

METODOLOGICZNE ASPEKTY STUDIÓW NA KIERUNKACH PEDAGOGICZNO – ARTYSTYCZNYCH¹

Przedmiotem pedagogiki jako nauki jest to wszystko, co obejmuje punkt widzenia wyrażający nadzieję ukierunkowaną na rozwój człowieka i zobowiązuje do działań optymalizujących ten rozwój.² W pedagogice wyróżnia się między innymi kierunek myśli określający proces kształcenia jako kontakt jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami i dobrami kultury, ich interioryzację, a tym samym wzbogacenie sił duchowych człowieka i tworzenie nowych wartości. Słusznie zauważa B. Suchodolski, że wizja przyszłości tworzy obraz czasów minionych, podobnie, jak trwały nurt tradycji wyznacza charakter zamierzeń i swoisty, własny styl ich realizowania.³ W obliczu choćby tylko tych przesłanek coraz większego znaczenia nabiera kształcenie przyszłych nauczycieli.

Przygotowanie zawodowe nauczyciela wiąże się nierozdzielnie z posiadaniem kompetencji w kilku zakresach, a mianowicie:

- a) merytorycznym, związanym z wybranym kierunkiem (specjalnością lub specjalizacją) studiów,
- b) psychologiczno – pedagogicznym, by móc pełnić odpowiedzialne funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze,
- c) społeczno – wychowawczym, wymagającym umiejętności rozpoznawania potrzeb ucznia, rozpoznawania i przeżywania wartości oraz zdolności do współpracy w wielorakich relacjach międzyludzkich,
- d) kreatywnym, wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością,
- e) prakseologicznym, polegającym na skuteczności w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych,
- f) komunikacyjno – medialnym, umożliwiającym wysoką skuteczność zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych, w powiązaniu z umiejętnym korzystaniem z najnowszej technologii informacyjnej.⁴

¹ Tekst został opublikowany w: *Studia Pedagogiczno – Artystyczne*, tom 1, Wyd. WPA, Kalisz 2000, s.162-180.

² B. Suchodolski, *Pedagogika – hasło /w:/ Encyklopedia pedagogiczna*. Pod red. W. Pomykała. Warszawa 1993, *Innowacja*, s. 539. Przedmiot pedagogiki jest różnie określany przez pedagogów i nadal wywołuje wiele kontrowersji w tym zakresie. Ujęcie B. Suchodolskiego stanowi udaną próbę prakseologicznego określenia przedmiotu i zadań pedagogiki jako nauki społecznej.

³ B Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*. Warszawa 1986, Wyd. Interpress, s. 6.

⁴ Zob. np. Dodatkowe wymagania w zakresie przygotowania zawodowego do minimalnych wymagań programowych dla kierunków kształcących nauczycieli. *Dziennik Urzędowy MEN* 1999 nr 3.

Kształcenie nauczycieli a badania edukacyjne

Kształcenie nauczycieli odbywa się w różnych uczelniach i zakładach kształcenia nauczycieli na różnych kierunkach studiów – w zależności od specjalności obieranej przez studentów. W każdym przypadku w planach oraz w programach takich studiów występują przedmioty pedagogiczne związane z kształtowaniem postawy badawczej nauczyciela. Jest to związane z odpowiedzialnymi zadaniami, jakie wypełniają nauczyciele w toku pracy zawodowej w szkołach lub placówkach oświatowo – wychowawczych. Zmieniające się nieustannie warunki realizacji celów kształcenia i wychowania pociągają bowiem za sobą konieczność twórczego nastawienia nauczyciela wobec przemian społecznych oraz pojawiających się nowych sytuacji edukacyjnych. Twórcza postawa nauczyciela jest uwarunkowana posiadaniem wiedzy i kompetencji z zakresu diagnozowania, wartościowania i projektowania dydaktycznego. Stąd też w procesie kształcenia nauczycieli mają miejsce takie przedmioty jak: praca badawcza nauczyciela, diagnoza pedagogiczna, terapia pedagogiczna, metody badań pedagogicznych, logika, metodologia badań pedagogicznych, metodologia badań psychologicznych, seminarium dyplomowe, seminarium magisterskie i wiele innych przedmiotów. Ponadto cenną formą kształcenia w tym zakresie są studenckie koła i obozy naukowe. Wobec przemian społecznych i reformy edukacji w Polsce w coraz szerszym stopniu wszystkim studentom kierunków nauczycielskich powinno zapewniać się możliwość kontaktu z kulturą i sztuką polską oraz światową, a także stwarzać możliwości różnorodnej aktywności artystycznej studentów. W kształceniu dobrych nauczycieli winna występować możliwość fakultatywnego uzyskania w toku studiów dodatkowych, a jakże niezbędnych w szkole umiejętności w zakresie prowadzenia zespołów artystycznych, organizacji turystyki, działalności pozalekcyjnej itp.⁵

Kształcenie nauczycieli w Instytucie Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prowadzone jest na kierunkach: pedagogika w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i arteterapii, pedagogika w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i sztuki, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne oraz filologia polska. Specyfika tych kierunków studiów tkwi w problematyce przygotowania studentów do kreatywnego traktowania pracy nauczycielskiej w warunkach dynamicznych przemian społeczno-oświatowych. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie z punktu widzenia metodologii

⁵ Wiele publikacji zwraca uwagę na potrzebę reformowania systemu kształcenia nauczycieli. W tym miejscu wystarczy choćby wymienić: K. Denek, O nowy kształt edukacji. Toruń 1998; K.. Denek, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń 1999; H. Kwiatkowska, Edukacja nauczycieli. Warszawa 1997. Reforma systemu edukacji. Projekt. MEN. Warszawa 1998; D.Jankowski, Autoedukacja wyzwaniem współczesności. Toruń 1999.

pedagogiki potrzeby i możliwości integracyjnego podejścia w kształtowaniu kompetencji badawczych i twórczej postawy przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i sztuki.

Badawcza i twórcza działalność nauczyciela, jak każde inne badanie pedagogiczne, przyczyniają się do rozwoju naukowego pedagogiki, a przede wszystkim do usprawniania, unowocześniania i podnoszenia skuteczności działalności pedagogicznej w szkołach oraz w innych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, a także w rodzinach.⁶ Pedagogiczne badanie naukowe określa się najczęściej jako „dokładne i systematyczne działanie podejmowane dla zrozumienia procesu wychowania, a przez zrozumienie zwiększenie jego efektywności.”⁷ Efekty badań pedagogicznych mogą wyrażać się w *teoriach, w dyrektywach lub w skutkach pośrednich*.

Pedagogika, gromadząc empirycznie wiedzę o zależnościach i związkach między zjawiskami, zmierza przede wszystkim do utworzenia **teorii**. Każde twierdzenie teorii sprecyzowane jest za pomocą terminów ogólnych o ściśle wyznaczonych zakresach. Natomiast to, co ono orzeka, musi odnosić się do wszystkich elementów oznaczonych danym terminem. Teoria musi więc odznaczać się takim stopniem ogólności, aby można było na jej podstawie dokonywać przewidywań dotyczących zjawisk, o których ta teoria traktuje. Wszystkie twierdzenia teorii muszą być przynajmniej na tyle logicznie zgodne ze sobą, aby na ich podstawie nie można było wypowiedzieć sprzecznych względem siebie przewidywań.⁸

Teoria pedagogiczna wystarcza do zrozumienia zjawisk pedagogicznych ze względu na to, że zawarte w niej twierdzenia dotyczą zjawisk powtarzalnych. W związku z powyższym teoria ta pozwala na formułowanie uzasadnionych oczekiwań oraz przewidywań.

W badaniach pedagogicznych, w propozycjach dotyczących zmiany rzeczywistości pedagogicznej musimy jednak często wykorzystywać zarówno wyniki badań, jak i powszechnie przyjętą wiedzę zdroworozsądkową. W każdym przypadku należy wyraźnie zdawać sobie sprawę z tego, które spośród formułowanych przez badacza zadań oparte są na pierwszych, a które na drugich przesłankach. Niekiedy ze względu na niewystarczający stan wiedzy w danej dziedzinie nie jesteśmy w stanie konstruować teorii dotyczących najważniejszych dziedzin obranej dyscypliny. W takich sytuacjach powstają mniej

⁶ M. Łobocki, Eksperyment pedagogiczny w szkole. „Ruch Pedagogiczny” 1972 nr 3; tenże: Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1996, WSiP oraz Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. Kraków 1999, Impuls; J. Grzesiak, Statystyka w metodologii badań pedagogicznych, Kalisz 1966.

⁷ J. Gnitecki, Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej. Zielona Góra 1993, WSP; A. Janowski, Badanie zjawisk pedagogicznych. Cz 1, 2. Kalisz 1980, IKN-CDN; J. Nisbett, Educational of the Inaugural Meeting of the B.E.R.A. 1974; W. Taylor, Research Perspectives in Education, 1974.

⁸ H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 87.

sprecyzowane „quasi-teorie”, w których łączy się zdania przedstawiające prawidłowości zdroworozsądkowe ze zdaniami przedstawiającymi prawidłowości wynikające z badań.⁹

Jedną z funkcji pedagogiki jest formułowanie norm dotyczących skutecznego postępowania nastawionego na osiągnięcie zamierzonych celów kształcenia i wychowania. Przewidywania i oczekiwania, formułowane na podstawie znanej lub stworzonej teorii wystarczają do zrozumienia i regulacji zjawisk pedagogicznych. Często samo wyjaśnienie teoretyczne nie jest wystarczające i zamiast (oprócz) niego muszą zostać sformułowane wyraźnie określone **dyrektywy**. Czasem jednak dają również określone podstawy do projektowania nowych rozwiązań praktycznych lub teoretycznych, spełniając jakby zastępczo rolę dyrektyw. Dyrektywy pedagogiczne ujmowane są najczęściej w formułę: „*dla realizacji celu C w warunkach W należy podjąć działanie D*”. Jest to oczywiście możliwe tylko tam, gdzie dyrektywa dotyczy powtarzania bądź zastosowania działań już sprawdzonych. Takie sytuacje występują zwłaszcza wtedy, gdy badanie polega na eksperymentalnym sprawdzeniu skuteczności nie stosowanego jeszcze środka pedagogicznego.¹⁰

Należy zauważyć, że większość dyrektyw pedagogicznych dotyczy postępowania nauczyciela, a więc dotyczy sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciel bądź wychowawca musi podejmować określone decyzje pedagogiczne i to najczęściej w bardzo ograniczonym czasie. Często ze względu na brak czasu na dokładniejsze, świadome i wielostronne, rozpatrzenie elementów sytuacji decyzyjnej, w podejmowaniu odpowiedzialnej decyzji nauczyciel może brać pod uwagę niewystarczające elementy. W związku z tym niektóre decyzje pedagogiczne podejmowane są na zasadzie intuicyjnego kojarzenia informacji zmagazynowanych w umyśle oraz odwoływania się do zapamiętanych dyrektyw pedagogicznych, prowadzących ostatecznie do wyboru pewnego postępowania pedagogicznego. Informacje te i dyrektywy wpływają na konkretną decyzję, która pośrednio jest uwarunkowana od *kultury pedagogicznej* osoby podejmującej daną decyzję.

Obok teorii i dyrektyw wyróżnia się **sytuacje pośrednie**. Są to takie sytuacje, w których określone zależności pedagogiczne nie określają w pełni precyzyjnej dyrektywy, jako praktycznej normy umożliwiającej konkretne i skuteczne działania pedagogiczne. W praktyce na każde działanie pedagogiczne wpływa zwykle wiele zmiennych kontekstowych

⁹ Należy podkreślić, że niektóre „quasi – teorie” (zwłaszcza te, w których luki między rezultatami badań empirycznych są wypełnione zdrowym rozsądkiem połączonym z intuicją badawczą) mogą okazać się jako bardzo cenne, a ich weryfikacja empiryczna wydatnie rozwija wiedzę pedagogiczną. Gromadzenie fragmentów wiedzy w danej dziedzinie jest żmudne i zwykle w niewielkim stopniu wykracza poza istniejący w określonym momencie stan danych empirycznych.

¹⁰ H. Muszyński, Wstęp... op. cit. s. 63; Por. też P.Sztompka, O złudności dylematu: teoria czy praktyka, /w/ Stosowanie nauk społecznych w praktyce. Praca zbiorowa pod. red. J. Kubina i A. Podgóreckiego. Wrocław 1973, Ossolineum.

(pośredniczących). Nieunikniona obecność tych zmiennych determinuje, zakłóca, a nawet często wypacza ogólną dyrektywę w stopniu znacznie wykraczającym poza zwykłe zabiegi przystosowujące określoną dyrektywę do konkretnej sytuacji edukacyjnej.

Intensyfikacja badań empirycznych związanych z nowoczesnym pojmowaniem roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania w reformowanej szkole, odpowiadającym ogólnemu rozwojowi nauk oraz sztuki, zrodziła potrzebę bliższego sprecyzowania metodologii tych badań. Należy podkreślić, że istotne oddziaływanie badań pedagogicznych na rzeczywistość edukacyjną wyraża się przez wpływ na postawy tych, którzy w przyszłości będą nauczać i wychowywać.¹¹ Z drugiej zaś strony operatywne opanowanie przez nauczyciela - badacza wiedzy metodologicznej o tym jak postępować, by rozwiązać problem pedagogiczny, okazują się nie mniej ważne niż samo konkretne rozwiązanie.¹²

Dotychczasowe opracowania dostarczają niewielu przykładów ilustrujących dyrektywę ogólnometodologiczne w dziedzinie studiów pedagogiczno – artystycznych.. Utrudnia to wyraźnie pracę badawczą studentom piszącym prace dyplomowe i magisterskie, a także młodym pracownikom naukowo-artystycznym. Pilnym zadaniem staje się konfrontacja aktualnych zapotrzebowań z oferowaną w naukach społecznych procedurą badawczą i konkretyzacja tej procedury na bazie dotychczasowych doświadczeń w dziedzinach szczególnie bliskich sobie - pedagogiki oraz sztuki.

Zmienność w zjawiskach pedagogicznych

Gdy interesujemy się taką zmienną jak na przykład technika gry na fortepianie, staramy się doszukiwać skutków, jakie może ona powodować w zakresie innej zmiennej. Na przykład od cech charakteru lub predyspozycji muzycznych uczestników konkursu, a więc określających skuteczność działania pedagogicznego. Jeśli więc przykładowo badamy związek między repertuarem muzycznym, jaki obierają nauczyciele, a stopniem opanowania techniki gry na danym instrumencie przez uczniów, to repertuar (zestaw utworów w określonej kolejności realizacji) będziemy nazywali **zmienną niezależną**.

Zmienna niezależna może mieć złożony charakter. Gdy badamy metodę nauczania czy np. technikę tekstu swobodnego, musimy pamiętać, że każde z tych określeń ujmuje wiele bardzo różnych zachowań. W ramach metody czy techniki tekstu swobodnego można wyodrębnić kilka składowych elementów strukturalnych. W takim przypadku zmienną niezależną potraktujemy jako globalną, w ramach której wyodrębniamy zespół zmiennych

¹¹ J. Nisbett, Educational... op. cit. s.13 oraz W. Taylor, Research..., op.cit. s. 209.

¹² Por. A. Janowski, Badanie zjawisk pedagogicznych. Kalisz 1980, CDN, s. 13.

niezależnych cząstkowych. Na podstawie jednoczesnego występowania tych zmiennych cząstkowych, będziemy mogli orzec o występowaniu zmiennej niezależnej. Analogicznie możemy wyodrębnić zmienne cząstkowe ustalonej zmiennej zależnej globalnej.

Niekiedy mogą występować wątpliwości co do tego, czy wpływ na zmienną zależną wywiera cała zmienna niezależna, czy nie. Bardzo często bywa tak, że całość skutków jest powodowana tylko jednym cząstkowym elementem strukturalnym, podczas gdy inne pozostałe elementy (zmienne niezależne cząstkowe) pełnią funkcje uzupełniające lub nawet nie odgrywają żadnej roli. Chcąc sprawdzić, czy dane zjawisko przebiega w ten właśnie sposób, możemy potraktować zmienną niezależną tak, jakby faktycznie składała się ona z kilku zmiennych niezależnych nie dających się scalić i zarazem przedstawić w postaci zmiennej niezależnej globalnej.

W badaniach pedagogicznych można napotkać niestopniowalność zmiennej niezależnej. Może bowiem zdarzyć się, że pewne działania edukacyjne są opisane w formie jakościowej, ze znikomym lub żadnym udziałem wskaźników ilościowych. W niektórych badaniach eksperymentalnych można mówić tylko, że zmienna niezależna została wprowadzona, nie można jednak określić jej stopnia. Nie ulega wątpliwości, że przez właściwy podział globalnej zmiennej niezależnej na drobne zmienne cząstkowe i staranny dobór wskaźników można liczne ogólne programy przełożyć na zestawy zachowań prostych, które są już mierzalne, nie zawsze jednak jest to możliwe, czasem również nie jest potrzebne.

W badaniach eksperymentalnych zmienna zależna musi zawsze być mierzalna, bez względu na to, czy daje się rozłożyć na części składowe, czy też nie. W innego typu badaniach możemy mieć zmienną niemierzalną i opisową tylko jakościowo, traktujemy to jednak jako zło konieczne odnoszone do tych sytuacji, w których ze względu na stan rozwoju pedagogiki żaden pomiar rezultatów oddziaływań wychowawczych nie jest możliwy.

Zwróćmy też uwagę na to, jakie to czynniki lub cechy odgrywają zwykle w badaniach pedagogicznych rolę zmiennych różnego typu. W typowych badaniach pedagogicznych nie występują tylko zmienne o charakterze pedagogicznym, ale także liczne zmienne psychologiczne i socjologiczne. Inaczej mówiąc, niektóre zmienne pedagogiczne istotne są określone i mierzone w sposób swoisty tylko dla pedagogiki, natomiast o występowaniu innych zmiennych istotnych z punktu widzenia pedagogiki, orzekamy przy pomocy aparatu pojęciowego i narzędzi z zakresu psychologii i socjologii. Dość często mamy do czynienia z układem, w którym rolę zmiennych niezależnych pełnią elementy o charakterze ściśle pedagogicznym, podczas gdy zmiennymi zależnymi mogą być cechy zmienne o charakterze socjologicznym, np. stosunki koleżeńskie pomiędzy członkami zespołu muzycznego w czasie wolnym od nauki w szkole.

Procedura postępowania badawczego

Przedmiotem badań pedagogicznych są zjawiska pedagogiczne. *Zjawiskami pedagogicznymi są czynności osób, grup ludzkich lub instytucji podejmowane w celu osiągnięcia pożądaných wychowawczo zmian w zakresie wiadomości lub postępowania wychowanków.* Czynności te można podzielić na pojedyncze zachowania wychowanka, ciąg pojedynczych zachowań nauczyciela, ciąg działań zespołu osób (np. system wychowawczy) oraz złożony zestaw działań jednostek i instytucji.¹³ W podobny sposób ujmują to zagadnienie Biddle i Ellena, którzy zachowania nauczyciela traktują jako centralny element zjawiska pedagogicznego.¹⁴

Okazuje się, że tak zdefiniowane zjawiska pedagogiczne nie wyczerpują całokształtu spraw, którymi zwykła zajmować się pedagogika. Spójrzmy choćby na następujące zjawiska:

- uczeń śpiewa na scenie,
- dziecko czyta książkę otrzymaną w prezencie,
- uczniowie rozmawiają o konkursie plastycznym,
- rodzice rozmawiają z dzieckiem na temat jego zabawy z kolegami na podwórku.

Zasadnicze opisy powyższych sytuacji, pozwalają je rozumieć. Nietrudno jednak zauważyć, że w myśl przyjętej definicji żadne z tych zjawisk nie jest zjawiskiem pedagogicznym. Występują one nie tyle na gruncie pedagogiki, co na gruncie sztuki muzycznej i psychologii (przykład 1), psychologii (przykład 2), psychologii społecznej (przykład 3) oraz socjologii (przykład 4 – jeśli zjawisko to potraktujemy jako egzemplifikację procesu socjalizacji w rodzinie). Z drugiej zaś strony wspomniane zjawiska nie są dla pedagogiki obojętne. Tak więc umownie nazwiemy je *zjawiskami istotnymi dla pedagogiki*.

W badaniach pedagogiczno - artystycznych będziemy mieli do czynienia najczęściej ze zjawiskami dotyczącymi działań pedagogicznych nauczyciela obok zjawisk, które zwykle opisywane i interpretowane bywają na gruncie psychologii, socjologii i sztuki. Zjawisko pedagogiczne można również rozpatrywać ze względu na strukturę uwzględniającą części składowe danej sytuacji edukacyjnej. Pojedyncze zjawisko zawsze można zwięźle opisać, uwzględniając jego wewnętrzne elementy strukturalne. Dużego znaczenia naukowego nabierają zwykle te zjawiska, które stanowią reprezentację większej liczby zjawisk i interesują nas nie jako wyabstrahowany fakt, lecz jako reprezentacja klasy zjawisk, powiązanych określonymi zależnościami z inną klasą zjawisk również ważnych z pedagogicznego punktu widzenia.

¹³ H. Muszyński, Wstęp ... op. cit. s. 191.

¹⁴ Biddle B.J. Ellena W.J.: Contemporary Research on teacher Effectiveness. New York, 1964., s.5.

Jeśli mamy do czynienia ze zjawiskami mało skomplikowanymi, to może okazać się, że jedno z nich można poprawnie opisać za pomocą kilku cech. Na przykład: uczeń gra na flecie. Fakt ten może być rozpatrywany ze względu na następujące sprawy:

- „*co uczeń gra ?*” – zjawisko rozpatrywane ze względu na różne możliwe treści repertuaru muzycznego,
- „*gdzie uczeń gra ?*” - zjawisko rozpatrywane ze względu na miejsce akcji (np. na konkursie *Schola Cantorum w Kaliszu*),
- „*kiedy uczeń gra ?*” - zjawisko rozpatrywane ze względu na czas występowania (np. w latach 1998 - 2000),
- „*jak uczeń gra ?*” – zjawisko rozpatrywane ze względu na technikę gry (np. rytmiczność).

Wymienione kryteria (*co?*, *gdzie?*, *kiedy?* i ewentualnie *jak ?*) pozwalają na precyzyjne określenie przedmiotu i zakresu pracy badawczej. Jest to bardzo istotne w formułowaniu tytułu (tematu) pracy magisterskiej lub dyplomowej. Oto kilka przykładów prac sformułowanych poprawnie: „*Wpływ stosowania dydaktycznego programu komputerowego „Jak to działa?” na zajęciach kompensacyjno-wyrównawczych na rozwój pojęć przyrodniczych u dzieci w wieku 7 - 8 lat*”, „*Przydatność dydaktyczna wybranych podręczników do nauczania przyrody w klasie IV reformowanej szkoły podstawowej*”, „*Upowszechnianie teatru wśród uczniów klas I – III na terenie miasta Kalisza w latach 1995 – 2000*”, „*Wpływ zajęć plastycznych na rozwijanie zainteresowań i postaw twórczych dzieci 6-letnich*”.¹⁵

Wymienione wyżej elementy mogą przybierać różne rozmiary w zachowaniach poszczególnych badanych jednostek.. Inaczej mówiąc, dany element przybiera różne wartości, a więc zmienia się i z tego względu w badaniach może być traktowany jako **zmienna**. W badaniach pedagogicznych interesują nas przede wszystkim te zmienne, które nadają się do uzasadnionego opisu szerszej grupy zjawisk. Interesujemy się np. jakie wartości przybiera dana zmienna wśród uczniów w danym okresie życia. W przypadku podanym wyżej możemy interesować się zmienną, jaką jest „*technika gry uczniów biorących udział w konkursie Schola Cantorum w trzech kolejnych latach 1998 – 2000*”. Zainteresowanie poznawcze lub użyteczne wartościami, jakie w określonych grupach uczniów przybiera dana zmienna, rzadko ogranicza się tylko do tej zmiennej.

¹⁵ W przeciwieństwie do nich można przytoczyć kilka tytułów prac badawczych sformułowanych mało precyzyjnie, na przykład: „*Rola programu komputerowego „Jak to działa?” w kształtowaniu pojęć przyrodniczych*”, „*Ocena przydatności podręczników dla reformowanej szkoły podstawowej*”, „*Upowszechnianie teatru wśród dzieci i młodzieży na terenie miasta Kalisza w latach 1945 – 1999*”, „*Metody aktywne w nauczaniu zintegrowanym*”, „*Rola dramy w nauczaniu zintegrowanym*”, „*Taniec jako metoda ekspresji osobowości dzieci*”, „*Zajęcia muzyczno-ruchowe a umiejętność wyrażania muzyki za pomocą własnego ciała*”, „*Werbalne i niewerbalne zachowania nauczycieli plastyki kierowane do uczniów*”.

Modele badań związanych z pracami dyplomowymi i magisterskimi

Spotyka się opinie, że nie każda praca dyplomowa czy magisterska musi mieć charakter badawczy. Należy jednak zauważyć, że prace tego rodzaju pisane na kierunkach nauczycielskich dotyczą zwykle rzeczywistości pedagogicznej i z tego względu nie powinny pomijać procedury badawczej określonej metodologią pedagogiki jako nauki. W zależności od typu pracy obierane są założenia metodologiczne adekwatnie do celów postawionych przed piszącym daną pracę.

W zależności od modelu określającego drogę dochodzenia do wiedzy w zakresie określonym tematem pracy, wyróżnia się sześć następujących rodzajów badań: *monograficzne, diagnostyczne* (sprawozdawcze), *eksperymentalne, biograficzne, analityczne* bądź też *ewaluacyjne* (projektujące lub wdrożeniowe).¹⁶ Na gruncie wyróżnionych typów prac można mówić też o *modelu badań złożonych*, będących wielowariantowym połączeniem (kombinacją) procedur specyficznych dla każdego z wyżej wymienionych modeli badań.¹⁷

Dla każdego rodzaju wyróżnionych prac przypisana jest określona droga postępowania, która nacechowana jest adekwatną do niej procedurą badawczą. Procedura postępowania badawczego wymaga doboru próby (terenu badań), metod oraz technik badawczych, dzięki którym staje się możliwe osiągnięcie celów postawionych w pracy. Dobór metod czy technik badawczych jest uwarunkowany przede wszystkim charakterem i celami pracy. Może jednak zdarzyć się, że w danej sytuacji nie ma możliwości praktycznego sprostania wymaganiom stawianym w teoretycznym modelu obranego rodzaju badań i wówczas już z założenia obieramy procedurę postępowania badawczego jak najbardziej zbliżoną w danych warunkach do modelu teoretycznego określonego metodologią pedagogiki.¹⁸

Na dane zjawisko pedagogiczne można spojrzeć w jednym przypadku na przykład z punktu analizy porównawczej, a w innym przypadku z punktu eksperymentowania czy monografii. Można też obrać metodę sondażu lub metodę stanowiącą studium przypadku indywidualnego. Bardziej szczegółowo przedstawia to zamieszczona tabela.

¹⁶ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra, WSP 1993; zob też A. Janowski, *Badanie...* op. cit. s. 43-67; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls 1999; J. Grzesiak, *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*. Kalisz, IPA 1996.

¹⁷ A. Janowski, *Badanie...* op. cit. s. 79-81.

¹⁸ W literaturze pedagogicznej można znaleźć wiele opracowań dotyczących tego zagadnienia. Zob. np. J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra 1996, WSP; A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław 1974, Ossolineum; Z. Kwieciński, *Koncepcja pedagogicznych badań kompleksowych w środowisku wiejskim*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej...* op.cit.; I. Lepalczyk, *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej...* op.cit.; M. Michalicka, *Metody diagnostyki pedagogicznej*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Seria III, t.2. Warszawa 1972, PWN; E. Mazurkiewicz, *Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej...* op.cit.

Modele badań pedagogicznych

Typ badań	Cel badań typ uzyskanych wyników	Zmienne występujące w badaniach	Liczebność próby	Stan rzeczywisty w toku badań oraz reprezentacyjność	Ranga uzyskanych dyrektyw pedagogi- cznych
EKSPERYMENTALNE	Określenie zależności sprawczych	Zmienne niezależne Zmienne zależne Zmienne kontekstowe	W zasadzie co najmniej 30 jednostek	Istnieje co najmniej jedna zmienna niezależna lub zmienna zależna Reprezentacyjność wymagana nie zawsze – w zależności od celu badań. W pracach magi- sterskich z reguły nie jest wymagana	Wysoka – gdy próba badawcza jest reprezenta- cyjna
DIAGNOSTYCZNE	Określenie wartości zmiennych istotnych Określenie związków przyczynowych Określenie związków korelacyjnych	Występują wszystkie (lub nie) rodzaje zmiennych Badacz nie manipuluje zmiennymi	Wiele – w zasadzie co najmniej 100 jednostek	Wszystkie zmienne będące przedmiotem analizy Reprezentacyjność wymagana	W zależności od charakteru uzyskanych wyników
EWALUACYJNE	Określenie zależności sprawczych	Zmienna niezależna (program) Zmienna zależna (efekty) Zmienne kontekstowe	Jeden obiekt lub więcej	Zmienna niezależna wymagana, lecz w praktyce trudna do zrealizowania Reprezentacyjność nie jest wymagana	Dość wysoka, lecz w praktyce dyrektywy mogą mieć wąski zasięg w zastosowaniac h
MONOGRAFICZNE	Określenie czynników istotnych dla badanego zjawiska Weryfikacja hipotez dotyczących zależności przyczynowych	Zjawisko jako całość Czynniki istotne dla zjawiska	Jeden obiekt	Wszystkie czynniki będące przedmiotem badań (analizy) Reprezentacyjność nie jest wymagana	Zwykle mała

W celu zgromadzenia niezbędnego materiału źródłowego przy odpowiednio dobranych metodach badawczych posługujemy się technikami znowu adekwatnie dobranymi do celów i charakteru pracy. W badaniach pedagogicznych najczęściej stosowane są techniki badawcze: obserwacja, ankietowanie, wywiady, analiza dokumentów, analiza wytworów, testowanie oraz techniki socjometryczne.¹⁹ Przydatność wyróżnionych metod oraz technik badawczych w procedurze dochodzenia do rozwiązania problemu głównego sformułowanego w pracy w dużej mierze zależy od decyzji i zaangażowania osoby prowadzącej badania związane z pisaniem pracy na określony temat.

Uwagi końcowe

Na podstawie rozważań na gruncie metodologii pedagogiki, potraktowanych w tym artykule wycinkowo, nasuwa się refleksja dotycząca umiejscowienia problematyki kształtowania postawy badawczej kandydatów na nauczycieli w toku studiów. Zagadnienia metodologii badań pedagogicznych z elementami wnioskowania statystycznego w rzeczywistości nie należą do łatwych. Chodzi jednak przede wszystkim nie tyle o przyswojenie wiedzy teoretycznej, ile o operatywne przyswojenie strategii postępowania badawczego i ukształtowanie umiejętności elastycznego dostosowywania się badacza do rzeczywistości pedagogicznej.

W dobie dynamicznych przemian społecznych i szybko rozwijającej się wiedzy z różnych dziedzin nauki, zachodzi konieczność zerwania z szablonowym pojmowaniem metodologii (i statystyki w badaniach pedagogicznych) jako przedmiotów wymagających pamięciowego opanowania pojęć, formuł, reguł, wzorów itp. W dobie współczesnej, gdy komputeryzacja i środki multimedialne przenikają niemalże do wszystkich sfer życia, należy w szczególności docenić umiejętności dostrzegania, formułowania, analizowania i interpretowania zjawisk pedagogicznych.. Dlatego w pracach badawczych więcej stanowczo miejsca winny zajmować te rozdziały, które poświęcone są przedstawianiu wyników własnych badań wraz z interpretacją. Oczywiście, że nie można tego uzyskać bez uprzednio zapoznania się z literaturą przedmiotu badań i jej zwięzłego przedstawienia w części teoretycznej opracowania. Konkluzje końcowe zaś autora pracy dyplomowej czy magisterskiej winny być spójne z przyjętymi założeniami badawczymi.

Oznacza to również, że w kształceniu nauczycieli unowocześnieniu winna ulec też metodyka zajęć w obrębie metodologii pedagogiki.

¹⁹ Por. np. M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1978, WSiP; J. Grzesiak, *Statystyka w metodologii...*, op.cit., s. 15 – 20; W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995, WSiP; T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice*. W: *Pedagogika*. Podręcznik akademicki. Warszawa 1974, PWN.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B.E: Studies in Adolescent Behavior. Stockholm 1969, Almqvist and Wiksell.
- Cackowski Z.: Problemy i pseudoproblemy. Warszawa 1964. KIW.
- Chelstkowski B.: Pojęcia, wskaźniki i korelaty integracji grupy w literaturze socjometrycznej. „Studia Socjologiczne” 1966 nr 1.
- Czapów Cz.: Wyniki badań pedagogicznych jako podstawa praktyki wychowawczej. W: Stosowanie nauk społecznych w praktyce. Praca zbiorowa pod red. J.Kubina i Podgóreckiego, Wrocław 1973, Zakł. Narod. im. Ossolińskich.
- Denek K: Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń 1999. UAM.
- Frączek A.: Projekcyjne techniki badania osobowości [w:] Materiały do nauczania psychologii. Seria III, t.1. Warszawa 1965, PWN.
- Frentzel J.: Problemy zastosowania wskaźników w badaniach nad wychowaniem. W: Metodologiczne problemy pedagogiki i wywiad w psychologii. Wyd. 3 Warszawa 1976. PWN.
- Gerstman S.: Rozmowa i wywiad w psychologii. Wyd. 3. Warszawa 1976, PWN.
- Gnitecki J: Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej. Zielona Góra 1996, WSP.
- Hyman R.: Badania naukowe w psychologii. Warszawa 1968, PWN.
- Kamiński A.: Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: Metodologia pedagogiki społecznej. Wrocław 1974, Ossolineum.
- Kwieciński Z.: Koncepcja pedagogicznych badań kompleksowych w środowisku wiejskim. W: Metodologia pedagogiki społecznej. Wrocław 1974, Ossolineum.
- Lepalczyk I.: Metoda monografii w badaniach pedagogicznych. W: Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław 1974, Ossolineum.
- Michalicka M.: Metody diagnostyki pedagogicznej. W: Materiały do nauczania psychologii. Seria III, t.2. Warszawa 1972, PWN.
- Mazurkiewicz E.: Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej. W: Metodologia pedagogiki społecznej. Wrocław 1974, Ossolineum.
- Molak A.: Problemy pedagogiczne i psychologiczne klasy szkolnej. Materiały do nauczania psychologii. Seria II, t.1. Warszawa 1964, PWN.
- Muszyński H.: Wskaźnikowanie zmiennych w badaniach nad wychowaniem. „Przegląd Pedagogiczny” 1972, nr 2.
- Newcomb Th., Turner R.H., Converse P.E. : Psychologia społeczna, Studium interakcji ludzkich, Tłum. z angielskiego. Warszawa 1970, PWN.
- Niemierko B.: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975, WSiP.
- Nowak S.: Prawa ogólne i generalizacje historyczne w warunkach społecznych. W: Studia z metodologii nauk społecznych. Warszawa 1965, PWN.
- Nowak S.: Metody badań socjologicznych, Warszawa 1965, PWN.
- Nowak S.: Przyczynowe interpretacje zależności statystycznych w nie eksperymentalnych badaniach socjologicznych. W: Metody statystyczne w socjologii. Praca zbiorowa pod. red. K. Szaniawskiego. Warszawa 1968, PWN.
- Nowak S.: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985, PWN.
- Pilch T., Wujek T.: Metody i techniki badań w pedagogice. W: Pedagogika. Podręcznik akademicki. Warszawa 1974, PWN.
- Pilkiewicz M.: Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. W: Materiały do nauczania psychologii. Seria III, t.2. Warszawa 1973, PWN.
- Rembowski J.: Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Warszawa 1975, PWN.
- Skrywan T.: Skala ocen jako narzędzie pomiaru osobowości, „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 2.
- Walker D.: The IEA Six Subject Survey: An Empirical “Study of Education in Twenty – One Countries. Stockholm 1976, Almqvist and Wiksell International.
- Weiss C.: Evaluating action programs, Boston 1972 Allyn and Bacon Inc.
- Weiss C.: Evaluation research, Englewood, 1972, Prentice Hall.
- Zaborowski Z.: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław 1973, Ossolineum.