

dr hab. Maria Groenwald, prof. UG

Uniwersytet Gdański

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

O decyzjach podejmowanych podczas badań. Z warsztatu badacza jakościowego

Celem diagnostyki edukacyjnej, rozumianej jako teoria i praktyka, jest – według Bolesława Niemierki (2021, s. 31, 39) – uściślonie rozpoznawanie warunków przebiegu i wyników działań edukacyjnych podejmowanych w procesie wychowania i kształcenia. Tę definicję przywołuję dlatego, że chciałabym zwrócić uwagę na fakt, iż wszystkim wymienionym w niej czynnościom poznawczym towarzyszy podejmowanie przez diagnostę-badacza decyzji dotyczących poszczególnych kroków podczas prowadzenia badań. Z jednej strony przypomnienie o tym wydaje się truizmem, ale z drugiej, może właśnie z racji oczywistości, warto do diagnostycznych decyzji nawiązać. W związku z tym w opracowaniu zamierzam przywołać historię pewnego badania, opisując w nim te momenty, w których – jako osoba je prowadząca – dokonywałam wyborów z zakresu metodologii; badań o tyle szczególnych, że poświęconych nauczycielskiemu decydowaniu.

Założenia metodologiczne

Etap planowania badań obfituje w decyzje, które potem znajdują odzwierciedlenie we wszystkich działaniach podejmowanych w trakcie zbierania danych oraz ich analizy. Stąd pokrótce zarysuję kontekst metodologicznych wyborów, których dokonywałam w zakresach: (a) doboru przedmiotu i problematyki badań, (b) strategii badań, (c) zastosowanych metod badania i analizy danych, (d) doboru próby badawczej.

Przedmiot i problematyka badań

Opisując własne decyzje badawcze, wyjdę od wyboru przedmiotu poznania – **nauczycielskiego decydowania**. Jakie argumenty za nim przemówiły? Otóż zauważyłam, że choć teoria decyzji wciąż rozwija się, poszerza o nowe koncepcje, nie znalazły one dotychczas zastosowania w badaniach nauczycieli, a przecież to oni, jak zauważa B. Niemierko (2013, s. 13–15), w ciągu dnia pracy z uczniem podejmują je nawet około tysiąca razy. Ponieważ dominują w nich decyzje natychmiastowe, wpływające z potrzeby chwili, dlatego zapadają najczęściej przy niepełnej informacji, czerpanej z zasobów: wiedzy zdroworozsądkowej, doświadczenia pedagogicznego – własnego i innych osób, a dopiero w dalszej kolejności z teorii. Uwzględniając więc powyższe przesłanki oraz opierając się na studiach literaturowych z zakresu teorii decyzji, uznałam, że kwestię decydowania warto rozpoznać. Z uwagi na ograniczoną objętość tekstu, przedstawianą problematykę ograniczam do jednego z aspektów, czyli tego, kto decyduje w obszarze kształcenia i po jakie argumenty sięga, wybierając sposób działania.

Wybór strategii badań

Ukierunkowanie rozpoznania na to, w jaki sposób nauczyciele rozumieją własne decyzje dotyczące kształcenia, czym one dla nich są, jakie nadają im znaczenia, wiąże się z przyjęciem **jakościowej strategii badań**; w tym przypadku to mój kolejny wybór. Uzasadniałam go tym, że nadawanie znaczeń jest kwestią indywidualnych interpretacji sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciele uczestniczą i działają, zazwyczaj opierając się na zasobach wiedzy osobistej, budowanej głównie na doświadczeniu. I choć w tych zasobach znajdują się również teorie naukowe (np. poznane w czasie studiów, form doskonalenia zawodowego i in.), są one indywidualnie odczytywane przez pryzmat już posiadanych struktur wiedzy, przekonań, przeżyć, zawodowego doświadczenia, potrzeb chwili (Klus-Stańska 2010, s. 61) i gromadzone w trakcie całego życia podczas pełnienia wszystkich dotychczasowych ról społecznych w obszarze edukacji (ucznia, studenta, nauczyciela) i poza nią (na przykład: członka rodziny, kolegi, kierownika) (Kwiatkowska 2008, s. 108). Planowane badanie miało być rozpoznaniem fragmentów nauczycielskiego świata życia – bytu złożonego, charakteryzującego się strukturą znaczeń konstruowanych podmiotowo oraz intersubiektywnie, związanego z określoną czasoprzestrzenią, w której przebiega ludzkie myślenie oraz działanie (Olubiński 2020, s. 16). Zatem uznałam, że poznawaniu doświadczeń nagromadzonych w zakresie decydowania, winna towarzyszyć bezzałożeniowość i otwartość na opisy indywidualnych fragmentów pedagogicznej codzienności.

Wybór metod badań oraz analizy danych

Uważałam, że najbardziej wiarygodnym źródłem wiedzy o decyzjach podejmowanych przez nauczycieli, będą ich wypowiedzi sformułowane podczas wywiadów. Wyborowi tej metody towarzyszyła świadomość, że – z jednej strony – poprzez rozmowy z badanymi dokonam wglądu w ich życie, w świat ich czynów; oczywiście na tyle, na ile pozwoli na to ich otwartość. Ale z drugiej – wiedziałam, że niemożliwe będzie sformułowanie uogólnionych twierdzeń i praw o nauczycielach (Bachtin 1997). W tej sytuacji wybór **wywiadów fokusowych jako metody badań** uznałam za najbardziej trafny. Są one zdolne ukazać różnorodność indywidualnych wyborów, a przy tym uwzględniają raczej wpływające z różnorodnych źródeł, takich jak: opinie innych osób, uzasadnienia kierownictwa, nakazy prawa oświatowego itd. Nie bez znaczenia w doborze metody były argumenty sformułowane przez Rosaline Barbour dowodzącą, że wywiady fokusowe świetnie nadają się do badania tego, „jak ludzie rozważają konkurencyjne priorytety lub sposoby działania, biorąc pod uwagę czynniki sytuacyjne” (2011, s. 57). Ich zaletą jest to, że umożliwiają dotarcie do grupowo ustalanych znaczeń nadawanych decydowaniu, a bywa, że podczas rozmów uczestnicy wzajemnie się inspirują, przekazując tym samym wiele ciekawych danych. Jednak w ślad za zaletami pojawiają się też ograniczenia metody, jak chociażby ryzyko niewłaściwego dobru osób, skutkujące uzyskaniem danych obciążonych błędem metody ich gromadzenia.

Planowanie analizy jakościowej – stosownie do jakościowej metody zbierania danych – też wymagało dokonania wyborów, ale jej etapy raczej nie podlegają dyskusji, gdyż typowa dla nich pozostaje pewnego rodzaju metodologiczna

triada obejmująca: (1) redukcję oraz kondensację danych, (2) tworzenie ich reprezentacji i (3) formułowanie wniosków (Miles, Huberman 2000, s. 11). Nadmienię tylko, że w trakcie realnie prowadzonego badania te etapy nie są od siebie wyraźnie oddzielone, lecz w toku analizy się przeplatają.

Dobór próby badawczej

Kolejny krok to decyzja o doborze próby badawczej. **Wyboru grup fokusowych** dokonaliśmy zespołowo, jako że przy doradztwie pracowników z Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego; z czasem do zespołu badawczego wspierającego w realnie podejmowanych badaniach dołączyli pracownicy Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. W podejmowaniu decyzji współuczestniczyli dlatego, że z nauczycielami współpracują niemal na co dzień i dobrze znają placówki, w których miały odbyć się wywiady. Jako doradcy metodyczni wobec pedagogów pełnią w pewnym sensie funkcje usługowe, dodatkowo na czas badania wcielali się w role nie tylko orędowników ich potrzeb, ale też rzeczników problemów szkolnej i edukacyjnej codzienności, przełamując w ten sposób umocowane naukowo dyskursy i modele teoretyczne (Kemmis, McTaggart 2009, s. 777, 802). Ostatecznie wspólnie ustalony celowy dobór próby objął – na pierwszym etapie badania – nauczycieli zatrudnionych w dziesięciu szkołach zawodowych i technikach województwa pomorskiego (10 grup), a na drugim – nauczycieli gimnazjów i szkół podstawowych z tego samego województwa (10 grup). Dodam, że w doborze próby uwzględnialiśmy również zróżnicowaną liczbę mieszkańców miejscowości, w których znajdują się poszczególne placówki. Wielkość miejscowości wiązała się bowiem z innymi, kontekstualnymi zakresami treści wypowiedzi, przykładowo dotyczącymi komunikacji u(nie)możliwiającej dojazd na zajęcia pozalekcyjne.

Decyzje podejmowane w trakcie badań

Liczebność próby oraz jej lokalizacja w obrębie całego województwa stały się istotną przesłanką w kolejnej decyzji o tym, by wywiady przeprowadzili moderatorzy: pracownicy Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku oraz Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Gdańsku, czyli metodycy przedmiotowi i bibliotekarze. Przed badaniami uczestniczyli w spotkaniach mających na celu: (a) przygotowanie ich do prowadzenia rozmów z nauczycielami, (b) przedyskutowanie zapisów zawartych w *Przewodniku moderatora wywiadu fokusowego*, w którym między innymi znajdowała się lista pytań do wywiadu semistrukturyzowanego (Kvale 2004). Jednak zadaniem moderatorów nie było odpytywanie zgodne z tą listą, ale raczej prowadzenie rozmów w grupach tematycznych liczących 6–8 osób, inspirowanie rozmówców do wyrażania opinii, wątpliwości, dzielenia się przemyśleniami w zakresie przedmiotu badania (choć rozmowy niejednokrotnie dotyczyły również innych kwestii). Zależało nam na stworzeniu nauczycielom otwartej, bezpiecznej „przestrzeni do rozmów”, podjęcia przez nich współmyślenia o edukacji, odkrycia w sobie potencjału oddolnego kreowania zmian, słowem – włączenie ich do praktyk badawczych właściwych dla paradygmatu uczestniczącego (Guba, Lincoln 2009). W tym miejscu podkreślę, że przekazanie moderatorom zadania przeprowadzenia wywiadów było wyrazem zaufania do ich kompetencji badawczych.

Tego zaufania nie zawiedli, co znalazło odzwierciedlenie w ich zaangażowaniu w badania, w rzetelności w trakcie rozmów, skrupulatności w dokonywaniu transkrypcji wywiadów.

Z otrzymanych od moderatorów sprawozdań wynika, że badania przebiegały w otwartości, szczerości rozmówców, z troską o jakość edukacji, aczkolwiek pojawiały się także kwestie uprzednio nie przewidywane, które jednak nie obniżyły jakości uzyskanych wyników. Jedynie incydentalnie miały miejsce przypadki (niemożliwego do wyeliminowania) zdominowania pojedynczych uczestników przez inne osoby z grupy. Kolejnym przykładem trudności – również sporadycznych – było formułowanie tendencyjnych wypowiedzi ze względu na znaczące osoby uczestniczące w grupie dyskusyjnej. Pojawiały się wówczas sformułowania nadmiernie pochlebne lub gwałtownie urywane w celu przemilczenia krytyki. Te wypowiedzi w trakcie analizy danych zostały odrzucone z uwagi na ich obniżoną trafność – to kolejna decyzja badacza.

Decyzje towarzyszące analizie danych

Jak już wspomniałam, podczas analizy danych jakościowych ma miejsce wielokrotne (spiralne) wracanie do tekstu, wmyślanie się w jego treść tak, by jak najtrafniej utworzyć jego reprezentacje, którymi w przypadku opisywanych badań były kategorie – jasne, wyczerpujące opisy konkretnych sytuacji kwalifikujących się do konceptualizacji nauczycielskich doświadczeń (Jurgiel-Aleksander 2013, s. 69–70; Konecki 2000). To etap, w którym decyzje należą głównie do badacza i to wyłącznie on ponosi odpowiedzialność za tok jej prowadzenia. Znaczącym momentem w tworzeniu reprezentacji danych staje się nadanie nazw wyłaniającym się z wypowiedzi kategoriom, tak by jak najtrafniej oddawały zawarte w nich sensy. Stąd, w celu zminimalizowania błędu odczytania słów badanych, nazwom kategorii postanowiłam przypisać fragmenty ich wypowiedzi, uznając, że one najlepiej odzwierciedlą znaczenia nadane różnym aspektom edukacyjnych wyborów dokonywanych przez nauczycieli.

Jeszcze inne postanowienie, niezwykle ważne dla opisywanego badania, podjęłam już w trakcie analizy danych zebranych podczas wywiadów. Uzmysłowiłam sobie, że decyzje podejmowane w trakcie pandemii mogą znacząco odbiegać od tych dokonywanych przed nią. To przypuszczenie niewątpliwie należało sprawdzić, w związku z czym ponownie wróciłam do zbierania danych. Dodam, że tej decyzji nie można rozpatrywać w kategoriach błędu metodologicznego, z racji hermeneutycznego charakteru analiz jakościowych. W efekcie spektrum danych poszerzyło się o kolejne informacje, dostarczone przez jeszcze jedną metodę – **analizę danych zastanych**. Analizowanymi dokumentami były portfolio ze studenckich praktyk, które stały się źródłem informacji bieżących, gdyż zawierały opisy nauczycielskich doświadczeń pedagogicznych z lat 2018–2020, obejmując tym samym również okres kształcenia zdalnego wymuszonego pandemią i izolacją społeczną. Zawierały refleksje z pracy z dziećmi spisane przez studentki trzeciego roku wczesnej edukacji, odbywające praktyki w przedszkolach i szkołach. Trzeba podkreślić, że autorki prac w większości przypadków są także nauczycielkami już pracującymi w zawodzie, w związku z czym po prostu opisały swoją codzienność, akcentując w niej własne sprawstwo pedagogiczne.

Informacje z portfolio określiłam mianem danych dopełniających, jednak z uwagi na sposób ich stosowania potraktowałam je – za Timem Rapleyem (2013, s. 158) jako dokumenty-w-działaniu bądź – za Hanną Kędzierską (2018, s. 143) – jako zbiory „opowiadań siebie innym” o czasie doświadczania pracy pedagogicznej przez młodych stażem nauczycieli, o kontekście towarzyszącym zdarzeniom, w których sami uczestniczyli bądź których byli świadkami. Zaletą tych dokumentów są wpisane w nie: bogactwo charakterystyk, dynamika zdarzeń, emocjonalność uczestników świetnie oddana w opisach sytuacji. Natomiast wadą to, że zapewne są niekompletne i subiektywne, gdyż filtrowane przez pryzmat zasobów wiedzy, życiowych doświadczeń i innych subiektywnych aspektów oglądu rzeczywistości (Konarzewski 2000, s. 127–128). Ważąc zalety i wady tej metody, ostatecznie postanowiłam przestrzeń znaczeń nadawanych decydowaniu dopełnić o dane zawarte w portfolioach.

Wyniki analizy jako konsekwencja wyborów metodologicznych

Z tej racji, że uzyskane dane nie są tematem wiodącym tego opracowania, przytoczę zaledwie ich wyminki. Przedstawiam je w formie krótkiej, syntetycznej tabeli (tab. 1) ukazującej fragment przestrzeni znaczeń nadawanych decydowaniu przez nauczycieli (Groenwald 2021, s. 100). Zawiera odpowiedzi na pytanie o to, kto decyduje w obrębie kształcenia i po jakie argumenty sięga, dokonując rozstrzygnięć.

Tabela 1. Decydenci i stosowane przez nich uzasadnienia decyzji

Podkategorie / Kategorie	Uzasadnienia dydaktyczne
Tutaj potrzeba takich systemowych rozwiązań, pewnego schematu, procedury postępowania. Decyzje nauczycieli o podporządkowaniu kształcenia wytycznym oświatowym	<i>Po pierwsze – zdobyte doświadczenie; po drugie – podstawa programowa i bieżące rozporządzenia ministerialne. Prawo oświatowe jako argument niepodważalny</i>
	<i>Bo my się musimy trzymać sztywnych reguł. Sztywne przygotowanie do egzaminu musi być. Nagrody i kary jako argumenty wspierające decyzje nauczycieli</i>
	<i>A co się będę wychylał, a nuż mnie zwolnią. Kalkulacja korzyści i strat jako uzasadnienie decyzji</i>
Wspólnie reagujemy. Jest pomiędzy nami komunikacja – decyzje nauczycieli w porozumieniu z uczącymi się	<i>I tak pomagamy sobie, i tak pomagamy w ten sposób uczniowi. Dobre relacje jako argument decyzji wspierających społeczne uczenie się</i>
	<i>Największym celem w mojej pracy jest zainteresować uczniów. Rozwijanie aktywności w uczeniu się jako uzasadnienie decyzji dotyczących kształcenia</i>
	<i>Zasoby drzemią w ludziach, ale ja nie mam jakoś pomysłów dzisiaj, jak je wykorzystać. Bezradność w doborze uzasadnień i niesamodzielność w decydowaniu</i>
I ciągle dylemat – decydowanie w sytuacji konfliktu rozstrzyganego indywidualnie	<i>Czy mogę się cofnąć i coś zrobić, żeby zrozumiały, czy też nie? Konflikt norm oświatowych i powinności moralnych</i>
	<i>Obniżyć wymagania, czy ich nie zmieniać? Między ideałem a uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi kształcenia</i>
	<i>Nam za chwilę zabraknie doby, by spełnić wszystkie oczekiwania, które względem nas nauczycieli się w tej chwili rysują. Konflikt nauczycielskich praw i obowiązków</i>

Źródło: Groenwald 2021, s. 100.

Z przedstawionych w tabeli danych wynika, że podmiot decydujący oraz wybierane przezeń argumenty cechuje heterogeniczność. Dominantą są tu działania opierające się na rozporządzeniach (rządowych) dotyczących nauczania i wychowania. Uczestnicy badania należący do tej grupy decydentów twierdzą, że decyzje podejmują nie oni, lecz prawo oświatowe. Podporządkowują się mu, bo są rozliczani przez zwierzchników (dyrekcję), pośrednio zaś przez takie formy sprawdzania uczniowskiej wiedzy jak egzaminy czy konkursy przedmiotowe. Jeszcze inni przystają na nie z obawy przed karą (upomnieniem, zwolnieniem z pracy). Do nauczycieli podporządkowanych prawu należą także ci, którzy bez niego nie wyobrażają sobie kształcenia.

Kolejną grupę tworzą nauczyciele podejmujący decyzje wspólnie z uczniami, ze względu na wypracowanie lub zachowanie dobrych z nimi relacji, z uwagi na rozwijanie ich zainteresowań lub indywidualne wspieranie w uczeniu się. Jednak nie zawsze po podjęciu decyzji uruchamiają zgodne z nią działania, gdyż – jak zauważają – choć dostrzegają tkwiące w ludziach zasoby, nie potrafią ich wykorzystać.

Trzecia grupa to nauczyciele doświadczający konfliktów ról, norm bądź niezgodności między indywidualnie preferowanym wzorcem „dobrego nauczyciela” a realiami szkolnej codzienności. Spektrum podejmowanych decyzji cechuje niejednorodność, gdyż część badanych, pozostając w stanie niezdecydowania, rezygnuje z działania. Inni natomiast, starają się realizować swoje pasje i ideały, ale na tej drodze mierzą się z mnóstwem przeszkód i trudności. Stąd z czasem większość z nich zmienia strategię działania – z zaangażowania na obojętność.

Zauważmy jednak, że w każdej z opcji ostatecznie decyzje należały do nauczycieli.

O ryzyku decyzji podejmowanych podczas badań. Podsumowanie

W przedstawionym powyżej fragmencie badań własnych szczególną uwagę zwróciłam na decyzje, które podejmowałam jako osoba je prowadząca. Na etapie wyborów: celu, problematyki oraz strategii badań, a potem metody wiodącej (wywiadu fokusowego), decyzje należały do mnie i ja za nie ponosiłam odpowiedzialność. Jednak dużym wsparciem w ich podejmowaniu była dla mnie literatura przedmiotu z zakresu teorii decyzji, dydaktyki, pedeutologii oraz metodologii badań. Po części decyzje w tym zakresie zapadały w warunkach pewności legitymizowanej dorobkiem wspomnianych dyscyplin naukowych. Tę kruchą pewność wkrótce podważyła pandemia i zdalne kształcenie, jak sądziłam modyfikujące (znacząco?) dotychczasowe strategie decydowania. W sytuacji dylematu – kontynuować projekt bez zmian czy może jednak uwzględnić w nim nowe uwarunkowania i zmodyfikować go, poszerzając o badania dopełniające (analizę danych zastanych) – decyzja należała wyłącznie do mnie. Tylko że tym razem została ona podjęta w warunkach całkowitej niepewności (Tyszka 2010), z uwagi na nieprzewidywalność i losowość skutków zastosowanej metody badań. Losowość polegała na tym, że potrafiłam określić zbiór wyników, ale nie wiedziałam, które z nich pojawią się na skutek decyzji. Okazała się ona tym trudniejsza, że zależała od mojej woli, wiedzy, doświadczenia, a nawet cech charakteru (Szutta 2007).

Z uwagi na sposób decydowania ciekawy był etap doboru próby badawczej; w jej ustalaniu zostały uwzględnione argumenty pracowników CEN-u (dyrekcji, metodyków) i pracowników Wydziału Edukacji Urzędu Marszałkowskiego. W związku z poszerzeniem grona decydentów zaliczam ją do decyzji w warunkach ryzyka, gdyż grupy zostały wytypowane, ale skutki rozmów z nimi prowadzonych – niepewne, mimo fragmentarycznej możliwości oszacowania szans powodzenia. Decyzje podejmowane w toku badań niemal całkowicie należały do moderatorów. Z jednej strony pojawiła się w związku z tym niepewność odnośnie do przebiegu badania i wartości uzyskanych danych, ale z drugiej – zaufanie w ich kompetencje i rzetelność; jak się potem okazało, nie zawiedli.

Na etapie analizy danych znów pojawiły się wybory w warunkach niepewności zmuszającej do ciągłego rozstrzygnięcia, która wersja kategoryzacji danych i nadawania kategoriom stosownych nazw lepiej oddaje zawarty w wypowiedziach sens (Leśniowska-Gontarz 2015, s. 227). Tadeusz Tyszka (2010, s. 25–28) podpowiada, że istnieje możliwość przekształcenia decyzji z podejmowanych w warunkach niepewności w decyzje w warunkach ryzyka m.in. przez zasięgnięcie opinii eksperckich lub dążenie samemu do bycia ekspertem albo posługiwanie się heurystykami. Natomiast Arkadiusz Lewicki (2015, s. 121) proponuje inne rozwiązanie – rozważenie pogłębienia eksploracji małych światów; w przypadku prezentowanych badań byłyby nimi wspomniane już nauczycielskie światy życia.

Podsumowując, w przedstawionym badaniu nieustannie dokonywałam wyborów. Najmniej było tych, które zaliczyłbym do decyzji podejmowanych w warunkach pewności, częściej były one decyzjami w warunkach ryzyka lub niepewności, które starałam się minimalizować, wspierając się wiedzą i doświadczeniem własnym oraz innych badaczy, a także argumentacją przedstawianą w literaturze przedmiotu. W ten sposób razem z nimi mogłam dzielić odpowiedzialność za dokonywane podczas badań wybory.

Bibliografia

- Bachtin M., 1997, *W stronę filozofii czynu*, przekład B. Żyłko. Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Barbour R., 2011, *Badania fokusowe*, przekład B. Komorowska. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., 2009, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych t. 1*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Groenwald M., 2021, *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jurgiel-Aleksander A. 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

- Kemmis S., McTaggart R., 2009, *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*, tłum. Ł. Marciniak, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kędzińska H., 2018, *Opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki jako metoda wspomaganie rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, TOMAMI, Katowice.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Konarzowski K., 2000, *Jak prowadzić badania oświatowe*. WSiP, Warszawa.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kvale S., 2004, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. S. Zabielski. Wydawnictwo TransHumana, Białystok.
- Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leśniowska-Gontarz M., 2015, *Proces podejmowania decyzji w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, [w:] A. Dąbrowski, A. Schumann, J. Woleński (red.), *Podejmowanie decyzji. Pojęcia, teorie, kontrowersje*. Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków.
- Lewicki A., 2015, *Mechanizm emergencji sieci bezskalowych w procesach identyfikacji i rozwiązywania problemów w warunkach niepewności*, [w:] A. Dąbrowski, A. Schumann, J. Woleński (red.), *Podejmowanie decyzji. Pojęcia, teorie, kontrowersje*. Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków.
- Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
- Niemierko B., 2021, *Diagnostyka edukacyjna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B., 2013, *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność?* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4(64). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Olubiński A., 2020, „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych. „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 9–29.
- Rapley T., 2013, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szutta N., 2007, *Współczesna etyka cnót*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Teksty z zakresu diagnostyki edukacyjnej, <http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=607> [dostęp: 28.06.2022].
- Tyzka T., 2010, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.