

Jarosław Jendza
Uniwersytet Gdański

**TERESY BAUMAN KONCEPCJA HYBRYDYZYCHNYCH BADAŃ
PEDAGOGICZNYCH – POSZUKIWANIE KOMPLEMENTARNOŚCI
CZY KRYTYKA METODOLOGICZNA¹**

Spotkanie z Mistrzynią

Kilkanaście lat temu rozpocząłem studia w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych, działającym w ramach Uniwersytetu Gdańskiego. Nie był to uniwersytet marzeń. Koncentracja na kompetencjach technicznych, właściwie całkowita nieobecność myśli humanistycznej, brak kształcenia metodologicznego (a jedynie trening metodyczny) oraz feudalne relacje władzy sprawiły, że nie pokochałem uniwersytetu i szybko zrezygnowałem z takiego doświadczenia.

Nie będąc wówczas jeszcze studentem, uczęszczałem jednak na otwarte wykłady naukowe organizowane przez uniwersytet i szybko przekonałem się, że bywa on miejscem wydarzeń wartościowych i może stanowić doświadczenie formacyjne. Potrzebowałem jedynie wspólnoty, w ramach której miałbym szansę uczestnictwa w *universitas*, a także mistrza, z którym warto byłoby dzielić się swoimi poglądami, rozwijać się naukowo i nie tylko, mieć szansę na pasjonujące, pedagogiczne dyskusje „aż gardła wysiądą”. Takim miejscem stał się Instytut Pedagogiki, będący częścią Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, a możliwość uczęszczania na wykłady znakomitych nauczycieli akademickich, m.in.

¹ W artykule wykorzystałem częściowo analizy prowadzone w ramach realizacji rozprawy doktorskiej zatytułowanej: *Kultury akademickie uniwersytetu w świetle narracji pracowników naukowo-dydaktycznych* przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Teresy Bauman, prof. nadzw. i ukończonej pod naukową opieką dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. nadzw. (Gdańsk 2017).

takich jak Profesor Teresa Bauman, na zawsze zmieniła nie tylko moje życie naukowe, ale także stała się początkiem przygody, którą realizuję do dziś.

Od początku zadawałem sobie pytania o to, czym jest uniwersytet oraz jakie znaczenie ma dydaktyka akademicka. Owocem tych pytań stała się praca magisterska dotycząca osobistych teorii pedagogicznych studentów w kontekście jakości kształcenia pedagogów w uniwersytecie¹. Wtedy właśnie, na poważnie, spotkałem swoją Mistrzynię. Po Jej propozycji zatrudnienia w Zakładzie Dydaktyki, co było moim największym marzeniem, entuzjastycznie przystąpiłem do systematycznych studiów nad kształceniem uniwersyteckim, a szerzej rzecz ujmując – do eksplorowania uniwersytetu jako przedmiotu badań.

Profesor Teresa Bauman uważała kształcenie akademickie w uniwersytecie, a zwłaszcza rozwój młodych badaczy za edukację *par excellence* metodologiczną. Hołdując w pewnej mierze zarówno Hessenowskiej wizji kształcenia akademickiego, jak i Humboltowskiej idei uniwersytetu od samego początku wdrażała mnie w arкана metodologii pedagogiki.

Ówczesna kierowniczka Zakładu Dydaktyki pojmowała rozumienie procesów wytwarzania wiedzy za daleko bardziej istotne niż zapamiętywanie klasyfikacji, pojęć, kategorii - słowem - za, jakże przecież wciąż popularne, kształcenie pedagogów w oparciu o encyklopedyczną wykładnię edukacji na poziomie wyższym. Bardziej niż same wyniki empirycznych eksploracji młodych pedagogów, interesowały ją procesy dochodzenia do wiedzy, jakość projektów badawczych w sferze rozstrzygnięć metodologicznych, a także założenia ontologiczno-epistemologiczne stojące u podstaw poszczególnych badań.

Pewnego dnia, po lekturze mojego pomysłu na pracę magisterską, rzekła do mnie: „Panie Jarku – Pan lubi mieć pewność, dlatego nie powinien Pan chyba próbować badać świata społecznego w sposób jakościowy, interpretatywny, miękki”.

Jej krytyczny, ale jednocześnie bardzo życzliwy, stosunek do moich pierwszych prób badawczych był swoistą „zaczepeką”, znakomitej - również pod względem dydaktycznym - uczonej i badaczki, która wywołała lawinę konsekwencji o charakterze zarówno naukowym, jak i egzystencjalnym.

¹ J. Jendza, *Osobiste teorie pedagogiczne studentów jako przyczynek do myślenia o jakości kształcenia pedagogów w uniwersytecie*, niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr hab. Teresy Bauman, prof. nadzw., Gdańsk 2009.

Badanie - jak mawiała - to nie procedura postępowania zgodnie z określonymi wytycznymi, to przede wszystkim specyficzny sposób patrzenia na świat, budowania relacji z ludźmi, stosunku do wiedzy własnej¹. Stąd też badania jakościowe – których była zdecydowaną orędowniczką i wykorzystywała je szeroko w swoich badaniach (choć, kiedy wymagała tego tematyka badań, nie stroniła także od metodologii ilościowych²) – stanowią raczej pewną postawę etyczną, epistemologiczną, a w ogólnym rozrachunku, po prostu egzystencjalną.

Spotkanie z mistrzem ma – jak twierdziła Teresa Bauman w swojej rozprawie doktorskiej - swoje określone fazy³. W pierwszej z nich uczeń poszukuje mistrza, zabiega o jego/jej uwagę. Następnie współpracują oni w dość ścisłej, a miejscami wykraczającej poza ramy wąsko pojętego profesjonalizmu, relacji. W końcu mistrz w odpowiednim momencie puszcza rękę ucznia i pozwala mu rozwijać się samemu, co na początku tworzy poczucie obustronnego osamotnienia. Ręka mojej mistrzyni została puszczonej przedwcześnie...

Hybrydyczny model badań pedagogicznych

Teresa Bauman stosuje zamiennie pojęcia *modelu* (rozgraniczając je na obiektywistyczne i konstruktywistyczne) oraz *strategii* badań (dokonując rozróżnienia na strategie ilościowe i jakościowe), a nieco później komplikuje ów podział poprzez wskazanie możliwości prowadzenia **badania hybrydycznych**, co odczytywać można jako wyłonienie trzeciej drogi w badaniach społecznych⁴. Przy czym wydaje się, że w tym kontekście *strategie* odnoszą się do konkretnych

¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych - strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 267-270.

² Zob. np. T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; Eadem, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; Eadem, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów: raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011; Eadem, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.

³ T. Bauman, *Uniwersytet jako środowisko dydaktyczno - wychowawcze (na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego)* - rozprawa doktorska wykonana pod kierunkiem prof. dr hab. Joanny Rutkowiak, Gdańsk 1987. W niniejszym artykule korzystam jednakże z maszynopisu dysertacji T. Bauman. Badania Autorki nad uniwersytetem były rozwijane i realizowane w późniejszych latach, a w 2001 ich podsumowanie zostało opublikowane jako monografia. Zob. Eadem, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych...*, op. cit.

⁴ T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit. s. 91-105.

rozwiązań, mają zatem nieco bardziej praktycystyczną proveniencję, podczas gdy *modele* odsyłają raczej do sfery ontologiczno-epistemologicznej. Nie oznacza to bynajmniej, jakoby strategie były wolne od owego ontologiczno-epistemologicznego zakotwiczenia. Chodzi raczej o porządek, do jakiego konkretne projekty badawcze się odwołują.

Myliłby się jednak ten, kto sądzi, że modele i strategie jako pojęcia wyczerpują tę kwestię. Mieczysław Malewski, myśląc *de facto* o *paradygmacie*, stosuje zamiennie pojęcie *metod*, co - jak wiemy - w tradycji opisu metodologii może budzić pewne wątpliwości ze względu na niejednoznaczny poziom ogólności pojęcia *metody* w próbach klasyfikowania i systematyzowania badań.

Tak czy inaczej wspomniany autor wyróżnia tu trzy możliwości: metody ilościowe, jakościowe i krytyczne. W. L. Neuman w tym kontekście posługuje się *podejściem* badawczym [*approach*], również dzieląc je na ilościowe i jakościowe¹, co - jak sądzę - najbliższe jest pojęciu *strategii* stosowanemu przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman².

Co więcej, owe podziały - jak się wydaje - nie satysfakcjonują Dariusza Kubinowskiego, który rozróżniając paradygmaty badań, w pierwszym rzędzie rozszerza wzmiankowaną wyżej klasyfikację o *paradygmat partycypacyjny*³, a w kolejnej publikacji modyfikuje ją, opisując cechy dystynktywne badań *nomotetycznych, idiograficznych i idiomodyficznych*⁴. Wreszcie dokonuje podziału na *wyważony paradygmat jakościowy* oraz *nowe badania jakościowe*⁵.

Oprócz tego warto mieć na względzie pojęcie *schematu badań*⁶, które - biorąc pod uwagę jego zakres - lokuje się najpewniej właśnie „na piętrze” epistemologii, a zatem tam, gdzie *strategia* i *podejście*, ale także i *metoda*. Uporawszy się z owym pojęciowym chaosem⁷ odnoszącym się do epistemologii, powróćmy do kwestii badań hybrydycznych.

¹ W. L. Neuman, *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn and Bacon, Boston, London – Toronto – Sydney – Tokyo - Singapore 2000.

² T. Pilch, T. Bauman, op. cit.

³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia - metodyka - ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143-149.

⁴ D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013, s. 79-94.

⁵ Ibidem, s. 25-132.

⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 314-315.

⁷ W tym miejscu pragnę podkreślić, że ów chaos nie jest przeze mnie waloryzowany ujemnie. Przeciwnie, zgodnie z rozróżnieniem D. Klus-Stańskiej w tej sprawie, a mówiąc konkretniej z dwoma z czterech wyróżnionych przez autorkę ujęć, tj. z postrzeganiem chaosu jako *wieloznaczności pojęć*

Teresa Bauman proponując wyróżnienie hybrydycznego modelu badań lokującego się pomiędzy paradygmatem interpretatywnym a pozytywistycznym, wskazała na pewne jego cechy charakterystyczne. Wcześniej jednak przytoczmy jej pogląd dotyczący praktyki stosowania badań hybrydycznych w pedagogice:

„[...] prowadzenie badań hybrydycznych jest możliwe tylko wówczas, gdy metodologię utożsamia się z wiedzą o metodach i sposobach poznawania świata, nie odnosząc jej do poziomu epistemologicznego”¹.

Jak widzimy, w powyższej opinii samej Autorki tej koncepcji badań, kryje się zarówno krytyka dotycząca zawężenia myślenia o metodologii, jak i opis stosowanych w naukach społecznych określonych praktyk badawczych. Metodologia pozbawiona refleksji na poziomie ontologiczno-epistemologicznym staje się repertuarem metod, technik i procedur badawczych pozbawionych głębszego namysłu nad wiedzą naukową.

Czy oznacza to jednoznaczne krytykowanie tego typu badań? W moim odczuciu, jest to wyjaśnienie zbyt proste. Aby uargumentować mój punkt widzenia w tej sprawie powróć do cech dystynktywnych modelu badań hybrydycznych, które wyróżniła Teresa Bauman, następnie je komentując.

Po pierwsze, projekty empiryczne tego typu dążą do uogólnień². Jak widzimy jest to cecha charakterystyczna dla badań ilościowych dążących do nomotetycznych wniosków.

Po drugie, w niektórych zakresach (choć nie zawsze w tych samych) przypominają badania ilościowe, przykładowo w zakresie schematu doboru próby badawczej.

Po trzecie, kwestia stawiania hipotez jest sprawą otwartą i uzależnioną tak od rozumienia pojęcia hipotezy, jak i od typu celu, który przyświeca konkretnemu badaniu.

wynikającej z przyjmowania odmiennych założeń na poziomach ontologicznym, epistemologicznym i metodologicznym, ale także z myśleniem o chaosie jako o *metaforze*, która odsłania jego witalną siłę, siłę, która może przyczynić się do rozwoju. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 21-50.

¹ T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 87.

² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 95. Przytaczając kolejne cechy dystynktywne badań hybrydycznych rezygnuję z dołączania kolejnych przypisów, należy mieć jednakże na uwadze, iż wszystkie omawiane cechy pochodzą w cytowanego źródła.

Po czwarte, analiza statystyczna może, ale nie musi być elementem analizy badań.

Po piąte, badania hybrydyczne mogą być realizowane zarówno z użyciem specjalistycznego języka charakterystycznego dla orientacji ilościowych, jak i nieco bardziej ugruntowanego w danych.

Po szóste, konstruowanie projektu badań może mieć zarówno przebieg tradycyjny, charakterystyczny dla badań ilościowych, a zatem od teorii do empirii, jak i odwrotny.

Po siódme, dystans badacza wobec przedmiotu badania może różnić się znacząco w zależności od projektu badania.

Po ósme, etyczny wymiar badania sprowadza się do stwierdzenia, zgodnie z którym dane i wyniki badań są ważniejsze niż osoby badane, co łączy badania hybrydyczne z badaniami ilościowymi.

Po dziewiąte, badacz nie jest zobowiązany do przygotowywania precyzyjnego narzędzia badawczego przed przystąpieniem do realizacji badań, co stanowi otwarcie na bardziej wrażliwe i pogłębione sposoby realizacji badań.

W końcu, w badaniach tego typu charakterystyczne dla orientacji ilościowych miary poprawności i wartości eksplanacyjnej (trafność, rzetelność, triangulacja itp.) są wiążące i ważne, ponieważ świadczą o „jakości” danego projektu, co oczywiście łączy je z racjonalnością metodologiczną typową dla założeń odnoszących się do badań ilościowych.

Wyróżnienie cech dystyngtywnych badań hybrydycznych (jakościowo-ilościowych) w koncepcji Teresy Bauman można - jak sądzę - traktować zarówno jako krytykę pewnych badań pedagogicznych, jak i poszukiwanie komplementarności.

W opisanych wyżej cechach widać nader wyraźnie eklektyzm na poziomie ontologiczno-epistemologicznym. Metodologia nieuwzględniająca tych aspektów badań, które stanowią przecież fundamenty poszczególnych rozwiązań na poziomie *techné*, musi budzić sprzeciw badacza zajmującego się metodologią badań społecznych na poważnie, tzn. w sposób uwzględniający historyczno-filozoficzno-ontologiczny ich wymiar. Bez wątplenia do takich osób należała Autorka hybrydycznej koncepcji badań pedagogicznych. Stosowane przez Bauman modalności (*musi, może*) przy opisie poszczególnych cech tych badań, a także krytyczne odwoływanie się do konkretnych badań realizowanych zgodnie z ową

„hybrydyczną” racjonalnością metodologiczną pokazuje dobitnie, że Autorka miała do nich jednoznacznie krytyczny stosunek¹.

W tym kontekście należałoby uznać pomysł Bauman za konstruktywną krytykę metodologiczną. Jednak, jak mówi sama Autorka:

„Jakościowo-ilościowy model badań jawi się jako hybryda (co można uznać za wadę, ale można także dostrzec zalety takiego rozwiązania), jest próbą stworzenia w obszarze nauk społecznych niescjentystycznej strategii badawczej, uwzględniającej krytykę tradycyjnej (pozytywistycznej) metodologii, jak i specyfikę własnego przedmiotu badań (człowieka i świata społecznego)”².

(Auto)krytyczny stosunek Teresy Bauman - jak widzimy - nie pozwolił jej na jednoznaczne odrzucenie hybrydycznej koncepcji badań. Podążała zapewne za Heglowską ideą antytetyczności jako pewnej zasady kierującej rozwojem Ducha, w której zderzenie pewnej tezy (badania ilościowe) ze swoją antytezą (badania jakościowe) powinno prowadzić nie do antagonizmu, ale raczej wypracowywania syntez, które po prostu posuwają naukę do przodu. Naturalnie występuje to tylko wtedy, kiedy zarówno teza, jak i antyteza nie jest całkowicie zniesiona. Oznacza to ni mniej, ni więcej, tylko świadomość ograniczeń i prawideł każdej z nich. Jeśli chcemy być jako badacze *pomiędzy*, musimy zdawać sobie dokładnie sprawę pomiędzy czym a czym rzeczywiście się lokujemy. Tylko taka metodologiczna samowiedza, zarówno pedagogiki, jak i poszczególnych pedagogów może prowadzić do twórczej metodologicznej transgresji, a tym samym ubogacenia pedagogiki jako nauki.

Migawka z badań własnych w kontekście wykorzystania hybrydycznego modelu eksploracji³

Kończąc refleksję nad Teresy Bauman koncepcją badań hybrydycznych chciałbym odnieść się do praktyki wykorzystywania tego typu eksploracji na

¹ Widać to także bardzo wyraźnie w innym tekście Teresy Bauman poświęconym zagadnieniu kompetencji badawczych pedagogów. Zob. T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna...*, op. cit., s. 87.

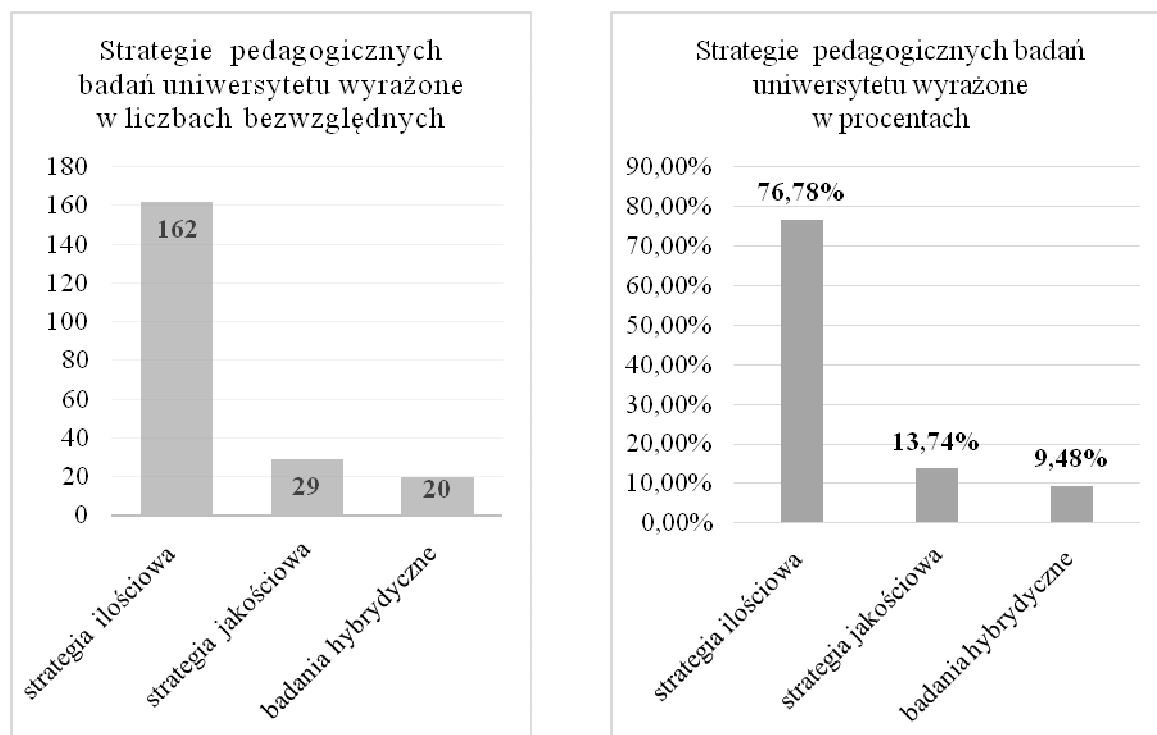
² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 96.

³ W tej części artykułu prezentuję wybrane wyniki metaanalizy własnej nad badaniami uniwersytetu, będące częścią mojej rozprawy doktorskiej.

gruncie pedagogiki szkoły wyższej¹, nawiązując w kilku miejscach raz jeszcze do cech wskazanych przez Autorkę koncepcji.

Zestawienie stosowanych przez badaczy eksplorujących szkolnictwo wyższe (okres 1989-2013) strategii obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Strategie pedagogicznych badań uniwersytetu



Źródło: Badania własne

Jak widać, w empirycznych badaniach pedagogicznych, których przedmiotem zainteresowania jest uniwersytet, dominuje strategia ilościowa, która stanowi bez mała osiemdziesiąt procent wszystkich projektów.

W latach 2008–2011 opublikowano w analizowanych czasopismach trzydzieści osiem raportów z badań dotyczących uniwersytetu, z czego 60,53% (n = 23) stanowią badania ilościowe, zaś 26,31% (n = 10) to projekty wykorzystujące strategie jakościowe. Badania hybrydyczne stanowią natomiast 13,16% (n = 5).

¹ Częściowe wyniki dotyczące tego zagadnienia publikowałem wcześniej, ale prezentowana tu wersja jest poszerzona i uzupełniona.

Jak już wspominałem wcześniej, owo porównanie jest raczej prowokacją do myślenia niżli poszukiwaniem trafności zewnętrznej (zwłaszcza przy tak małej próbie, która przecież nie uprawnia do porównań statystycznych). Tym niemniej wszystkie powyższe zestawienia dowodzą dominacji badań ilościowych nie tylko w obrębie badań nad uniwersytetem, ale także we wszystkich badaniach pedagogicznych, nawet wtedy, kiedy pod uwagę bierzemy te same okresy.

W tym kontekście ciekawie jawią się wyniki uzyskane w tej kwestii przez Krzysztofa Rubachę, który dowodzi, że w pedagogice reprezentowanej przez badania z lat 2007–2009 mamy do czynienia ze zwrotem jakościowym, a więc ze zjawiskiem skrajnie odmiennym od sygnalizowanej wcześniej dominacji strategii ilościowych zarówno w badaniach Sławomira Pasikowskiego, jak i moich. Należy mieć jednak na uwadze, że K. Rubacha wykorzystywał do analiz - na podstawie wielokrotnego losowania - teksty naukowe nie tylko z czasopism (te stanowiły około 22% wszystkich analizowanych raportów), ale także rozdziały w publikacjach zbiorowych (50% ogólnej liczby badań) i monografie (ok. 28% projektów)¹. Pytaniem otwartym pozostaje zatem, czy to właśnie charakter publikacji tak znacząco wpływa na różnice w uzyskanych wynikach.

Biorąc pod uwagę stosunkowo długi okres objęty niniejszymi dociekaniem, interesujące rezultaty może przynieść także analiza, w której weźmiemy pod uwagę procentowy udział tekstów zrealizowanych w określonych strategiach na przestrzeni kolejnych dwudziestu czterech badanych lat.

Zgodnie ze spostrzeżeniami Kinshuk, Hui-Wen Huang, Demetrios Sampson i Nian Shing Chen - badaczy analizujących twórczość naukową w wysoko cytowanych czasopismach - warto stosować czteroletnie interwały w ilustrowaniu możliwych trendów w kulturze metodologicznej danej dyscypliny², stąd też analizowany okres podzieliłem na sześć czteroletnich przedziałów. Takie zestawienie umożliwi obserwację ewentualnych zmian w tendencjach dotyczących wyborów badaczy w sferze strategii badań.

Wykres 2. wyraźnie pokazuje, że niezależnie od czasookresu w empirycznych eksploracjach uniwersytetu dominują badania ilościowe. Niemniej jednak od

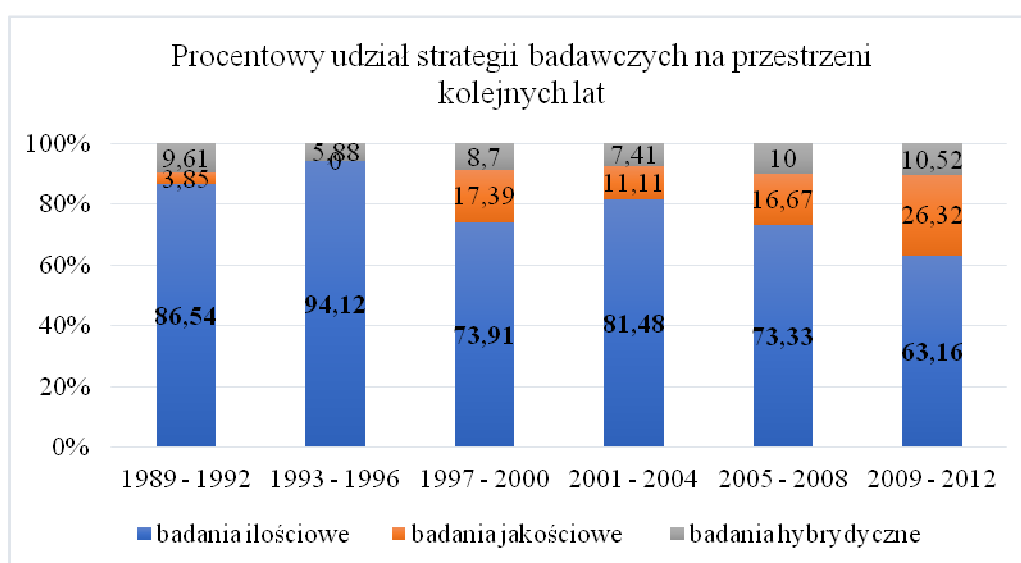
¹ K. Rubacha, *Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 72.

² Kinshuk, H.W. Huang, D. Sampson, N.-S. Chen, *Trends in Educational Technology through the Lens of the Highly Cited Articles Published in the Journal of Educational Technology and Society*, „Educational Technology & Society” 2013, nr 16 (2), s. 3-20.

rozpoczęcia dwudziestego pierwszego stulecia można mówić o tendencji rosnącej popularności badań jakościowych.

Spróbujmy także zastosować jedną z miar dyspersji, którą stanowi odchylenie standardowe, aby uzyskać informację o tym, o jaką wartość procentową odchylają się poszczególne strategie badań w przeciągu badanego okresu, tzn. orzec, w jakim stopniu rozproszone są dane. Tym samym możliwe stanie się wnioskowanie o dynamice zmian w stosowaniu poszczególnych strategii badawczych.

Wykres 2. Procentowy udział strategii badawczych na przestrzeni lat 1989–2012



Źródło: Badania własne

Porównując ze sobą odchylenia standardowe dla trzech możliwych strategii badań, uzyskujemy dane świadczące o silnej dynamice zmienności zarówno w przypadku strategii badań jakościowych ($SD = 9,64$), jak i badań ilościowych ($SD = 10,96$). Jednocześnie dość zaskakujący jest jednak swoisty *constans* w stosowaniu badań hybrydycznych ($SD = 1,70$). Okazuje się bowiem, że poza okresem 1993-1996, kiedy obserwujemy spadek ich popularności, średnia utrzymuje się na stabilnym poziomie nieco ponad dziewięciu procent ($X\bar{s}r = 9,25$)¹.

¹ Obliczona dla przedziałów czasowych z wyłączeniem okresu 1993-1996. Dla wszystkich przedziałów owa średnia wynosi 8,16.

W tym miejscu piętrzą się pytania dotyczące tego, co opisany wyżej fenomen stałej obecności projektów hybrydycznych może oznaczać w praktyce badawczej, a także - co być może ciekawsze - jak wykorzystywane są obie strategie w ramach owych badań.

Czy stanowią niezależnie funkcjonujące opisy, które wiążą wyłącznie osoby autorów i tytuły, a w swej istocie są to dwa *odrębne* badania? Czy też badania jakościowe pełnią funkcję wyłącznie ilustratywną wobec strategii ilościowych (i odwrotnie), a zatem jedne są *wstępem* do drugich, swoistym *preludium* do badań właściwych o ustalonej naukowej prawomocności? A może obie drogi poznania, połączone przedmiotem badania, choć paradygmatycznie odmienne to jednak komplementarnie tłumaczą eksplorowaną problematykę?

Próbując szukać odpowiedzi na tak zarysowane pytania, należy mieć świadomość, że kwestia dotyczy populacji zaledwie dwudziestu badań, a zatem orzekanie o jakichkolwiek statystycznych prawidłowościach nie ma najmniejszego sensu. Tym niemniej owe dwadzieścia przypadków stanowi całkowitą liczbę projektów zrealizowanych w strategii mieszanej na przestrzeni dwudziestu czterech lat badań uniwersytetu w Polsce, opublikowanych jako artykuły w renomowanych czasopismach, a więc jednak rzuca pewne światło na praktykę badawczą w tym obszarze.

T. Bauman - jak pamiętamy - proponując wyróżnienie jakościowo-ilościowego (hybrydycznego) modelu badań lokującego się pomiędzy paradygmatem interpretatywnym a pozytywistycznym, wskazała na ich cechy charakterystyczne, które omówiłem wyżej¹. Jednak przypomnijmy pewne z nich w kontekście opisywanych tu wyników.

Pierwszą z nich jest dążenie do uogólnień², a zatem - jeśli dobrze rozumiem stwierdzenie Autorki - forma wniosków płynących z tego typu badań może być określana jako nomotetyczna.

Analizując materiał badawczy w tej mierze, zaobserwowałem interesującą zmianę. O ile w pierwszych trzech przedziałach czasowych, czyli latach 1989-2000, istotnie charakter wniosków można nazwać uogólniającym³, o tyle w latach

¹ T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 94-96.

² Ibidem, s. 95.

³ Zob. np. J. A. Malinowski, *Udział studentów w konferencjach i konkursach naukowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989, nr 2 (86), s. 45-56; J. Jabłeczka, *Szanse i zagrożenia dla szkół wyższych w warunkach nowych zmian ustawowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 4 (96), s. 33-57; B. Wilska-Duszyńska, *Etyczne aspekty stosunku studentów do studiów i uczelni*, „Dydaktyka

późniejszych, tzn. od 2001 roku, nie wystąpił on ani razu. Inaczej rzecz ujmując, od tego momentu badacze stosujący hybrydyczny model badań bardzo ostrożnie formułują wnioski, ograniczając się do idiograficznych opisów¹.

Biorąc pod uwagę opisaną wcześniej tendencję rosnącej popularności jakościowych badań uniwersytetu od roku 2001, można domniemywać, że to właśnie rosnąca świadomość badaczy oraz coraz szersze zastosowanie strategii jakościowych w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym przyczyniło się do redefinicji istoty badań hybrydycznych, kierując je ku proveniencji antyściencej, co znajduje swoje potwierdzenie w poglądzie Bauman, zgodnie z którym wyłonienie się modelu badań hybrydycznych możliwe było za sprawą popularyzacji i uznania prawomocności paradygmatu interpretatywnego w naukach społecznych².

Naturalnie powyższą konstatację należy traktować wyłącznie jako intuicję badawczą inspirowaną pewnymi wynikami, a nie jako zweryfikowany empirycznie sąd korelacyjny.

Kolejne cechy badań hybrydycznych wskazywane przez Bauman nie mają definitywnego charakteru za wyjątkiem cechy dziesiątej i ostatniej, która odnosi się do konieczności stosowania kryteriów poprawności naukowej, charakterystycznej dla badań ilościowych. Spośród nich autorka, oprócz trafności i rzetelności, wskazuje na triangulację³.

Ten pogląd także znajduje swoje empiryczne potwierdzenie we wszystkich analizowanych projektach empirycznych, przy czym głównie na poziomie triangulacji źródeł i metod, a tym praktyka badawcza pozytywnie weryfikuje

Szkoły Wyższej” 1991, nr 3 (95), s. 73-87; G. Racki, *Przeciw zaściankowości w nauce*, „Forum Akademickie” 2000, nr 3, s. 26-28.

¹ Zob. np. Z. Mól, *Stąd do elit – opinie studentów o studiowaniu jako drodze do awansu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 174-185; Idem, *Opinie studentów o innowacjach dydaktycznych w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 20, s. 213-219. A. Murawska, *Młodość akademicka wobec pytania o nadzieję*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2005, nr 26-27, s. 192-198; M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 13-28, D. Jankowska, *Kształcenie akademickie w oczach współczesnych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 191-202. B. Cyboran, *Uczni wobec zjawiska popularyzacji wiedzy na przykładzie analiz doświadczeń polskich i amerykańskich*, „Edukacja Dorosłych” 2008, nr 1-2, s. 27-37; D. Jankowska, *Kultura współycia w rzeczywistości współczesnych uczelni*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2009, nr 31, s. 95-108; Eadem, *Profesjonalizm nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32, s. 191-203; K. Stankiewicz, *The Perception of Poland and Poles in the Eyes of Foreign Students*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 6 (85), s. 194-210; J.M. Bogucka, *Losy zawodowe absolwentów specjalności Wczesna Edukacja i Nauczanie Języka Angielskiego na Uniwersytecie Gdańskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 1 (219), s. 261-287.

² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 97.

³ Ibidem, s. 96.

twierdzenie Bauman mówiące, że spełnienie owych cech przesądza o uznawalności wyników za prawdziwe¹.

Omawiane tu połączenie obu tradycji badań, także na poziomie stosowania różnych typów triangulacji, może być także interpretowane w kontekście ustaleń Malewskiego w tej sprawie². Referując spór wokół komplementarności obu strategii badań, przywołuje on m.in. *koncepcję badań triangulacyjnych* autorstwa Normana Denzina³, gdzie oprócz łączenia różnych danych (triangulacja danych), realizacji projektów przez niezależnych uczonych (triangulacja badaczy), zestawiając różne, a niekiedy także konkurencyjne teorie (triangulacja teorii) mamy do czynienia z triangulacją metodologiczną, wykorzystującą kilka

„[...] metod badawczych w eksploracjach tych samych obiektów empirycznych. Dzięki temu słabości i ograniczenia każdej pojedynczej metody są równoważone przez zalety metod komplementarnych, a uzyskane przy ich pomocy dane są wielowymiarowe i bardziej kompletne”⁴.

Ów postulat o neopozytywistycznej proveniencji, obecny także w charakterystyce badań hybrydycznych T. Bauman, właściwie oddaje praktykę pedagogicznych badań uniwersytetu lokujących się w strategii mieszanej.

Nie oznacza to bynajmniej, że nie istnieją wyjątki od tej reguły. Jednym z przykładów są badania Piotra Stańczyka. W grupie analizowanych artykułów znalazły się dwa doniesienia z badań jego autorstwa, opisujące obie części podjętego przezeń przedsięwzięcia badawczego⁵, których wzajemną komplementarność widać w pełnej krasie dopiero w obszernej publikacji zwartej⁶.

Konkludując, należy stwierdzić, że badania o strategii mieszanej czy też hybrydycznej stanowią, w zależności od okresu, od niespełna sześciu do nieco ponad dziesięciu procent wszystkich badań, przy czym z reguły ograniczają się one

¹ Ibidem.

² M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 17-36.

³ Ibidem, s. 25-28.

⁴ Ibidem, s. 27.

⁵ P. Stańczyk, *O profilu społeczno-ekonomicznym studentów studiów zaocznych jako o profilu docelowej grupy praktyk dyskryminacyjnych (raport z badań)*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2005, nr 3 (31), s. 53-74. W tym artykule autor prezentuje ilościową część swojego raportu, zaś część jakościowa zawarta jest w: Idem, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2007, nr 1 (37), s. 41-58.

⁶ P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

do łączenia różnych sposobów gromadzenia materiału badawczego przy zachowaniu racjonalności neopozytywistycznej, a tym samym potwierdzenie znajdują krytyczne uwagi Teresy Bauman co do tego typu badań.

Bibliografia

- T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów: raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- J. M. Bogucka, *Losy zawodowe absolwentów specjalności Wczesna Edukacja i Nauczanie Języka Angielskiego na Uniwersytecie Gdańskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 1 (219).
- B. Cyboran, *Uczeni wobec zjawiska popularyzacji wiedzy na przykładzie analiz doświadczeń polskich i amerykańskich*, „Edukacja Dorosłych” 2008, nr 1-2.
- M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28.
- J. Jabłecka, *Szanse i zagrożenia dla szkół wyższych w warunkach nowych zmian ustawowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 4 (96).
- D. Jankowska, *Kształcenie akademickie w oczach współczesnych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28.

- D. Jankowska, *Kultura współbycia w rzeczywistości współczesnych uczelni*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2009, nr 31.
- D. Jankowska, *Profesjonalizm nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32.
- Kinshuk, H.W. Huang, D. Sampson, N.-S. Chen, *Trends in Educational Technology through the Lens of the Highly Cited Articles Published in the Journal of Educational Technology and Society*, „Educational Technology & Society” 2013, nr 16 (2).
- D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia - emergencja. Rozwój badań Jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmeđ, Lublin 2013, s.79-94.
- D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka - ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2010.
- M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2.
- J. A. Malinowski, *Udział studentów w konferencjach i konkursach naukowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989, nr 2 (86).
- Z. Mól, *Opinie studentów o innowacjach dydaktycznych w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 20.
- Z. Mól, *Stąd do elit - opinie studentów o studiowaniu jako drodze do awansu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18.
- A. Murawska, *Młodzię akademicka wobec pytania o nadzieję*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2005, nr 26-27.
- W. L. Neuman, *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Wydawnictwo Allyn and Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 2000.
- T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych - strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- G. Racki, *Przeciw zaścianowości w nauce*, „Forum Akademickie” 2000, nr 3.
- K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- K. Rubacha, *Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- K. Stankiewicz, *The Perception of Poland and Poles in the Eyes of Foreign Students*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 6 (85).
- P. Stańczyk, *O profilu społeczno-ekonomicznym studentów studiów zaocznych jako o profilu docelowej grupy praktyk dyskryminacyjnych (raport z badań)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 3 (31).
- P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- P. Stańczyk, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2007, nr 1 (37).
- B. Wilska-Duszyńska, *Etyczne aspekty stosunku studentów do studiów i uczelni*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 3 (95).