

JOLANTA ZWIERNIK

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: zwiernik.jolanta@gmail.com

Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*

Problematyka podjęta w niniejszym tekście skupiona jest na partycypacyjnych badaniach prowadzonych przez dzieci. Zyskują one popularność w ostatnim czasie jako kolejny sposób podejścia do badań dzieciństwa, po badaniach na dzieciach, badaniach nad dziećmi i badaniach z dziećmi. W artykule przedstawiono genezę uczestniczących praktyk badawczych, przybliżono ich specyfikę oraz opisano procedurę badań prowadzonych przez dzieci. Kolejną podjętą kwestią są rozterki etyczne i metodologiczne towarzyszące partycypacyjnym badaniom dzieci. W końcowej części rozważań wskazano na korzyści doświadczane przez dzieci prowadzące badania, składające się na kompetencje sprzyjające partycypacji obywatelskiej młodych badaczy, teraz i w przyszłości.

Słowa kluczowe: *dzieciństwo, podmiotowość, badania partycypacyjne, perspektywa dziecka, etyczne aspekty badań*

Rozważania podjęte w niniejszym tekście są kontynuacją problematyki zogniskowanej wokół badań dzieci, jaką prezentowałam we wcześniejszych publikacjach (Zwiernik 2015; 2017). Od początku obecnego stulecia odnotować można istotną zmianę, ujawniającą nowe znaczenia nadawane dzieciom uczestniczącym w badaniach. Zmiana ta jest odzwierciedleniem, innego od dotychczasowego, postrzegania miejsca dzieci w społeczeństwie i ich roli wobec rówieśników i dorosłych, co znajduje swoje

* Artykuł jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego na konferencji Uniwersytetu Łódzkiego pt. *Dziecko i wczesna edukacja. Horyzonty konstruktywistyczne i kognitywistyczne* w dniu 15 maja 2017 roku.

odbicie w sposobach badania dzieciństwa. Prześledzenie stopnia zaangażowania dzieci w proces badawczy pozwala na dostrzeżenie istotnych przeobrażeń dotyczących charakteru badań, przejawiających się w ich terminologii.

Ewolucja podejść w badaniach dzieciństwa

Zainteresowanie badaczy problematyką dzieciństwa, zostało zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku i intensywnie rozwijane w badaniach prowadzonych do lat 80. ubiegłego stulecia głównie przez przedstawicieli psychologii rozwojowej. Były to *badania na dzieciach*, traktowanych jako obiekty badań, ukierunkowane na ustalenie norm rozwojowych dla poszczególnych kategorii wiekowych. Zgodnie z uznawanym wówczas paradygmatem pozytywistycznym, wywodzącym się z przyrodoznawstwa, dążono do zdobycia wiedzy, która byłaby obiektywna, reprezentatywna, weryfikowalna (Pilch 2010, s. 65–68). Miało to swoje konsekwencje w sposobach badania dzieci, które na wzór zwierząt laboratoryjnych w badaniach behawiorystów traktowane były jako obiekty o określonych cechach podlegających pomiarom. Dlatego tym, co interesowało badaczy, było to, co dzieci wiedzą (pamiętają), co potrafią (nauczyły się robić), jak i jak często zachowują się w określonych sytuacjach. Służyły temu precyzyjnie określone wskaźniki obserwowanych zachowań, wykorzystywane do opracowania norm rozwojowych dla poszczególnych grup wiekowych. Badacz pełnił tu rolę ekspercką, sytuującą go w pozycji osoby, która wie, jak badać dzieci i jak interpretować to, co one mówią i robią (Christensen, James 2000, s. 12). W omawianym typie badań dzieci traktowane były jako produkt socjalizacji i część szerszych układów społecznych, jak rodzina czy szkoła (Hill 1997, s. 171), rzadziej jako autonomiczne podmioty. Wiązało się to z przekonaniem, że okres dzieciństwa jest rezultatem wcześniejszych oddziaływań i przygotowuje do tego, kim dziecko może być w przyszłości, mniej interesowano się jego aktualnym położeniem. Pozytywistyczne badania na dzieciach, pomimo swoich ograniczeń, przyczyniły się do wielu znaczących odkryć wzbogacających naszą wiedzę o dzieciństwie, choć dziś warto obdarzyć ją bardziej krytyczną refleksją, mając na względzie jej standaryzujący charakter (Klus-Stańska, Gawlicz 2013; Klus-Stańska 2015).

Odkrycia psychologii rozwojowej mają w większości charakter pomiarowy i tylko niewielka ich część poświęca uwagę dziecięcym koncepcjom ich społecznego świata (Hill 1997, s. 171). Te zyskują większe zainteresowanie w kolejnej odmianie, jaką są *badania nad dziećmi i dzieciństwem* (Kehily 2008; Köpp, Lippitz 2001), w których dominującą metodą jest etnografia. W badaniach tego typu badacz – używając popularnego dziś sformułowania – „pochyla się nad dzieckiem”, czyli skupia na nim swoją uwagę, by przyjrzeć mu się bliżej. Tu już nie dzieci jako kategoria społeczna, ale po-

jedyncze dzieci, połączone więziami koleżeństwa i przyjaźni, ogniskują uwagę badacza, który stara się je zrozumieć, co lokuje ten typ badań w paradygmacie interpretatywnym (podobnie jak kolejne, które będą prezentowane). W badaniach nad dziećmi badacz dostrzega wielowymiarowość i zróżnicowanie ich działań, składających się na różne odmiany kultury dziecięcej. Przedmiotem jego zainteresowania stają się indywidualne odczucia, przeżycia, ustosunkowania dzieci, które wspólnie z innymi, w kolektywnych praktykach społecznych konstruują i rekonstruują zdarzenia, z jakich składa się ich dziecięca codzienność. Można sądzić, że w takim sposobie prowadzenia badań rysuje się perspektywa dziecięca (*child perspective*) (Sommer i in. 2010, za: Gawlicz, Röhrnborn 2014, s. 18). Wyraża się ona analizą materiału badawczego prowadzoną przez badacza, który opracowując zawarte w nim wypowiedzi i opisy zachowań dzieci, wraz z towarzyszącym im kontekstem sytuacyjnym, stara się wniknąć w dziecięcy sposób uczestniczenia w życiu społecznym i nadać mu znaczenia, jakie nadałyby mu same dzieci, gdyby oddać im głos.

Idea ta zaczyna urzeczywistniać się w latach 90. ubiegłego wieku pod wpływem poglądów przedstawicieli tzw. nowej socjologii dzieciństwa (Prout, James 1997; James, Jenks, Prout 1998, za: Gawlicz, Röhrnborn 2014, s. 9), którzy zapoczątkowali zmianę w sposobie myślenia o usytuowaniu dzieci w życiu społecznym. Poglądy te utworowały drogę badaniom włączającym w proces badawczy dzieci jako aktywne podmioty, zwiększając w ten sposób zakres ich partycypacji i przyznając im centralne miejsce w tym procesie, co prowadzi do wyodrębnienia *badan z dziećmi*. Stworzyły one szanse na poznanie rzeczywistego głosu dzieci, którego autorami są one same – mówiące, krzyczące, śpiewające – artykułujące swoją wypowiedź w sposób najbardziej sobie właściwy i samodzielny. Uważne słuchanie tej wielogłosowej wypowiedzi dzieci i poważne jej traktowanie sprawia, że badacz zyskuje możliwość dotarcia do perspektywy dziecka (*child's perspective*) (Sommer i in. 2010, za: Gawlicz, Röhrnborn 2014, s. 18), nie zniekształconej przez jego własne interpretacje.

Trafną ilustracją tej odmiany badań z dziećmi jest podejście mozaikowe zastosowane przez A. Clark (Clark 2005; Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhrnborn 2014, s. 19–21) w badaniach, których celem było poznanie sposobów doświadczania przez małe dzieci przestrzeni w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Badaczka udzielała dzieciom głosu w różnorodnych sytuacjach uwzględniających zróżnicowane preferencje dzieci co do sposobu komunikowania się. Były to, chętnie podejmowane przez małe dzieci, formy ruchowe – wycieczki po placówce i wokół niej, podczas których dzieci zaprowadziły badaczkę w ważne dla nich miejsca; formy wizualne – fotografie wykonane przez dzieci, rysunki i mapy ich autorstwa, ilustrujące fragmenty przestrzeni mające dla nich szczególne znaczenie, oraz formy słowne – wypowiedzi dzieci dokumentowane podczas gromadzenia materiału badawczego. Istotny jest zwłaszcza ten ostatni fragment procesu badawczego, gdyż umożliwia on poznanie perspektywy dzieci, zrozumienie tego, jak one same doświadczają przestrzennych wymiarów otoczenia, w którym sytuuje się ich dziecięca codzienność.

Nową odmianą badań angażujących dzieci, zapoczątkowanych w pierwszych latach XXI wieku, są *badania prowadzone przez dzieci*. Do ich wynalezienia przyczyniło się dostrzeżenie przez badaczy dzieciństwa umiejętności młodych ludzi, jakich oni sami nie mają. Chodzi tu o: mówienie tym samym językiem, co uczestnicy badania, używanie słów i zwrotów, które dla dorosłych mogą mieć zupełnie inne znaczenie; dostęp do grup subkulturowych niedostępnych dla dorosłych badaczy; rozmawianie z rówieśnikami w bardziej swobodnej formie (zbliżonej do rozmowy nieformalnej) niż z badaczami profesjonalnymi, którzy czasami onieśmielają młodych rozmówców, oraz dysponowanie spostrzeżeniami „z pierwszej ręki” odnoszącymi się do spraw mających wpływ na młodych ludzi, ponieważ te często dotyczą także samych młodych badaczy (McCartan, Schubotz, Murphy 2012, s. 2). Ponadto B. Glaser i A. Strauss zwracają uwagę, że w gromadzeniu danych dorośli badacze obciążeni są nabywaną przez lata wiedzą teoretyczną, stanowiącą pryzmat, przez który postrzegają interesujące ich obszary życia społecznego. Brak tego bagażu u młodych badaczy sprzyja świeżości ich spojrzenia, choć nie można się zgodzić, że ich badania zwolnione są z obowiązku zachowania rygoru metodologicznego (Glaser, Strauss 1968, za: McCartan, Schubotz, Murphy 2012, s. 2). To, czego im brakuje i w co muszą być wyposażeni w stosunkowo krótkim czasie, to umiejętności badawcze związane ze zdobywaniem informacji, ich dokumentowaniem i analizowaniem zebranych danych (tamże, s. 2).

Geneza badań partycypacyjnych

Obecny w literaturze ostatnich lat termin „partycypacyjne badania z dziećmi” (*participatory research with children*) odnosi się zarówno do badań z dziećmi, jak i *badani prowadzonych przez dzieci*. Jednym ze źródeł tego podejścia, na jakie wskazuje większość opracowań (Clark 2004; Kellett 2005; McCartan, Schubotz, Murphy 2012), jest *Konwencja o Prawach Dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku. Za szczególnie istotne dla sposobu, w jaki interesy dzieci powinny być respektowane w społeczeństwie zdominowanym przez dorosłych (Punch 2002), uznaje się art. 12 i 13 *Konwencji*, głoszące:

Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do woli oraz dojrzałości dziecka (art. 12.1).

Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą

druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka (art. 13.1). (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

Zapisy te tworzą ogólne ramy dla zaangażowania dzieci i młodzieży w procesy decyzyjne kształtujące warunki ich życia. Oznacza to uznanie dzieci za podmioty społeczne, wypowiadające się we własnym imieniu, a nie jako reprezentanci szerszych struktur społecznych, jak rodzina czy szkoła, co często miało miejsce we wcześniejszych badaniach i czego rezultatem było eksplorowanie kondycji dzieciństwa z punktu widzenia dorosłych opiekunów (rodziców, nauczycieli), którzy rościli sobie prawo do mówienia w imieniu dzieci (Christensen, James 2000, s. 2). Dlatego współcześni badacze dzieciństwa za tak ważne uznają artykuły 12 i 13 *Konwencji o Prawach Dziecka* zobowiązujące dorosłych do przestrzegania prawa wszystkich dzieci do wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących i przyjmowania ich z należytą powagą. O doniosłości tego zapisu świadczy fakt, że jeszcze do niedawna dzieci, ze względu na swój młody wiek, niedojrzałość, trudności w komunikacji i inne niedostatki wymieniane przez różnych autorów, były wykluczane z czynnego uczestnictwa w badaniach (Christensen, James 2000, s. 3). Jednak stanowisko to, łączące kompetencje partycypacyjne z wiekiem, jest coraz częściej kwestionowane (Woodehead, Faulkner 2000, za: Kellett 2005, s. 9), promowane zaś to, że bardziej stosownym uzasadnieniem dla przekazywania informacji w formie wybranej przez dziecko jest jego doświadczenie społeczne wyposażające je w wiedzę ekspercką o dzieciństwie (Kellett 2005, s. 9).

Innym źródłem (oprócz *Konwencji*), wskazywanym przez autorów prezentujących partycypacyjne badania dzieci, są badania feministyczne oraz te, które skupione są wokół problemów mniejszości etnicznych i osób z niepełnosprawnością. Wymienione zbiorowości, podobnie jak dzieci i młodzież, zaliczane są do grup „wrażliwych”, zmarginalizowanych, pozbawionych mocy sprawczej (*disempowered*) i głosu, który byłby z uwagą słuchany. Badania, prowadzone przez reprezentantów tych grup mają emancypacyjny charakter, wyrażający się w możliwości podzielenia się swoją perspektywą oglądu rzeczywistości jako głos zasługujący na uznanie w debacie publicznej, dzięki czemu wnoszą one oryginalny wkład do wiedzy na temat niepełnosprawności i kwestii rasowych (tamże, s. 8). Podkreśla się, że uczestnicząca praktyka badawcza jest demokratycznym podejściem do odkrywania fragmentów życia osób badanych. Dzięki ich pełnej partycypacji już na etapie formułowania celów i problemów badawczych, zogniskowanych na kwestiach ważnych dla wspólnoty (Theiss 2010, za: Lalak 2010, s. 77), pozwala ona na wytwarzanie wiedzy użytecznej dla badanych (Clark 2004, s. 3).

Badania partycypacyjne, prowadzone przez reprezentantów społeczności zmarginalizowanych, wyłoniły się pod wpływem krytyki tradycyjnej, „eksperckiej” pozycji badacza, w której to krytyce pojawiło się na przykład pytanie, czy zdrowy, biały badacz jest w stanie wnikać w świat osób z niepełnosprawnością czy mniejszości etnicznych

na tyle, by badania odzwierciedlały rzeczywiste stanowiska tych osób? Analogie z badaniami z dziećmi w tej kwestii są oczywiste, zwłaszcza w zestawieniu z badaniami feministycznymi, których krytyka dotyczy dominacji badań obarczonych męskim sposobem doświadczania świata odzwierciedlanym w rodzaju generowanej z nich wiedzy (Kellett 2005, s. 6). Podobnie w badaniach dzieci krytyce podlega pozycja dominującego dorosłego projektującego program badawczy, który mógłby być skorygowany przez dzieci, gdyby umożliwić im aktywny udział w badaniach ich dotyczących. W perspektywie tej mieści się sformułowane przez J. Clark pytanie – skoro naprawdę jesteśmy zainteresowani życiem dzieci, dlaczego nie zaangażować ich jako badaczy? (Clark 2004, s. 4).

Koncepcja dzieci jako aktywnych badaczy wyłoniła się w odpowiedzi na zmieniający się pogląd dotyczący miejsca dzieci w społeczeństwie (Kellett 2005, s. 4). Współcześni badacze dzieciństwa dowodzą, że dzieci są pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego, wyposażonymi w siłę sprawczą, która przejawia się w procesie tworzenia i kształtowania nie tylko własnego życia, ale także życia osób wokół nich i społeczeństwa, w jakim żyją (Dahlberg, Moss, Pence 2013, s. 105). Jako osoby zdolne do racjonalnego osądu i trafnego wyboru ofert zabezpieczających ich interesy, dzieci są w stanie podejmować decyzje kształtujące warunki ich codzienności i dlatego powinny uczestniczyć w konsultowaniu rozwiązań mających wpływ na ich życie (Kellett 2005, s. 4). Tylko przez uważne słuchanie i słyszenie tego, co dzieci mówią, i obdarzanie uwagą ich sposobów komunikowania się z nami, możliwy jest postęp w prowadzeniu badań z dziećmi raczej niż *na* dzieciach (Christensen, James 2000, s. 9). Odsłaniają one przed nami nowe, dotychczas na ogół niedostępne dla dorosłych badaczy, obszary dzieciństwa.

W dyskusji wokół partycypacyjnych badań dzieci często padają pytania: dlaczego ważne jest, żeby dzieci angażowały się w ich własne badania?; czy dorośli mogą wczuć się w sytuację dziecka, przecież sami byli dziećmi? M. Kellett uważa, że odpowiedź jest zdecydowanie przecząca. Jej zdaniem dorośli nie mogą na powrót stać się dziećmi, ponieważ niemożliwe jest uwolnienie się od bagażu doświadczeń, jakie nabyli w trakcie swojego życia. Stanowi on filtr, przez który odbierają informacje, nawet jeśli jest to filtr podświadomości (a najczęściej tak bywa). Ponadto dzieciństwo dorosłych badaczy wypełniało się w innym kontekście społeczno-kulturowym w porównaniu z tym, jakie jest udziałem współczesnych młodych ludzi. Dzieci oglądają świat innymi oczyma niż dorośli – co innego je dziwi, śmieszy, zaskakuje; zadają pytania o rzeczy, o których dorośli by nawet nie pomyśleli. Ich niezaprzeczalnym atutem jest bezpośredni dostęp do współtworzonej przez nie kultury rówieśniczej, co daje im wyjątkową pozycję „insidera”, mającą kluczowe znaczenie dla zrozumienia dziecięcych światów, w których dorosły zawsze będzie „outsiderem”, osobą z zewnątrz (Kellett 2005, s. 8). Innym uzasadnieniem jest wskazanie na kompetencje dzieci, które nie są „mniejsze niż” te, jakie mają dorośli, ale „różne od” tychże kompetencji (Waksler 1991; Solberg, 1996, za: Kellett 2005, s. 9). Niewątpliwie w wielu dziedzi-

nach życia dorośli dysponują większym zakresem wiedzy niż dzieci, ale w odniesieniu do samego dzieciństwa – w sensie: jak to jest być dzieckiem – to dzieci mają wiedzę ekspercką (Mayall, 2000; Christensen, Prout 2002, za: Kellett 2005, s. 9).

Stopniowe upowszechnianie praktyk badawczych uznających dzieci za podmioty społeczne prowadziło do nowego spojrzenia na dzieci, nie tylko jako na uczestników badań, ale też współpracowników badaczy (Kellett 2005, s. 5). Były one włączane do grup badaczy projektujących badania i angażowane w gromadzenie niektórych danych. Jednak ten sposób partycypacji młodych ludzi w procesie badawczym poddawany był krytyce, która wskazywała na pozorny i często jedynie symboliczny udział dzieci w badaniach zdominowanych przez dorosłych badaczy formułujących pytania badawcze, decydujących o wyborze metod i kierunku analizy zgromadzonych danych. Krytyka ta doprowadziła do kolejnego stadium ujmującego dzieci jako „badaczy z ich własnym prawem” lub jako „aktywnych badaczy” (tamże). W następstwie tego procesu sformułowany został postulat, że aby dzieci były autentycznie zaangażowanymi uczestnikami badań, musimy włączać je we wszystkie aspekty badań – od projektowania ich pola problemowego po opracowanie końcowego raportu (tamże, s. 6).

Uzasadniając to stanowisko, R. Hart argumentuje, że młodzi ludzie, jeśli czują się odpowiedzialni za organizowanie i zarządzanie projektami badawczymi, które sami uznają za interesujące i ważne, wykazują się znaczną sprawnością i kompetencją (Hart 1992, za: Clark 2004, s. 6). Aby jednak tak się stało, konieczne jest zaangażowanie młodych badaczy w proces badawczy na zasadzie pełnej partycypacji we wszystkich jego etapach. Jak zauważa R. Hart, zdarza się, że są oni włączani w badania o charakterze partycypacji pozornej (tokenizm), które *de facto* prowadzone są przez ludzi dorosłych, organizujących większość czynności badawczych. Dorośli ci są silnie skoncentrowani na tworzeniu dzieciom możliwości artykułowania ich punktu widzenia, jednak – zdaniem R. Harta – nie zawsze przemyśleli dokładnie, jak to robić, ani nie spojrzeli krytycznie na swoje poczynania. W rezultacie powstaje projekt sprawiający wrażenie, że to dzieci mają głos, ale faktycznie mają go w tak niewielkim zakresie, że nie mogą decydować o stylu komunikacji, albo brakuje czasu na to, by mogły formułować własne zasady porozumiewania się (Hart 1997, s. 41, za: Clark 2004, s. 6). W opracowanym przez J. Boyden i J. Ennew przewodniku na temat badań partycypacyjnych z dziećmi poniżej 18 lat zaakcentowana została różnica pomiędzy uczestnictwem w sensie „brania udziału w” a przekonaniem, że czyjeś poglądy przyjmowane są do wiadomości i uwzględniane w decyzjach, co wskazuje na ich charakter emancypacyjny (Boyden, Ennew 1997, za: Clark 2004, s. 13). Podkreśla się też, że uczestniczenie młodych ludzi w praktykach badawczych powinno zaspokajać interesy zarówno badaczy, jak i osób badanych oraz urzeczywistniać proces tworzenia wiedzy (DeKoning, Martin 1996, za: Clark 2004, s. 6).

Zróznicowany zakres partycypacji dzieci w relacjach z dorosłymi ilustruje opracowana przez R. Harta „drabina partycypacji”, która w metaforyczny sposób obrazuje osiem poziomów uczestniczenia dzieci w podejmowaniu decyzji – od braku partycypacji, czy jej

pozorów powodujących, że dzieci nie orientują się, w jakim celu ich opinie (czy tylko obecność) będą wykorzystane; przez konsultowanie projektów prowadzonych przez dorosłych; po pełną, rzeczywistą partycypację w projektach inicjowanych przez dzieci, które włączają dorosłych w działania, jakie same zaplanowały (Gawlicz, Röhrnbom 2014, s. 13). Konstrukcję zbliżoną do modelu R. Harta, ale specyficzną dla edukacji, opracowały J. Fluter i J. Ruddoch (2004, za: Clark 2004, s. 7). Ich „drabina partycypacji ucznia” składa się z pięciu poziomów: 0 – brak konsultacji z uczniami; 1 – słuchanie uczniów; 2 – uczniowie jako aktywni uczestnicy; 3 – uczniowie jako badacze; 4 – uczniowie jako w pełni aktywni członkowie zespołów badawczych. Autorki tego modelu akcentują ważność konsultacji z uczniami i związaną z nimi zmianą ich roli – od bycia obiektem uwagi badacza do aktywnej, zespołowej partycypacji.

Przykładem włączania uczniów jako badaczy i współbadaczy jest opracowany przez J. Fluter i J. Ruddoch program badawczy zatytułowany *Konsultacje uczniów o nauczaniu i uczeniu się* (Fluter, Ruddoch 2004, za: Clark 2004, s. 7). Jak informują jego autorki, w niektórych szkołach udział w ich programie zaowocował założeniem przez uczniów agencji badawczych, w których pełnią oni rolę badaczy i współbadaczy, pomagając nauczycielom w monitorowaniu rezultatów ich inicjatyw. W. Harding relacjonuje, że bycie jednocześnie uczniem i badaczem pomaga mu w zrozumieniu sensu jego bycia w szkole i jednocześnie pogłębia jego zaangażowanie w proces uczenia się (Harding 2001, za: Clark 2004, s. 7).

Procedura badań prowadzonych przez dzieci

Osoby sceptyczne wobec koncepcji dzieci jako aktywnych badaczy twierdzą, że dzieci nie są wystarczająco kompetentne do prowadzenia własnych badań. Odmienne stanowisko przyjmuje M. Kellett, prezentująca w artykule zatytułowanym *Dzieci jako aktywni badacze: nowy paradygmat badawczy dla XXI wieku?* rozległy, realizowany w latach 2002–2005 w Wielkiej Brytanii program badań partycypacyjnych z udziałem dzieci jako badaczy uczestniczących we wszystkich etapach procesu badawczego. Jego punktem wyjścia było uznanie, że to nie niskie kompetencje, ale brak wiedzy i umiejętności badawczych uniemożliwia dzieciom prowadzenie badań, co zrównuje ich pozycję z pozycją początkującego badacza, który także, aby rozpocząć badania, musi się do nich przygotować (Kellett 2005, s. 10).

Pierwszy cykl badań miał charakter pilotażowy i obejmował grupę siedmiorga zdolnych dzieci w wieku 9–10 lat z jednej ze szkół w Oxfordshire. Wybór dzieci zdolnych argumentowano chęcią przekonania dyrektora szkoły o potencjalnych korzyściach, jakie mogliby odnieść uczniowie zdolni zaangażowani w proces badawczy, szczególnie w odniesieniu do rozwoju ich umiejętności myślenia wyższego rzędu.

Jednak, co podkreśla autorka projektu, badania te adresowane są nie tylko do zdolnych dzieci, ale do wszystkich, które są wystarczająco zainteresowane tą aktywnością (tamże, s. 11). Szkolenie dzieci z zakresu wiedzy i umiejętności badawczych obejmowało 12 sesji treningowych prowadzonych przez wykładowcę uniwersyteckiego, który miał również doświadczenie nauczycielskie.

Podczas kilku początkowych sesji uwaga uczestników koncentrowała się wokół takich zagadnień, jak: przegląd różnych typów podejść badawczych, z uzasadnieniem, dlaczego badania prowadzone przez dzieci są wartościowe; czego można się dowiedzieć, badając inne osoby i jak uzyskać do nich dostęp; zależność pomiędzy wiedzą obiektywną i subiektywną; kwestie etyczne w badaniach (tamże, s. 12). Celem kolejnych spotkań było określenie pola własnych badań. Pomocą, mogącą ułatwić ten proces uczestnikom szkolenia, był „arkusz przydatnych myśli” zawierający pytania związane z wyborem obszaru tematycznego – co mnie interesuje?; w czym czuję się mocna/mocny?; co chciałabym/chciałbym zmienić, gdybym mogła/mógł? Z tematem projektu wiązały się pytania: jaki aspekt tematu szczególnie mnie interesuje?; co dokładnie staram się zbadać?; gdzie i jak mogę to znaleźć? Ostatnim aspektem badań były sprawy organizacyjne: czy są jakieś kwestie dotyczące wieku lub płci?; jakie są ramy czasowe mojego projektu? (tamże).

Kolejne cztery sesje skoncentrowane były na umiejętnościach mogących pomóc dzieciom w dokonywaniu świadomych wyborów dotyczących ich projektu badawczego i konstruowaniu narzędzi badawczych. Inne spotkania szkoleniowe zawierały podstawowe informacje z zakresu ilościowej i jakościowej analizy rezultatów badań, prezentowano także różne sposoby sporządzania raportów oraz techniki rozpowszechniania wyników badań (tamże, s. 13).

W dalszej kolejności dzieci dokonały wyboru tematu własnej pracy badawczej. Sześcioro z nich pracowało w parach, jedno samodzielnie. Tematy, jakie zrealizowały, to:

- Społeczna natura oglądania telewizji przez dzieci w wieku 9–11 lat;
- Co myślą 9–11-latki o pracy swoich rodziców;
- Hej, mam dziewięć lat, nie sześć! (doświadczenia na placu zabaw dziewczynek, które wyglądają znacznie młodziej, niż wskazuje na to ich wiek);
- Studium porównawcze płci w korzystaniu z komputerów przez dzieci 10-letnie (tamże).

Po wyborze tematu badań niektóre dzieci samodzielnie skonstruowały kwestionariusze ankiety. O ich wypełnienie poprosiły ochotników, dodając, że są one anonimowe, i oferując swoją pomoc rówieśnikom, którzy mogli mieć trudności z odczytaniem i/lub zrozumieniem treści pytań. Po otrzymaniu wypełnionych formularzy młodzi badacze opracowali raporty uzupełnione wykresami ilustrującymi uzyskane wyniki badań. Formułując uwagi korygujące do zrealizowanego projektu, zwrócili oni uwagę na to, że niektóre z pytań kwestionariuszy były zbyt skomplikowane i szczegółowe. Okazało się, że część danych, jakie zgromadzili, nie była potrzebna, by naświetlić

interesujący ich problem. Jeśli więc badania miały być w przyszłości kontynuowane, należy zadbać o uproszczenie pytań kwestionariusza. Wnioskami tymi młodzi badacze mogli się podzielić, uczestnicząc w konferencji poświęconej omówieniu rezultatów badań prowadzonych przez dzieci (tamże, s. 29).

W drugim cyklu badań oceniano, czy podobne rezultaty można osiągnąć, angażując większą liczbę uczestników. Zebrano 18 dzieci z pięciu partnerskich szkół i przeprowadzono trening umiejętności badawczych podczas realizacji programu nauczania. Ta część przygotowań była stosunkowo udana i dzieci zyskały umiejętności współpracy z rówieśnikami z innych szkół. Kiedy jednak przyszedł czas angażowania się we własne projekty badawcze, trudności logistyczne osłabiły możliwości wspierania dzieci w ich projektach i uzyskane efekty nie były już tak korzystne, jak w początkowej fazie tego procesu. Również to, że włączenie w proces badawczy miało miejsce na terenie szkoły, ograniczało wolność dzieci w wyborze tematu badań. Trening szkoleniowy, który odbywał się podczas lekcji, powodował, że nauczyciele czuli się uprawnieni do udziału w programie badawczym, który traktowali jako sprawdzian własnych umiejętności nauczycielskich, co naruszało poczucie sprawstwa dzieci w prowadzonych przez nie badaniach. Mimo tych niepowodzeń niektóre dzieci uzyskały cenne wyniki, inne badań nie ukończyły. Było to podstawą do zastanowienia się, jak zmienić formę obecności dorosłych i ułatwić dzieciom prawdziwą inicjację w roli badacza przy niewielkim (jeśli potrzebne) wsparciu dorosłych, nie zaś przez ich zarządzanie projektem (tamże, s. 16).

Trzeci cykl działań koncentrował się na odkrywaniu tego, co może się zdarzyć, jeśli trening dzieci w zakresie wiedzy i umiejętności badawczych będzie się odbywał poza szkołą. W rezultacie w listopadzie 2003 roku utworzono na Uniwersytecie Otwartym Dziecięce Centrum Badań (DCB), gdzie dzieci, na terenie kampusu uniwersyteckiego, przechodzą szkolenie i wspierane są przez pracowników uczelni. W założeniu programowym DCB zapisano:

Dziecięce Centrum Badań jest w całości dla dzieci i o dzieciach. Naszym głównym celem jest upelnomocnianie (empower) dzieci i młodych ludzi jako aktywnych badaczy. DCB uznaje dzieci za ekspertów od własnego życia. Cienimy perspektywę dziecka i wierzymy w promowanie jego głosu poprzez wspieranie dzieci w prowadzeniu badań na tematy, które są ważne dla nich samych. (...) DCB istnieje, aby przyczynić się do wzbogacania wiedzy o dzieciństwie i życiu dzieci (tamże, s. 16).

Kwestie etyczne i metodologiczne

Istnieje niedostatek prowadzonych przez dzieci badań, które byłyby przez nie projektowane, realizowane i rozpowszechniane, ze wsparciem osób dorosłych, ale bez

ich kierowniczej roli. Stanowisko to rodzi szereg wątpliwości. Na przykład, czy w ogóle realistyczna jest wizja dzieci jako aktywnych badaczy?; jakie wynikają z niej problemy metodologiczne i etyczne?; czy wymaga ona przyjęcia nowego paradygmatu metodologicznego? (Kellett 2005, s. 4). Odniosę się do nich w tym fragmencie tekstu.

Status mniejszości powoduje, że dzieci potrzebują świadomej zgody rodziców lub opiekunów na udział w programie szkoleniowym i prowadzeniu własnych badań. Bywa, że jest to powodem napięć, które powstają w sytuacji, gdy dzieci chcą brać aktywny udział w badaniach, a rodzice nie wyrażają na to zgody, na przykład w trosce o uszczuplenie ich czasu wolnego czy z obawy o nadmierną eksploatację dziecka. Z kolei niektórzy rodzice mogą wywierać na dzieci presję na udział w badaniach, licząc na korzyści edukacyjne czy społeczne, o które jednak trudno, jeśli dzieci same nie mają autentycznej motywacji czy zainteresowania do prowadzenia badań (tamże, s. 20).

Naukowcy, którzy przygotowują dzieci do prowadzenia badań własnych, kładą duży nacisk na respektowanie rygorystycznych standardów etycznych, umieszczając w programie szkoleń dyskusje i działania, uwzględniające kwestie etyczne, uruchamiane przez odgrywanie ról. Doświadczenia badawcze M. Kellett wskazują na silne skrupuły etyczne i dużą wrażliwość dzieci w tym zakresie. Świadczy o tym przykład 12-letniego chłopca, który badając, jak dzieci w jego wieku przeżywają żalobę, był skłonny zrezygnować z części badań, gdy zdał sobie sprawę, że dla niektórych z jego rówieśników jest to temat zbyt intymny. Podobnie stało się w przypadku dwóch innych 12-letnich badaczy, którzy zamierzali prowadzić badania dotyczące zależności pomiędzy wzrostem, wagą i tempem biegu. Kiedy zorientowali się, że u niektórych dzieci procedura pomiaru tych parametrów może spowodować niepokój, wstyd, a nawet upokorzenie, odstąpili od tego zamiaru (tamże, s. 21). W innych badaniach dwie 10-letnie dziewczynki badające, jak praca rodziców wpływa na relacje rodzinne, odnotowały w raporcie, że prowadząc badania, doszły o wniosku, że pytanie o pracę rodziców może być kwestią drażliwą dla dzieci, których rodzice są bezrobotni lub tych, którzy mają tylko jednego z rodziców (tamże, s. 22).

Istotnym zagadnieniem w badaniach prowadzonych przez dzieci jest ich motywacja. Warte rozważenia są pytania, czy i w jakim stopniu są one zainteresowane tematem badania i czy jest on powiązany z ich własnym życiem, jakie będą miały korzyści z prowadzenia badań, ile czasu muszą im poświęcić i jaki rodzaj pomocy będzie im oferowany (Clark 2004, s. 7). Zwłaszcza ostatnie z pytań warte jest głębszego namysłu. L. Saunders i R. Broad omawiając badania prowadzone przez dzieci, które niedawno opuściły szpital, z rówieśnikami będącymi w analogicznej sytuacji, wskazują na duże znaczenie strategii wspierającej młodych badaczy. Polegała ona na omawianiu przebiegu każdego z wywiadów, co pomagało autorom badań uspokoić emocje i rozdrażnienie, wywołane tematyką rozmowy przywołującej niemiłe przeżycia, jakie jeszcze niedawno były udziałem młodych badaczy. Prowadząc wywiad, odkryli oni, jak

trudno im zderzyć się z czyimiś bolesnymi przeżyciami i wrócić do równowagi (Saunders, Broad 1997, za: Clark 2004, s. 12). Dlatego nie można pozwolić sobie na ignorowanie rekomendacji (Kane 1996; Morris 1998, za: Clark 2004, s. 12) mówiących o tym, że ważne jest, by projektem badawczym prowadzonym przez dzieci towarzyszyła rada i wsparcie oferujące strategię radzenia sobie z trudnymi emocjami, jakie mogą im towarzyszyć (Clark 2004, s. 12).

Inne wątpliwości związane z zagadnieniami etycznymi badań prowadzonych przez dzieci dotyczą odpowiedzialności za badania. Czy ponosi je dziecko, wspierający dorosły czy niezależny organ? (Kellett 2005, s. 21).

Kwestią wymagającą zastanowienia jest pytanie: do jakiego stopnia dzieci, zwłaszcza młodsze, mogą być autonomiczne we własnej aktywności badawczej? Czasem zbierane danych w terenie wymaga wsparcia logistycznego i ochrony ze strony osób dorosłych, co uniemożliwia dzieciom pełną samodzielność. Jak więc osiągnąć właściwą równowagę pomiędzy wsparciem dorosłych, które nie pozbawiałoby dzieci poczucia wpływu na badania, a jednocześnie żeby eliminowało ryzyko interwencji i nakładania filtrów dorosłych na ich poczynania? (tamże, s. 19).

Kolejny problem to analiza danych. Jeśli najważniejszym elementem w badaniach prowadzonych przez dzieci jest perspektywa dziecka i głos dziecka, to puryści metodologiczni twierdzą, że analiza powinna być w całości prowadzona przez dzieci realizujące badania. Inni, odwołując się do stanowiska konstruktywistów społecznych, zaczerpniętego z teorii L. Wygotskiego, wskazują, że dzieci mogą wznieść się na wyższy poziom rozwoju poznawczego, właściwy „strefie najbliższego rozwoju” dzięki wspierającemu rusztowaniu osoby bardziej od nich kompetentnej. Rodzi się więc wątpliwość, czy jeśli dzięki „rusztowaniu” analizy dzieci będą bardziej wnikliwe, to czy taka interwencja nie narusza już perspektywy dziecka? Dotychczasowe doświadczenia płynące z badań prowadzonych przez dzieci, prezentowanych przez M. Kellett, wskazują, że pomoc dorosłych wzbogaca repertuar wyników, zwłaszcza w analizach, w których można posłużyć się zestawieniami graficznymi w postaci tabel i wykresów. Korzystna jest również grupowa analiza wyników, która zapewnia akceptowalny poziom wsparcia przy zachowaniu prawdziwej perspektywy dziecka (tamże, s. 19).

Sprawą dyskusyjną są koszty badań prowadzonych przez dzieci. Wskazuje się, że badania te wymagają dużo czasu, wysiłku, ale też pieniędzy, które potrzebne są do opłacenia takich czynności, jak wyłonienie potencjalnych badaczy, ich rekrutacja, trening umiejętności badawczych, organizacja badań, wytworzenie narzędzi badawczych i gromadzenie danych, ocena wyników i wreszcie – zapłata młodym badaczom za usługę. To ważne, żeby zapewnić im, że prowadzone przez nich badania nie są wyrazem protekcyjnego gestu ze strony dorosłych, ale poważną pracą, która powinna być wynagradzana. Zapłata niesie ze sobą komunikat: *cenimy Twoje poglądy, ale także spodziewamy się, że potraktowałeś to zadanie poważnie* (Morris 1998, za: Clark 2004, s. 11).

Korzyści dziecięcych badań partycypacyjnych

Podstawą oceny rezultatów badań prowadzonych przez dzieci, prezentowanych przez M. Kellett, były notatki z obserwacji uczestniczącej, wpisy do notatnika badacza, transkrypcje wywiadów półstrukturalnych i raporty badawcze, zawierające tabele i wykresy, sporządzone przez dzieci. Wyniki te pokazały, że zaangażowanie dzieci w badania miało pozytywny wpływ na ich rozwój. Wszystkie one uważały, że ich głos został wysłuchany, a one same doceniły wartość prowadzonych przez siebie badań, o czym świadczą ich wypowiedzi:

Udział w badaniach pomógł mi zwiększyć wiarę w siebie. Byłam nieśmiała, ale stanęłam przed ludźmi na konferencji i opowiedziałam im o badaniach (dziewczynka, 9 lat).

Ważne jest, żeby widzieć rzeczy oczami dzieci. Dzieci widzą rzeczy inaczej niż dorośli. Myślę, że gdyby badania prowadziła osoba dorosła, nie uzyskałaby ona tych samych odpowiedzi. Ona nie zadawałaby takich pytań (dziewczynka, 10 lat) (Kellett 2005, s. 14).

Analiza badań wykonanych przez dzieci pokazuje, że dane, jakie zbierają one od rówieśników, są bogatsze od tych, jakie uzyskują dorośli, o perspektywę dziecka jako uczestnika badanej kultury. Przykładem są doświadczenia dziewczynek 9-letnich, które wyglądały na znacznie młodsze. Jednym ze sposobów badania była systematyczna, dwutygodniowa obserwacja na placu zabaw, uzupełniana uwagami obserwujących dzieci nagrywanymi na dyktafon. Według dzieci, dorośli badacze z pewnością mieliby większy kłopot ze zgromadzeniem takiego materiału, nie tylko ze względu na zakłócenie naturalności sytuacji swoją obecnością, ale także z powodu braku dostępu do poufnych informacji, znanych tylko uczestnikom życia podwórkowego, ułatwiających zrozumienie tego, co się tu naprawdę dzieje (Carlini, Barry 2005, za: Kellett 2005, s. 18). Jak mówią dzieci:

Jesteśmy przyzwyczajeni do różnego rodzaju gier, jakie rówieśnicy w naszym wieku podejmują w wolnym czasie, dlatego łatwiej jest nam zobaczyć, kiedy coś dzieje się inaczej niż zazwyczaj (Kellett 2005, s. 18).

Z kolei dorośli badacze wypowiadali się o zaangażowaniu dzieci w ich własne badania następujący sposób:

Myślę, że największy wpływ projektu badawczego na R przejawiał się we wzroście jego pewności siebie, a to przenosi się na inne działania, jakie teraz podejmuje.

Myślę, że to zwiększyło jego zaufanie do siebie, pokazało mu, że potrafi pracować samodzielnie, że umie postępować według ustalonych przez siebie zasad.

Była to szansa dla dzieci do pracy niezależnie od rodziców... to pozwoliło im przejąć kontrolę i stać się właścicielami projektu. W projekcie nie chodzi o nas, ale o skupienie na dzieciach. To była dla nich znakomita okazja (doświadczania własnej niezależności – przyp. J.Z.). (Kellet 2005, s. 15).

Podsumowując korzyści płynące z zaangażowania dzieci w prowadzone przez nie badania, dorośli (badacze i rodzice dzieci) podkreślali wzrost ich samooceny i poczucia własnej wartości; zwiększenie pewności siebie, co przenosi się także na inne dziedziny życia; wzrost poczucia wpływu na zdarzenia, w jakich uczestniczyły, co przyczyniło się do ich upełnomocnienia; zwiększenie umiejętności organizacyjnych i pracy zespołowej; poprawę umiejętności komunikacyjnych i sposobów rozwiązywania konfliktów; wzrost świadomości etycznej, krytycyzmu, samodzielności i niezależności w planowaniu i realizowaniu przedsięwzięć, także w innych sferach aktywności; oryginalny i cenny wkład samych dzieci do wiedzy o dzieciństwie (tamże, s. 15).

Atuty badań prowadzonych przez dzieci, wskazywane przez nie same oraz przez dorosłych, świadczą o tym, że doświadczenia, będące udziałem młodych badaczy, mają charakter emancypacyjny i przyczyniają się do wzbogacenia wiedzy o dzieciństwie z perspektywy jego reprezentantów, co nadaje jej cechy oryginalności i podnosi jej wiarygodność. Walorom tym sprzyja upublicznianie wyników badań prowadzonych przez młodych autorów, co jest istotnym sposobem rozpowszechniania głosu dzieci, czyniąc go słyszalnym i ważnym w publicznej debacie (tamże, s. 9). Ma to istotne znaczenie, gdyż konwencja ONZ stwierdza, że dzieci mają prawo do zabierania głosu w sprawach, które dotyczą ich życia, jednak, jak stwierdza J. Clark, prawo to jest częściej respektowane w praktyce prawnej i pracy społecznej niż w edukacji. Szkoła, zdaniem autorki, jest instytucją, w której głos dziecka jest całkowicie ignorowany, a nie po prostu „niesłyszany” (Clark 2004, s. 15). Jest więc nadzieja, że badania partycypacyjne, prowadzone z poszanowaniem prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, zrekompensują ignorancję formalnej edukacji i przyczynią się do zmian w kulturze szkoły, skupionej na pomiarowych wskaźnikach osiągnięć uczniów, na rzecz wspierania ich kompetencji społecznych niezbędnych do poszerzenia pola ich partycypacji obywatelskiej. *Zmiana nie jest łatwa i trzeba korzystać ze sposobów, jakie są dostępne – szczerzy głos tych, którzy aktualnie doświadczają wpływu bieżącej polityki, jest jedną z najbardziej efektywnych form rozprzestrzeniania się przekonań* (Allard 1996, s. 167, za: Clark 2004, s. 13). Okazją do tego są spotkania i konferencje, podczas których dzieci dzielą się ze słuchaczami wiedzą i doświadczeniami nabytymi podczas prowadzonych przez nie badań. Pokazują one, że zaangażowanie młodych ludzi w proces badawczy prowadzi do zwiększenia ich mocy sprawczej, wzrostu ich zaufania społecznego i samooceny, co stwarza szanse na zwiększenie zakresu uczestniczenia dzieci w procesach podejmowania decyzji w sprawach mających wpływ na ich życie.

Refleksje zamykające

Koncepcja dzieci jako prawomocnych, aktywnych badaczy dopiero zaczyna zajmować miejsce w świadomości dorosłych, ale prawdopodobnie będzie ona coraz bardziej znacząca w nadchodzącej dekadzie. Podróż od badań na dzieciach, przez badania nad dziećmi do badań z dziećmi i prowadzonych przez dzieci jest naturalnym przejściem towarzyszącym zmianom zachodzącym w sposobach spostrzegania dziecka, związanych z uznaniem jego prawa do partycypacji w życiu społecznym. Jednak ta ewolucja podejść badawczych niesie ze sobą wiele pułapek, napięć i wątpliwości skłaniających do negocjacji i stałej autorefleksji. Na przykład, jeśli dzieci jako badacze wymagają uczestniczenia w odpowiednich programach szkoleniowych, to czy ich program badawczy może być realizowany bez wspierających tutorów? Czy jest tu miejsce dla tutoringu rówieśniczego, gdzie młodzi badacze mogliby szkolić swoich rówieśników? Czy badania dzieci mogą istnieć samodzielnie, bez wsparcia dorosłych na każdym etapie, od pomysłu do rozpowszechniania wyników? (Kellett 2005, s. 30).

Jedną z wielkich niewiadomych, podnoszonych przez wielu badaczy dzieciństwa, jest pytanie, czy badania prowadzone przez dzieci mogą być wpisane w obręb istniejących paradygmatów badawczych, czy też trzeba zastanowić się nad nowym paradygmatem (tamże). Tytuł artykułu M. Kellett wskazuje, że skłania się ona ku wyodrębnieniu nowego paradygmatu, jednak więcej badaczy jest temu przeciwnych. P. Christensen i A. James uznają, że prowadzenie badań z dziećmi nie wymaga szczególnych metod. Ich zdaniem dzieci, podobnie jak dorośli, mogą uczestniczyć w skategoryzowanych i nieskategoryzowanych wywiadach, wypełniać kwestionariusze ankiet, używać nowych mediów, uczestniczyć w badaniach w działaniu i na własnych warunkach pozwalać uczestniczącemu obserwatorowi włączać się w ich codzienne życie. Chociaż niektóre metody badawcze mogą być czasami bardziej odpowiednie do zastosowania przez dzieci ze względu na szczególnie kontekst badania czy właściwości pytań badawczych, jednak nie są one niczym szczególnym czy osobliwym dla dzieci, nie stanowią żadnego koniecznego imperatywu. W tym sensie, zdaniem autorek, studia nad dziećmi i dzieciństwem były i nadal są podejściem badawczym, nie zaś nowym paradygmatem (Christensen, James 2000, s. 2). Pogląd autorek podziela S. Punch, która uważa, że badania z dziećmi rozpięte są na kontinuum – od takich samych, jak z dorosłymi, do różnych od tych, w jakich uczestniczą ludzie dorośli (Punch 2000, s. 338), choć wszystkie wymienione autorki wypowiadają się o badaniach z dziećmi, nie zaś o badaniach partycypacyjnych prowadzonych przez dzieci, o jakich pisze M. Kellett. Tak więc odpowiedź na pytanie, czy uczestniczące praktyki badawcze z udziałem dzieci wpisują się w nowy paradygmat badawczy, pozostaje kwestią otwartą.

Bibliografia

- CHRISTENSEN P., JAMES A., 2000, *Research with Children. Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, https://books.google.pl/books/about/Research_with_Children.html?id=IGMVAAAAIAAJ&redir_esc=y (dostęp: 27.04.2017).
- CLARK A., 2005, *Talking and listening to children*, [in:] W. Dudek (ed.), *Children's spaces*, Architectural Press, Oxford.
- CLARK J., 2004, *Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils*, On-line Journal – Dr. Michael Brody, http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7024392/clark5e2004-participatory_research_with_children.pdf (dostęp: 12.04.2017).
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A., 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- GAWLICZ K., RÖHRBORN B., 2014, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- HILL M., 1997, *Participatory research with children*, Child and Family Social Work, Vol. 2, Issue 3, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2206.1997.00056.x/abstract> (dostęp: 23.03.2017).
- KEHILY M.J. (red.), 2008, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- KELLETT M., 2005, *Children as active researches: a new research paradigm for the 21st century?*, Centre for Childhood, Development and Learning, The OpenUniversity, <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf> (dostęp: 18.03.2017).
- KLUS-STAŃSKA D., 2015, *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Szyling (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania*, Studia Pedagogiczne, t. LXVIII, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- KLUS-STAŃSKA D., GAWLICZ K., 2013, *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Konwencja o prawach dziecka, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp: 27.04.2017).
- KÖPP I., LIPPITZ W., 2001, „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- LALAK D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- MCCARTAN C., SCHUBOTZ D., MURPHY J., 2012, *The self-conscious researcher – post-modern perspectives of participatory research with young people*, Forum: Qualitative Social Research, Vol. 13, No. 1, art. 9, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1798/0> (dostęp: 18.04.2017).
- PILCH T., 2010, *Strategia badań ilościowych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- PUNCH S., 2002, *Research with children: The same or different from research with adults?*, Childhood, No. 3(9), <http://dreamscanbe.org/Reasearch%20Page%20Docs/Punch%20-%20research%20with%20children.pdf> (dostęp: 14.04.2017).
- THEISS M., 2010, *Partycypacyjne badanie w działaniu (participatory action research) jako nieklasyczne podejście badawcze w polityce społecznej*, http://www.szatur.republika.pl/MTBS_Party-cypacyjne_badanie.pps (pobrano: 02.20.2010), za: D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- WOODHEAD M., FAULKNER D., 2000, *Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children*, [in:] P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children Perspectives and Practice*, Routledge Falmer, London, https://books.google.pl/books/about/Research_with_Children.html?id=IGMVAAAAIAAJ&redir_esc=y (dostęp: 27.04.2017).
- ZWIERNIK J., 2012, *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red. nauk.), *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 2(15).
- ZWIERNIK J., 2015, *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(69).
- ZWIERNIK J., 2017, *Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(77).

Participatory research of children

The problem discussed in this text is focused on participatory research carried out by children. They have been recently gaining popularity as another way of approaching childhood research, after researching children, conducting research on children and research with children. The article presents the genesis of participatory research practices, their characteristic features and describes the procedure of investigations conducted by children. Another discussed question concerns ethical and methodological dilemmas that accompany children's participatory research. The final part of the considerations indicates advantages experienced by children carrying out the research which compose competencies that support civic participation of young researchers, now and in future.

Keywords: *children, participatory research, methodological competence, ethical issues*