

METODOLOGIA BADAŃ
W DYDAKTYCE
JĘZYKÓW OBCYCH

ZARYS PROBLEMATYKI

Redakcja naukowa

Ewa Andrzejewska, Magdalena Wawrzyniak-Śliwska

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu GDAŃSKIEGO

METODOLOGIA BADAŃ
W DYDAKTYCE
JĘZYKÓW OBCYCH

METODOLOGIA BADAŃ W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

ZARYS PROBLEMATYKI

Redakcja naukowa

Ewa Andrzejewska, Magdalena Wawrzyniak-Śliwska

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu GDAŃSKIEGO
GDAŃSK 2022

Recenzent
dr hab. Anna Jaroszevska, prof. UW

Redaktor Wydawnictwa
Agnieszka Kołwzan

Proofreading
Piotr Styk

Projekt okładki i stron tytułowych
Andrzej Taranek

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków
Prodziekana ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego
oraz Instytutu Anglistyki i Amerykanistyki
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-499-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 14 49

Spis treści

Wprowadzenie	7
Hanna Komorowska Paradygmat ilościowy i jakościowy. Ich wpływ na prace badawcze i edukację	13
Mirosław Pawlak Perspektywa makro i mikro w badaniach nad różnicami indywidualnymi w nauce języka obcego	29
Wioletta A. Piegzik Narzędzia pomiaru wiedzy implicytnej w języku obcym – analiza krytyczna	45
Kamil Długosz Możliwości zastosowania technik badawczych psycholingwistyki eksperymentalnej w badaniach glottodydaktycznych: rodzaj gramatyczny w interjęzyku ucznia	61
Danuta Stanulewicz, Olga Aleksandrowska Zastosowanie wywiadu / ankiety z pytaniami otwartymi do badania motywacji użytkowników platformy Duolingo	77
Beata Karpińska-Musiał <i>Action research</i> w glottodydaktyce – od zwrotu kognitywistycznego po zwrot performatywny w badaniach nad kształceniem językowym	97
Alina Dorota Jarząbek Ewaluacja podręczników do nauczania języków obcych – perspektywy badawcze	115
Ewa Andrzejewska Metodologia badań historycznych w dydaktyce języków obcych	133
Magdalena Wawrzyniak-Śliwska Teoria ugruntowana a badania glottodydaktyczne	155

Wprowadzenie

„Metodologia każdej z [...] nauk – jak przypomina Zygmunt Hajduk – powinna być częścią, fragmentem tej nauki” (2012: 74), stąd opracowanie metodologii badań uznaje się za kwestię podstawową dla dyscypliny. Refleksja metodologiczna towarzyszyła glottodydaktyce od jej początków. Franciszek Grucza w przeglądowej pracy *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975* z roku 1979 dowodzi, że glottodydaktyka ma swój specyficzny przedmiot badań i rozwija własne metody o określonej wartości poznawczej. Zamieszczone w monografii artykuły pokazują kształtowanie się dyscypliny i rozwój właściwej jej metodologii. Kolejną znaczącą polską publikacją w tym obszarze była praca Hanny Komorowskiej *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce* (1982), która przez długi czas pełniła funkcję podręcznika wykorzystywanego przez magistrantów, autorów artykułów i prac na stopień naukowy. Najpełniejszą próbę charakterystyki współcześnie stosowanych metod i technik badawczych przyniosła, najczęściej cytowana w odnośnej literaturze przedmiotu, monografia Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie* (2010). Pojawiały się także numery czasopism naukowych poświęcone tematyce metodologicznej, w tym pięć tomów „Neofilologa”: *Metody badań w językoznawstwie stosowanym* pod redakcją Mirosława Pawlaka (2009, nr 32), *Badania glottodydaktyczne w praktyce* pod redakcją Katarzyny Karpińskiej-Szaj (2010, nr 35), *Polskie badania nad akwizycją języków* pod redakcją Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej (2012, nr 39/1 i 39/2) oraz *Metody badawcze w glottodydaktyce* pod redakcją Ewy Andrzejewskiej i Magdaleny Wawrzyniak-Śliwskiej (2020, nr 54/2). Dynamiczny rozwój dyscypliny, zmieniająca się rzeczywistość, nowe wyzwania edukacyjne, np. związane z nauczaniem zdalnym, otwierają kolejne pytania badawcze i problemy metodologiczne. Artykuły przedstawione w tej publikacji są wynikiem konferencji zorganizowanej na Uniwersytecie

Gdańskim w czerwcu 2019 roku i stanowią głos w tej ważnej dla glottodydaktyków dyskusji.

Teksty zawarte w tomie różnią się pod względem problematyki oraz form opracowania wybranego zagadnienia. Znajdziemy tu artykuły skupione na narzędziach i procedurach badawczych, prace poświęcone metodom oraz rozważania o sposobach poznawania rzeczywistości. W artykułach rozważane są kwestie terminologiczne, które wskazują na konieczność uściślenia pojęć i terminów, tak aby zbliżały nas do poznawania badanej rzeczywistości i prowadziły do wykrycia nowych tez i twierdzeń. Opracowania świadczą o krytycznym stosunku badaczy do własnej dyscypliny, co wspiera rozwój dotychczasowych metod i narzędzi badawczych oraz projektowanie nowych procedur.

Monografię otwiera artykuł Hanny Komorowskiej na temat paradygmatów – ilościowego i jakościowego. Autorka zarysowuje genezę i rozwój koncepcji badań ilościowych i jakościowych, charakteryzuje poszczególne schematy badawcze, zwraca uwagę na mocne i słabe strony każdego ze stanowisk. Znaczenie komplementarnego podejścia do przedmiotu badań ilustruje na przykładzie ewaluacji w dydaktyce, a mianowicie oceniania sumatywnego i kształtującego, w których cel badania decyduje o zastosowaniu ilościowej lub jakościowej drogi poznania rzeczywistości. Szczególnym walorem tekstu jest odniesienie kwestii paradygmatów do prac badawczych realizowanych w trakcie studiów oraz dla celów awansu naukowego.

Mirosław Pawlak zwraca uwagę na znaczenie różnic indywidualnych wśród uczących się i podkreśla, że mają one większy wpływ na efekty nauki języka niż czynniki zewnętrzne, tj. nauczyciel czy administracyjne uwarunkowania edukacji szkolnej. Autor przywołuje koncepcje teoretyczne, które determinowały schematy badań nad różnicami indywidualnymi w dydaktyce języków obcych. Rozważania na temat metodologii badań ilustrują cztery projekty badawcze nad różnicami indywidualnymi w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych.

Artykuł Wioletty A. Piegzik dotyczy narzędzi badawczych służących do pomiaru wiedzy implicytnej, tj. testu bazującego na ustnej imitacji zdań, testu ustnej narracji, testu oceny poprawności gramatycznej opartego na presji czasu, zadania odczytania sensu przy wsparciu materiałem wizualnym, zadania opartego na monitorowaniu słowa oraz zadania czytania we własnym tempie. Autorka przywołuje koncepcje wiedzy implicytnej i eksplicytnej oraz

wskazuje obszary ich zastosowania w dydaktyce języków obcych i praktyce komunikacyjnej oraz walory i mankamenty poszczególnych narzędzi.

Kamil Długosz kieruje uwagę czytelnika na techniki badawcze psycholingwistyki eksperymentalnej, które mogą służyć eksploracji procesów przetwarzania języka w czasie rzeczywistym, tzw. techniki online. W przeciwieństwie do powszechnie znanych i praktykowanych zadań offline, takich jak np. testy egzaminacyjne, badania z użyciem technik online informują o procesach przetwarzania języka i mogą mieć znaczenie dla praktyk uczenia się i nauczania. W artykule zastosowanie technik online ilustrują przykłady badań dotyczące rodzaju gramatycznego w procesach obcojęzycznej recepcji i produkcji. Autor wskazuje na możliwe obszary zastosowań technik online w badaniach glottodydaktycznych oraz postuluje wykorzystanie podejść zarówno online, jak i offline.

Problematyką metody zbierania danych zajmują się Danuta Stanulewicz i Olga Aleksandrowska. Autorki przedstawiają schemat badania dotyczącego motywacji do uczenia się języków obcych z wykorzystaniem internetowej platformy Duolingo. W artykule opisany jest proces przejścia od wywiadu w badaniu pilotażowym do ankiety z pytaniami otwartymi w badaniu właściwym. Kwestionariusz ankiety ukazano z perspektywy klasyfikacji pytań na kwestie dotyczące poglądów, opinii i preferencji. Przedstawiona analiza i interpretacja pozyskanych danych prowadzi do wniosku, że zastosowana ankieta z pytaniami otwartymi była odpowiednim narzędziem do realizacji celu badania.

W artykule Beaty Karpińskiej-Musiał znajdziemy analizę badań w działaniu, które są ściśle związane z praktyką nauczania języków obcych, czerpią z niej problem badawczy oraz określają adekwatne dla niej schematy i procedury eksploracji. Badanie w działaniu jako metoda przełamuje wszelkie podziały, gdyż, zdaniem autorki, „nauka jest działaniem, a działanie może być uprawianiem nauki”. Karpińska-Musiał opowiada się za podstawowym znaczeniem tych badań w glottodydaktyce. Czytelnik znajdzie w artykule analizę dotychczasowych podejść do badań w działaniu oraz ich interpretację w świetle współczesnych prac z zakresu naukoznawstwa, pedagogiki, filozofii edukacji, lingwistyki, socjolingwistyki i dydaktyki szczegółowej.

Alina Dorota Jarząbek koncentruje się na badaniach podręcznikowych, analizuje dotychczasowe dokonania w zakresie metodologii badań materiałów dydaktycznych, głównie z obszaru niemieckich i polskich prac

naukowych w tym zakresie. Autorka przedstawia różne podejścia do badań podręcznikowych, analizuje stosowane narzędzia i techniki, wyjaśnia, na czym polega naukowe zajmowanie się podręcznikami i materiałami dydaktycznymi. Czytelnik znajdzie w artykule przegląd najważniejszych podejść, ze wskazaniem na ich walory i deficyty, oraz szeroką bibliografię prac z tej dziedziny.

Tekst Ewy Andrzejewskiej poświęcony jest problematyce badań historycznych w dydaktyce języków obcych. Autorka zarysowuje tradycje badań w tej dziedzinie, wpływ rozwoju glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny na podejście do badań historycznych oraz przedstawia dwa główne nurty badawcze. W jednym z nich dominuje koncentracja na myśli glottodydaktycznej, co zbliża go do rozważań metateoretycznych, w drugim nacisk pada na praktyki nauczania i uczenia się języków obcych oraz ich konteksty. W zależności od przedmiotu i celu badań historycznych w dydaktyce języków obcych – co do tego nie ma jednomyślności – stosowane są różne schematy i procedury badawcze. Jeden z nowych kierunków rozwoju w tym zakresie ilustruje podejście, w którym badanie korpusowe uzupełniono analizą jakościową. Artykuł pokazuje, jak silnie przenikają się rozważania metodologiczne z pytaniami o przedmiot badań i dlaczego ta, dotychczas mało popularna dziedzina badań, zyskuje coraz bardziej na znaczeniu.

Publikację zamyka tekst Magdaleny Wawrzyniak-Sliwskiej, w którym autorka przedstawia teorię ugruntowaną, szeroko wykorzystywaną w socjologii, psychologii społecznej, pedagogice, naukach o zdrowiu, ale także w badaniach ekonomicznych i prawniczych, jako obiecującą perspektywę badawczą w glottodydaktyce. W artykule znajdują się wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z tą metodą oraz opis etapów postępowania badawczego, które mają doprowadzić badacza do wyłonienia teorii ugruntowanej w zebranych danych. Autorka prezentuje też wyniki badań własnych poświęconych identyfikacji nauczycielskich konceptualizacji autonomii ucznia. Pomimo stosunkowo nielicznych badań przeprowadzonych w dydaktyce języków obcych przy wykorzystaniu teorii ugruntowanej wydaje się ona ciekawą propozycją metodologiczną, gdyż jej zastosowanie daje możliwość badania wszystkich obszarów związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych oraz kształceniem i doskonaleniem nauczycieli.

Zebrane w tomie artykuły stanowią rozwinięcie i uzupełnienie rozważań metodologicznych i doświadczeń badawczych opublikowanych pod naszą redakcją w numerze 54/2 „Neofilologa” zatytułowanym *Metody badawcze*

w *glottodydaktyce*. Mamy nadzieję, że proponowana obecnie kontynuacja refleksji metodologicznej skłoni do krytycznej analizy i dalszego rozwoju warsztatu badań w dydaktyce języków obcych.

Ewa Andrzejewska
Magdalena Wawrzyniak-Śliwska

Bibliografia

- Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M., (red.), 2020, „Neofilolog”, nr 54/2: *Metody badawcze w glottodydaktyce*.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975* [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Grucza, Warszawa: PWN, 5–16.
- Hajduk Z., 2012, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Karpińska-Szaj K., (red.), 2010, „Neofilolog”, nr 35: *Badania glottodydaktyczne w praktyce*.
- Komorowska H., 1982, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Pawlak M., (red.), 2009, „Neofilolog”, nr 32: *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*.
- Paprocka-Piotrowska U., (red.), 2012, „Neofilolog”, nr 39/1 i 39/2: *Polskie badania nad akwizycją języków*.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Avalon.

Hanna Komorowska
<https://orcid.org/0000-0002-9395-2734>
Uniwersytet SWPS

Paradygmat ilościowy i jakościowy. Ich wpływ na prace badawcze i edukację

The quantitative and qualitative paradigm. Their impact on research work and education

Słowa kluczowe: paradygmat ilościowy, paradygmat jakościowy, paradygmat krytyczny, teoria, praktyka dydaktyczna

Key words: quantitative paradigm, qualitative paradigm, critical paradigm, theory, teaching practice

Wprowadzenie

Wszelkie badanie zjawisk ma swe źródła w najdawniejszej historii myśli ludzkiej i wiąże się z początkami refleksji nad człowiekiem i światem. Zastanawianie się nad istotą rzeczy, od początku określane po prostu jako myślenie, było definiowane już przez Sokratesa (470–399 p.n.e.) jako rozumienie zjawisk i analizowanie ich przyczyn. Jego wybitny uczeń, Platon (424–348 p.n.e.), dodał do tej definicji dwa nowe elementy: przewidywanie skutków oraz dochodzenie do wniosków poprzez stawianie pytań i dialog. Miarą refleksji było więc tak właśnie rozumiane myślenie, a nie pomiar, zaś pojęcie miary wiązało się bynajmniej nie z mierzaniem, a z umiarkowaniem w myśli i czynie. Dalsze wymogi sformułował Arystoteles (384–322 p.n.e.). W jego filozofii myślenie o człowieku i świecie wymagało uważnej obserwacji, co dawało w efekcie potrzebę kategoryzacji zjawisk i ich klasyfikacji, wymagając zarazem logicznego wnioskowania wraz z opanowaniem jego sposobów. Tak

powstawała wiedza; nie stanowiła ona jednak ostatecznego celu ludzkiej refleksji – w przeciwieństwie do mądrości, do osiągnięcia której wiedza była jedynie warunkiem koniecznym. We wszystkich tych dążeniach niezbędna okazywała się również etyka, bowiem bez moralności w intencjach i metodach zdobywania wiedzy droga do mądrości uznawana była za zamkniętą.

Paradygmaty badawcze wykształciły się dużo później. Pierwszy spośród nich, paradygmat ilościowy, bierze swe początki z myśli Kartezjusza (1595–1650), a ta prowadzi w prostej linii do odkryć i wynalazków epoki oświecenia, kiedy to rozwój nauk przyrodniczych umożliwił w latach 1751–1766 powstanie 35 tomów *Wielkiej encyklopedii francuskiej*, dokumentującej wiedzę tego czasu. Wkrótce potem intelektualne dokonania przedstawicieli epoki pozytywizmu, takich jak: John Stuart Mill (1806–1873) czy Herbert Spencer (1820–1903), ale przede wszystkim Auguste Comte (1798–1857), pozwoliły uznać, iż wiedzę należy zdobywać poprzez weryfikację teorii za pomocą empirycznej metody naukowej w sposób wzorowany na naukach przyrodniczych. Drugi z nich, paradygmat jakościowy, jest znacznie młodszy i pojawia się dopiero w ostatnim stuleciu wskutek powolnego narastania przekonań socjologów, takich jak George Herbert Mead (1863–1931), o wadze indywidualnej, z istoty subiektywnej obserwacji badacza, będącego uczestnikiem obserwowanych zjawisk i procesów.

Pytania, które chciałabym postawić w niniejszym tekście i na które będę tu próbowała odpowiedzieć, są następujące:

- Jak tworzył się paradygmat ilościowy? Na czym polegał?
- Jak dziś z niego korzystamy?
- Jakie były linie jego obrony, a jakie krytyki?
- Co leżało u źródeł paradygmatu jakościowego? Co wniósł?
- Czy tzw. paradygmat krytyczny to nowy paradygmat czy tylko inny typ badań?
- Co paradygmaty wniosły do edukacji w ogóle, a do kształcenia nauczycieli w szczególności?
- Jak dobrać paradygmaty w przygotowywaniu prac na tytuł i stopień?

1. Paradygmat ilościowy

Paradygmat ilościowy, przeniesiony do nauk humanistycznych z dziedzin, takich jak biologia i chemia, wskazał etapy zdobywania wiedzy, na które składają się: określenie celu, sformułowanie pytania badawczego, postawienie hipotezy, eksperyment, który ma ją zweryfikować, analiza uzyskanych danych i prezentacja wniosków. Ten niejako praktyczny aspekt tego paradygmatu jest najszerzej znany naukowcom. Najistotniejszą jego cechą jest jednak szczególna rola teorii. To ona bowiem jest podstawą pracy badawczej, stanowi jej początek i fundament, bez którego wymienionych wyżej etapów pracy nie można racjonalnie uzasadnić. I tak praca badawcza rozpoczyna się od przyjęcia pewnej teorii jako twierdzenia lub zestawu twierdzeń. Twierdzenia te mają swe konsekwencje empiryczne, które należy precyzyjnie sformułować, gdyż to na nich będą oparte hipotezy, badanie zaś będzie polegało na ich testowaniu. Owo testowanie hipotez prowadzi do stwierdzenia faktów, czyli uzyskania danych badawczych, a te podlegają statystycznej obróbce i prezentacji. Na tej podstawie możliwe jest określenie związków między czynnikami, objaśnienie przyczyn i przewidywanie skutków. To ostatnie jest niezbędne, gdyż dobrze sformułowana i udowodniona teoria ma pełnić zarówno funkcję eksplikacyjną, jak i prognostyczną. Jako że niekiedy chcemy sprawdzić efekt nowo wprowadzanego czynnika, a niekiedy interesuje nas analiza istniejącej sytuacji – możliwy jest tu zarówno schemat eksperymentalny, jak i diagnostyczny.

W schemacie eksperymentalnym proces rozpoczyna operacjonalizacja zmiennych, a więc takich czynników, które są obserwowalne i mierzalne. Po niej następuje określenie i wybór wskaźników, które umożliwią stwierdzenie występowania tych zmiennych oraz ich natężenie, a wskaźniki te mogą mieć charakter definicyjny, empiryczny lub inferencyjny. Wówczas badacz – po określeniu, który czynnik uzyska status zmiennej eksperymentalnej, a więc niezależnej, który zaś zmiennej zależnej – ma obowiązek zapewnić kontrolę nad wszystkimi zmiennymi, by móc obserwować je na możliwie dużej, możliwie reprezentatywnej próbie osób badanych, co umożliwi szerokie generalizacje. Dobór próby jest więc niezwykle istotny, a równie wielkie znaczenie ma trafność i rzetelność narzędzi użytych w badaniu.

W schemacie diagnostycznym nie ma potrzeby wprowadzania zmiennej eksperymentalnej, potrzebna jest za to pełna strukturyzacja procesu uzyskiwania danych oraz staranne opracowanie zasad ich kodowania,

bowiem – jak w każdej postaci omawianego paradygmatu – główną zasadą jest mierzalność i możliwość późniejszej statystycznej prezentacji uzyskanego materiału.

Oba schematy charakteryzują: dekontekstualizacja, separowanie badanych aspektów, uwaga kierowana wyłącznie na kwestie ogólne, ale też na produkty raczej niż na procesy, uwzględnianie jedynie czynników mierzalnych, kierowanie do analiz wyłącznie badaczy zewnętrznych, silna kontrola zmiennych oraz standaryzacja (Jacobs, Farrell 2001).

Tak więc paradygmat ilościowy określa się jako obiektywny, gdyż pozwala różnym obserwatorom podobnie określać i kodować swoje dane; formalny i strukturyzowany, gdyż etapy badawcze mają stałą, precyzyjnie zaplanowaną formę; dedukcyjny, gdyż prowadzi od teorii do praktycznego wnioskowania; statystyczny, gdyż wymaga pomiaru, a wreszcie abstrakcyjny, gdyż z racji możliwie dużych prób badawczych nie jest uwarunkowany kontekstem.

Nic zatem dziwnego, że – z uwagi na jasne kryteria i wysoki stopień sformalizowania – paradygmat ten do dziś okazuje się najdogodniejszy w trzech najistotniejszych sytuacjach związanych z prowadzeniem prac naukowych, a mianowicie w procesie przygotowywania wszelkiego rodzaju dysertacji, w podejmowaniu decyzji o nadawaniu na ich podstawie stopni i tytułów naukowych oraz w recenzowaniu, ocenianiu i publikowaniu tekstów.

Jakie są skutki tej sytuacji? Otóż miara, rozumiana niegdyś jako rozważa i umiarkowanie, stała się niczym więcej niż pomiarem. Przynosi to niewątpliwie znaczny zysk dla fizyki, chemii, biologii czy technologii, można jednak mieć poważne wątpliwości, czy jest to zyskiem dla humanistyki. Wiedza stanowi nadal warunek konieczny, ale prowadzi już tylko do wykształcenia, a nie do mądrości. Co więcej, wnioskowanie zbyt często okazuje się streszczaniem, a algorytmiczne prowadzenie pracy poprzez przesuwanie się wzdłuż niezbędnych, zawsze takich samych etapów badawczych nie sprzyja kreatywności. Ogromną wartością jest za to bezsprzecznie uporządkowana prezentacja uzyskanych wyników i coraz staranniejsza kategoryzacja zjawisk, a wraz z nią tworzenie pojęć i rozwój terminologii w etapach, które charakteryzują każdy prawidłowy rozwój słownictwa, to jest poprzez wyróżnianie z tła (*separating*), etykietowanie (*labeling*) oraz łączenie w szersze kategorie (*packing*). Efekty uboczne nie zawsze są jednak pozytywne, jako że pojawianie się nowych klasyfikacji i terminów nie oparłoby się brzytwie Ockhama, gdyż nazbyt często staje się mnożeniem bytów ponad potrzebę.

2. Paradygmat jakościowy

Pierwsze kroki w kierunku sformułowania nowego paradygmatu poczyniono w metodologii badań empirycznych w związku z narastającą krytyką paradygmatu ilościowego. Głównym celem ataków na ten paradygmat stała się fundamentalna rola z góry przyjętej teorii. Wskazywano, że skoro teoria jest podstawą prac badawczych, to wszelkie kategorie formułowane są *a priori*, co nie umożliwia zaobserwowania nowych zjawisk i formułowania na ich podstawie nowych teorii. Wówczas narzędzia to nic innego jak tylko „zamrożone teorie”, które mogą co najwyżej ukazać nieco precyzyjniej to, o czym już wiemy.

Zastrzeżenia formułowano jednak również pod adresem pomiaru, ten bowiem miał odbywać się z uwzględnieniem możliwie dużych prób osób badanych, to zaś utrudniało, a niekiedy wręcz uniemożliwiało analizę sytuacji, w której osoby te się znajdowały. Efekty mogły więc okazać się wynikiem innych czynników, także takich, które nie znajdowały się pod kontrolą badacza, a nawet zmiennych, z których istnienia i wagi prowadzący badanie mógł w ogóle nie zdawać sobie sprawy. Co więcej, konieczność obliczania wiąże się z kodyfikowaniem, a to oznacza narzucanie arbitralnych granic zjawiskom ciągłym – problem, z którego świetnie zdają sobie sprawę wszyscy egzaminatorzy, stojący np. przed koniecznością określenia poziomu językowego osoby badanej jako B1+, B2 czy B2+. Jeszcze trudniejsze jest badanie zjawisk dynamicznych, takich jak wszelkie interakcje werbalne i niewerbalne, którym kodyfikacja i pomiar z konieczności nadają statyczny charakter. Praktycznie niemożliwe w paradygmacie ilościowym okazuje się badanie procesów, kontekstów i intencji ludzkich, a dane obserwacyjne w trakcie kodyfikacji pozbawia się często ich faktycznego znaczenia. Kodyfikacja zachęca ponadto do posługiwania się kwestionariuszami, a wiadomo, iż deklaracje werbalne odbiegają często od rzeczywistości, nie odzwierciedlając faktycznego zachowania osób badanych.

Oprócz słabości samego paradygmatu ilościowego wskazywano ponadto częste błędy pojawiające się w trakcie jego stosowania. Najpowszechniejsze w badaniach humanistycznych, choć także i w innych dziedzinach, okazywało się nieuzasadnione traktowanie korelacji jako związków przyczynowo-skutkowych.

Pojawienie się paradygmatu jakościowego jako całkowitego przeciwstawienia się ilościowemu poprzednikowi stało się więc naturalną

konsekwencją tej zmasowanej krytyki. W budowaniu nowego podejścia zwrócono uwagę na znacznie wcześniejsze badania, w których z powodzeniem unikano pułapek paradygmatu ilościowego. Najwcześniejsze z nich powstały przed drugą wojną światową i wiązały się z jednej strony z publikowanymi wtedy raportami z badań etnografów i antropologów kulturowych, takich jak Bronisław Malinowski – nad stylami życia wybranych społeczności (1929/2005) czy Ruth Benedict – nad wzorami kultury (1934), z drugiej zaś strony z pracami tzw. Pierwszej Szkoły Chicagowskiej, kiedy to William Thomas i Florian Znaniecki pracowali nad losami chłopów przemieszczających się z terenów wiejskich na tereny miejskie i z prac polowych do prac przemysłowych (1918), Robert Park, Ernest Burgess i Robert MacKenzie analizowali ekologię miast amerykańskich (1925), a inni opisywali życie i kulturę poszczególnych grup etnicznych w miastach USA: Louis Wirth badał np. życie getta (1928), a William Whyte kulturę społeczności włoskiej w USA (1943). Konkretne rozwiązania podsuwały także prace etnometodologów, takich jak Harold Garfinkel (1968), psychologów społecznych, takich jak Ervin Goffman (1956) i socjologów Drugiej Szkoły Chicagowskiej, koncentrujących się na uwarunkowaniach sytuacyjnych i kontekstach badawczych, w tym twórców tzw. teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 1967), dziś uważanej za początek zwrotu jakościowego w badaniach empirycznych w humanistyce.

Przedstawiciele paradygmatu jakościowego sugerowali przede wszystkim potrzebę wstrzymania się z budowaniem teorii do momentu, kiedy to liczne, nowe dane uzyskane w badaniach umożliwią jej sformułowanie. W takim podejściu teoria staje się efektem, a nie podstawą projektu badawczego. Jasno formułują to Bogdan i Biklen, pisząc „You are not putting together a puzzle whose picture you already know. You are constructing a picture which takes shape as you collect and examine parts. The process of data analysis is like a funnel: things are open at the beginning (or top) and more directed and specific at the bottom” (Bogdan, Biklen 1982). Oznaczało to zawieszenie założeń, zgodnie z zyskującą popularność szkołą fenomenologiczną w filozofii – z jej podstawowym, wprowadzonym jeszcze przed pierwszą wojną światową, pojęciem *epoché* (Husserl 1913/1982) i z budzącą uznanie, chociaż dużo późniejszą, etnometodologiczną zasadą *bracketing* (Garfinkel 1968). Oznaczało to także uznanie subiektywizmu badacza za zjawisko wartościowe, a nie błąd prowadzącego, a – co więcej – prowadziło

do uwzględnienia roli i poglądów osób badanych w interpretacji uzyskanych wyników. W efekcie badacz mógł stawać się jednym z uczestników badanego procesu, co w paradygmacie ilościowym byłoby całkowicie wykluczone. W teorii ugruntowanej (*grounded theory*) zwracano przy tym uwagę na rolę zjawisk peryferyjnych i szerszego kontekstu, co – zważywszy na liczbę różnorodnych metod i narzędzi – pozwalało zbierać materiał prowadzący do powstawania nowych hipotez i teorii (Glaser, Strauss 1967).

Wśród owej różnorodności metod pojawiła się obserwacja uczestnicząca, autobiografie, pamiętniki i narracje, analiza interakcyjna, badanie dyskursu, analiza zdarzeń krytycznych, metody etnograficzne, analizy metafor, studia przypadku, introspekcja, a z nimi trzy typy triangulacji: triangulacja badaczy, metod i technik (Charmaz 2006; Denzin, Lincoln 2005).

W efekcie w paradygmacie jakościowym, w odróżnieniu od ilościowego, postawiono na kontekstualizację, ale też na: różnorodność badanych kontekstów, integrację poszczególnych aspektów, analizę kwestii szczegółowych, uwzględnienie czynników niemierzalnych, uczestnictwo badacza w badanych sytuacjach, a przy tym kierowano uwagę raczej na procesy i raczej na rozumienie zjawisk niż na ich precyzyjną kontrolę (Jacobs, Farrell 2001).

Jednak i ten paradygmat spotkał się z krytyką. Zarzuty kierowano wobec anegdotycznego charakteru niektórych danych, podkreślano trudności z uogólnianiem wywołane różnorodnością kontekstów i niejasność odbiorców w kwestii stopnia subiektywizmu badacza. Aczkolwiek znaczne starania w celu sformułowania jasnych wytycznych dla osób oceniających edukacyjne projekty badawcze poczyniło stowarzyszenie AERA – American Educational Research Association (AERA 2006), jednak dla recenzentów najtrudniejszy okazał się brak stałych i jednoznacznych kryteriów ewaluacyjnych. Z kolei kwestie publikacyjne utrudniała znaczna długość raportów z badań jakościowych, gdzie obszerność opisów i liczba przytaczanych wypowiedzi osób badanych uniemożliwiała kondensację, tak charakterystyczną dla statystycznych tabel typowych dla raportów z badań ilościowych.

Z tych powodów do dziś trudniej jest badaczom pracującym w paradygmacie jakościowym uzyskiwać granty i publikować wyniki swych prac, szczególnie w sytuacji, kiedy to wielu ekspertów, od których zależą decyzje finansowe i edytorskie, to humaniści ulegający przekonaniu, iż naukowość i mierzalność to w istocie synonimy, a tym samym z łatwością poddający się urokom statystyki, nie znając jej słabości tak jak znają je matematycy.

3. Czy nowy paradygmat krytyczny?

Funkcje paradygmatów i zyski z ich stosowania

Coraz częściej pojawia się w literaturze przedmiotu określenie paradygmat krytyczny. Szczególnie silnie zaznacza się ów paradygmat w socjologii i kulturoznawstwie, zagościł jednak także w naukach pedagogicznych. Rosną potrzeby oceniania poszczególnych instytucji czy systemów społecznych ze wskazaniem ich mocnych i słabych stron oraz sformułowaniem propozycji i określeniem ewentualnych kierunków zmian. Jakkolwiek w badaniach, które – jak widać – mają charakter ewaluacyjny, widać silną kontekstualizację, to jednak nie jest w nich wskazany udział badaczy wewnętrznych czy też obserwatorów uczestniczących, mają oni bowiem, co zrozumiałe, interesy własne dotyczące rodzaju i postaci uzyskiwanych wyników. Dzieje się tak dlatego, że wszelkie badania ewaluacyjne prowadzą z definicji do pewnych konkretnych decyzji administracyjnych i finansowych, które mogą uderzać w niektóre aspekty danej instytucji, a zatem i w pracujące w niej osoby.

Czy możemy zatem mówić o nowym paradygmacie? Spójrzmy na format tego rodzaju badań. Badania ewaluacyjne mają charakter diagnostyczny i mogą być prowadzone według obu omówionych wcześniej paradygmatów. Najczęściej wtedy, gdy chodzi o produkty czy efekty, przybierają charakter ilościowy, zaś wtedy, gdy celem jest zmiana relacji społecznych – toczą się w ramach paradygmatu jakościowego. W badaniach efektów stosuje się więc zazwyczaj podejście *top-down*, czyli od teorii do danych, zaś w badaniach procesu – *bottom-up*, czyli od danych do sformułowania teorii. Ewaluacja jest więc – jak widać – funkcją badań, a nie ich cechą metodologiczną.

Jeśli zatem paradygmat krytyczny traktujemy nie jako format, a jako pewien kierunek badań determinowany społecznymi zainteresowaniami badaczy i ich intencją wprowadzenia zmian – np. w systemach edukacyjnych, które badacze ci uważają za niesprawne – bardziej dogodnie wydaje się skierowanie uwagi na ogólny cel badań i wynikającą z nich funkcję.

I tak – zamiast grupować badania w obrębie jednej kategorii paradygmatu krytycznego – warto wyróżnić badania wyjaśniające (*explanatory research*), które zajmują się testowaniem przyjętych wcześniej hipotez, a tym samym prowadzone są z reguły w obrębie dedukcyjnego paradygmatu ilościowego. Można też wyróżnić badania poszukujące (*exploratory research*), ukierunkowane na uzyskanie nowych danych, które prowadzić mogą do

odmiennych spojrzeń na wcześniej badane zjawiska, co skłania do wyboru paradygmatu jakościowego. Można wreszcie wyróżnić badania opisowe i ewaluacyjne (*descriptive and evaluative research*), które rozpoczyna się, by pogłębić wiedzę w ramach już znanych struktur lub też ocenić aktualnie stosowane rozwiązania praktyczne i – w zależności od uzyskanych wyników i ich interpretacji – skłonić albo do utrzymania, albo też do zmiany decyzji dotyczących danej instytucji czy jej programu. Badania tego typu zakładają zazwyczaj łączenie obu paradygmatów, choć nie jest tu wykluczony wybór tylko jednego z nich (Rossman, Rallis 2003; Heyworth 2013).

Jakie korzyści odnoszą teoria i praktyka z faktu stosowania poszczególnych paradygmatów? Patrząc od strony teorii, paradygmaty to niewątpliwie droga do postępu metodologicznego i zwiększania precyzji podejmowanych poszukiwań. Jest to jednak także pewien sposób zyskiwania wyższego statusu, szczególnie w sytuacji, kiedy w humanistyce pomiar stał się w niektórych dziedzinach miarą naukowości projektu. Paradygmat może wtedy stać się swego rodzaju strategią marketingową danego naukowca czy jego instytucji, choć nie musi przez to tracić swej informacyjnej wartości.

Patrząc z kolei od strony praktycznej, łatwo stwierdzić, że na ogół zmiana często stosowanego paradygmatu i przejście do nowego formatu pozwala na oświetlenie aspektów dotąd niebadanych w danej dziedzinie nauki, co ma wielką wartość i ogromne znaczenie dla wszelkiej praktyki, szczególnie zaś dla praktyki edukacyjnej.

Korzyści edukacyjne płynące z poszczególnych paradygmatów są znaczne: oba z nich przynoszą wielkie zasługi. Paradygmat ilościowy w badaniach edukacyjnych w ogóle, a w badaniach z zakresu językoznawstwa stosowanego i nauczania języków obcych w szczególności, przyniósł korzyści, takie jak rozwój testowej oceny wyników nauczania na wielką skalę, co miało ogromne znaczenie w sytuacji masowości kształcenia. Przyniósł też tym samym upowszechnienie egzaminów doniosłych (*high-stakes exams*) i rozkwit badań porównawczych. Jednak tego rodzaju promocja oceniania sumującego nie obyła się bez przykrych konsekwencji: presja na wyniki nauczania w poszczególnych instytucjach kształcenia zaczęła skutkować tendencją do oceniania szkół, nauczycieli i programów nauczania jedynie na podstawie wyników uzyskiwanych przez uczących się.

Paradygmat jakościowy z kolei pozwolił na rozpoczęcie badań nad zupełnie nowymi aspektami procesów zachodzących nie tylko w klasie

szkolnej, ale i w całych instytucjach edukacyjnych. Zainteresowano się kwestiami takimi, jak np. władza nad komunikacją, ukryty program, strategie uczniowskie, interakcje w klasie, adaptacja ucznia do oceny jego możliwości i stanu wiedzy w oczach nauczyciela czy też rola samospełniających się przepowiedni – efekt Pigmaliona i efekt Golema. Podjęto dzięki temu paradygmatowi badania nad rolą metod i technik pracy w klasie i nad poszczególnymi etapami procesu uczenia się. Wreszcie paradygmat jakościowy umożliwił powstanie i rozwój ewaluacji formatywnej, zwanej także ocenianiem kształtującym, a to stworzyło kolejne możliwości badań nad indywidualizacją i autonomią. Wkrótce okazało się, że paradygmat jakościowy – poprzez wprowadzenie i promocję oceniania kształtującego – nie tylko umożliwił inną formę oceny, ale i stworzył szansę podnoszenia jakości kształcenia. Było to rezultatem zainteresowania podejściem Sadlerowskim (Sadler 1998), zgodnie z którym niwelowanie różnicy pomiędzy poziomem aktualnej wiedzy czy umiejętności uczącego się a poziomem pożądanym dokonuje się poprzez efektywne zastosowanie informacji zwrotnej. Podnoszenie jakości kształcenia prowadzi od koncentracji na tym, co oceniamy, poprzez skierowanie uwagi na to, po co to robimy aż do sytuacji, w której proces oceniania staje się elementem procesu uczenia się i uzyskuje ten sam status (Earl 2013).

4. Relacje między paradygmatami – wykluczanie się czy uzupełnianie?

Jak widać, oba paradygmaty przynoszą korzyści zarówno dla rozwoju teorii, jak i dla zaspokajania potrzeb praktyki. Jednak do dziś nie ma zgodności co do tego, czy z definicji formaty te wykluczają się, czy mogą one współwystępować, a nawet pożytecznie się uzupełniać. Dość długo panowało w metodologii przekonanie o istnieniu tzw. twardej alternatywy mówiącej o niemożliwej do pogodzenia koegzystencji paradygmatów, a to z racji ich skrajnie przeciwstawnego stosunku do roli teorii. Stopniowo jednak opinie przesunęły się w kierunku uznania podejścia opartego na skali, a więc na pewnego rodzaju continuum, na którym projekty badawcze lokują się w różnych punktach w zależności od stosowanych metod i narzędzi. Dziś przeważa przekonanie o komplementarności paradygmatów, a nawet o możliwości przechodzenia od

jednego do drugiego w kolejnych etapach tego samego projektu badawczego. Jednak nawet teraz, gdy współwystępowania paradygmatów właściwie już się nie podważa, wciąż widać pewne różnice kulturowe w preferencjach dotyczących naukowych sposobów prowadzenia badań przykładowo nad poszczególnymi systemami szkolnymi. Metodologia ilościowa przeważa w krajach anglosaskich, zaś metodologia jakościowa bywa częściej stosowana na obszarze romańskim i germańskim (Black 2010; Black, Wiliam 1998; 2015; OECD 2015; Wiliam 2010).

Zyski płynące z wykorzystywania i łączenia obu paradygmatów widać wyraźnie w wyborze problemów badawczych. W obrębie paradygmatu ilościowego aż do lat 60. XX wieku podejmowano przede wszystkim badania wyników nauczania, niekiedy tylko sięgając po analizę ich uwarunkowań. Były to kwestie istotne dla pedagogiki porównawczej, ale nie wyjaśniały wielu zjawisk edukacyjnych. Pojawianie się nowego, jakościowego paradygmatu znacznie zmieniło sytuację. W USA rozpoczęto badania nad intencjami, a także wynikającymi z nich zmianami w zachowaniu uczniów i nauczycieli oraz nad ukrytym programem (Holt 1964; 1967; Furlong 1977; Jackson 1968), zaś w Wielkiej Brytanii zainteresowano się funkcją czasu i przestrzeni w życiu szkoły i klasy, rolami, ale również strategiami poszczególnych aktorów szkolnej sceny (Delamont 1976; Rutter 1980). Tak rozpoczęta linia poszukiwań od tego czasu jest kontynuowana bez przeszkód, czego dowodem są liczne analizy narracyjne czy nowe możliwości badawcze, wynikające np. z modelu wrażliwości interkulturowej (Bennet 1993), typologii i klasyfikacji poziomów refleksji nauczycielskiej (Hatton, Smith 1995) czy rozszerzenia tego modelu na badania wypowiedzi pisemnych (Rivera 2017).

Równoległe wykorzystywanie dorobku badaczy pracujących w trybie ilościowym, przykładowo nad zachowaniami i postawami nauczycieli (Galton, Simon, Croll 1976; Goodlad 1984), umożliwiło doprowadzenie do dzisiejszej sytuacji, kiedy to w XXI wieku wybór paradygmatu czy też stosowanie metod mieszanych jest już naturalnym i powszechnie przyjętym sposobem prowadzenia badań. Nie oznacza to jednak, że liczbowo paradygmaty te zrównały się – w zależności od czasopisma i rodzaju monografii – raporty z badań jakościowych stanowią od dawna pomiędzy 10 a 25% publikacji, co dowodzi nie tylko trudności wydawniczych wywołanych znaczną objętością tekstów, ale też nastawienia do tego, co uważane jest za naukowe (Donmoyer 2006).



Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-499-5



9 788382 064995

cena 37,80 (w tym 5% VAT)