

**Jolanta Suchodolska (2017). *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 546**

Przedmiotem mojej recenzji będzie monografia, która nie spełnia minimalnych standardów metodologicznych i merytorycznych w pedagogice, uruchamiając wśród czytelników dysonans poznawczy. Jak bowiem zakwestionować książkę, którą recenzowało dwóch doktorów habilitowanych czy profesorów? Spotykam się z tym dylematem, gdyż tego typu publikacje kompromitują nie tylko autora, ale także polską pedagogikę oraz nasze środowisko akademickie. Każda źle napisana książka kumuluje negatywną opinię o pedagogach. Monografie są wydawane najczęściej w renomowanych, uniwersyteckich oficynach, nadużywając ich statusu do upelnomocnienia pseudonaukowych dociekań, procedur i wyników badań, których wartość jest niskiej jakości. Moja recenzja jest zatem adresowana do tych osób, które kształcąc kadry akademickie, powinny po nią sięgać jako negatywny przykład wskazujący, jak nie należy konceptualizować badań naukowych oraz dlaczego nie wolno kierować ich do druku, a następnie wprowadzać do powszechnego obiegu.

Tytuł książki Jolanty Suchodolskiej brzmi bardzo atrakcyjnie i zachęca do zainteresowania się treścią, brzmi bowiem: *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Licząca 543 strony monografia naukowa została wydana przez Wydawnictwo Adama Marszałka w Toruniu. Całość składa się z sześciu rozdziałów, z których dwa pierwsze: *Jakość życia i poczucie jakości życia w perspektywie teoretycznej* oraz *Młodzi dorośli – w poszukiwaniu dorosłości i poczuciu jakości życia – Perspektywa teoretyczna* stanowią dobry przegląd wiedzy na te tematy, zrekonstruowane na bazie bardzo dobrze dobranej literatury przedmiotu. Autorka na 190 stronach tekstu słusznie opisuje różne teoretyczne podejścia do zmiennej zależnej w jej badaniach, jaką jest poczucie jakości życia młodych dorosłych, oraz zmiennej pośredniczącej, która związana jest z okresem życia projektowanych do badania przez nią respondentów.

Tego typu tzw. części teoretyczne monografii są doskonałą okazją do potwierdzenia własnej erudycji, czytania, rozpoznania przedmiotu badań w literaturze krajowej i zagranicznej. Można mieć zastrzeżenia do doboru źródeł, sposobu opisywania zagadnień, skoro autorka sięga do literatury spoza własnej dyscypliny naukowej (psychologii, socjologii, filozofii), ale nie można odmówić jej dokonania względnie rzetelnego studium poznawczego. Można z treścią tej części książki dyskutować, ale nie można odebrać Autorce starań na rzecz przybliżenia czytelnikom stanu wiedzy o kluczowym dla całości zjawisku.

Kłopoty zaczynają się pojawiać w rozdziale 3 pt. *Pomiar jakości życia – pomiędzy jakością życia a jej poczuciem*, w którym dokonano przeglądu wykorzystywanych przez psychologów metod badania jakości życia członków różnych grup społecznych. Autorka przybliży czytelnikom różne czynniki wyznaczające ów stan samoświadomości osób badanych w różnych krajach i mierniki jego rozpoznawania. Pojawia się zatem pytanie, po co prowadzić diagnozę czegoś, co zostało już wielostronnie zbadane? Czy zasadne jest badanie młodzieży

akademickiej tylko dlatego, że jej zdaniem „[...] istnieje potrzeba pogłębionych studiów zorientowanych na kompleksowe, wielowątkowe i interdyscyplinarne ujęcie jakości życia młodych dorosłych będących na etapie finalizacji kształcenia uniwersyteckiego oraz przechodzenia z młodości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy?” (Suchodolska, 2017, s. 243). Po co badać to samo, tylko w wygodnej dla badacza, bo dostępnej w jego środowisku, niereprezentatywnej przecież społeczności akademickiej? Co nowego mogą wnieść do nauki tego typu diagnozy, skoro autorka nie weryfikuje wykorzystywanych przez dotychczasowych badaczy tego zjawiska narzędzi, a zatem nie może też w żadnej mierze porównywać uzyskanych przez siebie wyników badań z dotychczasowymi, gdyż nie jest tu zachowana izomorficzność metodologiczna pomiaru?

Moim zdaniem jest to błędne podejście rozmiągające się z dociekaniem prawdy o interesującej badacza rzeczywistości, niewnoszące niczego nowego do nauki na dany temat. Widać to w kolejnym rozdziale recenzowanej tu książki, zatytułowanym *Poczucie jakości życia młodych dorosłych w perspektywie metodologicznej*.

### Brak teorii w projekcie badań ilościowych

Podczas lektury tzw. rozdziału metodologicznego, można nabrać przekonania, że powstał on *post factum*, a więc już po wykonaniu badań, które nie zostały poprawnie zaplanowane i przeprowadzone. Nie ma to zresztą znaczenia dla oceny ich wartości poznawczej. Na stronie 248 Autorka zapewnia nas, że w czynnościach badawczych zostały uwzględnione założenia teoretyczne, ale wcale tego nie dokumentuje. Co bowiem oznacza stwierdzenie „W kontekście przyjętych założeń teoretycznych [...]” (s. 248), skoro ponad 240 stron omówienia literatury stało się dla Autorki jedynie kontekstem, a nie podstawą epistemologiczną do zaplanowania własnych badań? Uczony popełnia kardynalny błąd, kiedy część teoretycznych studiów i analiz czyni czymś obocznym wobec własnego zamiaru diagnostycznego, gdyż nie wiemy, która z wielu teorii i orientacji teoretycznych stanowi jego podłoże.

To teoria wyznacza granice badaniu, zobowiązując autora do przyjęcia określonego schematu postępowania badawczego, a więc sformułowania głównego problemu, wyłonienia zmiennych i ich zdefiniowania. Jeśli Autorka poświęciła aż 240 stron różnym teoriom i wnioskom z nieprzystawalnych do siebie wyników badań, to powinna przyjąć najpierw własne założenia teoretyczne. Jak pisze w rozprawie z metodologii badań nad edukacją Krzysztof Rubacha: „Teoria ma wtedy charakter zbioru twierdzeń ogólnych (wolnych od kontekstu), wykraczających poza dane, na podstawie których została sformułowana i dlatego wymaga sprawdzania w coraz to innych sytuacjach empirycznych” (2008, s. 24). Innymi słowy, część teoretyczna rozprawy nie może być kontekstem dla własnego zamiaru diagnostycznego, tylko punktem wyjścia do przyjęcia własnego modelu teoretycznego jako fundamentalnego dla przesłanek badawczych.

Autorka łamie zatem pierwszą regułę związaną z funkcją teorii w badaniach empirycznych. Brak teorii nie może być zastąpiony jedynie zbiorem wiedzy o cudzych badaniach, także teoretycznych. Streszczenie wiedzy o teoriach, bezkrytyczny przegląd literatury, który nie kończy się modelem zmiennych, nie jest własną teorią, która mogłaby dostarczyć uzasadnienia teoretycznego dla własnych badań oraz wyjaśnić oczekiwania lub przewidywania badacza.

W badaniach ilościowych teorię stosuje się dedukcyjnie i umieszcza na początku projektu. Ponieważ chodzi raczej o przetestowanie lub weryfikację teorii niż o jej rozwijanie, autorzy wysuwają teorię i zbierają dane do jej sprawdzenia, aby na podstawie uzyskanych wyników móc ją potwierdzić bądź podważyć. Teoria tworzy ramy całej pracy, model organizujący pytania badawcze i hipotezy oraz procedury gromadzenia danych (Creswell, 2013, s. 79).

Przyjęty przez Suchodolską cel badań, którym jest „[...] optymalne uzasadnienie twierdzeń stanowiących odpowiedzi na interesujące badacza pytania” (Suchodolska, s. 79), tylko potwierdza, że dla niej teoria w ogóle nie istnieje, nie ma żadnego znaczenia, gdyż przyjmuje *quasi* indukcyjny tok dochodzenia do niej. Jak pisze: „Skłania to badacza do uznania pewnej liczby sądów spostrzeżeniowych w zakresie badanych kwestii, by na ich podstawie konstruować teoretyczne podstawy badań własnych” (s. 79). Autorka zapowiada najpierw przeprowadzenie badań, by na podstawie analizy wypowiedzi respondentów skonstruować teorię, która będzie podstawą do badań własnych. Tego jednak w tej książce nie znajdziemy. Co jest zatem celem badań? Ani nie jest tym weryfikacja jakiegokolwiek teorii, skoro jej nie ma, ani też wyjaśnienie jakichś związków czy stanów rzeczy, które pozwoliłyby na jej skonstruowanie. Jak pisze Suchodolska w rozdziale poświęconym celowi badania: „Moim zamierzeniem jest próba wskazania poczucia jakości życia studentów realizujących aktywność edukacyjną na wybranych kierunkach, które przygotowują ich do aktywności zawodowej w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo oraz edukacja” (s. 79).

W podrozdziale dotyczącym problemów badawczych Autorka stwierdza, że celem jej

*[...] pracy (w tym analiz empirycznych) jest ilustracja wybranych treści zadań rozwojowych, które wydają się priorytetowe dla młodych dorosłych na tym etapie życia i które mogą stanowić ilustrację podobieństw bądź różnic w zakresie sposobów myślenia młodzieży akademickiej w związku z ich przygotowaniem się do pełnienia ról zawodowych w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja (s. 255).*

Co zatem jest rzeczywistym celem pracy Badaczki – treść zadań rozwojowych studentów czy ich poczucie jakości życia ze względu na niniejsze zadania?

### **Błędne formułowanie problemów badawczych**

Odpowiedź na powyższe pytanie powinniśmy uzyskać w przyjętym przez Autorkę głównym problemie badawczym. Jest nim następujące pytanie dopełnienia: *Jakie jest poczucie jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia uniwersyteckie w ważnych przestrzeniach zadań rozwojowych?* (s. 250) Tym samym ów problem różni się ze wskazanym powyżej celem poznawczym. Badaczka nie wyłania najpierw zmiennej zależnej w tym problemie, nie definiuje jej i nie operacjonalizuje, żeby móc na tej podstawie przejść do

skonstruowania problemów szczegółowych, tylko — nie wiedząc skąd i na jakiej podstawie — formułuje pięć, rzekomo szczegółowych, problemów badawczych:

1. Jakie jest poczucie jakości życia doświadczanej przez młodych dorosłych w przestrzeni relacji społecznych i bliskich związków?
2. Jakie jest poczucie jakości życia studentów w fazie wchodzenia w dorosłość w przestrzeni doświadczania siebie?
3. Jak zadowolenie z realizowanej edukacji odzwierciedla się w poczuciu jakości życia młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie?
4. Jakie perspektywy życiowe związane z planowaniem własnej przyszłości (także zawodowej) dostrzegają u siebie studenci na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy?
5. Jak studenci oceniają wsparcie społeczne i edukacyjne na etapie kształcenia uniwersyteckiego i wchodzenia w dorosłość (w kontekście startu w aktywność zawodową)? (s. 250)

Pytania szczegółowe są w powyższym projekcie pytaniami dopełnienia, a zatem nie spełniają kryterium pytań szczegółowych do głównego problemu badawczego. Suchodolska gubi się zarówno w celach badań, jak i problemach, odstępwszy od pierwotnie ważnej dla niej zmiennej zależnej, jaką miało być poczucie jakości życia studentów na rzecz samoświadomości realizowanych przez studentów zadań rozwojowych. Nie zdaje sobie sprawy z tego, że sformułowany przez nią główny problem badawczy zobowiązuje — z racji jego konstrukcji jako pytania dopełnienia — do poszukiwania zmiennych niezależnych, które prawdopodobnie są czynnikiem warunkującym określony stan, zakres i poziom zmiennej zależnej. Nie może zatem przy tak przyjętym problemie badawczym rozstrzygnąć o jakiegokolwiek zależności między zmiennymi, skoro nie są one celem badań.

W tej sytuacji powinna sformułować do pytania głównego pytania szczegółowe jako sądy rozpoczynające się od partykuły pytajnej „czy”, celem rozstrzygnięcia kontrowersji teoretycznych, które były przedmiotem jej wcześniejszych analiz literatury przedmiotu. Tego jednak nie czyni, gdyż *implicite* założyła, że przesłanki teoretyczne upoważniają ją do poszukiwania korelacji między zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną, których jednak nie sytuuje w swoim głównym problemie badawczym. Konieczne jest przypomnienie w tym miejscu, że zadanie badawcze, które człowiek może wykonać bez trudu, aby uzyskać spodziewaną przez siebie wiedzę, jest problemem pozornym, określanym też przez Józefa Kozielskiego mianem *psuedoproblemu* (1969, s. 16).

### Zmienne i ich (*quasi*) wskaźniki

Trudno mówić o opanowaniu podstawowej wiedzy w zakresie metodologii badań empirycznych w naukach społecznych, skoro Badaczka pisze: „W toku poszukiwań poprawności metodologicznej podjętych badań z problemów szczegółowych, będących uszczegółowieniem problemu głównego, zostały wyodrębnione zmienne niezależne, a następnie zmienne zależne wraz z empirycznymi wskaźnikami” (Suchodolska,

s. 258). To zdumiewające, że można przy pytaniu dopełnienia jako problemie głównym wyliczyć zmienne niezależne, i to z pytań szczegółowych, które nie są problemami szczegółowymi. Dla Autorki zmiennymi niezależnymi są: „wiek, miejsce zamieszkania, status zdrowia, status w związku i/lub osobisty w relacjach, status mieszkaniowy, wykształcenie rodziców, ukończony profil klasy w szkole średniej oraz kryteria wyboru dziedziny studiowanej wiedzy, a w tym kierunku studiów” (s. 258).

W świetle literatury metodologicznej nie formułujemy zmiennych niezależnych do pytania dopełnienia. Jeśli nawet formułujemy główny problem badawczy w formie pytania zależnościowego, to musimy wiedzieć, że zmienną niezależną są te czynniki, które najsilniej działają na zmienną zależną. Na jakiej zatem podstawie arbitralnie Autorka tego badania ustaliła, że to, co jest zmienną pośredniczącą jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania itd., jest czynnikiem wywierającym wpływ na poczucie jakości życia studentów? „Zmienna niezależna to czynnik, który rozpatrywany jest ze względu na to, czy zmiany w nim zachodzące pociągają za sobą zmiany w obrębie zmiennej zależnej. Jest to zwykle działanie pedagogiczne, a więc sposób postępowania nauczyciela, metody pracy, program itd.” (Janowski, 1982, s. 28). Jakież to zmiany miałyby zachodzić w zmiennej „płeć” czy „miejsce zamieszkania”, żeby rzutowały na poczucie jakości życia? To są przecież zmienne pośredniczące, kontekstowe, ale nie zmienne niezależne.

W przyjętym problemie głównym można było wyróżnić jedną zmienną zależną, globalną, jaką jest poczucie jakości życia. Tymczasem Suchodolska tego nie czyni, tylko formułuje aż pięć zmiennych zależnych, mimo że nie można ich wyłonić z głównego problemu badawczego. Pomijam już kwestię braku definicji tych zmiennych, gdyż w świetle tak kardynalnych błędów wydaje się to już tylko gwoździem do trumny. A jednak, czytając rozprawę, dostrzega się, że sformułowane na stronach 260-262 wskaźniki do zmiennych zależnych nie są ich wskaźnikami. Podam jako przykład tylko jedną z wyróżnionych tu zmiennych zależnych (sic!) – „poczucie jakości życia w przestrzeni relacji społecznych i bliskich związków”, której wskaźnikami są:

- relacje interpersonalne oceniane w kategoriach źródeł poczucia zadowolenia (rodzice/bliscy w rodzinie, najlepszy przyjaciel; partner/mąż/żona);
- oczekiwania w związku partnerskim /małżeństwie w aspekcie: zrozumienia/wsparcia, poczucia bezpieczeństwa, szczęścia i spełnienia, wspólnych celów i pomysłu na życie, pozytywnych emocji, spełnienia seksualnego, wspólnego rozwiązywania trudnych spraw; pozytywnej energii do życia, adrenaliny, poczucia sensu istnienia;
- relacje z autorytetem, nauczycielem, osobistym mentorem/doradcą życiowym, innymi osobami? (Suchodolska, s. 260).

Nie chce się wierzyć, że można tak konstruować zmienne i rzekomo ich wskaźniki. Nie ulega przecież wątpliwości, że zmienna „poczucie jakości życia” jest zmienną inferencyjną, a zatem jej operacjonalizacja wymaga wskazania, co jest konkretnym, a więc wymiernym jej przejawem. Należałoby określić, jakiego rodzaju obserwowalne fakty, dane lub zjawiska musiałyby wystąpić, aby na ich podstawie można było orzekać o występowaniu interesującej nas zmiennej. To, co wymieniła badaczka w tabeli, jako rzekomo wskaźniki zmiennych zależnych, jest niczym innym, jak ich subzmiennymi. Operacjonalizacja zmiennych wymaga

najpierw uświadomienia sobie treści danej zmiennej, ustalenia, czego ona dotyczy, by na tej podstawie dokonać wyboru jednego z czterech wskaźników: informacji o zachowaniach badanych osób uzyskiwanych bezpośrednio od nich, pośrednio od innych, zawartych w ich różnego rodzaju wytworach i/lub informacjach o zachowaniach lub właściwościach badanych osób zachowanych w formie dokumentów. Wybór wskaźnika rzutuje na konieczność dokładniejszego sprecyzowania jego właściwości (Muszyński, 2018). W tej książce nie ma żadnych prawidłowo określonych wskaźników.

### Metody i narzędzie badań też wymagają poprawności metodologicznej

Suchodolska konstruuje własne narzędzie badawcze, jakim jest kwestionariusz ankiety, nie opublikowała go jednak w aneksie do rozprawy, a zatem wyłączyła z możliwości sprawdzenia jego poprawność. Narusza tym samym zasadę intersubiektywnej sprawdzalności badań. Każdy czytelnik zdany jest zatem na wiarę, że zostały dochowane obowiązujące zasady. Formułowanych w kwestionariuszu ankiety pytań możemy się jedynie domyślać, odczytując analizowane przez Autorkę odpowiedzi na pytania, ale nie mamy możliwości sprawdzenia, czy i w jakim zakresie narzędzie badało to, co miało być przedmiotem pomiaru. Dowiadujemy się z powierzchownego opisu, że:

Zgodnie z zasadą poprawności założeń formułowania pytań w kwestionariuszu ankiety zastosowane zostały pytania dopuszczające wiele możliwych odpowiedzi. Zastosowałam pytania zamknięte, otwarte oraz alternatywne; ponadto w pytaniach zastosowałam format skali szacunkowej, wykorzystywany w sondażach społecznych. W badaniach używa się w celu wyrażenia poglądów, odwołując się jednocześnie do uporządkowanego zbioru kategorii odpowiedzi (Suchodolska, s. 263).

W świetle powyższych błędów narzędzie musiało zostać wadliwie skonstruowane.

Autorka, poproszona o udostępnienie narzędzia, potwierdziła powyższą ocenę. Przytoczę w tym miejscu tylko kilka fragmentów z opracowanego przez nią kwestionariusza ankiety. Oto respondenci mieli zaznaczyć właściwą im odpowiedź w pytaniach, które zostały błędnie sformułowane, w związku z czym nie ma możliwości rozstrzygnięcia, czego odpowiedź dotyczyła:

#### Metryka

Jaka jest Pani/Pana sytuacja mieszkaniowa?

- a. Mieszkam z rodzicami w domu rodzinnym
- b. Mieszkam z przyjaciółmi/wynajmujemy mieszkanie
- c. Mieszkam w akademiku
- d. Mieszkam z partnerem/partnerką
- e. Inna (jaka?) .....

[...]

Relacje społeczne/Intymność w relacjach

2. Czego najbardziej oczekuje Pani/Pan w bliskim związku (związku partnerskim)?  
(proszę wskazać właściwe i ocenić w skali 5-1, gdzie 5-zawsze, 4-b.często, ... 1-nigdy)
- a. Zrozumienia/wsparcia
  - b. Poczucia bezpieczeństwa i ciepła
  - c. Poczucia szczęścia i spełnienia
  - d. Wspólnych celów i pomysłu na życie
  - [...]
4. Jakich obszarów najczęściej dotyczą te kryzysy  
(proszę wybrać 3 najważniejsze i ocenić w skali 5-1, gdzie 5-zawsze, 4-b.często, ... 1-nigdy)
- a) relacji/konfliktów interpersonalnych
  - [...]
  - d) braku mojego zdrowia/kondycji zdrowotnej
  - [...]
  - g) poczucia braku własnej zaradności/skuteczności w działaniu
  - [...]
6. Imponują Pani/Panu osoby, które:  
(proszę wskazać właściwe i ocenić w skali 5-1, gdzie 5-zawsze, 4-b.często, ... 1-nigdy)
- [...]
  - c) szukają nowego zawodu/kwalifikacji, gdy brak pracy na rynku
  - [...]
  - e) Wyjechały za granicę i osiągnęły sukces
  - [...]
11. Co sprawia, że czuje się Pani/Pan szczęśliwy?  
(proszę wskazać od 5 do 10 najważniejszych odpowiedzi i ocenić w skali 5-1, gdzie 5-zawsze, 4-b.często, ... 1-nigdy)
- [...]
  - c) mam dorywczą pracę/daje mi zadowolenie
  - [...]
  - h) wiem/wierzę, że znajdę dobrą pracę
  - [...]
  - k) mam własny kąt, mieszkanie/nie mieszkam już z rodzicami
  - [...]
  - o) realizuję się politycznie (w środowisku lokalnym/innym)
  - p) udzielam się w imprezach kulturalnych/aktywności sportowej
  - q) realizuję się w organizacjach studenckich/Kole Naukowym
  - [...]
12. Czy uważa się Pani/Pan za osobę:  
(proszę wskazać i ocenić w skali 5-1, gdzie 5-zawsze, 4-b.często, ... 1-nigdy)
- [...]
  - b) pomysłową/kreatywną
  - [...]

- g) pewną siebie/stanowczą
- h) odpowiedzialną za siebie i swoje decyzje
- i) ambitną/pracowitą [...] (Archiwum B. Śliwerskiego)

Mógłbym kontynuować wykaz błędnie sformułowanych kategorii odpowiedzi na pytania badawcze, ale chyba wystarczy?

Żle skonstruowane narzędzie badawcze posłużyło wprawdzie Autorce do uzyskania danych, informacji, ale z braku wskaźników zmiennej zależnej są one artefaktami. Co gorsza, sposób przeprowadzenia badań sondażowych wzmacnia zasadność zakwestionowania całego projektu badawczego. Badaczka nie przeprowadzała badań osobiście, tylko zleciła je studentom oraz pracownikom dziekanatu. Tak pisze o tym kuriozalnym postępowaniu:

[...] studenci wypełniali ankiety w różnych sytuacjach: w kontakcie bezpośrednim z osobą przeprowadzającą badanie, jak również korzystając z pomocy osób prowadzących zajęcia dydaktyczne (ćwiczenia, seminaria) bądź – w przypadku studentów realizujących indywidualny tok studiów – za pośrednictwem dziekanatu. Nie jest wykluczone, że czynnik warunków przeprowadzenia badań (wypełniania narzędzia ankiety) może różnicować otrzymane wyniki (Suchodolska, s. 268).

### **(Nie-) dobór próby**

Nie można zaprzeczyć temu, że Autorka recenzowanej monografii potrafi zacytować z różnych podręczników do metodologii badań społecznych obowiązujące w nich zasady. Ma świadomość konieczności zapewnienia reprezentatywności próby badawczej. Niestety, nie wykazuje w podrozdziale 4.5. spełnienia tego warunku. Myli pojęcie studentów reprezentujących dziedzinę nauk i odpowiadające im uczelnie z reprezentatywnością próby badawczej. Jak pisze:

Moim zamierzeniem było uwzględnienie w badaniach jak najliczniejszej grupy badanych, a więc wszystkich młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie, którzy w trakcie badań uczestniczyli w zajęciach. [...] Po dokonaniu wglądu w zebrany materiał empiryczny i dokonaniu porównań (i obliczeń związanych z doбором grupy) przyjąłem, że wielkość próby spełnia wymagania metodologiczne co oznacza, że grupy są reprezentatywne dla studiowanych kierunków, a zgromadzone dane pozwalają na weryfikację przyjętych w pracy założeń i stanowią podstawę do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze (s. 273).

Takie podejście nie ma nic wspólnego z reprezentatywnością badanych studentów w populacji, która miała spełniać w swej istocie warunek łatwej dostępności respondentów w wyniku ich obecności na zajęciach. Dobór próby zaś ustalano *de facto* po przeprowadzeniu sondażu. Autorka tej monografii podaje na s. 273, że próba liczyła 1 400 osób, ale nie można tego sprawdzić, gdyż opracowanie wyników danych przedstawia bez danych bezwzględnych, tylko w procentach i w odniesieniu do studentów wszystkich kierunków studiów. Po co zatem wyróżniała zmienną — kierunek studiów?



## Zakończenie

Recenzowana rozprawa Suchodolskiej jest w warstwie empirycznej zbiorem informacji, opinii i sądów, które nie mają żadnego znaczenia dla nauki, w tym dla pedagogiki w szczególności. Nie mają, bo mieć nie mogą, skoro cały projekt badawczy został oparty na błędnej konstrukcji teoretyczno-metodologicznej. Autorka pisze jeszcze o tym, że zastosowała metodę triangulacji, ale jest to teza fałszywa, podobnie jak rzekomo przeprowadzone przez nią badania jakościowe. Nie można operować potocznymi sędziami na temat założeń badań jakościowych, kierować się intuicją, a przy tym lekceważyć obowiązujący także w tym paradygmacie schemat badań, sposoby zbierania danych oraz ich interpretacji. Zapewne Autorka tego projektu chciała uczynić ze swoich wywiadów (s. 277) określonych mianem *miniwwiadów* nie tyle zewnętrzne kryterium trafności badań ilościowych, ile nadać im egzemplifikacyjny charakter. Tak jednak nie prowadzi się ani badań ilościowych, ani jakościowych, gdyż w tej książce mamy zaprzeczenie jednego i drugiego podejścia. Cytowane wypowiedzi respondentów niczego nie weryfikują, nie uzasadniają, ani też nie wyjaśniają, zapelniając jedynie strony zadrukowanego nimi papieru.

Z przykrością odkładam tę książkę jako toksyczną, gdyby ktokolwiek chciał tak konstruować zamiar badawczy i go realizować. Ufam, że kolejne prace tej Autorki będą już znacznie lepsze. Mamy bowiem w kraju więcej literatury z metodologii badań pedagogicznych i w naukach społecznych, niż miało moje pokolenie.

## Bibliografia

- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janowski A. (1982). Badania pedagogiczne a badania oświatowe – Podobieństwa i różnice. *Studia Pedagogiczne*, XLIV.
- Kozielecki J. (1989). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Muszyński H. (2018). *Metodologiczne Vademecum badacza pedagoga*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Suchodolska J. (2017). *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Bogusław Śliwski