

ANGELIKA PASZKIEWICZ

EMPIRYCZNE IMPLIKACJE TEORII WYCHOWANIA



*Przewodnik metodologiczny
dla magistrantów
i dyplomantów*

Trans Humana

ANGELIKA PASZKIEWICZ

EMPIRYCZNE
IMPLIKACJE
TEORII
WYCHOWANIA

*Przewodnik metodologiczny
dla magistrantów
i dyplomantów*

Trans Humana
Białystok 2004



57.043

277074

BIBLIOTEKA UNIERSYTECKA
im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku



FUW0162449

Projekt okładki Mieczysław Rabczko
Redakcja Elżbieta Kozłowska-Swiątkowska
Korekta Zespół
Skład Roman Sakowski

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20; tel./fax (085) 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl.

Wydanie I
Białystok 2004

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Publikacja sfinansowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet w Białymstoku

ISBN 83-89190-26-5

Druk: „Poligrafia Artur Milewski” Białystok

5/183/04p

Pamięci
Profesora Uniwersytetu Warszawskiego
Wiktora Szczerby – promotora mojej pracy
magisterskiej

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Część I

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ W OBSZARZE TEORII WYCHOWANIA

Rozdział 1	
Istota teorii wychowania jako nauki o wychowaniu człowieka i jej relacje z innymi dziedzinami nauk społecznych.....	10
Rozdział 2	
Metodologiczna charakterystyka nauki o wychowaniu	17
Rozdział 3	
Podstawowe pojęcia teorii wychowania: proces wychowania – socjalizacja – resocjalizacja	27

Część II

ETAPY POSTĘPOWANIA BADAWCZEGO

Rozdział 1	
Faza projektowania badań	41
1. Przedmiot, cel badań oraz problemy i hipotezy badawcze	44
2. Model badań empirycznych – operacjonalizacja zmiennych	49
3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	51
4. Wybór terenu badań i dobór próby	64
Rozdział 2	
Faza empirycznego opracowania wyników badań	68
1. Opracowanie zebranego materiału empirycznego oraz jego interpretacja	68
Rozdział 3	
Faza deskrypcyjna	71
Bibliografia	79

Wstęp

Problematyka badań w obszarze nauki o wychowaniu jest bardzo różnorodna i nieuporządkowana, czego dowodzą publikowane dyskusje odnośnie istoty teorii wychowania. Od pięćdziesiątych lat XX wieku pogląd na tę dziedzinę wiedzy w zasadzie się nie zmienił, w zależności bowiem od potrzeb bądź utożsamia się teorię wychowania z pedagogiką¹, bądź – wyodrębnia ją z pedagogiki jako praktyczną wiedzę o wychowaniu bez teoretycznej i empirycznej podbudowy, bądź też – wyróżnia jako dziedzinę wiedzy

¹ K. Sośnicki: „pedagogika jest teorią wychowania”, 1967, s. 7; T. Wujek: „pedagogika jest nauką o wychowaniu człowieka”, 1974, s. 23; K. Konarzewski: „pedagogika jest to nauka o wychowaniu człowieka”, 1982, s. 5. Autor pisze także: „zadaniem teorii wychowania jest dostarczanie uporządkowanej wiedzy o sposobach wywoływania zmian w człowieku” (ibidem, s. 9). Podobnie problematykę teorii wychowania ujmuje wielu pedagogów. Pogląd taki zaprzecza naukowo udo- wodnionej prawdzie, iż cechy osobowości człowieka uwarunkowane są biopsychiczną strukturą jednostki, która nie zawsze wymaga zmian, a wręcz przeciwnie – wzmocnienia, utrwalenia przejawianej aktywności. Nie jest to równoznaczne ze zmianą osobowości.

J. Górniewicz, podsumowując współczesne wciąż kontrowersyjne poglądy na istotę teorii wychowania, proponuje na określenie tej dziedziny wiedzy używać terminu „teoria edukacji”, istniejącego w literaturze pedagogicznej już w latach osiemdziesiątych. „Chociaż teoria edukacji jest pojęciem szerszym zakresowo, to niemniej istota problemu pozostaje ta sama. Nauka objęta tymi nazwami (tj. teoria wychowania i teoria edukacji – przyp. A.P.) przeżywa problemy metodologiczne, które wymagają rozpatrzenia i przewyciężenia” (1993, s. 65); S. Kawula: „pedagogika to nauka o wychowaniu ujętym jako wartościowa pomoc w układaniu się człowieka ze światem” (*Prace promocyjne z pedagogiki*, 2000, s. 12).

istniejącą w obrębie pedagogiki, ale dotyczącą wyłącznie wychowania moralnego i estetycznego².

Ta różnorodność poglądów spowodowała, iż „granice terytorialne” pomiędzy pedagogiką a teorią wychowania zostały zatarte. Wszelkie prace metodologiczne z zakresu pedagogiki nie uwzględniają specyfiki teorii wychowania, koncentrując się zazwyczaj na zagadnieniach dydaktyki i organizacji edukacji.

Ponadto, merytoryczne i logiczne błędy pedagogicznej metodologii, skutecznie gmatwują empiryczny warsztat badań także w nauce o wychowaniu³.

Wymienione powody skłoniły mnie do opracowania tej publikacji adresowanej do studentów pedagogiki w ogólnych zarysach porządkującej wiedzę o teorii wychowania z uwzględnieniem najnowszych publikacji teoretycznych i empirycznych.

Praca ta ma na względzie ukierunkowanie wiedzy zdobytej przez studentów w czasie studiów na penetrację rzeczywistości wychowawczej zgodnie z istniejącym obiektywnie systemem działań empirycznych, opartym na spójnym układzie wiedzy o wychowywaniu człowieka i czynnikach temu procesowi towarzyszących.

Zasadniczym przesłaniem tego opracowania jest pomoc studentom pedagogiki w pracy nad budowaniem koncepcji badań empirycznych, w ich opracowaniu i prezentacji uzyskanych wyników badań, w postaci pracy magisterskiej (dyplomowej).

² B. Suchodolski zwraca uwagę na fakt, iż w obrębie pedagogiki „usamodzielnia się teoria wychowania moralnego i teoria wychowania estetycznego” (1980, s. 42). Podobnie J. Górniewicz wyodrębnia teorię wychowania moralnego, estetycznego i umysłowego (1996).

³ Mam tu na myśli głównie wieloznaczność, bezkrytyczny stosunek do prezentowanych technik badawczych (np. M. Łobocki, 1962), bądź też powierzchowność opisu technik badawczych i wręcz błędną charakterystykę niektórych metod i technik (np. T. Pilch, 1977), a także (we wszystkich opracowaniach metodologicznych) – brak kryteriów klasyfikacji technik badawczych i celowości ich stosowania.

Zdobyte doświadczenie w kierowaniu pracami promocyjnymi utwierdziło mnie w przekonaniu, że tego rodzaju przewodnik metodologiczny po „meandrach” wiedzy o wychowaniu jest potrzebny.

Publikację tę adresuję do seminarzystów, którzy pomimo przeciwności teoretycznych swoją inwencją, dociekliwością i pracowitością powodują rozszerzenie empirycznych horyzontów badawczych.

CZĘŚĆ I

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE
PODSTAWY BADAŃ
W OBSZARZE TEORII WYCHOWANIA

Rozdział 1

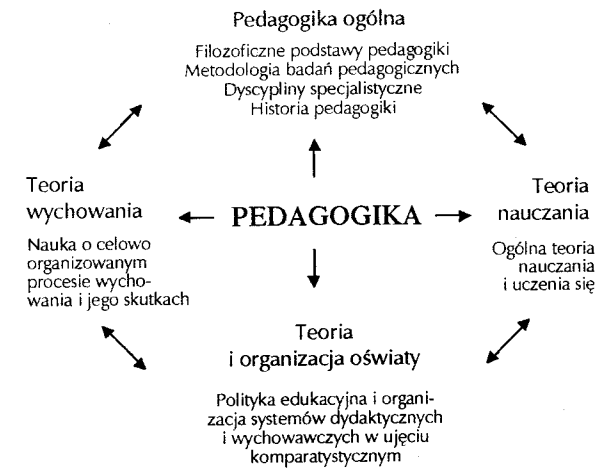
Istota teorii wychowania jako nauki
o wychowaniu człowieka i jej relacje
z innymi dziedzinami nauk społecznych

Wzorując się na tradycyjnym podziale podstawowych dyscyplin pedagogiki na¹: pedagogikę ogólną, teorię nauczania, teorię wychowania oraz teorię i organizację oświaty, teorię wychowania należy traktować na równi z pozostałymi działami, jako „element składowy pedagogiki jako nauki”². Przemawia za takim podejściem obszar specyficznych badań empirycznych, dotyczących problematyki wychowania oraz взгляд pragmatyczny – efektywne oddziaływania wychowawcze uwarunkowane są osiągnięciami nauki, która zjawiska wychowawcze bada i formułuje empiryczne wnioski dla praktyki wychowawczej.

Zatem układ dyscyplin pedagogiki przedstawić można następująco:

¹ Por. S. Wołoszyn, *Rozważania ogólne*, (w:) *Zarys pedagogiki*, t. 2, Warszawa 1962, s. 17.

² H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 10.



Ryc. 1. Podstawowe dziedziny pedagogiki

W takim układzie podstawowych dyscyplin pedagogicznych w ich wzajemnym powiązaniu, nazwa PEDAGOGIKA spełnia rolę symbolu językowego, obejmującego swoim zakresem specyficzny obszar dociekań teoretycznych, czynności badawczych i umiejętności praktycznych.

Każda z wymienionych dyscyplin jest częścią pedagogiki o swoistym terenie badawczym, swoistej metodologii i strategii badań. Wszystkie zają się tematycznie i metodologicznie, tworząc podstawę do budowania subdyscyplin takich jak np. pedagogika specjalna (rewalidacyjna i resocjalizacyjna), pedagogika wieku szkolnego, pedagogika opiekuńcza, czy też pedagogika dorosłych.

W każdej subdyscyplinie pedagogiki wyłonionej ze względu na określoną kategorię edukacyjną, podejmowane są głównie problemy dydaktyczne i wychowawcze, ale „pojęcia nauczania i wychowania jedynie ukierunkowują myślenie ludzi; którzy próbują uporządkować rzeczywistość w pewne konstrukty, aby następ-

nie tę rzeczywistość modelować. W praktyce jest raczej tak, że te procesy krzyżują się i trudno jest je wyraźnie oddzielić od siebie”³. Istnieją tym niemniej takie instytucje edukacyjne, w których dominują problemy wychowawcze – są to wszelkiego rodzaju placówki opiekuńcze, zastępujące w sposób ciągły, częściowy lub tylko doraźny – rodzinę.

Teoria wychowania w naturalny zatem sposób korzysta z dorobku naukowego pedagogiki ogólnej, dydaktyki i teorii i organizacji oświaty, spożytkowując tę wiedzę zarówno do badania zjawisk natury wychowawczej, jak i projektowania oddziaływań wychowawczych.

Wiedza pedagogiczna, którą posługuje się teoria wychowania odnosi się bezpośrednio do celowo organizowanego procesu edukacyjnego, który stanowi tylko część życia wychowywanego człowieka. Bardzo liczne i silne bodźce wychowawcze istnieją poza procesem wychowania instytucjonalnego – stanowią rozległy obszar uwarunkowań jakości i skutków profesjonalnych oddziaływań, i dotyczą zarówno psychicznych, jak i społecznych aspektów rozwoju człowieka. Rzeczywistość wychowawcza jest zatem bardzo złożona i dla jej rozpoznania nie wystarczy wiedza z zakresu pedagogiki.

Niezbędna (szczególnie do diagnozowania stanów wyjściowych procesu wychowawczego) jest wiedza z zakresu filozofii, psychologii i socjologii, co nadaje teorii wychowania interdyscyplinarny charakter.

Dla wiedzy o wychowywaniu człowieka istotne znaczenie ma FILOZOFIA – dostarcza kryteriów motywowania wychowawczych podstaw pedagogiki. Formułując wzorzec człowieka w jego społeczno-historycznych uwarunkowaniach pozwala na precyzowanie ideału wychowania i hierarchii wartości akceptowanych przez

³ J. Górniewicz, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Toruń–Olsztyn 1996, s. 35.

określone społeczeństwo. Ideał wychowania z kolei generuje ogólne i szczegółowe cele wychowania. Teoria wychowania „wyrośła” z filozofii i jest „jedną z podstawowych dziedzin myśli pedagogicznej i centrum refleksji nad różnymi kontekstami wychowania (...). Dotyczy to między innymi teleologii wychowania, czyli nauki o stanowieniu celów, aksjologii wychowania, a zatem nauki o wartościach czy też antropologii filozoficznej dostarczającej ważnych przesłanek dla zrozumienia kondycji współczesnego człowieka, co nie jest bez znaczenia w procesie wychowania”⁴. Każdy system filozoficzny będący próbą opisanego świata i człowieka, proponuje teorii wychowania określoną koncepcję człowieka, dzięki czemu określić można cele jego wychowywania.

W każdej ze swoich funkcji teoria wychowania jest dyscypliną normatywną – formułuje normy postępowania wychowawczego, określa cele i strategie wychowania, „musi zatem opierać się na etyce, uwzględniającej problematykę wartości moralnych (...). Problematyka aksjologiczno-wychowawcza rodzi się przeto jako konieczny wynik wzajemnego stosunku teorii wychowania i teorii wartości moralnych (...) i w tym sensie pozostaje w ścisłej zależności od filozoficznej teorii wartości”⁵.

Zasadnicze znaczenie dla teorii wychowania ma PSYCHOLOGIA, która dostarcza wiedzy o funkcjonowaniu człowieka, o strukturze osobowości i jego funkcjach regulacyjnych oraz o rozwoju psychiki i jej zaburzeniach. Wszakże każde skuteczne działanie wychowawcze jest funkcją stanu psychiki wychowanka, jego cech osobowości, możliwości uczenia się, zainteresowań, motywów postępowania, podatności na wpływy wychowawcze czy też – fazy rozwojowej determinującej sposób postrzegania otaczającej go rzeczywistości. Wiedza o psychice wychowanka jest zatem niezbędnym elementem diagnozy pedagogicznej, a tym samym – warunkiem skutecznego działania wychowawczego.

⁴ Ibidem, s. 37.

⁵ W. Cichoń, *Aksjologia a pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 2.

Stąd też, podstawowymi działaniami psychologii istotnymi dla teorii wychowania, są: psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna, psychologia osobowości, motywacji i wartości, a także – kliniczna.

Do prawidłowego diagnozowania wpływów wychowawczych na dziecko niezbędna jest także wiedza z zakresu SOCJOLOGII, która „dostarcza informacji o społecznym zakorzenieniu osoby ludzkiej, o wpływie społecznym na rozwój jednostkowy, o mechanizmach socjalizacyjnych, o funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych i występujących w nich konfliktach społecznych”⁶. Znajomość warunków wychowawczych i wpływów socjalizujących (bądź desocjalizujących) istniejących w obrębie rodziny, spontanicznej grupy rówieśniczej, kręgu kulturowego i religijnego, a także – środków masowej komunikacji, umożliwi diagnozowanie i projektowanie rzeczywistych możliwości wychowawczych instytucji edukacyjnych.

Szczególne znaczenie dla teorii wychowania zarówno w aspekcie metodycznym, jak i metodologicznym ma – nie w pełni jeszcze wykorzystywana – PRAKSEOLOGIA. Jako „ogólna teoria sprawnego działania, dziedzina badań naukowych dotyczących metod wszelkiego celowego działania”⁷, powinna być szerzej wykorzystywana w tworzeniu i doskonaleniu jednoznacznej aparatury pojęciowej, w systematyzowaniu twierdzeń, w tworzeniu uogólnień oraz weryfikacji skuteczności oddziaływań wychowawczych, a także w rozwiązywaniu praktycznych problemów związanych z projektowaniem działań wychowawczych. Prakseologii towarzyszy zazwyczaj logika, metodologia nauk, informatyka i statystyka. Zastosowana w teorii wychowania wiedza prakseologiczna może mieć zatem walor porozumiewawczy, integracyjny i porządkujący. Niedoceniając prakseologii w pedagogice w ogó-

⁶ J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 34.

⁷ E. Mazurkiewicz, *Prakseologia a pedagogika*, (w:) *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Warszawa 1974, s. 213.

le, a w teorii wychowania w szczególności, generuje bardzo kontrowersyjne poglądy na przedmiot teorii wychowania jako nauki. O ile pedagodzy są zgodni (na ogół) co do faktu, iż teoria wychowania jest szczególną dyscypliną pedagogiki traktującą wychowanie jako byt społeczny, o tyle jej przedmiot definiowany jest w oparciu o bardzo różne, często niespójne kryteria: socjologiczne, psychologiczne, systemowe, aksjonormatywne lub też integracyjne, polegające na „zbieraniu i scalaniu ustaleń teoretycznych, jak również dociekań empirycznych, których źródeł można upatrywać w różnych innych dyscyplinach pedagogicznych i pozapedagogicznych. (...) We współczesnej literaturze nauk pedagogicznych określa się również teorię wychowania jako samodzielną dyscyplinę określoną merytorycznie i metodologicznie(...) lub poddyscyplinę pedagogiczną. Powyższe znaczenia pojęcia teorii wychowania świadczą o potrzebie jej wyodrębnienia na gruncie nauk pedagogicznych, które dokonuje się z reguły w określonej perspektywie ontologicznej, epistemologicznej i metodologicznej”⁸.

Odróżnienie teorii wychowania od innych dyscyplin nauk społecznych jest dość oczywiste jeśli przyjmiemy, iż „przedmiotem teorii wychowania są wszelkie świadome akty wychowawcze, ich uwarunkowania, przebieg i skutki”⁹, w których „dwa autonomiczne podmioty oddziałują wzajemnie na siebie. Owo oddziaływanie ma jednak charakter asymetryczny z wyraźną dominacją jednej strony – wychowawcy, nad drugą – wychowankiem. Jednak diada ta ma zawsze charakter interakcyjny, wpływ dwustronny. Tym, co różni ją od innych form kontaktów interpersonalnych jest stopień i treść intencji pedagogicznej. Oznacza to, iż wzajemne oddziaływania podejmowane są w jakimś celu, wypływają z jakiegoś źródła. Jest nim właśnie ideał wychowawczy, który „determinuje cele oddziaływań edukacyjnych. Tym, co różni wychowanie

⁸ A. Tchorzewski, *Teoria wychowania a próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*, (w:) *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1997, s. 24.

⁹ J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, op. cit.

od innych form praktyki społecznej jest intencja zmienienia przez jedną stronę tego układu zachowania, czy zbioru idei bądź struktury wartości drugiej strony, czyli – wychowanka. Teoria wychowania zajmuje się bowiem działaniami intencjonalnymi, a inne nauki społeczne wszelkimi wpływami jednych ludzi na innych¹⁰.

Ten obszernie zacytowany fragment wypowiedzi J. Górniewicza oddaje sens istnienia nauki o wychowaniu. Jednoznacznie oddziela ją od innych dyscyplin nauk społecznych i zakreśla obszar jej dociekań teoretycznych, metodologicznych i praktycznych.

Zatem zadaniem teorii wychowania jest:

1. Gromadzenie i systematyzowanie wiedzy teoretycznej i empirycznej o procesie wychowania i warunkach jego skuteczności (teoria i metodyka wychowania oraz metodologia badań).
2. Budowanie i modernizowanie celów wychowania, które są „historycznie zmienne, różnorodne, uwarunkowane naturą człowieka, poziomem rozwoju kultury, cywilizacji i gospodarki, polityką państwa i współpracą międzynarodową – wymagają ciągłej modyfikacji, doskonalenia, dostosowywania zarówno do potrzeb jednostki ludzkiej, jak i wymagań życia zbiorowego”¹¹ (teleologia wychowania).

Synteza tych zadań zawarta jest w wypowiedzi H. Muszyńskiego: „teorię wychowania należy określić jako naukę zajmującą się ustalaniem i formułowaniem celów wychowania, a następnie wykrywania sposobów i warunków ich efektywnej realizacji”¹².

Teoria wychowania jest także dyscypliną normatywną – ustala zasady wychowania, warunkujące teleologiczne i aksjologiczne prawidłowości procesu wychowawczego i powinnośc merytoryczne wychowawcy ów proces realizującego.

¹⁰ J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 45.

¹¹ W. Kamiński, *Teoria wychowania. (Swoistość, zadania, perspektywy rozwoju)*, (w:) *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turoś (red.), cz. I, Siedlce 1997, s. 85.

¹² H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania...*, op. cit., s. 17.

Rozdział 2

Metodologiczna charakterystyka nauki o wychowaniu

Tak, jak każda dyscyplina nauk społecznych teoria wychowania spełnia określone funkcje uwarunkowane celami zewnętrznymi i wewnętrznymi, mianowicie: deskryptywną (diagnostyczną), eksplanacyjną (wyjaśniającą) i projektującą.

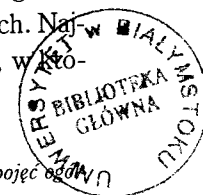
Funkcja deskryptywna realizowana jest poprzez empiryczne rozpoznanie określanego „stanu rzeczy”¹ w postaci diagnozy pedagogicznej, która „jest naukowo uzasadnionym i odpowiednio badawczo udowodnionym stwierdzeniem charakteryzującym określony stan zgodności lub niezgodności, jego objawy, stopień i przyczyny – jakie istnieją między badanymi właściwościami przedmiotu wychowania i ich strukturami sprawczymi (lub ich brakiem) – a rodzajem i poziomem właściwości oczekiwanych dla danego okresu rozwojowego, z punktu widzenia postulowanych celów wychowania”².

Tak formułowana diagnoza ma zastosowanie w badaniu zjawisk natury wychowawczej bądź określonego rezultatu wychowania konkretnej kategorii dzieci czy młodzieży.

W zależności od potrzeb badawczych, diagnoza pedagogiczna może zawierać kilka członów w postaci diagnoz cząstkowych. Najczęściej mamy do czynienia z taką diagnozą w sytuacjach, w których

¹ J. Zieleniewski, *Organizacja i działanie na tle niektórych innych pojęć ogólnych*, (w:) *Wybrane zagadnienia prakseologiczne*, Warszawa 1962, s. 14.

² R. Janeczko, *Niektóre problemy diagnostyki pedagogicznej w metodzie indywidualnych przypadków*, (w:) *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wrocław 1974, s. 351.



rych rozpoznawany „stan rzeczy” wskazuje na ewentualność postępowania interwencyjnego³. Formułujemy wówczas diagnozę konstatającą stan badanej rzeczywistości, diagnozę genetyczną określającą przyczyny tego stanu oraz diagnozę prognostyczną⁴ w postaci przewidywanych potrzeb i możliwości terapeutycznych lub resocjalizacyjnych.

Diagnoza pedagogiczna daje początek każdemu procesowi badawczemu, ale też (przy bardziej skomplikowanych procedurach badawczych) stanowi rezultat jego weryfikacji⁵.

Funkcja eksplanacyjna spełniana jest przez teorię wychowania poprzez badanie i wyjaśnianie zależności występujących w rzeczywistości wychowawczej, warunkujących rezultat procesu wychowawczego. Wynikająca stąd wiedza empiryczna wzbogaca teorię i daje podstawy do formułowania dyrektyw dla praktyki wychowawczej.

Metodologiczne ujęcie badania rzeczywistości wychowawczej dokonywane jest za pomocą modelu badań empirycznych, którym jest „konstrukcja teoretyczna, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności”⁶. Ponieważ każdy człowiek w rzeczywistości wychowawczej przebywa równocześnie w trzech sferach⁷, tj. w sferze faktów, w sferze działania i w sferze wartości, model badań empirycznych budujemy stosownie do

³ L. Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2000. Bogaty przegląd typów diagnoz, zawiera praca L. Pytki, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986. Przegląd diagnoz pedagogicznych w zależności od obszaru badawczego zawiera praca D. Skulicz, *Diagnozowanie pedagogiczne*, (w:) *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998.

⁴ Podobny sposób diagnozowania przedstawiony jest w pracy A. Paszkiewicz, *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekaniach wobec nieletnich środków poprawczych*, Białystok 1992.

⁵ Ibidem, s. 57-55.

⁶ I. Szaniawski, *Model i metoda*, Warszawa 1965, s. 14.

⁷ J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992, s. 12.

nich, uwzględniając trzy rodzaje zmiennych empirycznych, rozumianych jako „pewne kategorie zjawisk, których wielkość, intensywność, częstość występowania może ulegać zmianom zależnie od różnych okoliczności”⁸. Zmiennymi empirycznymi mogą być dowolnie właściwości, cechy, czynniki lub ustosunkowania wybierające różne wartości liczbowe, ale muszą być co najmniej dychotomiczne.

W badaniu procesu wychowawczego posługujemy się zatem następującymi kategoriami zmiennych empirycznych: **niezależnymi, zależnymi i pośredniczącymi**⁹.

Zmienne niezależne dotyczą „sfery faktów” i dają odpowiedź na pytanie: kim jest badany człowiek? Odpowiedź uzyskujemy za pomocą analizy jego środowiska zewnętrznego (społecznego) i wewnętrznego (psychicznego) w postaci diagnozy wyjściowej. Niezależność tych zmiennych wyraża się w tym, iż nie są one zależne ani od osób badanych, ani od badających.

Zmienne zależne, nazywane także osobowościowymi, dotyczą „sfery wartości”, a więc powinny dawać odpowiedź na pytanie: Kim ma być wychowywany człowiek? lub Kim stał się człowiek, wobec którego podjęto określone działania wychowawcze? Odpowiedź na pierwsze pytanie ma kontekst toleologiczny,

⁸ Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 48.

⁹ W literaturze pedagogicznej i psychologicznej wyróżnia się wiele rodzajów zmiennych empirycznych, w zależności od potrzeb procedury badawczej. Klasyfikacje zmiennych mają znaczenie wyłącznie teoretyczne, porządkujące ich rodzaje. Przykłady takich klasyfikacji można odnaleźć w pracach: J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980, s. 22-28; W. Dutkiewicz, *Prace magisterskie z pedagogiki*, Kielce 1994, s. 38-43; Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 48-57.

Model badań składający się z trzech kategorii wymienionych przeze mnie zmiennych empirycznych wprowadził do literatury pedagogicznej H. Muszyński w 1967 r., omawiając je w pracy *Szkic metodologiczny badań nad wychowaniem*, zawartej w wydawnictwie zbiorowym pt. *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Szczegółowej charakterystyki zmiennych empirycznych dokonuje H. Muszyński w książce *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 75-83.

na drugie – prakseologiczny. Oba pytania odnoszą się zatem do rezultatu działania wychowawczego zamierzonego lub rzeczywistego, ocenianego w kategoriach deklarowanych bądź rzeczywistych postaw ustosunkowań czy wartości.

Zmienne pośredniczące natomiast obejmują te elementy rzeczywistości wychowawczej, które są następstwem oddziaływania na badanych zmiennych niezależnych i w bezpośredni sposób wpływają na zmienną zależną, tj. na rezultat wychowania badanych.

Także dotyczą „sfery faktów” i w zależności od problematyki badawczej mogą mieć dwojaki aspekt:

1. Mogą mieć wymiar psychologiczny (np. poziom samooceny, rodzaj więzi emocjonalnej z rodzicami, wychowawcami, czy rówieśnikami w zależność od otoczenia społecznego itd.).
2. Mogą mieć postać skutków oddziaływań wychowawczych lub dydaktycznych (np. skuteczność karania, osiągnięcia dydaktyczne, pozycja socjometryczna w grupie czy stosunek do szkoły)¹⁰.

Opisany model badań wpływa z ontologicznego założenia, że zachowanie człowieka uwarunkowane jest biologicznie i społecznie, czego skutkiem jest rozwijający się, zindywidualizowany stan osobowości wychowanka, wyrażający swój stosunek do świata wartości, do społeczeństwa, do drugiego człowieka i do samego siebie. Stosunek ten kształtowany jest przez rodzinę, szkołę,

¹⁰ H. Muszyński w modelu badań empirycznych wymienia także korespondujące ze zmiennymi pośredniczącymi tzw. **zmienne manipulowalne**, które nazywa inaczej **manipulacjami wychowawczymi**. Są to „wszelkiego typu zamierzone działania wychowawcze, (...) odnoszące się bądź bezpośrednio do osobowości wychowanków, bądź też do tych stanów rzeczy, które odpowiednie zmiany osobowościowe warunkują” (1970, s. 76).

Zmienne te w badaniu procesu wychowawczego nie mają zastosowania ze względów metodologicznych, ponieważ wymagałyby interwencji badacza, co wykluczyłoby obiektywność badania.

Zmienne te mają natomiast zastosowanie w projektowaniu postępowania wychowawczego, w postaci konkretnych metod, czy technik wychowawczych (A. Paszkiewicz, 1998 s. 46-64).

rówieśników i mass media, co powoduje ogromną różnorodność uwarunkowań procesu wychowawczego i jego rezultatów. Stąd też zadaniem badacza jest nie tylko rozpoznanie rezultatu postępowania wychowawczego wobec dziecka, lecz także jego uwarunkowań na zasadzie zdarzeń przyczynowo-skutkowych.

„Przyjęty w tym modelu typ dociekań badawczych zachowuje strukturę linearną. Wymagana jest standaryzacja procesu badawczego (przyjmowanie wskaźników występowania zmiennych, skal pomiarowych itd.). Wszystko po to, aby spełnić wymóg powtarzalności badawczej i mieć możliwość sprawdzania ustalonych prawidłowości przez innych badaczy i w innym czasie. W ten sposób dąży się do poznania intersubiektywnego, rzeczowego, z zachowaniem kryterium obiektywności. (...) Badania winny odpowiadać uznanym kanonom poznania naukowego i regułom metodologicznym. Są to: kryterium obiektywizmu, adekwatność zastosowanych metod i technik badawczych, poprawność narzędzi badawczych, przestrzeganie zaplanowanych toków postępowania badawczego. W celu respektowania zasady powtarzalności badań niezbędne jest dokumentowanie wszystkich kroków procesu badawczego. Zależności pomiędzy zmiennymi, aby nabrały mocy, muszą być w miarę możliwości ilościowo zinterpretowane”¹¹.

Taki model badań nazywany jest w literaturze pedagogicznej modelem pozytywistycznym, tzn. takim, w którym procedura badawcza nie jest manipulowana przez badacza w trakcie badań – jest projektowana w postaci koncepcji badań przed przystąpieniem do nich”¹². Ponieważ badani nie uczestniczą czynnie w procesie badawczym, określani są **przedmiotem badań**. Jest nim zawsze człowiek: bądź jako jednostka, bądź jako zbiór jednostek, bądź

¹¹ W. Ciczkowski, *Modele badawcze w pedagogice*, (w:) *Prace promocyjne z pedagogiki*, W. Ciczkowski (red.), Olsztyn 2000, s. 59.

¹² Taki model badań poddawany jest krytyce między innymi z powodu jego obiektywnego charakteru, co jest właśnie podstawową zasadą badań naukowych. Zob.: R. Smolińska-Theiss, *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1, s. 219.

też, jako grupa ludzi, będące sprawcami zjawiska natury wychowawczej. Są to obiekty badań¹³ stanowiące istotę procedury badawczej.

W związku z tym badania empiryczne prowadzone w obrębie nauki o wychowaniu, mają charakter ilościowy i jakościowy¹⁴.

Ilościowe opracowanie materiału empirycznego oznacza definiowanie (konkretyzację) i operacjonalizację zmiennych, a także zastosowanie procedur statystycznych w celu określenia występujących pomiędzy badanymi zmiennymi zależności oraz ich siły, a także – istotności różnic.

Zabieg operacjonalizacji zmiennych empirycznych polega na przyporządkowaniu im odpowiednich wskaźników, po których „można poznać, jakie obserwowane fakty i procesy należy dostrzec, aby można było orzec, czy zachodzi czy też nie zachodzi zjawisko oznaczone przez termin, jakim się posługujemy”¹⁵. Wskaźnik oznacza zatem obserwowalną (bezpośrednio lub pośrednio) cechę określonego zjawiska, która pozwala na stwierdzenie, że to zjawisko zaistniało. „Jakieś zjawisko czy cecha może być wskaźnikiem innego zjawiska (cechy) wtedy i tylko wtedy, gdy zachodzi między nimi określony związek. Związek ten może mieć charakter bezwyjątkowy lub statystycznej regularności”¹⁶.

W badaniach nad wychowaniem występują dwa rodzaje wskaźników: **empiryczne** i **inferencyjne**. Ze wskaźnikami **empirycznymi** mamy wówczas do czynienia, kiedy wskazywane przez nie zjawisko daje się bezpośrednio zaobserwować, czyli – kiedy kategorie zmiennej empirycznej można policzyć. Takie wskaźniki mają zazwyczaj zmienne niezależne o charakterze

¹³ Por.: S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 220; także: D. Lalak, T. Pilch, *Strategie badawcze i funkcje użyteczne badań w pedagogice społecznej*, (w:) *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1995.

¹⁴ E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, (w:) *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998.

¹⁵ S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965, s. 245.

¹⁶ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980, s. 30.

socjologicznym, np. kategoriami zmiennej „struktura rodziny” są: rodzina pełna, niepełna, zrekonstruowana, zastępcza, czy „wykształcenie matki”: podstawowe, zawodowe, średnie techniczne, średnie ogólnokształcące, wyższe, itd.

Inferencyjnymi natomiast nazywamy takie wskaźniki, które odnoszą się do zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych, które posiadają „osobliwą realność i szereg obserwowalnych następstw”¹⁷. Są zatem wynikiem badania jakiegoś zjawiska czy cechy za pomocą złożonego narzędzia badawczego w postaci skali pomiaru. Wskaźnikiem inferencyjnym jest zawsze wynik **pomiaru uzyskany za pomocą skali**.

Każda zmienna empiryczna występująca w modelu badań musi mieć swój wskaźnik – bądź empiryczny, bądź inferencyjny¹⁸ wyrażony w jednoznaczny sposób, ponieważ wymaga tego ilościowa procedura badawcza. „Brak jednoznacznego określenia (zmiennych przyp. A.P.) bywa powodem nieporozumień terminologicznych, niewłaściwego doboru metod badań oraz uzyskania nieprawidłowych wniosków”¹⁹.

Niedopuszczalnym jest w związku z powyższym stosowanie pojęć potocznych o niejasnym znaczeniu, ogólnikowych. „Dokonyjąc doboru zmiennych przy opracowaniu programu i formułowaniu problemu (...) należy raczej posługiwać się pojęciami o węższym

¹⁷ S. Nowak, *Studia z metodologii...*, op. cit., s. 253.

¹⁸ W pracach z zakresu metodologii pedagogiki wymienia się także wskaźniki definicyjne, wynikające z definicji badanego zjawiska, które w badaniach pedagogicznych są bardzo rzadkie, a w nauce o wychowaniu wręcz unikalne. Jako przykład takiego wskaźnika podaje się najczęściej rodzaj pozycji socjometrycznej np. ucznia w klasie, ale również można je uznać za wskaźnik empiryczny – pozycje socjometryczne zlicza się według dokonanych wyborów. M. Łobocki pisze jednak, iż wskaźniki definicyjne „są nader często stosowane w badaniach pedagogicznych” (1982, s. 104), przy czym innych przykładów wskaźników definicyjnych nie podaje.

Ten rodzaj wskaźników wymienia H. Górecka (*Prace promocyjne z pedagogiki*, W. Ciczkowski (red.), Olsztyn 2000, s. 88) i utożsamia je ze wskaźnikami empirycznymi ze względu na to, że „mają charakter ilościowy”.

¹⁹ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 57.

zakresie, bardziej konkretnymi, którym łatwiej jest przyporządkować określony rodzaj zjawisk mogących być przedmiotem badań empirycznych”²⁰.

Jakościowe opracowanie badań dotyczy natomiast interpretacji wyników – i na tej podstawie – projektowania oddziaływań wychowawczych bądź w odniesieniu do jednostki, bądź – zbioru jednostek lub grupy²¹, czy też – jeśli zachodzi taka potrzeba – sporządzania opisu przypadków charakterystycznych dla badanego zjawiska wychowawczego.

Ilościowe i jakościowe strategie badawcze wzajemnie się uzupełniają – nie można ich sobie przeciwstawiać zwłaszcza wtedy, kiedy przedmiotem badania czynimy konkretnych ludzi. „Jest oczywiste to, że pomiar ilościowy nie może wyczerpywać dróg dochodzenia do prawdy o wychowaniu i nie może stanowić wystarczającej podstawy do uogólnienia wiedzy o edukacji. Ale jest tu oczywistym fakt, że bez opisu ilościowego wiedza o wychowaniu staje się spekulatywną i trudno weryfikowalną. Stąd uzasadniony wydaje się kompromis w tych sprawach”²².

Funkcja eksplanacyjna teorii wychowania wyrażająca się w opisywaniu i wyjaśnianiu rzeczywistości wychowawczej odzwierciedla zatem „założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne, dzięki którym staje się on (ten opis – przyp. A.P.) przydatny w naukowym poznawaniu. Funkcja eksplanacyjna teorii sprostowana się między innymi do koniecznego ze względów poznawczych porządkowania, systematyzowania i łączenia twierdzeń w spójną i konkretną całość logiczną. Dzięki niej badacz gromadzi ważne informacje o interesującym go przedmiocie w oparciu

²⁰ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 57.

²¹ Mam tu na myśli projektowanie systemu wychowania, np. w odniesieniu do dzieci, które wymagają wychowawczego postępowania resocjalizującego w postaci konkretnego projektu oddziaływań. Zob.: A. Paszkiewicz, 1992, s. 91-94.

²² J. Górniewicz, *Współczesne problemy teorii wychowania. Podsumowanie dyskusji*, (w:) *Stare i nowe dylematy wychowania. Materiały z konferencji naukowej*, J. Górniewicz (red.), Toruń 1993, s. 161.

o język interdyscyplinarny. Aparatura pojęciowa, za pomocą której dokonuje się opisu i wyjaśniania badanego fragmentu rzeczywistości (społecznej) musi być jednoznaczna, a przynajmniej jasna i wyraźna”²³.

Wyniki badań empirycznych stanowią podstawę i uzasadnienie projektowania skutecznych oddziaływań wychowawczych, zarówno reformujących zachowanie wychowanków, jak i organizując wobec nich postępowanie resocjalizujące. Projektowanie oddziaływań wychowawczych zgodnie ze sformułowanymi celami wychowania, jest konsekwencją funkcji deskryptywnej i eksplanacyjnej – stanowi istotę nauki o wychowaniu człowieka, w związku z czym funkcję teorii wychowania wynikającą z tego obszaru działania określamy jako **projektującą**.

„Projekt jakiegokolwiek działalności to opis rodzaju i przestrzenno-czasowego porządku czynności, które by w określonych warunkach pozwoliły urzeczywistnić wizję innego niż jest, a bardziej pożądanego stanu rzeczy w jakiejś dziedzinie. Każdy projekt wymaga zatem świadomości celu i wiedzy o skutkach możliwych operacji na obiektach tej dziedziny. Naukowym możemy nazwać taki projekt, którego cel jest wewnętrznie spójny i który został zbudowany na podstawie wiedzy osiagającej poziom teorii”²⁴. Projektowanie oddziaływań wychowawczych określa się inaczej jako **wychowawcze postępowanie celowościowe**²⁵, w którym dobór strategii i procedury wychowania ukierunkowany na określony cel wychowawczy, poprzedzony jest odpowiednio przygotowaną diagnozą. Projekt powinien informować jak organizować proces wychowania, tzn. jakie stosować metody, formy i środki

²³ A. Tchorzewski, *Teoria wychowania. Próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*, (w:) *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1997, s. 15.

²⁴ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 7.

²⁵ Por.: Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 267-273.

wychowania, aby osiągnąć postulowany przez diagnozę cel wychowawczy, urzeczywistniony w postaci „stanu osobowości” wychowanka.

Funkcja projektująca zależna jest zatem od funkcji diagnostycznej i eksplanacyjnej, ponieważ teoria wychowania opisując, wyjaśniając i weryfikując zjawiska wychowawcze w sposób empiryczny, konstruuje optymalne projekty postępowania wychowawczego w określonych warunkach społecznych. Stanowi ona tym samym o odrębności naukowej teorii wychowania, o jej autonomii w stosunku do innych dyscyplin nauk społecznych.

Rozdział 3

Podstawowe pojęcia teorii wychowania: proces wychowania – socjalizacja – resocjalizacja

Oczywistym jest, że podstawowym pojęciem nauki o wychowaniu powinien być termin zawarty w jej nazwie: **wychowanie**. Jest to szczególnie oczywiste, kiedy uświadomimy sobie, iż posługują się nim w sposób niejednoznaczny, często potoczny nie tylko przedstawiciele wielu dyscyplin nauk społecznych, lecz także pedagodzy. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są kłopoty natury metodologicznej, powstające wskutek braku jednoznacznej definicji, która spowodowałaby, iż „język naukowy pedagogiki zostałby oczyszczony z zarzutu niejednoznaczności. (...) Tak jednak nie jest i kolejne pokolenia adeptów studiów pedagogicznych zmagają się z analizą podstawowych pojęć z zakresu tej dyscypliny naukowej”¹.

Niezależnie od znaczenia, jakie nadaje się terminowi **wychowanie**, zawsze odnosi się ono do określonej osobowości człowieka i to w kilku aspektach: bądź jako rozwijanie biopsychicznej struktury jednostki zgodnie z etapami jej rozwoju, bądź jako modyfikowanie tej struktury, bądź – jako reformowanie wadliwego społecznie zachowania człowieka. Te trzy aspekty oddziaływań wychowawczych mają wspólny socjologiczno-psychologiczny „mianownik”, ponieważ działalność wychowawcza istnieje zawsze w określonych warunkach społecznych, dotyczy zawsze określonej osobowości wychowanka oraz jest organizowana przez okre-

¹ J. Górniewicz, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Toruń-Olsztyn 1996, s. 14.

ślone, specyficzne „narzędzie wychowania”² – wychowawcę, którego rolę zawodową dyktują określone wymagania społeczne.

Ten „wspólny mianownik” warunkuje właśnie jakość i zasięg procesu wychowywania człowieka. Jest on bardzo zróżnicowany i indywidualny, tym niemniej można w nim wyróżnić uniwersalne, stałe cechy i pojęcia dotyczące wszystkich wychowywanych jednostek, czy grup, pozwalające uniknąć chaosu terminologicznego.

Do pojęć takich zaliczam bardzo złożone, ale fundamentalne terminy wyznaczające obszar empiryczny teorii wychowania:

I proces wychowania,

II socjalizacja,

III resocjalizacja.

Ad I) **Proces wychowania** jest podstawowym pojęciem teorii wychowania – tak w aspekcie empirycznym, jak i praktycznym³, ponieważ można go opisać, wyróżnić jego części, a także ocenić – dokonać pomiaru jego rezultatu.

Może mieć on postać postępowania wychowawczego towarzyszącego procesowi rozwoju dziecka – wówczas ma aspekt socjalizujący, wspomagający ten rozwój, lub też – bywa ukierunkowany na modyfikację lub reformowanie zachowań wynikających z zaburzeń socjalizacji, co nadaje mu charakter resocjalizujący.

Proces wychowania jest zatem dynamicznym, wielowymiarowym systemem interakcji zmierzających do określonych celami wychowawczymi rezultatów, realizowanym w formie zamierzonych sytuacji wychowawczych.

² Por.: Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 276-279.

³ Pojęcie procesu wychowawczego jako naukowej kategorii pojęciowej i rozumienia praktycznego szczegółowo wyjaśniają W. A. Janke i E. Piotrowiak w pracy: *Analiza procesu wychowania z zastosowaniem kategorii zmiany*, (w:) *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1997, s. 90-97.

Powyższa definicja zawiera zasadnicze elementy procesu wychowania, którymi są:

A) cele wychowania,

B) zamierzone sytuacje wychowawcze,

C) rezultat oddziaływań wychowawczych.

Ad. A.) Cele wychowania – ich istota, geneza oraz klasyfikacja zostały szczegółowo przedstawione przez H. Muszyńskiego, który podkreśla, iż „działalność ludzi tylko wówczas zasługuje na miano wychowawczej, kiedy towarzyszy jej świadomość celu, jaki ma być w jej toku i przez nią realizowany. (...) Cele wychowania są nie tylko nieodzowne w praktyce. Są one także konieczne w teorii. Pedagogika jest nauką badającą, w jaki sposób realizować określone, z góry założone i pożądane stany rzeczy. **Te właśnie stany rzeczy nazywamy celami.** Wszelkie gromadzenie i systematyzowanie wiedzy o wychowaniu ma sens tylko wówczas, kiedy wiadomo, jakich celów i drogi ich realizacji wiedza ta ma ukazywać”⁴. Cele wychowania zapoczątkowują zatem każdą świadomą działalność wychowawczą i wymagają doboru odpowiednich metod, form i środków wychowania, za pomocą których mogą być skutecznie realizowane. Cele wychowania odnoszą się zawsze do osobowości wychowanka, mają na względzie kształtowanie jego postaw, w klasyfikacji H. Muszyńskiego wyodrębnionych jako cele kierunkowe (właściwe), w zakresie stosunku **do świata wartości, do społeczeństwa, do drugiego człowieka i do samego siebie**. Celom tym odpowiadają projektowane „stany rzeczy” tj. **postawy ideowe, społeczne, interpersonalne i intrapersonalne**. Wynikają one z analizy społecznej rzeczywistości i stanowią określone wartości w każdej z wymienionych kategorii. „W teorii wychowania występują co najmniej dwie orientacje, w których w różny sposób próbuje się określić relacje między celami i wartościami w wychowaniu. Dyskusja nad tym problemem sięga niemal korzeni nauko-

⁴ H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1972, s. 15.

wej pedagogiki”(...) Według jednej, „wartości stanowią cel zabiegów wychowawczych, ten zaś osiągnąć można poprzez kształtowanie postaw wobec różnych obiektów rzeczywistości. Wartości stanowią treść postaw wychowanka”. (...) Druga, reprezentowana przez, socjologów wychowania, podkreśla „społeczny kontekst wychowania. Ujmuje je jako pewną formę społecznej działalności, jako wytwór organizacji życia społecznego. Cele wychowania wywodzą (autorzy koncepcji – przyp. A.P.) z analizy rzeczywistości społecznej. W ich przekonaniu cele muszą wynikać z dążeń i aspiracji konkretnych grup i warstw społecznych. Wywodzi się je zatem z empirii⁵.

Niezależnie jednak od teleologicznych koncepcji, cele wychowania zawsze dotyczą przyszłości człowieka, tj. jego roli i miejsca w społeczno-kulturowej rzeczywistości, a więc także wartości – zarówno indywidualnych, jak i społecznych.

Ad. B) Cele wychowania wyznaczają rodzaje i treści sytuacji wychowawczych, które „budują” proces wychowawczy. H. Muszyński definiuje je następująco: sytuacja wychowawcza to „każde zjawisko społecznej interakcji, w której jedna osoba wywiera wpływ na inną lub inne, w kierunku wywołania określonej aktywności”⁶. Istotą sytuacji wychowawczej jest „specyficzne w zakresie środków oddziaływanie osób wychowujących, zmierzające do wywołania reakcji psychicznej osób wychowywanych”⁷. Reakcję tę określa się mianem **faktu wychowawczego**. Jest on istotą sytuacji

⁵ J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 61.

Problematyka stanowienia celów wychowania omawiana jest także w publikacjach: A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979; A. Molesztak, *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*, (w:) A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1997.

⁶ H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967, s. 151.

⁷ Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, op. cit., s. 27.

wychowawczej, ponieważ jego zaistnienie jest skutkiem zamierzonego działania wychowawcy. Inaczej można powiedzieć, iż fakt wychowawczy jest cząstkowym rezultatem wychowania odnoszącym się do jednostkowej sytuacji wychowawczej w postaci zaistnienia określonej aktywności wychowanka.

Sytuacje wychowawcze mają różny stopień złożoności i różnorodne formy realizacji⁸, tym niemniej każda z nich zawiera wymierny cel operacyjny i adekwatny do niego rezultat. Im więcej w procesie wychowania człowieka występuje zamierzonych sytuacji wychowawczych, tym bardziej proces ten jest świadomy, a jego rezultat – nadający się do wymiernej oceny. Warunkiem wszakże osiągnięcia zamierzonego rezultatu wychowawczego jest jakość wzajemnych relacji i sprzężeń istniejących pomiędzy wychowawcą i wychowankiem.

Ad. C) Każda zamierzona działalność wychowawcza, realizowana zgodnie ze sformułowanymi uprzednio celami, odzwierciedla się w zachowaniach i ustosunkowaniach wychowanków wobec otaczającej rzeczywistości i wobec samych siebie. Jest to pewien „stan osobowości” będący skutkiem, rezultatem zabiegów wychowawczych, ukierunkowanych na kształtowanie postaw ideowych, społecznych, interpersonalnych i intrapersonalnych⁹, który w perspektywie rozwojowej oznacza uczestniczenie wychowywanej jednostki w **procesie samowychowania**.

Rezultat ten ma aspekt jednostkowo-osobowościowy¹⁰, ponieważ „(...) jednostka ludzka pozostaje zawsze bezpośrednio przedmiotem i podmiotem akcji wychowawczej. Jej najbardziej masowy zasięg nie zmienia niczego w tym, iż musi ona dotrzeć do

⁸ Por.: W. Dejnarowicz, *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*, Warszawa 1981.

⁹ Por.: H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, cz. 2, Warszawa 1972.

¹⁰ Por.: A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.

indywidualnego umysłu, indywidualnego sumienia, indywidualnej wrażliwości i wyobraźni”¹¹.

Taki pogląd na pojęcie rezultatu wychowania, a zatem i jego pomiar jest dość odosobniony. Częściej napotykamy w literaturze inne, wieloznaczne i nieweryfikowalne terminy, takie jak „skuteczność”, czy „efektywność” wychowania, oznaczające sprawność, skuteczność wychowawczą, nieujawniające kryteriów oceny¹².

Rezultat wychowania człowieka jest wynikiem zarówno zamierzonych, działań wychowawczych, jak i przypadkowych, społecznych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – niepożądanych z punktu widzenia celów wychowawczych. Dlatego też pomiar rezultatu wychowania wymaga diagnozy sporządzonej w oparciu o wymierne kryteria odnoszące się do aktualnych ustosunkowań wychowanka do przedmiotu postawy, zawartego w celu wychowania. „Weryfikowalność empiryczna postaw daje się kwantyfikować empirycznie poprzez zastosowanie pomiaru pedagogicznego. Operacjonalizacja pojęcia «postawa» wymaga uwzględnienia jej trzech komponentów. Ponieważ postawa jako taka nie jest przedmiotem bezpośredniego pomiaru psychologicznego, a tym bardziej pedagogicznego, badaniu empirycznemu mogą być poddawane obserwowalne jej składniki, tzn. ustosunkowania do przedmiotu postawy w sferze intelektualnej i emocjonalno-uczuciowej”¹³.

Badanie rezultatu procesu wychowawczego wymaga zastosowania określonej procedury, której przykład podaje J. Gęsicki¹⁴. Jest to trzyetapowe postępowanie badawcze, wymagające następujących czynności:

¹¹ B. Suchodolski za: E. Kubiak-Jurecką, *Skuteczność wychowania – dyskusja wokół istoty i pomiaru*, (w:) *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1997, s. 141.

¹² Ibidem.

¹³ J. Gęsicki, *Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1-2.

¹⁴ Ibidem.

I etap – diagnozowanie interesującego badacza afektywno-intelektualnego ustosunkowania osoby badanej do przedmiotu postawy,

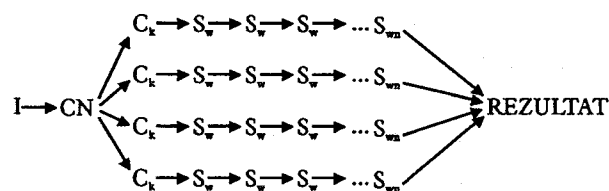
II etap – porównanie wyniku diagnozy z zamierzonym celem wychowawczym,

III etap – poszukiwanie czynników sprawczych ewentualnej niezgodności celu wychowania z uzyskanym rezultatem. Etap ten jest naturalnie realizowany wówczas, kiedy niezgodność ta rzeczywiście istnieje i wymaga np. postępowania reformującego. „W toku naszej eksploracji może się okazać, że takie czynniki w ogóle nie istnieją i pewien obszar badanych postaw kształtowany jest poza procesem, którego efektywność badamy. Jest to sygnał, że trzeba ten proces wzbogacić o te elementy, czyli wprowadzić czynniki oddziałujące na obszary postaw, w których stwierdziliśmy deficyty wychowawcze”¹⁵.

Za pomocą pomiaru ustosunkowania do przedmiotu postawy można dokonać diagnozy rezultatu procesu wychowawczego także w odniesieniu do grupy wychowanków – wówczas, kiedy chcemy uzyskać wiedzę odnośnie skuteczności konkretnego działania wychowawczego, mającego na celu spowodowanie określonych przekonań i wyrażających je sądów (np. na temat poszanowania cudzej własności, poszanowania godności osobistej, bądź innych ludzi, stosunku do normy „trzeźwość”, itd.).

Rezultat procesu wychowawczego stanowi sumę częściowych efektów wychowawczych – jest funkcją celów wychowania i rezultatów poszczególnych sytuacji wychowawczych, a więc jest wynikiem długotrwałego procesu realizowanego w różnorodnych postaciach. Graficznie, w aspekcie struktury procesu wychowawczego można go przedstawić następująco:

¹⁵ Ibidem.



- I – ideał wychowania
 CN – naczelne cele wychowania
 C_k – kierunkowe cele wychowania
 S_w – zamierzone sytuacje wychowawcze
 S_{wn} – nieokreślona liczba sytuacji wychowawczych

Tak więc, w procesie wychowania cele są wyznacznikami sytuacji wychowawczych, w których zachodzą czynności określone jako wychowywanie. Czynności te są rozłożone w czasie, podlegają kontroli i ocenie w poszczególnych etapach wychowawczych. Mogą mieć charakter **socjalizujący**, kiedy wychowywanie jest tworzeniem warunków do rozwoju dziecka¹⁶, tj. następujące po sobie fakty wychowawcze wspomagające prawidłowy rozwój psychiczny skutkują postawami zgodnymi z normami społecznymi, lub **resocjalizujący**, kiedy sytuacje wychowawcze i osiągnięte w nich fakty wychowawcze przywracają równowagę pomiędzy zaburzonym zachowaniem i normami społecznymi, tj. pokonują zaistniały proces desocjalizacji.

Ad. II) Pojęciu **socjalizacja** teoretycy nadają różne znaczenie w zależności od tego, co uznają w nim za najważniejsze z punktu widzenia dyscypliny wiedzy, którą reprezentują. W najszerszym, socjologicznym ujęciu socjalizacja oznacza aktywne przystosowanie człowieka do życia w jego środowisku społecznym.

W rozumieniu psychologicznym pojęcie socjalizacja „odnosi się do procesu, w wyniku którego ludzie nabywają umiejętności, wiedzę oraz dyspozycje umożliwiające im bardziej lub mniej efektywne uczestnictwo w grupie i społeczeństwie jako całości (...). Psychologiczna „mikroperspektywa” wymaga spojrzenia na socjalizację jako na skutek pewnego procesu (rozpatrywanego na poziomie zachowania jednostki i regulujących to zachowanie struktur psychicznych), jak i na sam ów proces – jego składniki i dynamikę”¹⁷.

Pod wpływem oddziaływań socjalizujących „dokonują się transformacje w sferze emocjonalno-popędowych mechanizmów regulacji zachowania, jak też formowanie struktur poznawczych sterujących zachowaniem. Wyrazem tego rodzaju zmian są również przekształcenia prowadzące do rozwoju kontroli emocjonalnej oraz do utrwalenia się określonego systemu wartości”¹⁸. Socjalizacja, jako specyficzny proces rozwoju człowieka jest procesem kumulatywnym, tj. „na każdym jej etapie dają się wyodrębnić takie efekty, które umożliwiają i facylitują przebieg dalszej socjalizacji. Mówiąc inaczej – w toku społecznego uczenia się powstają struktury „gwarantujące” gotowość osobowości do dalszych zmian”¹⁹. Oczywiście jest, iż proces ten jest jakościowo różny w odniesieniu do różnych ludzi. Jego efekt, tj. poziom socjalizacji oceniany jest potocznie jako skutek „wychowania”. Dlatego też, dla celów metodologicznych pojęcie socjalizacji powinno być uściślone, jako że rezultat socjalizacji i rezultat procesu wychowawczego nie są terminami zamiennymi.

Proces socjalizacji człowieka przebiega zgodnie z etapami jego rozwoju psychicznego i zachodzi w dwóch płaszczyznach: **naturalnej** – głównie poprzez oddziaływania rodziny oraz **instytucjonalnej**, edukacyjnej operującej intencjonalnie celami wycho-

¹⁶ Por.: W. Poleszak, J. Bogucki, *Cechy osobowości wybranych grup nauczycieli w świetle analizy psychologicznej*, „Edukacja” 2000, nr 1; także: L. M. Bremmer, *Kontakty służące pomaganiu*, Warszawa 1984.

¹⁷ A. Frączek, B. Molak, *Socjalizacyjne uwarunkowania...*, op. cit., s. 17.

¹⁸ A. Frączek, *Założenia i charakter prezentowanego materiału*, (w:) *Z zagadnień psychologii...*, op. cit., s. 12.

¹⁹ A. Frączek, B. Molak, *Socjalizacyjne uwarunkowania...*, op. cit., s. 22.

wawczymi²⁰. Obie płaszczyzny przenikają się od mementu poddania dziecka zabiegom edukacyjnym do czasu ich zakończenia, w związku z czym zbadanie skutków zamierzonego procesu wychowawczego w „czystej” postaci jest raczej niemożliwe. Nie da się empirycznie wyizolować instytucjonalnych wpływów wychowawczych – pomiar rezultatu wychowania jest zawsze w jakimś zakresie także pomiarem rezultatu dotychczasowej szeroko pojętej socjalizacji jednostki. W trakcie wychowania instytucjonalnego wychowanek uczestniczy w wielu interakcjach – zarówno zamierzonych, jak i przypadkowych. Interakcje zamierzone mają określone cele, uczestniczą w nich różni pod wieloma względami wychowawcy, którzy w konsekwencji zmierzają do tego samego rezultatu końcowego, którym jest określony przez teleologię wychowania taki stan osobowości wychowanek, który w przyszłości umożliwi mu czynne uczestnictwo w życiu społecznym, wykonywanie twórczej pracy na miarę jego możliwości i aktywne uczestniczenie w kulturze.

Realizacja celów wychowawczych w postaci procesu wychowawczego jest zatem częścią procesu socjalizacji człowieka, rozumianej w pedagogice²¹ jako proces przygotowania ludzi do życia w społeczeństwie poprzez świadome i zamierzone kształtowanie ich osobowości według aprobowanych społecznie wzorów, w toku interakcji społecznych. W procesie wychowania instytucjonalnego socjalizacja przebiega w dwóch płaszczyznach. Jako:

1. **Wychowanie usprawniające**, kształtujące instrumentalne cechy osobowości towarzyszące procesowi uczenia się,

²⁰ R. Urbański, *Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem „integralności” i „intencjonalności” procesów wychowawczych*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1-2) używa terminów: socjalizacja naturalna intencjonalna nieprofesjonalna i socjalizacja instytucjonalna, intencjonalna profesjonalnie. Uważa on, iż „tam, gdzie w życiu zbiorowości ludzkich istnieją jakiegokolwiek mechanizmy kontroli społecznej (moralne, obyczajowe, polityczne, ekonomiczne, edukacyjne i inne), tam występuje określony stopień intencjonalności (celowości) oddziaływań osobotwórczych”.

²¹ Por.: H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 41.

takie jak: inteligencja, zainteresowania, potrzeby poznawcze, umiejętności,

2. **Wychowanie ukierunkowujące** kształtujące kierunkowe cechy osobowości, czyli postawy, przekonania, system wartości.

Wychowanie usprawniające jest „podłożem” dla realizacji procesu wychowania ukierunkowującego – od niego zależy sposób postrzegania przez jednostkę otaczającej ją rzeczywistości i – samej siebie, rodzaj interakcji, w które wchodzi, a także wybór wartości.

Dziedziny rzeczywistości, które wykorzystywane są w procesie edukacyjnym, generujące skutki wychowania usprawniającego, to: nauka, technika, sztuka oraz interakcje społeczne²², których wpływy odzwierciedla psychiczny mechanizm wzmacniania wewnętrznego.

W procesie wychowania ukierunkowującego wyróżnić można natomiast wiele oddziaływań stricte wychowawczych, zorientowanych na realizację kierunkowych celów wychowawczych, które w praktyce szkolnej określane są kierunkami wychowania, np. patriotycznego, moralnego, estetycznego, społecznego itd.

Oba wymienione obszary wychowania instytucjonalnego dają określone wyniki, bez których „pojęcie wychowania jako czynności zamierzonej traci wszelki sens”²³. Stanowią one kryterium kontroli realizacji celów wychowawczych, a zatem – można je zbadać empirycznie.

Proces wychowania instytucjonalnego nie „dzieje się” w próżni – „jest on *sui generis* bytem społecznym, zjawiskiem (faktem, zdarzeniem) będącym wytworem (co najmniej – przyp. A.P.) dwóch ludzi, którego cechą konstytutywną jest zachodząca pomiędzy nimi relacja wyrażająca się w przekraczaniu prze-

²² H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 108-128.

²³ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii...*, op. cit., s. 42.

strzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego jeden z podmiotów (wychowujący), kierując się powszechnie uznanym dobrem – umożliwia drugiemu podmiotowi (wychowywanemu) zdążyć do określenia własnej tożsamości”²⁴. Liczne uwarunkowania tego procesu odnoszą się zatem do czynników zarówno środowiskowych, psychicznych, jak i biologicznych wychowywanej jednostki i nie zawsze wywołują stany pożądane. Bywa tak, że rozwój społeczny dziecka ulega zaburzeniu, pojawia się labilność emocjonalna, zachowanie przybiera postać nieaprobowaną społecznie. Mamy wówczas do czynienia ze zjawiskiem **desocjalizacji**, spowodowanym najczęściej dysfunkcją środowiska społeczno-kulturowego.

Ad. III.) Najogólniej rzecz ujmując, **proces desocjalizacji** jest skutkiem niezaspokajania potrzeb psychicznych dziecka w trakcie socjalizacji naturalnej, później – także instytucjonalnej. Negatywne społecznie zachowania określamy jako nieprzystosowane społecznie – do norm i zwyczajów określonego środowiska. Pokonanie tego zjawiska wymaga zastosowania specyficznych działań wychowawczych, określanych pojęciem **wychowania resocjalizującego**. Jest to kolejne zasadnicze pojęcie w teorii wychowania i oznacza „przewycięzanie negatywnego ustosunkowania do zbioru norm wyznaczających jednostce określone obowiązki i uprawnienia. Celem tych oddziaływań jest eliminowanie względnie trwałych, negatywnych ustosunkowań wobec oczekiwań społecznych, które są efektem przebiegu i niedostatków dotychczasowego procesu socjalizacji. Obejmuje zatem sferę motywacji i postaw i rozumiane jest jako przekształcanie charakteru i centralnego systemu integracji psychicznej”²⁵.

²⁴ A. Tchorzewski, *Teoretyczny kontekst rzeczywistości wychowawczej. Wprowadzenie*, (w:) A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1997, s. 27.

²⁵ Cz. Czapów, S. Jedlewska, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 41.

Wychowanie resocjalizujące jest procesem realizowanym przez profesjonalnych wychowawców za pomocą zarówno środowiska naturalnego dziecka, jak i instytucjonalnego – szkoły. Można inaczej powiedzieć, iż rezultat procesu resocjalizacji (rezultat wychowania) w odniesieniu do konkretnej jednostki zależy od udziału w nim różnorodnych naturalnych i instytucjonalnych bodźców wychowawczych.

W związku z powyższym, rezultat oddziaływań resocjalizacyjnych wobec dziecka można „zmierzyć” w podobny sposób jak rezultat procesu wychowania socjalizującego za pomocą odpowiednio skonstruowanego pomiaru²⁶, wartościującego zachowanie jednostki w rolach społecznych: dziecka (syna/córki, brata/siostry), ucznia, pracownika czy obywatela kraju.

Ocena poziomu resocjalizacji człowieka (nieletniego lub młodocianego) obejmuje różnorodne, ale powiązane ze sobą fakty odnoszące się do zachowania jednostki i do sytuacji społecznych, w których ma ono miejsce.

Opisane wyżej pojęcia: socjalizacja i resocjalizacja mają ten sam, choć jakościowo różny „rdzeń metodologiczny” – celowo organizowany proces wychowania skutkujący w postaci określonych ustosunkowań, poglądów czy zachowań – zarówno akceptujących normy społeczne i prawne, jak i odrzucających. Przyjmując pogląd S. Kawuli²⁷, iż „wychowanie jest świadomą i wartościową interwencją (pomocą) w proces układania się człowieka ze światem”, można go odnieść właśnie do procesu wychowawczego jako istotnego składnika socjalizacji instytucjonalnej i postępowania

²⁶ Zob.: A. Paszkiewicz, *Efektywność i uwarunkowania nadzoru kuratora przy orzekaniach wobec nieletnich środkach poprawczych. Fakty i artefakty*, Białystok 1992.

Badania rezultatu procesu resocjalizacji są dość skomplikowane i wymagają dużo czasu na rejestrowanie faktów świadczących o jego istnieniu w odniesieniu do każdego badanego. Ponadto, badania takie wyprzedzać musi diagnoza stanu psychicznego dziecka, funkcjonowania jego rodziny, sytuacji szkolnej i poziomu wykoślenia społecznego.

²⁷ S. Kawula, *Antynomie współczesnego wychowania*, (w:) *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, (red.) J. Górniewicz, Toruń 1993, s. 53.

resocjalizującego. Oba te procesy mieszczą się w obszarze dociekań empirycznych na gruncie teorii wychowania – ich szeroki zakres pozwala na stosowanie bogatej w techniki badawcze metodologii, a problematyka badawcza jest wręcz nieograniczona, jako że dotyczy „interakcji między najróżnorodniejszymi sytuacjami społecznymi a zachowaniem się człowieka, procesów wewnętrznych modyfikacji osobowości jednostki pod wpływem tych sytuacji i doświadczenia własnego, a także – określonych efektów zachodzących przemian w postaci względnie trwałych sposobów zachowania się jednostek i ukształtowanych cech osobowości”²⁸.

CZĘŚĆ II

ETAPY POSTĘPOWANIA BADAWCZEGO

Badania empiryczne w obszarze nauki o wychowaniu powinny uwzględniać „taką analizę procesu wychowania, aby spośród wielu różnorodnych i z reguły niepowtarzalnych faktów składających się na jego całość (zwłaszcza rezultaty tego procesu) uchwycić jego strukturę i specyficzne cechy, które charakteryzują też poszczególne fakty wychowawcze stanowiące tę całość”¹.

Postępowanie badawcze wymaga zatem zastosowania uznanych kanonów poznania naukowego i reguł metodologicznych, a także – planowania toku badawczego. W pracy promocyjnej zawiera się on w trzech fazach:² projektowania, empirycznego opracowania wyników oraz diagnostycznego wnioskowania.

Rozdział 1

Faza projektowania badań

Przystąpienie do badań musi być poprzedzone ich projektem w postaci koncepcji badań. Wymaga ona intensywnego wysiłku intelektualnego odnośnie metodologii badań – im bardziej jest precyzyjna i logiczna, tym bardziej rzetelne i wiarygodne będą wyniki badań. Z tego też powodu koncepcja badań i jej elementy składowe wymagają jednoznacznego wyjaśnienia.

¹ S. Kawula, *Pedagogika a system nauk o wychowaniu*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 43.

² Por.: W. Ciczkowski, *Modele badawcze w pedagogice*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 59-60.

²⁸ S. Kawula, *Pedagogika a system nauk o wychowaniu*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 29.

Koncepcja badań empirycznych powstaje wówczas, kiedy badacz wie, jakie zjawisko wychowawcze chce badać i jaki temat roboczy będzie miała jego praca. Nie musi być on jeszcze precyzyjny – pełne brzmienie powinno być opracowane dopiero po operacjonalizacji badanych zmiennych empirycznych. Formułowanie tematu pracy nawet w postaci roboczej bezwzględnie wymaga **poznania literatury** odzwierciedlającej aktualny stan badań w interesującej badacza dziedzinie. To właśnie zakres niewiedzy badacza, wynikający z braku naukowych opracowań frapującej go tematyki daje możliwości budowania oryginalnych problemów badawczych i hipotez.

Przystępując do budowania koncepcji badań należy pamiętać o istnieniu **zasad postępowania w poznaniu naukowym**, ponieważ „specyfika poznania naukowego polega na rygorystycznym przestrzeganiu zasad i uwzględnianiu cech warunkujących rzetelność i adekwatność wyników. Na niezawodność ogólnych cech i zasad poznania naukowego w różnych obszarach ludzkiej wiedzy – przyrodniczej, humanistycznej czy technicznej, składają się:

- a) postępowanie badawcze zgodne z metodami naukowymi zapewniającymi racjonalny dobór, układ i metodologiczną poprawność czynności i zabiegów gromadzenia wiedzy,
- b) język pozwalający na ścisłe i jednoznaczne formułowanie słowne wyników poznania, zapewniający ich powszechne rozumienie, pozytywną lub negatywną sprawdzalność oraz możliwość porównania z istniejącymi teoriami na dany temat,
- c) twierdzenia, które mogą tylko wówczas być uznane za naukowe, jeśli mają dostateczne uzasadnienie, pozwalające przyjąć je jako pewne lub odznaczają się wysokim stopniem prawdopodobieństwa,
- d) wewnętrzna niesprzeczność zbioru twierdzeń dotyczących przedmiotu badania danej nauki i ich uporządkowanie w logicznie powiązany system twierdzeń naukowych,

- e) krytycyzm wobec wszystkich wypowiedzianych tez i postawa ustawicznej weryfikacji, rewidowania i rozbudowy istniejącego systemu twierdzeń naukowych,
- f) twórczy charakter rezultatów poznania oraz możliwość ich praktycznego wdrażania”³. Zasady te wymuszają na badaczu takie cechy postępowania badawczego, jak: intelektualna docieklivość, śmiałość i inwencyjność myślenia, krytycyzm, ostrożność, systematyczność, ścisłość i precyzję, bezstronność, a przede wszystkim – szeroką, często interdyscyplinarną wiedzę o przedmiocie badań⁴.

Aby poznanie badanej rzeczywistości mogło spełnić rolę poznania naukowego, to zamierzenia badawcze powinny być ujęte w koncepcję wyjaśniającą cały tok postępowania metodologicznego. W badaniach skutków wychowania wyróżnić można następujące uniwersalne elementy koncepcji badań:

- 1 określenie przedmiotu i celu badań,
- 2 sformułowanie problemów badawczych i hipotezy,
- 3 operacjonalizacja zmiennych empirycznych,
- 4 wybór metody, określenie technik i narzędzi badawczych,
- 5 wybór terenu badań i dobór próby badawczej,
- 6 wyjaśnienie podstawowych pojęć,
- 7 sporządzenie bibliografii,
- 8 przygotowanie narzędzi badawczych,
- 9 sporządzenie orientacyjnego planu pracy.

Tak zbudowana koncepcja badań daje pełną informację o treści badań i ich przebiegu, a także – w fazie opracowywania badań ułatwia wnioskowanie empiryczne.

Wymienione kroki postępowania badawczego stanowią logicznie powiązane ogniwa tworzące spójną metodologiczną całość jednoznacznie określoną. Omówię je kolejno, wyjaśniając wieloznacznie w pedagogice przedstawiane terminy metodologiczne.

³ H. Górecka, *Struktura pracy promocyjnej i ogniwa postępowania badawczego*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 73.

⁴ Ibidem, s. 74.

1. Przedmiot, cel badań oraz problemy i hipotezy badawcze

Ponieważ przedmiotem badań w nauce o wychowaniu jest zawsze człowiek, określamy tym pojęciem próbę badawczą, wybraną do badań ze względu na interesujące badacza zjawisko wychowawcze (wybrany aspekt skutków socjalizacji). **Przedmiotem badań** może być zatem młodzież gimnazjum bądź liceum, badana w świetle jej stosunku do: postawy godności osobistej lub poszanowania godności innych ludzi, postawy tolerancji czy też normy „trzeźwość”, itp.

Cel badań formułuje się adekwatnie do funkcji, jaką badania spełniają, tzn. może nim być:

- a) diagnoza pedagogiczna badanego zjawiska wychowawczego, np. diagnoza stosunku młodzieży do zachowań prospołecznych,
- b) diagnoza pedagogiczna zjawiska wychowawczego i jego uwarunkowań oraz poszukiwanie empirycznych zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, np. diagnoza stosunku młodzieży do zachowań prospołecznych oraz wybranych jego uwarunkowań i poszukiwanie związków pomiędzy tymi zmiennymi,
- c) diagnoza pedagogiczna zjawiska wychowawczego, jego uwarunkowań, poszukiwanie empirycznych zależności pomiędzy badanymi czynnikami oraz – w przypadku niezadowalających wyników badania z punktu widzenia przedmiotu badanego ustosunkowania – projektowanie procedury wychowawczej mającej zmienić ten stan rzeczy.

Wymienione cele badań empirycznych mają jak widać różne obszary realizacji – ich rodzaj warunkują zamierzenia badawcze wynikające z potrzeb praktyki wychowawczej, bądź z rodzaju pracy naukowej, która ma dzięki badaniom powstać (dyplomowa, magisterska, doktorska) lub też – z obu powodów.

Problemy badawcze definiowane są w literaturze metodologicznej jednoznacznie, aczkolwiek najczęściej napotykamy defi-

nicję sformułowaną przez Z. Cackowskiego: „problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych⁵. H. Muszyński uzupełnia definicję dodając, iż: problem to logiczne ujęcie przeżywanej niewiedzy oraz potrzeby wiedzy, zaś pytanie to gramatyczna konstrukcja wyrażająca sytuację problemową i będąca zarazem językowym odpowiednikiem problemu”⁶.

Budowanie problemów badawczych powinno być poprzedzone gruntownymi studiami literatury naukowej, zawierającej zarówno teorię, jak i wyniki badań empirycznych w zakresie interesującej badacza problematyki. Krytyczna analiza treści publikacji oraz metodologii prezentowanych badań jest zazwyczaj motorem powodującym pojawienie się problemów badawczych, które bądź nie były podejmowane, bądź przy zastosowaniu określonej metodologii nie dały naukowo uzasadnionej odpowiedzi.

Rodzaje problemów badawczych zależą od rodzaju zmiennych empirycznych występujących w badaniach.

Ze względu na to, iż przed podjęciem badań nie znamy ilościowych ani jakościowych właściwości wybranych do badania zmiennych, o te właśnie właściwości formułujemy pytania w postaci **problemów badawczych**. Ich rodzaje określamy w zależności od przyjętych kryteriów podziału: jeśli przyjmujemy kryterium formalne, dzielimy problemy badawcze na **proste**, stanowiące pytanie o jedną zmienną (np. jaka jest dietność rodzin badanej młodzieży?) oraz **złożone**, będące pytaniem o związek pomiędzy badanymi zmiennymi (np. czy płeć różnicuje stosunek badanych do postawy współodczuwania?) lub będące pytaniem o zależność statystyczną pomiędzy zmiennymi i siłę tego związku (np. czy istnieje zależność istotna statystycznie i o jakiej sile związku pomiędzy sposobem karania badanych przez rodziców, a deklarowaną przez nich postawą godności osobistej?).

⁵ Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964, s. 93.

⁶ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 177

Jeśli natomiast przyjmiemy merytoryczne kryterium podziału problemów badawczych, uwzględniające zakres dociekań badawczych, to wyróżniamy problemy będące pytaniami **rozstrzygnięcia** i – **dopełnienia**. Są to pytania zarówno o wartość badanych zmiennych, jak i istniejące pomiędzy nimi relacje.

Problemy rozstrzygnięcia rozpoczynają się od partykuły **czy**, w związku z czym odpowiedź na nie ma charakter potwierdzenia lub negacji. „Zawierają w sobie alternatywną możliwość poszukiwania odpowiedzi. Te odpowiedzi zawarte są w konstrukcji gramatycznej i treści pytania”⁷.

Problemy dopełnienia nie mają możliwości alternatywnych odpowiedzi, ponieważ rozpoczynają się od pytania **jaki** (jaka, jakie) i wymagają odpowiedzi jednoznacznej.

Stosując formalne kryterium do oceny powyższych typów problemów badawczych można uznać, iż problemy rozstrzygnięcia są na ogół problemami złożonymi, ponieważ odpowiedź na nie wymaga uzasadnienia, natomiast problemy dopełnienia – problemami prostymi.

Problemy badawcze służą poprawnemu formułowaniu **hipotezy**, która jest „naukowym przypuszczeniem o obecności (istnieniu) danego zjawiska bądź jego wielkości, o jego stosunku do zjawisk innych, o związku zależności danych zjawisk od innych lub związku pojęć bądź wielkości pojęciowych o znaczeniu ustalonym”⁸. Dokonując syntezy tego opisu, można posłużyć się definicją sformułowaną przez W. Zaczyńskiego: „hipoteza robocza jest założeniem przypuszczalnych zależności, jakie zachodzą między wybranymi zmiennymi”⁹.

Obie definicje wskazują na gramatyczną formę hipotezy, którą jest **zdanie przypuszczające**¹⁰. Skoro hipoteza jest

⁷ H. Górecka, *Struktura pracy promocyjnej...*, op. cit., s. 85.

⁸ Za: Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1964, s. 72.

⁹ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 26.

¹⁰ Termin hipoteza pochodzi od greckiego słowa *hypothesis* (przypuszczenie, domysł). Takim znaczeniem hipotezy posługują się w zasadzie wszyscy metodolo-

domniemaną odpowiedzią na sformułowane problemy badawcze, to powinna być:

- 1 adekwatna do problemów badawczych,
- 2 odpowiedzią najprostszą z możliwych, aby można było ją łatwo zweryfikować,
- 3 sformułowana w taki sposób, aby można ją było przyjąć lub odrzucić.

Hipoteza nie powinna natomiast przyjmować postaci szerokiej generalizacji. Formułując hipotezę należy mieć świadomość tego, że „sprawdzona, zaakceptowana przez badacza (...) nie jest na stałe włączona do zbioru twierdzeń danej dyscypliny empirycznej, zawsze może być ona odrzucona, przy okazji sprawdzania następnych, nowych hipotez. Owa «nietrwałość» hipotez jest rezultatem stosowania przez badaczy zasady intersubiektywnej kontrolowalności. Gdyby w świecie nauki nie obowiązywała owa zasada, raz sprawdzona przez danego badacza hipoteza nie groziłoby, że spróbuje ją podważyć później (czy w momencie jej ogłoszenia) inny badacz”¹¹.

Najczęstszą postacią hipotezy w badaniach problematycznych wychowawczej jest **hipoteza o zależnościach**, wyrażająca przypuszczenie istnienia związku (zależności) pomiędzy badanymi zmiennymi.

W sytuacji badania zjawisk wychowawczych o szerokim zasięgu, hipoteza może przybrać postać zdania warunkowe-

dy. Podając jednak przykłady poprawnego jej formułowania, czynią to w formie tezy, a więc zdania oznajmującego. Przykładem dualizmu pojęciowego jest tekst M. Łobockiego, który na 76 stronie swojej książki (*Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982) pisze, iż „hipoteza robocza jest twierdzeniem, wyrażonym jednym...”, a na stronie 78, że „hipoteza robocza jest przypuszczeniem prawdopodobnym...”. Pomiedzy tezą a hipotezą istnieje jednak różnica nie tylko gramatyczna, ale i merytoryczna, mianowicie: teza wymaga jedynie potwierdzenia, ponieważ negatywna weryfikacja obala ją i czyni bezużyteczną, natomiast hipoteza niezależnie od wyniku weryfikacji ma wartość empiryczną – wymaga potwierdzenia lub obalenia.

¹¹ Za: Z. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980, s. 58.

go, typu: jeśli istnieje zjawisko A, to prawdopodobnie wystąpi także (lub występuje) zjawisko B, np. jeżeli w strukturze klasy szkolnej istnieją niekorzystne wychowawczo pozycje socjometryczne uczniów, to prawdopodobnie wychowawca (nauczyciele) tej klasy posługuje się autokratycznym lub liberalnym stylem kierowania wychowawczego, czy też: wobec nieletnich z rodzin patologicznych, charakteryzujących się wysokim poziomem wykołowania społecznego, procesu resocjalizacji prawdopodobnie nie da się uruchomić.

Weryfikacja takich hipotez wymaga starannego doboru próby badawczej i dużej ilości czasu, co w sytuacji magistranta (dyplo-manta) jest raczej nieosiągalne.

Hipotezy naukowe muszą mieć szeroki zakres stosowności oraz wysoką wartość informacyjną tworzących je twierdzeń. Jeśli dotyczą szerokiego „obszaru zjawisk”, to mogą zawierać przypuszczenia, które po przeprowadzeniu badań mogą okazać się błędne. Zdaniem A. Malewskiego, „gdyby w nauce chodziło przede wszystkim o to, aby unikać odpowiedzi, które mogą okazać się choćby częściowo fałszywe, należałoby zawsze formułować zdania możliwie najmniej ogólne. Ale taka wiedza możliwie mało wykraczająca poza to, co się bezpośrednio zaobserwowało, byłaby niezmiernie uboga pod względem swej wartości informacyjnej i pod względem zakresu zastosowań”¹².

Większość hipotez naukowych ma charakter statystyczny, co oznacza, iż „nie przesądzają one jednoznacznie o właściwościach czy zachowaniach każdego człowieka, lecz mówią coś o częstotliwościach względnych, o statystycznych zależnościach między cechami czy zachowaniami ludzi, przy czym zależności te ważne są bądź dla pewnych szerszych zbiorowości, bądź też formułowane jako tezy uniwersalne”¹³.

¹² Za: S. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 73.

¹³ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 310.

Taką hipotezą statystyczną jest **hipoteza zerowa** (H_0), która „jest zawsze tak sformułowana, by jej odrzucenie było jednoznaczne z przyjęciem przez badacza **hipotezy roboczej** (H_1). Weryfikacja hipotezy badawczej (H_1) ma więc charakter pośredni, gdyż bezpośredniemu testowaniu poddaje się hipotezę zerową (H_0). Dopiero fakt jej przyjęcia lub odrzucenia wyznacza konsekwencje dla hipotezy roboczej, nakazujące jej przyjęcie lub nieprzyjęcie”¹⁴.

„Hipoteza zerowa” ułatwia wnioskowanie empiryczne, a jej sprawdzenie dokonuje się przy pomocy specjalnych testów statystycznych.

Wartość empiryczna hipotezy zerowej polega na tym, że w wyniku jej weryfikacji „uzyskujemy ocenę stopnia wiarygodności hipotezy, zezwalającą na jej odrzucenie lub przyjęcie. Należy podkreślić mocno, że ocena ta informuje nas tylko, czy wolno nam, czy nie wolno przyjąć hipotezę, ale w żadnym przypadku nie pozwala nam uważać hipotezę za udowodnioną lub obaloną”¹⁵.

Hipotezę badawczą powinna charakteryzować „weryfikowalność”, niesprzeczność, zupełność, rozstrzygalność i prostota”¹⁶, co oznacza, że musi być możliwa do sprawdzenia, spójna, logiczna i prosta.

2. Model badań empirycznych – operacjonalizacja zmiennych

Badanie zjawisk natury wychowawczej, a szczególnie rezultatu procesu wychowawczego wymaga od badacza opracowania **modelu badań**, zawierającego wszystkie wybrane do badań zmienne empiryczne. Powinny być one ułożone w logicznym, przyczynowo-skutkowym porządku i opisane w kategoriach pojęć teoretycznych, co wymaga zabiegu **operacjonalizacji**.

¹⁴ Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985, s. 141.

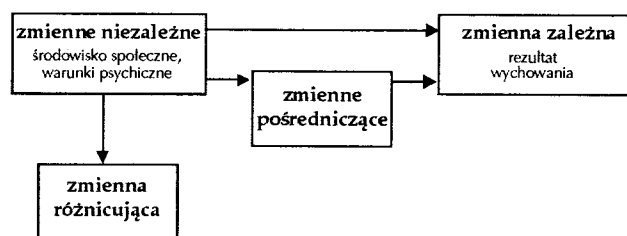
¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Za: Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 76-77.

Badany skutek oddziaływań wychowawczych opisujemy w postaci określonej diagnozy, wymagającej zazwyczaj poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jakie czynniki spowodowały taki, a nie inny stosunek młodzieży do badanego fragmentu rzeczywistości? Budujemy zatem model badań pozwalający odpowiedzieć na to pytanie, uwzględniając w nim zmienne niezależne, pośredniczące oraz zmienną zależną.

Dla potrzeb ilościowego opracowania badań niezbędne jest wyodrębnienie spośród zmiennych niezależnych **zmiennej różnicującej**, dzięki której można budować (co najmniej czteropolowe) tabele statystyczne. Jest to zmienna pomocnicza, najczęściej dychotomiczna. Może nią być: profil kształcenia badanych (humanistyczny – techniczny), płeć (kobiety – mężczyźni), typ rodziny, w której badani są wychowywani (pełna – niepełna), typ środowiska wychowawczego, w którym badani są aktualnie (rodzina naturalna – zakład wychowawczy) itd.

Praktycznie, zmienna różnicująca pełni rolę kryterium doboru przypadków do badań i nadaje im charakter porównawczy. Optymalny model badań empirycznych z uwzględnieniem wszystkich rodzajów zmiennych przedstawić można następująco:



Ryc.2. Optymalny model badań empirycznych.

Pokazane na rycinie relacje pomiędzy zmiennymi informują o przypuszczalnym kierunku wpływu zmiennych niezależnych i pośredniczących na badany rezultat wychowania (socjalizacji). Są zatem ilustracją **hipotezy roboczej**.

Następną czynnością jest **operacjonalizacja** zmiennych, tj. przyporządkowanie im odpowiednich wskaźników, które w przy-

padku zmiennych niezależnych mają zazwyczaj charakter empiryczny (wymagają policzenia), w przypadku zmiennych pośredniczących i zależnych – inferencyjny, tzn. można je określić wyłącznie po dokonaniu pomiaru.

Kiedy już określone są zmienne empiryczne i ich konkretne wskaźniki, wówczas można już ostatecznie sprecyzować temat pracy magisterskiej (dyplomowej) w taki sposób, aby był on adekwatny do przewidywanej treści pracy, tzn. – uwzględniał rodzaje zastosowanych w badaniach zmiennych i ich wzajemne relacje.

3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

„Proces wychowania, jego przebieg i uwarunkowania oraz rezultaty nie mogą być w pełni wyjaśnione lub też właściwie zaplanowane i kontrolowane, jeśli wiedza nasza będzie w tym względzie fragmentaryczna, jednostronna. (...) Pedagogiczny punkt widzenia polega m.in. na wykorzystaniu i spożytkowaniu metod badawczych, a zwłaszcza wiedzy pochodzącej z rozmaitych nauk zajmujących się wychowaniem i jego wyznacznikami”¹⁷.

Korzystanie w badaniach pedagogicznych z dorobku naukowego innych nauk społecznych daje niestety dość zróżnicowany pogląd na klasyfikację metod, a szczególnie – technik badawczych. Bywa nawet tak, że metodolodzy pedagogiki metody badawcze nazywają technikami i odwrotnie – techniki metodami¹⁸.

Na takie traktowanie metodologii pozwala specyfika badawcza poszczególnych dyscyplin nauk społecznych wykorzystywanych w pedagogice. Pozwala – to nie znaczy uzasadnia bezkrytyczne powielanie. Każda dziedzina pedagogiki ma swoją specyfikę badawczą, w związku z czym niezbędne jest dokonanie w jej obszarze zarówno klasyfikacji, jak i selekcji przydatnych metod i technik.

¹⁷ S. Kawula, *Pedagogika a system nauk o wychowaniu*, (w:) *Prace promocyjne ...*, op. cit., s. 36.

¹⁸ Por.: M. Łobocki, *Metodologia badań pedagogicznych*, Warszawa 1982.

Opisane w literaturze przedmiotu badania empiryczne odnoszące się do procesu wychowawczego ujawniają w jednoznaczny sposób możliwości stosowania określonych metod i technik badawczych oraz kryterium ich wyodrębnienia. Niewątpliwie kryterium tym jest przedmiot badań, tj.:

- a) wychowanek jako jednostka (lub wychowankowie jako zbiór jednostek),
- b) wychowankowie jako grupa społeczna,
- c) zjawisko natury wychowawczej dotyczące zbioru jednostek, lub grupy.

„Badanie naukowe od potocznego poznania odróżnia odmienność stosowanych metod. T. Kotarbiński przeciwstawia dowolne, przypadkowe sposoby potocznego poznania, sposobom celowo dobranym i zaplanowanym dla całego badania naukowego.

J. Such zastrzega, że poznanie może być uznane za naukowe, jeśli realizuje określone cele”¹⁹. Do celów tych zalicza się: wysoką informatywną zawartość badań, prostotę (matematyczną, logiczną), ogólność, ścisłość i pewność wiedzy: psychologiczną, epistemologiczną i logiczną. Cele te wymagają od badacza umiejętności wyjaśniania poznawanego odcinka rzeczywistości i przewidywania skutków jego istnienia.

W badaniach procesu wychowawczego cele te powinny być realizowane za pomocą metod i technik badawczych.

Pod pojęciem **metody badawczej** rozumiemy „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”²⁰. Zważywszy na przedmiot badań w nauce o wychowaniu, oczywistym staje się wybór metod badawczych. Są nimi: meto-

da indywidualnych przypadków i metoda sondażu diagnostycznego²¹.

Metoda indywidualnych przypadków, jako strategiczna koncepcja procedury badawczej, polega na „analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich, z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska, w celu podjęcia działań terapeutycznych”²². Metoda ta, ze względu na ogromną różnorodność warunków osobowościowych, społecznych i wychowawczych badanych jednostek, pozwala na stosowanie wszystkich możliwych technik badawczych²³. Im większa jest ich różnorodność, tym bardziej rzetelne i wiarygodne informacje będą warunkowały prawidłową diagnozę przypadku i tym bardziej realnym będzie w konsekwencji projekt oddziaływań wychowawczych. Metoda ta jest szczególnie przydatna na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej (jest wręcz niezastąpiona) do diagnozowania przypadków zaburzonego zachowania i projektowania adekwatnych do zaburzenia działań wychowawczych, a także do badania procesu wychowania resocjalizującego i jego skutków.

Metoda indywidualnych przypadków wykorzystywana jest także w celu egemplifikacji jakiejś prawidłowości istniejącej

²¹ W pedagogice stosuje się także inne metody badawcze, takie jak metoda monografii pedagogicznej i metoda eksperymentu, które w badaniach procesu wychowawczego nie mają zastosowania, ponieważ metoda monografii dotyczy badania instytucji, eksperyment „z definicji” wymaga manipulowania doświadczalnymi czynnikami. W nauce o wychowaniu oznaczałoby to manipulowanie poglądami, przekonaniem, czy wręcz systemem wartości badanych osób.

Patrz także: W. Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 104–108 oraz H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 242.

²² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977, s. 123.

²³ T. Pilch ma na ten temat przeciwne zdanie pisząc, że „badania metodą indywidualnych przypadków posługują się dość nielicznym zestawem technik badawczych (*Zasady badań...*, op. cit., s. 124). Pogląd taki wynika prawdopodobnie z braku praktycznego posługiwania się tą metodą.

¹⁹ H. Górecka, *Struktura pracy promocyjnej i ogniwa postępowania badawczego*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 74.

²⁰ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, (w:) *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974, s. 37.

w rzeczywistości wychowawczej, kiedy badane przypadki ilustrują jakieś zjawisko wychowawcze (np. zjawisko narkomanii wśród młodzieży, czy poziom wykolejenia społecznego), lub też – ma zastosowanie w uogólnianiu obiektywnej wiedzy na podstawie analizy poszczególnych przypadków (np. diagnoza rezultatu procesu resocjalizacji w świetle poziomu wykolejenia społecznego nieletnich). Realizowana jest głównie poprzez badania jakościowe, w których wnioskowanie powinno mieć charakter ilościowy²⁴.

Metoda indywidualnych przypadków może zatem łączyć dwie orientacje badawcze: jakościową i ilościową.

Posługiwanie się w badaniach naukowych metodą indywidualnych przypadków wymaga jej egzemplifikacji, tzn. opisanie charakterystycznych dla wyników badań przypadków, z zastosowaniem określonych przez badacza kryteriów ich wyboru.

Opisu przypadków należy dokonać w oddzielnym rozdziale po tekście pracy, a przed bibliografią lub umieścić w aneksie.

Metoda sondażu diagnostycznego służy natomiast diagnozowaniu zjawisk wychowawczych i ich uwarunkowań. „Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia”²⁵. Adaptując metodę sondażu diagnostycznego dla potrzeb badań nad wychowaniem, rozszerzono jej zasięg – diagnozujemy bowiem przy jej zastosowaniu nie tylko „zjawiska społeczne”, jakimi są skutki wychowania (socjalizacji), ale także ich uwarunkowania. Rezultat socjalizacji młodzieży badany metodą sondażu dotyczy poglądów, przekonań, deklarowanych postaw oraz systemu wartości. Badania takie najczęściej mają charakter ilościowy (próba badawcza powinna liczyć

co najmniej kilkadziesiąt osób), ponieważ oprócz diagnozy skutków socjalizacji poszukujemy związków i zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, co wymaga opracowania statystycznego. Im liczniejsza zatem próba badawcza, tym bardziej wiarygodne są wyniki.

Posługując się tą metodą można stosować prawie wszystkie techniki badawcze, którymi posługujemy się w nauce o wychowaniu²⁶.

Zarówno **metoda indywidualnych przypadków**, jak i **metoda sondażu diagnostycznego** mogą w badaniach współwystępować: sondaż diagnostyczny wymaga czasem diagnozy charakterystycznych dla wyników badania przypadków i odwrotnie – badane przypadki ze względu na rodzaj zaburzonego zachowania mogą być przedmiotem opinii szerszego środowiska społecznego.

Realizacji wymienionych metod służą różnorodne techniki badawcze, będące nośnikami informacji naukowych. A. Kamiński określa techniki badawcze jako „sposoby zbierania materiału oparte na starannie opracowanych dyrektywach (dokładnych, jasnych, ścisłych), weryfikowanych w badaniach różnych nauk społecznych i dzięki temu posiadających walor użyteczności międzydyscyplinarnej”²⁷.

Technika badawcza w odróżnieniu od metody ma znaczenie **czasownikowe** i oznacza czynność, sposób zbierania informacji urealniony w postaci **narzędzia badawczego**, udokumentowanego technicznie.

Narzędzie badawcze natomiast ma znaczenie **rzeczownikowe**: służy do gromadzenia informacji potrzebnych do rozwiązania problemów badawczych i hipotezy.

²⁴ Dla ilościowego opracowania badań jakościowych istnieją odpowiednie techniki statystyczne (np. współczynnik korelacji „fi”), pod warunkiem, iż próba badawcza wynosi co najmniej 20 osób.

²⁵ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 125.

²⁶ Przy dużej próbie badawczej, trudno byłoby zastosować technikę rozmowy kierowanej ze względu na czas, jakiego ona wymaga, ponadto metoda sondażu diagnostycznego nie wymaga aż tak szczegółowych informacji o badanych, jakich dostarcza technika rozmowy.

²⁷ A. Kamiński, *Metoda, technika...*, op. cit., s. 37.

Techniki badawcze stosowane w pedagogice mają różną wartość merytoryczną, integralnie powiązaną z rodzajami wskaźników. Istnieją techniki proste, operujące wyłącznie wskaźnikami empirycznymi (takie wskaźniki mają zmienne niezależne) oraz – złożone, dostarczające informacji naukowej wyłącznie w postaci wskaźników inferencyjnych.

Stąd też proponuję wyróżnić dwie kategorie technik badawczych:

- I – techniki gromadzenia materiału empirycznego,
- II – techniki przetwarzania materiału empirycznego.

Ad. I) **Techniki gromadzenia materiału empirycznego** dostarczają podstawowych i niezbędnych informacji o zmiennych zawartych w modelu badań. Wyróżnić można zatem cztery rodzaje technik: **werbalne, dokumentarne, psychometryczne i socjometryczne.**

Techniki werbalne, to:

- 1) rozmowa kierowana,
- 2) ankieta,
- 3) wywiad.

Cechą wspólną tych technik jest rozmowa, różniącą – jej formą.

Rozmowa kierowana wymaga bezpośredniego kontaktu intelektualnego osoby badającej z badaną. Służy ona zebraniu informacji niedostępnych obserwacji, a odnoszących się do przeżyć i ustosunkowań na tyle intymnych dla osoby badanej, iż nie mogą być ujawnione przy zastosowaniu innych technik badawczych. W związku z powyższym technika ta ma określone wymogi, mianowicie: „obydwie osoby biorące udział w spotkaniu (musi łączyć – popr. A.P.) optymalny kontakt intelektualny i emocjonalny, podlegający również – w możliwym do osiągnięcia stopniu – kierownictwu (wpływowi) osoby badającej. Badanie odbywa się

we właściwie ustalonych warunkach zewnętrznych i w odpowiednio dobranym czasie”²⁸.

Technika ta wymaga zatem od badacza umiejętności tworzenia specyficznych warunków psychicznych umożliwiających uzyskanie obiektywnych informacji. Narzędziem badawczym rozmowy kierowanej jest **kwestionariusz**²⁹, budowany w zależności od potrzeb badań.

Ankieta jest najbardziej znaną techniką badawczą w pedagogice. Polega na udzielaniu informacji przez osoby badane w formie odpowiedzi na pytania.

„Jest niezastąpiona (...) jako «narzędzie» poznawania cech zbiorowości, faktów, opinii o zdarzeniach, danych liczbowych”³⁰. Technika ta nie wymaga bezwzględnej obecności osoby badającej, ani kontaktu intelektualnego z nią, w związku z czym zbieranie informacji za jej pomocą nakłada pewne rygory na budowę narzędzia badawczego. Jest nim kwestionariusz³¹ zawierający „baterię” pytań odnoszących się najczęściej do zmiennych niezależnych, charakteryzujących środowisko społeczne bada-

²⁸ S. Gerstmann, *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Warszawa 1976, s. 87-29.

²⁹ Źródłosłowem pojęcia kwestionariusz jest łacińskie słowo quaestio – pytanie, co oznacza, iż kwestionariusz (łac. questionnaire) stanowi szereg pytań na piśmie dotyczących określonej sprawy. Przewidywane odpowiedzi na te pytania powinny być ujęte w kafeterie, tj. rejestry możliwych odpowiedzi w obrębie badanych zmiennych. Rozmowa kierowana jest trudną do realizacji techniką, nie zawsze odpowiedzi na pytania kwestionariusza mogą być rejestrowane na bieżąco. W takich szczególnych przypadkach, kiedy badany nie życzy sobie zapisywania w kwestionariuszu jego wypowiedzi, należy je zaznaczać w kwestionariuszu po odbyciu całej rozmowy lub przed rozmową uzyskać od badanego zgodę na jej nagranie magnetofonowe.

³⁰ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 142.

³¹ Kwestionariusz ankiety powinien zawierać krótką część wstępną, wprowadzenie badanych do udzielenia odpowiedzi, w związku z czym należy:

1 skierować do badanych prośbę o poważne potraktowanie badania i udzielenie szczerzej odpowiedzi,

nich. Uzyskanie za pomocą kwestionariusza ankiety konkretnych i rzeczowych informacji wymaga od badacza jednoznacznie sformułowanych pytań i przewidywania odpowiedzi na nie w postaci kafeterii zamkniętych lub (rzadziej) półotwartych. Kategoryzowanie przewidywanych odpowiedzi na pytania kwestionariusza ma tę zaletę, iż już w fazie badania pozwala na porządkowanie materiału empirycznego i ułatwia procedurę badawczą (badani nie muszą sami formułować odpowiedzi), tj. skraca czas badań i bardzo ułatwia opracowanie uzyskanych wyników badań.

Technika wywiadu w odróżnieniu od wyżej opisanych, jest rozmową (wywiadywaniu się) o osobie badanej z osobami „trzecimi” – rodzicami, nauczycielami, sąsiadami itd. Narzędziem badawczym wywiadu jest także kwestionariusz, sporządzony adekwatnie do potrzeb badawczych. Wywiad wymaga bezpośredniego kontaktu z osobą, od której uzyskujemy informacje o badanych³². W każdym kwestionariuszu – także ankiety i wywiadu, odpowiedzi badanych mogą być ujęte w trzy rodzaje kafeterii:

- 1 kateria zamknięta jest rejestrem wszystkich możliwych odpowiedzi w obszarze badanej zmiennej,

2 zapewnić o poufności uzyskanego materiału lub o anonimowym charakterze badań,

3. załączyć instrukcję dotyczącą sposobu wypełnienia kwestionariusza.

Pytania ankiety muszą spełnić kilka warunków, aby odpowiedzi na nie były prawdziwe, mianowicie:

- pytania muszą być jasne, jednoznaczne i dokładne, tzn. zrozumiałe dla badanych, dostosowane do ich wieku i języka „obiegowego”, jakim posługują się w swoim środowisku,
- pytania muszą dotyczyć spraw ważnych i koniecznych, ponieważ liczba pytań nie może nużyć badanych, zniechęcać ich do udzielania rzetelnych odpowiedzi.

³² S. Gerstmann w cytowanej książce daje bardzo szczegółową charakterystykę zarówno techniki rozmowy kierowanej, jak i techniki wywiadu. Technika wywiadu w literaturze pedagogicznej nie jest jednoznacznie określona. Nadaje się jej znaczenie ankiety, tzn. przypisuje się jej takie same cechy (zob.: np. T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 133-141) lub utożsamia się z potocznym rozumieniem wywiadu dziennikarskiego.

2 kateria półotwarta to zbiór odpowiedzi, wśród których mogą być odpowiedzi nieznane badaczowi, w związku czym oprócz wymienionych, ma miejsce dodatkowa możliwość odpowiedzi oznaczona terminem „inne” w różnych odmianach gramatycznych,

3 kateria otwarta nie zawiera propozycji odpowiedzi, tj. osoba badana udziela własnej odpowiedzi.

Posługując się techniką rozmowy kierowanej częściej stosuje się kateria półotwarte i otwarte, niż zamknięte, ponieważ dotyczy zazwyczaj przeżyć i odczuć indywidualnych badanego, trudnych do przewidzenia.

Techniki dokumentarne polegają na analizie dokumentów zawierających istotne informacje o badanych. Za dokument uznaje się każdy zastany materiał pisany ich dotyczący lub intencjonalnie przez osoby badane sporządzony. Nie wnikając w różne niespójne klasyfikacje dokumentów przedstawione w literaturze pedagogicznej, z całą pewnością można wyróżnić trzy ich rodzaje:

1. **Dokumenty opiniodawcze**, których treść odnosi się do charakterystyki osób badanych i w pewnym zakresie pozwalają na diagnozowanie stanu osobowości badanych w kategoriach zmiennych niezależnych. Przykładem takich dokumentów są zapisane wyniki badań psychologicznych, czy też psychiatrycznych, a także – lekarskich świadczących o stanie zdrowia. Dokumentami opiniodawczymi są także wszelkie zapisane, a nie sporządzone przez osobę badającą wyniki obserwacji aktywności osób badanych w określonych sytuacjach;
2. **Dokumenty informacyjne**, zawierające informacje o środowisku społecznym osób badanych – rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Dotyczą one faktów i są bardzo różnorodne;
3. **Dokumenty osobiste**, rozumiane jako wszelkie wypowiedzi na piśmie na określony temat. Analiza takich dokumentów wykracza zazwyczaj poza umiejętności pedagoga,

ponieważ wymaga interpretacji psychologicznej, w związku z czym w badaniach problematyki wychowawczej raczej rzadko się je wykorzystuje.

Narzędziem badawczym techniki dokumentarnej jest (niezależnie od rodzaju dokumentu) **dyspozycja do badania dokumentów (scheduła)**, która jest wykazem informacji uzyskanych z dokumentu. W badaniach procesu wychowawczego, szczególnie resocjalizującego, dokumenty stanowią bardzo istotne techniki badawcze³³.

Techniki psychometryczne służą do zbierania informacji naukowych na temat stanu psychiki osób badanych w bardzo różnorodnych zakresach, zależnie od potrzeb badawczych. Ich narzędziami są testy psychologiczne, inwentarze osobowości i tzw. skale postaw, niewymagające specjalistycznej interpretacji psychologicznej, tzn. nie zastrzeżone przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne, a takimi są testy projekcyjne³⁴.

Techniki socjometryczne opisane są w literaturze pedagogicznej bardzo szczegółowo³⁵, w związku z czym odwołam się wyłącznie do spraw zasadniczych. Techniki te stosowane są w ba-

³³ W oparciu o kilkuletnie badania prowadzone wyłącznie przy pomocy techniki dokumentarnej nad procesem resocjalizacji nieletnich, z całym przekonaniem twierdzę, iż analiza dokumentów dostarcza bardzo wartościowych informacji o badanych, na równi z technikami werbalnymi (patrz: A. Paszkiewicz, *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekanych wobec nieletnich środkach poprawczych*, Białystok 1992).

³⁴ Wielce pomocne w diagnozowaniu przyczyn rezultatu socjalizacji są takie techniki psychometryczne, jak: Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka, pomiar poziomu samooceny (w różnych wersjach), pomiar poziomu empatii, itp.

³⁵ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980; rozdz. 9; W. Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, rozdz. 7; M. Guziuk, *Konstruowanie narzędzi badawczych*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 157-164; M. Pilkiewicz, *Techniki socjometryczne*, „Psychologia Wychowawcza” 1962, nr 5; *Graficzna analiza materiału socjometrycznego*, „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 6; *Analiza jakościowa socjometrycznych danych*, „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 6; *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próby klasyfikacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 8; *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*, „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 12.

daniach w celu: określenia struktury socjometrycznej grupy, a na jej tle – statusu członków grupy, lub – związków emocjonalnych pomiędzy członkami grupy. W zależności zatem od potrzeb badań, stosuje się najczęściej następujące techniki socjometryczne:

1. Technika J. L. Moreno,
2. Technika „Zgadnij kto?”,
3. Plebiscyt życzliwości i niechęci.

Narzędziami badawczymi tych technik są odpowiednio sformułowane **pytania socjometryczne**. Odpowiedź na nie powinna być zaprezentowana w postaci graficznej za pomocą **socjogramów**: nieuporządkowanych, kołowych lub hierarchicznych. Techniki psychometryczne, jak i socjometryczne mają wskaźniki psychologiczne, które w badaniach pedagogicznych są nośnikami konkretnych jednostkowych informacji, wykorzystywanych w zależności od potrzeb do budowania pomiaru pedagogicznego.

Przedstawione techniki gromadzenia materiału empirycznego pozwalają na zebranie niezbędnych informacji empirycznych charakteryzujących ujęte w modelu badań zmienne niezależne i pośredniczące. Zmienne zależne natomiast mają postać złożoną, w związku z czym wymagają intelektualnego przetworzenia zebranych informacji za pomocą technik bardziej skomplikowanych.

Ad. II) Techniki przetwarzania materiału empirycznego odnoszą się do: pomiaru pedagogicznego i technik statystycznych.

Techniki pomiaru pedagogicznego są bardzo różnorodne, gdyż buduje się je ze względu na potrzeby badawcze – nie są standaryzowane. Stosujemy je zarówno do ilościowego, jak i jakościowego opisu zmiennych nieobserwowalnych, mających wskaźniki inferencyjne. „Istota pomiaru polega na uporządkowaniu, na ilościowym określeniu zjawisk lub cech zjawisk o charakterze jakościowym. Polega to na przekształcaniu zbioru faktów jakościowych, uznawanych jako cechy, na hierarchie ilościowe, rozumiane jako zmienne”³⁶. Inna definicja określa pomiar jako „przyporząd-

³⁶ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 149.

kowanie liczb wielkościom mierzonym w taki sposób, aby można było określić nasilenie występowania określonej cechy”³⁷. Ilościowy charakter pomiaru sugeruje potrzebę posługiwania się liczbami, ale w badaniu zjawisk wychowawczych pomiar ma charakter relatywny, w związku z czym nie zawsze wskaźniki liczbowe są konieczne.

Stosuje się także inne oznaczenia wskaźników: literowe lub słowne. Pomiar taki nazywa się **umownym (wskaźnikowym)** ponieważ opiera się na przypuszczalnych związkach między obserwacjami a mierzonymi cechami. Mimo że pomiar taki bazuje na założeniach hipotetycznych, oddaje on ogromne usługi w badaniach pedagogicznych, w których ma szerokie zastosowanie”³⁸.

Narzędziami technik pomiaru są intencjonalnie budowane – skale pomiaru (szacunkowe) co najmniej trzystopniowe, które „zakładają istnienie pewnego ciągu logicznego stopni oznaczających natężenie pewnego zjawiska”³⁹. Dlatego też skala pomiaru musi spełniać trzy podstawowe warunki: wyczerpywalności, rzetelności i trafności. Ze względu na sposób ich konstruowania, skale mogą być dwójakiego rodzaju:

- 1) skale badania bezpośredniego, „mierzące” stosunek osoby badanej do określonego zjawiska wychowawczego w kategoriach akceptacji, stosunku ambiwalentnego i odrzucającego – jest to pomiar jednoczynnikowy (monotomiczny);
- 2) skale badania pośredniego, służące diagnozowaniu zjawisk wychowawczych za pośrednictwem informacji o osobach badanych, uzyskanych przy pomocy innych technik⁴⁰, w kategoriach nasilenia zjawiska, np. pomiar poziomu wykojenia społecznego. Ze względu na liczbę zmiennych

³⁷ J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992, s. 27-31.

³⁸ Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod...*, op. cit., s. 22.

³⁹ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 150.

⁴⁰ Zob.: A. Paszkiewicz, *Efektywność i uwarunkowania...*, op. cit., s. 29-30.

będących składnikami takiego pomiaru, można go określić wieloczynnikowym (politomicznym).

Oba typy skal szacunkowych wymagają opracowania przedziałów liczbowych pozwalających na nazwanie poszczególnych stopni.

Techniki statystyczne umożliwiają wnioskowanie naukowe oparte na logice matematycznej. „Wprowadzenie do pedagogiki kwantyfikacji, rozumianej jako ilościowe ujmowanie zjawisk, dotyczy tych cech, które uważane były za niemierzalne. Miały jakościowy wymiar i sądzono, że nie można ich mierzyć. (...) Odpowiednie narzędzia pomiaru umożliwiły mierzenie cech jakościowych”⁴¹. Otóż „badania empiryczne w pedagogice, których celem jest nie tylko ustalenie stanu faktycznego, ale wyciągnięcie określonych wniosków praktycznych czy praw naukowych oraz prognoza dalszego rozwoju, wymagają analizy rzeczy i zjawisk zarówno od strony jakościowej, jak i ilościowej. Istnieje wiele związków i zależności, których nie da się uchwycić metodami analizy jakościowej, stąd wprowadzenie do pedagogiki ilościowych metod jest z punktu widzenia metodologicznego, istotnym momentem podnoszącym wartość poznawczą tej dyscypliny i chroni przed subiektywnymi nastawieniami badacza”⁴².

Techniki statystyczne pozwalają zatem na opisywanie, analizowanie i przewidywanie zjawisk natury wychowawczej oraz – porównywanie badań i jednoznaczne wnioskowanie empiryczne. Istnieje wiele testów statystycznych i formuł na określenie współzależności pomiędzy badanymi zmiennymi, szczegółowo opisanych w literaturze przedmiotu⁴³ – bardziej, lub mniej przy-

⁴¹ J. D. Łaniec, *Kwantyfikacja w pedagogice*, (w:) *Prace promocyjne...*, op. cit., s. 171.

⁴² Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod...*, op. cit., s. 13.

⁴³ J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964; J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980; Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod...*, op. cit.; A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 1997.

datnych. Ich wybór zależy od poziomu wiedzy statystycznej badacza i od potrzeb badań. W badaniach zjawisk wychowawczych najbardziej przydatne są te, które określają poziom zależności istotnej statystycznie pomiędzy zmiennymi empirycznymi i siłę tego związku⁴⁴.

Powyższy przegląd technik badawczych wyczerpuje możliwości metodologiczne studenta przygotowującego pracę magisterską (dyplomowa). Wybór metody i technik badawczych zależy zawsze od potrzeb badań, tj. od problematyki badawczej i celu projektowanych badań.

Odnosząc – przedstawione wyżej treści dotyczące metodologii badań w obszarze nauki o wychowaniu, „teoria wychowania” jest „opisaniem rzeczywistości wychowawczej, istniejącej obiektywnie. Doskonałość tego opisu uzależniona jest od doskonałości narzędzi badawczych i rzetelności badacza”⁴⁵.

4. Wybór terenu badań i dobór próby

Teren, na którym mają być przeprowadzone badania dyktują potrzeby badań wymagające uwzględnienia:

- a) poziomu edukacyjnego i wieku badanej zbiorowości (przed-szkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia lub wyższa),
- b) obecności w badaniach zmiennej różnicującej, typu: płeć, kierunek kształcenia, status szkoły, czy poziom wykolejenia społecznego itd.,

⁴⁴ W kierowanych przeze mnie pracach promocyjnych studenci najczęściej posługują się „testem chi-kwadrat” potwierdzającym (lub – nie) występowanie zależności istotnej statystycznie pomiędzy badanymi zmiennymi oraz „współczynnikiem odchylenia wielodzielczego C” określającym siłę tego związku. Wskaźniki statystyczne obliczane są za pomocą komputera. Dla małych liczebności (nie mniejszych jednak niż 20 badanych) stosowany jest współczynnik korelacji „fi”.

⁴⁵ P. Petrykowski, *Wychowanie jako przedmiot teorii wychowania*, (w:) *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1994, s. 39-46.

- c) rodzaju badanej zbiorowości, np. ze względu na rodzaj środowiska wychowawczego, którym może być szkoła, pogotowie opiekuńcze, dom dziecka itd.

Teren badań zatem odzwierciedla kryterium doboru próby badawczej, która potocznie nazywana jest populacją. Terminy te nie są równoznaczne, mianowicie: termin populacja (generalna) oznacza całą zbiorowość osób, będących przedmiotem zainteresowania badacza. Jeżeli badamy np. deklarowane postawy patriotyzmu młodzieży pierwszych klas liceum, to populacją generalną dla tych badań jest młodzież tych klas z obszaru całego kraju. Ponieważ nie ma potrzeby badania całej populacji generalnej, badacze ograniczają się do badania tzw. **próby reprezentatywnej**, której skład powinien odpowiadać składowi populacji generalnej. Wyłonienie próby reprezentatywnej wymaga zatem informacji na temat liczebności populacji generalnej oraz jej charakterystycznych cech.

W pracach magisterskich (dyplomowych) raczej nie prowadzi się badań na próbie reprezentatywnej – najczęściej próba badawcza ma charakter **incydentalny**, tzn. osoby badane nie są dobierane do badań (np. drogą losowania), a **wybierane**, jako określony celem badań ich przedmiot. Takie postępowanie badawcze wynika z faktu, iż zjawiska wychowawcze są bardzo zróżnicowane środowiskowo, są ulotne i nie podlegają wymogom formalnym, tak jak np. zjawiska dydaktyczne, czy ekonomiczne, w związku z czym próba badawcza wybierana jest ze względu na zamierzenia badawcze. W badaniach rezultatu procesu wychowawczego posługujemy się zatem najczęściej terminem **próba badawcza** mając na względzie celowy dobór jej składu, polegający na „świadomym, uwzględniającym określone kryteria doborze osób mających być przedmiotem badań”⁴⁶. Wielkość (liczebność) badanej próby wyznaczona jest w ogólnym zarysie przez zastosowaną metodę

⁴⁶ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 112.

badawczą i przyjęte kryterium doboru do badań ze względu na typ środowiska wychowawczego, a także – możliwościami materialnymi badacza.

W koncepcji badań zarówno teren badań, jak i wielkość próby badawczej nie mogą być jeszcze z całą pewnością ustalone, jako że jest to dopiero zamysł badawczy, mogący napotkać trudności w realizacji. Bywają bowiem dyrektorzy szkół, którzy z sobie tylko znanych powodów nie wyrażają zgody na przeprowadzenie badań, zdarzają się także grupy młodzieży odmawiające udziału w badaniu np. techniką socjometryczną, wymagającą operowania nazwiskami.

Końcowym elementem koncepcji badań jest **wyjaśnienie podstawowych pojęć** użytych w metodologii dla określenia zmiennych, jeśli są one wieloznaczne treściowo (konotacyjnie) lub zakresowo (denotacyjnie). Wyjaśnienie to jest dokonywane za pomocą definicji precyzującej treść pojęcia i omówienia jej, w jaki sposób definiowane pojęcie powinno być rozumiane w treści pracy⁴⁷.

W skład koncepcji badań wchodzi także **bibliografia**⁴⁸, zawierająca na tym etapie przynajmniej podstawowe publikacje merytoryczne i metodologiczne, będące warunkiem sporządzenia koncepcji badań. Ostateczny kształt osiąga bibliografia w miarę penetracji literatury potrzebnej do napisania teoretycznej części pracy.

Po sporządzeniu koncepcji badań można już (i należy) opracować orientacyjny **plan pracy magisterskiej** (dyplomowej), uwzględniający zarys rozdziałów teoretycznych i empirycznych.

⁴⁷ Jeśli np. zmienną empiryczną jest „deklarowana postawa” wobec jakiegoś zjawiska społecznego czy wychowawczego, to wyjaśnienia wymaga zarówno termin „postawa”, jak i przymiotnik „deklarowana” – przełożenia tego pojęcia na język empiryczny.

⁴⁸ Bibliografia (literatura przedmiotu) jest wykazem publikacji wykorzystanych w pracy. Sporządza się ją alfabetycznie według nazwisk autorów prac. Patrz: Z. Zmijewski (red.), *Bibliografia. Metodyka i organizacja*, Warszawa 2000.

Ostatnim wreszcie składnikiem koncepcji badań i jedynym, który nie ulegnie w przyszłości zmianom jest komplet **narzędzi badawczych**, dołączony do tekstu koncepcji w postaci **aneksu**⁴⁹.

Zatwierdzenie przez promotora koncepcji badań następuje po przedyskutowaniu ze studentem jego zamierzeń badawczych, ponieważ „redagowanie pisemne tematu, problemów, hipotezy stwarza nader korzystne warunki dla namysłu tak pożytecznego we wszelkiej pracy koncepcyjnej. Często to, co było klarowne w myśli, staje się niejasne przy próbie wyrażenia tego na piśmie. Pisanie nie tylko pozwala ujawnić luki, ale nadto działa dyscyplinujące – każde zdanie, każde wyrażenie staje się przy pisaniu przedmiotem refleksji; nie ma miejsca na byle jakie wyrażenie myśli, każde słowo zyskuje sobie właściwą wartość znaczeniową. (...) Są również własne korzyści zewnętrzne. Wiemy, że przedyskutowanie własnych pomysłów z ludźmi biegłymi w przedmiocie niesie za sobą wielkie, niewymierzalne korzyści. Jedno zdanie współrozmówcy zrodzić może w nas rozległą sferę skojarzeń wzbogacających o nowe elementy koncepcję pierwotną, a wspólnie dyskutowaną. Dyskusja pozwala też unikać błędów”⁵⁰.

Koncepcja badań wymaga zatem dyskusji, ulepszania, modyfikowania zamierzeń badawczych. Ten wysiłek intelektualny jest niezbędny, ponieważ „faza badawcza nie dopuszcza zmian, musi być prowadzona ściśle wedle ustalonych założeń. Nie można w trakcie badań zmieniać narzędzi, wskaźników, modyfikować problemów”⁵¹.

⁴⁹ Aneks (z łac. *annexus*) oznacza dodatek, uzupełnienie, jest to zatem dodatek do podstawowego tekstu, zawierający załączniki.

⁵⁰ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 44-45.

⁵¹ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 63.

Rozdział 2

Faza empirycznego opracowania wyników badań

Zamierzenia badawcze w postaci koncepcji badań wyznaczają cały tok postępowania badawczego. Niezależnie bowiem od treści koncepcji badań, wymaga ono wykonania następujących działań:

- a) zgromadzenia materiału empirycznego, tj. przeprowadzenia badań,
- b) opracowania tego materiału i dokonania jego interpretacji oraz sformułowania wniosków empirycznych,
- c) przedstawienia metodologii badań, teoretycznego ich uzasadnienia oraz wyników postępowania badawczego w postaci **pracy magisterskiej (dyplomowej)**.

1. Opracowanie zebranego materiału empirycznego oraz jego interpretacja

Przeprowadzenie badań nie wymaga obszernego omawiania, ponieważ jest to czynność oczywista i dotyczy przede wszystkim zabiegów technicznych, tj. przygotowania odpowiedniej ilości narzędzi badawczych i dokonania przy ich pomocy badań w określonej instytucji edukacyjnej, której dyrekcja wyraziła zgodę na badania. Nie będę także omawiała badań pilotażowych, ze względu na bardzo rzadkie ich stosowanie w badaniach do pracy magisterskiej i dyplomowej¹.

Z całą pewnością wymaga natomiast omówienia opracowanie zebranego materiału empirycznego, które polega na **kodyfikacji**,

¹ Badania pilotażowe prowadzone są najczęściej w sytuacji, kiedy należy sprawdzić wartość poznawczą narzędzia badawczego. Ponieważ w badaniach do pracy magisterskiej (dyplomowej) studenci mają na ogół do czynienia ze sprawdzonymi już narzędziami, badań pilotażowych nie mają potrzeby prowadzić. Omówienie takich badań znajduje się w publikacji T. Piłcha, *Zasady badań...*, op. cit.

budowaniu tabel statystycznych i **posługiwaniu się** technikami statystycznymi.

Kodyfikacja zgromadzonego materiału empirycznego polega na klasyfikacji uzyskanych informacji według określonego „klucza”. Podlegają jej wszystkie techniki badawcze posługujące się zapisem. Istotą tego zabiegu jest przyporządkowanie zmiennych empirycznych odpowiednim kategoriom liczbowym. Inaczej mówiąc, każda zmienna ma swoje oznaczenie liczbowe.

W tym momencie docenia się skategoryzowane w zamkniętych kafeteriach informacje umieszczone w narzędziach badawczych, ponieważ unika się żmudnej klasyfikacji materiału empirycznego – została ona już dokonana w koncepcji badań poprzez opracowanie ich modelu.

Techniczna „obróbka” materiału empirycznego sprowadza się zatem do sporządzenia matrycy kodu, na której przy pomocy pionowych kresek zaznacza się wszystkie informacje oraz osoby biorące udział w badaniach. Po wypełnieniu matrycy zakodowanymi informacjami, zliczamy je, co daje ogólny obraz liczbowy wszystkich badanych zmiennych. Kodowania można dokonać także przy pomocy komputera.

Ilościowe ujęcie zmiennych umożliwia łatwe operowanie uzyskanymi informacjami, a co najważniejsze – ułatwia budowanie tabel statystycznych.

Kolejną czynnością porządkującą zgromadzony materiał jest właśnie **budowanie tabel**. Tabulacja danych statystycznych pozwala na charakterystykę badanej zbiorowości według dwu lub większej ilości cech jednocześnie. „Zapewnia to bardziej wszechstronną prezentację materiału, jako że każda cecha znajduje dopiero wówczas pełne oświetlenie, kiedy analizowana jest z innymi cechami, z którymi posiada związek”². Dla przejrzystości i czytelności tabel ujmuje się w nich najczęściej dwie zmienne, których dobór podyktowany jest względami merytorycznymi, mianowicie:

² Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod...*, op. cit., s. 38.

- 1 koniecznością porównania zmiennych niezależnych, pośredniczącej i niezależnej ze zmienną różnicującą próbę badawczą,
- 2 koniecznością porównania zmiennych niezależnych i pośredniczącej, ze zmienną zależną, która dotyczy przedmiotu badań.

Czynności te mają zasadnicze dla pracy znaczenie, ponieważ: w pierwszym przypadku dzięki porównaniom uzyskujemy odpowiedź na problemy badawcze, w drugim – na przypuszczenie zawarte w hipotezie.

Wszystkie tabele poddajemy obliczeniom komputerowym według wybranych technik statystycznych, po czym przystępujemy do interpretacji uzyskanych wskaźników³. Po takim przygotowaniu część empiryczna pracy powinna być poddana analizie ilościowej i jakościowej, tzn. zgodnie z planem pracy, należy opisać uzyskane wyniki badań.

³ Interpretacja wskaźników statystycznych dotyczy „testu chi-kwadrat (J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, s. 237-265 oraz wszelkie późniejsze publikacje pochodne), ewentualnie „współczynnika fi” (ibidem, s. 319-323). Techniki te pozwalają na określenie poziomu zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, przy pomocy wskaźnika „p”: zależność istotna statystycznie występuje wówczas, kiedy „p” jest większe od 0,05, tendencja do wystąpienia zależności istotnej statystycznie – kiedy „p” jest większe od 0,05, a mniejsze od 0,19, brak zależności istotnej statystycznie ma miejsce wówczas, kiedy „p” jest większe od 0,19 (G. U. Yule, M. G. Kendal, *Wstęp do teorii statystyki*, Warszawa 1966 oraz Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych...*, op. cit.)

Wystąpienie zależności istotnej statystycznie lub tendencji do jej wystąpienia wymaga określenia siły tego związku, którą ocenia się przy pomocy „współczynnika odchylenia wielodzielczego C” (J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne...*, op. cit., s. 323-324), którego interpretacja dokonywana jest za pomocą poniższej skali (tamże, s. 157):

- poniżej 0,20 – korelacja bardzo słaba,
- 0,20 – 0,40 – korelacja niska,
- 0,40 – 0,70 – korelacja umiarkowana,
- 0,70 – 0,90 – korelacja wysoka,
- 0,90 – 1,0 – korelacja bardzo wysoka.

Rozdział 3

Faza deskrypcyjna

Praca magisterska (dyplomowa) powinna spełniać trzy funkcje: poznawczą, dydaktyczną i naukową. „Funkcja dydaktyczna dotyczy poszerzenia wiedzy w wąskim tematycznie zakresie, naukowa wiąże się z nabyciem umiejętności metodologicznych, z umiejętnością korzystania z literatury i dorobku naukowego”¹ w zakresie podjętej problematyki badawczej. Funkcja poznawcza jest „wypadkową” obu wymienionych i skutkować powinna w „nabywaniu przez studenta umiejętności łączenia zdobytej w toku studiów wiedzy z wypracowaniem teoretycznych zasad badań, umiejętności dokonywania analizy (i syntezy) zebranego materiału empirycznego i wyprowadzania wynikających z niego wniosków”².

Realizacja tych funkcji uwiidocznia się już w planie pracy, w jej strukturze, obejmującej całość postępowania badawczego.

Pierwszą informacją o treści pracy jest tytuł, sformułowany w sposób maksymalnie syntetyczny, ujmujący całą istotę badań. Nie powinien on być ani szerszy, ani węższy od treści pracy.

Po stronie tytułowej znajduje się plan pracy, obrazujący jej formalną i merytoryczną strukturę, a mianowicie:

1. Wstęp
2. Część I. Metodologiczne i teoretyczne podstawy badań
 - Rozdział 1. Metodologia badań
 - Rozdziały 2, 3, 4... Rozdziały teoretyczne.
3. Część II. Wyniki badań własnych
 - Rozdziały 1, 2, 3... Analiza ilościowa i jakościowa wyników badań.

¹ W. Dutkiewicz, *Praca magisterska z pedagogiki*, Kielce 1994, s. 5.

² Ibidem.

Rozdział 4. Wnioski końcowe:

- a) Wnioski empiryczne
- b) Wnioski praktyczne

5. Bibliografia

6. Aneks

Ad.1) Wstęp wprowadza zazwyczaj w problematykę pracy w sposób bardzo ogólny, poprzez np. zaakcentowanie problematyki jako aktualnej, a nie rozpoznanej empirycznie, bądź – sygnalizowanie potrzeby diagnozowania badanego zjawiska wychowawczego w określonym środowisku, czy instytucji edukacyjnej. Należy także przedstawić motywację podjęcia takich właśnie badań. Może mieć ona charakter **naukowy**, wyrażający się w chęci sprawdzenia określonej teorii pedagogicznej, czy też – porównania teorii i praktyki wychowawczej; **społeczny**, określający potrzebę rozpoznania ważnego dla społeczeństwa zjawiska wychowawczego; lub też **osobisty**, wyrażający indywidualne zainteresowania badacza określoną problematyką.

We wstępie nie należy wyjaśniać struktury pracy, tj. opisywać zawartości rozdziałów. Jest to zabieg bezcelowy, niepotrzebnie zwiększający objętość wstępu³.

Ad. 2) Część I pracy nie jest jednolita, ma charakter opracowania metodologiczno-teoretycznego, tj. rozdział 1 prezentuje metodologię badań – jest zmodyfikowaną formą koncepcji badań, kolejne rozdziały poświęcone są teoretycznemu omówieniu problematyki badawczej.

Usytuowanie rozdziału metodologicznego przed teoretycznymi uwarunkowane jest poglądem, iż w tego rodzaju pracy promocyjnej teoria powinna uzasadniać założenia metodologiczne

³ W publikacjach naukowych jest to czasem zabieg celowy, zachęcający czytelnika do zainteresowania się treścią książki. W pracy promocyjnej zachęta taka jest zbędna.

– powinna z nich wynikać. W takiej kolejności rozdziałów zawarta jest intencja dydaktyczna, wymuszająca na studencie konieczność myślenia naukowego, zapobiegającego podporządkowaniu metodologii badań opracowaniom publikowanym w literaturze⁴.

Rozdział metodologiczny zawiera te same składniki, co i koncepcja badań z tą jednak różnicą, iż mamy w nim do czynienia nie z zamierzeniami badawczymi, a z badaniami dokonanymi, których opisanie wymaga innej formy gramatycznej, tj. użycia czasu przeszłego. Gruntownej zmianie w tym rozdziale ulega jedynie charakterystyka terenu i organizacji badań, ponieważ przed ich podjęciem nie można było tego zrobić dokładnie.

Rozdziały **teoretyczne** powinny zawierać analizę piśmiennictwa naukowego na temat badanej problematyki w zakresie aktualnego stanu wiedzy, istniejących luk w badaniach oraz ustosunkowanie się do zastosowanych technik badawczych. Krytyczne podejście do literatury przedmiotu wymaga wskazania potrzeby dalszych badań.

Prezentując rozdziały teoretyczne autor pracy powinien umiejętnie posłużyć się odsyłaczami⁵ do tekstów oryginalnych, co daje studentowi „możliwość nie tylko wykazania się stopniem opanowania literatury (...), ale również wykazania się umiejęt-

⁴ „Manewr” ten niestety nie zawsze jest skuteczny, ale w większości przypadków zmusza do samodzielnego myślenia i poszukiwania wyjaśniającej założenia metodologiczne literatury.

⁵ Odsyłacze wskazują na źródła cytatów, porządkują dane o wykorzystanej literaturze. Można je umieszczać w nawiasie w tekście pracy. Np.: (T. Pilch, 1977, s...) pomijając tytuł publikacji, ale wówczas należy mieć uporządkowaną całą bibliografię, gdyż zawarte w nawiasie informacje dotyczą tytułu publikacji zapisanego w bibliografii.

Można także umieszczać odsyłacze u dołu każdej strony, przytaczając pełny zapis bibliograficzny, np.: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977, s....

Zasady sporządzania odsyłaczy opisane są w książce: Z. Żmigrodzki (red.), *Bibliografia. Metodyka...*, op. cit.

nościami wydobywania z niej tego, co najważniejsze dla tematu, który podjął w swojej pracy”⁶.

Rozdziały teoretyczne powinny stanowić trzecią część objętości tekstu całej pracy, ich liczba natomiast jest uwarunkowana kategoriami badanych zmiennych, wymagających opracowania teoretycznego.

Ad. 3) Własne badania autor prezentuje w II części pracy, dokonując analizy i syntezy materiału empirycznego oraz formułując wnioski empiryczne. „Sposób prezentacji i analizy zebranych materiałów świadczy o dojrzałości metodologicznej jej autora oraz o naukowej wartości pracy”⁷. Analiza wyników badań ma charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy, a ich interpretacja odbywa się w oparciu o wskaźniki statystyczne.

Tabele, w których ujęte są wyniki badań, zawierać powinny dwie zmienne empiryczne, określone ilościowo, dające się (w zależności od potrzeby) analizować jakościowo. „Przy jakościowym opisie bierze się pod uwagę te dane liczbowe, które mają znaczenie dla jego charakterystyki z punktu widzenia interesujących nas spraw. Innymi słowy, interesują nas wielkości, które mówią nam o tym, jaka jest badana zbiorowość lub jakie posiada związki i tendencje. Nie każda wielkość liczbową jest wiążąca i dlatego nie każda może być podstawą określenia jakościowego”⁸.

Po dokonaniu charakterystyki badanej zbiorowości przy pomocy zmiennej różnicującej, określa się tę zmienną pod względem jej empirycznej przydatności.

Każdy rozdział analityczny kończy się jego syntezą, przy pomocy której dokonywana jest charakterystyka badanej próby z punktu widzenia analizowanych w rozdziale zmiennych.

Rozdział ostatni empirycznej części pracy stanowi zawsze synteza, zawierająca statystyczną i jakościową weryfikację hipotezy roboczej. Tu także należy korzystać z przygotowanych wcześniej tabel, w których zmienne niezależne i pośrednicząca porównywane są ze zmienną zależną. Wskaźniki statystyczne wynikające z opracowania tabel informują o istnieniu lub – nie, zależności istotnych statystycznie pomiędzy zmiennymi, a więc – o odrzuceniu lub przyjęciu „hipotezy zerowej” (H_0). Zdecydowane jej odrzucenie następuje w przypadku wystąpienia zależności istotnej statystycznie. Podobnie, chociaż z dużą ostrożnością interpretujemy tendencję do wystąpienia zależności istotnej statystycznie – także mamy prawo odrzucić H_0 , jeśli współczynnik „p” mieści się w granicach zależności od 0,6 do 0,19⁹. Jest to dość szeroki przedział liczbowy, ale „brak istotnych różnic statystycznych nie dowodzi w sposób bezsporny, że nie ma realnych różnic między porównywanymi grupami; żaden test statystyczny nie wskazuje przyczyn różnic i nie może być wtedy brany za dowód istnienia związków koniecznych; wnioski oparte na statystyce nie mogą być formułowane w kategoriach bezwyjątkowych, a tylko w kategoriach prawdopodobieństwa”¹⁰.

Oba rodzaje zależności, tj. istotna statystycznie i ujawniająca tendencję do wystąpienia zależności istotnej statystycznie, wymagają także opisu jakościowego, wyjaśniającego istotę różnic statystycznych.

Czytelność wskaźników statystycznych można zwiększyć przy pomocy technik graficznych, z których bardzo przydatne są wykresy kołowe lub słupkowe (histogramy)¹¹ – szczególnie wówczas, kiedy istnieją trudności w interpretacji jakościowej poszczególnych kategorii zmiennych empirycznych.

⁹ G. U. Yule, M. G. Kendal, *Wstęp do teorii statystyki...*, op. cit.

¹⁰ W. Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela...*, op. cit., s. 218.

¹¹ J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne...*, op. cit., s. 30-33; Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych...*, op. cit., s. 41-52; W. Dutkiewicz, *Praca magisterska...*, op. cit., s. 77-89.

⁶ W. Dutkiewicz, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 100.

⁷ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 114.

⁸ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 97.

Naturalnie, nie zawsze jest tak, że dwie porównywane zmienne mają ze sobą związek – brak zależności statystycznej w takim przypadku także jest wynikiem pracy badawczej, więc jeśli analiza statystyczna została przeprowadzona prawidłowo, jest to tak samo dobry wynik, jak każdy inny. Wyniki badań nie poddają się wartościowaniu – należy je interpretować.

Ad. 4) Wnioski z badań powinny być omówione w oddzielnym rozdziale w postaci **wniosków końcowych**. Są to wnioski dwojakiego rodzaju:

- 1 **empiryczne**, stanowiące bezpośrednią odpowiedź na problemy badawcze i hipotezę,
- 2 **praktyczne** (bądź wnioski dla praktyki wychowawczej), wyrażające najczęściej ocenę analiz jakościowych dotyczącą własnych badań, a także (na ile jest to możliwe) porównanie własnych wyników badań z publikowanymi w literaturze przedmiotu.

Wnioski praktyczne powinny być adresowane do osób (instytucji edukacyjnych lub opiekuńczo-wychowawczych) mających udział w badanym efekcie socjalizacji młodzieży. Powinny być one racjonalne, nadawać się do praktycznego zastosowania. Wnioski te powinny dostarczać „wzorów, optymalnych modeli funkcjonowania badanych zjawisk mogących stymulować skuteczne działanie. Jeśli wyniki badań są wykorzystane w praktyce, wówczas praca magisterska nie tylko umożliwi uzyskanie dyplomu ukończenia wyższych studiów, lecz przynosi także wymierne korzyści społeczne”¹².

Ad. 5) Po wnioskach praktycznych (lub po prezentacji przypadków) powinna być umieszczona **bibliografia**, zawierająca całą

wykorzystaną w pracy literaturę (także prace metodologiczne), ułożoną alfabetycznie według nazwisk autorów.

Bibliografia jest swoistym wskaźnikiem wartości naukowej pracy i jej poziomu metodologicznego. Z całą pewnością wartość tę podnoszą najnowsze opracowania dotyczące badanej problematyki oraz starannie dobrane pozycje metodologiczne, tj. pozbawione błędów logicznych.

Bibliografia jest częścią tekstu pracy – na niej kończy się numeracja stron.

W wykazie pozycji bibliograficznych nie powinno się umieszczać pozycji słownikowych, ani encyklopedycznych, ponieważ wykorzystuje się je incydentalnie oraz – dokumentów, gdyż nie stanowią one tekstów merytorycznych.

Wymienione wyżej wydawnictwa umieszcza się oddzielnie po bibliografii, także w porządku alfabetycznym.

Ad. 6) Aneks umieszczamy po bibliografii – jest on dodatkiem do pracy, mającym własną numerację stron. Zawiera kolejno numerowane załączniki w postaci:

- a) narzędzi badawczych, tj. kwestionariuszy, tekstów pomiaru oraz dyspozycji do badania dokumentów,
- b) opracowanych materiałów niemieszczących się w tekście pracy, np. socjogramów, rysunków, wykresów i jeśli to niezbędne – wykazy nazwisk badanych osób,
- c) jeśli nie można zrobić tego wcześniej – także opis przypadków ilustrujących określone zjawisko wychowawcze.

Materiały zamieszczone w aneksie muszą bezpośrednio korespondować z rozdziałem metodologicznym pracy (odnośnie narzędzi badawczych) i empirycznym, jeśli aneks zawiera załączniki z nim związane.

Jak wynika z tekstu prezentowanego opracowania, praca magisterska (dyplomowa) wymaga dużego wysiłku intelektualnego: znajomości metodologii badań, literatury przedmiotu, zasad opracowania i prezentacji materiału empirycznego oraz

¹² Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, op. cit., s. 137.

umiejętności interpretacji wyników badań, co z kolei wymaga posługiwania się językiem naukowym, pozbawionym terminologii potocznej.

Równie ważna jest umiejętność operowania literaturą przedmiotu w zakresie gromadzenia bibliografii i posługiwania się odsyłaczami.

O ile promotor pracy promocyjnej jest odpowiedzialny za metodologiczną jej spójność, o tyle magistrant (dyplomant) – za prezentację merytoryczną i językową.

Praca magisterska (dyplomowa) ma wszelkie znamiona pracy naukowej, w związku z czym należy podporządkować się jej rygorom. Jest ona oceniana przez recenzenta i promotora pod względem: zgodności tytułu pracy z treścią, wartości merytorycznej, poprawności językowej i stopnia opanowania techniki pisania, a także – jej oryginalności.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zarys logiki*, Warszawa 1955.
- Bibliografia. Metodyka i organizacja*, Z. Żmigrodzki (red.), Warszawa 2000.
- Borowska T., *Pomiar wyników wychowania w zakresie wybranych postaw uczniów szkół podstawowych*, „Nowa Szkoła” 1989, nr 2.
- Bremmer L. M., *Kontakty służące pomaganiu*, Warszawa 1984.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980.
- Cackowski Z., *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964.
- Cichoń W., *Aksjologia a pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999.
- Dejnarowicz W., *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*, Warszawa 1981.
- Dutkiewicz W., *Praca magisterska z pedagogiki. Przewodnik metodyczny*, Kielce 1994.
- Gerstmann S., *Postawy jako kompleksy wyznaczników zachowania się człowieka*, „Przegląd Psychologiczny” 1966, nr 12.
- Gerstmann S., *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Warszawa 1972.
- Gęsicki J., *Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1-2.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992.

- Górniewicz J., *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Toruń-Olsztyn 1996.
- Guilford J. P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
- Janeczko R., *Niektóre problemy diagnostyki pedagogicznej w metodzie indywidualnych przypadków*, (w:) *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wrocław 1974.
- Janowsku A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, (w:) *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wrocław 1974.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992.
- Kowalski S., *Socjologia a pedagogika*, (w:) *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Warszawa 1974.
- Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 1997.
- Legowicz J., *Rola filozofii w tworzeniu teorii wychowania*, (w:) *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Warszawa 1974..
- Lewicki A., *Potrzeby niebiologiczne u człowieka i problem ich genezy*, (w:) *Materiały do nauczania psychologii*, Seria I. Psychologia ogólna, t. 1. Warszawa 1966.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1962.
- Matyjas B., *Postawy moralno-społeczne wychowanków domów dziecka (na przykładzie Warszawy)*, Kielce 1989.
- Mazurkiewicz E., *Prakseologia a pedagogika*, (w:) *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Warszawa 1974.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.

- Mead G. H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982.
- Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Nowaczyk Cz., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- Nowak S., *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965.
- Okoń W., *Badania pedagogiczne a system oświaty*, (w:) *Metody badawcze w naukach o wychowaniu*, W. Okoń (red.), „Studia Pedagogiczne”, t. XLIV. Wrocław 1982.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998.
- Paszkiewicz A., *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekanych wobec nieletnich środkach poprawczych. Fakty i artefakty*, Białystok 1992.
- Paszkiewicz A., *Pojęcie procesu wychowania – jego struktura i dynamika*, (w:) *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), Białystok 2000.
- Paszkiewicz A., *Technologia wychowania*, Białystok 1998.
- Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), cz. I. Siedlce 1997.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977.
- Pilkiewicz M., *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 8.
- Poleszak W., Bogucki J., *Cechy osobowości wybranych grup nauczycieli w świetle analizy psychologicznej*, „Edukacja” 2000, nr 1.
- Prace promocyjne z pedagogiki*, W. Ciczowski (red.), Olsztyn 2000.
- Pytko L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizacyjnym*, Warszawa 1986.
- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa

- Pytko L., *Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego*, (w:) *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1995.
- Reykowski J., *Psychologia a pedagogika*, (w:) *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Warszawa 1974.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.
- Skorny Z., *Teoretyczne podstawy procesu resocjalizacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 2.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967.
- Spółeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, B. Urban (red.), Kraków 2001.
- Stare i nowe dylematy wychowania. Materiały z konferencji naukowej*, J. Górniewicz (red.), Toruń 1993.
- Suchodolski B., *Zagadnienia podstawowe*, (w:) *Pedagogika*, B. Suchodolski (red.), Warszawa 1980.
- Szaniawski I., *Model i metoda*, Warszawa 1965.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Urbański R., *Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem „integralności” i „intencjonalności” procesów wychowawczych*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1-2.
- Wołoszyn S., *Rozważania ogólne*, (w:) *Zarys pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), t. 2, Warszawa 1962.
- Wujek T., *Pojęcie pedagogiki*, (w:) *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Warszawa 1974.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1997.
- Yule G. U., Kendal M. G., *Wstęp do teorii statystyki*, Warszawa 1966.
- Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1992.

- Z zagadnień psychologii socjalizacji*, A. Frączek, B. Molak (red.), Warszawa 1980.
- Zieleniewski J., *Organizacja i działanie na tle niektórych innych pojęć ogólnych*, (w:) *Wybrane zagadnienia prakseologiczne*, Warszawa 1962.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.



244044