

**Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-9392-7278

**Teresa Ulanowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0003-1662-8954

## **Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia**

Przedmiotem rozważań auterek jest zaprezentowanie strategii triangulacji, możliwej do zastosowania w badaniach pedagogicznych. Punktem wyjścia do dyskusji są ujęcia definicyjne triangulacji wraz z odniesieniem do możliwości oraz ograniczeń ich zastosowania w badaniach pedagogicznych. Autorki poruszają obszary kluczowe dla decyzji badacza co do zastosowania strategii triangulacji w prowadzonych badaniach. Wskazują na istotne elementy dotyczące znajomości metodologii badań pedagogicznych, w tym zasad prowadzenia badań ilościowych i jakościowych. Odnoszą się także do samej sylwetki badacza, zwracają uwagę na elementy własnych uwarunkowań psychologicznych, mogących wspierać bądź utrudniać prawidłowe zastosowanie modelu triangulacyjnego. Autorki zarysowują szczegółowo strony za i przeciw zastosowaniu strategii triangulacji w badaniach pedagogicznych i pozostawiają badaczowi otwarte pole decyzyjne, jak też skłaniają do refleksji nad pogłębioną oceną zasobów własnych.

**Słowa kluczowe:** metodologia badań pedagogicznych, badania ilościowe, badania jakościowe, triangulacja

### **Triangulation in pedagogical research – possibilities, limitations, threats**

The subject of the authors considerations is to present the triangulation as a strategy that can be used in a pedagogical research. The starting point for discussion is the set of definition concerning triangulation, includes the possibilities and opportunities for using it in a pedagogical research. The authors touch upon key areas for the researcher's decision of use triangulation strategy in conducted research. The elements of methodology of pedagogical research are indicated as important, including the rules of conducting quantitative and qualitative research. The authors refer also to general figure of the researcher, paying attention to

psychological conditions that may support or hinder use of application model correctly. The authors describe sides for and against using the triangulation strategy in pedagogical research. They leave the researcher open-minded for decision making and with deeply reflection of owned resources.

**Keywords:** methodology of pedagogical research, quantitative research, qualitative research, triangulation

## Wprowadzenie

Do poznania empirycznego i racjonalnego prowadzi wiele dróg. Czujemy to intuicyjnie już jako dzieci czy adolescenti, a znajduje to potwierdzenie w przeciągu całego naszego długiego życia. Określone zjawisko może być nam dane w bezpośrednim doświadczeniu, może być również zapośredniczone. W życiu codziennym posługujemy się zarówno myśleniem indukcyjnym, jak i dedukcją. Nad naturą niektórych zjawisk pochylamy się z większą uwagą i zainteresowaniem, inne przyjmujemy za oczywiste. W obszarze społecznych relacji pewne przekonania są efektem naszych własnych doświadczeń, wielokrotnych obserwacji, stawiania hipotez i ich falsyfikacji, podczas gdy innym razem przejmujemy niektóre z nich w sposób aprioryczny. Wielość dróg umożliwiających budowanie wiedzy o świecie jest zjawiskiem widocznym również w obrębie praktyki naukowej. Jedno zjawisko, szczególnie to będące przedmiotem zainteresowań nauk społecznych, może być badane, mierzone, oceniane czy interpretowane na różne sposoby. Czy eklektyzm metodologiczny jest zatem szansą na wysoką efektywność badawczą?

## Triangulacja – ujęcia definicyjne

Pojęcie triangulacji zapożyczone zostało z dziedziny geodezji i nawigacji. Używane było do określania metody pomiaru położenia względnego obiektów w przestrzeni, gdzie odległość do obiektu wyznaczana jest na podstawie lokalizacji dwóch innych, znajdujących się względem siebie w określonej odległości. Na podstawie obliczeń geometrycznych możliwe było określenie przypuszczalnej odległości obiektu. W naukach społecznych pojęcie to służy do określania i łączenia różnych perspektyw w celu lepszej eksploracji zjawiska, zwiększenia kompletności i trafności prowadzonych badań (Denzin, 2009). Tak rozumiana triangulacja jest ściśle powiązana z podziałem na dwa sposoby prowadzenia badań empirycznych – ilościowy i jakościowy. Podział ten powstał z uwagi na różnice podstawowych założeń, celów oraz metod badań empirycznych, w tym

metod zbierania i analizy danych. W przypadku badań jakościowych badacz koncentruje się na postrzeganiu i interpretowaniu rzeczywistości przez jednostkę i z tego powodu cechuje je indywidualizacja pomiaru. Badania jakościowe pozwalają zidentyfikować sposób postrzegania rzeczywistości oraz opinie i postawy wobec zjawisk i procesów społecznych. Z kolei badania ilościowe zmierzają do konstruowania uogólnionego obrazu zjawisk. Ich celem jest badanie związków o charakterze przyczynowo-skutkowym czy korelacyjnym, rejestrowanie prawidłowości występowania obiektów, zjawisk i procesów, co niekiedy daje również możliwość ich prognozowania (Rószkiewicz i in., 2020). Choć te dwa sposoby prowadzenia badań nie są względem siebie korelatywne, co wynika z odmiennego charakteru dostarczanych przez nie danych, mogą być postrzegane jako komplementarne, a więc uzupełniające się. Dostarczenie danych pozyskanych za pomocą innych metod i narzędzi może uzupełniać wiedzę na temat zjawisk interesujących badacza. Triangulacja rozumiana jako łączenie metod badawczych jest więc trzecim wariantem, który badacz może uwzględnić przy projektowaniu procesu badawczego.

Strategia triangulacji, zawierająca się w metodologicznym podejściu eklektycznym, jest pewnego rodzaju odpowiedzią na potrzebę optymalizacji procesu badawczego w zakresie poszukiwania jak najlepszych rozwiązań, służących uzyskaniu holistycznego obrazu badanych zjawisk, wnikliwej oceny oraz krytycznemu ich rozumieniu. Zastosowanie wspomnianej strategii jest możliwe dzięki adekwatnemu i rozważnemu połączeniu różnorodnych metod, pochodzących z różnych dyscyplin, paradygmatów, nurtów i podejść, co pozwala jednocześnie na uzyskanie możliwie najlepszej efektywności pod względem poznawczym, a także pragmatycznym. Włączenie różnych modeli i narzędzi pomiarowych do badania tego samego zjawiska sprzyja uwiarygodnieniu zbieranych danych dzięki uwzględnieniu większej ilości źródeł (Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2018; Urbaniak-Zajac, 2018). Liczne grono metodologów zauważa, iż pojedynczo zastosowana metoda badawcza nie gwarantuje zrozumienia czy wyjaśnienia określonego zjawiska na bazie wieloaspektowości jego wymiarów. Z tego też powodu zwraca się uwagę na podejście polimetodyczne (eklektyczne), zakładające połączenie zarówno metod, materiału empirycznego, podejść czy perspektyw, jak również samych obserwatorów w obrębie danego procesu badawczego. Pionierzy metodologicznego eklektyzmu, Donald T. Campbell oraz Donald Fiske już w 1959 roku zwracali uwagę, iż łączenie różnorodnych metod w jednym projekcie badawczym może okazać się niezwykle efektywne, między innymi dla minimalizacji błędów, które mogą wynikać z zastosowania określonego rodzaju narzędzia (Campbell i Fiske, 1959). Triangulacja najczęściej dotyczy przede wszystkim trzech płaszczyzn badania, które zawierają się w:

- metodach i technikach badawczych;
- źródłach danych;
- perspektywach badacza oraz liczbie osób uczestniczących w badaniu (Konecki, 2000).

Triangulacja jest zorientowana także wokół szczegółowych poziomów procesu badawczego, to znaczy, że tak jak w obrębie danej metody wykorzystuje się różnorodne techniki badawcze, tak samo w odniesieniu do określonego narzędzia badawczego jest dopuszczalne zastosowanie różnych skal pomiarowych. Niektórzy metodolodzy dokonują rozszerzenia o dodatkowe płaszczyzny istotne dla strategii triangulacyjnej. Norman K. Denzin mówi przykładowo o triangulacji teorii, Lisa Guion o triangulacji środowisk, Stanisław Palka natomiast o triangulacji ujęć interdyscyplinarnych (Guba i Lincoln, 2009; Guion, 2002; Palka, 2011). Koncepcja eklektyczna w badaniach oznacza zatem pojmowanie określonego problemu badawczego w podejściu konstruktywistycznym, to znaczy, że odnosi się go do co najmniej dwóch czy trzech perspektyw metodologicznych.

### **Triangulacja w badaniach pedagogicznych – – możliwości i ograniczenia**

Podejście triangulacyjne popularne jest szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych czy społecznych (Hornowska i in., 2012). Istnieje szerokie przekonanie wśród środowiska badaczy, które zakłada, że możliwie najdoskonalszą gwarancją poznania, zrozumienia czy wyjaśnienia określonych faktów czy zjawisk pedagogicznych jest właśnie próba łączenia możliwości zarówno badań ilościowych (w tym ujęciu triangulacja służy walidacji), jak i jakościowych (wówczas odnosi się do rozpoznania). Istotne jest zatem uzyskanie możliwie największej pewności co do dokładności i adekwatności prowadzonych badań, a tym samym – zwiększenie ich wiarygodności. Jeśli badacz decyduje się na podejście triangulacyjne, nie zakłada wyższości jednej metody badawczej nad drugą. Dlatego też istotą i jednocześnie niebywałą zaletą modelu eklektycznego jest założenie, że każda z metod, z uwagi na swoją specyfikę czy zastosowanie, daje możliwość otrzymania odrębnego rodzaju danych, co ważne – również wartościowych (Campbell i Fiske, 1959; Klus-Stańska, 2016; Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2018; Urbanak-Zajac, 2018).

Łączenie różnych perspektyw metodologicznych w badaniu jednego obiektu, zjawiska czy procesu ma zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. Warto zauważyć, iż kwestie poprawności metodologicznej podnoszone są w środowiskach naukowych od zarania. Kwestia pozyskiwania i interpretowania danych, a więc metoda, jest tym, co pozwala odróżnić wiedzę potoczną od wiedzy

naukowej. Niemniej już Thomas Kuhn w *Strukturze rewolucji naukowych* porusza kwestię przywiązania określonych dyscyplin naukowych do właściwych im metod, i wskazuje na ograniczenia płynące z tak wąskiego postrzegania nauki. Mieczysław Malewski tak opisuje stanowisko Kuhna: „stwierdził on, że to nie metoda naukowa gwarantuje adekwatność wyników poznania naukowego, ale odwrotnie, poznawczo nowe i odkrywcze rezultaty badań legitymizują postępowanie badawcze, za którego pomocą zdołano je uzyskać” (Malewski, 2012, s. 31). Parafrazując, zdaniem Kuhna to nie metoda uprawomocnia postępowanie badacza, a to, co odkrył w toku swoich działań, i to efekty jego pracy są podłożem nowych paradygmatów w nauce. W świetle wieloletniej tradycji metodologicznej takie stwierdzenie rzeczywiście brzmi rewolucyjnie, niemniej nie sposób nie zauważyć, że koncentracja na metodzie, poszukiwanie największej trafności i skuteczności procedur badawczych uczyniło z metodologii odrębną gałąź filozofii nauki, na co uwagę zwraca również Krzysztof Rubacha i dokonuje rozróżnienia na metodologię teoretyczną i praktyczną. Zadaniem pierwszej z nich jest koncentracja na logicznych i filozoficznych fundamentach nauki, natomiast druga, metodologia praktyczna, zajmuje się procesem badawczym, a więc zbiorem czynności wykonywanych przez badacza w celu eksploracji zjawisk (Rubacha, 2008). Metodologia tak rozumiana powinna pozostawać w stałym i nierozzerwalnym związku z empirią i to właśnie jej powinna służyć. Dychotomizacja, z jaką mamy współcześnie do czynienia w naukach społecznych, stoi w opozycji do stanowiska zakładającego jedność metody naukowej. Argumenty na rzecz komplementarności badań jakościowych i ilościowych, zdaniem Malewskiego, mają trojaki charakter. Po pierwsze, autor wskazuje, że podział na jakościowe i ilościowe metody badawcze oraz używanie tego typu dystynkcji językowych może być mylące, prowadzące do nadmiernych uproszczeń. Przyjęło się bowiem sądzić, że badacze stosujący metody ilościowe wyrażają wyniki swoich badań za pomocą danych liczbowych, wykresów, statystyk, natomiast badacze pozyskujący dane o charakterze jakościowym używają określeń językowych dla nasilenia pewnych zjawisk. I tak, badacz stosujący jakościowe metody pomiaru używał będzie określeń „często”, „rzadko”, „sporadycznie” itp. Choć określenia te wydają się bardziej subiektywistyczne, nie tak precyzyjne jak dane liczbowe, również wskazują na zakres występowania i nasilenie badanych zjawisk. Jeśli przyjmie się drugie kryterium rozróżnienia badań ilościowych i jakościowych, jakim jest zakres ingerencji badacza, zauważyć można, że zarówno w przypadku metody eksperymentalnej, w której dąży się do maksymalnej kontroli wszystkich zmiennych oraz wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym, jak i w przypadku badań terenowych sama osoba badacza może wpływać na pozyskiwane wyniki badań. Obecność badacza stwarza nową sytuację społeczną, wpływa na modyfikacje zachowań, w tym komunikacyjnych i interakcyjnych, i to niezależnie od przy-

jętych metod roboczych. Po trzecie, kolejnym kryterium różnicującym metody badawcze jest rodzaj badanych elementów świata społecznego. Przyjmuje się, że badacze posługujący się metodą ilościową badają zależności, związki i zmiany w obrębie zjawisk obserwowalnych i mierzalnych, co w przypadku nauk społecznych wiąże się głównie z obserwacją zachowań. Być może jest to pokłosie dążeń behawiorystów, którzy wzorowali się na metodologii nauk przyrodniczych i odstąpili od badań nad świadomością jako obszarem niedostępnym dla badacza, a skoncentrowali się na doskonaleniu pomiarów częstotliwości, nasilenia i mechanizmów zachowań. Redukcjonizm ten miał ich zdaniem pozwolić na formułowanie praw, na podstawie których możliwe byłoby przewidywanie i modyfikowanie zachowań. Niemniej podział ten, z uwagi na zakres obserwowanych zjawisk, wydaje się również nieaktualny, co zauważa Martyn Hammersley, pisząc o konieczności uwzględnienia szerszego kontekstu zarówno przez badaczy stosujących metody jakościowe, jak i ilościowe (Hammersley i Atkinson, 2005).

Aby w pełni zrozumieć istotę zjawisk społecznych, badacz nie może ograniczać się wyłącznie do zjawisk o charakterze fizycznym. Złożoność istoty ludzkiej i jej wielowymiarowy charakter wskazują na konieczność uwzględnienia możliwości występowania innych czynników takich jak kontekst społeczno-kulturowy czy subiektywno-racjonalny kontekst motywacyjny. Malewski zauważa również, że metody i techniki badawcze można przedstawić w charakterze kontinuum, gdzie zakres poszczególnych narzędzi i technik stosowanych do badania jednego zjawiska pozwoli na interpretację tegoż od szczegółu do ogółu. Jako przykład podaje indywidualne badanie kwestionariuszowe i sugeruje, iż jest to w istocie jedna wewnętrznie zróżnicowana metoda. „Jej poszczególne wersje układają się bowiem na kontinuum: ankieta, ankieta audytoryjna, wywiad skategoryzowany, wywiad swobodny (pogłębiony), wywiad narracyjny” (Malewski, 2012, s. 32).

Triangulacja w badaniach pedagogicznych może być niezwykle istotnym założeniem, z uwagi na szeroki zakres rzeczywistości, dedykowanej badawczo niniejszej dyscyplinie, wielowymiarowość zjawisk, którymi się interesuje, złożoność aspektów, które bada. Obejmuje tym samym różnorodne perspektywy podmiotów (biograficzne, aksjologiczne czy poznawcze) oraz liczne rozwiązania czy rezultaty (Klus-Stańska, 2016). Jednym z istotnych przykładów wykorzystania strategii triangulacji są między innymi szerokie projekty ewaluacyjne, w szczególności zorientowane na wieloletnie, zaawansowane programy. One istotnie wymagają wielopłaszczyznowego punktu widzenia, współpracy wieloobszarowej, interdyscyplinarnej. Badacze, stając się reprezentantami różnorodnych dyscyplin, integrują różne metody, techniki czy sam materiał empiryczny, dokonując tym samym kompleksowej analizy zjawisk, eliminując wąskie czy ograniczone pole badawcze określonych metod (Konecki, 2000). Jak możemy zauważyć, wy-

miar interdyscyplinarny znacząco odzwierciedla się zatem w założeniach podejścia triangulacyjnego.

Warto nadmienić, iż w niektórych strategiach badawczych triangulacja może stanowić ich naturalny, nieodłączny komponent. Przykładem mogą być z pewnością badania etnograficzne, studium przypadku czy badania w działaniu (Červinkov i Gołębiak, 2013; Hammersley i Atkinson, 2005; Stake, 2009). Spośród nieco mniej rozpowszechnionych strategii badawczych, przynajmniej w warunkach polskich, możemy także wyróżnić *bricolage* czy podejście mozaikowe (Clark, 2005; Kincheloe, 2005). Jeśli przyjrzymy się bliżej ich istocie, zwrócimy uwagę na wyłaniające się niemal samoistnie podejście triangulacyjne. Dokonajmy zatem zwięzłego opisu bazowych założeń niniejszych przykładów, które prezentują nam ich eklektyczny wymiar:

- Badania etnograficzne, zwane również badaniami terenowymi, polegające na pozyskiwaniu określonych danych na temat wybranej grupy, kultury czy społeczeństwa, dokonywane za pomocą wszystkich dostępnych informacji, możliwości i sposobów (wyłaniająca się szerokość i wielokontekstowość staje się niezbędna dla rozszerzenia perspektywy metodologicznej);
- Studium przypadku, którego istotą jest wieloaspektowy wgląd, wszechstronna charakterystyka danej jednostki czy określonej społeczności, w odniesieniu do szerokich kontekstów sytuacyjnych czy sposobów funkcjonowania (a zatem wielość metod i technik możliwych do zastosowania);
- Badania w działaniu, polegające na aktywnym zaangażowaniu i partycypacji badacza w badanej społeczności, tym samym wykorzystanie szerokiego wachlarza metod, technik i narzędzi badawczych, włączanie współuczestników badań, w tym z zachowaniem otwartości na zmiany, zarówno od strony praktycznej, jak i konceptualizacyjnej;
- *Bricolage*, zorientowany na aktywność badacza, tzw. *bricolera* – majsterkowicza, wyposażonego w badawczy *toolbox* (skrzynkę z narzędziami) – istotne są tu liczne metody i techniki badawcze do ich szerokiego i swobodnego zastosowania, które mogą zostać wykorzystane w niestandardowym kontekście (istnieje także możliwość stworzenia zupełnie nowych);
- Podejście mozaikowe, zakładające w szczególności nowatorskie podejście badań z dziećmi, uwzględniające paradygmat partycypacyjny – wykorzystywana jest tu cała gama niestandardowych metod w celu jak najlepszego zrozumienia współuczestników, którzy znajdują się na istotnie różnym poziomie rozumienia (Hammersley i Atkinson, 2005; Hornowska i in., 2012; Malewski, 2012; Palka, 2011; Rubacha, 2008).

Jak możemy zauważyć, wszechstronność, wieloobszarowość czy wielokontekstowość, wpisane w istotę organizacyjno-wykonawczą powyższych przykładów, zawierają w sobie w sposób naturalny omawiany komponent triangulacyjny, wyłaniający się bezpośrednio z ich założeń. Powyższe przykłady obrazują, iż istnieją pewne rodzaje badań pedagogicznych, w których warunkiem niezbędnym dla możliwości zastosowania określonej metody staje się triangulacja.

Pomimo wielu zalet oraz możliwości zastosowania triangulacji w badaniach pedagogicznych, nie sposób nie odnieść się także do pewnych ograniczeń, które niewątpliwie posiada. Jeden z głównych zarzutów, który pojawia się ze strony krytyków podejścia triangulacyjnego, to aspekt znaczącego obciążenia czasowego oraz organizacyjnego, jak również trudność w utrzymaniu rygorystyki badawczego oraz jego dokładności, już na samym poziomie konstruowania planu badawczego (Hornowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2016). Wspomniany brak ekonomiczności wyraża się znacząco chociażby w zebraniu nadmiernej ilości materiału, który może istotnie wpływać na długość oraz jakość ich opracowania. Co więcej, perspektywy różnych badaczy współuczestniczących w danym projekcie mogą znacząco różnić się chociażby w kwestii nastawienia, co też istotnie wydłuża proces badawczy, o ile nie uniemożliwia jego finalizacji. W końcu samą trudnością może okazać się uzasadnienie wyboru modelu triangulacji przez badacza, nadmierne skupienie się na jednej z zastosowanych metod (triangulacja pozorna) czy też brak umiejętności analitycznego zestawienia wyników przez wielość zastosowanych technik, narzędzi (pluralizm), prowadzące do powierzchownej ich interpretacji (Guba i Lincoln, 2009; Guion, 2002; Hornowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2016; Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2018; Palka, 2011; Urbaniak-Zajac, 2018). Kolejnym ograniczeniem czy też kwestią sporną akcentowaną wobec triangulacji w badaniach jest niemożność zestawienia odrębnych paradygmatów (założenie o niewspółmierności paradygmatycznej) w obrębie jednego procesu badawczego (Guba i Lincoln, 2009). Zrodziło to oczywiście przedmiot pogłębionych dyskusji i wyodrębnienia skrajnych stanowisk, dokonujących się w szczególności na skutek przełomu antypozytywistycznego. Wśród zwolenników stanowiska epistemologicznego (zakładającego niemożność łączenia odrębnych paradygmatów) znajdują się między innymi Thomas Kuhn, Egon G. Guba, Yvonne S. Lincoln, James Mahoney, Gary Gertz, Novella McKenzie czy Sally Knipe. Za podejściem integrującym opowiadają się natomiast przykładowo Stephen Gorard, Chris Taylor, Burke Johnson, Abbas Tashakkori, Charles Teddlie czy Jennifer Greene. Zwolennicy podejścia łączącego badania ilościowe i jakościowe zarzucają przeciwnikom triangulacji zbytne odniesienie niewspółmierności paradygmatów wyłącznie do teorii, podczas gdy praktyka badawcza okazuje się zdecydowanie bardziej złożona, wielowymiarowa aniżeli pierwotnie zakładana koncepcja teoretyczna określonych paradygmatów. Dlatego też w podejściu



integrującym, zakładającym łączenie badań ilościowych i jakościowych, mówi się tak naprawdę o trzecim paradygmacie (Guba i Lincoln, 2009; Hornowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2016). Pojawia się zatem pytanie o możliwość, a bardziej zasadność łączenia czy wzajemnego przenoszenia koncepcji przynależących do kontrastowych paradygmatów. W odpowiedzi na tak sformułowany zarzut zwolennicy triangulacji postulują odrzucenie lub zmianę kategorii paradygmatów naukowych. Jednym z takich zabiegów jest wprowadzenie przez Lincoln kategorii „perspektywy poznawczej”, która z założenia ma nie być tak skryzalizowana czy zunifikowana jak paradygmat, aczkolwiek może mieć pewne części z nim wspólne, jak na przykład zestaw założeń metodologicznych czy epistemologię (Guba i Lincoln, 2009). W odpowiedzi na to stanowisko można by powiedzieć, że paradygmat, jako wytwór praktyki społeczno-kulturowej, do jakiej niewątpliwie zalicza się praktyka naukowa, nie może być traktowany jako uniwersalny i niezmienny w czasie. Jest wręcz osadzony w określonym kontekście kulturowym czy ideologicznym. Dlatego zasadne wydaje się stawianie przez badaczy pytań zarówno o charakterze badawczym/metodologicznym, jak i epistemologicznym już na etapie wyboru przedmiotu badań oraz stawianie pytań o związek pomiędzy przedmiotem analizy badawczej a kontekstem społeczno-kulturowym, a nawet politycznym.

Czy dzielają je autorytety danego społeczeństwa? Czy jest ono przekazywane przez istniejące instytucje socjalizacji albo wspomagane przez uznawane agendy kontroli społecznej? Czy jest ono związane z tym, co uważa się za żywotne interesy? Czy pełni jakąś rolę w osiąganiu wspólnych celów, czy to politycznych, czy technicznych, czy też i jednych, i drugich? Jakie są praktyczne, bezpośrednie skutki określonych sądów, formułowanych w związku z tym przekonaniem?

– pyta Malewski za Barnesem i Bloorem (Malewski, 2012, s. 36).

## Triangulacja w badaniach – decyzja badacza

Nie sposób odnieść się w sposób holistycznie gloryfikujący określone stanowisko, zakładający bezsprzeczną wyższość podejścia epistemologicznego czy integrującego. Trudne jest także jednoznaczne opowiedzenie się za zasadnością zastosowania triangulacji w badaniach, decyzja badacza o jej wdrożeniu jest bowiem wyborem ściśle indywidualnym. Niniejsza decyzja powinna jednak z pewnością zostać poprzedzona pogłębioną refleksją w zakresie bilansu możliwości oraz ograniczeń wybranej strategii, w odniesieniu do poszczególnych elementów

zakładanego projektu badawczego (Babbie, 2003; Rzeszutek, 2018). Potencjał zastosowania licznych metod w założeniu triangulacyjnym jest oczywiście wysoki, natomiast ich wybór powinien zależeć przede wszystkim od kilku istotnych wytycznych, zawierających się głównie w:

- zakładanym problemie badawczym i sposobie, w jaki zostaje zdefiniowany;
- zasięgu badań;
- specyfice danych;
- wiarygodności danych.

W celu uniknięcia trudności w uzasadnieniu wyboru strategii triangulacji (pojawiających się niejednokrotnie w końcowym procesie badań), należałoby już na etapie konstruowania zarysu projektu odpowiedzieć sobie na następujące trzy pytania:

1. „Co wniesie podejście triangulacyjne do moich badań?”
2. „Czy jestem świadoma/y możliwości i zagrożeń strategii triangulacyjnej dla mojego projektu badawczego?”
3. „Dlaczego założenie triangulacji w badaniach jest dla mnie tak istotne?”

Należy pamiętać, iż właściwie to badacz podejmuje dobrowolną decyzję wobec tego, czy zdecyduje się na zastosowanie strategii triangulacji, co z kolei wymaga od niego z jednej strony istotnego rygoryzmu badawczego, wysokiej świadomości metodologicznej, z drugiej natomiast otwartości i gotowości do przyjęcia innych perspektyw. Można powiedzieć, iż triangulacja jest także dla samego badacza sposobnością uzyskania możliwie największego obiektywizmu i krytycznego wglądu, poprzez odejście od własnych ograniczeń czy założonych schematów, które skupiają się często w sytuacji wyboru jednej metodologii. Wyłania się tutaj zatem istotny zarys sylwetki badacza – kompetentnego oraz konsekwentnego, zorganizowanego oraz refleksyjnego, ale także otwartego i elastycznego, wykazującego się wysokim poziomem „rezyliencji badawczej”. Mówiąc o rezyliencji w niniejszym zakresie, mamy tu na myśli zdolność badacza do elastycznego dostosowania względem zmieniających się warunków procesu badawczego (m.in. w zakresie wspomnianej w niniejszej pracy nieekonomiczności czasowej czy organizacyjnej, oraz przyjęcia samej koncepcji polimetodyczności, która może wykraczać poza pewną strefę komfortu badawczego). Niezwykle istotne stają się zatem pewne komponenty osobowościowe badacza, które mogą z jednej strony utrudniać, z drugiej wspierać w efektywnym procesie prowadzenia badań w podejściu triangulacyjnym.

## Podsumowanie

Gdy mamy świadomość trudności wynikających ze stosowania triangulacji w projektowaniu i prowadzeniu badań społecznych, takich jak wielość perspektyw, zmiennych, konieczność korzystania z różnego typu narzędzi pomiaru, czy wreszcie trudności wynikających z konieczności łączenia podejść z pogranicza różnych dyscyplin naukowych, jak i występowania ograniczeń własnych, możemy zadać sobie pytanie: czy „trzecia droga” jest dla mnie i mojego projektu szansą na uchwycenie innego wymiaru zjawisk i procesów społecznych? Czy rzeczywistość tak dynamiczna, nieprzewidywalna i wielowymiarowa możliwa jest do uchwycenia w obrębie jednej tylko orientacji metodologicznej? Być może ponowoczesność przyniosła badaczom nie tylko nową rzeczywistość społeczną, ale również nowe wyzwanie metodologiczne, które będzie wymagało zarówno doskonalenia warsztatu badawczego, jak i poszukiwania nowych rozwiązań metodologicznych. Praktyka społeczna, jaką jest praktyka naukowa, wymaga również od badaczy ciągłego adaptowania się do nowych warunków. Jedno jest pewne, decyzja dotycząca prowadzenia badań w strategii triangulacyjnej jest zadaniem trudnym, jeśli nie bardzo trudnym. Jednakże perfekcyjne poruszanie się na gruncie metodologicznym, ustalenie jasnych barier paradygmatycznych, pokora badacza, połączona z szerokim zakresem wiedzy, a także odpowiednie uwarunkowania osobowościowo-temperamentalne, mogą stać się czynnikami istotnymi dla sukcesu badawczego, płynącego z zastosowania strategii triangulacji.

## Bibliografia

- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Campbell D. i Fiske D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105.
- Clark A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. W: A. Clark, A.T. Kjørholt i P. Moss (red.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Červinkov H. i Gołębnik B.D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Denzin N.K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick (USA) and London (U.K.): Aldine Transaction.

- Guba E. i Lincoln Y. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. Tłum. Monika Bobako. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guion L.A. (2002). *Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. Technical Report FCS6014*, Department of Family, Youth and Community Sciences, Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. Zaczepnięte 21 lutego 2021. Strona internetowa <http://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf>
- Hammersley M. i Atkinson P. (2005). *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Warszawa: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Hornowska E., Brzezińska A.I. i in. (2012). Paradoksalny efekt triangulacji? *Edukacja*, 4(120), 72–83.
- Kincheloe J.L. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 323–350.
- Klus-Stańska D. (2016). Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice. *Studia z Teorii Wychowania*, 7/1(15), 45–60.
- Konecki Z. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewski M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 29–46.
- Mazurek-Łopacińska K. i Sobocińska M. (2018). Triangulacja w badaniach jakościowych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 525, 11–20.
- Palka S. (2011). Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 119–123.
- Rószkiewicz M. i in. (2020). *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rzeszutek I. (2018). Triangulacja w badaniach społecznych. *Młoda Humanistyka*, 2(12), 1–11.
- Stake R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26(1), 121–138.