej aparatury badawczej.

Pierwotny wariant makiety wykonałam z kartonowych pudeł. Następnie został on przetestowany dotykowo przez kilkoro dzieci niewidomych. Na jego podstawie opracowałam ostateczną wersję makiety pokoju. Makieta pokoju dla lalek została wykonana z drewna (pokój o wymiarach 40 x 40 x 25 cm, hol 20 x 50 x 25 cm). Podstawą do opracowania jej wymiarów były rzeczywiste wymiary pokoju (powierzchnia 20 m<sup>2</sup>, wysokość 2,5 m, makietę przedstawiono w skali 1:10). Każda ze ścian makiety pokoju była ruchoma, tzn. można było wyjąć poszczególne ściany pokoju, aby dziecko miało łatwiejszą możliwość eksploracji dotykowej. Podłoga makiety pokoju została wyklejona wykładziną podłogową, aby można było do niej przyczepić meble. Wyposażenie makiety pokoju stanowiło również osiem zestawów mebli dla lalek oraz zestaw czterech lalek drewnianych firmy Plan Toys. Każdy mebel został podklejony rzepem, aby podczas eksploracji dotykowej meble nie zmieniały swojego położenia. W celu łatwego przenoszenia makiety, zaprojektowałam i zleciłam uszycie zapinanego pokrowca z rączkami do noszenia.



**Rycina 1.** Makieta domku dla lalek

Źródło: opracowanie własne



**Rycina 2.** Próba diagnostyczna „Pokój”

Źródło: opracowanie własne

<sup>2</sup> W przypadku dziecka niewidomego pomoc dydaktyczna powinna być prosta, schematyczna, dostępna dotykowo, o odpowiednich wymiarach. Domki dostępne w sklepach były zbyt małe, nie umożliwiały eksploracji dotykowej od góry.

W przypadku moich badań etap ten był bardzo czasochłonny. Musiałam też skorzystać z pomocy innych osób (nauczycieli orientacji przestrzennej, dzieci niewidomych, stolarza, krawcowej). Znalezienie dobrego stolarza, który poprawnie wykona makietę domku, okazało się bardzo trudne. Dopiero trzeci stolarz wykonał zaprojektowaną przeze mnie aparaturę badawczą.

Etap trzeci – organizacyjny, obejmował nawiązanie kontaktów z dyrekcją specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych na terenie całego kraju. Zredagowałam pismo przewodnie, opisujące moje zamierzenia badawcze i wysłałam je do wszystkich dziewięciu Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych (SOSW) dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Następnie po kilku dniach przeprowadziłam rozmowy telefoniczne z dyrekcją każdej ze szkół na temat możliwości przeprowadzenia badań. Już na tym etapie okazało się, że badania będą możliwe do realizacji na terenie czterech z dziewięciu ośrodków (Laski k. Warszawy, Kraków, Bydgoszcz, Owińska k. Poznania). W pozostałych pięciu miejscach uczące się tam dzieci nie spełniały przyjętych przeze mnie kryteriów kwalifikujących do badania. Kolejnym krokiem było pozyskanie pisemnych zgód od rodziców dzieci zakwalifikowanych do badania oraz organizacja miejsca i czasu przeprowadzenia badań diagnostycznych.

Ponieważ badania miały być prowadzone również wśród dzieci niewidomych, korzystających ze szkół masowych lub integracyjnych, nawiązałam także kontakt z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie w celu uzyskania informacji o takich uczniach. Na podstawie danych udostępnionych przez wymienione instytucje na terenie województwa mazowieckiego znalazłam siedmiu uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Po kontakcie telefonicznym z dyrekcją poszczególnych szkół do badania zakwalifikowałam tylko czterech uczniów (trzech uczniów w mieście Płock i jednego ucznia w Radomiu).

Podczas tego etapu pozyskałam także środki finansowe potrzebne na realizację badań. Uzyskałam dwa granty badawcze z funduszy dla młodych naukowców oraz doktorantów: BSTM 11/12 – I na realizację projektu badawczego „Ocena funkcjonalna umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym na terenie województwa mazowieckiego – badania pilotażowe” oraz BSTM 8/13 – I „Ocena funkcjonalna umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym na terenie województwa mazowieckiego, małopolskiego i wielkopolskiego”.

Etap czwarty – badawczy, obejmował przeprowadzenie badań diagnostycznych wśród pięćdziesiątki dzieci niewidomych w wieku 6–12 lat na terenie czterech specjalnych ośrodków dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku oraz dwóch szkół integracyjnych na terenie województw mazowieckiego, wielkopolskiego, małopolskiego oraz pomorskiego. Przeprowadzenie badań terenowych było możliwe dzięki pozyskanym środkom finansowym, gdyż badania w każdym z ośrodków trwały około siedmiu dni. W tym czasie musiałam zorganizować sobie zakwaterowanie i wyżywienie.



W każdym ośrodku, do którego się udałam, okazywało się, że nie zdołam przebadać zaplanowanej liczby dzieci. Część dzieci była nieobecna z powodu choroby, część nie wróciła z domu rodzinnego po weekendzie. Było to dla mnie bardzo trudne doświadczenie ze względu na fakt, że nie mogłam być pewna, ile dzieci ostatecznie uda mi się przebadać. Z perspektywy przeprowadzonych badań stwierdzam, że ten etap badawczy był dla mnie najtrudniejszy do realizacji. Wymagał ode mnie bardzo dobrej organizacji i koordynacji działań. Musiałam dostosować się do terminów zaproponowanych przez dyrektorów poszczególnych ośrodków i w wyznaczonym czasie przeprowadzić badania. Było to dla mnie niezwykle trudne także z powodu nadzwyczajnej organizacji w tym czasie życia rodzinnego (jestem mamą trójki dzieci, a najmłodsze dziecko w momencie pierwszych wyjazdów badawczych miało niespełna rok i podróżowało razem ze mną). Jednocześnie nie wyobrażam sobie, abym mogła w innej formule przeprowadzić zaplanowane badania.

Opisywany etap badań w początkowej fazie polegał na zbieraniu danych o dziecku (analiza dokumentów w sekretariatach szkół, gabinetach okulistycznych, rozmowach z pracownikami szkół itp.) oraz na przeprowadzeniu wywiadów z wychowawcami klasowymi, wychowawcami internatowymi oraz nauczycielami orientacji przestrzennej. Natomiast zasadniczą część tego etapu stanowiła bezpośrednia praca z dzieckiem. Badania diagnostyczne przeprowadzałam indywidualnie z każdym dzieckiem w specjalnie wyznaczonych do tego pomieszczeniach na terenie szkoły lub internatu, do którego uczęszczało dziecko. Badanie jednego dziecka odbywało się podczas dwóch spotkań, łączny czas badania wynosił około dwóch godzin. Podczas przeprowadzania badania diagnostycznego inicjowałam kolejne zadania i jednocześnie zapisywałam wyniki w arkuszu obserwacyjnym zachowań dziecka podczas wykonywania prób diagnostycznych. Taka dwutorowość działania była niekiedy bardzo trudna i wymagała ciągłego skupienia uwagi. Jednakże kontakt z dziećmi niewidomymi w trakcie przeprowadzania diagnozy był dla mnie niesamowitym przeżyciem i rekompensował mi poniesiony trud.

Etap piąty – opracowywanie zebranego materiału badawczego – obejmował stworzenie bazy danych, dobór odpowiednich testów oraz analizę i interpretację uzyskanych wyników. Bardzo czasochłonnym zajęciem było stworzenie bazy danych. Wymagało to ode mnie wprowadzenia i zakodowania odpowiedzi (ok. 300 stwierdzeń przypadało na jedno dziecko) wszystkich pięćdziesięciorga dzieci niewidomych. Następnie odsłuchiłam i dokonałam transkrypcji nagrań wypowiedzi dzieci niewidomych dotyczących opisu przestrzeni, w której się poruszają (ok. 200 minut nagrań).

Do organizowania i opracowania danych, ich analizy oraz prezentacji wyników wykorzystałam następujące oprogramowanie: IBM SPSS Statistics 23 (obliczenia statystyczne), Microsoft Excel 2010 (tworzenie baz danych, prezentacja wyników w postaci tabel i wykresów). Oprogramowanie to pozwoliło mi na samodzielne wykonanie niezbędnych obliczeń i analiz statystycznych. Uzyskane dane poddałam

analizie ilościowej i jakościowej. Wykorzystałam metody opisu statystycznego (odpowiednio do skal pomiaru zmiennych) oraz wnioskowania statystycznego (sprawdzenie istnienia zależności między zmiennymi). Na podstawie jakościowej analizy uzyskanych opisów przestrzeni przez uczniów niewidomych wyodrębniłam typy opisów przestrzeni.

Do analizy uzyskanych w wyniku przeprowadzonych badań danych wykorzystałam nieparametryczne testy statystyczne. Wybór testów nieparametrycznych był podyktowany występowaniem wśród zebranych danych: obserwacji odstających, brakiem równoliczności porównywanych grup oraz brakiem rozkładu zmiennych zgodnego z rozkładem normalnym. Do przeprowadzenia analiz wykorzystałam następujące testy nieparametryczne: Test Manna-Whitneya – odpowiednik testu t Studenta dla prób niezależnych, Test Kruskala-Wallisa – odpowiednik jednoczynnikowej analizy wariancji dla prób niezależnych, Test Wilcoxona – odpowiednik testu t Studenta dla prób zależnych, korelacje nieparametryczne – rho Pearmana, test Chi kwadrat zgodności rozkładu lub test Chi kwadrat niezależności.

Ilościowa i jakościowa analiza pozwoliła mi na przedstawienie rozwoju wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym oraz na wskazanie czynników, które mogą warunkować ten rozwój.

## Charakterystyka wybranej metody badawczej na podstawie literatury przedmiotu

Przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter diagnostyczny. Jak podaje Mieczysław Łobocki, badania diagnostyczne „mają na celu ustalenie pewnych faktów lub dynamiki funkcjonowania badanych faktów czy zjawisk bez specjalnego wnikania w istniejące między nimi zależności. Należą do nich badania dotyczące opinii, przekonań, postaw, inteligencji, zdolności specjalnych, wiadomości, przynależności do określonych typów psychicznych itp.” (Łobocki, 2000, s. 113). Podobnie ten rodzaj badań definiują Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2010, s. 37), podając, że „badania diagnostyczne mają na celu diagnozę określonego stanu rzeczy zdarzenia. Adekwatne są w sytuacji, kiedy znane są badaczowi objawy, skutki, a chce zgłębić przyczyny, okoliczności i uwarunkowania”. Znacznie szerzej badania diagnostyczne definiuje Janusz Sztumski (1999, za: Pilch, Bauman, 2010, s. 38), wskazując, że „są one specyficzną funkcją badań empirycznych, które oprócz ustalenia stanu faktycznego, czyli diagnozy mogą dostarczyć także przesłanek do pożądanej zmiany stanu rzeczy, czyli pełnić funkcję terapeutyczną i wreszcie objawić tendencje rozwojowe badanych zjawisk i procesów – czyli pełnić funkcję prognostyczną”.

Zatem przeprowadzone przeze mnie badania spełniały założenia badań diagnostycznych, dotyczyły bowiem oceny wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych w okresie późnego dzieciństwa, czyli

diagnozowały sytuację zastaną. Pokazywały także dynamikę kształtowania się tychże umiejętności, a także wskazywały na uwarunkowania tego procesu, co może mieć znaczenie terapeutyczne i prognostyczne.

Prezentowane badania wpisują się także w panujący w pedagogice specjalnej nurt diagnostyczny, propagujący diagnozę funkcjonalną jako tę, która daje najpełniejsze informacje o osobie badanej, nie skupiając się jedynie na jej ograniczeniach (Kowalik, 2013; Marcinkowska, 2013). Ten typ diagnozy, nazywany również diagnozą umiejętności funkcjonalnych, „jest złożonym procesem rozpoznawania poziomu umiejętności funkcjonalnych, ale także poznania: potrzeb, zakresu możliwości i ograniczeń. Proces przebiega w sytuacjach naturalnych w domu, szkole, w placówce terapeutycznej” (Marcinkowska, 2004, s. 163). Diagnoza funkcjonalna jest skierowana na procesy życia codziennego. Można ją określić jako diagnostykę kontekstową, analizującą indywidualne zachowania w okolicznościach specyficznych dla danej osoby (Walther, 2007, s. 52).

Pojęcie „umiejętności funkcjonalne”, już od lat 70. XX wieku stosowane w amerykańskich podręcznikach z zakresu pedagogiki specjalnej, oznacza te umiejętności, które mają bezpośredni wpływ na niezależność, samodzielność, zaradność osoby. Rozpoznaje się je przez obserwację, a wyniki odnotowuje się w arkuszach obserwacji. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością wzroku umiejętnościami, które mają niepodważalny wpływ na osiągnięcie przez nie samodzielności i niezależności, są te związane z rozwojem orientacji przestrzennej. Zatem zaproponowany przeze mnie pakiet diagnostyczny spełnia założenia diagnozy funkcjonalnej.

## Konkluzja

Realizacja projektu badawczego jest długoterminowym przedsięwzięciem, które wymaga od badacza ogromnego wysiłku na wielu płaszczyznach, począwszy od pracy koncepcyjnej, przez przeprowadzenie badań, aż po interpretację wyników. Różnorodność i złożoność zadań, jakim musi sprostać badacz, wymusza na nim systematyczność w działaniu oraz pogłębioną refleksję nad badanym zjawiskiem. Z tego też powodu warto, aby podejmowany przez badacza temat nie był przypadkowy, ale wynikał z indywidualnych zainteresowań, pasji. Taka motywacja może okazać się kluczowa w sytuacji, kiedy nie wszystkie etapy podejmowanych badań idą zgodnie z planem, gdy przychodzi kryzys.

Z perspektywy moich osobistych doświadczeń uważam, że bardzo ważnymi aspektami w pracy badacza są także umiejętność rozmowy i przyjmowanie krytycznych uwag innych osób. Nie należy się również bać zadawania trudnych pytań i szukania odpowiedzi na nie w wielu miejscach. Najlepsze rozwiązania i nowe pomysły rodzą się ze słuchania innych.

Dla mnie niezwykle cennym aspektem podejmowanych badań był bezpośredni kontakt z dziećmi niewidomymi. Godziny spędzone z nimi na wspólnej zabawie pozwoliły mi uzyskać doświadczenie praktyczne, jakiego nie zdobyłabym, gdybym zleciła wykonanie badań jakiejś osobie lub instytucji. Możliwość bezpośredniego uczestniczenia w ich rzeczywistości pozwoliła mi także zaobserwować kontekst społeczny ich życia, poznać funkcjonowanie ośrodków. Dzięki temu badanie stało się pełniejsze i nie ograniczyło się tylko do interpretacji danych zapisanych w kwestionariuszach wywiadu czy arkuszach obserwacji.

Uważam, że bardzo ważnym wymiarem prowadzonych badań jest także ich wymiar praktyczny. W moim przypadku ustalenia, do których doszłam w trakcie badań, mają bezpośrednie przełożenie na pracę tyflopedagogów. Dzięki uzyskanej wiedzy można w sposób systematyczny i zgodny z prawidłowościami rozwojowymi konstruować programy diagnostyczne i terapeutyczne dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Moje badania pokazały nowe obszary wiedzy z zakresu orientacji przestrzennej osób niewidomych, a także ukierunkowały działania diagnostyczne w tym kierunku. Z tego też powodu odczuwam satysfakcję zarówno jako naukowiec, badacz, jak i tyflopedagog.

## Bibliografia

- Bruner, J.S. (1987). *Poza dostarczone informacje*, tłum. B. Mroziak. Warszawa: PWN.
- Cratty, B.J., Sams, T.A. (1968). *The Body-Image of blind children. The Art Report*. New York: The American Foundation for the Blind.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Czaplewska, E. (1996). Orientacja przestrzenna: kompetencje dzieci, koncepcja kształtowania orientacji przestrzennej. W: J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Rehabilitacja niewidomych i słabowidzących. Tendencje współczesne* (s. 13–34). Warszawa: CMPP-P MEN.
- Guzik-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: WSiP.
- Kowalik, S. (2013). Modele diagnozy psychologicznej. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 181–192). Warszawa: WN PWN.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marcinkowska, B. (2004). Diagnoza umiejętności funkcjonalnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia. Teoria, empiria, praktyka, w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości* (s. 160–166). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Marcinkowska, B. (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Nowak, S. (2011). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Walther, R. (2007). *Tyflopedagogika*, przeł. J. Mink. Gdańsk: GWP.
- Wygotsky, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, tłum. A. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Magdalena Plandowska<sup>1</sup>

## STOPIEŃ ZASPOKOJENIA POTRZEBY RUCHU DZIECI PRZEDSZKOLNYCH NA PODSTAWIE DOBOWEGO BILANSU AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ

### ABSTRAKT

---

Czynnikiem wpływającym na prawidłowy rozwój dziecka jest respektowanie biologicznej potrzeby ruchu. Mając na uwadze to, że niepokojąco zwiększa się liczba rodziców, którzy nie respektują potrzeby ruchu swoich dzieci, a sygnalizowane nieprawidłowości nie mają potwierdzenia w badaniach naukowych, autorka podjęła próbę oceny stopnia zaspokojenia potrzeby ruchu starszych przedszkolaków. W artykule przedstawiono program badań przeprowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej. Na potrzeby realizacji zamierzeń badawczych zastosowano nowatorską metodę dobowego bilansu aktywności dziecka. W zakresie tej metody przeprowadzono wywiady z rodzicami dzieci i nauczycielkami oraz obserwację zajęć w przedszkolu.

**Słowa kluczowe:** wiek przedszkolny, potrzeba ruchu, dobowy bilans aktywności fizycznej, aktywność fizyczna

### ABSTRACT

---

Respecting a child's need for physical activity is an extremely important factor that determines proper development of preschool children. Bearing in mind a disturbing increase in the number of parents who do not respect their children's need for physical activity and taking into consideration the fact that the indicated irregularities are not confirmed in scientific research, the author attempted to assess to what extent older preschool children's need for physical activity was satisfied. The paper presents the programme of research carried out within a Ph.D. thesis. An innovative method, i.e. a balance sheet of a child's circadian physical activity, was used to achieve study objectives. This method involved conducting interviews with parents and teachers and performing lesson observations in a kindergarten.

**Key words:** preschool age, need for physical activity, daily balance of physical activity, physical activity

---

<sup>1</sup> Akademia Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej, Zakład Korektywy i Kompensacji.

## Wstęp

Wiek przedszkolny to okres intensywnego rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka, a zwłaszcza korzystnych zmian w sprawności i koordynacji ruchowej, zwany „doskonałym” wiekiem przedszkolnym lub „złotym wiekiem” dzieciństwa. Według Ryszarda Przewędy (1973, s. 57, 160; 1980, s. 21–23) w wieku przedszkolnym zbiegają się trzy elementy sprzyjające wychowaniu fizycznemu: duża potrzeba ruchu, duża wrażliwość na bodźce i czynniki oraz dostateczny poziom dojrzałości motorycznej, umysłowej i społecznej.

Naturalną cechą wczesnych faz ontogenezy człowieka i charakterystyczną formą działania dziecka jest wszechstronna, spontaniczna aktywność, a niezmiernie istotnym czynnikiem wpływającym na prawidłowy jego rozwój jest respektowanie biologicznej potrzeby ruchu dziecka. Każdy okres rozwojowy ma swoje wymagania i potrzeby, jednak w wieku przedszkolnym konieczność ruchowego wyżycia się jest tak duża i charakterystyczna, że często jest nazywana głodem ruchu czy wręcz niecierpliwym głodem ruchu.

Mając na uwadze to, że dzieci o niezaspokojonej potrzebie ruchu jest coraz więcej, a sygnalizowane nieprawidłowości nie mają potwierdzenia w badaniach naukowych, podjęłam próbę oceny stopnia zaspokojenia potrzeby ruchu starszych przedszkolaków. Zagadnienie to jest bardzo istotne w świetle troski o zdrowie obywateli.

Badania przeprowadziłam w roku szkolnym 2012/2013 w ramach projektu badawczego MN.III/1 i realizacji badań do rozprawy doktorskiej nt. *Konsekwencje niezaspokojenia potrzeby ruchu dzieci przedszkolnych mieszkających w mieście*, napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i dr Marty Kotarby-Kańczugowskiej, promotora pomocniczego (Plandowska, 2015).

## Program badań własnych

Zrealizowane przeze mnie badania miały charakter diagnostycznego rozpoznania w zakresie stopnia zaspokojenia potrzeby ruchu dzieci w wieku przedszkolnym. Badania diagnostyczne mają na celu opis i analizę badanych faktów, zjawisk, procesów czy zdarzeń, łącznie z charakterystyką ich funkcjonowania i rozwoju. Diagnostyka pedagogiczna zmierza do rozpoznania uwarunkowań i natury zjawisk lub procesów edukacyjnych oraz określenia możliwości ich zmian (Gnitecki, 2006, s. 40; Łobocki, 1999, s. 153). Diagnoza jest przygotowaniem do podjęcia działań, np. naprawczych. Jeżeli wychowanie w domu rodzinnym i w przedszkolu ma być celowe i efektywne, musi bazować w obranej problematyce na możliwie wszechstronnym rozpoznaniu aktualnej aktywizacji ruchowej dzieci, a także potencjalnych możliwościach tych instytucji w zakresie ich wychowania fizycznego.



W związku z tym uznałam za właściwe opracowanie programu badań według zaleceń indukcjonizmu. Indukcja jest takim procesem wnioskowania, w którym wychodząc od obserwacji jednostkowych faktów, dochodzimy do stwierdzeń ogólnych o tych faktach. Prowadzi ona od faktów znanych (szczegółowych) do dotychczas nieznanymi (ogólnymi). Poznanie naukowe odbywa się przez nagromadzenie obserwacji, porządkowanie ich i poszukiwanie związków między nimi. Przy czym indukcjonizm, będąc tokiem badań, nie jest w pełni niezawodny. Dążąc do wiedzy najpewniejszej, zaleca przyjmowanie poglądów i uogólnień jak najmniej ryzykownych, jak najmniej wykraczających poza ramy doświadczenia przez wąskie uogólnienia empiryczne (obserwacyjne), zamiast dochodzenia do szerokich uogólnień teoretycznych oraz ekstrapolacji na nieznanne zjawiska (Łobocki, 2001, s. 49–52; Pilch, 1998, s. 237–238; Such, 1969, s. 143–148).

Wybrałam indukcyjny tok badań z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, w obszernej literaturze na temat rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci w wieku przedszkolnym niewiele miejsca poświęca się ilościowej i jakościowej analizie zaspokojenia potrzeby ruchu. Ponadto wskazuje się wprawdzie niekorzystne tendencje w wychowaniu rodzinnym i przedszkolnym dzieci, jednak brakuje systematycznych i ujednoliconych pod względem metodologicznym obserwacji w tym zakresie.

Zgodnie z zaleceniami indukcjonizmu opracowałam program badań własnych, którego podstawę stanowiło sformułowanie celów badawczych oraz w ich obrębie zadań badawczych, dotyczących wszystkich zmiennych zasygnalizowanych w celach badawczych.

Zaplanowałam realizację sześciu głównych celów badawczych:

**Cel 1.** Zebranie informacji o środowiskach wychowawczych badanych dzieci w zakresie możliwości zaspokajania ich potrzeb ruchowych.

W ramach tego celu wyodrębniłam następujące zadania badawcze:

- analiza środowisk wychowawczych badanych dzieci – społecznego, edukacyjnego i domowego;
- analiza poglądów rodziców w zakresie zaspokojenia potrzeby ruchu oraz dbałości o sprawność ruchową dzieci przedszkolnych;
- analiza poglądów nauczycieli przedszkoli w zakresie zaspokojenia potrzeby ruchu oraz dbałości o sprawność ruchową dzieci przedszkolnych.

**Cel 2.** Analiza sprawności ruchowej badanych dzieci.

**Cel 3.** Ustalenie dominujących form aktywności fizycznej starszych przedszkolaków i oszacowanie czasu przeznaczanego na ich realizację podczas pobytu w domu i w przedszkolu.

W ramach tego celu wyodrębniłam następujące zadania badawcze:

- ustalenie u każdego przedszkolaka dominujących form aktywności fizycznej i oszacowanie czasu przeznaczanego na ich realizację w czasie pobytu w domu oraz uchwycenie różnic indywidualnych w czasie i w formach aktywności fizycznej;

- ustalenie form aktywności fizycznej i oszacowanie czasu przeznaczanego na ich realizację w czasie pobytu dzieci w przedszkolu.

**Cel 4.** Ustalenie stopnia zaspokojenia potrzeby ruchu badanych dzieci.

**Cel 5.** Zależności między sprawnością ruchową badanych dzieci a stopniem zaspokojenia potrzeby ruchu.

**Cel 6.** Kierunek i zakres działań naprawczych w zakresie zaspokajania potrzeb ruchu z uwzględnieniem możliwości środowiska.

W związku z tym, że brakuje systematycznych i ujednoczonych pod względem metodologicznym obserwacji w zakresie ilościowej i jakościowej strony zaspokajania potrzeby ruchu dzieci (o czym już wspominałam), świadomie zrezygnowałam ze stawiania hipotez (które by bazowały na wcześniejszych ustaleniach badawczych) i weryfikowania ich.

Przyjęta przeze mnie procedura badawcza wymagała bardzo dokładnego ustalenia relacji między zmiennymi a wskaźnikami, ze starannym doбором metod. Wiodącą metodą był dobowy bilans aktywności fizycznej dziecka, który posłużył do ustalenia faktycznego stanu zaspokojenia potrzeby ruchu dzieci przedszkolnych oraz różnic indywidualnych między dziećmi w stopniu zaspokojenia tych potrzeb (trzeci i czwarty cel badawczy). W ramach tej metody zastosowałam technikę wywiadu z rodzicami i nauczycielkami. Wywiady posłużyły również do uzyskania potrzebnych danych o osobach badanych oraz poglądach wychowawców (pierwszy cel badawczy). Dane na temat form aktywności fizycznej dzieci oraz czasu przeznaczanego na ich realizację podczas pobytu dzieci w przedszkolu pozyskałam na podstawie obserwacji (trzeci i czwarty cel badawczy). Ponadto zastosowałam eksperyment diagnostyczny *Tor przeszkód* w celu ustalenia poziomu sprawności ruchowej badanych dzieci (drugi cel badawczy). Z uwagi na podjęty przeze mnie w artykule temat rezygnuję z charakterystyki eksperymentu diagnostycznego *Tor przeszkód*<sup>2</sup>.

## Charakterystyka dobowego bilansu aktywności fizycznej dziecka

Dobowy bilans aktywności fizycznej dziecka jest rozumiany przeze mnie jako postępowanie badawcze zmierzające do śledzenia (rejestrowania) aktywności dziecka podejmowanej w ciągu dnia (od momentu, gdy otworzy oczy, do chwili, kiedy pójdzie spać). Charakter tej metody polega na sporządzeniu bilansu aktywności fizycznej przez wyróżnienie tych form aktywności fizycznej podejmowanych przez dziecko w ciągu dnia, które służą zaspokajaniu jego potrzeby ruchu oraz oszacowanie ich czasu trwania.

<sup>2</sup> Informacje na temat wyników uzyskanych z przeprowadzonego eksperymentu diagnostycznego *Tor przeszkód* można znaleźć w publikacji M. Plandowskiej (2016).

Na potrzeby realizacji zamierzeń badawczych zdecydowałam się na zastosowanie nowatorskiej metody, gdyż trudno śledzić formy całodobowej aktywności fizycznej dziecka tylko przez obserwację (zwłaszcza przy dużej liczbie dzieci), bo wymaga to osobnej obserwacji każdego dziecka, co wydaje się trudne do realizacji. Ponadto wszelkie badania kwestionariuszowe dostarczają wiedzy o deklaracjach, a nie stanie faktycznym. W tej sytuacji uznałam, że można uzyskać faktyczny obraz codziennej aktywności dziecięcej, jeżeli kontroluje się czas przeznaczony na różne formy aktywności dziecka podejmowane w ciągu dnia.

Procedura zastosowania dobowego bilansu aktywności dziecka przedstawia się następująco:

1. Wybrałam dzieci do badań:
  - dzieci w wieku 5 i 6 lat;
  - mieszkające w blokowiskach, znajdujących się na jednym z pięciu osiedli blokowisk w Białej Podlaskiej;
  - uczęszczające do przedszkola samorządowego, znajdującego się na jednym z pięciu osiedli blokowisk w Białej Podlaskiej.
2. Przeprowadziłam rozmowy z rodzicami:
  - po uzyskaniu zgody na przeprowadzenie badań przystąpiłam do rozmów z rodzicami (pytając ich uprzednio o zgodę na udział w badaniu, które będzie trwało przez pięć dni). Rozmowy prowadziłam w godzinach popołudniowych (14<sup>30</sup>–17<sup>00</sup>) podczas odbioru dziecka z przedszkola, w miejscu wyznaczonym przez dyrekcję lub nauczycielkę prowadzącą grupę. Rozmowa zawsze dotyczyła dnia poprzedniego albo dwóch dni wstecz w przypadku weekendu lub w sytuacji niemożności kontaktu z rodzicem w danym dniu (następnego dnia rodzic opowiadał o dniu wczorajszym i przedwczorajszym). Badanie uznałam za ważne, jeśli udało się przeprowadzić z rodzicem (opiekunem) minimum cztery rozmowy (jednorazowo rodzic pytany był maksymalnie o dwa dni wstecz, z uwagi na duże problemy z wiernym odtworzeniem przebiegu czynności podejmowanych przez dziecko trzy dni wstecz<sup>3</sup>, z wyjątkiem rozmowy o piątku, która zawsze odbywała się po weekendzie, czyli po trzech dniach). Rozmowy za zgodą rodzica były nagrywane, a w przypadku braku zgody rejestrowałam jej przebieg pisemnie.
3. Sporządziłam mapę dobowej aktywności dziecka:
  - po przeprowadzonych z rodzicem wywiadach i uporządkowaniu nagranych rozmów oraz obserwacji zajęć w przedszkolu przystępowałam do sporządzania mapy dobowej aktywności dziecka, zawierającej czynności podejmowane przez dziecko w ciągu dnia oraz ich czas trwania. Dobowy bilans aktywności fizycznej dziecka polegał na wyróżnieniu form aktywności fizycznej

---

<sup>3</sup> Wykazały to badania pilotażowe przeprowadzone w roku szkolnym 2011/2012 w jednym z białskich przedszkoli. Wyniki badań pilotażowych przedstawiłam w artykule M. Plandowska (2014).

służących zaspokajaniu potrzeby ruchu i przebywania na powietrzu oraz czasu ich trwania w ciągu dnia. Dla każdego dziecka sporządzono 8 kart aktywności (od poniedziałku do poniedziałku) z wyróżnieniem poszczególnych form aktywności fizycznej. Dane uzyskane z map składają się na tygodniowy obraz aktywności fizycznej dziecka.

#### 4. Przystąpiłam do analizy danych:

- po wypełnieniu kart badania przystąpiłam do analizy danych dotyczących aktywności fizycznej badanych dzieci w celu ustalenia dominujących form aktywności fizycznej służących zaspokajaniu potrzeby ruchu oraz czasu trwania poszczególnych form, w środowisku domowym i przedszkolnym – zarówno oddzielnie, jak i łącznie. Na podstawie tych analiz ustaliłam, jakie są różnice indywidualne w stopniu zaspokojenia potrzeby ruchu pomiędzy badanymi dziećmi.

Karta badania składała się z dwóch części. W pierwszej znajdowały się dane o dziecku, w drugiej zaś informacje o dobowej aktywności dziecka we wszystkie dni powszednie i w weekend. Informacje o aktywności przedszkolaka od poniedziałku do piątku zapisywałam w pierwszej części mapy, natomiast o dniach weekendowych w drugiej części mapy.

W ramach metody dobowego bilansu aktywności dziecka przeprowadziłam wywiady z rodzicami dzieci i nauczycielkami oraz obserwację zajęć w przedszkolu.

## Wywiad

Wywiad definiowany jest jako rozmowa badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji bądź na podstawie specjalnego kwestionariusza (Pilch, 1998, s. 82). W moich badaniach wykorzystałam wywiad nieskategoryzowany. Przyjęłam możliwość swobody w formułowaniu pytań oraz zmieniania ich kolejności, a nawet pogłębiania zagadnień przez stawianie pytań dodatkowych. Nie ustalałam dokładnego brzmienia pytań, natomiast wyraźnie określałam ich problematykę.

Ponadto założyłam wymianę informacji bez usiłowania przewartościowania opinii, przekonań czy postaw uczestniczących w niej rozmówców. Badacz może wyrażać milczącą aprobatę co do opinii czy przekonań badanych, z którymi się nie zgadza, nawet jeśli uważa je za społecznie niepożądane i szkodliwe. Podstawowym warunkiem była akceptacja rozmówcy i rozumienie empatyczne bez próby jego oceniania czy kwalifikowania do kategorii osób.

Ze względu na sposób prowadzenia wywiadu był to wywiad ukryty formalny. Badany był poinformowany o fakcie prowadzenia z nim wywiadu, jednak nie był informowany o właściwym jego przedmiocie, z obawy, że moja pozycja zawodowa określi jego opinie, które mogą być różne od osobistych (aby uniknąć deklaracji zamiast stanu faktycznego).

Wszystkie wywiady były indywidualne, prowadzone minimum czterokrotnie (docelowo sześciokrotnie) z rodzicem badanego dziecka (z tym rodzicem, który danego dnia odbierał dziecko z przedszkola), jednorazowo zaś z nauczycielkami.

Z wywiadów przeprowadzonych z rodzicami uzyskałam informacje na temat czynności podejmowanych przez dziecko od momentu pobudki do momentu pójścia spać każdego dnia, od poniedziałku do poniedziałku. Podczas pierwszego wywiadu uzyskiwałam także informacje ogólne o rodzicu (jego stosunek do aktywności fizycznej, preferowanych form aktywności fizycznej, częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej razem z dzieckiem) oraz na ostatnim wywiadzie o poglądach rodziców na temat potrzeby ruchu i dbałości o sprawność ruchową dzieci przedszkolnych. Pytania o poglądy rodziców dotyczące potrzeby ruchu świadomie były zadawane na ostatnim spotkaniu, aby nie sugerować rodzicom oczekiwań względem czynności podejmowanych przez dziecko w ciągu dnia (aby nie sugerować oczekiwanych odpowiedzi).

W trakcie rozmowy pytałam rodziców o:

- szczególnie ważne potrzeby dzieci przedszkolnych;
- sposoby ujawniania się potrzeby ruchu dzieci i sposoby na jej zaspokojenie;
- czas potrzebny dzieciom na zaspokojenie potrzeby ruchu;
- zajęcia ruchowe organizowane w przedszkolu w ciągu jednego dnia;
- wiek dziecka, od którego należy zacząć dbać o jego sprawność ruchową;
- rozbudzanie zainteresowań dzieci aktywnością fizyczną i rozwijanie sprawności ruchowej;
- wpływ sprawności ruchowej na sukcesy szkolne dzieci;
- rozumienie pojęć *dziecięca potrzeba ruchu* oraz *sprawni starszy przedszkolak*.

Dane były rejestrowane na karcie badania dziecka, do której dołączono także kartę badania rodzica.

Z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielkami uzyskałam informacje o ich kwalifikacjach zawodowych, stosunku do aktywności fizycznej, preferowanych formach aktywności fizycznej i częstotliwości jej podejmowania oraz o ich poglądach na temat potrzeby ruchu i dbałości o sprawność ruchową dzieci przedszkolnych.

W trakcie rozmowy pytałam nauczycielki o:

- szczególnie ważne potrzeby dzieci przedszkolnych;
- sposoby ujawniania się potrzeby ruchu dzieci i sposoby na jej zaspokojenie;
- czas potrzebny dzieciom na zaspokojenie potrzeby ruchu;
- wiek dziecka, od którego należy zacząć dbać o jego sprawność ruchową;
- rozbudzanie zainteresowań dzieci aktywnością fizyczną i rozwijanie sprawności ruchowej;
- wpływ sprawności ruchowej na sukcesy szkolne dzieci;
- rozumienie pojęcia *dziecięca potrzeba ruchu* i pojęcia *sprawni starszy przedszkolak*.

Dane uzyskane z wywiadów z nauczycielkami zapisywałam na karcie badania nauczyciela.

## Obserwacja

Dane na temat form aktywności fizycznej dzieci oraz czasu przeznaczonego na ich realizację podczas pobytu dzieci w przedszkolu pozyskałam na podstawie obserwacji. Kategoriami obserwowanych zachowań były określone zajęcia ruchowe oraz swobodna aktywność dzieci w trakcie zabaw dowolnych. Wyodrębniłam aktywność fizyczną, biorąc pod uwagę występowanie ćwiczeń porannych, ćwiczeń gimnastycznych, wyjść do ogrodu oraz zabaw ruchowych prowadzonych w sali przedszkolnej i w ogrodzie, zajęć ruchowych dodatkowych, a także podejmowanie przez dzieci spontanicznych form aktywności zabawowej. Zapisywałam przebieg zdarzeń w sposób ciągły z całego obserwowanego dnia. Do tego celu opracowałam arkusz obserwacyjny, w którym, przez wskazanie zajęć ruchowych przewidzianych w dziennym rozkładzie zajęć, ukierunkowałam obserwację.

Arkusz obserwacji uwzględniał formę zajęć i ich przebieg, czas trwania zajęć oraz uwagi obserwatora.

Obserwacje prowadziłam pięciokrotnie, we wszystkie dni powszednie jednego tygodnia w jednej grupie przedszkolnej. Odbływały się one po uprzednim uzyskaniu zgody od dyrekcji oraz ustaleniu terminu z nauczycielkami. W trakcie badania dbałam o naturalny przebieg zjawiska. W tym celu nie informowałam nauczycielki o prawdziwym kierunku badań, chcąc uniknąć pozornego (chwilowego, wywołanego obecnością obserwatora) zaspokajania interesujących mnie jako badacza potrzeb dzieci (tj. kumulowania zajęć ruchowych na potrzeby obserwacji).

W badaniach zastosowałam – biorąc pod uwagę kontakt obserwatora z obserwowanymi – obserwację bezpośrednią (badacz osobiście obserwuje interesujące go zjawiska i sam sporządza protokoły), a z uwagi na stopień jej strukturalizowania – obserwację standaryzowaną (Łobocki, 2007, s. 81).

Obserwacje i wywiady z rodzicami oraz nauczycielkami prowadziłam w tym samym tygodniu.

## Refleksja nad realizacją programu badań własnych i zastosowaniem metody dobowego bilansu aktywności fizycznej dziecka oraz podsumowanie

Pierwsza trudność w realizacji programu badań pojawiła się w momencie ustalania terminu przeprowadzania badań. Otóż mając na uwadze dwa fakty: po pierwsze, że różne są formy i poziomy aktywności fizycznej dziecka w poszczególnych porach roku, po drugie – konieczność przeprowadzenia badań w takich tygodniach, które mają charakter powszedniości i powtarzalności w ciągu roku szkolnego, w badaniach musiałam uwzględnić różne miesiące: koniec września, październik



i początek listopada (sezony wczesnojesienny), marzec, początek kwietnia (sezon wczesnowiosenny) oraz koniec kwietnia, maj i czerwiec (sezon późnowiosenny). W okresie zimowym i późnowiosennym/letnim trudno byłoby objąć badaniem wystarczającą pod względem liczebności grupę dzieci. Miesiące grudzień, styczeń, luty to czas świąt, ferii zimowych i licznych imprez przedszkolnych. Lipiec i sierpień zaś to letnie miesiące wakacyjne (i czas w pełni zaspokajanej potrzeby ruchu).

W sezonie wczesnojesiennym i wczesnowiosennym badaniami objęłam dzieci z trzech przedszkoli, w sezonie zaś późnowiosennym z dwóch. W każdym przedszkolu badania prowadziłam jednokrotnie.

Sezon wczesnojesienny i wczesnowiosenny mają wiele cech wspólnych, łączy je temperatura, długość dnia i nocy, rodzaj odzieży, czas pobytu na powietrzu. Natomiast sezon późnowiosenny jest zbliżony do sezonu letniego, przy czym przeprowadzone badania dotyczą tylko roku szkolnego (z wyłączeniem wakacji). Zdecydowałam, że dzieci, które uczestniczyły w badaniu w sezonach wczesnojesiennym i wczesnowiosennym, będą traktowane jako jedna grupa, badane zaś w sezonie późnowiosennym jako druga grupa. Przy czym należy mieć świadomość, że potrzeba ruchu jest odczuwana przez dzieci bez względu na pogodę czy porę roku, a obowiązek jej zaspokajania spoczywa na wychowawcach, zarówno w domu, jak i w przedszkolu, przez cały rok.

Trudnością napotkaną w trakcie realizacji metody dobowego bilansu aktywności fizycznej dziecka było uzyskanie zgody rodziców na udział w badaniu. Przypominam, że zgoda na udział w badaniu oznaczała zgodę na wielokrotne rozmowy na temat dziecka. Pełnym programem badań nad stopniem zaspokojenia potrzeby ruchu objętych zostało 120 dzieci w wieku 5–6 lat (starsze przedszkolaki), mieszkających w blokowiskach i uczęszczających do przedszkoli usytuowanych na jednym z czterech osiedli bloków mieszkalnych w Białej Podlaskiej. Badana grupa stanowi tylko 25% wszystkich dzieci 5–7-letnich objętych edukacją przedszkolną. Do badanych przedszkoli w roku szkolnym 2012/2013 uczęszczało 464 starszych przedszkolaków (w tym 74 7-latków, 92 dzieci 6-letnich oraz 198 5-letnich), przebywających w 14 oddziałach przedszkolnych. W tym miejscu wyjaśnię, że 7-latki (uczęszczające do badanych grup) nie uczestniczyły w badaniu z uwagi na brak zgody ich rodziców na udział w projekcie.

Warto również zaznaczyć, że w trakcie prowadzenia rozmów (wywiadów) bardzo istotne okazuje się miejsce, w którym spotykamy się z rozmówcą. Zdecydowanie łatwiejsze były rozmowy z rodzicami w przedszkolach, w których nauczycielki (zaangażowane w realizowany przeze mnie projekt) wyznaczały mi miejsce (ustronne, ciche) do prowadzenia rozmów.

Kolejny krok w realizacji programu badań dotyczył sporządzenia klasyfikacji z wyodrębnieniem grup dzieci, które mają zaspokojoną potrzebę ruchu w stopniu bardzo dobrym, dzieci, u których stopień zaspokojenia potrzeby ruchu uznaje się za dostateczny, oraz dzieci, które nie mają zaspokojonej potrzeby ruchu, niezbędnej do



ustalenia stopnia zaspokojenia potrzeby ruchu badanych dzieci. Otóż trudno precyzyjnie określić, ile czasu dziennie dziecko potrzebuje na zaspokojenie potrzeby ruchu. Szacunkowy czas obejmuje różnorodne formy i poziomy intensywności podejmowanej aktywności fizycznej. Na ich ilość i rodzaj oddziałuje wiele czynników. Znacząca jest bowiem faza rozwoju dziecka, płeć, warunki życia, pora roku, warunki atmosferyczne, sprawność fizyczna, stan zdrowia dziecka itd. Dzienna porcja ruchu powinna być tym większa, im młodsze jest dziecko – co odpowiada ujawnianym w zachowaniu dzieci potrzebom ruchu.

Światowe organizacje ogłaszają rekomendacje co do zalecanego poziomu aktywności fizycznej w poszczególnych grupach wiekowych<sup>4</sup>. Słowa „zalecenie”, „wytyczne” są używane zamiennie w odniesieniu do odpowiedniej dawki aktywności fizycznej podejmowanej w celu zachowania zdrowia. Wytyczne dla przedszkolaków zostały opracowane w wielu krajach, ale istnieją znaczne rozbieżności w ilości aktywności fizycznej uznanej za wystarczającą dla tej grupy wiekowej (AAP i in., 2010; AHKC, 2014, s. 20; NASPE, 2002, s. 5–11; WHO, 2010, s. 17–21).

Szukając kompromisu pomiędzy zaleceniami a realnymi możliwościami środowisk wychowawczych dzieci (domowego i przedszkolnego), przed rozpoczęciem badań uznałam, że trzy godziny ruchu dziennie to optymalny czas na zaspokojenie omawianej potrzeby. W związku z tym wyodrębniłam trzy grupy:

1. dzieci, które mają zaspokojoną potrzebę ruchu w stopniu bardzo dobrym – przebywają w ruchu minimum 2100 minut (35 godzin) tygodniowo;
2. dzieci, u których stopień zaspokojenia potrzeby ruchu uznaje się za dostateczny – są aktywne ruchowo od 1260 minut (21 godzin) do 2100 minut (35 godzin) tygodniowo;
3. dzieci, które nie mają zaspokojonej potrzeby ruchu – przebywają w ruchu poniżej 1260 minut (21 godzin) tygodniowo.

Na zakończenie dodam, że największą satysfakcję z realizacji badań odczuwałam w sytuacjach, w których rodzice po rozmowach ze mną, uświadamiali sobie, iż zaspokajanie potrzeby ruchu ich dzieci jest przez nich bardzo zaniedbywane. Rozprawę doktorską pisałam więc w przekonaniu, że udział rodziców w moim projekcie wzmocnił znaczenie potrzeby ruchu w organizacji dnia codziennego ich dzieci, co w pełni zrekompensowało mi wysiłek, jaki włożyłam w realizację programu badań.

## Bibliografia

American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, and National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education (2010). *Preventing*

<sup>4</sup> Małe dzieci i przedszkolaki, dzieci w wieku szkolnym i młodzież fizjologicznie oraz rozwojowo różnią się od siebie. Te różnice nasilają potrzebę uwzględniania w rekomendacjach przedziałów wiekowych.

- Childhood Obesity in Early Care and Education: Selected Standards from Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards; Guidelines for Early Care and Education Programs*, 3rd Edition.
- Active Healthy Kids Canada (2014). *Is Canada in the Running? The 2014 Active Healthy Kids Canada Report Card on Physical Activity for Children and Youth*. Toronto: Active Healthy Kids Canada.
- Gnitecki, J. (2006). *Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPIA.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2007). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to Five Years*. Reston, VA: NASPE Publications.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Plandowska, M. (2014). An outline of the issue of the need for physical activity among preschool children – as exemplified by Biała Podlaska area (Zarys problemu potrzeby ruchu dzieci przedszkolnych – na podstawie lokalnego środowiska białkopodlaskiego), *Polish Journal of Sport and Tourism*, 1, 25–35.
- Plandowska, M. (2015). *Konsekwencje niezaspokojenia potrzeby ruchu dzieci przedszkolnych mieszkających w mieście*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych. Warszawa.
- Plandowska, M. (2016). *Zaspokojenie potrzeby ruchu dzieci w wieku przedszkolnym*. Monografie i Opracowania nr 28, Biała Podlaska: WWFiS.
- Przewęda, R. (1973). *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: PZWS.
- Przewęda, R. (1980). *O zmianach motorycznych w życiu człowieka*. Warszawa: PTNKF.
- Such, J. (1969). *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań: UAM.
- World Health Organization (2010). *Global recommendation of physical activity for health*.

Beata Papuda-Dolińska<sup>1</sup>

## ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ EFEKTYWNOŚCI FORM KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

### ABSTRAKT

---

W artykule omówiono metodologiczne aspekty badań nad funkcjonowaniem w rolach szkolnych dzieci z niepełnosprawnością wzroku w podstawowej edukacji inkluzyjnej, integracyjnej i specjalnej. Dotychczasowe schematy badań nad efektywnością kształcenia, integracją społeczną dzieci niewidomych i słabowidzących w różnych formach szkolnictwa pomijały zwykle szkoły ogólnodostępne jako odrębną formę edukacji. Celem było ujęcie także tego typu szkół w porównaniach funkcjonowania edukacyjnego, społecznego i rozwojowego uczniów z niepełnosprawnością wzroku w trzech formach organizacyjnych kształcenia.

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca, niepełnosprawność wzroku, metody ilościowe, metody jakościowe

### ABSTRACT

---

This article discusses the methodological aspects of research on the visual impaired children's functioning in the school roles in primary inclusive, integrative and special education. Existing schemes of studies on the effectiveness of education, social integration of the blind and visually impaired in various forms of education omitted the regular schools as a separate form of education. Therefore, another aim of the article is to consider regular, inclusive schools in comparisons of educational, social and developmental functioning of students with visual impairments in mentioned three organizational forms of education.

**Key words:** inclusive education, disability, visual impairment, quantitative methods, qualitative methods

---

---

<sup>1</sup> Z wykształcenia pedagog oraz tyflopedagog, adiunkt w Zakładzie Psychopedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Zainteresowania naukowo-badawcze autorki dotyczą edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością wzroku, rehabilitacji społecznej oraz jakości kształcenia specjalnego.

## Wstęp

Psychospołeczne funkcjonowanie, realizowanie ról społecznych i zadań rozwojowych dzieci z niepełnosprawnościami jest istotnym przedmiotem badań pedagogiki specjalnej, któremu swoją uwagę poświęcało i nadal poświęca wielu badaczy. Zainteresowanie efektami kształcenia tych uczniów, jakością ich funkcjonowania społecznego, tendencjami rozwojowymi jest uzasadnione, bowiem dzięki diagnozie trudności, w jakimkolwiek z tych obszarów, możliwe jest projektowanie działań usprawniających. Jednym z aktualnych i żywo toczących się dyskursów w pedagogice specjalnej jest niesegregacyjne kształcenie niepełnosprawnych w swoich dwóch podstawowych formach: edukacji integracyjnej i włączającej. Większość badań w tym obszarze przyjmuje schemat porównań efektów kształcenia i/lub integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnościami pobierających naukę w istniejących równoległe formach.

W podobnym schemacie zrealizowano badania będące przedmiotem tego artykułu. Ze względu na to, że grupa uczniów niepełnosprawnych jest wewnętrznie heterogeniczna – obejmuje dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, sensoryczną, ruchową, niemożliwe jest potraktowanie jej w badaniach jako całości. Różnice funkcjonalne wynikające z typu i stopnia niepełnosprawności nie pozwalają na uzyskanie jednolitego i obiektywnego obrazu jakości funkcjonowania edukacyjnego. Dlatego też badacze dążą do prowadzenia badań w grupach jednorodnych. Do swoich badań wybrałam grupę jak do tej pory w badaniach niedoreprezentowaną – uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Przesądza o tym niewielka liczebność populacji dzieci z tym typem niepełnosprawności, co niezmiernie utrudnia prowadzenie badań i niejednokrotnie odbija się na ich jakości (por. Schade, Larwin, 2015). Nie uważam jednak, by były to powody wykluczające tę grupę z badań naukowych w paradygmacie normatywnym. Dzieci z niepełnosprawnością wzroku to grupa szczególnie wrażliwa na zmiany (lub ich brak) w zakresie dostosowywania działania szkół do ich specyficznych potrzeb, ze względu na specyfikę procesów poznawczych oraz sposobu uczenia się. Jednocześnie stanowią one typ uczniów, którzy mają wszelkie predyspozycje ku temu, żeby efektywnie kształcić się w szkole integracyjnej (Pańczyk, 1999, s. 79–80). Dzięki takiej specyfice wyniki badań z udziałem tych dzieci pozwalają przynajmniej w niewielkiej części ocenić zarówno powodzenie samego konceptu, jak i praktycznej realizacji edukacji włączającej w Polsce.

Trudny dostęp do badanej grupy, niewielka liczba badań na podobny temat, włączenie w schemat porównawczy modelu względnie nowego – edukacji włączającej – nadały badaniom swoistą specyfikę także w ich warstwie metodologicznej.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Przeprowadzone badania mieszczą się w paradygmacie normatywnym (Rubacha, 2008, s. 31), co oznacza, że generują wyjaśnienia ogólne reguł rządzących procesami dydaktycznymi i wychowawczymi, gromadzą wiedzę potrzebną do przewidywania i planowania działalności edukacyjnej w skali makro. Głównym przedmiotem badań była analiza porównawcza funkcjonowania w rolach szkolnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku kształcących się w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Celem zaplanowanego procesu badawczego było odnalezienie różnic lub stwierdzenie ich braku w zakresie poszczególnych poziomów pełnienia ról szkolnych (roli ucznia, roli członka społeczności szkolnej, roli związanej z wiekiem) przez tych uczniów w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej.

Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Czy istnieją i jakie są różnice w zakresie funkcjonowania w rolach szkolnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku w podstawowej edukacji inkluzyjnej, integracyjnej i specjalnej? Pytania o różnice w naukach pedagogicznych są traktowane jak pytania zależnościowe, dlatego też formułowanie hipotez w odniesieniu do tego problemu było uzasadnione. Hipoteza w tej sytuacji pełni funkcję logicznego wniosku z teorii odniesionego do warunków empirycznych. Zgodnie z zasadą „im pełniejszy materiał badawczy potwierdzający wiarygodność hipotezy, tym większa jej wartość naukowa” (Maszke, 2008, s. 106). Przed postawieniem hipotez należało dokonać szczegółowej analizy literatury przedmiotu w celu ich ukierunkowania zgodnego z faktycznym stanem rzeczywistości.

Literatura polska wskazywała na lepsze funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z niepełnosprawnością wzroku w szkołach specjalnych niż integracyjnych czy ogólnodostępnych. Ze względu na aktualnie zachodzące zmiany legislacyjne wprowadzające dopiero edukację włączającą do szkół masowych, niewielką liczbę badań nad efektywnością różnych form kształcenia z udziałem uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz dezaktualizację tych przeprowadzonych, postawione hipotezy miały dosyć niepewnie osadzone w empirii fundament. Taka sytuacja nie powinna jednak być dla badacza niepokojąca – literatura przecież nie musi potwierdzać hipotezy, ale stwarzać przesłanki dla jej ukierunkowania. Być może dlatego też postawionych w pracy hipotez nie potwierdziły uzyskane finalnie wyniki badań. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na poznawcze znaczenie hipotez, które nie znajdują potwierdzenia w wynikach badań, ponieważ zdarza się, że badacze mylnie interpretują tę sytuację jako niepowodzenie. Niepotwierdzonych hipotez nie można utożsamiać z porażką procesu badawczego, bowiem fakty, które stanowiły podstawę jej odrzucenia, są tak samo wartościowe jak dane, które stanowiły podstawę jej potwierdzenia (tamże). Ponadto zbyt silne oczekiwanie potwierdzenia przypuszczeń badacza stwarza ryzyko upowszechniania artefaktów na skutek popełnienia błędu I rodzaju (odrzućenie hipotezy zerowej, gdy jest ona prawdziwa) potocznie nazywanym „błędem podeksycytowanego badacza”.

W pracy naukowej uogólnień dokonuje się zwykle na podstawie indukcji niezupełnej. Oznacza to, że badania przeprowadza się na niepełnej liczbie danych, z których wyprowadzony wniosek ma charakter uogólniający i uprawdopodobniający. Wybrane do badania zjawiska należy odpowiednio określić pod kątem przyjmowanych przez nie wartości oraz nazwać, innymi słowy – ustalić zmienne. Zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk, natomiast wskaźniki umożliwiają zoperacjonalizowanie zmiennych do ich mierzalnych empirycznych sensów. W opisywanych badaniach zmienną niezależną stanowił typ szkoły (ogólnodostępna, integracyjna, specjalna), natomiast zależną poziom funkcjonowania w rolach szkolnych (roli ucznia, roli członka społeczności szkolnej i roli związanej z wiekiem). Wskaźniki zostały dobrane przez wyróżnienie poszczególnych obszarów, jakie są możliwe do zidentyfikowania przez zastosowane instrumentarium badawcze (por. Rubacha, 2008, s. 60).

Trafna operacjonalizacja zmiennych nie jest możliwa bez precyzyjnej ich konceptualizacji – spójność w zakresie teorii i empirii to ważny czynnik sukcesu w realizacji projektu badawczego. Rekomendacja dbałości o ten aspekt, mimo że brzmi truistycznie, nie jest zadaniem łatwym, ponieważ z uwagi na gęste i wielopłaszczyznowe zależności między zmiennymi (komplikujące się jeszcze bardziej, gdy badacz analizuje dostępną literaturę) oraz zwyczajną sytuację rozstępu czasowego między etapem pisania teorii a etapem praktycznej realizacji badań, relacja adekwatności między teorią a empirią może zostać zakłócona. Jednakże, to dopiero teoria nakłada znaczenia na dane, które bez niej pozostają wyizolowanymi, pozbawionymi kontekstu informacjami. Analizując ten problem w kontekście opisywanych badań, należy stwierdzić, że: konceptualizacja zmiennych zależnych w postaci ról szkolnych musiała pozostawać w ścisłym związku z wykorzystanymi w badaniach metodami i narzędziami. Zakładając na podstawie dwóch podstawowych paradygmatów socjologicznych (strukturalno-funkcjonalny i interakcyjny), że role szkolne to całokształt oczekiwań i zadań wymaganych od dziecka w szkole, ale także ich subiektywnych interpretacji, zachowań i reakcji na te oczekiwania, w podobny sposób należało je analizować empirycznie. Oszacowanie funkcjonowania w rolach szkolnych nie mogło być zatem jednostronne i tendencyjne, a więc odbywać się z perspektywy nauczycieli i sztywnych wymagań systemu szkolnego, ale także powinno uwzględniać subiektywne reakcje uczniów na znalezienie się w tej właśnie roli. Skonstruowany na podstawie literatury teoretyczny model badań musi zatem znajdować odzwierciedlenie w warstwie empirycznej pracy.

## Charakterystyka zastosowanych metod badawczych

W przyjętym w tej pracy podejściu normatywnym do badanej rzeczywistości badacz koncentruje się na analizie związków i porządku między jej elementami przy wykorzystaniu głównie metod ilościowych. W omawianych badaniach właśnie ten typ



metod dominował, choć wykorzystano także metody jakościowe w swojej funkcji uzupełniającej raczej niż pogłębiającej. Metodolodzy nie są zgodni co do łączenia tych dwóch strategii badań często traktując je jako opozycyjne względem siebie ze względu na naznaczenie wartościowaniem metod jakościowych i wyzbyciem się tegoż wartościowania w przypadku metod ilościowych (por. Smith, Heshusius, 1986). Inni traktując każde badanie jako wartościujące zaprzeczają tym argumentom (Giarelli, 2001, s. 26), a badania w modelu mieszanym stają się coraz bardziej popularne w naukach społecznych (por. Bryman, 2006, s. 97).

Empiryczna analiza tak ulotnej, zmiennej i nieprzewidywalnej materii, na którą składają się wychowanie, kształcenie, stosunki interpersonalne nigdy nie będzie zasadna i możliwa przez odwołanie się do technik zaczerpniętych wyłącznie z nauk przyrodniczych. Badanie ludzkich reakcji, opinii, zachowań musi dziać się na dosyć wyrazistym tle kontekstu aktualnych i przeszłych doświadczeń, subiektywnych zdarzeń niemożliwych do odseparowania od interesującej nas obiektywnie istoty danego zjawiska. Ten być może nie do końca purystyczny scjentystycznie charakter uprawiania pedagogiki, dawniej krytykowany za „nienaukowość”, dziś w opinii wielu badaczy społecznych czy humanistycznych, jak również w moim osobistym odczuciu, jest niezwykle i pasjonujący, gdyż odkrywa ludzki wymiar poznania, nie tylko konstatuje świat rzeczywisty, ale i go przekształca.

Zdaniem Stanisława Palki (2006, s. 61) w pedagogice istnieje potrzeba wiązania obu rodzajów postępowania badawczego na poziomie stosowanych narzędzi, metod i procedur badawczych. Oczywiście projekt badaczy udałoby się zrealizować wyłącznie na podstawie schematu ilościowego, ale jako taki pomijałby istotne informacje stanowiące kontekst i wyjaśnienie wyników liczbowych. Dlatego oprócz metod ilościowych, o których szerzej napiszę, wykorzystano metody jakościowe: analizę dokumentów oraz metodę dialogową. Dane pochodzące zarówno z dokumentów, jak i relacji nauczycieli pokazały, jak bardzo indywidualna jest sytuacja każdego dziecka z niepełnosprawnością wzroku nie tylko pod względem edukacyjnym, społecznym, lecz także rodzinnym i zdrowotnym. Mając na uwadze ten złożony kompleks warunkujących ją czynników, uświadomiony właśnie w ramach badań jakościowych, wyniki ilościowe interpretowano z odpowiednią dozą sceptycyzmu.

W schemacie ilościowym wykorzystano szeroko stosowaną w pedagogice metodę sondażu. Według Mieczysława Łobockiego (2003, s. 243) jej podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych. Jej głównym celem jest bardziej zbieranie opinii i przekonań respondentów na temat interesujących badacza zjawisk aniżeli o samych zjawiskach. W takim też rozumieniu została wykorzystana w tych badaniach. W deskrypcji jakości funkcjonowania w rolach szkolnych istotne znaczenie pełniły opinie i oceny osób odpowiedzialnych za formułowanie oczekiwań – nauczycieli (Skala oszacowań do oceny funkcjonowania młodzieży w rolach społecznych M. Ignaczaka), oraz osób będących odbiorcami tych oczekiwań, a także



twórcami własnej koncepcji ról szkolnych – uczniów (Kwestionariusz integracji ucznia w adaptacji G. Szumskiego).

Drugą metodę wykorzystaną w badaniach stanowiła metoda socjometryczna. Cytując zaś za Łobockim (2003, s. 173), metoda socjometryczna „polega głównie na dokonywaniu wyborów pozytywnych lub negatywnych (czyli odrzuceń), a najczęściej jednych i drugich spośród członków jakiejś grupy ze względu na ściśle określone kryterium wyboru lub kilka kryteriów. Kryteria te precyzuje się w formie odpowiednio sformułowanych pytań, na które osoby badane podają imiona i nazwiska wybranych przez siebie osób z grupy, której pytania te dotyczą”. Badanie socjometryczne tak rozumiane polegało na podaniu wszystkim członkom klasy, do której uczęszczał uczeń z niepełnosprawnością wzroku, dwóch specjalnie skonstruowanych pytań: „Z którymi kolegami/koleżankami z klasy najbardziej chciałbyś spędzać czas po lekcjach?” oraz „Z którymi kolegami/koleżankami z klasy najmniej chętnie chciałbyś spędzać czas po lekcjach?”. Odpowiedź na nie sprowadzała się do wskazania osób, z którymi dzieci chciałyby najchętniej i najmniej chętnie przebywać we wskazanej sytuacji społecznej – hipotetycznej i odwołującej się do nieformalnego nurtu życia klasy (por. Pilkiewicz, 1973, s. 215).

Jednym z zastosowań tej metody jest diagnoza społecznego przystosowania jednostek oraz klasyfikowania osób w różnych kategoriach – przykładowo popularności. W takim właśnie aspekcie metoda ta została wykorzystana do badań zaprojektowanych według wspomnianych założeń. Ze względu na to, że celem badania było ustalenie statusu socjometrycznego, lub precyzyjniej – pozycji na Socjometrycznej skali akceptacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku – w badaniach mogły wziąć udział tylko heterogeniczne zespoły klasowe szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Odniesienie liczby wyborów pozytywnych i negatywnych dotyczących badanego dziecka do pozycji na Skali sympatii i Skali antypatii pozwoliło wreszcie na umiejscowienie ucznia w jednej z kategorii: Akceptacja, Polaryzacja, Odrzucenie i Przeciętność.

Jak każda metoda, także metoda socjometryczna nie jest wolna od ograniczeń poznawczych, jak choćby motywacje natury instrumentalnej a nie emocjonalnej jako leżące u podstaw wyboru osób (Szmátka, 1989, s. 148) lub odzwierciedlenie wyłącznie aktualnie panujących w grupie stosunków interpersonalnych, które wskutek zaistnienia pewnych okoliczności mogą ulec radykalnym zmianom (Łobocki, 2003, s. 208). Poza tym badania te nie obejmują całej grupy, a jedynie krańce hierarchii, pomijając zdecydowaną większość badanych – dowiadujemy się tylko, kto jest najmniej lub najbardziej atrakcyjny dla danej osoby, nie znamy zaś jej stosunku do pozostałych członków grupy, ani stopnia tej atrakcyjności. Jeszcze inne zarzuty dotyczą wpisanego w metodę założenia, że określona liczba przyjaciół jest normą, a nietypowe przyjaźnie lub inne wzory interakcji traktowane są jako wymagające postępowania naprawczego (Child, Nind, 2012, s. 3). Poza tym, niejednokrotnie zbyt pochopnie przypisuje się dzieciom izolowanym lub odrzuconym

w grupie negatywne cechy, np. deficyty umiejętności społecznych, nie zważając na uwarunkowania zewnętrzne i kontekst interakcji społecznych (Schoon, 2009). Tego typu zastrzeżenia należy uwzględnić przy interpretacji wyników – wiedza o ograniczeniach danej metody może uchronić przed dokonywaniem mylnych interpretacji wyników, zbytich generalizacji i uogólnień sięgających w swoich wnioskach poza jej zasięg eksploracji.

## Refleksje nad praktyczną realizacją badań własnych

Skompletowany zestaw narzędzi w kolejnym etapie procesu badawczego zostaje praktycznie wykorzystany do badania wyodrębnionej próbki badawczej z populacji. Oczywiście, aby próba była reprezentacyjna, a dokonane z jej udziałem badania uprawniały do formułowania generalizacji, musi być odpowiednio duża, możliwie podobna do populacji pod względem wielu zmiennych, dobrana w odpowiedni sposób – najlepiej losowy. W badaniach pedagogicznych zwykle trudno spełnić te warunki. Szczególnie jeśli sama populacja jest wewnętrznie zróżnicowana, niewielka i trudno dostępna – z takim problemem musiałam się zmierzyć w swoich badaniach. Dobór badanych, pierwotnie polegający na losowaniu prostym z listy polskich szkół, do których potencjalnie uczęszczają dzieci z niepełnosprawnością wzroku, zależał bowiem od potwierdzenia, że w danej szkole taki uczeń się znajduje, od zgody najpierw dyrektora, potem rodziców i wreszcie chęci samego dziecka do kontaktu z badaczem.

Chociaż taki dobór nie do końca spełnia zasady randomizacji, nie oznacza to, że badania takie nie mają wartości poznawczej, przeciwnie – dostarczają wiedzy o pewnych tendencjach, kierunkach zależności stanowiących podstawę do dalszych pytań i w ich efekcie badań. Świadomość tego faktu powinna jednak ustrzec badacza przed zbyt daleko idącymi interpretacjami i wnioskami, nieprobabilistyczne metody doboru nie uprawniają bowiem do formułowania wniosków uogólniających (Churchill, 2002, s. 497). Trudne warunki doboru badanych do grupy: mała liczebność i trudna dostępność miały też swoją pozytywną stronę – przyczyniły się do bardzo indywidualnego podejścia do badanych. Sytuacja każdego z uczniów z racji tego, że był to zwykle jeden uczeń na szkołę, analizowana była bardzo dokładnie, a samym badaniom towarzyszyły rozmowy z nauczycielami, pedagogami, których opinie miały wartość uzupełniającą.

Zebrany w ten sposób materiał badawczy należało następnie poddać analizie. Decyzję o tym, w jaki sposób przeprowadzić ten etap procesu badawczego, zdeterminuje w pierwszej kolejności sam typ otrzymanych danych: ilościowe lub jakościowe. W schemacie ilościowym celem analiz jest weryfikacja hipotez i pytań badawczych na podstawie testowania tzw. hipotez statystycznych. Na tym etapie należy wybrać odpowiedni test statystyczny, co powinno być poprzedzone sprawdzeniem warunków jego stosowania. Zwykle zależą one od kilku kryteriów:

liczebność próby, poziom pomiaru zmiennej, rozkład zmiennej zależnej i co się z nim wiąże – homogeniczność wariancji. Jeśli któryś z wymienionych warunków nie jest spełniony, bezpieczniej jest stosować testy nieparametryczne. Oprócz tego test statystyczny musi być dobrze dobrany do schematu badań (korelacyjny, quasi-eksperymentalny, eksperymentalny). Na podstawie tego, ile grup badanych uwzględniono, jaka była ich liczebność, czy będą porównywane, czy każda z nich będzie badana raz lub kilkakrotnie badacz podejmuje ostateczną decyzję o wyborze testu. W przypadku badań własnych, do których odwołuję się w artykule, porównywane były trzy grupy uczniów z niepełnosprawnością wzroku wyróżnione na podstawie formy kształcenia. Do badań w takim schemacie najbardziej odpowiednie są testy porównywania średnich dla trzech grup niezależnych lub ich nieparametryczne odpowiedniki (jednoczynnikowa analiza wariancji w schemacie dla grup niezależnych ANOVA lub test H Kruskalla-Wallisa) (zob. Bedyńska, Brzezińska, 2007). Uzyskany wynik liczbowy testu należy odnieść do ustalonego poziomu istotności, który najczęściej wynosi 0,05.

Ostatnią rzeczą jest opis wyników, który wymaga od autora badań znajomości teorii pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, w których, oczywiście z dużą dozą przypuszczenia, można by je umieścić. Przykładowo, moje badania wykazały istotną różnicę między grupą uczniów ze szkół specjalnych i ogólnodostępnych w zakresie zmiennej „przynależność grupowa”. Na trwalszą przynależność uczniów z niepełnosprawnością wzroku do grupy klasowej wskazywali nauczyciele ze szkół specjalnych. Pomocna w wyjaśnianiu tej różnicy okazała się teoria dynamiki grupowej oraz wiedza na temat podstaw organizowania klas w szkołach specjalnych (8–10 osób) i ogólnodostępnych (do 30 uczniów). Wedle tej teorii mała grupa stwarza kontekst sprzyjający do częstszej i bardziej intensywnej komunikacji między zaangażowanymi w nią podmiotami, przez co posiada wyższy stopień spójności (por. Szmatka, 1989, s. 241). Wielkość grupy może być traktowana jako zmienna wpływająca na jakość dziecięcych interakcji. W innych badaniach stwierdzono, że dzieci w mniejszych grupach częściej angażują się w wymianę słowną (Howes, Rubenstein, 1979, za: Vasta, Haith, Miller, 2004). Ponadto odrębność jako cecha konstytuująca grupę społeczną jest bardziej charakterystyczna dla małych klas specjalnych, w których wszyscy uczniowie mają podobne problemy i podobny typ niepełnosprawności, co wzmacniać może więź grupową (por. Znaniecki, 1973, s. 38).

Łobocki (2001, s. 94), podkreślając komplementarny charakter badań ilościowych i jakościowych, pisze, że wszelki opis i analiza ilościowa w badaniach pedagogicznych bez zadowalającego podejścia jakościowego są w istocie rzeczy mało trafne i mało rzetelne. Mimo że badania jakościowe podlegają mniej sztywnym regułom prowadzenia analizy, to jednak nie oznacza to, że proces ten badacz prowadzi zupełnie swobodnie i bez poszanowania jakichkolwiek warunków poprawności metodologicznej. W swoich badaniach wykorzystywałam metodę analizy dokumentów, której przedmiotem była dokumentacja szkolna: dzienniki, indywidualne programy

edukacyjno-terapeutyczne, czyli tzw. IPET-y, opinie psychologiczne i pedagogiczne. Informacje w nich zapisane poddano analizie treściowej i formalnej. Dodatkowo użyto metody dialogowej jako próby wykorzystania swobodnie prowadzonej rozmowy w celach badawczych. Użyteczna okazała się w poznawaniu opinii nauczycieli na temat trudności wychowawczych i dydaktycznych w pracy z uczniami słabowidzącymi i jednocześnie pozwoliła dostrzec pewne nowe aspekty badanego zagadnienia znajdujące się poza zasięgiem eksploracji metod ilościowych, jak choćby dostrzegana i wielokrotnie podkreślana przez nauczycieli trudność w pracy dydaktycznej wynikająca z konieczności pogodzenia założeń równego traktowania uczniów oraz indywidualnego podejścia do dziecka niepełnosprawnego.

## Konkluzja

Max Weber (za: Gospodarek, 2012, s. 195) twierdził, że są nauki pozostające wiecznie młode – to te, którym przyływ cywilizacji dostarcza ciągle nowych problemów. Niewątpliwie do takich należą nauki o edukacji. Edukacja zmienia się wraz ze społeczeństwem, edukacja ma moc zmieniać to społeczeństwo, zmieniać rzeczywistość, w której żyjemy. Zadaniem pedagogiki jako nauki jest nie tylko opis i wyjaśnienie lub rozumienie i interpretowanie praktyki, lecz także słuzenie samej praktyce i przekształcanie jej (Palka, 1999, s. 20). Dlatego dodatkowym atutem badań prowadzonych na gruncie pedagogiki jest ich znaczenie aplikacyjne oraz możliwe do zaprojektowania na ich podstawie wskazówki praktycznej.

Reasumując poczynione refleksje nad poszczególnymi etapami metodologii badań, można odnieść słuszne wrażenie, że praca naukowo-badawcza wiąże się z ogromem zadań i wymagań, w których niełatwo jest badaczowi się odnaleźć. Początkową dezorientację i wątpliwości powinna rozwiązać znajomość zasad badań pedagogicznych, jak również wiedza o problemie, którego podejmowane badania mają dotyczyć. Badacz krok po kroku odkrywa strukturę procesu badawczego przez pryzmat własnych badań i chociaż poszczególne jego etapy trudno od siebie oddzielić, to zwykle każde kolejne rozwiązanie jest implikacją działań poprzednich.

„Badać to korzystać z tego, co już wiemy, by poznać coś czego nie wiemy” (Konarzewski, 2000, s. 8). Na tej podstawie, syntetycznie ujmując sugestie dla aktualnych i przyszłych badaczy, ująć je można w dwóch słowach: wiedza i logika. Wiedza, ponieważ pierwszym krokiem do rozpoczęcia wartościowych badań jest znajomość stanu nauki na temat nas interesujący. Bez niej badacz narażony jest na „wyważanie drzwi otwartych”, czyli rozwiązywanie problemów już rozwiązanych. Logika, gdyż ona pozwala na wyprowadzanie właściwych wniosków z obserwowanych faktów. Podążanie według tych zasad bez wątpienia nie tylko przyczyni się do wysokiej jakości i poprawności metodologicznej samej koncepcji badań, lecz także ułatwi ich efektywną realizację w praktycznym działaniu badacza.

## Bibliografia

- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?, *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Child, S., Nind, M. (2012). Sociometric methods and difference: a force for good – or yet more harm. *Disability & Society*, 1–12.
- Churchill, G.A. (2002). *Badania marketingowe*. Warszawa: WN PWN.
- Giarelli, J.M. (2001). Qualitative Inquiry in Philosophy and Education: Notes on the Pragmatic Tradition. W: R.R. Sherman, R.B. Webb, *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 22–28). Londyn: Routledge Falmer.
- Gospodarek, T. (2012). *Aspekty złożoności i filozofii nauki w zarządzaniu*. Wałbrzych: WWSZiP.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki, M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maszke, A. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: UJ.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Pańczyk, J. (1999). Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 10, 75–82.
- Pilkiewicz, M. (1973). Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: L. Wołoszynowa, *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych* (s. 185–211). Warszawa: Seria III, T2.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Schade, B., Larwin, K.H. (2015). The Impact of Visual Impairment on Perceived School Climate. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3, 101–105.
- Schoon, I. (2009). *Measuring social competencies*. Working paper No. 58. Berlin: Council for Social and Economic Data (RatWSD).
- Smith, J. K., Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquiries. *Educational Research*, 15(1), 4–12.
- Szmatka, J. (1989). *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa: PWN.
- Vasta, R., Haith, M.H., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch i in. Warszawa: WSiP.
- Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania*. Tom 1. Warszawa: PWN.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 14,00

Skład i łamanie: AnnGraf

Druk ukończono w czerwcu 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Wpisana z założenia w tę publikację eklektyczność, będąca implikacją zarówno bogactwa refleksji autorów artykułów, jak i różnorodności metod i tematów projektów badawczych, sprawia, że może ona, w naszym przekonaniu, okazać się użyteczna dla różnych grup odbiorców. Mogą to być osoby, przed którymi stoi wyzwanie konceptualizacji swoich badań przed otwarciem przewodu doktorskiego [...]. Monografia kierowana jest ponadto do doktorantów, którzy przeprowadzili już badania. [...] Mamy również nadzieję, że wartość tej książki odnieść można do integrowania środowiska młodych wiekiem i stażem polskich badaczy, a także budowania w nich gotowości do dzielenia się refleksjami z własnych badań, które nie ograniczają się li tylko do prezentacji ich wyników. Kwerenda literatury przedmiotu pokazuje, że tego rodzaju opracowań nadal brakuje. Wreszcie, ośmielamy się wierzyć, że pozycja ta okaże się interesująca dla promotorów oraz promotorów pomocniczych i zainspiruje ich do jeszcze bardziej efektywnej pracy z osobami przygotowującymi pod ich opieką rozprawy doktorskie, a także ich wsparcia w nasyczonej trudnościami drodze ku uzyskaniu stopnia naukowego doktora.

*Ze Wstępu*

Publikowanie prac doktorantów i niedawno wypromowanych doktorów, zwłaszcza tych, które są oparte na podejmowanych przez nich badaniach, jest ze wszech miar uzasadnione. Spełnia przede wszystkim warunek uczenia się przez działanie; w pracy naukowej właśnie taki rodzaj uczenia się umożliwia osiągnięcia. Jest jednak oczywiste, że przygotowywane przez młodych adeptów nauki artykuły i komunikaty z badań muszą spełniać wszystkie kryteria brane pod uwagę przy kwalifikowaniu tekstów do druku. W innym razie sukces związany z opublikowaniem tekstu byłby tylko pozorny, a jakość zbyt pochopnie i liberalnie wydanej pracy zbiorowej okazałaby się wątpliwa.

Z recenzji wydawniczej prof. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego

