




*Karol Konaszewski*<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1362-4245>  
Uniwersytet w Białymstoku

*Jolanta Muszyńska*<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8116-4343>  
Uniwersytet w Białymstoku

*Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz*<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6336-7251>  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

*Janusz Surzykiewicz*<sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6099-7226>  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## O POTRZEBIE BADAŃ EMPIRYCZNYCH W PEDAGOGICE. KILKA REFLEKSJI I POSTULATÓW TEORETYCZNO-METODOLOGICZNYCH

### On the Need for Empirical Research in Pedagogy: Some Reflections and Theoretical and Methodological Demands

**S u m m a r y:** The purpose of this article is to describe and evaluate theoretical and methodological approaches in designed empirical research in pedagogy. We point out that pedagogy and with it educational research are crucial to the overall development of various fields of study

---

<sup>1</sup> Dr hab. Karol Konaszewski, prof. UwB. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki pedagogiki zdrowia i psychologii osobowości. Autor ponad 60 artykułów indeksowanych w międzynarodowych bazach. Kierownik projektów badawczych w projektach finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki i Polską Akademię Nauk. Adres do korespondencji: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, e-mail: k.konaszewski@uwb.edu.pl.

<sup>2</sup> Dr hab. Jolanta Muszyńska, prof. UwB. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki tożsamości społecznej, poczucia wspólnotowości, lokalnego społeczeństwa obywatelskiego. Autorka wielu artykułów oraz monografii autorskich i współautorskich. Adres do korespondencji: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji; Nowe Aleksandrowo, ul. Malinowa 31, 16-002 Dobrzyniewo Duże, e-mail: jolamusz@uwb.edu.pl.

<sup>3</sup> Dr Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz. Autor ponad 30 artykułów indeksowanych w międzynarodowych bazach, a także kierownik projektów finansowanych ze środków europejskich. Jego zainteresowania naukowe obejmują z jednej strony neurnalne podłoże deficytów poznawczych w całościowych zaburzeniach rozwojowych, a z drugiej duchowe i religijne determinanty dobrego samopoczucia. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Polska, oraz Katolicki Uniwersytet Eichstätt-Ingolstadt, Wydział Filozofii i Edukacji, Eichstätt, Niemcy. Adres do korespondencji: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wóycickiego 1/3 (budynek 15), 01-938 Warszawa, e-mail: s.skalski@uks.edu.pl.

<sup>4</sup> Prof. dr hab. Janusz Surzykiewicz. Zainteresowania badawcze koncentrują się na zagadnieniach zdrowia zorientowanego na zasoby. Łączy aspekty edukacyjne i psychologiczne, aby analizować aktualne pytania dotyczące roli psychologii pozytywnej, duchowości i dobrostanu, a także nierówności społecznych i zmian społecznych. Był zaangażowany w rozwój różnych badawczych projektów stosowanych. Członek organizacji międzynarodowych: specjalista i trener międzynarodowych stowarzyszeń coachingowych ICI i EASC. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Polska, oraz Katolicki Uniwersytet Eichstätt-Ingolstadt, Wydział Filozofii i Edukacji, Eichstätt, Niemcy. Adres do korespondencji: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wóycickiego 1/3 (budynek 15), 01-938 Warszawa, e-mail: janusz.surzykiewicz@ku.de.

and learning as a whole. They are important because they seek to describe, understand and explain how learning takes place throughout a person's life and how the formal and informal contexts of education affect all forms of learning at different levels (from micro to macro) of understanding educational processes. Educational research should therefore become a priority, as it plays an important role for understanding the processes of upbringing, teaching, learning, educating, etc., and their theoretical and conceptual definition and reliability testing within the framework of adequate curricula for the individual and society and the formulation of educational policy. So that pedagogical sciences guarantee the highest quality of upbringing and education in the country and can develop at the height of the international educational research. Therefore, attention should be paid to the aspects that will allow pedagogy and educational research to obtain the appropriate status in the field of domestic social sciences and humanities and, as a result, their internationalization.

**Key words:** empirical pedagogy, educational research, pedagogical research methodology, quantitative research

## Wprowadzenie

Wartością każdej nauki, a szczególnie nauk społecznych, jest otwartość, wzajemne przenikanie oraz odwaga i prowokowanie do dyskursu naukowego. Doświadczony badacz nie kieruje się modą, ideologią czy dominującą doktryną polityczną<sup>5</sup>. Jest natomiast czujnym obserwatorem, wnikliwym analitykiem wszystkich aspektów życia jednostki i społeczeństwa, uwikłanych w codzienności. Wydaje się, że pedagogika jako dyscyplina nauk społecznych jest szczególnie interesującym przykładem w zakresie myślenia o badaniach. Wiele pytań badawczych należy opracować w paradygmacie filozoficzno-antropologicznym i systematyzującym. Inne natomiast wymagają empirycznie ugruntowanych teorii i metod badawczych.

Analizując rozwój tej dyscypliny w perspektywie czasowej oraz terytorialnej, możemy wskazać na liczne, różnorodne podejścia do teorii i badań pedagogicznych. I tak w większości krajów anglosaskich pedagogika nie funkcjonuje jako samodzielna dyscyplina naukowa, lecz jest wpisana w szerszy kontekst nauk o edukacji, a pojęcie „pedagogiki” używane jest w związku ze sferą praktycznego oddziaływania, formalne obszary poszczególnych subdyscyplin są zaś rozumiane jako nauki pedagogiczne czy częściej nauki edukacyjne (ang. *educational sciences*) lub też – jak w niemieckiej sferze językowej – określane są jako nauki o wychowaniu i edukacji (niem. *Erziehungs- und Bildungswissenschaften*). Ze względu na rosnące znaczenie i popularność pojęcia „edukacja” również w Polsce i w związku z intensyfikacją badań edukacyjnych można zaobserwować coraz częstsze używanie terminu „nauki

---

<sup>5</sup> Jerzy Kmita, *Szkice z teorii poznania naukowego* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976); Jerzy Marian Brzeziński, „Towards a comprehensive model of scientific research and professional practice in psychology”. *Current Issues in Personality Psychology* 4/1 (2016): 1–10.

edukacyjne”. Znajduje to wyraz np. w wyznaczaniu nowych kierunków studiów, wydziałów, instytutów i katedr (Wydział Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku czy Zakład Metodologii Nauk o Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Można by prowadzić dyskusje akademickie, czy jest to zasadne, czy nie deprecjonuje pedagogiki jako nauki, czy nie gubi jej tożsamości. Można również uznać, że edukacja jako fakt społeczny i złożony proces przygotowujący do funkcjonowania społecznego, który z założenia wymaga interdyscyplinarnego podejścia, zmusza niejako pedagogikę do większej innowacyjności badawczej. Dlatego analizując historyczny rozwój tej dyscypliny, obserwujemy wiele różnorodnych podejść do teorii i badań edukacyjnych, a zasadniczy zwrot nastąpił w momencie, gdy działalność wychowawcza oraz rozumienie socjalizacji przekroczyły ramy metodologii opartej wyłącznie na logiczno-systematyzującej analizie rzeczywistości edukacyjno-wychowawczej i skupiły się na poszukiwaniu odniesień do wiedzy empirycznej<sup>6</sup>. Przekraczając granice antropologii filozoficznej i normatywności logicznej analizy w teorii i praktycznej działalności pedagoga, powołano do życia i wypracowano liczne ujęcia tak rozumianej filozofii nauk pedagogicznych, w której, oprócz tradycyjnej wiedzy opartej na normatywności logicznej analizy, wzięło podstawę również empiryczne poznanie. Stanowi to o szerokim zróżnicowaniu wiedzy pedagogicznej. Wobec tego nauki pedagogiczne czy też edukacyjne, w odróżnieniu od innych nauk społecznych, osadzone są w dwóch paradygmatach badawczych, tzw. (1) analityczno-systematyzującym, opartym w dużej mierze na antropologii filozoficznej, aksjologii, etyce, oraz w kontekście (2) potrzeby poznania empirycznego z odwołaniem do naukowych badań ilościowych i jakościowych.

Z drugiej strony tytułem wstępu należy wskazać, że działalność badawcza na uczelniach osadzonych w gospodarkach opartych na wiedzy odgrywa coraz istotniejszą rolę w tworzeniu hierarchii i różnicowaniu tych uczelni. Wyniki i efekty badań, w porównaniu z innymi misjami uczelni, takimi jak kształcenie czy kontakty z gospodarką, okazują się łatwiejsze do zmierzenia i zestawienia na arenie międzynarodowej. Tym samym badania naukowe dzielą profesję akademicką na segmenty o różnych rolach i funkcjach. W rankingach uczelni na całym świecie to właśnie badania są najczęściej wykorzystywane do pionowego szeregowania uczelni<sup>7</sup>. Taki stan rzeczy zwiększa rolę badawczą w działalności akademickiej i uzasadnia potrzebę podjęcia refleksji w kierunku badań empirycznych w pedagogice. Co ciekawe, w literaturze dotyczącej edukacji zauważa się dominację metod badawczych ilościowych (ilościowa analiza danych). Głównym powodem

---

<sup>6</sup> Gilbert De Landsheere, „History of educational research”. *Educational Research: Volume One: Current Issues* 1 (1993): 1; Ellen Condliffe Lagemann, *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research* (Chicago: University of Chicago Press, 2000).

<sup>7</sup> Marek Kwiek, „Globalny system akademicki i stratyfikująca rola badań naukowych”, *Człowiek i Społeczeństwo* 52 (2021): 71–90.

tego jest powszechne przekonanie badaczy o wiarygodności danych liczbowych przetwarzanych za pomocą narzędzi statystycznych. Metody badawcze oparte na jakościowych (jakościowa analiza danych) badaniach bywają krytykowane ze względu na brak standaryzacji metod analizy, ograniczoną uniwersalność wyników oraz wysokie ryzyko subiektywizmu ze strony badacza. Mimo to wśród teoretyków pojawiają się głosy popierające większe zastosowanie metod jakościowych w badaniach z zakresu nauk społecznych<sup>8</sup>.

Celem artykułu jest opisanie i ocena podejść teoretyczno-metodologicznych w projektowanych badaniach empirycznych w pedagogice. Autorzy podjęli próbę usystematyzowania wiedzy w zakresie paradygmatów badań pedagogicznych, która spełnia metodologiczne rygory wiedzy naukowej, a jednocześnie jest społecznie użyteczna.

## Kilka zdań o metodologii badań w pedagogice

Obok specyficznego przedmiotu, celu nauki oraz stworzonych przez nią zasad postępowania, kluczowymi wyznacznikami przesądzającymi o statusie dyscypliny naukowej jest jej wiarygodność<sup>9</sup>. Nauki pedagogiczne są z racji na ich przedmiot specyficzne - oprócz teoretycznego przedmiotu poznania mają między innymi na celu także pragmatykę pedagogiczną i status nauki praktycznej. Powszechnie podzielany wymóg intersubiektywnej komunikowalności i jej kontrolowalności uwypuklają charakter poznania naukowego i zobowiązują badaczy do zabezpieczenia struktury procesu badawczego, w której kodyfikowane są poszczególne elementy procedury, normy i dyrektywy metodologiczne. Szczególnie ta ostatnia kwestia jest niemożliwa do zredukowania wyłącznie do postępowania metodologicznego, nie każde bowiem rozwiązanie metodologiczne ma charakter dyrektywalny (tj. niesie za sobą konkretne rady w odniesieniu do działań, jakie badacz powinien podjąć), podobnie jak nie każde zawiera elementy normatywne (czyli wiąże się z konkretnym wskazaniem dotyczącym procesu badawczego)<sup>10</sup>.

Wobec powyższego różne podejścia do badań, ale także formy i procesy pedagogicznego oddziaływania (zarówno na poziomie indywidualnych interakcji, jak i społeczno-instytucjonalnych wpływów) nie mogą zostać sprowadzone do pojedynczych procesów uczenia się, nauczania czy socjalizacji. Działają one na poziomie indywidualnych interakcji i w kontekście społeczno-instytucjonalnym.

<sup>8</sup> Piotr Tarka, „Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych”. *Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician* 62/03 (2017): 16–27.

<sup>9</sup> Jerzy Marian Brzeziński, „O osobliwościach metodologicznych badań naukowych i diagnostycznych prowadzonych przez psychologów klinicznych”. *Roczniki Psychologiczne* 19/3 (2016): 437–52.

<sup>10</sup> Zbigniew Spindel, *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005).

Te procesy są wielowymiarowe i wpływają na skomplikowane funkcjonowanie jednostki oraz społeczeństwa. Konsekwentnie też specyfikacja ujęć badawczych doprowadziła do naturalnej wprost specjalizacji w zakresie poszczególnych subdyscyplin w ramach nauk pedagogicznych czy też edukacyjnych. Podobnie też wspólny z wieloma dziedzinami nauk społecznych przedmiot: „Człowiek i społeczeństwo” w różnych kontekstach społeczno-kulturowych i instytucjonalnych prowadzi do naturalnego nakładania się założeń teoretycznych i praktycznych implikacji, które rodzą naturalną potrzebę interdyscyplinarnych ujęć empirycznych, szczególnie z zakresu nauk społecznych, ale też – w zależności od przedmiotu refleksji i badań – innych nauk humanistycznych i nauk medycznych<sup>11</sup>.

Takie rozumienie badań edukacyjnych uwypukla szerokie spektrum zainteresowań badaczy. Badania edukacyjne w zależności od płaszczyzny i rozumienia ich przedmiotu mogą być prowadzone na poziomie mikroprocesów, w których główny nacisk kładzie się na procesy uczenia, nauczania, kształcenia i wychowania, ale mogą one być także ujmowane na poziomie makroprocesów o charakterze społeczno-politycznym, a nawet przy uwzględnieniu globalnego wymiaru. Profil empiryczny tak rozumianych badań edukacyjnych wskazuje na konieczność zauważenia procesów i interakcji w ramach np. relacji uczeń–nauczyciel, przy czym umożliwia również ogląd szerszych kontekstów środowiskowych i społecznych, przechodząc do polityki edukacyjnej danego kraju. Spektrum badań edukacyjnych z racji na przedmiot ich szerokiego odniesienia i dynamiczność rozwoju życia w świecie wymaga, aby procesy edukacyjne, w tym ich cele, działania i wyniki, analizowane były na różnych poziomach od indywidualnego na mikropoziomie, mezo w postaci grup rówieśniczych i lokalnych wspólnot, aż po te podlegające dynamikom makro w stosunku do jednostki i społeczeństw. Tu wymagana jest odpowiednia teoria i metodologia edukacyjna o profilu empirycznym, konstytuowana interdyscyplinarnie, z mniejszym lub większym odniesieniem szczególnie do psychologii edukacyjnej bądź też socjologii edukacyjnej i nauk o zarządzaniu edukacją.

## **Pedagogika analityczno-systematyzująca i pedagogika empiryczna**

Centralnym i wspólnym mianownikiem w przypadku aktualnych światowych badań w dziedzinie nauk społecznych, w tym pedagogiki, jest położenie mocnego nacisku na rozwój empirycznych badań edukacyjnych, zarówno w paradygmacie ilościowym, jak i coraz częściej jakościowym. We współczesnych naukach edukacyjnych

---

<sup>11</sup> Karri A. Holley, „Understanding interdisciplinary challenges and opportunities in higher education”. *ASHE Higher Education Report* 35/2 (2009): 1–131; Pippa Hall, Lynda Weaver, „Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road”. *Medical Education* 35/9 (2001): 867–875.

istnieje przekonanie, że tradycyjny spór między pozytywistycznymi stanowiskami wyjaśniania empirycznego zjawisk społecznych a humanistycznymi pozycjami wyjaśniania „rozumiejącego” w obecnym dyskursie metodologicznym znalazł w tym czasie istotny dla pedagogiki konsens i eklektyczne spojrzenie na rolę jednego i drugiego podejścia badawczego<sup>12</sup>. Ponadto trzeba podkreślić, że nauki pedagogiczne wywołują dość silne implikacje normatywne (lub odniesienia do nich) i muszą to robić, ponieważ kwestie wychowania i edukacji są zawsze przeniknięte normatywnością, a pedagogika może i musi z tej racji zachować swoją niezależność jako odpowiednia naukowa forma rozumowania, właśnie poprzez odniesienie do tych wymogów. Poza tym często podkreśla się, że jest ona znacznie bardziej zorientowana na praktykę i jej zastosowanie niż inne nauki społeczne, przy czym decydującą i specyficzną cechą stanowi tu rodzaj odwołania się do praktyki jako dialogicznej, komunikatywnej i refleksyjnej relacji, podczas gdy tego typu praktyczne odniesienie w wielu innych naukach społecznych znacznie odbiega w tym względzie, jest bowiem rozumiane bardziej funkcjonalnie i technokratycznie. Wobec tego nurt ów postrzega empiryczne ujęcia w naukach edukacyjnych jako pewną formę zredukowania pedagogiki do oceny, nauczania i kwalifikacji, a wszelkie indywidualne i społeczne zainteresowanie oświeceniem i samostanowieniem, do którego dąży pedagogika normatywna, pomijana jest w empirycznych koncepcjach badania praktyki i rozwijania teorii jako formy niezrozumiałego obskurantyzmu. W tym obszarze trzeba jednak zwrócić uwagę na inne dyscypliny, które także bardzo dobrze radzą sobie z formułowaniem praktycznych rekomendacji. Na przykład psychologia, która na poziomie praktycznym formułuje zalecenia dotyczące funkcjonowania (model badań naukowych i praktyki zawodowej w psychologii – *scientific research and professional practice in psychology*, SRPPP<sup>13</sup>, zalecenia w obszarze diagnozy psychologicznej jako opartej na dowodach empirycznych – *evidence-based assessment*, EBA<sup>14</sup>, system terapii popartych dowodami empirycznymi – *empirically supported therapies*, EST<sup>15</sup>, system praktyk psychologicznych popartych dowodami empirycznymi – *evidence-based practice in psychology*, EBPP<sup>16</sup>) czy nawet – idąc dalej i odważniej – praktyk leczenia.

Niezależnie od paradygmatu nauk pedagogicznych, ujmowanych z jednej strony w logiczno-analitycznym i systematyzującym postępowaniu, czy z drugiej

---

<sup>12</sup> Dorota Klus-Stańska, „Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice”. *Studia z Teorii Wychowania* 7/2 (15) (2016): 45–60.

<sup>13</sup> Brzeziński, „Towards a Comprehensive Model”.

<sup>14</sup> Eric J. Mash, John Hunsley, „Evidence-based assessment of child and adolescent disorders: Issues and challenges”. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34/3 (2005): 362–379.

<sup>15</sup> Drew Westen, Catherine M. Novotny, Heather Thompson-Brenner, „The empirical status of empirically supported psychotherapies: Assumptions, findings, and reporting in controlled clinical trials”. *Psychological Bulletin* 130/4 (2004): 631.

<sup>16</sup> APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, „Evidence-based practice in psychology”. *The American Psychologist* 61/4 (2006): 271–85.



w empirycznym ujęciu, mamy tu do czynienia ze sporem o to, ile empirii w teorii pedagogicznej bądź też ile teorii pedagogicznej w empirii, aż po pytanie, ile ostatecznie teorii i empirii w praktycznym działaniu pedagogicznym. Należy zatem – postępując zgodnie z „odwiecznym przekonaniem” – przyjąć, że teoria czy też koncepcja jako zespół twierdzeń teoretycznych ma zawsze odniesienia empiryczne i do pewnego stopnia cechuje się empirycznym potwierdzeniem lub takiego potwierdzenia wymaga<sup>17</sup>. Niezbędne pozostaje zatem dla nauk pedagogicznych, czy też edukacyjnych, aby utrzymać to bogactwo kultur uprawiania nauki, przy jednoczesnym zadbaniu o rzetelność wiedzy w teorii i praktyce. Należy podkreślić tu jedną przesłankę – w tego typu debatach oponenti reprezentujący obie opcje naukowego uprawiania pedagogiki jako nauki edukacyjnej powinni unikać wzajemnych zarzutów, opartych na słabych przykładach dotyczących drugiej strony, takich jak pozbawienie wyobraźni filozofii edukacji, nieinspirowany empiryzm, mechaniczna krytyka ideologii itp., szukając raczej najlepszych przykładów w obu podejściach.

## Pedagogika empiryczna: założenia i wyzwania

Począwszy od lat sześćdziesiątych XX wieku rozwijający się empiryzm w naukach społecznych wzbudził debatę w zakresie rozumienia nauki i uprawiania badań, również w dziedzinie pedagogiki. To, co w dużej mierze stało się codziennością w socjologii i psychologii, ciągle jeszcze jest otwartym procesem w nowym rozumieniu nauk pedagogicznych i edukacyjnych. Powyższa sytuacja również w Polsce wymaga gruntownego przepracowania w rozumieniu teorii i metodologii nauki, prowadzonych badań i stosowanych praktyk pedagogicznych. Empiryzm został wywołany w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez często przywoływany na Zachodzie „szok PISA”, pokazujący konieczność zmiany w edukacji i wspierany przez późniejszą tzw. drugą falę reformy edukacyjnej. Także nauki pedagogiczne czy też edukacyjne zmieniły się w interdyscyplinarnym zakresie tematów i metod<sup>18</sup>. Kluczowa rola przesunięcia z kwalifikacji i przyjęcie klucza kompetencyjnego jako kryterium kształcenia (przy jednoczesnym akcentowaniu umiejętności refleksyjności jednostki i jej etycznego wyczulenia w działaniach w zależności od sytuacji i kontekstu) stały się ważnym motorem w rozwoju teorii i uprawiania nauk pedagogicznych. Procesy te przebiegają jednak nadal burzliwie, szczególnie w zakresie samej dyscypliny pedagogiki, a emancypacja poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych,

---

<sup>17</sup> Kazimierz Ajdukiewicz, *Problems and Theories of Philosophy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1973).

<sup>18</sup> Florian Waldow, „What PISA did and did not do: Germany after the »PISA-Shock«”. *European Educational Research Journal* 8/3 (2009): 476–483.

trend do psychologizacji czy też socjologiczne i medyczno-organizacyjne aspekty świadczą o złożoności problematyki. To wszystko ma oczywiście związek z rozumieniem teorii i metodologii w naukach pedagogicznych<sup>19</sup>.

Badania edukacyjne na świecie, ogólnie rzecz ujmując, zdecydowanie częściej prowadzone są w nurcie pozytywistycznym, ilościowym. Wielu badaczy zagadnień edukacyjnych uznaje, że najwartościowszym rodzajem poznawczego osvajania świata jest poznanie naukowe oparte na „twardej metodologii” badań empirycznych<sup>20</sup>. Jest to zatem nie tylko opisanie jakiegoś fragmentu rzeczywistości, ale również prognozowanie wydarzeń, procesów i stanów, które muszą się pojawić lub mogą zaistnieć. Wyniki badań opisujące związki między zmiennymi są możliwe w ramach badań ilościowych (korelacyjne, eksperymentalne, metaanalizy), które w dużej części wykorzystywane są w badaniach nauk społecznych (między innymi w psychologii czy socjologii). Orientacja pozytywistyczna w badaniach edukacyjnych przekłada się na projekty edukacyjne, wdrożone i zastosowane w praktyce edukacyjnej. W paradygmacie empirycznym nauk pedagogicznych czy też edukacyjnych mamy do czynienia z węższym rozumieniem „naukowości”, wypływającym z przekonania o teoretycznie osadzonym i metodologicznym zabezpieczeniem ścisłego metodycznego postępowania kierowanego teorią i wynikającymi z niej hipotezami oraz ich testowaniem w celu dokonania weryfikacji empirycznie popartej stwierdzeniami o wzajemnych powiązaniach między zmiennymi, a tym samym stworzeniem przyczynku do rozwoju koncepcji i modeli w stosunku do określonego obszaru problemowego. Jeżeli zatem myślimy o rozwoju pedagogiki w Polsce jako o dyscyplinie naukowej, to niezbędne staje się też jednoznaczne podkreślenie znaczenia badań empirycznych, których kierunki wyznaczane są przez poszukiwanie innych (niż już zdefiniowane) uwarunkowań procesu edukacji lub też ich przedefiniowanie w taki kontekst, by były one adekwatne do potrzeb rozwojowych jednostek i społeczeństw<sup>21</sup>.

Badania edukacyjne i psychologiczne można ogólnie podzielić na trzy kategorie: badania opisowe, badania korelacyjne i badania eksperymentalne<sup>22</sup>. Każde z nich ma odrębne i nakładające się na siebie cechy. W typie badań opisowych badacz stara się jedynie zebrać dane dotyczące obecnego stanu rzeczy. Istota ich polega na określeniu stanu i charakterystyki badanego przedmiotu. Ze względu na nacisk na to, „co” z danej sytuacji wynika, badania opisowe można określić

---

<sup>19</sup> De Landsheere, „History of educational research”.

<sup>20</sup> Evelyn Ruppert, „Rethinking empirical social sciences”. *Dialogues in Human Geography* 3/3 (2013): 268–273; Jeffrey T. Macher, Barak D. Richman, „Transaction cost economics: An assessment of empirical research in the social sciences”. *Business and Politics* 10/1 (2008): 1–63.

<sup>21</sup> Saiyidi Mat Roni, Margaret Kristin Merga, Julia Elizabeth Morris, *Conducting Quantitative Research in Education* (Springer [Singapore], 2020); Wayne K. Hoy, Curt M. Adams, *Quantitative Research in Education: A Primer* (Thousand Oaks: Sage Publications, 2015).

<sup>22</sup> Charles Stangor, *Research Methods for the Behavioral Sciences* (Boston: Cengage Learning, 2014).



mianem obserwacyjnej metody badawczej. W opisowych badaniach edukacyjnych badacz korzysta z ilościowych metod badawczych, w tym ankiet i kwestionariuszy, aby zebrać potrzebne dane. W badaniach korelacyjnych poszukuje się wglądu w statystyczny związek pomiędzy zmiennymi badawczymi. Eksperymentalne badania edukacyjne to podejście badawcze, które ma na celu ustalenie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy zmiennymi w środowisku badawczym. Stosuje się w nich randomizację, manipulowanie bodźcami i ilościowe metody badawcze w celu określenia przyczyn i skutków w odniesieniu do badanych zmiennych. Przy tym należy wskazać, że badania w pedagogice nie wydają się wyjątkowe, szczególnie pod względem trudności w określeniu związków przyczynowo-skutkowych między zmiennymi a fenomenami. Podobne problemy występują również w innych dyscyplinach naukowych, wyzwaniem zaś polegającym na precyzyjnym ustaleniu przyczyn i skutków nie wynika z jakiejś specjalnej charakterystyki pedagogiki, lecz z pewnej niedoskonałości metodologiczno-statystycznych. Jest to jednak powszechne zjawisko w naukach społecznych, a podobne dyskusje toczą się również w innych dziedzinach naukowych, np. w naukach o zarządzaniu<sup>23</sup>.

Realizacja takich badań wymaga dobrze zabezpieczonej teorii i metodologii badań. Ważne jest także interdyscyplinarne ujęcie, tak aby można było sprostać wieloaspektowości tematów badawczych i często też ich wielowymiarowości. Cele badawcze w paradygmacie empirycznym o charakterze ilościowym są realizowane przez: 1) zdefiniowanie i opisanie problemu; 2) stawianie hipotez; 3) zoperacjonalizowanie zmiennych do wskaźników; 4) tworzenie narzędzi badawczych pozwalających gromadzić dane empiryczne; 5) analizę i opis wyników badań; 6) dyskusję rezultatów i wyciągnięcie właściwych wniosków dla teorii i praktyki pedagogicznej. W rzetelnych badaniach edukacyjnych zawsze powinno się przyjmować rygorystyczne i dobrze zdefiniowane założenia, inaczej bowiem zgromadzone i przeanalizowane dane nie służą poszerzaniu wiedzy i dają tylko iluzję rozwiązania problemów.

Empiryczne badania edukacyjne dotyczące konkretnych zagadnień czy też pytań, które są następstwem analizy różnych syngularnych zjawisk pedagogicznych i edukacyjnych, przyjmując, że w tym względzie mają raczej charakter badań rewizyjnych czy też – w innym przypadku – służą zagadnieniom bardziej systematyzującym, pozwalającym na określenie predyktorów lub wyznaczników dalszych badań bądź też działań wychowawczych i edukacyjnych, często także w odniesieniu do problemów politycznych. Ogólnie badania edukacyjne ujmowane są jako działalność naukowa ukierunkowana na rozwój wiedzy teoretycznej o zachowaniach w sytuacjach edukacyjnych. Ostatecznym celem tak ujmowanych badań edukacyjnych

---

<sup>23</sup> Eugene F. Stone-Romero, Patrick J. Rosopa, „The relative validity of inferences about mediation as a function of research design characteristics”. *Organizational Research Methods* 11/2 (2008): 326–352; S. Alexander Haslam, Craig McGarty, „Experimental Design and Causality in Social Psychological Research”. *The Sage Handbook of Methods in Social Psychology* (2004): 237–264.

jest zatem wiedza, która pozwoli pedagogom osiągnąć cele edukacyjne za pomocą najbardziej efektywnych metod<sup>24</sup>. Stąd też badania edukacyjne to z jednej strony weryfikacja teorii, koncepcji, a z drugiej formułowanie szeroko rozumianych postulatów i wniosków, które „służą” społeczeństwu do rozwiązywania problemów społecznych, przy jednoczesnej poprawie praktyk edukacyjnych.

## Badania edukacyjne: postulaty i wskazania

Badania edukacyjne powinny zatem stać się priorytetem, ponieważ odgrywają istotną rolę w zrozumieniu procesów wychowania, uczenia, nauczania, edukowania itp., ich teoretyczno-koncepcyjnego definiowania oraz sprawdzania wiarygodności w ramach adekwatnych do potrzeb jednostki i społeczeństwa programów nauczania i w formułowaniu polityki oświatowej, tak aby nauki pedagogiczne gwarantowały najwyższą jakość wychowania i kształcenia w kraju oraz mogły się rozwijać na wysokim poziomie w obrębie międzynarodowych badań edukacyjnych. Dlatego powinno się zwrócić uwagę na kilka aspektów, które pozwolą pedagogice i badaniom edukacyjnym uzyskać odpowiedni status w dziedzinie rodzimych nauk społecznych i humanistycznych, a w rezultacie doprowadzić do ich umiędzynarodowienia.

Po pierwsze, tylko dzięki empirycznie wspartym wynikom i w ten sposób uprawianym naukom pedagogicznym, a głównie dzięki dobrze metodologicznie zabezpieczonym badaniom pedagogicznym, polskie nauki edukacyjne mogą stać się umiędzynarodowione. Aby więc uzyskać uznanie w *scientific community* pedagogów i edukatorów niezbędna jest jakość naukowości<sup>25</sup>. Możliwości publikacji w międzynarodowych periodykach istnieją nie tylko dla prac empirycznych. Z tych możliwości można jednak korzystać tylko wtedy, gdy tematy i projekty opracowuje się wysokiej jakości metodami naukowymi podzielanymi przez świat nauki w międzynarodowej dyskusji ekspertów. Wezwanie do zapewnienia łączności międzynarodowej jest zatem całkowicie uzasadnione. Nie należy jednak mylić tego z ograniczeniem czy też przywiązaniem do specyficznego programu teorii i metod, lecz wprost przeciwnie – na arenie międzynarodowej badania edukacyjne są pluralistyczne, ważna jest ich jakość poznawcza i poprawność metodologiczna.

Po drugie, jak już wskazywano, odpowiednio przygotowany projekt badań oraz wiarygodne i rzetelne wyniki badań edukacyjnych pozwalają na zrównoważony rozwój i krytyczną ocenę innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych, chociażby w odniesieniu do roli edukacji cyfrowej, nie tylko w odniesieniu do skuteczności tego typu nowej

<sup>24</sup> John W. Best, *Research in Education* (London: Prentice-Hall, 1986).

<sup>25</sup> Walter E. Massey, „Science education in the United States: What the scientific community can do”, *Science*, 245/4921 (1989): 915–921.

dydaktyki, ale też do jej wpływu na tworzenie tożsamości jednostki i wirtualnego społeczeństwa, w zakresie relacji pedagogicznej i interakcji społecznych lub też kwestii sprawiedliwości społecznej w dostępie do tego typu dóbr edukacyjnych w kraju i na świecie. Badania edukacyjne są zatem niezbędne w przypadku innowacji edukacyjnych, by w pełni potwierdzić ich zasadność dowodami naukowymi, a nie anegdotycznymi. Nawet jeśli polityka edukacyjna i decyzje administracyjne nie zawsze, a może nawet rzadko, opierają się na rzeczywistych wynikach badań empirycznych – a często są one wykorzystywane *ex post* jako uzasadnienie – większa orientacja na dowody empiryczne wymaga ustaleń dotyczących uwarunkowań, procesów i skutków innowacji oraz reform w edukacji.

Po trzecie, w przypadku pedagogiki zakres wzajemnie powiązanych elementów jest znaczny, a zatem metody badawcze potrzebne do ich eksploracji i teoretyzowania odpowiednio ewoluują i się rozwijają. Koniecznością staje się zatem umiejętność właściwego definiowania i operacjonalizacji wybieranych konstruktów. Można zauważyć, że z reguły w naukach społecznych (np. w psychologii) badacze odpowiednio zabezpieczają ten aspekt od strony metodologicznej, w pedagogice natomiast uwidacznia się niepewność w kontekście doprowadzania wskaźników i zmiennych do postaci dającej się precyzyjnie wyrazić. Na przykład w psychologii duży nacisk w kształceniu kładzie się na psychometrię i przygotowanie do wykorzystywania zaawansowanych analiz statystycznych. Obie grupy kursów dają możliwość stosowania rozwiązań analitycznych już na poziomie licencjatów i magisteriów (np. w zakresie analizy rzetelności, trafności testów, tworzenia pozycji testowych i ich teoretycznej weryfikacji, przeprowadzania podstawowych analiz statystycznych, w tym różnic międzygrupowych, korelacji, regresji, mediacji/moderacji, analiz składowych głównych). W rezultacie stanowi to dobrą podstawę rozwoju umiejętności badawczych na poziomie studiów doktoranckich i dalszej kariery naukowej. W tym obszarze pedagogika jako dyscyplina naukowa mocno izoluje się nie tylko od psychologii, ale również od socjologii, ponieważ standardowe szkolenie psychometryczne w pedagogice praktycznie nie występuje, a moduły uczące analizy statystycznej są ograniczone do podstaw. Należy jednak podkreślić, że w przypadku psychologii i socjologii kompetencje analityczne są bardziej pożądane w praktyce zawodowej (działalności nieakademickiej), np. w diagnozie z wykorzystaniem baterii testów psychologicznych, co może ową izolację wyjaśniać.

Część badaczy w polskiej pedagogice obraca się w ramach nadmiernie uproszczonej rzeczywistości społecznej – w świecie opinii i „prostych zależności pomiędzy zmiennymi” – a może właśnie warto byłoby się zastanowić chociażby nad badaniami korelacyjnymi, eksperymentalnymi czy modelami badań podłużnych<sup>26</sup> oraz nad wykorzystaniem szeroko rozumianych zmiennych kontrolnych, analiz mediacji,

---

<sup>26</sup> Jesús Rosel, Ian Plewis, „Longitudinal data analysis with structural equations”. *Methodology* 4/1 (2008): 37–50.

moderacji, regresji wielozmiennowych, a także analizy ścieżek czy modelowania równań strukturalnych. Jest to wyraźnie widoczne, gdy przyjrzymy się badaniom w zakresie szeroko rozumianych cech jednostek i aspektów środowiskowych prowadzonych choćby w dziedzinie pedagogiki resocjalizacyjnej i pedagogiki społecznej, gdzie analiza interesujących zjawisk opiera się w dużej mierze na badaniach sondażowych, upraszczających pomiar badanego zjawiska, np. do deklaracji.

Po czwarte, konieczne jest zwrócenie uwagi na ruch reformy metodologicznej i otwartej nauki. Składa się on z dużej grupy naukowców na wszystkich etapach kariery, którzy podzielają pragnienie poprawy wiarygodności wyników badań naukowych i uznają, że obecne praktyki muszą się zmienić, aby dało się osiągnąć ten cel. Choć ruch ten tworzy wiele różnych osób pracujących na różnorodnych drogach doskonalenia, wskażemy podstawowe wartości, które są centralne. Naukowcy muszą być bardziej transparentni w procesie badawczym i muszą prowadzić replikacje wyników<sup>27</sup>. Otwarte udostępnianie narzędzi i produktów badań naukowych sprzyja realizacji podstawowych celów i wartości naukowców zajmujących się edukacją, takich jak wiarygodność, sprawiedliwość, oddziaływanie i efektywność badań. Rewolucja cyfrowa zwiększyła możliwości zapewnienia szerszego dostępu do badań. Postęp w dążeniu do bardziej przejrzystej dokumentacji nauki dokonał się w ciągu ostatniej dekady i jest widoczny w postępach infrastruktury, zmieniających się politykach opracowywania czasopism, oraz w tym, że naukowcy modyfikują swój sposób pracy. Infrastruktura wspierająca przejrzystość w nauce rozwija się wraz z dodaniem wielu opartych na technologii chmury opcji udostępniania danych, materiałów i wstępnej rejestracji. Oprócz infrastruktury najważniejsze czasopisma uznają i wspierają większą przejrzystość oraz zachęcają do niej naukowców. Wiele czasopism oferuje odznaki potwierdzające otwarte praktyki, widoczne na opublikowanej pracy i wskazujące, czy badacze udostępnili publicznie swoje dane, materiały i/lub wstępną rejestrację<sup>28</sup>. Kolejnym krokiem w kierunku przejrzystości w publikowaniu jest nowy format publikacji, w którym autorzy mogą złożyć pracę przed zebraniem danych, a praca jest recenzowana na podstawie teorii oraz proponowanych metod i analiz (raport zarejestrowany)<sup>29</sup>.

Dzięki infrastrukturze i wsparciu czasopism naukowcy zmieniają swoje praktyki. Wykorzystanie stron – takich jak Open Science Framework – rośnie gwałtownie, a każdego roku coraz więcej badaczy wstępnie rejestruje swoje prace<sup>30</sup>. Przejrzyste

<sup>27</sup> Jessica Kay Flake, „Strengthening the foundation of educational psychology by integrating construct validation into Open Science Reform”. *Educational Psychologist* 56/2 (2021): 132–141.

<sup>28</sup> Mallory C. Kidwell et al., „Badges to acknowledge open practices: A simple, low-cost, effective method for increasing transparency”. *PLoS Biology* 14/5 (2016): e1002456.

<sup>29</sup> Brian A. Nosek et al., „Transparency and Openness Promotion (TOP) Guidelines” (2016).

<sup>30</sup> Erin D. Foster, Ariel Deardorff, „Open Science Framework (OSF)”. *Journal of the Medical Library Association: JMLA* 105/2 (2017): 203; Jennifer L. Tackett, Cassandra M. Brandes, Kathleen W. Reardon, „Leveraging the Open Science Framework in clinical psychological assessment research”. *Psychological Assessment* 31/12 (2019): 1386.

praktyki badawcze idą w parze ze zwiększonym naciskiem na badania replikacyjne. Nie będziemy przedstawiać dyskutowanej wartości badań replikacyjnych, która została dogłębnie omówiona przez Pluckera i Makela<sup>31</sup>. Ważne jest to, że podstawową zasadą ruchu na rzecz otwartej nauki i reform było prowadzenie oraz wspieranie badań replikacyjnych, które są jak najbardziej zbliżone do oryginalnego badania, często określane jako replikacja „bezpośrednia”<sup>32</sup>. Na przykład w światowych instytutach nauk o edukacji istnieją specjalne fundusze wspierające badania edukacyjne prowadzone w różnych środowiskach, naukowcy zaś zajmujący się edukacją dysponują ramami pozwalającymi na przemyślenie metodologicznych zawłośc takich badań. Na przykład badacze edukacyjni przyczynili się do zrozumienia kwestii wierności wdrożenia i oczyszczenia kontaminacji metod w eksperymentach edukacyjnych na dużą skalę<sup>33</sup>. W związku z tym psychologowie edukacyjni mogą wnieść cenny wkład w metodologię badań replikacyjnych opartych na współpracy na dużą skalę.

Po piąte, wysokiej jakości badania pedagogiczne odgrywają kluczową rolę w zapewnianiu, by rozwój pedagogiczny opierał się na solidnej podstawie dowodowej, co zapobiega szkodliwemu zjawisku „przeskakiwania”, związanemu z częstymi zmianami polityki i strategii oraz nowych, ale słabo udokumentowanych trendów pedagogicznych przez dyrektorów wyższego szczebla i decydentów. Należy zatem dołożyć starań, aby wspierać doskonalenie w wykorzystywaniu badań w praktyce i praktyki w badaniach, aby uniknąć marnotrawienia zasobów indywidualnych i społecznych<sup>34</sup>.

Po szóste, nacisk na badania podłużne, które śledzą efekt zmiany w czasie i udowadniają jego trwałość<sup>35</sup>. Takie badania identyfikują, w jaki sposób idee są trwałe dzięki osadzeniu ich w praktyce. Korelacja nie jest mylona z przyczynowością. Badania te są zdecydowanie dokładniejsze w analizach odnoszących się do przyczynowości i wykazują należytą staranność w odniesieniu do tego, jakie twierdzenia można wysunąć na temat związków między zmiennymi oraz jakie wnioski można wyciągnąć z pracy w szerszym zakresie. W odniesieniu do badań pragmatycznych, które są rygorystyczne, na pierwszy plan wysuwa się efekt/wpływ, ale musi on być poparty przez wysokiej jakości badania. Badania efektu/wpływu pokazują wyraźnie, w jaki sposób ich praca została podjęta i wykorzystana przez decydentów lub czy doprowadziły one do ulepszeń.

<sup>31</sup> Jonathan A. Plucker, Matthew C. Makel, „Replication is important for educational psychology: Recent developments and key issues”. *Educational Psychologist* 56/2 (2021): 90–100.

<sup>32</sup> Daniel J. Simons, „The value of direct replication”. *Perspectives on Psychological Science* 9/1 (2014): 76–80.

<sup>33</sup> Christopher H. Rhoads, „The implications of »contamination« for experimental design in education”. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 36/1 (2011): 76–104.

<sup>34</sup> Carol Evans, Camille Kandiko Howson, Alex Forsythe, „Making sense of learning gain in higher education”. *Higher Education Pedagogies* 3/1 (2018): 1–45.

<sup>35</sup> Klaus Warner Schaie, *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development* (New York: Guilford Press, 1983).

Po siódme, istnieje konieczność debaty nad interdyscyplinarnością w badaniach edukacyjnych w pedagogice. Zgadza się w pełni z proponowaną przez Bogusława Śliwerskiego<sup>36</sup> perspektywą pedagogiki XXI wieku, w której pedagodzy powinni doskonale zdawać sobie sprawę z tego, że właśnie w pedagogice jako nauce o wychowaniu podejście interdyscyplinarne jest konieczne, gdyż rozwiązywanie problemów wychowawczych wymaga wykorzystania wiedzy z różnych dziedzin nauki, tak by – prowadząc analizę tego złożonego i wielowymiarowego zjawiska czy procesu – badać go holistycznie. Zadaniem tak rozumianej pedagogiki jest opracowanie swoistej metateorii wychowania, zdefiniowanie miejsca pedagogiki pośród innych nauk, sformułowanie fundamentalnej bazy pojęciowej umożliwiającej opis rzeczywistości wychowawczej oraz dialog interdyscyplinarny o istocie podstawowych dla niego procesów. Jak wskazuje Śliwerski<sup>37</sup>, istotna jest reorientacja prowadzonych w pedagogice badań w kierunku interdyscyplinarnym, wieloparadygmatycznym, otwartym na różnice, ale zarazem wykorzystującym utrwalone już i uznane przez międzynarodową społeczność uczonych metodologię badań nauk społecznych i humanistycznych.

Po ósme, wysokiej jakości rygorystyczne prace są napisane przystępnym, prostym językiem. Pomysły są dobrze ukształtowane, a powiązania między wcześniejszymi badaniami, tym, czego oczekiwano, i tym, co zostało zgłoszone, są przejrzyste. Metodologia badań odpowiednio to opisuje. Wielkości prób są solidnie, poparte dowodami z wcześniej recenzowanych prac lub poprzez obliczenia *a priori*, analiza danych natomiast wyraźnie odnosi się do pytań i proponowanych hipotez<sup>38</sup>. Takie podejście sprzyja powstawaniu prac, które zarówno są replikowane, jak i mają zastosowanie w świecie rzeczywistym oraz realną użyteczność w danej dziedzinie, a ponadto zwiększają prawdopodobieństwo istnienia wyraźniejszych, kierunkowych badań i ich szerszego wpływu na inne prace.

Po dziewiąte, analiza wielu kluczowych obszarów rozwoju badań edukacyjnych w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku wyraźnie wskazuje na zmiany w podejściu do badania zagadnień edukacyjnych. Dostrzegamy rosnącą świadomość międzynarodowego transferu idei i polityk edukacyjnych o globalnym zasięgu. W tym zakresie wskazujemy także na pewien zwrot ku badaniom empirycznym, które powinny być włączone w międzynarodowe dyskusje uwzględniające dotychczasowe osiągnięcia i możliwości w danym zakresie, np. analizy dużych zbiorów danych. Wraz z szybkim rozwojem technologii mobilnych, naukowcy wykorzystują coraz częściej *big data* do analizy ogromnej ilości danych uzyskanych z procesu nauczania

---

<sup>36</sup> Bogusław Śliwerski, „Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji: inspiracje do badań oświatowych”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1/1 (2015).

<sup>37</sup> Bogusław Śliwerski, „Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności”. *Studia Edukacyjne* 23 (2012); tegoż, „Pedagogika jako nauka bez kompleksów”. *Rocznik Lubuski* 38/2 (2012): 15–29.

<sup>38</sup> Hyun Kang, „Sample size determination and power analysis using the G\* Power Software”. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions* 18 (2021).



i uczenia się. Wygoda i osadzenie gromadzenia danych w technologiach edukacyjnych w połączeniu z technikami obliczeniowymi sprawiły, że analizy *big data* stały się rzeczywistością. Wykraczamy poza demonstracje i zastosowania technik typu *proof-of-concept* i zaczynamy dostrzegać ich znaczącą adaptację w wielu obszarach edukacji<sup>39</sup>. Podejścia do analizy danych oparte na modelach będą się szybko rozwijać, wpływając na rozwój, interpretację i walidację algorytmów. Mimo to wnioski z analizy danych edukacyjnych powinny być oczywiście stosowane z ostrożnością. Na poziomie polityki edukacyjnej rząd powinien dostrzec konieczność wspierania idei uczenia się przez całe życie oraz oferowania adekwatnych i rozwojowych programów kształcenia nauczycieli.

Dziesiąty postulat dotyczy dialogu między badaniami a praktyką edukacyjną – niektórzy uczeni twierdzą, że nauczyciele w ogóle nie muszą wchodzić w interakcje z badaczami. Na przykład Medgyes twierdził, że „wyniki badań akademickich są z pewnością nie mniej mylące i niewiarygodne niż doświadczenie i intuicja nauczycieli”<sup>40</sup>. Rzeczywiście, naukowcy czasami donoszą o sprzecznych ustaleniach i dostarczają niespójnych sugestii dla praktyki pedagogicznej. Uważamy jednak, że znaczące dowody empiryczne prezentowane przez naukowców mogą być wiarygodnie „użyte” w pracy edukacyjnej nauczycieli. W związku z tym korzystne zarówno dla badaczy, jak i nauczycieli oraz pedagogów praktyków jest poszukiwanie efektywnych przestrzeni dialogu. Dialog między sferą nauki i praktyki pozwala ochronić nauczycieli „przed niebezpieczeństwem odrzucenia dowodów *a priori* i nadania priorytetu doświadczeniu i intuicji”<sup>41</sup>. Chociaż możliwość przeniesienia poszczególnych badań do praktyki edukacyjnej jest różna, to i tak dostrzegamy zarówno w publikacjach<sup>42</sup>, jak i w badaniach empirycznych<sup>43</sup>, coraz większe zainteresowanie naukowców tym, by ich badania miały wyraźny wymiar aplikacyjny. W konsekwencji prowadzi to do większego zainteresowania problemem rozpowszechniania wyników badań wśród nauczycieli. Ponadto trwa również debata, jak bardzo sami nauczyciele są zainteresowani badaniami empirycznymi. Efektywność dialogu na linii badania edukacyjne a praktyka edukacyjna zależy od wzajemnej otwartości przedstawicieli obu środowisk i powinna spełnić dwa podstawowe warunki: 1) badacze informują nauczycieli o wynikach badań oraz 2) nauczyciele są zainteresowani włączeniem tych wyników do pracy edukacyjnej.

<sup>39</sup> T.R. Srinivas et al., „Big Data, Predictive analytics, and quality improvement in kidney transplantation: A proof of concept”. *American Journal of Transplantation* 17/3 (2017): 671–681.

<sup>40</sup> Péter Medgyes, „The (ir)relevance of academic research for the language teacher”. *Elt Journal* 71/4 (2017): 491–498.

<sup>41</sup> Amos Paran, „»Only Connect«: Researchers and Teachers in Dialogue”. *Elt Journal*, 71/4 (2017): 499–508.

<sup>42</sup> Shawn Loewen, Masatoshi Sato, *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (New York: Routledge, 2017).

<sup>43</sup> Robert DeKeyser, Goretti Prieto Botana, „The effectiveness of processing instruction in L2 grammar acquisition: A narrative review”. *Applied Linguistics* 36/3 (2015): 290–305.

## Wnioski i konkluzje

Podsumowując, uważamy, że badania pedagogiczne czy szerzej – badania edukacyjne – mają zasadnicze znaczenie dla ogólnego rozwoju różnych dziedzin nauki i uczenia się jako całości. Są one istotne, ponieważ dążą do opisanego, zrozumienia i wyjaśnienia, w jaki sposób uczenie się odbywa się przez całe życie człowieka oraz jak formalne i nieformalne konteksty edukacji wpływają na wszystkie formy uczenia się na różnych poziomach (począwszy od mikro aż do makro) rozumienia procesów edukacyjnych. Pedagogika w tym zakresie wymaga od badaczy także dialogu z praktykami, czyli wychowawcami i nauczycielami, ale przede wszystkim kompetencji, które pozwolą wyjść poza własny obszar komfortu, i odwagi wyjścia poza obowiązujące lub narzucane „bezpieczne” standardy metodologiczne. Praktyki badawcze powinny natomiast w większym stopniu otwierać się na Open Science (np. prerejestrację badań), a także na umiędzynarodawianie rezultatów badawczych (z zastrzeżeniem wymogu równoważności pomiaru). Mamy świadomość, że przedstawione powyżej refleksje nie wyczerpują koniecznych i możliwych obszarów badań edukacyjnych, a w znacznym stopniu skoncentrowane są na sposobie uprawiania badań edukacyjnych i w wielu środowiskach pedagogicznych mogą wzbudzić kontrowersje i niezrozumienie, ale taki właśnie punkt widzenia i perspektywa są bliskie autorom niniejszego tekstu, którzy zauważają potrzebę i konieczność refleksji nad aktualnymi badaniami edukacyjnymi.

Należy przy tym zaznaczyć, że prowadzenie dyskusji, które są powtarzaniem ekscentrycznych opinii, a jednocześnie zapominanie o abecadle postępowania naukowego, nawet jeżeli jest ono zbyt wąskie do wyczerpującego opisu rzeczywistości, to i tak stanowi ważny krok oparty na sprawdzonej empirycznie rzeczywistości pedagogicznej, mimo że w danym przypadku wycinkowej i funkcjonalnej. Stąd też ważny wydaje się postulat, aby nadać priorytet sprawdzonej empirycznie wiedzy w obliczu tezy o „wolności badawczej”, która rezygnuje z teorii i zasad postępowania metodologicznego na rzecz normatywnej czy też fantazyjnej wolności bądź przekory.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest opisanie i ocena podejść teoretyczno-metodologicznych w projektowanych badaniach empirycznych w pedagogice. Zwracamy uwagę, że pedagogika, a wraz z nią badania edukacyjne mają kluczowe znaczenie dla ogólnego rozwoju różnych dziedzin nauki i uczenia się jako całości. Są one istotne, ponieważ dążą do opisanego, zrozumienia i wyjaśnienia, w jaki sposób uczenie się odbywa się przez całe życie człowieka oraz jak formalne i nieformalne konteksty edukacji wpływają na wszystkie formy uczenia się na różnych poziomach (począwszy od mikro aż do makro) rozumienia procesów edukacyjnych. Badania edukacyjne powinny zatem stać się priorytetem, ponieważ odgrywają istotną rolę w rozumieniu procesów wychowania, uczenia, nauczania, edukowania itp., oraz ich teoretyczno-koncepcyjnego definiowania i sprawdzania rzetelności w ramach adekwatnych do potrzeb jednostki i społeczeństwa programów nauczania i formułowania polityki oświatowej, tak aby nauki pedagogiczne gwarantowały najwyższą jakość wychowania i kształcenia w kraju oraz mogły się rozwijać na

wysokim poziomie w obrębie międzynarodowych badań edukacyjnych. Dlatego powinno się zwrócić uwagę na aspekty, które pozwolą pedagogice i badaniom edukacyjnym uzyskać odpowiedni status w dziedzinie rodzimych nauk społecznych i humanistycznych, a w rezultacie doprowadzić do ich umiędzynarodowienia.

**S ł o w a k l u c z o w e:** pedagogika empiryczna, badania edukacyjne, metodologia badań pedagogicznych, badania ilościowe

## Bibliografia

- Ajdukiewicz, Kazimierz. *Problems and Theories of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1973. APA Presidential Task Force on Evidence-Based, „Evidence-based practice in psychology”. *The American Psychologist* 61/4 (2006): 271–285.
- Best, John W. *Research in Education*. London: Prentice-Hall, 1986.
- Brzeziński, Jerzy Marian. „O osobliwościach metodologicznych badań naukowych i diagnostycznych prowadzonych przez psychologów klinicznych”. *Roczniki Psychologiczne* 19/3 (2016): 437–452.
- Brzeziński, Jerzy Marian. „Towards a comprehensive model of scientific research and professional practice in psychology”. *Current Issues in Personality Psychology* 4/1 (2016): 1–10.
- De Landsheere, Gilbert. „History of educational research”. *Educational Research: Volume One: Current Issues* 1 (1993): 1.
- DeKeyser, Robert, Botana, Goretti Prieto. „The effectiveness of processing instruction in L2 grammar acquisition: A narrative review”. *Applied Linguistics* 36/3 (2015): 290–305.
- Evans, Carol. Kandiko Howson, Camille. Forsythe, Alex. „Making sense of learning gain in higher education”. *Higher Education Pedagogies* 3/1 (2018): 1–45.
- Flake, Jessica Kay. „Strengthening the foundation of educational psychology by integrating construct validation into Open Science Reform”. *Educational Psychologist* 56/2 (2021): 132–141.
- Foster, Erin D., Deardorff, Ariel. „Open Science Framework (OSF)”. *Journal of the Medical Library Association: JMLA* 105/2 (2017): 203.
- Hall, Pippa, Weaver, Lynda. „Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road”. *Medical Education* 35/9 (2001): 867–875.
- Haslam, Alexander S., McGarty, Craig. „Experimental design and causality in social psychological research”. *The Sage Handbook of Methods in Social Psychology* (2004): 237–264.
- Holley, Karri A. „Understanding interdisciplinary challenges and opportunities in higher education”. *ASHE Higher Education Report* 35/2 (2009): 1–131.
- Hoy, Wayne K., Adams, Curt M. *Quantitative Research in Education: A Primer*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.
- Kang, Hyun. „Sample size determination and power analysis using the G\* Power Software”. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions* 18 (2021).
- Kidwell, Mallory C., Lazarević, Ljiljana B., Baranski, Erica, Hardwicke, Tom E., Piechowski, Sarah, Falkenberg, Lina-Sophia et al. „Badges to acknowledge open practices: A simple, low-cost, effective method for increasing transparency”. *PLoS Biology* 14/5 (2016): e1002456.
- Klus-Stańska, Dorota. „Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice”. *Studia z Teorii Wychowania* 7/2 (15) (2016): 45–60.
- Kmita, Jerzy. *Szkice z Teorii Poznania Naukowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.
- Kwiek, Marek. „Globalny system akademicki i stratyfikująca rola badań naukowych”. *Człowiek i Społeczeństwo* 52 (2021): 71–90.

- Lagemann, Ellen Condliffe. *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Loewen, Shawn, Sato, Masatoshi. *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2017.
- Macher, Jeffrey T., Richman Barak D. „Transaction cost economics: An assessment of empirical research in the social sciences”, *Business and Politics* 10/1 (2008): 1–63.
- Mash, Eric J., Hunsley, John. „Evidence-based assessment of child and adolescent disorders: Issues and challenges”. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34/3 (2005): 362–379.
- Massey, Walter E. „Science education in the United States: What the scientific community can do”. *Science* 245/4921 (1989): 915–921.
- Medgyes, Péter. „The (ir)relevance of academic research for the language teacher”. *Elt Journal* 71/4 (2017): 491–498.
- Nosek, Brian A., Alter, George, Banks, George Christopher, Borsboom, Denny, Bowman, Sara, Breckler, Steven et al. „Transparency and Openness Promotion (TOP) Guidelines”, 2016.
- Paran, Amos. „»Only connect«: Researchers and teachers in dialogue”. *Elt Journal* 71/4 (2017): 499–508.
- Plucker, Jonathan A., Makel, Matthew C. „Replication is important for educational psychology: Recent developments and key issues”. *Educational Psychologist* 56/2 (2021): 90–100.
- Rhoads, Christopher H. „The implications of »contamination« for experimental design in education”. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 36/1 (2011): 76–104.
- Roni, Saiyidi Mat, Merga, Margaret Kristin, Morris, Julia Elizabeth. *Conducting Quantitative Research in Education*. Singapore: Springer, 2020.
- Rosel, Jesús, Plewis, Ian. „Longitudinal data analysis with structural equations”. *Methodology*, 4/1 (2008): 37–50.
- Ruppert, Evelyn. „Rethinking empirical social sciences”. *Dialogues in Human Geography* 3/3 (2013): 268–273.
- Schaie, Klaus Warner. *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York: Guilford Press, 1983.
- Simons, Daniel J. „The value of direct replication”, *Perspectives on Psychological Science* 9/1 (2014): 76–80.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagogika jako nauka bez kompleksów”. *Rocznik Lubuski* 38/2 (2012): 15–29.
- Śliwerski, Bogusław. „Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności”. *Studia Edukacyjne* 23 (2012): 71–89.
- Śliwerski, Bogusław. „Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji: inspiracje do badań oświatowych”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 1/1 (2015).
- Spendel, Zbigniew. *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Srinivas, T.R., Taber, D.J., Su, Z., Zhang, J., Mour, G., Northrup, D. et al. „Big data, predictive analytics, and quality improvement in kidney transplantation: A proof of concept”. *American Journal of Transplantation* 17/3 (2017): 671–681.
- Stangor, Charles. *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Boston: Cengage Learning, 2014.
- Stone-Romero, Eugene F., Rosopa, Patrick J. „The relative validity of inferences about mediation as a function of research design characteristics”. *Organizational Research Methods* 11/2 (2008): 326–352.
- Tackett, Jennifer L., Brandes, Cassandra M., Reardon, Kathleen W. „Leveraging the Open Science Framework in clinical psychological assessment research”. *Psychological Assessment* 31/12 (2019): 1386.
- Tarka, Piotr. „Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych”. *Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician* 62/03 (2017): 16–27.

Waldow, Florian. „What PISA did and did not do: Germany after the »PISA-Shock«”. *European Educational Research Journal* 8/3 (2009): 476–483.

Westen, Drew, Novotny, Catherine M., Thompson-Brenner, Heather. „The empirical status of empirically supported psychotherapies: Assumptions, findings, and reporting in controlled clinical trials”. *Psychological Bulletin* 130/4 (2004): 631.