

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Sławomir Pasikowski

ORCID 0000-0002-0768-1596

STANDARD „NIEWIEDZY” LUB UCIECZKA OD TRANSPARENTNOŚCI? EKSPRESJE RYGORU METODOLOGICZNEGO W RAPORTACH Z BADAŃ

Słowa kluczowe: rygor metodologiczny, tolerancja metodologiczna, raport z badań, transparentność

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest kwestii odchyleń postępowania badawczego od wzorca metodologicznej poprawności, wyrażającego się w specyficznych rygorach metodologicznych obejmujących również standard komunikacji przebiegu badań i jego wyników. W tekście rozważana jest kwestia katalogowania tych odchyleń, czynników warunkujących ich powstawanie oraz zagadnienie relacji pomiędzy autorem i czytelnikiem, wyznaczanej świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań. W rezultacie zaproponowany został model objaśniający tę relację oraz wiążące się z nią klasy sytuacji komunikacyjnych, tworzących się wokół raportu empirycznego. Model ten stanowi punkt wyjścia do badań nad środowiskową legitymizacją odchyleń od wzorców metodologicznej poprawności i standardów komunikacji naukowej.

Wprowadzenie

Prezentacji wyników pedagogicznych badań empirycznych służą raporty badawcze. Ich zadaniem jest transparentne komunikowanie przewidywanej grupie odbiorców przebiegu postępowania badawczego oraz uzyskanych rezultatów. Cel, któremu podporządkowany jest taki raport, polega na dostarczeniu informacji pozwalających czytelnikom oceniać wiarygodność tych rezultatów oraz odtwarzać warunki, w jakich dane empiryczne były gromadzone i analizowane. To głównie ten cel decyduje o wyraźnym rygorze raportu badawczego i jego formule. Odróżnia go tym samym od innych postaci naukowego tekstu, takich jak: przeglądowne, teoretyczne, recenzje, eseje, itp. (Sternberg, 2011; Świetlikowska, 2011, s. 172–193). Mimo względnie sztywnej formuły raportu z badań, ekspresja jego

rygoru podlega jednak zróżnicowaniu. Odchylenia od przyjętego wzorca warunkowane są nie tylko specyfiką dyscypliny, w ramach której prowadzone były badania i tworzone z nich raporty. O zmienności postaci raportu współdecydują też takie czynniki, jak wiedza i umiejętności badacza, tradycja i szkoła, z jakiej badacz wyrasta, oraz warunki społeczne, w których raport jest tworzony i dopuszczany do publikacji. Niewątpliwie determinują one czytelność raportu. Jednakże ta czytelność jest relatywną cechą, bo uzależnioną także od własności, leżących po stronie czytelnika. Co więcej, tworzy się ona w oparciu o specyficzną relację zachodzącą pomiędzy autorem i czytelnikiem raportu. Specyfika tej relacji polega na projektowaniu indywidualnych wyobrażeń oraz oczekiwań na temat wirtualnego partnera, czyli modelowego czytelnika i modelowego autora – używając terminologii z koncepcji strategii tekstowych Umberto Eco (1987 [1979]) – ale bez bezpośredniej możliwości sięgania poza kontekst, jakim jest tekst raportu. Autor, stosownie do własnych wyobrażeń, stawia hipotezy na temat możliwych reakcji czytelnika i dostosowuje do nich treści komunikowane w raporcie. Z kolei czytelnik tworzy właściwą sobie wizję autora, jego intencji komunikacyjnych i wiarygodności przekazywanych informacji. Tym jednak, co stabilizują tę relację, jest rygor metodologiczny, ograniczający dowolność zabiegów pisarskich oraz interpretacji czytelniczych do granic określonych przyjętym zestawem założeń leżących u podstaw raportowanych badań. Nabywanie biegłości w zakresie tego rygoru wyznacza nie tylko decyzję o publikacji rezultatów badawczych oraz treść i postać raportu, ale też zdolność dostrzegania struktury i jakości argumentacji, na której wspiera się raport z badań.

Rygor metodologiczny

Termin „rygor” odnosi się do zespołu norm określających poprawność postępowania i jego porządek oraz traktowanych w kategoriach obowiązku. Normatywna metodologia badań empirycznych stanowi zatem ofertę rygorów postępowania badawczego stosownie do przyjętego zestawu założeń ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych. Samo jednak pojęcie rygoru metodologicznego występuje zwykle w kontekście opisu charakterystyki i różnic pomiędzy badaniami ilościowymi, jakościowymi oraz mieszanymi (Creswell, 2013). Rygor metodologiczny identyfikowany jest z prowadzeniem postępowania badawczego według przyjętej procedury i w sposób systematyczny (Czakon, 2014a, s. 59) oraz bywa traktowany jako nieodłączna własność poznania naukowego cechującego się iteracyjnością oraz zdolnością autokorekty (Ryan-Nicholls i Will, 2009, s. 71). Celem rygoru metodologicznego ma być zabezpieczenie wiarygodności zastosowanych procedur badawczych, uzyskiwanych rezultatów poznania oraz ich interpretacji (Czakon, 2014a; Fossey, Harvey, McDermott i Davidson, 2002). Najkrócej rzecz ujmując, polega to na określeniu warunków przebiegu procesu badawczego, w tym własności raportu z podjętego postępowania oraz jego wyników.

W zależności od tego, czy badania mają charakter ilościowy, jakościowy albo mieszany, rygor metodologiczny określający porządek postępowania właściwy każdej z klas tych badań ulega zróżnicowaniu, choć stosunkowo stałe są jego podstawowe kryteria. Bywają one różnie definiowane, lecz zasadniczo powtarzalne jest odwoływanie się wówczas do pojęcia ufności (trustworthines) i jej czterech aspektów: wiarygodności (credibility), transferowalności (transferability), powtarzalności (dependability) oraz potwierdzalności (confirmability), sprowadzanymi nierzadko do kategorii trafności, rzetelności i obiektywności, za których terminologiczne odpowiedniki uchodzą (Guba, 1981; Morse, Barret, Mayan, Olson, i Spiers, 2002). Przy bliższym oglądzie okazuje się, że u podstaw tych kryteriów leży wartość, jaką jest prawda, mimo że niejednoznacznie rozumiana (Morawski, 2011; Pańniczek, 1984; Rembierz, 2013), oraz dążenie do tworzenia warunków intersubiektywnego poznania.

Istnieją liczne procedury i narzędzia przeznaczone do ukierunkowanej na wymienione kryteria weryfikacji i kontroli procesu poznania naukowego (np. Anastasi i Urbina, 1999; Cohen, Manion i Morison, 2007; Creswell, 2007; Guba, 1981; Miles i Huberman, 2000; Morse, Barret, Mayan, Olson i Spiers, 2002; Nowak, 2007; Patton, 2002; Szreder, 2010). Znajomość tych narzędzi i procedur, wraz z umiejętnością ich doboru, stanowi miarę możliwości oceny rygoru poszczególnych projektów empirycznych. Innymi słowy, wiedza i sprawność w zakresie zabezpieczania wiarygodności poznania naukowego współokreślają stopień akceptacji wybieranych rozwiązań badawczych oraz uzyskiwanych rezultatów i ich interpretacji.

Nie zawsze jednak maksymalizacja rygoru metodologicznego traktowana jest jako zaleta. Z jednej strony wskazywana jest nieuchronność liberalizacji rygorów metodologicznych w tych środowiskach, w których sceptycyzm wobec modernistycznie pojmowanej nauki narasta (Malewski, 2012). Z drugiej, podnosi się kwestię napięcia pomiędzy rygorem a wartością poznania naukowego. Można na przykład spotkać argumenty na rzecz ujemnego związku rygoru, z jakim realizowana jest aktywność naukowa, ze znaczeniem i relewantnością badań (Davenport i Markus, 1999). Związek ten miałby być wszak paraboliczny, ale to nadal związek ujemny. Mimo że wydaje się, iż dążenie do ścisłego przestrzegania wyśrubowanych reguł wymaga przesunięcia akcentu z celu poznania na procedury poznania, to jednak wspomniany ujemny związek nie został potwierdzony. Jego akcentowanie może być też traktowane jako rezultat nieporozumienia wynikającego z oczekiwania powszechnej zrozumiałości wyników badań naukowych (Czakon, 2014b; Del Rosso, 2015), współmotywowanego zapewne zdawaniem sobie sprawy ze zdarzającego się wykorzystywania biegleści metodologicznej w celowym obniżaniu przejrzystości komunikowanych treści lub tworzeniu argumentów na rzecz też będących w interesie autora badań. To ostatnie nie jest jednak konsekwencją rygoru metodologicznego. Z kolei oczekiwaniu powszechnej zrozumiałości zdecydowanie brak uzasadnienia. Szczególnie dlatego, że aby ów rygor służył

wiarygodności poznania wymaga niekiedy zaawansowanego aparatu terminologicznego możliwego do opanowania dopiero w drodze specjalistycznego kształcenia.

Przekonującego uzasadnienia liberalizacji rygoru metodologicznego należy więc szukać gdzie indziej. Dostarcza go teoria naukowych programów badawczych. W jej ramach podnoszona jest rola metodologicznej tolerancji (Lakatos, 1970, s. 165–157), która zabezpieczać ma nowe i niedojrzałe, lecz obiecujące idee, przed pochopnym odrzuceniem z powodu niespełniania przez nie przyjętych kryteriów metodologicznej poprawności. Choć pojęcie metodologicznej tolerancji nie stało się popularne, to zostało wykorzystane do opisu otwartej postawy wobec wyników pomiaru mogących wzbudzać wątpliwości, ale w istocie stanowiących sposobność do uczenia się, gdy pomiarowi podlegają nowe zjawiska i konstrukty (Zeise, 1981, s. 55–56). Uznanie uzasadnienia płynącego z teorii naukowych programów badawczych niesie konsekwencję w postaci założenia o przyjmowanym w środowiskach naukowych marginesie tolerancji na odstępstwa od wzorca postępowania badawczego. Odstępstwa traktowane zaczynają być jako uchybienia względem metodologicznej poprawności, gdy przekraczają krytyczną granicę zgodności działania ze wzorcem uznanym w tym środowisku za prawomocny oraz do którego środowisko odnosi się w toku tworzenia i oceniania wytworów naukowych (American Educational Research Association, 2006, s. 33; 2009, s. 483). Przekroczenie tej granicy oznacza alarmujący ubytek wiarygodności przekazywanych informacji.

Rygor raportu z badań

Do najbardziej widocznych ekspresji rygoru metodologicznego należą raporty z przeprowadzonych badań. One także podlegają właściwemu im rygorowi, choć w istocie będącemu na usługach rygoru metodologicznego zabezpieczającego wiarygodność całego procesu badawczego, w tym komunikacji jego przebiegu (American Educational Research Association, 2006; 2009). Zadaniem rygoru raportu jest zagwarantowanie możliwości dokonywania oceny wiarygodności przedstawianych rezultatów i zastosowanych rozwiązań badawczych, a w dalszej perspektywie powtarzania obserwacji i analiz oraz tworzenia metasyntez w oparciu o realizację projektów metaanalizy. Dotyczy to zarówno badań etykietowanych jako ilościowe, jak i tych, które definiuje się jako badania jakościowe i mieszane (Creswell, 2013; Denscombe, 2010, s. 295). Rygor ów, wbrew jednak etymologii pojęcia i niedających się uniknąć w metodologii skojarzeń z terminem *rigor mortis* (Sandelowski, 1993; Swartz, 2007; Wright, 2017), nie musi wiązać się z przyjmowaniem przez tekst raportu sztywnej, surowej i nudnej formy. Byłby w tym wypadku raczej wyrazem rygoryzmu metodologicznego, rozumianego jako postawa naśladowcza, która ukierunkowuje na dążenie do pozorowanej precyzji i naukowości (Sztumski, 1995). Bezwzględnie jednak rygor raportu stawia wymóg transparentności w zakresie kluczowych założeń

teoretycznych oraz czynności i metod badawczych (American Educational Research Association, 2006). Odpowiada to zresztą idei metodologicznych pryncypiów (Lewowicki, 2016) oraz zasadzie intersubiektywnej komunikowalności i sprawdzalności (Ajdukiewicz, 1983). Bez transparentności zabezpieczenie wymienionych wyżej możliwości staje się nieosiągalne. Mimo rygoru wpisane go w formułę raportu z badań, nie jest trudno znaleźć takie postaci tego tekstu, w których występują deficyty i zniekształcenia informacji ograniczające jego wartość względem celu, jakiemu ma służyć. Dodatkowo zagrożeniem w przyjmowaniu treści raportu bywa podporządkowanie prezentacji pozabadawczym oczekiwaniom oraz nastawienie na wykazywanie słuszności powziętych założeń lub decyzji. To przywodzi na myśl mocną zasadę racjonalności wypowiedzi naukowej Kazimierza Ajdukiewicza, zgodnie z którą stopień pewności, z jaką przyjmuje się dane twierdzenie, powinien odpowiadać sile jego uzasadnienia (Ajdukiewicz, 1965, s. 269–270). Innymi słowy, metody i warunki oceny jakości twierdzenia mają wyznaczać siłę, z jaką to twierdzenie zostanie uznane. Ajdukiewicz podkreślał przy tym, że zasada ta nie mówi o maksymalizowaniu jakości uzasadnień, lecz skromności w przyjmowaniu i formułowaniu twierdzeń adekwatnej do stopnia ich uzasadnienia. Tak rozumiana, ma pozwalać na zachowanie równowagi pomiędzy metodologicznym dogmatyzmem a metodologicznym sceptycyzmem w nauce (por. Ajdukiewicz, 1965, s. 274). W praktyce mocna zasada racjonalności mogłaby wyrażać się ograniczonym zaufaniem wobec treści raportów oraz towarzyszącym mu oczekiwaniem, zgodnie z którym im szczegółowiej opisany jest przebieg postępowania badawczego i wykorzystanych rozwiązań, tym wiarygodniejsza staje się treść raportu. Jednakże takie oczekiwanie byłoby mylące. Adresatami raportów z badań są bowiem przedstawiciele ściśle określonych środowisk, zwykle specjalistycznych, którzy dysponują wiedzą na temat badanego zjawiska, są użytkownikami specjalistycznego języka oraz instrumentarium badawczego. W przypadku raportów z badań trudno więc spodziewać się innego stylu językowego jak naukowy, przewidzianego dla sytuacji komunikacyjnych, w których zarówno nadawca, jak i odbiorca są specjalistami (Gajda, 1974). W założeniu więc posługiwanie się w raporcie z badań podstawowymi terminami teorii zjawiska oraz metodologii badań empirycznych nie wymaga od autora dodatkowych przybliżeń i wyjaśnień. Podobne założenie uczynić można względem uznawanych w tym środowisku kryteriów oraz standardów komunikacji i jej wiarygodności, zgodnie z którymi raport powinien być przygotowany. Podręczniki do metodologii badań empirycznych, ale także podręczniki standardów edycyjnych i temu podobne, przybliżają informacje na temat warunków budowania raportów z badań i zamieszczania danych, których występowania oczekuje się w świetle przywołanych wyżej zasad racjonalności czy szerzej: w świetle przyjętych w środowiskach nauki standardów informacyjnych (por. American Psychological Association, 2013; Babbie, 2006; Denscombe, 2010; *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, 2001; Flick, 2011;

Harasimczuk i Ciecuch, 2012; Piber-Dąbrowska, Cypryańska i Wawrzyniak, 2007; Rubacha, 2008; Silverman, 2008).

Zatem, gdy mowa o ograniczonym zaufaniu wobec raportu z badań i uznawaniu zawartych w nim twierdzeń za tymczasowe, to nie chodzi o maksymalizację detaliczności informacji oraz spetryfikowanie jakimś schematem tego opisu, którym jest relacja z postępowania badawczego i jego rezultatów. Przecież mimo względnie stałej struktury prezentacji, jakiej się od raportów wymaga, środowiska nauki przyzwalają konkretnym już raportom badawczym odbiegać od wzorca i różnić się względem innych raportów z badań. Ta zmienność jest akceptowalna z uwagi na twórczy charakter procesu badawczego, kontekst dobieranych rozwiązań badawczych, jak również mniej lub bardziej ukonstytuowany zestaw lokalnych oczekiwań i preferencji. W praktyce piśmienniczej wspomniana zmienność dostrzegalna jest w tym większym stopniu, im bardziej pod uwagę brane są poszczególne fragmenty raportu oraz kontekstualność badań, które on referuje. O ile jednak zmienność postaci i zawartości raportów, powodowana wymienionymi czynnikami, przyjmowana jest bez większych zastrzeżeń, o tyle poważne wątpliwości budzą raporty odbiegające od podstawowych standardów informacyjnych. Takie odstępstwa nie zawsze są możliwe do rozpoznania, gdyż część z nich bywa świadomie ukrywana przez autora przed czytelnikiem, albo niedostrzegana przez czytelnika z powodu niedostatecznego poziomu wiedzy lub wrażliwość w trakcie lektury raportu. W obu przypadkach upatrywać można miejsca dla zagadnienia metodologicznej wrażliwości, a nawet sumienia naukowego (por. Ajdukiewicz, 1975; Spindel, 2005), gdyby odwoływać się do tropów już obecnych i okrzepłych w literaturze metodologicznej. Szerzej pisałem o tym w innym miejscu (Pasikowski, 2015).

Krytyczne punkty raportu i przykłady uchybień

Tekst raportu z badań posiada miejsca, które uznać można za punkty krytyczne w ocenie jakości i wiarygodności prezentowanych w nim informacji (np. American Educational Research Association, 2006; Pasikowski, 2014). Do tych miejsc należą te, które zawierają fragmenty opisujące: model teoretyczny zjawiska, koncepcję zmiennych w modelu oraz przyjęty poziom pomiaru; dobór metod gromadzenia danych i własności wykorzystanych narzędzi; dobór próby wraz z charakterystyką schematu tego doboru i uzasadnieniem liczby jednostek; dobór metod analizy danych z uzasadnieniem nawiązującym do przyjętego schematu badań podyktowanego charakterem problemu badawczego; poszczególne rezultaty badawcze (fragmenty wypowiedzi osób badanych, współczynniki matematyczne, tabele z danymi, wykresy dla zmiennych ciągłych i dyskretnych); interpretację rezultatów badawczych realizowaną w granicach prawomocności wyznaczonej przyjętym schematem badań, doborem próby, jak też własnościami metod i narzędzi gromadzenia oraz analizy danych. Brak któregokolwiek z tych elementów powinien osobno wzbudzać ostrożność czytelnika w przyjmowaniu zawartych w raporcie podsumowań, interpretacji i sugerowanych aplikacji rezultatów badawczych.

Trudno wyobrazić sobie szczegółowy katalog uchybień, czyli krytycznych odchyień od przyjętego wzorca metodologicznej poprawności. Ich postać zależy bowiem od okoliczności, w jakich realizowany jest metodologiczny standard badań, w tym od zakresu środowiskowej akceptacji, w którym to zakresie raport jest wytwarzany i konsumowany. Z tego powodu ograniczę się do niekoniecznie uporządkowanego przywołania wybranych przykładów spośród uchybień najczęściej występujących w raportach z badań. Należą do nich: pozostawianie bez komentarza wybranych zmiennych występujących w projekcie badań (np. tych charakteryzujących próbę od strony demograficznej); zniekształcenia lub braki w informacjach o triangulacji, warunkach jej zastosowania i przebiegu, nasyceniu kategorii teoretycznych budowanych w oparciu o rejestrowany materiał empiryczny i warunkach uznania osiągnięcia tego nasycenia; formułowanie twierdzeń interpretacyjnych nie podparte procedurami walidacji, w tym lekceważenie różnic występujących w materiale empirycznym lub pomijanie przypadków odstających od przyjętych standardów, które mogą te twierdzenia podważać; tworzenie uogólnień w oparciu o odkrywane tematy i wzorce w materiale empirycznym, ale bez kontroli częstotliwości ich występowania; dokonywanie porównań międzygrupowych bez zagwarantowania wystarczającej liczebności każdej z grup, co ma znaczenie dla wiarygodności późniejszych analiz, które wymagają odpowiedniej przestrzeni tworzonej przez liczebności segmentów (stąd w statystyce podział na metody analizy przewidziane dla małych i osobno dużych grup); nieuzasadnione schodzenie na niższy poziom pomiaru podczas operacjonalizacji zmiennych lub, co gorsza, analizy danych, jak też formułowanie wniosków dla wyższego poziomu pomiaru niż ten, który został faktycznie przyjęty; wykonywanie obliczeń niedostosowanych do poziomu pomiaru zmiennych (np. średnich arytmetycznych i odchyień standardowych dla zmiennych operacjonalizowanych na nominalnej skali pomiaru); zniekształcenia lub braki w informacjach o przyjętym poziomie ufności, stopniach swobody wykorzystywanych testów statystycznych, walidacji stosowanych metod; nieprawidłowy kierunek interpretacji danych zawartych w wierszach i kolumnach tabel; przeprowadzanie estymacji parametrów populacji oraz weryfikacji hipotez statystycznych na danych pochodzących z prób, których reprezentatywność nie została zapewniona lub przynajmniej określona; brak informacji na temat założeń stosowania wykorzystanych metod analizy danych lub warunków rezygnacji z tych założeń (na przykład normalności rozkładu badanej cechy, jednorodności wariancji w porównywanych grupach), jak też informacji o ocenie reszt i wartości odstających; prezentacja tylko wybranych charakterystyk opisu statystycznego, zwykle średnich arytmetycznych lub wskaźników struktury (%), bez pozostałych charakterystyk rozkładu empirycznego cechy, które pozwoliłyby dokładniej ocenić jego położenie, zmienność elementów w próbie lub populacji, ewentualnie skośność i spłaszczenie; podawanie wartości współczynnika α Cronbacha, popularnej korelacyjnej miary zgodności wewnętrznej skal (jednej z miar rzetelności), z pominięciem informacji o mocy dyskryminacyjnej pozycji testu; wreszcie prezentacja niepełnych analiz, polegająca na pomijaniu informacji stanowiących analityczną

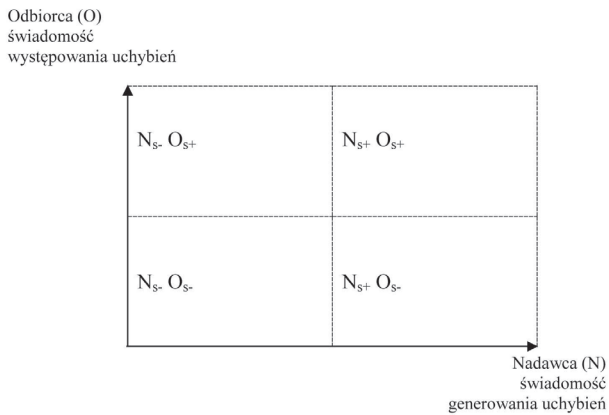
całość wraz z tymi zaprezentowanymi (np. χ^2 niezależności Pearsona bez informacji o stopniach swobody oraz sile związku, wartość p bez uzupełnienia informacją o rozmiarze efektu i mocy testu), a pozwalających ocenić wiarygodność i faktyczną wagę raportowanych relacji między zmiennymi; pomijanie informacji o istotnych ograniczeniach, które zaistniały w trakcie realizacji projektu, w tym o szczególnie pożądanej w przypadku projektów jakościowych analizie roli, jaką w procesie gromadzenia i analizy danych mogły odegrać presupozycje badacza.

Niezwykle mozolne wydają się próby katalogowania uchybień możliwych do odczytania w raportach z badań. Głównie z powodu wskazanych już czynników warunkujących zmienność postępowania badawczego oraz komunikacji jego przebiegu i rezultatów. Z punktu widzenia kształtowania się postaci raportu oraz reakcji na jego treść znacznie efektywniejsze jest modelowanie charakteru relacji pomiędzy autorem i czytelnikiem, którą wyznacza świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań.

Świadomość uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań

Relację pomiędzy autorem i czytelnikiem – wyznaczaną świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań – można zilustrować, odwołując się do koncepcji strategii tekstowych Eco (1987 [1979]), w której autor i czytelnik ujmowani są jako podmioty tekstu wzajemnie się przewidujące, oraz wykorzystując ideę dwóch ortogonalnych wymiarów (Diagram 1). Jeden z wymiarów opisuje stopień świadomości generowania uchybień rozumianych jako odstępstwa od zbioru norm i reguł postępowania naukowego powszechnie przyjętego w środowisku naukowym, z którym identyfikuje się autor. Natomiast drugi stopień – świadomość występowania tak rozumianych uchybień charakteryzujący czytelnika raportu. Wzrastający stopień świadomości reprezentowany jest przez rosnące wartości osi. Autor figuruje w tym modelu jako nadawca strumienia informacji w przekazie, którym jest raport z badań, natomiast czytelnik jako odbiorca tego strumienia. Tak prezentujący się model przewiduje, że stopień świadomości zaistniałych oraz potencjalnych uchybień wyznacza postać raportu z badań oraz możliwe na niego reakcje. Podkreślić należy w tym miejscu, że dostrzeganie odchyleń od wzorca postępowania naukowego oraz warunków, w jakich powstają, zależy od wiedzy i umiejętności, które ostatecznie składają się na świadomość metodologiczną (por. Spindel, 2005).

Poruszając się po obu wymiarach, możliwe staje się modelowanie relacji zachodzącej między nadawcą (autorem) i odbiorcą (czytelnikiem). Z każdej z ćwiartek tak powstałego układu wyprowadzać można konsekwencje teoretyczne, pozwalające problematyzować zagadnienie uchybień w raportach z badań, w tym zagadnienie szansy ich odkrywania. Ćwiartki te symbolizują klasy sytuacji wyznaczone stopniem świadomości autora i czytelnika raportu z badań. Klasa sytuacji reprezentowana pierwszą ćwiartką nazwana została „negocjacje wartości raportu” ($N_{st} O_{st}$). W jej



s- – niska świadomość, s+ – wysoka świadomość

Diagram 1. Relacja nadawca-odbiorca wyznaczana świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań

Źródło: opracowanie własne.

przypadku przewidywać można, że odpowiednio wysoki stopień świadomości zaistniałych uchybień skutkuje po stronie czytelnika wyższą wrażliwością i rezerwą w przyjmowaniu treści raportu. Z kolei po stronie autora spodziewać się można prezentowania argumentów łagodzących, usprawiedliwiających lub maskujących odstępstwa. Autor budując raport z badań, operuje ideą modelowego czytelnika, z którym negocjuje akceptację treści raportu, wyobraża sobie możliwe reakcje czytelnika na określone informacje i tworzy na nie odpowiedź. Ćwiartka druga symbolizuje klasę sytuacji nazwaną „rezerwa wobec treści raportu” ($N_{s-} O_{s+}$). Niski stopień świadomości autora co do zaistniałych uchybień wyraża się w nieskontrolowanej przez niego postaci raportu. Z kolei wysoki stopień świadomości czytelnika przewiduje dystans wobec komunikowanych w raporcie treści. Trzecia ćwiartka odpowiada klasie sytuacji „brak kontroli nad uchybieniami” ($N_{s-} O_{s-}$). Niski stopień świadomości obu uczestników relacji powoduje, że o treści raportu i jej przyjmowaniu decydują głównie czynniki pozamerytoryczne. Z kolei ćwiartka czwarta symbolizuje klasę sytuacji, która nazwana została „skonsumowanie uchybień” ($N_{s+} O_{s-}$). Niski stopień świadomości uchybień charakteryzujący czytelnika czyni go podatnym na zabiegi obniżające rangę lub widoczność odchylenia od istniejącego standardu postępowania badawczego i jego komunikacji.

Zaprezentowany diagram nie ilustruje jednak tego, co wydaje się szczególnie interesujące. Mianowicie tych postaci uchybień, które nie są za takie uważane w sposób bezwzględny. Ich występowanie może być bowiem objęte tolerancją odchylenia od standardu, o czym była już wyżej mowa, albo dopuszczane zwyczajem lub nawykiem lokalnie przyjętym w danym środowisku badaczy i specjalistów (por. Czakon, 2014; Kuhn, 2001; Spindel, 2005). Taka lokalna legitymizacja stanowi

więc przestrzeń środowiskowej akceptacji uchybień, zdecydowanie współwarunkowanej czynnikami pozanaukowymi. Ranga lokalnie legitymizowanych uchybień bywa zróżnicowana, począwszy od drobnych przeinaczeń lub niedopowiedzeń (np. podawanie wartości p bez wartości α podczas prezentacji wyników weryfikacji hipotez statystycznych), a skończywszy na rozwiązaniach mogących poza tą przestrzenią podważać sens interpretacji budowanych na podstawie tych rozwiązań (np. stosowanie wnioskowania statystycznego bez zapewnienia warunków reprezentatywności próby; generalizacje rezultatów badawczych bez dowodzenia reprezentatywności statystycznej lub typologicznej; uskutecznianie idei „tendencji statystycznej”, która to nie ma uzasadnienia w teorii statystyki).

Podsumowanie

Można by odnieść wrażenie, że tropienie uchybień występujących w raportach badawczych, ich bezwzględne demaskowanie i eliminacja, służą nauce w sposób bezwarunkowy, nawet jeśli skrywa się za tym anankastyczna skłonność. O ile jednak rygor metodologiczny pełni służebną funkcję wobec poznania naukowego, zabezpieczając jego wiarygodność, to bezwzględny puryzm metodologiczny może redefiniować cel poznania, stawiając w centralnym punkcie zgodność działań z normatywnie traktowanym wzorcem postępowania. Bywa to zasadne, gdy postępowanie badawcze i jego wyniki stanowią bezpośrednie zagrożenie dla dobrostanu ludzi i środowiska (por. Ioannidis, 2005; Krimsky, 2006). Jednakże w innych warunkach należy mieć jasność, że skutkuje to również ryzykiem ograniczenia zdolności dostrzegania wartościowych impulsów, jakie mają szansę dostarczać wyniki „sfatygowanych” badań, szczególnie gdy obiekt poznania jest złożony i dynamiczny, a z takim najczęściej spotkać się można w badaniach pedagogicznych. Pożądana wydaje się więc refleksyjna wstrzeźliwość wobec zalgotyzowanego rygoru metodologicznego. Dzięki temu poznanie nie będzie grzęzło w okowach litery prawa, tym bardziej, że trudno wykluczyć, iż raz po raz przyjmowany rygor metodologiczny nie nadąży za poznaniem następującym w warunkach dynamicznych zmian (Bachelard, 2000; Feyerabend, 1996). Poznanie postępuje zwykle w oparciu o przybliżenia i kolejne weryfikacje takich przybliżonych efektów. Innymi słowy, niezastąpiony w procesie konsumpcji rezultatów badawczych jest świadomy dystans i ostrożność, wspierające się na zasadzie mówiącej, że wiarygodność wyników badań determinowana jest stopniem niezawodności metod wykorzystanych przy ich realizacji (Ajdukiewicz, 1965), z jednoczesną otwartością na najsłabszy impuls inspiracji, jakich mogą one dostarczać (Bachelard, 2000). Zatem w dłuższej perspektywie efektywniejsze może okazać się skupienie na zagadnieniu oraz instrumentarium oceny świadomości autora i czytelnika co do wprowadzania uchybień w postępowaniu badawczym, niż katalogowanie odstępstw od metodologicznej poprawności. W rezultacie efekty takiej pracy można by spożytkować w procesie edukacji metodologicznej, mając na uwadze nie tylko rozwijanie zdolności dostrzegania struktury i jakości argumentacji, na której oparty jest raport z badań, ale w ogóle kierując się troską o sumienie naukowe kolejnych pokoleń badaczy.

Bibliografia

1. Ajdukiewicz K. (1965). *Język i poznanie*. Warszawa: PWN.
2. Ajdukiewicz K. (1975). *Logika praktyczna*. Warszawa: PWN.
3. Ajdukiewicz K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii* (wyd. 3). Warszawa: Czytelnik.
4. American Educational Research Association (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publication. *Educational Researcher*, 35 (6), s. 33–40.
5. American Educational Research Association (2009). Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 38 (6), s. 481–486.
6. American Psychological Association (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association* (wyd. 6). Washington: American Psychological Association.
7. Anastasi A., Urbina S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
8. Babbie E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. (W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadowski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Mozga, Tłumacze) Warszawa: PWN.
9. Bachelard G. (2000). *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*. (J. Budzyk, tłum.) Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
10. Cohen L., Manion L., Morison K. (2007). *Research Method in Education. 6th Edition*. London, New York: Routledge.
11. Creswell J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
12. Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. (J. Gilewicz, tłum.) Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
13. Czakon W. (2014a). Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 1 (161), s. 51–62.
14. Czakon W. (2014b). Metodologiczny rygor w badaniach nauk o zarządzaniu. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 340, s. 37–45.
15. Davenport T.H., Markus M.L. (1999). Rigor vs Relevance Revisited: Response to Benbasat and Zmud. *MIS Quarterly*, 23 (1), s. 19–23.
16. Del Rosso R.J. (2015). Our New Three Rs: Rigor, Relevance, and Readability. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 28 (2), s. 127–130.
17. Denscombe M. (2010). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. New York: Open University Press.
18. Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych. (2001). Warszawa.
19. Eco U. (1987 (1979)). Czytelnik modelowy. *Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej*, 78/2, s. 287–305.
20. Feyerabend P.K. (1996). *Przeciw metodzie*. (S. Wiertlewski, tłum.) Wrocław: Siedmioróg.
21. Flick U. (2011 a). *Jakość w badaniach jakościowych*. (P. Tomanek, tłum.) Warszawa: PWN.
22. Forero R., Nahidi S., De Costa J., Mohsin M., G., F., Gibson N., Aboagye-Sarfo P. (2018). Application of four-dimension criteria to assess rigour of qualitative research in emergency medicine. *BMC Health Services Research*, 18 (1), e120.

23. Fossey E., Harvey C., McDermott F., Davidson L. (2002). Understanding and evaluating qualitative. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36 (6), s. 717–732.
24. Gajda S. (1974). Uwagi o stylu naukowym. *Studia Śląskie*, 26, s. 95–103.
25. Guba G.E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic. *Educational Communication and Technology*, 29 (2), s. 75–91.
26. Harasimczuk J., Ciecuch J. (2012). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA*. Liberi Libri.
27. Ioannidis J.P. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Med* 2(8), e124.
28. Krimsky S. (2006). *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
29. Kuhn S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. (H. Ostromecka i J. Nowotniak, Tłumacze) Warszawa: Aletheia.
30. Lakatos I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. W I. Lakatos i A. Musgrave, *Criticism and the Growth of Knowledge*, s. 91–196, Cambridge: Cambridge University Press.
31. Lewowicki T. (2016). O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? *Ruch Pedagogiczny*, 1, s. 5–15.
32. Malewski M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (60), s. 29–46.
33. Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. (S. Zabielski, Tłum.) Białystok: Trans Humana.
34. Morawski R.Z. (2011). *Etyczne aspekty działalności badawczej w naukach empirycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
35. Morse J., Barret M., Mayan M., Olson K., Spiers J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), s. 13–22.
36. Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
37. Pasikowski S. (2014 a). Kultura metodologiczna i raportowanie badań empirycznych publikowanych w wiodących czasopismach poświęconych zagadnieniom edukacji. *Kultura i Edukacja*, 2, s. 103–133.
38. Pasikowski S. (2015). Rygoryzm w anarchizmie. Sumienie naukowe a dążenia do wiarygodnego poznania. W R. Kozłowski i D. Bieńkowska, *Człowiek człowiekowi* (s. 135–150). Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
39. Pańniczek J. (1984). *Logika fikcji. Esej o pewnej logice typu meningowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Uczelniane UMCS.
40. Patton M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
41. Piber-Dąbrowska K., Cypriańska M., Wawrzyniak M. (2007). *Standardy edytorskie dla naukowego tekstu empirycznego z zakresu psychologii*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
42. Rembierz M. (2013). Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych. *Spoleczeństwo i Rodzina*, 34 (1), s. 8–32.
43. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
44. Ryan-Nicholls K., Will C. (2009). Rigour in qualitative research: mechanisms for control. *Nurse Researcher*, 16 (3), s. 70–85.

45. Sandelowski M. (1993). Rigor or rigor mortis: The problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in Nursing Science*, 16 (2), s. 1–8.
46. Silverman D. (2008 b). *Prowadzenie badań jakościowych*. (J. Ostrowska, Tłum.) Warszawa: PWN.
47. Spendel Z. (2005). *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
48. Sternberg R.J. (2011). *Recenzownie prac naukowych w psychologii*. (T. Szustrowa, Tłum.) Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
49. Swartz J.D. (2007). Where rigor becomes rigor mortis: institutional review boards and qualitative research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, s. 1–5.
50. Szreder M. (2010). *Metody i techniki sondażowych badań opinii*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
51. Sztumski J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych* (wyd. 3). Katowice: „Śląsk”.
52. Świetlikowska J. (2011). Dobry tekst naukowy. *Studia z Teorii Wychowania*, 2/1 (2), s. 172–193.
53. Wright R. (2017). Academic Rigor or Academic Rigor Mortis? *Adult Learning*, 28 (1), s. 35–37.
54. Zeise J. (1981). *Inquiry by Design: Tools for Environment-Behaviour Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Standard of „ignorance” or escape from transparency? Expressions of methodological rigor in research reports

Keywords: methodological rigor, methodological tolerance, research report, transparency

Abstract: The article is devoted to the issue of deviations of research procedure from the pattern of methodological correctness expressed in the specific methodological rigors. Standard of communication of the research course and its results are also encompassed by the rigors. The text considers the issue of factors determining the occurrence of these deviations, cataloguing these deviations and the issue of the relationship between the author and the reader determined by the awareness of weaknesses in the research procedure exposed in the research report. Therefore, a model explaining this relationship and related classes of communication situations formed around the empirical report is proposed. This model could be a starting point for research on the social legitimacy of deviations from the pattern of methodological correctness and standards of scientific communication.

Dane do korespondencji:

dr Sławomir Pasikowski

Katedra Badań Edukacyjnych

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

ul. Pomorska 46/48

e-mail: slawomir.pasikowski@uni.lodz.pl