



Danuta Urbaniak-Zajac ORCID: 0000-0001-7031-744X
Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, e-mail: danuta.urbania@uni.lodz.pl

O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.007>

On Combining Qualitative and Quantitative Research – Expectations and Doubts

Abstract

The thesis that the significance attributed to specific methodological solutions depends on their theoretical interpretation is not new. Nevertheless, among some researchers there is still a tendency to “make methods independent” (to omit their theoretical context). This tendency is expressed by expectations regarding mixed-methods, as if there were no previous discussions about “paradigmatic disproportions”. Different methods are being combined in one research study under the term of “triangulation” (its two functions are discussed) or “method mixing”. The author argues that accepting a new name does not solve any of the old problems. As an exemplification of selected problems she presents a sample of results from the conducted research: evaluation of professional development formulated by graduates of pedagogical studies. This evaluation was obtained in two ways: through a questionnaire (survey method) and in a free interview (method of objective hermeneutics).

Key words: qualitative research, quantitative research, triangulation, “mixed methods”, professional improvement.

* Niektóre empiryczne wątki tego artykułu przedstawione zostały w referacie wygłoszonym na konferencji organizowanej w dniach 2–4.04.2017 r. przez Dolnośląską Szkołę Wyższą. Tytuł konferencji „Wobec pytań o teraźniejszość i zmianę. Kultura – demokracja – edukacja”. Ale cel artykułu i referatu są zdecydowanie różne.

Wprowadzenie

W okresie intensywnych zabiegów o uznanie badań jakościowych za równoprawną drogę budowania teorii (druga połowa lat 70. XX w.) przedstawiano je jako alternatywę wobec klasycznej metody naukowej, urzeczowiającej świat społeczno-kulturowy. W tym okresie badacze przyjmujący odmienne założenia konstytuujące rzeczywistość społeczną i sposoby jej poznawania przejawiali postawy konfrontacyjne (zob. np. Kückler, 1981). Metoda badań zaczęła być bowiem ujmowana jako element całości nazywanej „paradygmatem”. A ponieważ z pracy Thomasa Kuhna o rewolucjach naukowych (2001; pierwsze wydanie książki w USA 1962) wynikało, że paradygmaty są niewspółmierne, to łączenie w jednym studium metod należących do różnych paradygmatów uznano za niedopuszczalne (o nieprzekraczalnych barierach paradygmatycznych w polskim piśmiennictwie wypowiadali się np. Malewski 1997; Kubinowski 2010, 2013). Ale niezależnie od tego już w latach 70. XX w. Norman Denzin wprowadził do nauk społecznych triangulację, czyli strategię polegającą na wykorzystywaniu w jednym studium badawczym różnych metod, teorii. W czasach nam bliższych w literaturze anglojęzycznej w odniesieniu do badań będących „połączeniem ujęcia ilościowego i jakościowego” (Creswell, 2013, s. 219) zaczęto używać określenia *mixed-methods* (Flick 2011). W przetłumaczonej na język polski książce John W. Creswell (2013, s. 219) zauważa, iż metody mieszane stanowią wyraz postępu: „metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem naprzód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych”.

A więc kwestia łączenia w jednym studium empirycznym metod sytuowanych w różnych orientacjach metodologicznych (czy paradygmatach) oceniana jest niejednoznacznie: od podważania zasadności takiego rozwiązania po pełną akceptację. Wydaje się, że w ostatnich latach w literaturze anglojęzycznej to drugie stanowisko staje się coraz bardziej popularne¹. Można przypuszczać, że ta tendencja przenosić się będzie również na grunt polski (zob. Hornowska i in., 2012; Dziakowicz 2014; Nadolna 2012). Warto więc zastanowić się, co realnie nowego niesie ona ze sobą. Wszak w tradycji badań empirycznych w polskiej pedagogice „mieszanie” różnych sposobów gromadzenia danych empirycznych występowało od początku ich prowadzenia i było powszechnie akceptowane. Zmiana oceny tego stanu rzeczy zaczęła się dokonywać, gdy „jakość” i „ilość”

¹ W Stanach Zjednoczonych wydawane jest czasopismo „Journal of Mixed Methods Research”.

przystały być aspektem techniki badań orientujących się na jedną metodę naukową, a stały się – jak już wspomniałam – wskaźnikiem odmiennych orientacji badawczych (paradygmatów). Dziś w „mieszaniu metod” widzi się szansę na podwyższenie owocności badań empirycznych, ale z przeglądu literatury wynika, że u podstaw takiego myślenia tkwi pragmatyka i zdrowy rozsądek, a nie nowe pomysły teoretyczne. Nie można też zapomnieć, że problemy dostrzeżone na etapie „konfrontacji” nadal istnieją, że stosowanie różnych metod nie prowadzi automatycznie do przyrostu poznania (nie wiadomo dlaczego mają sumować się atuty metod, a nie ich ograniczenia). Czy fizyczne zestawienie obok siebie odmiennych w formie, uzyskanych w różny sposób wyników, mających opisywać ten sam (czy rzeczywiście ten sam?) przedmiot, można uznać za wyraz połączenia metod?

Główną część artykułu rozpoczynam od przypomnienia tradycyjnej płaszczyzny „łączenia” metod badawczych, która wynikała z obowiązywania jednej metody naukowej. Tę płaszczyznę tworzy techniczne ujmowanie metod badawczych. W dalszej kolejności przywołuję podstawowe funkcje triangulacji, zwracając uwagę, że jej idea wywodzi się „z ducha” tradycyjnej metody naukowej: początkowo miała służyć podwyższeniu trafności pomiaru, a później trafności badań jakościowych. W dalszej części próbuję zidentyfikować nowy aspekt, który mają wnosić do metodologii badań społecznych „badania mieszane” czy „metody mieszane”, by zrozumieć autorów, którzy uznają je za wyraz głębszej zmiany metodologicznej (*third methodological movement*, Brake 2011, s. 46). Na zakończenie, jako egzemplifikację zastosowania w jednym studium sondażu i obiektywnej hermeneutyki, przedstawię wycinek z wyników badań prowadzonych pod moim kierunkiem. Wyników dostarczonych przez różne metody, odnoszących się do – pozornie – tej samej kwestii.

Tradycyjna płaszczyzna łącznego stosowania metod ilościowych i jakościowych

Wyjściowy problem, ujawniający się w obiegowym operowaniu nazwami: „metody ilościowe” i „metody jakościowe”, jest konsekwencją uproszczeń wynikających z potocznego rozumienia słów: „ilość” i „jakość”. W rozumieniu codziennym określić „ilość czegoś”, to podać liczbę przedmiotów, tworzących dany zbiór, albo zastosować wobec badanego przedmiotu – choćby w pośredni sposób – jednostkę miary. „Jakość” natomiast ujmuje się negatywnie, jako brak możliwości liczenia, mierzenia. W związku z tym nie tylko metody, ale ogólniej „badania ilościowe” i „badania jakościowe” były sprowadzane (i nadal bywają)

do operacji technicznych, które w ramach jednego rodzaju badań są wykonywane, a w innym nie.

Technicznie zróżnicowane badania empiryczne prowadzono w polskiej pedagogice od początków zabiegania o jej unaukowanie, tzn. od lat 60. XX wieku. Wówczas nie używano popularnych dzisiaj określeń „badania ilościowe” i „badania jakościowe”, mówiło się raczej o „twardych” i „miękkich” metodach. Nie zgłaszano zastrzeżeń wobec ich łącznego stosowania, ale pierwsze uznawano za bardziej wartościowe. Metody „twarde” (eksperyment, testowanie, wywiady standaryzowane) były bowiem bardziej adekwatne wobec metody naukowej wypracowanej na gruncie nauk przyrodniczych. Potrzeba stosowania w pedagogice metod „miękkich” (obserwacja, wywiad swobodny) uzasadniana była specyfiką badanych zjawisk. Dla przykładu Ryszard Wroczyński stwierdził, że procesy „które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych” (1974, s. 7). W innym miejscu dodał: „W centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe, zarówno jednostek, jak grup dzieci i młodzieży” (1974, s. 26) (więcej na ten temat Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 27–32). Wydawać się może, że Wroczyński widział specyfikę przedmiotu badań pedagogicznych i postulował konieczność posługiwania się adekwatnymi do niego metodami badawczymi. W tym samym tomie te metody przedstawił Aleksander Kamiński, przy czym dwie z nich: studium indywidualnego przypadku i pedagogiczna monografia instytucji – z racji ograniczonej liczby prób badawczych i zalecanych technik gromadzenia danych – mają charakter jakościowy. Czy możemy więc stwierdzić, że w polskiej pedagogice badania jakościowe prowadzone są od początku lat 70. XX. wieku (czy nawet wcześniej)? Twierdząca odpowiedź może paść tylko wówczas, gdy przyjmie się zasygnalizowaną wyżej ich „techniczną” charakterystykę. Kryterium wyróżnienia metod badań przez Kamińskiego był ich urzeczowiony przedmiot (indywidualny przypadek, zjawisko społeczne, instytucja pedagogiczna), a nie uprawomocniające je specyficzne założenia ontologiczne i epistemologiczne, które współcześnie przywołuje się przy charakterystyce badań jakościowych.

W podręcznikach metodologii lub metod badań pedagogicznych z drugiej połowy XX wieku nie podejmowano charakterystyki metod badawczych w kontekście filozoficzno-teoretycznych podstaw, ponieważ polska pedagogika (tak samo jak inne nauki społeczne) znajdowała się w okresie nauki normalnej i kwestie fundamentalne były tak oczywiste, że niedostrzegalne. Dowodem na to, że jakościowe z technicznego punktu widzenia metody badań pedagogicznych były tylko „miękką odmianą” jednej akceptowanej wówczas metody naukowej, jest zamieszczony w tym samym podręczniku co przywoływane ar-

tykuły Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego tekst Tadeusza Pilcha. Jest w nim przedstawiana struktura procesu badawczego (m.in. określenie zmiennych i ich operacjonalizacja) właściwa dla badań realizujących „model przyrodoznawczy” – w dzisiejszej terminologii paradygmat pozytywistyczny. W wielu ówczesnych (współczesnych zresztą także) tekstach omawiających pożądane cechy badań empirycznych za niezbędną przyjmuje się obiektywność poznania. Warto sobie uświadomić, iż ten postulat ma sens wtedy, gdy założy się istnienie w świecie społeczno-kulturowym prawidłowości niezależnych od badanych i od badacza, prawidłowości analogicznych do praw przyrody. W modelu pozytywistycznym, odcinającym się od metafizyki, celem naukowego poznania empirycznego miało być dostarczanie wiedzy pozytywnej, za pomocą której człowiek mógłby opanowywać świat. W ujęciu wzorcowym empiryczne badania pedagogiczne służą więc identyfikowaniu prawidłowości, które mogłyby w przyszłości zostać wykorzystane w organizowaniu działań praktycznych². Warto zwrócić uwagę jeszcze na to, że owe prawidłowości muszą być akontekstowe, tzn. warunki, w jakich je zidentyfikowano w trakcie badań i warunki, w jakich chciałoby się je wykorzystać, muszą być pozbawione znaczenia.

Konkludując, „twarde” i „miękkie” metody czy techniki³ badawcze mieściły się – mówiąc dzisiejszym językiem – w ramach jednego paradygmatu, który określany jest mianem pozytywistycznego. To konstytuujące go założenia były źródłem kryteriów oceny gromadzonego materiału badawczego, dlatego techniki „miękkie” nie były równoważne „twardym”. W odniesieniu do socjologii A. Piotrowski zauważył: „Mogły zyskać aprobatę jako przygotowawcza, eksploracyjna praca przydatna do badań ilościowych o charakterze źródła pojęć zdalnych do operacjonalizacji, lub wstępnych hipotez, albo jako badania pogłębiające” (1990, s. 30). Podobnie H. Muszyński w odniesieniu do pedagogiki: „Analizy takie [pojedynczych przypadków D.U.-Z.] odgrywają jednak w rozwoju nauk o wychowaniu rolę zdecydowanie drugoplanową. Mają one pewne znaczenie heurystyczne przed powstaniem teorii jako źródło interesujących hipotez lub pomysłów. Natomiast po powstaniu teorii analiza pojedynczych przypadków odgrywa raczej rolę eksplikacyjną” (Muszyński 1967, s. 72, podkreślenia autora).

² Koncepcją „ekstremalną” jest model pedagogiki praktycznej, której celem jest opracowywanie środków dla realizacji wskazanych celów (Konarzewski 1995).

³ A. Kamiński wprowadził rozróżnienie między metodą a techniką badawczą, które zostało przyjęte przede wszystkim przez pedagogów społecznych. Najkrócej: zakres metody jest szerszy, obejmuje ona zabiegi koncepcyjne i instrumentalne, a technika tylko instrumentalne (Kamiński, 1974, s. 52–55).

Nawiązując do zacytowanej na wstępie wypowiedzi Johna W. Creswella: samo „mieszanie metod” trudno uznać za nowy etap, za wyraz rozwoju metodologii. Stosowano je już w przeszłości. Zmiana, jaka się współcześnie dokonała, jest konsekwencją uświadomienia braku neutralności i autonomiczności metod badawczych, co stworzyło warunki dla domagania się równoprawnego traktowania różnych metod, różnych orientacji metodologicznych czy różnych paradygmatów. Można więc powiedzieć, że urzeczywistniło się anarchistyczne hasło Paula Feyerabenda (2001): „wszystko wolno”. Ustalanie „barier paradygmatycznych” jawi się w tym kontekście jako wyraz ochrony zasad, jako przyjęcie określonego porządku. Nie można jednak zapominać, że ten porządek jest umowy, że paradygmaty teoretyczno-metodologiczne to konstrukty myślowe, a nie opisy realnej praktyki badawczej. Na ile kierują one tą praktyką, należy empirycznie sprawdzić. W odniesieniu do badań laboratoryjnych zrobiła to m.in. Karin Knorr-Cetina, pokazując, iż nie przebiegają one według metodycznych zaleceń wyprowadzanych z filozoficznych koncepcji nauki ([http://ceas.iscte.pt/ethnografeast/Karin Knorr-Cetina/Knorr_2003_EC_Ch3.pdf](http://ceas.iscte.pt/ethnografeast/Karin_Knorr-Cetina/Knorr_2003_EC_Ch3.pdf), pobrane 1.12.2017).

Kiedy więc nie trzeba już walczyć o status badań jakościowych i kiedy o ich wartości mają świadczyć uzyskane wyniki, a nie ich filozoficzno-teoretyczne założenia, stawianie w punkcie wyjścia apriorycznych barier, zakazujących łącznego stosowania takich czy innych rozwiązań, nie wydaje się sensowne. Ale jednocześnie warunki i funkcje owego łączenia powinny być poddawane systematycznej refleksji. Jak wspomniałam na wstępie, najwcześniejszym uzasadnieniem dla łączenia w jednym studium różnych metod, teorii, prób badawczych itp. jest idea triangulacji, dlatego też warto prześledzić jej zmiany.

Podstawowe funkcje triangulacji a „metody mieszane”

Etymologicznie triangulacja to nazwa metody, którą posługiwali się miernicy, by zlokalizować punkt⁴. W naukach społecznych „triangulacja” jest bardziej metaforą niż metodą *sensu stricto*. W Polsce pojęcie „triangulacji” łączy się

⁴ „Koncepcja triangulacji wywodzi się z miernictwa i geodezji. Triangulacja jako rodzaj pomiarów geodezyjnych wykonywanych w celu określenia położenia wybranych punktów w terenie wykorzystuje tę właściwość trójkąta, że znajomość jednego boku i dwu kątów wystarczy do konstrukcji całej figury, a pomiar terenowy kątów jest znacznie prostszy niż odległości. Triangulację stosuje się do dokładnego pomiaru terenu kraju przy konstrukcji map topograficznych itp.”, <http://portalwiedzy.onet.pl>.

najczęściej z osobą Normana Denzina, ale do nauk społecznych zostało ono wprowadzone już w 1959 roku przez Donalda Campbella i Donalda Fiske (Hornowska i in., 2012, s. 73; Schründer-Lenzen, 1997, s. 107) w celu doskonalenia pomiaru. Badacze wiedzieli, że sposób dokonywania pomiaru nie jest obojętny dla jego efektów, że może mniej czy bardziej zniekształcić obraz badanego przedmiotu. Chcąc ograniczyć do minimum niepożądane efekty, zaproponowali *multitrait-multi-method-matrix* (kombinację wielu cech i wielu metod), co pozwalało sprawdzić, „czy hipoteza wytrzyma konfrontację z serią komplementarnych testów” (Campbell, Fiske, za: Schründer-Lenzen, 1997, s. 107). Celem tego zabiegu było podwyższenie trafności pomiaru. W analogicznej funkcji idea triangulacji została wprowadzona przez Denzina do badań jakościowych. Ale podwyższenie trafności na ich gruncie ma dokonywać się nie tylko w wyniku zastosowania różnych metod, ale także różnych koncepcji teoretycznych, różnych sposobów zdobywania danych, albo też w wyniku prowadzenie badań przez różnych specjalistów (zob. np. Dziakowicz, 2014, s. 37). Campbell i Fiske przyjęli założenie, że pomiar tego samego zjawiska przez różne metody powinien dawać jeśli nie takie same, to co najmniej dalece podobne wyniki. Znacząco odmienne rezultaty kilku pomiarów informują, że mierzone były różne zjawiska bądź że źródłem niezgodności są stosowane narzędzia pomiaru. Głównym celem triangulacji była więc identyfikacja zbieżności–rozbieżności wyników. Ten sposób wnioskowania (w nieco zmienionej formie) został wraz z triangulacją przeniesiony przez Denzina na badania jakościowe. Jeśli zbieżność wyników uzyskanych w różny sposób świadczy o trafności tych wyników, to podejmowanie zabiegów ukierunkowanych na sprawdzanie tej zbieżności uznano za kryterium oceny jakości danego studium – ogólniej jako kryterium oceny badań jakościowych⁵.

W takiej perspektywie brak zbieżności wyników uzyskanych za pomocą różnych metod staje się kłopotem, co pokazują autorki artykułu *Paradoksalny efekt triangulacji?* (Hornowska i in., 2012). Okazało się, że wyniki uzyskane za pomocą wystandaryzowanego inwentarza HOME (*Home Observation for the Measurement of the Environment*) różnią się od wyników wywiadów z matką i wywiadów z ojcem oraz od zapisów w dzienniczkach samoobserwacji dokonywanych niezależnie przez każdego z rodziców. Cechą tego studium badaw-

⁵ U. Flick (2011, s. 19) stwierdza, że takie rozumienie triangulacji jest odpowiedzią na pytanie: jak utrzymać odpowiedni poziom (odpowiednią jakość) w badaniach jakościowych. Trzeba pamiętać, że w latach 70. XX wieku badacze jakościowi dopiero walczyli o równoprawność nowej metodologii.

czego jest to, że w odniesieniu do wszystkich danych „opracowano takie same wskaźniki jak w inwentarzu HOME” (tamże, s. 77), to znaczy że stworzono warunki dla porównywania danych z różnych źródeł, przy czym główną „matrycę” oglądu rzeczywistości stanowił inwentarz. Kłopot więc wyrażał się w tym, że brak zbieżności danych podważał trafność inwentarza. Stąd tytuł artykułu, bo przecież triangulacja, która miała zwiększyć trafność badań, w istocie ją podważyła. (Ostatecznie autorki nie zakwestionowały głównej metody, kłopot rozwiązały inaczej).

Dla mnie brak zbieżności danych z trzech różnych źródeł nie był zaskoczeniem, było nim natomiast zdziwienie autorek artykułu, że owa rozbieżność wystąpiła⁶. Gdyby nie wystąpiła, to przypuszczałabym, że badanymi rodzicami byli wyłącznie psychologowie znający i akceptujący koncepcję teoretyczną, na podstawie której skonstruowano inwentarz HOME, albo też podejrzewałabym, że dane z wywiadów i dzienników były tendencyjnie interpretowane przez badaczy, tzn. że mniej czy bardziej świadomie były uzgadniane z danymi z inwentarza. Do koniecznej niejednorodności wyników jako efektu korzystania z różnych metod jeszcze wróć, przywołując własne badania.

Inną, często wskazywaną w literaturze funkcją badań stosujących różne metody czy różne orientacje metodologiczne, jest tworzenie warunków dla wielopoziomowego poznawania przedmiotu badań. W tej perspektywie ważna jest nie tyle zbieżność uzyskiwanych wyników (sprawdzanie trafności jednej metody przez drugą), co ich różnorodność. Dlatego też zdaniem Uwe Flicka zwolennicy tej perspektywy rzadziej mówią o triangulacji, a częściej o „metodach mieszanych”. Dokonując przeglądu ich analiz, Flick zidentyfikował pięć sposobów uzasadniania łączenia w jednym studium badań jakościowych i ilościowych: 1) sprawdzanie uzyskanych wyników za pomocą różnych metod (triangulacja); 2) traktowanie różnych wyników jako wzajemne uzupełnianie się; 3) wykorzystywanie wyników uzyskanych za pomocą jednej metody przy tworzeniu drugiej (np. dane z wywiadu wykorzystane dla zbudowania ankiety); 4) wykorzystywanie innych metod dla rozwiązywania paradoksów i sprzeczności tkwiących w uzyskanych wynikach; 5) rozszerzenie zakresu koncepcji badawczej (Flick, 2011, s. 20–21).

Podsumowując ten wątek, pierwotna funkcja triangulacji w badaniach społecznych sprowadzała się do podwyższania trafności uzyskiwanych wyników zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych. Warto zauważyć, iż na

⁶ Odmienność naszych oczekiwań jest zapewne wynikiem odmiennej socjalizacji metodologicznej.

grunt badań jakościowych przeniesione zostało kryterium wypracowane w ramach tradycyjnej metody naukowej, zogniskowanej na identyfikowaniu prawidłowości, które są powtarzalne (w różnym czasie, w różnych miejscach), stąd pozytywne wartościowanie zbieżności uzyskiwanych wyników. Krytyka wąskiego rozumienia triangulacji (Brake, 2011, s. 43–44) doprowadziła do zmiany jej pierwotnej funkcji. Nowa funkcja: wielopoziomowe poznawanie badanych obiektów i zjawisk jest bardziej adekwatna do możliwości badań jakościowych. W tym ujęciu uwaga badaczek i badaczy nie koncentruje się tylko na zbieżności wyników, ale także na różnicach, które nie są już traktowane jako wskaźnik błędu, lecz wyraz wieloaspektowej rzeczywistości. Jeśli poprawnie interpretuję, to tak rozumiana triangulacja stanowi podstawę *mixed-methods* (po polsku właściwsze byłoby raczej określenie „badań mieszanych” niż metod mieszanych).

Wprowadzenie do badań jakościowych idei czy strategii triangulacji od czytuję bardziej jako reakcję na problem, jakim był brak kryteriów oceny tego typu badań, niż rozwiązanie metodyczne (gdy metodę ujmuje się jako zespół powtarzalnych czynności, prowadzących do rozwiązania określonego problemu). Podobnie postulat prowadzenia „badań mieszanych” wynika ze świadomości złożoności rzeczywistości społeczno-kulturowej, którą chcemy poznawać, i ze świadomości perspektywiczności poznania. Nie stanowi jednak rozwiązania żadnego z problemów metodologicznych wynikających z tej wiedzy.

Staralam się też pokazać, że stosowanie w jednym studium badawczym różnych metod nie jest w badaniach pedagogicznych (szerzej badaniach społecznych) niczym nowym. Tym, co jest nowe w porównaniu z okresem dominacji jednej metody naukowej, jest deklarowana równoważność metod badawczych sytuujących się w odmiennych orientacjach metodologicznych. W badaniach mieszanych tej równoważności winna towarzyszyć integracja wyników uzyskanych w odmienny sposób, a nie tylko ich zestawianie obok siebie. Jo Moran-Elis, chcąc oddać specyfikę badań mieszanych, przypisuje badaczkom i badaczom funkcję emulgatorów, czyli substancji, które pozwalają na łączenie niemieszających się w naturalnych warunkach płynów, np. wody i oliwy (Brake, 2011, s. 50). Być może tak rozumiane badania mieszane dostarczałyby jakościowo nowego poznania – bogatszego obrazu rzeczywistości. Źródłem odpowiedzi na pytanie, czy jest to możliwe, nie mogą być jednak filozoficzno-teoretyczne argumenty, lecz obserwacja praktyki badawczej. Dlatego w ostatniej części artykułu odwołam się do cząstkowego wyniku z badań własnych, w których zastosowano sondaż i obiektywną hermeneutykę. Nie jest to przykład badań mieszanych, które spełniają warunek zasygnalizowany przez Jo Moran-Elis. Przyjęte rozwiązanie polega na sprawdzeniu, jak w swobodnych

wypowiedziach, odzwierciedlających indywidualne doświadczenia, wyraża się pogląd dominujący w badanej zbiorowości.

Znaczenie doskonalenia zawodowego dla absolwentów pedagogiki

W latach 2012–2014 wśród absolwentek i absolwentów pedagogiki (głównie Uniwersytetu Łódzkiego) przeprowadzono najpierw ankietę (N = 319), a następnie wywiady swobodne z elementami narracji (N = 30)⁷. W jednym studium połączono metodę sondażu i metodę obiektywnej hermeneutyki, czyli metody mieszczące się w różnych orientacjach badawczych, zwyczajowo nazywanych badaniami ilościowymi i jakościowymi. Wyjściową perspektywą teoretyczną inspirującą przygotowywanie projektu badań była teoria profesjonalności. Jednym z uzasadnień jej wyboru była chęć sprawdzenia, czy profesjonalność może być płaszczyzną zrekonstruowania modelu działań pedagogicznych, modelu zbudowanego z czynników ujawniających się w zróżnicowanej praktyce zawodowej absolwentek i absolwentów wielu specjalności jednego kierunku studiów. Jak wiadomo, pracują oni z osobami w różnym wieku, robią to w różnych miejscach (od instytucji zamkniętych po pracę na ulicy) i na różne sposoby (od działań dyrektywnych po wyzwajające potencjał jednostek). Nadrzędnym celem badań stała się więc rekonstrukcja warunków pedagogicznej profesjonalności, a dokładniej warunków możliwości tej profesjonalności⁸.

Planując koncepcję badawczą, w ramach której zamierzałam zastosować dwie wspomniane metody, nie zastanawiałam się nad triangulacją ani tym bardziej nad badaniami mieszanymi w wyżej przywołanej formie. Wybór metody obiektywnej hermeneutyki wynikał z moich preferencji metodologicznych, wynikających z biografii zawodowej. Chciałam sprawdzić jej „możliwości” w większym studium badawczym (wcześniejsze próby obejmowały niewielki materiał empiryczny). Natomiast wybór sondażu miał dwa uwarunkowania. Po pierwsze w czasie, kiedy przygotowywałam projekt badawczy, jednostki orga-

⁷ Przywołuję badania dofinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki. Projekt badawczy nr 3652/B/H03/2011/40 pt. „Kształcenie akademickie pedagogów z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów i wymogów praktyki. W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego”. Pełna koncepcja badań została przedstawiona w: Urbaniak-Zajęc, Piekarski, 2015, s. 243–268 oraz Urbaniak-Zajęc, 2016, s. 77–95.

⁸ Cel badań przekształcał się w trakcie interpretacji materiałów badawczych, w tym miejscu podałam jego końcowa postać, która może być niejasna. Kwestia omówiona jest dokładniej w przywołanym wyżej opracowaniu.

nizacyjne uniwersytetów (czyli wydziały) były zobowiązane do prowadzenia badań losów swoich absolwentów. Chciałam więc w jednym studium zrealizować dwa cele: naukowy i praktyczno-organizacyjny, czyli zrealizować dodatkowo obowiązek nałożony przez ministerstwo. Spełnienie tego celu wymagało dużej próby badawczej (wysłano 2580 ankiet). Po drugie planowałam ubiegać się o środki na sfinansowanie badań z MNiSW i obawiałam się, że projekt, w którym próba badawcza wynosiłaby 30 osób, nie zostałaby przez recenzentów potraktowany poważnie. Sygnalizuję nieupubliczniane zwykle kulisy decyzji, by zwrócić uwagę na to, że o wyborze procedury badawczej decydują różne czynniki. Zazwyczaj eksponuje się racjonalność podejmowanych decyzji (dostosowując opis własnego działania do reguł uznawanych za obowiązujące), co nie jest bez konsekwencji dla sposobu prezentacji wyników. W tym przypadku, gdybym chciała zaprezentować się jako w pełni racjonalna badaczka, to zakomunikowałabym np., że zastosowałam dwie metody w celu przeprowadzenia triangulacji. I, niezależnie od braku głębszego namysłu nad tym zagadnieniem, wypowiadałabym się o wynikach triangulacji, operując w określony sposób danymi.

Ograniczona objętość artykułu nie pozwala na scharakteryzowanie teorii profesji czy profesjonalności (na ten temat Urbaniak-Zajac, 2016, s. 19–76). Ograniczę się tylko do informacji, iż podstawą dla formułowania części pytań kwestionariusza ankiety, odnoszących się do opinii na temat kształcenia i pracy zawodowej, była tzw. wskaźnikowa teoria profesji, określająca warunki, jakie musi spełnić grupa zawodowa aspirująca do miana profesji. Spośród wskaźników najczęściej przywoływanych w literaturze przedmiotu wybraliśmy siedem (Piekarski, 2015, s. 295), a jednym z nich była potrzeba doksztalcenia, jako element praktyki edukacyjnej i zawodowej. Przy dużej niejednoznaczności rozkładów ocen poszczególnych kryteriów okazało się, że właśnie potrzeba doskonalenia jest ważnym kryterium oceny aktualnej pracy. 85,5% (najwyższy odsetek wskazań) respondentów zdecydowanie zaakceptowało lub zaakceptowało twierdzenie „w mojej pracy wszyscy muszą się stale doskonalić”. A jednocześnie potrzeba doskonalenia nie wykazała istotnych statystycznie związków z pozostałymi kryteriami profesjonalności (tamże, s. 297–313). Wątek doksztalcenia samorzutnie pojawił się również w wielu wypowiedziach w wywiadach swobodnych.

Poniżej przedstawiam fragmenty wypowiedzi dwojga absolwentów: Adam B. to absolwent pedagogiki specjalnej, pracujący w internacie dla głuchej i niedoświadczającej młodzieży. Katarzyna M. jest absolwentką pedagogiki wieku dziecięcego, pracującą w przedszkolu. Ich wypowiedzi są o tyle samorzutne, że nie

są reakcją na zadane im bezpośrednio pytanie o uzupełnianie kształcenia. Zostały wybrane jako wypowiedzi kontrastowe, wyraźnie pokazujące odmiennosc doświadczeń i ocen. (Nie przedstawiam metodycznego sposobu dochodzenia do interpretacji, lecz jej efekt).

<p>Adam B.</p> <p>[żona, która <i>pracuje w edukacji</i>] mówi <i>żeby zawsze być najlepszym (.) żeby zawsze się starać (.) żeby nigdy nie odpuścić (.) żeby zawsze się kształcić (.) to jest bardzo ważne w naszym zawodzie (.) żeby się kształcić cały czas (.) że są osoby które pracują dwudziesty czy któryś rok (.) a nie idą dalej (.) wydaje mi się że w ciągu roku (.) jeżeli placówka stwarza warunki (.) korzystać z wszelkich szkoleń które są bezpłatne (.) ale też jeśli możemy (.) zwrot będzie (.) czy nawet zapłacić (.) jeżeli coś mnie interesuje to śmiało iść (.) dlatego że ja bardzo dużo ze szkoleń wynoszę (.) bardzo dużo, (w. 2-7/3)*</i></p> <p><i>naprawdę mnóstwo czerpię (.) niektóre są słabe szkolenia (.) a niektóre są bardzo dobre (.) takie są że ja mogę swojej kadrze to przekazać (.) zrobić te szkolenia mogę sam dla siebie (.) mogę grupie zorganizować zajęcia (.) teraz bardzo dużo takich zajęć zorganizowałem na podstawie tego co się nauczyłem (w.19-21/3)</i></p>	<p>Katarzyna M.</p> <p><i>my jesteśmy zmuszeni tak odgórnie się doksztalcać (.) co też jest jakas taka y (..) no ja też mam mieszane uczucia co do tego (.) ponieważ y no mimo tego że ta oferta jest duża (.) to ona jest też słaba (w. 29-30/8)</i></p> <p><i>jak już się pewne rzeczy zna (.)czy Levi-Straussa czy Scherbourne czy Labana (.) to też już więcej się też nie nauczysz (.) tak to jest jakaś określona dzialka i już yym (..) no ale też takich nie ma aż tyle (.) raczej są takie że (.) jakieś (.) i tak naprawdę taki twór wychodzi że niewiele się człowiek dowiadyje (w. 85-3/10)</i></p> <p><i>Znaczy dla mnie najważniejsze jest to że ja mam poczucie że się rozwijam (.) że się rozwijam (..) że coraz pewniej się czuję w tym co robię i jestem przekonana że to co robię jest dobre (.) a równocześnie daje mi to jakiś taki spokój (w. 6-8/10)</i></p>
---	---

Dla Adama B. dalsze kształcenie jest bardzo ważne, bardzo chętnie uczestniczy w różnych szkoleniach. Czego od nich oczekuje? Przedstawienia treści, konkretnych rozwiązań, które może łatwo przenieść do własnej pracy. Wydaje się, iż organizatorzy szkoleń uważają, że takie są oczekiwania wszystkich uczestników kursów, dlatego oferują im „pakiety rozwiązań” sygnowane znanym nazwiskiem. Katarzyna M. mówi wprost, że podejmowanie przez pedagogów dalszego kształcenia jest konsekwencją przymusu instytucjonalnego, nie wiadomo na ile motywowane jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytania pojawiające się w ich praktyce zawodowej. Brak uczestniczenia w szkoleniach utożsamiany jest z brakiem rozwoju (*nie idą dalej*), co z kolei uniemożliwia

* (w. 2-7/3) informacja o umiejscowieniu wypowiedzi w całości zapisanego wywiadu: wersy 2-7 na stronie 3. Symbol (.) oznacza krótką „przerwę oddechową”. Ponieważ w transkrypcji nie stosuje się znaków interpunkcyjnych, wydaje się, że te „przerwy” ułatwiają czytanie dosłownego zapisu osobom niemającym wcześniej takich doświadczeń.

awans zawodowy. Doksztalcanie jest elementem strategii postępowania, której główną cechą jest eksponowanie aktywności i gotowości przyswajania tego, co jest proponowane – a nuż się przyda. Adam B. zachęca, by „korzystać z wszelkich szkoleń”. W takim kontekście „bycie kształconym” staje się wartością samą w sobie, a nie środkiem do czegoś. Podejmowanie doksztalcania jest w znacznej mierze spełnianiem zewnętrznych oczekiwań. Przykład Adama pokazuje tak głęboką internalizację tych oczekiwań, że zapewne byłby bardzo zdziwiony, gdyby ktoś mu powiedział, że kształci się „pod przymusem”. Jedy-ny problemem związany ze szkoleniami – jaki przedstawił w dalszej, niecytowanej części wypowiedzi – to brak dostępu we właściwym czasie do informacji o tematach szkoleń, miejscu i czasie ich odbywania się. Ubolewa, że w Łodzi nie ma elektronicznej bazy obejmującej wszystkie szkolenia dostępne dla pracowników edukacji, niezależnie od miejsca ich zatrudnienia. Adam B. oczekuje sprawdzonych rozwiązań, uporządkowanych treści, które będzie przekazywał dalej. Jego twórczość sprowadza się do robienia „hybrydy” (w. 23/3) – jak należy przypuszczać, chodzi o wykorzystanie treści kilku szkoleń dla przygotowania kolejnego własnego szkolenia, albo zajęć z wychowankami.

Katarzyna M. jest krytycznie nastawiona do kształcenia z rozdzielnika, w innym – poza cytowanym – fragmencie mówi, „że się wydaje pieniądze na papier” (w. 40/8). Czyli celem kształcenia jest zdobycie dokumentu potwierdzającego jego ukończenie. Potwierdza się wcześniejsza interpretacja: „kształcenia dla kształcenia”. Adam B. mówił, że robi „hybrydy”, zdaniem Katarzyny M. podobnie postępują oferenci szkoleń, którzy „żeńią” jedne koncepcje z innymi i wychodzi nie wiadomo co. Szkolenia nie służą problematyzowaniu działań pedagogicznych – mają je ułatwiać, dając pedagogom kolejne narzędzia, mające działać niezależnie od kontekstu sytuacyjnego i osobowego. Im więcej pedagog ich posiada, tym ma być lepiej. Katarzyna M. nie podziela takiego poglądu. Swoim rozwojem zawodowym kieruje sama – z jej perspektywy świadomy rozwój jest możliwy tylko poza sytuacją sformalizowanej konieczności, poza zewnętrznym przymusem. Rozwój nie polega na poszerzaniu katalogu – pozornie opanowanych poprzez szkolenie – metod. Profesjonalny rozwój dokonuje się przez koncentrację na zagadnieniach, które są ważne z perspektywy indywidualnego doświadczenia zawodowego. Rozwój to nie poszerzanie, lecz pogłębianie i integrowanie wiedzy i umiejętności, na co wskazuje wypowiedź charakteryzująca specyfikę pracy w przedszkolu:

to jest taka studnia bez dna (.) tutaj ciągle jest (.) jest we wszystkich kierunkach i jeszcze ciągle jest mało (w. 36/8).

Z doświadczeń absolwentki wynika, że świadomy wybór zasady organizującej własną pracę, koncentracja na metodach i formach adekwatnych do umiejętności i temperamentu, nie tylko nie jest powszechny, ale nie jest też zgodny z oczekiwaniami nadzoru pedagogicznego. Samorzutnie opowiedziała o zakończeniu egzaminu na nauczyciela mianowanego, które ją zbulwersowało. Cytuję także fragment wypowiedzi Adama B., który z własnej woli opowiedział o specjalnych przygotowaniach do tego egzaminu:

<p>Katarzyna M.</p> <p><i>jak skończyłam i pani mi gratulowała (.) to opowiedziała do mnie że (.) no mam nadzieję (.) że zajmie się pani czymś jeszcze innym niż tylko pracą teatralną (..) widzą że przychodzi nauczyciel że (.) że (.) że że jakby siedzi w jednym (.) nie rozdrabnia się na milion rzeczy (.) zna się na tym (.) łączy te rzeczy ze sobą (.) bo (.) bo ja prowadzę ten teatr (.) moja młodzież przychodzi do dzieci (.) robimy spektakle dla dzieci (.) robiłam spektakle z nauczycielkami i z rodzicami tak? dla dzieci (.) więc jakby to wszystko tak się łączy ze sobą (w. 71-76/9)</i></p>	<p>Adam B.</p> <p><i>przed mianowaniem chodzimy na takie szkolenia sami (.) i tam nas uczą jak się zachowywać (.) jak mówić jak wypowiedzieć itd. (.) ja np bardzo źle wypadam jak siedzę (.) jak muszę siedzieć (.) bo jeżeli stoję to jest zupełnie inaczej (.) jest płynnie jest elegancko (w. 91-93/5)</i></p> <p><i>[...] już wiem jak się mam zachować (.) jak się mam poruszać (.) są gesty (.) dużo takich byliśmy nauczenni z TV (.) jak się zachować jak ręce układać (.) mówić (...) po prostu (.) bo komisja to jest 80% wzrokowcy a nie słuchowcy (.) następuje znużenie wiadomo (.) jak trzeba uwagę skupić (w. 96-99/6)</i></p>
---	--

Nadzór pedagogiczny nie chce profesjonalnych specjalistów, chce wszechstronnych nauczycieli, nadając tej cesze specyficzne znaczenie. Samodzielnie myśląca nauczycielka, organizująca własną pracę według wypracowanych przez siebie – i znajdujących potwierdzenie w praktyce – zasad, jest w ocenie nadzoru zbyt ograniczona. Gdyby „pożeniła” we własnej praktyce ileś fachowo nazwanych metod pracy, nikt nie pytałby o podstawę tego połączenia i jego zasadność, tylko widziałaby wszechstronność.

Dla kontrastu – przygotowania do egzaminu na nauczyciela mianowanego przedstawione przez Adama B. Wychowawca jest obiektem, który poddaje się modelowaniu. Przygotowanie do egzaminu kwalifikacyjnego staje się podobne do przygotowania do udziału w telewizyjnym konkursie. Forma okazuje się ważniejsza niż treść: większe znaczenie ma sposób prezentowania niż jego zawartość. Egzamin mający sprawdzać zawodową dojrzałość pedagoga jest przede wszystkim zdarzeniem estetycznym, chodzi bowiem o wywołanie na komisji pozytywnego wrażenia.

Wypowiedzi dotyczące egzaminu będącego warunkiem awansu zawodowego, zestawione z wcześniej zacytowanymi (odnoszącymi się do dokształ-

cania), pokazują ich wewnętrzną zbieżność. Uwypukla się bezpośredni instrumentalizm w podejściu do szkoleń Adama B., jego specyficzny aktywizm i orientacja na zewnętrzne kryteria oceny. W przypadku Katarzyny M. dystans wobec zewnętrznych wymagań, których nie akceptuje, samodzielność sądów.

Zakończenie

Sondaż i obiektywna hermeneutyka mieszczą się w różnych orientacjach metodologicznych. Czy dzieli je „bariera ontologiczno-epistemologiczna”? Z analiz m.in. Jürgena Habermasa (1999, s. 191–257) wynika, „że bezpośredni dostęp badacza do świata ludzi nie jest w ogóle możliwy, pozostaje zawsze zapośredniczony przez ekspresje jego uczestników. Treść i formę owych ekspresji obciąża wiedza i doświadczenie gromadzone przez jednostkę w praktyce życia społecznego, a ich konstytutywnym elementem są społecznie podzielane znaczenia” (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2015, s. 251). Tym samym dane uzyskiwane za pomocą różnych metod mają ten sam status: są efektem wcześniejszych interpretacji uczestników świata społecznego. Czy w związku z tym znaczą to samo i można je bezproblemowo „łączyć”? Trudno odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Nie podejmując szczegółowej analizy, zwrócę uwagę tylko na jedno zagadnienie: na kontekst, w jakim sytuują się interpretowane „dane”, ponieważ określa on ich znaczenie. W badaniu ankietowym kontekstem dla interpretacji ocen itemów odzwierciedlających kryteria profesjonalności, których dokonywały absolwentki i absolwenci, była wskaźnikowa koncepcja profesji. Stanowi ona kontekst wniesiony przez badaczkę, który uzasadnia wagę poddawanych pod rozagę stwierdzeń. Indywidualne konteksty dokonywanych ocen są eliminowane. Temu celowi służą analizy statystyczne.

W ujęciu formalnym proces interpretacji i analizy w metodzie obiektywnej hermeneutyki ma doprowadzić do rekonstrukcji (hipotezy) struktury przypadku. W punkcie wyjścia badacz nie wnosi żadnego kontekstu, w ramach którego interpretuje sekwencje wypowiedzi. Kolejne wypowiedzi odnoszone są do siebie i do rekonstruowanej całości. Zacytowane wyżej bardzo krótkie fragmenty wypowiedzi uczestników wywiadów pokazują, że „układają się” one w określone wzory, a więc każda z osób wnosi do badań swój bagaż doświadczeń i to on stanowi kontekst poszczególnych wypowiedzi. (Kontekst ten jest o tyle otwarty, że nie jest dostępny w całości nie tylko badaczowi, ale także badanym). Trudno się spodziewać, że kontekst teoretyczny wnoszony przez badaczy będzie zgodny z kontekstem wynikającym z indywidualnych doświadczeń. Przypomnę, że tego spodziewały się autorki artykułu *Paradoksalny efekt triangulacji?*. W pro-

wadzonych przez nie badaniach metody jakościowe podporządkowane zostały metodzie ilościowej. W kierowanych przeze mnie badaniach na pierwszy plan wysuwają się badania jakościowe. Chciałam dowiedzieć się, „jak jest”, a nie sprawdzić, na ile praktyka działań zawodowych absolwentek i absolwentów pedagogiki odbiega czy pokrywa się ze wskaźnikową koncepcją profesji.

Te dwa przykłady pokazują, że w jednym studium nie jest łatwo osiągnąć równowagę odmiennych orientacji badawczych, a tym bardziej tak połączyć uzyskane wyniki, by tworzyły one nową jakość. W moich badaniach interpretacje swobodnych wypowiedzi absolwentek i absolwentów „nasycały treścią” wybory i oceny charakteryzujące całą badaną populację. Z badań ankietowych dowiedziałam się, że w opiniach respondentów doskonalenie zawodowe jest najbardziej znaczącym wskaźnikiem profesjonalności. Ale to interpretacje swobodnych wypowiedzi pozwalały zrozumieć, z czego wynika waga doskonalenia, co ją ogranicza, w jakich warunkach przebiega doksztalcanie itp. Moim zdaniem stosowanie w jednym studium badawczym różnych metod nie jest wskaźnikiem jakościowej zmiany w metodologii. Niemniej jednak warto szukać doskonalszych sposobów eksploracji rzeczywistości społecznej, bo w określonych warunkach łączenie wody i oleju okazuje się możliwe.

Bibliografia

- Brake, A. (2011). *Kombinieren, ixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge*, W: J. Ecarius, I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (s. 41–63), Opladen. Berlin: Farmington Hills, MI, Verlag Barbara Budrich.
- Creswell, J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dziakowicz, A. (2014). Triangulacja jako strategia metodologiczna wykorzystywana w badaniach marketingowych, *Handel Wewnętrzny*, 1(348), s. 35–45.
- Feyerabend, P. K. (2001). *Przeciw metodzie*. Wrocław: Siedmioróg.
- Flick, U. (2011). *Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzung der Triangulation*, W: J. Ecarius, I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (s. 19–39). Opladen. Berlin: Farmington Hills, MI, Verlag Barbara Budrich.
- Giza-Poleszczuk, A., Mokrzycki, E. (red.) (1990). *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*. Warszawa: IFiS PAN.

- Hornowska, E. i in. (2012). Paradoksalny efekt triangulacji?, *Edukacja* 4(120), s. 72–83.
- Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 49–79). Wrocław: Ossolineum.
- Konarzewski, K. (1995). *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 119–139). Kraków: Impuls.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Küchler, M. (1981). *Einleitung*, W: *Integration von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen*. ZUMA – Arbeitsbericht.
- Kuhn, T. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromęcka. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Malewski, M. (1997). Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność, *Kultura i Edukacja*, 1–2, s. 17–36.
- Muszyński, H. (red.) (1967). *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław: Ossolineum.
- Nadolna, B. (2012). Paradygmaty badawcze nauk społecznych a triangulacja metod badawczych w rachunkowości zarządczej, *Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości*, 66(122), s. 153–164.
- Pilch, T. (1974). Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych, W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 97–131). Wrocław: Ossolineum.
- Piotrowski A. (1990). Teoria a badania empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach współczesnej socjologii, W: A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej* (s. 55–73). Warszawa: IFiS PAN.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien, W: B. Friebertshäuser, A. Prengel (red.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (s. 107–117). Weinheim und München: Juventa.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków: Impuls.
- Urbaniak-Zajęc, D., Piekarski, J. (red.) (2016). *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Kraków: Impuls.

METAANALIZY BADAŃ EDUKACYJNYCH

Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wroczyński, R. (1974). O niektórych właściwościach badań pedagogicznych, W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 11–29). Wrocław: Ossolineum.