

Bożena Tołwińska

Uniwersytet w Białymstoku ORCID: 0000-0002-2909-9783

Przykłady triangulacji zastosowanej w badaniach procesu kierowania szkołą

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie strategii triangulacji zastosowanej w badaniach zrealizowanych z wykorzystaniem wielokrotnego studium przypadku o charakterze zanurzeniowym (Yin, 2015) w szkołach nagrodzonych tytułem „Lider organizacji uczącej się”. Przedmiotem badań była realizacja założeń organizacji uczącej się (Senge, 2006) w praktyce tych placówek. Strategia triangulacji wpisuje się w metodę studium przypadku i jest najczęściej traktowana jako konstytutywny element metodologii, bez akcentowania jej roli. Natomiast korzyści płynące z triangulacji dla poszerzenia zakresu uzyskiwanej wiedzy i podniesienia jakości badań warto podkreślić w kontekście konkretnych projektów badawczych. Struktura referatu obejmuje syntetyczny opis triangulacji (jej rodzajów, trudności oraz potencjalnych korzyści), który został zilustrowany przykładem z badań własnych. W tekście zaakcentowano znaczenie tej strategii dla tworzenia wiedzy o procesie kierowania szkołą.

SŁOWA KLUCZOWE: studium przypadku, triangulacja, szkoła, szkoła jako organizacja ucząca się, kierowanie szkołą

Examples of triangulation used in the study of the school leadership process

ABSTRACT

The purpose of the paper is to discuss the triangulation strategy used in research carried out using a multiple case study (Yin, 2015) in schools awarded the title “Leader among Learning Organizations”. The subject of the study was the implementation of the rules of a learning organization (Senge, 2006) in the practice of these schools. The triangulation strategy is inherent in the case study method and is most often treated as a constitutive element of the methodology without emphasizing its role. On the other hand, the benefits obtained from triangulation for expanding the scope of knowledge obtained in research and increasing its quality are worth emphasizing in the context of specific research projects. The structure of the paper includes a synthetic description of triangulation, its types, difficulties and potential benefits, illustrated with an example from the author's own research. The text emphasizes the importance of this strategy for creating knowledge about the school leadership process.

KEYWORDS: case study, triangulation, school, school as a learning organization, school leadership

Wprowadzenie

Badania, na podstawie których zostanie ukazana strategia triangulacji, zostały zrealizowane jako wielokrotne studium przypadku o charakterze zanurzeniowym w szkołach nagrodzonych tytułem „Lider organizacji uczącej się” (Tołwińska, 2021). Koncepcja uczącej się organizacji, uznana za model uniwersalny dla każdego typu organizacji w czasach ciągłych i dynamicznych zmian, wpisuje się w nurt zarządzania humanistycznego (Senge, 1999, 2006). Jest to jeden z podstawowych argumentów za wdrażaniem jej założeń do praktyki kierowania szkołą (Gouëdard i in., 2023; Stoll, Kools, 2017). Humanistyczne zarządzanie stawia w centrum pola badawczego człowieka w relacji ze światem zewnętrznym, ale też – równie ważnym – wewnętrznym (Batko, 2013).

Chcąc zrozumieć świat, częściej sięga się po metody jakościowe (...). To także wyróżnia zarządzanie humanistyczne. Bada ono jakościowo – bo interesuje je opowieść jednostek, nie zaś procesy, oderwane od człowieka systemy, liczby czy inne ekonomiczne znaki. Opowieść poddawana jest różnym interpretacjom i to z niej wylania się świat zarządzany – z jego specyfiką i barwnością, której humanistyczne zarządzanie nie chce uogólniać w uniwersalną teorię. W tak uprawianej nauce organizacje są żywe, bo spotykamy w nich ludzi, którzy nas jednostkowo interesują, którzy myślą specyficznymi obrazami i mówią specyficznym językiem, a nie są tylko obojętnymi rekwizytami, dodanymi do efektów gospodarowania (Batko, 2013, s. 20).

Zadaniem dla współczesnej nauki o organizowaniu jest przenikanie pod powierzchnię zjawisk i próba odsłonięcia wielu aspektów współczesnych organizacji ukrytych za liczbami. „Można dotrzeć do nich i odsłonić je, słuchając opowieści ludzi, którzy współtworzą te organizacje, gromadząc obrazy i artefakty, wsłuchując się w język, roz- *ważając* (a nie roz- *liczając*)” (Batko, 2013, s. 18). W nawiązaniu do tej myśli głównym podmiotem kreującym kulturę szkoły jest jej dyrektor/dyrektorka. Dlatego szczególnie ważne jest poznawanie perspektywy liderów/lidera oraz analiza procesu kierowania badanymi placówkami. Jednocześnie kultura szkoły jest współtworzona przez inne podmioty, więc narracja dyrektorek czy dyrektora o szkole widzianej ich oczami została w omawianym projekcie uzupełniona głosami nauczycieli i uczniów.

Strategia triangulacji jest wpisana w metodę studium przypadku (Klus-Stańska, 2016; Yin, 2015) i podobnie jak w etnografii, co podkreśla Uwe Flick (2011), najczęściej jest traktowana jako konstytutywny element metodologii, bez

akcentowania jej roli. Natomiast korzyści z niej wynikające dla poszerzenia zakresu uzyskiwanej wiedzy i podniesienia jakości badań zasługują na podkreślenie w kontekście konkretnych projektów badawczych.

Triangulacja – jej rodzaje, korzyści i trudności stosowania

Praktyka triangulacji była stosowana w badaniach jakościowych najpierw w sposób niejawnym, bez użycia tego pojęcia (Flick, 2011), a w latach 70. XX wieku Norman Denzin przedstawił jej konceptualizację, ujmując jako „(...) połączenie różnych metodologii przy badaniu tego samego zjawiska” (Denzin, 1970, s. 297). Z tego względu pojęcie jest najczęściej łączone z tym badaczem, ale Danuta Urbaniak-Zajac zwraca uwagę, że do nauk społecznych zostało ono wprowadzone już w 1959 roku przez Donalda Campbella i Donalda Fiske w celu ograniczenia do minimum niepożądanych rezultatów pomiaru i podwyższenia trafności jego wyników (2018).

We współczesnej metodologii triangulacja jest ujmowana jako poszerzenie zakresu czynności badawczych mające na celu „(...) wytworzenie wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań” (Flick, 2011, s. 81). Strategia triangulacji umożliwia pełniejsze, wielostronne poznanie przedmiotu badań, gdyż pozwala na ujmowanie go z różnych punktów widzenia i w różnorodny sposób (Palka, 2011). Ma ona w założeniach doprowadzić do uzyskania wiedzy wychodzącej poza tę dostarczaną z zastosowaniem jednej metody. Pomaga uchwycić „wielość rzeczywistości, w jakich żyją ludzie” odkrywaną w badaniach jakościowych (Stake, 2010).

Dopełnienie charakterystyki tej strategii i jej złożoności umożliwi przedstawienie typów triangulacji wyróżnionych przez Denzina (1970, 1989):

1. Triangulacja danych

To strategia polegająca na korzystaniu z kilku różnych źródeł danych w badaniu tego samego zjawiska.

2. Triangulacja badaczy

Realizowanie badań przez różne osoby w celu zminimalizowania nieświadomych preferencji każdej z nich i zwiększenia poziomu rzetelności. Rezultaty badań mają wyższą wartość dzięki temu, że kilku obserwatorów ma wgląd w dane i mogą porównywać swoje obserwacje, zapobiegając zniekształce-

niom (Denzin, 1970). „Zwiększamy w ten sposób wrażliwość na pewne dane, w przeciwnym razie mogące pozostać ukryte, przemilczane, niedostępne z perspektywy ich »nośnika« lub określonych doświadczeń jednego badacza” (Klus-Stańska, 2016, s. 46).

3. Triangulacja teorii

To zestawianie ze sobą punktów widzenia / założeń przyjętych z różnych perspektyw teoretycznych do interpretacji danych. Chroni ona badaczy przed nadmiernym przywiązaniem do wstępnych założeń i niedostrzeganiem innych dróg wyjaśnień (Denzin, 1970). To również rekomendowane interdyscyplinarne podejście umożliwiające łączenie teorii pedagogicznych z pochodzącymi z dyscypliny psychologii czy socjologii (Klus-Stańska, 2016; Palka, 2011).

4. Triangulacja metod

To łączenie różnych metod, np. wykorzystanie dwóch metod jakościowych w ramach jednej procedury lub łączenie pomiędzy metodami – np. metod ilościowych i jakościowych. Punktem wyjścia tego sposobu łączenia jest założenie, że metody jakościowe i ilościowe można traktować jako dopełniające się, uzyskując efekt poszerzenia potencjału poznawczego, bez dążenia do spójnych wyników. Każda z nich ma mocne strony i ograniczenia, o czym należy pamiętać, interpretując wyniki. Ważne jest, aby zachować ich swoistość wynikającą z metody, która je ukształtowała, a jednocześnie umożliwić szersze zrozumienie problemu badawczego (Creswell, 2013; Flick, 2011; Silverman, 2012).

Na tym tle obecne są jednak spory paradygmatyczne i dwa odrębne stanowiska:

- jedno kwestionuje możliwość łączenia badań ilościowych i jakościowych;
- drugie, integrujące, w którym poszukuje się możliwości ich łączenia, nazywając to trzecim paradygmatem lub ruchem trzeciej metodologii (Klus-Stańska, 2016).

Mieczysław Malewski wyjaśnia te odmienne stanowiska różnicami kulturowymi istniejącymi pomiędzy badaczami europejskimi i amerykańskimi. Ukazuje stosowane przez badaczy strategie łączenia badań ilościowych i jakościowych jako przejaw odchodzenia od Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów, dla którego legitymizacji dostarczyła koncepcja triangulacji Denzina. Innym źródłem legitymizacji łączenia odmiennych podejść jest przyjęcie paradygmatu pragmatycznego, który nadaje pierwszeństwo pytaniom badawczym. To z nich ma wynikać

dobór metod dokonany w sposób zapewniający najpełniejsze odpowiedzi i najgłębsze zrozumienie problemu, a więc to potencjał poznawczy może uzasadniać wykorzystanie strategii łączenia nawet za cenę redukcji puryzmu dotychczasowych paradygmatów (Creswell, 2013; Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007, za: Malewski, 2023), zwłaszcza że sposoby analizy i łączenia danych ilościowych i jakościowych są dostępne w piśmiennictwie naukowym (Creswell, 2013; Yin, 2015).

Wskazane korzyści triangulacji pociągają za sobą również trudności. Badacze wskazują tu szczególnie na czynniki organizacyjne, czasochłonność, trudności w uzyskaniu precyzji na etapie opracowywania koncepcji badań oraz podczas analizy dużego zbioru danych pochodzących z wielu źródeł. Te aspekty mogą utrudniać finalizację projektu (Klus-Stańska, 2016). W związku z tym należy zgodzić się z poglądem wyrażonym przez wielu badaczy przywołanych w tym artykule, że projektując badania z wykorzystaniem strategii triangulacji, warto zdać sobie sprawę z tego rodzaju trudności oraz odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego miałyby być ona zastosowana i co dzięki temu podejściu zostanie uzyskane.

Przykład triangulacji w studium przypadku

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań, na których podstawie zostanie ukazana strategia triangulacji, była realizacja założeń organizacji uczącej się w praktyce szkół w odniesieniu do funkcji dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej oraz przyjętego stylu kierowania przez dyrektorów szkół. Podstawą interpretacyjną był model organizacji uczącej się składający się z pięciu filarów (dyscyplin): myślenia systemowego, mistrzostwa osobistego, modeli myślowych, wspólnej wizji i zespołowego uczenia się. Został on upowszechniony w międzynarodowej perspektywie przez Petera M. Senge'a (1990, 2006) i stanowił bazę do opracowywania późniejszych modeli. Celem badań było poznanie założeń organizacji uczącej się przejawiających się w praktyce szkół, które wzięły w nich udział.

Problemy badawcze

Problem główny zawierał się w pytaniu: Jakie założenia organizacji uczącej się oraz w jaki sposób przejawiają się w codziennej praktyce (w realizacji funkcji dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej i stylu kierowania) w szkołach, które otrzymały

tytuł „Lider organizacji uczącej się”? Problemy szczegółowe zostały sformułowane do każdego z pięciu filarów tej koncepcji, w tym miejscu pomijam ich prezentację.

Strategie badawcze i dobór przypadków

W procesie badawczym została wykorzystana metoda studium przypadku. Było to studium wielokrotne, którego jednostką analizy była szkoła (Yin, 2015). Badania zostały zrealizowane w pięciu szkołach różnych typów – w podstawowej, liceum oraz w trzech zespołach szkół (szkoła zawodowa i technikum) o trzech różnych profilach zawodowych. Placówki znajdowały się w mieście wojewódzkim centralnej Polski, a zostały dobrane do badań celowo, zgodnie z założeniami studium przypadku, ze względu na kryterium wyjątkowości (posiadanie przez szkołę tytułu „Lider organizacji uczącej się”) oraz istnienia związku z założeniami teoretycznymi (Yin, 2015). Szkołami, które wzięły udział w badaniach, kierowały głównie kobiety – poza jedną, w której kierowniczą funkcję pełnił mężczyzna. Były to placówki średniej wielkości pod względem liczby uczniów i nauczycieli. W najmniejszej pod względem liczby uczniów było ich 240, w największej – 470. Z kolei liczba nauczycieli zawierała się w przedziale od 35 do 43.

Tabela 1. Strategia triangulacji w studium przypadku

Typy triangulacji	Rodzaje technik z odpowiadającymi im narzędziami
technik badawczych	– wywiad indywidualny bezpośredni, częściowo ustrukturyzowany, pogłębiony (dyspozycje do wywiadu z dyrektorem szkoły); – wywiad pisemny (dyspozycje do wywiadu z nauczycielami); – techniki projekcyjne (test zdań niedokończonych dla uczniów oraz matryca „W mojej szkole” – dla uczniów i nauczycieli); – skala (dla nauczycieli; ilościowa technika pomocnicza, zanurzona w studium przypadku); – analiza treści dokumentów i wytworów (kwestionariusz analizy treści dokumentów z wyróżnionymi ich typami oraz kryteria do analizy treści); – obserwacja (arkusz obserwacji placówki).
źródeł danych	– dyrektorki/dyrektorzy szkoły; – nauczycielki/nauczyciele; – uczennice/uczniowie; – dokumenty wewnątrzszkolne, strona internetowa szkoły; – noty terenowe.

ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie: Tołwińska, 2021.

Zastosowanie triangulacji było uzasadnione samą metodą studium przypadku, w którą wpisane jest stosowanie wielu źródeł danych i technik. Zdecydowałam się wykorzystać podejście Roberta Yina, zgodnie z którym sposobem gromadzenia danych była równoległa strategia zanurzeniowa – jednocześnie zbieranie danych z przy użyciu kilku technik jakościowych oraz jednej ilościowej. Umożliwia to formułowanie pogłębionych problemów i gromadzenie komplementarnych danych (np. z wywiadów, analizy dokumentów, obserwacji, skali) (Yin, 2015).

Sposób analizy danych

Uzyskane dane stanowiły bardzo duży zbiór. Ogólną strategią analizy było odwoływanie się do założeń teoretycznych, które doprowadziły do podjęcia badania (Yin, 2015). Problemy badawcze wyznaczały kierunek analizie. Dane z transkrypcji wywiadów oraz pozostałe zgromadzone dane jakościowe zostały poddane analizie jakościowej według koncepcji Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), na którą składa się: redukcja danych, reprezentacja oraz wyprowadzanie i weryfikacja wniosków. Dane ilościowe, pochodzące ze skali, podlegały zliczaniu częstotliwości wyboru określonej kategorii.

Redukcja danych

W ramach redukcji danych, po ich uporządkowaniu, przygotowaniu w formie notatek i transkrypcji, zostały one poddane kodowaniu zgodnie z przyjętą strategią odwoływania się do założeń teoretycznych. W pierwszym etapie przypisywano kody zgodne z filarami uczącej się organizacji, następnie ponownie kodowano już wewnątrz fragmentów przypisanych (zakodowanych) do określonego filara. Schemat kodowania był tożsamy z problemami badawczymi.

Reprezentacja danych i wnioski

Reprezentacja może przybrać postać rozwiniętego tekstu pozwalającego zrozumieć, co się dzieje, oraz form graficznych w postaci matryc, grafów i sieci. Zastosowaną formą reprezentacji były cytaty z wypowiedzi rozmówców wplecione w szerszą narrację, co jest jedną z częściej stosowanych form reprezentacji danych jakościowych (Kubinowski, 2011). Wszystkie dane pochodzące z różnych źródeł, jakościowe i ilościowe, analizowane były łącznie, tworząc jednolitą interpretację całości (Creswell, 2013). Wywiady z dyrektorami szkół stanowiły podstawowe źródło danych, które były uzupełniane tymi zebranymi od nauczycieli i uczniów oraz pochodzącymi z analizy dokumentów. Ostatnim etapem analizy było sformułowanie wniosków.

Przykład analizy danych – Filar: Dążenie do mistrzostwa

Problem badawczy: Jakie warunki istniejące w szkołach objętych badaniami sprzyjają dążeniu kadry do mistrzostwa w percepcji dyrektorów i nauczycieli?

Dążenie do mistrzostwa oznacza nadawanie sensu swojej pracy. To umiejętność odpowiedzi na pytania „co robię?” i „po co to robię?”. Osoby, które nadają sens swojej pracy, są siłą napędową rozwoju organizacji. Kultura organizacji sprzyjająca dążeniom do mistrzostwa jest nasycona działaniami podkreślającymi, że rozwój osobisty jest doceniany i jest integralnym składnikiem procesu pracy. Relacje komunikacyjne charakteryzują się otwartością prowadzącą do wymiany informacji na temat własnych wizji, chęcią autentycznego słuchania o pomysłach innych i swobodną wymianą poglądów dotyczących spostrzegania otaczającej rzeczywistości. Liderzy są zaangażowani we własny rozwój i są świadomi, że jest to czynnik stymulujący innych. W przeciwnym przypadku trudno, jedynie mówiąc, zaangażować innych do rozwoju.

Analiza zebranych danych jakościowych ukazała, że tworzenie tych warunków przejawiało się:

- dużym zainteresowaniem dyrektorów profesjonalnym rozwojem nauczycieli i wspieraniem go poprzez: rozpoznawanie potrzeb rozwojowych kadry, starania o zaspokajanie potrzeby samorealizacji, służenie zasobami szkoły, aby kadra mogła się w niej rozwijać, a szkoła wraz z nią;
- w większości placówek środkami finansowymi na doskonalenie zawodowe nauczycieli, które zostały uznane za niewystarczające w stosunku do potrzeb, co niekorzystnie świadczy o tych warunkach;
- przypisywaniem przez dyrektorów dużego znaczenia klimatowi miejsca pracy. Wyrażano to troską o ciągle ulepszanie relacji międzyludzkich, otwartą komunikacją, pracą nad wytwarzaniem pozytywnych emocji, przychylnym nastawieniem do miejsca pracy, świata, innych ludzi, siebie i sformułowanych celów. W wypowiedziach dyrektorów przejawiało się przekonanie, zgodne z założeniami koncepcji Petera M. Senge’a, że to sami uczestnicy tworzą swoje środowisko, świadczące o proaktywnej postawie.

W celu lepszego zilustrowania strategii triangulacji posłużę się przypadkiem szkoły nr 1.

Warunki dążenia do mistrzostwa w percepcji dyrektor szkoły nr 1:

Szczególny akcent dyrektorka kładzie na rozwój umiejętności społecznych, które pozwolą ulepszać relacje międzyludzkie w szkole, i ten obszar znajduje się również w planach rozwoju:

No, ale my pracujemy w takim zawodzie, że wiecznie się doskonalimy, tu gdzie się pracuje z ludźmi to trzeba (...)

(...) Oprócz tej bazy to chciałabym popracować jeszcze, poprawiać wciąż te relacje, te umiejętności miękkie wśród nauczycieli, bo widzę, że dzięki temu też będą sobie lepiej radzić nie tylko ze sobą i z uczniami, ale też i z rodzicami w różnych sytuacjach konfliktowych, na to kładę nacisk, bo jesteśmy trochę pozostawieni sobie, jeśli o siebie nie zadbamy, to niekoniecznie ktoś o nas zadba i tak to jest (...)

(...) Mówię im zawsze, i powtarzam na każdej praktycznie radzie, że siła nasza tkwi w zespole, (...) więc, my mamy się razem trzymać, razem pracować i razem stworzyć takie warunki, żeby nam się pracowało jak najlepiej, ale też z najlepszymi efektami, żeby nam się chciało przychodzić do tej pracy.

Ukazuje dążenie do rozwoju szkoły połączone z rozwijaniem poczucia sensu działań wśród nauczycieli:

Faktycznie, jestem osobą, która jest pracowita i jeszcze tam jakieś plany mam i zawodowe także, cieszę się, kiedy widać efekty tej pracy, kiedy ta szkoła się rozwija, jak zaczynałam tutaj pracę to było 12 oddziałów z zerówką, w tej chwili mam 17 z zerówką, to jest ilościowo bardzo dużo, to jest myślę największy sukces, bo po prostu dzieci chcą się tu uczyć i rodzice chcą przysyłać tutaj swoje dzieci i to jest coś, co powoduje, że chcę jeszcze bardziej zmodernizować bazę szkoły, że wciąż idę w tym kierunku, że motywuję nauczycieli do wprowadzania różnych innowacji, i to działa, bo co roku mamy jakąś innowację i co roku nam dochodzi coś.

(...) to jest ogromnie trudne i wiadomo, że nigdy tak nie będzie w pełni, ale to jest takie moje dążenie, żeby przychodzili do tej pracy z taką świadomością, że mogą coś zrobić, coś dobrego, dla tych dzieci, dla szkoły, dla siebie, że mają tutaj przestrzeń do tego rozwoju osobistego też, że ja im tę przestrzeń daję.

Nauczycielskie opisy atmosfery szkolnej są zbieżne z opisem dyrektora, chociaż taki pozytywny obraz nie obejmuje całej kadry. Są tu zarówno wypowiedzi, które potwierdzają, że w szkole panują dobre warunki do rozwijania mistrzostwa – nauczyciele charakteryzują szkołę jako miejsce, w którym mają „dobrą atmosferę do pracy i rozwoju osobowego” (N24), „satysfakcję z pracy, dobre relacje z uczniami, możliwość rozwoju zawodowego, wprowadzania innowacji” (N29), „wdrażają do codziennej praktyki wiedzę i umiejętności zdobyte w czasie szkoleń czy konferencji” (N20) – jak i dane wskazujące, że część kadry nie postrzega ich w taki sposób. Ich

zgromadzenie było możliwe dzięki zastosowaniu dodatkowej techniki. Odpowiedź na pytanie o warunki istniejące w szkołach do rozwoju mistrzostwa została uzupełniona danymi uzyskanymi od nauczycieli za pomocą skali. Jej kategorie odnosiły się do zachowań kadry pedagogicznej scharakteryzowanych na podstawie założeń tego filaru.

Tabela 2. Warunki dążenia do mistrzostwa w percepcji nauczycieli w szkole nr 1 (N=18)

Lp.	Kategorie	Wszyscy	Większość	Połowa	Nieliczni	Żaden
1.	Nauczyciele najbardziej w swoim gronie cenią osoby, które mają pomysły na innowacje	0	5	5	6	1
2.	Nauczyciele rozmawiają ze sobą na temat swoich planów rozwoju	0	3	6	6	3
3.	Nauczyciele traktują doskonalenie zawodowe jako inwestycję w swój rozwój, a nie zbędny koszt (finanse, czas) czy konieczność	0	3	2	9	4
4.	Nauczyciele mają sprecyzowane własne potrzeby edukacyjne	0	2	0	14	2
5.	Nauczyciele podejmują wiele działań dodatkowych, gdyż są to osoby twórcze i chcą się ciągle rozwijać	0	0	5	9	3
6.	Nauczyciele podejmują wiele działań dodatkowych z obawy przed utratą pracy	1	6	7	2	1

ŹRÓDŁO: Tołwińska, 2021.

Podsumowanie

Zgodnie z założeniem Senge'a zaangażowanie kadry w indywidualny rozwój wzrasta we wspierającym środowisku. Jego tworzenie jest priorytetowym zadaniem dyrektora i – jak pokazała analiza danych jakościowych – w działaniach dyrektorów widoczna jest duża koncentracja na tym aspekcie. Jednak środowisko jest kształtowane również przez postawy nauczycieli. W szkołach objętych badaniami cechy wspierającego środowiska, takie jak docenianie innowatorów czy wzajemne zainteresowanie rozwojem wyrażające się w treściach rozmów, przejawiały się w różnym

stopniu. Włączone do analizy dane zebrane za pomocą skali (przedstawione w tym artykule na podstawie jednego przypadku – szkoły nr 1) ukazały niewykorzystany potencjał własnej grupy do wzajemnego pobudzania motywacji do rozwoju. Dane ze skali, chociaż były jedynie szacunkowe, ukazały również bardzo niekorzystny aspekt warunków do rozwoju osobistego, wspólny dla wszystkich przypadków. W każdej szkole uczestnicy badań wskazywali brak poczucia bezpieczeństwa części nauczycieli.

Wnioski

Strategia triangulacji pozwoliła poznać realizację założeń koncepcji uczącej się organizacji z różnych perspektyw, co umożliwiło stworzenie pełniejszego obrazu procesu kierowania szkołą. Zgodnie z ujęciem Uwe Flicka: „Szczególnym wyzwaniem są rozbieżne wyniki uzyskane za pomocą różnych metod, które domagają się dodatkowego wyjaśnienia teoretycznego lub metodologicznego” (Flick, 2011, s. 127). Odmienne wyniki skłaniają do podjęcia dodatkowych działań. Strategia ta umożliwiła dostrzeżenie sposobu postrzegania przez nauczycielki/li warunków do rozwoju związanych z cechami własnej grupy, tych aspektów, które nie ujawniłyby się w pełni w narracjach dyrektorów. Analiza i interpretacja danych została w związku z tym ukierunkowana nie tylko na warunki tworzone przez liderów, ale także uszczegółowiona o te zapewniane przez nauczycieli dla siebie nawzajem. Dzięki zastosowaniu triangulacji źródeł w analizie danych pochodzących od dyrektorów i nauczycieli, a także danych uzyskanych z wywiadów z nauczycielami i ze skali, uwidoczniły się różnice, które stały się wartościowe poznawczo, ponieważ skłoniły do poszukiwania dodatkowej teorii uzupełniającej wstępne założenia wyprowadzone z koncepcji uczącej się organizacji. W interpretacji wyników wykrzystałam dodatkowo koncepcję człowieczeństwa Margaret Archer (2013).

Celem łączenia metod/technik, szczególnie jeśli mamy na myśli te ilościowe i jakościowe, nie jest potwierdzenie uzyskanych wyników. Mogą być one odmienne, co nie oznacza podważenia którejs z nich, lecz jest konsekwencją odmiennych sposobów gromadzenia danych. Stwarza to trudność w ich interpretacji, która jednak może pozwolić na uniknięcie błędu. Otrzymany niejednorodny obraz wymaga większego wysiłku włożonego w interpretację wyników, a to z kolei prowadzi do głębszego zrozumienia badanego problemu, uzyskania szerszego zakresu wiedzy. Łączenie danych pochodzących z różnych źródeł i pozyskanych za pomocą różnych

metod/technik jest problematyczne oraz bardzo czasochłonne, w związku z tym warto rozważyć stosunek nakładów do uzyskanych korzyści. Łączenie metod/technik powinno być za każdym razem ostrożne i podejmowane w celu pogłębienia analizy, podniesienia jakości badań, a nie oczekiwania jednakowych wyników. W omawianym przypadku potwierdzenie znajduje pogląd Martyna Hammersley'a:

(...) nasze decyzje co do tego, jaki stopień precyzji będzie odpowiedni w odniesieniu do danego twierdzenia, powinny zależeć od istoty tego, co próbujemy opisać, od prawdopodobnej dokładności naszego opisu, od naszych celów oraz od źródeł, które są nam dostępne. Nie powinny być natomiast zależne od ideologicznego zaangażowania w jeden czy drugi paradygmat metodologiczny (1992, s. 163).

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Batko, R. (2013). *Golem, awatar, midas, złoty cielec. Organizacja publiczna w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gouëdard, P., Kools, M., George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: a cross-country analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(3), 331–357. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2196081>.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Klus-Stańska, D. (2016). Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice. *Studia z Teorii Wychowania*, 7(2), 44–60.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Malewski, M. (2023). Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności. *Edukacja*, 2(165), 17–30. <https://doi.org/10.24131/3724.230202>.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Palka, S. (2011). Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 119–123.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art. and practic of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

- Senge, P.M. (2006). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się* (H. Korolewska-Mróż, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna.
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych* (M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stake, R.E. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 623–654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stoll, L., Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>.
- Tołwińska, B. (2021). *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). Ołączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(26), 121–138. <https://doi.org/10.12775/PBE.2018.007>.
- Yin, K.R. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody* (J. Gilewicz, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.