

Krzysztof Rubacha

Univerzita sv. Cyrila a Metoda Trnava, e-mail: krzysztof.rubacha@ucm.sk

## **Naukoznawcza analiza prac teoretycznych, badawczych i metodycznych Profesor Marioli Chomczyńskiej – Rubachy**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.017>

### **Scientific Analysis of Theoretical, Research and Methodical Works of Professor Mariola Chomczyńska-Rubacha**

#### **Abstract**

The article carries out a scientific analysis of the prof. Mariola Chomczyńska-Rubacha. It covers all of its areas: teacher education, school-class functioning, sexual education, teacher social functioning, gender studies, moral education. The author's own theory of sexual educations and research projects and practical applications are analyzed separately. The analytical criteria were derived from K. Madsen's work and partly by the author's character.

**Key words:** scientific analysis, theories, empirical research, theoretical applications

#### **Problem**

Metaanalizy dorobku naukowego uczonych stanowią część tej refleksji naukoznawczej, która poprzez odsłanianie ich warsztatu naukowego pełni kilka funkcji. Pierwsza to inwentaryzacja dokonań naukowych, stanowiąca podstawę do dalszych studiów w zakresie analizowanej problematyki. Dokonanie metaanalizy systematyzuje ten dorobek oraz ułatwia korzystanie z niego przez innych uczonych. Druga funkcja ma charakter edukacyjny. Poddany systematycznej

analizie dorobek naukowy zaczyna pełnić funkcję jednego ze wzorców uprawiania badań. Nie działa jako wzorzec obiektywny, lecz jest relatywizowany do instytucjonalnego, społecznego i indywidualnego kontekstu przebiegu pracy naukowej. Trzecia funkcja jest bardziej złożona, ponieważ ma charakter metodologiczny. Metaanaliza zaczyna się od zdefiniowania naukowych kryteriów, poprzez które jest realizowana. Używanie tych kryteriów to ich testowanie, zdobywanie informacji zwrotnych o ich formalnej wartości. Z drugiej strony dorobek poddany systematycznej analizie może zyskać na wartości, jeśli zostanie pozytywnie zweryfikowany. Korzyść jest tutaj obustronna. Przedmiotem badania jest dorobek naukowy, możliwy do opisanego ze względu na kilka kryteriów. Przyjętym przeze mnie kryterium jest jego konstrukcja widziana z perspektywy naukowca. Wychodzę od definicji nauki, która widzi ją jako zorganizowaną społecznie działalność nastawioną na wytwarzanie informacji (badania naukowe) oraz jej rezultaty (teorie) [Madsen, 1980, s. 32]. Materiał będzie więc filtrowany pod kątem identyfikacji procesu badania empirycznego oraz pod kątem wytworzonych teorii. Teorie natomiast traktuję jako teksty o wysokim stopniu systematyzacji i zawartości informacji, zbudowane z trzech warstw: metateoretycznej, hipotetycznej i opisowej (Madsen, 1980, s. 38). Ponieważ pedagogika, jak zresztą większość nauk społecznych, ma zarazem charakter teoretyczny i praktyczny, materiał będzie także analizowany z punktu widzenia kryterium aplikacyjnego. Będą więc wyszukiwane teksty odnoszące się bezpośrednio do propozycji organizowania praktyk edukacyjnych. Łącząc te kryteria można powiedzieć, że dorobek zostanie zrekonstruowany na linii: badania (teorie) – teorie (badania) – aplikacje praktyczne. Kolejność tych kryteriów może też być odwrotna, co powinno zostać ustalone w trakcie badania. Tak więc problematyka tego badania zasadza się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o treść i formalną budowę dorobku Profesor Marioli Chomczyńskiej-Rubachy z perspektywy wymienionych kryteriów naukowych. Operacjonalizacja tego problemu została pokazana poniżej.

## Metoda

Zaczynając od kryteriów<sup>1</sup> wyprowadzonych z wiedzy o teoriach naukowych należy skupić się na ich warstwach: metateoretycznej, hipotetycznej i opisowej.

---

<sup>1</sup> Objętość artykułu nie pozwala na nadmierne rozbudowanie tego paragrafu. Do szczegółowych definicji poszczególnych kryteriów będę nawiązywał już w części analitycznej, teraz je jedynie zasygnalizuję.

W warstwie metateoretycznej na plan pierwszy wysuwają się twierdzenia filozoficzne, dotyczące zarówno ontologii, jak i epistemologii. Twierdzenia dotyczące natury bytu (najogólniejszego sensu przedmiotu badań) mogą mieć charakter monistyczny lub dualistyczny. Pierwszy pojawia się w trzech odmianach: materializmu (rzeczywistość istnieje fizycznie), spirytualizmu (rzeczywistość jest duchowa) i neutralnego monizmu (jest neutralna, ale są jej dwa punkty widzenia: fizyczny i psychiczny). Drugi w dwóch odmianach: interakcjonizmu (obie formy rzeczywistości są interakcji), paralelizmu (obie formy przebiegają równoległe i nie spotykają się).

W odniesieniu do epistemologii można posługiwać się trzema kategoriami, które uda się zdefiniować poprzez dominujący proces poznawczy w badaniu naukowym: racjonalizm (myślenie), empiryzm (spostreżenie) i metaforyzm (intuicja). Jeśli epistemologia jest używana konsekwentnie, stworzona teoria będzie, kolejno: wyjaśniająca, opisowa, interpretacyjna (Madsen, 1980).

W warstwie hipotetycznej występują wyjaśnienia, dotyczące relacji między badanymi zmiennymi. Powstają one w formie hipotez ( lub pytań badawczych), które mogą być analizowane ze względu na kilka kryteriów. Pierwsze to kryterium treściowe: jakich treści dotyczą hipotezy. Po drugie, chodzi o rodzaje wyjaśnień ze względu na typ relacji pomiędzy zmiennymi: deterministyczne, statystyczne, modelowe, teleologiczne, aksjologiczne, indeterministyczne. Po trzecie chodzi o typy zmiennych obejmowanych wyjaśnieniami: dyspozycyjne, funkcjonalne. I po czwarte chodzi o typy hipotez ze względu na terminy wchodzące w ich skład: hipotezy teoretyczne, empiryczne, te z kolei mogą dotyczyć zmiennych wyjaśniających lub wyjaśnianych (por. Madsen, 1980).

W warstwie opisowej analizą zostanie objęty język danych, z dominującymi terminami: behawioralnymi i fenomenologicznymi oraz terminami widzianymi ze względu na zasięg: makrospołeczny, mikrospołeczny i jednostkowy. Całość analizy warstw teorii zamknie obliczenie ilorazu hipotez, czyli stosunku teorii do empirii w analizowanym tekście. Pozwoli to ocenić teorię jako spekulatywną – wysoki iloraz lub jako empiryczną – niski iloraz (Madsen, 1980).

W odniesieniu do badań empirycznych kroki analityczne, oprócz ich problematyki i rezultatów będą skupiały się na zrekonstruowaniu: strategii badań (ilościowa vs jakościowa); typów: teoretyczne i praktyczne; schematów: etnograficzny, studium przypadku, eksperymentalny, porównawczy, korelacyjny; metod zbierania danych, metod doboru próbki, metod analizy danych a także ciągów analitycznych: teorie – badania – aplikacje. Na końcu analizy zostanie wyliczony iloraz hipotez dla przeszukiwanych publikacji naukowych.

Pokazany wyżej zestaw kryteriów analitycznych zostanie użyty wobec wszystkich tekstów Profesor Marioli Chomczyńskiej–Rubachy<sup>2</sup>, a więc także pozwoli na rekonstrukcję treści jej dorobku i głównych osiągnięć. Podobne naukowczone metaanalizy są wzmacniane wywiadami z autorami/kami teorii i badań. W tym przypadku takiej możliwości już nie mamy. Skorzystam jednak z naszych rozmów, które prowadziliśmy na temat nauki, budowania teorii, prowadzenia badań, projektowania praktyk edukacyjnych, pisania tekstów naukowych i metodycznych. Poza tymi częstymi dysputami, miałem okazję być współautorem niektórych badań oraz tekstów, będących raportami z nich. Z tego doświadczenia również będę korzystał, jeśli szukanych kryteriów nie będzie można odnaleźć w analizowanych publikacjach.

## Wyniki

### Teoria edukacji seksualnej

Pierwszy ze zdefiniowanych pakietów kryteriów analitycznych dotyczy teorii. W dorobku Profesor Marioli Chomczyńskiej–Rubachy znajduje się jej autorska teoria edukacji seksualnej, którą uważała za skończoną i wstępnie zweryfikowaną empirycznie, a która została zaprezentowana w monografii habilitacyjnej pt. *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne* (2002a). Ona będzie przedmiotem aktualnej analizy, choć poszukiwania będą także wnikać w inne teksty. Próbując się ustosunkować do kwestii założeń ontologicznych przyjmowanych przez Autorkę tej teorii, napotyka się na trudność, ponieważ w tekście tym nie ma wyraźnej deklaracji dotyczącej rozwiązania problemu ontologicznego przedmiotu badań. Przeszukując inne źródła, czyli wszystkie opublikowane teksty naukowe również nie trafiłem na jednoznaczne informacje na ten temat. W monografii „*Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*” (2011a) znajduje się rozdział poświęcony formalnym właściwościom teorii, wśród których rozpatrywane były twierdzenia ontologiczne. Jednak analizy te jedynie dotyczyły teorii społecznych, które zostały tam użyte do konstruowania teoretycznej przestrzeni pedagogiki rodzaju. Przeszukując więc własną pamięć trafiam na taką rozmowę:

---

<sup>2</sup> Prace do 2001 roku były publikowane pod nazwiskiem M. Chomczyńska-Miliszkievicz. Odwołując się do literatury, w nawiasach będę zamieszczał tylko datę publikacji wraz z identyfikatorem literowym, bez nazwiska Autorki.

KR. A właściwie po tylu latach badań chyba możemy już sami powiedzieć jak widzimy ontologiczne usytuowanie naszego przedmiotu badań (miałem na myśli praktykę edukacji)

MCHR. No ja właśnie chyba nie umiem, ponieważ „z każdym ze znanych mi twierdzeń ontologicznych potrafię dyskutować, tyle, że niekonkluzywnie, tu też osiągam swój szczebel niekompetencji”.

KR. Jestem bliski neutralnego monizmu. To jest jedna rzeczywistość, a dwie optyki [...].

MCHR. Ja też, ale widzę co najmniej trzy optyki tego samego. Oprócz klasycznych, fizycznej i psychicznej brakuje mi jeszcze kulturowej. Wiesz, jak u Poppera [...]

Dopiero z tej perspektywy od nowa przeczytałem ten fragment „Edukacji seksualnej” (2002a, s.43):

„Zastosowane podejście opiera się na próbie połączenia w jednym programie badawczym dwóch perspektyw teoretycznych i dwóch rodzajów rzeczywistości empirycznej. Jedna z nich to perspektywa socjologii kultury opisująca system oddziaływań socjalizacyjnych, a druga to perspektywa psychologii rozwojowej, dostarczająca standardów, do których zmierza rozwój w warunkach optymalnych. Pomiędzy tymi perspektywami można umieścić teorię edukacji, która musi opisywać rzeczywistość empiryczną zachodzącą na styku obu porządków: społecznego i jednostkowego”.

A ponieważ mowa jest o edukacji seksualnej, której przedmiotem jest w tej teorii rozwój roli płciowej, a więc kategorii biologicznej (fizycznej), psychicznej i społecznej (2002a, s. 39), widać wyraźnie te trzy Popperowskie optyki przedmiotu badań społecznych. Można więc przyjąć, że bazą ontologiczną tej teorii (ale też pozostałych ustaleń teoretycznych Autorki) jest neutralny monizm, poszerzony o Popperowski „czynniki” kulturowy.

Z neutralnym monizmem łączy się najczęściej dwie epistemologie: empiryczną i racjonalistyczną. W tekstach Autorki, a szczególnie w „Edukacji seksualnej” centralną pozycję zajmuje prezentacja planu, wykonania, analizy i interpretacji badań empirycznych nad presjami socjalizacyjnymi i rozwojem roli płciowej. Wcześniej jednak znajduje się kryterialna analiza teorii ról płciowych, teorii oddziaływań socjalizacyjnych, teorii interwencji edukacyjnej wobec rozwoju. Nie są to jednak analizy, których celem jest ostateczne wyjaśnianie rzeczywistości edukacyjnej, lecz sprobematyzowanie pola bada-

nia. Skonstruowane kryteria analizy teorii rozwoju ról płciowych (przedmiot rozwoju, wynik rozwoju, czynniki, mechanizm, organizacja zmian rozwojowych, odniesienie do wieku metrykalnego, stosunek rozwoju roli płciowej do innych dziedzin rozwoju, kryteria operacjonalizacji i weryfikacji twierdzeń teorii) służyły przefiltrowaniu teorii ról płciowych pod kątem spełniania przez nie warunków problematyzacji. W ten sposób analiza teoretyczna miała dokonać redukcji następujących teorii: psychoanalitycznej Freuda, społecznego uczenia się Mischela, poznawczo-rozwojowej Kohlberga, transcendencji ról płciowych Rebeci i in., rozwoju roli płciowej Block oraz społeczno-poznawczej teorii rozwoju roli płciowej Bandury i Busseya. Teorią bazową do badań okazała się teoria rozwoju roli płciowej Block. Podobny zabieg wykonano z teoriami socjalizacji, wyłaniając teorię Antoniny Kłoskowskiej. Trzecią teorią problematyzującą pole badań okazała się być teoria Wygotskiego, dotycząca najbliższej sfery rozwoju, która lepiej spełniła kryteria problematyzacji, niż teoria Piageta.

Warto raz jeszcze podkreślić, że nie była to analiza teoretyczna zmierzająca do wyjaśniania edukacji seksualnej, ponieważ dostarczyła jedynie danych do operacjonalizacji zmiennych, tworzących późniejszą warstwę hipotetyczną. Sama operacjonalizacja miała już charakter czysto empiryczny, ponieważ autorskie narzędzia do pomiaru rozwoju roli płciowej (oddzielne dla kobiet i mężczyzn) oraz działania agend socjalizacyjnych (rodziny, szkoły, mediów, kościoła, grupy rówieśniczej, języka) zostały poddane weryfikacji i standaryzacji na dużych próbkach osób badanych, na których kilkakrotnie powtarzano pomiary (2002a, s. 281–292). Badania właściwe natomiast dostarczyły danych na temat przestrzeni tych zmiennych wyjaśniających, które w największym stopniu determinowały zmiany roli płciowej. Klamrą spinającą ich wyniki były interpretacje, nawiązujące bezpośrednio do teorii wiodących. I była to baza empiryczna, ale także teoretyczna do zbudowania teorii edukacji seksualnej, odniesionej do **etapowych celów wychowania w aktualnej i najbliższej sferze rozwoju w zakresie standardów rozwoju roli płciowej, rozwoju poznawczego, rozwoju moralnego, rozwoju ego, dla trzech etapów kształcenia: szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum** (2002a, s.254–270).

Powyższa analiza pokazuje, że teoria edukacji seksualnej była tworzona w obrębie epistemologii empirycznej i racjonalistycznej. Ten ciąg: teoria – empiria – teoria lokuje ją jako teorię opisowo-wyjaśniającą. Było to zresztą zgodne z wyraźną deklaracją Profesora w odniesieniu do znaczenia empirycznej bazy danych. Otóż pisała ona w „Płci i szkole” (2011a):

„[...] Jeśli zatem odrzucimy czysty empiryzm na rzecz konwencjonalizmu, to na równi powinniśmy traktować dane z doświadczenia i języki ich opisu, wyjaśniania oraz rozumienia. Znaczenia języka, o których mowa, są ukryte w aparaturze pojęciowej. Ta z kolei stanowi, sprzężony z innymi, element struktury teorii naukowych.” (2011a, s.15)

Tak rozumiany konwencjonalizm oznaczał, że problemów naukowych nie można rozwiązać wyłącznie w oparciu o empiryczną bazę danych, że na dane doświadczenia trzeba nałożyć znaczenia teoretyczne by mogły powstać sądy naukowe, a dalej twierdzenia i teorie. Te dopiero mają moc wyjaśniania i moc przewidywania w przypisanej im skali.

Podsumowując, teoria edukacji seksualnej jest oparta na neutralnym monizmie, zakładającym, że przedmiot badań społecznych jest jednopostaciowy – ontologicznie neutralny, lecz przez naukę poznawany w trzech perspektywach: fizycznej, psychicznej i kulturowej. Jeśli chodzi natomiast o podstawy epistemologiczne tej teorii, to można z pewnością przyjąć, że powstała ona jako rezultat doświadczenia (empiryzm) i myślenia (racjonalizm), a w związku z tym jest teorią opisowo-wyjaśniającą.

Pierwszym z kryteriów analizy warstwy hipotetycznej teorii edukacji seksualnej jest ich zawartość treściowa. Otóż hipotezy (pytania badawcze) łączą trzy perspektywy widzenia przedmiotu badań: jednostkowy opisywany jako rozwojowa gotowość do pełnienia roli płciowej (wizja biologiczna) oraz jako tożsamość w roli – indywidualna, psychiczna reakcja na oczekiwania roli, a także kulturowe presje, odpowiedzialne za zmiany rozwojowe roli płciowej w postaci agend socjalizacji: rodziny, szkoły, mediów, kościoła, języka i grupy rówieśniczej. Do przestrzeni zmiennej wyjaśnianej – rozwój roli płciowej wchodzi oprócz czynników kulturowych także płeć, operacjonalizowana biologicznie, oraz wiek. Wszystkie zmienne ujęto w modelu wielokrotnej analizy regresji z wagami beta, pozwalającej wyliczać złożony efekt przyczynowy. Tak więc hipotezy pokazują odpowiedzialność poszczególnych agend socjalizacji, płci i wieku za zmienność roli płciowej. A ponieważ rola ta jest zdefiniowana w kategoriach standardu rozwoju poznawczego, moralnego, płciowego i ego, a więc tych standardów, które są celami edukacji seksualnej, otrzymane wyniki stanowią bezpośrednią podstawę do budowy hipotetycznego modelu etapowych celów edukacji seksualnej (2002a, s.254).

Jakie rodzaje wyjaśnień doprowadziły do skonstruowania tej teorii? W analizowanym tekście wyraźnie zaznaczają się trzy. Wyjaśnienia statystyczne, modelowe i teleologiczne. I to w zapisanej kolejności. Wyjaśnienia statystyczne

mają charakter probabilistyczny. Decydując się na poziom istotności 0.05, przedłożono precyzję oszacowania (wielkość przedziału ufności) nad prawdopodobieństwo wyniku prawdziwego. Zachowując ilorazowy poziom pomiaru zmiennej wyjaśnianej, oraz losując obiekty do próbkki z populacji generalnej, zapewniono wartość prognostyczną badaniu. Tak więc można powiedzieć, że ustalone zależności między zmiennymi mają charakter probabilistyczny dla populacji generalnej i pozwalają szacować jej parametry. Nie jest to zatem wyjaśnianie z prawdopodobieństwem stuprocentowym, lecz z większym od przeciętnego. Tak zweryfikowane wyjaśnienia statystyczne stały się podstawą do wyjaśnień modelowych, użytych do budowy struktury celów etapowych edukacji seksualnej. Cel etapowy dla danego poziomu rozwoju uczniów i uczennic jest umieszczony w modelu konkretnym (Madsen, 1980, s. 46) krzyżowym, w którym dwóm sferom rozwoju: aktualnej i najbliższej odpowiadają różne postaci standardów rozwojowych roli płciowej, rozwoju poznawczego, rozwoju moralnego i rozwoju ego. W zakresie rozwoju roli płciowej jest to jej konkretna faza przypisana do etapu kształcenia: szkoła podstawowa w sferze najbliższej – stymulowanie fazy sumienności (2002a, s.258), szkoła gimnazjalna w sferze najbliższej – stymulowanie fazy autonomii, szkoła ponadgimnazjalna w sferze najbliższej – stymulowanie fazy integracji. Fazy te są rozpisane na konkretne cele etapowe. I teraz już widać przestrzeń, w którą wprowadzono wyjaśnienia teleologiczne. Kategoriami tworzącymi te wyjaśnienia są funkcja – wynik – cel. Celem jest osiągnięcie standardu, funkcją działanie opisane w strukturze celu etapowego, wynikiem zakładany stan rozwoju roli płciowej po przeprowadzeniu interwencji edukacyjnej w aktualnej i najbliższej sferze rozwoju. Te wyjaśnienia zwane także funkcjonalnymi, były używane we wszystkich naukach przyrodniczych i społecznych, z powodzeniem zastępując wyjaśnienia deterministyczne w wersji: przyczyna – warunki – skutek (por. Madsen, 1980, s.24).

Zmienne dyspozycyjne działają w długich okresach czasu a zmienne funkcjonalne w krótkich, często pod wpływem konkretnego, wyizolowanego bodźcowania. W omawianych badaniach zdecydowanie przeważały zmienne dyspozycyjne, co ma bezpośredni związek z celami etapowymi edukacji seksualnej. Jeśli chodzi natomiast o ostatnie kryterium warstwy hipotetycznej, to problem jest bardziej złożony. W części dotyczącej badania relacji pomiędzy presjami socjalizacyjnymi i rozwojem roli płciowej hipotezy (w tym przypadku pytania badawcze) miały charakter empiryczny. W zasadzie pytano o możliwe kombinacje zależności pomiędzy dwoma układami zmiennych, traktowanych już jednak operacyjnie w postaci wyników uzyskanych w fazie zbierania danych. Trudniej natomiast ocenić charakter hipotez dotyczących modelu edukacji



seksualnej. Mają one charakter teoretyczny w tym sensie, że odnoszą się do twierdzeń Wygotskiego, wprowadzających aktualną i najbliższą sferę rozwoju. Podobnie mają charakter teoretyczny w odniesieniu do dziedzin rozwoju i pośrednio – presji socjalizacyjnych. Jednak w tym ostatnim przypadku dziedzin rozwoju i presji socjalizacyjnych mają też wyraźne korzenie empiryczne, ponieważ model jest budowany już w oparciu o uzyskane dane empiryczne. Ostatecznie można przyjąć istnienie w tej teorii zarówno hipotez teoretycznych, jak i – w przewadze jednak – empirycznych. Hipotezy empiryczne z kolei dotyczą w jednakowym stopniu zmiennych wyjaśniających (opis stanu agend socjalizacji) (2002a, s. 106–184), co wyjaśnianych (przestrzeń rozwoju roli płciowej) (2002a, s. 197–249).

Przechodząc do kryteriów warstwy opisowej teorii edukacji seksualnej, trzeba podkreślić jej złożoność. Wynika ona z natury przedmiotu badań i sposobu operacjonalizacji zmiennych. Otóż badani sięgali do własnego doświadczenia, odpowiadając na skali na pytania kwestionariuszy odnoszące się do ich codziennego funkcjonowania oraz myślenia o sobie w różnych kontekstach. W tym sensie mamy do czynienia z danymi fenomenologicznymi. Z drugiej jednak strony większość wskaźników odnosiła się do opisu działania, podkreślając aspekt behawioralny. Dodatkowo dane były gromadzone w postaci liczb odzwierciedlających dane z introspekcji. Jeśli jeszcze zwrócimy uwagę na wyjątkowo skomplikowaną relację pomiędzy myśleniem o działaniu a działaniem, to trudno jednoznacznie stwierdzić, że teoria operuje językiem behawioralnym w czystym rozumieniu. Moja analiza używanych terminów w opisie danych pozwala sądzić, że Autorka dokonywała transpozycji języka pierwotnie fenomenologicznego w behawioralny. Taki sposób budowania języka opisu jest możliwy – wydaje się, że konieczny – w przypadku badań nieeksperymentalnych, nie opartych na pomiarach czystego aktu zachowania się, ale jednocześnie nie docierających do czystych fenomenów świadomości badanych. Bo badani odnosili się do nich jedynie pośrednio sprowokowani treścią konstruktów teoretycznych, kryjącego się za wskaźnikiem umieszczonym w pozycji kwestionariusza (por. 2002a, s. 278–292).

Jaki jest zasięg terminów tej teorii? Makrospołeczny jeśli zajrzemy do analiz i interpretacji danych dotyczących działania agend socjalizacji. Dominujące terminy to na przykład „telewizja jako źródło przekazów dotyczących płci”, „polityka społeczna państwa wobec kobiet pracujących”, „stereotypy płci w reklamach” (np. 2002a, s. 158). Mikrospołeczny i jednostkowy jeśli odniesiemy się do danych z badań nad rozwojem roli płciowej: np. „ukrywam uczucia gniewu i złości”, „wygłaszam swoje zdanie”, „mówię ludziom”, „robię coś”, „robię

to niezależnie od nacisku otoczenia” (np. 2002a, s. 282). Obecność tych trzech zasięgów terminów tekstu naukowego wyraźnie podnosi jego wartość, szczególnie w zakresie zasięgu wypracowanych wyjaśnień.

Iloraz hipotez pozwala ocenić teorię jako spekulatywną lub empiryczną. Dokonałem analizy całej monografii (2002a), wyliczając wszystkie hipotezy teoretyczne i empiryczne w obu wariantach (w kierunku zmiennych wyjaśniających i wyjaśnianych). Pod podstawieniu danych do wzoru Madsena (1980, s.92):

$IH = \text{suma hipotez teoretycznych} / \text{suma hipotez empirycznych}$ , czyli 5 teoretycznych / 15 empirycznych otrzymujemy 0.33. Co zatem oznacza ten wskaźnik? Jedyne sposobem udzielenia odpowiedzi na to pytanie jest odwołanie się do wyliczonych już wskaźników różnych teorii społecznych. Madsen (1980, s.92–93) podaje ich 10.  $X = \{0.11; 0.13; 0.14; 0.30; 0.43; 0.50; 0.71; 0.82; 1.00; 1.43\}$ . Średnia tego ciągu to 0.55, a mediana mieści się pomiędzy 0.43 i 0.50. Na tej podstawie można przyjąć, że iloraz hipotez teorii edukacji seksualnej wskazuje na jej wyraźnie empiryczny charakter. Warto zwrócić uwagę, że pięć hipotez dotyczących rozwoju roli płciowej, a więc głównego standardu rozwojowego w tej teorii ma właśnie charakter empiryczny. Im teoria jest bardziej empiryczna tym bardziej wzrasta jej wartość prognostyczna. Ta z kolei była weryfikowana teoretycznie i empirycznie (choć bezpośrednich, spisanych danych na ten temat nie ma) w kilku innych programach badawczych zamieszczonych w kilku źródłach (2003a, 2005a, 2006a, 2006b, 2007a, 2010a).

Podsumowując formalne właściwości teorii edukacji seksualnej można powiedzieć, że bazuje ona na neutralnym monizmie w sensie ontologicznym, jest teorią opisowo-wyjaśniającą, zawiera wyjaśnienia statystyczne, modelowe i teleologiczne, hipotezy mają w przewadze charakter empiryczny, taka sama relacja jest pomiędzy terminami teoretycznymi i empirycznymi. Język opisu danych jest trudny do jednoznacznego zakwalifikowania, ponieważ dane częściowo fenomenologiczne były przetwarzane w analizie na dane behawioralne. Całościowa analiza teorii wskazuje na jej empiryczny charakter.

## **Procesy badawcze, prace aplikacyjne, podręczniki**

Druga część przygotowanego zestawu kryteriów analitycznych została skonstruowana by dokonać wglądu w pozostałe prace badawcze. W sensie treściowym, na którym skupię się aktualnie, dorobek jest zróżnicowany, ponieważ obejmuje, chronologicznie, zagadnienia kształcenia nauczycieli, funkcjonowania klasy szkolnej, edukacji seksualnej, funkcjonowania społecznego nauczy-

cieli, ukrytych przekazów w edukacji szkolnej, problematyki płci kulturowej w edukacji oraz edukacji moralnej. W każdej z tych merytorycznych całości znajdują się prace empiryczne, analizy teoretyczne oraz w niektórych (kształcenie nauczycieli, funkcjonowanie klasy szkolnej i edukacja seksualna) prace aplikacyjne. Wobec tej złożoności i potrzeby dokonania analizy kryterialnej programów badawczych w pierwszym kroku zajmę się silnie teoretyczną częścią publikacji poświęconych płci kulturowej w szkole i edukacji moralnej, by następnie przejść do analizy kryterialnej programów badawczych we wszystkich tych obszarach, a dalej do prac aplikacyjnych i podręczników.

Ważną częścią prac w zakresie *gender studies* jest monografia „Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju” (2011a). Jej celem było opisanie teoretycznych podstaw „pedagogiki rodzaju” traktowanej jako nurt badań uprawiany przez społeczność emancypacyjną, badającą przejawy nierówności rodzajowych na wszystkich polach praktyk edukacyjnych. Podtytuł sugeruje, że „pedagogika rodzaju” stanowi złożoną, i odroczoną w czasie, reakcję na rosnące i silnie już ugruntowane urodzajowienie praktyk edukacyjnych. Omawiana monografia jest „gęstym tekstem teoretycznym” opartym na naukoznawczo umocowanych kryteriach analizy teorii społecznych, ze względu na ich potencjał w wyjaśnianiu praktyk rodzajowych w edukacji. Autorka zbudowała sieć kryteriów merytorycznych i formalnych, nazywając je właściwościami teorii naukowych. Treściowe właściwości to aparatura pojęciowa obejmująca zmienne wyjaśniane i wyjaśniające: wewnętrzne i zewnętrzne wobec edukacji, twierdzenia wyjaśniające, prowadzące do zasięgu wyjaśniania teorii, od wąskiego poprzez średni do szerokiego, według terminologii Mertona (2011a, s. 24). Wśród formalnych właściwości teorii pojawiają się założenia ontologiczne na osi obiektywizm – konstruktywizm, założenia epistemologiczne: empiryzm, racjonalizm i metaforyzm, założenia metodologiczne: nomotetyczne, idiograficzne i aksjologiczne, języki danych, typy pojęć występujących w teorii, rodzaje twierdzeń wyjaśniających, aż wreszcie formalne typy teorii: opisowe, wyjaśniające, interpretacyjne (2011a, s.33). Każda z grup teorii społecznych (społeczno-poznawcze teorie rozwoju płci kulturowej, teorie tożsamości płciowej i schematów płci, teorie ewolucjonistyczne, teorie odtwarzania struktury społecznej, teorie poststrukturalistyczne) została poddana analizie testującej jej możliwości nadawania znaczeń danym empirycznym z rodzajowych praktyk edukacyjnych. Po tej teoretycznej analizie przyszedł czas na test empiryczny i sprawdzono potencjał interpretacyjny każdej z tych teorii konfrontując je z danymi z badań empirycznych nad osiągnięciami dziewcząt i chłopców oraz edukacją jednopłciową versus koedukacją. Te złożone zabiegi metodologiczne pozwoliły już

określić granice wyjaśniania do jakich dochodzi każda z analizowanych teorii. W ten sposób stało się bardziej jasne, jaką rolę mogą spełnić jako źródło znaczeń dla „pedagogiki rodzaju” i przez to, jaka może być – bazująca na nich – owa pedagogika, i czemu może służyć. To pierwsza w pedagogice i jedyna jak dotąd systematyczna analiza teorii ważnych z metodologicznego i merytorycznego punktu widzenia dla wyjaśniania rodzajowych praktyk edukacyjnych. Obok tej pracy podobne znaczenie ma tekst „Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji” (2010b), w którym można znaleźć ramy teoretyczne i metodologiczne uwarunkowania tworzenia wiedzy o rodzajowych praktykach edukacyjnych. Natomiast prace wykorzystujące już bezpośrednio potencjał „pedagogiki rodzaju” to 2010c, 2011b, 2011c, 2011d, 2016e, 2016f odpowiednio podejmujące wątki edukacji nauczycielskiej w perspektywie feministycznej, podręczników jako przedmiotu badań *genderowych*, dyskryminacji w szkole ze względu na płeć, polityczności podręczników szkolnych oraz metodologicznych badań feministycznych nad podręcznikami szkolnymi. Wszystkie te prace są studiami krytycznymi, odsłaniającymi praktyki nierówności i dyskryminacji, ideologicznej indoktrynacji, należącymi właśnie do zadań zaprojektowanej wcześniej „pedagogiki rodzaju”.

Z tego nurtu wyrosły również zainteresowania edukacją moralną, nad którą studia teoretyczne rozpoczęły się w 2015 roku. Ukazały się trzy artykuły bezpośrednio analizujące podstawy teoretyczne rozwoju moralnego i edukacji moralnej (2016a, 2016b, 2016c). W pracach tych został skonstruowany model teoretyczny przestrzeni aksjologicznej szkoły, jego metodologiczne parametry, a także przedstawiono raport z badania nad modelami szkolnej edukacji moralnej wobec kompetencji moralnych uczniów i uczennic. W zamierzeniu badania te miały prowadzić do zbudowania teorii edukacji moralnej.

## **Analiza projektów badań empirycznych**

Bieżąca analiza będzie prowadzona w oparciu o wcześniej zaprojektowane kryteria metodologiczne: strategie badań, typy, schematy, metody badań a także ciągi analityczne: teorie – badania – aplikacje.

Jeśli chodzi o strategie badań, to zgodnie z usytuowaniem ontologicznym i epistemologicznym Autorki, wykonane badania były umieszczone w obu strategiach: idiograficznej i nomotetycznej. Przy czym zdecydowana większość projektów to badania prowadzące do poszukiwania ogólnych prawidłowości. Przyjrę się bliżej tym badaniom w perspektywie schematów badawczych. Otóż w obrębie strategii idiograficznej wszystkie projekty zostały zrealizowane

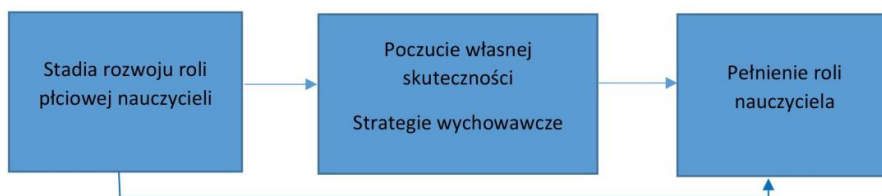
w schemacie etnograficznym, w nurcie teorii ugruntowanej. Schemat ten był zawsze uruchamiany, jeśli celem badań był wgląd w strukturę subiektywnych obrazów świata badanych, obrazów pozwalających diagnozować to, jak badane obiekty reagują na uwarunkowania kulturowe. Były to badania nad studentkami i studentami konstruującymi pod wpływem presji kulturowych swoją kobiecość i męskość (2014a), badania nad ukrytymi przekazami podręczników i programów szkolnych (2000a) nad mediami jako źródłami przekazów dotyczących płci (2001a), nad ukrytym programem koedukacji (2010), nad władzą, ideologią i socjalizacją w podręcznikach szkolnych (2011d), nad oczekiwaniami nauczycieli i pracodawców wobec uczniów i uczennic (2013a).

Szczególnie interesujące z punktu widzenia prowadzonej analizy naukoznawczej były badania podręczników do wychowania do życia w rodzinie (2000a). Autorka zbudowała sieć zmiennych filtrujących ukryte przekazy podręczników pod kątem identyfikacji w nich mechanizmów manipulacji, indoktrynacji, sakralizacji, dogmatyzacji, autorytaryzmu, blokady i selekcji informacji. Było to efektem przeszukania źródeł, które ujawniły wskaźniki własnie tych praktyk społecznych stosowanych wobec odbiorców. Ta część to analiza formalna sposobów przekazywania treści. W warstwie treściowej badania miały znaleźć odpowiedzi na pytania o to według jakich zasad jest selekcjonowana wiedza, czyim interesom ma służyć, czy przekazywana jest wiedza naukowa czy potoczna, jaki dominuje styl argumentacji: emocjonalny czy racjonalny, jednostronny czy wielostronny, jaki obraz aktywności seksualnej, rodziny, małżeństwa, różnic płciowych jest transmitowany (2000a, s.164). Tekst został zbudowany według klasycznych zasad empirycznych studiów krytycznych nad praktykami społecznymi, co sprawiło, że ujawnił działania autorów podręczników blokujące rozwój uczniów i uczennic, selekcjonujące wiedzę według kryteriów ideologicznych i politycznych, reprezentując najczęściej interes kościoła katolickiego i organizacji blokujących emancypacyjną funkcję edukacji.

W obrębie strategii ilościowej badania były prowadzone w schematach: eksperymentalnym, korelacyjnym i porównawczym. Eksperyment laboratoryjny, niezmiernie rzadko używany w badaniach feministycznych, został zastosowany do oszacowania wpływu oddziaływań edukacyjnych na spostrzeganie stereotypów związanych z płcią. Procedura badania przebiegała przez kilka etapów. W pierwszym etapie wyłoniono grupę 24 studentek edukacji wczesnoszkolnej ujawniających tradycyjny schemat płci – kobiece kobiety, według terminologii S. L. Bem. Następnie losowo przydzielono te osoby do grupy eksperymentalnej i kontrolnej, po 12 osób. W drugiej fazie grupa eksperymentalna została poddana intensywnemu treningowi hamowania stereotypów, prowa-

dzonemu przez Autorkę badania (także trenerkę PTP). Procedura treningu była wieloetapowa i maksymalizowała przez swą trafność prawdopodobieństwo wyhamowania stereotypów związanych z płcią. Grupa kontrolna treningowi nie została poddana. W trzeciej fazie obu grupom zaprezentowano film dydaktyczny przygotowany na zlecenie MEN do użytku szkolnego, ekstremalnie aktywizujący stereotypy płci. Film był emitowany po upływie trzech godzin od zakończenia treningu hamowania stereotypów. W czwartej fazie, bezpośrednio po obejrzeniu filmu, wszystkie osoby badane wypełniły kwestionariusz służący do obliczania wskaźników posługiwania się stereotypem w projektowaniu sytuacji z własnego życia. Na tym procedurę eksperymentalną zakończono. Wyniki pokazały brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną w zakresie posługiwania się stereotypami płci (2006a, s.113–116). Badania te ujawniły i potwierdziły wcześniejsze doniesienia o względnej trwałości stereotypów płci i zdemitologizowały znaczenie edukacyjnych, niesystematycznych akcji jako skutecznych środków hamowania stereotypów związanych z płcią.

Schemat korelacyjny(a raczej korelacyjno-regresyjny) był bardzo często używany w badaniach Autorki. Omówionym już przykładem były badania regresyjne nad relacją między presjami socjalizacyjnymi a rozwojem ról płciowych, stanowiące podstawę do budowania teorii edukacji seksualnej. Te same zmienne, oprócz kilku innych zostały również zestawione w dużym projekcie badawczym nad płcią kulturową nauczycieli (2007a). Uproszczony schemat tych badań pokazuje ryc. 1.



Rycina 1. Uproszczony model badanego zjawiska

źródło: 2007a s. 7.

Jak sugeruje model, badanie zaprojektowano w korelacyjnym schemacie analizy ścieżek. W obrębie stadiów rozwoju roli płciowej znajduje się 5 zmiennych, mediatory: strategie wychowawcze – 4, poczucie skuteczności – 1 oraz pełnienie roli nauczyciela było operacjonalizowane na 9 czynników. Analiza

ścieżek pozwala na testowanie hipotez o relacjach przyczynowych we wszystkich możliwych w tym w modelu konfiguracjach. W analizie ścieżek, podobnie jak w badaniach z manipulacją eksperymentalną, można obliczać liniowy efekt przyczynowy, któremu równoważny jest regresyjny współczynnik ścieżki:

„Posługujemy się tym pojęciem przyczynowości, które można wyprowadzić z PA (analizy ścieżek – KR), traktowanej jako statystyczna metoda rekonstruowania mechanizmu badanych zjawisk oparta na uprzedniej analizie teoretycznej. [...] Oszacowanie zależności przyczynowej jest równoznaczne z oszacowaniem tego, w jakim stopniu zmienia się zmienna zależna (skutek), jeśli o jednostkę zmieni się zmienna niezależna (przyczyna).” (2007a, s.147–148)

Wyniki tych badań pokazały, że najwyższe stadia rozwoju roli płciowej nauczycieli należy kojarzyć z najbardziej otwartymi i skutecznymi strategiami wychowawczymi (autonomicznymi) oraz z wysokim poczuciem skuteczności, zaś tak rozumiane mediatory z najbardziej efektywnymi sposobami pełnienia roli nauczyciela. A także najwyższe stadia rozwoju roli płciowej pozytywnie i wysoko korelowały z efektywnymi sposobami pełnienia roli nauczyciela. Te badania pośrednio dostarczyły wsparcia (według kryterium trafności diagnostycznej) teorii edukacji seksualnej, ponieważ stadia rozwoju roli płciowej były tam przedmiotem celów etapowych oraz standardem dla poszczególnych faz rozwoju uczniów i uczennic. Do szczegółów analitycznych tych badań jeszcze powrócę.

Najwięcej projektów badań powstało w schemacie quasi-eksperymentalnym, porównującym kilka populacji. Można je znaleźć w wielu publikacjach (2016d, 2015b, 2014c, 2013b, 2013c, 2013d, 2012a). Były to odpowiednio: badania nad gotowością do przeciwstawiania się wpływowi społecznemu w zależności od płci biologicznej i kulturowej, etycznymi orientacjami młodych kobiet w Polsce i Serbii, osiągnięciami dydaktycznymi uczniów i uczennic, etycznymi orientacjami kobiet i mężczyzn w trzech okresach dorosłości, etycznymi orientacjami i płcią nauczycieli o zróżnicowanych strategiach wychowawczych, strategiami wychowawczymi nauczycieli o zróżnicowanym poczuciu skuteczności, czy schematami płci i stylem radzenia sobie ze stresem. Warto zauważyć, że wszystkie te projekty mają związek z edukacją moralną, poprzez badanie orientacji etycznych oraz strategii wychowawczych. W schemacie tego badania często w roli zmiennych grupujących występowało więcej, niż jedna zmienna, co zdecydowanie podnosi trafność teoretyczną badań w tym schemacie.

Przechodząc do typów badań można znaleźć dowody na posługiwanie się wszystkimi. Badania teoretyczne były prowadzone zarówno w wersji weryfikacyjnej, np. nad skutecznością stereotypów płci (2006a), w wersji eksploracyjnej omówione już wcześniej badania w obrębie tworzenia teorii edukacji seksualnej. Badania praktyczne, najczęściej w wersji diagnostycznej, ale także i oceniające były pokazane w poprzednim akapicie. Korzystanie ze wszystkich typów badań empirycznych definiuje ten dorobek jako wszechstronny ze względu na ich cele naukowe, ale także związane z monitorowaniem i poznawaniem praktyki edukacyjnej.

Kwestia metod badań, a więc zbierania danych, doboru próbki i analizy zostanie omówiona łącznie, gdyż specyfika tego dorobku, pozwala spojrzeć na metody zbiorowo. Ponieważ badania były prowadzone w obu strategiach, najpierw skupię uwagę analityczną na strategii nomotetycznej. Hierarchia stosowanych metod zbierania danych była następująca: metody testowania typu papier-ołówek, metody testowania sytuacyjnego, metody ankietowania i obserwacji ilościowej. Można powiedzieć, że „znakiem firmowym” Profesora było konstruowanie testów do pomiaru złożonych strukturalnie zmiennych psychopedagogicznych. Łącznie powstało, autorskich lub współautorskich, 10 skończonych, w pełni wystandaryzowanych testów do pomiaru: rozwoju roli płciowej: TRRP-C (kobiety), TRRP-A (mężczyźni) (2002a, s.278.–282); do pomiaru doświadczeń socjalizacyjnych: PS-Rodzina, PS-Grupa rówieśnicza, PS-Szkoła, PS-Kościół, PS-Media (2002a, s.283–292); do pomiaru orientacji etycznych: TOE (m.in. 2013b, s. 243); do pomiaru strategii wychowawczych: TSW (m.in. 2007a, s.73); do pomiaru poczucia skuteczności: TPS (m.in. 2013c). Proces ich konstrukcji zawierał przygotowanie podstaw teoretycznych, operacjonalizację zmiennych do postaci pozycji kwestionariusza w wersji eksperymentalnej. Wersja ta zanim została poddana standaryzacji, była badana przy pomocy sędziów kompetentnych. W pierwszym kroku Autorka sprawdzała moc dyskryminacyjną pozycji, stosując współczynniki korelacji punktowo-czteropolewej lub punktowo-dwuseryjnej. Po zgromadzeniu współczynników istotnych statystycznie i odpowiednio wysokich, pozycje poddawano analizie rzetelności, najczęściej przy pomocy formuły Alfa-Cronbacha lub Spearmana-Browna. Następnie weryfikowano kilka rodzajów trafności. Najwięcej obliczeń wymagała trafność teoretyczna, która była weryfikowana w każdym przypadku. Najczęściej przy pomocy analizy czynnikowej i analizy skupień. Inne rodzaje sprawdzanej trafności to diagnostyczna i prognostyczna. Po wykonaniu tych prac i uzyskaniu powodzenia, powtarzano pomiar by obliczyć normy tymczasowe, najczęściej stenowe. Odnoszenie wyników surowych do skali stenowej



lokowało pomiar zmiennych mierzonych testem na poziomie interwałowym. Było to ważne kryterium by móc w kolejnych etapach badania zastosować parametryczne metody analizy danych, dające najlepsze rezultaty analityczne. Zabiegi te były połączone z losowym doбором próbki, który pozwalał później na szacowanie parametrów populacji, czyli odniesienie wyniku badania do populacji generalnej. Profesor, wiem to z rozmów z nią, nie uznawała bowiem takich badań nomotetycznych, które nie opierały się na losowaniu do próbki oraz takich, które zmienne złożone strukturalnie mierzyły na skali niższej, niż interwałowa. Uważała, że jeśli nie można spełnić założeń metodologii nomotetycznej w procesie badawczym, należy zmienić jego cel i wykonać badania indywidualizujące, czyli w strategii idiograficznej. Tak zresztą postąpiła sama w badaniach nad oczekiwaniami nauczycieli i pracodawców od absolwentów szkół średnich (2013a).

Zbieranie danych w tak zaplanowanych badaniach zawsze oznaczało analizowanie zarówno estymatorów, jak i parametrów, i najczęściej pozwalało używać silnych, wielozmiennowych testów parametrycznych. Do formuł używanych w tych badaniach należały: pojedyncza i wielokrotna Anova, Manova, test  $t$ , analiza regresji wielokrotnej ze standaryzowanymi wagami beta, analiza czynnikowa, analiza skupień, analiza ścieżek, wyliczająca efekt przyczynowy, współczynnik korelacji liniowej Pearsona. Aby jednak móc zastosować takie metody analizy danych ilościowych, trzeba na etapie problematyzacji i operacjonalizacji odpowiednio antycypować. W jednym z badań pożądanym było użycie wielokrotnej regresji liniowej. Jednak operacjonalizacji zmiennej losowej (zależnej) najwygodniej było dokonać sprowadzając ją do postaci dychotomicznej. Ten zabieg wymusiłby, niestety rezygnację w późniejszym etapie z tego modelu regresji na rzecz regresji logistycznej, która była jednak zbyt słabą metodą analizy wyników badania. Z tego powodu Autorka czuła się zmuszona do dokonania bardziej złożonej operacjonalizacji zmiennej zależnej, do postaci co najmniej trójwartościowej, co zmieniło całą koncepcję budowy testu (por. 2002a, s.190).

Dzięki opisanemu podejściu wyniki badań omawianych w tym tekście są odnoszone do populacji i dla niej diagnostyczne oraz znane są kryteria ich trafności, nawet jeśli niekiedy bywa ona niska.

W strategii jakościowej dane zostały zebrane metodą przeszukiwania źródeł wtórnych oraz wywiadów indywidualnych i grupowych, a obiekty do badań były w miarę możliwości losowane, np. podręczniki. Jeśli nie było takiej możliwości dobór był teoretyczny. Po dokonaniu transkrypcji wywiadów lub innych tekstów Profesor rozpoczynała budowanie teorii ugruntowanej, dochodząc do

not teoretycznych, będących efektem redukcji kodów teoretycznych, które z kolei redukowały kody selekcyjne itd. Kodowanie odbywało się za pomocą oryginalnego, przenośnego i kolorowego systemu etykiet, na którego omówienie nie mam już miejsca w tym tekście. Ta procedura analizy jakościowej jest najczytelniej przedstawiona w artykule (2013a, s. 142–152). Zawsze była to raczej twarda analiza, oparta na weryfikowaniu trafności wskaźników na bieżąco, gdy pojawiały się w przeszukiwanym źródle, przy pomocy sędziów kompetentnych lub przy pomocy triangulacji badaczy, jeśli badania były zespołowe. Powstająca w ten sposób teoria ugruntowana była maksymalnie „ascetyczna” w sensie ilości budujących ją słów, bardzo zredukowana.

### **Badania aplikacyjne i podręczniki**

Jako oddzielną kategorię potraktowałem badania aplikacyjne i podręczniki. Ich analiza będzie przebiegała w oparciu o kryterium ciągu: teoria – badania – zastosowanie praktyczne (aplikacja). Większość tych prac spełnia kryteria aktualnych wdrożeń. Powstały one w trzech zakresach problemowych: edukacji seksualnej, funkcjonowania klasy szkolnej i kształcenia nauczycieli. Pierwsza kwestia dotyczy edukacji seksualnej. Zbudowanie omówionej wcześniej teorii edukacji seksualnej mieściło się w klasycznym ciągu: teoria – badania – teoria. Ciekawe jest natomiast to, że chronologicznie wcześniej powstały dwa podręczniki do edukacji seksualnej (Chomczyńska-Miliszkievicz, 1997a; 1999a). Jeszcze natomiast ciekawsze jest moje ustalenie, że ich treść i koncepcja programowa odpowiada skonstruowanej później teorii edukacji seksualnej (2002a), zarówno na poziomie celów etapowych, jak i operacyjnych. W rzeczywistości jednak, co wiem na podstawie rozmów z Autorką, i jak to często bywa w praktyce, wszystkie te prace toczyły się niemal równolegle. W sensie etnograficznym interesujący jest też motyw zajęcia się przez panią Profesor edukacją seksualną. Stało się to w wyniku rozmowy z nauczycielką jej dzieci w 1995 roku, która skarżyła się na brak podręczników do tego przedmiotu. Autorka „Podróży w nieznanie...” (1997a) i „Rodzicielstwa. Między wiedzą a intuicją” (1999a), pisząc te scenariusze zajęć, spełniła nauczycielskie oczekiwania, nie tylko w odniesieniu do wieku własnych dzieci (szkoła średnia), ale także dzieci ze szkoły podstawowej. Tak więc omawiany ciąg – wyglądał następująco: aplikacja – teoria – badania – teoria – badania. Nie jest to typowe ujęcie, jednak – rzeczywiste. Warto przy tym wziąć pod uwagę, że pisanie podręczników szkolnych – metodycznych, zostało poprzedzone lub przebiegało równolegle (to zdaje się bardziej prawdopodobne, biorąc pod uwagę czas) do

prowadzenia studiów teoretycznych oraz przeszukiwania literatury i rozwiązań metodycznych w Exeter w Wielkiej Brytanii w roku 1995/6. Prawdopodobnie pierwsze ustalenia teoretyczne zostały później skonkretyzowane w postaci badań prowadzonych w latach 1998–2002, których wynikiem była teoria edukacji seksualnej (2002a). W omawianych podręcznikach wyraźnie można dostrzec wskaźniki tych celów etapowych, które następnie zostały opisane jako stymulowanie najbliższej sfery rozwoju dla fazy sumienności w szkole podstawowej, dla fazy autonomii w gimnazjum i dla fazy integracji roli płciowej w szkole ponadgimnazjalnej. Na tym etapie istniały one jako cele operacyjne. Dlatego można powiedzieć, że zamknięcie teorii edukacji seksualnej na poziomie ustalenia celów etapowych, jest zamknięciem jedynie w kategoriach czasu, bo wcześniejsze opracowania te cele wyraźnie dopełniają w postaci celów operacyjnych zawartych w scenariuszach zajęć. W prowadzonej analizie nie można jednak pominąć tej niekonsekwencji czasowej. Pokazuje ona przy tym, że skuteczne drogi poznania nie zawsze są drogami najkrótszymi i najbardziej, w sensie metodologicznym, pożądanymi.

Druga kwestia to funkcjonowanie klasy szkolnej. Wśród tekstów źródłowych można znaleźć wczesne opracowania teoretyczne i empiryczne dotyczące m.in. wychowania jako dawania wsparcia (1998a), rozwijania myślenia twórczego i wyobraźni dzieci (1996/7), rozwijania autonomii i poczucia sprawstwa uczniów (1995a), budowania poczucia własnej tożsamości uczniów (1995b), godzin wychowawczych służących rozwojowi (1994a), konfliktów interpersonalnych w klasie szkolnej (1991a), zakłóceń w komunikacji między nauczycielem a uczniem (1988a), osiągnięć i niepowodzeń uczniów (1984a). Te wszystkie opracowania stały się podstawą do napisania wspólnie z D. Pankowską podręcznika dla nauczycieli *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej, WSiP Warszawa* (1995a, 1999f, 2001g). Jest to opracowanie metodyczne, zawierające scenariusze lekcji wychowawczych metodą pracy grupowej, dotyczących przełamania onieśmielenia, wzajemnego poznawania się, budowania zaufania, doskonalenia komunikacji, rozwijania empatii i zrozumienia, integracji i rozwoju grupy, samopoznania, wzmacniania poczucia własnej wartości, ćwiczenia zachowań asertywnych, rozwijania poczucia sprawstwa, radzenia sobie ze stresem, rozwijania twórczości. Zakodowanie tych kategorii oraz kategorii występujących w przytoczonych wyżej publikacjach pokaże, że aplikacja z 1995 roku powstała jako konsekwencja prowadzonych wcześniej studiów teoretycznych i empirycznych. W tym przypadku klasyczny ciąg: teoria – badania – aplikacje został zachowany. Na marginesie warto dodać, że pomimo wielu wznowień, podręcznik ten jest nadal poszukiwany przez nauczycieli/ki.

Trzecia kwestia to kształcenie nauczycieli. W zasadzie jest to pierwszy obszar zainteresowań badawczych Profesor, najstarszy i darzony przez nią największym sentymentem. Powstało tu sporo artykułów opisujących m.in. teoretyczne i empiryczne problemy autonomii nauczycieli (1995e), tworzenia bezpiecznej atmosfery w klasie (1994c), rozwijania wrażliwości na problemy wychowawcze (1994d), samopoznania i samoświadomości nauczycieli (1993a) i doskonalenia zawodowego (1992a), orientacji humanistycznej w kształceniu nauczycieli (1993b), kształtowania u studentów kierunków nauczycielskich umiejętności nawiązywania twórczych relacji nauczyciel-uczeń za pomocą treningu interpersonalnego i metod aktywizujących (1987a), podnoszenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego (1987b). Intensywne i systematyczne prowadzenie analiz teoretycznych i prac empirycznych w tym obszarze ułatwiło zapewne udział Profesor w opracowaniu i wdrożeniu w 1992 r. na UMCS – wraz z dr Krystyną Bielugą i obecną prof. Dorotą Pankowską – programu kształcenia podyplomowego w zakresie przygotowania do pracy w szkole dla absolwentów kierunków nienauczyielskich, które funkcjonuje tam do chwili obecnej. Mimo koniecznych modyfikacji wynikających zarówno z aktualizacji wiedzy pedagogicznej, jak i zmieniających się standardów kształcenia nauczycieli, główne założenia tych studiów kwalifikacyjnych wypracowane na początku – nadal obowiązują, co świadczy o znaczeniu przyjętych wówczas podstaw teoretycznych (1993f). Omawiany przypadek w prowadzonej analizie spełnia kryteria ciągu: teoria-badania-aplikacja-badania. W zasadzie układ dat publikacji tych prac wskazuje na pokrywanie się czasowe opisanych czynności akademickich, jednak trzeba pamiętać, że czas oczekiwania na publikację od chwili jej napisania był przynajmniej dwuletni. Jest to przykład efektywnego łączenia badań naukowych z kształtowaniem praktyki, tym razem akademickiego kształcenia nauczycieli.

## **Iloraz hipotez analizowanych prac naukowych**

Ostatnim ogniwem analitycznym będzie policzenie ilorazu hipotez dla całego dorobku naukowego Prof. M. Chomczyńskiej-Rubachy, włączając w to dane z teorii edukacji seksualnej, dla której iloraz ten był liczony, a nie wliczając danych z publikacji ściśle metodycznych. Suma hipotez teoretycznych wynosi 51, a suma hipotez empirycznych 122. Podstawiając te dane do formuły stosunku hipotez teoretycznych do empirycznych otrzymujemy 0.41. Nadal więc analizowany dorobek naukowy ma charakter empiryczny. Trudno to oszacować precyzyjnie, ale wydaje się, że odpowiada on uznawanej przez Profesor zasadzie

metodologicznej typowej dla konwencjonalizmu, a mówiącej, że wyjaśnienia naukowe nie powstają wyłącznie na bazie danych empirycznych, ale także po uwzględnieniu znaczeń, ukrytych w języku, nakładanych na te dane.

## **Podsumowanie**

Rezygnując już z analizy naukoznawczej można opisać ten dorobek w warstwie treściowej i formalnej przy pomocy słów kluczy. Warstwa treściowa: autonomia, wolność, równość, rozwój, sprawiedliwość, krytycyzm, demokracja, decentracja interpersonalna, obywatelskość, samoświadomość, edukacja otwarta, empatia. Warstwa formalna: kryterialna problematyzacja pola badania, operacjonalizacja na wysokich skalach pomiaru, konstruktywizm, kryteria trafności, weryfikacja twierdzeń, budowanie teorii, aplikacje praktyczne, otwartość metodologiczna, oszczędna narracja.

## **Bibliografia prac autorskich i literatura cytowana**

### **Monografie, podręczniki**

- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D. (1995a). *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP, s. 196.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M. (1997a). *Podróż w nieznanne. O miłości, seksie i rodzinie. Scenariusze zajęć*. Warszawa: WSiP, s. 88.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M. (1999a). *Rodzicielstwo. Między wiedzą a intuicją. Scenariusze zajęć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 136.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D. (1998f). *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP, s. 196, wydanie II; (wydanie III 2001g), (wydanie IV 2003).
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M. (1999). *Podróż w nieznanne. O miłości, seksie i rodzinie. Scenariusze zajęć*. Warszawa: WSiP, s. 88, wydanie II.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 294.
- Chomczyńska-Rubacha M.(red.) (2005). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M., (red.) (2006). *Role płciowe. Kultura i Edukacja*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M.(red.) (2006). *Role płciowe. Rozwój i Socjalizacja*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2007). *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*. Łódź: WSHE.

Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007a). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 205.

Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2010). *Kultura i Edukacja*, nr 2 – redakcja naukowa tomu.

Chomczyńska-Rubacha M. (2011). *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa: WN PWN, s. 220.

Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2011). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### **Artykuły i rozdziały**

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1984a). Z problematyki osiągnięć i niepowodzeń ucznia. W: K. Kuligowska (red.) *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*. Lublin: UMCS, s. 182–194.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1985). Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. W: M. Ochmański (red.) *Szkoła i rodzina wychowują*. Warszawa: ZG TWP, s. 31–45.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1987). Sztuka rzetelnego oceniania siebie jako element procesu samowychowania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3, s. 86–91.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1987b). Drogi podnoszenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. *Nowa Szkoła* nr 3, s. 153–157.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1987a). Kształtowanie u studentów kierunków nauczycielskich umiejętności nawiązywania twórczych relacji nauczyciel-uczeń za pomocą treningu interpersonalnego i metod aktywizujących. *Kieleckie Studia Psychologiczne*. T. II z. 2, s. 113–122.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1988). Rola inscenizacji w realizacji przedmiotu „pedagogika” na studiach nauczycielskich. W: M. Łobocki (red.), *Problemy modernizacji nauczania teorii wychowania*. Lublin: UMCS, s. 97–102.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1988). Inszenizacja w procesie rozwijania umiejętności interpersonalnych kandydatów na nauczycieli. W: R. Kucha, M. Ochmański (red.), *Kultura pedagogiczna kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lublin: UMCS, s. 187–195.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1988a). Rodzaje zakłóceń w komunikacji między nauczycielem a uczniem i ich konsekwencje dydaktyczno-wychowawcze. *Zeszyty Naukowe UMCS*. Sectio J., Vol. 1, s. 173–190.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1991a). Konflikty interpersonalne i ich rozwiązywanie w klasie szkolnej. W: M. Łobocki (red.), *Formy pracy wychowawczej w szkole*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 98–111.

Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1991b). Orientacja humanistyczna w kształceniu nauczy-

- cieli. W: M. Ochmański (red.). *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 63–79.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1992). Psychodrama jako instrument poznania siebie i społecznych aspektów roli zawodowej nauczyciela. W: H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.). *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*. Warszawa–Łódź: PWN, s. 238–249.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Krzywda U. (1992a). Jak doskonalić nauczycieli? *Wiadomości. Opinie. Myśli*, nr 5, s. 1–2.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Sokołowska-Dzioba T., Pankowska D. (1993f). Koncepcja kształcenia pedagogicznego nauczycieli na UMCS, W: M. Ochmański (red.). *Nowe koncepcje w psychologiczno-pedagogicznym kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 43–47.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1993a). Samopoznanie i samoświadomość w pracy nauczyciela, W: M. Ochmański (red.). *Nowe koncepcje w psychologiczno-pedagogicznym kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 105–111.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1994d). Rozwijanie wrażliwości na problemy wychowawcze. W: M. Łobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin: UMCS, s. 89–95.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1994). Jak kształcić nauczycieli, *Kształcenie Nauczycieli*, nr 1, s. 99–105.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1994c). Tworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, *Nowa Szkoła*, nr 10, s. 600–603.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1994a). Godziny wychowawcze – czas służący rozwojowi uczniów. *Nowa Szkoła*, nr 10, s. 598–600.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Murawska A. (1995e). Rzecz o autonomii nauczyciela. *Kształcenie Nauczycieli*, nr 1, s. 22–29.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1995b). Budowanie poczucia własnej tożsamości uczniów. *Nowa Szkoła*, nr 2, s. 19–21.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1995a). Rozwijanie poczucia sprawstwa i autonomii uczniów. *Nowa Szkoła*, nr 3, s. 25–28.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1996/7). Rozwijanie myślenia twórczego i wyobraźni na lekcjach języka polskiego. Propozycje zadań, *Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII*, nr 2, s. 41–49.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1997). Problemy dyscypliny i kierowania

- klasą w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli. W: M. Ochmański (red.). *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin: UMCS Lublin, s. 217–227.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1997). Psychohigieniczne funkcje przedmiotów artystycznych. W: A. Białkowski (red.). *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*. Lublin: UMCS, s. 102–114.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1998a). Wychowanie jako dawanie wsparcia i budowanie poczucia własnej wartości. W: M. Łobocki (red.). *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Lublin: UMCS, s. 51–55.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1998). Efektywne kierowanie klasą szkolną, W: J. Chmielewska (red.). *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSP ZNP, s. 100–105.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1998). Nauczyciel jako słuchacz. W: J. Chmielewska (red.). *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSP ZNP, s. 237–240.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (1996). Modele szkolnej edukacji seksualnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3–4. s. 67–73 (wydano 1998).
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2000a). Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji psychoseksualnej. *Forum Oświatowe*, nr 2, s. 161–178.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2000). Wychowanie psychoseksualne w rodzinie, W: M. Chymuk, D. Topa (red.). *Edukacja prorodzinna*. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 279–283.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2001a). Szkoła jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, nr 1, s. 31–48.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2001). Edukacja seksualna a dom i szkoła. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 2.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2001a). Mass media a socjalizacja ról płciowych, *Kultura i Edukacja*, nr 3–4.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2003). Etnografia jako metoda badań nad szkolną socjalizacją w zakresie ról płciowych. *Socjologia Wychowania AUNC*.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2003a). Kryteria doboru treści szkolnej edukacji seksualnej w perspektywie współczesnego progresywizmu. *Edukacja*, nr 1.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2005a). Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: WSHE.



- Chomczyńska-Rubacha M. (2005). Wstęp. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Płeć i rodzaje w edukacji*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006a). Wpływ działań edukacyjnych na spostrzeżenie stereotypów płciowych. W: Chomczyńska-Rubacha M., (red.). *Role płciowe. Kultura i Edukacja*, Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006b). Socjalizacja rodzajowa w rodzinie. *Roczniki Pedagogiki Rodziny*, nr 1.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006). Społeczne konteksty pedagogicznych badań nad edukacją rodzajową. W: Chomczyńska-Rubacha M., (red.). *Role płciowe. Rozwój i Socjalizacja*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006). Kulturowe konteksty pedagogicznych badań nad edukacją rodzajową. W: Chomczyńska-Rubacha M., (red.). *Role płciowe. Kultura i Edukacja*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2007). Tożsamość płciowa jako kategoria teoretyczna w badaniach nad edukacją rodzajową. W: Chomczyńska-Rubacha M. (red.). *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010c). Wstępna edukacja nauczycieli w perspektywie feministycznej. *Kultura i Edukacja*, nr 2.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010). Ukryty program koedukacji. W: P. Błajet (red.) *Ciało. Edukacja. Umysł*. Bydgoszcz: WSG, s. 99–113.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010a). Standardy rozwojowe edukacji seksualnej. *Studia Edukacyjne*, nr 4.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010b). Konstruowanie wiedzy o rodzaju. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s.135–151.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2011b). Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych). W: Chomczyńska-Rubacha (red.) *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2011c). Szkoła i dyskryminacja ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji. *Kultura i Edukacja*, nr 1.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D. (2011d). Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych. W: Chomczyńska-Rubacha (red.). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Chomczyńska-Rubacha M. (2011e). Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji. *Kultura i Edukacja*, nr 1(80).
- Chomczyńska-Rubacha M. (2012). Podręczniki, poradniki – mapa czy ślepa uliczka. W: M. Urlińska, J. Horowski, A. Uniewska (red.). *„Po życie sięgać nowe: Teoria a praktyka edukacyjna*. Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Chomczyńska-Rubacha M, Pankowska D. (2012). Władza, ideologia, socjalizacja : polityczność podręczników szkolnych. W: *„Po życie sięgać nowe” : teoria a praktyka edukacyjna*. Toruń: Wyd. A. Marszałek, s. 451–466.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2012). Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa. *Kultura i Edukacja*, nr 4 (90), s. 88–101.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2012a). Gender Schemas and Stress-coping Styles. *New Educational Review*, Vol. 29 nr 3, s. 319–327.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013a). The Values Underlying Teachers’ and Employers’ Expectations. *Kultura i Edukacja*, nr 5 (98), s. 142–152.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013d). Educational Strategies of Teachers with Various Senses of Efficacy. *New Educational Review*, Vol. 31 nr 1, s. 105–115.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013b). Ethical Orientations and Sex in Teachers with Varied Educational Strategies. *New Educational Review*, Vol. 33 nr 3, s. 239–248.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013). Test Poczucia Skuteczności : opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 16, s. 85–105.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013c). Test Poczucia Skuteczności Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 16a.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2014). Możliwa jest szkoła walcząca o równość. W: *Gender: Przewodnik krytyki politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 264–277;
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2014c). Ethical Orientations (competencies) of Men and Women in Early, Middle and Late Adulthood. *Edukacja. Dorosłych*, nr 1, s.79–86;
- Chomczyńska-Rubacha M. (2014b). Psychosocial and Organizational Aspects of Didactic Achievement: Sex, School-type, and Self-esteem. *New Educational Review*, Vol. 37 nr 3, s. 150–160;
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D. (2014a). Wyznaczniki tożsamości młodych ko-

- biet i mężczyzn w percepcji studentów i studentek. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4 (68), s. 133–146.
- Rubacha K., Chomczyńska-Rubacha M. (2015). Rodzajowa kultura szkoły: co i jak badać? W: J. Danek, M. Droščák (red.). *Edukacyjne prostore a kultura*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda Trnava, s. 310–315.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2015b). Ethical Orientations of Young Women in Poland and Serbia : Comparative Studies. *Rocznik Andragogiczny 2015*, s. 267–276.
- Pankowska D., Chomczyńska-Rubacha M. (2015a). Formalne podstawy edukacji a polityka gender mainstreaming. *Studia Edukacyjne*, Nr 36, s. 55–72.
- Pankowska D., Chomczyńska-Rubacha M. (2016f) , Płeć i rodzaj w edukacji formalnej. W: Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.) *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom I: O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2016e). Metodologiczne parametry feministycznych badań nad ukrytymi przekazami podręczników szkolnych. W: Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.). *Gender w podręcznikach. Raport badawczy. T. I: O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2016d). Readiness to Resist: Biological Sex and Cultural Definition of Femininity and Masculinity. *Gender and Power*, Vol. 6, nr 2, s. 77–87.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2016 c). Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstrukcja teoretyczna. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 23 (2), s. 145–164.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2016b). Przestrzeń aksjologiczna szkoły II. Metodologiczne parametry badania. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 23 (2), s. 231–246.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2016a). Modele szkolnej edukacji moralnej wobec rozwoju kompetencji moralnych. Analiza porównawcza. *Studia Edukacyjne*, nr 42, s. 7–29.
- Madsen K. (1980) *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa: PWN.

