

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Bariery komunikacyjne w procesie badań empirycznych

Profesjonalny nauczyciel to – w potocznym rozumieniu – nauczyciel kompetentny. Oznacza to przyjęcie założenia, że jest on zobligowany do sprostanania różnorodnym wymaganiom, te zaś przyjmują najczęściej formę takiego czy innego katalogu kompetencji nauczycielskich, w które literatura pedeutologiczna ostatnimi laty obfituje¹. Dokonując przeglądu istniejących zestawień można zauważyć brak wśród większości z nich ważnych – zdaniem autora – kompetencji, jakimi są kompetencje badawcze. Nawet jednak jeśli nie są one wymieniane *expressis verbis* w owych zestawieniach, to idea nauczyciela – badacza jest od lat obecna w myśli pedagogicznej. Na potwierdzenie można przywołać choćby niektóre tytuły ważnych tekstów².

Trudno zresztą wytyczyć ostrą granicę między czynnościami nauczyciela traktowanymi jako *stricte* badawcze a pozostałymi. Nauczyciel w codziennym działaniu tak czy owak nieustannie obserwuje, analizuje wytwory uczniów, rozmawia z uczniami i ich rodzicami, od czasu do czasu prosi nawet o wypełnienie jakiejś ankiety – wszystko to zazwyczaj dla potrzeb szeroko pojętej diagnozy pedagogicznej czy też modnej ostatnio ewaluacji programów kształcenia, a także programów wychowawczych. Kontrolowanie i ocenianie – jako składniki pomiaru dydaktycznego – również mają wiele punktów zbieżnych z pomiarem w sensie badawczym; dla przykładu pospolity test bywa zarówno techniką badawczą, jak i narzędziem pomiaru dydaktycznego. Nauczyciel wreszcie nieustannie eksperymentuje. W codziennej prak-

¹ Najbardziej znane autorskie katalogi kompetencji nauczycielskich stworzyli m.in.: Robert Kwaśnica, patrz R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, s. 291–319, a także Czesław Banach, patrz C. Banach, *Nauczyciel* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 548–553. Inne zestawienia, patrz np.: S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 553–567; B. D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998. Istnieje również opracowanie zespołowe, wykonane w roku 1998 przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej, patrz np. E. Perzycka, J. Nowotniak, *O standardach kompetencji zawodowych nauczycieli*, „Edukacyjne Dyskursy”, 15 marca 2001, [on-line] (<http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>).

² Na przykład: W.P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 2000 (pierwsze wydanie – 1976); S. Palka, *Nauczyciel jako badacz pedagogiczny*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2003; U. Ostrowska, *Nauczyciel jako badacz – między ideą a realnością*, „Edukacja” 1999, nr 2, s. 50–58.

tyce pedagogicznej nie są oczywiście przeprowadzane kontrolowane eksperymenty, projektowane w zgodzie z kanonami indukcji eliminacyjnej J.S. Milla – te są domeną działalności *stricte* badawczej. Kreatywny nauczyciel jednak eksperymentuje – w codziennym działaniu wypróbowując coraz to nowe elementy swojego „wyposażenia pedagogicznego” oraz obserwując i analizując efekty.

Różnica między tym, co robi nauczyciel prowadząc badania a tym, co robi codziennie wykonując refleksyjnie swoją pracę, polega właściwie tylko na tym, że w przypadku badań naukowych obserwacje, zadawanie pytań czy pomiary są ukierunkowane przez sformułowane wcześniej pytania badawcze i hipotezy. Ale czyż refleksyjny nauczyciel nie formułuje pytań i hipotez – które niejednokrotnie mają charakter quasi-badawczy? Tym samym ponownie dochodzimy do tezy, że nie ma ostrej granicy. Warunek jest wszakże taki, by nauczyciel był zdolny do refleksji nad tym, co czyni...

Dodatkowego wzmocnienia tezy o braku przepaści między czynnościami badawczymi i pozostałymi typowymi działaniami nauczyciela dostarcza – silnie zaznaczająca się w metodologii od kilkunastu lat – ekspansja perspektywy jakościowej w badaniach społecznych, w tym pedagogicznych. Przykładem są przede wszystkim tak zwane badania w działaniu³, ale także podejście zwane (chyba niezbyt fortunnie) teorią ugruntowaną⁴.

Owo przenikanie się badań i codziennych działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela nie jest niczym nadzwyczajnym, jeśli uświadomimy sobie, że jedna i druga grupa czynności to w istocie akty komunikacji międzyludzkiej. O tym, że wszelkie działania nauczyciela o charakterze wychowawczym, dydaktycznym czy nawet organizacyjnym są szczególnym typem komunikacji, nie trzeba nikogo przekonywać; na ten temat napisano dostatecznie wiele. Warto zaś sobie dobitnie uświadomić, że również badanie naukowe w istotnej mierze jest aktem międzyludzkiej komunikacji.

Komunikacja występuje niemal we wszystkich etapach badań. Na etapie konceptualizacji i precyzowania przedmiotu i problematyki osoba projektująca badanie zazwyczaj dużo rozmawia z innymi podobnymi mu badaczami, a przede wszystkim czyta teksty naukowe, a więc poniekąd również „rozmawia”. Na etapie końcowym, jakim jest prezentacja wyników, badacz jest zobowiązany – w myśl zasady intersubiektywnej komunikowalności – „przeło-

³ Patrz na przykład: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 307–317; M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu – istota, warunki zastosowania* [w:] J. Leoński, A. Kołodziej-Durnaś (red.), *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*, Szczecin 2005, s. 80–90; D. Skulicz, *Badanie w działaniu (action research)* [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 113–119.

⁴ Patrz na przykład: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa 2000; C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok 2001.

żyć” swoje ustalenia i przemyślenia na język zrozumiwały co najmniej dla innych specjalistów ze swej dyscypliny, a następnie je ogłosić: drukiem, ale także występując na konferencjach. Najbardziej zaś interesujący – w aspekcie prowadzonych tu rozważań – jest jeden z etapów pośrednich: etap zbierania danych. Należy oczywiście zastrzec, że mamy na myśli badania empiryczne, takie, w których badacz w jakimś momencie musi „wyjść do ludzi”, by uzyskać od nich niezbędne informacje – nie zaś dociekania o charakterze czysto spekulatywnym.

Etap zbierania danych bywa w literaturze określany także jako etap badań właściwych, gromadzenie materiału empirycznego, lub jeszcze inaczej. Mniejsza o nazwę, istota tego zbioru czynności polega na zorganizowanym i skutecznym pozyskiwaniu – z interesującego badacza wycinka rzeczywistości – określonych informacji. Chodzi przy tym o to, by dotrzeć do informacji rzeczywiście ważnych badawczo, w jakiś określony sposób wyczerpujących dane zagadnienie, a przede wszystkim – nie zniekształconych, lub przynajmniej zniekształconych w możliwie najmniejszym stopniu.

Zniekształcenie danych jest bodaj największym zagrożeniem dla wiarygodności całego badania, a przy tym – jest to zagrożenie nadzwyczaj realne i wysoce prawdopodobne. Dzieje się tak dlatego, że w procesie pozyskiwania danych między badaczem a interesującym go obszarem rzeczywistości istnieje ważne „ogniwo” pośrednie – inni ludzie. W naukach społecznych badacz z reguły pozyskuje dane empiryczne za pośrednictwem innych osób. Dane są zawsze czyjeś.

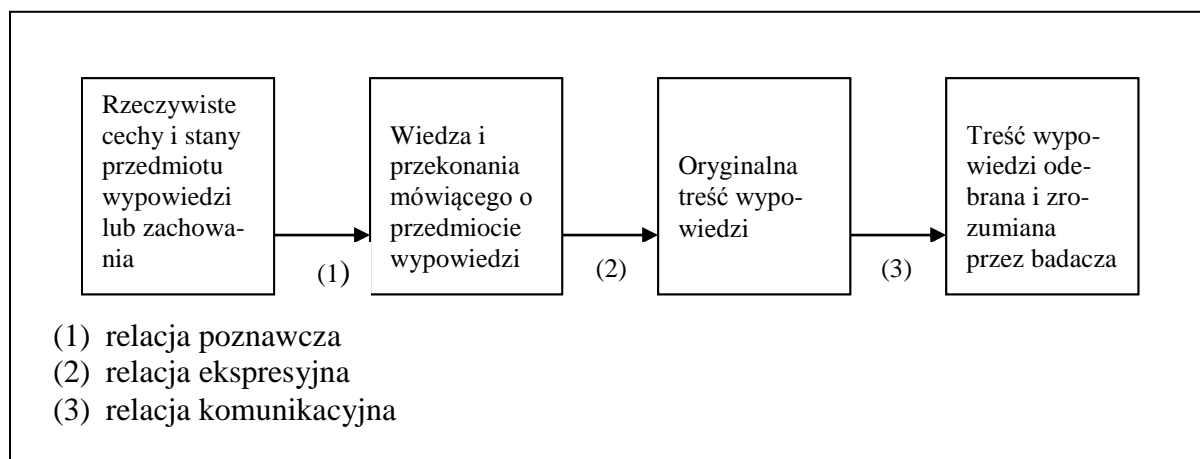
Najbardziej typowa sytuacja – znana dobrze już od czasów klasycznych doświadczeń wczesnej antropologii kulturowej – to wykorzystanie tak zwanych informatorów dla uzyskania orientacji w tym, co właściwie badacz widzi. Badacz sam obserwuje obcą kulturę, ale to informator – jej członek – dostarcza niezbędnych przesłanek do (w miarę) poprawnej interpretacji tego, co badacz zobaczył. Jeśli współcześnie próbujemy badać jakieś hermetyczne subkultury albo głęboko ukryte przed oczyma wychowawców obszary „podziemnego życia” naszych podopiecznych, wcale nie jesteśmy w lepszej sytuacji.

Badanie ankietowe, wywiad (w tym różne specyficzne jego odmiany, jak tak zwany wywiad pogłębiony, wywiad biograficzny czy wywiad narracyjny), szeroko pojęta analiza wytworów pisanych (wypracowań, pamiętników, listów, blogów, wypowiedzi w dyskusjach internetowych czy na czatach itp.), ale także w jakiejś mierze wytworów plastycznych czy jeszcze innych, badanie cech psychicznych za pomocą odpowiednich skal – to najważniejsze przykłady technik badawczych, których realizacja jest w istocie aktem komunikacji. „Nadawcą” komunikatu jest badany aspekt rzeczywistości (w badaniach pedagogicznych – rzeczywistości wychowawczej), odbiorcą jest badacz, zaś tak zwane osoby badane są *de facto* tylko

pośrednikami! Badacz poznaje bowiem dany aspekt rzeczywistości za pośrednictwem osób badanych.

Interesujące poznawczo byłoby zapewne przeanalizowanie naszkicowanego wyżej „aktu komunikacyjnego” przy użyciu różnych – często konkurencyjnych wobec siebie – modeli komunikowania, których w literaturze komunikologicznej jest dostatek⁵. Autor ograniczy się tutaj do jednego modelu, który dokładnie biorąc nie został wcale stworzony do analizy aktów komunikacji, pozwala jednak uwypuklić pewne kwestie ważne dla badań empirycznych. Modelem tym jest – sformułowany przed kilkadziesiąt laty – tak zwany łańcuch komunikacyjny autorstwa Stefana Nowaka, wybitnego polskiego socjologa i metodologa.

Należy zastrzec, że „woryginalne” ów model został stworzony dla celów pogłębionej analizy pojęcia wskaźnika oraz związanego z nim procesu wskaźnikowania zmiennych. Autor jest jednak zdania, że model ten może mieć daleko szersze zastosowanie i doskonale pełnić swą funkcję również do opisu naszkicowanego wcześniej aktu komunikacji podczas zbierania danych.



Rys. 1. Łańcuch komunikacyjny⁶

W powyższym modelu wystarczy pod pojęciem „mówiącego” rozumieć osobę badaną, zaś wypowiedź rozszerzyć także na formę pisemną, by uzyskać klarowny opis tego, co się odbywa między badaczem i badaną przez niego rzeczywistością – za pośrednictwem osoby badanej.

⁵ Na przykład: J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999; Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000; E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003; B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2004; H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005 i wiele innych.

⁶ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 174.

W procesie tak rozumianej komunikacji mają miejsce jak gdyby cztery odrębne „rzeczywistości”, połączone odpowiednimi relacjami. By komunikacja następowała prawidłowo, wszystkie trzy relacje: poznawcza, ekspresyjna i komunikacyjna muszą zachodzić bez zakłóceń. Dopiero wówczas „rzeczywiste cechy i stany przedmiotu wypowiedzi lub zachowania”, a więc *de facto* badany aspekt rzeczywistości objęty badaniem, będzie dokładnie tym, co odbierze badacz z wypowiedzi osoby badanej. Jeśli zaś którakolwiek z owych relacji zostanie zakłócona, nastąpi przekłamanie a badacz nie dowie się prawdy o przedmiocie swojego badania!

Każda z tych trzech relacji może stać się barierą w procesie komunikacji. Potencjalnie mogą więc wystąpić trzy bariery, które – używając określeń wprowadzonych przez S. Nowaka – mogą zostać nazwane odpowiednio: poznawczą, ekspresyjną i komunikacyjną. Każda z nich zasługuje na odrębne omówienie.

Bariera poznawcza oznacza sytuację, w której określony aspekt rzeczywistości nie jest prawidłowo „odzwierciedlony” w postaci sądów, przekonań i opinii w świadomości osoby badanej; gdy jej spostrzeganie jest nieadekwatne. Bariera ta pojawia się głównie wtedy, gdy osoba badana:

- jest niekompetentna,
- jest stronnicza.

Osoba badana jest niekompetentna, gdy nie w pełni zdaje sobie sprawę z istoty procesów, które się wokół niej rozgrywają, gdy ich nie rozumie, ponieważ ją w jakiś sposób przerastają albo w ogóle są jej obce i nieznanne. Przykładem może być opinia osoby badanej na temat wolontariatu, jeśli ta osoba nie jest wolontariuszem ani nawet nigdy się z tym zjawiskiem nie zetknęła.

Stronniczość jest w zasadzie naturalna – spostrzeganie zawsze jest czymś spostrzeganiem, inna osoba spostrzeże to samo zjawisko nieco inaczej. Sposób spostrzegania jest przecież w dużej mierze uwarunkowany zajmowaną pozycją. Inaczej opisze konflikt ofiara, inaczej zaś osoba, która wyniosła z niego jakieś korzyści. Wolontariusz jest kompetentny, by opisywać zjawisko wolontariatu, ale nie w całym jego bogactwie, ponieważ uprawia zwykle jeden określony rodzaj wolontariatu, mając tym samym dość blade pojęcie o innych jego odmianach. Dodatkowo może to zostać wzmocnione przez istniejące już wcześniej stereotypy i nastawienia.

Bariera ekspresyjna dotyczy sytuacji, w której osoba badana ma adekwatną do rzeczywistości wiedzę i przekonania, lecz treść jej wypowiedzi jest z tą wiedzą i przekonaniami niezgodna. Bariera ta pojawia się wtedy, gdy osoba badana:

- nie ma możliwości się wypowiedzieć,
- nie chce się wypowiedzieć,
- nie potrafi się wypowiedzieć.

Brak możliwości wypowiedzi może oznaczać dwie różne sprawy. Po pierwsze, osoba badana może nie rozumieć zadawanych pytań, albo rozumieć je nie w pełni i w konsekwencji w ogóle nie udzieli odpowiedzi albo wypowie się nie na temat. Mówiąc obrazowo – osoba badana odpowiada na jakieś inne pytania niż te, które zadał badacz. Przyczyna tkwi najczęściej w niedostosowaniu języka używanego przez badacza do poziomu osoby badanej. Ale badacz może też uniemożliwić wypowiedź osobie badanej poprzez to, że w ogóle nie zapytał o jakieś ważne kwestie. To jest niestety dość częsta – i brzemienna w skutki – sytuacja, gdy wiedza i poglądy osoby badanej nie zostaną należycie wykorzystane, ponieważ zestaw zadanych pytań okazał się nazbyt ograniczony. Osoba badana czuje wtedy uzasadniony niedosyt, badacz nie był bowiem łaskaw wykorzystać w pełni jej orientacji w badanej kwestii.

Osoba badana może nie chcieć się wypowiedzieć z wielu powodów: ze zwykłego lenistwa, z powodu braku właściwego jej zmotywowania do współpracy przez badacza, z powodu negatywnego nastawienia do badań naukowych w ogóle albo do osoby badacza (co może się zdarzyć zwłaszcza, gdy badaczem jest nauczyciel, a osobami badanymi jego uczniowie), z powodu wstydu czy skrępowania drażliwą problematyką badawczą, a wreszcie z powodu lęku, że szczerść wypowiedzi może zostać użyta przeciwko niej. W tym ostatnim przypadku niejednokrotnie nie pomaga nawet zapewnienie o anonimowości badań ankietowych – wiele osób, szczególnie uczniów badanych przez swoich nauczycieli, jest przekonanych, że badacz będzie sobie zadawał trud, by rozszyfrować tożsamość wypowiadających się. Wstyd i lęk mają możliwość objawić się w szczególności podczas wszelkiego rodzaju rozmów i wywiadów. Rozmowa „w cztery oczy” ma jednak tę przewagę nad komunikacją pisemną, że badacz może łatwiej motywować osobę badaną do współpracy oraz w dużym stopniu kontrolować, czy osoba badana poważnie traktuje proces badawczy i czy odpowiada szczerze. O taką kontrolę o wiele trudniej, gdy jest wypełniana ankieta, test czy skala. Według niektórych metodologów⁷ od 10 do 30 procent wypełnionych ankiet należałoby wyrzucić do kosza, ponieważ są wypełniane nierzetelnie, niepoważnie, nieszczerze itp.

Osoba badana nie potrafi się wypowiedzieć przede wszystkim wtedy, gdy ma zbyt niskie kompetencje językowe, co zwyczajnie uniemożliwia wyartykułowanie posiadanej wiedzy, poglądów, opinii itp. Może być jednak również tak, że mało komfortowe warunki pro-

⁷ Patrz na przykład: L.A. Gruszczyński, *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice 2003.

wadzenia badań uniemożliwiają osobie badanej koncentrację, a w konsekwencji wyczerpującą wypowiedź. Nie bez znaczenia może być również obniżony nastrój czy zwykłe zmęczenie.

Bariera komunikacyjna ma miejsce wtedy, gdy oryginalna wypowiedź osoby badanej jest adekwatna do posiadanej przez nią wiedzy i przekonań, lecz nie dotarła ona (w pełni) do badacza. Bariera ta pojawia się wtedy, gdy:

- badacz nie rozumie osoby badanej,
- badacz niewłaściwie interpretuje wypowiedź osoby badanej,
- występują zakłócenia natury technicznej.

Niezrozumienie osoby badanej przez badacza może być spowodowane niedostosowaniem poziomu językowego obu tych osób, ale poniekąd „w przeciwną stronę” – gdy kompetencje językowe badacza nie są w stanie sprostać poziomowi języka używanego przez osobę badaną. Mogą tu jednak także wchodzić w grę nieczytelne metafory, niezrozumiały dowcip, czy wreszcie gwara albo żargon określonej grupy zawodowej lub wiekowej.

Niewłaściwa interpretacja wypowiedzi to problem największej wagi. W istocie wszystkie metody badawcze przynależne do podejścia jakościowego mają tę słabość, że są mocno wrażliwe na interpretację, przy czym ta niedogodność jest niejako wpisana w definicję owych metod. Ryzyko niewłaściwej interpretacji istnieje jednak również w bardziej tradycyjnie pojętych badaniach ankietowych czy wywiadach – podczas analizy swobodnych wypowiedzi i odpowiedzi na pytania otwarte. Dotyczy to oczywiście w najwyższym stopniu również wszelkiej analizy wytworów, ale także obserwacji zachowań.

Zakłócenia natury technicznej mają w zasadzie marginalny charakter. Mogą to być na przykład: nieczytelny charakter pisma osoby badanej, jej niewyraźna mowa, hałas przeszkadzający w rozmowie, niewłaściwe warunki utrudniające badaczowi skupienie się, zmęczenie badacza, czy wreszcie usterki aparatury rejestrującej. Mimo swej marginalności mogą niejednokrotnie poważnie utrudnić – o ile wręcz nie uniemożliwić – poprawny odbiór wypowiedzi.

Jeśli tak dużo niebezpieczeństw czyha na prawidłowy przepływ informacji w procesie badawczym, to należy podjąć jakieś środki zaradcze.

Receptą na niekompetencję wydaje się po prostu unikanie ludzi niekompetentnych i dobieranie do badań tylko tych, którzy mają coś do powiedzenia w danej sprawie. Jak to się jednak ma do zalecenia, by na przykład do sondażu dobierać respondentów w sposób losowy? Więc może jednak lepszy jest dobór celowy? To nie są błahe dylematy.

Remedium na nieuchronną stronniczość i subiektywizm osób badanych wydaje się być nie poleganie na zdaniu pojedynczych osób, lecz raczej na dużych próbach – wówczas, jak to wynika nawet z konkretnych twierdzeń rachunku prawdopodobieństwa i statystyki, określa-

nych w uproszczeniu jako prawa wielkich liczb, subiektywne odchylenia mają szansę zrównoważyć się i tym samym zniwelować. Jednakże ta recepta jest nie do zastosowania wszędzie tam, gdzie z założenia nie prowadzi się badań w oparciu o duże próby, lecz bada się pojedyncze osoby. Przykładem jest choćby metoda indywidualnych przypadków.

By osoba badana mogła się w pełni w swojej wypowiedzi „zrealizować”, należy nie tylko zadbać, by na pewno zrozumiała, o co badaczowi chodzi, ale należy jej rzeczywiście tę wypowiedź umożliwić. Używany przez badacza język musi więc być bezwzględnie i w pełni zrozumiały przez osobę badaną. Równie ważną kwestią jest jednak takie prowadzenie „dialogu badawczego”, by osoba badana mogła się w całej pełni podzielić z badaczem posiadaną wiedzą, poglądami, sądami, opiniami, oczekiwaniami, motywami działań itp. Podczas prowadzenia wywiadu wystarczy, by badacz był uważny i elastyczny, i był gotów rozszerzyć przygotowaną z góry listę pytań o nowe, dotyczące aspektów sugerowanych przez respondenta. Większa trudność jest z ankietą, tu należy z góry głęboko i wszechstronnie przemyśleć listę pytań w kontekście tego, czy stanowią katalog rzeczywiście wyczerpujący dane zagadnienie, czy obejmują wszystkie ważne jego aspekty, czy nie zdarzy się sytuacja, że osoba badana będzie chciała jeszcze coś ważnego dodać w kwestii, która badaczowi nie przyszła do głowy i nie przewidział pytań na jej temat, a która może się okazać niezwykle ważna badawczo. W tej sprawie nieocenioną usługę mogą oddać – porządnie przeprowadzone – badania pilotażowe (jakże często lekceważone i wręcz pomijane). A ponadto – warto w kwestionariuszu zadawać pytania typu: „Czy masz jeszcze coś do dodania?”

Aby osoba badana chciała się wypowiadać, warto włożyć wiele wysiłku w jak najlepsze jej umotywowanie do współpracy z badaczem. Należy osobę badaną uświadomić, że ma ona coś wartościowego dla badacza, a pośrednio dla nauki – swoją wiedzę, przekonania, sądy itp. oraz że jest ważne, by się tym podzieliła, bo dzięki wynikom tych badań możliwe będzie polepszenie tego czy innego obszaru rzeczywistości. Poza tym badacz musi zdobyć zaufanie osoby badanej – bez tego właściwie niemożliwy jest szczerzy i pozbawiony lęku dialog, a zwłaszcza podnoszenie kwestii drażliwych, wstydlivych, budzących skrępowanie. W komunikacji pisemnej (ankiety, skale, testy) warto umieszczać tak zwane pary pytań kontrolnych (inaczej: sprawdzających), pytających o to samo, tyle że w innym miejscu narzędzia i w nieco zmienionym sformułowaniu. Dostarcza to jakiegoś – chociaż nie w pełni doskonałego – kryterium, pozwalającego na wyeliminowanie tych kwestionariuszy, które zostały wypełnione nierzetelnie (zdarza się przecież, że osoba badana „bawi się w totolotka” i zakreśla odpowiedzi do pytań zamkniętych czy różnych skal w sposób całkowicie losowy).

Na niskie kompetencje językowe osoby badanej odpowiedzią musi być zwiększony wysiłek badacza, jego cierpliwość i chęć pomocy w wyartykułowaniu tego, co badana osoba ma do przekazania. W tym względzie techniki ustne mają oczywistą przewagę nad pisemnymi. Ważne jest ponadto, by upewnić się, czy osoba badana nie ma za sobą wyczerpującego bądź pełnego emocji dnia, bo wówczas najpewniej będzie zmęczona albo w nastroju nie sprzyjającym skupieniu – i nie da z siebie wszystkiego, mimo choćby najwyższej motywacji do współpracy z badaczem. Jako oczywisty należy zaś potraktować wymóg stworzenia właściwych warunków, by osoba badana mogła rzeczywiście skupić się na treści pytań, a nie bywała stale czymś rozpraszana.

Jeśli badacz nie rozumie wszystkiego w wypowiedzi osoby badanej, to oczywiście można złośliwie powiedzieć: trzeba było się uczyć. Problem zasługuje jednak na poważne potraktowanie, ponieważ coraz częściej (my dorośli) nie rozumiemy licznych sformułowań używanych choćby przez nasze dzieci: charakterystycznej gwary uczniowskiej (z elementami słownictwa przeniesionego od subkultur przestępczych), swoistego żargonu maniaków komputerowych, skrótów ukształtowanych pod wpływem sms-ów i czatów, pleniących się w młodzieżowej polszczyźnie słów angielskich lub wręcz zbitek polsko-angielskich itp. W tej sytuacji chyba najgorszym wyjściem jest udawanie mądrego. Przeciwnie, należy wyraźnie dawać odczuć osobie badanej, że się jej nie rozumie i prosić o wysławianie się bardziej po polsku oraz wyjaśnianie niejasnych sformułowań. W przypadku zaś niezrozumiałych sformułowań w wypowiedziach pisemnych warto udać się po pomoc do ekspertów, choćby mieli nimi być inni młodzi ludzie.

Poważnym problemem może być – sygnalizowana już wcześniej – niewłaściwa interpretacja wypowiedzi. Wydaje się, że można i należy – w przypadku wątpliwości – korzystać z pomocy „sędziów kompetentnych”, których rolę z powodzeniem mogą pełnić po prostu koleżdy badacza⁸. Dla zwiększenia wiarygodności interpretacji wypowiedzi czy zachowań można również stosować podejście zwane triangulacją, a zalecane przez wielu autorów zajmujących się podejściem jakościowym w metodologii⁹. Polega to – najprościej mówiąc – na użyciu nie jednej metody czy techniki badawczej, lecz kilku, wzajemnie się uzupełniających.

Zakłócenia natury technicznej, typu niesprawna aparatura rejestrująca, po prostu nie powinny mieć prawa wystąpić. W tej kwestii wystarczy więcej przezorności i nie polegania

⁸ Danuta Urbaniak-Zajac proponuje w tym kontekście grupową interpretację danych: D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych* [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, s. 218.

⁹ Na przykład: D. Urbaniak-Zajac, *op. cit.*, s. 214; T. Pilch, T. Bauman, *op. cit.*, s. 354; M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, s. 235–238.

na czymś, czego się nie sprawdziło. Gorzej z nieczytelnym pismem czy niewyraźną mową respondentów. W badaniach ustnych konieczna jest wtedy cierpliwość, ale także prośby o – choćby nawet wielokrotne – powtarzanie wypowiedzi. W badaniach pisemnych pozostaje pomoc innych osób, wspólnym wysiłkiem udaje się niejednokrotnie jakoś „rozszyfrować hieroglify”.

Przywołany tutaj model łańcucha komunikacyjnego i związanych z nim ewentualnych barier dość dobrze oddaje istotę badania sondażowego przy użyciu techniki ankietowej lub wywiadu oraz związanych z takim badaniem problemów. Jego dopasowanie na przykład do techniki obserwacji, a także innych – nie związanych z sondażem – nie jest już tak dokładne. Nie wydaje się również, by ów model przystawał do metody eksperymentalnej, co najwyżej do jego etapów, jakimi są pomiar początkowy i końcowy. Dalej: namysł nad badaniem postaw za pomocą odpowiedniej skali może na przykład zrodzić pytanie, co tutaj właściwie jest pierwszym ogniwem łańcucha i na czym polega relacja (a potencjalnie – bariera) poznawcza. Przecież – można rzec – osoba badana nie jest tutaj żadnym pośrednikiem, ale właśnie badaną rzeczywistością, i dopiero od niej zaczyna się łańcuch. Jeśli nawet tak jest, to mimo tego można mówić o relacji poznawczej, która w tym przypadku przyjmuje postać samopoznawczej. Pozostałe ogniwa łańcucha – i związane z nimi potencjalne problemy – tak czy owak są obecne.

Omówiony model – ze względu na akcentowaną jednokierunkowość przepływu informacji – słabo nadaje się również do analizy problemów występujących podczas badań w ramach perspektywy jakościowej, przede wszystkim ze względu na to, że we wszelkich metodach (technikach) jakościowych silnie podkreślaną i niezbywalną wartością jest obustronna komunikacja między badaczem i osobą badaną, wręcz dialog¹⁰.

Zazwyczaj każdy model posiada jakieś ograniczenia, nie wyklucza to wszakże jego użyteczności. Heurystyczne znaczenie łańcucha komunikacyjnego można dojrzeć głównie w tym, że umożliwia przejrzyste uporządkowanie najważniejszych potencjalnych barier i zakłóceń w komunikacji, mającej miejsce podczas pozyskiwania danych empirycznych. Na początku tekstu poświęcono nieco miejsca uzasadnieniu tezy, że w praktyce pedagogicznej trudno o wyraźną granicę między zwyczajnymi, rutynowymi działaniami nauczyciela, a jego czynnościami badawczymi. Nauczyciel jest (albo przynajmniej bywa) badaczem – czy tego chce, czy nie. Istotnymi składnikami roli zawodowej nauczyciela są – jak wspomniano – diagnozowanie pedagogiczne oraz ewaluacja różnych programów postępowania pedagogiczne-

¹⁰ Możliwość i potrzebę dialogowych relacji osoba badana – badacz silnie podkreśla Urszula Ostrowska. Zob.: U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

go, w tym zwłaszcza dydaktycznego. Zasygnalizowane w tym tekście problemy dotyczące barier w komunikowaniu badawczym pozostają w mocy także podczas zbierania danych potrzebnych do prawidłowej diagnozy i ewaluacji. Dodatkowo zaś prowadzone tu analizy potwierdzają głoszoną dość powszechnie tezę, wedle której podstawowymi kompetencjami nauczycielskimi pozostają kompetencje komunikacyjne.