

John W. Creswell

Projektowanie badań naukowych

Metody jakościowe,
ilościowe i mieszane

tłumaczenie
Joanna Gilewicz

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

Seria: ENCHIRIDION

Redaktor naukowy

dr hab. Jacek Schmidt, prof. UAM

Recenzenci

dr hab. Jacek Schmidt, prof. UAM

dr hab. Arkadiusz Jabłoński, prof. KUL

Projekt okładki

Jadwiga Burek

Tytuł oryginału

Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Third Edition

Copyright © 2009 by Sage Publications Inc.

Książka opublikowana na podstawie umowy z SAGE PUBLICATIONS, INC., United States, London, New Delhi.

© Copyright for Polish Translation and Edition by Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2013
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3539-9

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-80, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Dedykuję tę książkę Karen Drumm Creswell. Ona jest inspiracją mojej pracy i mojego życia. To dzięki niej, mojej żonie, powierniczce oraz sumiennej i skrupulatnej redaktorce, mogę pracować długie godziny, nie gasząc domowego ogniska przez te wszystkie lata, które poświęciłem swojej pracy i swoim książkom. Z głębi serca dziękuję jej za wytrwałą obecność przy mnie.

Spis treści w skrócie

Szczegółowy spis treści	9
Analityczny spis treści – procedury i techniki badawcze	15
Przedmowa	19
Podziękowania	25
O autorze	26
 Część I. Rozważania wstępne	 27
1. Wybór typu projektu badawczego	29
2. Przegląd literatury	49
3. Zastosowanie teorii	73
4. Strategie pisania i zasady etyczne	95
 Część II. Projektowanie badań naukowych	 115
5. Wprowadzenie	117
6. Sformułowanie celu	131
7. Pytania badawcze i hipotezy	147
8. Metody ilościowe	161
9. Procedury jakościowe	189
10. Procedury badań mieszanych	219
Słowniczek terminologiczny	243
Bibliografia	251
Indeks autorów	261
Indeks przedmiotowy	265

Szczegółowy spis treści

Analityczny spis treści – procedury i techniki badawcze	15
Przedmowa	19
Cel	19
Odbiorcy	19
Format	20
Zarys treści rozdziałów	22
Podziękowania	25
O autorze	26
Część I. Rozważania wstępne	27
1. Wybór typu projektu badawczego	29
Trzy typy projektów badawczych	29
Trzy składniki projektu badawczego	30
Światopoglądy filozoficzne	31
Światopogląd postpozytywistyczny	32
Światopogląd konstruktywistyczny	33
Światopogląd aktywistyczny	34
Światopogląd pragmatyczny	36
Strategie badawcze	37
Strategie ilościowe	37
Strategie jakościowe	38
Strategie mieszane	39
Metody badawcze	41
Projekty badawcze jako światopoglądy, strategie i metody	42
Kryteria wyboru typu projektu badawczego	43
Problem badawczy	44
Doświadczenia osobiste	44
Odbiorcy	45
Streszczenie	45
Ćwiczenia pisemne	46
Literatura uzupełniająca	46

2. Przegląd literatury	49
Temat pracy badawczej	49
Przegląd literatury	51
Wykorzystanie literatury naukowej	52
Techniki przeglądu literatury	55
<i>Etapy przeglądu literatury</i>	55
<i>Przeszukiwanie komputerowych baz danych</i>	56
<i>Priorytety w wyborze literatury</i>	58
<i>Mapa literatury do pracy naukowej</i>	60
<i>Sporządzanie abstraktów</i>	62
■ Przykład 2.1. Abstrakt publikacji o charakterze ilościowym	62
■ Przykład 2.2. Abstrakt publikacji o charakterze typologii	63
<i>Wytyczne dla autorów</i>	64
Definicje pojęć	65
■ Przykład 2.3. Definiowanie pojęć w pracy doktorskiej o charakterze badań mieszanych	67
■ Przykład 2.4. Definiowanie pojęć w części pracy dotyczącej zmiennych niezależnych	68
Przegląd literatury w badaniach ilościowych lub mieszanych	69
Streszczenie	70
Ćwiczenia pisemne	71
Literatura uzupełniająca	72
3. Zastosowanie teorii	73
Wykorzystanie teorii w badaniach ilościowych	74
Zmienne w badaniach ilościowych	74
Definiowanie teorii	75
Formy teorii	77
Miejsce teorii ilościowych w projekcie badawczym	79
Opracowanie ilościowej perspektywy teoretycznej	82
■ Przykład 3.1. Rozdział poświęcony teorii ilościowej	82
Wykorzystanie teorii w badaniach jakościowych	85
Różne zastosowania teorii w badaniach jakościowych	85
Miejsce teorii w badaniu jakościowym	88
■ Przykład 3.2. Teoria na początku badania jakościowego	88
■ Przykład 3.3. Teoria na końcu badania jakościowego	89
Zastosowanie teorii w badaniach mieszanych	89
■ Przykład 3.4. Teoria w transformatywno-emancypacyjnych badaniach mieszanych	92
Streszczenie	92
Ćwiczenia pisemne	93
Literatura uzupełniająca	94

4. Strategie pisania i zasady etyczne	95
Pisanie konspektu	95
Części konspektu	95
Format konspektu badania jakościowego	96
■ Przykład 4.1. Format konstruktywistyczny/interpretatywny badania jakościowego	96
■ Przykład 4.2. Format badania jakościowego na podstawie modelu aktywizmu/zaangażowania	97
Format konspektu badania ilościowego	97
■ Przykład 4.3. Format ilościowy	98
Format konspektu badania mieszanego	98
■ Przykład 4.4. Format badania mieszanego	98
Projektowanie układu konspektu	99
Spisywanie pomysłów	100
Pisanie jak myślenie	100
Nawyk pisania	101
Klarowność tekstu	103
■ Przykład 4.5. Ilustracja metody „haczyków i pętelek”	104
Gramatyka – strony, czasy i „wypełniacze”	106
Przewidywane problemy etyczne	107
Problemy etyczne w kontekście definiowania problemu badawczego	108
Problemy etyczne w kontekście stawiania celu i pytań badawczych	109
Problemy etyczne w kontekście gromadzenia danych	109
Problemy etyczne w procesie analizy i interpretacji danych	111
Problemy etyczne występujące podczas pisania i rozpowszechniania prac naukowych	112
Streszczenie	113
Ćwiczenia pisemne	113
Literatura uzupełniająca	114
Część II. Projektowanie badań naukowych	115
5. Wprowadzenie	117
Znaczenie wprowadzenia	117
Wprowadzenia do badań jakościowych, ilościowych i mieszanych	118
Model wprowadzenia	120
Ilustracja	120
Problem badawczy	122
Wcześniejsze badania dotyczące problemu	123
Braki we wcześniejszej literaturze	125
■ Przykład 5.1. Braki w literaturze – niezbadane obszary	125
■ Przykład 5.2. Braki w literaturze – niewielka liczba badań	126

Znaczenie badania dla odbiorców	126
■ Przykład 5.3. Znaczenie badania wskazane we wprowadzeniu do publikacji o charakterze ilościowym	127
Streszczenie	127
Ćwiczenia pisemne	128
Literatura uzupełniająca	128
6. Sformułowanie celu	131
Istota i znaczenie sformułowania celu	131
Formułowanie celu w badaniach jakościowych	132
■ Przykład 6.1. Sformułowanie celu w jakościowym badaniu fenomenologicznym	134
■ Przykład 6.2. Sformułowanie celu w studium przypadku	134
■ Przykład 6.3. Sformułowanie celu w etnografii	135
■ Przykład 6.4. Sformułowanie celu w badaniach teorii ugruntowanej	136
Formułowanie celu w badaniach ilościowych	136
■ Przykład 6.5. Sformułowanie celu w publikacji badań sondażowych	138
■ Przykład 6.6. Sformułowanie celu w pracy doktorskiej na podstawie badań sondażowych	139
■ Przykład 6.7. Sformułowanie celu w badaniu eksperymentalnym	139
Formułowanie celu w badaniach mieszanych	140
■ Przykład 6.8. Sformułowanie celu w badaniach równoległych z zastosowaniem metodologii mieszanej	143
■ Przykład 6.9. Sformułowanie celu w badaniach sekwencyjnych z zastosowaniem metodologii mieszanej	144
■ Przykład 6.10. Sformułowanie celu w transformatywnym badaniu równoległym z zastosowaniem metodologii mieszanej	144
Streszczenie	145
Ćwiczenia pisemne	145
Literatura uzupełniająca	146
7. Pytania badawcze i hipotezy	147
Jakościowe pytania badawcze	147
■ Przykład 7.1. Jakościowe pytanie główne w badaniu etnograficznym	149
■ Przykład 7.2. Jakościowe pytania główne w studium przypadku	150
Ilościowe pytania badawcze i hipotezy	150
■ Przykład 7.3. Hipoteza zerowa	152
■ Przykład 7.4. Hipotezy kierunkowe	152
■ Przykład 7.5. Hipoteza niekierunkowa i hipotezy kierunkowe	153
■ Przykład 7.6. Standardowy język hipotez	154
Model z zastosowaniem opisowych pytań i hipotez	154
■ Przykład 7.7. Pytania opisowe i indukcyjne	154
Pytania badawcze i hipotezy w badaniach mieszanych	155

■ Przykład 7.8. Hipotezy i pytania badawcze w badaniu mieszanym	157
■ Przykład 7.9. Pytanie o charakterze mieszanym dotyczące procedur mieszanych	158
Streszczenie	158
Ćwiczenia pisemne	159
Literatura uzupełniająca	160
8. Metody ilościowe	161
Definicje sondaży i eksperymentów	161
Elementy planu dla metody sondażowej	162
Struktura badania sondażowego	163
Populacja i próba	163
Posługiwanie się narzędziami badawczymi	164
Zmienne w badaniu	166
Analiza i interpretacja danych	167
■ Przykład 8.1. Część metodologiczna badania sondażowego	170
Elementy planu dla metody eksperymentalnej	171
Uczestnicy	171
Zmienne	173
Narzędzia i materiały	174
Procedury eksperymentalne	174
■ Przykład 8.2. Schemat preeksperymentalny	176
■ Przykład 8.3. Schemat quasi-eksperymentalny	176
■ Przykład 8.4. Schemat prawdziwego eksperymentu	177
■ Przykład 8.5. Schemat jednopodmiotowy	178
Zagrożenia trafności	178
Procedura	181
Analiza danych	182
Interpretacja wyników	182
■ Przykład 8.6. Część dotycząca metod eksperymentalnych	183
Streszczenie	185
Ćwiczenia pisemne	185
Literatura uzupełniająca	185
9. Procedury jakościowe	189
Cechy charakterystyczne badania jakościowego	189
Strategie badawcze	192
Rola badacza	193
Procedury gromadzenia danych	194
Procedury dokumentowania danych	197
Analiza i interpretacja danych	199
Rzetelność, trafność i generalizacja	205
Zapis badań jakościowych	208

■ Przykład 9.1. Procedury jakościowe	210
Streszczenie	215
Ćwiczenia pisemne	216
Literatura uzupełniająca	217
10. Procedury badań mieszanych	219
Elementy procedur badań mieszanych	219
Natura badań mieszanych	221
Typy strategii mieszanych i modele wizualne	221
Planowanie procedur mieszanych	222
Rozplanowanie w czasie	222
Ustalenie priorytetu	223
Mieszanie danych	223
Perspektywy teoretyczne lub transformatywne	224
Alternatywne strategie i modele wizualne	224
Sekuencyjna strategia eksplanacyjna	226
Sekuencyjna strategia eksploracyjna	227
Sekuencyjna strategia transformatywna	228
Równoległa strategia triangulacyjna	229
Równoległa strategia zanurzeniowa	229
Równoległa strategia transformatywna	231
Wybór strategii badania mieszanego	231
Procedury gromadzenia danych	232
Analiza danych i procedury walidacji	233
Struktura prezentacji raportu	235
Przykłady procedur badań mieszanych	236
■ Przykład 10.1. Sekuencyjna strategia badawcza	236
■ Przykład 10.2. Równoległa strategia badawcza	237
■ Przykład 10.3. Transformatywna strategia badawcza	238
Streszczenie	239
Ćwiczenia pisemne	240
Literatura uzupełniająca	240
Słowniczek terminologiczny	243
Bibliografia	251
Indeks autorów	261
Indeks przedmiotowy	265

Analityczny spis treści – procedury i techniki badawcze

Rozdział 1. Wybór typu projektu badawczego

- Jakie znaczenie ma wybór projektu badawczego
- Rozpoznawanie najbliższego autorowi światopoglądu
- Charakterystyka trzech typów projektu badawczego
- Czym się kierować przy wyborze jednego z trzech typów

Rozdział 2. Przegląd literatury

- Jak ocenić, czy temat nadaje się na pracę badawczą
- Etapy przeglądu literatury
- Komputerowe bazy danych do wykorzystania w przeglądzie literatury
- Ustalanie hierarchii ważności typów literatury do uwzględnienia w przeglądzie
- Jak sporządzić mapę literatury
- Jak napisać dobre streszczenie pracy naukowej
- Ważne elementy w wytycznych dla autorów
- Typy pojęć, które należy zdefiniować
- Model przeglądu literatury

Rozdział 3. Zastosowanie teorii

- Typy zmiennych w badaniu ilościowym
- Praktyczna definicja badania ilościowego
- Model wpisywania perspektywy teoretycznej w badanie ilościowe za pomocą szkicu
- Typy teorii wykorzystywanych w badaniu jakościowym
- Opcjonalne miejsca teorii w badaniu jakościowym
- Jak uwzględnić orientację teoretyczną w badaniu mieszanym

Rozdział 4. Strategie pisania i zasady etyczne

- Różnice w strukturze konspektów badań jakościowych, ilościowych i mieszanych

- Strategia pisanie konspektu
- Wyrabianie nawyku pisanie
- Różnice między ideami nadrzędnymi, głównymi, ubocznymi i naprowadzającymi
- Metoda „haczyków i pętelek” jako sposób zapewnienia spójności tekstu
- Zasady dobrego stylu
- Problemy etyczne w procesie badawczym

Rozdział 5. Wprowadzenie

- Różnice między wprowadzeniami do badań ilościowych, jakościowych i mieszanych
- Model wprowadzenia wskazujący braki
- Jak stworzyć „hak narracyjny”
- Jak zidentyfikować i opisać problem badawczy
- Jak podsumować literaturę dotyczącą problemu badawczego
- Rozpoznawanie różnych typów braków we wcześniejszej literaturze
- Wskazanie grup, które skorzystają z badania

Rozdział 6. Sformułowanie celu

- Szkic sformułowania celu w badaniu jakościowym
- Odmiany szkicu sformułowania celu w zależności od przyjętej strategii jakościowej
- Szkic sformułowania celu w badaniu ilościowym
- Odmiany szkicu sformułowania celu w zależności od przyjętej strategii ilościowej
- Szkic sformułowania celu w badaniu mieszanym
- Odmiany szkicu sformułowania celu w zależności od przyjętej strategii badania mieszanego

Rozdział 7. Pytania badawcze i hipotezy

- Szkic definiowania głównego pytania w badaniu jakościowym
- Odmiany szkicu w zależności od przyjętej strategii jakościowej
- Szkic definiowania pytań badawczych i hipotez w badaniu ilościowym
- Odmiany szkicu w zależności od przyjętej strategii ilościowej i różnych typów hipotez
- Model prezentacji opisowych i indukcyjnych pytań badawczych i hipotez w badaniu ilościowym
- Szkice definiowania różnych form pytań badawczych w badaniu mieszanym

Rozdział 8. Metody ilościowe

- Lista kontrolna do badania sondażowego, ułatwiająca wyodrębnienie głównych części procedury sondażowej
- Etapy analizy danych w procedurze sondażowej
- Pełne omówienie metod sondażu
- Lista kontrolna do badania eksperymentalnego, ułatwiająca wyodrębnienie głównych części procedury eksperymentalnej
- Rozpoznawanie optymalnego dla danego badania typu procedury eksperymentalnej
- Konstruowanie diagramu procedur eksperymentalnych
- Identyfikowanie potencjalnych zagrożeń trafności wewnętrznej i zewnętrznej w projektowanym badaniu

Rozdział 9. Procedury jakościowe

- Lista kontrolna do badania jakościowego, ułatwiająca wyodrębnienie głównych części procedury jakościowej
- Podstawowe cechy badania jakościowego
- Uwzględnianie refleksyjności w projektowanym badaniu
- Różnice pomiędzy typami danych gromadzonych w badaniu jakościowym
- Rozróżnienie pomiędzy ogólnymi formami analizy danych a analizą danych w ramach strategii badawczych
- Różne poziomy analizy w badaniach jakościowych
- Strategie zapewniania trafności badań jakościowych

Rozdział 10. Procedury badań mieszanych

- Wyjaśnienie definicji badań mieszanych
- Rozplanowanie w czasie, hierarchia ważności, mieszanie danych i podbudowa teoretyczna jako elementy wpływające na kształt projektu badawczego
- Różnice pomiędzy sześcioma modelami badania mieszanego
- Graficzne przedstawienie procedury badań mieszanych z zastosowaniem odpowiednich oznaczeń
- Różne struktury pisemnego opracowania badań mieszanych

Przedmowa

Cel

Niniejsza książka omawia strukturę ramową, proces oraz zasady kompozycyjne projektowania badań ilościowych, jakościowych i mieszanych w naukach o człowieku i naukach społecznych. Rosnące zainteresowanie badaniami jakościowymi ze strony odbiorców i autorów, pojawienie się modeli badań mieszanych, a zarazem kontynuowanie tradycyjnych form badań ilościowych wywołało potrzebę przedstawionego w tej książce niespotykanego dotąd zestawienia trzech ujęć badawczych. Porównanie to rozpoczyna się od rozważań wstępnych, obejmujących takie zagadnienia, jak założenia filozoficzne wszystkich trzech ujęć, przegląd literatury, wykorzystanie teorii w procesie badawczym oraz zasady pisania pracy naukowej i kwestie etyczne. Druga część książki jest poświęcona głównym elementom procesu badawczego: pisaniu części wstępnej, formułowaniu celu badania, identyfikowaniu pytań badawczych i hipotez oraz zastosowaniu metod i procedur zbierania i analizowania danych. Na każdym etapie tego procesu czytelnik zapoznaje się z badaniami jakościowymi, ilościowymi i mieszanymi.

Odbiorcy

Książka jest przeznaczona dla studentów i pracowników naukowych jako pomoc w sporządzaniu planów lub konspektów artykułów naukowych, prac dyplomowych i doktorskich. W szerszym zastosowaniu może być lekturą lub podręcznikiem do zajęć z metodologii. Aby w pełni skorzystać z materiału zawartego w tej książce, czytelnik powinien mieć pewne podstawowe wiadomości na temat badań jakościowych i ilościowych, jakkolwiek wyjaśnia się w niej i definiuje najważniejsze terminy, jak również podaje wskazówki dotyczące strategii dla tych, którzy potrzebują elementarnej pomocy przy tworzeniu projektu. Terminy wyróżnione pogrubioną czcionką w tekście i w słowniczku terminologicznym na końcu książki dostarczają aparatu pojęciowego metodologii badawczej. Książka jest skierowana do szerokiego kręgu odbiorców zajmujących się naukami społecznymi i naukami o człowieku. Komentarze czytelników od czasu pierwszego wydania pokazują, że korzystają z niej przedstawiciele wielu dziedzin i dyscy-

plin. Mam nadzieję, że trzecie wydanie okaże się przydatne badaczom z takich dziedzin, jak marketing, zarządzanie, system sprawiedliwości, komunikacja społeczna, psychologia, socjologia, edukacja dzieci i młodzieży, pielęgniarstwo, nauki o zdrowiu, badania kultury miejskiej, studia nad rodziną i innych.

Format

W każdym rozdziale podaję przykłady z różnych dyscyplin. Są to przykłady zaczerpnięte z książek, artykułów naukowych, projektów badań i rozpraw doktorskich. Ponieważ moją główną specjalizacją jest edukacja, a szerzej nauki społeczne, przykłady pochodzą z nauk społecznych i nauk o człowieku. Obejmują między innymi zagadnienia sprawiedliwości społecznej w odniesieniu do jednostek marginalizowanych w naszym społeczeństwie, jak również badania prób i populacji, będących tradycyjnie przedmiotem zainteresowania badaczy społecznych. W szerokim ujęciu mieści się metodologiczny pluralizm współczesnych badań, uwzględniono alternatywne idee filozoficzne, różne tryby pracy badawczej i liczne procedury.

Nie jest to szczegółowy podręcznik metodologii, kładę natomiast nacisk na zasadnicze cechy projektu badawczego. Chętnie wyobrażam sobie, że zredukowałem proces badawczy do najistotniejszych idei tworzących jego rdzeń i zapewniających wiedzę o tym, jak rozsądnie i sumiennie zaplanować badanie. Paletę możliwych strategii ograniczyłem do form stosowanych najczęściej: sondaży i eksperymentów w ujęciu ilościowym, fenomenologii, etnografii, teorii ugruntowanej, studium przypadku i badań narracyjnych w ujęciu jakościowym oraz schematów równoległych, sekwencyjnych i transformatywnych w ujęciu mieszanym. Książka powinna się okazać przydatna przy sporządzaniu projektów rozpraw doktorskich, jakkolwiek sprawy dotyczące polityki prezentacji i negocjacji planów badawczych przedstawiono dokładniej w innych publikacjach.

Zgodnie z przyjętą konwencją piśmiennictwa naukowego starałem się wykluczyć wszelkie sformułowania lub przykłady, które zawierałyby treści dyskryminujące (np. ze względu na płeć czy pochodzenie etniczne). Przykłady zostały dobrane tak, by oddawały pełen zakres orientacji płciowych i kulturowych. Unikam też stronniczości w traktowaniu badań jakościowych i ilościowych. Celowo zmieniam kolejność przykładów dotyczących ujęcia jakościowego i ilościowego. Należy zwrócić uwagę, że w dłuższych przykładach podaję wiele odnośników do innych pozycji. Cytuję jednak tylko te, których używam jako ilustracji danego przykładu, a nie wszystkie zamieszczone w oryginale. Zachowałem w przykładach zastosowane przez autorów środki zwiększające czytelność i przejrzystość tekstu, takie jak znaki wypunktowania wyodrębniające główne elementy czy numerację przy wyliczaniu kolejnych etapów procesu. Przy dłuższych przykładach całych akapitów podaję w nawiasach swoje komentarze, aby podkreślić najważniejsze treści przekazywane przez autorów.

Uzupełnienia i zmiany w trzecim wydaniu są reakcją na rozwój nauki i na informacje zwrotne ze strony czytelników:

- Założenia filozoficzne badania naukowego i zastosowanie teorii omówiono tym razem na samym początku, w części poświęconej wstępnym rozważaniom przed przystąpieniem do pracy nad projektem badawczym.
- Szerzej ujęto zagadnienia etyczne, poświęcając więcej uwagi stadium gromadzenia danych i prezentacji wyników.
- Dodano materiał na temat nowych technologii wyszukiwania literatury w Internecie, takich jak Google Scholar, ProQuest i SurveyMonkey.
- Duże zmiany nastąpiły w rozdziale o procedurach badań mieszanych, który uzupełniono o najnowsze poglądy na temat tego typu projektów badawczych. Przytoczono w nim i omówiono nowe artykuły z czasopisma „Journal of Mixed Methods Research” wydawnictwa Sage.
- Pominięto rozdział z drugiego wydania poświęcony definicjom, ograniczeniom i zastrzeżeniom, a zawarte w nim informacje umieszczono w rozdziałach o przeglądzie literatury i o pisaniu wprowadzenia do konspektu. Obecnie konspekty prac naukowych mają nieco inny układ niż wcześniej.
- Dodano słowniczek terminologiczny, który może pomóc początkującym, a także bardziej doświadczonym badaczom w zrozumieniu języka metodologii. Jest to szczególnie istotne wobec rozwijającej się terminologii badań jakościowych i mieszanych. Dokładne definicje pojęć występują też w całym tekście.
- W kilku rozdziałach podaję wskazówki badawcze dotyczące różnych kwestii, sprawdzone w ciągu 35 lat doświadczeń w udzielaniu porad z dziedziny metodologii studentom i pracownikom naukowym.
- Książka zawiera uaktualnioną bibliografię z uwzględnieniem nowych wydań publikacji.
- Wiele z poprzedniego wydania zostało zachowane, na przykład:
 - Ogólna struktura książki, w której na całość procesu badawczego i jego etapy nakładają się projekty jakościowe, ilościowe i mieszane.
 - Praktyczne strategie rozróżniania założeń filozoficznych w badaniu naukowym, wskazówki dotyczące pisania prac naukowych, omówienie sporządzania mapy literatury, szkice do formułowania celu i pytań badawczych, listy kontrolne jako pomoc w opisywaniu procedur badań jakościowych, ilościowych i mieszanych.
- Każdy rozdział kończy się ćwiczeniami pisemnymi i wykazem literatury uzupełniającej.

Zarys treści rozdziałów

Książka dzieli się na dwie części. Część I obejmuje etapy rozważań *przed* przystąpieniem do pisania konspektu lub planu pracy. W części II omówiono elementy składowe konspektu.

Część I. Rozważania wstępne

Ta część książki jest poświęcona przygotowaniom do projektu pracy naukowej. Składa się z rozdziałów od 1 do 4.

Rozdział 1. Wybór typu projektu badawczego

Rozdział ten rozpoczynam od definicji badań ilościowych, jakościowych i mieszanych, odnosząc je do projektów badawczych. Projekty badawcze są planami badań, obejmującymi trzy ważne elementy: założenia filozoficzne, strategie badawcze i konkretne metody badawcze. Każdy z tych elementów został szczegółowo omówiony. Wyboru typu projektu badawczego dokonuje się na podstawie rozważań tych trzech elementów, jak również zależy on od osobistych doświadczeń badacza oraz od odbiorców, do których adresowane jest badanie. Ten rozdział powinien pomóc autorom konspektów zdecydować, który typ projektu badawczego najlepiej pasuje do ich zamierzeń.

Rozdział 2. Przegląd literatury

Przed przystąpieniem do pisania konspektu należy dokonać szerokiego przeglądu literatury. Trzeba więc najpierw wybrać temat nadający się do zbadania, a następnie w wymienionych w tym rozdziale etapach zapoznać się z literaturą. Przegląd literatury obejmuje ustalenie priorytetów typów publikacji, sporządzenie wykresu publikacji związanych z tematem zamierzonego badania, opracowanie abstraktów publikacji, korzystanie ze wskazówek podanych w wytycznych dla autorów i definiowanie podstawowych pojęć. Ten rozdział powinien pomóc autorom konspektów w skrupulatnym zapoznaniu się z istotną literaturą przedmiotu i w rozpoczęciu pisemnego opracowania przeglądu literatury.

Rozdział 3. Zastosowanie teorii

Teorie służą różnym celom w trzech typach badań naukowych. W badaniu ilościowym są propozycją wyjaśnienia relacji pomiędzy zmiennymi, stanowiącymi przedmiot badania. W badaniu jakościowym teorie nadają pracy badawczej pewną orientację lub są generowane w trakcie procesu badawczego. W badaniu mieszanym wykorzystuje się teorie na wiele sposobów, między innymi tak, jak w badaniach ilościowych i jakościowych. Ten rozdział powinien pomóc autorom konspektów rozważyć i zaplanować włączenie teorii do swoich badań.

Rozdział 4. Strategie pisania i zasady etyczne

Przed przystąpieniem do pisania warto mieć zaplanowany ogólny zarys pracy. Ten rozdział zaczyna się od przedstawienia różnych schematów konspektu, którymi można się posłużyć jako modelem w zależności od tego, czy planuje się badanie ilościowe, jakościowe czy mieszane. Następnie przechodzę do samego procesu pisania tekstu, zachęcam do rozwijania nawyku pisania, jak również podaję pewne zasady stylistyczne i gramatyczne, dzięki którym nauczyłem się lepiej formułować myśli. Wreszcie podejmuję kwestie etyczne, które omawiam nie jako abstrakcyjne idee, lecz jako problemy, które należy brać pod uwagę we wszystkich fazach procesu badawczego.

Część II. Projektowanie badań naukowych

W części drugiej omawiam elementy składające się na konspekt pracy naukowej. Poszczególnym etapom tworzenia konspektu są poświęcone rozdziały od 5 do 10.

Rozdział 5. Wprowadzenie

Odpowiednie wprowadzenie do pracy naukowej jest bardzo istotne. Podaję model, który czytelnicy mogą wykorzystać, formułując wprowadzenia do swoich konspektów. Wprowadzenie według tego modelu obejmuje wskazanie problemu badawczego, umieszczenie go w kontekście dotychczasowej literatury, zidentyfikowanie braków we wcześniejszej literaturze i zaadresowanie badania do określonego kręgu odbiorców. Ten rozdział przedstawia systematyczną metodę komponowania części wprowadzającej do konspektu lub pracy naukowej.

Rozdział 6. Sformułowanie celu

Na początku projektu badawczego autor wskazuje główny cel lub zamierzenie swojego badania. Jest to najważniejsze stwierdzenie w całym konspekcie. W tym rozdziale wyjaśniam, jak formułuje się cel do badań ilościowych, jakościowych i mieszanych, oraz zamieszczam schematy, które powinny w tym pomóc.

Rozdział 7. Pytania badawcze i hipotezy

Pytania i hipotezy stawiane przez badacza zawężają i konkretyzują cel badania. Jako drugi ważny drogowskaz w projekcie, zestaw pytań badawczych i hipotez powinien być starannie opracowany. W tym rozdziale pokazuję, jak należy definiować zarówno jakościowe, jak i ilościowe pytania badawcze i hipotezy oraz jak zastosować obie te formy, stawiając pytania i hipotezy do badań mieszanych. Przytaczam liczne przykłady, które można wykorzystać jako schematy.

Rozdział 8. Metody ilościowe

Metody ilościowe obejmują procesy gromadzenia, analizy i interpretacji danych oraz sporządzania raportu o wynikach. Istnieją specjalne metody badań sondażowych i eksperymentalnych, które zapewniają spójność postępowania przy identyfikowaniu próby i populacji, wyznaczaniu strategii badawczej, zbieraniu i analizie danych, prezentowaniu wyników, dokonywaniu interpretacji i formułowaniu sprawozdania z badań. W tym rozdziale czytelnicy poznają konkretne procedury, które pozwalają na zaprojektowanie metod sondażowych i eksperymentalnych do planowanego badania. Zamieszczone listy kontrolne powinny pomóc w uwzględnieniu wszystkich ważnych elementów.

Rozdział 9. Procedury jakościowe

Ujęcia jakościowe zbierania, analizy, interpretacji danych i tworzenia raportów z badań różnią się od tradycyjnych ujęć jakościowych. Celowy dobór próby, zbieranie danych otwartych, analiza tekstu lub obrazów, prezentowanie informacji za pomocą rycin i tabel oraz osobista interpretacja wyników to charakterystyczne cechy procedur jakościowych. W tym rozdziale przedstawiono kolejne etapy definiowania procedur w konspekcie pracy badawczej, a zamieszczona lista kontrolna powinna zapewnić, że wszystkie ważne procedury zostaną uwzględnione. Przytoczono różnorodne przykłady z zakresu fenomenologii, teorii ugruntowanej, etnografii, studiów przypadku i badań narracyjnych.

Rozdział 10. Procedury badań mieszanych

Procedury badań mieszanych obejmują aspekty metod ilościowych i procedur jakościowych. W ostatnich latach badania mieszane zyskują popularność, rozdział ten daje wyraz postępom w ich rozwoju. Wyróżniono sześć typów projektów mieszanych i omówiono kryteria wyboru któregoś spośród nich na podstawie rozplanowania w czasie, hierarchii ważności, sposobu mieszania danych i wykorzystania teorii. Przedstawiono ich schematy graficzne, którymi można się posłużyć przy opracowywaniu konspektu. Badacze otrzymują wstępną wiedzę o badaniach mieszanych we współcześnie praktykowanej formie oraz charakterystykę typów projektów, które mogą wziąć pod uwagę, planując wykonanie badania mieszanego.

Projektowanie badania naukowego jest procesem trudnym i czasochłonnym. Książka ta raczej nie ułatwi go ani nie przyspieszy, może jednak dostarczyć przydatnych umiejętności, wiedzy o poszczególnych etapach procesu i praktycznych wskazówek dotyczących komponowania i pisania prac naukowych. Przed przystąpieniem do tworzenia projektu warto przemyśleć swoje podejście do badania, dokonać przeglądu literatury przedmiotu, opracować zarys treści konspektu i zastanowić się na problemami etycznymi, jakie mogą się pojawić w badaniu. O tych sprawach mówi część I.

Podziękowania

Książka ta nie powstałaby bez zachęty i pomysłów setek doktorantów University of Nebraska-Lincoln, których przez lata uczyłem projektowania badań naukowych. Na szczególną wzmiankę zasługują dawni doktoranci oraz redaktorzy: dr Sharon Hudson, dr Leon Cantrell, nieżyjąca już Nette Nelson, dr De Tonack, dr Ray Ostrander i Diane Greenlee. Po ukazaniu się pierwszego wydania wiele zawdzięczaam studentom uczestniczącym w zajęciach ze wstępu do metodologii oraz osobom, które brały udział w moich seminariach na temat badań mieszanych. Zajęcia te służyły mi jako laboratoria do testowania pomysłów i wypracowywania nowych idei oraz do dzielenia się swoimi doświadczeniami autora i badacza. Ogromnie pomocni byli także moi pracownicy z Office of Qualitative and Mixed Methods Research przy University of Nebraska-Lincoln. Wiele wnieśli swoim dorobkiem naukowym dr Vicki Plano Clark, dr Ron Shope, dr Kim Galt, dr Yun Lu, Sherry Wang, Amanda Garrett i Alex Morales.

Ponadto dziękuję za wnikliwe sugestie recenzentom wydawnictwa Sage Publications. Bez wsparcia i zachęty moich przyjaciół z Sage Publications nie wydałbym tej książki. Sage było i jest znakomitym wydawnictwem. Wyraży szczególnej wdzięczności zechcą przyjąć moja była redaktorka i mentorka C. Deborah Laughton (obecnie w Guilford Press) oraz Lisa Cuevas-Shaw, Vicki Knight i Stephanie Adams. Przez 20 lat współpracy z Sage zżyliśmy się z sobą, rozwijając metodologię badawczą. Wydawnictwo Sage Publication i ja dziękujemy za cenny wkład następującym recenzentom:

Mahasweta M. Banerjee, University of Kansas
 Miriam W. Boeri, Kennesaw State University
 Sharon Anderson Dannels, The George Washington University
 Sean A. Forbes, Auburn University
 Alexia S. Georgakopoulos, Nova Southeastern University
 Mary Enzman Hagedorn, University of Colorado w Colorado Springs
 Richard D. Howard, Montana State University
 Drew Ishii, Whittier College
 Marilyn Lockhart, Montana State University
 Carmen McCrink, Barry University
 Barbara Safford, University of Northern Iowa
 Stephen A. Silvo, Univeristy of Central Florida
 Gayle Sulik, Vassar College
 Elizabeth Thrower, Univeristy of Montevallo

O autorze

John W. Creswell jest profesorem psychologii edukacji, prowadzi wykłady i pisze o metodologii jakościowej i o badaniach mieszanych. Od 30 lat związany z University of Nebraska-Lincoln, autor 11 książek, dotyczących głównie projektowania badań naukowych oraz metodologii jakościowej i mieszanej, tłumaczonych na wiele języków i używanych na całym świecie. Jest współdyrektorem Office of Qualitative and Mixed Methods Research, biura badawczego przy University of Nebraska-Lincoln, które pomaga pracownikom naukowym w przygotowywaniu projektów badań jakościowych i mieszanych, stanowiących podstawę do ubiegania się o fundusze zewnętrzne. Jest współzałożycielem publikowanego przez wydawnictwo Sage czasopisma „Journal of Mixed Methods Research”. Zatrudniony na stanowisku profesora w University of Michigan wspiera badaczy nauk o zdrowiu w opracowywaniu projektów od strony metodologicznej. Otrzymał stypendium badawcze Senior Fulbright Scholar i od października 2008 roku pracuje w Afryce Południowej, przybliżając metodologię mieszaną badaczom społecznym i twórcom dokumentacji na temat ofiar AIDS i ich rodzin. Gra na pianinie, pisze wiersze i czynnie zajmuje się sportem. Ma swoją stronę internetową: www.johnwcreswell.com.

ROZWAŻANIA WSTĘPNE

- **Rozdział 1**
Wybór typu projektu badawczego
- **Rozdział 2**
Przegląd literatury
- **Rozdział 3**
Zastosowanie teorii
- **Rozdział 4**
Strategie pisania i zasady etyczne

Książka ta ma pomóc badaczom w opracowywaniu planów lub konspektów prac badawczych. W części I uwzględniono pewne wstępne rozważania, które są konieczne przed przystąpieniem do tworzenia planu lub konspektu. Rozważania te dotyczą wyboru typu projektu badawczego, przeglądu literatury i umieszczenia planowanego badania w kontekście dotychczasowego dorobku nauki, a także decyzji o wykorzystaniu teorii oraz właściwej formy pisemnej projektu z uwzględnieniem kwestii etycznych.

Wybór typu projektu badawczego

Projekty badawcze to plany przebiegu badania, obejmujące decyzje, których zakres sięga od ogólnych założeń do szczegółowych metod gromadzenia i analizy danych. Decyzje podejmowane w ramach takiego planu nie muszą następować w kolejności, jaką podaję w tej książce, ponieważ wydaje mi się najbardziej logiczna. Decyzją nadrzędną jest wybór typu schematu badawczego, którym zamierza posłużyć się autor. Wybór ten zależy od założeń światopoglądowych badacza, od planowanych procedur (zwanymi strategiami) oraz metod gromadzenia, analizy i interpretacji danych. Wpływ na decyzję ma również natura badanego problemu lub zagadnienia, osobiste doświadczenia badacza oraz kategoria odbiorców, do których projekt jest adresowany.

Trzy typy projektów badawczych

W niniejszej książce zostaną omówione trzy typy projektów badawczych: jakościowy, ilościowy i mieszany. Wbrew pozorom ujęcia te się nie wykluczają. Badań jakościowych i ilościowych nie należy traktować jako biegunowych przeciwieństw czy dychotomii, lecz jako punkty krańcowe pewnego kontinuum (Newman, Benz, 1998). W pracy naukowej może zaznaczać się *tendencja* do stosowania raczej metod ilościowych niż jakościowych bądź przeciwnie. Metody mieszane znajdują się pośrodku kontinuum, gdyż zawierają zarówno elementy ilościowe, jak i jakościowe.

Często jako kryterium odróżniające badania ilościowe od jakościowych przyjmuje się używanie raczej słów (metoda jakościowa) niż liczb (metoda ilościowa) bądź raczej pytań zamkniętych (hipotezy ilościowe) niż otwartych (pytania wywiadu jakościowego). Różnicę tę można stopniować, uwzględniając założenia filozoficzne autora, typy strategii stosowanych w całej pracy (np. eksperymenty ilościowe czy jakościowe studia przypadku) oraz konkretne metody realizacji tych strategii (np. zbieranie danych ilościowych za pomocą narzędzi pomiarowych lub zbieranie danych jakościowych przez obserwację). Zauważalna jest ponadto historyczna ewolucja obu ujęć, przy czym ujęcie ilościowe dominowało w badaniach nauk społecznych od końca XIX do połowy XX wieku. W drugiej połowie XX wieku wzrosło zainteresowanie badaniami jakościowymi, w związku z czym zaczęły rozwijać się projekty mieszane (więcej na temat historii badań zob. Creswell, 2008). Po tym krótkim wstępie należy dokładniej zde-

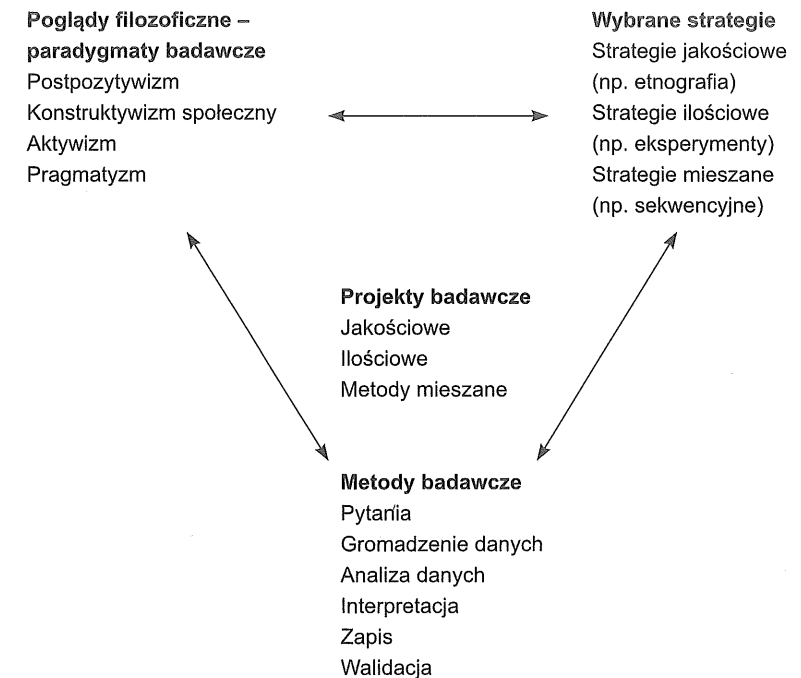
finiować trzy podstawowe pojęcia, z jakimi czytelnik będzie się spotykał w tej książce.

- **Badanie jakościowe** oznacza analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku. Proces badawczy obejmuje wyłanianie nowych pytań i procedur w toku badania, gromadzenie danych w warunkach współuczestnictwa, indukcyjną analizę danych od szczegółu do ogółu oraz interpretację znaczenia danych. Końcowy raport pisemny ma strukturę elastyczną. Badacze, którzy wybierają to ujęcie, starają się zachować styl indukcyjny, kładą nacisk na indywidualne interpretacje i dają wyraz złożoności sytuacji (za Creswell, 2007).
- **Badanie ilościowe** oznacza sprawdzanie obiektywnych teorii przez analizowanie relacji pomiędzy różnymi zmiennymi. Zmienne te można mierzyć przy użyciu odpowiednich narzędzi, a uzyskane dane liczbowe poddawać procedurom statystycznym. Ostateczny raport pisemny ma ustaloną strukturę, składa się z wprowadzenia, omówienia literatury i teorii, metod, wyników oraz wniosków (Creswell, 2008). Badacze, którzy wybierają to ujęcie, zmierzają do weryfikacji teorii na drodze dedukcyjnej, tworzą zabezpieczenia przed błędami, testują wyjaśnienia alternatywne, a uzyskane przez nich wyniki są powtarzalne i dają się uogólniać.
- **Badanie mieszane** łączy w sobie formy jakościowe i ilościowe. Obejmuje odpowiednie założenia filozoficzne, zastosowanie w praktyce metod jakościowych i ilościowych oraz ich integrację w projekcie badawczym. Nie jest więc tylko gromadzeniem i analizowaniem dwóch różnych rodzajów danych; polega na wykorzystaniu obu ujęć łącznie w sposób bardziej efektywny niż każdego z nich z osobna (Creswell, Plano Clark, 2007).

W każdej z tych definicji zawierają się istotne informacje. Poszczególne elementy definicji będą przedmiotem dalszych wyjaśnień.

Trzy składniki projektu badawczego

Dwa główne składniki każdej z powyższych definicji to założenia filozoficzne danego ujęcia oraz właściwe dla niego metody lub procedury. **Projekt badawczy**, rozumiany jako *plan* lub *konspekt badania*, stanowi połączenie filozofii, strategii badawczych i konkretnych metod. Interakcje pomiędzy tymi trzema elementami wyjaśnia rycina 1.1. Reasumując, w planie badań należy uwzględnić założenia filozoficzne światopoglądu autora, strategię badawczą, która odpowiada temu światopoglądowi, oraz konkretne metody lub procedury badania, w których ujęcie teoretyczne realizuje się w praktyce.



Rycina 1.1. Struktura projektu badawczego – powiązania między światopoglądem, strategiami badawczymi i metodami badań

Światopoglądy filozoficzne

Choć idee filozoficzne w pracach badawczych na ogół pozostają przemilczane (Slife, Williams, 1995), wywierają jednak wpływ na praktykę badań i powinny być rozpoznawalne. Moim zdaniem w projekcie badawczym lub planie pracy autor powinien wyraźnie zaznaczyć, do jakich szerszych idei filozoficznych będzie się odwoływał. Taka deklaracja ułatwia wyjaśnienie wyboru ujęcia jakościowego, ilościowego bądź mieszanego. W projekcie pracy badawczej można zamieścić osobny podrozdział poświęcony światopoglądowi, zawierający następujące informacje:

- światopogląd ukierunkowujący planowane badanie;
- główne założenia tego światopoglądu;
- jego wpływ na ujęcie do badań.

Pod pojęciem **światopoglądu** rozumiem „zbiór podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem” (Guba, 1990, s. 17). Inni nazywają je *paradygmatami* (Lincoln, Guba, 2000; Mertens, 1998), *epistemologiami i ontologiami* (Crotty, 1998) lub *szeroko pojmowaną metodologią badań naukowych* (Neuman, 2000).

Tabela 1.1. Cztery światopoglądy

Postpozytywizm	Konstruktywizm
• Determinizm • Redukcjonizm • Obserwacja empiryczna i pomiar • Weryfikacja teorii	• Rozumienie • Wielość interpretacji • Konstrukcja społeczna i historyczna • Tworzenie teorii
Aktywizm	Pragmatyzm
• Upolitycznienie • Nacisk na problematykę upodmiotowienia (<i>empowerment</i>) • Współuczestnictwo • Dążenie do zmiany	• Konsekwencje działania • Koncentracja na problemach • Pluralizm • Zorientowanie na cel praktyczny

Światopogląd jest w moim rozumieniu ogólnym spojrzeniem badacza na świat i naturę badań naukowych. U studentów światopogląd kształtuje się pod wpływem dyscypliny naukowej, którą się zajmują, przekonań opiekunów naukowych i wykładowców oraz wcześniejszych doświadczeń badawczych. Od typu przekonań zależy często wybór podejścia jakościowego, ilościowego lub mieszanego. Można wyróżnić cztery główne światopoglądy: postpozytywizm, konstruktywizm, aktywizm, pragmatyzm. Główne elementy każdego z nich zostały zestawione w tabeli 1.1.

Światopogląd postpozytywistyczny

Założenia postpozytywistyczne leżą u podstaw tradycyjnych badań naukowych i odnoszą się raczej do badań ilościowych niż jakościowych. Czasami mówi się, że jest to *ujęcie* lub *metoda nauk ścisłych*. W tym kontekście używa się również określeń *metoda pozytywistyczna/postpozytywistyczna*, *wiedza empiryczna* czy *postpozytywizm*. Postpozytywizm oznacza myślenie po pozytywizmie, które podważa tradycyjne przeświadczenie o absolutnej prawdzie wiedzy naukowej (Phillips, Burbules, 2000), uznając, że w badaniach zachowań i postępowania człowieka nie można być całkiem pewnym słuszności twierdzeń nauki. Tradycja postpozytywistyczna datuje się od autorów dziewiętnastowiecznych, takich jak Comte, Mill, Durkheim, Newton i Locke (Smith, 1983), a jej współczesnymi wyrazicielami są między innymi Phillips i Burbules (2000).

Postpozytywiści wyznają filozofię deterministyczną, według której dane przyczyny wywołują prawdopodobnie określone wyniki lub skutki. Zagadnienia badane przez postpozytywistów wymagają więc zidentyfikowania i oceny przyczyn, które prowadzą do określonych skutków, jak to się dzieje w eksperymentach. Postpozytywistyczny redukcjonizm polega natomiast na sprowadzaniu idei do jej elementarnych części składowych, poddających się weryfikacji, tak jak zmienne zawarte w hipotezach i pytaniach badawczych. Wiedza, która rozwija się w perspektywie pozytywistycznej, wyrasta na podłożu szczegółowych obser-

wacji i pomiarów obiektywnej rzeczywistości, istniejącej w „świecie zewnętrznym”. Dla postpozytywisty najważniejsze jest więc opracowywanie wymiernych kryteriów obserwacji i badanie zachowań jednostek. Światopogląd ten zakłada istnienie praw lub teorii, które trzeba sprawdzić lub zweryfikować i udoskonalić, aby móc zrozumieć świat, którym rządzą. Zgodnie ze stosowaną przez postpozytywistów metodą nauk ścisłych, badanie należy zacząć od teorii, zgromadzić dane, które ją potwierdzą bądź podważą, a następnie wprowadzić niezbędne korekty przed wykonaniem dodatkowych sprawdzianów.

Główne założenia tego stanowiska przybliżają Phillips i Burbules (2000):

1. Wiedza jest oparta na przypuszczeniach (i antyfundamentalna) – nigdy nie odkryje się absolutnej prawdy. Dowody uzyskane z badań są więc zawsze niedoskonałe i zawodne. Dlatego badacze nie mówią, że potwierdzają hipotezę, lecz tylko wskazują na brak podstaw do jej odrzucenia.
2. Badanie naukowe polega na formułowaniu twierdzeń, które są następnie uzupełniane lub odrzucane i zastępowane innymi, mającymi lepsze uzasadnienie. Większość badań ilościowych rozpoczyna się od testowania teorii.
3. Wiedzę tworzą dane, dowody i racjonalne argumenty. W praktyce badacz zajmuje się gromadzeniem informacji uzyskanych na podstawie pomiarów przeprowadzanych wśród uczestników badania lub na podstawie udokumentowanych własnych obserwacji.
4. W badaniach naukowych dąży się do sformułowania istotnych, prawdziwych twierdzeń, które można wykorzystać do wyjaśnienia danej sytuacji lub do opisu zależności przyczynowych, będących przedmiotem zainteresowania badacza. W badaniach ilościowych tworzy się przypuszczenia o relacjach między zmiennymi w formie pytań lub hipotez.
5. Zasadniczym aspektem kompetentnej pracy badawczej jest obiektywizm, badacze muszą sprawdzać metody i wnioski pod kątem możliwości błędu. W badaniach ilościowych zwraca się uwagę między innymi na standardy trafności i rzetelności.

Światopogląd konstruktywistyczny

Inni badacze wyznają odmienny światopogląd. Konstruktywizm społeczny (często w powiązaniu z interpretatywizmem; zob. Mertens, 1998) jest orientacją, uważaną za typowe ujęcie do badań jakościowych. Prekursorem konstruktywizmu był Mannheim, a główne jego założenia wyjaśniają tacy autorzy, jak Berger i Luekmann w pracy *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (1967, wyd. pol. 1983) oraz Guba w *Naturalistic Inquiry* (1985).

Bardziej współczesne charakterystyki tego stanowiska przedstawiają między innymi Lincoln i Guba (2000), Schwandt (2007), Neuman (2000), Crotty (1998). Według konstruktywistów społecznych jednostki dążą do zrozumienia świata, w którym żyją i pracują, nadając swoim doświadczeniom subiektywne znaczenia zorientowane na pewne przedmioty i zjawiska. Wobec tych zróżnicowanych i wielorakich znaczeń badacz zastanawia się raczej nad złożonością poglądów,

niż próbuje sprowadzić je do kilku kategorii czy idei. Stara się przy tym w miarę możliwości w jak najszerszym zakresie brać pod uwagę poglądy uczestników badanej sytuacji. Formułuje szerokie i ogólne pytania, które pozwalają im konstruować znaczenia w sposób typowy dla dyskusji i interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego. Im bardziej otwarte są pytania, tym lepiej, gdyż wówczas badacz uważnie słucha, co mówią ludzie lub obserwuje, co robią w warunkach swojego codziennego życia. Często subiektywne znaczenia są uwarunkowane społecznie lub historycznie. Nie są po prostu wpajane jednostkom, ale tworzą się w wyniku interakcji (stąd konstruktywizm społeczny) oraz poprzez oddziaływanie norm historycznych i kulturowych na życie jednostek. Przedstawiciele konstruktywizmu często zajmują się więc w swoich badaniach procesami interakcji zachodzącymi pomiędzy jednostkami. Interesują się też szczególnymi kontekstami, w jakich żyją i pracują ludzie, aby dzięki nim zrozumieć uwarunkowania historyczne i kulturowe uczestników badań. Badacze są świadomi, że środowisko kształtuje ich interpretacje, zatem przyjmują perspektywę, która pozwala im dostrzec źródło owych interpretacji w doświadczeniach osobistych, kulturowych i historycznych. Starają się nadawać sens wyobrażeniom, jakie inni mają o świecie, inaczej mówiąc – interpretować je. Inaczej niż w pozytywizmie, nie zaczynają od gotowej teorii, lecz generują lub indukcyjnie rozwijają teorię bądź wzorzec znaczeniowy.

Charakteryzując konstruktywizm, Crotty (1998) przypisuje mu następujące założenia:

1. Znaczenia są konstruowane przez istoty ludzkie, które w swoich kontaktach ze światem, dokonują jego interpretacji. W badaniach jakościowych stosuje się zazwyczaj pytania otwarte, dzięki którym uczestnicy mogą dzielić się swoimi poglądami.
2. Ludzie wchodzić w kontakt ze światem i nadają mu sens z własnej perspektywy historycznej i kulturowej – wszyscy rodzą się w świecie znaczeń, narzucanych nam przez kulturę. Starając się zrozumieć kontekst, czyli uwarunkowania, jakim podlegają uczestnicy badań jakościowych, badacze wchodzić w ów kontekst i osobiście zbierają informacje. Swoje odkrycia poddają interpretacji, która kształtuje się pod wpływem ich własnych doświadczeń i historii.
3. Generowanie podstawowych znaczeń ma zawsze charakter społeczny, następuje podczas interakcji zachodzących w społeczności ludzkiej i jest ich wynikiem. Procedura badań jakościowych jest w znacznym stopniu indukcyjna, znaczenia generuje się na podstawie zgromadzonych wcześniej danych empirycznych.

Światopogląd aktywistyczny

Jeszcze inna grupa badaczy hołduje założeniom filozoficznym aktywizmu, czyli osobistego zaangażowania i współuczestnictwa. Stanowisko to wyodrębniło się w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku za sprawą bada-

czy, którzy uważali, że prawa i teorie strukturalne narzucane przez postpozytywizm nie przystają do jednostek znajdujących się na marginesie społeczeństwa i do zagadnień sprawiedliwości społecznej, którymi należy się zająć. Światopogląd ten zazwyczaj kojarzy się z badaniami jakościowymi, ale może również stanowić podstawę badań ilościowych. Niektórzy autorzy, przyjmujący perspektywę aktywizmu (emancypacji), odnajdują historyczne korzenie swoich poglądów w dziełach Marksa, Adorna, Marcusego, Habermasa i Freirego (Neuman, 2000). Bardziej współczesnych opracowań na temat tej orientacji dostarczają Fay (1987), Heron i Reason (1997) oraz Kemmis i Wilkinson (1998). Najogólniej mówiąc, jej zwolennicy są krytyczni wobec ujęcia konstruktywistycznego, które ich zdaniem zbyt mało zajmuje się niesieniem pomocy ludziom marginalizowanym. Światopogląd aktywistyczny zwraca uwagę na potrzebę związku badań naukowych z polityką. Badania prowadzone zgodnie z tym światopoglądem obejmują projekty reform, które mogłyby zmienić życie ich uczestników, instytucje, w których ludzie żyją i pracują oraz życie samego badacza. Co więcej, podkreślają konieczność zmierzenia się z pewnymi problemami współczesnego świata, takimi jak upodmiotowienie, nierówności społeczne, wyzysk, dominacja, zniewolenie i alienacja. Jeden z tych problemów jest często punktem wyjścia pracy badawczej. Światopogląd aktywistyczny zakłada również, że autor badania będzie współdziałał z jego uczestnikami, aby się nie przyczyniać do ich dalszej marginalizacji. Oznacza to, że uczestnicy mogą pomagać w formułowaniu pytań, gromadzeniu danych, analizowaniu informacji lub partycypować w nagrodach. Badacz udziela głosu uczestnikom, uświadamia im potrzebę dążenia do lepszego życia i podsuwa program działania. Jednoznacznie nawołuje do reformy i zmiany.

Światopogląd ten koncentruje się na potrzebach grup i jednostek marginalizowanych lub pozbawianych w naszym społeczeństwie przysługujących im praw. Integracja perspektyw teoretycznych z założeniami filozoficznymi tworzy obraz problemów, które należy zgłębić, osób, których ma dotyczyć planowane badanie i zmian, których należy dokonać. W tym nurcie mieszczą się takie orientacje, jak studia feministyczne, dyskursy rasowe, teoria krytyczna, teoria odmienności płciowej (*queer*), teoria niepełnosprawności, o których będzie jeszcze mowa w rozdziale 3.

Ze względu na zróżnicowanie zainteresowań badawczych podane tu wyjaśnienia mogą być zbyt uogólnieniem, warto jednak przytoczyć główne cechy aktywizmu, jakie wyróżniają Kemmis i Wilkinson (1998):

1. Osobiste zaangażowanie w badania ma charakter rekursywny lub dialektyczny i zmierza do wprowadzenia zmian w praktyce. We wnioskach z pracy badawczej znajduje się więc program działań na rzecz zmiany.
2. Badania mają pomóc jednostkom wyzwolić się z ograniczeń dostrzeganych w mediach, w języku, w procedurach pracy i w zasadach funkcjonowania instytucji oświatowych. Punktem wyjścia jest często wskazanie ważnej kwestii społecznej, jak na przykład upodmiotowienie, którą autor zamierza się zająć.

3. Jest to ujęcie emancypacyjne, ponieważ pomaga w odrzuceniu ograniczeń nieracjonalnych lub niesprawiedliwych struktur, które stanowią przeszkodę w samorealizacji i samostanowieniu. Przez osobiste zaangażowanie badacze starają się wywołać debatę polityczną i dyskusję prowadzącą do zmiany.
4. Jest to ujęcie praktyczne i współdziałające, ponieważ badania przeprowadza się z innymi, a nie dla innych lub na temat innych. Uczestnicy badania stają się aktywnymi współpracownikami autora.

Światopogląd pragmatyczny

Jeszcze inny światopogląd reprezentują pragmatyści, którzy odwołują się do dzieł Peirce'a, Jamesa, Meada i Deweya (Cherryholmes, 1992). Współczesnymi przedstawicielami tego nurtu są Rorty (1990), Murphy (1990), Patton (1990) i Cherryholmes (1992). Filozofia ta przyjmuje różne formy, dość powszechne jest jednak przekonanie, że **pragmatyzm** jako światopogląd rozwija się na gruncie działań, sytuacji i ich konsekwencji, a nie przyjętych założeń (jak postpozytywizm). Kładzie nacisk na praktyczną skuteczność i rozwiązywanie problemów (Patton, 1990). Badacze interesują nie tyle metody, ile problemy badawcze, które starają się wyjaśniać, stosując wszelkie możliwe działania (zob. Rossman, Wilson, 1985). Traktując pragmatyzm jako filozoficzną podbudowę badań mieszanych, Tashakkori i Teddlie (1998), Morgan (2007) i Patton (1990) podkreślają jego znaczenie w naukach społecznych ze względu na pluralistyczne ujęcie zidentyfikowanych uprzednio problemów badawczych. Na podstawie poglądów Cherryholmesa (1992), Morgana (2007) i moich filozofię badań z perspektywy pragmatyzmu można scharakteryzować następująco:

- Pragmatyzm nie jest związany z żadnym systemem filozofii i rzeczywistości. Znajduje zastosowanie w badaniach mieszanych, w których liberalnie wykorzystuje się założenia zarówno ilościowe, jak i jakościowe.
- Badacze dysponują wolnością wyboru. Mogą swobodnie dobrać metody, techniki i procedury badawcze, najlepiej odpowiadające ich potrzebom i celom.
- Pragmatyści nie postrzegają świata jako absolutnej jedności. Autorzy badań mieszanych wykazują różny stosunek do gromadzenia i analizowania danych, nie ograniczają się do jednego tylko sposobu (metody ilościowej lub jakościowej).
- Za prawdziwe uznaje się to, co w danym czasie jest skuteczne. Nie zakłada się dualizmu między rzeczywistością niezależną od umysłu a istniejącą w umyśle. Dlatego w badaniach mieszanych stosuje się dane zarówno ilościowe, jak i jakościowe, ponieważ pozwala to lepiej wyjaśnić problem.
- O tym, *co i jak* należy zbadać, pragmatyści decydują na podstawie zamierzonych konsekwencji, czyli tego, co chcą uzyskać. W badaniach mieszanych należy na wstępie wyjaśnić cel mieszania danych i uzasadnić, dlaczego zaplanowano łączne wykorzystanie danych ilościowych i jakościowych.

- Pragmatyści są zgodni co do tego, że badania naukowe zawsze odbywają się w kontekstach historycznych, politycznych lub innych. Dlatego badania mieszane mogą uwzględniać perspektywę ponowoczesną, będącą nastawieniem teoretycznym na refleksję nad sprawiedliwością społeczną i celami politycznymi.
- Pragmatyści wierzą w świat zewnętrzny, niezależny od umysłu, jak również w świat tkwiący w umyśle. Uważają jednak, że należy zaprzestać pytań o rzeczywistość i prawa natury (Cherryholmes, 1992). „Chcą po prostu zmienić temat” (Rorty, 1983, s. XIV).
- Dla autorów badań mieszanych pragmatyzm otwiera drogę do różnorodności metod, wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń oraz rozmaitych sposobów gromadzenia i analizowania danych.

Strategie badawcze

Badacze wybierają nie tylko pomiędzy ilościowymi, jakościowymi i mieszаныmi metodami badawczymi, ale również decydują o sposobach realizacji wybranej opcji. **Strategie badawcze** to schematy lub modele badań jakościowych, ilościowych i mieszanych, które nadają określony kierunek procedurom zastosowanym w projekcie badawczym. Niektórzy mówią w tym kontekście o *ujęciach badawczych* (Creswell, 2007) lub *metodologii badawczej* (Mertens, 1998). Spektrum dostępnych strategii powiększa się w miarę upływu lat w wyniku rozwoju technologii informatycznej, która posunęła naprzód analizę danych i umożliwiła analizowanie złożonych modeli, jak również w związku z wprowadzeniem nowych procedur do badań z dziedziny nauk społecznych. Wybrane strategie nauk społecznych zostaną scharakteryzowane dokładniej w rozdziałach 8, 9 i 10. Na razie tylko wymienię te, które zostaną omówione później i których przykłady będą przytaczane w całej książce. Zestawienie zawiera tabela 1.2.

Strategie ilościowe

Pod koniec XIX stulecia i przez cały wiek XX strategie związane z badaniami ilościowymi odwoływały się do światopoglądu pozytywistycznego. Zaliczają się do nich prawdziwe eksperymenty oraz eksperymenty mniej rygorystyczne, zwa-

Tabela 1.2. Alternatywne strategie badawcze

Ilościowe	Jakościowe	Mieszane
• Modele eksperymentalne • Modele nieeksperymentalne, np. sondaże	• Badania narracyjne • Fenomenologia • Etnografia • Teoria ugruntowana • Studia przypadków	• Sekwencyjne • Równoległe • Transformatywne

ne *quasi-eksperymentami* i *badaniami korelacyjnymi* (Campbell, Stanley, 1963), jak również szczególne eksperymenty z udziałem jednego podmiotu (Cooper, Heron, Heward, 1987; Neuman, McCormick, 1995). W czasach nam bliższych dołączyły do nich złożone eksperymenty z wieloma zmiennymi i wieloma procedurami analitycznymi (np. schematy czynnikowe i schematy z powtarzalnymi pomiarami). Wśród badań ilościowych można wskazać także skomplikowane modele równań strukturalnych, obejmujące ścieżki przyczynowe oraz rozpoznawanie łącznej siły zmiennych wielokrotnych. W tej książce skupiam się na dwóch strategiach badawczych: sondażach i eksperymentach.

- **Badania sondażowe** dostarczają ilościowych, czyli wyrażonych liczbami, opisów tendencji, postaw i opinii społeczeństwa, uzyskanych z jego próby. Są to badania przekrojowe i dynamiczne, w których dane zbiera się za pomocą kwestionariuszy lub wywiadów ustrukturalizowanych z zamiarem uogólnienia wyników otrzymanych w próbie (Babbie, 1990, wyd. pol. 2001).
- **Badania eksperymentalne** mają na celu stwierdzenie, czy dane działanie wywiera określony skutek. Można to sprawdzić, poddając jedną grupę oddziaływaniu jakiegoś szczególnego czynnika, a drugą pozostawiając bez interwencji, a następnie porównując wyniki. Wyróżniamy prawdziwe eksperymenty, z losowym przydziałem podmiotów do warunków eksperymentalnych, oraz *quasi-eksperymenty*, w których stosuje się schematy bez takiej randomizacji (Keppler, 1991). Do *quasi-eksperymentów* zalicza się schematy z jednym podmiotem.

Strategie jakościowe

Także w badaniach jakościowych przełom XX i XXI wieku przyniósł wyraźne zwiększenie liczby i zróżnicowania ujęć. Niektóre podręczniki zawierają wykaz różnych typów (np. Wolcott, 2011 identyfikuje 19 strategii), wypracowano też kompletne procedury dla określonych strategii jakościowych. Clandinin i Connelly (2002) przedstawiają obraz badań narracyjnych, Moustakas (1994, wyd. pol. 2001) omawia podstawy filozoficzne i procedury metody fenomenologicznej, Strauss i Corbin (1990, 1998) charakteryzują procedury teorii ugruntowanej. Wolcott (1999) podsumowuje procedury etnograficzne, a Stake (1995) zajmuje się procesami składającymi się na studium przypadku. W niniejszej książce przykłady odnoszą się do wymienionych poniżej strategii, choć autor docenia również znaczenie badań w działaniu (Kemmis, Wilkinson, 1998), analizy dyskursywnej (Cheek, 2004) oraz innych ujęć, które zostały pominięte (zob. Creswell, 2007b).

- **Etnografia** jest strategią długotrwałego gromadzenia danych, głównie z obserwacji i wywiadów, w naturalnym środowisku grupy kulturowej bez poddawania jej celowym oddziaływaniom ze strony badacza (Creswell, 2007b). Proces badawczy jest elastyczny, przeważnie rozwija się kontekstowo, w reakcji na bieżące realia warunków badania (LeCompte, Schensul, 1999).

- **Teoria ugruntowana** jest strategią badawczą, polegającą na tworzeniu ogólnej abstrakcyjnej teorii procesu, działania lub interakcji na podstawie poglądów uczestników. Wymaga to kilku etapów gromadzenia danych, porządkowania ich według kategorii i analizowania zależności między nimi (Charmaz, 2006, wyd. pol. 2009; Strauss, Corbin, 1990, 1998). Dwie najważniejsze cechy tego modelu to ciągle przyrównywanie danych do wyłaniających się kategorii oraz teoretyczny dobór próby spośród różnych grup w celu zmaksymalizowania podobieństw i różnic informacji.
- **Studia przypadków** są strategią badawczą polegającą na dogłębnym badaniu jakiegoś programu, zdarzenia, czynności, procesu, osoby lub osób. Jest to badanie wymagające dużego nakładu czasu i pracy, a do gromadzenia szczegółowych informacji stosuje się zróżnicowane procedury pozyskiwania danych w dłuższym okresie (Stake, 1995).
- **Badanie fenomenologiczne** jest strategią polegającą na rozpoznawaniu istoty ludzkich doświadczeń wobec jakiegoś zjawiska na podstawie sensów, jakie nadają im uczestnicy badania. Rozumienie żywych doświadczeń wyróżnia fenomenologię jako filozofię i jako metodę. Niewielką liczbę podmiotów poddaje się ekstensywnym i długotrwałym badaniom, które pozwalają zdefiniować pewne istotne wzorce i zależności (Moustakas, 1994, wyd. pol. 2001). Badacze biorą w nawias lub odkładają na bok własne doświadczenia, aby zrozumieć doświadczenia osób uczestniczących w badaniu (Nieswiadomy, 1993).
- **Badanie narracyjne** zajmuje się życiem jednostek, które autor nakłania do opowiadania o swoich doświadczeniach biograficznych. Uzyskane informacje są zwykle przeredagowywane przez badacza, tworzącego z nich chronologię narracyjną. Ostatecznie powstaje spójna narracja, łącząca fakty z życia uczestnika z poglądami badacza (Clandinin, Connelly, 2000).

Strategie mieszane

Strategie mieszane są mniej popularne niż ujęcia ilościowe i jakościowe. Idea łączenia różnych metod pojawiła w 1959 roku, zastosowali je Campbell i Fisk w badaniu trafności identyfikacji cech psychicznych. Zachęcili oni innych do wykorzystywania matrycy wielu metod przy testowaniu różnorodnych ujęć zbioru danych. Wkrótce kolejni badacze poszli w ich ślady i niebawem zaczęto łączyć badania terenowe, takie jak obserwacje i wywiady (dane jakościowe) z tradycyjnymi sondażami (dane ilościowe, Sieber, 1973). Uświadamiając sobie ograniczenia, jakim podlegają wszystkie metody, uznano, że nieuniknione błędy jednej metody można zneutralizować lub nawet wyeliminować przez błędy innych metod. Opracowano sposób szukania zbieżności metod ilościowych i jakościowych nazwany triangulacją danych źródłowych (Jick, 1979). Od początku lat dziewięćdziesiątych mieszanie metod wykorzystywano już nie tylko do poszukiwania zbieżności, lecz ponadto do integrowania danych ilościowych i jakościowych w jedną całość. Na przykład wyniki uzyskane jedną metodą mogą

ułatwiać wyselekcjonowanie uczestników badań lub sformułowanie pytań, które znajdą zastosowanie w badaniu inną metodą (Tashakkori, Teddlie, 1998). Dane jakościowe i ilościowe można umieszczać obok siebie we wspólnej bazie danych lub osobno jako wzajemne potwierdzenie (np. cytaty z badań jakościowych uzupełniają dane statystyczne; Creswell, Plano Clark, 2007). Zastosowane metody mogą też służyć nadrzędnemu celowi transformatywnemu, jakim jest wspieranie grup dyskryminowanych, takich jak kobiety, mniejszości etniczne i rasowe, geje i lesbijki, niepełnosprawni, ubodzy (Mertens, 2003).

Wymienione powody mieszania metod skłoniły badaczy z całego świata do wypracowania procedur dla strategii mieszanych, którym w literaturze nadaje się różne nazwy, takie jak procedura *wielometodowa*, *konwergencyjna*, *zintegrowana* i *łączona* (Creswell, Plano Clark, 2007), i które kształtują przebieg badania (Tashakkori, Teddlie, 2003).

W książce omówiono przede wszystkim trzy główne strategie oraz kilka ich odmian:

- **Procedury sekwencyjne badania mieszanego** umożliwiają przez zastosowanie jednej metody uporządkowanie i uogólnienie wyników uzyskanych inną metodą. Można na przykład zacząć od wywiadu jakościowego do celów eksploracyjnych, by uzupełnić go ilościową metodą sondażu przeprowadzonego na dużej próbie, co pozwoli odnieść wyniki do całej populacji. Można także rozpocząć badanie od metody ilościowej w celu przetestowania teorii lub koncepcji, a następnie zastosować metodę jakościową, obejmującą szczegółową eksplorację kilku jednostkowych przypadków.
- **Procedury równoległe badania mieszanego** polegają na łączeniu lub scalaniu danych ilościowych i jakościowych w celu przeprowadzenia wszechstronnej analizy problemu badawczego. Posługując się tym schematem, badacz zbiera jednocześnie obydwa rodzaje danych, a następnie tworzy z nich jednolitą interpretację całości. Ten sam schemat może być wykorzystany do umieszczenia mniejszego zbioru danych jednego rodzaju w większym zbiorze danych innego rodzaju, aby zastosować wobec nich różne typy pytań (pytania jakościowe dotyczą procesu, a pytania ilościowe – wyników).
- **Procedury transformatywne badania mieszanego** polegają na przyjęciu pewnego nastawienia teoretycznego (zob. rozdział 3) jako perspektywy nadrzędnej dla projektu obejmującego dane ilościowe i jakościowe. Nastawienie to tworzy strukturę ramową dla tematów, będących przedmiotem zainteresowania badacza, metod gromadzenia danych oraz przewidywanych wyników lub zmian. Dopuszcza sekwencyjną i równoległą metodę gromadzenia danych.

Metody badawcze

Trzecim spośród głównych elementów projektu badawczego są **metody badawcze**, którymi badacz zamierza się posługiwać do gromadzenia, analizy i interpretacji danych. Tabela 1.3 ilustruje całą paletę możliwości, które warto rozważyć przy wyborze metod, uzależniając decyzję od tego, na ile są z góry określone, czy posługują się pytaniami otwartymi czy zamkniętymi i czy poddają wyniki analizie numerycznej czy nienumerycznej. Więcej na temat metod można znaleźć w rozdziałach od 8 do 10.

Badacze mogą do zbierania danych posługiwać się narzędziem w postaci testu (np. zbiór pytań dotyczących postaw wobec samooceny) lub gromadzić informacje za pomocą listy kontrolnej zachowań (np. obserwując pracownika wykonującego skomplikowane zadanie). Na drugim końcu kontinuum znajduje się zbieranie danych na podstawie obserwacji zachowań jednostek w miejscu badania bez ustalonych z góry pytań oraz wywiad, w którym badany może się swobodnie wypowiadać na zadany temat, nie kierując się konkretnymi pytaniami. Wybór metod zależy od tego, czy zakłada się uzyskanie szczególnego typu informacji, czy raczej dopuszcza się różnorodność informacji przekazywanych przez uczestników. Analizie poddaje się zatem dane liczbowe uzyskane na podstawie skali narzędzi lub testów bądź informacje tekstowe, będące zarejestrowanymi wypowiedziami uczestników badania. Badacze interpretują wyniki statystyczne lub tematy i wzorce, wyłaniające się na podstawie danych. W niektórych formach badań gromadzi się, analizuje i interpretuje zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe. Dane uzyskane przy użyciu narzędzi można potwierdzić przez otwarte informacje, a dane ze spisów statystycznych uzupełnić głębokimi wywiadami eksploracyjnymi. Stosując takie metody mieszane, badacz wykorzystuje łącznie bazy danych ilościowych i jakościowych.

Tabela 1.3. Metody ilościowe, mieszane i jakościowe

Metody ilościowe	Metody mieszane	Metody jakościowe
• Z góry określone • Pytania zależne od narzędzia • Dane dotyczące działań, dane dotyczące postaw, dane z obserwacji i dane ze spisów statystycznych • Analiza statystyczna • Interpretacja statystyczna	• Zarówno z góry określone, jak i elastyczne • Pytania otwarte i zamknięte • Różne rodzaje danych ze wszystkich możliwych źródeł • Analiza statystyczna i tekstowa • Łączna interpretacja baz danych	• Wyłaniające się w toku badań • Pytania otwarte • Dane z wywiadów, dane z obserwacji, dane z dokumentów i dane audiowizualne • Analiza tekstowa i ikonograficzna • Interpretacja tematów i wzorców

Projekty badawcze jako światopoglądy, strategie i metody

Światopoglądy, strategie i metody składają się na projekt badawczy, w którym *przeważa* charakter ilościowy, jakościowy lub mieszany. W tabeli 1.4 zestawiono rozróżnienia, ułatwiające wybór właściwego podejścia metodologicznego. Tabela obejmuje również omawiane w dalszych rozdziałach praktyki stosowane w każdym z tych trzech pojęć.

Typowe scenariusze badania ilustrują, jak owe trzy elementy łączą się w projekcie badawczym:

- **Ujęcie ilościowe** – światopogląd postpozytywistyczny, eksperymentalna strategia badawcza, pomiar postaw przed testem i po teście.

W tym scenariuszu badacz testuje teorię, formułując wąskie hipotezy i gromadząc dane, które je potwierdzają bądź negują. Stosuje model eksperymentalny, w którym postawy są badane przed eksperymentem i po jego przeprowadzeniu. Dane zbiera za pomocą narzędzia pomiaru postaw, a uzyskane informacje analizuje przy użyciu procedur statystycznych i przez testowanie hipotez.

- **Ujęcie jakościowe** – światopogląd konstruktywistyczny, model etnograficzny i obserwacja zachowania.

W tym wypadku badacz próbuje wyjaśnić dane zjawisko poprzez poglądy uczestników. Identyfikuje grupę o wspólnej kulturze i bada rozwój wspólnych wzorców zachowań w miarę upływu czasu (etnografia). Jednym z podstawowych sposobów gromadzenia danych jest obserwowanie zachowań uczestników przy zaangażowaniu w ich działania.

- **Ujęcie jakościowe** – światopogląd partycypacyjny, model narracyjny, wywiad otwarty.

Badacz zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi dyskryminacji jednostek. W tym celu zbiera historie dyskryminacji, stosując ujęcie narracyjne. Przeprowadza dokładne wywiady na temat doświadczeń dyskryminacji różnych osób.

- **Ujęcie mieszane** – światopogląd pragmatyczny, sekwencyjne gromadzenie danych ilościowych i jakościowych.

Badacz przyjmuje założenie, że zebranie różnych typów danych pozwoli najlepiej zrozumieć problem. Badanie rozpoczyna się od szerokiego sondażu w celu uzyskania uogólnionych wyników dla populacji, a następnie – w drugiej fazie – przeprowadza się otwarte wywiady jakościowe, aby zebrać szczegółowe opinie uczestników.

Tabela 1.4. Ujęcia jakościowe, ilościowe i mieszane

Przeważnie lub z reguły	Ujęcia jakościowe	Ujęcia ilościowe	Ujęcia mieszane
• Założenia filozoficzne	Światopogląd konstruktywistyczny/aktywistyczny	Światopogląd postpozytywistyczny	Światopogląd pragmatyczny
• Strategie badawcze	Fenomenologia, teoria ugruntowana, etnografia, studium przypadku, narracja	Sondaże i eksperymenty	Strategie sekwencyjne, równoległe i transformatywne
• Metody	Pytania otwarte, ujęcia elastyczne, dane tekstowe i ikonograficzne	Pytania zamknięte, ujęcia z góry określone, dane numeryczne	Pytania otwarte i zamknięte, ujęcia elastyczne i z góry określone, ilościowy i jakościowy charakter danych i analiz
• Praktyki badawcze	• Zajmowanie własnego stanowiska • Zbieranie opinii uczestników • Skupianie się na jednym pojęciu lub zjawisku • Uwzględnianie osobistych wartości • Badanie kontekstu lub sytuacji uczestników • Walidacja ścisłości wyników • Interpretowanie danych • Tworzenie programu zmian lub reform • Współpraca z uczestnikami	• Testowanie lub weryfikowanie teorii bądź eksplanacji • Identyfikowanie zmiennych do badań • Tworzenie relacji między zmiennymi w pytaniach lub hipotezach • Posługiwanie się standardami trafności i rzetelności • Obserwacja i pomiar danych liczbowych • Bezstronność ujęcia • Stosowanie procedur statystycznych	• Gromadzenie danych ilościowych i jakościowych • Uzasadnianie zastosowania metod mieszanych • Integrowanie danych na różnych etapach badania • Prezentacje wizualne procedur badania • Zastosowanie praktyk badań jakościowych i ilościowych

Kryteria wyboru typu projektu badawczego

Od jakich czynników uzależnia się ostatecznie wybór typu projektu badawczego, mając do wyboru ujęcie jakościowe, ilościowe i mieszane? Oprócz światopoglądu, strategii i metod bierze się pod uwagę rodzaj problemu badawczego, osobiste doświadczenia badacza oraz odbiorców uzyskanych wyników.

Problem badawczy

Problem badawczy, omówiony dokładniej w rozdziale 5, to zagadnienie lub kwestia, którą autor zamierza się zająć w swoim badaniu (np. problem dyskryminacji rasowej). Pewne typy problemów w badaniach nauk społecznych wymagają szczególnego ujęcia. Na przykład gdy zagadnienie wymaga (a) identyfikacji czynników, wpływających na wyniki, (b) zastosowania interwencji lub (c) określenia czynników prognostycznych, pozwalających najlepiej przewidzieć wynik, najkorzystniejsze będzie ujęcie ilościowe. Zaleca się je również do testowania lub interpretacji teorii.

Jeżeli natomiast badanie zmierza do wyjaśnienia jakiegoś słabo rozpoznanego zjawiska lub pojęcia, właściwe będzie zastosowanie ujęcia jakościowego. Badania jakościowe mają charakter eksploracyjny, podejmuje się je wówczas, gdy badacz nie ma pewności, jakie ważne zmienne należy uwzględnić. Takie ujęcie bywa przydatne, gdy temat jest nowy, gdy nie był dotąd badany w odniesieniu do określonej próby lub grupy albo gdy dotychczasowe teorie nie pasują do określonej grupy lub próby (Morse, 1991).

Projekt z zastosowaniem metod mieszanych należy wybrać wtedy, gdy samo ujęcie ilościowe lub jakościowe wydaje się niewystarczające lub gdy zalety każdego z nich mogą się przyczynić do lepszego zrozumienia problemu badawczego. Na przykład badacz może chcieć zarówno uogólnić swoje odkrycia w odniesieniu do całej populacji, jak i dokładnie określić znaczenie danego zjawiska lub pojęcia dla jednostek. Najpierw więc dokonuje ogólnej eksploracji, aby wyodrębnić zmienne, którymi będzie się zajmował, a następnie sprawdza owe zmienne na dużej próbie. Może też postąpić odwrotnie i najpierw wykonać sondaże obejmujące dużą grupę osób, w dalszej części zaś ograniczyć się do niewielkiej liczby uczestników, aby poznać ich specyficzny język i poglądy dotyczące badanego zagadnienia. Korzystne w takich wypadkach jest gromadzenie zarówno danych ilościowych w postaci zamkniętej, jak i otwartych danych jakościowych.

Doświadczenia osobiste

Na wybór ujęcia mają wpływ również osobiste doświadczenia i typ wykształcenia badacza. Ktoś nawykły do ścisłego, technicznego stylu wypowiedzi, biegły w statystyce i sprawnie posługujący się statystycznymi programami komputerowymi, obeznany z literaturą naukową o charakterze ilościowym, najprawdopodobniej zdecyduje się na projekt ilościowy. Osoby, które wolą bardziej literacki styl wypowiedzi, przeprowadzanie osobistych wywiadów czy obserwacji z bliska, będą się natomiast skłaniać ku projektom jakościowym. Projekt mieszany odpowiada najbardziej badaczom, którym bliskie są zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że zbieranie zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych wymaga wiele czasu i odpowiednich zasobów. Istotne znaczenie przy wyborze projektu mieszanego mają ponadto możliwości publikacji, gdyż są to na ogół badania na dużą skalę.

Ponieważ badania ilościowe stanowią tradycyjny tryb realizowania projektów naukowych, wypracowano dla nich szczegółowe procedury i zasady. Systematyczność procedur badań ilościowych zapewnia pewną wygodę ich autorom. Niektórzy mogą nie mieć śmiałości odwracać się od tradycyjnej formy przyjętej w danym środowisku, aby pokusić się o projekty jakościowe lub włączenie osobistego zaangażowania. Badania jakościowe stwarzają za to przestrzeń do innowacji i tworzenia własnych ram projektu. Pozwalają na bardziej kreatywny, literacki styl opisu, lubiany przez niektórych autorów. Zachętą do badań zaangażowanych jest niewątpliwie temat budzący osobiste zainteresowanie – sprawy ludzi marginalizowanych oraz możliwości tworzenia lepszego społeczeństwa dla nich i dla wszystkich.

Na badania mieszane potrzeba więcej czasu ze względu na to, że gromadzi się i analizuje dwa rodzaje danych. To ujęcie wybierają autorzy ceniący z jednej strony przejrzystą strukturę badań ilościowych, z drugiej zaś elastyczność badań jakościowych.

Odbiorcy

Trzeba wreszcie pamiętać, że badacze piszą dla odbiorców, którzy powinni ich pracę zaakceptować. Odbiorcami są redaktorzy i czytelnicy czasopism naukowych, komisje naukowe, uczestnicy konferencji i inni badacze. Studenci powinni rozważyć zastosowanie ujęcia popieranego i stosowanego przez ich opiekunów naukowych. Wybór ujęcia ilościowego, jakościowego bądź mieszanego może zależeć od doświadczeń odbiorców w tej materii.

Streszczenie

Planując projekt badawczy, należy dokonać wyboru między typem ilościowym, jakościowym i mieszanym. Na projekt badawczy składa się światopogląd, czyli założenia przyjęte w badaniu, strategie badawcze oraz metody badania. Decydując się na typ projektu, bierze się pod uwagę również problem lub zagadnienie, będące przedmiotem badania, osobiste doświadczenia badacza oraz przyszłych odbiorców jego pracy.

Ćwiczenia pisemne

1. Wskaż pytania badawcze w wybranym artykule naukowym, oceń, jaki typ projektu badawczego byłby w tym wypadku najlepszy i uzasadnij dlaczego.
2. Znajdź interesujący cię temat nadający się na pracę badawczą i korzystając z ryciny 1.1, omów kombinację światopoglądu, strategii badawczych i metod, jaką można by zastosować w projekcie badania. Zastanów się, czy powinno to być badanie ilościowe, jakościowe czy mieszane.
3. Czym różni się badanie jakościowe od ilościowego? Wymień trzy cechy.

Literatura uzupełniająca

Cherryholmes C.H. (1992, August-September). *Notes on pragmatism and scientific realism*. „Educational Research”, 14, 13–17.

Cleo Cherryholmes omawia pragmatyzm jako przeciwieństwo realizmu naukowego. Artykuł zawiera liczne cytaty na temat pragmatyzmu oraz wyjaśnia dokładniej jedną z jego wersji. Pragmatyzm w wersji Cherryholmesa czerpie inspirację z przewidywania konsekwencji badanych faktów, unika relacjonowania prawdziwych historii i przyjmuje założenie, że istnieje świat zewnętrzny, który jest niezależny od świata naszego umysłu. Artykuł zawiera wiele odnośników do prac dawnych i współczesnych autorów piszących o pragmatyzmie z filozoficznego punktu widzenia.

Crotty M. (1998). *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Michael Crotty ujmuje w użyteczne ramy różne zagadnienia epistemologiczne, ujęcia teoretyczne, metodologię i metody badań nauk społecznych. Przedstawia we wzajemnych relacjach cztery elementy procesu badawczego i zestawia w tabeli reprezentatywne przykłady dla każdego elementu. Następnie omawia dziewięć różnych orientacji teoretycznych w badaniach nauk społecznych, między innymi postmodernizm, feminizm, teorię krytyczną, interpretatywizm, konstruktywizm i pozytywizm.

Kemmis S., Wilkinson M. (1998). *Participatory action research and the study of practice*. W: B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (red.). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (s. 21–36). New York: Routledge.

Stephen Kemmis i Mervyn Wilkinson oferują znakomity przegląd badań uczestniczących. W szczególności wskazują sześć głównych cech tego ujęcia, a następnie omawiają praktykę badań w działaniu na poziomie jednostkowym, społecznym oraz na obu tych poziomach.

Guba E.G., Lincoln Y.S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., s. 191–214). Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*, t. 1, s. 281–313, tłum. Monika Bobako, (2009). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Yvonna Lincoln i Egon Guba omawiają podstawowe poglądy pięciu alternatywnych paradygmatów badań socjologicznych: pozytywizmu, postpozytywizmu, teorii krytycznej, konstruktywizmu i badań uczestniczących. Jest to poszerzona wersja charakterystyk z dwóch poprzednich wydań podręcznika. Każdy paradygmat autorzy przedstawiają z punktu widzenia ontologii (natury rzeczywistości), epistemologii (poznawania) i metodologii (procesu badawczego). Paradygmat badań uczestniczących uzupełnia cztery inne, które znalazły się już w pierwszym wydaniu. Po krótkim omówieniu pięciu paradygmatów następuje ich porównanie w odniesieniu do siedmiu kategorii, takich jak natura wiedzy, sposób jej gromadzenia oraz jakość kryteriów.

Neuman W.L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Lawrence Neuman oferuje wyczerpujące ujęcie metod badawczych jako wprowadzenie do badań nauk społecznych. Szczególnie pomocny w zrozumieniu różnych znaczeń metodologii jest rozdział 4 zatytułowany *The Meanings of Methodology*, w którym autor zestawia trzy metodologie – socjologię pozytywistyczną, socjologię interpretatywną i socjologię krytyczną – w kontekście ośmiu pytań (m.in. Co tworzy eksplanację lub teorię rzeczywistości społecznej?, Jak wygląda przekonujący dowód lub informacja faktograficzna?).

Phillips D.C., Burbules N.C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman, Littlefield.

D.C. Phillips i Nicholas Burbules podsumowują główne idee myśli postpozytywistycznej. W dwóch rozdziałach *What is Postpositivism?* i *Philosophical Commitments of Postpositivist Researchs* autorzy rozwijają najistotniejsze poglądy postpozytywizmu, zwłaszcza te, które odróżniają go od pozytywizmu. Należy do nich przekonanie, że ludzka wiedza nie jest niepodważalna, lecz oparta na przypuszczeniach (koniekturalna), i że twierdzenia naukowe mogą zostać unieważnione w świetle dalszych badań.

Przegląd literatury

Oprócz wyboru ujęcia ilościowego, jakościowego lub mieszanego w projekcie badania naukowego należy uwzględnić przegląd literatury przedmiotu. Na podstawie takiego przeglądu można przekonać czytelnika, że temat jest wart zainteresowania, oraz wyjaśnić, jak autor zamierza ograniczyć zakres badanego zagadnienia.

W tym rozdziale nadal omawiane są przygotowania do pracy nad projektem badawczym. Na początku trzeba się zastanowić nad wyborem tematu i sformułować go na piśmie, by cały czas mieć przed sobą punkt odniesienia swoich rozważań. Od razu też wypada przemyśleć, czy można i czy należy zająć się tym tematem. Druga część rozdziału dotyczy już samego przeglądu literatury, poczynając od określenia ogólnego celu wykorzystania literatury w pracy naukowej, a kończąc na wskazówkach doboru pozycji bibliograficznych do badań jakościowych, ilościowych i mieszanych.

Temat pracy badawczej

Namysł nad tym, jaką literaturę wykorzystać w projekcie, powinien poprzedzać zdefiniowanie tematu badań i zastanowienie, czy podjęcie badań w tym kierunku można uznać za praktyczne i pożyteczne. **Tematem** pracy badawczej jest przedmiot lub zagadnienie, którego ma dotyczyć zamierzone badanie, czyli na przykład „kadra wykładowcza”, „zdolności organizacyjne” czy „stres psychiczny”. Temat należy sformułować w kilku zdaniach lub w krótkiej frazie. Odtąd staje się on główną ideą, którą trzeba poznać lub zbadać.

Na etapie planowania pracy badawczej można kilkoma sposobami zyskać pewną orientację w zamierzonym temacie (zakładam, że o jego wyborze decyduje autor, a nie promotor czy komisja kwalifikacyjna). Po pierwsze, warto sformułować roboczy tytuł badania na piśmie. Dziwi mnie, jak często badacze pomijają nadanie pracy tytułu w początkowej fazie projektu. Uważam, że roboczy lub tymczasowy tytuł staje się głównym drogowskazem autora – namacalną ideą, którą można przeformułowywać i zmieniać w miarę postępu projektu (zob. Glesne, Peshkin, 1992). Na podstawie własnych doświadczeń mogę powiedzieć, że temat zapewnia badaczowi mocny grunt i wskazuje dalszą drogę, jak również pozwala przekazać osobom zainteresowanym główne zamierzenia autora. Gdy

studenci przynoszą mi pierwsze konspekty swoich prac, zawsze proszę o podanie roboczego tytułu, jeżeli go brakuje.

Jak powinien wyglądać tytuł roboczy pracy naukowej? Można go sobie wyobrazić jako zakończenie zdania: „Piszę pracę o ...”. Będzie to zatem na przykład „Piszę o gimnazjalistach z grupy ryzyka” albo „Piszę o tym, jak pomóc pracownikom naukowym stać się lepszymi badaczami”. Na tym etapie projektu formuluje się też ramową odpowiedź, aby inni mogli łatwo uchwycić sens projektu. Powszechnym błędem początkujących badaczy jest to, że ramy swojej pracy opisują zbyt skomplikowanym i wyszukany językiem. Prawdopodobnie wzorują się przy tym na lekturze publikacji, które poddawano wielokrotnym poprawkom, zanim trafiły do druku. Tymczasem solidny projekt badawczy powinien się zaczynać od wyrażonych wprost nieskomplikowanych myśli, łatwych do odczytania i do zrozumienia. Warto przypomnieć sobie jakiś przeczytany ostatnio artykuł. Jeżeli czytało się go łatwo i szybko, to prawdopodobnie był napisany językiem ogólnym, z którym wielu czytelników może się utożsamiać, bezpośrednio i prosto ujmował zarysy projektu i konceptualizację problemu.

Wilkinson (1991) podaje użyteczne wskazówki, dotyczące sformułowania tytułu: „Wyrażaj się zwięźle, nie marnotrawiąc słów. Unikaj słów zbędnych, takich jak „Przyczynę do ...”, „Badania nad...” itp. Tytuł może być pojedynczy lub podwójny. Wyrażony w formie podwójnej, brzmiałby na przykład: „Etnografia: obraz wojny w oczach dzieci”. Do porad Wilkinsona można dodać, że tytuł powinien się składać z nie więcej niż 12 słów bez zbędnych zaimków i przyimków oraz precyzyjnie oddawać temat lub przedmiot badania.

Innym sposobem ujęcia tematu jest wyrażenie go w krótkim pytaniu. Na jakie pytanie powinna odpowiadać zamierzona praca badawcza? Autor może się zastanawiać na przykład: „Jaki jest najlepszy sposób leczenia depresji?”, „Co to znaczy być Arabem w dzisiejszym społeczeństwie Stanów Zjednoczonych?”, „Co skłania turystów do odwiedzenia Środkowego Zachodu USA?”. Przy formułowaniu pytań roboczych należy się skupić na głównym temacie pracy, traktując go jako wyznacznik kierunku badań. Warto od razu pomyśleć, jak w toku dalszej pracy będzie można rozwijać pytanie, aby lepiej opisywało jej treści (zob. rozdziały 6 i 7 na temat definiowania celu projektu, pytań badawczych i hipotez).

Zanim proponowany temat zostanie rozwinięty, należy rozważyć, czy można i czy powinno się poddawać go badaniom. Temat *można* poddać badaniu, jeżeli znajdzie się osoby gotowe wziąć w nim udział oraz gdy autor dysponuje takimi zasobami, jak na przykład programy komputerowe, które pozwalają na gromadzenie danych przez dłuższy czas i przeprowadzanie ich analiz.

O wiele bardziej złożone jest pytanie, czy się *powinno*. Na decyzję może się składać wiele czynników. Przede wszystkim warto się zastanowić, czy temat wniesie coś nowego do zasobu dostępnej wiedzy w danej dziedzinie, potwierdzi wcześniejsze wyniki, da możliwość wypowiedzenia się słabo reprezentowanym grupom lub jednostkom, wskaże problemy nierówności społecznej lub wyrazi poglądy i idee badacza.

Przystępując do każdej pracy naukowej, trzeba na początku spędzić sporo czasu w bibliotece, poszukując literatury przedmiotu (strategie efektywnego ko-

rzystania z bibliotek i ich zasobów zostaną omówione w dalszej części rozdziału). Trudno przecenić znaczenie tej fazy projektu. Początkujący badacze są niekiedy autorami znakomitych prac, które pod każdym względem można uznać za wyczerpujące, biorąc pod uwagę precyzję formułowanych pytań, wyczerpujący zbiór danych i biegłość w prowadzeniu analiz statystycznych. Zdarzają się jednak projekty odrzucone przez komitety naukowe czy organizatorów konferencji, gdyż proponowana praca w żaden sposób nie poszerza dotychczasowego stanu wiedzy. Należy zatem postawić sobie pytanie: „Jaki byłby wkład tego projektu w literaturę przedmiotu?”, zastanowić się, jak ów projekt mógłby potraktować zamierzony temat, wzbogacić dyskusję o nowe elementy albo odtworzyć (powtórzyć) wcześniejsze badania w nowych warunkach lub z innymi uczestnikami.

Decyzja, czy temat *powinien* być podjęty, zależy także od tego, czy zainteresowanie nim wykracza poza miejsce zatrudnienia czy region zamieszkania badacza. Mając wybór pomiędzy tematem, który może wzbudzać tylko lokalne zainteresowanie, a tematem o zasięgu ogólnokrajowym, skłaniałbym się ku temu drugiemu, ponieważ zyskałby on szerszy oddźwięk, obejmując dużo większy krąg odbiorców. Redaktorzy czasopism naukowych, członkowie komisji kwalifikacyjnych, organizatorzy konferencji i instytucje sponsorujące badania cenią prace o szerszym zasięgu. Wreszcie, o tym, czy projekt *powinien* być realizowany, decydują osobiste cele autora. Należy rozważyć, ile trzeba czasu na wykonanie pracy, uzyskanie recenzji i rozpowszechnienie wyników. Każdy z badaczy powinien rozważyć, czy jego wysiłek i nakład czasu się opłaci z punktu widzenia celów zawodowych, takich jak perspektywy dalszych badań, uzyskanie lepszego stanowiska lub stopnia naukowego.

Przed zaangażowaniem się w projekt warto wziąć pod uwagę wszystkie te czynniki, jak również zapytać innych, co sądzą o zamiarach autora. Opinie należy szukać nie tylko wśród kolegów, ale również w kręgach uznanych autorytetów w danej dziedzinie, opiekunów naukowych i członków komisji kwalifikacyjnych.

Przegląd literatury

Kiedy już badacz dojdzie do wniosku, że temat może i powinien być podjęty, pracę rozpoczyna się zwykle od poszukiwania literatury przedmiotu. Przegląd literatury służy różnym celom. Umożliwia czytelnikowi zapoznanie się z wynikami badań zbliżonych do zamierzonego projektu. Umieszcza go w szerszym kontekście trwającego dialogu literatury naukowej, przyczyniając się do wypełnienia luk i poszerzenia wcześniejszych ustaleń (Cooper, 1984; Marshall, Rossman, 2006). Stwarza kontekst, który pozwala docenić znaczenie projektu, jak również dostarcza wzorca, do którego można będzie odnieść uzyskane wyniki. Jeden lub kilka z wymienionych powodów może być uzasadnieniem nawiązania w projekcie do literatury naukowej (szerzej o celach odwoływania się do literatury zob. Miller, 1991).

Wykorzystanie literatury naukowej

Oprócz pytania, po co odwoływać się do literatury, ważny jest sposób jej wykorzystania w pracach naukowych. Odniesienia do literatury mogą występować w różnych formach. Najlepszą radą, jakiej mogę udzielić moim czytelnikom, jest uzgodnienie z promotorem lub radą wydziału, jaki sposób prezentacji literatury odpowiada ich oczekiwaniom. Sam jako promotor ogólnie zalecam, aby przegląd literatury w planie pracy stanowił zwięzłe podsumowanie głównych pozycji dotyczących problemu badawczego. Na początek nie musi być wszechstronny i wyczerpujący, gdyż recenzenci mogą postulować wprowadzenie istotnych zmian w projekcie. Wystarczy zatem krótki, mniej więcej dwudziestostronicowy przegląd, który świadczy o tym, że autor orientuje się w literaturze przedmiotu i zna najnowsze pozycje. Alternatywne ujęcie polega na przedstawieniu szczegółowego zarysu podejmowanych w pracy zagadnień z zaznaczeniem przewidywanych odwołań do literatury jako podstawy do rozwinięcia w osobny rozdział. Zazwyczaj jest to rozdział drugi, zatytułowany „Przegląd literatury” i mający od 20 do mniej więcej 60 stron.

Przegląd literatury w artykułach naukowych jest skróconą formą wersji, z jaką mamy do czynienia w pracach magisterskich czy doktorskich. Zwykle znajduje się po uwagach wstępnych w podrozdziale „Literatura przedmiotu”. Taką formę stosuje się w artykułach poświęconych badaniom ilościowym. W artykułach relacjonujących badania jakościowe przegląd literatury może się znajdować w osobnym podrozdziale, we wprowadzeniu lub być rozproszony w całym tekście. Niezależnie od przyjętej formy należy rozważyć, na czym powinno polegać omówienie literatury w badaniach jakościowych, ilościowych i mieszanych.

W badaniach *jakościowych* do literatury przedmiotu podchodzi się zgodnie z przyjętym założeniem, że wiedzę pozyskuje się od uczestników, nie ograniczając się do szukania odpowiedzi na ustalone z góry pytania. Jedną z głównych cech badań jakościowych jest ich eksploracyjny charakter. Zazwyczaj oznacza to, że nie ma zbyt obszernej literatury dotyczącej zgłębianego tematu lub badanej populacji, dlatego badacze starają się wsłuchiwać w to, co mówią uczestnicy i na podstawie uzyskanych informacji formułować wyjaśnienia.

Wykorzystanie literatury w badaniach jakościowych jest bardzo zróżnicowane. W badaniach ukierunkowanych teoretycznie, jak etnografie lub etnografie krytyczne, literaturę dotyczącą koncepcji kulturowej lub teorii krytycznej wprowadza się na początku pracy jako jej ramy orientacyjne. W teorii ugruntowanej, studiach przypadku lub badaniach fenomenologicznych rzadziej traktuje się literaturę jako kontekst badań.

Ze względu na pozyskiwanie wiedzy od uczestników i zróżnicowanie badań jakościowych wypracowano kilka modeli wkomponowywania literatury w treść pracy badawczej. Wskazuję trzy miejsca, w których można umieścić literaturę w projekcie badawczym, przy czym można się ograniczyć do jednego z nich lub wykorzystać wszystkie. Jak pokazuje tabela 2.1, przegląd literatury może się znaleźć we wstępie. Bibliografia stanowi wówczas tło poruszanego problemu lub zagadnienia i uzasadnia potrzebę dalszych badań, informując, kto dotąd o nim

Tabela 2.1. Wykorzystanie literatury przedmiotu w badaniach jakościowych

Rola odwołań do literatury	Kryteria wyboru tej wersji	Przykłady strategii
Literatura tworzy ramy problemu we wstępie do pracy naukowej	Konieczna dostępność pewnego zasobu literatury	Zastosowanie w badaniach jakościowych każdego typu
Przegląd literatury zamieszcza się w wyodrębnionej części pracy	Tę wersję preferują często odbiorcy, którym bliskie jest tradycyjne ujęcie postpozytywistyczne przeglądów literatury	To ujęcie stosuje się w badaniach mających mocne podstawy teoretyczne i poparcie w literaturze, podanej na początku pracy, np. w etnografiach lub badaniach teorii krytycznej
Literaturę omawia się na końcu pracy, jest ona wówczas punktem odniesienia do uzyskanych wyników	Ujęcie najbardziej odpowiednie w procesie indukcyjnych badań jakościowych; literatura nie jest tutaj przewodnikiem, ukierunkującym badanie, lecz pełni funkcję pomocniczą, gdy zostaną już zidentyfikowane prawidłowości i kategorie	To ujęcie stosuje się we wszystkich typach prac jakościowych, przede wszystkim jednak w teorii ugruntowanej, przyrównując własną teorię do innych, znalezionych w literaturze

pisał, kto się nim zajmował w swoich badaniach i kto wskazywał na znaczenie tych badań. Taki sposób naświetlenia problemu zależy oczywiście od dostępności związanych z nim prac naukowych. Przykłady można łatwo znaleźć w wielu badaniach jakościowych z zastosowaniem różnych strategii.

Inną formą przeglądu literatury jest wyodrębnienie go w osobnej części pracy. Jest to model stosowany zwykle w badaniach ilościowych, występujący często w czasopiśmie o orientacji ilościowej. W badaniach jakościowych omówienie literatury w wyodrębnionej części, zwykle na początku pracy, jest charakterystyczne dla badań ukierunkowanych teoretycznie, takich jak etnografia, teoria krytyczna, prace służące perswazji i celom emancypacyjnym. Wreszcie, literaturę przedmiotu można umieścić w rozdziale końcowym, aby porównać z nią wyniki (lub wnioski czy tezy) własnej pracy. Jest to model popularny zwłaszcza w teorii ugruntowanej, polecam go ze względu na indukcyjne wykorzystanie literatury.

W badaniach *ilościowych* natomiast znaczną część literatury podaje się na początku pracy, aby wskazać kierunek pytań badawczych i hipotez. Stanowi ona również wprowadzenie w problematykę badania. Dokładniejsze omówienie dostępnej literatury zamieszcza się w rozdziale zatytułowanym „Przegląd literatury”, „Literatura przedmiotu” lub podobnie. Przegląd literatury może również wprowadzać teorię – wyjaśnia się w nim wówczas oczekiwane zależności (zob. rozdział 3), omawia teorię, którą autor będzie się posługiwał, i przedstawia argumenty uzasadniające wybór tej właśnie teorii. W takim wypadku badacz po-

wraca do literatury na końcu pracy i porównuje uzyskane przez siebie wyniki z tymi, które podaje literatura. Posługując się tym modelem w badaniach ilościowych, literaturę wykorzystuje się na sposób dedukcyjny, jako ramy pytań badawczych lub hipotez.

Cooper (1984) wyróżnia, po pierwsze, *integrujące* przeglądy literatury, polegające na podsumowaniu dostępnej literatury dotyczącej jakiegoś szerokiego tematu. Ten model jest popularny w rozprawach naukowych i ich projektach. Inną formą zalecaną przez Coopera jest przegląd *teoretyczny*, w którym badacz skupia się na istniejącej teorii odnoszącej się do badanego problemu. Takie rozwiązanie stosuje się w artykułach naukowych, w których teorię umieszcza się we wprowadzeniu. Jeszcze inną formą wskazywaną przez Coopera jest przegląd *metodologiczny*, w którym badacz skupia się na metodach i definicjach. Tego typu przegląd, obecnie mało popularny w pracach magisterskich i doktorskich, może się znajdować w podsumowaniu lub w części oceniającej mocne i słabe strony poszczególnych metod.

W badaniach *mieszanych* ujęcie do literatury może być ilościowe bądź jakościowe, w zależności od przyjętej strategii. W wypadku ujęcia sekwencyjnego literaturę przedstawia się w każdej fazie w sposób zgodny z zastosowaną metodą. Jeżeli na przykład badanie zaczyna się od fazy ilościowej, badacz zazwyczaj wprowadza w tym miejscu obszerny przegląd literatury, który pomaga sformułować pytania badawcze lub hipotezy. Jeżeli badanie zaczyna się od fazy jakościowej, cytowana literatura jest mniej obszerna i może być w ramach ujęcia indukcyjnego podana na końcu pracy. Jeżeli autor przykłada takie samo znaczenie do badań ilościowych i jakościowych i poświęca im tyle samo uwagi, literaturę prezentuje w ujęciu ilościowym bądź jakościowym. Podsumowując, sposób wykorzystania literatury w badaniach mieszanych zależy od strategii i relatywnego znaczenia, jakie przypisuje się w pracy metodom ilościowym i jakościowym.

Moje wskazówki dotyczące wykorzystania literatury w planie badań ilościowych, jakościowych i mieszanych są następujące:

- W badaniu *jakościowym* odwołuj się do literatury z umiarem, umieszczając ją na początku pracy jako punkt wyjścia projektu indukcyjnego, chyba że typ opracowania tematu wymaga szerokiej orientacji w literaturze już na samym wstępie.
- Wybór najlepszego miejsca dla literatury w badaniu *jakościowym* dostosuj do odbiorców pracy. Weź pod uwagę następujące możliwości: literatura na początku jako ramy problemu, w osobnej części, omówienie literatury na końcu, aby odnieść do niej własne wyniki.
- W badaniu *ilościowym* posługuj się literaturą na sposób dedukcyjny, traktując ją jako podstawę do stawiania pytań badawczych lub hipotez.
- W badaniu *ilościowym* możesz wykorzystać literaturę jako wprowadzenie do pracy, omówić ją dokładnie w osobnym rozdziale i porównać z nią własne wyniki.
- Jeżeli omówieniu literatury poświęcasz osobny rozdział, zastanów się, czy będzie to integrujące podsumowanie, przegląd teoretyczny czy przegląd

metodologiczny. W pracach magisterskich zazwyczaj dokonuje się przeglądu integrującego.

- W badaniu *mieszanym* posługuj się literaturą w sposób odpowiadający głównej strategii i zgodny z tym, czy przewagę ma ujęcie ilościowe czy jakościowe.

Techniki przeglądu literatury

Niezależnie od typu badania można wyróżnić kilka etapów ułatwiających przegląd literatury.

Etapy przeglądu literatury

Przegląd literatury oznacza zlokalizowanie i podsumowanie publikacji na dany temat. Często są to prace badawcze (ponieważ autor gromadzi je do badań naukowych), ale zdarzają się także artykuły koncepcyjne lub przemyślenia stanowiące ramy dla wybranych zagadnień. Nie ma jednego sposobu przeglądu literatury, jednak wielu autorów wyszukuje, ocenia i podsumowuje odpowiednie publikacje, działając systematycznie. Oto sposób, który zalecam:

1. Zaczynaj od doboru słów kluczowych, które będą przydatne podczas poszukiwania materiałów w bibliotece akademickiej na uczelni. Słowa te mogą pochodzić z tematu pracy lub z wcześniejszych lektur.
2. Mając w pamięci słowa kluczowe, udaj się najpierw do biblioteki i skorzystaj z katalogu, aby przejrzeć jej zasoby (czasopisma i książki). W większych bibliotekach zazwyczaj udostępniane są komputerowe bazy danych. Radzę skupić się najpierw na czasopismach i książkach blisko związanych z tematem, a więc sięgnąć do baz najczęściej przeglądanych przez badaczy z dziedziny nauk społecznych, jak ERIC, PsycINFO, Sociofile, Social Science Citation Index, Google Scholar, ProQuest i inne (w dalszej części zostaną scharakteryzowane dokładniej). Bazy danych mogą być dostępne online na stronie internetowej biblioteki lub na płytach CD.
3. Spróbuj najpierw wyszukać około 50 raportów z badań w artykułach lub książkach związanych z twoim tematem. Artykuły w czasopismach i książki należy potraktować priorytetowo, dlatego że łatwo jest zlokalizować i otrzymać. Sprawdź, czy można je wypożyczyć w twojej bibliotece akademickiej, czy też musisz je zamówić w drodze wymiany międzybibliotecnej lub nabyć w księgarni.
4. Zapoznaj się pobieżnie z pierwszą partią artykułów lub rozdziałów książkowych i skopiuuj te, które wydają ci się najważniejsze. Na początek postaraj się tylko uchwycić ich sens i zdecydować, czy mogą być przydatne w przeglądzie literatury.
5. Gdy już wybierzesz przydatne publikacje, możesz przystąpić do sporządzania **mapy literatury** (pełniejsze omówienie w dalszej części rozdziału). Jest to rodzaj wykresu lub graficznego przedstawienia pogrupowanych

pozycji bibliograficznych, ilustrujący miejsce poszczególnych publikacji w przeglądzie literatury i umieszczający twoje studium w szerszym kontekście badawczym.

6. Po sporządzeniu mapy literatury napisz w brudnopisie streszczenia najważniejszych artykułów. Zostaną one później włączone do przeglądu literatury. Zadbaj o poprawność opisów bibliograficznych, korzystając z odpowiedniego poradnika pisania prac naukowych, jak na przykład poradnik wydany przez American Psychological Association (APA, 2001). Dzięki temu zyskasz gotowy materiał do bibliografii, którą należy podać na końcu pracy.
7. Po napisaniu streszczeń opracuj przegląd literatury, porządkując go tematycznie lub wokół najważniejszych pojęć. Przegląd zakończ podsumowaniem głównych wątków i sugestią, jaki wkład w literaturę przedmiotu będzie miała twoja praca.

Przeszukiwanie komputerowych baz danych

W gromadzeniu materiałów do pracy naukowej pomaga umiejętne korzystanie z możliwości szybkiego wyszukiwania literatury w bazach danych. Oferowane przez biblioteki komputerowe bazy literatury naukowej zapewniają szybki dostęp do tysięcy czasopism, referatów konferencyjnych i materiałów na różne tematy. Biblioteki akademickie głównych uniwersytetów zakupują komercyjne bazy danych lub otrzymują je z domeny publicznej. W tym miejscu zostaną omówione tylko najważniejsze bazy, stanowiące podstawowe źródła artykułów naukowych i dokumentów, z którymi warto się zapoznać, aby zyskać orientację w literaturze na dany temat.

ERIC (Educational Resources Information Center) jest bezpłatną, dostępną online biblioteką cyfrową zawierającą materiały z badań i informacje dotyczące edukacji, sponsorowaną przez Institute of Educational Sciences (IES) amerykańskiego Departamentu Edukacji. Można ją znaleźć pod adresem <http://www.eric.ed.gov>. W bazie zgromadzono 1,2 miliona pozycji rejestrowanych od 1966 roku. Znajdują się wśród nich artykuły z czasopism, książki, syntety badań, dokumenty z konferencji, raporty techniczne, dokumenty dotyczące polityki oraz inne materiały związane z edukacją. ERIC indeksuje ponad 600 czasopism, wiele materiałów jest opatrzone linkiem do pełnego tekstu dokumentu. Aby jak najlepiej wykorzystać zasoby bazy ERIC, należy wybrać trafne deskryptory dla danego tematu, czyli hasła, które zastosowano do kategoryzacji artykułów lub dokumentów. Do przeszukiwania bazy można wykorzystać *Thesaurus of ERIC Descriptors* (Educational Resources Information Center, 1975) lub posłużyć się tezaurem dostępnym online. Jako wskazówkę badawczą należy potraktować wyszukiwanie w bazie ERIC najnowszych artykułów i dokumentów na dany temat. Może w tym pomóc przeszukiwanie wstępne z użyciem deskryptorów z tezausa online, aby znaleźć jakiś artykuł bliski tematowi projektowanej pracy. Następnie warto się przyjrzeć deskryptorom używanym w odnalezionej publikacji i zastosować je do ponownego prze-

szukiwania bazy. Dzięki temu wzrasta szansa uzyskania odpowiedniego wykazu pozycji do przeglądu literatury.

Inną bezpłatną bazą danych jest Google Scholar. Zbiór ten umożliwia szerokie poszukiwania z wielu dziedzin, obejmujące różne źródła, takie jak prace recenzowane, rozprawy doktorskie, książki, abstrakty, publikacje wydawane przez wydawnictwa akademickie, stowarzyszenia zawodowe, uniwersytety i inne instytucje naukowe. Pozycje odnalezione w Google Scholar dostarczają linków do abstraktów, zbliżonych materiałów, elektronicznych wersji artykułów dostępnych w wybranej bibliotece, wyników wyszukiwań w sieci na temat danej pracy i informacji o możliwości uzyskania pełnego tekstu.

Abstrakty publikacji medycznych gromadzi publicznie dostępna baza PubMed, utrzymywana przez amerykańską bibliotekę medyczną National Library of Medicine. Baza zawiera ponad 17 milionów cytowań artykułów biomedycznych z MEDLINE i czasopism o profilu nauk przyrodniczych, których zasoby sięgają lat pięćdziesiątych (www.ncbi.nlm.nih.gov). PubMed podaje linki do pełnych tekstów (dostępnych w bibliotekach akademickich) i innych pokrewnych źródeł. Do przeszukiwania bazy używa się haseł MeSH (Medical Subject Headings), tezausa opracowywanego przez National Library of Medicine i służącego do indeksowania pozycji w MEDLINE/PubMed. Terminologia ta zapewnia spójny dostęp do informacji, które można opisywać różnymi pojęciami.

Biblioteki akademickie mają ponadto wykupione licencje na użytkowanie baz komercyjnych. Do najpopularniejszych należy ProQuest (<http://proquest.com>), największy na świecie zbiór informacji online, dający możliwość przeszukiwania wielu różnych baz. Obejmuje między innymi zasoby ERIC, PsycINFO, Dissertation Abstracts, Periodical Index, Health and Medical Complete i wielu innych specjalistycznych baz danych (np. International Index to Black Periodicals). Ponieważ sięga do wielu różnych zasobów, nadaje się do wstępnych poszukiwań przed skorzystaniem z baz bardziej wyspecjalizowanych.

W wielu bibliotekach akademickich dostępna jest też komercyjna baza *Sociological Abstracts* (Cambridge Scientific Abstracts, <http://www.csa.com>). Baza ta indeksuje ponad 2000 czasopism, materiały konferencyjne, wykazy prac naukowych, przeglądy książek oraz wybrane pozycje książkowe z dziedziny socjologii, pracy socjalnej i dyscyplin pokrewnych. Literaturę z zakresu psychologii można znaleźć w innej komercyjnej bazie o nazwie *PsycINFO* (<http://www.apa.org>), która indeksuje 2150 tytułów czasopism, książki i prace naukowe z wielu krajów. Obejmuje dziedzinę psychologii, jak również psychologiczne aspekty dyscyplin pokrewnych, jak medycyna, psychiatria, pielęgniarstwo, socjologia, edukacja, farmakologia, fizjologia, lingwistyka, antropologia, biznes i prawo. Hasła, które mogą być użyteczne w poszukiwaniach, zawiera *Thesaurus of Psychological Index Terms*.

Jeszcze jedną komercyjną bazą udostępnianą w bibliotekach jest *Social Sciences Citation Index* (SSCI, Web of Knowledge, Thomson Scientific [<http://isiwebofknowledge.com>]). Baza indeksuje całą zawartość 1700 czasopism z 50 dyscyplin oraz dodatkowo wybrane treści z ponad 3300 czasopism naukowych i technicznych. Można z niej korzystać w celu zlokalizowania publikacji

na dany temat oraz ich autorów. Baza jest szczególnie pomocna w wyszukiwaniu pozycji, które odwołują się do jakiejś ważnej pracy. SSCI umożliwia prześledzenie wszystkich badań od czasu opublikowania głównej pozycji, która tę pracę cytuje. System ten pozwala na chronologiczne zestawienie bibliografii, dokumentującej rozwój historyczny jakiejś idei lub dziedziny badań. Taka chronologiczna lista daje autorowi orientację, jak rozwijały się idee, którymi chce się zająć w przeglądzie literatury.

Podsumowując, moje **wskazówki badawcze** dotyczące przeszukiwania komputerowych baz danych są następujące:

- Korzystaj zarówno z ogólnie dostępnych baz literatury online, jak i pośrednictwa biblioteki akademickiej.
- Przeszukuj różne bazy, nawet jeśli uważasz, że twój temat nie dotyczy bezpośrednio edukacji, jak pozycje zgromadzone w ERIC czy psychologii, jak zasoby PsycINFO. Zarówno ERIC, jak i PsycINFO traktują edukację i psychologię jako ogólne hasła odnoszące się do wielu tematów.
- Przy wyszukiwaniu posługuj się dostępnymi instrukcjami, na przykład tezaurem, jeśli taki istnieje.
- Wybierz jakiś artykuł zbliżony do twojego tematu, zobacz, jakich haseł użyto w jego opisie, a następnie zastosuj je w dalszych poszukiwaniach.
- Staraj się jak najwięcej korzystać z baz danych, które dają dostęp do pełnych tekstów publikacji (przez bibliotekę akademicką lub za opłatą), dzięki czemu nie będziesz tracić czasu na osobne poszukiwanie tych pozycji.

Priorytety w wyborze literatury

Radzę ustalić priorytety w poszukiwaniach literatury – zastanowić się, jaki rodzaj publikacji należy uwzględnić w przeglądzie i w jakiej kolejności. Warto wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

1. Zwłaszcza, gdy podejmujesz temat po raz pierwszy i nie orientujesz się w dotychczasowych badaniach, zacznij od szerokiej syntezy literatury, na przykład od przeglądów zamieszczanych w wydawnictwach encyklopedycznych (m.in. Aikin, 1992; Keeves, 1988). Możesz także sięgnąć do podsumowań publikacji na dany temat, podawanych w czasopismach i w seriach abstraktów (np. *Annual Review of Psychology*, 1950-).
2. Następnie przejdź do artykułów w liczących się czasopismach o zasięgu krajowym, zwłaszcza tych, które publikują raporty z prac badawczych. Pod pojęciem pracy *badawczej* rozumiem publikacje, których autor lub autorzy stawiają pytanie bądź hipotezę, gromadzą dane, próbują znaleźć odpowiedź na postawione pytanie lub zweryfikować hipotezę. Z pewnością znajdziesz w swojej dziedzinie czasopisma cieszące się popularnością wśród specjalistów i mające w radzie redakcyjnej wybitnych badaczy z kraju i z zagranicy. Zglądając na pierwsze strony, możesz sprawdzić skład rady redakcyjnej i zobaczyć, czy należą do niej specjaliści krajowi i zagraniczni. Szukając prac związanych z własnym tematem, zacznij od

najnowszych numerów czasopisma, a następnie cofaj się w czasie. W bibliografii drukowanej na końcu artykułów możesz znaleźć dalsze źródła do przejrzania.

3. Przejdź do książek związanych z tematem. Zacznij od publikacji monograficznych, które podsumowują literaturę naukową. W dalszej kolejności zapoznaj się z książkami napisanymi przez jednego autora lub zespół autorów bądź składającymi się z rozdziałów różnych autorów, które poświęcono interesującym cię zagadnieniom.
4. Kontynuuj poszukiwania w najświeższych materiałach z konferencji. Weź pod uwagę główne konferencje krajowe i związane z nimi publikacje. Często w materiałach konferencyjnych można znaleźć najnowsze osiągnięcia naukowe. Organizatorzy większości głównych konferencji życzą sobie, aby autorzy przekazywali swoje referaty do indeksacji w komputerowych bazach danych. Staraj się nawiązać kontakt z autorami wybranych prac. Spróbuj odnaleźć ich podczas konferencji. Napisz lub zadzwoń, aby zapytać o dodatkowe materiały związane z zakresem twoich zainteresowań lub o możliwość wykorzystania używanego przez nich narzędzia bądź zmodyfikowania go na własne potrzeby badawcze.
5. Jeśli czas pozwoli, przeszukaj wykazy prac doktorskich w *Dissertation Abstracts* (University Microfilms, 1938). Prace dyplomowe ogromnie różnią się jakością, trzeba więc rozważnie wybierać je do przeglądu literatury. Poszukiwania w *Dissertation Abstracts* mogą zaowocować znalezieniem jednej czy dwóch ważnych pozycji, które można zamówić na zasadzie wymiany międzybibliotecznej lub przez University of Michigan Microfilm Library.
6. Użytecznych materiałów do przeglądu literatury dostarcza niekiedy Internet. Łatwy dostęp i możliwość uzyskania całych artykułów sprawia, że jest to bardzo atrakcyjne źródło materiałów. Warto jednak zwrócić baczniejszą uwagę na jakość znalezionych pozycji i ocenić, czy nadają się one do przeglądu literatury jako ścisłe, wnikliwe i systematyczne badania naukowe. Czasopisma online zawierają często artykuły, które zostały już podane rygorystycznym wymogom rady redakcyjnej. Można sprawdzić, czy czasopismo ma zespół oceniający i recenzujący nadsyłane prace i czy podaje kryteria, jakie muszą spełniać publikacje.

Podsumowując, recenzowane artykuły w czasopismach umieszczam wysoko w hierarchii, ponieważ najłatwiej je zlokalizować i powielić. Można w nich znaleźć raporty z badań na dany temat. Pracom doktorskim przypisuję niższy priorytet, gdyż różnią się one znacznie jakością i spośród materiałów do przeczytania najtrudniej je zlokalizować i skopiować. Wybierając artykuły dostępne w Internecie, trzeba zachować ostrożność, chyba że pochodzą z recenzowanych czasopism online.

Mapa literatury do pracy naukowej

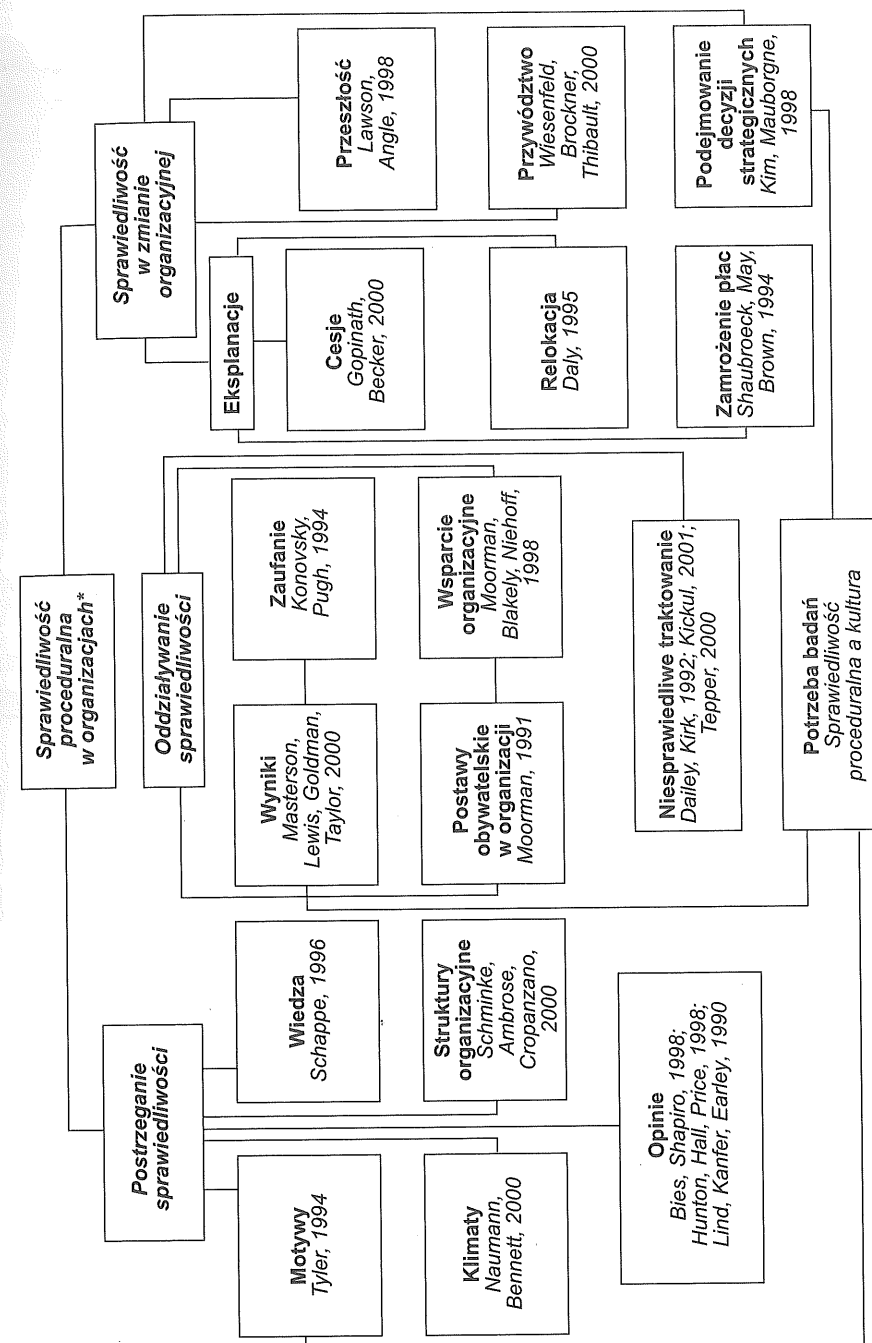
Jednym z pierwszych zadań badacza, pracującego nad nowym tematem, jest usystematyzowanie literatury. Jak wspomniano, taka systematyzacja ułatwia autorowi zrozumienie, co jego praca wniesie do wcześniejszych badań, jak może je poszerzyć lub odtworzyć uzyskane przez innych wyniki.

Na tym etapie przydatne wydaje się sporządzenie mapy literatury. Jest to mój pomysł sprzed kilku lat, który sprawdził się przy opracowywaniu przeglądów literatury do prezentacji przed komisją kwalifikacyjną, do referatów lub artykułów w czasopiśmie.

Mapa stanowi graficzne podsumowanie badań wykonanych przez innych i zazwyczaj ma formę wykresu. Mapy organizuje się w różny sposób. Można nadać im strukturę hierarchiczną, prezentując literaturę w układzie z góry na dół i umieszczając na samym dole własną pracę. Innym rozwiązaniem jest coś w rodzaju schematu blokowego, który rozwija się od lewej do prawej, a praca autora znajduje się najbardziej na prawo. Jeszcze inny model stanowi zbiór okręgów, z których każdy reprezentuje pewien zbiór literatury, a miejsce ich przecięcia wyznacza pozycję, jaką powinno zająć projektowane badanie. Widziałem przykłady wszystkich tych wersji i uważam, że każda z nich ma swoje zalety.

Główną ideą mapy literatury jest stworzenie obrazu dotychczasowych badań na dany temat, przedstawienie dostępnej literatury przedmiotu. Rycina 2.1 przedstawia mapę obejmującą znalezione przez autorkę pozycje dotyczące sprawiedliwości proceduralnej w badaniach kultury organizacyjnej (Janovec, 2001). Autorka sporządziła mapę w układzie hierarchicznym, stosując kilka zasad konstrukcyjnych.

- Swoją temat umieściła w ramce u samej góry.
- Następnie wybrała prace znalezione dzięki poszukiwaniom komputerowym, zlokalizowała miejsce przechowywania tych publikacji i podzieliła je na trzy szerokie podtematy (Postrzeganie sprawiedliwości, Oddziaływanie sprawiedliwości oraz Sprawiedliwość w procesie zmiany organizacyjnej). Inne mapy mogą wyodrębniać mniej lub więcej kategorii w zależności od zakresu tematu i dostępnych materiałów.
- Każda ramka jest opatrzona tytułem w formie hasłowej ilustrującym wyodrębnione przez nią zagadnienie.
- W każdej ramce znajdują się też odnośniki bibliograficzne do pozycji, których treść odpowiada tytułowi ramki. Dane powinny być aktualne i dotyczyć publikacji reprezentatywnych dla tytułowego hasła. Notkę bibliograficzną należy sporządzić zgodnie z normami, na przykład opracowanymi przez APA.
- Warto zwrócić uwagę na kilka poziomów mapy literatury. Inaczej mówiąc, hasła główne prowadzą do haseł podrzędnych, a następnie do haseł jeszcze niższego rzędu.
- Niektóre rozgałęzienia diagramu są bardziej rozwinięte niż inne. Zależy to od dostępności literatury oraz od głębokości jej eksploracji przez badacza.



Rycina 2.1. Przykładowa mapa literatury

* Sprawiedliwość decyzji kierownictwa i trybu ich podejmowania z punktu widzenia pracowników
Źródło: Janovec (2001). Przedruk za zgodą.

- Po uporządkowaniu literatury w diagramie Janovec przyjrzała się poszczególnym elementom wykresu, który miał być pomocą w wyznaczeniu struktury jej pracy. Na samym dole umieściła ramkę z nagłówkiem „Potrzeba badań” i krótko określiła proponowany temat (Sprawiedliwość proceduralna a kultura), a następnie połączyła tę ramkę z wcześniejszą literaturą, którą jej projekt miałby uzupełniać. Autorka zaproponowała badania na podstawie idei innych autorów, planując nawiązać do nich w poszczególnych rozdziałach.
- Mapa literatury powinna obejmować badania ilościowe, jakościowe i mieszane.

Sporządzanie abstraktów

Przygotowując przegląd literatury do planowanej pracy, autorzy wyszukują publikacje i sporządzają krótkie abstrakty artykułów, do których będą się odwoływali. **Abstrakt** jest zwięzłym streszczeniem, zazwyczaj złożonym z jednego akapitu i podsumowującym najważniejsze elementy, pozwalające czytelnikowi zorientować się w treści artykułu. Tworząc abstrakt, należy się zastanowić, jaki materiał w nim uwzględnić. Jest to bardzo istotne, gdy przegląda się dziesiątki, a nawet setki badań. Dobre podsumowanie pracy badawczej przedstawionej w czasopiśmie powinno obejmować następujące punkty:

- Wskazanie problemu, któremu jest poświęcona praca.
- Określenie najważniejszego celu lub głównego przedmiotu zainteresowań badawczych.
- Krótka informacja o próbie badanych osób, populacji lub podmiotach.
- Przegląd wyników mających związek z przygotowywanym projektem.
- Jeśli jest to przegląd metodologiczny (Cooper, 1984), wskazanie słabości technicznych i metodologicznych badania.

Materiału do poszczególnych punktów streszczenia należy szukać w odpowiednich miejscach artykułu. Dobrze skonstruowane publikacje w czasopiśmie jasno określają problem i cel pracy we wprowadzeniu. Informacje o próbie, populacji lub podmiotach znajdują się w dalszej części, w podrozdziale poświęconym metodom (lub procedurom), a wyniki omawia się na końcu. W podrozdziale zawierającym wyniki należy odszukać fragmenty odnoszące się kolejno do wszystkich pytań badawczych lub hipotez. W publikacjach książkowych zawierających sprawozdania z badań można wyróżnić takie same główne punkty. Oto przykład właściwie sporządzonego abstraktu:

Przykład 2.1. Abstrakt publikacji o charakterze ilościowym

W poniższym akapicie podsumowano główne elementy publikacji o charakterze ilościowym (Creswell, Seagren, Henry, 1979) w formie, w jakiej streszczenie to

mogłoby się ukazać w przeglądzie literatury zamieszczonym w pracy doktorskiej lub w artykule naukowym. Uwzględniono najważniejsze punkty, które powinien zawierać abstrakt.

Creswell, Seagren, Henry (1979) testowali model Biglana, trójwymiarowy model obejmujący 36 dyscyplin akademickich z podziałem na dyscypliny „twarde” i „miękkie”, podstawowe i stosowane, przyrodnicze i nieprzyrodnicze, jako prognostyk potrzeb rozwoju zawodowego władz wydziałowych. W badaniu uczestniczyło osiemdziesiąt osób należących do władz różnych wydziałów z czterech college’ów stanowych i jednego uniwersytetu w jednym ze stanów Środkowego Zachodu. Wyniki świadczą o tym, że potrzeby rozwoju zawodowego władz wydziałowych poszczególnych dyscyplin akademickich są różne. Na tej podstawie autorzy zalecają, by twórcy programów szkoleń zawodowych uwzględniali przy opracowywaniu programów różnice pomiędzy dyscyplinami.

Autorzy rozpoczęli od cytatu bibliograficznego w wersji skróconej według wytycznych APA (2001). Następnie wskazano główny cel badania, a po nim podano informacje o zbiorze danych. Abstrakt kończy się podsumowaniem najważniejszych wyników oraz ich praktycznych konsekwencji.

Jak sporządza się abstrakty publikacji niebędących pracami badawczymi – esejów, opinii, typologii i syntez wcześniejszych prac? Informacje, które należy wziąć pod uwagę, streszczając prace nieempiryczne, są następujące:

- Wskazanie problemu, któremu poświęcona jest publikacja.
- Określenie jej głównego tematu.
- Podsumowanie najistotniejszych wniosków odnoszących się do tematu.
- Jeśli jest to przegląd metodologiczny, wykazanie słabości we wnioskowaniu, logice, argumentacji itp.

Przykład 2.2. Abstrakt publikacji o charakterze typologii

Sudduth (1992) napisał pracę doktorską z nauk politycznych na temat strategii przystosowawczych prowincjonalnych szpitali. Przegląd literatury przedstawił w kilku początkowych rozdziałach pracy. W streszczeniu publikacji wprowadzającej typologię autor wyróżnia problem, temat i typologię.

Ginter, Duncan, Richardson, Swayne (1992) dostrzegają wpływ warunków środowiskowych na możliwości przystosowania się szpitali do zmian. Autorzy opowiadają się za procedurą, nazywaną przez nich analizą środowiskową, która miałaby ułatwiać określenie optymalnych strategii reagowania na zmiany zachodzące w środowisku. Po zbadaniu różnych technik stosowanych w analizie środowiskowej, wydaje się jednak, że nadal brakuje całościowego schematu koncepcyjnego lub modelu komputerowego, który zapewniłby pełną analizę czynników środowiskowych (Ginter i in., 1991). Dlatego zmiany strategiczne są

w dużej mierze dokonywane na podstawie niewymiernych i arbitralnych ocen. Aby pomóc kierownictwu szpitali w racjonalnej analizie środowiska zewnętrznego, Ginter i in. (1991) opracowali typologię, którą ilustruje rycina 2.1.

(Sudduth, 1992, s. 44).

W tym przykładzie podano źródło w zapisie skróconym, zdefiniowano problem („możliwości przystosowania się szpitali do zmian”), wskazano główny temat („procedura nazywana analizą środowiskową”) i podsumowano wnioski związane z tematem (np. „brak całościowego modelu koncepcyjnego”, „opracowanie typologii”).

Wytyczne dla autorów

W obu powyższych przykładach wspomina się o zastosowaniu zgodnego z wytycznymi APA opisu bibliograficznego na początku abstraktu. Wytyczne dla autorów dostarczają wskazówek dotyczących standardów edytorskich publikacji naukowej, takich jak spójny format odnośników bibliograficznych, tworzenie nagłówków, forma tabel i rycin, niedyskryminujące sformułowania językowe. Podstawową zasadą w przeglądach literatury jest poprawność i spójność cytowań. Wskazując użyteczny dokument, należy uzupełnić go właściwie zredagowanym odnośnikiem bibliograficznym. Studenci piszący prace dyplomowe powinni się dowiedzieć od promotorów, członków komisji egzaminacyjnej czy innych pracowników uczelni, jakimi wytycznymi należy się kierować przy redagowaniu cytowań.

Najbardziej znanym zbiorem wskazówek dla autorów w dziedzinie edukacji i psychologii jest *Publication Manual of the American Psychological Association, Fifth Edition* (APA, 2001). W naukach społecznych stosuje się również, choć nie tak często, inne wytyczne: University of Chicago (*A Manual of Style*, 1982), Turabian (1973), Campbell, Ballou (1977). Niektóre czasopisma stworzyły własne wersje najpopularniejszych wytycznych dla autorów. Radzę już na wczesnym etapie planowania pracy zorientować się, jaki styl będzie odpowiadał odbiorcom, i dostosować się do jego wymogów.

Najważniejsze zalecenia redakcyjne dotyczą cytowań śródtekstowych, bibliografii końcowej, nagłówków oraz rycin i tabel. Oto niektóre kwestie, które należy rozstrzygnąć, korzystając z wytycznych:

- Wprowadzając cytowania *śródtekstowe*, pamiętaj o odpowiedniej czcionce oraz o formacie cytowań wielokrotnych.
- Umieszczając bibliografię *na końcu*, zwróć uwagę, czy wytyczne wymagają układu alfabetycznego lub numeracji. Sprawdź, czy wszystkie cytowania *śródtekstowe* znalazły się w końcowej bibliografii.
- *Nagłówki* w pracach naukowych reprezentują poszczególne poziomy hierarchii tekstu. Najpierw zdecyduj, ile poziomów chcesz wyodrębnić,

a następnie sprawdź w wytycznych, jaki jest obowiązujący format dla każdego z nich. Sprawozdania z badań mają zwykle od dwóch do czterech poziomów.

- Jeżeli posługujesz się *przypisami*, sprawdź w wytycznych, gdzie należy je umieszczać. Obecnie w pracach naukowych rzadziej używa się przypisów niż kilka lat temu. Decydując się na przypisy, sprawdź, czy powinny występować na dole strony, na końcu każdego rozdziału, czy na końcu pracy.
- Zalecenia dotyczące *tabel* i *rycin* są różne w poszczególnych zbiorach wytycznych. Zwróć uwagę na takie aspekty, jak linie pogrubione, tytuły i odstępy przy podawaniu przykładów.

Podsumowując, należy podkreślić, że najważniejsza w stosowaniu wytycznych jest spójność zasad w całym tekście.

Definicje pojęć

Z omawianiem literatury wiąże się ponadto dobór pojęć i ich definicji, umożliwiających czytelnikowi orientację w projekcie. Definicje pojęć mogą być umieszczone w osobnej części pracy, razem z przeglądem literatury lub rozproszone w tekście.

Należy podać definicje pojęć mało znanych poza kręgiem specjalistów i nieużywanych na co dzień (Locke, Spirduso, Silverman, 2007). Dobór pojęć do zdefiniowania jest oczywiście arbitralny, ale zawsze lepiej je wyjaśnić, gdy istnieje obawa, że czytelnik ich nie zrozumie. Definicje należy podawać przy pierwszym wystąpieniu danego pojęcia, aby odbiorca nie przekonywał się dopiero w trakcie lektury, że autor posługuje się innym zbiorem definicji niż zakładany przez czytelnika. Jak komentuje Wilkinson (1991), „naukowcy używają ściśle zdefiniowanych pojęć, które pozwalają im jasno myśleć o swoich badaniach i klarownie wyjaśniać odbiorcom własne poglądy i uzyskane wyniki” (s. 22). Definiowanie pojęć służy precyzji pracy naukowej, jak pisze Firestone (1987):

Słowa języka potocznego mają wiele różnych znaczeń. Jak inne symbole, zyskują siłę wyrazu przez łączenie znaczenia ze szczególnym kontekstem. [...] Język naukowy zdecydowanie pozbawia słowa owej wieloznaczności na rzecz precyzji. Z tego powodu zwyczajnym pojęciom nadaje się „znaczenie techniczne” do celów naukowych (s. 17).

Z potrzeby precyzji wyjaśnienia terminów używanych w artykule naukowym powinny się znajdować we wprowadzeniu do tekstu. W pracach doktorskich i ich konspektach pojęcia definiuje się w osobnym rozdziale. W formalnych pracach badawczych kładzie się bowiem szczególny nacisk na ścisłość języka i terminologii. Rzetelność naukowa wymaga podbudowania poglądów badacza autorytatywnymi definicjami.

Pojęcia do zdefiniowania może zawierać każda część planu badawczego:

- tytuł pracy;
- określenie problemu;

- określenie celu;
- pytania badawcze, hipotezy lub założenia;
- przegląd literatury;
- podstawa teoretyczna pracy;
- metody.

Specjalne terminy wymagające definicji występują we wszystkich typach badań: w badaniach ilościowych, jakościowych i mieszanych.

- W badaniach *jakościowych* ze względu na metodologię indukcyjną, czyli ujęcie rozwojowe, nie wszystkie terminy da się zdefiniować na początku, choć możliwe jest wprowadzenie definicji roboczych. Niektóre tematy (lub ujęcia czy wymiary) wyłaniają się często dopiero w trakcie analizy danych. W miarę pojawiania się tych pojęć w procesie badawczym autorzy tworzą ich definicje, umieszczane w rozdziale dotyczącym procedur. Ponieważ wstrzymują się jednak z definiowaniem pojęć aż do ich wystąpienia w badaniu, trudno takie definicje sformułować w projekcie badawczym. Dlatego projekty badań jakościowych często nie zawierają odrębnego rozdziału z definicjami, ich autorzy formułują jednak robocze definicje jakościowe przed przystąpieniem do badania.
- W badaniach *ilościowych*, które posługują się głównie modelem dedukcyjnym, operującym ustalonym zbiorem danych, wyczerpujące definicje podaje się we wstępnej części projektu badawczego. Autorzy umieszczają definiowane pojęcia w odrębnym rozdziale i precyzyjnie je wyjaśniają. Starają się wyczerpująco zdefiniować wszystkie istotne terminy na początku pracy i posługiwać się uznanymi definicjami, znalezionymi w literaturze.
- W badaniu *mieszanym* można wyodrębnić osobny rozdział z definicjami, jeżeli pracę rozpoczyna się od zbioru danych ilościowych. Jeżeli w pierwszej fazie autor operuje danymi jakościowymi, nowe pojęcia wyłaniają się w różnych momentach, a ich definicje zostają umieszczone w rozdziale prezentującym wyniki i wnioski ostatecznego raportu. Gdy zbiory danych ilościowych i jakościowych pojawiają się równocześnie, o miejscu dla definicji decyduje priorytet jednego lub drugiego rodzaju danych. Niemniej jednak w każdym badaniu mieszanym występują terminy, które mogą być obce czytelnikom – na przykład sama definicja badań mieszanych w omówieniu procedur (zob. rozdział 10). Wypada też wyjaśnić pojęcia dotyczące zastosowanej strategii badawczej, takie jak równoległość czy sekwencyjność (np. w schemacie triangulacji równoległej, omawianym w rozdziale 10).

Żadne ujęcie nie określa ściśle zasad definiowania pojęć, warto jednak uwzględnić pewne wskazówki (zob. też Locke i in., 2007):

- Definicję należy podać, gdy dane określenie występuje po raz pierwszy. Na przykład konieczna może być definicja we wprowadzeniu do projektu,

aby czytelnik zrozumiał problem badawczy oraz pytania lub hipotezy stawiane przez autora.

- Formułuj definicje na poziomie operacyjnym, czyli praktycznym. Są one wyrażane w języku konkretnym, a nie w postaci abstrakcyjnych koncepcji. Definicje operacyjne są preferowane w projektach prac doktorskich, gdyż zawarty w pracy osobny rozdział z definicjami stwarza możliwość uściślenia używanych terminów.
- Nie używaj w definicjach języka potocznego, posługuj się słownictwem akceptowanym w literaturze naukowej. Dzięki temu nie będą to definicje wymyślane doraźnie, lecz ugruntowane w literaturze (Locke i in., 2007). Zdarza się jednak, że w dostępnej literaturze brakuje precyzyjnego określenia jakiegoś terminu i wówczas trzeba się posłużyć językiem codziennym. W takim wypadku należy podać swoją definicję i używać pojęcia spójnie w całym planie pracy i w przebiegu badania (Wilkinson, 1991).
- Pojęcia można definiować tak, by służyły różnym celom. Niektóre definicje uściślają znaczenie słów używanych na co dzień (np. organizacja). Mogą też ograniczać zakres jakiegoś pojęcia: „Określenia *program zajęć pozalekcyjnych* używa się wyłącznie w odniesieniu do propozycji przeznaczonych dla uczniów szkół średnich na podstawie wykazu *School District Manual*” (Locke i in., 2007, s. 130). Mogą ustanawiać kryterium stosowane w badaniach: „*Najwyższa średnia ocen* oznacza średnią 3,7 lub wyższą w skali czterostopniowej”. Mogą także wyjaśniać termin w znaczeniu operacyjnym: „*Wzmacnianie* oznacza procedurę, polegającą na zamieszczeniu listy członków klubu w gazetce szkolnej, udzielaniu im specjalnych przepustek i wpisywaniu do indeksu ucznia informacji o przynależności do klubu” (Locke i in., 2007, s. 130).
- Choć nie ma jednolitych zaleceń co do formatu definicji, jednym z możliwych rozwiązań jest wydzielenie osobnej części pracy zatytułowanej „Definicje pojęć”, w której umieszcza się w przejrzystej formie pojęcia i ich objaśnienia, wyróżniając pojęcia specjalną czcionką. Tym samym danemu słowu przypisuje się niezmiennie znaczenie (Locke i in., 2007). Zawyczał ów osobny podrozdział ma nie więcej niż dwie–trzy strony.

Oto dwa przykłady, ilustrujące dwa różne style definiowania pojęć w pracy badawczej:

Przykład 2.3. Definiowanie pojęć w pracy doktorskiej o charakterze badań mieszanych

Pierwszy przykład ilustruje dłuższą formę definicji, którą w badaniu mieszanym wprowadzono w odrębnej części rozdziału 1, stanowiącego wstęp do pracy doktorskiej. VanHorn-Grassmeyer (1998) badała, jak 119 nowych specjalistów do spraw studenckich w college'ach i uniwersytetach podejmuje indywidualne i zbiorowe refleksje. Przeprowadzała zarówno sondaże, jak i wywiady pogłębione

z nowymi pracownikami. Ponieważ zajmowała się refleksją indywidualną i zbiorową u specjalistów do spraw studenckich, na początku pracy umieściła szczegółowe definicje tych pojęć. Poniżej cytuję dwie z nich. Warto zwrócić uwagę na to, jak autorka nawiązuje do znaczeń przypisywanych definiowanym pojęciom w literaturze przedmiotu.

Refleksja indywidualna

Schon (1983) poświęcił całą książkę omówieniu pojęć, nazywanych przez niego myśleniem refleksyjnym, refleksją w działaniu i praktyką refleksyjną, a wprowadzonych do obiegu już kilka lat wcześniej w książce, której był współautorem (Argyris, Schon, 1978). Trudno więc zwięźle zdefiniować naukowe znaczenie refleksji indywidualnej, które najlepiej oddawałoby istotę tego, co właściwie rozumie się intuicyjnie. Do celów tej pracy można jednak wskazać trzy najbardziej wyraziste charakterystyki refleksji indywidualnej: (a) „sztuka praktyki” (Schon, 1983), (b) praktyczne wykorzystanie intuicyjnej wiedzy, (c) doskonalenie praktyki przez roztropny namysł.

Specjalista od spraw studenckich

Specjalistę można scharakteryzować na wiele sposobów. Według jednego z możliwych opisów jest to osoba wykazująca „dużą niezależność sądów, znajdujących uzasadnienie w przyswojonym zbiorze wspólnych idei, perspektyw, informacji, norm i obyczajów (oraz dysponująca wiedzą zawodową)” (Baskett, Marsick, 1992, s. 3). Specjalista do spraw studenckich wykazuje takie cechy w pracy na rzecz studentów w środowisku wyższej uczelni, pełniąc jedną z wielu funkcji, przyczyniających się do ich sukcesów w nauce i realizowaniu dodatkowych zainteresowań.

(VanHorn-Grassmeyer, 1998, s. 11–12)

Przykład 2.4. Definiowanie pojęć w części pracy dotyczącej zmiennych niezależnych

Dwa następne przykłady ilustrują skróconą formę definicji w pracy naukowej. Pierwszy ilustruje specyficzną definicję operacyjną, drugi – definicję proceduralną kluczowego pojęcia. Vernon badał (1992) wpływ rozwoju w średnim pokoleniu na relacje między dziadkami a wnukami. Cytowane definicje podano w części dotyczącej zmiennych niezależnych.

Stosunek pokrewieństwa z wnukiem

Stosunek pokrewieństwa z wnukiem określa, czy dziadkowie są dziadkami ze strony ojca, czy ze strony matki. Wcześniejsze badania (np. Cherlin, Furstenberg, 1986) sugerują, że dziadkowie ze strony matki mają zazwyczaj bliższy kontakt z wnukami.

Płeć dziadków

Stwierdzono, że relacje pomiędzy dziadkami a wnukami zależą od tego, czy są to relacje z *babcią* czy z *dziadkiem* (babcie przeważnie bardziej się angażują, co prawdopodobnie wiąże się z rolą podtrzymywania więzów rodzinnych przez kobietę [m.in. Hagestad, 1988]).

(Vernon, 1992, s. 35–36)

Przegląd literatury w badaniach ilościowych lub mieszanych

Przygotowując przegląd literatury, trudno czasem zdecydować, jaka powinna być jego objętość. Opracowałem zatem model, który dostarcza odpowiednich parametrów, a nadaje się szczególnie do wykorzystania w badaniach ilościowych i mieszanych ze standardowym rozdziałem poświęconym literaturze. W badaniu jakościowym przegląd literatury może dotyczyć poszczególnych aspektów głównego przedmiotu badania i wyodrębniać kilka zakresów tematycznych. Jak już wspomniano, w projekcie badań jakościowych dopuszcza się różne miejsca dla przeglądu literatury (w uzasadnieniu problemu badawczego, w osobnym rozdziale, jako jeden z wątków przewijających się w tekście, przy porównaniu z uzyskanymi wynikami pracy).

Opracowując przegląd literatury do *badania ilościowego* lub *wątku ilościowego w badaniu mieszanym*, warto podzielić materiał na odnoszący się do głównych zmiennych niezależnych, głównych zmiennych zależnych oraz badań ze zmiennymi niezależnymi i zależnymi (więcej na temat zmiennych zob. rozdział 3). Takie podejście nadaje się do prac doktorskich oraz do omówienia literatury w artykule naukowym. Można spróbować podzielić omówienie literatury na pięć części: wprowadzenie, temat 1 (zmienne niezależne), temat 2 (zmienne zależne), temat 3 (badania dotyczące zmiennych niezależnych i zmiennych zależnych), podsumowanie. Oto bliższe szczegóły dotyczące każdej części:

1. We wprowadzeniu do przeglądu literatury poinformuj czytelnika o dokonanym podziale. Będzie to fragment poświęcony organizacji materiału.
2. W temacie 1 uwzględnij literaturę naukową dotyczącą zmiennej *niezależnej* lub kilku takich zmiennych. Mając kilka zmiennych niezależnych, można wydzielić stosowne podrozdziały lub skupić się na jednej – najważniejszej zmiennej. Pamiętaj, aby w tym miejscu znalazła się wyłącznie literatura odnosząca się do zmiennych niezależnych. W tym modelu traktuje się osobno pozycje dotyczące zmiennych niezależnych i zmiennych zależnych.
3. W temacie 2 zbierz literaturę naukową dotyczącą zmiennej *zależnej* lub kilku takich zmiennych. Mając kilka zmiennych zależnych, można każdą z nich omówić w osobnym podrozdziale bądź skupić się na jednej – najważniejszej.

4. W temacie trzecim powinna się znaleźć literatura dotycząca związków pomiędzy zmiennymi *zależnymi* i *niezależnymi*. Stanowi to samo sedno projektu badawczego. Ta część powinna być stosunkowo krótka i zawierać badania jak najbliższe tematowi projektu. Zdarza się, że na jakiś temat nic dotąd nie napisano. Należy wówczas wziąć pod uwagę literaturę w miarę możliwości najbliższą tematowi bądź publikacje omawiające go na ogólniejszym poziomie.
5. Podsumowanie powinno zwracać uwagę na najważniejsze publikacje, podkreślać główne tematy, wyjaśniać, dlaczego potrzebne są dalsze badania i jak przedstawiany projekt miałby wypełnić tę lukę.

Ten model systematyzuje przegląd literatury, stwarza bliski związek między literaturą a zmiennymi w pytaniach badawczych i hipotezach oraz wystarczająco zawęża przedmiot badania. Stanowi logiczne przejście do pytań badawczych i omówienia metod.

Streszczenie

Przed rozpoczęciem poszukiwań literatury należy określić temat badania, posługując się takimi strategiami, jak skrócony tytuł roboczy lub sformułowanie głównego pytania badawczego. W tym miejscu trzeba także rozważyć, czy dany temat może i powinien być zbadany, czy istnieje dostęp do uczestników i zasobów i czy temat wniesie coś do literatury, zainteresuje innych i okaże się zgodny z celami osobistymi.

Badacze odwołują się w swoich pracach do literatury naukowej, aby przedstawić wyniki podobnych badań, włączyć własne badania w bieżący dialog w literaturze oraz stworzyć kontekst do porównań wyników własnych badań z innymi. Cele przywoływania literatury w badaniach jakościowych, ilościowych i mieszanych są różne. W badaniach jakościowych cytowana literatura pomaga skonkretyzować problem badawczy, ale nie ogranicza poglądów uczestników. Powszechny jest zwyczaj umieszczania na końcu badania jakościowego większej liczby cytowanych publikacji niż na początku. W badaniach ilościowych literatura nie tylko pomaga skonkretyzować problem, lecz również wskazuje potencjalne pytania i hipotezy, którymi należałoby się zająć. Typowe dla badań ilościowych jest umieszczanie przeglądu literatury w osobnym rozdziale. W badaniach mieszanych wykorzystanie literatury zależy od modelu badania i wagi, jaką autor przywiązuje do aspektów jakościowych i ilościowych.

Przygotowując przegląd literatury, należy określić słowa kluczowe do przeszukiwania bibliografii. Następnym krokiem jest przeszukiwanie baz danych dostępnych online, takich jak ERIC, ProQuest, Google Scholar, PubMed oraz bardziej specjalistycznych, takich jak PsycINFO, Sociofile i SSCI. W dalszej kolejności wyszukuje się artykuły w czasopismach lub książki, dając priorytet artykułom. Spośród nich należy wybrać pozycje do uwzględnienia w przeglądzie

literatury. Publikacje te grupuje się, tworząc mapę literatury, obrazującą główne kategorie badań i wskazującą miejsce realizowanego projektu w odniesieniu do nich. W streszczeniach cytowanych badań należy podać pełne dane bibliograficzne zgodnie z wytycznymi redakcyjnymi (np. APA, 2001) oraz informacje obejmujące określenie problemu badawczego, sformułowanie pytań, charakterystykę zbioru danych i omówienie ich analizy oraz końcowe wyniki.

Po zdefiniowaniu najważniejszych pojęć wyodrębnia się część pracy zawierającą definicje lub umieszcza je w przeglądzie literatury. Wreszcie należy się zastanowić nad ogólną strukturą omówienia literatury. Jeden z modeli ilościowych zakłada podział na części odpowiadające głównym zmiennym (ujęcie ilościowe) lub głównym podmiotom najważniejszego przedmiotu badania (ujęcie jakościowe).

Ćwiczenia pisemne

1. Opracuj mapę literatury dotyczącej tematu, którym się zajmujesz. Zaznacz na niej projekt swojego badania i połącz go liniami z innymi kategoriami badań, aby czytelnik mógł się łatwo zorientować, jak zamierzasz uzupełnić istniejącą literaturę przedmiotu.
2. Przygotuj przegląd literatury do pracy o charakterze ilościowym zgodnie z modelem ograniczającym zakres omawianych pozycji do tych, które charakteryzują zmienne występujące w badaniu. Przygotuj także przegląd literatury do pracy o charakterze jakościowym przeznaczony do umieszczenia we wstępie jako uzasadnienie podejmowanego problemu badawczego.
3. Użyj komputerowych baz danych online do szukania literatury na dany temat. Wykonaj kilka przeszukiwań, aby znaleźć artykuł jak najbliższy twojemu tematowi. Potem wykonaj kolejne przeszukiwanie, posługując się wymienionymi w artykule deskryptorami. Znajdź 10 artykułów, które nadawałyby się do streszczenia w przeglądzie.
4. Na podstawie wyników wyszukiwania z ćwiczenia 3 napisz jeden abstrakt ilościowy i jeden jakościowy z dwóch publikacji znalezionych w bazach online. Zastosuj podane w tym rozdziale wskazówki, aby ująć w abstrakcie wszystkie potrzebne elementy.

Literatura uzupełniająca

Locke L.F., Spirduso W.W., Silverman S.J. (2007). *Proposal that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lawrence Locke, Waneen Spirduso i Stephen Silverman opisują trzy stadia przeglądu literatury: wybór zagadnień uzasadniających podjęcie badania, podział każdego istotnego zagadnienia na podtematy i wprowadzenie odnośników bibliograficznych do każdego zagadnienia. Autorzy podają też sześć zasad definiowania pojęć w pracy naukowej: nie wymyślaj nowych słów; uwzględnij definicje na początku projektu; nie używaj kolokwializmów; definiuj pojęcia, gdy używasz ich po raz pierwszy; używaj słów w zdefiniowanym znaczeniu.

Merriam S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sharan Merriam szczegółowo omawia wykorzystanie literatury w badaniach jakościowych. Wyróżnia etapy przeglądu literatury i wskazuje użyteczne kryteria wyboru publikacji do przeglądu. Są wśród nich następujące wskazówki: sprawdź, czy autor jest autorytetem w danej dziedzinie; czy praca została opublikowana stosunkowo niedawno; czy pozycja zawiera materiał przydatny do projektowanej pracy; weź pod uwagę jakość publikacji. Autorka wyjaśnia ponadto, że przegląd literatury nie powinien być traktowany jako proces linearny, polegający na przeczytaniu literatury, stworzeniu ram teoretycznych i omówieniu publikacji. Jest to bowiem proces, w którym zachodzą istotne interakcje pomiędzy wymienionymi trzema etapami.

Punch K.F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). London: Sage.

Keith Punch podaje wskazówki do badań socjologicznych, zarówno w ujęciu ilościowym, jak i jakościowym. Wyjaśniając najważniejsze aspekty obu tych ujęć, podkreśla dzielące je zasadnicze różnice. Zauważa, że wybór miejsca, w którym autor projektu lub raportu z badań umieszcza literaturę przedmiotu, zależy od stylu jego pracy. Na decyzję wpływa styl pracy naukowej, jej ogólna strategia badawcza oraz stopień, w jakim autor w swoich badaniach wykorzystuje literaturę.

Zastosowanie teorii

Jednym z elementów przeglądu literatury jest wybór teorii, którą można odnieść do stawianych w pracy pytań. Autorzy badań ilościowych często testują przydatność teorii jako uzasadnienia odpowiedzi na swoje pytania. W projekcie rozprawy naukowej o charakterze ilościowym czasami poświęca się osobny rozdział na prezentację teorii, która ma być przedmiotem badania. Autorzy badań jakościowych posługują się teorią w sposób bardziej zróżnicowany. Sformułowanie teorii może być ostatecznym wynikiem pracy, umieszczonym w jej zakończeniu, co stosuje się w wypadku teorii ugruntowanej. W innych badaniach jakościowych teoria pojawia się na początku, tworząc kontekst, określający, na co należy zwrócić uwagę i jakie postawić pytania. Tak postępuje się w wypadku etnografii i badań zaangażowanych. W badaniach mieszanych autorzy zarówno testują, jak i tworzą teorie. Mogą ponadto zakładać pewną orientację teoretyczną i w całej pracy skupiać się na przykład na problemach feministycznych, rasowych czy klasowych.

Rozdział ten rozpoczyna się od omówienia roli teorii w badaniach ilościowych. Podaje definicję teorii, wyjaśnia posługiwanie się zmiennymi w badaniu ilościowym, wskazuje miejsce teorii w badaniu ilościowym oraz alternatywne formy potraktowania jej w pisemnym planie pracy. Najpierw zostaną przedstawione procedury identyfikacji teorii, następnie czytelnik zapozna się ze schematem części poświęconej perspektywie teoretycznej w planie pracy o charakterze ilościowym. Dalsza część rozdziału dotyczy teorii w badaniach jakościowych. W tego typu badaniach autorzy używają różnych określeń teorii, takich jak wzorce, orientacje teoretyczne lub generalizacje naturalistyczne, rozumiejąc przez to szersze eksplanacje, które wykorzystują lub rozwijają w swoich pracach. Podane w tym rozdziale przykłady ilustrują możliwe zastosowania teorii w badaniach jakościowych. Na koniec pozostało do omówienia wykorzystanie teorii w badaniach mieszanych wraz z popularną w tym ujęciu perspektywą transformatywną.

Wykorzystanie teorii w badaniach ilościowych

Zmienne w badaniach ilościowych

Przed przystąpieniem do omawiania teorii ilościowych należy wyjaśnić, czym są zmienne i jakie ich rodzaje wykorzystuje się do tworzenia teorii. **Zmienna** oznacza cechę lub właściwość jednostki bądź organizacji, którą można mierzyć lub obserwować i która wykazuje różnice wśród badanych osób albo organizacji (Creswell, 2007a). Zazwyczaj różnice dotyczą dwóch lub więcej kategorii bądź tworzą kontinuum wyników, a zmienne można zmierzyć lub ocenić, posługując się odpowiednią skalą. Psychologowie wolą używać pojęcia *konstrukt* niż *zmienna* ze względu na skojarzenia z abstrakcyjną ideą, a nie z konkretnie zdefiniowanym terminem. Socjologowie posługują się jednak pojęciem *zmiennej*, które będzie również stosowane w tym rozdziale. Często dokonuje się pomiarów zmiennych w badaniach dotyczących płci, wieku, statusu społeczno-ekonomicznego oraz postaw lub zachowań związanych z rasizmem, kontrolą społeczną, władzą polityczną bądź przywództwem. W różnych publikacjach omawia się szczegółowo typy zmiennych oraz ich skale pomiarowe (np. Isaac, Michael, 1981; Keppel, 1991; Kerlinger, 1979; Thorndike, 1997). Zmienne opisuje się, używając dwóch kryteriów: następstwa w czasie oraz wyników pomiaru (lub obserwacji).

Następstwo w czasie oznacza, że jedna zmienna poprzedza drugą. Ze względu na tę kolejność mówi się, że jedna zmienna oddziałuje na drugą lub ją wywołuje, choć właściwie należałoby powiedzieć, że jedna zmienna *prawdopodobnie* wywołuje drugą. Przeprowadzając badania w warunkach naturalnych i z udziałem ludzi, nie można z całą pewnością określić przyczyny i skutku (Rosenthal, Rosnow, 1991), autorzy badań socjologicznych mówią w tym wypadku o *prawdopodobnej przyczynowości*. Następstwo w czasie oznacza, że w badaniach ilościowych zmienne traktuje się w porządku „od lewej do prawej” (Punch, 2005) i w takim układzie przedstawia się je w kontekście definiowania celu, stawiania pytań badawczych oraz w modelach wizualnych. Wyróżnia się następujące rodzaje zmiennych:

- *Zmienne niezależne* są zmiennymi, które (prawdopodobnie) wywołują określony skutek lub wywierają wpływ na wynik. Inaczej nazywa się je *zmiennymi oddziałującymi, objaśniającymi, pierwotnymi lub predyktorami*.
- *Zmienne zależne* są to zmienne, które zależą od zmiennych niezależnych; są wynikami lub skutkami wpływu zmiennych niezależnych. Nazywa się je też zmiennymi *kryterialnymi, objaśnianymi* lub *wynikowymi*.
- *Zmienne interweniujące* lub *pośredniczące* występują pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmiennymi zależnymi i pośredniczą w oddziaływaniu zmiennej niezależnej na zmienną zależną. Na przykład jeżeli studenci dobrze zaliczyli test dotyczący metod badawczych (zmienna zależna), to ów wynik może być skutkiem (a) przygotowania do testu (zmienna nie-

zależna) i/lub (b) uporządkowania materiału do testu w spójną strukturę (zmienna interweniująca), co pomogło im w poprawnym rozwiązaniu testu. Pomiędzy zmienną niezależną a zależną działa zatem zmienna pośrednicząca, jaką jest organizacja materiału.

- *Zmienne modyfikujące* są wprowadzanymi przez badacza nowymi zmiennymi, które stanowią iloczyn dwóch wybranych zmiennych (np. wiek $\times$ postawy wobec jakości życia). Takie zmienne występują zazwyczaj w eksperymentach.
- Dwa inne typy zmiennych to *zmienne kontrolne* i *zmienne zakłócające*. Zmienne kontrolne odgrywają ważną rolę w badaniach ilościowych. Są one szczególnym typem zmiennych niezależnych, które poddaje się pomiarom ze względu na możliwy wpływ na zmienną zależną. Badacze używają specjalnych procedur statystycznych (np. analizy kowariancji), aby zachować kontrolę nad tymi zmiennymi. Mogą to być zmienne demograficzne lub osobowe (np. wiek lub płeć), które należy „mieć pod kontrolą”, chcąc ustalić rzeczywisty wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną. Inny typ zmiennej, *zmienna zakłócająca* (lub *zafałszowująca*), nie podlega pomiarowi ani obserwacji w trakcie badania. Zmienna ta istnieje, ale jej wpływu nie da się bezpośrednio wykryć. Badacze wspominają o wpływie zmiennych zakłócających po zakończeniu badania, ponieważ mogą one wyjaśniać relacje między zmienną niezależną a zmienną zależną, lecz trudno poddać je miarodajnej ocenie (np. postawy dyskryminacyjne).

W badaniu ilościowym zmienne są powiązane z odpowiedzią na pytanie badawcze (np. „Jaki wpływ ma samoocena na nawiązywanie przyjaźni wśród młodzieży?”) lub z przewidywaniami, co pokażą wyniki badania. Takie przewidywania nazywa się *hipotezami* (np. „Pozytywna samoocena młodego człowieka zwiększa liczbę jego przyjaciół”).

Definiowanie teorii

Ta podstawowa wiedza o zmiennych powinna ułatwić zrozumienie sposobów wykorzystania teorii *ilościowych* w projekcie badawczym. W historii badań *ilościowych* można wskazać pewne przykłady zastosowania teorii jako podstawy naukowych przewidywań lub eksplanacji (na temat różnych konceptualizacji teorii i możliwego ograniczania przez nie samodzielnego myślenia zob. G. Thomas, 1997). Do dziś zachowuje aktualność między innymi definicja teorii, jaką podał Kerlinger (1979). Teoria jest według niego „zestawieniem powiązanych z sobą konstruktów (zmiennych), definicji i założeń, umożliwiającym systematyczne postrzeganie faktów dzięki określeniu zachodzących między nimi relacji” (s. 64).

Zgodnie z tą definicją *teoria* stanowi zbiór połączonych wzajemnymi relacjami konstruktów (zmiennych) w formie założeń lub hipotez, które określają związki między zmiennymi (zazwyczaj w kategoriach wielkości lub kierunku). W badaniu naukowym teoria w formie argumentacji, omówienia lub uzasadnie-

nia ułatwia wyjaśnianie (lub przewidywanie) zjawisk, jakie zachodzą w rzeczywistości. Labovitz i Hagedorn (1971) dodają do tej definicji pojęcie *uzasadnienia teoretycznego*, które definiują jako „sprecyzowanie, jak i dlaczego zmienne i stosunki między nimi są wzajemnie powiązane” (s. 17). Dlaczego zmienna niezależna X miałaby oddziaływać na zmienną zależną Y? Teoria może dostarczyć wyjaśnienia tych oczekiwań lub przewidywań. W projekcie badawczym omówienie takiej teorii umieszcza się w przeglądzie literatury lub w podrozdziale, w którym mówi się o *podstawie teoretycznej, uzasadnieniu teoretycznym lub perspektywie teoretycznej*. Osobiście preferuję określenie *perspektywa teoretyczna*, zgodne z wymogiem wobec odpowiedniego punktu w konspekcie referatu zgłaszanego na konferencję American Educational Research Association.

Działanie teorii może przybliżyć metafora tęczy. Teoria, jak łuk tęczy, wiąże zmienne (lub konstrukty) niezależne z zależnymi. Łącząc je z sobą, zapewnia całościowe spojrzenie na to, *jak i dlaczego* można przypuszczać, że zmienna niezależna umożliwia wyjaśnienie lub przewidywanie zmiennej zależnej. Teorie rozwijają się w wyniku wielokrotnego testowania przewidywań. Powstawanie teorii polega na łączeniu z sobą zmiennych niezależnych, pośredniczących i zależnych na podstawie pomiarów różnych wartości. Pomiaru te dostarczają informacji o typie zależności między zmiennymi (dodatnia, ujemna lub nieznana) i jej sile (np. znaczna i niewielka). Ujmując te informacje w formę przypuszczenia (hipotezy), badacz może napisać na przykład: „Im większa centralizacja władzy przywódców, tym bardziej pozbawieni praw są ich podwładni”. W wyniku wielokrotnego testowania tej hipotezy w różnych warunkach i z udziałem różnych populacji (np. skauci, presbiterianie, rotarianie czy grupa uczniów szkoły średniej) wyłania się teoria, której ktoś nadaje nazwę (np. teoria atrybucji). Teoria rozwija się więc jako wyjaśnienie poszerzające wiedzę w danej dziedzinie (Thomas, 1997).

Teorie różnią się swoim zasięgiem. Neuman (2000) wskazuje trzy poziomy teorii: teorie mikropoziomowe, teorie średniego zasięgu i teorie makropoziomowe. Teorie mikropoziomowe ograniczają się do niewielkich wycinków czasu, przestrzeni lub niewielkiej liczby osób, jak teoria dramaturgiczna Goffmana, która wyjaśnia, jak ludzie angażują się w rytuały podczas interakcji twarzy w twarz. Teorie średniego poziomu łączą poziomy mikro i makro. Są to teorie organizacji, ruchu społecznego lub wspólnot, na przykład teoria Collinsa dotycząca wpływów w organizacjach. Teorie makropoziomowe odnoszą się do całych kompleksów zjawisk, opisują na przykład instytucje społeczne, systemy kulturowe i całe społeczeństwa. Makropoziomowa teoria stratyfikacji społecznej Lenskiego wyjaśnia na przykład, jak wielkość wytwarzanej przez społeczeństwo nadwyżki pobudza rozwój społeczeństwa.

W naukach społecznych teorie spotyka się w psychologii, socjologii, antropologii, nauce o edukacji, ekonomii, jak również w wielu ich subdyscyplinach. Aby je odszukać i poznać bliżej, należy skorzystać z baz danych literatury (np. *Psychological Abstracts*, *Sociological Abstracts*) lub z książkowych przewodników po literaturze na temat teorii (zob. np. Webb, Beals, White, 1986).

Formy teorii

W projektach prac badawczych autorzy ujmują swoje teorie w różny sposób, na przykład jako serie hipotez, zdań logicznych „jeżeli-to” lub jako modele graficzne. Po pierwsze zatem, niektórzy badacze przedstawiają teorie jako powiązane z sobą hipotezy. Na przykład Hopkins (1964) formułuje teorię procesów wpływu jako serię 15 hipotez. Oto część z nich (w nieco zmienionej formie, aby pominąć zaimki rodzajowe wskazujące na płeć):

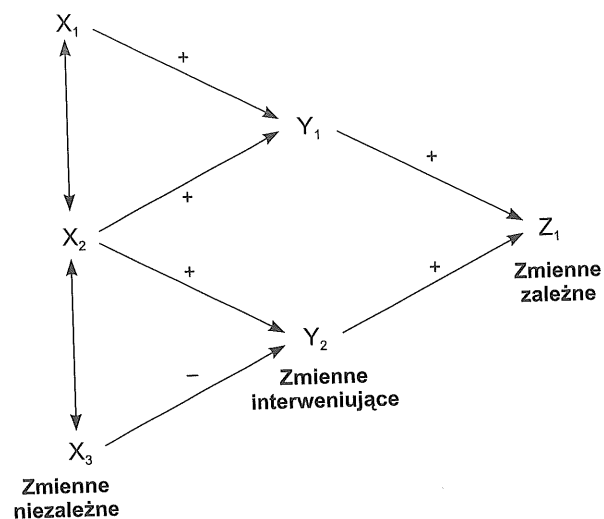
1. Im wyższa ranga, tym większa centralność.
2. Im większa centralność, tym większa obserwowalność.
3. Im wyższa ranga, tym większa obserwowalność.
4. Im większa centralność, tym większy konformizm.
5. Im wyższa ranga, tym większy konformizm.
6. Im większa obserwowalność, tym większy konformizm.
7. Im większy konformizm, tym większa obserwowalność (s. 51).

Po drugie, teorię można ująć w serii zdań „jeżeli-to”, które wyjaśniają, dlaczego oczekuje się, że zmienne niezależne spowodują lub wpłyną na zmienne zależne. Homans (1950) tak na przykład objaśnia teorię interakcji:

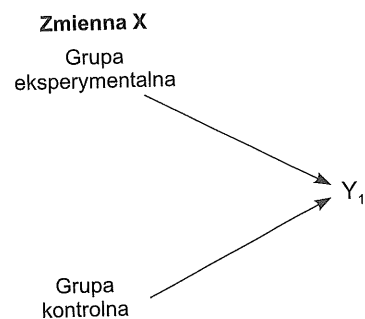
Jeżeli częstość interakcji pomiędzy dwoma lub więcej osobami wzrasta, wzrasta stopień ich wzajemnej sympatii i *vice versa* [...]. Osoby, które odczuwają sympatię wobec innych, będą wyrażać swoje uczucia w działaniach wykraczających poza działania systemu zewnętrznego, a działania te jeszcze bardziej wzmocnią uczucia sympatii. Im częstsze interakcje pomiędzy ludźmi, tym podobniejsze pod pewnymi względami stają się zarówno ich działania, jak i uczucia (s. 112, 118, 120).

Po trzecie wreszcie, autor może przedstawić teorię jako model graficzny, przekładając zmienne na obrazy. Blalock (1969, 1985, 1991) jest zwolennikiem modelowania przyczynowego – teorie wyrażone słowami przekształca w modele przyczynowe, które zapewniają czytelnikowi wizualne wyobrażenie powiązań między zmiennymi. Ilustrują to dwa uproszczone przykłady. W wersji przedstawionej na rycinie 3.1 trzy zmienne niezależne wpływają na zmienną zależną za pośrednictwem dwóch zmiennych interweniujących. Diagram tego typu pokazuje możliwą sekwencję przyczynową zmiennych, stanowiącą podstawę modelowania przez analizę ścieżek i bardziej zaawansowane analizy z wielokrotnymi pomiarami zmiennych, jakie stosuje się w modelowaniu równań strukturalnych (Kline, 1998). Duncan (1985) podaje podstawowe zasady graficznego przedstawiania zależności przyczynowych za pomocą diagramów:

- Zmienne zależne umieszcza się z prawej strony diagramu, a zmienne niezależne z lewej.
- Od każdej zmiennej determinującej prowadzi się jednokierunkowe strzałki do każdej zmiennej od niej zależnej.
- Siłę relacji między zmiennymi oznacza się, wprowadzając znaki wartościowości obok ścieżek. Znaki „plus” i „minus” oznaczają zakładane lub implikowane relacje.



Rycina 3.1. Trzy zmienne niezależne wpływają na jedną zmienną zależną za pośrednictwem dwóch zmiennych interweniujących



Rycina 3.2. Porównanie dwóch grup przy różnym traktowaniu zmiennej X pod kątem ich wpływu na zmienną Y

- Strzałki dwustronne symbolizują relacje niepoddawane analizie i niemające związku z innymi relacjami w tym modelu.

Dodatkowe oznaczenia stosuje się w bardziej złożonych diagramach przyczynowych. Omawiany przykład ilustruje podstawowy model zmiennych ograniczonych, jakie zwykle występują w badaniach sondażowych.

Innym wariantem diagramu przyczynowego jest porównanie wpływu grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej z jedną zmienną niezależną na wynik badania (zmienna zależna). Rycina 3.2 przedstawia porównanie dwóch grup ze zmienną X pod względem ich oddziaływania na Y , zmienną zależną. Jest to schemat eksperymentu międzygrupowego (zob. rozdział 8). Reguły oznaczeń diagramu są takie same jak w poprzednim przykładzie.

Omówione dwa modele pokazują tylko najprostsze możliwości łączenia zmiennych niezależnych i zależnych w gmach teorii. Bardziej skomplikowane schematy obejmują zastosowanie wielu zmiennych niezależnych i zależnych w szczegółowych modelach przyczynowości (Blalock, 1969, 1985). Na przykład Jungnickel (1990) w projekcie pracy doktorskiej o efektywności badawczej wydziałów farmaceutycznych zaprezentował złożony model wizualny, przedstawiony na rycinie 3.3. Jungnickel postawił pytanie, jakie czynniki wpływają na wyniki działalności naukowej pracowników akademickich. Po zidentyfikowaniu tych czynników w literaturze zaadaptował strukturę teoretyczną, którą inni autorzy (Megel, Langston, Creswell, 1988) zastosowali wobec działalności naukowej na wydziałach pielęgniarstwa, i opracował model wizualny ilustrujący wzajemne zależności, stosując się do omówionych wcześniej zasad konstruowania modeli. Zmienne niezależne umieścił po lewej stronie, zmienne interweniujące pośrodku, a zmienne niezależne z prawej strony. Kierunek wpływu należy odczytywać od lewej do prawej, a hipotetyczny rodzaj wpływu oznaczają znaki plus i minus.

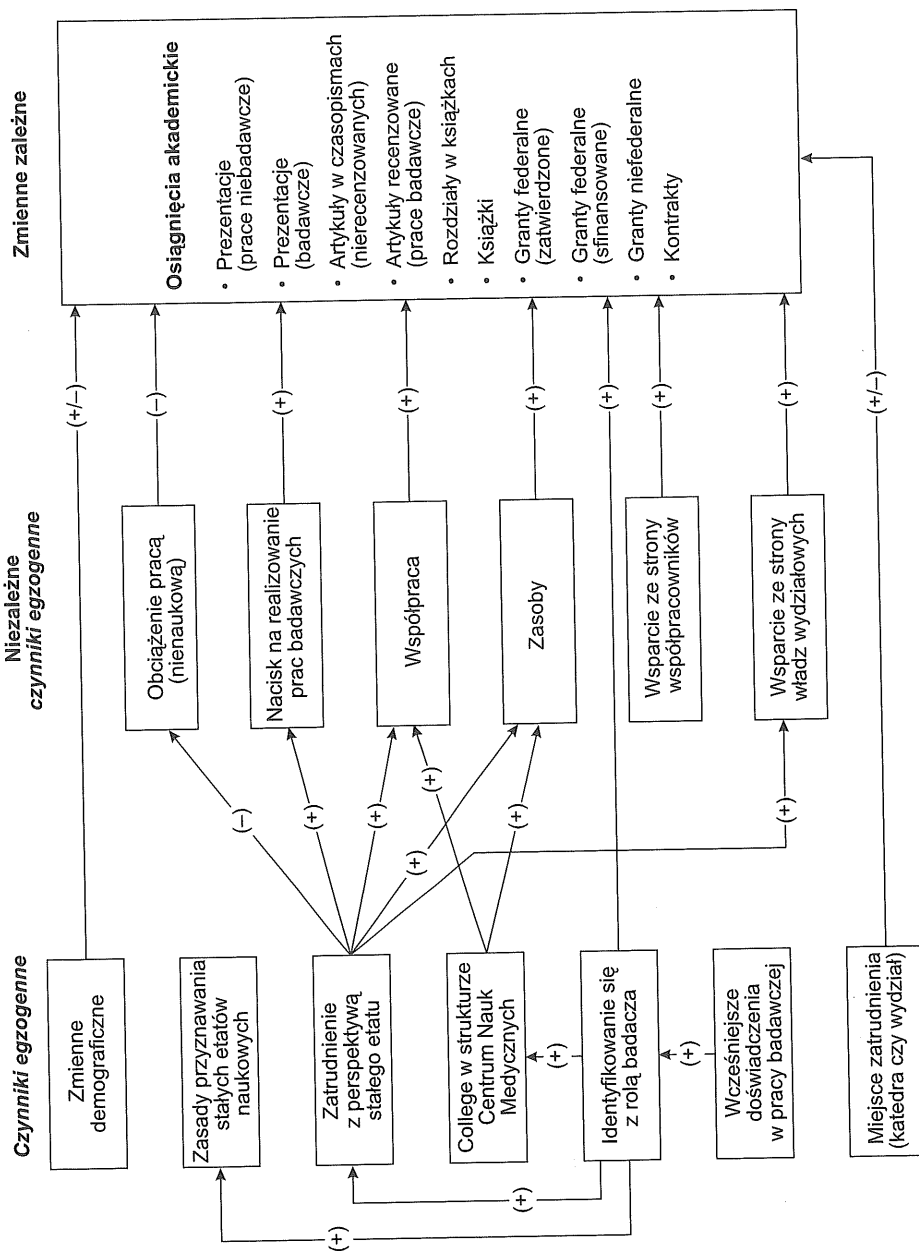
Miejsce teorii ilościowych w projekcie badawczym

W badaniach ilościowych teorię stosuje się dedukcyjnie i umieszcza na początku projektu. Ponieważ chodzi raczej o przetestowanie lub weryfikację teorii niż o jej rozwijanie, autorzy wysuwają teorię i zbierają dane do jej sprawdzenia, aby na podstawie uzyskanych wyników móc ją potwierdzić bądź podważyć. Teoria tworzy ramy całej pracy, model organizujący pytania badawcze i hipotezy oraz procedury gromadzenia danych. Dedukcyjny model myślenia, jakim posługują się autorzy badań ilościowych, pokazuje rycina 3.4. Testując lub weryfikując teorię, badacze sprawdzają formułowane na jej podstawie hipotezy lub pytania. Owe hipotezy i pytania zawierają zmienne (lub konstrukty), które autor powinien zdefiniować. Możliwe jest także zastosowanie akceptowalnych definicji znalezionych w literaturze. W tym miejscu autor podaje również, jakim narzędziem będzie się posługiwał w pomiarze lub obserwacji postaw i zachowań uczestników badania. Za pomocą tego narzędzia zbiera wyniki potwierdzające lub podważające teorię.

Ujęcie dedukcyjne w badaniach o charakterze ilościowym wskazuje *miejsce teorii* w tego typu badaniach (zob. tabela 3.1).

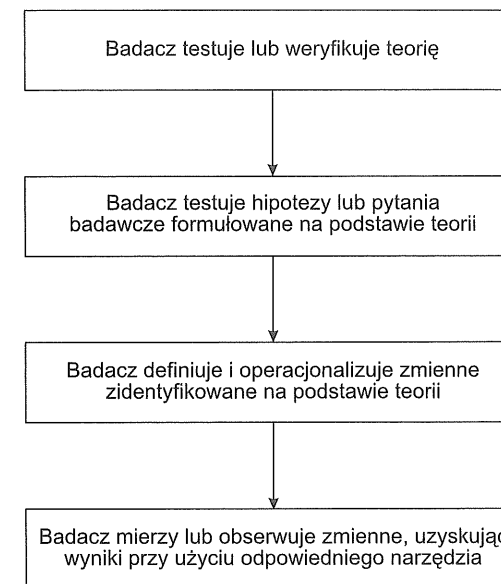
Zgodnie z ogólną zasadą teorię należy wprowadzić na początku planu lub pracy naukowej: we wstępie, w rozdziale zawierającym przegląd literatury, bezpośrednio po hipotezach lub pytaniach badawczych (jako uzasadnienie związków między zmiennymi) bądź w osobnym rozdziale pracy. Każde z tych rozwiązań ma swoje wady i zalety.

Wskazówka badawcza: Osobiście opisuję teorię w osobnym podrozdziale projektu, aby czytelnik mógł ją łatwo odróżnić od innych elementów pracy. Ten wyodrębniony fragment zawiera pełne wyjaśnienie teorii, jej zastosowań i związków z przeprowadzanymi badaniami.



Rycina 3.3. Model graficzny teorii efektywności badawczej pracowników naukowych

Źródło: Jungnickel (1990). Przedruk za zgodą.



Rycina 3.4. Ujęcie dedukcyjne stosowane zazwyczaj w badaniach ilościowych

Tabela 3.1. Możliwe miejsca teorii w badaniu ilościowym

Miejsce	Zalety	Wady
We wstępie	Rozwiązanie stosowane często w artykułach naukowych. Dobrze znane czytelnikom. Zgodne z ujęciem dedukcyjnym.	Trudno jest oddzielić podstawę teoretyczną od innych elementów procesu badawczego.
W przeglądzie literatury	Teorie wyszukuje się w literaturze, więc włączenie ich do przeglądu literatury jest jego logicznym rozszerzeniem lub częścią składową.	Czytelnikowi trudno wyodrębnić teorię z przeglądu literatury.
Po hipotezach lub pytaniach badawczych	Omówienie teorii jest logicznym rozszerzeniem hipotez lub pytań badawczych, ponieważ wyjaśnia, jak i dlaczego zmienne są z sobą powiązane.	Wprowadzając uzasadnienie teoretyczne po hipotezach i pytaniach badawczych, pomija się szersze omówienie źródeł i zastosowania teorii.
W osobnym rozdziale	To rozwiązanie wyraźnie oddziela teorię od innych elementów procesu badawczego, pozwalając czytelnikowi lepiej rozpoznać i zrozumieć podstawę teoretyczną pracy.	Teoria jest odizolowana od innych elementów procesu badawczego, co utrudnia czytelnikowi powiązanie jej z tymi elementami.

Opracowanie ilościowej perspektywy teoretycznej

Zgodnie z powyższymi uwagami skonstruowano model opracowania części planu poświęconej ilościowej perspektywie teoretycznej. Założmy, że celem jest wskazanie teorii wyjaśniającej relacje między zmiennymi niezależnymi a zależnymi.

1. Poszukaj odpowiedniej teorii w literaturze przedmiotu. Jeżeli analiza zmiennych dotyczy jednostek, należy przejrzeć literaturę psychologiczną; planując badanie grup lub organizacji, trzeba zapoznać się z literaturą socjologiczną. Jeżeli w projekcie uwzględnia się jednostki i grupy, odpowiednia będzie literatura z zakresu psychologii społecznej. Mogą się przydać także teorie z innych dyscyplin nauki (np. w badaniach zagadnień ekonomicznych warto sięgnąć do literatury z dziedziny ekonomii).
2. Zapoznaj się także z wcześniejszymi badaniami dotyczącymi tego samego lub zbliżonego tematu. Do jakich teorii odwoływali się inni autorzy? Ogranicz liczbę teorii i postaraj się znaleźć *jedną teorię nadrzędną*, która wyjaśniałaby główne hipotezy lub najważniejsze pytania badawcze.
3. W nawiązaniu do wcześniejszych wskazówek postaw pytanie *łączące* jak łuk tęczy zmienne niezależne ze zmiennymi zależnymi: Dlaczego zmienne niezależne miałyby wpływać na zmienne zależne?
4. Naszkicuj część dotyczącą teorii, posilkując się następującymi sformułowaniami: „Teorią, do której będę się odwoływać, jest (nazwa teorii). Wywodzi się ona z (wskaż pochodzenie, źródło lub autora teorii), była wykorzystywana w badaniach (przywołaj tematy, w których teoria znalazła zastosowanie). Teoria ta stanowi, że (wskaż założenia i hipotezy omawianej teorii). W odniesieniu do mojej pracy, teoria głosi, że należy się spodziewać, iż zmienne niezależne (wymień zmienne niezależne) będą wyjaśniały lub oddziaływały na zmienne zależne (wymień zmienne zależne), ponieważ (podaj uzasadnienie zgodne z logiką teorii)”.

W części poświęconej omówieniu teorii ilościowej należy zatem ująć teorię, która zostanie wykorzystana w badaniu, jej główne hipotezy lub założenia, informacje o wcześniejszym wykorzystywaniu i zastosowaniach oraz wykazać jej związku z projektowanym badaniem. Poniższa ilustracja tego modelu pochodzi z pracy Crutchfield (1986).

Przykład 3.1. Rozdział poświęcony teorii ilościowej

Crutchfield (1986) napisała rozprawę doktorską pod tytułem *Locus of Control, Interpersonal Trust, and Scholarly Productivity (Poczucie umiejscowienia kontroli, zaufanie międzyludzkie i produktywność naukowa)*. Na podstawie sondaży przeprowadzanych wśród pracowników naukowych wydziałów pielęgnarskich

autorka zamierzała określić, czy umiejscowienie kontroli i zaufanie międzyludzkie wpływają na liczbę publikacji. Praca zawiera w rozdziale wstępnym cytowaną poniżej wyodrębnioną część pod tytułem „Perspektywa teoretyczna”. W jej skład wchodzi następujące punkty:

- Teoria, którą autorka chce się posłużyć
- Główna hipoteza teorii
- Informacje o tym, kto posługiwał się tą teorią i o jej możliwych zastosowaniach
- Adaptacja teorii do zmiennych w badaniu z wykorzystaniem logiki „jeżeli-to”

Dodane przeze mnie uwagi drukowane kursywą w nawiasach zaznaczają najważniejsze elementy.

Perspektywa teoretyczna

Formułując perspektywę teoretyczną badania efektywności pracowników naukowych, jako użyteczny prototyp można wykorzystać teorię społecznego uczenia się. Jest to koncepcja, która w opisie zachowań dąży do osiągnięcia zrównoważonej syntezy psychologii poznawczej z zasadami modyfikacji behawioralnej (Bower, Hilgard, 1981). Najogólniej mówiąc, ta jednolita struktura teoretyczna „tłumaczy ludzkie zachowania w kategoriach ciągłych (wzajemnych) interakcji między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi” (Bandura, 1977, s. VII). *(Autorka wskazuje teorię, która będzie podstawą jej badań)*.

Ponieważ teoria społecznego uczenia się dopuszcza stosowanie wzmocnień do kształtowania zachowań, rolę nagród upatruje w przekazywaniu informacji o optymalnych reakcjach oraz w pobudzaniu motywacji do działania ze względu na oczekiwaną nagrodę. Ponadto zawarte w tej teorii zasady uczenia się kładą szczególny nacisk na procesy pośrednie, symboliczne i autoregulacyjne (Bandura, 1971).

Teoria społecznego uczenia się dotyczy nie tylko uczenia, lecz ponadto próbuje opisać, w jaki sposób zestaw kompetencji społecznych i osobistych (tak zwana osobowość) może się rozwijać pod wpływem społecznych warunków uczenia się. Zajmuje się także metodami oceny osobowości (Mischel, 1968) i modyfikacji behawioralnej w kontekście klinicznym i edukacyjnym (Bandura, 1977; Bower, Hilgard, 1981; Rotter, 1954). *(Autorka opisuje teorię społecznego uczenia się)*.

Wyjaśniając teorię społecznego uczenia się, Rotter (1954) wskazuje na konieczność uwzględnienia czterech klas zmiennych: zachowań, oczekiwań, wzmocnień i sytuacji psychologicznych. Zaproponował ogólną formułę określającą prawdopodobieństwo zachowań, zgodnie z którą: „możliwość pojawienia się jakiegoś zachowania w danej sytuacji psychologicznej jest funkcją oczekiwania, że zachowanie to doprowadzi w danej sytuacji do określonego wzmocnienia i wartości owego wzmocnienia” (Rotter, 1975, s. 57).

Oczekiwanie oznacza w tej formule postrzegany stopień pewności (lub prawdopodobieństwa) istnienia ogólnej zależności przyczynowej między zachowaniem a nagrodą. Ów konstrukt uogólnionego oczekiwania definiuje się jako wewnętrzne umiejscowienie kontroli, gdy jednostka wierzy, że wzmocnienia są funkcją szczególnych zachowań, lub zewnętrzne umiejscowienie kontroli, gdy skutki zachowania przypisuje się szczęściu, losowi lub wpływowym innym ludziom. Postrzeganie relacji przyczynowej nie musi mieć charakteru bezwzględniego, raczej da się stopniować w zależności od wcześniejszych doświadczeń i uwarunkowań sytuacyjnych (Rotter, 1966). (*Autorka wyjaśnia zmienne występujące w teorii*).

Odnosząc teorię społecznego uczenia się do prezentowanych badań produktywności naukowej, cztery klasy zmiennych wyróżnione przez Rottera (1954) zdefiniowano następująco:

1. Produktywność naukowa jest pożądanym zachowaniem lub działaniem.
2. Umiejscowienie kontroli jest uogólnionym oczekiwaniem, że nagrody zależą lub nie zależą od konkretnych zachowań.
3. Wzmocnienia są nagrodami za pracę naukową oraz wartością, jaką się im przypisuje.
4. Instytucja oświatowa jest sytuacją psychologiczną, która zapewnia różnego rodzaju nagrody za produktywność naukową.

Formuła Rottera (1975) określająca prawdopodobieństwo zachowania została odpowiednio zaadaptowana do tych szczególnych zmiennych: potencjał działalności naukowej w instytucji oświatowej jest funkcją oczekiwania, że działalność ta przyniesie konkretne nagrody i wartości, jakie pracownicy naukowi im przypisują. Ponadto zgodnie z późniejszymi ustaleniami Rottera (1967) należy uwzględnić interakcje zachodzące pomiędzy zaufaniem międzyludzkim a umiejscowieniem kontroli w stosunku do oczekiwania na nagrody za odpowiednie zachowanie. Wreszcie, z efektywnością naukową pracowników wydziałów pielęgniarstwa, tak samo jak w innych dyscyplinach nauki, mogą być związane także czynniki, jak wykształcenie, wiek pracownika, stypendia habilitacyjne, stały etat, zatrudnienie w pełnym lub w częściowym wymiarze. (*Autorka odnosi ogólnejsze pojęcia do własnych badań*).

Logiczna podstawa projektu badawczego i przeprowadzenia stosownych badań wyraża się w następującej tezie: Jeżeli pracownicy naukowi uważają, że: (a) ich wysiłki i działania na rzecz tworzenia prac naukowych przyniosą im nagrody (umiejscowienie kontroli), (b) można polegać na innych, oczekując spełnienia obietnic (zaufanie międzyludzkie), (c) nagrody za aktywność naukową są cenne (wartość nagród) oraz (d) nagrody są osiągalne w danej dyscyplinie lub instytucji (uwarunkowania instytucjonalne), to będą oni wykazywać wysoką efektywność naukową (s. 12–16). (*Autorka formułuje wniosek, posługując się logiką zdań „jeżeli-to”, aby określić relacje pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zależnymi*).

Wykorzystanie teorii w badaniach jakościowych

Różne zastosowania teorii w badaniach jakościowych

Autorzy badań jakościowych posługują się teorią na kilka sposobów. Po pierwsze, podobnie jak w badaniach ilościowych, teoria służy jako szerokie wyjaśnienie zachowań i postaw, a jej składnikami mogą być zmienne, konstrukty i hipotezy. Na przykład do badań etnograficznych włącza się wątki kulturowe lub „aspekty kultury” (Wolcott, 1999, s. 133), takie jak kontrola społeczna, język, trwałość i zmiana bądź struktury organizacji społecznej, takie jak pokrewieństwo lub rodzina (na temat tekstów poruszających tematy kulturowe w antropologii zob. Wolcott, 1999). Wątki kulturowe podejmowane w tym kontekście są źródłem gotowych hipotez, które testuje się na podstawie literatury. Choć nie zawsze nazywa się je teoriami, stanowią obszerne wyjaśnienia, do których antropolog odwołują się w badaniach zachowań i postaw wspólnych danej kulturze. Jest to ujęcie popularne w jakościowych badaniach nauk o zdrowiu, w których punkt wyjścia stanowi model teoretyczny, na przykład dotyczący praktyk prozdrowotnych lub nastawienia wobec jakości życia.

Po drugie, coraz częściej stosuje się w badaniach jakościowych orientację lub perspektywę teoretyczną, wyznaczającą ogólne nastawienie wobec problemów dyskryminacji płci, nierówności klasowych i rasowych (lub innych przejawów marginalizacji społecznej). Perspektywa ta, wymagająca zaangażowanej postawy autora, wpływa na kształt zadawanych pytań oraz sposoby gromadzenia i analizowania danych, a ponadto skłania do aktywności na rzecz zmiany. Badania jakościowe poszerzyły się o tę perspektywę w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Sugeruje ona badaczom, jakimi zagadnieniami warto się zająć (np. marginalizacja, upodmiotowienie) i kto powinien być uczestnikiem badań (np. kobiety, bezdomni, grupy mniejszościowe). Od przyjętej orientacji zależy pozycja autora wobec badanych zagadnień (bezzstronna lub tendencyjna ze względu na kontekst osobisty, kulturowy i historyczny) oraz ostateczna wersja relacji z badań (np. bez dalszej marginalizacji uczestników, przygotowana we współpracy z nimi). Teorie dostarczające materiału do badań są punktem wyjścia w nurcie etnografii krytycznej. Teorią przyczynową może być w tym wypadku teoria emancypacji lub represji (Thomas, 1991).

Oto niektóre z perspektyw teoretycznych dostępnych autorom badań jakościowych (Creswell, 2007):

- *Perspektywa feministyczna* uwypukla problemy kobiet w różnych sytuacjach i instytucjach stanowiących kontekst tych sytuacji. Tematy badawcze mogą obejmować na przykład politykę sprawiedliwości społecznej względem kobiet w szczególnych warunkach lub rozpoznawanie sytuacji opresyjnych dla kobiet (Olesen, 2000).
- *Dyskursy rasowe* stawiają ważne pytania dotyczące kontrolowania i wytwarzania wiedzy, w szczególności dotyczącej przedstawicieli innych ras i ich społeczności (Ladson-Billings, 2000).

- Perspektywy *teorii krytycznej* zajmują się możliwościami pokonywania ograniczeń narzucanych przez pochodzenie rasowe, klasowe lub płeć (Fay, 1987).
- *Teoria odmienności płciowej (queer)* – jak określa się ją w literaturze przedmiotu – dotyczy ludzi, identyfikujących się jako lesbijki, geje, biseksualiści i transseksualiści. Podejście to nie służy uprzedmiotowieniu badanych osób, lecz poszukiwaniu znaczeń kulturowych i politycznych na podstawie opinii i doświadczeń jednostek wykluczanych z głównego nurtu życia społecznego.
- *Perspektywa problemów niepełnosprawności (disability inquiry)* zajmuje się problemami integracji społecznej w szkołach z punktu widzenia pracowników administracyjnych oświaty, nauczycieli oraz rodziców dzieci niepełnosprawnych (Mertens, 1998).

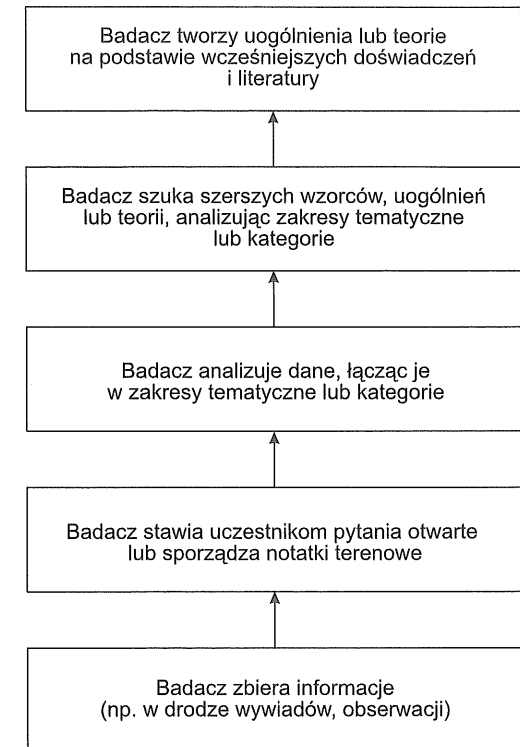
Rossman i Rallis (1998) tak podsumowują znaczenie teorii jako perspektywy krytycznej i postmodernistycznej w badaniach jakościowych:

Z końcem XX wieku tradycyjne nauki społeczne stają się coraz bardziej podejrzane i atakowane przez rzeczników perspektywy krytycznej i postmodernistycznej, która podważa obiektywistyczne założenia i tradycyjne normy badań naukowych. Głównymi argumentami w tym ataku są cztery wzajemnie powiązane przekonania: (a) badanie naukowe z zasady obejmuje problemy władzy; (b) sprawozdanie z badań nie jest nigdy bezstronne, lecz nacechowane przez spojrzenie autora na problemy płci, rasy, klas społecznych oraz przez jego orientację polityczną; (c) rasa, klasa i płeć mają bardzo istotne znaczenie dla zrozumienia doświadczeń człowieka; (d) tradycyjne badania naukowe w przeszłości odebrały głos przedstawicielom grup wyzyskiwanych lub marginalizowanych (s. 66).

Po trzecie, teoria (lub inne obszerne wyjaśnienie) może nie być wątkiem przewodnim badania jakościowego, ale jego *punktem docelowym*. W procesie indukcyjnym od podstawowego poziomu danych przez szersze zakresy tematyczne dochodzi się do uogólnionego modelu lub teorii (zob. Punch, 2005). Logikę ujęcia indukcyjnego ilustruje rycina 3.5.

Badacz rozpoczyna od zebrania szczegółowych informacji od uczestników, a następnie łączy je w kategorie lub zakresy tematyczne. Te zaś rozwija się w szersze wzorce, teorie lub uogólnienia, które porównuje się z osobistymi doświadczeniami albo z dostępną literaturą przedmiotu.

Rozwijanie zakresów tematycznych i kategorii we wzorce, teorie lub uogólnienia prowadzi do różnych punktów docelowych. Na przykład w kontekście studium przypadku Stake (1995) mówi o o *uogólnieniu propozycjonalnym*, będącym podsumowaniem interpretacji i przekonań badacza, uzupełnionym o jego osobiste doświadczenia zwane „uogólnieniami naturalistycznymi” (s. 86). Innym punktem docelowym może być teoria ugruntowana. Badacze dążą do odkrycia teorii, która byłaby ugruntowana w informacjach pochodzących od uczestników (Strauss, Corbin, 1998). Lincoln i Guba (1985) używają określenia „teorie wzorów”, mając na myśli wyjaśnienia, które rozwijają się w trakcie badań



Rycina 3.5. Logika indukcyjna w badaniach jakościowych

naturalistycznych lub jakościowych. Inaczej niż w dedukcyjnych formach badań ilościowych, teorie wzorów lub uogólnienia stanowią wzajemnie powiązane myśli lub elementy składające się na jedną całość.

Teorię wzorów charakteryzuje bliżej Neuman (2000):

Teoria wzorów nie polega na logicznym wnioskowaniu dedukcyjnym. Jak teoria przyczynowa, stanowi zbiór powiązanych z sobą pojęć i relacji, ale nie wymaga stwierdzenia zależności przyczynowej. Posługuje się natomiast metaforami i analogiami, aby „nadać sens” relacji. Teorie wzorów tworzą systemy idei, które dostarczają wiedzy. Pojęcia i relacje tworzą w nich zamknięty system wzajemnych wzmocnień. Określają one kolejność faz lub łączą elementy w całość (s. 38).

Po czwarte i ostatnie, niektóre badania jakościowe *nie posługują się teorią wyrażaną wprost*. Wydaje się jednak oczywiste, że żadne badanie jakościowe nie rozpoczyna się od czystej obserwacji i że punktem wyjścia wszelkich obserwacji jest wcześniejsza struktura pojęciowa złożona z teorii i metod (Schwandt, 1993). Możliwe są natomiast badania jakościowe, które nie przyjmują *bezpośrednio* żadnej orientacji teoretycznej. Jako przykład można wskazać fenomenologię, w której badacz próbuje oddać istotę doświadczenia, odwołując się wyłącznie do

uczestników (zob. np. Riemen, 1986). W tego rodzaju pracach autorzy tworzą bogaty, szczegółowy opis głównego przedmiotu badania.

Moje wskazówki badawcze dotyczące zastosowania teorii w projektach o charakterze jakościowym są następujące:

- Zdecyduj, czy będziesz się posługiwać jakąś teorią w projekcie badania jakościowego.
- Jeżeli planujesz to zrobić, wybierz sposób wykorzystania teorii w swojej pracy: jako wstępne wyjaśnienie, jako punkt docelowy czy też jako nadrzędną perspektywę badania w działaniu.
- Umieść teorię w projekcie w miejscu zgodnym z jej zastosowaniem.

Miejsce teorii w badaniu jakościowym

Miejsce teorii w badaniu jakościowym zależy od sposobu jej wykorzystania. W pracach poruszających wątki kulturowe lub przyjmujących określone nastawienie teoretyczne teoria powinna się pojawić już w pierwszych akapitach. Zgodnie z rozwojowym schematem badań jakościowych teorię wprowadzoną na początku można później modyfikować lub adaptować, biorąc pod uwagę poglądy uczestników. Nawet w najbardziej teoretyzującym schemacie badań jakościowych, jakim jest etnografia krytyczna, Lather (1986) obwarowuje zastosowanie teorii następującymi zastrzeżeniami:

Budowanie teorii ugruntowanej empirycznie wymaga wzajemnej zależności między danymi a teorią. Dane muszą umożliwiać dialektyczne generowanie założeń, co pozwala na zastosowanie struktur teoretycznych *a priori*, lecz nie dopuszcza, by dana struktura stała się zbiornikiem, który trzeba napęlniać danymi (s. 267).

Przykład 3.2. Teoria na początku badania jakościowego

Murguía, Padilla i Pavel (1991) zajmowali się integracją 24 studentów pochodzenia latynoskiego i indiańskiego w systemie społecznym kampusu jednego z college'ów. Interesował ich wpływ pochodzenia etnicznego na integrację społeczną. Na początku doświadczenia uczestników badania odniesiono do modelu teoretycznego, jakim był model integracji społecznej Tinto. Autorzy uznali ów model za „niedopracowany pojęciowo i dlatego nieprecyzyjnie rozumiany i mierzony” (s. 433).

Nie testowano więc modelu, jak w badaniach ilościowych, lecz poddano go modyfikacji. Autorzy pracowali nad udoskonaleniem modelu Tinto i na zakończenie przedstawili własną jego wersję, opisującą dokładnie oddziaływanie pochodzenia etnicznego. W badaniach jakościowych, w których, inaczej niż w tym ujęciu, teoria (np. teoria ugruntowana), wzorzec lub uogólnienie jest punktem docelowym, teorię umieszcza się na końcu pracy. Można ją wówczas przedstawić jako diagram logiczny, graficzne przedstawienie zależności między pojęciami.

Przykład 3.3. Teoria na końcu badania jakościowego

Korzystając z krajowej bazy danych zawierającej 33 wywiady z dziekanami wydziałów wyższych uczelni, opracowaliśmy (Creswell, Brown, 1992) teorię ugruntowaną, łączącą zmienne (lub kategorie) wpływu kierownictwa na osiągnięcia naukowe pracowników wydziału. Część teoretyczna była ostatnią częścią artykułu, w której przedstawiliśmy model graficzny teorii zbudowanej dedukcyjnie na podstawie kategorii informacji dostarczanych przez respondentów. Wprowadziliśmy także hipotezy kierunkowe, logicznie wynikające z modelu. W części dotyczącej modelu i hipotez porównaliśmy wyniki uzyskane od uczestników z wynikami innych badań i rozważaniami teoretycznymi w literaturze. Stwierdziliśmy między innymi:

Tezy i subtezy wyrażają nietypowe, a nawet sprzeczne z naszymi oczekiwaniami fakty. Przeciwnie do tezy 2.1 spodziewaliśmy się, że poszczególne stopnie kariery będą do siebie podobne nie tyle pod względem typu problemów, ile raczej ich zróżnicowania. Tymczasem okazało się, że do pracowników mających stały etat na uczelni można odnieść prawie wszystkie możliwe problemy z listy. Dlaczego potrzeby pracowników zatrudnionych na stałe były szersze niż pracowników, którzy nie uzyskali jeszcze etatu? Z przeglądu literatury na temat produktywności wynika, że aktywność w pracy naukowej nie zmniejsza się po otrzymaniu nagrody w postaci awansu na stałe stanowisko (Holley, 1977). Wydaje się prawdopodobne, że rozproszenie celów zawodowych po otrzymaniu awansu sprzyja występowaniu większej liczby typów problemów. W każdym razie omawiana subteza zwraca uwagę na niedostatecznie rozpoznaną grupę zawodową, którą – jak uświadamia nam Furniss (1981) – należałoby poddać bardziej szczegółowym badaniom.

(Creswell, Brown, 1992, s. 58)

Jak wyjaśniono w powyższym przykładzie, na podstawie wypowiedzi informatorów opracowaliśmy na drodze indukcji model graficzny łączący zmienne i umieściliśmy go na końcu pracy, gdzie jego główne tezy można było zestawiać z istniejącymi teoriami i literaturą przedmiotu.

Zastosowanie teorii w badaniach mieszanych

Zastosowanie teorii w badaniach mieszanych może mieć charakter dedukcyjny, kiedy testuje się i weryfikuje istniejącą teorię ilościową, lub indukcyjny, kiedy tworzy się teorię jakościową lub wzorzec. Teorie nauk społecznych i nauk o zdrowiu stanowią materiał do testowania zarówno w ujęciu ilościowym, jak i jakościowym. Innym ujęciem teorii w badaniach mieszanych jest potraktowanie jej jako *orientacji teoretycznej*, ukierunkowującej całą pracę. Ostatnio zaczęły się pojawiać prace naukowe, w których zastosowano schemat mieszany z per-

spektywą teoretyczną służącą badaniu problemów płci, ras lub grup etnicznych, niepełnosprawności, orientacji seksualnej i innych przyczyn odmienności (Mertens, 2003).

Na możliwość wykorzystania perspektywy teoretycznej w badaniach mieszanych zwróciły uwagę Greene i Caracelli w 1997 roku. Wyodrębniły one *schemat transformatywny* jako szczególną formę badań mieszanych. Według tego schematu przeprowadzane są badania odwołujące się do wartości i zorientowane na działanie, a więc badania uczestniczące i zmierzające do upodmiotowienia marginalizowanych jednostek i grup. Charakterystyczne dla schematu transformatywnego miałyby być mieszanie różnych tradycji w podejściu do wartości (bezsstronność ujęcia ilościowego i stronniczość ujęcia jakościowego), zastosowanie różnych metod i nacisk na aktywność w rozwiązywaniu problemów. Cechy te wykorzystywali później w praktyce inni autorzy badań mieszanych.

Dokładniej omawiają procedury Creswell, Plano Clark, Gutmann, Hanson (2003) w jednym z rozdziałów książki poświęconej metodom mieszanym. Zwracają oni uwagę na wykorzystanie perspektyw teoretycznych, takich jak perspektywa genderowa, feministyczna; kulturowa/rasowa/etniczna; perspektywa stylu życia; perspektywa krytyczna; perspektywa klasowa, perspektywa pozycji społecznej. Perspektywy te stały się spoiwem schematów badań mieszanych (zob. rozdział 10). Cytowani autorzy skonstruowali także model graficzny, który ilustruje, w jaki sposób owe perspektywy mogą nadawać kierunek badaniom mieszanym. Temat ten kontynuowała Mertens (2003). Jak wynika z ramki 3.1, przywiązuje ona duże znaczenie do perspektyw teoretycznych w badaniach mieszanych. Wyjaśniając w szczegółach paradygmat transformatywno-emancypacyjny oraz jego specjalne procedury, Mertens podkreśla rolę wartości w badaniach zagadnień feministycznych, etnicznych/rasowych i problemów niepełnosprawności. Jej teoria transformatywna jest klamrą łączącą badania o charakterze emancypacyjnym, antydyskryminacyjnym, uczestniczącym, freirańskim, feministycznym, rasowo-etnicznym, zaangażowane na rzecz ludzi niepełnosprawnych i wszystkich grup marginalizowanych.

Autorka wskazuje implikacje teorii transformatywnych dla badań metodami mieszanymi. Obejmują one integrację metodologii transformatywno-emancypacyjnej we wszystkich fazach procesu badawczego. Na podstawie pytań z ramki 3.1 łatwiej pojąć znaczenie badań nad problemami dyskryminacji i wyzysku, jak również potrzebę uznania różnorodności uczestników. Pytania te kładą też nacisk na okazywanie szacunku uczestnikom przez gromadzenie i ujawnianie danych oraz ogłaszanie wyników, przyczyniających się do zmiany stosunków społecznych.

Ramka 3.1. Pytania teorii transformatywno-emancypacyjnej w procesie badawczym z zastosowaniem metodologii mieszanej

Definiowanie problemu i przeszukiwanie literatury

- Czy celowo szukałeś literatury dotyczącej problemów różnych grup oraz zagadnień dyskryminacji i wyzysku?
- Czy problem został zdefiniowany przy udziale społeczności, do której się odnosi?
- Czy ujęcie wykorzystujące metodologię mieszaną jest wynikiem wartościowych kontaktów z członkami tych społeczności? (np. budowanie zaufania? Zastosowanie właściwej struktury teoretycznej innej niż model deficytu? Opracowanie zrównoważonych – pozytywnych i negatywnych – pytań? Opracowanie pytań prowadzących do odpowiedzi transformatywnych, na przykład skupiających się na problemach zwierzchnictwa i relacjach władzy w instytucjach i społecznościach?)

Wybór projektu badawczego

- Czy twój projekt badawczy odrzuca ingerowanie w jakąkolwiek grupę i szanuje zasady etyczne uczestników badania?

Rozpoznanie źródeł danych i wybór uczestników

- Czy członkowie badanych grup doświadczają dyskryminacji i wyzysku?
- Czy uczestników określa się właściwymi nazwami?
- Czy uznaje się różnorodność badanej populacji?
- Jak można wpłynąć na inkluzywność próby, aby zwiększyć prawdopodobieństwo, że grupy tradycyjnie marginalizowane będą miały w niej odpowiednią reprezentację?

Wybór lub konstruowanie danych, narzędzi i metod

- Czy proces gromadzenia danych oraz płynące z nich wnioski będą korzystne dla badanej społeczności?
- Czy wyniki badań będą dla niej wiarygodne?
- Czy komunikacja z tą społecznością będzie efektywna?
- Czy zbiór danych otworzy drogę do partycypacji w procesie zmiany społecznej?

Analiza, interpretacja, przedstawienie wyników i ich wykorzystanie

- Czy wyniki dadzą podstawy do nowych hipotez?
- Czy badanie obejmie podgrupy (np. analiza wielopoziomowa) w celu określenia zróżnicowanych wpływów?
- Czy wyniki ułatwią zrozumienie i wyjaśnienie stosunków władzy?
- Czy wyniki będą sprzyjały zmianie społecznej?

Źródło: Według D.M. Mertens (2003). *Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative-Emancipatory Perspective*. W: A. Tashakkari, C. Teddlie (red.). *Handbook of Mixed Methods in the Social & Behavioral Sciences*. Adaptacja za zgodą.

Przykład 3.4. Teoria w transformatywno-emancypacyjnych badaniach mieszanych

Hopson, Lucas, Peterson (2000) zajmowali się problemami miejskiej społeczności nosicieli wirusa HIV i chorych na AIDS, głównie pochodzenia afroamerykańskiego. Zgodnie z założeniami teorii transformatywno-emancypacyjnej badano język uczestników w ich kontekście społecznym. Rozpoczęto od przeprowadzenia 75 otwartych wywiadów etnograficznych, aby rozpoznać „językowe obszary tematyczne” (s. 31), takie jak wina, własność oraz akceptacja i brak akceptacji. Autorzy zebrali także 40 wywiadów częściowo ustrukturalizowanych, dotyczących danych demograficznych, codziennych czynności, zażywania narkotyków, wiedzy o zagrożeniach związanych z HIV i AIDS oraz socj behawioralnych cech praktyk seksualnych i uzależnień od substancji. Na podstawie danych ilościowych sformułowano pojęcia i pytania, które miały usprawnić dalsze postępowanie, między innymi przez stworzenie wzorca ilościowego narzędzia postinterwencyjnego. Autorzy uważają, że pomocna w ocenie wyników jest orientacja na upodmiotowienie, polegająca na wysłuchiowaniu opinii uczestników badania i postępowaniu zgodnie z ich sugestiami.

Schemat tego badania daje „prymat wymiarom wartościującym i nastawionym na działanie występującym w różnych tradycjach badawczych” z zastosowaniem metodologii mieszanej (Greene, Caracelli, 1997, s. 24). Autorzy posługują się perspektywą teoretyczną, aby ukazać w nowej konfiguracji język i dialog uczestników badania, doceniając znaczenie upodmiotowienia.

Chcąc wykorzystać teorię w projekcie badań mieszanych:

- Sprawdź, czy istnieje teoria możliwa do zastosowania.
- Zastanów się, czy należy ją wykorzystać w ujęciu ilościowym czy jakościowym.
- Jeżeli teoria ma służyć transformatywnej strategii badawczej, zdefiniuj tę strategię i wskaż, w jakich miejscach projektu zostaną wykorzystane idee emancypacyjne.

Streszczenie

Dla teorii jest miejsce zarówno w badaniach ilościowych i jakościowych, jak i mieszanych. W badaniach ilościowych teoria wyjaśnia relacje między zmiennymi lub pozwala je przewidywać. Istotne jest więc ugruntowanie w naturze i posługiwanie się zmiennymi, które stanowią materiał do pytań badawczych i hipotez. Teoria stanowi swego rodzaju pomost pomiędzy zmiennymi, wyjaśniając, jakie związki zachodzą między nimi i dlaczego. Teoria może mieć szerszy lub

węższy zakres. Autorzy formułują swoje teorie w różnej postaci, na przykład jako serie hipotez, zdania „jeżeli-to” lub modele wizualne. Posługując się teorią na drodze dedukcji, umieszcza się ją na początku pracy w przeglądzie literatury. Innym rozwiązaniem jest przedstawienie jej wraz z hipotezami i pytaniami badawczymi, czasami zaś poświęca się jej osobny fragment pracy. W opracowaniu części teoretycznej projektu badania może być pomocny schemat omówienia teorii.

Autorzy badań jakościowych, takich jak na przykład etnografie, wykorzystują teorię jako szersze wyjaśnienie podobnie jak w badaniach ilościowych. Teoria może również stanowić perspektywę, w której rozpatrywane są problemy płci, rasy, klas społecznych lub ich kombinacje. Czasami teoria, wzorec lub uogólnienie pojawiają się na końcu badania jakościowego jako wynik wnioskowania indukcyjnego na podstawie analizy danych. Badacze tworzą na przykład teorie ugruntowane w poglądach uczestników i przedstawiają je jako wnioski z badań. Niektóre badania jakościowe nie wyrażają wprost żadnej teorii, ograniczają się tylko do opisu głównego zjawiska.

W badaniach mieszanych teorię stosuje się dedukcyjnie (w ujęciu ilościowym) lub indukcyjnie (w ujęciu jakościowym). Niektóre z tych badań rozpoczynają się od wskazania perspektywy teoretycznej (np. odnoszącej się do problemów płci, stylu życia, rasy/pochodzenia etnicznego lub podziału klasowego). Perspektywa ta wpisuje się w model transformatywno-emancypacyjny, w ostatnim czasie zaś rozwinęły się procedury umożliwiające jej włączenie we wszystkie fazy procesu badawczego.

Ćwiczenia pisemne

1. Posługując się zamieszczonym w tym rozdziale schematem omówienia teorii ilościowej, napisz fragment poświęcony perspektywie teoretycznej w planie badania.
2. Do konspektu badania ilościowego opracuj wizualny model występujących w teorii zmiennych, korzystając z przedstawionego w tym rozdziale opisu procedur projektowania modelu przyczynowego.
3. Znajdź w czasopismach artykuły dotyczące badań jakościowych, w których (a) zastosowano teorię *a priori*, modyfikowaną w procesie badawczym, (b) sformułowano lub rozwinęto teorię na końcu pracy, (c) zastosowano metodę opisową, nie przywołując wprost żadnego modelu teoretycznego.
4. Znajdź przykłady badań mieszanych, w których wykorzystano jakąś perspektywę teoretyczną, na przykład feministyczną, etniczną/rasową, klasową. Przyjrzyj się szczególnie temu, jak owa perspektywa kształtuje poszczególne etapy procesu badawczego, korzystając ze wskazówek w ramce 3.1.

Literatura uzupełniająca

Flinders D.J., Mills G.E. (red.) (1993). *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field*. New York: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University.

David Flinders i Geoffrey Mills opracowali tom poświęcony perspektywom badawczym – „teorii w działaniu” – jak nazywają je niektórzy autorzy prac o charakterze jakościowym. Zapoznając się z poszczególnymi rozdziałami, można się przekonać o braku jednolitej definicji teorii oraz o wadach i zaletach tej sytuacji. Książka uwzględnia też różne poziomy teorii w pracy badawczej – teorie formalne, epistemologiczne, metodologiczne i metateorie. Biorąc pod uwagę tę różnorodność, najlepiej przyjrzeć się danej teorii w praktyce badań jakościowych. Książka zawiera przykłady z zakresu krytyki krytycznej, osobistej, formalnej i i pedagogiki krytycznej.

Mertens D.M. (2003). *Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective*. W: A. Tashakkori, C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Donna Mertens podkreśla, że do niedawna metody badawcze nie odnosiły się w szczególny sposób do polityki badań z udziałem ludzi ani do problemów sprawiedliwości społecznej. Rozdział jej autorstwa jest poświęcony paradygmatowi transformatywno-emancypacyjnemu, który jako struktura czy orientacja badań mieszanych ukształtował się pod wpływem prac badaczy należących do różnych grup etnicznych/rasowych, niepełnosprawnych i zwolenników feminizmu. Na szczególną uwagę zasługuje oryginalne połączenie tego paradygmatu myślenia z poszczególnymi etapami procesu badawczego z zastosowaniem metodologii mieszanej.

Thomas G. (1997). *What's the use of theory?* „Harvard Educational Review”, 67 (1), 75–104.

Gary Thomas przedstawia uzasadnioną krytykę zastosowania teorii w badaniach dotyczących edukacji. Autor odnotowuje różne definicje teorii i wyróżnia wśród nich cztery szerokie zakresy znaczeniowe: (a) myślenie i refleksja, (b) mniej lub bardziej ścisłe hipotezy, (c) wyjaśnienia uzupełniające wiedzę w różnych dziedzinach oraz (d) wyrażone formalnie twierdzenia naukowe. Po wyodrębnieniu tych zakresów Thomas wysuwa tezę, że teoria niepotrzebnie strukturalizuje i ogranicza myślenie. Autor popiera natomiast ciągły przepływ idei i ich doraźność – *ad hocery*, jak określa tę cechę Toffler.

Strategie pisanania i zasady etyczne

Przystępując do sporządzania konspektu pracy naukowej, należy mieć ogólne wyobrażenie o strukturze całości i sposobie uporządkowania tematów. Struktura pracy zależy od tego, czy autor stosuje metodologię ilościową, jakościową czy mieszaną. Niezbędna jest także znajomość podstawowych zasad redagowania prac pisemnych, zapewniających spójność i przystępność konspektu (oraz projektu badawczego). Pracując nad projektem, należy przestrzegać zasad etycznych, a także przewidywać, jakie problemy etyczne mogą się w nim pojawić. W tym rozdziale czytelnik znajdzie wskazówki dotyczące konstrukcji konspektu, zasady redakcyjne, dzięki którym będzie się go łatwo czytało oraz niezbędne do uwzględnienia kwestie etyczne.

Pisanie konspektu

Części konspektu

Najpierw należy się zastanowić, jakie tematy ująć w konspekcie. Wszystkie wątki muszą być z sobą powiązane, tworząc wspólny obraz całości. Ogólny schemat może się okazać przydatny, ale same tematy zależą od zastosowania metodologii ilościowej, jakościowej bądź mieszanej. Ten rozdział zawiera wskazówki dotyczące struktury poszczególnych części konspektu, podane w ogólnym zarysie. W kolejnych rozdziałach będą one omówione dokładniej.

W ogólnych ramach każdego konspektu powinny się zmieścić pewne podstawowe rozstrzygnięcia, które Maxwell (2005) formułuje jako dziewięć głównych wytycznych. Nadałem im postać pytań, do których należy się odnieść przy redagowaniu konspektu.

1. Czego potrzebują czytelnicy, aby lepiej zrozumieć twój temat?
2. Jakiej wiedzy o twoim temacie brakuje czytelnikom?
3. Co zamierzasz badać?
4. Jak określiś warunki badania i jakich dobierzesz uczestników?
5. Jakimi metodami zamierzasz uzyskać dane?
6. Jak będziesz je analizować?
7. Jak przeprowadzisz walidację wyników?
8. Jakie problemy etyczne wystąpią w twojej pracy?

9. Co można powiedzieć na podstawie wstępnych wniosków o praktycznym znaczeniu i wartości planowanej pracy?

Właściwe odpowiedzi na te pytania, po jednej na każdą część konspektu, są dobrą podstawą pracy badawczej i mogą stanowić ogólną strukturę konspektu. Uwzględnienie w pytaniach takich zagadnień, jak walidacja wyników, kwestie etyczne (potraktowane w skrócie), potrzeba wstępnych wniosków oraz przewidywane praktyczne znaczenie pracy zwraca uwagę na elementy, które często pomija się w dyskusjach nad projektami badawczymi.

Format konspektu badania jakościowego

Nawiązując do powyższych pytań, proponuję dwa alternatywne modele. Przykład 4.1 jest ujęciem w perspektywie konstruktywistycznej/interpretatywnej, przykład 4.2 odnosi się raczej do modelu zaangażowania/aktywizmu w badaniach jakościowych.

Przykład 4.1. Format konstruktywistyczny/interpretacyjny badania jakościowego

Wstęp

Postawienie problemu (w tym dostępna literatura dotycząca problemu, znaczenie badania)
Cel pracy oraz jej zakres
Pytania badawcze

Procedury

Założenia filozoficzne badania jakościowego
Strategia badania jakościowego
Rola badacza
Procedury gromadzenia danych
Strategie walidacji wyników
Proponowane struktury narracyjne badania

Przewidywane kwestie etyczne

Wstępne badania pilotażowe (jeżeli istnieją)

Spodziewane wyniki

Aneksy: pytania do wywiadów, formularze obserwacji, harmonogram i przewidywany budżet

W tym przykładzie zostały wyróżnione tylko dwie główne części: wstęp i procedury. Przegląd literatury jest opcjonalny, można też – jak wyjaśniono w rozdziale 3 – większość literatury zamieścić na końcu lub w części z omówieniem spodziewanych wyników. Dodane przeze mnie aneksy na pozór wydają się

mało istotne. Jednak harmonogram pracy i przewidywany budżet są ważnymi informacjami dla komisji kwalifikacyjnych, choć zazwyczaj nie uwzględnia się ich w konspektach prac badawczych.

Przykład 4.2. Format badania jakościowego na podstawie modelu aktywizmu/zaangażowania

Wstęp

Postawienie problemu (w tym zagadnienie rozpatrywane z pozycji aktywizmu/zaangażowania, dostępna literatura dotycząca problemu, znaczenie badania)
Cel pracy oraz jej granice
Pytania badawcze

Procedury

Założenia filozoficzne badania jakościowego
Strategia badania jakościowego
Rola badacza
Procedury gromadzenia danych (w tym ujęcia ze współudziałem uczestników)
Procedury dokumentacji danych
Procedury analizy danych
Strategie walidacji wyników
Struktury narracyjne

Przewidywane kwestie etyczne

Znaczenie pracy

Wstępne badania pilotażowe (jeżeli istnieją)

Spodziewane zmiany w kontekście aktywizmu/zaangażowania

Aneksy: pytania do wywiadów, formularze obserwacji, harmonogram i przewidywany budżet

Format ten przypomina format konstruktywistyczny/interpretacyjny, od którego różni się wyodrębnieniem szczególnych zagadnień rozpatrywanych z pozycji aktywizmu/zaangażowania (np. marginalizacja, upodmiotowienie), zaznaczeniem współdziałania w gromadzeniu danych i wskazaniem przewidywanych zmian, jakie powinna spowodować praca badawcza.

Format konspektu badania ilościowego

Części wyróżniane w konspekcie badań ilościowych odpowiadają strukturze doniesień z badań ilościowych publikowanych w czasopismach. Typowe dla niej są następujące elementy: wstęp, przegląd literatury, metody, wyniki oraz wnioski. W planie badania ilościowego i w konspekcie rozprawy naukowej zaleca się zastosowanie formatu według przykładu 4.3.

Przykład 4.3. Format ilościowy**Wstęp**

Postawienie problemu (przedmiot badania i jego znaczenie)
 Cel pracy i jej ograniczenia
 Perspektywa teoretyczna
 Pytania badawcze lub hipotezy

Przegląd literatury**Metody**

Typ projektu badawczego
 Populacja, próba i uczestnicy
 Narzędzia gromadzenia danych, zmienne, materiały
 Procedury analizy danych

Przewidywane problemy etyczne w procesie badawczym

Wstępne badania lub testy pilotażowe

Aneksy: narzędzia, harmonogram i przewidywany budżet

Przykład 4.3 przedstawia standardowy format stosowany w naukach społecznych, choć kolejność poszczególnych części, zwłaszcza we wstępie może być różna (zob. np. Miller, 1991; Rudestam, Newton, 2007). Jest to użyteczny model podziału na części planu rozprawy naukowej lub zarysu publikacji.

Format konspektu badania mieszanego

W formacie badań mieszanych łączą się ujęcia występujące w formacie ilościowym i w formacie jakościowym (zob. Creswell, Plano Clark, 2007). Wzór takiego formatu zawiera przykład 4.4 (adaptacja na podstawie Creswell, Plano Clark, 2007).

Przykład 4.4. Format badania mieszanego**Wstęp**

Problem badawczy
 Wcześniejsze badania nad tym problemem
 Niedoskonałości wcześniejszych badań, a wśród nich te, które uzasadniają potrzebę gromadzenia danych zarówno ilościowych, jak i jakościowych
 Odbiorcy, którzy skorzystają z badania

Cel

Cel lub zadanie projektu oraz przyczyny zastosowania metodologii mieszanej
 Pytania badawcze i hipotezy (ilościowe pytania lub hipotezy, pytania jakościowe, pytania mieszane)

Podstawy filozoficzne zastosowania metodologii mieszanej

Przegląd literatury (przegląd badań ilościowych, jakościowych i mieszanych)

Metody

Definicja badań mieszanych

Typ zastosowanego schematu i jego definicja

Wyzwania związane z zastosowaniem danego schematu i sposoby ich pokonywania

Przykłady zastosowania danego typu schematu

Wprowadzenie i omówienie diagramu wizualizującego

Zbieranie i analiza danych jakościowych

Zbieranie i analiza danych ilościowych

Procedury analizy danych mieszanych

Walidacja wyników ilościowych i jakościowych

Zasoby i kompetencje badacza

Potencjalne problemy etyczne

Harmonogram wykonania pracy

Odnosniki i aneksy zawierające narzędzia, protokoły, materiały wizualne

Jak pokazuje powyższy format, cel i pytania badawcze powinny dotyczyć ilościowych, jakościowych i mieszanych elementów pracy. Istotne jest uzasadnienie na początku pracy, dlaczego zastosowano ujęcie mieszane oraz wyodrębnienie podstawowych składników projektu, takich jak typ badania mieszanego, wizualizacja procedur, procedury gromadzenia i analizy danych ilościowych i jakościowych.

Projektowanie układu konspektu

Oto kilka wskazówek badawczych przydatnych przy tworzeniu ogólnej struktury konspektu:

- Wyodrębnij poszczególne części w początkowej fazie planowania. Praca nad jedną częścią nasuwa często pomysły do wykorzystania w innych częściach. Najpierw sporządź plan ramowy, a potem od razu napisz kilka zdań do każdej części, aby przełać swoje myśli na papier. Następnie dopracuj w szczegółach poszczególne części, uzupełniając je o potrzebne informacje.
- Odszukaj konspekty innych studentów swojego promotora i przyjrzyj się im dokładnie. Poproś promotora, aby udostępnił ci konspekty, które mu się najbardziej podobają i które, jego zdaniem, stanowią dobry zaatek pracy naukowej. Zwróć uwagę na poruszane tematy, na ich uporządkowanie oraz poziom szczegółowości w układzie konspektu.
- Dowiedz się, czy twój wydział lub uczelnia organizują kursy pisania konspektów rozpraw naukowych lub podobne. Mogą się one okazać pomocne, dostarczając wiedzy do wykorzystania przy realizacji projektu, jak

również zapewniając kontakt z osobami, które będą na bieżąco oceniały twoje postępy.

- Skonsultuj się z promotorem, aby uzgodnić preferowany przez niego format konspektu. Podział na części stosowany w artykułach naukowych może nie zawierać informacji wymaganych przez promotora lub komisję kwalifikacyjną.

Spisywanie pomysłów

Przez lata zebrałem wiele książek na temat sztuki pisania, zwykle przy każdym przedsięwzięciu towarzyszy mi jakaś nowa pozycja. Obecnie przy pracy nad trzecim wydaniem tego podręcznika czytam *Reading Like a Writer* autorstwa Francine Prose (Prose, 2006). Tego rodzaju książki przypominają mi ciągle zasady dobrego pisania, których powinienem przestrzegać w swoich publikacjach. Książki, z których korzystam, obejmują szerokie spektrum, od poradników kreatywnego pisania do podręczników traktujących o publikacjach naukowych. Do tego rozdziału wybrałem ze swoich ulubionych pozycji myśli, które wydają mi się najistotniejsze.

Pisanie jak myślenie

Charakterystyczne dla niedoświadczonych autorów jest to, że wolą oni dyskutować o swoich projektach naukowych niż o nich pisać. Oto kilka moich wskazówek:

- *Już na początku procesu badawczego spisuj swoje pomysły zamiast o nich opowiadać.* Znaczący problem porównują pisanie do myślenia (Bailey, 1984). Zinsser (1983) mówi o potrzebie wydobywania słów z głowy i umieszczenia ich na papierze. Opiekunowie nauki chętniej czytają projekty, niż rozmawiają o pomysłach przekazywanych im ustnie przez studentów czy młodszych współpracowników. Kiedy autor wyraża swoje myśli na papierze, czytelnik może sobie wyobrazić końcowy produkt, widząc, jak powstaje i zaczyna się konkretyzować. Zwyczaj przepracowywania idei na piśmie przynosi korzyści także doświadczonym autorom. Zanim przystąpisz do sporządzania konspektu, przygotuj krótki zarys projektu na jednej lub dwóch stronach i przekaz promotorowi, aby ocenił, czy zmierzasz we właściwym kierunku. W takim szkicu powinny się znaleźć najważniejsze informacje: postawiony problem badawczy, cel pracy, główne pytania, na które autor szuka odpowiedzi, źródła danych oraz znaczenie projektu dla różnych odbiorców. Czasami warto przedstawić promotorowi kilka takich jedno- lub dwustronicowych propozycji, aby się przekonać, która spodoba mu się najbardziej i jego zdaniem wniesie najwięcej w rozwój nauki.
- *Napisz kilka wersji konspektu zamiast cyzelować jedną.* Przy okazji warto zwrócić uwagę, w jaki sposób różni ludzie podchodzą do formułowania

myśli na papierze. Zinsser (1983) wyróżnia dwa typy autorów: „muraże”, którzy systematycznie budują tekst, dopasowując do niego kolejne cegielki, i „zbieracze”, którzy w pierwszej wersji brudnopisu chcą zmieścić wszystko, co tylko przyjdzie im do głowy, nie dbając na tym etapie o spójność i formę. Między nimi zaś są ci, którzy – jak radzi Peter Elbow (Elbow, 1973) – poszczególne fragmenty opracowują w trzech fazach: pisania, przeglądania i poprawiania. Elbow zaleca następujące ćwiczenie: mając godzinę na pisanie, napisz raczej cztery wersje, poświęcając każdej po 15 minut niż tylko jedną, która zwykle i tak powstaje w ostatnim kwadransie. Większość doświadczonych autorów prac naukowych opracowuje pierwszą wersję z dużą starannością, ale jej nie cyzeluje; udoskonalaniem zajmuje się dopiero znacznie później.

- *Nie redaguj konspektu na etapie pierwszej wersji.* Franklin (1986) zaleca model trzystopniowy, który moim zdaniem okazuje się przydatny podczas opracowywania konspektów i publikacji naukowych:

1. Najpierw sporządź plan – mogą to być zdania, słowa-hasła lub mapa pojęć.
2. Napisz pierwszy szkic, a następnie uporządkuj jego treść, w niektórych wypadkach zmieniając kolejność całych akapitów.
3. Wreszcie zredaguj tekst, nadając ostateczną formę każdemu zdaniu.

Nawyki pisania

Ważna jest dyscyplina, czyli **nawyk pisania** w sposób systematyczny i konsekwentny. Wprawdzie odłożenie na pewien czas ukończonego brudnopisu pomaga nabrać pewnego dystansu do tekstu przed wprowadzeniem ostatecznych poprawek, ale częste odrywanie się od pracy hamuje jej postęp. Mimo dobrych chęci badacz staje się „weekendowym autorem”, który znajduje czas na pisanie jedynie w weekendy, kiedy wykona już wszystkie swoje cotygodniowe obowiązki. Systematyczna praca nad konspektem oznacza, że codziennie trzeba dopisać choć trochę albo przynajmniej pomyśleć nad dalszym ciągiem, zająć się zbieraniem informacji lub przeglądaniem i selekcją materiałów.

- Wybierz porę dnia, która najbardziej ci odpowiada, a potem mobilizuj się, aby codziennie wykorzystać ten czas na pisanie. Znajdź miejsce, w którym nie będziesz się rozpraszać. Boice (1990, s. 77–78) podaje następujące wskazówki pomocne w kształtowaniu dobrych nawyków pisania:
- Kierując się zasadą pierwszeństwa, dbaj o to, by pisanie było jedną z twoich codziennych czynności, niezależnie od nastroju i chęci.
- Jeśli wydaje ci się, że nie masz czasu na regularne pisanie, spróbuj sporządzić zestawienie czynności, jakie wykonujesz codziennie w ciągu tygodnia, z podziałem na półgodzinne bloki. Najprawdopodobniej znajdą się wśród nich wolne chwile.
- Pisz, gdy jesteś wypoczęty.

- Unikaj długich ciągów pisania.
- Pracuj regularnie nad niewielkimi partiami tekstu.
- Rozłóż sobie pracę tak, aby za każdym razem, gdy siadasz do pisania, mieć przed sobą jakieś konkretne, możliwe do wykonania zadanie.
- Prowadź rejestr codziennych postępów, odnotowując w nim przynajmniej trzy informacje: (a) ilość czasu poświęconego pisaniu, (b) liczbę ukończonych stron lub ich odpowiedników, (c) wykonanie zadania w procentach.
- Planuj na dłużej niż z dnia na dzień.
- Radź się życzliwych i rozsądnych przyjaciół, aż uznasz, że praca jest gotowa do przedstawienia na forum publicznym.

Spróbuj zajmować się równolegle dwoma lub trzema projektami, aby uniknąć przeciążenia jednym zadaniem.

Warto sobie uświadomić, że pisanie jest zajęciem postępującym powoli, do którego trzeba się odpowiednio przygotować. Jak biegacz przed wyścigiem wykonuje ćwiczenia rozluźniające, tak i autor powinien zadbać o rozgrzewkę dla umysłu i palców. Napisanie czegoś dla przyjemności, na przykład listu do przyjaciela, notowanie swobodnych skojarzeń, przeczytanie fragmentu dobrej prozy albo przypomnienie sobie ulubionego wiersza może sprawić, że dalsza praca stanie się łatwiejsza. Dobrze zapamiętałem sobie, co pisał John Steinbeck (1969) o „czasie na rozgrzewkę” w „Journal of a Novel: The East of Eden Letters”. Autor ten rozpoczynał każdy dzień pracy od listu do swojego wydawcy, a zarazem bliskiego przyjaciela, Pascala Covicia, korzystając z wielkiego notesu, który od niego otrzymał w prezencie.

Rozgrzewką mogą być także inne ćwiczenia. Carroll (1990) podaje przykłady zadań ułatwiających autorowi kontrolę nad opisowymi i emotywnymi fragmentami tekstu:

- Opisz jakiś przedmiot, wymieniając jego części i podając wymiary, lecz nie mówiąc z początku, jaką rzecz masz na myśli.
- Napisz dialog na jakiś dramatyczny lub intrygujący temat.
- Napisz instrukcję wykonania jakiegoś skomplikowanego zadania.
- Przedstaw jakiś temat na trzy różne sposoby (s. 113–116).

To ostatnie ćwiczenie wydaje się pożyteczne dla autorów badań jakościowych, którzy analizują zgromadzone dane, posługując się różnymi kodami i kryteriami (na temat analizy danych jakościowych zob. rozdział 9).

Należy również zwrócić uwagę na to, by narzędzia pracy i miejsce, w którym się ją wykonuje, sprzyjały zdyscyplinowanemu pisaniu. Odpowiednie narzędzia – komputer, duży notes, ulubione pióro, ołówek, a nawet kawa i ciasteczka (Wolcott, 2001) – zapewniają komfort pisania. Także otoczenie odgrywa istotną rolę. Annie Dillard, laureatka Nagrody Pulitzera, unika atrakcyjnych miejsc:

Chciałoby się mieć pokój bez widoku, aby w mrocznej pustce wyobraźnia spotykała się z pamięcią. Kiedy urządziłam tę pracownię przed siedmiu laty, przysunęłam długie biurko do ślepej ściany, nie chcąc wyglądać przez żadne okno. Kiedyś, piętnaście

lat temu, pisałam w betonowej klitce nad parkingiem. Okno wychodziło na kryty papą dach. Sosnowa budka pod drzewami nie jest taka dobra jak pracownia z betonu, ale ostatecznie nie najgorsza (Dillard, 1989, s. 26–27).

Klarowność tekstu

Przed rozpoczęciem pisania konspektu warto pomyśleć, jak uczynić tekst jasnym i zrozumiałym dla odbiorcy. *Publication Manual APA* (2001) omawia zasady przejrzystej wypowiedzi, zwracając uwagę na związki pomiędzy jej elementami i użycie słów łącznikowych. Ważna jest ponadto konsekwencja w posługiwaniu się terminologią, umiejętny sposób wprowadzania i hierarchizowania zawartych w tekście idei oraz spójność w przekazywaniu treści.

- *Zachowaj konsekwencję słownictwa* w całej pracy. Używaj zawsze tego samego określenia, gdy piszesz o zmiennej w badaniu ilościowym lub o głównym zjawisku w badaniu jakościowym. Nie stosuj synonimów, ponieważ utrudnia to czytelnikowi zrozumienie sensu wyводу i zmusza do śledzenia niuansów znaczeniowych.
- Miej na względzie to, jak różnego typu narracje kierują uwagę czytelnika. Problem ten porusza Tarshis (1982), zalecając autorom tworzenie hierarchii przekazywanych czytelnikowi treści. Jest to hierarchia czterostopniowa:

1. Idee nadrzędne – idee ogólne lub kluczowe, do których próbuje się przekonać czytelnika.
2. Idee główne – konkretne myśli lub wyobrażenia zawierające się w ideach nadrzędnych i mające na celu ich ugruntowanie, wyjaśnienie lub doprecyzowanie.
3. Idee uboczne – myśli i wyobrażenia, których najważniejszą funkcją jest wspieranie idei głównych.
4. Idee naprowadzające – myśli, które ułatwiają śledzenie toku wyводу, organizują jego treści i podtrzymują uwagę czytelnika.

Początkujący badacze często za bardzo koncentrują się na ideach nadrzędnych i naprowadzających. Zdarza się, że w konspekcie pracy jest zbyt wiele idei nadrzędnych, nierozpracowanych dość szczegółowo, by wesprzeć zawarte w nim idee główne. Taka sytuacja może wystąpić w przeglądzie literatury, który powinien raczej zawierać mniej małych, a więcej dużych podrozdziałów, obejmujących większe partie literatury. Widoczną oznaką tego problemu jest też ciągłe przechodzenie w tekście od jednej ważnej idei do drugiej. Często wstęp do konspektu dzieli się na krótkie akapity, podobnie jak to robią dziennikarze w artykułach prasowych. Aby uniknąć takich błędów, warto myśleć o swoim tekście jako o szczegółowej narracji uzasadniającej idee nadrzędne.

Myśli naprowadzające, które organizują tekst i kierują uwagę czytelnika, są konieczne. Odbiorcom potrzeba czegoś w rodzaju drogowskazów, które poprowadzą ich od jednej ważnej idei do drugiej (w rozdziałach 6 i 7 zostaną omówione główne drogowskazy badań naukowych, takie jak sformułowanie celu

oraz pytań badawczych i hipotez). Często potrzebny jest akapit porządkujący na początku i na końcu przeglądu literatury. Na podstawie wprowadzenia czytelnik powinien się zorientować w ogólnej strukturze tekstu, zaś najważniejsze treści do zapamiętania należy umieścić w podsumowaniu.

- *Zachowaj spójność*, która przyczynia się do klarowności wyводу. *Spójność tekstu* oznacza, że myśli są z sobą powiązane, jedno zdanie logicznie wynika z drugiego, płynnie przechodzi się do kolejnych akapitów. Ważne jest między innymi posługiwanie się takimi samymi nazwami zmienionych w tytule, w części definiującej cel pracy, w pytaniach badawczych oraz w przeglądzie literatury. Dzięki temu tekst stanowi jednolitą całość. Sprzyja temu również konsekwentne przestrzeganie kolejności, w jakiej wymienia się zmienne niezależne i zależne.

Na poziomie bardziej szczegółowym spójność powstaje przez łączenie zdań i akapitów. Zinsser (1983) przypomina, że każde zdanie powinno być logicznym następstwem poprzedniego. Pomocnym ćwiczeniem łączenia myśli pomiędzy zdaniami i akapitami jest metoda „haczyków i pętelek” (Wilkinson, 1991).

Cytowany poniżej fragment szkicu studenckiego konspektu wykazuje wysoki poziom spójności. Pochodzi on z części wstępnej projektu pracy na temat uczniów z grupy ryzyka. Pozwoliłem sobie w tym fragmencie dorysować haczyki i pętelki, aby połączyć pojęcia występujące w poszczególnych zdaniach i akapitach. Jak wspomniano, celem metody „haczyków i pętelek” (Wilkinson, 1991) jest połączenie głównych myśli każdego zdania i akapitu. Jeżeli nie da się łatwo przeprowadzić takich połączeń, wskazuje to na brak spójności w napisanym fragmencie, pojęcia i tematy są w nim wymieszane. Trzeba dodać słowa, frazy lub zdania wiążące, aby ustalić między nimi wyraźne połączenia.

Prowadząc ćwiczenia ze studentami, wykorzystuję fragment ze wstępu do konspektu i proszę, aby połączyli zdania, używając kółek do zakreslania najważniejszych pojęć i linii łączących te pojęcia pomiędzy zdaniami. Ważne jest, by czytelnik dostrzegł spójność w tekście już od pierwszej strony. Studenci czytają najpierw fragment bez zaznaczeń, a po wykonaniu ćwiczenia analizują go ponownie. Ponieważ kluczowe hasło jednego zdania powinno łączyć się z kluczowym hasłem kolejnego zdania, ów związek powinien zostać odpowiednio oznaczony. Jeżeli nie ma łączności między zdaniami, to znaczy, że brakuje słów wiążących, które trzeba uzupełnić. Na tej samej zasadzie co pojedyncze zdania należy połączyć haczykami i pętelkami kolejne akapity.

Przykład 4.5. Ilustracja metody „haczyków i pętelek”

Niektórzy siedzą na końcu klasy, nie dlatego, że chcą, ale dlatego, że to miejsce zostało im wyznaczone. Niewidzialne bariery, istniejące w większości klas, przegradzają salę lekcyjną i oddzielają od siebie uczniów. Z przodu siedzą dobrzy uczniowie, którzy tylko czekają na okazję, żeby podnieść rękę do odpowiedzi. Skurczeni jak wielkie

owady pochwyczone w edukacyjną pułapkę, środek zajmują sportowcy i ich kibice. Ci najmniej pewni siebie i swojej pozycji siadają z tyłu i na obrzeżach klasy.

Uczniowie zajmujący miejsca w zewnętrznym kręgu stanowią grupę, która z wielu powodów nie odnosi sukcesów w systemie amerykańskiej edukacji publicznej. Byli oni zawsze częścią populacji uczniów. Dawniej używano wobec nich takich określeń, jak upośledzeni, niezdolni, opóźnieni w rozwoju, nieprzystosowani, ociężały czy wiele innych (Cuban, 1989; Presseisen, 1988). Dzisiaj mówi się o nich uczniowie z grupy ryzyka. Ich twarze się zmieniają, a ich liczba w miastach rośnie (Hodgkinson, 1985).

W ciągu ostatnich ośmiu lat pojawiła się bezprecedensowa liczba badań naukowych poświęconych potrzebie osiągnięć w nauce i uczniom z grupy ryzyka. W 1983 roku rząd wydał dokument zatytułowany *A Nation At-Risk* (*Zagrożone społeczeństwo*), w którym wskazano problemy amerykańskiego systemu edukacji i wezwano do radykalnej reformy. Większość wcześniejszych reform dotyczyła podwyższenia poziomu nauczania i zwiększenia wymagań od uczniów (Barber, 1987). Obecnie uważano, że nastawiając się na osiągnięcia, pomijano potrzeby uczniów stanowiących margines. Nie przywiązywano większej wagi do uważanej za oczywistą zasady zapewnienia wszystkim uczniom równych szans dostępu do dobrej jakości kształcenia (Hamilton, 1987; Toch, 1984). Wraz ze zwiększającym się naciskiem na osiągnięcia w nauce, wyraźniej uwidaczniały się potrzeby uczniów z grupy ryzyka.

Pierwsze badania skupiały się w większości na rozpoznawaniu cech uczniów z grupy ryzyka (OERI, 1987; Barber, McClellan, 1987; Hahn, 1987; Rumberger, 1987), choć wśród badaczy nauk o edukacji pojawiały się już głosy nawołujące do reformy i opracowywania specjalnych programów dla uczniów z grupy ryzyka (Mann, 1987; Presseisen, 1988; Whelage, 1988; Whelage, Lipman, 1988; Stocklinski, 1991; Levin, 1991). Autorami opracowań naukowych i badań dotyczących tego tematu byli specjaliści z dziedziny edukacji, biznesu i przemysłu, jak również przedstawiciele wielu agencji rządowych.

Choć daje się zauważyć postęp w rozpoznawaniu cech uczniów z grupy ryzyka i w rozwoju programów dostosowanych do ich potrzeb, sama istota ryzyka nadal nęka amerykański system szkolnictwa. Niektórzy pedagodzy uważają, że nie ma potrzeby dalszych badań (DeBlois, 1989; Hahn, 1987). Inni widzą konieczność ściślejszych powiązań między biznesem a oświatą (DeBlois, 1989; Mann, 1987; Whelege, 1988). Jeszcze inni apelują o całkowitą restrukturyzację naszego systemu edukacji (OERI, 1987; Gainer, 1987; Levin, 1988; McCune, 1988).

Mimo badań i opracowań naukowych wykonywanych przez ekspertów, ciągle mamy uczniów znajdujących się na marginesie systemu szkolnictwa. Wyjątkowość tego opracowania polega na tym, że koncentruje się ono nie na przyczynach i losach uczniów, lecz na nich samych. Nadeszła pora, by zapytać uczniów i wysłuchać ich odpowiedzi. Ten dodatkowy wymiar powinien się przyczynić do lepszego zrozumienia dostępnych już badań oraz poszerzyć projekt reformy o nowe zakresy. Uczniowie, którzy porzucili szkołę lub są bliscy tej decyzji, zostaną poddani pogłębianym wywiadam w celu stwierdzenia, czy w warunkach szkolnictwa publicznego występują jakieś wspólne czynniki, utrudniające proces uczenia się. Informacje te powinny okazać się przydatne zarówno badaczom, którzy poszukują nowych dróg w edukacji, jak i praktykom, pracującym z trudnymi uczniami na co dzień.

Gramatyka – strony, czasy i „wypełniacze”

Od komponowania wątków i akapitów przejdę teraz na niższy poziom formułowania zdań i używania słów. Podobne kwestie gramatyczne i stylistyczne porusza APA (2001) *Public Manual*, chciałbym jednak zwrócić szczególną uwagę na pewne problemy gramatyczne, z jakimi powszechnie spotykam się w pracach studentów, jak również podczas pisania własnych publikacji.

Podane tutaj wskazówki dotyczą szlifowania tekstu, jak określa to Franklin (1986). Jest to jeden z ostatnich etapów pracy pisemnej. Można znaleźć mnóstwo podręczników pisania prac naukowych i beletrystyki, pełnych reguł i zasad właściwego konstruowania zdań i doboru słownictwa. Wolcott (2001) pisze na przykład o „ociosywaniu” tekstu przez eliminowanie zbędnych słów, usuwanie strony biernej, pozbywanie się nadmiaru przymiotników i przysłówków, eliminowanie nadużywanych określeń, likwidowanie zbyt wielu cytatów, wyróżnień kursywą czy uwag w nawiasie. Dodatkowe uwagi o użyciu strony biernej, czasów gramatycznych i usuwaniu „wypełniaczy” powinny się przyczynić do skonkretyzowania i ożywienia stylu prac naukowych*.

- Używaj strony czynnej, gdy tylko jest to możliwe (APA, 2001). Jak pisze literat Ross-Larson (1982): „Jeżeli podmiot działa, używa się strony czynnej. Jeżeli podmiot jest poddawany działaniu, używa się strony biernej” (s. 29). Konstrukcje w stronie biernej poznaje się też po różnych formach czasowników posiłkowych „być” i „zostać”. Strony biernej można użyć, gdy logika zdania pozwala pominąć osobę działającą, a przedmiot jej oddziaływań w dalszej części akapitu pełni rolę podmiotu (Ross-Larson, 1982).
- Używaj wyrazistych słów i właściwych czasów gramatycznych. Unikaj słów niemających ścisłego znaczenia.
- Zwyczajowo stosuje się czas przeszły w przeglądzie literatury oraz w omówieniu wyników. W pozostałych częściach projektów i planów badań naukowych wskazane jest używanie czasu przyszłego. W doniesieniach z badań zakończonych, zwłaszcza we wstępie, używa się czasu teraźniejszego, aby ożywić styl wypowiedzi.
- Przeglądając i redagując tekst, pozbywaj się „wypełniaczy”. „Wypełniacze” to zbędne słowa, które nie przekazują żadnych myśli ani znaczeń. Większość autorów tworzy kilka wersji brudnopisów. Proces ten polega zwykle na pisaniu, przeglądaniu i redagowaniu tekstu. Podczas redakcji usuwaj ze zdań niepotrzebne słowa, na przykład zbyteczne przydawki, a także przymyki w takich konstrukcjach, jak „badania nad”, które powodują, że tekst staje się rozwlekły (Ross-Larson, 1982). Przed kwiecistością stylu przestrzega Bunge (1985), przytaczając następujący przykład:

W dzisiejszych czasach często mamy okazję obserwować, jak całkiem rozsądni ludzie usiłują na poczekaniu zbudować jakieś niezmiernie skomplikowane zdanie. Mój przy-

* Podane tutaj zalecenia dotyczą głównie języka angielskiego. Część uwag, niemających odniesienia do języka polskiego, została w tłumaczeniu pominięta [przyp. tłum.].

jacieli, który jest dyrektorem administracyjnym college’u, musi co pewien czas wygłosić oficjalną mowę i wówczas gubi się w zawilościach: „Życzyłbym sobie, aby było możliwe, abyśmy ...”. Na początku naszej znajomości, wcale się tak nie wyrażał, ale teraz mimo swego wieku i dystansu wobec młodzieńczego kryzysu, do pewnego stopnia stracił zdolność używania prostego języka (Bunge, 1985, s. 172).

Warto zapoznać się z pisanymi dobrym stylem publikacjami na temat badań jakościowych, ilościowych i mieszanych. Przy czytaniu sprawnie napisanego tekstu ani oko, ani umysł nie muszą pokonywać przeszkód. W tej książce starałem się dobierać przykłady dobrego stylu z artykułów w czasopismach z dziedziny nauk o człowieku i nauk społecznych, takich jak „American Journal of Sociology”, „Journal of Applied Psychology”, „Administrative Science Quarterly”, „American Educational Research Journal”, „Sociology of Education” czy „Image: Journal of Nursing Scholarship”. Dla badań jakościowych wzorem klarowności i celności wypowiedzi może być literatura piękna. Wśród lektur zalecanych przyszłym autorom prac naukowych o charakterze jakościowym można znaleźć znane pozycje z beletrystyki, jak *Moby Dick*, *Szkarłatna litera* czy *Ognisko próżności* (Webb, Glesne, 1992). Czasopisma naukowe, z którymi powinni się zapoznać, to między innymi „Qualitative Inquiry”, „Qualitative Research”, „Symbolic Interaction”, „Qualitative Family Research”, „Journal of Contemporary Ethnography”. Decydując się na metodologię mieszaną, warto przejrzeć czasopisma, w których można znaleźć połączenie metod i danych ilościowych oraz jakościowych, w szczególności z dziedziny nauk społecznych, jak „Journal of Mixed Methods Research”, „Field Methods” czy „Quantity and Quality”. Liczne artykuły cytuję *Handbook of Mixed Methods in the Social & Behavioral Sciences* (Tashakkori, Teddlie, 2003).

Przewidywane problemy etyczne

Oprócz kwestii związanych z formą wypowiedzi autorzy konspektów prac badawczych muszą wziąć pod uwagę kwestie etyczne, jakie mogą się pojawić w trakcie ich pracy (Hesse-Bieber, Leavey, 2006). Badania naukowe obejmują gromadzenie danych od ludzi i o ludziach (Punch, 2005). Jak już wspomniano, do problemów etycznych należy się odnieść w uzasadnieniu celu badania i uwzględnić je jako jeden z ważnych punktów konspektu. Autorzy badań powinni się troszczyć o ich uczestników, wzbudzać zaufanie, postępować uczciwie, przeciwstawiać się nadużyciom i niestosownościom, do jakich mogłoby dojść ze strony organizacji lub instytucji, którą reprezentują, jak również być przygotowanymi na wystąpienie innych problemów (Isreal, Hay, 2006). Wątpliwości etyczne mogą się nasuwać w związku z takimi kwestiami, jak pytania o sprawy osobiste, autentyczność i wiarygodność doniesień z badań, rola badacza w kontekstach międzykulturowych oraz ochrona danych poufnych przy zbieraniu informacji przez Internet (Isreal, Hay, 2006).

W literaturze kwestie etyczne pojawiają się przy okazji dyskusji o kodeksach zawodowych badaczy oraz w komentarzach dotyczących dylematów etycznych

i ich możliwych rozwiązań (Punch, 2005). Wiele stowarzyszeń zawodowych publikuje na swoich stronach internetowych kodeksy etyczne, czyli zbiory norm etycznych dla specjalistów z danej dziedziny. Zobacz na przykład:

- Zasady etyczne dla psychologów i ich kodeks zawodowy, opracowane w 2002 roku, dostępne pod adresem www.apa.org/ethics.
- Kodeks etyczny American Sociological Association, przyjęty w 1997, dostępny pod adresem www.asanet.org.
- Kodeks etyczny American Anthropological Association, zatwierdzony w czerwcu 1998, dostępny pod adresem www.aaanet.org.
- Normy etyczne American Educational Research Association, 2002, dostępne pod adresem www.aera.net.
- Kodeks etyczny dla pielęgniarek opracowany przez American Nurses Association, zatwierdzony w czerwcu 2001, dostępny pod adresem www.ana.org.

Zachowania etyczne to znacznie więcej niż tylko przestrzeganie zbioru niezmiennych reguł, do jakich odwołują się stowarzyszenia zawodowe. Autorzy prac naukowych muszą przewidywać i uprzedzać wszelkiego rodzaju dylematy etyczne, które mogą się pojawić w ich badaniach (np. Berg, 2001; Punch, 2005; Sieber, 1998). Problemy etyczne pojawiają się we wszystkich stadiach badań ilościowych, jakościowych i mieszanych. Opracowując konspekt, trzeba je przewidzieć i odpowiednio się do nich ustosunkować w planie badania. W kolejnych rozdziałach części II przedstawie kwestie etyczne w różnych stadiach pracy badawczej. Wspominając o nich w tym miejscu, chciałbym zachęcić do traktowania ich z należytą uwagą w poszczególnych fazach powstawania konspektu. Choć nie wszystkie kwestie etyczne zostaną potraktowane wyczerpująco, poruszone zostaną sprawy najważniejsze. Można się ich spodziewać przede wszystkim przy definiowaniu problemu badawczego (rozdział 5), wskazywaniu celu projektu i formułowaniu pytań badawczych (rozdziały 6 i 7), gromadzeniu i analizowaniu danych oraz przedstawianiu wyników (rozdziały 8, 9 i 10).

Problemy etyczne w kontekście definiowania problemu badawczego

Hesse-Bieber i Leavy (2006) pytają: „Jak zagadnienia etyczne wpisują się w twój wybór problemu badawczego? (s. 86)”. We wstępie do pracy badawczej autor wskazuje istotny problem lub zagadnienie, którym zamierza się zająć i uzasadnia jego znaczenie. Zastanawiając się nad sformulowaniem problemu badawczego, należy wziąć pod uwagę korzyści dla badanych jednostek oraz zainteresowanie innych osób poza autorem (Punch, 2005). W badaniach aktywistycznych/zaangażowanych sprawą najwyższej wagi jest zapewnienie, by autor projektu nie przyczynił się do dalszej marginalizacji i ubezwłasnowolnienia uczestników. W tym celu przeprowadza się niekiedy projekty pilotażowe, które służą budowaniu relacji zaufania i szacunku, dzięki którym można zauważyć przejawy marginalizacji i uniknąć ich w planowaniu i przebiegu dalszych badań.

Problemy etyczne w kontekście stawiania celu i pytań badawczych

Po określeniu celu lub głównego zamierzenia oraz sformułowaniu pytań badawczych należy ów cel przedstawić i wyjaśnić uczestnikom badania (Sarantakos, 2005). Zostają oni wprowadzeni w błąd, jeżeli rozumieją ów cel inaczej niż autor. Badacz powinien także wymienić sponsorów. Należy o tym pamiętać między innymi w listach przewodnich do badań sondażowych, gdzie wykaz sponsorów służy budowaniu zaufania i uwiarygodnia przesyłane pocztą kwestionariusze.

Problemy etyczne w kontekście gromadzenia danych

Przygotowując zbiór danych, należy z szacunkiem odnosić się do uczestników i miejsc badania. W tym stadium może się ujawnić wiele różnych problemów etycznych.

Nie wolno narażać uczestników na niebezpieczeństwo, a populacje wrażliwe należy traktować ze szczególną ostrożnością. W Stanach Zjednoczonych wszystkie plany badawcze są opiniowane przez komisje etyczne (Institutional Review Board – IRB), działające przy wyższych uczelniach. Komisje te powstały na mocy przepisów federalnych, które zapewniają ochronę przed łamaniem praw człowieka. Kontrola planu badań polega na ocenie potencjalnego ryzyka szkód fizycznych, psychicznych, społecznych, ekonomicznych lub prawnych (Sieber, 1998). Badacz musi ponadto wziąć pod uwagę specjalne potrzeby populacji wrażliwych, takich jak niepełnoletni (w USA poniżej 19. roku życia), osoby niepełnosprawne, ofiary przemocy i nieszczęśliwych wypadków, osoby z upośledzeniami neurologicznymi, kobiety ciężarne lub płody, więźniowie, chorzy na AIDS. Projekty zgłaszane do uczelnianych komisji etycznych zawierają informacje o procedurach i uczestnikach, co pozwala ustalić, w jakim stopniu planowane badanie może stanowić zagrożenie dla osób biorących w nim udział. Oprócz wniosku do komisji badacze przygotowują formularze świadomej zgody, które przekazują uczestnikom do podpisu przed rozpoczęciem badań. Dokumenty te gwarantują, że prawa uczestników nie zostaną naruszone podczas gromadzenia danych. Formularz świadomej zgody powinien zawierać następujące elementy (Sarantakos, 2005):

- Identyfikację badacza
- Identyfikację instytucji sponsorującej
- Zasady doboru uczestników
- Sformułowanie celu badania
- Wykaz korzyści z udziału w badaniu
- Określenie stopnia i typu zaangażowania uczestnika
- Uwagi dotyczące zagrożeń dla uczestnika
- Gwarancję poufności danych uzyskanych od uczestnika
- Zapewnienie możliwości wycofania się uczestnika w dowolnym momencie
- Dane osób, z którymi można się kontaktować w razie wątpliwości

Jednym z problemów w związku z gwarancją poufności jest fakt, że nie każdy uczestnik pragnie pozostać anonimowy. Przyjmując to do wiadomości, badacz pozwala uczestnikom zachować prawo własności wypowiedzi oraz niezależność w podejmowaniu decyzji. Zarazem jednak musi zadbać, by byli oni dostatecznie poinformowani o konsekwencjach, na przykład w postaci upublicznienia pewnych informacji w raporcie końcowym, czego nie wszyscy mogliby sobie życzyć, lub naruszenia praw przez opublikowanie danych, które powinny pozostać utajnione (Giordano, O'Reilly, Taylor, Dogra, 2007).

- Inną procedurą, w której dochodzą do głosu kwestie etyczne podczas gromadzenia danych, jest ubieganie się o zgodę kierownictwa danej instytucji na kontakt z uczestnikami badania na jej terenie. Zwykle wymaga to napisania listu, w którym podaje się planowany czas badania, jego przypuszczalny przebieg i spodziewane wyniki. Wykorzystanie odpowiedzi otrzymanych w sondażach internetowych jest uzależnione od zgody uczestników. Można najpierw postarać się o zgodę, a następnie rozesłać ankiety do wypełnienia.
- Należy szanować miejsce, w którym wykonuje się badania, aby pozostawić je w takim samym stanie, w jakim się je zastało. Zwłaszcza w wypadku badań jakościowych, kiedy przeprowadza się dłuższe obserwacje lub wywiady, trzeba sobie uświadamiać ich uciążliwość dla otoczenia i starać się minimalizować niedogodności. Warto na przykład ustalać terminy wizyt, aby jak najmniej przeszkadzać uczestnikom badania w ich normalnych zajęciach. Wiele instytucji opracowało specjalne wytyczne, dzięki którym badania przeprowadzane na ich terenie nie są dla nich nazbyt kłopotliwe.
- W badaniach eksperymentalnych powinno się zbierać dane tak, aby skorzystali na tym wszyscy uczestnicy, a nie tylko grupa eksperymentalna. Może to wymagać podjęcia jakiejś interwencji we wszystkich grupach lub takiej organizacji badania, by ostatecznie każda grupa została poddana korzystnemu oddziaływaniu.
- Problem etyczny powstaje również przy braku wzajemności między badaczem a uczestnikami badania. Badanie powinno przynieść korzyści zarówno autorowi, jak i uczestnikom. Zdarza się, że dochodzi do nadużycia władzy i uczestnicy są zmuszani do udziału w projekcie. Wzajemność można osiągnąć przez zachęcanie do współpracy. Częste, zwłaszcza w badaniach jakościowych, współdziałanie uczestników w roli współtwórców procesu badawczego polega na zaangażowaniu ich w tworzenie modelu, gromadzenie i analizowanie danych, pisanie raportów i rozpowszechnianie wyników (Patton, 2002).
- Prowadzenie wywiadów w badaniach jakościowych staje się coraz bardziej powinnością moralną (Kvale, 2007, wyd. pol. 2010). Zalecany jest więc namysł, w jaki sposób wywiad mógłby poprawić ludzki los (jak również pogłębić wiedzę naukową), jakie drażliwe kwestie mogą wywołać stres u uczestników, czy respondenci powinni mieć wpływ na interpretację ich wypowiedzi, na ile docieklive mogą być pytania, jakie są

prawdopodobne konsekwencje wywiadu dla respondentów i dla grup, do których należą.

- Trzeba też umieć przewidzieć sytuacje, w których podczas gromadzenia danych dojdzie do ujawnienia poufnych informacji o niebezpiecznych zjawiskach. Niełatwo jest z góry założyć i zaplanować, jak należy postąpić z takimi wiadomościami podczas wywiadu lub po jego zakończeniu (Patton, 2002). Może się zdarzyć na przykład, że uczeń powie o wykorzystywaniu przez ojca albo więźniowie zdradzą się z zamiarem ucieczki. Na ogół w takich sytuacjach kodeks etyczny badacza (który może być różny w odniesieniu do szkół i więzień) nakazuje ochronę prywatności uczestników i rozciągnięcie tej ochrony na wszystkie osoby zaangażowane w badanie.

Problemy etyczne w procesie analizy i interpretacji danych

W trakcie analizy i interpretacji zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych, pojawiają się problemy wymagające trafnych rozstrzygnięć etycznych. Planując badanie naukowe, należy wziąć pod uwagę następujące sprawy:

- Jak badanie będzie chroniło anonimowość jednostek, ról i zdarzeń w projekcie? Na przykład w sondażach oddziela się nazwiska od odpowiedzi podczas kodowania i dokumentowania danych. W badaniach jakościowych osoby i miejsca oznacza się inicjałami lub używa się pseudonimów, aby ukryć tożsamość.
- Dane, które były przedmiotem analizy, przechowuje się przez rozsądny okres (np. Sieber, 1998, zaleca 5–10 lat). Następnie trzeba je usunąć, aby nie trafiły w ręce innych badaczy, którzy mogliby zrobić z nich niewłaściwy użytek.
- Pytanie, kto jest właścicielem danych, które zostały zebrane i poddane analizie, bywa czasem powodem nieporozumień wśród zespołów badawczych i konfliktów międzyludzkich. W projekcie można wspomnieć o tej kwestii i wyjaśnić, jak zamierza się ją rozwiązać, na przykład przez jasne uzgodnienia pomiędzy autorem badania, uczestnikami i na przykład opiekunem naukowym (Punch, 2005). Berg (2001) zaleca zawarcie osobistego porozumienia wskazującego właściciela danych badawczych. Rozszerzeniem tej idei jest ochrona przed udostępnianiem danych osobom niezaangażowanym w projekt.
- Dokonując interpretacji danych, należy dbać o rzetelność przytaczanych informacji. W badaniach ilościowych wymaga to niekiedy konsultacji między autorem a uczestnikami (Berg, 2001). W badaniach jakościowych trzeba czasem zastosować jedną lub więcej strategii sprawdzających rzetelność danych przy współudziale uczestników lub przez porównanie różnych źródeł (zob. strategie walidacji w rozdziale 9).

Problemy etyczne występujące podczas pisania i rozpowszechniania prac naukowych

Problemy etyczne nie kończą się na zgromadzeniu danych i ich analizie, dotyczą bowiem również samego procesu pisania oraz rozpowszechniania końcowych doniesień. Na przykład:

- Należy się zastanowić, jakiego używać języka i jak dobierać słowa, by nie sugerować uprzedzeń ze względu na płeć, orientację seksualną, pochodzenie rasowe lub etniczne, niepełnosprawność czy wiek. APA (2001) *Publication Manual* podaje trzy wskazówki. Po pierwsze, trzeba się posługiwać językiem bez uprzedzeń na odpowiednim poziomie szczegółowości (np. zamiast „Zachowanie klienta było typowo męskie ...” należy powiedzieć „Zachowanie klienta było ... [określić jakie]”). Po drugie, powinno się używać konkretnych nazw, a nie uogólnień (np. zamiast „400 Latynosów” raczej „400 Meksykanów, Kubańczyków i Portorykańczyków”). Po trzecie, o osobach biorących udział w badaniu należy się wyrażać z szacunkiem (np. zamiast „podmiot” właściwsze jest określenie „uczestnik”; w stosunku do kobiet lepiej używać żeńskich form nazw zawodów).
- Innym problemem etycznym przy pisaniu prac naukowych jest ukrywanie, fałszowanie lub zmyślanie wyników, aby dostosować je do potrzeb badacza lub odbiorców. Taka nierzetelność jest potępiana przez środowiska naukowe jako niezgodna z etyką zawodową (Neuman, 2000). W projekcie badania można z góry zaznaczyć, że autor nie dopuści się tego rodzaju nadużyć.
- Planując badanie, trzeba przewidywać jego następstwa dla określonych odbiorców i nie faworyzować żadnej grupy przez manipulowanie wynikami. Osoby zaangażowane w badanie powinny otrzymać wstępną wersję każdej publikacji przeznaczonej do druku (Creswell, 2007).
- Ważną kwestią związaną z twórczością naukową jest nieprzypisywanie sobie dorobku kolegów i podawanie autorstwa tych, którzy w istotnej mierze przyczynili się do powstania publikacji. Isreal i Hay (2006) omawiają nieetyczne praktyki tak zwanego honorowego autorstwa osób, które nie miały udziału w pracy i tak zwanego *ghostwritingu*, czyli pomijania wśród autorów nazwisk młodych pracowników, którzy wnieśli wkład w badania.
- Wreszcie autor powinien ujawniać szczegóły badania wraz z jego schematem, aby czytelnicy mogli się sami przekonać o wiarygodności wyników (Neuman, 2000). Szczegółowe procedury w odniesieniu do badań ilościowych, jakościowych i mieszanych zostaną przedstawione w następnych rozdziałach. Badacze nie powinni zajmować się zbędnymi publikacjami, które powtarzają dokładnie wcześniejsze dane, omówienia i wnioski, nie wnoszą nic nowego. Niektóre czasopisma biomedyczne wymagają od autorów oświadczenia, czy nie opublikowali lub nie przygotowują do druku materiałów bardzo zbliżonych do artykułu, który złożyli w redakcji (Isreal, Hay, 2006).

Streszczenie

Przed rozpoczęciem pisania konspektu pracy warto się zastanowić nad jego konstrukcją. Dziewięć wytycznych, które podaje Maxwell (2005), potraktuj jako zasadnicze elementy projektu, a następnie zastosuj jeden z czterech podanych formatów, na podstawie którego może powstać rzetelny projekt badań ilościowych, jakościowych lub mieszanych.

Opracowując konspekt, jak najszybciej zacznij robić to na piśmie; wypracuj sobie nawyk regularnego pisania; wykorzystuj takie strategie, jak konsekwencja w stosowaniu słownictwa, różne poziomy narracji i spójność, dzięki której praca zyskuje klarowność. Używaj strony czynnej i wyrazistych słów, przeglądaj i redaguj napisane fragmenty.

Warto też pomyśleć, jakie kwestie etyczne mogą wystąpić przy opracowywaniu projektu i ustosunkować się do nich w konspekcie. Problemy te mogą się pojawiać w każdej fazie procesu badawczego. Przestrzeganie zasad etycznych przejawia się w stosunku do uczestników, miejsc, w których wykonuje się badania, oraz do potencjalnych czytelników.

Ćwiczenia pisemne

1. Przygotuj plan konspektu badań ilościowych, jakościowych lub mieszanych. Uwzględnij główne punkty podane w przykładach z tego rozdziału.
2. Znajdź w czasopiśmie naukowym raport z badań jakościowych, ilościowych lub mieszanych. Zapoznaj się ze wstępem, a następnie stosując wyjaśnioną w tym rozdziale „metodę haczyka i pętelki”, zaznacz przepływ pojęć między zdaniem i akapitami, zwracając uwagę na wszelkie niespójności.
3. Rozważ następujące dylematy moralne, z jakimi może się spotkać autor badań naukowych. Zastanów się, jak można uprzedzić problem i ustosunkować się do niego w konspekcie pracy.
 - a) Więzień, z którym przeprowadzasz wywiad, ujawnia, że tej nocy może dojść do ucieczki. Jak się zachowasz?
 - b) Twój współpracownik przepisuje całe zdania z innej pracy i włącza je do końcowego pisemnego raportu z waszych badań. Jak się zachowasz?
 - c) Jeden ze studentów zbiera dane do pracy badawczej, przeprowadzając wywiady z rodzinami w twoim mieście. Po czwartym wywiadzie student powiadamia cię, że projekt nie zyskał aprobaty komisji etycznej. Jak się zachowasz?

Literatura uzupełniająca

Maxwell J. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Joe Maxwell przedstawia czytelnikowi w praktycznym zarysie zasady przygotowywania konspektów prac naukowych o charakterze jakościowym, które można jednak w różny sposób wykorzystać w projektach badań ilościowych i mieszanych. W jego ujęciu konspekt ma być uzasadnieniem planowanego badania, co pokazuje na przykładzie składającym się z dziewięciu niezbędnych kroków. W książce znalazł się także w całości gotowy konspekt badania jakościowego, który autor analizuje jako ilustrację swojego modelu.

Siebert J.E. (1998). *Planning ethically responsible research*. W: L. Bickman, D.J. Rog (red.). *Handbook of applied social research methods* (s. 127–156). Thousand Oaks, CA: Sage.

Joan Siebert omawia znaczenie zasad etycznych, które należy uwzględnić w planie badania jako jego integralną część. W napisanym przez nią rozdziale podręcznika zawiera się obszerny przegląd różnych problemów etycznych w pracy naukowej, a wśród nich takie zagadnienia, jak funkcjonowanie komisji etycznych, świadoma zgoda na udział w badaniach, prywatność, poufność i anonimowość, jak również elementy ryzyka i populacje wrażliwe. Zakres tematyczny jest więc szeroki, autorka nie szczędzi też zaleceń w postaci konkretnych strategii postępowania.

Isreal M., Haw I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. London: Sage.

Mark Isreal i Laind Hay przedstawiają i wnikliwie uzasadniają praktyczne znaczenie poważnego i systematycznego myślenia o tym, co stanowi zbiór zasad etycznych w naukach społecznych. Autorzy dokonują przeglądu różnych teorii etycznych – konsekwencjalistycznych i formalistycznych, etyki cnoty, etyki normatywnej i praktycznej. Omawiane teorie umieszczają w kontekście międzynarodowym, sięgając do historii praktyk etycznych na całym świecie. Książka zawiera liczne przykłady dylematów etycznych występujących w praktyce pracy badawczej i sugeruje sposoby ich rozwiązywania. W aneksie przytoczono trzy rzeczywiste przypadki i poproszono znanych uczonych o ustosunkowanie się do nich z punktu widzenia etyki.

Wolcott H.E. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Harry Wolcott, autor etnografii z dziedziny nauk o edukacji, przedstawia czytelnikom doskonały zbiór wskazówek odnoszących się do różnych aspektów pisania prac naukowych o charakterze jakościowym. Książka zawiera zestawienie technik użytecznych przy rozpoczynaniu pisania, rozwijaniu szczegółów, włączaniu ich w przegląd literatury, część teoretyczną i metodyczną, uściślaniu tekstu podczas przeglądania i redakcji oraz czynności końcowych, takich jak ostateczne sformułowanie tytułu i przygotowanie aneksów. Jest to niezbędna lektura dla przyszłych autorów prac naukowych, niezależnie od tego, czy wybiorą ujęcie jakościowe, ilościowe czy mieszane.

PROJEKTOWANIE BADAŃ NAUKOWYCH

Rozdział 5

Wprowadzenie

Rozdział 6

Sformułowanie celu

Rozdział 7

Pytania badawcze i hipotezy

Rozdział 8

Metody ilościowe

Rozdział 9

Procedury jakościowe

Rozdział 10

Procedury badań mieszanych

W tej części zostaną omówione poszczególne etapy procesu badawczego o charakterze ilościowym, jakościowym i mieszanym. Każdy rozdział jest poświęcony jednemu etapowi.

Wprowadzenie

Po dokonaniu wyboru ujęcia jakościowego, ilościowego lub mieszanego, wstępnym zapoznaniu się z literaturą i podjęciu decyzji o formacie konspektu czas sporządzić go na piśmie. Proces organizowania i spisywania myśli zaczyna się od opracowania wprowadzenia do konspektu. Niniejszy rozdział, poświęcony komponowaniu i pisaniu wprowadzenia, zwraca uwagę na różnice między wymienionymi trzema typami projektów badawczych. Omawia też pięć elementów, z jakich powinno się składać dobre wprowadzenie: (a) określenie głównego problemu, który uzasadnia podjęcie badania, (b) przegląd literatury dotyczącej problemu, (c) stwierdzenie braków w dotychczasowej literaturze przedmiotu, (d) wskazanie odbiorców i wyjaśnienie, jakie znaczenie będą miały dla nich wyniki badania, (e) sformułowanie celu zamierzonej pracy. Wymienione elementy wprowadzenia składają się na *model wskazujący braki w naukach społecznych*, który przede wszystkim ma wykazać niewystarczalność wcześniejszych badań. Aby zilustrować ów model, zacytowano w całości i przeanalizowano wprowadzenia do kilku autentycznych publikacji.

Znaczenie wprowadzenia

Wprowadzenie tworzą pierwsze akapity artykułu w czasopiśmie, rozprawie naukowej czy sprawozdania z badań. Stanowi ono grunt dla całości opracowania. Jak pisze Wilkinson (1991):

Wprowadzenie jest częścią publikacji, która dostarcza czytelnikowi podstawowych informacji o omawianej dalej pracy. Tworzy ono ramy badania, które umożliwiają zrozumienie jego związków z innymi badaniami w tej samej dziedzinie (s. 96).

We wprowadzeniu określa się zagadnienie, będące przedmiotem badania, podając informacje o problemie. Ponieważ jest to początkowa część pracy lub konspektu, należy zredagować ją ze szczególną starannością. Wprowadzenie powinno zainteresować czytelników tematem, sformułować problem, który doprowadził do podjęcia badania, umieścić pracę w szerszym kontekście literatury naukowej i wskazać konkretny krąg odbiorców. Wszystko to trzeba zmieścić w zwięzłym fragmencie o objętości kilku stron. Ze względu na ważki przekaz, jaki powinien się zawierać we wprowadzeniu przy ograniczonej ilości miejsca, jest to część szczególnie trudna do napisania i do zrozumienia.

Problem badawczy jest problemem lub zagadnieniem wymagającym wyjaśnienia w podjętym badaniu. Może on pochodzić z wielu źródeł. Czasami wyłania się z doświadczeń badacza w jego życiu osobistym lub zawodowym. Innym razem wynika z debaty w literaturze przedmiotu. Może też się pojawić w toku debat politycznych na płaszczyźnie rządowej lub w kręgach biznesu. Źródła problemów badawczych mają często wieloraką naturę. Rozpoznanie i właściwe sformułowanie problemu badawczego nie jest łatwe. Na przykład poruszając temat ciężarnych nastolatek, należy dostrzec w nim problem kobiet, ale także całego społeczeństwa. Niestety, wielu autorów nie potrafi jasno sformułować problemu badawczego i czytelnik musi się sam domyślać jego znaczenia. Jeżeli problem nie jest jasny, trudno zrozumieć istotę podejmowanych badań. Często też myli się problem badawczy z pytaniami badawczymi czyli pytaniami, na które autor zamierza odpowiedzieć, aby wyjaśnić problem.

Do tych trudności dochodzi jeszcze potrzeba przykucia uwagi słuchacza, zachęcenia go do dalszego czytania przez przekonanie o znaczeniu podejmowanych badań.

Na szczęście istnieje model pisania dobrych wprowadzeń do prac naukowych z dziedziny nauk społecznych. Zanim ów model zostanie przedstawiony, należy wskazać subtelne różnice pomiędzy wprowadzeniami do badań ilościowych, jakościowych i mieszanych.

Wprowadzenia do badań jakościowych, ilościowych i mieszanych

Ogólnie rzecz biorąc, wszystkie wprowadzenia są konstruowane według pewnego wzorca: autorzy wskazują problem i uzasadniają potrzebę jego zbadania. Typ problemu przedstawianego we wprowadzeniu zależy od zastosowanego ujęcia (zob. rozdział 1). W projekcie badania *jakościowego* autor opisuje problem badawczy, który najłatwiej zrozumieć przez eksplorację pojęcia lub zjawiska. Można powiedzieć, że badania jakościowe mają charakter eksploracyjny, a eksplorację danego tematu przeprowadza się wtedy, gdy zmienne i podstawy teoretyczne nie są znane. Na przykład Morse (1991) pisze:

Jakościowy problem badawczy można scharakteryzować następująco: (a) pojęcie jest „niedojrzałe” ze względu na dotkliwy brak teorii i wcześniejszych badań; (b) można przypuszczać, że dotychczasowa teoria jest niedokładna, nieadekwatna, błędna lub stronicza; (c) istnieje potrzeba zbadania i opisanie zjawisk oraz opracowania teorii lub (d) ze względu na swoją naturę zjawisko nie nadaje się do pomiarów ilościowych (s. 120).

Na przykład eksurbanizacja (problem) wymaga eksploracji, ponieważ dotąd nie była badana w niektórych regionach kraju. Albo: dzieci z najmłodszych klas przeżywają lęki, które utrudniają im naukę (problem), a najlepszym sposobem

zbadań tego problemu jest pójście do szkół, aby bezpośrednio porozmawiać z nauczycielami i uczniami. Niektórzy autorzy badań jakościowych przyjmują z góry określoną orientację teoretyczną, zgodnie z którą rozpatrują problem (np. nierówność płac mężczyzn i kobiet albo uprzedzenia rasowe jako czynnik wpływający na typowanie sprawców wypadków na autostradach). Thomas (1993) twierdzi na przykład, że „krytyczni badacze wychodzą z założenia, że cała cywilizacja oznacza nieustające napięcie pomiędzy wpływem a oporem” (s. 9). Taka orientacja teoretyczna kształtuje strukturę wprowadzenia. Beisel (1990) z kolei proponuje zbadanie, jak teoria polityki klasowej wyjaśnia niepowodzenie kampanii przeciwko niemoralności w niektórych miastach. Czasami więc wprowadzenie w badaniach jakościowych nie jest typowo indukcyjne, zachowuje jednak charakterystyczną dla tego typu badań perspektywę uczestników. Wprowadzenia do badań jakościowych mogą też nawiązywać do osobistych doświadczeń autora, co praktykuje się między innymi w badaniach fenomenologicznych (Moustakas, 1994). Czasami są pisane w pierwszej osobie, z subiektywnego punktu widzenia, ujawniającego stanowisko autora.

Wprowadzenia *ilościowe* wykazują mniejsze zróżnicowanie. W badaniu ilościowym najlepszym rozwiązaniem problemu jest wyjaśnienie, jakie czynniki lub zmienne oddziałują na wyniki. Na przykład wobec zjawiska redukcji pracowników (problem wszystkich zatrudnionych) badacz może dążyć do poznania czynników, które skłaniają pracodawców do zmniejszania zatrudnienia. Inny autor może na przykład szukać wyjaśnienia dużej liczby rozwodów (problem), sprawdzając, czy przyczyniają się do nich kwestie finansowe. W obu tych wypadkach zrozumienie czynników, które powodują określone skutki lub mają z nimi związek, pozwala optymalnie wyjaśnić problem badawczy. We wprowadzeniach ilościowych badacze często wysuwają teorię do weryfikacji oraz zamieszczają obszerny przegląd literatury i na tej podstawie formułują pytania badawcze, na które będą szukali odpowiedzi. Wprowadzenia ilościowe są pisane z bezosobowego punktu widzenia i w czasie przeszłym, co nadaje im obiektywną formę.

W badaniach *mieszanych* wprowadzenia pisze się w stylu jakościowym bądź ilościowym (lub tworzy się jakąś kombinację tych ujęć). Stosując metodologię mieszaną, można położyć większy nacisk na badania jakościowe bądź na badania ilościowe, co powinno znaleźć wyraz we wprowadzeniu. Czasami rozłożenie akcentów między badaniami jakościowymi i ilościowymi jest równomierne. Jest tak między innymi wtedy, gdy zamierza się zarówno wyjaśnić relacje między zmiennymi w konkretnych warunkach, jak również dokonać głębszej eksploracji tematu. W badaniu mieszanym można na przykład próbować najpierw wyjaśnić zależność między paleniem tytoniu a depresją u młodzieży, aby następnie zbadać szczegółowo poglądy młodzieży i ostatecznie przedstawić różne wzorce związków między paleniem a depresją. Gdy rozpoczyna się od fazy ilościowej, we wprowadzeniu można położyć nacisk na ujęcie ilościowe, wprowadzając teorię przewidującą badaną zależność wraz z przeglądem odnoszącej się do niej literatury.

Model wprowadzenia

Różnice pomiędzy poszczególnymi ujęciami są niewielkie, a dotyczą głównie odmiennych typów problemów, stawianych w badaniach jakościowych, ilościowych i mieszanych. Pomocna może się więc okazać ilustracja sposobu planowania i pisanie wprowadzenia bez względu na to, jakie wybrano ujęcie badań.

Model wskazujący braki tworzy ogólny schemat dobrego wprowadzenia. Jest to ujęcie popularne w naukach społecznych, konstrukcję tę czytelnik z pewnością rozpozna w wielu różnych publikacjach naukowych. Składa się ona z pięciu części, z których każdej można poświęcić osobny akapit o objętości około dwóch stron:

1. Problem badawczy.
2. Dotychczasowe badania problemu.
3. Braki w dotychczasowych badaniach.
4. Znaczenie badania dla określonego kręgu odbiorców.
5. Sformułowanie celu.

Ilustracja

Przed omówieniem każdej części z osobna warto przytoczyć doskonały przykład z badania ilościowego pod tytułem *Racial and Ethnic Diversity in the Classroom* (*Zróżnicowanie rasowe i etniczne w szkołach*), którego autorami są Terenzini, Cabrera, Colbeck, Bjorklund i Parente (2001, przedruk za zgodą). Omawiając kolejno główne części wprowadzenia, scharakteryzuję pokrótce wymienione wyżej elementy.

Od czasu wejścia w życie ustaw Civil Rights Act w 1964 roku i Higher Education Act w 1965 roku w amerykańskich college'ach i uniwersytetach czyni się starania o zwiększenie różnorodności etnicznej studentów i pracowników naukowych, a „akcje afirmatywne” stały się polityką z wyboru mającą na celu osiągnięcie owego zróżnicowania. (Autorzy stosują w tym miejscu tzw. *hak narracyjny*). Polityka ta jest obecnie przedmiotem burzliwej debaty społecznej. Aktualną podstawę prawną akcji afirmatywnych stanowi sprawa *Władze University of California przeciwko Bakke* z 1978 roku, w którym sędzia William Powell orzekł, że przy podejmowaniu decyzji o przyjęciu na studia wśród innych czynników może być uwzględniana rasa kandydata. Jednak w czasach nam bliższych Sąd Apelacyjny Stanów Zjednoczonych dla Piątego Okręgu w sprawie *Hopwood przeciwko stanowi Teksas* z 1996 roku uznał argumentację Powella za wadliwą. Decyzjom sądowym o odrzuceniu polityki akcji afirmatywnych towarzyszyły referenda, akty prawne oraz działania powstrzymujące lub znacznie ograniczające stosowanie kryterium pochodzenia rasowego przy rekrutacji studentów lub pracowników w stanach: Kalifornia, Floryda, Luizjana, Maine, Massachusetts, Michigan, Mississippi, New Hampshire, Rhode Island oraz w Portoryko (Healy, 1998a, 1998b, 1999).

W odpowiedzi na to w środowiskach związanych z oświatą i nie tylko pojawiły się argumenty uzasadniające korzyści edukacyjne akcji afirmacyjnych i wskazujące na większą efektywność nauczania w warunkach, gdy grono studentów jest zróżnicowane. Neil Rudenstine, prezydent Harvard University, twierdzi, że „najważniejszą racją prze-

mawiającą za różnorodnością studentów wyższych uczelni [jest] jej wartość edukacyjna” (Rudenstine, 1999, s. 1). Lee Bollinger, odpowiednik Rudenstine'a z University of Michigan zauważa: „Brak znacznej reprezentacji przedstawicieli innych ras wśród studentów przyczynia się do zubożenia dyskusji” (Schmidt, 1998, s. A32). Opinie tych dwóch specjalistów nie są odosobnione. Stanowisko Association of American Universities podpisane przez władze 62 uniwersytetów badawczych głosi: „Przemawiamy przede wszystkim jako nauczyciele. Wierzymy, że nasi studenci odnoszą istotne korzyści z edukacji, która odbywa się w zróżnicowanym środowisku” (*On the Importance of Diversity in University Admissions*, „The New York Times”, 24 kwietnia 1997, s. A27). (Autorzy określają problem badawczy).

W badaniach nad wpływem zróżnicowania studentów na wyniki ich edukacji można rozpoznać trzy sposoby postrzegania „doświadczenia różnorodności”. Niewielka część badań traktuje kontakt z „różnorodnością” jako funkcję liczbowej lub proporcjonalnej reprezentacji osób różnego pochodzenia rasowego/etnicznego lub różnej płci wśród studentów danej uczelni (np. Chang, 1996, 1999a; Kanter, 1977; Sax, 1996). [...] Druga, znacznie większa grupa badań uznaje pewne zróżnicowanie strukturalne za oczywiste i operacjonalizując kontakt z różnorodnością, odwołuje się do częstości lub charakteru relacjonowanych przez studentów interakcji z rówieśnikami o odmiennym pochodzeniu rasowym/etnicznym. [...] Trzecia grupa badań zajmuje się instytucjonalną organizacją i celowymi programami, które mają pomóc studentom w doświadczaniu „różnorodności” rasowej/etnicznej lub płciowej przez zbliżanie zarówno ludzi, jak i idei.

Te różne ujęcia znalazły zastosowanie w badaniu wpływu różnorodności na wyniki edukacji studentów rozpatrywane według rozmaitych kryteriów. Uzyskano niemal całkowicie spójne dowody, że studenci uczący się w środowiskach zróżnicowanych pod względem pochodzenia etnicznego/rasowego lub płci bądź zaangażowani w działania związane z różnorodnością odnoszą wielorakie korzyści edukacyjne. (Autorzy nawiązują do badań, w których zajmowano się problemem).

Tylko stosunkowo nieliczne badania (np. Chang, 1996, 1999a; Sax, 1996) dotyczą konkretnego pytania, czy rzeczywiście zróżnicowany skład rasowy/etniczny lub płciowy populacji studentów w kampusie, na kierunku studiów czy w grupie studenckiej (tj. różnorodność strukturalna) przynosi przypisywane mu korzyści [...]. Pytanie, czy stopień zróżnicowania rasowego w kampusie lub w grupie studenckiej wpływa bezpośrednio na wyniki w nauce, pozostaje nadal otwarte. (Odnotowuje się niedostatki dotychczasowych badań).

Wypada żałować, że informacje o korzyściach edukacyjnych wypływających ze zróżnicowania strukturalnego w kampusie lub w grupach studenckich są skąpe, ponieważ ten rodzaj dowodów wydaje się niezbędny dla organów sprawiedliwości, aby zdecydowały się poprzeć politykę różnicowania składu rasowego kandydatów na studia. (Znaczenie badania dla jego docelowej grupy odbiorców).

Badanie jest próbą uzupełnienia istniejącego zasobu wiedzy przez określenie wpływu zróżnicowania strukturalnego w grupach studenckich na rozwój umiejętności akademickich i zdolności intelektualnych ich członków [...]. Przedmiotem badania jest zarówno bezpośredni wpływ zróżnicowania grupy na wyniki naukowe/intelektualne, jak i możliwość modyfikacji tego wpływu przez działania instruktorskie zachęcające do aktywności i współpracy (*Sformułowanie celu badania*) (s. 510–512, przedruk za zgodą „The Journal of High Education”).

Problem badawczy

Zdanie, którym Terenzini i in. (2001) rozpoczynają swój artykuł, spełnia dwa główne cele stawiane wprowadzeniu: wzbudza zainteresowanie badaniem i precyzuje konkretny problem badawczy. Jaki skutek wywarło to pierwsze zdanie? Czy mogło zachęcić do dalszego czytania? Czy sformułowano je na poziomie zrozumiałym dla szerokiego kręgu odbiorców? Są to pytania istotne dla zdań rozpoczynających, które tworzą tzw. *hak narracyjny*, czyli zabieg stylistyczny zmierzający do tego, by przyciągać, zaintrygować i przykuć uwagę czytelnika. Chcąc się nauczyć odpowiednich sformułowań, warto zwrócić uwagę na zdania, od których zaczynają się artykuły w renomowanych czasopismach z różnych dziedzin. Dobrych przykładów dostarczają często dziennikarze prasowi. Oto kilka godnych uwagi zdań wprowadzających, wyszukanych w czasopismach z dziedziny nauk społecznych:

- „Znana transseksualistka Agnes, sława w dziedzinie etnometodologii, przyjęła nową tożsamość na trzy lata przed poddaniem się operacji zmiany płci” (Cahill, 1989, s. 281).
- „Od kogo zależy sukcesja na najwyższych stanowiskach?” (Boeker, 1992, s. 400).
- „Istnieje duży wybór literatury na temat oznaczeń kartograficznych (najnowszy artykuł podsumowujący – Buttenfield, 1985) i ich uogólnień (McMaster, 1987)” (Carstensen, 1989, s. 181).

Wszystkie trzy przykłady podają informacje w sposób łatwo zrozumiały dla szerokiego kręgu odbiorców. Dwa pierwsze – wprowadzające do badań jakościowych – pokazują, jak wzbudzić zainteresowanie czytelnika przez nawiązanie do konkretnej osoby lub przez postawienie pytania. Przykład trzeci, pochodzący z badania ilościowo-eksperymentalnego, ilustruje możliwość potraktowania literatury jako punktu wyjścia. Wszystkie trzy przykłady trafnie demonstrują, jak można sformułować zdanie wprowadzające, by czytelnik od razu nie wikłał się w zawiłościach, lecz łagodnie zagłębiał w temat.

Pisanie o projekcie badawczym można porównać do zanurzania wiadra w studni. *Początkujący* autorzy gwałtownie spuszczaają wiadro (czytelnika) w głąb studni (artykułu). *Doświadczeni* autorzy zanurzają wiadro (czytelnika) powoli, aby można było przystosować się do głębokości (artykułu). Zanurzanie wiadra zaczyna się od *haka narracyjnego* o odpowiednim poziomie uogólnienia, pozwalającego czytelnikowi zrozumieć temat i się nim zainteresować.

Po tym pierwszym zdaniu należy jasno sformułować problem lub problemy uzasadniające potrzebę badania. Terenzini i in. (2001) wskazali konkretny problem: dążenie do zwiększenia różnorodności rasowej i etnicznej w kampusach amerykańskich college'ów i uniwersytetów. Autorzy zauważają, że działania polityczne zmierzające do zwiększenia różnorodności „są przedmiotem burzliwej debaty społecznej” (s. 509).

W badaniach stosowanych z dziedziny nauk społecznych problemy wyłaniają się w wyniku krytycznego podejścia do różnych zagadnień, trudności i przy-

jętych praktyk. Problem badawczy staje się bardziej oczywisty wobec pytania: „Dlaczego to badanie jest potrzebne?” lub „Jaki problem stwarza potrzebę tego badania?”. Na przykład szkoły nie wprowadzają wytycznych dotyczących wielokulturowości, w college'ach istnieje potrzeba podejmowania działań służących rozwojowi zawodowemu pracowników, uczniowie z grup mniejszościowych potrzebują ułatwienia wstępu na wyższe studia, społeczność potrzebuje lepszego zrozumienia pionierskich dokonań kobiet z jej grona. Są to istotne problemy badawcze, zasługujące na to, by przyjrzeć im się bliżej i sformułować jako kwestie, którymi należy się zająć. Opracowując początkowe akapity konspektu, w których zawiera się problem, warto zastosować następujące wskazówki badawcze:

- Formułując pierwsze zdanie, staraj się przykuć nim uwagę i wzbudzić zainteresowanie szerokiego kręgu odbiorców.
- Ogólna zasada nakazuje unikania cytatów, zwłaszcza dłuższych, w zdaniu wprowadzającym. Ze względu na wielość interpretacji cytat powodowałby niejasność już na samym początku. Nie ulega jednak wątpliwości, że w niektórych badaniach jakościowych cytaty mogą zainteresować czytelników.
- Wystrzegaj się wyrażen idiomatycznych i kolokwializmów (np. „Metodę wykładową w większości college'ów i uniwersytetów uważa się za świętość”).
- Podawaj informacje liczbowe o opisywanych zjawiskach (np. „Szacuje się, że w ciągu roku 5 milionów Amerykanów przeżywa śmierć bliskiego członka rodziny”).
- Wyraźnie określ podejmowany problem badawczy (dylemat, zagadnienie). Postaw sobie pytanie: „W którym zdaniu (lub zdaniach) znajduje się sformułowanie problemu badawczego?”
- Wyjaśnij, dlaczego problem jest ważny, cytując wiele źródeł, które uzasadniają potrzebę badania. Półżartem mówię swoim studentom, że jeśli nie zacytowali na pierwszej stronie konspektu kilkunastu pozycji, to znaczy, że ich praca nie ma wartości naukowej.
- Upewnij się, czy problem został przedstawiony zgodnie z planowanym ujęciem badawczym (np. eksploracja w badaniu jakościowym, badanie relacji lub predyktorów w badaniu ilościowym, jedno i drugie w badaniu mieszanym).
- Zdecyduj, czy zamierzasz skoncentrować się na pojedynczym problemie czy też zbadania wymaga cały zespół problemów. Badacze często podejmują w swoich pracach kilka problemów.

Wcześniejsze badania dotyczące problemu

Po sformułowaniu problemu badawczego w pierwszych akapitach Terenzini i in. (2001) uzasadniają jego ważność, dokonując przeglądu wcześniejszych badań poświęconych temu zagadnieniu. Mówiąc w tym miejscu o przeglądzie badań, należy zastrzec, że we wprowadzeniu nie zawiera się pełen przegląd li-

teratury. Szczegółowe omówienie literatury powinno się znaleźć w innej części konspektu. We wprowadzeniu podsumowuje się większe grupy publikacji, a nie poszczególne pozycje. Swoim studentom zalecam, by przemyśleli przygotowaną wcześniej mapę literatury (omówioną w rozdziale 2) i przyglądając się szerokim kategoriom zebranych u góry mapy, umieścili w nich i podsumowali publikacje, które zamierzają wziąć pod uwagę. Przegląd badań we wprowadzeniu do konspektu należy rozumieć jako odwołanie się do tych szerokich kategorii.

Celem **przeglądu badań** we wprowadzeniu jest uzasadnienie ważności badania i wskazanie różnic między wcześniejszymi pracami a zamierzonym przedsięwzięciem. Ten element można określić jako „włączanie problemu w nurt dialogu literatury”. Badacze nie chcą się zajmować powtarzaniem dokładnie tego samego, co zrobił już ktoś inny. Nowe badania powinny poszerzać zasób literatury bądź uzupełniać lub weryfikować wcześniejsze prace. Jak ujmują to Marshall i Rossman (2006), skrótowy przegląd literatury we wprowadzeniu jest umieszczaniem własnej pracy w kontekście innych, zbliżonych badań. Umiejętność tworzenia takich ram dla swoich badań jest cechą odróżniającą doświadczonych autorów od nowicjuszy. Weterani zdążyli już poznać i przemyśleć to, co zostało napisane na dany temat lub w związku z jakimś problemem. Taka wiedza przychodzi wraz z długoletnim doświadczeniem śledzenia rozwiązań problemów i towarzyszących im publikacji.

Niektórzy zastanawiają się, jaką literaturę należy uwzględnić w przeglądzie. Radzę wybierać przede wszystkim badania naukowe, których autorzy formułują pytania badawcze i przedstawiają dane stanowiące odpowiedź. Badania te mogą mieć charakter ilościowy, jakościowy lub mieszany. Najważniejsze jest to, by literatura dotyczyła problemu badawczego, który został określony w konspekcie. Początkujący autorzy pytają nieraz: „Co mam zrobić? Nie ma żadnych badań na wybrany przeze mnie temat”. Zdarza się, że w przypadku bardzo wąskiego ujęcia tematu lub nowatorskich zamierzeń eksploracyjnych rzeczywiście nie ma literatury dokumentującej problem badawczy. Czasami wręcz podejmuje się dany temat właśnie dlatego, że dotąd nikt się nim jeszcze nie zajmował. Aby rozwiązać wątpliwości, radzę niekiedy wyobrazić sobie przegląd literatury w postaci odwróconego trójkąta. Jego wierzchołek stanowiłaby zamierzona praca. Ma ona wąski, wyraźnie ograniczony zakres (i może rzeczywiście nie być badań na ten temat). Kiedy przegląd literatury rozszerzy się w górę ku podstawie trójkąta, literatura na pewno się znajdzie, choć czasami dość odległa od planowanego badania. Na przykład wąskim tematem afroamerykańskich uczniów z grupy ryzyka w szkole podstawowej mógł się nikt dotąd nie zajmować, ale z pewnością istnieją badania w szerszym ujęciu, dotyczące wszystkich uczniów z grupy ryzyka w szkole podstawowej lub na każdym poziomie nauczania. W takim wypadku należałoby podsumować dostępną ogólniejszą literaturę i na zakończenie wskazać potrzebę badań nad afroamerykańskimi uczniami z grupy ryzyka na poziomie szkoły podstawowej.

Opracowując we wprowadzeniu do konspektu krótki przegląd literatury dotyczącej problemu, warto wziąć pod uwagę następujące **wskazówki badawcze**:

- Przy omawianiu literatury uwzględniaj grupy badań, a nie pojedyncze pozycje (inaczej niż w pełnym przeglądzie, gdzie należy odnieść się do poszczególnych publikacji, jak wyjaśniono w rozdziale 2). Zamiarem powinno być wyznaczenie szerokich zakresów badania.
- Aby zaakcentować zbiorcze traktowanie publikacji, umieszczaj odnośniki śródtekstowe na końcu akapitu lub po omówieniu całej grupy badań.
- Uwzględnij badania o charakterze jakościowym, ilościowym i mieszanym.
- Odwołuj się do literatury najnowszej, mniej więcej z okresu ostatnich dziesięciu lat. Starsze pozycje warto zacytować, jeżeli nawiązuje do nich wielu autorów.

Braki we wcześniejszej literaturze

Po sformułowaniu problemu i podsumowaniu literatury autorzy wskazują dostrzeżone w niej *braki*. Dlatego nazywam ten schemat wprowadzenia *modelem rozpoznawania braków*. Charakter owych braków może być różny. **Braki we wcześniejszej literaturze** polegają na przykład na pominięciu jakiejś grupy, próby lub populacji; konieczności odtworzenia lub powtórzenia badań w celu sprawdzenia, czy z nowymi próbami lub w nowych warunkach wyniki okażą się takie same; zlekceważeniu opinii grup słabo reprezentowanych. W każdym badaniu autorzy mogą stwierdzić jeden lub więcej takich braków. W artykułach naukowych pisze się o nich często, wymieniając „proponując dalszych badań”, które można wykorzystać jako uzasadnienie własnej pracy.

Oprócz wspomnienia o niedostatkach autor konspektu powinien wyjaśnić, jak zamierza je naprawić. Na przykład, jeśli wcześniej nie uwzględniono jakiejś ważnej zmiennej, należy teraz wziąć ją pod uwagę i przeanalizować skutki jej działania. Jeżeli dotąd pomijano rdzennych Amerykanów jako grupę kulturową, tym razem trzeba ich włączyć do udziału w badaniu.

W dwóch poniższych przykładach autorzy podkreślają luki i niedociągnięcia w literaturze. Warto zwrócić uwagę na sformułowania, jakich się używa, pisząc o tych niedociągnięciach: „do zbadania pozostają jeszcze”, „niewiele badań empirycznych” czy „bardzo nieliczne publikacje”.

Przykład 5.1. Braki w literaturze – niezbadane obszary

Z tego względu znaczenie wojny i pokoju było przedmiotem szerokiej eksploracji w naukach społecznych (Cooper, 1965; Alvik, 1968; Rosell, 1968; Svancarova, Svancarova, 1967–1968; Haavedsrud, 1970). Do zbadania pozostają jeszcze reakcje weteranów wojennych na żywe sceny nowej wojny.

(Ziller, 1990, s. 85–86)

Przykład 5.2. Braki w literaturze – niewielka liczba badań

Mimo rosnącego zainteresowania mikropolityką przeprowadzono dotąd zaskakująco niewiele badań empirycznych dotyczących tego zagadnienia, zwłaszcza z perspektywy podwładnych. Brakuje szczególnie badań procesów politycznych w sferze edukacji: bardzo nieliczne prace zajmują się wykorzystywaniem władzy przez nauczycieli do strategicznych interakcji z kierownictwem szkoły, jak również opisowym i konceptualnym znaczeniem tego zjawiska (Ball, 1987; Hoyle, 1986; Pratt, 1984).

(Blase, 1989, s. 381)

Podsumowując, można udzielić autorom konspektów następujących **wskazówek badawczych** do zastosowania przy diagnozowaniu braków we wcześniejszej literaturze:

- Aby lepiej uzasadnić potrzebę badania, odwołaj się do kilku różnych braków.
- Precyzyjnie określaj niedociągnięcia (np. uchybienia metodologiczne, pominięcie zmiennych).
- Zwróć uwagę na obszary nieobjęte wcześniejszymi badaniami, w tym tematy, konkretne analizy statystyczne, istotne wnioski itd.
- Poinformuj, co zamierzasz zrobić, by usunąć owe niedociągnięcia i swoją pracą wnieść oryginalny wkład w dorobek nauki.

Braki można ująć w krótkich akapitach, poświęconych trzem lub czterem niedociągnięciom lub skupić się na jednym głównym mankamencie, jak zrobili to Terenzini i in. (2001).

Znaczenie badania dla odbiorców

W rozprawach naukowych często wyodrębnia się część wyjaśniającą **znaczenie badania** dla wybranych odbiorców, aby podkreślić ważność problemu dla różnych grup, które mogą odnieść korzyści z przeczytania pracy i zastosowania jej wyników. Wprowadzając tę część, autor uzasadnia potrzebę swojej pracy. Im szerszy krąg odbiorców wymienia, tym większe znaczenie przypisuje się badaniu i tym bardziej uwidaczniają się możliwości jego praktycznego wykorzystania. Konstruując ten fragment, warto uwzględnić:

- Trzy lub cztery argumenty przekonujące, że badanie może poszerzyć dorobek nauki i literaturę przedmiotu.
- Trzy lub cztery argumenty wskazujące na możliwości praktycznego wykorzystania wyników.
- Trzy lub cztery argumenty potwierdzające przydatność badania w kształtowaniu polityki społecznej.

W poniższym przykładzie autor omawia znaczenie badania w pierwszych akapitach artykułu. Mascarenhas (1989) zajmuje się stosunkami własności w przedsiębiorstwach przemysłowych. Jako odbiorców swojej pracy wymienia decydentów, udziałowców i badaczy.

Przykład 5.3. Znaczenie badania wskazane we wprowadzeniu do publikacji o charakterze ilościowym

Badanie nad własnością przedsiębiorstwa i jego domeną, zdefiniowaną tutaj jako obsługiwane rynki, paleta produktów, nastawienie na klienta i zastosowana technologia (Abell, Hammond, 1979; Abell, 1980; Perry, Rainey, 1988) jest ważne z kilku powodów. Po pierwsze, określenie relacji między własnością a wymiarami domeny może pomóc w zrozumieniu logiki działalności przedsiębiorstwa oraz w wyznaczaniu jego strategii. [...] Po drugie, fundamentalną decyzją w każdych warunkach społecznych jest wybór typu instytucji odpowiedzialnej dla danego rodzaju działalności. [...] Wiedza o konsekwencjach, jakie mogą mieć dla domeny różne rodzaje własności, należy do czynników, które warto wziąć pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. [...] Po trzecie, dotychczasowe badania dotyczyły zwykle jednego lub dwóch typów własności, natomiast ich wyniki uogólniano pośrednio na wszelkiego rodzaju instytucje.

(Mascarenhas, 1989, s. 582)

Terenzini i in. (2001) kończą swoje wprowadzenie sugestią, jak sądy mogą wykorzystać informacje płynące z badań, aby skłonić uczelnie do „uwzględnienia kryterium pochodzenia rasowego w swojej polityce rekrutacyjnej” (s. 512). Autorzy wspominają także o znaczeniu badania dla personelu zajmującego się rekrutacją studentów i dla kandydatów na studia, jak również dla komisji rozpatrujących ich podania.

Wreszcie, dobry wstęp do pracy badawczej powinien się kończyć sformulowaniem celu badania. Terenzini i in. (2001) stwierdzają na zakończenie, że ich zamiarem jest określenie wpływu zróżnicowania strukturalnego grupy studenckiej na uzyskiwane przez jej członków wyniki w nauce.

Streszczenie

Wskazówki zawarte w tym rozdziale dotyczą kompozycji i stylu wprowadzenia do pracy naukowej. Na początek należy się zastanowić, jak umieścić we wprowadzeniu problemy badawcze związane z ujęciem ilościowym, jakościowym lub mieszanym. Następnie można wykorzystać proponowany tutaj model lub schemat wprowadzenia podzielonego na pięć elementów. Pierwszy element w tak zwanym *modelu wskazującym braki* definiuje problem badawczy (z zastosowaniem „haka narracyjnego”). Po nim następuje krótki przegląd literatury związanej z prob-

lemem i wskazanie jednego lub więcej braków w dotychczasowych publikacjach wraz z sugestiami, jak można owe braki usunąć. Kolejny element to określenie kręgu odbiorców, którym wyniki badania problemu przyniosą korzyści. Wprowadzenie kończy się sformułowaniem celu, czyli wyjaśnieniem zamierzeń autora.

Ćwiczenia pisemne

1. Napisz kilka przykładów „haków narracyjnych” do zastosowania we wprowadzeniu i pokaż swoje propozycje kolegom, aby sprawdzić, czy rzeczywiście mogą przyciągnąć czytelnika, czy wzbudzają zainteresowanie badaniem i czy są napisane na przystępnym dla czytelnika poziomie.
2. Opracuj wprowadzenie do zamierzonej pracy badawczej. W osobnych akapitach zajmij się problemem badawczym, literaturą przedmiotu, brakami w dotychczasowej literaturze i określeniem kręgu adresatów, którzy mogą się zainteresować planowaną pracą.
3. Odszukaj kilka artykułów naukowych poświęconych wybranej tematyce. Przejrzyj ich części wprowadzające i znajdź w nich zdanie lub zdania, zawierające sformułowanie problemu badawczego.

Literatura uzupełniająca

Bem D.J. (1987). *Writing the empirical journal article*. W: M.P. Zanna, J.M. Darley (red.). *The compleat academic: A practical guide for the beginning social scientist* (s. 171–201). New York: Random House.

Daryl Bem podkreśla znaczenie pierwszych zdań artykułu. Podaje kilka praktycznych zasad, jak dobrze zacząć tekst, zwracając szczególną uwagę na potrzebę jasnego i przystępnego języka oraz na strukturę prowadzącą czytelnika krok po kroku do sformułowania problemu. Autor podaje pozytywne i negatywne przykłady zdań otwierających. Kładzie nacisk na to, by były one zrozumiałe dla laika, a zarazem nie znudziły profesjonalnego odbiorcy.

Maxwell J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Joe Maxwell skupia się na celu konspektu pracy o charakterze jakościowym. Wśród najważniejszych aspektów wymienia uzasadnienie projektu, które powinno pomóc czytelnikowi w zrozumieniu nie tylko tego, co autor zamierza, ale również dlaczego planuje się tym zająć. Maxwell zwraca uwagę na potrzebę wyraźnego wskazania zagadnień, do których autor chce się w swojej pracy odnieść wraz z wyjaśnieniem, dlaczego uważa je za istotne. Z przytoczonego jako przykład konspektu pracy dyplomowej wydobywa wszystkie argumenty przemawiające na rzecz realizacji projektu.

Wilkinson A.M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Antoinette Wilkinson wyróżnia we wprowadzeniu trzy części: postawienie i sprecyzowanie problemu oraz omówienie jego charakteru, omówienie kontekstu problemu, sformułowanie pytań badawczych. W książce znalazły się liczne przykłady, ilustrujące każdą z tych części, jak również wskazówki dotyczące kompozycji i stylu wprowadzenia. Autorka podkreśla konieczność zapewnienia, by logika wstępu prowadziła konsekwentnie do sformułowania pytań badawczych.

Sformułowanie celu

Ostatnią częścią wprowadzenia, jak wyjaśniono w rozdziale 5, jest sformułowanie celu, w którym mieszczą się wszystkie zamierzenia, jakie autor chce zrealizować w swojej pracy badawczej. Jest to najważniejsza konstatacja w całej pracy i w związku z tym musi być wyrażona jasno i dobitnie. Od niej zależą wszystkie inne aspekty badania.

W artykułach zamieszczanych w czasopismach cel podaje się zwykle we wprowadzeniu, w rozprawach naukowych i ich projektach na zapoznanie czytelnika z celem pracy poświęca się często odrębny podrozdział.

Istota i znaczenie sformułowania celu

Jak ujęli to Locke i in. (2007), sformułowanie celu określa „dlaczego zamierzasz przeprowadzić badanie i co chcesz uzyskać” (s. 9). Niestety, w poradnikach na temat projektowania prac naukowych nie mówi się wiele o samym formułowaniu celu, często nawiązuje się do tego tematu jedynie w kontekście innych zagadnień, na przykład przy okazji omawiania pytań badawczych i hipotez. Wilkinson (1991) o definiowaniu celu pracy pisze w związku z formułowaniem pytań badawczych i założeń. Inni autorzy ujmują cel pracy jako jeden z aspektów problemu badawczego (Castetter, Heisler, 1977). Jednak wgłębiając się w ich wywody, można się przekonać, że sformułowanie celu w obu wypadkach potraktowano jako najważniejszą, przewodnią myśl całości.

Sformułowanie celu oznacza wyrażenie wszystkich zamierzeń autora projektu w jednym lub w kilku zdaniach. W konspekcie należy jednoznacznie rozróżniać cel projektu, problem badawczy i pytania badawcze. Sformułowanie celu określa zamierzenia autora, a nie problemy i zagadnienia stanowiące o potrzebie badania (zob. rozdział 5). Celu pracy nie należy też mylić z pytaniami badawczymi, na które szuka się odpowiedzi w zgromadzonych danych (więcej na ten temat w rozdziale 7). Powtórzmy raz jeszcze, w **sformułowaniu celu** powinny się zawierać zamiary, intencje lub główna idea projektu bądź pracy badawczej. Idea ta wyłania się z potrzeby (problem) i konkretyzuje w szczegółowych pytaniach (pytania badawcze).

Ze względu na znaczenie sformułowania celu warto poświęcić mu w tekście specjalne miejsce w postaci łatwego do odszukania zdania lub akapitu. Choć cele badań jakościowych, ilościowych i mieszanych dotyczą podobnych zagad-

nień, każdy sposób ujęcia zostanie poniżej omówiony osobno i zilustrowany odpowiednimi szkicami, w których należy uzupełnić luki, aby określić cel dość szczegółowo, a nie nazbyt rozwlekle.

Formułowanie celu w badaniach jakościowych

Właściwe sformułowanie celu w badaniach jakościowych powinno zawierać informacje o najważniejszym zjawisku, które zostanie poddane badaniu, o jego uczestnikach i miejscu badania. Należy przy tym zwrócić uwagę na to, że projekt jakościowy rozwija się w trakcie badania, oraz na szczególne słownictwo stosowane w badaniach jakościowych (Schwandt, 2007). Oto kilka podstawowych wskazówek:

- Używaj takich słów, jak *cel*, *zamiar* lub *zamysł*, aby zasygnalizować, że wyrażasz tutaj przewodnią myśl całej pracy. Wyodrębnij ją w osobnym zdaniu lub paragrafie, ujmując w słowa, jakimi zwykle posługują się autorzy prac naukowych: „Celem (zamiarem lub zamierzeniem) tej pracy jest (było) (będzie)”. Zazwyczaj w artykułach i rozprawach naukowych używa się czasu teraźniejszego lub przeszłego, a w projektach i konspektach – czasu przyszłego, ponieważ badanie jest dopiero w planach.
- Skup się na jednym fakcie (lub pojęciu czy poglądzie). Ogranicz zakres pracy do jednej idei, której eksplorację lub wyjaśnienie zamierzasz przedstawić. Takie ujęcie oznacza, że celem pracy nie jest odkrycie relacji między zmiennymi ani porównanie dwóch lub więcej grup, jak to zwykle zakłada się w badaniach ilościowych. Wskazując pojedynczy fakt, sugeruje się jedynie możliwość, że badanie się rozwinie w eksplorację zależności lub porównanie poglądów. Z góry jednak nie zakłada się żadnej z potencjalnych kontynuacji. Punktem wyjścia projektu może być na przykład badanie wpływu kierownictwa wydziału na osiągnięcia naukowe podległych mu pracowników (Creswell, Brown, 1992). Inne prace o charakterze jakościowym rozpoczynają się od badania tożsamości nauczycieli i jej marginalizacji w danej szkole (Huber, Whelan, 1999), znaczenia kultury bejsbolu w pracy i wypowiedziach pracowników stadionów (Trujillo, 1992) albo od reprezentacji poznawczych przypisywanych AIDS (Anderson, Spencer, 2002). We wszystkich przytoczonych przykładach autorzy wstępnie koncentrują się na jednej tylko idei.
- Opisując planowany przebieg badania, używaj czasowników podkreślających działanie. Takie słowa, jak *opisywać*, *rozwijać*, *sprawdzać*, *odkrywać*, tworzą otwartą perspektywę, z której wyłania się kształt przyszłej pracy.
- Używaj słów i wyrażen neutralnych – języka obiektywnego – na przykład pisząc o „doświadczeniach jednostek”, a nie o „pozytywnych doświadczeniach jednostek”. Inne słowa, które mogą budzić wątpliwości, to *użyteczny*, *korzystny* czy *pouczający* w odniesieniu do wyniku, którego można wcale nie uzyskać. McCracken (1998) porusza problem nakłaniania uczestników wywiadów o charakterze jakościowym do ujawniania oso-

bistych doświadczeń. Przeprowadzając (lub planując) taki wywiad, łatwo naruszyć „zasadę bezstronności” (McCracken, 1998, s. 21) badania jakościowego, posługując się słowami sugerującymi pewne nastawienie.

- Podaj ogólną definicję roboczą głównego zjawiska lub pojęcia, zwłaszcza gdy nie jest ono znane szerokiemu odbiorcy. Zgodnie z retoryką badań jakościowych nie będzie to definicja ścisła i ustalona, lecz tymczasowa, zmieniająca się w trakcie badania pod wpływem informacji uzyskanych od uczestników. Można przyjąć na przykład taką formułę: „Tymczasowa definicja [podać, czego dotyczy] jest obecnie następująca:”. Definicji tej nie należy mylić z definicją szczegółową, zamieszczaną w części poświęconej wyjaśnieniu terminologii, o czym była mowa w rozdziale 2 przy okazji omawiania przeglądu literatury. Na razie chodzi tylko o to, by w tej początkowej fazie projektu lub doniesienia z badań dostarczyć czytelnikom ogólnego pojęcia o najważniejszym fakcie, którego dotyczy cała praca, ułatwiając im w ten sposób zrozumienie informacji, jakie będą się pojawiać w miarę postępu w badaniu.
- Używaj słów określających strategię, która zostanie zastosowana podczas gromadzenia danych, przetwarzania ich i analizowania wyników, na przykład wskazując na ujęcie etnograficzne, teorię ugruntowaną, studium przypadku, ujęcie fenomenologiczne, narracyjne itp.
- Wspomnij o uczestnikach badania, wyjaśniając, czy będzie to jedna osoba czy kilka, grupa ludzi albo cała instytucja.
- Wskaż miejsce badania, czyli na przykład domy, sale wykładowe, instytucje, programy lub wydarzenia. Opisz je w miarę szczegółowo, aby czytelnik dokładnie wiedział, gdzie odbędzie się badanie.
- Ostatnią informacją, którą warto ująć w sformułowaniu celu, są ograniczenia dotyczące doboru uczestników lub miejsca badania, na przykład badanie może obejmować tylko kobiety lub wyłącznie Latynosów. Wybór miejsca badania może być ograniczony do wielkiego miasta lub niedużego obszaru geograficznego. Zakres badanego zjawiska może być ograniczony na przykład do pracowników uczestniczących w zespołach kreatywnych. Dzięki tym zastrzeżeniom łatwiej jest później określić parametry badania.

Choć autorzy, definiując cel pracy, w różnym stopniu przestrzegają powyższych wskazówek, większość z nich należy jednak uwzględnić w pracy naukowej lub jej konspekcie.

Pomocą w opracowaniu sformułowania problemu powinien być zamieszczony tutaj szkic. Szkic w znaczeniu używanym w tej książce to schemat zawierający najważniejsze słowa i pojęcia oraz puste miejsca do uzupełnienia właściwymi informacjami.

Celem niniejszej pracy o charakterze _____ (określenie strategii badawczej, np. etnografia, studium przypadku itp.) jest (było? będzie?) _____ (wyjaśnienie? opis? omówienie? odkrycie?)

_____ (główne zjawisko będące przedmiotem badania) na podstawie wyników uzyskanych dla (uczestnicy, np. jednostki, grupy, instytucja) w _____ (miejsce badania). Na tym etapie _____ (główne zjawisko będące przedmiotem badania) można zdefiniować jako _____ (ogólna definicja).

Podane niżej przykłady nie są idealną ilustracją wszystkich elementów szkicu, ale stanowią odpowiednie modele do rozważenia i naśladowania.

Przykład 6.1. Sformułowanie celu w jakościowym badaniu fenomenologicznym

Lauterbach (1993) zajmowała się badaniem wspomnień i doświadczenia straty pięciu kobiet, które poroniły pod koniec ciąży. Autorka następująco sformułowała cel swojej pracy:

Metoda fenomenologiczna, zastosowana jako narzędzie odkrywania znaczeń, miała służyć wyrażeniu „istoty” osobistych doświadczeń matek po stracie oczekiwane go dziecka. Przyjmując perspektywę fenomenologiczną, autorka skupiła się na wspomnieniach i „przeżywaniu” doświadczeń. Perspektywa ta ułatwiła przerwanie ciszy wokół doświadczeń matek; pomogła w wyrażeniu i rozwinięciu ich wspomnień i opowieści o doznanej stracie. Metody badawcze obejmowały fenomenologiczną refleksję nad danymi z analizy egzystencjalnej doświadczeń matek oraz analizę zjawiska w ekspresji twórczej.

(Lauterbach, 1993, s. 134)

Jest to początkowy fragment publikacji Lauterbach (1993) w czasopiśmie naukowym, opatrzony nagłówkiem „Cel pracy”. Został więc odpowiednio wyodrębniony z całości. „Osobiste doświadczenia matek” można uznać za główne zjawisko, słowem odwołującym się do działania jest *odkrywanie* zastosowane w odniesieniu do *znaczeń* (słowo neutralne) owych doświadczeń. Następnie autorka określa rodzaj badanych doświadczeń, pisząc o „wspomnieniach” i „przeżywaniu”. Cały ten fragment wyraźnie wskazuje na posługiwanie się metodą fenomenologiczną. Znajduje się w nim również informacja, że uczestniczkami badania były matki, a z dalszej części artykułu czytelnik dowiaduje się, że autorka poddała wywiadom uznaniową próbę pięciu kobiet, z których każda przeżyła w swoim domu poronienie w zaawansowanej ciąży.

Przykład 6.2. Sformułowanie celu w studium przypadku

Kos (1991) przeprowadziła wielokrotne studium przypadku, zajmując się czynnikami, które uczniom starszych klas z zaburzeniami czytania nie pozwalają na postępy w opanowywaniu tej umiejętności. Oto w jaki sposób sformułowała swój cel:

Celem niniejszej pracy było rozpoznanie czynników afektywnych, społecznych lub edukacyjnych, które mogą mieć wpływ na rozwój zaburzeń czytania u młodzieży. Badanie zmierzało do wyjaśnienia, dlaczego zaburzenia czytania utrzymują się mimo wielu lat nauki. Nie miało charakteru interwencyjnego, choć niektórzy uczniowie prawdopodobnie nauczyli się lepiej czytać, ale fakt ten nie znajdował się w centrum zainteresowań autorki.

(Kos, 1991, s. 876–877)

Przed wszystkim należy zwrócić uwagę na zastrzeżenie, że praca nie uwzględnia ilościowych pomiarów zmian zachodzących w umiejętności czytania. Kos (1991) wyraźnie przypisuje swojemu badaniu ujęcie jakościowe, używając takich słów jak „rozpoznanie”. Autorka koncentruje się na głównym zjawisku, którym są „czynniki”, i podaje ich tymczasową definicję, wymieniając przykładowe rodzaje: „afektywne, społeczne i edukacyjne”. Nagłówek „Cel badania” wyodrębnia właściwy fragment z całości, wspomniano także o uczestnikach. W abstrakcie i w części metodologicznej czytelnik znajdzie informację, że jako strategię badawczą zastosowano studium przypadku i że badania odbywały się w klasie.

Przykład 6.3. Sformułowanie celu w etnografii

Rhoads (1997) przeprowadził dwuletnie badanie etnograficzne z zamiarem rozpoznania, co można zrobić, aby polepszyć klimat wokół gejów i biseksualistów na jednym z dużych amerykańskich uniwersytetów. Sformułowanie celu w początkowym fragmencie artykułu jest następujące:

Artykuł uzupełnia literaturę dotyczącą potrzeb studentów homoseksualnych i biseksualnych, wskazując kilka sfer, w których można się przyczynić do stworzenia im korzystniejszego klimatu w uniwersyteckim kampusie. Podsumowano wyniki dwuletnich badań etnograficznych obejmujących studencką subkulturę gejów i mężczyzn biseksualnych na jednym z dużych uniwersytetów badawczych. Powodem ograniczenia badań do mężczyzn jest fakt, że lesbijki i biseksualistki tworzą na tym uniwersytecie odrębną subkulturę studencką.

(Rhoads, 1977, s. 276)

Ze względu na zamiar poprawy warunków w kampusie można zakwalifikować omawiane badanie jakościowe do typu badań zaangażowanych, o których była mowa w rozdziale 1. Cytowany fragment znajduje się na początku artykułu, sygnalizując czytelnikowi cel pracy. Potrzeby badanej grupy studentów są głównym zjawiskiem, którym zajmuje się autor w swoich próbach rozpoznania sfer stwarzających możliwości poprawy klimatu wokół gejów i biseksualistów. Określiła on również w tym miejscu strategię badawczą jako etnografię i precyzuje, że badania będą dotyczyły mężczyzn (uczestnicy) na dużym uniwersytecie (miejsce

badania). Zabrakło natomiast dodatkowych informacji o naturze owych potrzeb lub ich definicji roboczej na początku artykułu. W dalszej części jednak autor pisze o tożsamości i podaje orientacyjne znaczenie tego pojęcia.

Przykład 6.4. Sformułowanie celu w badaniach teorii ugruntowanej

Richie i in. (1997) przeprowadzili badanie jakościowe, będące podstawą teorii rozwoju kariery 18 prominentnych kobiet pochodzenia afroamerykańskiego i białych, które osiągnęły sukces, pracując w różnych zawodach w Stanach Zjednoczonych. W drugim akapicie swojej pracy autorzy formułują jej cel:

Niniejszy artykuł przedstawia badanie jakościowe dotyczące rozwoju kariery 18 prominentnych kobiet pochodzenia afroamerykańskiego i białych, które osiągnęły sukces w ośmiu różnych grupach zawodowych w Stanach Zjednoczonych. Naszym ogólnym zamierzeniem było określenie wpływów decydujących o rozwoju kariery badanych kobiet, w szczególności związanych z osiągnięciem sukcesu zawodowego.

(Richie i in., 1977, s. 133)

Głównym zjawiskiem, którym zajmują się autorzy badania jest rozwój kariery, definiowany przez wpływy decydujące o sukcesie zawodowym kobiet. W tym wypadku ukierunkowujące słowo *sukces* służy raczej dookreśleniu próby badanych osób niż ograniczeniu zakresu badań. Informując o zamiarze eksploracji głównego przedmiotu swoich badań, autorzy precyzują, że uczestnikami będą wyłącznie kobiety należące do różnych grup zawodowych. Teoria ugruntowana jako strategia badawcza jest wskazana w abstrakcie oraz w omówieniu procedur.

Formułowanie celu w badaniach ilościowych

Sformułowanie celu w badaniach ilościowych różni się znacznie od modeli wykorzystywanych w badaniach jakościowych, a różnice te dotyczą języka oraz nstawienia na relacje i porównania zmiennych lub konstruktów. Najważniejsze rodzaje zmiennych: niezależne, modyfikujące, pośredniczące i zależne, zostały omówione w rozdziale 3.

W sformułowaniu celu badania ilościowego należy ująć badane zmienne i ich relacje, uczestników badania oraz jego miejsce. Autor powinien się posługiwać słownictwem, jakiego przyjęło się używać do opisywania badań ilościowych i dedukcyjnego testowania relacji i teorii. Na początku należy wymienić główne zmienne (niezależne, interweniujące, zależne) i przedstawić jako uzupełnienie model wizualny z zaznaczoną wyraźnie ich kolejnością, a następnie określić miejsce występowania zmiennych oraz sprecyzować, w jaki sposób będą mierzone lub obserwowane. Na zakończenie trzeba wyjaśnić, czemu będzie służyć ilościowe potraktowanie zmiennych – odkrywaniu zależności między nimi, z czym zazwyczaj

spotykamy się w sondażach, czy raczej porównywaniu wyników w poszczególnych próbach i grupach, co jest charakterystyczne dla eksperymentów.

Najważniejsze zasady konstrukcji sformułowania celu w badaniu ilościowym są następujące:

- Używaj słów wskazujących na główne zamierzenie badania, na przykład *cel*, *zamiar* lub *zamysł*. Rozpocznij od formuły: „Celem (zamierzeniem, zamiarem) niniejszej pracy jest (było, będzie)”.
- Wskaż teorię, model lub ramy koncepcyjne. W tym miejscu nie trzeba opisywać ich dokładnie, w rozdziale 3 proponuję wyodrębnienie podrozdziału zatytułowanego „Perspektywa teoretyczna”. Wspomnienie o niej przy okazji formułowania celu podkreśla znaczenie teorii i zapowiada jej wykorzystanie w dalszej części pracy.
- Zidentyfikuj zmienne zależne i niezależne, jak również zmienne pośredniczące, modyfikujące i kontrolne, jakimi będziesz się posługiwać w badaniu.
- Używaj słów wskazujących na związki między zmiennymi niezależnymi a zależnymi, na przykład „relacja między” dwoma lub kilkoma zmiennymi lub „porównanie” dwóch lub więcej grup. W większości badań ilościowych stosuje się jedną z tych dwóch opcji łączenia zmiennych w sformułowaniu celu. Możliwa jest także kombinacja porównania i ustalania zależności, na przykład w eksperymencie dwuczynnikowym, w którym występują dwie lub więcej grup eksperymentalnych oraz stała zmienna niezależna. Choć zazwyczaj porównywanie grup odbywa się w eksperymentach, zdarza się także w badaniach sondażowych.
- W sformułowaniu celu ułóż zmienne w porządku od lewej do prawej, wymieniając najpierw zmienną niezależną, a potem zmienną zależną. Pomiędzy nimi umieść zmienne interweniujące. Często między zmienną niezależną a zmienną zależną znajdują się także zmienne modyfikujące. Bezpośrednio po zmiennej zależnej może wystąpić zmienna kontrolna, wprowadzona słowami na przykład „w warunkach kontroli czynnika”. W eksperymentach zmienna niezależna musi zawsze być zmienną manipulowaną.
- Określ typ strategii badawczej (na przykład sondaż lub eksperyment). Zamieszczając tę informację, badacz uprzedza omówienie metod i umożliwia czytelnikowi powiązanie relacji między zmiennymi z ujęciem badawczym.
- Wskaż uczestników badania (lub jednostkę analizy) oraz miejsce badania.
- Podaj ogólne definicje kluczowych zmiennych, najlepiej posługując się przy tym ustalonymi i powszechnie uznanymi definicjami z literatury. Ogólne definicje wprowadza się w tym miejscu, aby czytelnik mógł lepiej zrozumieć sformułowanie celu. Nie zastępują one dokładnych definicji operacyjnych, które pojawiają się później, na przykład w podrozdziale „Definicje pojęć” (szczegóły dotyczące mierzonych zmiennych). Należy również wymienić ograniczenia zasięgu badania, na przykład zakres zbioru danych lub zawężenie kręgu uczestników.

Schemat ułożony według tych zasad może mieć następującą postać:

Celem tego _____ (eksperymentu? sondażu?) jest (było? będzie?) sprawdzenie teorii _____, która _____ (porównuje? określa relację?) _____ (zmienna niezależna) do _____ (zmienna zależna), w warunkach kontroli _____ (zmienna kontrolna), a dotyczy _____ (uczestnicy) w _____ (miejsce badania). Zmienne niezależne _____ definiuje się jako _____ (definicja). Zmienne zależne definiuje się jako _____, a zmienne kontrolne i interweniujące _____ (podać zmienne kontrolne i interweniujące) definiuje się jako _____ (definicja).

Poniższe przykłady ilustrują wiele spośród elementów tego schematu. Dwa pierwsze badania są sondażami, ostatnie – eksperymentem.

Przykład 6.5. Sformułowanie celu w publikacji badań sondażowych

Kalof (2000) przeprowadziła dwuletnie badanie podłużne na 54 studentkach college'u, zajmując się ich postawami i doświadczeniami w związku z wiktylizacją seksualną. Badane kobiety przez dwa lata odpowiadały na identyczne pytania sondażowe przesyłane pocztą. W części wstępnej autorka połączyła sformułowanie celu z pytaniami badawczymi.

Badanie jest próbą określenia i wyjaśnienia związku między postawami kobiet wobec roli płciowej a doświadczeniami wiktylizacji seksualnej. Dane zbierane w ciągu dwóch lat od 54 studentek college'u wykorzystałam do odpowiedzi na następujące pytania: (1) Czy postawy kobiet miały wpływ na ich podatność na przymus seksualny w badanym dwuletnim okresie? (2) Czy postawy zmieniały się po doświadczeniach wiktylizacji seksualnej? (3) Czy wcześniejsza wiktylizacja zmniejszała czy zwiększała ryzyko dalszej wiktylizacji?

(Kalof, 2000, s. 48)

Choć Kalof (2000) nie podaje teorii, którą zamierza sprawdzić, podaje jednak zmienną niezależną (postawy wobec ról płciowych) i zmienną zależną (wiktylizacja seksualna). Swoje zmienne układa w kolejności od zmiennej niezależnej do zmiennej zależnej. Zestawiając je z sobą, wskazuje tylko związek, a nie korelację pomiędzy nimi. W cytowanym fragmencie wyjaśnia, kto brał udział w badaniu (kobiety) i gdzie się ono odbywało (w college'u). W dalszej części artykułu, poświęconej metodom, autorka precyzuje, że badanie było sondażem, przeprowadzanym na drodze pocztowej. Choć nie definiuje głównych zmiennych, podaje ich specyficzne parametry w kontekście pytań badawczych.

Przykład 6.6. Sformułowanie celu w pracy doktorskiej na podstawie badań sondażowych

DeGraw (1984) jest autorem pracy doktorskiej z dziedziny nauk o edukacji na temat nauczycieli w zakładach karnych dla dorosłych. Pod nagłówkiem „Sformułowanie problemu” następująco definiuje cel swojej pracy:

Celem niniejszej pracy było poznanie zależności między cechami osobowymi a motywacją zawodową nauczycieli dyplomowanych pracujących w wybranych zakładach karnych dla dorosłych w USA. Cechy osobowe podzielono na informacje podstawowe o respondencie (np. dotyczące miejsca zatrudnienia, wykształcenia, szkoleń itp.) oraz informacje o zamiarze zmiany pracy. Analiza informacji podstawowych była w tym badaniu istotna ze względu na spodziewane odkrycie cech i czynników powodujących znaczące różnice pod względem mobilności i motywacji. W drugiej części pracy poproszono respondentów o wskazanie czynników motywacyjnych, którym przypisują wpływ na swoje decyzje. Motywację zawodową zdefiniowano za pomocą sześciu ogólnych czynników wyróżnionych w kwestionariuszu badania elementów pracy edukacyjnej (EWCS) (Miskel, Heller, 1973). Są to: potencjał osobistej zmiany i rozwoju; konkurencyjność; atrakcyjność i opłacalność sukcesu zawodowego; tolerancja pracy pod presją; potrzeba zachowania bezpieczeństwa; dążenie do nagrody kosztem niepewności lub unikanie niepewności.

(DeGraw, 1984, s. 4,5)

Zacytowany fragment zawiera wiele elementów, które powinny się znaleźć we właściwie skonstruowanym sformułowaniu celu. Został tu wyodrębniony osobny akapit, pojawiło się słowo *zależności*, zdefiniowano ważne pojęcia, określono badaną populację. Kolejność, w jakiej autor wymienia zmienne, pozwala wyraźnie rozróżnić zmienną niezależną i zmienną zależną.

Przykład 6.7. Sformułowanie celu w badaniu eksperymentalnym

Booth-Kewley, Edwards, Rosenfeld (1992) porównywali rezultat społecznych oczekiwań w komputerowej i papierowej wersji kwestionariusza postaw i osobowości. Powtórzyli oni badanie przeprowadzone na studentach college'u z zastosowaniem narzędzia o nazwie Zrównoważony Wskaźnik Reakcji Pożądanych (BIDR – Balanced Inventory of Desirable Responding) składający się z dwóch skal: manipulowanie wrażeniem (IM – *impression management*) oraz samooszukiwanie (SD – *self-deception*). W ostatnim akapicie wprowadzenia sformułowano cel badania:

Opracowaliśmy projekt badania, które miało służyć porównaniu odpowiedzi udzielanych przez marynarzy poborowych na pytania skali IM i SD w różnych

warunkach eksperymentalnych – na papierze, na komputerze bez możliwości poprawiania i na komputerze z możliwością poprawiania. W przybliżeniu połowa poborowych wypełniała kwestionariusz anonimowo, reszta podała dane identyfikacyjne.

(Booth-Kewley i in., 1992, s. 563)

Również w tym przykładzie można wskazać wiele elementów poprawnego sformułowania celu. Poświęcono mu osobny akapit, wyróżniając spośród innych treści, zapowiedziano porównanie wyników i wskazano uczestników badania (jednostkę analizy). Podając najpierw zmienną zależną, autorzy zastosowali inną kolejność niż zalecana przez mnie, jednak grupy są jednoznacznie określone. Choć w tym fragmencie nie została przywołana teoria, w akapitach poprzedzających sformułowanie celu podsumowano wyniki wcześniejszej teorii. Autorzy nie określili też strategii badawczej, ale w innych akapitach, zwłaszcza dotyczących procedur, charakteryzują swoje badanie jako eksperyment.

Formułowanie celu w badaniach mieszanych

W sformułowaniu celu w badaniu mieszanym należy podać ogólne zamierzenie projektu, informacje o wątkach ilościowych i jakościowych oraz uzasadnienie zastosowania obu ujęć problemu badawczego. Wyjaśnienia te powinny się znaleźć na początku wprowadzenia jako główne wskazówki ułatwiające czytelnikowi zrozumienie ilościowej i jakościowej części pracy. Oto niektóre zasady konstrukcji i prezentacji sformułowania celu badań mieszanych:

- Zaczynj od słów sygnalizujących istotę dalszej wypowiedzi, na przykład „cel badania” lub „zamierzenie autora”.
- Wskaż ogólny cel badania, odwołując się do treści, na przykład: „Celem jest poznanie efektywności organizacyjnej” lub „Zamierzeniem autora są badania w rodzinach, w których wychowują się pasierbowie”. Dzięki takiemu ujęciu czytelnik zyskuje punkt zaczepienia, który pomaga mu objąć całość badania, zanim autor wyróżni w nim wątki jakościowe i ilościowe.
- Określ typ badań mieszanych, na przykład sekwencyjne, równoległe, transformacyjne.
- Wskaż powody łączenia danych ilościowych i jakościowych. Może to być jeden z poniższych argumentów (więcej szczegółów zob. rozdział 10):
 - Pełniejsze wyjaśnienie problemu badawczego dzięki zestawieniu (triangulacji) ogólnych tendencji liczbowych rozpoznanych w badaniach ilościowych ze szczegółami badań jakościowych.
 - Wykorzystanie analizy poglądów uczestników badania jako podstawy do dalszych badań metodą ilościową, aby można było rozszerzyć wyniki na większą próbę populacji.

- Wykorzystanie statystycznych, ilościowych wyników uzyskanych dla danej próby do bardziej szczegółowych badań niewielkiej liczby osób (zob. O’Cathain, Murphy, Nicholl, 2007).
- Pełniejsze odzwierciedlenie tendencji i opinii charakteryzujących marginalizowane grupy i jednostki.
- Uwzględnij cechy, jakie powinno wykazywać właściwe sformułowanie celu badań jakościowych, a więc ukierunkowanie na jedno zjawisko, używanie słów akcentujących działanie, bezstronność wypowiedzi, określenie strategii badawczej, wskazanie uczestników i miejsca badania.
- Uwzględnij cechy, jakie powinno wykazywać właściwe sformułowanie celu badań ilościowych, a więc zidentyfikowanie teorii i zmiennych, określenie relacji między zmiennymi lub porównanie grup pod względem zmiennych, uporządkowanie zmiennych w kolejności od niezależnych do zależnych, wskazanie teorii badawczej, uczestników i miejsca badania.
- W razie potrzeby dodaj informacje dotyczące szczególnych typów zbiorów danych ilościowych lub jakościowych.

Z powyższych elementów skonstruowano cztery schematy formułowania celu w badaniach mieszanych (Creswell, Plano Clark, 2007). Dwa z nich odnoszą się do badań sekwencyjnych, w których zbiór danych jednego typu stanowi podstawę zbioru drugiego typu; trzeci schemat dotyczy badania równoległego, w którym oba typy danych są gromadzone jednocześnie i razem poddawane analizie. Czwarty przykład stanowi schemat przeznaczony do wykorzystania w badaniu transformacyjnym, w którym również stosuje się system równoległy.

1. Badanie sekwencyjne, w którym faza druga, mająca charakter ilościowy, uzupełnia fazę pierwszą o charakterze jakościowym:

Celem tego sekwencyjnego badania dwufazowego z zastosowaniem metodologii mieszanej jest _____ (wskazanie treści celu badania). Pierwszą fazą będzie badanie jakościowe _____ (główne zjawisko) polegające na zbieraniu _____ (typ danych) od _____ (uczestnicy) w _____ (miejsce badania). Wyniki uzyskane w fazie jakościowej będą następnie wykorzystane do testowania _____ (teorii, pytań badawczych lub hipotez), które _____ (określają zależność, porównują) _____ (zmien-na niezależna) w stosunku do _____ (zmienna zależ-na) dla _____ (próba populacji) w _____ (miejsce badania). Powodem wstępnego gromadzenia danych jest _____ (np. nieodpowiednie lub niedostępne narzędzia, nieznanne zmienne, niewystarczająca teoria przewodnia lub niewystarczające systemy klasyfikacyjne).

2. Badania sekwencyjne z fazą jakościową, która stanowi kontynuację i ułatwia wyjaśnienie początkowej fazy ilościowej:

Celem tego sekwencyjnego badania dwufazowego z zastosowaniem metodologii mieszanej jest _____ (wskazanie treści badania). W pierwszej fazie ilościowe pytania badawcze lub hipotezy będą dotyczyły relacji lub porównania _____ (zmienna niezależna) w stosunku do _____ (zmienna zależna) dla _____ (uczestnicy) w _____ (miejscu badania). Informacje uzyskane w pierwszej fazie będą w drugiej fazie poddane badaniom jakościowym. W drugiej fazie zostaną przeprowadzone wywiady jakościowe lub obserwacje, aby ugruntować znaczące _____ (wyniki ilościowe), badając aspekty _____ (główne zjawisko) w odniesieniu do _____ (niewielka liczba uczestników) w _____ (miejscu badania). Powodem kontynuacji badania metodami jakościowymi w drugiej fazie jest _____ (np. potrzeba lepszego zrozumienia lub wyjaśnienia wyników ilościowych).

3. Badanie współbieżne polegające na zbieraniu danych ilościowych i jakościowych oraz zespalanu ich lub łączeniu, aby lepiej zrozumieć problem badawczy.

Celem tego badania równoległego z zastosowaniem metodologii mieszanej jest _____ (wskazanie treści badania). W badaniu zostaną zastosowane _____ (narzędzia ilościowe) do pomiaru zależności pomiędzy _____ (zmienna niezależna) a _____ (zmienna zależna). Jednocześnie zostanie poddane badaniu _____ (główne zjawisko) metodą _____ (wywiady jakościowe lub obserwacja) z udziałem _____ (uczestnicy) w _____ (miejscu badania). Powodem połączenia danych ilościowych i jakościowych jest potrzeba lepszego zrozumienia problemu badawczego dzięki zbieżności danych ilościowych (szerokie tendencje liczbowe) z danymi jakościowymi (szczegółowe informacje).

4. Ostatni schemat może być wykorzystany w odniesieniu do transformatywnej strategii badania mieszanego. Dotyczy on badania równoległego, lecz możliwy jest zarówno układ równoległy (jednoczesne zbieranie danych ilościowych i jakościowych), jak i sekwencyjny (dwa typy danych zbierane kolejno, w dwóch fazach). O transformatywnym charakterze badania decyduje zamiar podjęcia problemu, mającego zasadnicze znaczenie dla grup lub jednostek niedostatecznie reprezentowanych lub marginalizowanych. Wynikiem badania będzie więc wskazanie potrzeb tych grup lub jednostek, co autor powinien zaznaczyć w sformułowaniu celu.

Celem niniejszego badania współbieżnego z zastosowaniem metodologii mieszanej jest _____ (wskazanie zagadnienia, którym należy się zająć ze względu na pewne grupy lub jednostki). W badaniu zostaną wykorzystane _____ (narzędzia jakościowe) do pomiaru zależności pomiędzy _____ (zmienna niezależna) a _____ (zmienna zależna). Jednocześnie zostanie poddane badaniu _____ (główne zjawisko) metodą _____ (wywiady jakościowych lub obserwacji) z udziałem _____ (uczestnicy) w _____ (miejscu badania). Powodem połączenia danych ilościowych i jakościowych jest potrzeba lepszego zrozumienia problemu badawczego dzięki zbieżności danych ilościowych (szerokie tendencje liczbowe) z danymi jakościowymi (szczegółowe informacje) oraz potrzeba opowiedzenia się za zmianą na rzecz _____ (grup lub jednostek).

Przykład 6.8. Sformułowanie celu w badaniach równoległych z zastosowaniem metodologii mieszanej

Hossler i Vesper (1993) badali postawy uczniów i rodziców wobec oszczędzania na studia dla dzieci. W trakcie trzyletniego badania zidentyfikowali czynniki najsilniej związane z oszczędzaniem przez rodziców i zebrali dane zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Sformułowanie celu ujęli następująco:

Aby odkryć prawidłowości rządzące oszczędzaniem przez rodziców, badano ich zachowania w kontekście gromadzenia oszczędności. Wykorzystując dane dotyczące uczniów i rodziców, pochodzące z badania dynamicznego, w którym w ciągu trzech lat przeprowadzono wielokrotne sondaże, metodą regresji logistycznej zidentyfikowano czynniki najsilniej związane z oszczędzaniem na studia dla dzieci. Do dalszych badań tego zjawiska wykorzystano informacje uzyskane od niewielkiej podpróby uczniów i rodziców, z którymi przeprowadzono wywiady pięciokrotnie w ciągu trzech lat.

(Hossler, Vesper, 1993, s. 141)

Cytowany fragment umieszczono pod nagłówkiem „Cel”. Zawiera on informację, że w badaniu uwzględniono zarówno badania ilościowe (sondaże), jak i jakościowe (wywiady). Obydwa rodzaje danych zbierano przez trzy lata, z wyjaśnień autorów wynika, że były to badania równoległe, w których zastosowano triangulację. Choć w tym miejscu nie podano uzasadnienia badania, znajduje się ono w dalszej części artykułu dotyczącej metodyki sondaży i wywiadów. Wyjaśniono tam, że „wywiady wykorzystano do dokładniejszej eksploracji badanych zmiennych, aby dokonać triangulacji wyników, odwołując się do danych ilościowych i jakościowych” (Hossler, Vesper, 1993, s. 146).

Przykład 6.9. Sformułowanie celu w badaniach sekwencyjnych z zastosowaniem metodologii mieszanej

Ansorge, Creswell, Swidler, Gutmann (2001) badali wykorzystanie bezprzewodowych przenośnych komputerów iBook podczas trzech kursów metodycznych dla nauczycieli. Dzięki komputerom słuchacze mogli pracować przy swoich pulpitach, bezpośrednio logując się na strony zalecane przez wykładowców. Sformułowanie celu miało następującą formę:

Celem badania sekwencyjnego z zastosowaniem metodologii mieszanej była najpierw eksploracja i wyodrębnienie zakresów tematycznych związanych z wykorzystywaniem laptopów iBook przez słuchaczy trzech kursów nauczycielskich na podstawie obserwacji terenowych i wywiadów bezpośrednich. Następnie na gruncie tych wątków tematycznych w fazie drugiej opracowano narzędzie badawcze i przeprowadzono wśród słuchaczy sondaże dotyczące wykorzystania laptopów w różnych wymiarach. Uzasadnieniem zbierania zarówno danych jakościowych, jak i ilościowych jest przekonanie, że opracowanie użytecznego sondażu dotyczącego doświadczeń słuchaczy powinno być poprzedzone wstępną eksploracją ich zachowań.

W tym przykładzie sformułowanie celu zostało zasygnalizowane wyrażeniem „celem badania”. Następnie określono typ badań mieszanych oraz wskazano główne elementy wstępnej fazy jakościowej i uzupełniającej ją fazy ilościowej. Cytowany fragment zawiera informacje o obu typach danych i kończy się uzasadnieniem uwzględnienia obu typów w modelu sekwencyjnym.

Przykład 6.10. Sformułowanie celu w transformatywnym badaniu równoległym z zastosowaniem metodologii mieszanej

Mamy nadzieję przyczynić się tym badaniem do ogólnego zrozumienia, jak kształtuje się postrzeganie uczciwości i jak powstają wyobrażenia równości płci u szwedzkich kobiet i mężczyzn. Celem artykułu jest określenie znaczenia gospodarowania czasem, osobistych zasobów, sprawiedliwości dystrybucyjnej i ideologii gender dla postrzegania sprawiedliwości i rozumienia równości płci. Wykorzystano do tego dwa szwedzkie badania, jedno z zastosowaniem sondaży, a drugie z wywiadami jakościowymi.

(Nordenmark, Nyman, 2003, s. 185)

To sformułowanie celu zaczyna się od przedstawienia zamysłu autorów oraz wskazania jako przedmiotu ich zainteresowań problemu równości płci. Cytowany fragment znajduje się na końcu wprowadzenia, a wcześniej poinformowano czytelnika, że Szwecja stawia sobie za cel polityczny dążenie do równości płci i „likwidacji podziału pracy i władzy” (Nordenmark, Nyman, 2003, s. 182). Autorzy

wymieniają dwa typy źródeł danych (sondaże i wywiady), w następnym akapicie zaś wyjaśniają korzyści wynikające z łączenia metod badawczych, podkreślając, że oba zbiory danych wzajemnie się uzupełniają. Od razu zasugerowano model badania współbieżnego. W sformułowaniu celu określono, jakie zmienne ilościowe zostaną uwzględnione w badaniu, a z dalszej części czytelnik dowiadyuje się, że niektóre z tych zmiennych pojawiają się także w jakościowych pytaniach badawczych. Autorzy mogliby jednak dokładniej omówić procedury jakościowe i ilościowe oraz określić bliżej strategię badań mieszanych, jaką chcą zastosować. Nie wspomniano też w sformułowaniu celu, w jaki sposób badanie mogłoby się przyczynić do większej równości w Szwecji. W ostatniej części publikacji autorzy sugerują, że na równość płci w Szwecji mogą oddziaływać konfliktowe cele oraz sprzeczne zachowania i poglądy, jak również wskazują na potrzebę pomiarów uczciwości i równości płci w rozległych badaniach sondażowych.

Streszczenie

W tym rozdziale uwypuklono zasadnicze znaczenie sformułowania celu, czyli określenia głównej idei badania. W sformułowaniu celu badania jakościowego autor powinien zidentyfikować pojedyncze zjawisko i podać jego tymczasową definicję. Należy używać słów podkreślających działanie, takich jak *odkrywać*, *rozwijać* czy *wyjaśniać*, i wyrażen neutralnych, określić strategię badawczą, wskazać uczestników i miejsce badania. W sformułowaniu celu badania ilościowego podaje się teorię, która będzie testowana, jak również zmienne oraz zależności lub porównania pomiędzy nimi. Należy pamiętać, aby zmienna niezależna poprzedzała zmienną zależną. Autor powinien także przedstawić strategię badawczą oraz wymienić uczestników i miejsce badania. Czasami w sformułowaniu celu definiuje się też najważniejsze zmienne. W badaniu mieszanym należy podać typ strategii badawczej oraz jej uzasadnienie, jak również wyjaśnić, czy dane pozyskuje się równolegle czy sekwencyjnie. Powinny tu ponadto znaleźć zastosowanie niektóre elementy sformułowania celu badań jakościowych i badań ilościowych.

Ćwiczenia pisemne

1. Posługując się schematem stosowanym w badaniach jakościowych, określ cel badania, wypełniając puste miejsca. Zachowaj zwiezłość, całość nie powinna przekraczać trzech czwartych strony maszynopisu.
2. Posługując się schematem stosowanym w badaniach jakościowych, określ cel badania. W tym wypadku również staraj się pisać krótko, aby nie przekroczyć trzech czwartych strony maszynopisu.

3. Posługując się schematem stosowanym w badaniach mieszanych, określ cel badania. Pamiętaj, aby podać przyczynę łączenia danych ilościowych i jakościowych oraz uwzględnić elementy poprawnego sformułowania celu w badaniach ilościowych i w badaniach jakościowych.

Literatura uzupełniająca

Marshall C., Rossman G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Catherine Marshall i Gretchen Rossman poświęcają wiele uwagi głównemu zamierzeniu badania, czyli właściwemu określeniu jego celu. Sformułowanie celu powinno występować w kontekście omówienia tematu badania i zawierać się w jednym lub dwóch zdaniach, które pomogą czytelnikowi zorientować się, jakich można oczekiwać wyników. Cele zostały podzielone na eksploracyjne, eksplanacyjne, opisowe i emancypacyjne. W sformułowaniu celu należy pamiętać o wskazaniu jednostki analizy (osoba, diada lub grupa).

Creswell J.W., Plano Clark V.I. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

John W. Creswell i Vicki I. Plano Clark są autorami przeglądu i wprowadzenia do badań mieszanych. Książka obejmuje cały proces tworzenia pracy naukowej, od pisanie wstępu przez gromadzenie danych, ich analizę i interpretację aż do nadania tekstowi ostatecznej formy. W rozdziale poświęconym części wstępnej autorzy omawiają sformułowanie celu badań ilościowych, jakościowych i mieszanych. Zamieszczają skrypty i przykłady dla czterech typów badań mieszanych oraz podają ogólne zasady konstruowania tego elementu pracy naukowej.

Wilkinson A.M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Antoinette Wilkinson określa sformułowanie celu pracy jako wyrażenie bezpośredniego zamierzenia autora. Cel pracy powinien zakładać odpowiedź na pytania badawcze. Autorka zaleca omówienie zamierzenia we wprowadzeniu, jakkolwiek możliwe są również pośrednie wzmianki w kontekście przedmiotu badania, tematu publikacji lub w części metodycznej. We wprowadzeniu cel sformułowany wprost powinien zasadniczo stanowić zakończenie uzasadnienia potrzeby badania, w zależności od struktury wprowadzenia może jednak wystąpić również na początku lub w środku tej części.

Pytania badawcze i hipotezy

Autorzy badań naukowych stawiają drogowskazy, dzięki którym czytelnicy mogą się zorientować w planie pracy. Pierwszym drogowskazem jest sformułowanie celu, które wskazuje główny kierunek badania. Szerokie, ogólne ujęcie celu badacza zawężają do szczegółowych pytań badawczych, na które chcą znaleźć odpowiedź, lub do założeń przyjętych na podstawie hipotez, które chcą sprawdzić. Na początku tego rozdziału zostaną podane zasady i schematy ułatwiające formułowanie jakościowych pytań badawczych, pytań, założeń i hipotez w badaniach ilościowych oraz pytań w badaniach mieszanych.

Jakościowe pytania badawcze

W badaniach jakościowych stawia się pytania badawcze, nie podaje się natomiast przypuszczeń (konkretnych oczekiwań) ani nie wysuwa hipotez (przewidywań uwzględniających zmienne i badania statystyczne). Pytania badawcze występują w dwóch formach: jako pytanie główne i jako pytania dodatkowe (subpytania).

Pytanie główne jest pytaniem szerokim, wymagającym eksploracji głównego zjawiska lub pojęcia, wokół którego koncentruje się badanie. Pytanie to formułuje się zgodnie z metodologią stosowaną w badaniach jakościowych w postaci jak najogólniejszej, aby nie ograniczać pola zainteresowań badacza. Warto więc najpierw pomyśleć: „Jakie byłoby najobszerniejsze pytanie, na które mogłaby odpowiedzieć moja praca?”. Początkującym naukowcom, którym bliższe są badania ilościowe, takie ujęcie często sprawia trudności, ponieważ przywykli do przeciwnego sposobu postępowania: stawiania wąskich, konkretnych pytań lub hipotez na podstawie niewielu zmiennych. W badaniach jakościowych dąży się natomiast do poznania złożonego zbioru czynników związanych z głównym zjawiskiem oraz ujawnienia różnych perspektyw lub znaczeń, jakie nadają im uczestnicy badania. Oto wskazówki, ułatwiające sformułowanie szerokich pytań do badań jakościowych:

- *Ułóż jedno lub dwa pytania główne oraz nie więcej niż pięć do siedmiu pytań dodatkowych.* Każde pytanie główne uzupełniają pytania dodatkowe, które zawężają pole badawcze, lecz pozostawiają otwartą drogę do zada-

wania dalszych pytań. Rozsądne granice takiemu ujęciu wyznaczają Miles i Huberman (1994, wyd. pol. 2000), zalecając, by w badaniu jakościowym nie stawiać więcej niż dwanaście pytań, wliczając w to pytania główne i dodatkowe. Pytania dodatkowe mogą być wykorzystane jako konkretne pytania w wywiadach (lub w obserwacjach czy przy przeglądaniu dokumentów). Opracowując scenariusz lub przewodnik wywiadu, można zaplanować na początek „pytanie rozgrzewające”, po którym nastąpi kilka pytań dodatkowych odnoszących się do przedmiotu badania (zob. rozdział 9). Wywiad może zakończyć dodatkowe pytanie podsumowujące czy rekapitulujące albo też – jak w jednym z moich jakościowych studiów przypadku – prośba o wskazówkę: „Do kogo powinienem się zwrócić, aby uzyskać więcej informacji na ten temat” (Asmussen, Creswell, 1995).

- *Dostosuj główne pytanie do konkretnej strategii badania jakościowego.* Na przykład pytania stawiane w etnografii na tym etapie projektu mają własną specyfikę, odróżniającą je od pytań, jakie zadaje się, stosując inne strategie badawcze. Spradley (1980) podaje klasyfikację pytań stawianych w badaniach etnograficznych, wśród których wyróżnia ogólne zapoznanie się z daną grupą kulturową, jej doświadczeniami, rodzimym językiem, różnicami wobec innych grup kulturowych oraz pytania weryfikujące poprawność danych. W etnografii krytycznej pytania mogą nawiązywać do istniejących źródeł literatury. Dostarczają one raczej wytycznych do badań niż prawd do potwierdzenia (Thomas, 1993, s. 35). W fenomenologii natomiast pytania mogą być formułowane szeroko, bez konkretnych odwołań do literatury czy klasyfikacji. Jak pisze Moustakas (1994, wyd. pol. 2001), należy pytać o to, czego doświadczają badane osoby oraz o kontekst, czyli sytuację, w których tego doświadczają. Pytanie fenomenologiczne może na przykład wyrażać się w słowach: „Jak czuje się matka, której kilkunastoletnie dziecko umiera na raka?” (Nieswiadomy, 1993, s. 151). W teorii ugruntowanej pytania mogą być ukierunkowane na tworzenie teorii jakiegoś procesu, na przykład procesu interakcji między pacjentami a personelem służby zdrowia w warunkach szpitalnych. W jakościowym studium przypadku pytanie może dotyczyć opisu przypadku oraz zakresów tematycznych, które nasuwają się w wyniku jego badania.
- *Rozpoczynaj pytania badawcze od słowa co lub jak, aby oddać ich otwarty i rozwojowy charakter projektu badawczego.* Słowo *dlaczego* pociąga za sobą próbę wyjaśnienia, dlaczego coś się dzieje, a to według mnie sugeruje przyczynowo-skutkowy typ myślenia, który kojarzę z badaniem ilościowym, a nie z bardziej otwartym i elastyczniejszym nastawieniem badania jakościowego.
- *Skup się na jednym zjawisku lub pojęciu.* W miarę rozwoju badania, będą się pojawiać czynniki, które mogą wpływać na to pojedyncze zjawisko, lecz na początku należy się zająć szczegółowo głównym przedmiotem.
- *Używaj słów wskazujących na rozpoznawczy i rozwojowy charakter badania.* Są to słowa oznaczające, że badanie będzie:

- odkrywać (np. teoria ugruntowana);
- wyjaśniać (np. etnografia);
- eksplorować proces (np. studium przypadku);
- opisywać doświadczenia (np. fenomenologia);
- relacjonować historie (np. badanie narracyjne);
- *Staraj się używać słów o charakterze neutralnym, unikając tych, które sugerowałyby związki, jakimi zajmują się badania ilościowe, np. „oddziaływanie”, „wpływ”, „przyczyna”, „skutek”, „zależność”, „determinować”.*
- *Spodziewaj się rozwoju i zmiany pytań badawczych w miarę postępu pracy, co jest zgodne z założeniami kształtującego się projektu.* W niektórych badaniach jakościowych pytania są nieustannie przeglądane i przeformułowywane (np. w badaniach teorii ugruntowanej). Takie ujęcie może sprawiać trudności osobom przyzwyczajonym do projektów ilościowych, w których pytania badawcze do końca pozostają takie same.
- *Posługuj się pytaniami otwartymi bez odniesień do literatury, chyba że przyjęta strategia jakościowa nakazuje postąpić inaczej.*
- *Określ uczestników i miejsce badania, jeżeli informacja ta nie została podana wcześniej.*

Oto schemat umożliwiający poprawne wyrażenie głównego pytania w badaniu jakościowym:

Jak _____ (opowieść w badaniu narracyjnym; znaczenie przypisywane zjawisku w fenomenologii; teoria wyjaśniająca proces w teorii ugruntowanej; wzór kulturowy w etnografii; przedmiot studium przypadku) ukaże _____ (główne zjawisko) w badaniach _____ (uczestnicy) w _____ (miejsce badania).

Ilustrują to poniższe przykłady jakościowych pytań badawczych dla różnych typów strategii.

Przykład 7.1. Jakościowe pytanie główne w badaniu etnograficznym

Finders (1996) posłużyła się procedurami etnograficznymi do udokumentowania zwyczaju czytania czasopism młodzieżowych przez amerykańskie dziewczęta pochodzenia europejskiego z klasy średniej, które rozpoczęły naukę w szkole ponadpodstawowej. W perspektywie lektury czasopism autorka badała postrzeganie i konstruowanie ról społecznych i relacji u dziewcząt po przejściu do szkoły średniej. Sformułowała jedno główne pytanie badawcze:

Jak dziewczęta w okresie wczesnej adolescencji czytają lektury nienależące do sfery fikcji literackiej?

(Finders, 1996, s. 72)

Finders (1996) rozpoczyna pytanie od „jak”; używa odpowiedniego w pytaniu otwartym czasownika *czytać*; skupia się na jednym pojęciu – lekturze magazynów młodzieżowych; wskazuje uczestników – dziewczęta w wieku adolescencji oraz ich grupę kulturową. Warto zwrócić uwagę, że autorce w jednym zwięzłym pytaniu udaje się zawrzeć to wszystko, na co jej praca powinna dać odpowiedź. Jest to pytanie szerokie, które umożliwia uczestniczkom przedstawienie swojej lektury w różnych perspektywach.

Przykład 7.2. Jakościowe pytania główne w studium przypadku

Padula i Miller (1999) przeprowadziły wielokrotne studium przypadku dotyczące doświadczeń kobiet, które po dłuższej przerwie zdecydowały się uzupełnić wykształcenie, podejmując studia doktoranckie z psychologii na jednym z głównych uniwersytetów badawczych Środkowego Zachodu USA. Zamierzeniem autorki było udokumentowanie doświadczeń kobiet, aby poszerzyć perspektywę gender i feministyczną w istniejącej literaturze. Ich praca została ukierunkowana przez trzy pytania:

- (a) Jak uczestniczki studium doktoranckiego z psychologii opisują swoją decyzję powrotu na uniwersytet? (b) Jak uczestniczki studium doktoranckiego z psychologii opisują swoje doświadczenia ponownego podjęcia nauki? Oraz (c) Jak powrót na uniwersytet zmienił życie tych kobiet?

(Padula, Miller, 1999, s. 328)

Wszystkie trzy główne pytania zaczynają się od słowa *jak*; zawierają odpowiedni w pytaniu otwartym czasownik „opisywać”; kładą nacisk na trzy aspekty doświadczenia doktorantek – powrót na uniwersytet, ponowne podjęcie nauki i zmianę. Określają też uczestniczki badania – słuchaczki studium doktoranckiego na uniwersytecie badawczym Środkowego Zachodu USA.

Ilościowe pytania badawcze i hipotezy

W badaniach ilościowych stawia się pytania ilościowe i hipotezy, czasami podaje oczekiwania, które wyznaczają i precyzują cel pracy. **Ilościowe pytania badawcze** dotyczą relacji między zmiennymi, które badacz chce poznać. Stosuje się je często w naukach społecznych, zwłaszcza w badaniach sondażowych. **Hipotezy ilościowe** są zaś przypuszczeniami badacza co do relacji pomiędzy zmiennymi. Stanowią szacunki liczbowe w odniesieniu do badanej populacji przewidywane na podstawie danych pochodzących z próby. Do testowania hipotez stosuje się procedury statystyczne, umożliwiające wyciąganie wniosków na temat populacji z badania jej próby. Hipotezy stawia się często w eksperymentach, w których

dokonywane są porównań między grupami. Formułowanie hipotez zalecają promotorzy prac dyplomowych czy doktorskich jako sposób wytyczania kierunku, w jakim będzie postępować badanie. Oczekiwania natomiast wyrażają, co autor chce osiągnąć swoim badaniem, na przykład występując z wnioskiem o dofinansowanie pracy. W naukach społecznych i naukach o zdrowiu ostatnio rzadziej stosuje się takie ujęcie, dlatego dalsze wyjaśnienia będą dotyczyły tylko pytań badawczych i hipotez. Oto jak może wyglądać przykładowy schemat ilościowego pytania badawczego:

Czy _____ (nazwa teorii) wyjaśnia relację między _____ (zmienna niezależna) a _____ (zmienna zależna) przy uwzględnieniu działania _____ (zmienna kontrolna)?

Schemat dla ilościowej hipotezy zerowej może być następujący:

Nie ma istotnej różnicy między _____ (grupa eksperymentalna i grupa kontrola wobec zmiennej niezależnej) pod względem oddziaływania na _____ (zmienna zależna).

Poprawne sformułowanie pytań badawczych i hipotez w badaniu ilościowym mogą ułatwić następujące wskazówki:

- Odwoływanie się do zmiennych w pytaniach badawczych lub hipotezach ogranicza się z zasady do trzech głównych ujęć. Autor może *porównywać* grupy wobec zmiennej niezależnej, aby stwierdzić jej wpływ na zmienną zależną. Może też poszukiwać *związków* jednej lub kilku zmiennych niezależnych z jedną lub kilkoma zmiennymi zależnymi. Może wreszcie *opisywać* reakcje na zmienne niezależne, modyfikujące lub zależne. Większość badań ilościowych należy do co najmniej jednej z tych trzech kategorii.
- Najbardziej ścisłą formę mają badania ilościowe, których podstawą jest zweryfikowana teoria (zob. rozdział 3) i zawarte w niej pytania badawcze lub hipotezy.
- Zmienne niezależne i zależne mierzy się osobno. Ta procedura wzmacnia logikę przyczynowo-skutkową badania ilościowego.
- Aby uniknąć nadmiaru, formułuj albo pytania badawcze, albo hipotezy, a nie jedno i drugie, chyba że hipotezy powstają na gruncie pytań badawczych (zob. dalej więcej na ten temat). W wyborze formy kieruj się tradycją, zaleceniami promotora lub komisji kwalifikującej, bądź ewentualnymi przewidywaniami wyników na podstawie wcześniejszych badań.
- Hipotezy występują w dwóch formach: zerowej i alternatywnej. **Hipoteza zerowa** – tradycyjne ujęcie hipotezy w badaniu ilościowym, polegające na przewidywaniu braku relacji lub znaczącej różnicy pomiędzy grupami w odniesieniu do badanej zmiennej. Używa się wówczas sformułowania: „Nie zachodzi różnica (lub zależność)” pomiędzy grupami. Hipotezę zerową ilustruje następujący przykład.

Przykład 7.3. Hipoteza zerowa

Badanie dotyczy trzech typów wzmocnień stosowanych wobec dzieci autystycznych. Są to wskazówki werbalne, nagrody i brak wzmocnienia. Autor gromadzi dane, mierząc parametry interakcji społecznych zachodzących między badanymi dziećmi a ich rodzeństwem. Hipoteza zerowa może mieć następującą formę:

Nie ma istotnej różnicy między oddziaływaniem wskazówek werbalnych, nagród i braku wzmocnienia na interakcje społeczne dzieci autystycznych z ich rodzeństwem.

Drugą formą, często spotykaną w artykułach naukowych, jest alternatywna **hipoteza kierunkowa**. Autor formułuje przewidywania dotyczące oczekiwanego skutku na podstawie wcześniejszej literatury lub wykonanych dotąd badań, wskazujących na możliwość takiego wyniku. Na przykład można ująć przewidywanie w formie: „Wyniki dla grupy A będą wyższe niż dla grupy B” w odniesieniu do kryterium zmiennej zależnej lub: „Grupa A zmieni się bardziej niż grupa B” pod względem uzyskanego wyniku. Są to hipotezy kierunkowe, ponieważ wyrażają oczekiwanie jakiegoś skutku (wyższego wyniku, większej zmiany). Poniższy przykład ilustruje hipotezy kierunkowe sformułowane w artykule naukowym.

Przykład 7.4. Hipotezy kierunkowe

Mascarenhas (1989) badał różnice między typami własności (państwowa, akcyjna i prywatna) przedsiębiorstw wiertniczych. Dokładniej, badanie dotyczyło takich różnic, jak pozycja na rynku krajowym, kontakty międzynarodowe i profil klientów. Pod względem metodologicznym było to kontrolowane badanie terenowe z zastosowaniem procedur quasi-eksperymentalnych.

Hipoteza 1: Spółki akcyjne mają wyższą stopę wzrostu niż przedsiębiorstwa prywatne.

Hipoteza 2: Spółki akcyjne mają szerszy zasięg międzynarodowy niż przedsiębiorstwa państwowe i prywatne.

Hipoteza 3: Przedsiębiorstwa państwowe mają większy udział w rynku krajowym niż spółki akcyjne i przedsiębiorstwa prywatne.

Hipoteza 4: Spółki akcyjne mają szerszy asortyment produktów niż przedsiębiorstwa państwowe i prywatne.

Hipoteza 5: Przedsiębiorstwa państwowe częściej mają jako klientów zagraniczne przedsiębiorstwa państwowe.

Hipoteza 6: Przedsiębiorstwa państwowe mają bardziej stabilną bazę klientów niż przedsiębiorstwa prywatne.

Hipoteza 7: Mniej widoczną prawidłowością jest stosowanie w spółkach akcyjnych bardziej zaawansowanych technologii niż w przedsiębiorstwach państwowych i prywatnych.

(Mascarenhas, 1989, s. 585–588)

Hipoteza alternatywna może być także **niekierunkowa** – wysuwa się przypuszczenie, lecz nie określa typu różnicy (więcej, mniej, wyższe, niższe), ponieważ autor nie wie dokładnie, co można przewidzieć na podstawie wcześniejszej literatury. Może tylko napisać: „Istnieje różnica” pomiędzy dwiema grupami. W kolejnym przykładzie występują oba rodzaje hipotez.

Przykład 7.5. Hipoteza niekierunkowa i hipotezy kierunkowe

Czasami hipotezy kierunkowe służą określaniu relacji między zmiennymi, a nie porównywaniu grup. Na przykład Moore (2000) badała znaczenie tożsamości płciowej religijnych i niereligijnych kobiet żydowskich i arabskich w społeczeństwie izraelskim. Dla próby kobiet żydowskich i arabskich, wybranej losowo spośród społeczeństwa, autorka zidentyfikowała trzy hipotezy badawcze. Pierwsza jest niekierunkowa, a dwie następne – kierunkowe.

H₁: Tożsamość płciowa religijnych i niereligijnych kobiet arabskich i żydowskich ma związek z różnymi porządkami społeczno-politycznymi, wyrażającymi różne systemy wartości.

H₂: Religijne kobiety z wyrazistą tożsamością płciową są mniej aktywne w sferze społeczno-politycznej niż niereligijne kobiety z wyrazistą tożsamością płciową.

H₃: Zależność pomiędzy tożsamością płciową, religijnością i działalnością społeczną jest słabsza u kobiet arabskich niż u kobiet żydowskich.

Z wyjątkiem celowego zastosowania zmiennych demograficznych jako predyktorów, na zmienne niezależne i zależne wybieraj zmienne niedemograficzne (postawy lub zachowania). Ponieważ badania ilościowe zmierzają do weryfikacji teorii, zmienne demograficzne (takie jak wiek, poziom zarobków, wykształcenie itp.) zazwyczaj występują w tych modelach jako zmienne interweniujące (lub modyfikujące czy pośredniczące), a nie jako główne zmienne niezależne.

Stosuj taki sam szyk wyrazów w pytaniach i hipotezach, aby czytelnik mógł łatwo zidentyfikować główne zmienne. Konieczne jest zastosowanie powtórzeń najważniejszych określeń, a zmienną niezależną należy wymieniać przed zmienną zależną w porządku od lewej do prawej (jak zalecano w rozdziale 6 przy omawianiu sformułowania celu). Oto przykłady zdań, w których zmienną niezależną podano jako pierwszą:

Przykład 7.6. Standardowy język hipotez

1. Nie zachodzi relacja między korzystaniem z oferty dodatkowego wsparcia a kontynuowaniem nauki w college'u przez studentki w nietypowym wieku.
2. Nie zachodzi relacja między systemem wsparcia ze strony rodziny a kontynuowaniem nauki w college'u przez studentki w nietypowym wieku.
3. Nie zachodzi relacja między ofertą dodatkowego wsparcia a systemem wsparcia rodzinnego dla studentek w nietypowym wieku.

Model z zastosowaniem opisowych pytań i hipotez

Przy formułowaniu pytań i hipotez można się posłużyć modelem polegającym na uzupełnieniu pytań opisowych (do opisywania jakiegoś zjawiska) pytaniami indukcyjnymi (do wnioskowania o populacji na podstawie próby). Takie pytania i hipotezy obejmują zarówno zmienne niezależne, jak i zależne. Pytania opisowe dotyczą w tym modelu *każdej* zmiennej niezależnej i zależnej oraz istotnych zmiennych interweniujących lub modyfikujących. Po pytaniach opisowych następują pytania (lub hipotezy) indukcyjne, które służą określaniu zależności między zmiennymi lub porównywaniu grup. Ostateczny zestaw pytań mogą stanowić pytania lub hipotezy indukcyjne, w których zmienne są kontrolowane.

Przykład 7.7. Pytania opisowe i indukcyjne

Ujęcie to można zilustrować badaniem relacji między umiejętnością krytycznego myślenia (zmienna niezależna mierzona za pomocą narzędzia) a osiągnięciami (zmienna zależna mierzona ocenami szkolnymi) z przedmiotów ścisłych uczniów klas ósmych w okręgu szkolnym dużej metropolii. Badacz skontrolował interweniujące oddziaływanie wcześniejszych ocen z przedmiotów ścisłych oraz poziom wykształcenia rodziców. W omawianym modelu pytania badawcze mogą mieć następującą postać:

Pytania opisowe

1. Jakie wyniki uzyskują uczniowie w pomiarze umiejętności krytycznego myślenia? (Pytanie opisowe dotyczące zmiennej niezależnej)
2. Jaki jest poziom osiągnięć uczniów (lub oceny) z przedmiotów ścisłych? (Pytanie opisowe dotyczące zmiennej zależnej)
3. Jakie są wcześniejsze oceny uczniów z przedmiotów ścisłych? (Pytanie opisowe dotyczące zmiennej kontrolnej, jaką są wcześniejsze oceny)
4. Jaki jest poziom wykształcenia rodziców ósmoklasistów? (Pytanie opisowe dotyczące innej zmiennej kontrolnej, poziomu wykształcenia rodziców)

Pytania indukcyjne

1. Czy zdolność krytycznego myślenia ma związek z osiągnięciami uczniów? (Pytanie indukcyjne określające zależność między zmienną niezależną a zmienną zależną)
2. Czy zdolność krytycznego myślenia ma związek z osiągnięciami uczniów przy uwzględnieniu wpływu wcześniejszych ocen z przedmiotów ścisłych oraz poziomu wykształcenia rodziców ósmoklasistów? (Pytanie indukcyjne określające zależność między zmienną niezależną i zmienną zależną w warunkach kontrolowania oddziaływań dwóch zmiennych kontrolnych)

Powyższy przykład pokazuje, jak można uporządkować pytania badawcze, dzieląc je na pytania opisowe i indukcyjne. Możliwe jest też zastosowanie języka pytań indukcyjnych do porównań między grupami. W modelu z większą liczbą zmiennych niezależnych i zależnych lista pytań opisowych i indukcyjnych musiałaby być dłuższa. Ogólnie model opisowo-indukcyjny jest jak najbardziej godny polecenia.

Przytoczony przykład ilustruje wykorzystanie zmiennych zarówno do opisu, jak i do określania relacji. Zmienną niezależną wymienia się na pierwszym miejscu, zmienną zależną na drugim, a zmienne kontrolne na trzecim. Dane demograficzne nie są głównymi zmiennymi w pytaniach, służą tylko do kontroli, a czytelnik powinien zakładać, że pytania sformułowano na podstawie modelu teoretycznego.

Pytania badawcze i hipotezy w badaniach mieszanych

Omawiając metody badawcze, zwykle nie wyróżnia się szczególnego rodzaju pytań lub hipotez przeznaczonych specjalnie do badań mieszanych. Niemniej jednak pojawiła się już dyskusja teoretyczna dotycząca zastosowania i formułowania pytań w badaniach tego typu (zob. Creswell, Plano Clark, 2007; Tashakkori, Creswell, 2007). Badanie o charakterze zdecydowanie mieszanym powinno się rozpocząć od szczególnego pytania badawczego dla metodologii mieszanej, które zadecyduje o kształcie części metodologicznej i całego planu badania. Ponieważ w badaniach mieszanych stosuje się zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, należy w jakiś sposób połączyć je z sobą w pytaniach badawczych i hipotezach. Zastanawiając się, jakie typy pytań uwzględnić i jakie informacje najlepiej oddadzą charakter badań, warto wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

- W badaniu mieszanym należy przedstawić zarówno jakościowe, jak i ilościowe pytania badawcze (lub hipotezy), aby sprecyzować i zawęzić sformułowanie celu. Pytania lub hipotezy można zamieścić na początku pra-

cy lub tam, gdzie nasuwają się w dalszej fazie badań. Na przykład jeżeli praca rozpoczyna się od fazy ilościowej, można od razu wysunąć hipotezę. W dalszej części, po przejściu do fazy jakościowej, mogą się natomiast pojawić jakościowe pytania badawcze.

- Formułując pytania lub hipotezy, kieruj się zaleceniami zawartymi w tym rozdziale.
- Istotna jest kolejność pytań badawczych i hipotez. W projekcie dwufazowym najpierw powinny się pojawić pytania dotyczące pierwszej fazy, a po nich pytania dotyczące drugiej fazy, aby czytelnik wiedział, w jakim porządku będą rozpatrywane. Jeżeli stosuje się strategię jednofazową, kolejność pytań można uzależnić od tego, której metodzie przypisuje się w pracy większe znaczenie.
- Uwzględnij **pytanie badawcze o charakterze mieszanym**, odnoszące się bezpośrednio do splotu wątków jakościowych i ilościowych. Jest to pytanie, na które można odpowiedzieć, tylko stosując ujęcie mieszane (zob. Creswell, Plano Clark, 2007). W metodologii badań naukowych stanowi ono nową formę pytania, Tashakkori i Creswell (2007, s. 208) nazwali je pytaniem „hybrydowym” lub „zintegrowanym”. Pytanie to można postawić na początku pracy lub w miejscu, gdzie się wyłania; na przykład w badaniu dwufazowym, w którym jedna faza stanowi podstawę drugiej, pytania o charakterze mieszanym można umieścić pomiędzy tymi dwiema fazami. Może się ono wyrażać w jednej z dwóch formuł. Pierwsza nawiązuje do *metod* lub *procedur* zastosowanych w badaniu (np. Czy dane ilościowe przyczynią się do wyjaśnienia wyników uzyskanych w początkowej, jakościowej fazie badania? Zob. Creswell, Plano Clark, 2007). Druga formuła nawiązuje do *treści* badania (np. Czy temat wsparcia społecznego przyczyni się do wyjaśnienia, dlaczego niektórzy uczniowie dopuszczają się przemocy w szkole? Zob. Tashakkori, Creswell, 2007).
- Weź pod uwagę różne sposoby, jakie można zastosować, by w badaniu mieszanym znalazły się wszystkie typy pytań badawczych (ilościowe, jakościowe i mieszane):
 - Sformułuj osobno pytania ilościowe lub hipotezy oraz pytania jakościowe. Można je umieścić na początku pracy lub tam, gdzie się nasuwają w toku badania, jeżeli dzieli się ono na fazy lub stadia. W tej wersji autor skupia się na obydwu ujęciach, pomijając element integrujący, jakim jest pytanie mieszane.
 - Sformułuj osobno pytania ilościowe lub hipotezy oraz pytania jakościowe, a następnie uzupełnij je pytaniem o charakterze mieszanym. Ten sposób podkreśla znaczenie zarówno ilościowej, jak i jakościowej fazy badania, a także ich łącznej wymowy. Można więc uznać go za optymalny.
 - Sformułuj tylko pytanie o charakterze mieszanym, odnoszące się do *procedur* lub do *treści* (ewentualnie sformułuj pytanie o charakterze mieszanym, zawierające zarówno aspekt proceduralny, jak i treściowy) bez osobnych pytań ilościowych i jakościowych. Takie ujęcie wskazu-

je, że autor zamierza dokonać szczególnej syntezy czy integracji fazy ilościowej i jakościowej, aby przez ich odpowiednie połączenie uzyskać więcej niż sumę poszczególnych części.

Przykład 7.8. Hipotezy i pytania badawcze w badaniu mieszanym

Houtz (1995) dostarcza przykładu badania dwufazowego, w którym ilościowe i jakościowe pytania badawcze i hipotezy zostały zamieszczone osobno w częściach wprowadzających do każdej fazy. Autorka nie formułuje odrębnego pytania o charakterze mieszanym. W swojej pracy zajmowała się różnicami między nietradycyjnymi (program *middle school*) a tradycyjnymi (program *junior high*) strategiami nauczania przedmiotów ścisłych w siódmej i w ósmej klasie oraz postawami uczniów wobec przedmiotów ścisłych i ich osiągnięciami z tych przedmiotów. Badanie było przeprowadzane w okresie, gdy wiele szkół zmieniło strukturę organizacyjną, zastępując dwuletni program szkoły ponadpodstawowej (*junior high*) programem trzyletnim obejmującym szóstkłasiaków (*middle school*). Projekt dwufazowy obejmował w pierwszej fazie ocenę postaw przed testem i po teście, mierzonych przy użyciu odpowiednich skal oraz ocenę osiągnięć w postaci wyników testu. Dane ilościowe zostały następnie uzupełnione wywiadami jakościowymi z nauczycielami przedmiotów ścisłych, władzami szkolnymi i metodykami. Druga faza pomogła wyjaśnić ujawnione w pierwszej fazie różnice i podobieństwa między dwoma programami nauczania.

W ilościowej fazie badania Houtz (1995, s. 630) przedstawiła hipotezę, stanowiącą myśl przewodnią jej pracy:

Przyjęto hipotezę, że pod względem postaw wobec nauk ścisłych jako przedmiotów nauczania nie powinno być znaczących różnic między uczniami realizującymi program *middle school* a realizującymi program *junior high*. Przyjęto również hipotezę, że nie powinno być znaczących różnic osiągnięć w przedmiotach ścisłych pomiędzy uczniami realizującymi program *middle school* a realizującymi program *junior high*.

Hipotezy te pojawiają się na początku badania jako wprowadzenie do fazy ilościowej. Przechodząc do fazy jakościowej, Houtz stawia pytania, które mają jej pomóc zbadać dokładniej dane ilościowe. Koncentrując się na wynikach testu osiągnięć, autorka przeprowadziła wywiady z nauczycielami przedmiotów ścisłych, władzami szkolnymi i metodykami uniwersyteckimi. Swoim rozmówcom zadawała trzy pytania:

Jaka jest obecnie różnica pomiędzy strategią nauczania w programie *middle school* a strategią nauczania w programie *junior school*, gdy szkoła znajduje się w okresie przejściowym? Jaki wpływ ma ów okres przejściowy na postawy uczniów wobec przedmiotów ścisłych i ich osiągnięcia w tej dziedzinie? Jak czują się nauczyciele, doświadczając procesu zmiany?

(Houtz, 1995, s. 649)

Analizując przedstawione tutaj badanie mieszane, należy zauważyć, że autorka włączyła do niego zarówno pytania jakościowe, jak i ilościowe, umieszczając je na początku każdej fazy badania, i zastosowała właściwe elementy zarówno w hipotezach ilościowych, jak i w jakościowych pytaniach badawczych. Gdyby Houtz (1995) zdecydowała się sformułować pytanie o charakterze mieszanym, mogłaby ująć je w perspektywie *proceduralnej*:

Jak wywiady z nauczycielami, dyrektorem szkoły i metodykami uniwersyteckimi mogą się przyczynić do wyjaśnienia stwierdzonych różnic ilościowych w osiągnięciach uczniów realizujących program *middle school* i realizujących program *junior high*?

Pytanie o charakterze mieszanym mogłoby być również zorientowane na treść badania, na przykład:

Jak wątki poruszone przez nauczycieli mogą się przyczynić do wyjaśnienia, dlaczego uczniowie realizujący program *middle school* mają lepsze wyniki niż uczniowie realizujący program *high junior*?

Przykład 7.9. Pytanie o charakterze mieszanym dotyczące procedur mieszanych

W jakim stopniu i w jaki sposób wywiady jakościowe ze studentami i wykładowcami mogą doprowadzić do uzyskania szerszego i bardziej zniuansowanego wyjaśnienia przewidywanej zależności między wynikami testu CEEPT a osiągnięciami w nauce przy zastosowaniu integracyjnej analizy mieszanej?

(Lee, Greene, 2007)

Jest to dobry przykład pytania o charakterze mieszanym, które skupia się na zamiarze mieszania danych: integracji wywiadów jakościowych z danymi ilościowymi, ustanawiającymi relację między wynikami testu a osiągnięciami w nauce. Pytanie to podkreśla, co próbuje się uzyskać dzięki integracji – szersze i zniuansowane wyjaśnienie – a wyniki przedstawione pod koniec artykułu dają odpowiedź na tak postawione pytanie.

Streszczenie

Pytania badawcze i hipotezy precyzują sformułowanie celu i są głównymi drogowskazami dla czytelników. Autorzy badań jakościowych stawiają co najmniej jedno pytanie główne i kilka pytań dodatkowych. Ich pytania powinny się zaczynać od słów w rodzaju *jak* lub *co* i zawierać czasowniki podkreślające eksplora-

cyjny charakter badania, np. *rozpoznawać* lub *opisywać*. Powinny to być pytania szerokie i ogólne, stwarzające uczestnikom możliwość wyjaśnienia swojego stanowiska. Początkowo powinny się koncentrować na jednym tylko głównym zjawisku jako przedmiocie zainteresowania. Ważne jest również wskazanie uczestników i miejsca badania.

Autorzy badań ilościowych przedstawiają pytania badawcze lub hipotezy. Obie formy wypowiedzi zawierają zmienne, które są opisywane, zestawiane z sobą, dzielone na kategorie do porównań; zmienne niezależne i zależne poddaje się osobnym pomiarom. W konspektach prac ilościowych często formułuje się pytania badawcze, w pracach o charakterze bardziej formalnym natomiast wysuwa się hipotezy. Hipotezy są przewidywaniami skutków badanych zjawisk. Mogą mieć postać hipotez alternatywnych, które dokładnie określają spodziewany skutek (mniej lub więcej, niższy lub wyższy poziom czegoś). Mogą także mieć postać hipotez zerowych, które wyrażają oczekiwanie braku różnicy lub relacji pomiędzy grupami pod względem zmiennej zależnej. Zazwyczaj najpierw podaje się zmienną lub zmienne niezależne, a w dalszej kolejności zmienną lub zmienne zależne. Jednym z modeli porządkowania pytań w konspekcie badania jakościowego jest rozpoczęcie od pytań opisowych, po których następują pytania indukcyjne, które służą określeniu relacji między zmiennymi lub porównaniu grup.

Autorów badań mieszanych zachęcam do formułowania w swojej pracy osobnych pytań o charakterze mieszanym. Pytania te mogą kłaść nacisk na procedury lub na treść badania i być umieszczane w różnych miejscach tekstu. Stawiając takie pytanie, badacz zwraca uwagę na znaczenie łączenia czy integracji elementów ilościowych i jakościowych. Są różne modele umieszczania w pracy naukowej pytań o charakterze mieszanym: można sformułować osobno pytania lub hipotezy ilościowe oraz pytania jakościowe, można pytania i hipotezy ilościowe oraz pytania jakościowe uzupełnić pytaniem o charakterze mieszanym bądź też postawić wyłącznie pytanie o charakterze mieszanym.

Ćwiczenia pisemne

1. Do badania jakościowego ułóż jedno lub dwa pytania główne, uzupełnione pięcioma do siedmioma pytaniami dodatkowymi.
2. Do badania jakościowego napisz dwa zestawy pytań. Zestaw pierwszy powinien zawierać pytania opisowe dotyczące badanych zmiennych niezależnych i zależnych. W zestawie drugim powinny się znaleźć pytania o zależność (lub porównanie) między zmiennymi niezależnymi i zależnymi. Jako wzór potraktuj omówiony w tym rozdziale model połączenia pytań opisowych i indukcyjnych.
3. Sformułuj pytanie o charakterze mieszanym. Najpierw ujmij je w formie odnoszącej się do procedur badania mieszanego, a następnie przekształć je tak, by odnosiło się do treści. Które ujęcie bardziej ci odpowiada?

Literatura uzupełniająca

Creswell J.W. (1999). *Mixed-method research: Introduction and application*. W: G.J. Cizek (red.), *Handbook of educational policy* (s. 455–472). San Diego: Academic Press.

W tym rozdziale omawiam dziewięć etapów projektowania badania mieszane:

1. Zdecyduj, czy w zamierzonym badaniu jest potrzebne zastosowanie metodologii mieszanej.
2. Oceń, czy badanie mieszane jest wykonalne.
3. Sformułuj jakościowe i ilościowe pytania badawcze.
4. Dokonaj przeglądu i selekcji danych.
5. Określ relatywną ważność każdej metody i wyznacz strategię badawczą.
6. Przedstaw model wizualny.
7. Określ sposób analizy danych.
8. Wybierz kryteria oceny wyników.
9. Opracuj plan badania.

Na etapie formułowania pytań radzę uwzględniać zarówno pytania ilościowe, jak i jakościowe, a także ustalić dla nich typ jakościowej strategii badawczej.

Tashakkori A., Creswell J.W. (2007). *Exploring the nature of research questions in mixed methods research*. Editorial. „Journal of Mixed Methods Research”, 1(3), 207–211.

Jest to artykuł redakcyjny dotyczący zastosowania i natury pytań badawczych w badaniach mieszanych. Podkreśla znaczenie pytań w procesie badawczym i zwraca uwagę na potrzebę lepszego zrozumienia, jak należy się posługiwać pytaniami badawczymi o charakterze mieszanym. Autorzy wyjaśniają, „jak skonstruować pytanie badawcze w badaniu mieszanym?” (s. 207). Wskazują trzy modele: ujęcie osobno pytań ilościowych i jakościowych, sformułowanie całościowego pytania o charakterze mieszanym oraz stawianie pytań badawczych dla każdej fazy badania w miarę jego rozwoju.

Morse J.M. (1994). *Designing funded qualitative research*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 220–235). Thousand Oaks, CA: Sage.

Janice Morse, badaczka z dziedziny pielęgniarstwa, wskazuje i omawia główne zagadnienia związane z planowaniem badania jakościowego. Porównuje różne strategie badawcze, przypisując każdej z nich odpowiedni typ pytań. W badaniach fenomenologicznych i etnograficznych powinny się znaleźć pytania o znaczenie i pytania opisowe. Pytania w teorii ugruntowanej powinny dotyczyć procesu, a w etnometodologii i analizie dyskursu – odnosić się do interakcji werbalnych i dialogu. Autorka podkreśla, że sposób wyrażenia pytań badawczych determinuje kierunek i zakres badania.

Tuckman B.W. (1999). *Conducting educational research* (5th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Bruce Tuckman poświęca cały rozdział konstruowaniu hipotez. Źródeł hipotez dopatruje się w dedukcyjnych ujęciach teoretycznych i w obserwacjach indukcyjnych. Definiuje i ilustruje przykładami hipotezy alternatywne i zerowe oraz zapoznaje czytelnika z procedurą testowania hipotez.

Metody ilościowe

Powszechnie uważa się, że część metodyczna jest najbardziej konkretnym i specyficznym elementem konspektu. W tym rozdziale przedstawiono najważniejsze etapy projektowania metod ilościowych do pracy badawczej, skupiając się głównie na sondażach i eksperymentach. Omawiane schematy nawiązują do założeń postpozytywizmu, o których była mowa w rozdziale 1. Na przykład determinizm głosi, że poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze i weryfikacja hipotez w sondażach i eksperymentach polega przede wszystkim na badaniu relacji pomiędzy zmiennymi. Ograniczenie liczby zmiennych do zbioru, który da się ściśle kontrolować za pomocą analizy projektowej lub statystycznej, umożliwia testowanie teorii przez pomiary i obserwacje. Z empirycznych obserwacji i pomiarów uzyskuje się obiektywne dane. Trafność i rzetelność wyników otrzymanych przy użyciu odpowiednich instrumentów pozwala na merytoryczną interpretację danych.

Połączenie tych założeń z procedurami, które służą ich wdrażaniu, nie wyczerpuje wszystkiego, co można powiedzieć o ilościowych metodach badawczych. Więcej informacji na temat badań sondażowych dostarczają znakomite szczegółowe publikacje (zob. np. Babbie, 1990, 2007; Fink, 2002; Salant, Dillman, 1994). Uzupełnieniem materiału na temat procedur instrumentalnych są tradycyjne podręczniki (np. Campbell, Stanley, 1963; Cook, Campbell, 1979), jak również kilka nowszych opracowań (np. Bausell, 1994; Boruch, 1998; Field, Hole, 2003; Keppel, 1991; Lipsey, 1990; Reichardt, Mark, 1998). W tym rozdziale główny nacisk położono na najważniejsze elementy części metodycznej w konspekcie badań sondażowych lub eksperymentalnych.

Definicje sondaży i eksperymentów

Badanie sondażowe dostarcza liczbowego opisu tendencji, postaw lub opinii występujących w populacji na podstawie danych dotyczących próby tej populacji. Badacze uogólniają wyniki uzyskane dla próby, rozciągając je na całą populację. W *eksperymentach* również dobiera się próbę, z której wnioskuje się o populacji, jednak podstawowym zamierzeniem **badania eksperymentalnego** jest sprawdzenie wpływu interwencji (oddziaływania) na uzyskany wynik w warunkach kontroli wszystkich innych czynników, które mogłyby spowodować zmianę

wyniku. Jedną z form kontroli jest losowy przydział uczestników do grup. Gdy jedna grupa jest poddawana interwencji, a druga nie, eksperymentator może stwierdzić, że na wynik wpływa jego interwencja, nie zaś inne czynniki.

Elementy planu dla metody sondażowej

Istnieje standardowy format dla części metodycznej w badaniu sondażowym. Liczne przykłady tego formatu, które mogą być użytecznym wzorem, można znaleźć w czasopismach naukowych. Poniżej zostaną dokładnie omówione typowe elementy tego modelu. Umieszczając je w konspekcie, warto jako ogólne wytyczne potraktować pytania listy kontrolnej podane w tabeli 8.1.

Tabela 8.1. Lista kontrolna pytań do opracowania metod badania sondażowego

_____	Czy wskazano cel badania sondażowego?
_____	Czy podano przyczyny wyboru sondażu jako metody badania?
_____	Czy określono typ sondażu – przekrojowy lub dynamiczny?
_____	Czy wskazano populację i jej wielkość?
_____	Czy populacja będzie dzielona na warstwy? Jeśli tak, to jakie?
_____	Z ilu osób będzie się składała próba? Dlaczego wybrano taką wielkość?
_____	Jaka będzie procedura przydzielania jednostek do próby (np. losowa, nielosowa)?
_____	Jakie narzędzie zostanie zastosowane w sondażu? Kto je opracował?
_____	Jakie treści będzie zawierał sondaż? Jakiego będą wykorzystane skale?
_____	Jaka procedura będzie zastosowana do sondażu pilotażowego lub terenowego?
_____	Jakie są ramy czasowe sondażu?
_____	Jakie zmienne uwzględnia się w sondażu?
_____	Jak zmienne te są związane z pytaniami badawczymi i pytaniami sondażu?
_____	Jakie konkretne działania zostaną podjęte w procesie analizowania danych na etapie
(a) _____	analizy poziomu zwrotów?
(b) _____	sprawdzania pod kątem błędów braku odpowiedzi?
(c) _____	przeprowadzania analizy opisowej?
(d) _____	tworzenia skal przez grupowanie zagadnień?
(e) _____	sprawdzania rzetelności skal?
(f) _____	wnioskowania statystycznego jako odpowiedzi na pytania badawcze?
_____	Na czym będzie polegała interpretacja wyników?

Struktura badania sondażowego

W pierwszych akapitach części metodycznej konspektu lub planu powinien się znaleźć podstawowy cel i uzasadnienie badania sondażowego. Omówienie struktury sondażu należy więc rozpocząć od zapoznania czytelnika z celem pracy i wyjaśnienia powodów wyboru metody sondażu dla projektowanego badania. Oto co warto uwzględnić w takim omówieniu:

- Określ cel badania sondażowego. Celem tym jest uogólnienie danych pochodzących z próby na całą populację, aby można było wyciągnąć wnioski o pewnych cechach, postawach lub zachowaniach owej populacji (Babbie, 1990). Takie ujęcie celu poprzyj odwołaniem do literatury na temat badań sondażowych (kilka pozycji przytoczono w tym rozdziale).
- Wyjaśnij, dlaczego sondaż jest preferowaną procedurą gromadzenia danych w tym badaniu. W uzasadnieniu podaj korzyści wpływające z zastosowania metody sondażowej, takie jak ekonomiczność projektu i możliwość szybkiej orientacji w zbiorze danych. Omów korzyści rozpoznawania cech dużej populacji na podstawie danych pochodzących od niewielkiej grupy jednostek (Babbie, 1990; Fowler, 2002).
- Sprecyzuj, czy sondaż będzie badaniem przekrojowym, w którym dane zbiera się w jednym czasie, czy badaniem dynamicznym z dłuższym okresem gromadzenia danych.
- Określ formę gromadzenia danych. Fink (2002) wyróżnia cztery techniki: kwestionariusze ankiet do samodzielnego wypełniania, wywiady, ustrukturyzowany przegląd dokumentacji finansowych, medycznych lub szkolnych, obserwacja ustrukturyzowana. Do zbierania danych można wykorzystać ankiety publikowane w Internecie i wypełniane online. (Nesbary, 2000; Sue, Ritter, 2007). Niezależnie od formy gromadzenia danych należy podać uzasadnienie wyboru danej procedury, biorąc pod uwagę zalety i wady, koszty, dostępność danych i wygodę.

Populacja i próba

Należy określić cechy populacji oraz procedurę doboru próby. Istnieje znakomita literatura metodologiczna na temat logiki rządzącej teorią doboru próby (np. Babbie, 1990, 2007). Poniżej podano najważniejsze aspekty populacji i próby, które powinny się znaleźć w planie badania:

- Wskaż populację poddawaną badaniu. Określ jej liczebność, jeśli jest możliwa do ustalenia, oraz sposoby identyfikowania jednostek w populacji. Nasuwają się tutaj pytania o dostępność danych osobowych, badacz informuje więc czasami o korzystaniu z operatów losowania, czyli baz adresowych potencjalnych respondentów z danej populacji.
- Wyjaśnij, czy schemat doboru próby z tej populacji ma być jednostopniowy czy wielostopniowy (grupowanie). Grupowanie próby jest idealnym

rozwiązaniem, gdy tworzenie listy elementów składających się na populację okazuje się niemożliwe lub niepraktyczne (Babbie, 2007). Jednostopniową procedurę stosuje się wtedy, gdy badacz ma dostęp do danych osobowych w populacji i może bezpośrednio dobierać osoby (lub inne elementy). W procedurze wielostopniowej najpierw identyfikuje się grupy (instytucje, jednostki administracyjne), w ramach tych grup uzyskuje się dostęp do danych osobowych i na tej podstawie dobiera się próbę.

- Określ sposób doboru jednostek. Zalecam dobór *losowy*, w którym każda jednostka w populacji ma równe prawdopodobieństwo wejścia do próby (próba systematyczna lub probabilistyczna). Mniej korzystna jest próba nieprobabilistyczna (uznaniowa), w której respondentów dobiera się ze względu na wygodę i dostępność (Babbie, 1990). Dobór losowy umożliwia uogólnienie wyników uzyskanych dla reprezentatywnej próby na całą populację.
- Określ, czy badanie będzie obejmowało warstwowanie populacji przed losowaniem próby. *Warstwowanie* zapewnia, że szczególne cechy jednostek (np. płeć) będą reprezentowane w próbie i że próba będzie odzwierciedlała rzeczywiste proporcje jednostek o tych cechach w danej populacji (Fowler, 2002). Ponieważ w doborze losowym istotne cechy nie muszą występować w takich samych proporcjach jak w całej populacji, przeprowadza się losowanie po uprzednim podziale populacji na warstwy. W projekcie należy podać kryteria warstwowania (np. płeć, poziom dochodów, wykształcenie). W ramach każdej warstwy trzeba potwierdzić, że należące do niej jednostki wykazują daną cechę w takich samych proporcjach, w jakich zdaje się ona występować w całej populacji (Babbie, 1990; Miller, 1991).
- Omów procedury doboru próby na podstawie dostępnych list. Najbardziej rygorystyczną metodą jest użycie tablicy liczb losowych, którą można znaleźć w wielu podręcznikach statystyki (np. Gravetter, Wallnau, 2000).
- Wskaż liczbę osób w próbie i procedury, które zastosowano do wyliczenia tej liczby. Do badań sondażowych polecam skorzystanie z wzoru na liczebność próby, dostępnego w wielu podręcznikach (np. Babbie, 1990; Fowler, 2002).

Posługiwanie się narzędziami badawczymi

Omawiając gromadzenie danych, autor konspektu powinien podać także szczegółowe informacje o narzędziu, jakim zamierza się posługiwać w projektowanym badaniu. Oto co przede wszystkim należy wyjaśnić:

- Podaj nazwę narzędzia do zbierania danych. Sprecyzuj, czy jest to instrument przeznaczony wyłącznie na potrzeby tego badania, narzędzie zmodyfikowane lub niezmienione narzędzie opracowane przez kogoś innego. Jeżeli korzystasz z narzędzia zmodyfikowanego, upewnij odbiorców, że

uzyskałeś pozwolenie na posługiwanie się nim. W niektórych badaniach sondażowych używa się narzędzi skonstruowanych z elementów kilku innych instrumentów. W tym wypadku konieczna jest zgoda na wykorzystanie każdej części. Ostatnio pojawia się coraz więcej narzędzi do sondaży online (zob. Sue, Ritter, 2007). Jednym z nich jest SurveyMonkey (SurveyMonkey.com), produkt komercyjny dostępny od 1999 roku. Korzystając z tej usługi, badacze mogą za pomocą szablonu użytkownika szybko stworzyć własne sondaże, aby umieścić je na swojej stronie internetowej lub porożysłać respondentom pocztą elektroniczną. SurveyMonkey następnie generuje wyniki i udostępnia je autorowi badania w postaci statystyk opisowych lub informacji graficznych. Wyniki te można załadować do arkusza kalkulacyjnego lub bazy danych, aby poddać je dalszej analizie. Program podstawowy jest bezpłatny dla 100 respondentów na jeden sondaż, jeżeli liczba pytań nie przekracza dziesięciu. Za dodatkowe odpowiedzi, więcej pytań oraz różne opcje użytkownika pobierana jest miesięczna lub roczna opłata.

- Używając istniejącego wcześniej narzędzia, scharakteryzuj jego dotychczasową trafność i rzetelność uzyskiwanych wyników. W ocenie *trafności* trzeba się odwołać do doświadczeń innych autorów – czy wyniki otrzymane przy użyciu danego narzędzia umożliwiły im wyciąganie znaczących i użytecznych wniosków. Tradycyjnie wyróżnia się trzy formy trafności: trafność treściową (czy przedmiotem pomiaru jest to wszystko, co planowano zmierzyć?), trafność prognostyczną, inaczej zgodność jednostkowych wskazań (czy uzyskane wyniki pozwalają przewidzieć skutek oceniany na podstawie zewnętrznego kryterium? Czy można stwierdzić korelację z innymi wynikami?) oraz trafność teoretyczną (czy przedmiotem pomiaru są hipotetyczne konstrukty lub pojęcia?). W nowszych badaniach trafność teoretyczną łączy się również z możliwością pozytywnego wykorzystania wyników i pozytywnymi skutkami ich zastosowania w praktyce (Humbley, Zumbo, 1996). Ustalenie trafności wyników sondażu ułatwia ocenę, czy narzędzie będzie się nadawało do zastosowania w badaniach sondażowych. Jest to inna forma trafności niż omawiana w dalszej części rozdziału w kontekście badań eksperymentalnych.

Zwróć również uwagę na to, czy wcześniejsze wykorzystanie narzędzia świadczy o jego *rzetelności*. Przyjrzyj się doniesieniom z badań, aby się przekonać, czy pomiary wykazują spójność wewnętrzną (czy odpowiedzi są spójne w ramach danego zbioru danych?) i korelację test-retest (czy wyniki są niezmiennie, gdy narzędzie stosuje się po raz drugi?). Potwierdź spójność przeprowadzania testów i oceny ich wyników (czy nie było błędów spowodowanych niedbałością w przeprowadzeniu lub ocenianiu testu?; Borg, Gall, Gall, 1993).

- W wypadku modyfikowania narzędzia lub łączenia kilku narzędzi pierwotna trafność i rzetelność może nie być zachowana dla nowego narzędzia, dlatego trzeba dokonać oceny trafności i rzetelności na podstawie analizy danych.

- Podaj kilka przykładowych pytań z sondażu, aby czytelnik mógł zapoznać się z narzędziem. W aneksie do projektu można zamieścić część lub całość narzędzia.
- Wymień główne części składowe narzędzia, takie jak list przewodni (Dillman, 1978 podaje użyteczny wykaz treści, które powinien zawierać taki list), pytania (dotyczące danych demograficznych, postaw, zachowań, faktów itp.) oraz instrukcje końcowe. Określ także rodzaj używanych skal, na przykład, czy są to skale ciągłe (od *całkowicie się zgadzam* do *całkowicie się nie zgadzam*) czy skale kategoryjne (np. tak/nie, hierarchia ważności).
- Omów plany testu pilotażowego lub terenowego i podaj uzasadnienie tych planów. Testowanie sondaży w taki sposób służy sprawdzaniu trafności treściowej narzędzia, dając możliwość poprawienia pytań, formatu i skal. Podaj liczbę osób, które będą uczestniczyły w testach i wyjaśnij, jak zamierzasz wykorzystać ich uwagi do ostatecznej rewizji narzędzia.
- Jeżeli przeprowadzasz ankietę pocztową, wymień etapy rozsyłania kwestionariuszy i przesyłek uzupełniających, które mają zapewnić wysoki odsetek odpowiedzi. Salant i Dillman (1994) proponują cztery fazy postępowania. Pierwszą przesyłką jest krótki list uprzedzający do wszystkich respondentów, po upływie około tygodnia następuje druga przesyłka zawierająca kwestionariusz ankiety. W ślad za ankietą po kilku dniach wszyscy respondenci otrzymują jako trzecią przesyłkę kartkę pocztową z krótkim przypomnieniem. Czwarta przesyłka, adresowana do wszystkich osób, które nie udzieliły odpowiedzi, zawiera spersonalizowany list przewodni z ręcznym podpisem, kwestionariusz oraz kopertę z adresem zwrotnym i znaczkiem. Ten ostatni etap następuje około trzy tygodnie po rozesłaniu ankiet. Ogółem potrzeba więc około czterech tygodni, aby otrzymać wystarczającą do celów badania liczbę odpowiedzi.

Zmienne w badaniu

Choć w konspekcie pracy naukowej zmienne podaje się w części zawierającej sformułowanie celu oraz w kontekście pytań badawczych i hipotez, warto w części metodycznej odnieść zmienne do konkretnych pytań badawczych lub hipotez, do których odwołuje się narzędzie badawcze. Jedną z technik jest powiązanie zmiennych, pytań badawczych lub hipotez oraz pytań wyrażonych w narzędziu badawczym, tak aby czytelnik mógł się łatwo zorientować, jak autor zamierza posługiwać się kwestionariuszem. Zaplanuj zamieszczenie tabeli z komentarzem, ilustrującej wzajemne powiązania zmiennych, pytań badawczych i hipotez oraz konkretnych treści kwestionariusza. Jest to procedura szczególnie użyteczna w rozprawach naukowych, gdzie testuje się modele w dużej skali. Przykładem jest tabela 8.2 zawierająca hipotetyczne dane.

Tabela 8.2. Zmienne, pytania badawcze i pytania kwestionariusza

Nazwa zmiennej	Pytanie badawcze	Pytania kwestionariusza
Zmienna niezależna 1: Wcześniejsze publikacje	Opisowe pytanie badawcze: Ile publikacji wydał członek wydziału przed doktoratem?	Zob. pytania 11, 12, 13, 14 i 15: liczba publikacji w czasopiśmie naukowych, książek, referatów konferencyjnych, rozdziałów w książkach, jakie ukazały się przed doktoratem
Zmienna zależna 1: Otrzymane granty	Opisowe pytanie badawcze 3: Ile grantów otrzymał członek wydziału w ciągu ostatnich trzech lat?	Zob. pytania 16, 17 i 18: granty z fundacji, granty federalne, granty państwowe
Zmienna kontrolna 1: Status zatrudnienia	Opisowe pytanie badawcze 5: Czy członek wydziału ma angaż na stałe?	Zob. pytanie 19: stały angaż (tak/nie)

Analiza i interpretacja danych

W konspekcie pracy należy podać informacje o kolejnych etapach analizy danych. Oto **wskazówki badawcze**, w jaki sposób omówienie całości procedur przedstawić jako ciąg czynności, ilustrujący przechodzenie od jednego etapu do drugiego.

Etap 1. Podaj, ile osób w próbie nie wzięło udziału w sondażu. Warto posłużyć się tabelą zawierającą dane liczbowe i procentowe dotyczące udzielonych i nieudzielonych odpowiedzi.

Etap 2. Omów metodę obliczania błędu braku odpowiedzi. **Błąd braku odpowiedzi** oznacza wpływ nieudzielonych odpowiedzi na wyniki sondażu (Fowler, 2002). **Błąd** polega na tym, że uzyskanie brakujących odpowiedzi znacznie zmieniliby ogólną wymowę badania. Wymień procedury zastosowane do wykrywania błędów, takie jak analiza fał lub analiza porównawcza respondentów i osób niebędących respondentami. Analiza fał polega na śledzeniu zwrotów ankiet tydzień po tygodniu, aby stwierdzić, czy następuje zmiana przeciętnego wyniku dla niektórych odpowiedzi (Leslie, 1972). Zakładając, że prawie wszyscy, którzy oddali ankiety w ostatnich tygodniach okresu sondażu, nie są respondentami, zaobserwowane zmiany wskazują na prawdopodobieństwo błędu braku odpowiedzi. Inną możliwością jest telefoniczny kontakt z niektórymi nierespondentami, aby się przekonać, czy ich odpowiedzi wyraźnie się różnią od odpowiedzi respondentów. Błąd braku odpowiedzi wykrywa się przez porównanie odpowiedzi respondentów i osób niebędących respondentami.

Etap 3. Omów plan **analizy opisowej** danych dla wszystkich badanych zmiennych niezależnych i zależnych. Analiza powinna wykazać wartości średnie, odchylenia standardowe i zakres wyników dla poszczególnych zmiennych.

Etap 4. Jeżeli planujesz zastosowanie narzędzia ze skalą lub opracowanie skali (połączenie pytań w skalę), wskaż procedurę statystyczną (np. analiza czynnikowa), którą zamierzasz wykorzystać. Określ też sposób weryfikacji rzetelności skali pod względem spójności wewnętrznej (np. współczynnik alfa Cronbacha).

Etap 5. Wymień metody statystyczne i programy komputerowe, które będą wykorzystane do testowania najważniejszych indukcyjnych pytań lub hipotez projektowanego badania. **Indukcyjne pytania** lub **hipotezy** określają relację pomiędzy zmiennymi lub porównują grupy pod względem zmiennych, co pozwala na uogólnienie wniosków dotyczących próby na całą populację. Podaj uzasadnienie wyboru testu statystycznego i wskaż związane z nim założenia. Jak pokazuje tabela 8.3, wybór powinien być uzależniony od natury pytania badawczego (np. należące do najczęstszych sformułowań szukanie relacji między zmiennymi lub porównywanie grup), liczby zmiennych zależnych i niezależnych oraz liczby zmiennych kontrolnych (zob. np. Rudestam, Newton, 2007). Określ następnie, czy pomiar zmiennych będzie obejmował ciągły zakres danych (np. wiek od 18 do 36 lat), czy dane kategoryjne (np. kobiety = 1, mężczyźni = 2). Uwzględnij też przypuszczenie, czy rozkład wyników będzie można przedstawić na wykresie krzywej normalnej, czy będą się one rozkładać inaczej. Istnieją dodatkowe sposoby umożliwiające sprawdzenie, czy zachodzi normalny rozkład wyników (zob. Creswell, 2008). Rozpatrując wszystkie te aspekty, badacz rozstrzyga, jaki test statystyczny najlepiej się nadaje do szukania odpowiedzi na postawione pytania badawcze lub hipotezy. W tabeli 8.3 pokazuję, jak wymienione czynniki potraktowane łącznie wpływają na wybór jednego spośród kilku popularnych testów statystycznych. Inne typy testów można znaleźć w podręcznikach metod statystycznych, np. Gravetter, Wallnau (2000).

Etap 6. Ostatnim etapem analizy danych jest przedstawienie wyników za pomocą tabel lub wykresów oraz interpretacja wyników testu statystycznego. **Interpretacja wyników** polega na sformułowaniu na ich podstawie wniosków odnoszących się do pytań badawczych i hipotez oraz nadających wynikom szersze znaczenie. Interpretacja składa się z kilku etapów.

- Określ, czy wyniki testu statystycznego są statystycznie istotne, czy nie, na przykład: „analiza wariancji wykazała statystycznie istotną różnicę pomiędzy mężczyznami a kobietami pod względem postaw wobec zakazu palenia w restauracjach $F(2; 6) = 8,55, p = 0.001$ ”.
- Określ, jaką odpowiedź na pytanie badawcze lub hipotezę dają uzyskane wyniki. Czy potwierdzają hipotezę czy zaprzeczają przewidywaniom?
- Wskaż możliwe wyjaśnienie przyczyny uzyskanych wyników. Wyjaśnienie może się odwoływać do teorii przytoczonej w projekcie (zob. rozdział 3), wcześniejszych publikacji omawianych w przeglądzie literatury (zob. rozdział 2) lub do logicznego wnioskowania.
- Omów konsekwencje wyników dla praktyki i dalszych badań danego zagadnienia.

Tabela 8.3. Kryteria wyboru testu statystycznego

Natura pytania	Liczba zmiennych niezależnych	Liczba zmiennych zależnych	Liczba zmiennych kontrolnych (współzmiennych)	Typ wyników Zmienne niezależne/zależne	Rozkład wyników	Test statystyczny
Porównanie grup	1	1	0	Kategoryjne/Ciągłe	Normalny	Test t-Studenta
Porównanie grup	1 lub więcej	1	0	Kategoryjne/Ciągłe	Normalny	Analiza wariancji
Porównanie grup	1 lub więcej	1	1	Kategoryjne/Ciągłe	Normalny	Analiza kowariancji
Porównanie grup	1	1	0	Kategoryjne/Ciągłe	Inny	Test U Manna-Whitneya
Związki między grupami	1	1	0	Kategoryjne/Kategoryjne	Inny	Chi-kwadrat
Relacje zmiennych	1	1	0	Ciągłe/Ciągłe	Normalny	Test Pearsona
Relacje zmiennych	2 lub więcej	1	0	Ciągłe/Ciągłe	Normalny	Regresja wielokrotna
Relacje zmiennych	1	1 lub więcej	0	Kategoryjne/Kategoryjne	Inny	Korelacja rangowa Spearmana

Przykład 8.1. Część metodologiczna badania sondażowego

Poniższy przykład ilustruje wiele omawianych tutaj elementów części metodologicznej badania sondażowego. Jest to fragment artykułu (wykorzystany za zgodą) stanowiącego sprawozdanie z badań czynników wpływających na przerywanie nauki przez studentów niewielkiego college'u sztuk wyzwolonych (Bean, Creswell, 1980, s. 321–322).

Metodologia

Badanie przeprowadzono w niewielkim (1000 studentów) wyznaniowym koedukacyjnym college'u sztuk wyzwolonych w jednym z miast Środkowego Wschodu USA o liczbie ludności około 175 000. (Autorzy wskazują miejsce badania i populację).

W poprzednim roku odsetek rezygnujących ze studiów wynosił 25%. Największy odsetek rezygnacji odnotowuje się zwykle wśród studentów pierwszego i drugiego roku, dlatego w tej grupie starano się rozdać jak najwięcej ankiet. Badania nad przerywaniem nauki wskazują, że mężczyźni i kobiety porzucają college z odmiennych powodów (Bean, 1978, w druku; Spady, 1971). Analizowano więc wyłącznieankiety kobiet.

W kwietniu 1979 kwestionariusze oddało 169 kobiet. Aby wykluczyć możliwe zmienne zakłócające, do analizy wybrano jednorodną próbę 135 białych kobiet w wieku 25 lat lub młodszych, niezamężnych, mających wyłącznie obywatelstwo Stanów Zjednoczonych (Kerlinger, 1973).

Spośród kobiet należących do tej próby 71 studiowało na pierwszym roku, 55 – na drugim roku i 9 – na trzecim roku. Wiek 95% badanych wynosił od 18 do 21 lat. Próba wykazuje tendencję do zawyżonego udziału studentek o wysokich zdolnościach potwierdzonych wynikami testu ACT. (Autorzy dostarczają informacji opisowych próby).

Dane zbierano za pomocą kwestionariusza zawierającego 116 pytań. Większość z nich była wzorowana na skali Likerta z zakresem odpowiedzi od „w bardzo małym stopniu” do „w bardzo dużym stopniu”. Pozostałe pytania dotyczyły takich faktów, jak wyniki testu ACT, oceny w szkole średniej i poziom wykształcenia rodziców. Wszystkie informacje poddawane analizie pochodziły z kwestionariusza. Kwestionariusz został opracowany wcześniej i przetestowany w trzech innych instytucjach przed wykorzystaniem w tym college'u. (Autorzy opisują narzędzie).

Zgodność jednoczesnych wskazań i trafność zbieżną (Campbell, Fiske, 1959) pomiarów oceniano metodą analizy czynnikowej i stwierdzono ich wystarczający poziom. Rzeczność czynników oceniano względem współczynnika alfa. Konstrukty stanowiło 25 mierników – pytania ze złożoną skalą odpowiedzi połączone we wskaźniki na podstawie analizy czynnikowej – a 27 mierników było pojedynczymi wskaźnikami. (Określono trafność i rzeczność).

Do analizy danych zastosowano regresję wielokrotną i analizę ścieżek (Heise, 1969; Kerlinger, Pedhazur, 1973).

W modelu przyczynowym [...] zamiar porzucenia studiów poddano regresji wielokrotnej wobec wszystkich zmiennych, które poprzedzały go w następstwie przyczynowym. Zmienne interweniujące wykazywały znaczący związek z zamiarem porzucenia studiów, gdy poddano je regresji wobec zmiennych organizacyjnych, osobistych, środowiskowych i kontekstowych. (Przedstawiono etapy analizy danych).

Elementy planu dla metody eksperymentalnej

Standardowa forma omówienia metody eksperymentalnej powinna obejmować uczestników, materiały, procedury i mierniki. Wymienione cztery zasadnicze elementy właściwie powinny wystarczyć. Ta część rozdziału zawiera wskazówki, jak poprawnie ująć w planie owe elementy wraz z informacjami o strukturze eksperymentu i analizie statystycznej. Podobnie jak w części dotyczącej badań sondażowych staram się tutaj wyjaśnić, jakie najważniejsze treści powinny się znaleźć w konspekcie badań eksperymentalnych. Ogólne wytyczne stanowią pytania z listy kontrolnej zamieszczone w tabeli 8.4.

Uczestnicy

Należy zapewnić czytelnikom wiedzę o wyborze, przydziale do grup i liczbie uczestników eksperymentu. Opracowując część metodyczną badania eksperymentalnego, warto mieć na uwadze następujące zalecenia:

- Opisz proces doboru uczestników jako losowy lub nielosowy (np. uznaniowy). Uczestnicy mogą być dobierani na drodze *doboru losowego*, zwanego także *próbą losową*. **Dobór losowy** polega na tym, że każda jednostka ma równe szanse znalezienia się w próbie, dzięki czemu próba jest reprezentatywna dla populacji (Keppel, 1991). W wielu eksperymentach można jednak wyłącznie posłużyć się próbą uznaniową, ponieważ trzeba wykorzystywać grupy, które powstały naturalnie (klasy szkolne, organizacje, rodziny) lub ochotników. Jeżeli jednostki nie są przydzielane do grup losowo, procedurę nazywa się **quasi-eksperymentem**.
- Procedurę, w której jednostki są losowo przydzielane do grup, nazywa się **prawdziwym eksperymentem**. Jeżeli planujesz dobór losowy, wyjaśnij, jak zapewnisz *losowy przydział* jednostek do grupy eksperymentalnej. Oznacza to, że spośród uczestników jednostka 1 wchodzi do grupy 1, jednostka 2 – do grupy 2 i tak dalej, co pozwala uniknąć błędów systematycznych w tworzeniu grup. Procedura ta wyklucza możliwość różnic systematycznych pomiędzy cechami uczestników, które mogłyby wpłynąć na wyniki, zatem wszelkie różnice wyników można przypisać wyłącznie interwencji eksperymentalnej (Keppel, 1991).

Tabela 8.4. Lista kontrolna pytań do projektu badania eksperymentalnego

_____	Kim są uczestnicy badania?
_____	Kto wchodzi w skład populacji, dla której będą uogólniane wyniki uczestników eksperymentu?
_____	Jak dobrano uczestników? Czy zastosowano losową metodę doboru?
_____	Na czym będzie polegał przydział losowy? Czy będą tworzone pary? Według jakiego kryterium?
_____	Ilu uczestników znajdzie się w grupie eksperymentalnej, a ilu w grupie kontrolnej?
_____	Jakie są w tym eksperymencie zmienne zależne (określające punkt końcowy badania)? Jak będą mierzone? Czy planuje się pomiar przed eksperymentem i po jego zakończeniu?
_____	Jakie są warunki eksperymentalne? Jak są operacjonalizowane?
_____	Jakie są współzmiennie eksperymentu? Jak będą mierzone?
_____	Jaki będzie zastosowany schemat eksperymentu? Jak wyglądałby jego model wizualny?
_____	Jakie narzędzia będą wykorzystane do pomiaru wyników badania? Dlaczego je wybrano? Kto je opracował? Czy oceniono ich trafność i rzetelność? Czy uzyskano zgodę na ich wykorzystanie?
_____	Z jakich etapów składa się procedura (np. losowy przydział uczestników do grup, zebranie informacji demograficznych, wykonanie testu wstępnego, zastosowanie interwencji, wykonanie testu końcowego)?
_____	Jakie są potencjalne zagrożenia dla wewnętrznej i zewnętrznej trafności projektu i procedury eksperymentu? Jak można im zapobiec?
_____	Czy będzie wykonany test pilotażowy eksperymentu?
_____	Jakie metody statystyczne będą wykorzystane do analizowania danych (np. opisowe lub dedukcyjne)?
_____	Na czym będzie polegała interpretacja wyników?

- Wskaż inne aspekty eksperymentu zapewniające systematyczną kontrolę zmiennych, których oddziaływanie mogłoby zniekształcić wyniki. Jednym z możliwych rozwiązań jest **łączenie uczestników w pary** ze względu na jakąś cechę lub właściwość, aby następnie z każdej pary jedną osobę przydzielić do jednej, a drugą do drugiej grupy. Na przykład można wziąć pod uwagę wyniki wstępnego testu i przydzielać jednostki do grup w taki sposób, że w każdej znajdzie się równa liczba uczestników, którzy uzyskali w teście wysokie, średnie i niskie wyniki. Jako kryterium doboru par można przyjąć także na przykład poziom zdolności albo zmienne demograficzne.

Badacz może jednak zrezygnować z łączenia uczestników w pary, ponieważ jest to kosztowne i czasochłonne (Salkind, 1990), jak również powoduje nieporównywalność grup, jeżeli niektórzy uczestnicy wycofują się z eksperymentu (Rosenthal, Rosnow, 1991). Inne procedury ustanawiające kontrolę nad eksperymentem to między innymi zastosowanie współzmiennych (np. wyniki testu wstępnego) jako zmiennych modyfikujących i statystyczna kontrola ich oddziaływania, dobieranie prób jednorodnych albo tworzenie podgrup lub kategorii uczestników i analizowanie wpływu każdej podgrupy na wynik eksperymentu (Creswell, 2008).

- Podaj liczbę uczestników w każdej grupie i wskaż, jakie systematyczne procedury wykorzystano do wyznaczenia ich wielkości. W badaniach eksperymentalnych stosuje się analizę mocy (Lipsey, 1990), aby określić właściwą wielkość grupy. Czynniki uwzględniane w tych obliczeniach to:
 - Poziom istotności statystycznej (alfa) dla eksperymentu.
 - Pożądana w eksperymencie wielkość mocy – zazwyczaj określana jako wysoka, średnia lub niska – testu statystycznego hipotezy zerowej z danymi próby, gdy hipoteza zerowa okazuje się fałszywa.
 - Siła efektu, oczekiwana różnica średnich pomiędzy grupą kontrolną a grupą eksperymentalną, wyrażona w jednostkach odchylenia standardowego.
- Po ustaleniu wartości tych trzech czynników (np. alfa = 0,05, moc = 0,80, wielkość efektu = 0,50) odszukuje się w tabeli potrzebną wielkość każdej grupy (zob. Cohen, 1977; Lipsey, 1990). Pozwala to na zaplanowanie eksperymentu, w którym wielkość każdej grupy zapewnia największe prawdopodobieństwo, że zmiany wyniku są rzeczywiście skutkiem manipulacji eksperymentalnej.

Zmienne

Należy określić zmienne eksperymentu, aby czytelnik mógł się zorientować, która grupa jest poddawana manipulacji eksperymentalnej i jakie wyniki podlegają pomiarom. Oto kilka wskazówek, jak opracować w konspekcie charakterystykę zmiennych:

- Wyraźnie wskaż *zmienne niezależne* (warto wrócić do omówienia zmiennych w rozdziale 3). Jedną ze zmiennych niezależnych musi być *zmienną manipulowaną*. Manipulacja, czyli interwencja eksperymentalna, może obejmować jedną lub więcej grup. Inne zmienne niezależne mogą być po prostu zmiennymi mierzonymi, których nie poddaje się manipulacji (np. postawy lub cechy osobowe uczestników). Jeszcze inne zmienne niezależne, takie jak dane demograficzne (np. wiek lub płeć) mogą być kontrolowane statystycznie. W części metodycznej należy wymienić i jasno określić wszystkie zmienne niezależne występujące w eksperymencie.

- Wskaż *zmienną zależną* eksperymentu (czyli jego skutki). Zmienna zależna jest zmienną objaśnianą lub kryterialną; zakłada się, że powodują ją lub na nią oddziałują niezależne warunki manipulacji oraz inne zmienne niezależne. Rosenthal i Rosnow (1991) podają trzy prototypowe miary wyników: kierunek obserwowanej zmiany, wielkość zmiany oraz łatwość, z jaką uczestnik się zmienia (np. opanowuje właściwą reakcję w eksperymencie jednoosobowym).

Narzędzia i materiały

Obserwacje lub pomiary przy użyciu narzędzi przeprowadza się w stadium pretestu lub posttestu (bądź w obu stadiach) procedury eksperymentalnej. Dobrze przemyślany plan badania powinien zawierać dokładne omówienie narzędzia lub narzędzi – ich rozwoju, treści, skal oraz rzetelności i trafności wcześniejszych zastosowań. Należy również wspomnieć o materiałach wykorzystanych w interwencji eksperymentalnej (np. specjalny program lub specjalne działania przeznaczone dla grupy eksperymentalnej).

- Opisz narzędzie lub narzędzia służące do pomiarów wykonywanych najczęściej przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego zakończeniu. Podaj ustaloną trafność i rzetelność wyników otrzymywanych przy użyciu tych narzędzi, wskaż ich autorów oraz zapewnij o uzyskaniu pozwolenia na ich wykorzystanie.
- Dokładnie omów materiały zastosowane do manipulacji eksperymentalnej. Jedna grupa może na przykład uczestniczyć w specjalnym programie uczenia się z pomocą komputera pod kierunkiem nauczyciela w klasie. Taki program może obejmować pomoce naukowe, lekcje i specjalne pisemne instrukcje, które uczestnikom grupy eksperymentalnej dostarczają wskazówek, jak wykorzystać komputer do nauki. Można w tym miejscu omówić także test pilotażowy oraz wytyczne umożliwiające standardowy rozdział materiałów. Zamierzeniem testu pilotażowego jest zagwarantowanie takiego rozdysponowania materiałów, by nie powodować zmienności w grupie eksperymentalnej.

Procedury eksperymentalne

Potrzebne jest również bliższe określenie procedur eksperymentalnych. W tym kontekście należy wskazać ogólny typ eksperymentu i podać przyczyny jego wyboru, jak również zamieścić model wizualny, który powinien ułatwić zrozumienie procedur.

- Wskaż, jaki typ eksperymentu zostanie zastosowany w projektowanym badaniu. Wyróżnia się następujące typy eksperymentów: badanie preeksperymentalne, prawdziwy eksperyment, quasi-eksperyment i ekspery-

ment z jednym podmiotem. W badaniu *preeksperymentalnym* występuje tylko jedna grupa poddawana interwencji. Nie ma grupy kontrolnej do porównania z eksperymentalną. W *quasi-eksperymentach* występuje grupa kontrolna i grupa eksperymentalna bez losowego przydziału do grup (badacz ma na przykład do dyspozycji tylko grupy naturalne). W *prawdziwym eksperymencie* następuje losowy przydział uczestników do grup poddawanych manipulacji. **Eksperyment z jednym podmiotem**, inaczej eksperyment typu $n = 1$, polega na obserwacji zachowania jednostki (bądź niewielkiej liczby jednostek) przez pewien czas.

- Wskaż, co jest porównywane w eksperymencie. W eksperymentach przeprowadzanych w *układzie międzygrupowym* porównuje się dwie lub więcej grup (Keppel, 1991; Rosenthal, Rosnow, 1991). Na przykład *układ czynnikowy*, będący odmianą układu międzygrupowego, obejmuje zastosowanie dwóch lub więcej zmiennych do badania niezależnych i równoległych oddziaływań tych zmiennych na wynik eksperymentu (Vogt, 1999). Ten szeroko wykorzystywany schemat badań behawioralnych umożliwia stwierdzenie oddziaływania każdej manipulacji osobno, jak również oddziaływania zmiennych łącznie, daje więc zróżnicowany wielowymiarowy obraz (Keppel, 1991). W eksperymentach przeprowadzanych w *układzie wewnątrzgrupowym* badaniu poddawana jest tylko jedna grupa. Na przykład w *układzie z powtarzanymi pomiarami* uczestnicy są w różnym czasie przypisywani do różnych warunków eksperymentu. Innym przykładem układu wewnątrzgrupowego jest badanie jednej osoby, wobec której eksperymentator w różnym czasie wprowadza i wycofuje interwencję, aby sprawdzić jej oddziaływanie.
- Zamieść diagram lub rysunek ilustrujący schemat projektowanego badania. W opisie rysunku należy stosować standardowy system oznaczeń. Jako **wskazówkę badawczą** polecam klasyczny system oznaczeń, który podają Campbell i Stanley (1963, s. 6):
 - X oznacza poddanie grupy oddziaływaniu zmiennej lub sytuacji eksperymentalnej, której skutki mają być mierzone.
 - O oznacza obserwację lub pomiar rejestrowany za pomocą odpowiedniego narzędzia.
 - Litera X i O w jednym wierszu dotyczą tych samych osób. Litera X i O w jednej kolumnie lub umieszczone względem siebie w pionie oznaczają jednoczesność.
 - Kierunek od lewej do prawej wskazuje następstwo czasowe procedur eksperymentu (czasami ze strzałką).
 - Symbol R oznacza przydział losowy.
 - Rozdzielenie równoległych rzędów liniami pionowymi wskazuje, że grupy porównawcze nie są równe (lub wyrównane) dzięki zastosowaniu przydziału losowego. Brak pionowego podziału między grupami oznacza losowy przydział uczestników do grup.

Poniższe przykłady ilustrują użycie tych oznaczeń w schemacie preeksperymentalnym, quasi-eksperymentalnym, w prawdziwym eksperymencie i w schemacie jednopodmiotowym.

Przykład 8.2. Schemat preeksperymentalny

Studium przypadku z pojedynczym pomiarem

Schemat ten obejmuje poddawanie grupy interwencji zakończonej pomiarem.

Grupa A X ————— O

Schemat jednogrupowy z dwukrotnym pomiarem

Schemat ten obejmuje pretest, po którym następuje interwencja, a następnie posttest dla jednej grupy.

Grupa A O1 ————— X ————— O2

Statyczne porównanie między grupami lub wyłącznie posttest z grupami nieekwiwalentnymi

Ten schemat stosuje się po wprowadzeniu interwencji. Po przeprowadzeniu interwencji wybiera się grupę porównawczą i przeprowadza posttest dla grupy eksperymentalnej i dla grupy porównawczej.

Grupa A X ————— O

Grupa B ————— O

Alternatywna interwencja z posttestem dla grup nieekwiwalentnych

W tym schemacie procedura jest taka sama jak w statycznym porównaniu grup z wyjątkiem tego, że nieekwiwalentna grupa porównawcza jest poddawana innej interwencji.

Grupa A X1 ————— O

Grupa B X2 ————— O

Przykład 8.3. Schemat quasi-eksperymentalny

Schemat z nieekwiwalentną grupą kontrolną (pretest i posttest)

W tym popularnym schemacie badań quasi-eksperymentalnych grupa eksperymentalna A i grupa kontrolna B są dobierane bez przydziału losowego. W obu grupach przeprowadza się pomiar początkowy i pomiar końcowy. Jedynie grupa eksperymentalna jest poddawana interwencji.

Grupa A O ————— X ————— O

Grupa B O ————— X ————— O

Schemat przerywanych serii czasowych z jedną grupą

W tym schemacie rejestruje się pomiary jednej grupy przed interwencją i po interwencji.

Grupa A O—O—O—O—X—O—O—O—O

Schemat przerywanych serii czasowych z grupą kontrolną

Modyfikacja schematu przerywanych serii czasowych z jedną grupą, polegająca na tym, że dwie grupy uczestników, niedobre losowo, są obserwowane przez pewien czas. Tylko jedna grupa (np. grupa A) jest poddawana interwencji.

Grupa A O—O—O—O—X—O—O—O—O

Grupa B O—O—O—O—O—O—O—O—O

Przykład 8.4. Schemat prawdziwego eksperymentu

Schemat z grupą kontrolną obejmujący pretest i posttest

Tradycyjny, klasyczny schemat, którego procedura polega na losowym przydziale uczestników do dwóch grup. W obu grupach przeprowadza się pomiar wstępny i pomiar końcowy, ale interwencji jest poddawana tylko grupa eksperymentalna (grupa A)

Grupa A R — O — X — O

Grupa B R — O — O — O

Schemat z grupą kontrolną obejmujący tylko posttest

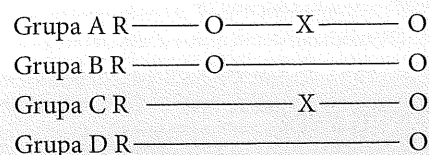
Ten popularny schemat eksperymentalny ma wykluczać wszelkie zakłócające wpływy pretestu. Uczestnicy są losowo przydzielani do grup, interwencji poddaje się wyłącznie grupę eksperymentalną, w obu grupach przeprowadza się posttest.

Grupa A R ————— X ————— O

Grupa B R ————— O

Schemat eksperymentalny Solomona z czterema grupami

Szczególny przypadek układu czynnikowego 2 X 2, procedura obejmuje losowy przydział uczestników do czterech grup. Pod względem testu wstępnego i interwencji każda grupa jest traktowana inaczej, posttest natomiast przeprowadza się we wszystkich grupach.



Przykład 8.5. Schemat jednopodmiotowy

Schemat jednopodmiotowy A-B-A

Schemat ten polega na wielokrotnej obserwacji jednej osoby. Z czasem ustala się dla tej osoby zachowanie modyfikowane, które traktuje się jako zachowanie wyjściowe. Zachowanie wyjściowe poddaje się ocenie, wprowadza interwencję, a następnie ją wycofuje.

Zachowanie wyjściowe A Interwencja B Zachowanie wyjściowe A

O — O — O — O — O — X — X — X — X — X — O — O — O — O — O — O

Zagrożenia trafności

Istnieją różne zagrożenia trafności, które podważają przekonanie, że dany wynik spowodowała interwencja, a nie jakiś inny czynnik. Autorzy eksperymentów starają się zidentyfikować potencjalne zagrożenia trafności wewnętrznej, aby dzięki odpowiednim założeniom planu zmniejszyć prawdopodobieństwo ich wystąpienia. Zagrożenia trafności eksperymentu dzielą się na wewnętrzne i zewnętrzne. **Zagrożenia trafności wewnętrznej** stanowią procedury eksperymentalne, interwencje lub doświadczenia uczestników, które utrudniają badaczowi wyciąganie poprawnych wniosków z danych dotyczących badanej populacji. Zagrożenia te ilustruje tabela 8.5, w której podano opis każdego z nich oraz wskazówki, jak im przeciwdziałać. Są to czynniki związane z uczestnikami (historia, dojrzewanie, regresja, sposób doboru i nietrwałość grupy), czynniki związane z traktowaniem uczestników ze względu na dokonywane przez badacza manipulacje (rozproszenie interwencji, poczucie nierówności, rywalizacja o korzyści z interwencji) oraz czynniki związane z procedurami eksperymentu (pomiar i narzędzia).

Należy również zidentyfikować potencjalne zagrożenia dla trafności zewnętrznej oraz stworzyć plan, który je zminimalizuje. **Zagrożenie trafności zewnętrznej** powstaje, gdy eksperymentator wnioski z danych dotyczących próby niesłusznie przenosi na inne osoby, inne warunki lub przeszłe bądź przyszłe sytuacje. Jak pokazuje tabela 8.6, zagrożenia te są związane z cechami jednostek wybranych do próby, z niepowtarzalnością warunków i z czasem eksperymentu. Na przykład trafność zewnętrzna jest zagrożona, gdy autor eksperymentu rozszerza spostrzeżenia dotyczące badanych grup na grupy rasowe lub społeczne,

Tabela 8.5. Typy zagrożeń trafności wewnętrznej

Typ zagrożenia trafności wewnętrznej	Opis zagrożenia	Działania zapobiegawcze, które może podjąć badacz
Historia	Ponieważ w trakcie eksperymentu upływa czas, mogą się zdarzyć sytuacje, które poza interwencją eksperymentalną wpływają na wyniki.	Badacz powinien się starać zapewnić grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej doświadczanie takich samych sytuacji zewnętrznych.
Dojrzewanie	Uczestnicy eksperymentu mogą w trakcie jego przeprowadzania dojrzewać lub zmieniać się w inny sposób, co wywiera wpływ na wyniki eksperymentu.	Badacz może dobrać uczestników, którzy w trakcie eksperymentu będą dojrzewać lub zmieniać się w takim samym tempie (np. równy wiek).
Regresja	Do eksperymentu wybiera się osoby, które uzyskały wyniki skrajne. Wyniki te będą prawdopodobnie się zmieniać w trakcie eksperymentu. Z czasem następuje ich regres w kierunku średniej.	Badacz może wybierać do eksperymentu osoby, które nie uzyskały skrajnych wyników, traktując to jako warunek dopuszczający.
Dobór	Uczestnicy badania mogą wykazywać pewne cechy, które sprzyjają uzyskaniu określonych wyników (np. ponadprzeciętny poziom inteligencji).	Badacz może zastosować dobór losowy, zwiększając prawdopodobieństwo równomiernego rozkładu cech w grupach eksperymentalnych.
Nietrwałość składu grupy	Uczestnicy wycofują się z eksperymentu z wielu różnych powodów. Wyniki tych osób są wówczas nieznane.	Badacz może dobrać większą grupę, licząc się z odchodzeniem jej członków lub przeprowadzić pod kątem wyników porównanie między tymi, którzy się wycofali, a kontynuującymi eksperyment
Rozproszenie interwencji	Uczestnicy z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej komunikują się z sobą. Komunikacja ta może wpływać na wyniki obu grup.	Badacz powinien się starać w trakcie eksperymentu jak najbardziej izolować od siebie obie grupy.
Rywalizacja o korzyści z interwencji	Korzyści z udziału w eksperymencie mogą być nierówno rozdzielone między grupami i budzić zazdrość, jeżeli interwencja ogranicza się do jednej tylko grupy (np. grupa eksperymentalna jest poddawana terapii, a grupa kontrolna nie otrzymuje nic w zamian).	Badacz może zapewnić korzyści obu grupom, na przykład stosując w grupie kontrolnej taką samą terapię <i>po zakończeniu</i> eksperymentu lub inną terapię w <i>trakcie</i> trwania eksperymentu.

Typ zagrożeń trafności wewnętrznej	Opis zagrożenia	Działania zapobiegawcze, które może podjąć badacz
Poczucie nierówności	Uczestnicy z grupy kontrolnej mogą uznać, że są niedowartościowani w porównaniu z grupą eksperymentalną, ponieważ nie doświadczają interwencji.	Badacz może podjąć kroki zmierzające do przywrócenia równości między grupami, na przykład zmniejszając oczekiwania grupy kontrolnej.
Pomiary	Uczestnicy zaznajamiają się z wynikami pomiarów i zapamiętują odpowiedzi, które powtarzają przy dalszych pomiarach.	Badacz może wydłużyć czas pomiędzy pomiarami lub zmienić pytania wykorzystywane w dalszych pomiarach.
Narzędzia	Zmiana narzędzi pomiędzy pomiarami może mieć wpływ na uzyskane wyniki.	Badacz powinien używać tych samych narzędzi w pomiarach wstępnych i w pomiarach końcowych.

Źródło: Opracowanie według Creswell (2008).

Tabela 8.6. Typy zagrożeń trafności zewnętrznej

Typy zagrożeń trafności zewnętrznej	Opis zagrożeń	Działania, jakie może podjąć badacz, by przeciwdziałać zagrożeniu
Interakcja doboru i interwencji	Ze względu na wąskie ujęcie cech uczestników eksperymentu nie można uogólniać wniosków na osoby, które w nim nie uczestniczyły.	Badacz może sformułować zastrzeżenia, na jakie grupy nie należy uogólniać wyników, i przeprowadzić dodatkowe eksperymenty z grupami o odmiennych cechach.
Interakcja między warunkami eksperymentu a interwencją	Ze względu na niektóre warunki eksperymentu nie można uogólniać wniosków na osoby znajdujące się w innych warunkach.	Badacz powinien przeprowadzić dodatkowe eksperymenty w nowych warunkach, aby się przekonać, czy uzyska te same wyniki co w warunkach pierwotnych.
Interakcja między historią a interwencją	Ponieważ wyniki eksperymentu są związane z czasem, nie można ich uogólniać na przeszłe i przyszłe sytuacje.	Badacz powinien powtórzyć eksperyment w późniejszym czasie, aby stwierdzić, czy wyniki są takie same jak wcześniej.

Źródło: Na podstawie Creswell (2008).

których badanie nie obejmowało, na warunki inne niż w eksperymencie oraz na sytuacje w przeszłości lub w przyszłości. Momenty, w których pojawia się ryzyko, przedstawia tabela 8.6.

Innymi zagrożeniami, o których należy wspomnieć w części metodycznej, są **zagrożenia trafności wniosków statystycznych**, gdy badacz wyciąga niewłaściwe wnioski z danych ze względu na niewystarczającą moc statystyczną lub naruszenie założeń statystycznych. **Zagrożenia trafności teoretycznej** występują wtedy, gdy stosuje się nieodpowiednie definicje bądź mierniki zmiennych.

Oto **wskazówki badawcze**, jak odnieść się w projekcie badania do problemów trafności:

- Wskaż potencjalne zagrożenia trafności, jakie mogą się pojawić w twojej pracy. Czasami poświęca się im osobny podrozdział.
- Określ dokładnie rodzaj zagrożenia i potencjalne problemy, jakie stwarza dla twojej pracy.
- Omów sposoby, którymi zamierzasz się posłużyć, aby przeciwdziałać zagrożeniu w projektowanym eksperymencie.
- Odwołaj się do książek, poruszających problem zagrożeń trafności, np. Cook, Campbell (1979); Creswell (2008); Reichardt, Mark (1998); Shadish, Cook, Campbell (2001); Tuckman (1999).

Procedura

W projekcie badania należy dokładnie opisać zamierzoną procedurę. Czytelnik powinien uzyskać informacje o schemacie eksperymentu, obserwacjach, interwencjach i rozplanowaniu działań w czasie.

- Omów kolejne fazy procedury eksperymentu. Na przykład Borg i Gall (1989, s. 679) wymieniają sześć etapów, na jakie zazwyczaj dzieli się procedura stosowana w schemacie z grupą kontrolną, obejmujących pretest i posttest oraz tworzenie par uczestników z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej:
 1. Przeprowadź na uczestnikach badania pomiary zmiennej zależnej lub zmiennej silnie skorelowanej ze zmienną zależną.
 2. Połącz uczestników w pary na podstawie wyników uzyskanych w pomiarach z etapu 1.
 3. Losowo przydziel po jednym uczestniku z każdej pary do grupy eksperymentalnej i do grupy kontrolnej.
 4. Grupę eksperymentalną poddaj manipulacji eksperymentalnej, grupę kontrolną pozostaw bez interwencji lub poddaj ją innej manipulacji.
 5. Przeprowadź pomiary zmiennej zależnej w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej.
 6. Porównaj wyniki grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej uzyskane w postteście, posługując się testem istotności statystycznej.

Analiza danych

Należy podać czytelnikowi informacje o typach analizy statystycznej, jakie będą wykorzystane w eksperymencie.

- Wskaż dane statystyczne uzyskane na podstawie obserwacji lub pomiarów w fazie pretestu lub posttestu. Są to średnie, odchylenia standardowe i zakresy danych.
- Wymień testy statystyki indukcyjnej zastosowane do badania hipotez pracy badawczej. W schematach eksperymentalnych z informacjami kategorialnymi (grupy) dla zmiennej niezależnej i informacjami ciągłymi dla zmiennej zależnej wykorzystuje się testy t-Studenta, jednowymiarową analizę wariancji (ANOVA), analizę kowariancji (ANCOVA) lub wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA – wielokrotne pomiary zależne). Niektóre z tych testów wymieniono wcześniej w tabeli 8.3). W analizie czynnikowej bierze się pod uwagę interakcje oraz główne wyniki ANOVA. Jeżeli dane z pomiaru wstępnego i pomiaru końcowego wykazują wyraźne odchylenie od rozkładu normalnego, należy posłużyć się testem nieparametrycznym.
- W schematach jednopodmiotowych stosuj wykresy liniowe obserwacji wyjściowej i interwencji, zaznaczając na odciętej (oś pozioma) jednostki czasu, a na rzędnej (oś pionowa) modyfikowane zachowanie. Każdej wartości przypisuje się na wykresie osobny punkt, a poszczególne punkty łączy się liniami (zob. np. Neuman, McCormick, 1995). Czasami do porównywania zbiorczej średniej fazy wyjściowej i fazy interwencji stosuje się test t-Studenta, choć taka procedura może naruszać założenie niezależności pomiarów (Borg, Gall, 1989).
- Coraz częściej autorzy badań eksperymentalnych jako wskaźniki praktycznego znaczenia swoich odkryć podają wyniki statystyczne testowania hipotez oraz przedziały ufności i wielkość efektu. **Przedział ufności** oznacza zgodny z obserwacjami zakres wyników między górną a dolną wartością statystyczną, w którym prawdopodobnie mieści się średnia badanej populacji. **Wielkość efektu** wyraża siłę wniosków o różnicach grupowych lub relacjach między zmiennymi w badaniach ilościowych. Sposoby obliczania wielkości efektu są różne w zależności od testu.

Interpretacja wyników

Ostatnim etapem eksperymentu jest interpretacja wyników w świetle hipotez lub pytań badawczych postawionych na początku. W interpretacji należy zaznaczyć, czy hipotezy lub pytania zyskały potwierdzenie, czy się nie sprawdziły. Trzeba też ocenić, czy zastosowana ingerencja rzeczywiście spowodowała jakąś różnicę dla uczestników, którzy byli jej poddawani. Wyjaśnij, dlaczego wyniki okazały się istotne lub nieistotne, sięgając do przeglądu wcześniejszej literatury (rozdział 2), do teorii wykorzystanej w badaniu (rozdział 3) lub posługując się

logicznym wnioskowaniem. Rozważ, czy takie, a nie inne wyniki nie powstały przypadkiem wskutek zastosowania niewłaściwych procedur eksperymentalnych, stwarzających zagrożenie trafności wewnętrznej, i zastanów się nad dopuszczalnymi uogólnieniami na inne osoby, okoliczności i czasy. Wreszcie weź pod uwagę konsekwencje wyników eksperymentu dla badanej populacji lub dla przyszłych prac naukowych.

Przykład 8.6. Część dotycząca metod eksperymentalnych

W przykładzie wykorzystano fragment artykułu na temat quasi-eksperymentu, w którym Enns i Hackett (1990) zastosowały wiele elementów schematu eksperymentalnego. Badanie dotyczyło ogólnego problemu zgodności interesów klientek i konsultantek psychologicznych ze względu na ich postawy wobec feminizmu. Autorki wysunęły hipotezy, że uczestniczki badania będące feministkami powinny lepiej przyjmować wskazówki konsultantki o poglądach radykalnie feministycznych niż uczestniczki niebędące feministkami i że uczestniczki niebędące feministkami powinny lepiej przyjmować wskazówki konsultantki o poglądach nieseksistowskich i liberalnie feministycznych. Poza zbyt skrótowym omówieniem analizy danych i włączeniem interpretacji do podsumowania artykułu jest to należyście skomponowana część metodologiczna badania eksperymentalnego.

Metoda

Uczestnicy

Uczestniczkami badania było 150 studentek, odbywających studia zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia z dziedziny psychologii, socjologii i komunikacji na średniej wielkości uniwersytecie i w dwuletnim college'u w jednym z miast zachodniego wybrzeża. (Autorki przedstawiają uczestników badania).

Schemat i manipulacja eksperymentalna

W badaniu zastosowano schemat czynnikowy 3 X 2 X 2: Orientacja konsultantki (nieseksistowska humanistyczna, liberalna feministyczna lub radykalnie feministyczna) X Deklaracja wartości (pośrednia lub bezpośrednia) X Identyfikacja uczestniczek z feminizmem (feministka bądź nefeministka). Problem brakujących danych rozwiązywano przez zastosowanie procedury usuwania parami. (Autorki wskazują ogólny schemat badania).

Trzy różne konteksty doradztwa, nieseksistowski humanistyczny, liberalnie feministyczny i radykalnie feministyczny, zostały zilustrowane dziesięciominutowymi nagraniami filmowymi z drugiej wizyty klientki [...]. Pośrednie deklaracje wartości znalazły się tylko w wywiadzie próby; wartości uznawane przez konsultantkę uwiadamiały się natomiast pośrednio w jej wypowiedziach. Bezpośrednie deklaracje wartości uzyskano, dodając do każdego z trzech kontekstów dwuminutową zapowiedź przedstawiającą konsultantkę, która wyjaśnia klientce swoje podejście zawodowe i związane z nim wartości, dookreślając orientację

filozoficzną dla obu kontekstów feministycznych jako liberalną bądź radykalną [...]. Na początku opracowano trzy scenariusze doradztwa na podstawie różnic między filozofią nieseksistowsko-humanistyczną, liberalnie feministyczną i radykalnie feministyczną i związaną z nimi specyfiką poradnictwa. Nastawienie klientek i wyniki każdego wywiadu pozostawały niezmiennie, wypowiedzi konsultantek zmieniały się natomiast w zależności od podejścia. (Autorki opisują trzy zmienne warunków interwencji, manipulowane podczas badania).

Narzędzia

Kontrola manipulacji. Jako sprawdzian postrzegania manipulacji eksperymentalnej przez uczestniczki badania oraz do oceny postrzegania przez nie podobieństwa do trzech terapeutek zastosowano dwie zmodyfikowane subskale Skali Atrybucji Przypisywanych Feminizmowi (ATF), której autorami są Berryman-Fink i Verderber (1985). Subskale określono nazwami Kwestionariusz Opisu Terapeuty i Kwestionariusz Charakterystyki Własnej [...]. Berryman-Fink i Verderber (1985) podają dla oryginalnych wersji tych dwóch subskal trafność spójności wewnętrznej 0,86 i 0,89. (Autorki omawiają narzędzia i rzetelność skal dla zmiennej zależnej w eksperymencie).

Procedura

Wszystkie sesje eksperymentalne przeprowadzano indywidualnie. Eksperymentatorka, doktorantka w dziedzinie poradnictwa psychologicznego, witała się z każdą uczestniczką, po czym wyjaśniała cel badania jako ocenę podatności studentek na poradnictwo i dawała do wypełnienia kwestionariusz ATF. Gdy kwestionariusz został zwrócony, podliczała wyniki, a uczestniczki w tym czasie wypełniały formularz z danymi demograficznymi i zapoznawały się z instrukcjami przed obejrzeniem filmu. Pierwszej połowie próby przydzielono losowo jedną z dwunastu wideokaset (3 podejścia X 2 orientacje X 2 terapeutki) i obliczono dla tej grupy medianę z ATF. Medianę pierwszej połowy próby wykorzystano następnie do kategoryzacji drugiej połowy grupy jako feministek lub niefeministek. Przydział losowy pozostałych uczestniczek do różnych warunków odbywał się osobno z każdej grupy o orientacji feministycznej, aby zapewnić prawie jednakową wielkość komórek. Po obliczeniu mediany dla ostatniej próby kilka uczestniczek zostało przeklasyfikowanych na podstawie ostatecznego podziału według mediany, co dało 12 lub 13 uczestniczek na jedną komórkę.

Po obejrzeniu wideokasety zgodnej z eksperymentalnym przydziałem, uczestniczki wypełniały formularze służące do pomiaru zmiennej zależnej, a na zakończenie przeprowadzono debriefing (s. 35–36; Autorki opisały procedury zastosowane w eksperymencie).

Źródło: Enns, Hackett (1990). © 1990 by the American Psychological Association. Przedruk za zgodą.

Streszczenie

W tym rozdziale omówiono zasadnicze elementy, jakie powinny się znaleźć w części metodycznej projektu badania sondażowego lub eksperymentalnego. Projekt badania sondażowego należy rozpocząć od omówienia celu, następnie scharakteryzować badaną populację i próbę, wskazać narzędzia badawcze, określić relacje pomiędzy zmiennymi, wymienić najważniejsze pytania sondażu oraz przedstawić czynności związane z analizą i interpretacją danych. W projekcie eksperymentu na początku badacz wskazuje uczestników, omawia zmienne – warunki ingerencji i zmienne wyjściowe – oraz narzędzia, które ma zamiar wykorzystać w badaniu wstępnym i końcowym, jak również materiały potrzebne do przeprowadzenia manipulacji. Należy także określić typ eksperymentu, identyfikując go jako preeksperyment, quasi-eksperyment, prawdziwy eksperyment i schemat jednopodmiotowy. Następnie badacz sporządza wykres ilustrujący schemat badania z zastosowaniem właściwych opisów. Na zakończenie należy odnieść się do potencjalnych zagrożeń trafności wewnętrznej i zewnętrznej (ewentualnie trafności statystycznej i treściowej) eksperymentu oraz wymienić metody analizy statystycznej, które planuje się zastosować do testowania hipotez lub pytań badawczych oraz do interpretacji wyników.

Ćwiczenia pisemne

1. Ułóż plan procedur do badania sondażowego. Na zakończenie przejrzyj listę kontrolną zamieszczoną w tabeli 8.1, aby sprawdzić, czy zostały uwzględnione wszystkie elementy.
2. Ułóż plan procedur do badania eksperymentalnego. Na zakończenie porównaj swój plan z tabelą 8.4, aby się przekonać, czy odniosłeś się do wszystkich pytań.

Literatura uzupełniająca

Babbie E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Earl Babbie prezentuje rzetelne, szczegółowe opracowanie ujmujące wszystkie aspekty badań sondażowych. W przeglądzie schematów badań sondażowych wyjaśnia logikę doboru próby i podaje przykłady schematów. Przybliża konstrukcję narzędzi badawczych i ich skal. Podaje użyteczne wskazówki dotyczące przeprowadzania sondaży i przetwarzania ich wyników. Omawia analizę danych, zwracając szczególną uwagę na tworzenie i interpretowanie tabel oraz formułowanie raportu. Książka jest szczegółowa i bogata w informacje, metodycznie ukierunkowana na studentów zajmujących się badaniami sondażowymi na etapie średniozaawansowanym i zaawansowanym.

Campbell D.T., Stanley J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. W: N.L. Gage (red.), *Handbook of research on teaching* (s. 1–76). Chicago: Rand-McNally.

Ten rozdział podręcznika Gage'a jest klasycznym omówieniem projektów badań eksperymentalnych. Campbell i Stanley opracowali stosowany do dzisiaj system opisywania eksperymentów; wprowadzili także typologię badań eksperymentalnych: na podstawie czynników zagrażających trafności wewnętrznej i zewnętrznej, wyróżnili badania preeksperymentalne, prawdziwe eksperymenty, quasi-eksperymenty oraz schematy korelacyjne i eksperymenty *ex post facto*. Rozdział ten jest znakomitym podsumowaniem typów eksperymentów, zagrożeń ich trafności oraz procedur statystycznych wykorzystywanych do testowania projektów. Jest to bardzo ważny materiał dla studentów rozpoczynających naukę o badaniach eksperymentalnych.

Fink A. (2002). *The survey kit* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Seria „The Survey Kit” składa się z kilku książek pod redakcją Arlene Fink. Poszczególne pozycje wymieniono w pierwszym tomie. We wprowadzeniu do serii Fink omawia wszystkie aspekty badań sondażowych, wyjaśniając między innymi, jak zadawać pytania, jak przeprowadzać sondaże, odbywać wywiady przez telefon, tworzyć próby, mierzyć trafność i rzetelność. Większość materiału jest przeznaczona dla początkujących badaczy, liczne przykłady i znakomite ilustracje ułatwiają poznawanie podstaw badań sondażowych.

Fowler F.J. (2002). *Survey research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Floyd Fowler dostarcza użytecznych wskazówek dotyczących decyzji podejmowanych przy projektowaniu badań sondażowych. Porusza takie tematy, jak alternatywne procedury doboru próby, sposoby ograniczenia liczby osób nieudzielających odpowiedzi, pozyskiwanie danych, projektowanie dobrych pytań, zastosowanie właściwych technik wywiadu, przygotowanie sondażu do analizy oraz kwestie etyczne w projekcie badania.

Keppel G. (1991). *Design and analysis; A researcher's handbook* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Geoffrey Keppel szczegółowo i wnikliwie omawia projektowanie eksperymentów, poświęcając szczególną uwagę projektowaniu analiz statystycznych danych eksperymentalnych. Ogółem książka jest przeznaczona dla studentów przerabiających program statystyki na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym, szukających wiadomości o projektach i analizie statystycznej eksperymentów. Rozdział wstępny przedstawia zawierający wiele informacji przegląd elementów pracy eksperymentalnej.

Lipsey M.W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Newbury Park, CA: Sage.

Mark Lipsey napisał ważną książkę na temat modeli badań eksperymentalnych i ich mocy statystycznej. Autor kładzie nacisk na potrzebę wystarczającej czułości eksperymentu, pozwalającej na wykrycie zjawisk, które mają być przedmiotem badania. Książka wyjaśnia pojęcie mocy statystycznej i pomaga dobrać właściwą wielkość grupy w eksperymencie na podstawie zamieszczonej tabeli.

Neuman S.B., McCormick S. (red.). (1995). *Single-subject experimental research; Applications for literacy*. Newark, DE: International Reading Association.

Susan Neuman i Sandra McCormick opracowały użyteczny poradnik projektowania badań jednopodmiotowych. Autorki przytaczają liczne przykłady różnych typów projektów, takich jak na przykład układ odwrócony i schemat z wykorzystaniem pomiaru kilku poziomów wyjściowych. Wyszczególniają także procedury statystyczne, które mogą być wykorzystane w analizowaniu danych pochodzących od jednego podmiotu. Jeden z rozdziałów omawia na przykład konwencje stosowane w prezentacji danych na wykresach liniowych. Choć książka wskazuje różne dziedziny badań, w których może znaleźć zastosowanie, najbardziej użyteczna wydaje się w naukach społecznych i naukach o człowieku.

Procedury jakościowe

Procedury jakościowe stanowią inne ujęcie pracy naukowej niż metody badań ilościowych. W badaniach jakościowych przyjmuje się odmienne założenia filozoficzne, strategie badawcze, metody gromadzenia, analizy i interpretacji danych. Procesy są wprawdzie podobne, jednak procedury jakościowe odwołują się do danych tekstowych i ikonograficznych, w analizie danych dzielą się na inne etapy i wykorzystują własne strategie badawcze.

Należy zaznaczyć, że strategie badawcze w badaniach jakościowych mają ogromny wpływ na procedury, które nawet w obrębie jednej strategii wykazują wielkie zróżnicowanie. W literaturze poświęconej procedurom jakościowym uwidaczniają się różne perspektywy badawcze, sięgające od zasad sprawiedliwości społecznej (Denzin, Lincoln, 2005) przez perspektywy ideologiczne (Lather, 1991) i stanowiska filozoficzne (Schwandt, 2000) do systematycznych zaleceń proceduralnych (Creswell, 2007; Corbin, Strauss, 2007). Wszystkie te perspektywy konkurują z sobą o priorytet w tworzeniu modeli badań jakościowych.

Ten rozdział jest próbą połączenia kilku perspektyw, omawia ogólne procedury i podaje liczne przykłady ilustrujące specyfikę poszczególnych strategii. Wykorzystano w nim dorobek różnych autorów zajmujących się teorią projektowania badań jakościowych (zob. np. Berg, 2001; Marshall, Rossman, 2006; Maxwell, 2005; Rossman, Rallis, 1998). Wyszczególniono następujące elementy, które należy uwzględnić w części projektu poświęconej procedurom: cechy charakterystyczne badania jakościowego, strategia badawcza, rola badacza, etapy gromadzenia i analizy danych, strategie zapewniania trafności, ścisłość wyników i struktura narracyjna. Tabela 9.1 zawiera pytania składające się na listę kontrolną projektu procedur jakościowych.

Cechy charakterystyczne badania jakościowego

Przez wiele lat obowiązywała reguła, że autor projektu powinien przedstawić charakterystyczne cechy badania jakościowego i przekonać oceniających pracę oraz przyszłych czytelników o słuszności ich zastosowania. Obecnie odchodzi się od takiego szerokiego ujęcia, ponieważ istnieje już pewna zgodność co to tego, czym powinno się charakteryzować badanie jakościowe. Sugerowałbym uwzględnienie w tej części projektu następujących aspektów:

Tabela 9.1. Lista kontrolna pytań do projektu procedury jakościowej

_____	Czy wymieniono główne cechy badania jakościowego?
_____	Czy podano konkretny typ strategii jakościowej, która będzie stosowana w badaniu? Czy uwzględniono historię, definicję i zastosowania tej strategii?
_____	Czy wyjaśniono, jaką rolę przypisuje się badaczowi (wcześniejsze doświadczenia historyczne, społeczne, kulturowe, osobiste związki z miejscami i osobami, sposoby nawiązywania kontaktów i delikatne kwestie etyczne)?
_____	Czy podano celową strategię doboru próby miejsc i osób?
_____	Czy wskazano szczególne formy gromadzenia danych i uzasadniono ich wykorzystanie?
_____	Czy wskazano procedury rejestrowania informacji podczas gromadzenia danych (np. protokoły)?
_____	Czy wyszczególniono etapy analizy danych?
_____	Czy podano, że badacz uporządkował dane do analizy?
_____	Czy badacz dokonał ogólnego przeglądu danych, aby uchwycić znaczenie zgromadzonych informacji?
_____	Czy zastosowano kodowanie danych?
_____	Czy kodowanie miało służyć tworzeniu opisu czy identyfikowaniu obszarów tematycznych?
_____	Czy obszary tematyczne zostały wzajemnie powiązane, aby osiągnąć wyższy poziom analizy i abstrakcji?
_____	Czy wymieniono formy prezentacji danych, takie jak tabele, wykresy i ryciny?
_____	Czy wskazano podstawy interpretacji analizy (osobiste doświadczenia, literatura, pytania, plan działań)?
_____	Czy wskazano, co badacz zamierza osiągnąć (rozwiniecie teorii, stworzenie złożonego obrazu problemów)?
_____	Czy podano różne strategie walidacji wyników?

- Zastanów się nad potrzebami potencjalnych odbiorców. Zdecyduj, czy mają oni wystarczającą wiedzę o specyfice badań jakościowych, aby można było zrezygnować z wyjaśnień.
- Jeżeli ich wiedza budzi jakieś wątpliwości, przedstaw w projekcie najważniejsze cechy badań jakościowych i ewentualnie zilustruj je przykładami z wybranej, wydanej ostatnio publikacji naukowej.
- Można się posłużyć różnymi wykazami charakterystycznych cech (np. Bogdan, Biklen, 1992; Eisner, 1991; Hatch, 2002; LeCompte, Schensul, 1999; Marshall, Rossman, 2006), proponuję natomiast ich kompilację, którą przedstawiam w swojej książce o badaniach jakościowych (Creswell, 2007). W moim ujęciu znalazły miejsce zarówno perspektywy tra-

dycyjne, jak i nowsze perspektywy zaangażowane, uczestniczące i auto-refleksyjne. Wymienione poniżej cechy nie są uporządkowane według hierarchii ważności:

- Naturalny kontekst – W badaniach jakościowych zwykle zbiera się dane w miejscach, w których uczestnicy doświadczają na co dzień badanych zjawisk lub problemów. Nie zaprasza się ludzi do laboratorium (sztuczna sytuacja), na ogół też nie rozsyła się im ankiet do wypełnienia. Zbieranie informacji w bezpośrednim kontakcie przez rozmowy lub przyglądanie się zachowaniom w zwyczajnych okolicznościach jest jedną z najważniejszych cech badania jakościowego. W naturalnym kontekście badacze przez pewien okres nawiązują z uczestnikami interakcje twarzą w twarz.
- Badacz jako podstawowe narzędzie – Autorzy badań jakościowych sami zbierają dane, badając dokumenty, obserwując zachowania i przeprowadzając wywiady. Mogą się posługiwać protokołem – narzędziem do zbierania danych – ale to oni osobiście gromadzą informacje. Z zasady nie powinni korzystać z cudzych opracowań kwestionariuszy i innych narzędzi.
- Wiele źródeł danych – W badaniach jakościowych zazwyczaj gromadzi się dane w różnej postaci, a więc pochodzące z wywiadów, obserwacji i dokumentów, nie ograniczając się do jednego tylko źródła. Badacze przeglądają wszystkie uzyskane dane, nadają im znaczenie i porządkują je, dzieląc na wspólne dla wszystkich źródeł kategorie lub zakresy tematyczne.
- Indukcyjna analiza danych – Badacze szukają prawidłowości, tworzą kategorie i wyznaczają zakresy tematyczne, przechodząc od szczegółu do ogółu, organizując dane w coraz bardziej abstrakcyjne informacje. Proces indukcyjny obejmuje wielokrotne powracanie do tych samych tematów i baz danych aż do ustalenia obszernego zbioru zakresów tematycznych. Czasami angażuje się uczestników do interaktywnej współpracy, dając im szansę oddziaływania na kształt tematów i idei, jakie wyłaniają się w procesie badawczym.
- Znaczenia nadawane przez uczestników – W całym procesie badania jakościowego należy dążyć do poznania opinii uczestników o problemie lub zagadnieniu, nie sugerując się własnymi założeniami i treścią innych publikacji.
- Projekt w trakcie rozwoju – Proces badawczy w badaniach jakościowych dopiero się wyłania, co oznacza, że pierwotny plan nie musi być ściśle sprecyzowany, wszystkie fazy procesu mogą się jeszcze zmienić lub przesunąć, gdy autor przystąpi do pracy i zacznie zbierać dane. Mogą się zmienić na przykład pytania, kolejność gromadzenia różnych rodzajów danych, modyfikuje się niekiedy dobór uczestników i miejsc badania. Ideą przewodnią badań jakościowych jest wykorzystanie w jak największym stopniu wiedzy uzyskanej od samych uczestników.

- **Pryzmat teoretyczny** – Niektórzy autorzy postrzegają swoje badania przez określony pryzmat teoretyczny, na przykład przyjętą koncepcję kultury, co ma istotne znaczenie w etnografii, lub różnice płciowe, rasowe czy klasowe zakładane na podstawie orientacji teoretycznych omawianych w rozdziale 3. Czasami całość pracy organizuje się wokół rozpoznawania kontekstu społecznego, politycznego lub historycznego badanego problemu.
- **Interpretacyjność** – Badania jakościowe mają charakter interpretacyjny, ich autorzy interpretują to, co widzą, słyszą i rozumieją. Interpretacji tych nie da się oddzielić od osobistych doświadczeń, biografii, kontekstów i wcześniejszych poglądów. Gdy wyniki badania zostaną opublikowane, ich interpretacje tworzą czytelnicy na równi z uczestnikami, proponując wersje odmienne od autorskiej. Biorąc pod uwagę interpretację czytelników, uczestników i badaczy, łatwo sobie wyobrazić, jak wiele może się wyłonić rozmaitych sądów o tym samym problemie.
- **Ujęcie holistyczne** – Autorzy badań jakościowych zmierzają do stworzenia złożonego obrazu badanego problemu lub zagadnienia. Polega to na przedstawieniu różnych perspektyw, omówieniu wielu czynników oddziałujących na sytuację i nakreśleniu wyłaniających się szerszych horyzontów. W stworzeniu holistycznego obrazu może pomóc model wizualny, ilustrujący różne aspekty procesu lub głównego zjawiska (zob. np. Creswell, Brown, 1992).

Strategie badawcze

Poza wymienionymi dotąd ogólnymi cechami wyróżnia się bardziej szczegółowe strategie badawcze. Strategie dotyczą przede wszystkim gromadzenia danych, analizy wyników i pisemnej formy pracy, jednak mają wpływ na cały proces badawczy i są charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin (np. typy problemów, ważne zagadnienia etyczne; Creswell, 2007b). Istnieje wiele strategii, na przykład Tesch (1990) wymienia ich aż 28, Wolcott (2001) identyfikuje 19 typów strategii w strukturze drzewka, Creswell (2007) wyróżnia 5 ujęć badań jakościowych. Jak już nadmieniałem w rozdziale 5, sugeruję wybór spośród następujących możliwości: narracja, fenomenologia, etnografia, badanie przypadku i teoria ugruntowana. Ograniczam się do tych pięciu, ponieważ są one ostatnio najpopularniejsze w badaniach nauk społecznych i nauk o zdrowiu. Stosowne miejsca w książkach poświęconych badaniom jakościowym znalazły też inne strategie, na przykład badania w działaniu (Kemmis, Wilkinson, 1998) czy analiza dyskursu (Cheek, 2004). Wybierając jedno z pięciu omawianych tutaj ujęć, badacze mogą się zajmować jednostkami (narracja, fenomenologia), procesami, działaniami i wydarzeniami (studium przypadku, teoria ugruntowana) lub zachowaniami jednostek i grup w szerszym kontekście kulturowym (etnografia).

Opracowując procedury w projekcie badań jakościowych, warto uwzględnić następujące wskazówki badawcze:

- Określ, jakie ujęcie zastosujesz w swoim badaniu.
- Podaj kilka podstawowych informacji o strategii, takich jak jej pochodzenie, zastosowanie i krótka definicja (na temat pięciu strategii badawczych zob. rozdział 1).
- Uzasadnij, dlaczego jest to właściwa strategia do wykorzystania w projektowanym badaniu.
- Wyjaśnij, jak zastosowanie danej strategii wpłynie na typ zadawanych pytań (na temat związku pytań ze strategią zob. Morse, 1994), sposoby gromadzenia danych, etapy analizy danych i narrację ostatecznej wersji pracy.

Rola badacza

Jak wspomniano, wyliczając cechy badań jakościowych, są to badania interpretacyjne, wymagające z reguły długotrwałego intensywnego kontaktu badacza z uczestnikami. Stwarza to konieczność włączenia w proces badawczy wielu aspektów strategicznych, etycznych i osobistych (Locke i in., 2007). Mając to na uwadze, autorzy badań jakościowych otwarcie odwołują się do swoich wartości, sądów i osobistych uwarunkowań, takich jak płeć, historia, kultura, status społeczno-ekonomiczny, jako czynników, które mogą mieć wpływ na interpretacje formułowane w trakcie badania. W kontekście roli badacza należy również uwzględnić dostęp do miejsca badania oraz ewentualne kwestie etyczne.

- Nawiąż do wcześniejszych doświadczeń, aby przywołać kontekst, który umożliwi odbiorcom lepsze zrozumienie tematu, sytuacji, uczestników oraz interpretacji zjawiska przez autora badania.
- Wspomnij o powiązaniach autora z uczestnikami i o miejscach badania. Badanie obejmujące własną instytucję autora, jego znajomych lub bezpośrednie miejsce pracy nazywa się badaniem „zaplecza” (Glesne, Peshkin, 1992). Jest to sytuacja, która często utrudnia badaczowi ujawnianie informacji, jak również stwarza poważne komplikacje związane ze stosunkami władzy. Choć zbieranie danych może być wygodne i łatwe, powstaje mnóstwo problemów z prezentacją danych, które bywają zniekształcone, niekompletne lub sprzeczne. Jeżeli istnieje konieczność badania zaplecza, należy zastosować różne strategie zapewniania trafności (omawiane w dalszej części rozdziału), aby przekonać czytelnika o poprawności wyników.
- Przedstaw działania podjęte w celu uzyskania zezwolenia komisji etycznej (zob. rozdział 4), która ma za zadanie ochronę praw uczestników badań. Jako aneks załącz świadectwo komisji etycznej i omów proces prowadzący do otrzymania zgody na badanie.

- Omów działania podjęte w celu uzyskania dostępu do miejsca badania oraz zezwolenia na badanie określonych osób lub sytuacji (Marshall, Rossman, 2006). Skorzystanie z zasobów archiwalnych lub z możliwości przeprowadzenia badań na terenie danej instytucji wymaga akceptacji tzw. **gatekeeperów**, czyli osób odpowiedzialnych za udostępnianie miejsca do badań i wydających zgodę na ich wykonanie. Czasami trzeba przedstawić im skróty plan badania. Bogdan i Biklen (1992) podpowiadają, co należy wyjaśnić w takim planie:
 - Dlaczego wybrano to miejsce na przeprowadzenie badania?
 - Jakie czynności będą wykonywane w trakcie badania?
 - Czy badanie będzie uciążliwe?
 - Jak będą rozpowszechniane jego wyniki?
 - Jaką korzyść odniesie gatekeeper z przeprowadzonego badania?
- Skomentuj drażliwe kwestie etyczne, jakie mogą się pojawić w badaniu (zob. rozdział 3 oraz Berg, 2001). Przy każdym problemie wskaż działania, które mają mu zaradzić. Na przykład badając jakiś drażliwy temat, należy ukryć nazwiska uczestników, ich adresy i zawody. W tym wypadku proces maskowania informacji powinien być omówiony w projekcie badania.

Procedury gromadzenia danych

Uwagi o roli badacza stwarzają podstawę do omówienia zagadnień związanych z gromadzeniem danych. Proces zbierania danych obejmuje wyznaczenie granic badania, pozyskiwanie informacji na podstawie ustrukturyzowanych lub częściowo ustrukturyzowanych obserwacji i wywiadów, dokumentów oraz materiałów wizualnych, jak również opracowanie protokołu dokumentowania informacji.

- Wskaż *celowo wybrane* miejsca lub osoby, które zamierzasz poddać badaniu. Główną zasadą badania jakościowego jest **celowy dobór** uczestników lub miejsc (bądź dokumentów lub materiałów wizualnych), który pozwoli badaczowi najlepiej zrozumieć problem i pytanie badawcze. Nie musi to jednak oznaczać losowego doboru próby ani dużej liczby uczestników i miejsc, co jest normą w badaniach *ilościowych*. Omawiając miejsca i uczestników badania, warto uwzględnić cztery aspekty, jakie wyróżniają Miles i Huberman (1994): *miejsce* (gdzie odbędzie się badanie), *aktorów* (kogo będą obejmowały obserwacje lub wywiady), *wydarzenia* (co będą robić aktorzy poddawani obserwacji lub udzielający wywiadów) i *procesy* (jak będą się zmieniać wydarzenia z udziałem badanych aktorów w danym miejscu).
- Wyjaśnij, jakie typy danych będą zbierane. W badaniach jakościowych często gromadzi się różne rodzaje danych i poświęca wiele czasu na zbieranie informacji w naturalnych warunkach. Procedury gromadzenia danych w badaniach jakościowych obejmują cztery główne typy, zestawione w tabeli 9.2.

Tabela 9.2. Typy procedur gromadzenia danych jakościowych, ich opcje, zalety i ograniczenia

Typ procedury	Opcje w ramach procedury	Zalety	Ograniczenia
Obserwacje	• Pełne uczestnictwo – badacz ukrywa swoją rolę. • Obserwator jako uczestnik – rola badacza jest znana. • Uczestnik jako obserwator – rola obserwatora drugorzędna w stosunku do roli uczestnika. • Pełna obserwacja – badacz obserwuje, nie uczestnicząc.	• Badacz ma bezpośredni kontakt z uczestnikami. • Badacz może na bieżąco dokumentować obserwację. • W trakcie obserwacji można poczynić nietypowe spostrzeżenia. • Rozwiązanie użyteczne przy badaniu tematów, które dla uczestników mogą być niewygodne do omawiania.	• Badacz może być uznany za intruza. • Badacz może uzyskać prywatne informacje, których nie powinien wykorzystywać. • Badacz może mieć trudności z obserwacją warunków własnego zaangażowania. • Niektórzy uczestnicy (np. dzieci) mogą stwarzać szczególne problemy w nawiązywaniu kontaktu.
Wywiady	• Wywiad twarzą w twarz – bezpośredni, osobisty. • Wywiad telefoniczny – badacz przeprowadza wywiad przez telefon. • Wywiad zogniskowany – badacz przeprowadza wywiad z grupą osób. • Wywiad przeprowadzany pocztą elektroniczną.	• Korzystny, gdy nie ma możliwości bezpośredniej obserwacji. • Możliwość podawania informacji z przeszłości. • Pozwala zachować wpływ na kolejność zadawanych pytań.	• Dostarcza informacji pośrednich, przefiltrowanych przez poglądy udzielającego wywiadu. • Informacje uzyskuje się w specjalnie wyznaczonym miejscu, a nie w warunkach naturalnych. • Obecność badacza może powodować tendencyjność odpowiedzi. • Nie wszyscy ludzie są tak samo sprostegawczy i elokwentni.

Typ procedury	Opcje w ramach procedury	Zalety	Ograniczenia
Dokumenty	• Dokumenty publiczne, takie jak sprawozdania z zebrań czy gazety. • Dokumenty prywatne, takie jak dzienniki, pamiętniki lub listy.	• Możliwość uzyskania wypowiedzi zachowujących styl i słownictwo uczestników. • Dostęp w dogodnym dla badacza czasie – dyskretne źródło informacji. • Informacje są przemyślane w tym sensie, że uczestnicy mogli się nad nimi dłużej zastanowić. • Źródła pisane pozwalają badaczowi oszczędzić czas i wysiłek przeznaczony na ich zapis.	• Nie wszyscy ludzie są tak samo spostrzegawczy i elokwentni. • Niektóre dokumenty mogą być niedostępne do prywatnego lub publicznego wykorzystania. • Konieczność szukania informacji w trudnych do znalezienia źródłach. • Konieczność przepisywania lub skanowania informacji. • Materiały mogą być niekompletne. • Dokumenty mogą nie być autentyczne lub wiarygodne.
Materiały audiowizualne	• Fotografie. • Nagrania wideo. • Wytwory sztuki. • Programy komputerowe. • Filmy.	• Może być dyskretną metodą gromadzenia danych. • Stwarza uczestnikom możliwość bezpośredniego dzielenia się swoimi doświadczeniami. • Metoda kreatywna, ponieważ elementy wizualne przykuwają uwagę.	• Materiały mogą być trudne do zinterpretowania. • Niektóre materiały mogą być niedostępne do prywatnego lub publicznego wykorzystania. • Obecność obserwatora (np. fotografa) może przeszkadzać i wpływać na wyniki obserwacji.

Uwaga: W tabeli wykorzystano materiały z następujących pozycji: Merriam (1998), Bogdan, Biklen (1992) oraz Creswell (2007).

- **Obserwacje jakościowe** polegają na sporządzaniu notatek o zachowaniach i czynnościach osób w miejscu badania. W notatkach tych badacz dokumentuje obserwacje w sposób ustrukturyzowany lub częściowo ustrukturyzowany (posługując się wcześniej przygotowanymi pytaniami). Role badacza w obserwacji jakościowej sięgają od pozycji zewnętrznego obserwatora do pełnego uczestnictwa.
- **Wywiady jakościowe** mogą być wywiadami twarzą w twarz, wywiadami telefonicznymi lub wywiadami zogniskowanymi z udziałem od sześciu do ośmiu uczestników w każdej grupie. Wywiady te obejmują niewielką liczbę pytań, które są nieustrukturyzowane i na ogół otwarte, a służą poznaniu poglądów i opinii uczestników.
- W procesie badawczym zbiera się również **dokumenty jakościowe**. Mogą to być dokumenty publiczne (np. gazety, sprawozdania z zebrań, oficjalne raporty) lub prywatne (np. osobiste dzienniki lub pamiętniki, listy, e-maile).
- Ostatnią kategorią danych jakościowych są **jakościowe materiały audiowizualne**. Dane te mogą mieć postać fotografii, wytworów sztuki, nagrań wideo, rozmaitych nagrań dźwiękowych.
- Omawiając gromadzenie danych, wyróżnij poszczególne typy oraz wskaż ich mocne i słabe strony, posilając się tabelą 9.2.
- Staraj się uwzględnić typy danych, które wykraczają poza zwyczajne obserwacje i wywiady. Te niebanalne formy wzbudzają zainteresowanie czytelnika, jak również pozwalają uchwycić użyteczne informacje, które w obserwacjach i wywiadach mogłyby pozostać niezauważone. Korzystając z zestawienia typów danych w tabeli 9.3, łatwiej wyobrazić sobie inne możliwości, takie jak gromadzenie dźwięków lub smaków albo posługiwanie się cennymi przedmiotami, które powinny wywołać komentarze podczas wywiadu.

Procedury dokumentowania danych

Przed przystąpieniem do zbierania danych jakościowych należy zaplanować, jak będą one dokumentowane. W projekcie pracy autor powinien podać, jakie dane będzie dokumentował i jakie zastosuje do tego procedury.

- Przeprowadzając obserwacje, użyj *protokołu* do dokumentowania danych. Na badanie jakościowe składa się często wiele obserwacji, które należy rejestrować na bieżąco w **protokole obserwacji**. Może to być pojedyncza kartka z pionową linią przez środek, oddzielającą *notatki opisowe* (charakterystyki uczestników, rekonstrukcję dialogów, opis warunków fizycznych, informację o szczególnych wydarzeniach lub zachowaniach) od *notatek refleksyjnych* (osobiste przemyślenia badacza, takie jak „spekulacje, uczucia, problemy, przeczucia, wrażenia i uprzedzenia” (Bogdan, Biklen,

Tabela 9.3. Wykaz źródeł pozyskiwania danych w badaniach jakościowych

Obserwacje
• Notatki z obserwacji sporządzane z pozycji uczestnika. • Notatki z obserwacji sporządzane z pozycji obserwatora. • Notatki z obserwacji sporządzane bardziej z pozycji uczestnika niż obserwatora. • Notatki z obserwacji sporządzane bardziej z pozycji obserwatora niż uczestnika. • Notatki z obserwacji sporządzane najpierw podczas obserwowania z zewnątrz, a następnie po wejściu w rolę uczestnika.
Wywiady
• Przeprowadzanie otwartych, nieustrukturyzowanych wywiadów i sporządzanie z nich notatek. • Przeprowadzanie otwartych, nieustrukturyzowanych wywiadów, nagrywanie ich i przepisywanie nagrań. • Przeprowadzanie częściowo ustrukturyzowanych wywiadów, nagrywanie ich i przepisywanie nagrań. • Przeprowadzanie wywiadów zogniskowanych, nagrywanie ich i przepisywanie nagrań. • Przeprowadzanie różnego typu wywiadów: przez pocztę elektroniczną, twarzą w twarz, w grupach zogniskowanych bezpośrednio, w grupach zogniskowanych przez Internet, telefonicznie.
Dokumenty
• Prowadzenie dziennika przez okres badania. • Korzystanie z dziennika lub pamiętnika uczestnika badania. • Zbieranie osobistych listów uczestników. • Analizowanie dokumentów publicznych (np. oficjalne sprawozdania, zapisy urzędowe, materiały archiwalne). • Badanie autobiografii i biografii. • Korzystanie z fotografii i materiałów wideo dostarczonych przez uczestników (stymulacja fotograficzna). • Przegląd kartotek. • Dokumentacja medyczna.
Materiały audiowizualne
• Badanie śladów fizycznych (np. odciski butów na śniegu). • Nagrywanie filmów związanych z sytuacją społeczną jednostki lub grupy. • Przeglądanie fotografii lub nagrań wideo. • Gromadzenie dźwięków (np. muzyka, śmiech dziecka, klaksony samochodowe). • Gromadzenie wiadomości z poczty elektronicznej. • Gromadzenie telefonicznych wiadomości tekstowych. • Badanie prywatnej własności lub przedmiotów rytualnych. • Gromadzenie odgłosów, smaków, zapachów oraz innych bodźców zmysłowych.

Źródło: Adaptacja z Creswell (2007).

1992, s. 121). Umieszcza się tu również *dane demograficzne*, wskazujące datę, godzinę i miejsce przeprowadzanej obserwacji.

- Użyj **protokołu wywiadu**, zadając pytania i zapisując odpowiedzi w trakcie wywiadu jakościowego. Protokół powinien się składać z następujących części:
 - Nagłówek (data, miejsce, osoba przeprowadzająca wywiad, osoba udzielająca wywiadu).
 - Instrukcje dla przeprowadzającego wywiad, umożliwiające postępowanie zgodnie ze standardowymi procedurami.
 - Pytania (zazwyczaj pytanie wstępne ułatwiające nawiązanie kontaktu, po czym 4–5 pytań merytorycznych, będących często pytaniami dodatkowymi z planu badania jakościowego oraz stwierdzenie lub pytanie podsumowujące w rodzaju: „Z kim powinienem się jeszcze spotkać, aby dowiedzieć się więcej na ten temat?”).
 - Pytania sondujące jako uzupełnienie 4–5 pytań merytorycznych, ułatwiające uczestnikom sprecyzowanie swoich odpowiedzi, a badaczowi ich zinterpretowanie.
 - Wolne miejsca pomiędzy pytaniami do zapisu odpowiedzi.
 - Podziękowanie uczestnikowi za poświęcony czas (zob. Creswell, 2007).
- Badacze rejestrują informacje z wywiadu, sporządzając pisemne notatki, nagrania dźwiękowe lub wideo. Nawet jeśli wywiad jest nagrywany, radzę sporządzać notatki na wypadek awarii urządzenia. W przypadku nagrania dźwiękowego należy wcześniej zaplanować spisywanie materiału z nośnika danych.
- Zaleca się porządkowanie opisów dokumentów i materiałów wizualnych zgodnie z przyjętą przez badacza strukturą sporządzania notatek. Zazwyczaj notatki zawierają informacje identyfikujące dokument lub inny materiał oraz podsumowujące jego najważniejsze treści. Warto zaznaczyć także, czy informacja jest materiałem pierwotnym (pochodzącym od uczestników lub bezpośrednio odnoszącym się do badanej sytuacji), czy materiałem wtórnym (pośrednią wypowiedzią o uczestnikach i sytuacjach, dostarczoną przez osoby trzecie). Można też w tym miejscu ocenić rzetelność i przydatność źródła danych.

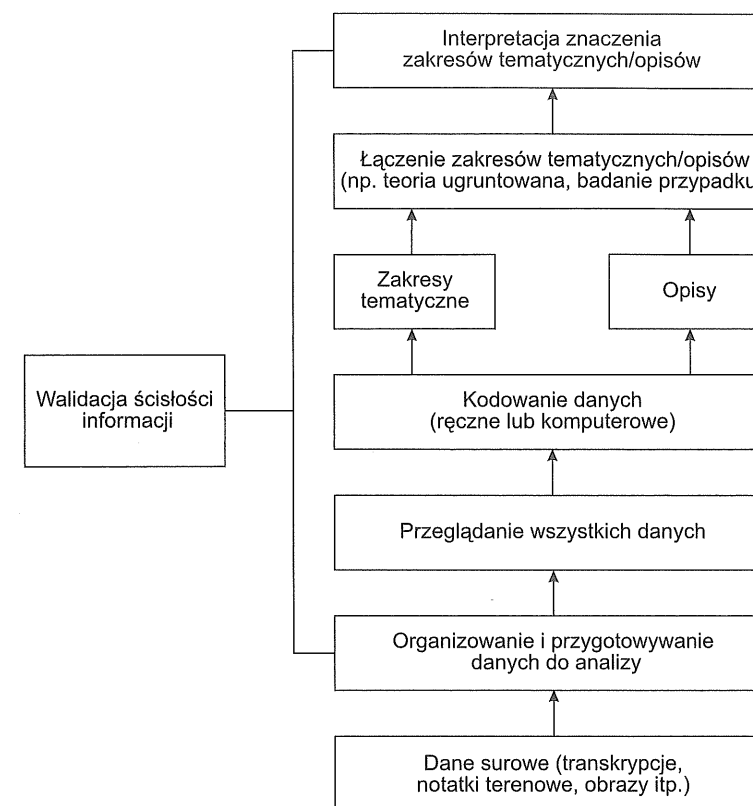
Analiza i interpretacja danych

Omówienie planu analizy danych może się składać z kilku elementów. Proces analizowania danych polega na nadawaniu sensu danym tekstowym i ikonograficznym. Obejmuje przygotowanie danych do analizy, wykonanie różnych analiz, sięganie do coraz głębszych warstw znaczeniowych (niektórzy badacze przyrównują ten etap do obierania cebuli), prezentację danych i ich interpretację w szerszym kontekście. Ogół czynności składających się na analizę danych

jakościowych można w projekcie pracy naukowej sprowadzić do pewnych schematów, jak te wyróżnione poniżej na podstawie moich przemyśleń (Creswell, 2007) oraz publikacji Rossman, Rallis (1998):

- Jest to proces, w którym badacz na bieżąco rozważa napływające dane, stawia analityczne pytania i sporządza notatki. Można powiedzieć, że analiza danych jakościowych odbywa się równolegle z gromadzeniem danych, interpretowaniem ich i pisanem raportów. W okresie przeprowadzania wywiadów badacz może analizować wywiady wcześniejsze, wynotowując z nich treści, które powinny się znaleźć w końcowym raporcie, i porządkując jego strukturę.
- Analiza danych polega na gromadzeniu danych otwartych, które uzyskuje się na podstawie ogólnych pytań, i analizowaniu informacji dostarczanych przez uczestników.
- Panuje powszechne przekonanie, że jako wzór można traktować analizy zamieszczane w czasopiśmie i książkach. Ich autorzy gromadzą dane jakościowe, analizują je pod kątem identyfikacji zakresów tematycznych lub perspektyw i wybierają 4–5 dziedzin do omówienia. Jest to model podstawowy, ale dzisiejsi badacze często wychodzą poza ten wzorzec, uzupełniając go o procedurę jednej z jakościowych strategii badawczych. Na przykład w *teorii ugruntowanej* wyróżnia się systematyczne etapy (Corbin, Strauss, 2007; Strauss, Corbin, 1990, 1998). Obejmują one tworzenie kategorii informacji (kodowanie otwarte), wybór jednej kategorii i umieszczenie jej w ramach modelu teoretycznego (kodowanie osiowe) oraz formułowanie wyjaśnień na podstawie wzajemnych połączeń między kategoriami (kodowanie selektywne). W *studium przypadku* i *badaniu etnograficznym* szczegółowy opis sytuacji lub osób poprzedza analizę pod kątem tematów i zagadnień (zob. Stake, 1995; Wolcott, 1994). *Badanie fenomenologiczne* poddaje analizie istotne stwierdzenia, wyodrębnia z nich znaczące jednostki i tworzy coś, co Moustakas (1994, wyd. pol. 2001) nazywa opisem istoty. *Badanie narracyjne* polega na rekonstrukcji opowieści uczestników, porządkowaniu ich struktury wokół takich pojęć, jak wątek, kontekst, działania, punkt kulminacyjny i rozwiązanie (Clandinin, Connelly, 2000). Przykłady te pokazują, że strategie analizy różnią się między sobą zarówno pod względem samych procesów, jak i stosowanej terminologii.
- Mimo różnic związanych z typem strategii, w projektach badań jakościowych często podaje się ogólną procedurę i wyszczególnia jej etapy. Idealnym rozwiązaniem jest połączenie ogólnych etapów z etapami konkretnej strategii badawczej. Przeglądowe ujęcie procesu analizy danych ilustruje rycina 9.1. Moja wskazówka badawcza jest taka, by analizę danych traktować jako przechodzenie od szczegółu do ogółu i stosować kilka poziomów analizy.

Wykres sugeruje ujęcie linearne, hierarchiczne tworzenie struktury od podstaw ku górze, w praktyce jednak okazuje się ono bardziej interaktywne; różne



Rycina 9.1. Analiza danych w badaniu jakościowym

etapy są z sobą powiązane i nie zawsze następują w podanej tutaj kolejności. Oto krótka charakterystyka poszczególnych poziomów analizy:

Etap 1. Organizowanie i przygotowywanie danych do analizy. Na tym etapie przepisuje się nagrania wywiadów, skanuje materiały, wprowadza do komputera ręczne notatki lub porządkuje dane, dzieląc je na różne typy w zależności od źródła informacji.

Etap 2. Przeglądanie wszystkich danych. Na początek należy uzyskać *ogólną orientację* i zastanowić się nad wspólnym znaczeniem informacji. Jakie ogólne treści zawierają się w wypowiedziach uczestników? Jaki jest wydźwięk tych treści? Jak można wstępnie ocenić wnikliwość, wiarygodność i użyteczność informacji? Niektórzy autorzy na tym etapie sporządzają notatki na marginesach lub zaczynają dokumentować najważniejsze treści.

Etap 3. Rozpoczęcie szczegółowej analizy od procesu kodowania. **Kodowanie** poprzedza wyjaśnianie uzyskanych informacji, a polega na organizowa-

niu materiału przez dzielenie go na znaczące segmenty (Rossman, Rallis, 1998, s. 171). Po zgromadzeniu zbioru danych tekstowych i wizualnych wprowadza się podział zdań (bądź akapitów) lub obrazów na kategorie, którym nadaje się nazwy, będące często określeniami pochodzącymi z autentycznych wypowiedzi badanej osoby (tak zwane pojęcia *in vivo*).

Przed przystąpieniem do etapu 4 warto zapoznać się ze szczegółowymi zasadami kodowania. Tesch (1990, s. 142–145) dostarcza pomocnych wskazówek, wyróżniając w procesie kodowania osiem kroków:

1. Nadaj sens całości. Przeczytaj uważnie wszystkie zapisy. Możesz zanotować nasuwające się spostrzeżenia.
2. Wybierz jeden dokument (np. jeden wywiad) – najciekawszy, najkrótszy albo pierwszy z brzegu. Przejrzyj go, zadając sobie pytanie: „O czym to jest?”. Nie chodzi przy tym o treść informacji, ale o jej istotny sens. Zapisuj uwagi na marginesie.
3. Po wykonaniu tego zadania w odniesieniu do kilku uczestników sporządź wykaz tematów. Podobne tematy połącz z sobą w jeden. Wypisz zidentyfikowane tematy w kolumnach, wyodrębniając na przykład tematy główne, tematy szczególne i resztę.
4. Z listą tematów w ręku wróć do swoich danych. Oznacz tematy skrótowymi kodami i umieść kody obok odpowiednich segmentów tekstu. Przyjrzyj się temu wstępnemu schematowi, próbując wyodrębnić z niego dalsze kategorie i kody.
5. Znajdź najbardziej wyraziste sformułowania dla znalezionych tematów i przekształć je w kategorie. Postaraj się ograniczyć listę kategorii, grupując bliskie sobie tematy. Możesz nakreślić linie obrazujące wzajemne powiązania między kategoriami.
6. Zdecyduj się ostatecznie na wersję używanych skrótów dla każdej kategorii i ułóż kody alfabetycznie.
7. Zbierz materiał należący do każdej kategorii w jednym miejscu i przeprowadź wstępną analizę.
8. W razie potrzeby przekoduj dane.

Te osiem kroków składa się na systematyczny proces analizy danych tekstowych. Możliwe są różne jego warianty. Zgodnie z moją **wskazówką badawczą** warto zwrócić szczególną uwagę na materiały zawierające:

- Kody tematów, których czytelnik może się spodziewać na podstawie wcześniejszej literatury i własnych przemyśleń.
- Kody, które są zaskakujące i nieprzewidywalne na początku badania.
- Kody, które są nietypowe i jako jedyne w swoim rodzaju mogą wzbudzać zainteresowania poznawcze czytelników (np. w Asmussen, Creswell, 1995 zidentyfikowaliśmy *powracanie wspomnień* jako jeden z kodów/tematów, sugerujący nowy wymiar incydentu z bronią na kampusie i związek z doświadczeniami innych).
- Kody otwierające szerszą perspektywę teoretyczną w badaniu.

Bogdan i Biklen (1992, s. 166–172) proponują inną listę kodów do odszukania w bazie danych jakościowych:

- Kody sytuacji i kontekstów.
- Nastawienia badanych osób.
- Sposoby myślenia badanych osób o ludziach i przedmiotach.
- Kody procesów.
- Kody czynności.
- Kody strategii.
- Kody relacji i struktur społecznych.
- Ustalone wcześniej schematy kodowania.

Z kodowaniem wiąże się też potrzeba rozstrzygnięcia, czy badacz ma (a) tworzyć kody wyłącznie na podstawie informacji napływających od uczestników, (b) posługiwać się ustalonymi z góry kodami, dopasowując do nich dane lub (c) posługiwać się kombinacją kodów ustalonych z góry i wyłaniających się w trakcie badania. Zgodnie z tradycyjnym ujęciem nauk społecznych kody powinny się pojawiać w miarę postępu analizy danych. W naukach o zdrowiu popularne jest stosowanie kodów określonych wcześniej na podstawie teorii będącej przedmiotem badania. W takim wypadku autor może opracować **wykaz kodów jakościowych** w postaci tabeli lub pliku zawierającego listę ustalonych z góry kodów, którymi będzie się posługiwał. Taki wykaz może się składać z nazw kodów w jednej kolumnie, ich definicji w drugiej kolumnie oraz miejsca, w którym zaznacza się ich występowanie (np. numery wersów). Jest to nieoceaniona pomoc, gdy kilku badaczy koduje dane z różnych dokumentów. Wykaz kodów może się rozwijać i zmieniać w trakcie badania pod wpływem szczegółowej analizy danych, nawet jeśli nie zakładano od początku pojawiania się nowych kodów. Badaczom, którzy chcą sprawdzić w swojej pracy niekonwencjonalną teorię, radzę opracować tymczasowy wykaz kodów, którym będą się posługiwać podczas kodowania, dopuszczając jego rozwój i zmiany w wyniku informacji uzyskanych na podstawie analizy danych. Posługiwanie się wykazem kodów jest pomocne zwłaszcza w dziedzinach, w których dominuje *ilościowy* typ badań i potrzeba bardziej systematycznego ujęcia badań *jakościowych*.

Jeśli chodzi o sposoby kodowania, to niektórzy badacze uznają za celowe ręczne kodowanie zapisów informacji jakościowych, niekiedy z zastosowaniem barwnych schematów oraz wycinanie segmentów tekstu i naklejanie ich na arkusze. Jest to pracochłonne i wymagające wiele czasu. Inni wolą posługiwać się programami komputerowymi przeznaczonymi do kodowania, organizowania i sortowania informacji w badaniu jakościowym. Dostępnych jest kilka znakomitych programów o podobnych właściwościach, takich jak przystępne podręczniki użytkownika i demonstracje na płytach CD, możliwość wykorzystania danych zarówno tekstowych, jak i ikonograficznych (np. fotografie), funkcje przechowywania i organizowania danych, możliwość wyszukiwania tekstów według podanego kodu, kody współzależne do tworzenia pytań o relacje pomiędzy kodami oraz funkcje eksportu i importu, zapewniające wymianę danych z programami ilościowymi, jak arkusze kalkulacyjne i programy analizujące.

Programy te są dowodem na to, że posługiwanie się komputerem pozwala na efektywne przechowywanie i wyszukiwanie danych jakościowych. Choć nadal trzeba przeczytać każdy wiersz tekstu notatek, aby przypisać mu odpowiednie kody, proces ten może być szybszy i skuteczniejszy niż kodowanie ręczne. W dużych bazach danych łatwo odszukać wszystkie fragmenty tekstu opatrzone tym samym kodem i sprawdzić, czy uczestnicy badania podobnie czy odmiennie rozumieli sens kodu. Program komputerowy ułatwia też porównywanie kodów (np. Jak mężczyźni i kobiety – płeć jako pierwszy kod – różni się w swoich postawach względem palenia tytoniu – drugi kod). To tylko niektóre funkcje uzasadniające przewagę komputerowego kodowania danych jakościowych nad kodowaniem ręcznym. Programy stosowane w badaniach jakościowych, jak wszystkie specjalistyczne aplikacje, wymagają nieco czasu na opanowanie ich sprawnego użytkowania, w czym może pomóc szeroka oferta podręczników (np. Weitzman, Miles, 1995).

Większość programów jest dostępna wyłącznie na platformie PC. W mojej pracowni używa się następujących programów:

- MAXqda (<http://www.maxqda.com>). Jest to doskonały niemiecki program przeznaczony do komputerów PC, ułatwiający systematyczną ewaluację i interpretację tekstów jakościowych. Ma wszystkie wymienione wcześniej funkcje.
- Atlas.ti (<http://www.atlasti.com>). Jest to inny program pochodzenia niemieckiego do komputerów PC, który umożliwia wpisanie w strukturę projektu tekstów, grafiki, plików dźwiękowych i wizualnych wraz z kodami, notatkami i wynikami.
- QSR NVivo (<http://www.qsrinternational.com>). Ten program pochodzący z Australii łączy w sobie funkcje popularnego N6 (lub Nud.ist) z koncepcją mapowania NVivo. Dostępny tylko do komputerów PC z systemem Windows.
- HyperRESEARCH (<http://www.researchware.com>). Program jest dostępny w wersji przeznaczonej dla komputerów Macintosh i PC. Prosty w obsłudze pakiet do badań jakościowych umożliwia użytkownikom kodowanie i wyszukiwanie informacji, budowanie teorii oraz przeprowadzanie analizy danych.

Etap 4. Wykorzystanie procesu kodowania do opisu sytuacji lub osób oraz kategorii bądź tematów do analizy. *Opis* polega na szczegółowym przedstawieniu informacji o ludziach, miejscach i zdarzeniach w danych warunkach badania. Badacze mogą tworzyć do takiego opisu własne kody. Taka analiza jest użyteczna przy opracowywaniu szczegółowych opisów do studiów przypadku, etnografii i badań narracyjnych. W dalszej kolejności kodowanie wykorzystuje się do zidentyfikowania kilku *zakresów tematycznych* lub kategorii; w jednym badaniu wyróżnia się ich zwykle od pięciu do siedmiu. Owe zakresy tematyczne są najważniejszymi wynikami badań jakościowych i często występują w nagłówkach części poświęconej wynikom. Powinny odzwierciedlać różne orientacje uczestników poparte cytatami i konkretnymi dowodami.

Zakresy tematyczne zidentyfikowane w procesie kodowania można wykorzystać w różny sposób, tworząc dodatkowe warstwy złożonej analizy. Na przykład łączy się tematy w fabułę (w badaniach narracyjnych) lub buduje się z nich model teoretyczny (w teorii ugruntowanej). Zakresy tematyczne analizuje się dla każdego przypadku lub wspólnie dla różnych przypadków (w studiach przypadku) albo sporządza się z nich ogólny opis (w fenomenologii). Zaawansowane badania jakościowe nie ograniczają się do opisu i zidentyfikowania zakresów tematycznych, lecz rozpatrują je w sieci złożonych powiązań.

Etap 5. Określenie sposobu *prezentacji* opisu i zakresów tematycznych w narracji badania jakościowego. Najpopularniejszym podejściem jest wyodrębnienie w pracy fragmentu narracyjnego, który będzie poświęcony wynikom analizy. Może on zawierać omówienie chronologii wydarzeń, szczegółowe omówienie kilku tematów (wyczerpujące – z podtematami, ilustracjami, różnymi perspektywami jednostek, cytatami) lub omówienie wzajemnych powiązań tematów. Często wprowadza się w tym miejscu elementy wizualne, rysunki lub tabele jako uzupełnienie tekstu. Badacze zamieszczają na przykład model procesu (w teorii ugruntowanej), szkic konkretnego miejsca badania (w etnografii) lub podsumowują w tabeli informacje opisowe o każdym uczestniku (w studium przypadku i w etnografii).

Etap 6. Ostatnim etapem analizy danych jest *interpretacja*, czyli wyjaśnianie ich znaczenia. Istotą tego zadania najlepiej oddaje pytanie: „Jaka wpływa stąd nauka?” (Lincoln, Guba, 1985). *Nauką* może być własna interpretacja badacza, sformułowana zgodnie z pojęciami, jakie wnosi autor, czerpiąc ze swojej kultury, historii i doświadczeń. Może nią być również wyjaśnienie pochodzące z porównania wyników z informacjami zawartymi w *literaturze* lub w *teoriach*. Wówczas należy wskazać, czy uzyskane wyniki potwierdzają wcześniejsze informacje, czy się od nich różnią. Czasami w interpretacji pojawiają się *nowe pytania*, oczekujące odpowiedzi, nieprzewidziane wcześniej i wyłaniające się dopiero z danych i ich analizy. Jedną z form zakończenia raportu z badań etnograficznych jest – jak pisze Wolcott (1994) – postawienie następnych pytań. Również ujęcie zaangażowane i uczestniczące zakłada formułowanie pytań w fazie interpretacji. Przyjęcie określonej orientacji teoretycznej pozwala na tworzenie interpretacji, zawierających program działania na rzecz reform i zmiany. Interpretacje w badaniach jakościowych mogą więc przybierać różne formy, dostosowywać się do różnych typów projektów i elastycznie uwzględniać treści osobiste, naukowe i praktyczne.

Rzetelność, trafność i generalizacja

Choć walidacja wyników odbywa się na wszystkich etapach procesu badawczego (jak pokazuje to rycina 9.1), potraktowano ją tutaj osobno, aby wyjaśnić, jak powinien wyglądać w projekcie pracy fragment dotyczący planowanych pro-

cedur walidacji. Należy w nim wyszczególnić działania, jakie zostaną podjęte w celu sprawdzenia dokładności i wiarygodności wyników.

Trafność w badaniu jakościowym ma inne konotacje niż w badaniu ilościowym, nie wiąże się też z rzetelnością (stabilność i spójność odpowiedzi) ani z możliwością generalizacji (uogólnianie uzyskanych wyników na nowe sytuacje, osoby lub próby; obydwa pojęcia zostały omówione w rozdziale 8). **Trafność badań jakościowych** oznacza, że badacz sprawdził wiarygodność wyników, stosując odpowiednie procedury, **rzetelność badań jakościowych** świadczy natomiast o spójności ujęcia z innymi badaniami własnymi i innych autorów (Gibbs, 2007, wyd. pol. 2011).

Jak badacze mogą sprawdzić, czy ich ujęcie jest spójne lub rzetelne? Yin (2003) wskazuje na potrzebę dokumentowania procedur studiów przypadków z uwzględnieniem jak największej liczby etapów. Zaleca także tworzenie szczegółowych protokołów i baz danych studiów przypadków. Gibbs (2007, wyd. pol. 2011) podaje różne **procedury sprawdzania rzetelności**:

- Przejrzyj transkrypcje nagrań, aby się przekonać, czy nie popełniono oczywistych błędów przy przepisywaniu.
- Upewnij się, że nie doszło do zniekształceń definicji kodów wskutek przesunięcia znaczeń w procesie kodowania. Wymaga to ciągłego porównywania danych z kodami oraz sporządzania notatek dotyczących kodów i ich definicji (zob. omówienie wykazów kodów w badaniach jakościowych).
- W badaniach zespołowych staraj się zapewnić sprawną komunikację pomiędzy kodującymi przez regularne, dokumentowane spotkania i wspólną analizę.
- Przeprowadź kontrolę krzyżową kodów opracowywanych przez różnych badaczy, porównując niezależnie uzyskane wyniki.

W projektach prac badawczych trzeba się odwołać do niektórych z tych procedur, aby zapewnić, że wyniki zamierzonej pracy będą spójne. Radzę więc wspomnieć w konspekcie o procedurach, jak również poprosić innego badacza o przetestowanie kodów w celu uzyskania tak zwanej **zgodności kodujących** (inaczej zgodności krzyżowej). Zgodność ta oznacza, że dwóch lub więcej kodujących uważa za poprawne kody zastosowane do pewnych fragmentów tekstu (nie polega to na kodowaniu tych samych fragmentów, ale na sprawdzaniu, czy drugi kodujący zastosowałby ten sam lub podobny kod). Poziom spójności kodowania można zmierzyć, posługując się procedurami statystycznymi lub odpowiednim programem komputerowym z pakietu przeznaczonego do walidacji badań jakościowych. Miles i Huberman (1994) podają jako właściwą miarę rzetelności jakościowej przynajmniej 80% spójności kodowania.

Trafność natomiast określa siłę przekonywania badania jakościowego, której wyznacznikiem jest wiarygodność z punktu widzenia badacza, uczestników badania i czytelników raportu (Creswell, Miller, 2000). Pojęcia, jakich w tym kontekście używa się w literaturze, to między innymi *prawdziwość*, *autentyczność*, *miarodajność* (Creswell, Miller, 2000). Temat ten jest szeroko dyskutowany w literaturze (Lincoln, Guba, 2000).

Odnosząc się w projekcie badawczym do kwestii procedur, należy wskazać i omówić jedną lub kilka strategii sprawdzania wiarygodności wyników. **Strategie zapewniania trafności** powinny mieć zawsze swoje miejsce w konspekcie pracy naukowej. Właściwą ocenę wiarygodności uzyskanych wyników, jak również przekonanie do nich odbiorców ułatwia połączenie kilku strategii. Poniżej przedstawiono osiem najważniejszych, ułożonych od najczęściej stosowanych i najłatwiejszych w użyciu do wykorzystywanych okazjonalnie i sprawiających więcej praktycznych trudności:

- **Triangulacja źródeł danych** polega na porównywaniu informacji z różnych źródeł, aby stworzyć podstawy spójnego uzasadnienia przekazywanych treści. Jeżeli stwierdza się zbieżność różnych źródeł danych lub punktów widzenia uczestników, można powiedzieć, że proces triangulacji przyczynia się do trafności badania.
- **Testowanie przez uczestników** umożliwia ocenę wiarygodności badań jakościowych na podstawie opinii uczestników, którym przekazuje się do oceny raporty końcowe bądź konkretne opisy czy charakterystyki. Nie dotyczy to surowych zapisków, lecz wersji ostatecznej w postaci narracji, analizy przypadku, teorii ugruntowanej, opisu kulturowego i tak dalej. Procedura ta może obejmować przeprowadzenie ponownych wywiadów z uczestnikami, aby dać im okazję do skomentowania wyników.
- **Treściwy, szczegółowy opis**. Taki opis pozwala czytelnikom wyobrazić sobie sytuację i nadaje omówieniu wyników wymiar wspólnego doświadczenia. Dokładny opis kontekstu badania oraz ujęcie tematu z różnych perspektyw sprawiają, że wyniki są bardziej realistyczne i bogatsze w treści. Jest to procedura zwiększająca trafność wyników.
- **Zwrócenie uwagi na błędy**, do jakich mogło dojść za sprawą badacza. Taka autorefleksja przyczynia się do otwartości i uczciwości narracji, co budzi zaufanie czytelników. Można powiedzieć, że refleksyjność jest podstawową cechą badań jakościowych. W pracy badawczej o charakterze jakościowym powinny się znaleźć uwagi autora na temat potencjalnego oddziaływania jego cech osobowych, takich jak płeć, kultura, doświadczenie i status społeczno-ekonomiczny, na interpretację wyników.
- **Uwzględnienie informacji negatywnych lub rozbieżnych**, niepasujących do całości. Ponieważ na życie można patrzeć z różnych perspektyw, które nie zawsze do siebie przystają, omówienie informacji sprzecznych zwiększa wiarygodność wypowiedzi. Badacz może zamieścić takie informacje wraz z innymi dowodami. Większość dowodów powinna potwierdzać jego wnioski, jednak nie należy pomijać informacji, które nie zgadzają się z ogólną wymową pracy. Zamieszczenie argumentów przeciwnych sprawia, że relacja z badań jest bardziej realistyczna, a tym samym trafniejsza.
- **Wydłużony czas przebywania w terenie**. Sprzyja to głębszemu zrozumieniu badanego zjawiska, jak również pozwala lepiej poznać szczegóły związane z miejscem badania i jego uczestnikami, dzięki czemu narracja nabiera wiarygodności. Im więcej doświadczeń nabywa badacz w kon-

takie z uczestnikami w ich naturalnym środowisku, tym bardziej wyniki można uznać za miarodajne i trafne.

- *Konsultacja koleżeńska* w celu uwiarygodnienia doniesienia z badań. Należy się zwrócić do innego badacza, aby przejrzał wyniki badania jakościowego i sformułował pytania dotyczące kwestii, które z punktu widzenia czytelnika wymagałyby dodatkowych wyjaśnień. Strategia ta, wprowadzająca dodatkową interpretację dzięki zaangażowaniu drugiej osoby, zwiększa trafność ostatecznej wersji.
- *Audyt zewnętrzny* realizacji całości projektu. W przeciwieństwie do konsultacji koleżeńskiej bierze w nim udział audytor, który nie jest zaangażowany w projekt ani związany z jego autorem, może więc obiektywnie ocenić pracę w trakcie procesu badawczego lub w fazie podsumowywania wyników. Spełnia on podobną rolę jak audytor finansowy w kontrolowaniu bilansu, zadając dociekliwe, profesjonalne pytania (Lincoln, Guba, 1985). Procedura niezależnej kontroli różnych aspektów badania (np. dokładność notatek, związek pytań badawczych z danymi, poziom analizy, poczynszy od danych surowych aż do interpretacji) zwiększa ogólną trafność badania jakościowego.

Generalizacja wyników badań jakościowych jest pojęciem o ograniczonym zastosowaniu ze względu na to, że zamierzeniem tego typu badań nie jest uogólnianie wyników na osoby, miejsca lub sytuacje nieobjęte badaniem (zastrzeżenia dotyczące możliwości uogólniania zob. Gibbs, 2007, wyd. pol. 2011). Wartość badań jakościowych polega bowiem na opisie i wnioskach specyficznych dla kontekstu, w którym przeprowadza się badanie. Cechą wyróżniającą badania jakościowe jest ich *partykularność*, a nie *uniwersalność* (Greene, Caracelli, 1997). W literaturze na temat badań jakościowych można jednak znaleźć wzmianki o uogólnieniach, zwłaszcza w odniesieniu do badań o charakterze studium przypadku, w których badacz zajmuje się kilkoma przypadkami. Na przykład Yin (2003) uważa, że wyniki jakościowych badań przypadku można uogólniać do *szerszej teorii*. O uogólnieniu mówi się wtedy, gdy badacz bierze pod uwagę dodatkowe przypadki i przenosi na nie uzyskanie wyniki. Jest to odpowiednik *logiki replikacji* w badaniach eksperymentalnych. Powtórzenie wyników w kontekście nowego przypadku wymaga jednak należytej dokumentacji procedur jakościowych, na przykład protokołu szczegółowo dokumentującego problem oraz opracowania solidnej bazy danych studiów przypadków (Yin, 2003).

Zapis badań jakościowych

Część planu poświęcona procedurze badań jakościowych powinna się kończyć uwagami o narracji tworzonej na podstawie analizy danych. Istnieje wiele odmian narracji, w czasopismach naukowych można znaleźć odpowiednie przykłady różnych modeli. W planie badania należy w kilku punktach scharakteryzować zamierzoną narrację.

Podstawową procedurą stosowaną do przedstawiania wyników badania jakościowego jest wykorzystywanie danych do tworzenia opisów i identyfikowania zakresów tematycznych (zob. ryc. 9.1), które obejmują różne punkty widzenia uczestników oraz szczegółowo dokumentują ich sytuację. W zależności od zastosowanej strategii badawczej wyniki można ująć w postaci chronologicznej narracji o życiu jednostek (badania narracyjne), szczegółowego opisu ich doświadczeń (fenomenologia), teorii rozwiniętej na podstawie danych (teoria ugruntowana), szczegółowej charakterystyki grupy kulturowej (etnografia) lub pogłębionej analizy jednego lub kilku przypadków (studium przypadku).

Ze względu na wielość strategii wypada zaznaczyć w planie badania, w jakiej formie zostaną przedstawione wyniki i ich interpretacje: jako obiektywna relacja, doświadczenia z badań terenowych (Van Maanen, 1988), chronologia, model procesowy, rozbudowana opowieść, analiza poszczególnych przypadków lub ich porównanie, szczegółowa charakterystyka opisowa (Creswell, 2007).

Na tym poziomie zaleca się następujące **strategie pisania**:

- Stosuj cytaty o zróżnicowanej długości od kilkuwyrazowych do całych akapitów.
- Różnicuj styl wypowiedzi w rozmowach i relacjach z rozmów, aby zwrócić uwagę na odmienności kulturowe.
- Informacje tekstowe przedstawiaj w formie tabelarycznej (np. macierze, tabele porównawcze kodów).
- Posługuj się słownictwem uczestników do tworzenia kodów i nazywania wątków tematycznych.
- Przeplataj cytaty (autorskimi) interpretacjami.
- Stosuj wcięcia akapitów lub inne specjalne formatowanie, aby zwrócić uwagę na cytaty z wypowiedzi uczestników.
- Wypowiadaj się w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej („ja” lub „my”).
- Używaj metafor i analogii (omówienie niektórych ich form zob. np. Richardson, 1990).
- Stosuj ujęcie narracyjne zgodne z zastosowaną strategią badawczą (np. opis w studium przypadku lub etnografii, szczegółowa opowieść w badaniach narracyjnych).
- Wyjaśnij, jak narracyjne przedstawienie wyników zostanie porównane z teoriami i literaturą przedmiotu. W wielu artykułach będących doniesieniami z badań jakościowych na końcu zamieszcza się omówienie literatury (zob. na ten temat rozdział 2).

Przykład 9.1. Procedury jakościowe

Następujący przykład omówienia procedury jakościowej pochodzi z rozprawy doktorskiej (Miller, 1992). Miller przeprowadziła badania etnograficzne doświadczeń z pierwszego roku kadencji prezydenta czteroletniego college'u. W cytowanym fragmencie chce podkreślić elementy, o których była mowa w tym rozdziale, wyróżniając je pogrubioną czcionką. Zwracam również uwagę na użycie przez autorkę słowa *informator*, które dzisiaj zastępuje się bardziej adekwatnym określeniem *uczestnik*.

Paradygmat badania jakościowego

Paradygmat badania jakościowego ma swoje źródła w antropologii kulturowej i socjologii amerykańskiej (Kirk, Miller, 1986). Dopiero niedawno przejęły go nauki o edukacji (Borg, Gall, 1989). Badania jakościowe zmierzają do wyjaśnienia szczególnych sytuacji społecznych, wydarzeń, ról, grup lub interakcji (Locke, Spirduso, Silverman, 1987). Proces badawczy polega głównie na stopniowym dochodzeniu sensu danego zjawiska społecznego przez zestawianie, porównywanie, odtwarzanie, kategoryzowanie i klasyfikowanie badanego przedmiotu (Miles, Huberman, 1984). Marshall i Rossman (1989) podkreślają, że wymaga to zanurzenia w codzienności sytuacji, którą wybrano do zbadania; badacze wchodzi w świat swoich informatorów i przez ciągłe interakcje poznają ich sądy i punkty widzenia. (Podano założenia badania jakościowego).

Naukowcy uważają, że badania jakościowe różnią się od metodologii ilościowej wieloma oryginalnymi cechami projektu. Poniżej przedstawiono syntezę typowych wypowiedzi różnych autorów na temat tych szczególnych wyróżników.

1. Badania jakościowe odbywają się w warunkach naturalnych, w których dochodzi do różnych zachowań i zdarzeń.
2. W badaniach jakościowych przyjmuje się zupełnie inne założenia niż w projektach ilościowych. Nie tworzy się teorii ani hipotez *a priori*.
3. Sam badacz jest w procesie gromadzenia danych narzędziem ważniejszym niż martwe mechanizmy (Eisner, 1991; Frankel, Wallen, 1990; Lincoln, Guba, 1985; Merriam, 1988).
4. Dane, jakie uzyskuje się w badaniach jakościowych, mają charakter opisowy. Są więc wyrażane słowami (głównie słowami uczestników) lub obrazami, a nie liczbami (Fraenkel, Wallen, 1990; Locke i in., 1987; Marshall, Rossman, 1989; Merriam, 1988).
5. Badania jakościowe koncentrują się na postrzeganiu i doświadczeniach uczestników oraz na tym, jaki sens nadają oni swojemu życiu (Fraenkel, Wallen, 1990; Locke i in., 1987; Merriam, 1988). Podejmuje się więc próby zrozumienia nie jednej, lecz wielu rzeczywistości (Lincoln, Guba, 1985).
6. Badania jakościowe dotyczą dokonujących się procesów, jak również ich wyników i konsekwencji. Badacze dążą przede wszystkim do zrozumienia kolei rzeczy (Fraenkel, Wallen, 1990; Merriam, 1988).

7. Stosuje się interpretacje idiograficzne, czyli bierze się pod uwagę sprawy jednostkowe; dane interpretuje się w odniesieniu do indywidualnych przypadków, nie tworząc uogólnień.
8. Badania jakościowe są projektem w toku z uzgadnianymi wynikami. Znaczenia i interpretacje uzgadnia się z osobowymi źródłami danych, ponieważ tym, co badacze chcą zrekonstruować, jest rzeczywistość badanych osób (Lincoln, Guba, 1985; Merriam, 1988).
9. Jest to tradycja badawcza polegająca na wykorzystywaniu wiedzy milczącej (intuicyjnej i przeczuwanej), gdyż w taki właśnie sposób można często najlepiej ująć niuanse wielorakiej rzeczywistości (Lincoln, Guba, 1985). Dane nie poddają się więc kwantyfikacji w tradycyjnym znaczeniu tego słowa.
10. Obiektywność i zgodność z prawdą mają decydujące znaczenie dla obu tradycji badawczych. Jednak ocenia się je według innych kryteriów. Po pierwsze i najważniejsze, autorzy badań jakościowych starają się osiągnąć wiarygodność przez spójność, wnikliwość i instrumentalną użyteczność (Eisner, 1991), a miarodajność wyników (Lincoln, Guba, 1985) uzyskać w drodze weryfikacji, bez tradycyjnych pomiarów trafności i rzetelności. (Wymieniono cechy badania jakościowego).

Projekt badania etnograficznego

Niniejsza praca nawiązuje do tradycji badań etnograficznych. Jest to schemat badawczy wywodzący się z dziedziny antropologii, jego głównymi twórcami byli Bronisław Malinowski, Robert Park i Franz Boas (Jacob, 1987; Kirk, Miller, 1986). Zamierzeniem badania etnograficznego jest uzyskanie holistycznego obrazu przedmiotu badania, w szczególności przedstawienie codziennych doświadczeń jednostek na podstawie obserwacji i wywiadów, obejmujących owe jednostki i inne ważne osoby (Fraenkel, Wallen, 1990). Badanie etnograficzne polega na wywiadach pogłębionych i przeprowadzanych na bieżąco obserwacjach uczestniczących (Jacob, 1987), które zmierzają do stworzenia całościowego obrazu, pokazującego, jak ludzie opisują i strukturyzują swój świat (Fraenkel, Wallen, 1990). (Autorka charakteryzuje ujęcie etnograficzne).

Rola badacza

Szczególnie w badaniu jakościowym rola badacza jako głównego narzędzia pozyskiwania danych wymaga na wstępie rozpoznania jego osobistych wartości, założeń i uprzedzeń. Oddziaływanie autora na środowisko obserwacji jest raczej korzystne i pozytywne niż szkodliwe (Locke i in., 1987). Moje postrzeganie wyższych uczelni i funkcji prezydenta college'u ukształtowało się pod wpływem osobistych doświadczeń. Od sierpnia 1980 do maja 1990 byłam dyrektorem administracyjnym prywatnych college'ów o liczbie studentów od 600 do 5000. W ostatnim czasie (1987–1990) pełniłam funkcję dziekana do spraw studenckich w niewielkim college'u na Południowym Wschodzie. Jako członek gabinetu prezydenta college'u uczestniczyłam w działalności administracyjnej i podejmowaniu decyzji na najwyższym szczeblu, ściśle współpracowałam z członkami

wydziału, urzędnikami gabinetu, prezydentem i zarządem. Nie tylko podlegałam prezydentowi, ale pracowałam z nim przez pierwszy rok jego kadencji. Jestem przekonana, że znajomość kontekstu i roli zwiększyła moją świadomość, wiedzę i wrażliwość wobec wielu wyzwań, decyzji i problemów, z jakimi spotyka się w pierwszym roku kadencji prezydent college'u, i że pomoże mi to w kontaktach z informatorami. Wnoszę do tego badania wiedzę o strukturze wyższej uczelni i o roli prezydenta college'u. Zamierzam zwrócić szczególną uwagę na rolę nowego prezydenta w inicjowaniu zmian, budowaniu relacji, podejmowaniu decyzji, kierowaniu i tworzeniu wizji.

Ze względu na wcześniejsze doświadczenia bliskiej współpracy z nowym prezydentem college'u cechuje mnie pewna stronniczość. Choć podejmę wszelkie starania, aby zachować obiektywność, owa stronniczość może mieć wpływ na postrzeganie i interpretowanie pozyskiwanych danych oraz na interpretację moich doświadczeń. Podchodzę do tego badania z przekonaniem, że przed prezydentem college'u stoją bardzo zróżnicowane i niełatwe zadania. Wiem, że oczekiwania są ogromne, ale zastanawiam się, ile rzeczywiście władzy ma prezydent, aby zainicjować zmianę, objąć przywództwo i przedstawić swoją wizję. Pierwszy rok uważam za decydujący, pełen frustracji, kompromisów, zaskoczeń i wyzwań. (*Autorka określa własną rolę w badaniu*).

Ramy badania

Warunki

Badanie będzie przeprowadzone w kampusie państwowego college'u na Środkowym Zachodzie USA. College znajduje się w prowincjonalnej miejscowości mającej 1000 mieszkańców. W roku akademickim liczba ludności niemalże się potraja za sprawą 1700 studentów. Uczelnia prowadzi studia na 51 kierunkach na poziomie przedlicencjatu, licencjatu i studiów magisterskich.

Aktorzy

Informatorem w tym badaniu jest nowy prezydent państwowego college'u na Środkowym Zachodzie USA. Jest to główny informator, którego będę obserwować w kontekście posiedzeń gabinetu administracyjnego. W skład gabinetu wchodzi trzech wiceprezydentów (do spraw naukowych, do spraw administracyjnych, do spraw studenckich) oraz dwóch dziekanów (studia magisterskie i kształcenie ustawiczne).

Zdarzenia

Przedmiotem badania z zastosowaniem metodologii etnograficznej będą codzienne doświadczenia i zdarzenia towarzyszące nowemu prezydentowi college'u oraz postrzeganie i rozumienie tych doświadczeń przez informatora. Obejmują one przyjmowanie zaskakujących wydarzeń i informacji oraz interpretowanie pojawiających się krytycznych sytuacji i problemów.

Procesy

Szczególną uwagę zamierzam poświęcić roli nowego prezydenta w inicjowaniu zmiany, budowaniu relacji, podejmowaniu decyzji, obejmowaniu przewodnictwa i tworzeniu wizji. (*Autorka wytycza granice zbioru danych*).

Kwestie etyczne

Większość teoretyków zajmujących się badaniami jakościowymi zwraca uwagę na pojawiające się w nich problemy etyczne (Locke i in., 1982; Marshall, Rossman, 1989; Merriam, 1988; Spradley, 1980). Przede wszystkim badacze mają obowiązek szanować prawa, potrzeby, wartości i życzenia swoich informatorów. Badanie etnograficzne jest bowiem dla nich zawsze w pewnym sensie uciążliwe. Obserwacje stanowią ingerencję w ich życie (Spradley, 1980), często ujawniane są sprawy delikatnej natury. Budzi to szczególne zaniepokojenie zwłaszcza w kontekście niniejszego badania ze względu na eksponowane stanowisko informatora i instytucji. Zostaną wprowadzone następujące zabezpieczenia praw informatora: (1) zamierzenia badacza wyrażane ustnie i pisemnie, aby informator mógł się dokładnie z nimi zapoznać (w tym omówienie wykorzystania danych), (2) pisemna zgoda informatora na przeprowadzenie badania według znanych mu założeń, (3) wystąpienie do komisji etycznej o zgodę na przeprowadzenie badania (aneksy B1 i B2), (4) powiadamianie informatora o wszelkich działaniach i narzędziach służących do pozyskiwania danych, (5) udostępnianie informatorowi do wglądu dosłownych transkrypcji oraz pisemnych interpretacji i raportów, (6) przy podejmowaniu decyzji o upublicznieniu danych na pierwszym miejscu będą uwzględniane prawa, interesy i życzenia informatora, (7) ostateczna decyzja o anonimowości należy do informatora. (*Autorka zwraca uwagę na kwestie etyczne i rolę kontrolną rady etycznej*).

Strategie gromadzenia danych

Dane będą gromadzone od lutego do maja 1992. Proces ich pozyskiwania będzie obejmował 45-minutowe nagrywane wywiady z informatorem co najmniej raz na dwa miesiące (pytania do wstępnego wywiadu – aneks C), dwugodzinne obserwacje posiedzeń gabinetu administracyjnego raz na dwa miesiące, dwugodzinne obserwacje codziennej działalności prezydenta raz na dwa miesiące oraz analizę kalendarza i dokumentów prezydenta (sprawozdania z posiedzeń, notatki, publikacje) raz na dwa miesiące. Ponadto informator zgodził się dokumentować w formie dźwiękowego dziennika swoje doświadczenia, myśli i odczucia (wskazówki do nagrań – aneks D). Na koniec maja 1992 roku zaplanowano dwa wywiady uzupełniające (proponowany harmonogram czynności zob. aneks E). (*Autorka proponuje zastosowanie wywiadów twarzą w twarz, uczestnictwo w roli obserwatora i przegląd prywatnych dokumentów*).

Na etapie gromadzenia danych będę dodatkowo prowadzić dziennik terenowy, zamieszczając w nim dokładne plany działań w terenie oraz postępowania w fazie transkrypcji i analizy danych (wraz z porównaniem zapisów ze zrealizowanymi działaniami). Szczegóły obserwacji będę dokumentować w notesie terenowym, zamierzam też prowadzić kronikę badań terenowych, zapisując w niej własne refleksje, doświadczenia i spostrzeżenia poczynione w procesie badawczym. (*Autorka omawia sposób dokumentowania informacji opisowych i refleksji*).

Procedury analizy danych

Merriam (1988) oraz Marshall i Rossman (1989) podkreślają, że w badaniach jakościowych procesy gromadzenia danych i ich analizy powinny przebiegać równolegle. Schatzman i Strauss (1973) wskazują, że jakościowa analiza danych

polega przede wszystkim na klasyfikacji rzeczy, osób i zdarzeń oraz charakteryzujących je cech. W etnografiach typowy proces analizy danych obejmuje ich indeksowanie lub kodowanie przy użyciu jak największej liczby kategorii (Jacob, 1987). Autorzy etnografii rozpoznają i opisują wzorce i wątki z punktu widzenia uczestników, a następnie starają się je wyjaśniać (Agar, 1980). W trakcie analizy dane będą porządkowane kategorialnie i chronologicznie, wielokrotnie przeglądane i poddawane ciągłemu kodowaniu. Prowadzone będą zapisy najważniejszych spostrzeżeń, nasuwających się podczas analizy (jak zaleca Merriam, 1988). Wywiady i dziennik uczestnika będą przepisywane z nagrań w dosłownym brzmieniu. Notatki terenowe i wpisy w kronice będą regularnie przeglądane. *(Autorka opisuje etapy analizy danych).*

Proces analizy danych będzie wspomagany programem komputerowym do jakościowej analizy danych o nazwie HyperQual. Program ten opracował w 1987 roku Raymond Padilla (Arizona State University) z przeznaczeniem do komputerów Macintosh. Program HyperQual, wykorzystujący aplikację HyperCard, ułatwia dokumentację i analizę danych tekstowych i graficznych. Do przechowywania i porządkowania danych są przeznaczone specjalne stopy. Używając programu HyperQual, badacz może bezpośrednio „wprowadzać dane terenowe, w tym dane z wywiadów, obserwacji, zapiski badacza i ilustracje [...] (oraz) znakować (lub kodować) wszystkie lub niektóre dane źródłowe, aby móc wyodrębnić z całości porcje danych i układać je w nowe, inspirujące konfiguracje” (Padilla, 1989, s. 69–70). Program umożliwia rozpoznawanie, pobieranie, izolowanie, grupowanie i przegrupowywanie danych do analizy. Nazwy kategorii lub kodów mogą być wprowadzane na początku lub później. Kody można dodawać, zmieniać i usuwać za pomocą edytora HyperQual, możliwe jest też przeszukiwanie tekstu pod kątem kluczowych kategorii, wątków, słów lub fraz. *(Autorka wyjaśnia planowane wykorzystanie programu komputerowego do analizy danych).*

Weryfikacja

W celu zapewnienia trafności wewnętrznej zostaną zastosowane następujące strategie:

1. Triangulacja danych – Dane będą pozyskiwane z wielu źródeł przez wywiady, obserwacje i analizę dokumentów.
2. Kontrola ze strony uczestnika – Informator będzie doradcą w trakcie procesu analizy. Prowadzony na bieżąco dialog na temat moich interpretacji rzeczywistości informatora i jego sądów powinien zapewnić wiarygodność danych.
3. Długotrwałe i powtarzane obserwacje w miejscu badania – Regularne i powtarzane obserwacje podobnych zjawisk i sytuacji będą przeprowadzane w miejscu badania przez cztery miesiące.
4. Ocena specjalistów – Oceniającymi specjalistami będą doktorant i asystent z Wydziału Psychologii Edukacyjnej.
5. Badanie w trybie uczestniczącym – Informator będzie zaangażowany w większość faz badania, od opracowywania projektu do sprawdzania interpretacji i wniosków.

6. Wyjaśnienie stronniczości autorki – Na wstępie badania pod nagłówkiem „Rola badacza” zostanie poruszony problem stronniczości przy pisaniu pracy doktorskiej.

Najważniejszą strategią zastosowaną w tym projekcie w celu zapewnienia trafności zewnętrznej będzie dostarczenie treściwych, wyrazistych i szczegółowych opisów, aby każdy zainteresowany możliwością odniesień do innych kontekstów miał do dyspozycji solidne podstawy porównania (Merriam, 1988). Zapewnieniu rzetelności będą służyć w tym badaniu trzy techniki. Po pierwsze, autorka szczegółowo omówi główny przedmiot badania, rolę badacza, pozycję informatora oraz kryteria wyboru danych i ich źródła (LeCompte, Goetz, 1984). Po drugie, dane będą gromadzone i analizowane różnymi metodami na zasadzie triangulacji, co zwiększy zarówno rzetelność, jak i trafność wewnętrzną wyników (Merriam, 1988). Wreszcie, strategie gromadzenia i analizy danych będą przedstawione ze szczegółami, aby obraz zastosowanych w badaniu metod był wyraźny i dokładny. Wszystkie fazy projektu będą kontrolowane przez zewnętrznego audytora doświadczonego w posługiwaniu się jakościowymi metodami badawczymi. *(Autorka wskazuje strategie zapewniania trafności, jakimi się posłuży w badaniu).*

Przedstawienie wyników

Lofland (1974) twierdzi, że choć strategie gromadzenia i analizy danych są podobne dla wszystkich metod jakościowych, to jednak sposoby prezentacji wyników się różnią. Miles i Huberman (1984) podkreślają znaczenie właściwej prezentacji danych i wskazują, że najczęściej przekazuje się je w formie tekstu narracyjnego. Ponieważ jest to badanie naturalistyczne, wyniki zostaną przedstawione w formie opisowej, narracyjnej, a nie w postaci naukowego raportu. Opis gęsty posłuży jako przekaznik holistycznego obrazu doświadczeń nowego prezydenta college'u. Ostatecznym rezultatem pracy będzie rekonstrukcja doświadczeń informatora i znaczeń, jakie im przypisuje. Umożliwi to czytelnikom pośrednie doświadczenie wyzwań, z jakimi spotyka się informator, i spojrzenie na rzeczywistość z jego punktu widzenia. *(Podsumowanie badania).*

Streszczenie

W tym rozdziale omówiono etapy opracowywania i opisywania procedur jakościowych. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie badań jakościowych, sformułowano ogólne wytyczne proceduralne. Wytyczne te wskazują na potrzebę przedstawienia krótkiej charakterystyki badania jakościowego, jeżeli odbiorcy nie są zaznajomieni z tym ujęciem badawczym. Do cech, o których wypada wspomnieć, należą: naturalny kontekst badania, rola badacza jako narzędzia gromadzenia danych, zastosowanie wielorakich metod pozyskiwania danych, indukcyjność, przyjmowanie punktu widzenia uczestników, rozwojowość, w wielu wypadkach kierowanie się określonym nastawieniem teoretycznym, interpretacyjność

i charakter holistyczny. Wytyczne zalecają też wskazanie strategii badawczej, którą może być badanie jednostek (narracja, fenomenologia), procesów, działań i wydarzeń (studium przypadku, teoria ugruntowana) lub zachowań jednostek bądź grup w danym kontekście kulturowym (etnografia). Wybór przedstawionej strategii należy uzasadnić. Ponadto w projekcie powinno się znaleźć omówienie roli badacza: jego wcześniejszych doświadczeń, osobistych związków z miejscem badania, działań podjętych w celu uzyskania do niego dostępu oraz stosunku do drażliwych kwestii etycznych. W części poświęconej gromadzeniu danych należy wyjaśnić celowy dobór próby oraz wskazać formy gromadzonych danych (obserwacje, wywiady, dokumenty, materiały audiowizualne). Warto także podać, jakie będą zastosowane typy protokołów rejestracji danych. Analiza danych odbywa się na bieżąco podczas trwania procesu badawczego. Obejmuje ona analizowanie informacji napływających od uczestników, przy czym badacz zazwyczaj postępuje zgodnie z ogólnymi etapami analizy oraz etapami konkretnej strategii badawczej. Ogólne etapy analizy to: organizowanie i przygotowywanie danych, wstępne przeglądanie informacji, kodowanie danych, opracowywanie opisów i analiz tematycznych na podstawie kodów, zastosowanie programów komputerowych, przedstawianie wyników za pomocą tabel, wykresów oraz rycin i wreszcie interpretacja wyników. W ramach interpretacji należy stwierdzić, jaka nauka wypływa z badań, porównać wyniki z wcześniejszymi publikacjami i teoriami, sformułować dalsze pytania i/lub wysunąć program reform. W projekcie badawczym powinien się również znaleźć fragment poświęcony jego oczekiwanym skutkom. Ostatnim ważnym etapem w planowaniu badania naukowego jest wskazanie strategii, które będą stosowane do walidacji wiarygodności wyników, wykazanie rzetelności procedur oraz ustosunkowanie się do możliwości uogólnień.

Ćwiczenia pisemne

1. Sporządź plan procedur do wykorzystania w badaniu jakościowym. Po napisaniu planu sięgnij do listy kontrolnej w tabeli 9.1, aby sprawdzić, czy jest on wyczerpujący.
2. Opracuj tabelę, która w lewej kolumnie będzie zawierała wykaz czynności zaplanowanych w ramach analizy danych. W prawej kolumnie wskaż czynności, które dotyczą bezpośrednio twojego projektu, określ planowaną strategię badawczą oraz wymień zgromadzone dane.

Literatura uzupełniająca

Marshall C., Rossman G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Catherine Marshall i Gretchen Rossman omawiają procedury stosowane przy projektowaniu badania jakościowego i jego konspektu. Tematyka książki jest szeroka. Obejmuje tworzenie ram koncepcyjnych badania; logikę i założenia ogólnego projektu i metod; metody gromadzenia danych oraz procedury zarządzania danymi jakościowymi, rejestrowania ich i analizowania; zasoby potrzebne do prowadzenia badań, takie jak czas, personel i fundusze. Jest to książka wszechstronna i wnikliwa, użyteczna zarówno dla początkujących, jak i dla doświadczonych autorów badań jakościowych.

Flick U. (red.) (2007). *The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage. Wydanie polskie: Seria „Niezbędnik badacza” (2010–2013), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jest to ośmiotomowy zestaw poradników pod redakcją Uwego Flicka, zawierający teksty wybitnych autorów badań jakościowych, którzy wspólnie podejmują główne problemy związane z praktyką tego typu badań. Można tu znaleźć wskazówki dotyczące planowania i projektowania badań jakościowych, gromadzenia i tworzenia danych jakościowych, ich analizy (np. dane wizualne, analiza dyskursywna) oraz zagadnienia związane z jakością badań jakościowych. W sumie czytelnik otrzymuje aktualne, nowoczesne wprowadzenie w dziedzinę badań jakościowych.

Creswell J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Niektórzy, pisząc o badaniach jakościowych, przyjmują wobec tematu postawę filozoficzną, nie wyjaśniając czytelnikom procedur i praktyk, jakie stosuje się w projektowaniu i realizowaniu tego typu prac badawczych. W mojej książce przedstawiam pięć ujęć badania jakościowego – badania narracyjne, fenomenologię, teorię ugruntowaną, etnografię i studium przypadku – zwracając uwagę na podobieństwa i różnice stosowanych w nich procedur. Powinno to ułatwić czytelnikom decyzję, które z pięciu ujęć najlepiej pasuje do ich problemu badawczego i osobistego stylu pracy naukowej.

Procedury badań mieszanych

Wraz z rozwojem badań jakościowych i ilościowych oraz uznaniem prawomocności obydwu procedur w naukach społecznych i naukach o człowieku zaczęły zyskiwać popularność badania mieszane, będące połączeniem ujęcia ilościowego i jakościowego. Popularność ta bierze się stąd, że metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem naprzód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych. Ponadto w badaniach nauk społecznych i nauk o zdrowiu porusza się złożone problemy, dla których samo ujęcie ilościowe lub jakościowe okazuje się niewystarczające. Interdyscyplinarna natura badań przyczynia się do powstawania zespołów badaczy o różnych zainteresowaniach i podejściach metodologicznych. Wreszcie, połączenie badań jakościowych i ilościowych wyjaśnia więcej niż każda z tych form osobno. Łączenie zapewniają szersze zrozumienie problemów badawczych.

Rozdział ten podsumowuje różne wątki poprzednich rozdziałów. Uzupełnia założenia filozofii pragmatycznej, zasady łączenia ujęcia ilościowego z jakościowym i zastosowania różnych metod, omawiane w rozdziale 1. Rozszerza charakterystykę problemów badawczych, które wymagają zarówno eksploracji, jak i eksplanacji (rozdział 5). Następnie w kontekście wykorzystania metod jakościowych i ilościowych przedstawia sformułowanie celu i pytania badawcze prowadzące do zrozumienia problemu (rozdziały 6 i 7) i wreszcie uzasadnia zastosowanie różnych form pozyskiwania i analizy danych (rozdziały 8 i 9).

Elementy procedur badań mieszanych

W badaniach metodami mieszanymi wypracowano zbiór procedur, do których można się odwołać w planie badania. W 2003 roku ukazała się książka *Handbook of Mixed Methods in the Social & Behavior Sciences* (Tashakkori, Teddlie, 2003), stanowiąca pierwsze obszerne omówienie tej strategii badawczej. Obecnie wydawane jest kilka czasopism poświęconych metodologii mieszanej, na przykład „Journal of Mixed Methods Research”, „Quality and Quantity” oraz „Field Methods”, wiele innych natomiast zachęca do wyboru tej formy badań (np. „International Journal of Social Research Methodology”, „Qualitative

Health Research”, „Annals of Family Medicine”). Metodologia mieszana pojawia się w publikacjach naukowych z dziedziny nauk społecznych i nauk o człowieku w różnych dziedzinach, takich jak terapia zajęciowa (Lysack, Krefting, 1994), komunikacja interpersonalna (Boneva, Kraut, Frohlich, 2001), zapobieganie AIDS (Janz i in., 1996), opieka nad osobami z demencją (Weitzman, Levkoff, 2000), zdrowie psychiczne (Rogers, Day, Randall, Bentall, 2003) czy nauka przedmiotów ścisłych w szkołach ponadpodstawowych (Houtz, 1995). Co roku ukazują się nowe książki, poświęcone wyłącznie badaniom z zastosowaniem metodologii mieszanej (Bryman, 2006; Creswell, Plano Clark, 2007; Greene, 2007; Plano Clark, Creswell, 2008; Tashakkori, Teddlie, 1998).

Listę kontrolną pytań, które należy uwzględnić w projekcie badania mieszane, zawiera tabela 10.1. Wskazują one na potrzebę wyjaśnienia natury badań mieszanych i określenia typu strategii, jaką planuje się zastosować. W projekcie powinien się także znaleźć wizualny model proponowanego ujęcia, omówienie procedur gromadzenia i analizy danych, roli badacza oraz struktury końcowego przedstawienia wyników. Po omówieniu każdego z tych elementów zostaną przedstawione przykłady opracowania odpowiednich fragmentów projektów badań mieszanych, aby pokazać wykorzystanie podanych zaleceń w praktyce.

Tabela 10.1. Lista kontrolna do projektu procedury mieszanej

_____	Czy podano podstawową definicję badań mieszanych?
_____	Czy wskazano, dlaczego zdecydowano się na ujęcie (lub dane) zarówno ilościowe, jak i jakościowe?
_____	Czy czytelnik orientuje się w możliwościach zastosowania schematu mieszane?
_____	Czy zidentyfikowano kryteria wyboru strategii mieszanej?
_____	Czy wskazano strategię i kryteria jej wyboru?
_____	Czy przedstawiono model wizualny ilustrujący strategię badawczą?
_____	Czy zastosowano właściwe oznaczenia modelu wizualnego?
_____	Czy wskazano zgodne z tym modelem procedury gromadzenia i analizy danych?
_____	Czy wskazano strategię doboru prób do pozyskiwania danych ilościowych i jakościowych? Czy odpowiadają one ogólnej strategii?
_____	Czy określono procedury analizy danych? Czy odpowiadają one strategii badawczej?
_____	Czy omówiono procedury walidacji danych ilościowych i jakościowych?
_____	Czy określono rodzaj struktury narracyjnej i czy jest on zgodny z zastosowaną strategią mieszaną?

Natura badań mieszanych

Ponieważ metodologia badań mieszanych jako odrębne ujęcie jest stosunkowo nowa w naukach społecznych i naukach o człowieku, warto umieścić w projekcie badania jej podstawową definicję i charakterystykę złożoną z następujących elementów:

- Krótka historia badań mieszanych. Kilka źródeł wskazuje na początki tego ujęcia w psychologii i w macierzy wielu cech–wielu metod Campbella i Fiske’a (1959) i opisuje jego dalszy rozwój w wyniku rosnącego zainteresowania triangulacją, czyli zespalaniem różnych źródeł danych ilościowych i jakościowych (Jick, 1979) aż do powstania odrębnej metodologii badawczej (zob. Creswell, Plano Clark, 2007; Tashakkori, Teddlie, 1998).
- Wyjaśnienie pojęcia badań mieszanych na podstawie definicji z rozdziału 1, która akcentuje łączenie badań i metod jakościowych, i ilościowych w jednej pracy badawczej (szersze ujęcie definicji badań mieszanych zob. Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007). Należy podkreślić, dlaczego badacze decydują się na zastosowanie metodologii mieszanej (np. szersza perspektywa dzięki zastosowaniu zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych albo zastosowanie jednego ujęcia, aby lepiej zrozumieć i wyjaśnić drugie lub skorzystać z jego wyników). Ponadto trzeba zwrócić uwagę na fakt, że mieszanie metod może występować w ramach jednego badania lub pomiędzy różnymi badaniami tworzącymi jeden program badawczy. Należy też wspomnieć, że ujęcie to określa się różnymi nazwami, np. *integrujące*, *syntetyczne*, *ujęcie metod ilościowych i jakościowych*, *polimethodyczne*, *metodologia mieszana*, jednak ostatnio przyjęła się przede wszystkim nazwa *ujęcie mieszane* (*mixed methods*) (Bryman, 2006; Tashakkori, Teddlie, 2003).
- Krótkie omówienie rosnącego zainteresowania badaniami mieszanymi wyrażanego w książkach, artykułach, w różnych dyscyplinach, w realizowanych grantach (omówienie wielu inicjatyw przyczyniających się w ostatnim czasie do popularności badań mieszanych zob. Creswell, Plano Clark, 2007).
- Wskazanie wyzwań, jakie stwarza dla badacza zastosowanie tego ujęcia. Zalicza się do nich potrzeba pozyskania obszernego zbioru danych, czasochłonność analizy danych zarówno tekstowych, jak liczbowych oraz konieczność znajomości zarówno metodologii ilościowej, jak i jakościowej.

Typy strategii mieszanych i modele wizualne

Jest kilka typologii służących klasyfikacji i identyfikacji typów strategii mieszanych, które można wykorzystać w projekcie badania. Creswell i Plano Clark (2007) wyodrębnili 12 systemów klasyfikacyjnych, pochodzących z takich dzie-

dzin, jak ewaluacja badań, pielęgniarstwo, zdrowie publiczne, polityka edukacyjna i badania edukacyjne oraz nauki społeczne i behawioralne. W klasyfikacjach tych autorzy używają różnych określeń swoich schematów badawczych, a stosowane typologie w wielu miejscach się pokrywają. W tym rozdziale omówię sześć typów, które wraz z moimi współpracownikami wyróżniłem w 2003 roku (Creswell i in., 2003).

Planowanie procedur mieszanych

Zanim jednak typy te zostaną bliżej scharakteryzowane, warto się przyjrzeć różnym aspektom, od których zależy projekt procedur badania mieszane. Cztery takie ważne aspekty to rozplanowanie w czasie, hierarchia ważności, sposób mieszania danych oraz teoretyczne podstawy badania (por. rycina 10.1).

Rozplanowanie w czasie

Autor projektu powinien się zastanowić nad **rozplanowaniem w czasie** pozyskiwania danych jakościowych i ilościowych, decydując najpierw, czy będą one zbierane fazami (sekwencyjnie), czy równocześnie (synchronicznie). Jeżeli zbieranie danych dzieli się na fazy, trzeba ustalić, czy pierwsze będą dane jakościowe, czy ilościowe. Zależy to od pierwotnego zamiaru badacza. Jeżeli najpierw zbiera się dane jakościowe, to znaczy, że autor chce dokonać eksploracji tematu z udziałem uczestników w miejscu badania. Następnie będzie rozszerzał swoje spostrzeżenia w drugiej fazie, pozyskując dane od większej liczby osób (przeważnie reprezentatywnej próby populacji). Synchroniczne gromadzenie danych

Rozplanowanie w czasie	Hierarchia ważności	Mieszanie danych	Podstawy teoretyczne
Bez następstwa – równoległe	Równoważne	Integracja	Bezpośrednie
Sekwencyjne – najpierw jakościowe	Jakościowe	Łączenie	
Sekwencyjne – najpierw ilościowe	Ilościowe	Zanurzanie	Pośrednie

Rycina 10.1. Aspekty do rozważenia w planie badania mieszane

Źródło: Na podstawie Creswell i in. (2003).

oznacza natomiast, że dane ilościowe i jakościowe są zbierane w tym samym czasie i równoległe wykorzystywane. W wielu projektach nie da się zbierać danych w dłuższym okresie (np. w naukach o zdrowiu, gdy zapracowany personel medyczny ma ograniczony czas na gromadzenie danych terenowych). Wówczas łatwiej jest pozyskiwać dane ilościowe i jakościowe mniej więcej równocześnie, kiedy badacz akurat znajduje się na miejscu, zamiast wielokrotnie odwiedzać to samo miejsce w celu zebrania danych.

Ustalenie priorytetu

Drugim czynnikiem, jaki należy uwzględnić w projekcie procedur, jest **hierarchia ważności**, czyli priorytet badań jakościowych bądź ilościowych w danej pracy badawczej. Czasami mogą być one równoważne, czasami zaś jednemu ujęciu przypisuje się większe znaczenie. Priorytet zależy od zainteresowań badacza i odbiorców pracy (np. komisja kwalifikacyjna na uczelni, stowarzyszenie zawodowe) oraz od tego, co autor chce przekazać. Hierarchia uwidacznia się w umieszczaniu informacji jakościowych bądź ilościowych na pierwszym miejscu, w tym, ile poświęca się uwagi jednemu lub drugiemu rodzajowi danych, oraz w przewadze ujęcia indukcyjnego (wyodrębnianie zakresów tematycznych z danych jakościowych) bądź dedukcyjnego (testowanie teorii). Niekiedy badacze celowo traktują jeden typ danych jako środek pomocniczy w szerszym przedsięwzięciu badawczym, na przykład w niektórych badaniach eksperymentalnych (zob. Rogers i in., 2003).

Mieszanie danych

Mieszanie danych (lub w szerszym ujęciu: mieszanie pytań badawczych, filozofii, interpretacji) okazuje się trudne, przede wszystkim dlatego, że dane jakościowe składają się z tekstów i obrazów, a dane ilościowe z liczb. Nasuwają się dwa pytania: *Kiedy* w badaniu mieszanym następuje mieszanie? I *jak* się ono odbywa? Na pierwsze pytanie odpowiedź jest znacznie łatwiejsza niż na drugie. Mieszanie dwóch typów danych dokonuje się na różnych etapach: gromadzenia danych, analizy, interpretacji lub we wszystkich trzech fazach. W projekcie badania mieszane należy przedstawić zamiar mieszania danych i wskazać, w którym miejscu planuje się tę operację wykonać.

W ostatnim czasie wiele uwagi poświęca się w literaturze sposobom mieszania danych (Creswell, Plano Clark, 2007). **Mieszanie** może oznaczać pełne scalanie danych, pełne zachowywanie ich odrębności lub jakieś rozwiązanie pośrednie między tymi dwiema skrajnościami. Dwa zbiory danych mogą być osobne, ale połączone; na przykład w projekcie dwufazowym, który rozpoczyna się od fazy ilościowej, analiza danych i jej wyniki mogą posłużyć do wytypowania osób, od których będą zbierane dane jakościowe w fazie uzupełniającej. Wówczas dane są łączone w trakcie projektu badawczego. **Łączenie** oznacza natomiast mieszanie danych ilościowych i jakościowych pomiędzy analizą danych z pierwszej fazy a zbieraniem danych w drugiej fazie. Możliwe jest także rów-

noległe pozyskiwanie danych ilościowych i jakościowych i scalanie obu zbiorów przez zamianę wątków jakościowych w liczby i porównywanie tych liczb z opisowymi danymi ilościowymi. W tym wypadku mieszanie polega na **integracji** dwóch baz danych przez zespolenie danych ilościowych z jakościowymi. W ostatnim z możliwych scenariuszy badacz może traktować jedną formę danych (np. jakościowe) jako podstawowy materiał swojej pracy, a drugą formę (np. dane ilościowe) jako informacje dodatkowe. Tutaj nie integruje się danych ani nie łączy pomiędzy fazami. Następuje natomiast **zanurzenie** drugorzędnej formy danych w kontekście szerszego badania, w którym forma danych jest inna. Drugorzędna baza danych spełnia wówczas rolę pomocniczą.

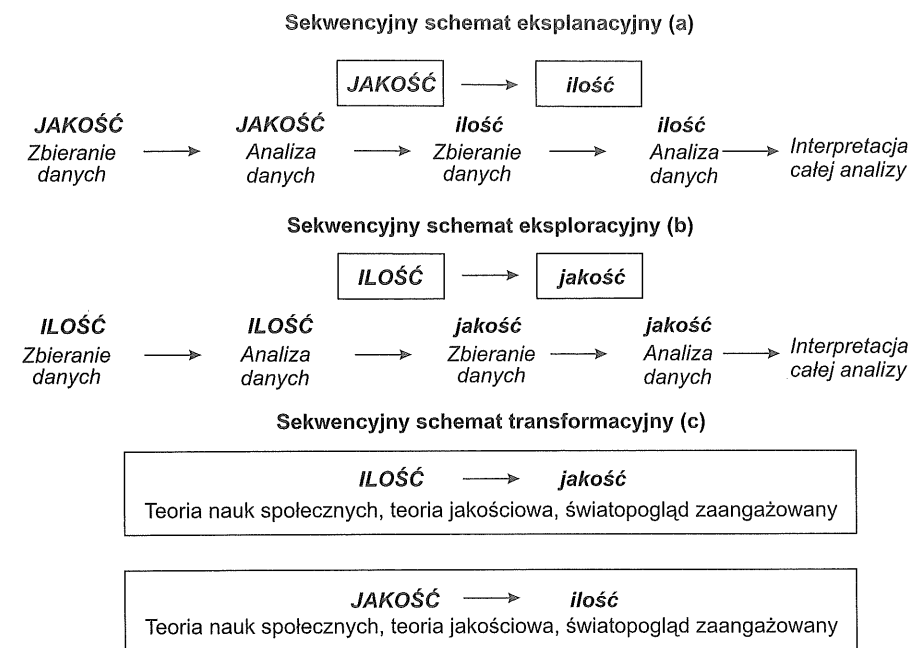
Perspektywy teoretyczne lub transformatywne

Ostatnim czynnikiem, jaki należy wziąć po uwagę, jest pytanie, czy całość projektu ma jakieś ogólne podłoże teoretyczne. Może to być teoria nauk społecznych (np. teoria przyswajania innowacji, teoria przywództwa, teoria atrybucji) lub szersze nastawienie teoretyczne, takie jak perspektywa zaangażowana/uczestnicząca (np. punkt widzenia płci, rasy, klasy; zob. rozdział 3). Autorzy wnoszą do swoich badań teorie, struktury lub przeświadczenia, które w badaniu mieszanym mogą być wyrażone wprost bądź pośrednio. W tym miejscu skupimy się na teoriach wyrażanych wprost. W badaniach mieszanych podaje się je zwykle na początku, wskazując ogólną orientację, która kształtuje typ pytań badawczych, dobór uczestników, sposób zbierania danych oraz wnioski płynące z badania (przeważnie wskazują na potrzebę zmiany lub przemawiają na rzecz jakiegoś stanowiska). Teorie stanowią nadrzędną perspektywę, która może być wykorzystana we wszystkich (omówionych poniżej) strategiach badań mieszanych. Mertens (2003) pokazuje oddziaływanie perspektywy transformatywnej we wszystkich fazach procesu badawczego badań mieszanych.

Alternatywne strategie i modele wizualne

Te cztery czynniki – następstwo czasowe, hierarchia ważności, sposób mieszania danych i podstawy teoretyczne – wpływają na kształt procedur. Choć możliwości jest więcej, na podstawie Creswell i in. (2003) można wskazać sześć głównych strategii badawczych do wykorzystania przy projektowaniu badań mieszanych. W projekcie należy zamieścić opis strategii i jej model wizualny, jak również wskazać podstawowe procedury, jakimi zamierza się posłużyć autor, realizując daną strategię. Ryciny 10.2 i 10.3 ilustrują poszczególne strategie za pomocą schematów z krótkim opisem. Słowa *jakościowe* i *ilościowe* skrócono do „*ilość*” i „*jakość*” (zob. omówienie rysunków).

Do opisywania strategii badań mieszanych stosuje się specjalne oznaczenia. System oznaczeń badań mieszanych stanowią kwalifikatory i symbole określające istotne aspekty badania i umożliwiające łatwe porozumiewanie się badaczy na temat zastosowanych procedur. Następujące oznaczenia zaczerpnięto z Morse (1991), Tashakkori, Teddlie (1998), oraz Creswell, Plano Clark (2007):

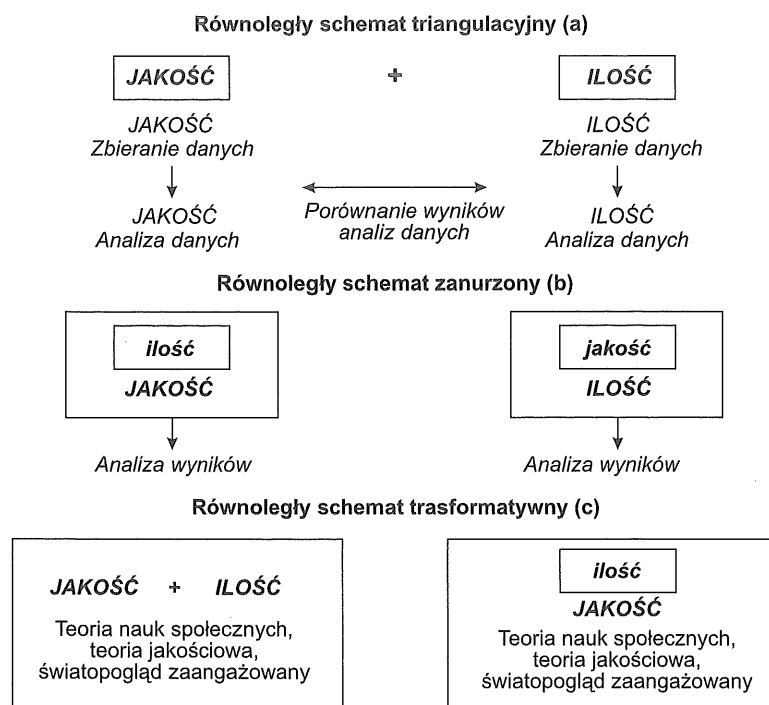


Rycina 10.2. Schematy sekwencyjne

Źródło: Opracowanie według Creswell i in. (2003).

- A „+” oznacza symultaniczne, czyli równoległe gromadzenie danych – dane ilościowe i jakościowe są pozyskiwane w tym samym czasie.
- A „→” oznacza sekwencyjną formę gromadzenia danych – jeden rodzaj danych (np. ilościowe) tworzy podbudowę dla innego rodzaju danych (np. jakościowe).
- Duże litery oznaczają priorytet jakościowych lub ilościowych danych, analiz i interpretacji. W badaniu mieszanym dane ilościowe i jakościowe mogą być traktowane na równi lub jeden rodzaj danych może wysuwać się na pierwszy plan. Duże litery wskazują, że dane ujęcie lub metoda mają większe znaczenie.
- „Ilość” i „jakość” oznacza dane ilościowe i jakościowe, którym przypisuje się taką samą wartość.
- Zapis JAKOŚĆ/ilość wskazuje, że metoda jakościowa jest zanurzona w schemacie ilościowym.
- W ramach pokazano gromadzenie i analizę danych ilościowych i jakościowych.

Ponadto w obie ryciny wpisane są procedury gromadzenia, analizy i interpretacji danych, dzięki czemu odbiorca łatwiej zrozumie konkretne procedury



Rycina 10.3. Schematy równoległe

Źródło: Opracowane według Creswell i in. (2003).

zastosowane w badaniu. Rycina składa się więc z co najmniej dwóch elementów: ogólnej procedury badania mieszanego i szczegółowych procedur gromadzenia, analizy i interpretacji danych.

Sekwencyjna strategia eksplanacyjna

Sekwencyjna strategia eksplanacyjna jest popularną strategią badań mieszanych, która szczególnie przemawia do wyobraźni badaczy skłaniających się raczej ku badaniom ilościowym. Polega ona na pozyskiwaniu i analizie danych ilościowych w pierwszej fazie badania oraz pozyskiwaniu i analizie danych jakościowych w drugiej fazie, dla której podbudowę stanowią wstępne wyniki ilościowe. Z reguły przyznaje się priorytet danym ilościowym, które jako *główne źródło informacji* miesza się ze zbiorem danych jakościowych. Obie formy danych są więc odrębne, lecz z sobą związane. Wyrażana *explicite* teoria może, lecz nie musi, być wątkiem przewodnim całej procedury. Etapy tej strategii ilustruje rycina 10.2a.

Sekwencyjny schemat eksplanacyjny stosuje się przede wszystkim do eksplanacji i interpretacji wyników ilościowych przez pozyskiwanie i analizowanie uzupełniających danych jakościowych. Może być szczególnie użyteczny, gdy

badanie ilościowe daje nieoczekiwane wyniki (Morse, 1991). W tym wypadku uzupełniający zbiór danych jakościowych wykorzystuje się do dokładniejszego zbadania tych zaskakujących wyników. Strategia ta może, lecz nie musi, mieć szczególnej podbudowy teoretycznej. Prostota tego schematu jest jedną z jego głównych zalet. Łatwo go zrealizować, ponieważ poszczególne działania odbywają się w wyraźnie odgraniczonych etapach. Łatwy jest też opis takiego schematu i podsumowanie wyników. Główną wadę stanowi natomiast czasochłonność gromadzenia danych w dwóch odrębnych fazach. Jest to utrudnienie zwłaszcza wtedy, gdy obu fazom przypisuje się jednakową wagę.

Sekwencyjna strategia eksploracyjna

Strategia ta jest podobna do sekwencyjnego ujęcia eksplanacyjnego, lecz jej fazy są odwrócone. Sekwencyjna strategia eksploracyjna składa się z fazy pierwszej, w której są gromadzone i analizowane dane jakościowe, i z fazy drugiej, w której są gromadzone i analizowane dane ilościowe na podbudowie wyników fazy pierwszej. Priorytet ma z reguły faza pierwsza, a mieszanie danych polega na ich łączeniu pomiędzy analizą danych jakościowych a gromadzeniem danych ilościowych. Schemat ten może, lecz nie musi, być realizowany z wyrażaną wprost perspektywą teoretyczną (zob. rycina 10.2b).

Na poziomie najbardziej podstawowym celem tej strategii jest zastosowanie danych i wyników ilościowych jako wsparcia interpretacji wyników jakościowych. W przeciwieństwie do sekwencyjnego ujęcia eksplanacyjnego, które nadaje się bardziej do eksplanacji i interpretacji zależności, ten model służy wstępnej eksploracji danego zjawiska. Morgan (1998) wskazuje na przydatność tego schematu do testowania elementów teorii wyłaniającej się z fazy jakościowej lub do uogólniania wyników jakościowych na różne próby. Morse (1991) podaje jako powód wyboru tego ujęcia zamiar ustalenia rozkładu jakiegoś zjawiska w określonej populacji. Wreszcie sekwencyjna strategia eksploracyjna jest często uważana za procedurę z wyboru, gdy trzeba opracować narzędzie, ponieważ istniejące narzędzia są nieodpowiednie albo niedostępne. Stosując ujęcie trójfazowe, badacz zbiera najpierw dane ilościowe i je analizuje (faza 1), a następnie wykorzystuje analizę do opracowywania narzędzia (faza 2), którym później posługuje się w odniesieniu do próby populacji (faza 3; Creswell, Plano Clark, 2007).

Sekwencyjna strategia eksploracyjna ma te same zalety co sekwencyjny model eksplanacyjny. Ujęcie dwufazowe (badanie jakościowe poprzedzające badanie ilościowe) sprawia, że łatwo ją przeprowadzić, prosty jest również opis i omówienie wyników. Strategia ta jest przydatna dla badaczy, którzy chcą poznać jakieś zjawisko, ale również poszerzyć swoje spojrzenie o wyniki jakościowe. Warto zastosować ten model zwłaszcza wtedy, gdy jest potrzeba stworzenia nowego narzędzia. Ułatwia on także przekonanie promotora, komisji kwalifikacyjnej czy środowiska naukowego do badania w przeważającej mierze jakościowego, mimo ich nastawienia na badania ilościowe i słabej znajomości strategii jakościowych. Podobnie jak omawiane wcześniej ujęcie, sekwencyjny model eksploracyjny wymaga dużo czasu na pozyskanie danych w dwóch fa-

zach, co może być przeszkodą w niektórych sytuacjach badawczych. Ponadto badacz musi podjąć zasadnicze decyzje, jakie dane z początkowej fazy ilościowej uwzględnić w uzupełniającej fazie jakościowej (np. wybór jednego wątku, porównanie między grupami, wiele wątków).

Sekwencyjna strategia transformatywna

Ostatnie z ujęć sekwencyjnych składa się z dwóch odrębnych faz zbierania danych, następujących kolejno, tak jak w dwóch pierwszych opisanych tu strategiach (zob. rycina 10.2c). **Sekwencyjna strategia transformatywna** jest projektem dwufazowym z nastawieniem teoretycznym (np. punkt widzenia płci, rasy, teoria nauk społecznych) ukierunkowującym procedury sekwencyjne. I tutaj wyróżnia się fazę wstępną (ilościowa lub jakościowa), którą uzupełnia faza druga (jakościowa lub ilościowa), rozwijająca się na podbudowie pierwszej. Nastawienie teoretyczne, wskazywane w części wprowadzającej projektu, wpływa na formę głównego pytania badawczego, służącego eksploracji problemu (np. nierówność, dyskryminacja, niesprawiedliwość), zwraca uwagę na potrzebę pozyskiwania danych od grup marginalizowanych i słabo reprezentowanych, i wreszcie zachęca do działania. W tym schemacie na pierwszą fazę składa się jedna lub druga metoda badawcza, można jednej z nich przypisać priorytet lub obie potraktować jako równoważne. Jak we wszystkich projektach sekwencyjnych, następuje mieszanie danych. W przeciwieństwie jednak do ujęcia eksplanacyjnego i eksploracyjnego sekwencyjny model transformatywny jest podporządkowany perspektywie teoretycznej. Założenia tej perspektywy, którą może być struktura pojęciowa, ideologia lub szczególne zaangażowanie, są ważniejszym drogowskazem badania niż same metody.

Sekwencyjna strategia transformatywna ma jak najlepiej służyć przyjętej przez badacza perspektywie teoretycznej. Podział na dwie fazy umożliwia odwołanie się do różnych perspektyw, aby skuteczniej zaangażować się na rzecz uczestników lub pełniej zrozumieć zjawisko bądź proces zmieniający się w wyniku badania.

Sekwencyjny model transformatywny ma te same mocne i słabe strony co dwa pozostałe ujęcia sekwencyjne. Podział na fazy ułatwia realizację badania, jego opis i przedstawienie wyników, lecz konieczność gromadzenia danych w dwóch odrębnych fazach wymaga dużo czasu. Co ważniejsze, schemat ten wpisuje badania mieszane w strukturę transformatywną, dlatego będzie to strategia bardziej przekonująca i akceptowalna dla badaczy, którzy stosują już strukturę transformatywną w ramach innej metodologii, na przykład w badaniach jakościowych. Niestety, ponieważ do tej pory niewiele napisano na temat tego ujęcia, jedną ze słabości modelu jest brak wskazówek, jak urzeczywistniać wizję transformatywną za pomocą konkretnych metod. Jak we wszystkich strategiach sekwencyjnych, badacz musi podejmować zasadnicze decyzje o tym, które wyniki pierwszej fazy uwzględnić w fazie drugiej.

Równoległa strategia triangulacyjna

Równoległa strategia triangulacyjna jest chyba najbardziej znanym z sześciu głównych modeli badań mieszanych (zob. rycina 10.3a). Ujęcie to polega na jednoczesnym zbieraniu danych jakościowych i ilościowych i porównywaniu obu baz danych w celu stwierdzenia zbieżności, różnic lub jakichkolwiek powiązań. Niektórzy autorzy nazywają owe porównania *konfirmacją*, *dyskonfirmacją*, *walidacją krzyżową* lub *korroboracją* (Greene, Caracelli, Graham, 1989; Morgan, 1998; Steckler, McLeroy, Goodman, Bird, McCormick, 1992). W modelu tym stosuje się na ogół osobno metody ilościowe i jakościowe, aby słabości jednej metody zrekompensować mocnymi stronami drugiej (lub dodać do siebie mocne strony obu metod). Gromadzenie danych odbywa się równolegle, w jednej fazie pracy badawczej. Najlepiej, gdy obie metody uznaje się za równorzędne, choć w praktyce często którejś z nich przypisuje się priorytet. W tym ujęciu mieszanie danych, zwykle relacjonowane w części poświęconej interpretacji badania lub omówieniu wyników, polega na ich rzeczywistym scalaniu (np. przekształcanie danych jednego typu w dane drugiego typu, aby można je było łatwo porównać) bądź na integracji, czyli porównywaniu danych zestawionych obok siebie. Takie zestawienia spotyka się często w publikowanych raportach, w których omówienie wyników zawiera przede wszystkim statystyczne dane ilościowe, a następnie tezy jakościowe, które potwierdzają lub podważają dane statystyczne.

Ten tradycyjny model badania mieszanego jest korzystny, ponieważ zna go większość badaczy, a jego wyniki są dobrze uzasadnione i wiarygodne. Zauważam, że badacze, którzy rozważają zastosowanie metodologii mieszanej na ogół decydują się na taki właśnie model odrębnego gromadzenia danych ilościowych i jakościowych, aby następnie porównać oba źródła. Równoległe pozyskiwanie danych jest możliwe w krótszym czasie niż przy zastosowaniu któregoś z ujęć sekwencyjnych, gdyż zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe są w danym miejscu badania zbierane równocześnie.

Model ten ma także wiele ograniczeń. Wymaga dużego nakładu pracy i doświadczenia, aby należycie zbadać dane zjawisko dwiema osobnymi metodami. Czasami trudno też porównać wyniki dwóch analiz, występujące w różnych formach. Ponadto badacze mogą nie radzić sobie z rozbieżnościami, choć w literaturze podaje się odpowiednie procedury, jak zbieranie dodatkowych danych, wyjaśniających niezgodności, ponowne przeglądanie pierwotnej bazy danych, wyciąganie nowych wniosków z niezgodności lub opracowanie nowego projektu, który zmierzy się z problemem rozbieżności (Creswell, Plano Clark, 2007).

Równoległa strategia zanurzeniowa

Podobnie jak równoległe ujęcie triangulacyjne **równoległa strategia zanurzeniowa** poprzestaje na jednej fazie gromadzenia danych, w której jednocześnie pozyskuje się dane ilościowe i jakościowe (zob. rycina 10.3b). W przeciwieństwie do modelu triangulacyjnego równoległa strategia zanurzeniowa wyróżnia główną metodę, która ukierunkowuje projekt, oraz drugorzędną bazę danych,

która w procedurach spełnia rolę pomocniczą. Metoda drugorzędna jako mniej ważna jest zanurzona lub zagnieżdżona w metodzie dominującej (jakościowej lub ilościowej). Owo zanurzenie może oznaczać, że metoda drugorzędna zajmuje się innym pytaniem niż metoda główna (np. w eksperymencie dane ilościowe odnoszą się do wyników spodziewanych po interwencji, dane jakościowe natomiast dotyczą doświadczeń jednostki w grupach eksperymentalnych) lub służy do pozyskiwania informacji na innym poziomie analizy (wyobrażenie sobie tych poziomów ułatwia analogia do analizy hierarchicznej w badaniu ilościowym – zob. Tashakkori, Teddlie, 1998). Mieszanie danych uzyskanych dwiema metodami polega zwykle na integrowaniu informacji i porównywaniu obu źródeł danych, przeważnie w części poświęconej omówieniu wyników. Zdarza się jednak, że danych się nie porównuje, ale umieszcza obok siebie jako dwa różne obrazy składające się na ogólną złożoną ocenę problemu. Dzieje się tak wtedy, gdy badacz posługuje się tym ujęciem w odniesieniu do różnych pytań badawczych lub różnych poziomów organizacji. Podobnie jak w innych strategiach, może tutaj występować wyrażona wprost perspektywa teoretyczna, zazwyczaj wspierająca główną metodę.

Równoległy model zanurzeniowy może mieć różne zastosowania. Model ten pozwala często uzyskać szersze spojrzenie w wyniku wykorzystania różnych metod w przeciwieństwie do posługiwania się jedną dominującą metodą. Morse (1991) podaje jako przykład zanurzenie w badaniu o charakterze głównie jakościowym pewnych danych ilościowych, które wzbogacają opis uczestników próby. Autorka pokazuje również, jak dane jakościowe mogą być wykorzystywane do opisywania aspektów badań ilościowych, których nie można przedstawić ilościowo. Ponadto równoległy model zanurzeniowy znajduje zastosowanie, gdy badacz decyduje się użyć różnych metod do badania różnych grup lub poziomów organizacji. Na przykład w badaniach jakieś instytucji można zbierać dane ilościowe od szeregowych pracowników, a z kierownictwem przeprowadzać wywiady jakościowe, wydziały poddawać analizie ilościowej itd. Tashakkori i Teddlie (1998) nazywają takie ujęcie schematem wielopoziomowym. Wreszcie, jedna metoda może być zastosowana w ramach drugiej, na przykład gdy badacz projektuje i przeprowadza eksperyment, aby sprawdzić wyniki ingerencji, ale do badania wpływu procedur ingerencji na uczestników stosuje metodologię studium przypadku.

Jest to model atrakcyjny z kilku powodów. Badacz może gromadzić dwa typy danych równolegle, w jednej fazie otrzymując dane ilościowe i jakościowe. Posługując się dwiema różnymi metodami, zyskuje szersze perspektywy, jakie stwarzają różne typy danych i różne poziomy badania.

Wybór tego ujęcia wiąże się także z pewnymi ograniczeniami. Dane trzeba w jakiś sposób przekształcić, aby można je było zintegrować w analitycznej fazie badania. Przy porównywaniu dwóch baz danych pojawiają się niekiedy rozbieżności, które trzeba wyjaśnić. Ponieważ zastosowane dwie metody mają różny priorytet, uzyskane wyniki mogą mieć nierówną moc przekonywania, co utrudnia ostateczną interpretację.

Równoległa strategia transformatywna

Podobnie jak wersja sekwencyjna, równoległa strategia transformatywna jest ukierunkowana przez szczególną perspektywę teoretyczną, jednak w tym wypadku dane ilościowe i jakościowe są pozyskiwane równolegle (zob. rycina 10.3c). Perspektywę badawczą może stanowić jedna z ideologii, takich jak teoria krytyczna, badanie zaangażowane, uczestniczące lub struktura pojęciowa bądź teoretyczna. Perspektywa ta uwidacznia się w sformułowaniu celu lub pytań badawczych. Jest motorem wszystkich wyborów metodologicznych, takich jak definicja problemu, wybór schematu i źródeł danych, analiza, interpretacja i prezentacja wyników. Przyjęcie określonej perspektywy ułatwia decyzja o wyborze modelu współbieżnego w wersji triangulacyjnej bądź zanurzeniowej. Schematem, w którym jedna metoda będzie zanurzona w drugiej, można się posłużyć na przykład po to, by oddać głos różnym uczestnikom procesu zmiany instytucjonalnej. Triangulacja danych ilościowych i jakościowych przyczynia się do lepszego przekazu informacji, wskazujących na nierówną politykę danej instytucji.

Równoległy model transformatywny może mieć cechy ujęcia triangulacyjnego lub zanurzeniowego (dwa typy danych są pozyskiwane w jednym czasie w fazie gromadzenia danych i mogą mieć równy bądź nierówny priorytet). Mieszanie danych polega na scalaniu, łączeniu lub zanurzaniu. Ponieważ równoległy model transformatywny wykazuje cechy ujęcia triangulacyjnego i zanurzeniowego, można mu przypisać wszystkie ich mocne i słabe strony. Wykazuje jednak dodatkową zaletę w postaci usytuowania badania mieszane w strukturze transformatywnej, dzięki czemu schemat ten staje się szczególnie atrakcyjny dla badaczy, którzy już wcześniej stosowali strukturę transformatywną w swoich badaniach ilościowych bądź jakościowych.

Wybór strategii badania mieszane

W projekcie badania należy wskazać konkretną strategię, jaką badacz zamierza wykorzystać do gromadzenia danych. Powinien także przedstawić w postaci wizualnej planowane procedury. Ryciny 10.2 i 10.3 stanowią użyteczne modele wzorcowe. Oto kilka wskazówek badawczych, dotyczących wyboru strategii mieszanych:

- Na podstawie możliwych opcji procedur mieszanych zestawionych w tabeli 10.1 wybierz jedno z sześciu ujęć przedstawionych w tym rozdziale jako główny schemat projektowanego badania. Podaj definicję roboczą tego schematu, uzupełnioną modelem wizualnym i uzasadnieniem, dlaczego taki schemat wydaje się zgodny z twoimi zamierzeniami.
- Określ ilość czasu potrzebną na zebranie danych. Ujęcia równoległe są mniej czasochłonne ze względu na to, że dane jakościowe i ilościowe są zbierane równocześnie podczas tych samych odwiedzin miejsca badania.
- Weź pod uwagę, że gromadzenie danych ilościowych i jakościowych jest procesem wymagającym dyscypliny i czasu. W wypadku ograniczeń cza-

sowych zwykle zachęcam swoich studentów do rozważenia modelu zanurzeniowego. Model ten kładzie nacisk na główną formę pozyskiwania danych (np. sondaże), do której można dodać formy mniej istotne (np. kilka wywiadów z wybranymi uczestnikami jako uzupełnienie sondaży). Ze względu na to, że obie formy danych nie są równe pod względem wielkości i ścisłości, można ograniczyć zakres badania stosownie do wiążących ram czasowych i dostępnych zasobów.

- Zastanów się nad wyborem sekwencyjnego ujęcia eksplanacyjnego. Schemat ten preferuje wielu studentów, zwłaszcza jeśli brakuje im doświadczenia w badaniach jakościowych, dobrze natomiast orientują się w badaniach ilościowych. W tym ujęciu najpierw gromadzi się dane ilościowe, które następnie uzupełnia się dodatkowym zbiorem danych jakościowych o mniejszym znaczeniu.
- Zapoznaj się z publikacjami, w których zastosowano różne ujęcia i ocen, które najlepiej ci odpowiada. Creswell i Plano Clark (2007) zamieszczają w całości cztery artykuły naukowe, aby czytelnik mógł dokładnie przeanalizować różne schematy prac badawczych.
- Znajdź w czasopiśmie naukowym publikację, w której zastosowano planowany przez ciebie schemat badań mieszanych i przedstaw ją swojemu promotorowi i radzie wydziału, aby pokazać im model ujęcia, jakie zamierzasz zastosować w swojej pracy. Ponieważ w wielu dziedzinach badania mieszane pojawiły się dopiero niedawno, przykład publikacji z twojej dyscypliny może być dla komisji kwalifikacyjnej i innych odbiorców przekonującym argumentem.

Procedury gromadzenia danych

Choć model wizualny i omówienie konkretnych strategii dają wyobrażenie o procedurach, warto jednak omówić osobno typy gromadzonych danych. Należy również wskazać strategię doboru prób oraz procedury służące do oceny trafności danych.

- Określ, jakie dane – zarówno ilościowe, jak i jakościowe – będą pozyskiwane w trakcie badania. Skorzystaj z tabeli 1.3, w której wskazano różne rodzaje danych ilościowych i jakościowych. Dane dzielą się między innymi na odpowiedzi otwarte i zamknięte. Niektóre formy danych, na przykład wywiady i obserwacje, mogą mieć charakter ilościowy bądź jakościowy w zależności od tego, na ile otwarte (jakościowe) lub zamknięte (ilościowe) opcje odpowiedzi przewiduje wywiad lub lista kontrolna obserwacji. Choć ograniczanie informacji do liczb jest typowe dla badań ilościowych, występuje także czasami w badaniach jakościowych.
- Zwróć uwagę na to, że w badaniach ilościowych często stosuje się losowy dobór próby, polegający na tym, że każda jednostka ma równe prawdopo-

dobieństwo wyboru i w związku z tym wyniki uzyskane dla próby mogą być uogólnione na większą populację. Przy pozyskiwaniu danych jakościowych natomiast do próby dobiera się celowo osoby, które doświadczyły zjawiska będącego głównym przedmiotem badania. W projekcie należy uwzględnić ściśle procedury gromadzenia danych ilościowych i jakościowych. Teddlie i Yu (2007) zaproponowali podział na pięć typów doboru próby, odnosząc je do omawianych przeze mnie wcześniej strategii badań mieszanych:

- Podstawowe strategie polegające na łączeniu ilościowego i jakościowego doboru próby (np. celowy dobór próby warstwowy, celowy dobór próby losowy).
 - Sekwencyjny dobór próby, w którym dobór próby z pierwszej fazy lub z pierwszego wątku stanowi podstawę dla drugiej fazy lub drugiego wątku.
 - Zintegrowany dobór próby, w którym ilościowy, probabilistyczny dobór próby i jakościowy, celowy dobór próby traktuje się jako procedury niezależne lub połączone (np. sondaż zawierający pytania otwarte i zamknięte).
 - Wielopoziomowy dobór próby, który przeprowadza się na kilku poziomach lub w kilku jednostkach analizy.
 - Dobór próby z zastosowaniem jakiejś kombinacji wymienionych strategii.
- Wprowadź szczegółowe procedury do modelu wizualnego. Na przykład w sekwencyjnym modelu eksplanacyjnym pokazanym na rycinie 10.2a procedury ogólne umieszczono wyżej, a procedury szczegółowe pod nimi. Rycinę można jednak uszczegółowić jeszcze bardziej. Na przykład omówienie tego ujęcia może obejmować opis pozyskiwania danych z sondażu, poprzedzający opisową i indukcyjną analizę danych w pierwszej fazie. Dla fazy drugiej można uwzględnić obserwacje ilościowe i kodowanie oraz analizę tematyczną w badaniu etnograficznym.

Analiza danych i procedury walidacji

Sposób analizy danych w badaniu mieszanym zależy od typu strategii badawczej wybranej dla procedur. W projekcie należy zatem wskazać procedury dla danego schematu badania. Analizę przeprowadza się jednak zarówno w ujęciu ilościowym (opisowa i indukcyjna analiza numeryczna), jak i jakościowym (analiza opisów oraz wątków tekstowych lub obrazów), jak również pomiędzy tymi ujęciami. Do najpopularniejszych sposobów analizy w badaniach mieszanych należą (zob. Caracelli, Greene, 1993; Creswell, Plano Clark, 2007; Tashakkori, Teddlie, 1998):

- Transformacja danych: Stosując strategię równoległą, można kwantyfikować dane jakościowe. Polega to na jakościowym definiowaniu kodów

i zakresów tematycznych, a następnie wyliczaniu, ile razy pojawiają się one w danych tekstowych (lub jaka część wypowiedzi w przeliczeniu na wiersze lub zdania dotyczy danego kodu). Kwantyfikacja danych jakościowych pozwala na porównanie wyników ilościowych z danymi jakościowymi. Możliwe jest także jakościowanie danych ilościowych. Na przykład w analizie czynnikowej danych uzyskanych przy użyciu skali badacz wyodrębnia czynniki lub zakresy tematyczne, które porównuje z zakresami tematycznymi jakościowej bazy danych.

- Eksploracja elementów odstających: W modelu sekwencyjnym, w którym w pierwszej fazie zastosowano analizę danych ilościowych, uzyskuje się czasami skrajne przypadki, niepasujące do przyjętego modelu. Uzupełniające wywiady jakościowe pomagają wyjaśnić, dlaczego owe przypadki odstają od próby ilościowej.
- Opracowywanie narzędzia: Stosując ujęcie sekwencyjne, należy w fazie wstępnej gromadzenia danych jakościowych wyodrębnić zakresy tematyczne i konkretne wypowiedzi uczestników. W następnej fazie wypowiedzi te wykorzystuje się jako tematy i kryteria skali, tworząc narzędzie sondażowe w nawiązaniu do poglądów uczestników. W trzeciej, ostatniej fazie dokonuje się walidacji narzędzia, wypróbując je na większej reprezentatywnej próbie populacji.
- Badanie kilku poziomów: W modelu zanurzeniowym na jednym poziomie przeprowadza się sondaż (np. z udziałem rodzin), aby uzyskać dla próby wyniki ilościowe. Jednocześnie przeprowadza się wywiady jakościowe w celu eksploracji badanego zjawiska w odniesieniu do poszczególnych osób w rodzinach.
- Tworzenie matrycy: Porównując dane gromadzone równolegle, zbiory danych ilościowych i jakościowych łączy się z sobą w matrycy. Oś pozioma może być ilościową zmienną kategorialną (np. typ informatora – pielęgniarka, lekarz, asystentka medyczna), oś pionowa obejmowałaby wówczas dane jakościowe (np. pięć tematów dotyczących relacji pomiędzy uczestnikami badania a ich pacjentami). Informacje w poszczególnych komórkach mogą być cytatami tekstowymi z danych jakościowych bądź wartościami liczbowymi dla ich kodów lub kombinacją tych dwóch wersji. Dzięki temu matryca będzie odzwierciedlała analizę połączenia danych ilościowych z jakościowymi. Przy tworzeniu i odczytywaniu matrycy w badaniach mieszanych wykorzystuje się specjalistyczne programy komputerowe (zob. rozdział 9).

W części projektu poświęconej analizie danych należy także przedstawić działania sprawdzające trafność danych ilościowych oraz ścisłość wniosków z danych jakościowych. Teoretycy opowiadają się za stosowaniem procedur walidacji zarówno w fazie ilościowej, jak i jakościowej badania mieszanego (Tashakkori, Teddlie, 1998). W projekcie należy omówić trafność i rzetelność wyników uzyskanych wcześniej przy użyciu narzędzi, które planuje się zastosować w badaniu. Ważne jest też zwrócenie uwagi na potencjalne zagrożenia

trafności wewnętrznej eksperymentów i sondaży (zob. rozdział 8). W odniesieniu do danych jakościowych należy wymienić planowane strategie sprawdzania ścisłości zebranych informacji (zob. rozdział 9). Mogą one polegać między innymi na triangulacji źródeł danych, kontroli ze strony uczestnika, szczegółowym opisie.

Nową sferą zainteresowania teoretyków są od niedawna różnice między trafnością badań mieszanych a trafnością badań ilościowych i jakościowych. Zaczęto tworzyć podwójną nomenklaturę dla badań mieszanych, w której trafność nazwano legitymacją (Onwuegbuzie, Johnson, 2006, s. 55). Legitymacja badań mieszanych dotyczy różnych faz procesu badawczego, od jego założeń filozoficznych (np. czy stanowiska filozoficzne zostały w użytecznej formie włączone w tok badania?) przez wyciąganie wniosków (np. wartość sformułowanych wniosków) do znaczenia badań dla odbiorców (zob. Onwuegbuzie, Johnson, 2006). W projekcie badania mieszanego należy uwzględnić trafność związaną z częścią ilościową badania (zob. rozdział 8), związaną z wątkiem jakościowym (zob. rozdział 9) oraz problemy trafności, jakie mogą powstać przy zastosowaniu ujęcia mieszanego. Problemy trafności w badaniu mieszanym można odnieść do typów strategii omawianych w tym rozdziale. Dotyczą one doboru próby, jej wielkości, postępowania ze sprzecznymi wynikami, tendencji zbioru danych, niewłaściwych procedur oraz sformułowania niezgodnych z sobą pytań badawczych (omówienie tych kwestii zob. Creswell, Plano Clark, 2007).

Struktura prezentacji raportu

Struktura raportu, podobnie jak analiza danych, powinna być zgodna z typem planowanej strategii badawczej. Ponieważ mieszany charakter badania może być obcy odbiorcom, warto podać kilka wskazówek, jak powinna wyglądać struktura ostatecznego raportu.

- W badaniu sekwencyjnym raport z procedur zawiera osobno zbieranie i analizę danych ilościowych oraz zbieranie i analizę danych jakościowych. Następnie, w fazie wniosków lub interpretacji, autor komentuje, jak wyniki jakościowe przyczyniły się do pogłębienia lub poszerzenia danych ilościowych. Możliwe jest także omówienie najpierw zbierania i analizy danych jakościowych, a następnie zbierania i analizy danych ilościowych. W każdej z tych struktur praca dzieli się na dwie odrębne fazy, poprzedzone stosownymi nagłówkami.
- W badaniu równoległym zbieranie danych ilościowych i jakościowych może być przedstawione w osobnych częściach pracy, jednak analiza i interpretacja łączy obie formy danych w poszukiwaniu zgodności lub podobieństwa wyników. Taka struktura badania mieszanego nie wprowadza wyraźnego podziału na fazę ilościową i jakościową.

- W badaniu transformatywnym zwykle na początku formułuje się ideę, którą autor zamierza wspierać, a następnie wprowadza się strukturę sekwencyjną lub równoległą, która organizuje przekazywane treści. Na zakończenie można wyodrębnić fragment, będący planem działania na rzecz zmiany lub reformy, jaki nasuwa się pod wpływem uzyskanych wyników.

Przykłady procedur badań mieszanych

Poniższe ilustracje badań mieszanych obejmują zarówno sekwencyjne, jak i równoległe strategie i procedury.

Przykład 10.1. Sekwencyjna strategia badawcza

Kushman (1992) badał dwa typy zaangażowania pracowniczego nauczycieli – zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w nauczanie – w 63 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Przeprowadził dwufazowe sekwencyjne badanie eksploracyjne zapowiedziane w następującym sformułowaniu celu:

Jako główne założenie badania przyjęto, że zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w nauczanie to dwie różne, ale tak samo ważne postawy nauczycieli służące efektywności organizacyjnej szkoły. Pogląd ten ma pewne uzasadnienie w literaturze, lecz nadal wymaga walidacji empirycznej [...]. Fazę pierwszą stanowiło badanie ilościowe zmierzające do ustalenia relacji statystycznych między zaangażowaniem nauczyciela a przyczynami i skutkami organizacyjnymi w kontekście szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Uzupełniająca analiza wielopoziomowa w fazie drugiej skupiała się na wybranych szkołach, aby przez jakościowe studia przypadków lepiej zrozumieć dynamikę zaangażowania nauczycieli.

(Kushman, 1992, s. 13)

Takie ujęcie stanowi połączenie sformułowania celu z uzasadnieniem mieszania danych („aby lepiej zrozumieć”) wraz ze wskazaniem typów danych, jakie będą zbierane w trakcie badania. We wprowadzeniu autor zwrócił uwagę na potrzebę badań nad zaangażowaniem organizacyjnym i zaangażowaniem w nauczanie, dając priorytet ujęciu ilościowemu. Priorytet ten podkreślono w dalszej części poświęconej definicjom zaangażowania organizacyjnego i zaangażowania w nauczanie oraz w obszernym przeglądzie literatury dokumentującej te dwa pojęcia. Dalej ustalono ramy koncepcyjne pracy uzupełnione modelem wizualnym oraz sformułowano pytania badawcze ukierunkowujące badanie zależności. Elementy te tworzą szkielet teoretyczny ilościowej fazy badania (Morse, 1991). Schemat dwufazowy ma tutaj postać ILOŚĆ → jakość. Autor przedstawia wyniki w dwóch fazach, z których pierwsza – wyniki ilościowe – obrazu-

je i omawia korelacje, regresje i dwukierunkowe analizy wariancji. W następnej kolejności podano wyniki studium przypadku, wyodrębniając z niego tematy i podtematy uzupełniane cytataми. W ostatecznym podsumowaniu autor miesza dane, kładąc nacisk na wyniki ilościowe i podkreślając złożoność problematyki ujawnioną przez wyniki jakościowe. W tym badaniu nie przyjęto ogólnej perspektywy teoretycznej.

Przykład 10.2. Równoległa strategia badawcza

W 1993 roku Hossler i Vesper przeprowadzili badanie czynników związanych z oszczędzaniem rodziców na opłacanie wyższych studiów swoich dzieci. Na podstawie danych uzyskanych od studentów i rodziców w wyniku trzyletnich badań dynamicznych autorzy poszukiwali czynników, które w największym stopniu wiążą się z oszczędzaniem na kształcenie. Najważniejszymi z nich okazały się: wspierająca postawa rodziców, aspiracje edukacyjne i wiedza o kosztach nauki. Co najważniejsze z naszego punktu widzenia, informacje pozyskiwano od rodziców i studentów na drodze 182 sondaży i 56 wywiadów. W sformułowaniu celu autorzy wskazują na zainteresowanie triangulacją wyników:

Aby wyjaśnić bliżej zjawisko oszczędzania na wyższe wykształcenie dzieci, badano zachowania rodziców mające związek z gromadzeniem oszczędności na ten cel. Na podstawie danych uzyskanych od studentów i uczniów w badaniu podłużnym, polegającym na wielokrotnych sondażach w okresie trzech lat, zastosowano regresję logistyczną, aby zidentyfikować czynniki najbardziej związane z oszczędzaniem na kształcenie dzieci. Badanie poszerzono o informacje z wywiadów przeprowadzanych pięciokrotnie w ciągu trzech lat w niewielkiej podpróbie studentów i ich rodziców.

(Hossler, Vesper, 1993, s. 141)

Dane gromadzono z sondaży przeprowadzanych w ciągu czterech lat z udziałem 182 studentów i ich rodziców oraz z wywiadów z udziałem 56 studentów i ich rodziców. Ze sformułowania celu wynika, że przyjęto strategię równoległego gromadzenia danych. Autorzy dokładnie omawiają przebieg analizy ilościowej danych z sondaży, zamieszczając informacje o pomiarach zmiennych i szczegóły regresji logistycznej. Wspominają również o ograniczeniach analizy ilościowej, podają szczegóły testu t-Studenta i wyniki regresji. Jakościowej analizie danych poświęcają natomiast tylko jedną stronę, przedstawiając w skrócie tematy, jakie pojawiły się w dyskusji. Priorytetem w tym badaniu mieszanym jest pozyskiwanie i analiza danych ilościowych, jego schemat można zapisać jako ILOŚĆ + jakość. Mieszanie dwóch źródeł danych przedstawiono w części zatytułowanej „Omówienie wyników sondaży i wywiadów” (s. 155) na etapie interpretacji procesu badawczego. Porównano tam czynniki wyjaśniające zjawisko oszczędzania przez rodziców, odzwierciedlone w wynikach ilościowych, z wynikami uzyskanymi na podstawie danych z wywiadów. Podobnie jak w przy-

kładzie 10.1 badanie to nie ma nadrzędnej orientacji teoretycznej, choć artykuł rozpoczyna literatura na temat modeli ekonometrycznych i badań nad decyzjami dotyczącymi studiów, a kończy „Rozszerzony model zjawiska oszczędzania przez rodziców”. Odniesienia do teorii można w tym badaniu określić jako indukcyjne (w części jakościowej), zaczerpnięte z literatury (w części ilościowej) i ostatecznie powstające w trakcie badania.

Przykład 10.3. Transformatywna strategia badawcza

Bhopal (2000) w transformatywnym badaniu mieszanym przyjęła orientację feministyczną. Jej zamierzeniem było sprawdzenie, czy do mieszkanek Wschodniego Londynu pochodzących z Azji Południowej (Indie, Pakistan, Bangladesz) można odnieść teorie patriarchy. Ponieważ kobiety te często zawierają aranżowane małżeństwa, do których wnoszą posag, autorka uznała, że poddają się pewnym formom patriarchy, które są obce białym mieszkankom Wielkiej Brytanii. Ogólnym celem badania było „uzyskanie szczegółowej wiedzy o życiu kobiet, ich odczuciach wobec pełnionych ról i tego, czym rzeczywiście zajmują się w domu, ich postaw wobec aranżowanych małżeństw, posagów, prac domowych i domowego budżetu” (s. 70). Badania metodami jakościowymi i ilościowymi przeprowadzono na 60 kobietach

[aby] zbadać zmieniającą się istotność różnicy, poprzez którą kobiety doświadczają patriarchy [...] przedstawić ścisłe informacje dotyczące liczby kobiet doświadczających różnych form systemu patriarchalnego, jak również określić siłę związków pomiędzy jego różnymi wpływami.

(Bhopal, 2000, s. 68)

Autorka wykazała, że duży wpływ na życie kobiet ma ich wykształcenie. Omówiła także korzyści zastosowania w swej pracy metodologii feministycznej. Zwróciła uwagę na to, że życie kobiet starała się przedstawiać z ich punktu widzenia, posługując się ich językiem i używanymi przez nie kategoriami. Jej badanie nie tylko dotyczyło kobiet, ale ponadto było przeznaczone dla nich. Autorka przedstawiła również swoją rolę w procesie powstawania publikacji, dokumentując swój tok rozumowania i przyznając się do stronniczości spostrzeżeń. Dzięki tym zabiegom jej badanie ukazuje przekonujący obraz życia kobiet i spełnia funkcję transformatywną, „przynosząc korzyści kobietom” (s. 76).

Zamiarem autorki jest zabranie głosu w imieniu kobiet, aby zdecydowanie wypowiedzieć się w kwestii nierówności płci. Dane ilościowe składają się na uogólnione modele partycypacji, dane jakościowe natomiast stanowią osobiste narracje kobiet. W harmonogramie badania uwzględniono najpierw zbieranie danych z sondaży, a następnie wywiady z kobietami, aby poszerzyć i pogłębić wiedzę o ich życiowych rolach (eksplanacyjny schemat sekwencyjny). Elementom jakościowym i ilościowym przypisano taką samą wagę, uznając, że jedno

i drugie przyczyniają się do zrozumienia problemu badawczego. Mieszanie danych polegało na połączeniu wyników sondaży ilościowych i ich głębszej eksploracji w fazie jakościowej. Ponieważ w całym artykule występują nawiązania do teorii feministycznej z naciskiem na równouprawnienie i oddanie głosu kobietom, należy uznać, że badanie ma wyraźną orientację feministyczną.

Streszczenie

Omawiając w projekcie badawczym część dotyczącą procedur badań mieszanych, należy rozpocząć od wyjaśnienia natury tego typu badań. Powinno ono zawierać krótką historię i definicję badań mieszanych oraz wzmiankę o ich zastosowaniach w różnych dziedzinach działalności badawczych. Następnie należy podać i wykorzystać w praktyce cztery kryteria wyboru właściwej strategii badania mieszanego. Przede wszystkim trzeba ustalić harmonogram gromadzenia danych (równoległe lub sekwencyjne). Dalej określa się relatywną wagę ujęcia ilościowego lub jakościowego, stawiając je na równi lub uznając priorytet jednego z nich. Ponadto należy wskazać sposób mieszania danych, którym może być scalanie, łączenie danych z jednej i drugiej fazy lub zanurzanie drugorzędnych źródeł danych w głównym, szerszym źródle. Na zakończenie wypada wyjaśnić, czy autor będzie się odnosił w badaniu do jakiejś ogólnej orientacji czy struktury teoretycznej, na przykład jakiejś teorii nauk społecznych lub orientacji w perspektywie zaangażowania (np. feminizm, perspektywa rasowa).

Wyróżnia się sześć strategii gromadzenia danych, zależnie od tego, czy pozyskuje się je sekwencyjnie (schemat eksplanacyjny i eksploracyjny), równoległe (schemat triangulacji lub zanurzenia), czy w paradygmacie transformatywnym (schemat sekwencyjny lub równoległy). Każdy model ma swoje mocne i słabe strony, lecz ujęcie sekwencyjne jest najłatwiejsze w realizacji. W projekcie badania wybór strategii powinien być przedstawiony graficznie. Z wykresu można powiązać konkretne procedury, aby czytelnik lepiej zrozumiał przebieg badania. Należałoby w tym miejscu wymienić typy danych ilościowych i jakościowych, które planuje się uwzględnić, oraz procedury ich analizy. Analiza polega zazwyczaj na transformacji danych, eksploracji wyników odstających, badaniu wielu poziomów lub tworzeniu matryc łączących wyniki ilościowe i jakościowe. Należy też wyraźnie określić procedury walidacji. W projekcie badania powinien się znaleźć również opis struktury ostatecznego raportu, ponieważ badania mieszane są na ogół mało znane czytelnikom. Każdy z trzech typów strategii – sekwencyjny, równoległy i transformatywny – wymaga innej struktury pisemnego opracowania badania mieszanego.

Ćwiczenia pisemne

1. Napisz projekt połączonego badania jakościowego i ilościowego z dwoma sekwencyjnymi fazami. Uzasadnij proponowaną kolejność faz.
2. Napisz projekt połączonego badania jakościowego i ilościowego, w którym przyznaje się priorytet danym jakościowym, a dane ilościowe traktuje jako drugorzędne. Omów ujęcie, jakie należy zastosować przy pisaniu wprowadzenia, formułowaniu celu i pytań badawczych oraz określaniu szczegółów gromadzenia danych.
3. Zilustruj za pomocą schematu graficznego i wykazu procedur badanie, w którym przyjmuje się pewne nastawienie teoretyczne, na przykład perspektywę feministyczną. Weź pod uwagę procedury modelu sekwencyjnego lub równoległego. Użyj właściwych oznaczeń wykresu.

Literatura uzupełniająca

- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Plano Clark V.L., Creswell J.W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell i Plano Clark napisali dwie książki będące wprowadzeniem do badań mieszanych z przykładami prac naukowych i artykułów metodologicznych poświęconych tego typu badaniom. W pierwszej książce wyróżniliśmy cztery typy schematów badań mieszanych: eksplanacyjny sekwencyjny, eksploracyjny sekwencyjny, triangulacyjny i zanurzeniowy, które zilustrowaliśmy odpowiednimi artykułami. Więcej na ten temat można znaleźć w drugiej książce. Jest ona rodzajem wypisów, zawiera dodatkowe artykuły przedstawiające badania naukowe z zastosowaniem wymienionych schematów oraz omówienie związanych z nimi najważniejszych zagadnień.

- Greene J.C., Caracelli V.J., Graham W.F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*. „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 11(3), 255–274.

Jennifer Greene z zespołem przeanalizowała 57 badań mieszanych o charakterze ewaluacyjnym, opublikowanych w latach 1980–1988. Na tej podstawie wyróżniono pięć kategorii celów i siedem kategorii badań mieszanych. Cele badania mieszanego można zaklasyfikować jako szukanie zbieżności (triangulacja), badanie różnych aspektów danego zjawiska (komplementarność), sekwencyjne stosowanie metod badawczych (rozwój), odkrywanie paradoksów i niekonwencjonalnych perspektyw (inicjacja) oraz poszerzanie zakresu i zasięgu projektu (ekspansja). Badania mieszane można podzielić, przyjmując jako kryteria założenia projektu, mocne strony i ograniczenia zastosowanych metod, odnoszenie się do jednego bądź kilku zjawisk, wykorzystanie jednego lub kilku paradyg-

matów, równość lub zróżnicowanie priorytetów oraz niezależność, równoległość lub sekwencyjność procedur. Na podstawie tej typologii celów i rodzajów badań mieszanych zaproponowano różne typy schematów badawczych.

- Morse J.M. (1991). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. „Nursing Research”, 40(1), 120–123.

Janice Morse zwraca uwagę na to, że zastosowanie metod ilościowych i jakościowych wobec tego samego problemu badawczego stwarza konieczność określenia ich hierarchii i kolejności w przebiegu badania. W związku z tym wyróżnia dwie formy triangulacji metodologicznej: symultaniczną, obejmującą obie metody jednocześnie, i sekwencyjną, gdy wyniki uzyskane jedną metodą wykorzystuje się do planowania drugiej metody. Formy te są opisywane za pomocą systemu dużych i małych liter, określającego ich hierarchię oraz kolejność. Autorka omawia też różne typy triangulacji w zależności od celu, ograniczeń i ujęcia.

- Tashakkori A., Teddlie C. (red.). (2003). *Handbook of mixed methods in the social & behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Abbas Tashakkori i Charles Teddlie opracowali podręcznik, będący do tej pory najbardziej znaczącym zbiorem wypowiedzi wybitnych autorów na temat badań mieszanych. W 27 rozdziałach zawiera się wprowadzenie do metod mieszanych, omówienie występujących w praktyce problemów metodologicznych i analitycznych, wskazanie zastosowań badań mieszanych w naukach społecznych i naukach o człowieku oraz przewidywanie przyszłych kierunków rozwoju. Między innymi w osobnych rozdziałach przedstawiono wykorzystanie badań mieszanych w takich dziedzinach, jak ewaluacja badań, zarządzanie i kierowanie organizacją, nauki o zdrowiu, pielęgniarstwo, psychologia, socjologia i edukacja.

Słowniczek terminologiczny

Abstrakt w przeglądzie literatury – skrótowe omówienie publikacji (zwykle w jednym niedługim akapicie), podsumowujące jej główne elementy, aby zapewnić czytelnikowi ogólną orientację w jej treści.

Analiza opisowa – opis wyników dla rozpatrywanych zmiennych za pomocą takich pojęć, jak średnia, odchylenie standardowe i zakres wyników.

Badania ilościowe – testowanie obiektywnych teorii przez badanie relacji pomiędzy zmiennymi. Zmienne te można mierzyć przy użyciu odpowiednich narzędzi, a uzyskane wyniki poddawać procedurom analizy statystycznej. Końcowy raport ma ustaloną strukturę, składa się z wprowadzenia, literatury i teorii, metod, wyników i wniosków.

Badania jakościowe – analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku. Proces badawczy obejmuje wyłanianie nowych pytań i procedur w toku badania, gromadzenie danych w warunkach współuczestnictwa, indukcyjną analizę danych od szczegółu do ogółu oraz interpretację znaczenia danych. Końcowy pisemny raport ma strukturę elastyczną.

Badanie eksperymentalne – próba ustalenia skutków interwencji przez porównywanie wyników uzyskanych przez grupę poddawaną specjalnym oddziaływaniom i grupę wolną od tych oddziaływań.

Badanie fenomenologiczne – strategia jakościowa polegająca na rozpoznawaniu istoty ludzkich doświadczeń wobec jakiegoś zjawiska na podstawie relacji uczestników badania.

Badanie mieszane – ujęcie będące połączeniem badania ilościowego z jakościowym. Obejmuje założenia filozoficzne, zastosowanie ujęcia jakościowego i ilościowego oraz mieszanie obu typów danych.

Badanie narracyjne – strategia jakościowa badania życia jednostek polegająca na zbieraniu od jednej lub kilku osób opowieści o ich życiu, które badacz następnie przeredagowuje, tworząc chronologię narracyjną.

Badanie sondażowe – liczbowy opis tendencji, postaw lub opinii występujących w populacji na podstawie danych dotyczących próby tej populacji.

Błąd braku odpowiedzi – wpływ nieudzielonych odpowiedzi na wyniki sondażu; oznacza, że brakujące odpowiedzi znacząco zmieniałyby ogólne wyniki sondażu.

Braki we wcześniejszej literaturze – potrzeba uzupełnienia dotychczasowych badań ze względu na pominięcie jakiegś szczególnej grupy, próby lub populacji; konieczność odtworzenia lub powtórzenia badania, aby się przekonać, czy dla nowej próby osób lub w nowym miejscu wyniki pozostaną takie same; nieuwzględnione dotąd opinie grup słabo reprezentowanych.

Celowy dobór uczestników lub miejsc (bądź dokumentów czy materiałów wizualnych) – dobór zapewniający jak najlepsze wyjaśnienie problemu badawczego i pytań badawczych.

Definicje pojęć – jedna z części projektu pracy naukowej, w której wyjaśnia się czytelnikom używane w niej pojęcia.

Dokumenty jakościowe – dokumenty publiczne (np. gazety, notatki z zebrań, oficjalne raporty) lub prywatne (np. osobiste dzienniki i pamiętniki, listy, wiadomości z poczty elektronicznej).

Etnografia – strategia jakościowa, polegająca na badaniu niepoddawanej ingerencji grupy kulturowej w warunkach naturalnych przez dłuższy okres, w którym dane pozyskuje się głównie z obserwacji i wywiadów.

Formularz świadomej zgody – dokument podpisywany przez uczestników przed przystąpieniem do badania, zapewnia ochronę praw uczestników podczas zbierania danych.

Gatekeeperzy – osoby w danej instytucji, od których zależy udostępnienie miejsca na przeprowadzenie badań jakościowych i wyrażenie na nie zgody.

Generalizacja wyników badań jakościowych – jest pojęciem o ograniczonym zastosowaniu ze względu na to, że zamierzeniem tego typu badań nie jest uogólnianie wyników na osoby, miejsca lub sytuacje nieobjęte badaniem. Uogólnianie wyników w teorię może występować w badaniach jakościowych o charakterze wielokrotnego studium przypadku, wymaga jednak dobrze udokumentowanych procedur i obszernej bazy danych jakościowych.

Hak narracyjny – zabieg stylistyczny polegający na sformułowaniu, które powinno przyciągać, intrygować i przykuwać uwagę czytelnika.

Hierarchia ważności – w badaniach mieszanych: priorytet badań jakościowych bądź ilościowych w danej pracy badawczej. Czasami mogą być one traktowane jako równoważne, czasami zaś większy nacisk kładzie się na jedno z nich.

Hipoteza kierunkowa – hipoteza przewidująca kierunek lub wynik badania ilościowego.

Hipoteza niekierunkowa – przewidywanie w badaniu jakościowym bez dokładnego określenia typu zmiany (np. wyżej, niżej, więcej, mniej), ponieważ badacz na podstawie wcześniejszej literatury nie może stwierdzić, czego można się spodziewać.

Hipoteza zerowa – tradycyjne ujęcie hipotezy w badaniu ilościowym, polegające na przewidywaniu braku relacji lub znaczącej różnicy pomiędzy grupami w odniesieniu do badanej zmiennej.

Hipotezy ilościowe – przewidywania relacji między zmiennymi.

Idee główne w tekście – zdania wyrażające konkretne myśli lub wyobrażenia, zawierające się w ideach nadrzędnych, służą ich ugruntowaniu, doprecyzowaniu lub uzupełnieniu.

Idee naprowadzające – zdania w opracowaniu pisemnym, które pomagają czytelnikowi śledzić tok wywodu, porządkują jego treści i podtrzymują zainteresowanie tematem.

Ilościowe pytania badawcze – formułowane przez badacza problemy w formie pytań o relacje pomiędzy zmiennymi.

Integracja baz danych w badaniu mieszanym – scalanie zbiorów danych ilościowych i jakościowych przez ujęcie porównawcze lub transformację danych.

Interpretacja badania jakościowego – odkrywanie znaczeń wyników analizy danych. Znaczenia te mogą być dla badacza lekcją, dostarczać mu informacji do porównań z literaturą lub stanowić osobiste doświadczenie.

Interpretacja wyników w badaniu ilościowym – wyciąganie wniosków z wyników, aby odnieść je do pytań badawczych i hipotez lub nadać im szersze znaczenie.

Jakościowe materiały audiowizualne – fotografie, dzieła sztuki, nagrania wideo lub inne materiały dźwiękowe.

Kodeksy etyczne – zasady i wskazówki etyczne obowiązujące w badaniach naukowych, formułowane przez stowarzyszenia zawodowe badaczy.

Kodowanie – proces organizowania materiału przez podział na segmenty w celu wyjaśnienia znaczeń przypisywanych każdemu segmentowi.

Komputerowe bazy bibliograficzne – oferowane przez biblioteki bazy danych, zapewniające szybki dostęp do tysięcy czasopism, referatów i materiałów konferencyjnych.

Konstruktywiści społeczni – rzecznicy poglądu, że jednostki dążą do zrozumienia świata w którym żyją i pracują, swoim doświadczeniom przypisują subiektywne znaczenia ukierunkowane na pewne przedmioty.

Losowy dobór próby – procedura doboru uczestników w badaniu jakościowym, polegająca na tym, że każda osoba ma równe prawdopodobieństwo wyboru z populacji, co zapewnia reprezentatywność próby dla danej populacji.

Łączenie uczestników w pary – procedura badania eksperymentalnego polegająca na tworzeniu par uczestników na podstawie pewnych cech lub właściwości, aby następnie losowo przydzielić jedną osobę z pary do grupy eksperymentalnej, a drugą do grupy kontrolnej.

Mapa literatury – przedstawienie graficzne (wykres) literatury naukowej na dany temat, na którym autor zaznacza wkład, jaki wnosi do literatury jego praca.

Metoda badawcza – przyjęte przez badacza sposoby gromadzenia, analizy i interpretacji danych.

Mieszanie danych – pełne scalanie danych, pełne zachowywanie ich odrębności lub jakieś rozwiązanie pośrednie między tymi dwiema skrajnościami.

Nawyk pisania – systematyczna praca nad tekstem bez zrywów lub ciągłych przerw.

Obserwacja jakościowa – sporządzanie notatek terenowych o zachowaniu i działaniu jednostek w miejscu badania, a następnie dokumentowanie tych spostrzeżeń.

Orientacja lub perspektywa teoretyczna w badaniu jakościowym – ogólne nastawienie w badaniach dotyczących dyskryminacji płci, problemów klasowych i rasowych (lub innych zagadnień marginalizacji społecznej). Perspektywa ta, implikująca zaangażowaną postawę autora, kształtuje typ zadawanych pytań, dostarcza informacji o sposobach gromadzenia i analizowania danych, a także zawiera wezwanie do działania lub zmiany.

Połączenie – w badaniach mieszanych oznacza, że element ilościowy i jakościowy łączy się z sobą pomiędzy analizą danych pierwszej fazy a zbieraniem danych w drugiej fazie.

Postpozytywiści – rzecznicy filozofii deterministycznej w badaniach naukowych, zgodnie z którą dane przyczyny prawdopodobnie decydują o określonych wynikach lub skutkach. Zagadnienia badane przez postpozytywistów wymagają więc zidentyfikowania i oceny przyczyn, które wywołują określone skutki, jak to się dzieje w eksperymentach.

Pragmatyzm – światopogląd lub filozofia na gruncie działań, sytuacji i ich konsekwencji, a nie przyjętych założeń (jak postpozytywizm). Kładzie nacisk na praktyczną skuteczność i rozwiązywanie problemów. Badacze interesują się nie tyle metodami, ile problemami badawczymi, które starają się wyjaśnić, stosując wszelkie możliwe metody.

Prawdziwy eksperyment – forma badania eksperymentalnego, z losowym doбором uczestników do grup.

Problemy badawcze – problemy lub zagadnienia, stwarzające potrzebę przeprowadzenia badań.

Projekt badania sondażowego – plan liczbowego opisu tendencji, postaw lub opinii występujących w populacji na podstawie danych dotyczących próby tej populacji.

Projekt badawczy – plan przebiegu badania, obejmujący decyzje, których zakres sięga od ogólnych założeń do szczegółowych metod gromadzenia i analizy danych. Łączy z sobą założenia filozoficzne, strategie badawcze i konkretne metody.

Protokół wywiadu – formularz używany w badaniach jakościowych do dokumentowania informacji uzyskanych podczas wywiadu.

Protokół z obserwacji – formularz stosowany w badaniach jakościowych do dokumentowania wyników obserwacji.

Pytania lub hipotezy indukcyjne – tworzenie relacji między zmiennymi lub porównywanie grup pod kątem zmiennych, umożliwiające wyciąganie wniosków o populacji na podstawie próby.

Pytanie badawcze o charakterze mieszanym – szczególne pytanie stawiane w badaniu mieszanym i odnoszące się bezpośrednio do splotu wątku ilościowego z jakościowym. Jest to pytanie, na które można odpowiedzieć tylko, stosując ujęcie mieszane.

Pytanie główne – szerokie pytanie, wymagające eksploracji głównego zjawiska lub pojęcia w badaniach jakościowych.

Przedział ufności – zakres wyników pomiędzy górną a dolną wartością statystyczną, dla których stwierdza się zgodność z danymi obserwacyjnymi, prawdopodobnie obejmujący średnią dla danej populacji.

Przegląd badań – wprowadzenie uzasadniające ważność badania i wskazujące różnice między wcześniejszymi pracami a przedstawianym projektem.

Quasi-eksperyment – forma badania eksperymentalnego bez losowego doboru prób.

Refleksyjność – namysł badacza nad tym, jak jego uprzedzenia, wartości i doświadczenia osobiste, takie jak płeć, historia, kultura i status społeczno-ekonomiczny, wpływają na interpretacje tworzone podczas badania.

Rozplanowanie w czasie w badaniu mieszanym – zbieranie danych ilościowych i jakościowych w następujących po sobie fazach (sekwencyjnie) lub jednocześnie (równolegle).

Równoległa strategia zanurzeniowa – strategia badań mieszanych z jedną fazą zbierania danych, podczas której pozyskuje się równoległe dane ilościowe i jakościowe. W przeciwieństwie do tradycyjnego modelu triangulacji równoległe ujęcie zanurzeniowe wyróżnia metodę główną, która nadaje kierunek badaniu, i metodę drugorzędną, pełniącą rolę pomocniczą.

Równoległa triangulacja – strategia badań mieszanych, polegająca na równoległym gromadzeniu danych ilościowych i jakościowych, a następnie porównywaniu dwóch zbiorów danych, aby stwierdzić zbieżności, różnice lub powiązania.

Równoległe ujęcie transformatywne – kierowanie się w badaniach mieszanych szczególną perspektywą teoretyczną oraz równoległe gromadzenie danych ilościowych i jakościowych.

Rzetelność – stopień spójności wewnętrznej wyników pomiaru (czy wyniki są spójne dla różnych konstruktorów?), niezmiennosc wyników w czasie (korelacje test-retest) oraz spójność przeprowadzania testu i podsumowania wyników.

Rzetelność badań jakościowych – spójność danego ujęcia z innymi badaniami tego samego i innych autorów.

Schemat eksperymentalny – sprawdzanie wpływu interwencji (oddziaływania eksperymentatora) na wynik badania ilościowego przy zachowaniu kontroli nad wszystkimi innymi czynnikami, które mogłyby zmienić ów wynik.

Schemat z jednym podmiotem lub schemat typu $n = 1$ – obserwacja zachowania jednostki (bądź niewielkiej liczby jednostek) przez pewien czas.

Sekwencyjna strategia eksplanacyjna – w badaniu mieszanym: zbieranie i analiza danych ilościowych w pierwszej fazie, a następnie zbieranie i analiza danych jakościowych w drugiej fazie, odwołującej się do uzyskanych wcześniej wyników ilościowych.

Sekwencyjna strategia eksploracyjna – w badaniu mieszanym: zbieranie i analiza danych jakościowych w pierwszej fazie, a następnie zbieranie i analiza danych ilościowych w drugiej fazie, odwołującej się do uzyskanych wcześniej danych jakościowych.

Sekwencyjna strategia transformatywna – w badaniach mieszanych: projekt dwufazowy, w którym przyjmuje się określone nastawienie teoretyczne (np. teoria płci, rasy, teoria nauk społecznych) wobec stosowanych procedur. Faza początkowa (ilościowa bądź jakościowa) jest uzupełniona drugą fazą (jakościową lub ilościową), która wykorzystuje wyniki fazy pierwszej.

Sekwencyjne procedury badania mieszanego – procedury umożliwiające dopracowanie w szczegółach lub rozszerzenie wyników uzyskanych jedną metodą przez zastosowanie drugiej metody.

Sformułowanie celu w badaniach ilościowych – wskazanie zmiennych występujących w badaniu i ich relacji, zidentyfikowanie uczestników i podanie miejsca badania. Zakłada użycie terminologii stosowanej w badaniach ilościowych oraz dedukcyjne testowanie relacji lub teorii.

Sformułowanie celu w badaniach jakościowych – informacje o najważniejszym zjawisku, które zostanie poddane badaniu, o jego uczestnikach i miejscu badania, wzmianka o wyłaniającym się schemacie badawczym oraz zwrócenie uwagi na specjalną terminologię stosowaną w badaniach jakościowych.

Sformułowanie celu w badaniach mieszanych – informacja o ogólnym zamierzeniu badania, wskazanie wątku ilościowego i jakościowego oraz uzasadnienie wprowadzenia obu wątków do problemu badawczego.

Sformułowanie celu w projekcie badania – wskazanie zamierzenia, zamysłów i głównej idei badania.

Spójność narracji – zachowanie związku pomiędzy poszczególnymi wątkami, logiczne powiązania między zdaniem i akapitami.

Strategie badawcze – schematy lub modele badań jakościowych, ilościowych i mieszanych, które nadają określony kierunek procedurom zastosowanym w projekcie badawczym.

Strategie zapewniania trafności – procedury w badaniu jakościowym (np. testowanie przez uczestników, triangulacja źródeł danych), za pomocą których badacz stara się wykazać wiarygodność swoich wyników i przekonać do nich odbiorców.

Studium przypadku – strategia jakościowa, polegająca na głębokiej eksploracji programu, zdarzenia, czynności, procesu, osoby lub osób. Jest to badanie wymagające dużego nakładu czasu i pracy, szczegółowe informacje gromadzi się przy użyciu różnych procedur pozyskiwania danych w dłuższym okresie.

System oznaczeń badań mieszanych – skrótowy zapis za pomocą kwantyfikatorów i symboli, wyrażających ważne aspekty badania mieszanego, umożliwiający badaczom łatwe porozumiewanie się co do procedur.

Szkic – w znaczeniu używanym w tej książce: matryca złożona z kilku zdań, zawierająca główne pojęcia i idee danej części projektu badania lub raportu (np. sformułowanie celu lub pytanie badawcze) oraz puste miejsca do uzupełnienia właściwymi informacjami dla danego badania.

Światopogląd – „zbiór podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem” (Guba, 1990, s. 17).

Światopogląd aktywistyczny – filozofia wyznawana przez badacza, wyrażająca się we włączaniu do pracy naukowej wątków i projektów o charakterze politycznym. Mogą się one na przykład składać na program reformy, która miałaby zmienić życie uczestników badania, charakter instytucji, w których żyją i pracują, oraz życie samego badacza. Badania powstające pod wpływem tego światopoglądu poruszają też ważne kwestie społeczne, takie jak upodmiotowienie, nierówność społeczna, wyzysk, dominacja, ucisk i alienacja.

Temat pracy badawczej – przedmiot lub zagadnienie do zbadania, które należy określić na początku przygotowań projektu badawczego.

Teoria ugruntowana – strategia jakościowa polegająca na tworzeniu ogólnej, abstrakcyjnej teorii procesu, działania lub interakcji na podstawie wypowiedzi uczestników badania.

Teoria w badaniu ilościowym – zbiór połączonych wzajemnymi relacjami konstruktywów (zmiennych) w formie założeń lub hipotez, które określają związki między zmiennymi (zazwyczaj w kategoriach wielkości lub kierunku) i pozwalają przewidywać wynik badania.

Teorie w badaniach mieszanych – tworzą ogólne nastawienie, kształtujące typ pytań badawczych, dobór uczestników, sposób zbierania danych oraz wnioski płynące z badania (przeważnie wskazujące na potrzebę zmiany lub przemawiające na rzecz jakiegoś stanowiska). Stanowią nadrzędną perspektywę dla wszystkich strategii.

Trafność badań jakościowych – ścisłość wyników potwierdzona pewnymi procedurami.

Trafność teoretyczna – zastosowanie w badaniu właściwych definicji i mierników zmiennych.

Trafność w badaniu jakościowym – możliwość wyciągania znaczących i użytecznych wniosków z wyników pomiaru przy użyciu danego narzędzia.

Trafność wniosków statystycznych – wykluczenie możliwości wyciągania z danych niewłaściwych wniosków wskutek niedostatecznej siły statystycznej lub nieprzestrzeżenia założeń statystycznych.

Transformatywne procedury mieszane – procedury, w których badacz przyjmuje szczególne nastawienie teoretyczne (zob. rozdział 3) jako perspektywę nadrzędną schematu obejmującego dane zarówno ilościowe, jak i jakościowe.

Wielkość efektu – siła wniosków dotyczących różnic grupowych lub relacji między zmiennymi w badaniach jakościowych.

Wskazówki badawcze – rady, których udzielam czytelnikom z punktu widzenia doświadczonego badacza, sprawdzone we własnej praktyce.

Wykaz kodów jakościowych – jest sposobem organizowania danych jakościowych za pomocą listy ustalonych z góry kodów. Może się składać z nazw kodów w jednej kolumnie i ich definicji w drugiej oraz miejsca, w którym zaznacza się ich występowanie (np. numery wierszy) w transkrypcjach.

Wypełniacze – używane w tekście zbędne słowa, które nie wyrażają zamierzonych treści.

Wytyczne dla autorów – wskazówki dotyczące standardów edytorskich publikacji naukowej, takich jak spójny format odnośników bibliograficznych, tworzenie nagłówków, forma tabel i rycin, niedyskryminujące sformułowania językowe.

Wywiady jakościowe – wywiady twarzą w twarz, przeprowadzane przez telefon lub wywiady zogniskowane w grupach od sześciu do ośmiu uczestników. Wywiady te obejmują niewielką liczbę pytań, które są nieustrukturyzowane i na ogół otwarte, a służą poznaniu poglądów i opinii uczestników.

Zagrożenia trafności wewnętrznej – procedury eksperymentalne, interwencje lub doświadczenia uczestników, które utrudniają badaczowi wyciąganie poprawnych wniosków z danych dotyczących populacji biorącej udział w eksperymencie.

Zagrożenia trafności zewnętrznej – wyciąganie z próby danych nieuzasadnionych wniosków o innych osobach, warunkach, przeszłych lub przyszłych sytuacjach.

Zanurzanie – forma mieszania danych w badaniach mieszanych, polegająca na umieszczaniu drugorzędnej formy danych w szerszym kontekście badania, w którym pozyskiwano inną formę danych jako zbiór główny. Drugorzędny zbiór danych pełni rolę pomocniczą.

Zastosowanie teorii w badaniach mieszanych – może być dedukcyjne w przypadku testowania i weryfikacji teorii ilościowej lub indukcyjne, jak w przypadku wyłaniania się teorii lub wzorca o charakterze jakościowym.

Zgodność kodujących (zgodność krzyżowa) – uznanie poprawności kodowania fragmentów tekstu przez dwóch lub więcej kodujących. (Nie kodują oni tego samego tekstu, sprawdza się tylko, czy inna osoba w odniesieniu do podobnego fragmentu użyłaby tego samego lub podobnego kodu). Poziom spójności kodowania można zmierzyć, posługując się procedurami statystycznymi lub odpowiednim programem komputerowym z pakietu przeznaczonego do walidacji badań jakościowych.

Zintegrowane procedury badania mieszanego – integracja lub scalanie danych jakościowych i ilościowych w celu kompleksowej analizy problemu badawczego.

Zmienna – cecha lub właściwość jednostki bądź organizacji, którą można mierzyć bądź obserwować i która wykazuje różnice wśród badanych osób bądź organizacji. Zazwyczaj różnice dotyczą dwóch lub więcej kategorii bądź tworzą continuum wyników, a zmienne można zmierzyć lub ocenić, posługując się odpowiednią skalą.

Znaczenie badania – we wprowadzeniu podkreślenie ważności rozpatrywanego problemu dla różnych odbiorców, którzy mogą odnieść korzyści z przeczytania pracy i zastosowania jej wyników.

Bibliografia

- Aikin M.C. (red.). (1992). *Encyclopedia of educational research* (6th ed.). New York: Macmillan.
- American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson E.H., Spencer M.H. (2002). *Cognitive representation of AIDS*. „Qualitative Health Research”, 12(10), 1338–1352.
- „Annual Review of Psychology”. (1950–). Stanford, CA: Annual Reviews.
- Ansorge C., Creswell J.W., Swidler S., Gutmann M. (2001). *Use of iBook laptop computers in teacher education*. Niepublikowany manuskrypt, University of Nebraska-Lincoln.
- Asmussen K.J., Creswell J.W. (1995). *Campus response to a student gunman*. „Journal of Higher Education”, 66, 575–591.
- Babbie E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Babbie E. (2007). *The practice of social research* (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson. Wyd. pol. (na podst. wyd. 9) *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN (2003); Warszawa, tłum. Agnieszka Kloskowska-Dudzińska.
- Bailey E.P. (1984). *Writing clearly: A contemporary approach*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Bausell R.B. (1994). *Conducting meaningful experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bean J., Creswell J.W. (1980). *Student attrition among women at a liberal arts college*. „Journal of College Student Personnel”, 3, 320–327.
- Beisel N. (February, 1990). *Class, culture, and campaigns against vice in three American cities, 1872–1892*. „American Sociological Review”, 55, 44–62.
- Bem D. (1987). *Writing the empirical journal article*. W: M. Zanna, J. Darley (red.), *The compleat academic: A practical guide for the beginning social scientist* (s. 171–201). New York: Random House.
- Berg B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berger P.L., Luckmann T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NJ: Anchor. Wyd. pol. *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (1983), Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, przeł. Józef Niżnik.
- Bhopal K. (2000). *Gender, „race” and power in the research process: South Asian women in East London*. W: C. Truman, D.M. Mertens, B. Humphries (red.), *Research and inequality*. London: UCL Press.
- Blalock H. (1969). *Theory construction: From verbal to mathematical formulations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blalock H. (1985). *Casual models in the social sciences*. New York: Aldine.
- Blalock H. (1991). *Are there any constructive alternatives to causal modeling?* „Sociological Methodology”, 21, 325–335.

- Blase J.J. (1989, November). *The micropolitics of the school: The everyday political orientation of teachers toward open school principals*. „Educational Administration Quarterly”, 25(4), 379–409.
- Boeker W. (1992). *Power and managerial dismissal: Scapegoating at the top*. „Administrative Science Quarterly”, 37, 400–421.
- Bogdan R.C., Biklen S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boice R. (1990). *Professors as writers: A self-help guide to productive writing*. Stillwater, OK: New Forums.
- Boneva B., Kraut R., Frohlich D. (2001). *Using e-mail for personal relationships*. „American Behavioral Scientist”, 45(3), 530–549.
- Booth-Kewley S., Edwards J.E., Rosenfeld P. (1992). *Impression management, social desirability, and computer administration of attitude questionnaires: Does the computer make a difference?* „Journal of Applied Psychology”, 77(4), 562–566.
- Borg W.R., Gall M.D. (1989). *Educational research: An introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Borg W.R., Gall J.P., Gall M.D. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. New York: Longman.
- Boruch R.F. (1998). *Randomized controlled experiments for evaluation and planning*. W: L. Bickman, D.J. Rog (red.), *Handbook of applied social research methods* (s. 161–191). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryman A. (2006). *Mixed methods: A four-volume set*. London: Sage.
- Bunge N. (1985). *Finding the words: Conversations with writers who teach*. Athens, OH: Swallow Press, Ohio University Press.
- Cahill S.E. (1989). *Fashioning males and females: Appearance management and the social reproduction of gender*. „Symbolic Interaction”, 12(2), 281–298.
- Campbell D., Stanley J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. W: N.L. Gage (red.), *Handbook of research on teaching* (s. 1–76). Chicago: Rand McNally.
- Campbell D.T., Fiske D. (1959). *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*. „Psychological Bulletin”, 56, 81–105.
- Campbell W.G., Ballou S.V. (1977). *Form and style: Theses, reports, term papers* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Caracelli V.J., Greene J.C. (1993). *Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs*. „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 15(2), 195–207.
- Carroll D.L. (1990). *A manual of writer's tricks*. New York: Paragon.
- Carstensen L.W. Jr. (1989). *A fractal analysis of cartographic generalization*. „The American Cartographer”, 16(3), 181–189.
- Castetter W.B., Heisler R.S. (1977). *Developing and defending a dissertation proposal*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Center for Field Studies.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Teoria ugruntowana*, (2009), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, przeł. Barbara Komorowska.
- Cheek J. (2004). *At the margins? Discourse analysis and qualitative research*. „Qualitative Health Research”, 14, 1140–1150.
- Cherryholmes C.H. (1992, August–September). *Notes on pragmatism and scientific realism*. „Educational Researcher”, 13–17.

- Clandinin D.J., Connelly F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cook T.D., Campbell D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cooper H. (1984). *The integrative research review: A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus, OH: Merrill.
- Corbin J.M., Strauss J.M. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J.W. (1999). *Mixed method research: Introduction and application*. W: G.J. Cizek (red.), *Handbook of educational policy* (s. 455–172). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Creswell J.W., Brown M.L. (1992, Fall). *How chairpersons enhance faculty research: A grounded theory study*. „The Review of Higher Education”, 16(1), 41–62.
- Creswell J.W., Miller D. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry*. „Theory into Practice”, 39(3), 124–130.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J.W., Plano Clark V., Gutmann M., Hanson W. (2003). *Advanced mixed methods designs*. W: A. Tashakkori, C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed method research in the social and behavioral sciences* (s. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J.W., Seagren A., Henry T. (1979). *Professional development training needs of department chairpersons: A test of the Biglan model*. „Planning and Changing”, 10, 224–237.
- Crotty M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Crutchfield J.P. (1986). *Locus of control, interpersonal trust, and scholarly productivity*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nebraska-Lincoln.
- DeGraw D.G. (1984). *Job motivational factors of educators within adult correctional institutions from various states*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nebraska-Lincoln.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.). (2005). *The handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Metody badań jakościowych* (t. 1–2) (2009). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, red. nauk. wyd. pol. Krzysztof Podemski; międzynarodowy kom. red. Pertti Alasuutari i in.
- Dillard A. (1989). *The writing life*. New York: Harper & Row.
- Dillman D.A. (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York: John Wiley.
- Duncan O.D. (1985). *Path analysis: Sociological examples*. W: H.M. Blalock, Jr. (red.), *Causal models in the social sciences* (2nd ed., s. 55–79). New York: Aldine.
- Educational Resources Information Center. (1975). *Thesaurus of ERIC descriptors* (12th ed.). Phoenix, AZ: Oryx.

- Eisner E.W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elbow P. (1973). *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.
- Enns C.Z., Hackett G. (1990). *Comparison of feminist and nonfeminist women's reactions to variants of nonsexist and feminist counseling*. „Journal of Counseling Psychology”, 37(1), 33–40.
- Fay B. (1987). *Critical social science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Field A., Hole G. (2003). *How to design and report experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Finders M.J. (1996). *Queens and teen zines: Early adolescent females reading their way toward adulthood*. „Anthropology and Education Quarterly”, 27, 71–89.
- Fink A. (2002). *The survey kit* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Firestone W.A. (1987). *Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research*. „Educational Researcher”, 16, 16–21.
- Flick U. (red.) (2007). *The Sage qualitative research kit*. London: Sage. Wyd. pol. Seria Niezbędnik Badacza (8 książek) (2010–2013). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flinders D.J., Mills G.E. (red.) (1993). *Theory and concepts in qualitative research: Perspectives from the field*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Fowler F.J. (2002). *Survey research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Franklin J. (1986). *Writing for story: Craft secrets of dramatic nonfiction by a two-time Pulitzer prize-winner*. New York: Atheneum.
- Gamson J. (2000). *Sexualities, queer theory, and qualitative research*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 347–365). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gibbs G.R. (2007). *Analyzing qualitative data*. W: U. Flick (red.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage. Wyd. pol. *Analizowanie danych jakościowych*. (2011). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (Seria Niezbędnik Badacza), tłum. Maja Brzozowska-Brywczyńska.
- Giordano J., O'Reilly M., Taylor H., Dogra N. (2007). *Confidentiality and autonomy: The challenge(s) of offering research participants a choice of disclosing their identity*. „Qualitative Health Research”, 17(2), 264–275.
- Glesne C., Peshkin A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Gravetter F.J., Wallnau L.B. (2000). *Statistics for the behavioral science* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- Greene J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene J.C., Caracelli V.J. (red.) (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. (New Directions for Evaluation, No. 74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene J.C., Caracelli V.J., Graham W.F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*. „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 11(3), 255–274.
- Guba E.G. (1990). *The alternative paradigm dialog*. W: E.G. Guba (red.), *The paradigm dialog* (s. 17–30). Newbury Park, CA: Sage.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., s. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*, t. 1, s. 281–313 (2009). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, tłum. Monika Bobako.

- Hatch J.A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heron J., Reason P. (1997). *A participatory inquiry paradigm*. „Qualitative Inquiry”, 3, 274–294.
- Hesse-Biber S.N., Leavy P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Homans G.C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace.
- Hopkins T.K. (1964). *The exercise of influence in small groups*. Totowa, NJ: Bedminster.
- Hopson R.K., Lucas K.J., Peterson J.A. (2000). *HIV/AIDS talk: Implications for prevention intervention and evaluation*. W: R.K. Hopson (red.), *How and why language matters in evaluation*. (New Directions for Evaluation, Number 86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hossler D., Vesper N. (1993). *An exploratory study of the factors associated with parental savings for postsecondary education*. „Journal of Higher Education”, 64(2), 140–165.
- Houtz L.E. (1995). *Instructional strategy change and the attitude and achievement of seventh- and eighth-grade science students*. „Journal of Research in Science Teaching”, 32(6), 629–648.
- Huber J., Whelan K. (1999). *A marginal story as a place of possibility: Negotiating self on the professional knowledge landscape*. „Teaching and Teacher Education”, 15, 381–396.
- Humbley A.M., Zumbo B.D. (1996). *A dialectic on validity: Where we have been and where we are going*. „The Journal of General Psychology”, 123, 207–215.
- Isaac S., Michael W.B. (1981). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (2nd ed.). San Diego, CA: EdITS.
- Isreal M., Hay I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. London: Sage.
- Janovec T. (2001). *Procedural justice in organizations: A literature map*. Niepublikowany manuskrypt, University of Nebraska-Lincoln.
- Janz N.K., Zimmerman M.A., Wren P.A., Isreal B.A., Freudenberg N., Carter R.J. (1996). *Evaluation of 37 AIDS prevention projects: Successful approaches and barriers to program effectiveness*. „Health Education Quarterly”, 23(1), 80–97.
- Jick T.D. (1979, December). *Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action*. „Administrative Science Quarterly”, 24, 602–611.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007). *Toward a definition of mixed methods research*. „Journal of Mixed Methods Research”, 1(2), 112–133.
- Jungnickel P.W. (1990). *Workplace correlates and scholarly performance of pharmacy clinical faculty members*. Niepublikowany manuskrypt, University of Nebraska-Lincoln.
- Kalof L. (2000). *Vulnerability to sexual coercion among college women: A longitudinal study*. „Gender Issues”, 18(4), 47–58.
- Keeves J.P. (red.). (1988). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford, UK: Pergamon.
- Kemmis S., Wilkinson M. (1998). *Participatory action research and the study of practice*. W: B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (red.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (s. 21–36). New York: Routledge.
- Keppel G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kerlinger F.N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kline R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

- Kos R. (1991). *Persistence of reading disabilities: The voices of four middle school students*. „American Educational Research Journal”, 28(4), 875–895.
- Kushman J.W. (1992, February). *The organizational dynamics of teacher workplace*. „Educational Administration Quarterly”, 28(1), 5–42.
- Kvale S. (2007). *Doing interviews*. W: U. Flick (red.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage. Wyd. pol. *Prowadzenie wywiadów* (2010). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (Seria Niezbędnik Badacza), tłum. Agata Dziuban.
- Labovitz S., Hagedorn R. (1971). *Introduction to social research*. New York: McGraw-Hill.
- Ladson-Billings G. (2000). *Racialized discourses and ethnic epistemologies*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook on qualitative research* (s. 257–277). Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Krytyczna teoria rasy i jej znaczenie etyczne*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, s. 339–430 (2009). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, tłum. Monika Bobako.
- Lather P. (1986). *Research as praxis*. „Harvard Educational Review”, 56, 257–277.
- Lather P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lauterbach S.S. (1993). *In another world: A phenomenological perspective and discovery of meaning in mothers' experience with death of a wished-for baby: Doing phenomenology*. W: P.L. Munhall, C.O. Boyd (red.), *Nursing research: A qualitative perspective* (s. 133–179). New York: National League for Nursing Press.
- LeCompte M.D., Schensul J.J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Lee Y.J., Greene J. (2007). *The predictive validity of an ESL placement test: A mixed methods approach*. „Journal of Mixed Methods Research”, 1(4), 366–389.
- Leslie L.L. (1972). *Are high response rates essential to valid surveys?* „Social Science Research”, 1, 323–334.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. W: Y.S. Lincoln, E.G. Guba (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipsey M.W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Locke L.F., Spirduso W.W., Silverman S.J. (2007). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lysack C.L., Krefting L. (1994). *Qualitative methods in field research: An Indonesian experience in community based practice*. „The Occupational Therapy Journal of Research”, 14(20), 93–110.
- Marshall C., Rossman G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mascarenhas B. (1989). *Domains of state-owned, privately held, and publicly traded firms in international competition*. „Administrative Science Quarterly”, 34, 582–597.
- Maxwell J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCracken G. (1988). *The long interview*. Newbury Park, CA: Sage.
- Megel M.E., Langston N.F., Creswell J.W. (1987). *Scholarly productivity: A survey of nursing faculty researchers*. „Journal of Professional Nursing”, 4, 45–54.
- Merriam S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mertens D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens D.M. (2003). *Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective*. W: A. Tashakkori, C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in the social & behavioral sciences* (s. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles M.B., Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Analiza danych jakościowych* (2000). Białystok: Trans Humana, przekł. Stanisław Zabielski.
- Miller D. (1992). *The experiences of a first-year college president: An ethnography*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nebraska-Lincoln.
- Miller D.C. (1991). *Handbook of research design and social measurement* (5th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Moore D. (2000). *Gender identity, nationalism, and social action among Jewish and Arab women in Israel: Redefining the social order?* „Gender Issues”, 18(2), 3–28.
- Morgan D. (1998). *Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research*. „Qualitative Health Research”, 8(3), 362–376.
- Morgan D. (2007). *Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods*. „Journal of Mixed Methods Research”, 1(1), 48–76.
- Morse J.M. (1991, March/April). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. „Nursing Research”, 40(1), 120–123.
- Morse J.M. (1994). *Designing funded qualitative research*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 220–235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Fenomenologiczne metody badań* (2001). Białystok: Trans Humana, przekł. Stanisław Zabielski.
- Murguia E., Padilla R.V., Pavel M. (1991, September). *Ethnicity and the concept of social integration in Tinto's model of institutional departure*. „Journal of College Student Development”, 32, 433–439.
- Murphy J.P. (1990). *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder, CO: Westview.
- Nesbary D.K. (2000). *Survey research and the world wide web*. Boston: Allyn & Bacon.
- Neuman S.B., McCormick S. (red.). (1995). *Single-subject experimental research: Applications for literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Neuman W.L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Newman I., Benz C.R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Nieswiadomy R.M. (1993). *Foundations of nursing research* (2nd ed.). Norwalk, CT: Appleton & Lange.
- Nordenmark M., Nyman C. (2003). *Fair or unfair? Perceived fairness of household division of labour and gender equality among women and men*. „The European Journal of Women's Studies”, 10(2), 181–209.
- O'Cathain A., Murphy E., Nicholl J. (2007). *Integration and publications as indicators of „yield” from mixed methods studies*. „Journal of Mixed Methods Research”, 1(2), 147–163.
- Olesen V.L. (2000). *Feminism and qualitative research at and into the millennium*. W: N.L. Denzin, Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (s. 215–255). Thousand Oaks, CA: Sage. Wyd. pol. *Feministyczne badania jakościowe u progu milenium*. W:

- N.L. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych* (s. 341–398) (2009). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, przeł. Monika Bobako.
- Onwuegbuzie A.J., Johnson R.B. (2006). *The validity issue in mixed research*. „Research in the Schools”, 23(1), 48–63.
- Padula M.A., Miller D. (1999). *Understanding graduate women's reentry experiences*. „Psychology of Women Quarterly”, 23, 327–343.
- Patton M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips D.C., Burbules N.C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Lanham, NY: Rowman & Littlefield.
- Plano Clark V.L., Creswell J.W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prose F. (2006). *Reading like a writer*. New York: HarperCollins.
- Punch K.F. (2000). *Developing effective research proposals*. London: Sage.
- Punch K.F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Reichardt C.S., Mark M.M. (1998). *Quasi-experimentation*. W: L. Bickman, D.J. Rog (red.), *Handbook of applied social research methods* (s. 193–228). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhoads R.A. (1997). *Implications of the growing visibility of gay and bisexual male students on campus*. „NASPA Journal”, 34(4), 275–286.
- Richardson L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Richie B.S., Fassinger R.E., Linn S.G., Johnson J., Prosser J., Robinson S. (1997). *Persistence, connection, and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White women*. „Journal of Counseling Psychology”, 44(2), 133–148.
- Riemen D.J. (1986). *The essential structure of a caring interaction: Doing phenomenology*. W: P.M. Munhall, C.J. Oiler (red.), *Nursing research: A qualitative perspective* (s. 85–105). Norwalk, CN: Appleton-Century-Crofts.
- Rogers A., Day J., Randall F., Bentall R.P. (2003). *Patients' understanding and participation in a trial designed to improve the management of anti-psychotic medication: A qualitative study*. „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology”, 38, 720–727.
- Rorty R. (1983). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Wyd. pol. *Konsekwencje pragmatyzmu* (1998). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, przeł. Czesław Karkowski.
- Rorty R. (1990). *Pragmatism as anti-representationalism*. W: J.P. Murphy, *Pragmatism: From Peirce to Davison* (s. 1–6). Boulder, CO: Westview.
- Rosenthal R., Rosnow R.L. (1991). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Ross-Larson B. (1982). *Edit yourself: A manual for everyone who works with words*. New York: Norton.
- Rossmann G., Rallis S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rossmann G.B., Wilson B.L. (1985, October). *Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study*. „Evaluation Review”, 9(5), 627–643.

- Rudestam K.E., Newton R.R. (2007). *Surviving your dissertation* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salant P., Dillman D.A. (1994). *How to conduct your own survey*. New York: John Wiley.
- Salkind N. (1990). *Exploring research*. New York: MacMillan.
- Sarantakos S. (2005). *Social research* (3rd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Schwandt T.A. (1993). *Theory for the moral sciences: Crisis of identity and purpose*. W: D.J. Flinders, G.E. Mills (red.), *Theory and concepts in qualitative research: Perspectives from the field* (s. 5–23). New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Schwandt T.A. (2000). *Three epistemological stances for qualitative inquiry*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., s. 189–213). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt T.A. (2007). *Dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shadish W.R., Cook T.D., Campbell D.T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sieber J.E. (1998). *Planning ethically responsible research*. W: L. Bickman, D.J. Rog (red.), *Handbook of applied social research methods* (s. 127–156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sieber S.D. (1973). *The integration of field work and survey methods*. „American Journal of Sociology”, 78, 1335–1359.
- Slife B.D., Williams R.N. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith J.K. (1983, March). *Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue*. „Educational Researcher”, 6–13.
- Spradley J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Stake R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steckler A., McLeroy K.R., Goodman R.M., Bird S.T., McCormick L. (1992). *Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction*. „Health Education Quarterly”, 29(1), 1–8.
- Steinbeck J. (1969). *Journal of a novel: The East of Eden letters*. New York: Viking.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (1st ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss A., Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sudduth A.G. (1992). *Rural hospitals use of strategic adaptation in a changing health care environment*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nebraska-Lincoln.
- Sue V.M., Ritter L.A. (2007). *Conducting online surveys*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarshis B. (1982). *How to write like a pro: A guide to effective nonfiction writing*. New York: New American Library.
- Tashakkori A., Creswell J.W. (2007). *Exploring the nature of research questions in mixed methods research*. Editorial. „Journal of Mixed Methods Research”, 2(3), 207–211.
- Tashakkori A., Teddlie C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori A., Teddlie C. (red.) (2003). *Handbook of mixed method research in the social and behavior sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie C., Yu F. (2007). *Mixed methods sampling: A typology with examples*. „Journal of Mixed Methods Research”, 2(1), 77–100.
- Terenzini P.T., Cabrera A.F., Colbeck C.L., Bjorklund S.A., Parente J.M. (2001). *Racial and ethnic diversity in the classroom*. „The Journal of Higher Education”, 72(5), 509–531.
- Tesch R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.

- Thomas G. (1997). *What's the use of theory?* „Harvard Educational Review”, 67(1), 75–104.
- Thomas J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thorndike R.M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Trujillo N. (1992). *Interpreting (the work and the talk of) baseball: Perspectives on ballpark culture*. „Western Journal of Communication”, 56, 350–371.
- Tuckman B.W. (1999). *Conducting educational research* (5th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt, Brace.
- Turabian K.L. (1973). *A manual for writers of term papers, theses, and dissertations* (4th ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- University of Chicago Press. A manual of style. (1982). Chicago: Author.
- University Microfilms. (1938–). *Dissertation abstracts international*. Ann Arbor, MI: Author.
- VanHorn-Grassmeyer K. (1998). *Enhancing practice: New professional in student affairs*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nebraska-Lincoln.
- Van Maanen J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vernon J.E. (1992). *The impact of divorce on the grandparent/grandchild relationship when the parent generation divorces*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nebraska-Lincoln.
- Vogt W.P. (1999). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Webb R.B., Glesne C. (1992). *Teaching qualitative research*. W: M.D. LeCompte, W.L. Millroy, J. Preissle (red.), *The Handbook of qualitative research in education* (s. 771–814). San Diego, CA: Academic Press.
- Webb W.H., Beals A.R., White C.M. (1986). *Sources of information in the social sciences: A guide to the literature* (3rd ed.). Chicago: American Library Association.
- Weitzman E.A., Miles M.B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weitzman P.F., Levkoff S.E. (2000). *Combining qualitative and quantitative methods in health research with minority elders: Lessons from a study of dementia caregiving*. „Field Methods”, 12(3), 195–208.
- Wilkinson A.M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wolcott H.T. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolcott H.T. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Wolcott H.T. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ziller R.C. (1990). *Photographing the self: Methods for observing personal orientations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zinsser W. (1983). *Writing with a word processor*. New York: Harper Colophon.

Indeks autorów

- Aikin M.C. 58
 Anderson E.H. 132
 Anson C. 144
 Asmussen K.J. 148, 202
- Babbie E. 38, 161, 163, 164, 185
 Bailey E.P. 100
 Ballou S.V. 64
 Bausell R.B. 161
 Beals A.R. 76
 Bean J. 170
 Beisel N. 119
 Bem D. 128
 Bentall R.P. 220
 Benz C.R. 29
 Berg B. 108, 111, 189, 194
 Berger P.L. 33
 Bhopal K. 238
 Biklen S.K. 190, 194, 196, 197, 203
 Bird S.T. 229
 Bjorklund S.A. 120
 Blalock H. 77, 79
 Blase J.J. 126
 Boeker W. 122
 Bogdan R.C. 190, 194, 196, 197, 203
 Boice R. 101
 Boneva B. 220
 Booth-Kewley S. 139, 140
 Borg W.R. 165, 181, 182, 210
 Boruch R.F. 161
 Brown M.L. 89, 132, 192
 Bryman A. 220, 221
 Bunge N. 106, 107
 Burbules N.C. 32, 33, 47
- Cabrera A.F. 120
 Cahill S.E. 122
 Campbell D.T. 38, 39, 161, 170, 175, 181, 186, 221
 Campbell W.G. 64
 Caracelli V.J. 92, 208, 229, 233, 240
 Carroll D.L. 102
 Carstensen L.W. Jr. 122
 Castetter W.B. 131
 Charmaz K. 39
 Cheek J. 38, 192
 Cherryholmes C.H. 36, 37, 46
- Clandinin D.J. 38, 39, 200
 Cohen J. 173
 Colbeck C.L. 120
 Connelly E.M. 38, 39, 200
 Cook T.D. 161, 181
 Cooper H. 51, 54, 62, 125
 Cooper J.O. 38
 Corbin J.M. 38, 39, 86, 189, 200
 Creswell J.W. 26, 29, 30, 37, 38, 40, 62, 63, 74, 79, 85, 89, 90, 98, 112, 132, 141, 144, 146, 148, 155, 156, 160, 168, 170, 173, 180, 181, 189, 190, 192, 196, 198–200, 202, 206, 209, 217, 220–227, 229, 232, 233, 235, 240
 Crotty M. 31, 33, 34, 46
 Crutchfield J.P. 82
- Day J. 220
 DeGraw D.G. 139
 Denzin N.K. 47, 160, 189
 Dillard A. 102, 103
 Dillman D.A. 161, 166
 Dogra N. 110
 Duncan O.D. 63, 77
- Edwards J.E. 139
 Eisner E.W. 190, 210, 211
 Elbow P. 101
 Enns C.Z. 183, 184
- Fay B. 35, 86
 Field A. 161
 Finders M.J. 149, 150
 Fink A. 161, 163, 186
 Firestone W.A. 65
 Fiske D. 39, 170, 221
 Flick U. 217
 Flinders D.J. 94
 Fowler F.J. 163, 164, 167, 186
 Franklin J. 101, 106
 Frohlich D. 220
- Gall J.P. 165
 Gall M.D. 165, 181, 182, 210
 Gibbs G.R. 206, 208
 Giordano J. 110
 Glesne C. 49, 107, 193

Goodman R.M. 229
 Graham W. 229, 240
 Gravetter F.J. 164, 168
 Greene J.C. 90, 92, 158, 208, 220, 229, 233, 240
 Guba E.G. 31, 33, 47, 86, 205, 206, 208, 210, 211
 Gutmann M. 90, 144

Hackett G. 183, 184
 Hagedorn R. 76
 Hanson W. 90
 Hatch J.A. 190
 Hay I. 107, 112, 114
 Heisler R.S. 131
 Henry T. 62, 63
 Heron J. 35
 Heron T.E. 38
 Hesse-Bieber S.N. 107, 108
 Heward W.L. 38
 Hole G. 161
 Homans G.C. 77
 Hopkins T.K. 257
 Hopson R.K. 92
 Hossler D. 143, 237
 Houtz L.E. 157, 158, 220
 Huber J. 132
 Huberman A.M. 148, 194, 206, 210, 215
 Humbley A.M. 165

Isaac S. 74
 Isreal M. 107, 112, 114

Janovec T. 60–62
 Janz N. 220
 Jick T.D. 39, 221
 Johnson R.B. 221, 235
 Jungnickel P.W. 79, 80

Kalof L. 138
 Keeves J.P. 58
 Kemmis S. 35, 38, 46, 192
 Keppel G. 74, 161, 171, 175, 186
 Kerlinger F.N. 74, 75, 170
 Kline R.B. 77
 Kos R. 134, 135
 Kraut R. 220
 Kushman J.W. 236
 Kvale S. 110

Labovitz S. 76
 Ladson-Billings G. 85
 Langston N.E. 79
 Lather P. 88, 189
 Lauterbach S.S. 134
 Leavy P. 108
 LeCompte M.D. 38, 190, 215
 Lee Y.J. 158

Leslie L.L. 167
 Levkoff S.E. 220
 Lincoln Y.S. 31, 33, 47, 86, 160, 189, 205, 206, 208, 210, 211
 Lipsey M.W. 161, 173, 186
 Locke L.E. 32, 65–67, 72, 131, 193, 210, 211, 213
 Lucas K.J. 92
 Luekmann T. 33
 Lysack C.L. 220

Mark M.M. 161, 181
 Marshall C. 51, 124, 146, 189, 190, 194, 210, 213, 217
 Mascarenhas B. 127, 152, 153
 Maxwell J.A. 95, 113, 114, 128, 189
 McCormick L. 229
 McCormick S. 38, 182, 187
 McCracken G. 132, 133
 McLeroy K.R. 229
 Megel M.E. 79
 Merriam S.B. 72, 196, 210, 211, 213–215
 Mertens D.M. 31, 33, 37, 40, 86, 90, 91, 94, 224
 Michael W.B. 74
 Miles M.B. 148, 194, 204, 206, 210, 215
 Miller D. 150, 206, 210, 211
 Miller D.C. 51, 98, 164
 Mills G.E. 94
 Moore D. 153
 Morgan D. 36, 227, 229
 Morse J.M. 44, 118, 160, 193, 224, 227, 230, 236, 241
 Moustakas C. 38, 39, 119, 148, 200
 Murguia E. 88
 Murphy E. 141
 Murphy J.P. 36

Nesbary D.K. 163
 Neuman S.B. 38, 182, 187
 Neuman W.L. 31, 33, 35, 47, 76, 87, 112
 Newman I. 29
 Newton R.R. 32, 98, 168
 Nicholl J. 141
 Nieswiadomy R.M. 39, 148
 Nordenmark M. 144
 Nyman C. 144

O'Cathain A. 141
 Olesen V.L. 85
 Onwuegbuzie A.J. 221, 235
 O'Reilly M. 110
 Padilla R.V. 88, 214
 Padula M.A. 150
 Parente J.M. 120
 Patton M.Q. 36, 110, 111

Pavel M. 88
 Peshkin A. 49, 193
 Peterson J.A. 92
 Phillips D.C. 32, 33, 47
 Plano Clark V.L. 25, 40, 90, 98, 141, 146, 155, 156, 220, 221, 223, 224, 227, 229, 232, 233, 235, 240
 Prose F. 100
 Punch K.F. 72, 74, 86, 107, 108, 111

Randall E. 220
 Reason P. 35
 Reichardt C.S. 161, 181
 Rhoads R.A. 135
 Richardson L. 63, 209
 Richie B.S. 136
 Riemen D.J. 88
 Ritter L.A. 163, 165
 Rogers A. 220, 223
 Rorty R. 36, 37
 Rosenfeld P. 139
 Rosenthal R. 74, 173–175
 Rosnow R.L. 74, 173–175
 Ross-Larson B. 106
 Rossman G.B. 36, 51, 86, 124, 146, 189, 190, 194, 200, 202, 210, 213, 217
 Rudestam K.E. 98, 168

Salant P. 161, 166
 Salkind N. 173
 Sarantakos S. 109
 Schensul J.J. 38, 190
 Schwandt T.A. 33, 87, 132, 189
 Seagren A. 62, 63
 Shadish W.R. 181
 Sieber J.E. 108, 109, 111, 114
 Sieber S.D. 39
 Silverman S.J. 65, 72, 210
 Slife B.D. 31
 Smith J.K. 32
 Spencer M.H. 132
 Spirduso W.W. 65, 72, 210
 Spradley J.P. 148, 213
 Stake R.E. 38, 39, 86, 200
 Stanley J. 38, 161, 175, 186
 Steckler A. 229
 Steinbeck J. 102
 Strauss A. 38, 39, 86, 189, 200

Strauss J.M. 200
 Sudduth A.G. 63, 64
 Sue V.M. 163, 165
 Swidler S. 144
 Tarshis B. 103
 Tashakkori A. 36, 40, 91, 94, 107, 155, 156, 160, 219–221, 224, 230, 233, 234, 241
 Taylor H. 110
 Teddlie C. 36, 40, 91, 94, 107, 219–221, 224, 230, 233, 234, 241
 Terenzini P.T. 120, 122, 123, 126, 127
 Tesch R. 192, 202
 Thomas G. 75, 76, 94
 Thomas J. 119, 148
 Thorndike R.M. 74
 Trujillo N. 132
 Tuckman B.W. 160, 181
 Turabian K.L. 64
 Turner L.A. 221

VanHorn-Grassmeyer K. 67, 68
 Van Maanen J. 209
 Vernon J.E. 68, 69
 Vesper N. 143, 237
 Vogt W.P. 175

Wallnau L.B. 164, 168
 Webb R.B. 107
 Webb W.H. 76
 Weitzman E.A. 204
 Weitzman P.F. 220
 Whelan K. 132
 White C.M. 76
 Wilkinson A.M. 50, 65, 67, 104, 117, 129, 131, 146
 Wilkinson M. 35, 38, 46, 192
 Williams R.N. 31
 Wilson B.L. 36
 Wolcott H.T. 38, 85, 102, 106, 114, 192, 200, 205

Yin R.K. 206, 208
 Yu F. 233

Ziller R.C. 125
 Zinsner W. 100, 101, 104
 Zumbo B.D. 165

Indeks przedmiotowy

- abstrakty 22, 57, 58, 62–64, 71, 135, 136, 243
- American Educational Research Association 76, 108
- aneksy 96–99, 114, 166, 193, 213
- antropologia 57, 76, 85, 210, 211
- audytorzy 208, 215
- autorstwo 112

- badania eksperymentalne 24, 38, 110, 139, 161, 165, 171–175, 182, 183, 185, 186, 208, 223, 243, 245–247
 - a problemy trafności 33, 43, 178–181, 183, 185, 186, 189, 206–208, 234, 235, 248–250
- badania ilościowe:
 - a doświadczenia osobiste 22, 43–45
 - a hierarchia ważności 230
 - a interpretacja wyników 24, 41, 111, 161, 167, 168, 172, 182, 185, 227, 235, 245
 - a konspekt 93, 97, 113, 159
 - a mapa literatury 62
 - a metody badawcze 22, 24, 37, 41, 43, 145
 - a pragmatyzm 36
 - a problemy etyczne 95, 98, 108, 111
 - a przegląd literatury 52, 69, 70, 99
 - a pytania badawcze 19, 53, 54, 70, 74, 75, 79, 82, 92, 98, 99, 119, 148, 150, 151, 155–158, 160, 228, 240, 245, 247
 - a pytania w badaniach mieszanych 119, 226, 243
 - a światopogląd postpozytywistyczny 32
 - a teorie 33, 73–75, 79, 85, 87, 92, 93, 136, 141, 145, 151, 153, 243
 - a wprowadzenie 118, 119, 141
 - a zmienne 33, 38, 69, 74, 75, 92, 93, 132, 136, 137, 145, 153, 182, 243
 - literatura uzupełniająca 114, 146
 - najlepsze podejście 119
- badania jakościowe:
 - a doświadczenia osobiste 22, 43–45, 86, 119, 190, 192, 211, 245
 - a etnografia 42, 53, 88, 93, 148, 149, 217
 - a generalizacja 206, 208, 244
 - a hierarchia ważności 191
 - a interpretacja 24, 30, 34, 41, 96, 111, 189, 190, 192, 193, 199, 204, 205, 207–209, 211–216, 227, 235, 243, 245, 247
 - a kodowanie 111, 203, 204, 206
 - a konspekt 96, 113, 114, 128, 217
 - a konstruktywizm 32
 - a mapa literatury 62
 - a metody badawcze 22, 37, 41, 43, 145, 189, 215
 - a obszary tematyczne 190
 - a pragmatyzm 36
 - a problemy etyczne 95, 108, 110, 111, 213
 - a problemy trafności 206, 208, 249
 - a protokół wywiadu 199, 246
 - a przegląd literatury 52, 69
 - a pytania badawcze 19, 92, 97, 99, 118, 147–149, 155–158, 160, 208, 228, 240
 - a pytania w badaniach mieszanych 119
 - a strategie badawcze 37, 160, 189, 193
 - a strategie pisania 107
 - a ścisłość/wiarygodność 43, 206, 207, 234, 235, 248, 249
 - a światopogląd aktywistyczny 43
 - a tematy 204, 205
 - a terminologia 19
 - a wątki 86
 - a wprowadzenie 118, 119
 - cechy 52, 141, 189–191, 207, 208
 - literatura uzupełniająca 72, 94, 114, 160, 217
 - najlepsze podejście 54
- badania korelacyjne 38
- badania mieszane:
 - a analiza danych 91
 - a badania transformacyjne 90, 140, 231, 248
 - a czasopisma 21, 107, 113, 219, 232
 - a doświadczenia osobiste 43–45
 - a hierarchia ważności 222, 223, 244
 - a łączenie danych 107, 140, 142, 143, 146, 239, 243, 246
 - a mapa literatury 62
 - a mieszanie danych 24, 36, 158, 222–224, 227–231, 236, 239, 243, 246, 250
 - a plan badania 222
 - a planowanie pracy 24, 222, 247
 - a pragmatyzm 42, 43, 219
 - a problemy badawcze 19, 23, 70
 - a problemy etyczne 24, 95, 108
 - a problemy trafności 235
 - a procedury równoległe 40
 - a rozplanowanie w czasie 24, 222, 247
 - a równoległa strategia triangulacyjna 229, 247

- a sekwencyjna strategia eksploracyjna 227, 236, 248
- a sformułowanie celu 140, 248
- a teorie 73, 89, 90, 92, 93, 224, 249, 250
- a zbieranie danych 144, 222–224, 246–249
- definicja/charakterystyka 239–241
- lista kontrolna pytań do projektu 220
- literatura uzupełniająca 94, 146, 160, 240, 241
- projektowanie procedur 160, 224
- badania nauk o zdrowiu 85, 192, 219
- badania nauk społecznych 29, 44, 46, 47, 192, 219
- literatura uzupełniająca 46, 47
- badania w działaniu 38, 46, 88, 192
- literatura uzupełniająca 46
- badanie fenomenologiczne 39, 52, 119, 134, 160, 200, 243
- badanie narracyjne 20, 24, 37–39, 149, 200, 204, 205, 209, 217, 243
- a badania jakościowe 20, 37, 42, 149, 217, 243
- literatura uzupełniająca 217
- badanie sondażowe 24, 38, 78, 109, 137–139, 145, 150, 161–165, 170, 171, 185, 186, 243
- literatura uzupełniająca 185, 186
- bibliografia 52, 56, 58, 64, 70
- błąd braku odpowiedzi 162, 167, 244
- budżety/fundusze 26, 96–98, 217, 238
- literatura uzupełniająca 217
- cele zawodowe 51, 89
- celowy dobór uczestników 194, 244
- cytaty 40, 46, 63, 106, 123, 204, 205, 209, 234, 237
- cytowania 57, 64
- czasopisma online 59
- część metodologiczna 135, 155, 183
- a abstrakty 135
- a plan badania eksperymentalnego 155, 183
- a przegląd literatury 163, 240, 241
- a sondaże 170
- część metodologiczna badania sondażowego 170
- dane:
 - interpretacja wyników 24, 41, 111, 161, 167, 168, 172, 182, 185, 227, 235, 245
 - literatura uzupełniająca 217
 - przeszukiwanie baz danych 56–58
 - zob. też dane ilościowe; dane jakościowe
- dane ilościowe:
 - a badania mieszane 36, 40, 41, 66, 223, 247
 - a dobór próby 220
 - a sformułowanie celu 136, 137, 141, 145, 146, 151, 155, 160, 219, 248
 - analiza 41, 99, 111, 223, 225–227, 234, 235, 237, 248
 - procedura zbierania 24, 29, 44, 99, 142, 144, 229, 235, 247, 248
 - zob. też dane
- dane jakościowe:
 - a badania mieszane 223
 - a dobór próby 233
 - a sformułowanie celu 132, 134, 141, 145–147, 155, 160, 219, 248
 - analiza 99, 102, 200, 226, 227, 235, 248
 - procedury zbierania 19, 24, 29, 44, 99, 142, 144, 197, 229, 235, 247, 248
 - zob. też dane; zbieranie danych
- definiowanie pojęć 22, 65–68, 72
- Dissertation Abstracts (baza danych) 57, 59
- dokumenty jakościowe 197, 244
- dyskursy rasowe 35, 85
- a badania jakościowe 85
- a światopogląd aktywistyczny 34, 35, 249
- epistemologia 31, 47
- literatura uzupełniająca 46, 47, 94
- etnografia 20, 24, 37, 38, 42, 43, 50, 52, 53, 73, 93, 114, 133, 135, 148, 149, 192, 204, 205, 209, 214, 216, 217, 244
- a badania jakościowe 37, 42, 43, 53, 88, 149
- a kodowanie 204, 214, 233
- a przegląd literatury 52
- a pytania badawcze 148, 149, 160, 205
- a sformułowanie celu 135
- literatura uzupełniająca 114, 160, 217
- etnografia krytyczna 52, 85, 88, 148
- zob. też etnografia
- fenomenologia 20, 24, 37–39, 43, 87, 148, 149, 192, 205, 209, 216, 217
- a badania jakościowe 37, 119, 134, 243
- a pytania badawcze 148
- literatura uzupełniająca 160, 217
- formaty 20, 64, 65, 67, 96–100, 113, 117, 162, 166, 250
- fundusze/budżety 26, 96–98, 217, 238
- literatura uzupełniająca 217
- gatekeeperzy 194, 244
- generalizacja jakościowa 208, 244
- generalizacja naturalistyczna 73
- Google Scholar 21, 55, 57, 70
- „haki narracyjne” 120, 122, 127, 128, 244
- harmonogramy 96–99, 213, 238, 239
- hipoteza kierunkowa 89, 152, 153, 244
- zob. też hipotezy
- hipoteza zerowa 151, 152, 159, 160, 173, 245
- zob. też hipotezy
- hipotezy:
 - a badania ilościowe 29, 33, 53, 54, 70, 75, 82, 85, 147, 150, 151, 159, 244, 245, 249
 - a badania jakościowe 147, 159, 210, 244
 - a przegląd literatury 70, 79

- a pytania indukcyjne 154, 155, 159, 168, 247
- a pytania w badaniach mieszanych 98, 147, 155, 157, 159
- a sondaże 150, 161
- a teorie 42, 75, 77, 82, 83, 93
- a terminologia
- a zmienne 32, 43, 75, 79, 85, 150, 153, 159, 166, 168, 245, 247, 249
- kierunkowe 89, 152, 153, 244
- literatura uzupełniająca 94, 160
- zerowe 151, 152, 159, 160, 173, 245
- hipotezy ilościowe 29, 158, 159, 245
- zob. też hipotezy
- idee główne w tekście 245
- zob. też strategie pisania
- idee naprowadzające 16, 103, 245
- ilościowe pytania badawcze 23, 142, 150, 151, 155, 157, 158, 160, 245
- literatura uzupełniająca 160
- interpretatywizm 33, 46
- literatura uzupełniająca 46
- jakościowe materiały audiowizualne 197, 245
- jakościowe pytania badawcze 23, 145, 147, 149, 155–158, 160
- literatura uzupełniająca 160
- język 35, 44, 50, 65, 67, 85, 92, 107, 112, 128, 132, 136, 148, 154, 155, 238
- a badania jakościowe 136
- a problemy etyczne 112
- a pytania badawcze 148, 155
- a sformułowanie celu 136
- a terminologia 21, 65
- zob. też strategie pisania
- kodeksy etyczne 108, 111, 245
- zob. też problemy etyczne
- kodowanie 111, 190, 200–206, 214, 216, 233, 245, 250
- komisja etyczna 109, 113, 114, 193, 213
- komputerowe bazy danych 55, 56, 58, 59, 71
- konspekt 19, 21–24, 27, 30, 50, 65, 76, 93, 95–101, 103, 104, 107, 108, 113, 114, 117, 123–126, 128, 131–133, 159, 161–164, 166, 167, 171, 173, 206, 207, 217
- a brudnopisy 56, 101, 106
- części 95, 96, 117, 124
- format dla badania ilościowego 97, 98, 117
- format dla badania jakościowego 96–98, 117
- format dla badania mieszanego 98, 117
- literatura uzupełniająca 114, 128, 217
- projektowanie 99
- szkic 104
- zob. też strategie pisania
- konstrukty 74–76, 79, 84, 85, 136, 165, 170, 247, 249
- a badania jakościowe 136
- a sformułowanie celu w badaniach ilościowych 136, 137
- a teorie 75, 76, 249
- a trafność 165, 247
- konstruktywizm 32–34, 46, 47
- a podejście jakościowe 33
- literatura uzupełniająca 46, 47
- społeczny 33, 34
- konstruktywizm społeczny 33, 34
- zob. też konstruktywizm
- kreatywne pisanie 45, 100
- zob. też strategie pisania
- kultura 20, 34, 42, 60, 62, 85, 132, 192, 193, 205, 207, 247
- zob. też etnografia
- kwestie feministyczne 73, 90, 93, 150, 183, 184, 238–240
- a badania jakościowe 85
- a teorie 239
- a zastosowanie teorii badań mieszanych 238
- literatura uzupełniająca 46, 94
- kwestie genderowe 90, 144, 150
- a nierówność 119, 238
- a teorie 90
- a zastosowanie teorii badań mieszanych 90
- literatura:
 - a problemy etyczne 213
 - braki 125, 126, 128, 244
 - porządkowanie 62
 - priorytet wyszukiwania 58
 - wykorzystanie 49, 52–54, 70, 72
 - zob. też problemy etyczne
- losowy dobór próby 171, 172, 194, 232, 233, 245, 247
- łączenie uczestników w pary 172, 173, 181, 245
- mapa literatury 21, 55, 56, 60–62, 71, 124, 246
- przykłady 61
- materiały dźwiękowe 197–199, 204, 213, 245
- metoda „haczyków i pętelek” 104, 113
- metody badawcze 22, 24, 31, 37, 41, 45–47, 74, 94, 134, 145, 155, 161, 162, 189, 215, 240
- literatura uzupełniająca 47, 94, 240
- model rozpoznawania braków 125
- modele wizualne 74, 79, 93, 136, 160, 172, 174, 192, 220, 221, 224, 231–233, 236
- a badania ilościowe 74, 93, 136
- a badania mieszane 220, 221, 231
- a teorie 93
- literatura uzupełniająca 160
- typy 221, 224, 232
- nadużycia w nauce 107, 110, 112
- zob. też problemy etyczne
- nagłówki 62, 64, 134, 135, 139, 143, 199, 204, 215, 235, 250

następstwo w czasie 74
 nawyk pisanie 23, 101, 113, 246
 zob. też strategie pisanie
 niepełnosprawność 35, 86, 90, 112
 a zastosowanie teorii badań mieszanych 40
 kwestie etyczne 112
 literatura uzupełniająca 94

 obserwacje jakościowe 43, 197, 246
 obszary tematyczne 92, 190
 a abstrakty 190
 a badania jakościowe 190
 a badania mieszane 92
 a przegląd literatury 125
 odbiorcy 19, 22, 23, 29, 43, 45, 51, 53, 54, 64, 65,
 98, 100, 103, 112, 117, 120–123, 126–128, 133,
 164, 190, 193, 207, 215, 223, 225, 232, 235,
 248, 251
 a badania jakościowe 19, 45, 54, 215, 248
 a badania mieszane 45, 232, 235
 a część wprowadzająca 23, 128, 157, 228
 znaczenie pracy badawczej dla 126, 235
 omówienie procedur 66, 136, 167, 210, 220
 ontologia 31, 47
 literatura uzupełniająca 47
 opiekun naukowy 32, 45, 51, 100, 111
 a badanie jakościowe 45
 a badanie mieszane 45
 a czytelnicy 100
 a projekt badania 100, 111
 a światopogląd 32
 opis strategii 224
 opisowa analiza danych 167, 243
 orientacja seksualna 90, 112
 orientacja teoretyczna 46, 73, 87, 89, 119, 192, 205,
 238, 239
 a badania jakościowe 85, 87, 119, 246
 a badania mieszane 73, 89
 a teorie 239

 paradygmaty 31, 47, 90, 94, 210, 239
 literatura uzupełniająca 47, 94
 perspektywy teoretyczne 35, 73, 76, 82, 83, 85, 90,
 92, 93, 98, 137, 202, 224, 227, 228, 230, 231,
 246, 247
 a badania ilościowe 82
 a badania jakościowe 85, 246
 a badania mieszane 90, 92, 93
 plan badania eksperymentalnego 185
 a analiza danych 183
 interpretacja wyników 24, 41, 111, 161, 167,
 168, 172, 182, 185, 227, 235, 245
 procedury 185, 245
 planowanie 49, 64, 99, 108, 120, 160, 216, 217, 222,
 241
 a badania mieszane 24, 222, 247

a literatura 160, 217, 241
 a problemy etyczne 108
 a tematy 49
 a wytyczne dla autorów 64, 99
 pochodzenie etniczne 20, 88, 93, 112, 121
 podejście naukowe 24, 32, 42, 69, 86, 90, 122, 183,
 184, 205, 219
 podsumowanie integrujące 54, 55
 podział na segmenty 202, 245
 polityka 20, 35, 56, 85, 94, 119–121, 126, 127, 222,
 231
 a badania jakościowe 85, 86, 231
 literatura uzupełniająca 94
 połączenie danych 107, 142, 143, 234
 poufność/prywatność 109–111, 114
 literatura uzupełniająca 114
 pragmatyzm 32, 36, 37, 46, 246
 literatura uzupełniająca 46
 prawda 32, 33, 148, 211
 problemy badawcze 36, 118, 123, 127, 219, 246
 zob. też sformułowanie problemu badawczego
 problemy dyskryminacji 44, 85, 90
 problemy etyczne 24, 95, 98, 99, 107–112, 114, 213
 literatura uzupełniająca 114
 problemy klasowe 73, 246
 problemy rasowe 73, 85, 246
 problemy walidacji 43, 95–97, 99, 111, 190, 205,
 206, 216, 220, 229, 233, 234, 236, 239, 251
 a badania jakościowe 234, 251
 a badania mieszane 234
 a dane 220, 233
 procedury sekwencyjne badania mieszanego 40,
 248
 zob. też badania mieszane
 projekt w trakcie rozwoju 191
 protokół obserwacji 197, 247
 protokół wywiadu 199, 246
 prywatność/poufność 109–111, 114
 literatura uzupełniająca 114
 przedział ufności 182, 247
 przegląd badań 46, 99, 123, 124, 247
 przegląd literatury 19, 21, 22, 24, 27, 49, 51–60,
 62–66, 69–73, 76, 79, 81, 89, 93, 96–99, 103,
 104, 106, 114, 117, 119, 123, 124, 127, 133,
 168, 182, 236, 243
 a badanie ilościowe 52, 69, 70, 99
 a badanie jakościowe 52, 69
 literatura uzupełniająca 72, 114
 przegląd metodologiczny 54, 55, 62, 63
 przegląd teoretyczny 54
 przeszukiwanie baz danych 56–58
 przypisy 65
 psychologia 20, 26, 57, 58, 64, 76, 82, 83, 150, 183,
 221, 241
 a badania mieszane 221, 241
 a przeszukiwanie baz komputerowych 56–58

a teorie 76
 literatura uzupełniająca 241
 pytania zob. pytania badawcze
 pytania badawcze:
 a badania ilościowe 19, 53, 54, 70, 74, 75, 79,
 82, 92, 98, 99, 119, 148, 150, 151, 155–
 158, 160, 228, 240, 245, 247
 a badania jakościowe 19, 92, 97, 99, 118, 147–
 149, 155–158, 160, 208, 228, 240
 a badania mieszane 155, 157
 a konspekty 159
 a pisanie konspektu 95, 103, 113
 a problemy etyczne 109
 a przegląd literatury 53, 54
 a równoległa strategia transformacyjna 91
 a sformułowanie celu 21, 131, 155, 158, 219,
 231
 a teorie 249 zob. też teoria
 a zmienne 92, 150, 161, 245
 literatura uzupełniająca 129, 146, 160
 pytania główne 70, 100, 147–150, 158, 159, 228,
 247
 pytania w badaniach mieszanych 147, 160

 quasi-eksperymenty 38, 171, 174, 175, 183, 185,
 186, 247
 literatura uzupełniająca 186

 rada redakcyjna 58, 59
 raporty końcowe 30, 110, 200, 207, 243
 refleksyjność 207, 247
 równoległa strategia transformacyjna 231
 równoległa strategia triangulacyjna 229
 równoległa strategia zanurzeniowa 229, 247
 ryciny 24, 64, 65, 190, 216, 225, 226, 233, 250
 a wytyczne dla autorów 64, 250
 rzetelność 33, 43, 65, 111, 161, 162, 165, 168, 170,
 172, 174, 184, 186, 199, 205, 206, 211, 215,
 216, 234, 247
 rzetelność badań jakościowych 206, 247

 samostanowienie 36
 schemat badań behawioralnych 175
 schemat eksperymentalny 177, 182, 183, 248
 literatura uzupełniająca 186
 prawdziwy eksperyment 37, 38, 171, 174, 176,
 177, 185, 186, 246
 preeksperyment 185
 schemat prawdziwego eksperymentu 177
 literatura uzupełniająca 186
 schemat preeksperymentalny 176
 zob. też schemat eksperymentalny
 sekwencyjna strategia eksploracyjna 227, 248
 sekwencyjna strategia transformacyjna 228
 sformułowanie celu 103, 117, 120, 128, 131–147,
 153, 155, 158, 166, 219, 231, 236, 237, 249

a abstrakty 63, 64
 a badania ilościowe 136, 137, 145, 248
 a badania jakościowe 73, 132, 134, 141, 145,
 248
 a badania mieszane 140, 143, 144, 155, 248
 a pisanie konspektu 95, 103, 113
 a terminologia 131
 a zbieranie danych 237
 a zmienne 137, 141, 145, 166
 literatura uzupełniająca 146
 sformułowanie celu badań 109, 121, 127, 140, 146,
 248
 literatura uzupełniająca 121, 146
 zob. też badania mieszane; sformułowanie celu
 sformułowanie celu ilościowego 136, 137, 141, 145,
 146, 248
 zob. też sformułowanie celu
 sformułowanie celu jakościowego 132, 134, 141,
 145, 146, 248
 zob. też sformułowanie celu
 sformułowanie problemu badawczego 108, 118,
 123, 125, 128, 133
 literatura uzupełniająca 128
 socjologia 20, 47, 57, 76, 183, 210, 241
 literatura uzupełniająca 47, 72, 241
 sondaże 20, 37–40, 42–44, 67, 82, 110, 111, 137,
 138, 143–145, 161–163, 165–167, 185, 186,
 232–235, 237–239, 244
 a konspekt metody eksperymentalnej 20, 38,
 137, 161, 185, 235
 a problemy trafności 165, 166
 a procedury analizy danych 185, 233, 237
 a projekt badawczy 246
 a próby 24, 40, 185, 243, 246
 a zmienne 78, 237
 literatura uzupełniająca 185, 186
 zob. też zbieranie danych
 spójność 64, 65, 95, 101, 103, 104, 113, 165, 168,
 184, 206, 211, 247, 250
 spójność narracji 248
 zob. też strategie pisanie
 strategie badawcze 30, 31, 37, 38, 43, 45, 46, 66,
 92, 133, 137, 140, 141, 145, 148, 160, 189, 192,
 193, 200, 209, 216, 219, 224, 233, 235, 246, 248
 a badania jakościowe 37, 160, 189, 193
 literatura uzupełniająca 160
 strategie pisanie 95, 209
 a badania jakościowe 107
 a metoda „haczyków i pętelek” 104, 113
 a myślenie 100
 a nawyki 16, 23, 101, 113, 246
 a problemy etyczne 19, 112
 a problemy gramatyczne 106
 a redakcja tekstu 114
 a spójność 104
 a wypełniacze 106, 250

- kreatywność 45, 100
 literatura uzupełniająca 114, 146
 spisywanie pomysłów 100
 zob. też język
- strony internetowe 55, 108, 110
 a problemy etyczne 107, 108
 a przegląd literatury 59
 a przeszukiwanie baz komputerowych 56–58
 a sondaże 110, 165
- studia przypadków 20, 24, 29, 37–39, 43, 52, 86, 133–135, 148–150, 176, 192, 200, 204–206, 208, 209, 216, 217, 230, 236, 237, 244, 249
 literatura uzupełniająca 217
- system oznaczeń badań mieszanych 224, 249
 szkice 100, 101, 104, 132–134, 205, 249
- środowisko naukowe 112, 227
 świadoma zgoda 109, 114, 244
 literatura uzupełniająca 114
- światopogląd aktywistyczny 34, 35, 43, 249
 światopogląd postpozytywistyczny 32, 42, 43
 literatura uzupełniająca 47
- światopoglądy 30–37, 42, 43, 45, 46, 246, 249
 aktywistyczny 34, 35, 43, 249
 filozoficzny 31
 konstruktywistyczny 33, 42, 43 zob. też konstrukttywizm
 postpozytywistyczny 32, 42, 43
 pragmatyczny 36, 42, 43
- tabele 64, 65, 166–168, 185, 186, 190, 203, 205, 209, 216, 250
 literatura uzupełniająca 46, 185, 186
- tematy badawcze 85
- teoria:
 a badania ilościowe 33, 73–75, 79, 85, 87, 92, 93, 136, 141, 145, 151, 153, 243
 a badania mieszane 73, 89, 90, 92, 93, 224, 249, 250
 a światopogląd pragmatyczny 36, 42
 literatura uzupełniająca 47, 94, 114
 miejsce w projekcie 88, 92
 model wizualny 93
 trzy poziomy 76
- teoria krytyczna 46, 47, 52, 53, 86, 231
 a badania jakościowe 52, 86
 a przeglądy literatury 46, 47, 52
 a równoległa strategia transformatywna 231
 literatura uzupełniająca 46, 47
- teoria niepełnosprawności 35
- teoria odmienności płciowej (queer) 35, 86
- teoria przyczynowa 85, 87
- teoria ugruntowana 20, 24, 37–39, 43, 52, 53, 73, 86, 88, 89, 133, 136, 148, 149, 160, 192, 200, 205, 207, 209, 216, 217, 249
 a badania jakościowe 20, 149, 200
- a przegląd literatury 38, 86
 a pytania badawcze 92
 literatura uzupełniająca 160, 217
- teoria wzorów 86, 87
- teorie makropoziomowe 76
- teorie mikropoziomowe 76
- teorie średniego zasięgu 76
- terminologia 21, 57, 65, 103, 133, 200, 248
 a strategię pisania 103
- testowanie hipotezy 42, 76, 150, 160, 182, 185
- testy statystyczne 168, 169, 173
- trafność jakościowa 206, 208, 235, 249
- trafność wewnętrzna 178–180, 183, 185, 186, 214, 215, 235, 250
- trafność wniosków statystycznych 181, 250
- transformatywne procedury mieszane 250
 zob. też badania mieszane
- tytuł roboczy 49, 50, 70
- walidacja danych 220
 zob. też dane
- warstwowanie 164
- wielkość efektu 173, 182, 250
- wnioski 30, 33, 35, 51, 53, 63, 64, 66, 91, 93, 96, 97, 109, 112, 126, 150, 163, 165, 168, 178, 180–182, 207, 208, 214, 224, 229, 234, 235, 243, 245, 247, 249, 250
 a abstrakty 63
 a audytorzy zewnętrzni 208, 215
 a interpretacja wyników 24, 41, 111, 161, 167, 168, 172, 182, 185, 227, 235, 245
 a tendencyjność 170, 235
 a wiarygodność badań 112, 206, 207, 216, 248
 a wielkość efektu 173, 182, 250
- wprowadzenie 30, 47, 52, 54, 62, 65, 66, 69, 104, 117–120, 122–125, 127–129, 131, 139, 140, 144, 146, 236, 240, 241, 243, 247, 251
 a „hak narracyjny” 120, 122, 127, 128, 244
 a badania ilościowe 53, 54, 118, 119, 127, 157, 236, 243
 a badania jakościowe 52, 66, 118, 119, 217
 a badania mieszane 118, 119, 140, 146, 240, 241
 a model rozpoznawania braków 125
 a problemy badawcze 122, 127, 248
 a przegląd badań 124, 247
 a sformułowanie celu 109, 128, 131, 139, 140, 144, 146, 240
 a teorie 119
 a ważność badania 124, 247
 ilustracja 120
 literatura uzupełniająca 129, 146
 matryca 39, 234, 239, 249
 pierwsze zdanie 122, 123, 128
 znaczenie 117, 251
 zob. też sformułowanie celu

- wskazówki badawcze 21, 56, 58, 79, 88, 99, 123, 124, 126, 167, 175, 181, 193, 200, 202, 231, 250
 a analiza danych jakościowych 200
 a konspekt 95, 99, 124, 126, 133, 173
 a problemy trafności 178, 181
 a procedury analizy danych 185, 200, 202, 217
 a przeszukiwanie baz komputerowych 56–58
 a rozpoznawanie braków we wcześniejszej literaturze 125, 126, 128, 244
 a sformułowanie problemu badawczego we wprowadzeniu 21, 151
 a systemy oznaczeń wykresów 175
 a teorie 79, 88
 a wprowadzenie 124, 129
 a wybór strategii badania mieszanego 54, 155, 231, 235
- wykaz kodów jakościowych 203, 250
- wytyczne dla autorów 22, 64, 250
- wywiady jakościowe 29, 40, 42, 142–144, 157, 158, 197, 199, 230, 234, 250
- wzorce 39, 41, 42, 51, 73, 86, 92, 118, 119, 214, 250
 a badanie fenomenologiczne 39, 52, 119, 134, 160, 200, 243
 a badanie jakościowe 41, 250
 a badanie mieszane 119, 231
 a teorie 73, 250
 a wprowadzenie 118
- zagadnienia gramatyczne 106
- zagrożenia trafności zewnętrznej 178, 180, 250
- zanurzenie 210, 224, 230, 239
- zasoby biblioteczne 55–58
 a przeszukiwanie komputerowych baz danych 56–58
- zbieranie danych 19, 24, 29, 41, 44, 99, 142, 144, 163, 164, 191, 193, 194, 197, 222–224, 228, 229, 235, 238, 244, 246–249
 a badania ilościowe 24, 44, 99, 142, 144, 229, 235
 a badania jakościowe 24, 44, 99, 142, 144, 191, 194, 197, 229, 235
 a badania mieszane 222–224, 247–249
 a Internet 21, 59, 107
 a poszukiwanie znaczeń 86
 a problemy etyczne 107
 a równoległa strategia transformatywna 228, 231
 a sondaże 144, 238
 zob. też sondaże
- zdania logiczne 77
- zgodność kodujących 206, 250
- zmienna pośrednicząca 74–76, 136, 137, 153
 zob. też zmienne
- zmienne:
 a badania ilościowe 33, 38, 69, 74, 75, 92, 93, 132, 136, 137, 145, 153, 182, 243
 a pytania badawcze/hipotezy 32, 43, 75, 79, 85, 92, 150, 153, 159, 161, 166, 168, 245, 247, 249
 a sondaże 78, 237
 demograficzne 75, 153, 172
 interweniujące 74, 75, 77–79, 136–138, 153, 154, 171
 kontrolne 75, 137, 138, 151, 154, 155, 167–169
 modyfikujące 75, 136, 137, 151, 153, 154, 173
 niedemograficzne 153
 niezależne 68–70, 74–79, 82, 84, 104, 136–139, 141–143, 145, 151, 153–155, 159, 167–169, 173, 174, 182
 osobowe 75
 zakłócające 75, 170
- zmienne demograficzne 75, 153, 172
 zob. też zmienne; zmienne niezależne
- zmienne interweniujące 74, 75, 77–79, 136–138, 153, 154, 171
 zob. też zmienne
- zmienne kontrolne 75, 137, 138, 151, 154, 155, 167–169
 zob. też zmienne
- zmienne modyfikujące 75, 136, 137, 151, 153, 154, 173
 zob. też zmienne
- zmienne niedemograficzne 153
 zob. też zmienne
- zmienne niezależne 68–70, 74–79, 82, 84, 104, 136–139, 141–143, 145, 151, 153–155, 159, 167–169, 173, 174, 182
- zmienne osobowe 75
 zob. też zmienne
- zmienne zakłócające 75, 170
 zob. też zmienne
- znaczenie:
 a fenomenologia 39, 134, 149, 160
 a konstrukttywizm społeczny 33, 34
 a sformułowanie celu 131, 145

Redaktor inicjujący
Olaf Pietek

Redakcja
Dorota Węgierska

Korekta
Joanna Myśliwiec

Skład i łamanie
Hanna Wiechecka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-80, tel./fax 12-631-18-83