

Fenomenografia jako klucz do świata dziecięcych koncepcji umysłu i poznania

DOROTA ZDYBEL*

Akademia Ignatianum w Krakowie

Fenomenografia to strategia badawcza opracowana w latach 70. na Uniwersytecie w Göteborgu przez zespół badaczy pod kierunkiem Ference'a Martona. Niniejsza praca jest studium empirycznym poświęconym wyłonieniu i opisaniu różnych sposobów doświadczania przez ludzi zjawisk (fenomenów) ze świata zewnętrznego, zwłaszcza zjawisk edukacyjnych. Jej główny cel polega na ukazaniu przydatności perspektywy fenomenograficznej w badaniach dziecięcych doświadczeń metapoznawczych rozumianych jako zespół sądów, przekonań i ocen wyniesiony z sytuacji uczenia się. Na przykładzie wybranych obszarów doświadczeń metapoznawczych (takich jak dziecięce konceptualizacje umysłu) przedstawione zostaną: zasady planowania wywiadu z dziećmi, możliwości wykorzystania rysunku jako specyficznej formy wypowiedzi dziecięcej, a także trudności i wątpliwości pojawiające się w procesie analizy i kodowania zebranych danych empirycznych. Omówiona zostanie także rola wiedzy niejawnej, intuicyjnej, nienazwanej jako ważnego obszaru doświadczeń metapoznawczych, które podczas spotkania i rozmowy z badaczem mają szansę na skrytalizowanie i przeniesienie w obszar świadomej refleksji dziecka. Tekst adresowany jest szczególnie do naukowców zainteresowanych badaniem sposobów, w jaki dzieci postrzegają i konceptualizują świat mentalny.

SŁOWA KLUCZOWE: fenomenografia, dziecięce koncepcje umysłu, metapoznanie, doświadczenia metapoznawcze, badania jakościowe.

Phenomenography as a Key to the World of Children's Concepts of Mind and Cognition

Phenomenography is a research strategy developed in the 1970s at the University of Gothenburg by a team of researchers led by Ference Marton. It is an empirical study devoted to the selection and description of various ways of experiencing phenomena from the outside world, especially educational phenomena. The main purpose of this text is to show the usefulness of the phenomenographic perspective in the study of children's metacognitive experiences understood as a set of judgments, beliefs and assessments derived from the learning situation. On the example of selected areas of metacognitive experiences (such as children's conceptualizations of the mind), the following will be presented: the principles of planning an interview with children, the possibility of using a drawing as a specific form of children's expression, as well as difficulties and doubts appearing in the process of analyzing and coding the collected empirical data. The role of implicit, intuitive knowledge as an important area of metacognitive experiences, which, during a conversation with the researcher, has a chance of being crystallized and transferred to the area of conscious reflection of a child will also be discussed. The text is aimed especially at those researchers who are interested in studying the ways in which children perceive and conceptualize their own mental world.

KEYWORDS: phenomenography, children's conceptions of mind, metacognition, metacognitive experiences, qualitative research.

Wprowadzenie, czyli o założeniach epistemologicznych fenomenografii

Fenomenografia to studium empiryczne, którego celem jest wyodrębnienie i opisanie ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów doświadczania, konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania zjawisk oraz aspektów otaczającej człowieka rzeczywistości (Kubinowski, 2010; Marton i Booth, 1997, Richardson, 1999). Co ciekawe, pomimo wyjątkowych, odróżniających ją od innych strategii badawczych założeń metodologicznych fenomenografia nie jest definiowana w podręcznikach jako metoda w ścisłym tego słowa znaczeniu: „jest to raczej droga – podejście – do identyfikowania, formułowania i zmagania się z pewnym rodzajem problemów badawczych, specjalizacja skoncentrowana szczególnie na problemach związanych z uczeniem się i rozumieniem w warunkach edukacyjnych” (Marton i Booth, 1997, loc. 2672). Tym, co czyni fenomenografię szczególnie użyteczną w badaniach edukacyjnych są oferowane przez nią możliwości wejrzenia ze zrozumieniem w zjawiska i procesy mentalne niedostępne bezpośredniej obserwacji, a kluczowe dla przebiegu procesu uczenia się.

Fenomenografia bywa często łączona z fenomenologią, czasami wręcz uważana za jej praktyczną egzemplifikację i zastosowanie (Szkudlarek, 1997; por. Richardson, 1999). Wydaje się jednak, że można ją uznać co najwyżej za daleką krewną fenomenologii (Szkudlarek, 1997), ponieważ jej główne założenia epistemologiczne zostały sformułowane *ex post*, a nie wyprowadzone w sposób teoretyczny z fenomenologii. Wspólnym mianownikiem jest tu przede wszystkim uznanie za przedmiot badań ludzkiej świadomości i obecnych w jej ramach form czy sposobów doświadczania świata przez podmiot, tzw. perspektywa drugiego rzędu – w odróżnieniu od perspektywy pierwszego rzędu, której celem jest bezpośredni opis rzeczywistości (Marton i Booth, 1997). Niemniej jednak te dwa metodologie raczej więcej dzieli niż łączy (Marton, 1981).

Po pierwsze, fenomenografowie nie dokonują rozdziału między podmiotem doświadczającym a doświadczaną rzeczywistością. Jednostką opisu jest w fenomenografii sposób doświadczania czegoś definiowany jako wewnętrzna relacja między doświadczającym (czyli podmiotem) a doświadczanym (czyli obiektem/fenomenem). Te dwa byty uznaje się za konstytuujące się nawzajem.

Po drugie, podczas gdy fenomenolodzy poszukują esencji doświadczenia – wspólnych intersubiektywnych znaczeń jakiegoś zjawiska obecnych w doświadczeniu różnych ludzi – fenomenografia stara się raczej odkryć różnice w sposobach doświadczania danego zjawiska. Jak podkreśla Ference Marton, fenomenografii towarzyszy założenie, że każdy fenomen/zjawisko/aspekt rzeczywistości może być doświadczany (lub konceptualizowany) na ograniczoną liczbę jakościowo różnych sposobów. To właśnie wyłonienie i opisanie obszarów istniejących „pomiędzy tym, co wspólne, a tym co szczególne” (Marton, 1981, s. 181) – poziomów czy trybów doświadczenia, tonacji i odcieni w sposobach myślenia o rzeczywistości – jest celem fenomenografów. Co więcej, wyłonione w opisie różnice nie są tu postrzegane jako różne interpretacje tej samej (bo obiektywnie istniejącej) rzeczywistości, ale raczej jako „różne interpretacje różnych rzeczywistości” (Marton, 1981, s. 180). Bowiem sposób, w jaki postrzegamy i konceptualizujemy rzeczywistość zwrotnie kształtuje świat znaczeń, w którym się poruszamy – człowiek jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą kreuje:

Z naszej niedualistycznej ontologicznej perspektywy, nie istnieją dwa różne światy, z jednej strony realny, obiektywny, a z drugiej subiektywny świat umysłowych reprezentacji. Jest tylko jeden świat, realnie istniejący świat to ten doświadczany i rozumiany przez ludzi na różne sposoby, to świat obiektywny i subiektywny zarazem (Marton i Booth, 1998, s. 357).

Tym, co czyni metodologię fenomenografii szczególnie atrakcyjną w badaniach edukacyjnych, jest fakt, że nie rysuje ona linii demarkacyjnej między tym, co w ludzkim doświadczeniu jawne, zwerbalizowane a tym, co obecne w sposób niejawnny (między poznaniem przedrefleksyjnym a myśleniem koncepcyjnym, pojęciowym) – „struktura i znaczenie doświadczanego fenomenu mogą zostać odnalezione przez badacza zarówno w jednym, jak i drugim. Istotne jest bowiem nie to, jaki świat jest, ale to, jaki świat jawi nam się w bezpośrednim doświadczeniu” (Jurgiel, 2009, s. 99). Ma to szczególnie istotne znaczenie w przypadku badania doświadczeń małych dzieci, których kompetencje językowe nie są jeszcze wystarczająco ukształtowane, by uchwycić i wyrazić w formie językowej wszystkie subtelne odcienie tego, co przeżywają, w jaki sposób interpretują swoje doświadczenia. Tu z pomocą przychodzi fenomenografia, która przedkłada *cognosco ergo sum* („doświadczam, więc jestem”) nad Kartezjańskie *cogito ergo sum* („myślę, więc jestem”), dopuszczając do głosu „przedrefleksyjny poziom świadomości” (Richardson, 1999, s. 60). Jednocześnie jednak, jak wielokrotnie podkreśla Marton, doświadczenie nie jest bytem psychologicznym w jakiś sposób rezydującym w umyśle jednostki, jest raczej bytem kulturowym – „praktyką dyskursywną” (Richardson, 1999, s. 72). Jest konstruowane, interpretowane przez podmiot w toku rozmowy z badaczem. „Opis doświadczenia ludzkiego, czy też raczej sposobów doświadczania czegoś, różni się całkowicie od opisu reprezentacji umysłowej, pamięci krótko- czy długotrwałej, procesu przypominania sobie (odzyskiwania czegoś z pamięci) i całej reszty aparatu poznawczego kognitywistyki” (Marton i Booth, 1997, loc. 2017). Wynika to przede wszystkim ze sposobu, w jaki fenomenografowie pojmują istnienie zjawisk doświadczanych w świadomości człowieka, czyli anatomię ludzkiej świadomości: „Chociaż jesteśmy świadomi niezliczonych rzeczy jednocześnie, byłoby błędem przypuszczać, że jesteśmy świadomi wszystkiego w taki sam sposób” (Marton i Booth, 1998, s. 538–539). Nasza świadomość ma wewnętrznie zróżnicowaną strukturę:

niektóre rzeczy wysuwają się do przodu – te są ukształtowane i stematyzowane – podczas gdy inne rezydują z tyłu, w tle – milczące i niestematyzowane. Nie chodzi jednak o to, że istnieją dwie różne kategorie świadomości – figura i tło, elementy stematyzowane i niestematyzowane, jawne i ukryte. Chodzi raczej o to, że istnieją różne poziomy czy stopnie skryzalizowania, stematyzowania czy jawności istnienia zjawisk w naszej świadomości (Marton i Booth, 1998, s. 538–539).

W ten sposób badania fenomenograficzne nie tylko pozwalają dotrzeć do obszarów wiedzy niejawnej, milczącej, ukrytej w doświadczeniu człowieka, ale też same w sobie stają się okazją do przeniesienia elementów niejawnych w obszar świadomej refleksji, przesunięcia ich z tła (czy nawet krawędzi świadomości) na pierwszy plan.

Ponieważ opis teoretycznych założeń fenomenografii jest dostępny w literaturze metodologicznej, niniejszy tekst koncentrować się będzie na prezentacji przykładu praktycznego zastosowania tego podejścia w badaniach pedagogicznych, ze wskazaniem towarzyszących mu wymogów rzetelności metodologicznej. Dla zachowania przejrzystości wywodu przyjęto porządek prezentacji odpowiadający etapom planowania i prowadzenia badań.

Cele i problemy badawcze, czyli o przydatności fenomenografii w badaniach nad doświadczeniami metapoznawczymi dzieci

W prezentowanym projekcie celem było opisanie doświadczeń metapoznawczych dzieci z syndromem ADHD. Ponieważ istota i przejawy tego syndromu są wyczerpująco opisane

w literaturze, nie ma potrzeby powielania tutaj informacji o nich. Wystarczy wspomnieć, że w obrazie klinicznym ADHD na plan pierwszy wysuwają się trzy grupy objawów: (1) zaburzenia uwagi, (2) nadrużliwość oraz (3) impulsywność traktowane według klasyfikacji DSM-IV jako główne cechy definicyjne tego zaburzenia (Olbomska i Putko, 2014). W codziennym, szkolnym funkcjonowaniu dzieci z syndromem ADHD zauważalne są także inne objawy, m.in.: uogólnione trudności w uczeniu się, nawiązywaniu relacji społecznych z rówieśnikami (Berenguer i in., 2017; Kajka i Kulik, 2021; Poissant i in., 2000), niskie poczucie własnej wartości, deficyty w pamięci krótkotrwałej i samoregulacji zachowania, niezdolność do planowania własnych działań, trudności z powstrzymaniem się od negatywnych reakcji itp. Niewiele jest jednak badań dotyczących tego, w jaki sposób dzieci te rozumieją pracę własnego umysłu, jak interpretują trudności, które napotykają w procesie uczenia się. Ten obszar doświadczeń dziecięcych rzadko pojawia się w badaniach pedagogicznych nie tylko dlatego, że potencjał edukacyjny dzieci z syndromem ADHD bywa niedoceniany, ale też ze względu na fakt, że trudno znaleźć odpowiednio precyzyjne narzędzia wglądu i analizy. Na potrzeby badań sformułowano dwa główne problemy badawcze:

- 1) W jaki sposób dzieci z syndromem ADHD postrzegają (konceptualizują) działanie własnego umysłu?
- 2) Jakie procesy i aktywności poznawcze potrafią wyodrębnić i opisać?

Fenomenografia nie tylko zwalnia badacza z konieczności formułowania hipotez badawczych, ale wręcz podkreśla potrzebę powstrzymania się od formułowania przedzałożeń, które mogą zaburzyć proces interpretacji zebranych danych. Wskazana jest tu postawa *epoche* – swoistego „wzięcia w nawias” własnej wiedzy, nienakładania na wypowiedzi respondentów siatki własnych przekonań i przeświadczeń na temat sposobu funkcjonowania badanej rzeczywistości. Na każdym etapie postępowania badacz musi umieć zrobić krok w tył, świadomie odciąć się od własnego doświadczenia i spojrzeć na zjawisko oczami badanych, przyjmując perspektywę drugiego rzędu (Marton i Booth, 1997, loc. 2907).

Etap gromadzenia danych, czyli o wywiadzie fenomenograficznym

Główną metodą pozyskiwania danych empirycznych w fenomenografii jest wywiad semi-strukturyzowany oparty na niewielkiej liczbie pytań otwartych, choć przedmiotem analizy mogą być także inne dane – właściwie wszystko, co stanowi tekst: wypowiedź ustna lub pisemna, językowa lub ikoniczna na wybrany przez badacza temat. W prezentowanych badaniach, z uwagi na wiek respondentów, zdecydowano się na wykorzystanie wywiadu opartego na rysunku. Dzieci poproszono, by wyobraziły sobie, że ich umysł to niezwykła maszyna, narysowały taką maszynę i wyjaśniły, jak ona działa, kiedy uczą się czegoś nowego lub rozwiązują jakiś szczególnie trudny problem. Po wykonaniu rysunku przeprowadzono indywidualne rozmowy z dziećmi z wykorzystaniem następującego schematu (traktowanego jednak elastycznie, z założeniem podążania za dzieckiem, dostosowywania się do jego toku myślenia):

- 1) Co to jest umysł? Jak wyjaśniłbyś to młodszemu koledze?
- 2) Pokaż mi swój rysunek. Jak narysowałeś/narysowałaś swój umysł? Jak on jest skonstruowany?
- 3) Jak działa Twój umysł, kiedy rozwiązujesz jakiś szczególnie trudny problem?

Rysunek stanowił tu formę przygotowania, świadomej refleksji nad tematem, ale też intersmiotycznego przekładu – dostarczenia pozajęzykowych środków wyrazu dla trudnych, bo niedostępnych bezpośredniej obserwacji, zjawisk ze świata mentalnego. W konstrukcji zadania

świadomie wykorzystano metaforę. Stanowi ona bowiem ważne narzędzie poznawcze – specyficzny sposób kodowania informacji o świecie czy charakterystyczny typ reprezentacji rzeczywistości. Z punktu widzenia psychologii poznawczej wypowiedź metaforyczna może pełnić dwojaką funkcję (Nęcka, 1998). Po pierwsze, ułatwia zrozumienie trudnych, złożonych treści, upraszczając je, a zarazem podkreślając i uwypuklając jakieś ważne, choć ukryte i nieoczywiste aspekty. Po drugie, stymuluje proces twórczy, dostarczając nietypowych skojarzeń, poszerzając zakres analizowanych i przetwarzanych treści. Pierwsza z tych funkcji wydaje się szczególnie istotna dla prezentowanych tu badań. Dzięki metaforom możliwe jest mówienie o zjawiskach złożonych i trudnych za pomocą terminów i kategorii prostszych, należących do innej dziedziny, bliższej nam lub lepiej znanej z codziennego doświadczenia. Można powiedzieć, że metafora jest specyficznie ludzkim narzędziem do częściowego zrozumienia lub choćby „oswojenia” tego, co nie może być zrozumiane i wyjaśnione całkowicie, m.in. zjawisk abstrakcyjnych, doznań emocjonalnych czy estetycznych, rozterek moralnych itp. (szerzej: Lakoff i Johnson, 1988). W prezentowanych badaniach posłużono się metaforą po to, by ułatwić dzieciom wyrażenie ukrytych pokładów wiedzy osobistej – mówienie o złożonym temacie za pomocą prostych terminów.

Grupę badawczą stanowiło 20 dzieci ośmioletnich (w tym: 15 chłopców i 5 dziewczynek; 15 dzieci z diagnozą ADHD oraz 5 wskazanych przez nauczycieli jako skierowanych do diagnozy). Badania przeprowadzono na terenie trzech dużych szkół w jednym z miast południowej Polski. W związku z udziałem dzieci w badaniach przyjęto restrykcyjną, dwuetapową procedurę zachowania wymagań etycznych: najpierw poproszono o pisemną zgodę rodziców na udział dzieci w badaniach, a następnie – już po wykonaniu rysunków – o zgodę na wykorzystanie prac proszono dzieci. Udział w badaniach miał charakter całkowicie dobrowolny. Siedmioro dzieci skorzystało z prawa odmowy. Co ciekawe, dzieci z chęcią podejmowały się zarówno wykonania, jak i objaśnienia swojego rysunku. Wycofanie zgody następowało na ostatnim etapie – dzieci wyraźnie wyrażały przy tym chęć zatrzymania rysunku dla siebie lub pokazania mamie. Z uwagi na trudności w pozyskaniu materiału badawczego wywiady przeprowadziły doświadczone nauczycielki, znane dzieciom z bezpośrednich codziennych kontaktów (wychowawczyni grup uprzednio przeszkolone przez autorkę tekstu).

Procedury analizy i kodowania danych, czyli o istocie koncepcji

Podstawową jednostką opisu w badaniach fenomenograficznych jest koncepcja, określana także jako sposób konceptualizacji, doświadczania zjawisk, postrzegania, rozumienia, interpretacji itp. Co ciekawe terminy, takie jak: „rozumienie”, „postrzeganie”, „interpretacja” czy „konceptualizacja” są przez fenomenografów używane zamiennie, choć ze świadomością różnic istniejących między nimi. Jak podkreśla Marton, „żaden z tych terminów nie oddaje w pełni istoty zjawiska, jednak każdy z nich zwraca uwagę na jakiś ważny aspekt doświadczenia” (Marton i Pong, 2005, s. 336). Żeby zdefiniować istotę koncepcji, najlepiej odwołać się do wewnętrznej struktury świadomości, czyli tego, w jaki sposób są w niej obecne różne elementy/wymiary doświadczanego fenomenu:

Nie wszystkie ważne aspekty danego fenomenu lub sytuacji, w której jest on zanurzony, są wyodrębniane jednocześnie i ogniskują na sobie uwagę podmiotu. Niektóre z nich są abstrahowane i izolowane. Zamiast stać się obiektem świadomości jednocześnie, mogą być wydzielane i doświadczane kolejno, jeden po drugim, w określonej sekwencji czy porządku. Prowadzi to do wniosku,

że niektóre sposoby doświadczania określonego fenomenu są bardziej złożone lub pełniejsze od innych (Marton i Booth, 1997, loc. 2690).

Innymi słowy, koncepcja to unikalny wzór aspektów danego fenomenu wyodrębnianych z kontekstu i jednocześnie obecnych w centrum świadomości, a bardziej złożone czy pełniejsze sposoby doświadczania danego fenomenu wynikają z jednoczesnej świadomości większej liczby różnych elementów czy aspektów zjawiska (Marton i Booth, 1997, loc. 2690). Strukturę tak rozumianej koncepcji tworzą dwa powiązane ze sobą aspekty (Marton i Pong, 2005, s. 366): (1) referencyjny, który wskazuje na globalne znaczenie konceptualizowanego obiektu oraz (2) strukturalny, stanowiący złożoną kombinację cech – wyróżników, wokół których koncentruje się opis. Cecha (właściwość) obiektu jest sposobem, w jaki obiekt ten wydaje się odróżniać od innych. Kontrast pełni bardzo ważną rolę w percepcji: to, w jaki sposób doświadczamy określonej cechy danego obiektu czy zjawiska jest funkcją tego, do czego go/je porównujemy. Taka struktura znajduje odzwierciedlenie również w procedurze kodowania i interpretacji danych, która w przypadku fenomenografii jest o tyle szczególna, że ma charakter globalny, tj. analizie podlega tu całość materiału badawczego, a nie poszczególne jego części (wypowiedź jako całość, a nie odpowiedzi na poszczególne pytania). Procedura badawcza obejmuje zatem następujące kroki (Jurgiel, 2009, s. 143–144):

- 1) wielokrotne czytanie transkrypcji wywiadów;
- 2) kondensację – wyłonienie fragmentów wypowiedzi, które dotyczą opisywanego zjawiska;
- 3) porównywanie wyłoniionych fragmentów wypowiedzi tak, by sprecyzować, jaki fenomen badani wnieśli do rozmowy – czyli co mówią/czego nie mówią (aspekt referencyjny koncepcji);
- 4) grupowanie odpowiedzi na podstawie podobieństw i różnic – ustalanie kryterium (istoty) pojawiających się podobieństw i różnic (czyli rozpoznanie, w jaki sposób badani mówią o danym wymiarze fenomenu – aspekt strukturalny koncepcji);
- 5) nazywanie kategorii w taki sposób, by nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska i różnym sposobom jego konceptualizacji;
- 6) odniesienie wyłoniionych kategorii opisu do teorii/metaperspektyw dotyczących analizowanego zjawiska.

Badania jakościowe wymagają zastosowania rygorystycznych procedur postępowania, dzięki którym rezultaty mają odpowiedni poziom trafności i wiarygodności. Wiarygodność przedstawionych wyników została zapewniona przez zastosowanie metody sędziów kompetentnych (Denzin i Lincoln, 2000). Dwóch niezależnych badaczy wzięło udział w procesie analizy i kodowania 10 wywiadów. Ich zadaniem było wyłonienie kategorii opisu i wskazanie cytatów ilustrujących każdą kategorię. Następnie kategorie zostały porównane i przedyskutowane w celu osiągnięcia obustronnego zrozumienia. W rezultacie powstał system kodowania uwzględniający różne aspekty dziecięcych koncepcji umysłu (tab. 1).

Tab. 1.

System kodowania – aspekty koncepcji umysłu wyłonione z odpowiedzi dzieci

Referencyjny aspekt koncepcji Wyłonione tematy (O czym mówią badani?)	Strukturalny aspekt koncepcji Wyłonione cechy koncepcji i ich zróżnicowanie (W jaki sposób mówią o danym temacie?)
Funkcje umysłu	1) Dziedziny: poznawcza, emocjonalna, sensoryczna, moralna etc. 2) Operacje mentalne rozpoznane (nazwane) przez dzieci, np. zapamiętywanie, rozumienie, wyobrażanie sobie itp.
Poczucie sprawczości	Poczucie własnej kontroli nad działaniem umysłu vs. brak poczucia kontroli
Dynamika poznania	1) Umysł statyczny vs. dynamiczny 2) Ciągłość pracy (umysł działa zawsze vs. włącza się/wyłącza w razie potrzeby) 3) Reakcja na trudny problem – umysł zwalnia/zatrzymuje się vs. przyspiesza

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że analizie poddawano wyłącznie wypowiedzi ustne dzieci – rysunki nie podlegały kodowaniu z uwagi na towarzyszące temu procesowi wątpliwości i brak jednoznaczności. Niemożliwe okazało się kodowanie rysunków element po elemencie – próby zastosowania takiej strategii zakończyły się stwierdzeniem, iż ten sam element narysowany przez kilka osób może być różnie nazywany i interpretowanych w kontekście całości obrazu. Nie udało się znaleźć skutecznej, trafnej i wystarczająco precyzyjnej strategii kodowania wypowiedzi rysunkowych dzieci.

Prezentacja wyników, czyli o konstruowaniu przestrzeni wyników

Rezultatem analizy fenomenograficznej jest swoista mapa różnych sposobów rozumienia czy koncepcji znaczeń nadawanych danemu zjawisku – tworzą one tzw. przestrzeń wyników. Proces kreślenia mapy takiej przestrzeni „obejmuje etap interpretacji, związany z ewaluatywną hierarchizacją” (Męczkowska, 2003, s. 82), czyli porządkowaniem wyłonionych koncepcji od najmniej do najbardziej złożonych, uszczegółowionych (co niekoniecznie stanowi odzwierciedlenie tendencji rozwojowej). Warto podkreślić, iż wskazane w analizie koncepcje nie są rozłączne – raczej mają charakter komplementarny (dopełniają się nawzajem, a niekiedy częściowo nakładają na siebie). Nie można ich także przypisać do konkretnej osoby – w poszczególnych wypowiedziach obecne mogą być elementy kilku różnych koncepcji, co jest sygnałem rosnącego uświadamiania sobie większej liczby cech danego zjawiska (czyli dowodem pewnej dynamiki, ruchu znaczeń w wyniku rozwoju i reinterpretacji własnych doświadczeń bądź ich przesuwania się z krawędzi do centrum świadomości). Warto podkreślić, iż badaniom fenomenograficznym towarzyszy założenie o „kolektywnym charakterze podmiotowych koncepcji zjawisk” (Męczkowska, 2003, s. 76). Mapa wyłonionych koncepcji znaczeń jest wyrazem działania kolektywnego umysłu, czyli swoistego ponadindywidualnego, intersubiektywnego systemu form myślenia, stanowiącego ważną część dziedzictwa kulturowego upowszechnionego w danym kontekście społecznym (Marton, 1981, s. 197–198).

Poniżej przedstawiono mapę wyodrębnionych w badaniach koncepcji umysłu (tab. 2). Z uwagi na wymogi objętościowe artykułu niemożliwe jest zaprezentowanie tu pełnych

wyników badań¹. Omówione zostaną tylko dwie koncepcje (najprostsza i najbardziej złożona), głównie po to, by zilustrować zasady prezentacji wyników badań fenomenograficznych. Podobnie jak w większości badań jakościowych prezentacja wyników opiera się na cytowaniu, a dokładniej na omawianiu poszczególnych aspektów wyłonionych koncepcji bogato ilustrowanych wypowiedziami badanych osób.

Tab. 2.

Przegląd wyodrębnionych koncepcji umysłu

Koncepcja umysłu	Wyróżniki
Umysł – „nieposkromiona tajemnica”	■ brak poczucia sprawczości ■ brak świadomości istnienia różnych procesów mentalnych i umiejętności odróżniania ich ■ silne odczucie napięcia, szumu w głowie, wysiłku skutkującego bólem głowy – negatywne reakcje fizjologiczne związane z myśleniem
Umysł – karta pamięci	■ brak poczucia kontroli nad własnym umysłem ■ główny proces mentalny – pamięć (zapamiętywanie i odtwarzanie czegoś z pamięci); brak selektywności i automatyzm działania pamięci – pamięć automatycznie zapisuje wszystko, co nam się przydarza ■ świadomość potrzeby uporządkowania pamięci przy jednoczesnym braku koncepcji wiedzy (umysł „wie” to, co zapamiętał) ■ świadomość danych wejścia w zbieraniu informacji (roli zmysłów)
Umysł – centrum przetwarzania informacji	■ brak poczucia kontroli nad własnym umysłem ■ świadomość, że między danymi wejścia i wyjścia musi istnieć jakiś proces przetwarzania informacji ■ świadomość roli, jaką odgrywa zrozumienie w zapamiętywaniu informacji
Umysł – „panel sterowania”	■ brak poczucia kontroli nad własnym umysłem ■ podkreślanie powiązań między umysłem a resztą ciała człowieka (umysł steruje nie tylko myśleniem, ale też ruchem, zmysłami itp.) ■ świadomość istnienia różnych procesów mentalnych zaangażowanych w myślenie – pamięci, wyobraźni, twórczości ■ interpretowanie myślenia jako złożonego, wieloaspektowego procesu angażującego różne operacje („tryby myślenia”) ■ koncentracja wyłącznie na intelektualnych aspektach umysłu (brak emocji)

Źródło: opracowanie własne.

Umysł – „nieposkromiona tajemnica”

Najmniej zaawansowane rozwojowo okazały się koncepcje przedstawiające umysł jako coś tajemniczego, wpływającego na zachowanie człowieka, ale zarazem nie poddającego się kontroli. Umysł w takim ujęciu wyróżniają trzy zasadnicze cechy:

- wyraźne powiązanie z mózgiem (umysł albo mieści się w mózgu, albo jest z nim w jakiś nieznany sposób sprzężony, przy czym sygnały tego sprzężenia wyraźne były zarówno w rysunkach, jak i wypowiedziach dziecięcych, np. rys. 1);

¹ Zostaną one opublikowane w artykule Doroty Zdybel (2022): „ADHD as a Window into Children's Metacognitive Experiences – Phenomenographic Research” (tekst złożony do druku).

- brak umiejętności wyodrębnienia i nazywania procesów umysłowych składających się na myślenie czy uczenie się (dzieci ogólnikowo stwierdzają, że umysł „to takie coś, co człowiekowi pomaga myśleć, rozwiązać jakieś zadanie lub problem”, umysł „działa”, „pracuje, „pomaga się uczyć”);
- dziecięcym opisom umysłu towarzyszy silne uczucie napięcia wewnętrznego, jakiegoś ruchu, szumu, wirowania (np. „Umysł to takie fale, wieje jakby w głowie, pomaga nam zawsze w potrzebie, zawsze w głowie nam szumi, co mamy zrobić. Umysł zawsze wie, co ma robić i zawsze nic mi nie mówi, tylko robi to. A później to robi i powie. Umysł cały czas działa inaczej. Na przykład dzisiaj był bardzo dobry dzień i bardzo grzecznie się zachowuję. Wczoraj było całkiem inaczej, bo był całkiem inny dzień...”).

Przytoczona powyżej wypowiedź dobrze ilustruje podstawowy wyróżnik koncepcji umysłu jako tajemnicy – poczucie braku kontroli nad własnym umysłem. Wydaje się, że to raczej umysł dominuje nad dzieckiem, przejmuje kontrolę, podejmuje decyzje niezależnie od woli, a nawet świadomości posiadacza (np. „Umysł to takie coś, co robotowi lub człowiekowi pomaga myśleć, rozwiązywać jakieś zadanie czy problem, pomaga w wielu rzeczach. Na przykład jak zobaczy nową osobę to myśli tak: Co tu zrobić? Czy ta osoba jest zła, czy nie? I może czytać w myślach, żeby wiedzieć, czy to niebezpieczeństwo lub czego się obawiać. Nie wiadomo, jak to może działać. Nikt nie wie, ale on (umysł) wie, co ma robić, czyta w myślach”). Poczucie braku kontroli nad pracą własnego umysłu sprawia, że dzieci nie czują się odpowiedzialne za własne działania – dostrzegają w nich zmienność (umysł raz działa lepiej, a raz gorzej, czasem pomaga rozwiązać jakieś zadanie, a czasem nie), ale co jest źródłem tej zmienności i co się dzieje, gdy próbujemy się czegoś nauczyć, nie potrafią wyjaśnić (rys. 1).



Rys. 1. Przykład koncepcji umysłu jako tajemnicy

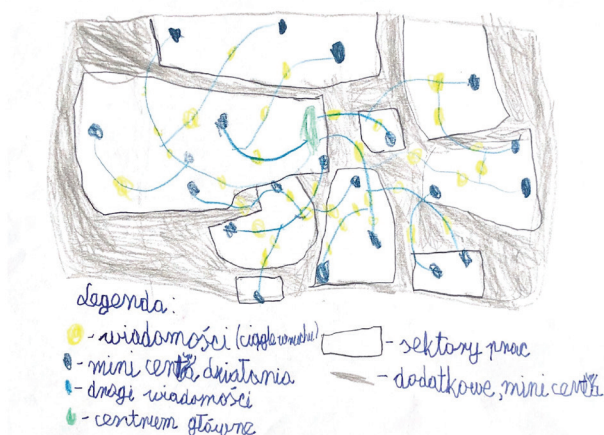
Źródło: archiwum własne.

Umysł jako „panel sterowania”

Najbardziej złożoną koncepcją okazała się ta dotycząca umysłu rozumianego jako panel sterowania ciałem człowieka. Jej wyróżnikiem jest z jednej strony wysoki poziom złożoności (wyrażony m.in. liczbą nazywanych przez dzieci procesów mentalnych), z drugiej zaś – rosnące poczucie braku kontroli nad działaniem własnego umysłu. Dzieci wyrażają przekonanie, iż umysł rządzi człowiekiem, kontroluje wszystko, co dzieje się w ludzkim ciele, np.:

- „Umysł to coś takiego, co steruje nami, naszymi nogami, rękami, oczami, buzią. Dzięki niemu możemy chodzić, biegać i inne rzeczy”;
- „Umysł to taka część ciała, która wysyła sygnały do poszczególnych części ciała. Komputer tak jakby. Monitor, panel sterowania, kable i ciecz. To się do czegoś podpinają i wszystko działa. Problem pojawia się na monitorze, te kable podłączają się do poszczególnych części, no i zapobiegają temu problemowi. A jak się pojawi, to trzeba wykonać te ruchy, które... mózg wysyła. Mózg wysyła jakieś sygnały i trzeba je wykonywać. Panel sterowania to główna część, która odpowiada za wszystko, za ruchy, za mowę, za twórczość”.

Cechą charakterystyczną tej koncepcji jest podkreślanie powiązań między umysłem a różnymi częściami ciała zapewniających możliwość przesyłania impulsów (czyli wydawania poleceń). Co ciekawe, powiązania te nie są jednokierunkowe, ale raczej tworzą złożoną, wielopoziomą sieć nieco przypominającą sieć neuronalną z zaznaczonymi różnymi „ośrodkami”, „centrami” lub trybami pracy. Poniżej przedstawiono rysunek będący egzemplifikacją takiego przekonania (rys. 2). Autor pracy wyjaśnia: „Umysł to coś takiego, co mamy w głowie i dzięki temu możemy myśleć, rozumieć, dotykać i czuć. Jest jak twardy dysk – tu jest część główna i dzięki niej wszystko pracuje. Te żółte kropki to wiadomości, które cały czas się ruszają i wszędzie podróżują. Te niebieskie to takie rury, gdzie wiadomości się przesyłają. Niebieskie kropki to też jakby mózg, tylko taki maluteńki, maluteńki. Zajmują się sterowaniem. Białe miejsca to różne miejsca do różnych rodzajów myślenia. Jak jest jakiś trudny problem, to wiadomości są tak szybkie, że nie ma niebieskich linii, tylko są aż żółte. Czasami umysł się trochę rozprasza, ale jak jest trudny problem, to jest skupiony strasznie na tym problemie i wszystkie wyjścia próbuje”.



Rys. 2. Umysł jako „twardy dysk”, który zarządza sam sobą

Źródło: archiwum własne.

Najbardziej wyrazistą wersję połączeń nerwowych między mózgiem a resztą ciała człowieka przedstawił autor rys. 3, który najpierw narysował tylko kształt głowy, połączony z okiem, podkreślając jego rolę w zbieraniu informacji z otoczenia. Potem jednak, po chwili zastanowienia, odwrócił kartkę i na drugiej stronie narysował całą postać człowieka z silnie zaznaczonymi na czerwono liniami (stanowiącymi coś na kształt skrzyżowania nerwów z krwioobiegiem). Objasniając rysunek, stwierdził: „To jest umysł człowieka. Tu są linie, które prowadzą, żeby coś zrobić. Żeby się ruszyć, to musi to pójść aż do nóg albo do rąk. Są połączone i pomagają się ruszać, ruszać kończyny. Oko jest połączone z mózgiem, żeby widziało i mogły te impulsy pójść do mózgu. Tutaj jest połączone i żeby ruszać się ciałem, trzeba mieć żyły i tutaj oczyszcza krew, jakby było coś złego, albo jak już przepłynie przez umysł, żeby nie było nic złego tam (...). W umyśle coś się tworzy. Jak się tworzy, to się myśli i myśli, może się wytworzyć coś. Na przykład nad zadaniem jak się myśli i myśli, to się coś przypomni, albo jak się uczy czegoś, to się zapamięta, to to się tworzy już w mózgu”. Nietrudno zauważyć, że chociaż dziecku brak odpowiedniego słownictwa do wyrażenia jego doświadczeń, to nasycenie tej wypowiedzi odniesieniami do różnych funkcji umysłu jest bardzo duże. W omawianej koncepcji umysł nie tylko zbiera dane zmysłowe, zapamiętuje i przypomina sobie informacje, kontroluje ruch, mowę, rozprasza się lub koncentruje na zadaniu, rozwiązuje problemy, ale też potrafi przełączać się na różne tryby myślenia, wyobrażać sobie i tworzyć, a nawet – „oczyszczać krew z bakterii” (2 osoby). Co ciekawe, umysł jako panel sterowania wydaje się nastawiony na działania czysto poznawcze, intelektualne – obszar uczuć nie pojawia się w wypowiedziach. Dzieci co prawda wspominają, że umysł może popychać do dobrego lub złego, ale raczej w znaczeniu zachowań poprawnych lub niegrzecznych, nieakceptowanych przez otoczenie. Dużo bardziej zostaje zaakcentowana rola zmysłów – umysł pozwala odczuwać smaki, zapachy, dotyk, zbiera wrażenia wzrokowe, a nawet „wyświetla obrazy i odpowiedzi” na specjalnym wewnętrznym monitorze.



Rys. 3. Umysł jako panel sterowania

Źródło: archiwum własne.

Podsumowując prezentację zebranych danych, warto zauważyć, że doświadczeniem najsilniejszym, a zarazem wspólnym dla wszystkich wyodrębnionych koncepcji umysłu, okazał się brak poczucia sprawczości przejawiający się w przekonaniu, że to umysł rządzi uczeniem się i działaniem człowieka, a nie odwrotnie (tab. 2). Badane dzieci wydają się nie dostrzegać możliwości kierowania pracą własnego umysłu i nie zmienia tego nawet rosnąca stopniowo świadomość istnienia różnych procesów mentalnych i ich wzajemnego powiązania. Negatywny charakter wyniesionych ze szkoły doświadczeń skutkuje zbudowaniem w świadomości badanych negatywnego obrazu samego siebie jako ucznia i niskim poczuciem własnej wartości. Przekonanie o nieskuteczności własnych wysiłków w zakresie uczenia się jest wyrażane jako niezdolność do hamowania czy planowania własnych reakcji („umysł najpierw coś robi, a potem mi mówi”).

Opisany powyżej projekt badawczy wpisuje się w nurt badań nad tzw. doświadczeniami metapoznawczymi (w odróżnieniu od wiedzy czy umiejętności metapoznawczych), które Anastasia Efklides (2006) definiuje jako system osobistych uczuć, ocen i przekonań dotyczących uczenia się aktywizowany w momencie przetwarzania konkretnego zadania. Znaczna część tych doświadczeń ma nieuświadomiony, intuicyjny i „gorący” charakter, co daje im szczególnie dostęp do mechanizmów regulacyjnych poznania. Oznacza to, że mają one moc zarówno oddziaływania pozytywnego, tj. ułatwiania, przyspieszania procesów uczenia się, jak i hamowania czy zakłócania aktywności poznawczej. W skrajnej sytuacji niekorzystne odczucia związane z uczeniem się czy negatywne przekonania dotyczące własnej osoby mogą wręcz zablokować użycie posiadanej wiedzy i/lub zakłócić wybór najbardziej efektywnej strategii metapoznawczej (Tarricone, 2011). Przekonania te są wewnętrznymi barierami i ograniczeniami osłabiającymi motywację oraz potencjał przyszłego uczenia się. Wydaje się, że właśnie taki mechanizm ich działania zaobserwowano u badanych dzieci z syndromem ADHD.

Podsumowanie, czyli o ograniczeniach poznawczych fenomenografii

Warto zauważyć, że fenomenografia jako ujęcie metodologiczne ma szereg ograniczeń. Najważniejszym z nich jest fakt, że – rekonstruując podmiotowe sposoby doświadczania świata – fenomenografia pozostaje wyłącznie na poziomie opisu. Odpowiada na pytania: Jak jest? Jak badani interpretują świat? Nie szuka jednak odpowiedzi na pytania: Dlaczego? Co ukształtowało takie, a nie inne rozumienie rzeczywistości? Pozostawia to poczucie niedosytu u samego badacza, a także – zapewne – u czytelników, odbiorców raportu badawczego. Dlatego badania fenomenograficzne powinny być projektowane raczej jako punkt wyjścia do interwencji edukacyjnej, np. jako element podejścia *action research* czy refleksyjnej praktyki (por. Richardson, 1999), bądź też uzupełniane (dopełniane) przez inne metody badawcze (por. Kopiciewicz, 2009).

Innym często podnoszonym w literaturze metodologicznej zarzutem jest brak możliwości uogólniania wyników badań fenomenograficznych – ekstrapolacji wyłonionych koncepcji znaczeń na większą populację. Sam Marton uważa, że jeśli ktokolwiek zadaje pytania o rzetelność, trafność czy możliwość uogólniania tych badań, to „nie rozumie świata, z którego pochodzą, a przede wszystkim ich celu” (za: Jurgiel, 2009, s. 102). Badania te są z założenia prowadzone na małych próbach. Zdaniem wielu krytyków metodologii jakościowej niewielka liczba badanych wiąże się z ryzykiem przypadkowości uzyskanych wyników. Jednak celem fenomenografii nie jest dokonywanie uogólnień, tylko opisanie codzienności, w jakiej funkcjonują osoby badane i znaczeń, jakie tej codzienności nadają, unikalnej, podmiotowej

relacji, jaka łączy je ze światem. To oddanie głosu samym badanym powinno być postrzegane jako główny sens i walor fenomenografii (Męczkowska, 2003). Pozwala bowiem zrozumieć i wyjaśnić postępowanie badanych. Marton w wielu tekstach wskazuje, że na ogół w swojej pracy edukacyjnej wychodzimy z założenia, że uczeń myśli i robi coś „złe”, w związku z tym my powinniśmy to skorygować, poprawić błąd, „naprawić” dziecko. Tymczasem fakt, że uczeń robi coś inaczej, niż oczekiwaliśmy, może wynikać z faktu, że w odmienny sposób rozumie/interpretuje/konceptualizuje dane zjawisko czy wykonywaną czynność (Marton i Booth, 1997). Dostrzeżenie tej różnicy może stać się ważnym narzędziem refleksyjnej praktyki i samodoskonalenia nauczyciela.

Bibliografia

- Berenguer, F. C., Rosello, B.M., Baixauli Fortea, I., Castellar, R.G., Diago, C.C., Casas A.M. (2017). ADHD Symptoms and Peer Problems: Mediation of Executive Function and Theory of Mind. *Psicothema*, 29(4), 514–519. [DOI: 10.7334/psicothema2016.376]
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19–76). Tłum. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell Us About the Learning Process? *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- Jurgiel, A. (2009). O możliwościach poznawczych fenomenografii. *Pedagogika Kultury*, 5, 97–104.
- Kajka, N., Kulik, A. (2021). Application of Metacognitive Strategies in the Development of Emotional and Motivational Self-Regulation of Students with Special Educational Needs. Research on Children with ADHD. *Current Problems of Psychiatry*, 22(4). [DOI: 10.2478/cpp-2021-0020]
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenografia jako metoda badań kultury. *Pedagogika Kultury*, 5, 105–116.
- Kubinowski, D. (2010). Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafora w naszym życiu*. Tłum. T.P. Krzeszowski. Warszawa: PIW.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200. [DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00132516>]
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. London: Taylor & Francis (Kindle Edition).
- Marton, F., Booth, S. (1998). The Learner's Experience of Learning. W: D.R. Olson, N. Torrance (red.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell Publishers. [DOI: <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00025.x>]
- Marton, F., Pong, W.Y. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348. [DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>]
- Męczkowska, A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 193(3), 71–89.
- Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olbromska, M., Putko, A. (2014). Percepcyjny i kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD – przegląd badań. *Psychologia Rozwojowa*, 19(2), 33–48. [DOI:10.4467/20843879PR.14.010.2288]
- Poissant, H.N., Bekou, V.M., Chalfoun, C. (2000). What Happens When Metacognition Fails? Some Implications for Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Consciousness and Cognition*, 9(2), 80.
- Richardson, J.T.E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82.
- Szkudlarek, T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, 13(317), 167–199.
- Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. London: Psychology Press.