

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Instytut Pedagogiki

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5755-5790>

„Dobre?” (nie)przygotowanie do prowadzenia projektu w jakościowej orientacji badawczej – namysł nad doświadczanymi trudnościami i dylematami

ABSTRAKT: Artykuł jest namysłem badacza nad jego działalnością podjętą w ramach zrealizowanego projektu sytuującego się w perspektywie badań rekonstrukcyjnych. W obszarze zainteresowania znalazły się doświadczane przez niego trudności i wątpliwości, a także próby odnajdowania się w pracy z metodologią teorii ugruntowanej w danych. Zasygnalizowane zostały następujące kwestie: wybór orientacji badawczej i jego konsekwencje, rola badacza, znaczenie literatury i konsultacji z naukowcami doświadczonymi w działalności badawczej. Przedstawiony został również (za)rys zrealizowanego projektu. Inspiracją do stworzenia *ramy konstrukcyjnej* tekstu była autoetnografia analityczna.

SŁOWA KLUCZOWE: badania rekonstrukcyjne, trudności, budowanie bycia badaczem, autoetnografia analityczna.

Kontakt:	Joanna Szymczak joannaszymczak1@gmail.com
Jak cytować:	Szymczak, J. (2020). „Dobre?” (nie)przygotowanie do prowadzenia projektu w jakościowej orientacji badawczej – namysł nad doświadczanymi trudnościami i dylematami. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 25–35. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.2
How to cite:	Szymczak, J. (2020). „Dobre?” (nie)przygotowanie do prowadzenia projektu w jakościowej orientacji badawczej – namysł nad doświadczanymi trudnościami i dylematami. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 25–35. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.2

WSTĘP

Bycie (a raczej konstruowanie bycia) badaczem rzeczywistości edukacyjnej to niebываły przywilej, ale i odpowiedzialność. Realizowanie projektów badawczych, czyli projektowanie działalności, a następnie gromadzenie i analizowanie danych po to, by dochodzić do określonych wniosków, opisywać i wyjaśniać dany fragment rzeczywistości i (lub) proponować określone rozwiązania dla obszaru praktyki wymaga od badacza pewnych kompetencji. Nie od razu (niestety?) człowiek, któremu bliska jest nauka, jest przygotowany do tego, by w pełni sprostać tym wymaganiom. Wynika to z niewielkiego doświadczenia w koordynowaniu projektów badawczych, a zatem trudności antycypowania pewnych sytuacji, uwzględniania określonych (ważnych dla projektu) aspektów, otwartości na refleksyjne doświadczanie badanego fragmentu rzeczywistości.

Być może pomocne dla procesu budowania własnego bycia badaczem jest dzielenie się przez naukowców ich doświadczeniami, przeżywanymi dylematami, a także trudnościami. Uwrażliwia ono na określone aspekty, wskazuje dane sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, tworzy swoistą *przestrzeń kulturową* dla myślenia o własnym projekcie i planowanej działalności badawczej. Niniejszy artykuł stanowi próbę podzielenia się doświadczanymi wątpliwościami i trudnościami, a także sposobami zmagania się z nimi. Inspiracją dla stworzenia *ramy konstrukcyjnej* tekstu była autoetnografia analityczna (zob. Anderson, 2014, s. 144–166).

(ZA)RYS ZREALIZOWANEGO PROJEKTU BADAWCZEGO¹

Główną kategorią projektu badawczego uczyniłam refleksję nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącą pracy z dziećmi. Podejmowane rozważania teoretyczno-metodologiczne usytuowałam w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (nazywanym również konstruktywistycznym) (Denzin & Lincoln, 2009, s. 51–52). Ramę teoretyczną dla podjętych działań badawczych stworzyłam dzięki takim teo-

¹ Projekt badawczy nt. Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych) zrealizowałam pod kierunkiem naukowym Prof. dr hab. Ewy Filipiak w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; na jego podstawie powstała monografia – zob. Szymczak, 2017c.

riom i koncepcjom, jak: konstruktywizm w ujęciu Herberta Bernera (2006), Nelsona Goodmana (1997) i Kennetha J. Gergena (2009) oraz konstruktywistyczny model poznania i nie-klasyczna socjologia wiedzy w ujęciu Andrzeja Zybertowicza (1995). Rozumienie refleksji skonstruowałam na podstawie ujęć definicyjnych obecnych w literaturze i następujących koncepcji teoretycznych: (1) poznawcza koncepcja człowieka Józefa Kozielskiego (1995), (2) myślenie refleksyjne w ujęciu Johna Deweya (1988), (3) refleksyjność w perspektywie teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa (2003), (4) refleksyjność i bezrefleksyjność w ujęciu Ellen J. Langer (1993; Maciuszek 2013), (5) socjokulturowe podejście Jerome'a Brunera (2006).

Przyjętą perspektywą badawczą był punkt widzenia osób uczestniczących w badaniu. Jej teoretyczne podstawy stanowiły: interakcjonizm symboliczny w ujęciu Herberta Blumera (2007) i Ervinga Goffmana (2008; 2012) oraz fenomenologia w ujęciu Edmunda Husserla (1990), Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (2010) oraz Alferda Schütza (2008) (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 42).

Przedmiotem badań była refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami, a ich celem próba zrekonstruowania typów refleksji, które udokumentowane zostały w zgromadzonych danych. W badaniu uczestniczyło 21 aktywnych zawodowo nauczycieli pracujących z uczniami klas I–III szkoły podstawowej. Dobór nauczycieli miał charakter celowy i prowadziłam go zgodnie z metodą przypadków kontrastujących (zob. Patton, 2002, cyt. za: Flick, 2010, s. 59). Realizowane działania badawcze skoncentrowałam wokół następujących pytań: (1) jaki typ/jakie typy refleksji dotyczącej pracy z uczniami można zrekonstruować w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji? i (2) jak przedstawia się namysł w odniesieniu do pracy z uczniami w narracjach uczestników badań? Schemat zrealizowanych badań łączył dwie kategorie: badania migawkowe i badania porównawcze (por. Flick, 2010, s. 85–87, 143). Dane zgromadziłam dzięki wywiadowi epizodycznemu (Flick, 2010, s. 138; Flick, 2011, s. 141–149), a w procesie analizowania materiału badawczego skorzystałam z teorii ugruntowanej w danych w ujęciu Charmaz (2009).

Efektom postępowania metodologicznego była zrekonstruowana ze względu na treść i modalność typologia refleksji nauczycieli wczesnej edukacji na temat pracy z uczniami. Ze względu na treść odtworzyłam następujące typy refleksji: dydaktyczną, wychowawczą, egzystencjalną i metapoznawczą. Ze względu na modalność natomiast odbudowałam takie typy refleksji, jak: introaktywna, komparatystyczna, pytająca, retrospektywna, ewaluacyjna, prospektywna, narracyjna i identyfikująca (zob. szerzej: Szymczak, 2017a). Zrekonstruowałam również strategię stymulowania procesu myślenia, którą nazwałam *mówienie dla myślenia*. Podjęłam także próbę odtworzenia dynamiki namysłu, której efektem były: model refleksji dydaktycznej, model refleksji wychowawczej, model refleksji egzystencjalnej, model refleksji metapoznawczej, a także uogólniony model refleksji dotyczącej pracy z uczniami (Szymczak, 2017b). Zrealizowany projekt badawczy pozwolił mi sformułować wnioski i podjąć próbę usytuowania ich w obszarze praktyki edukacyjnej. Przedstawiłam rekomendacje dla działalności dydaktyczno-wychowawczej, tj.: model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych (Szymczak, 2015a), portfolio jako strate-

gia działania ku refleksji i feedback jako strategia działania sprzyjająca kreowaniu krytycznej przestrzeni dla rozwijania refleksji (zob. szerzej: Szymczak, 2015b). Projekt umożliwił również odkrycie kolejnych pól badawczych związanych z refleksją (Szymczak, 2017c).

DOŚWIADCZANE TRUDNOŚCI, DYLEMATY, *kłopotliwe* SYTUACJE ... I PRÓBY RADZENIA SOBIE Z NIMI

Wybór orientacji badawczej

Problem, w obliczu którego stanęłam jako początkujący badacz, związany był z wyborem orientacji badawczej. Doświadczyłam potrzeby udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie o to, która orientacja (ilościowa czy jakościowa) pozwoli mi *przyjrzeć się* interesującemu mnie problemowi, czyli refleksji nauczycieli dotyczącej pracy z uczniami. Wiedziałam, że nie zajmuje mnie to, czy nauczyciele się zastanawiają², ale to, w jaki sposób to czynią. Mój namysł dotyczył tego, która z nich stworzy mi *przestrzeń kulturową* dla poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sposób rozważania połączonego z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem (Sobol, 1997, s. 775; por. Szymczak, 2017c, s. 71). Wsparciem³ w procesie konstruowania rozwiązania tego dylematu było studiowanie literatury z zakresu metodologii jakościowych, zwłaszcza książek takich autorów, jak: Uwe Flick (2010; 2011), Steiner Kvale (2010), Kathy Charmaz (2009), Krzysztof T. Konecki (2000), Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (2009), David Silverman (2009a; 2009b). Przedstawiana przez nich specyfika tej orientacji badawczej, opisy zrealizowanych projektów badawczych, wskazywanie popełnianych przez badaczy błędów, stawiane pytania skłaniały mnie do refleksji nad interesującym mnie problemem i w konsekwencji pomogły mi w podjęciu decyzji o usytuowaniu własnego projektu w podejściu jakościowym. Na tym etapie (a także w zakresie rozwijania kompetencji metodologicznych) ważne były dla mnie również spotkania i rozmowy z doświadczonymi badaczami, którym bliskie były metodologie jakościowe⁴.

2 Dzięki określonym podejściom teoretycznym wiedziałam, że człowiek posiada zdolność refleksji w odniesieniu do danego aspektu rzeczywistości (zob. Koziński, 1995; Dewey, 1988; Giddens, 2003; Langer, 1993; Bruner, 2006 – por. Szymczak, 2017c, s. 46–69).

3 Literaturę metodologiczną studiowałam na każdym etapie realizacji projektu badawczego – nieustannie do niej powracałam i poszukiwałam wsparcia w związku z doświadczanymi sytuacjami czy trudnościami.

4 Systematycznie uczestniczyłam w Ogólnopolskich Warsztatach Metodologii Jakościowych organizowanych przez prof. DSW dr hab. Bogusławę Dorotę Gołębnik wraz z Zespołem w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, a następnie przez Zespół z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej i Zespół z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, a także przez Zespół z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej i Zespół z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ważny był dla mnie również udział w wykładzie Prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej nt. Realia dwóch podejść do badań pedagogicznych: między rzetelnością a konfabulacją, a także udział w wykładzie Dr hab. Hanny Kędzierskiej, prof. UW-M nt. Specyfika procesu badawczego teorii ugruntowanej – na przykładzie projektu: Kariery zawodowe nauczycieli i w warsztatach dotyczących teorii ugruntowanej, tj.: Analiza danych – kodowanie i Teoretyczne

Budowanie bycia badaczem

Doświadczałam niepewności w zakresie własnego przygotowania do wchodzenia w rolę badacza. Niezbędne było dla mnie udzielenie sobie odpowiedzi na następujące pytania: *jak rozumiem rzeczywistość społeczną?; czym jest dla mnie wiedza?; jaką rolę w rzeczywistości społecznej odgrywa jednostka?; kim jest badacz określonego fragmentu rzeczywistości?* W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania pomogły mi teorie, które były naukowo umotywowanym punktem odniesienia do przyjętej przeze mnie perspektywy badawczej. Jej określenie stało się możliwe dopiero wówczas, gdy ustaliłam, iż istotny był dla mnie punkt widzenia osób uczestniczących w projekcie. Jego konsekwencją była bowiem decyzja o tym, że skorzystałam z wywiadu epizodycznego (w procesie gromadzenia materiału empirycznego) i z metodologii teorii ugruntowanej (w trakcie analizowania danych) (por. Flick, 2010, s. 35). Teoriami, z których skorzystałam, były interakcjonizm symboliczny i fenomenologia (Flick, 2010, s. 35; por. Szymczak, 2017c, s. 99–100). W celu zgłębienia istoty interakcjonizmu symbolicznego studiowałam podejście Herberta Blumera (2007) i Ervinga Goffmana (2008; 2012). Aby zapoznać się z określonymi tezami fenomenologii, zastanawiałam się nad wybranymi założeniami Edmunda Husserla (1990), Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (2010), a także Alfreda Schütza (2008) (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 42). Dzięki wskazanym teoriom skonstruowałam odpowiedzi na nurtujące mnie pytania (Szymczak, 2017c, s. 99–103).

Nie sugerować, nie narzucać – pozostawać otwartym na perspektywę rozmówców

Zależało mi na tym, aby nie sugerować ani nie narzucać rozmówcom własnego punktu widzenia dotyczącego określonego aspektu rzeczywistości. Chciałam pozostawić im *przestrzeń* do swobodnego kreowania narracji. Byłam jednak świadoma tego, że nie potrafiłam wyeliminować z własnych zasobów poznawczych bliskiego mi rozumienia i myślenia o problemie badawczym, a także o tym, co mnie otaczało i w czym uczestniczyłam. Ponadto zdawałam sobie sprawę z tego, że w czasie spotkania z uczestnikiem projektu byłam nie tylko badaczem, ale także jednostką zaangażowaną w jego przebieg (współtworzącą każdą sytuację badawczą). W namyśle nad własną rolą jako badacza pomogły mi (poza wymienionymi powyżej teoriami) rozważania, którymi dzielili się: Danuta Urbaniak-Zajac (2013), D. Silverman (2009a), Jean-Claude Kaufmann (2010), K. Charamaz (2009), S. Kvale (2010). Dzięki nim starałam się być otwartym na rozmówców badaczem-podróżnikiem (zob. Kvale, 2010, s. 53–55), który zrezygnował z „postawy naukowej neutralności” (zob. Silverman, 2009a, s. 313–314, 318; Szymczak, 2016, s. 10–14; Szymczak, 2017c). Nie zdołałam jednak uniknąć „asymetrii władzy” (zob. szerzej: Szymczak, 2017c, s. 125–126; por. Kvale, 2010, s. 47–50).

sortowanie i nasycanie kategorii, prowadzonych przez Dr hab. H. Kędzierską, prof. UW-M – wykłady i warsztaty odbyły się w ramach I Seminarium Metodologicznego „Jakość w badaniach pedagogicznych”, które zostało zorganizowane 8 i 9 kwietnia 2015 roku przez doktorantów i młodych naukowców Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Obawiałam się tego, że nie otworzę się na perspektywę rozmówców, ale będę *nakładala* na ich wypowiedzi własne *ramy myślowe*. Z tego powodu starałam się ujawnić znaną mi wówczas wiedzę dotyczącą refleksyjności i refleksji (zob. Szymczak, 2017c, s. 19–99). Ponadto tworzyłam notki z terenu badań, w których rejestrowałam własne spostrzeżenia, przypuszczenia, działania, pojawiające się myśli związane ze spotkaniem z każdym rozmówcą. Dzięki nim dokumentowałam *momenty*, w których *nakładalam* na narracje uczestników projektu kategorii zaczerpnięte z literatury. W pracy z materiałem empirycznym powracałam do not (zwłaszcza w sytuacjach, w których doświadczałam wątpliwości) po to, aby dokonać swoistej *konfrontacji* i zastanowić się nad własną *badawczą otwartością* na to, co *działo się* w danych (zob. szerzej: Szymczak, 2017c, s. 134–136). Uwrażliwiały mnie one także na własną działalność podczas spotkań z kolejnymi nauczycielami. Bliskie mi było to, co pisze D. Urbaniak-Zajac (2013): „Zawieszenie posiadanej wiedzy nie tylko jest zatem empirycznie niemożliwe, ale także niewskazane. Wiedza, którą posiadamy, powinna być poddawana kontroli, a nie «zapomniana» – a koniecznym warunkiem kontroli wiedzy jest jej ujawnienie” (s. 205). Pamiętałam również o tym, iż sama byłam *uwikłana* w określony kontekst kulturowy, co z kolei nie pozostawało obojętne dla mojego spostrzegania i myślenia o określonym aspekcie rzeczywistości czy podejmowanej przeze mnie działalności badawczej. Starałam się uwzględnić również to, że ujawniające się w moich działaniach rozumienie pewnych problemów (tj.: refleksyjność, refleksja, rola badacza, sytuacja badawcza) nie było ani jedyne, ani też najlepsze. Jak pisze bowiem Andrzej Zybortowicz (1995): „Podobnie jest ze stanowiskiem uznającym wprawdzie, że świat praktykowany przez nas consensusów nie jest jedyny, ale za to najlepszy. Jest to nieporozumienie albo zafalszowanie, ponieważ nie ma żadnych możliwości zewnętrznego wobec tego (czy jakiegoś innego) świata ustalenia obowiązujących kryteriów oceniania” (s. 358).

(Z)rekonstruować a nie opisywać

W procesie pracy z materiałem empirycznym odczuwałam niepokój o to, czy będę potrafiła zrekonstruować to, co w danych dokumentowały dane, a także czy zdołam uniknąć opisywania tego, o czym opowiadali rozmówcy. W czasie analizowania wywiadów (zarówno nagrań audio, jak i transkrypcji) wielokrotnie stawiałam sobie pytanie o to, co *się dzieje* w danych. Na to pytanie uwrażliwiłam się przede wszystkim dzięki stanowisku K. Charmaz (2009), która dowodzi, że badacz za pośrednictwem kodów „[...] definiuje to, co jego zdaniem jest istotne w danych, i to, co jego zdaniem się tam dzieje” (s. 64). Pomagało mi ono koncentrować się na *procesualności* udokumentowanej w materiale badawczym, a nie na relacjonowaniu tego, czego ów materiał dotyczył.

„... ale o co konkretnie pani chodzi?”

Trudnymi dla mnie momentami podczas prowadzenia wywiadów były te, w których rozmówcy artykułowali potrzebę precyzyjnego wskazania przeze mnie tego, „o co mi chodzi”. Przekonywałam ich, że nie miałam żadnych oczekiwań związanych

z ich narracjami. Mówiłam o tym, że byłam otwarta na to, co od nich usłyszałam. Niemniej doświadczałam konsekwencji „asymetrii władzy”. To ja bowiem byłam badaczem, z którego inicjatywy odbywały się spotkania. Przychodziłam na nie ze skonstruowanymi pytaniami, które stawiałam ich uczestnikom po to, aby uzyskać wiedzę na temat interesującego mnie problemu. To również ja poddawałam analizie zgromadzony materiał empiryczny (zob. szerzej: Szymczak, 2017c, s. 125–126; por. Kvale, 2010, s. 47–50). Z tego powodu rozmówcom towarzyszyły pewne obawy o to, czy *dostarczą* satysfakcjonujących mnie danych.

„Obdarzyć” zaufaniem gromadzone dane

W początkowym okresie pracy w ramach projektu *źródłem* niepokoju były dla mnie te wypowiedzi rozmówców, które podczas spotkania z nimi wydawały mi się odbiegającymi od postawionego pytania, niebędącymi odpowiedzią na nie (por. Kaufmann, 2010, s. 30). Nie przerywałam jednak uczestnikom badań tworzenia narracji. Pamiętałam bowiem o tym, że nie pozostawiałam wolna od problemu preconcepcji (zob. Charmaz, 2009, s. 90–93), a także o tym, iż nawet początkowo niezrozumiały dla mnie aspekt narracji może okazać się istotny dla interesującego mnie problemu badawczego (por. Charmaz, 2009). Praca z materiałem empirycznym pozwoliła mi doświadczyć tego, że tylko te fragmenty narracji były refleksją nauczycieli dotyczącą pracy z uczniami w przyjętym przeze mnie jej rozumieniu⁵ (Szymczak, 2017c, s. 142–156). Zdarzało się również tak, że pytałam rozmówców o daną kwestię po raz kolejny (stawiałam pytanie o to samo, używając synonimów). Postępowałam w taki sposób w sytuacjach, w których obserwowałam u rozmówców doświadczanie trudności w zrozumieniu pytania, a także wówczas, gdy pytanie dotyczyło ważnego dla mnie aspektu (por. Szymczak, 2017c, s. 127–128).

Ograniczyć potrzebę uogólniania w odniesieniu do danych

Podczas pracy z danymi doświadczałam konieczności dążenia do uogólniania (w odniesieniu do zgromadzonego materiału empirycznego) zawartych w nich rodzajów i modeli refleksji dotyczącej pracy z uczniami. Konsekwencją tego było niedostateczne wyeksponowanie w raporcie z badań występujących w nich różnic. Ujawniło się towarzyszące mi (czego wówczas nie byłam świadoma) przekonanie o *obowiązk*u badacza dochodzenia do określonych *prawidłowości*. Nie pozostałam wystarczająco wrażliwa na ujawniającą się w danych subtelną, ale bardzo istotną, różnorodność, której znaczenie akcentuje K. Charmaz (2009).

Presja czasu (subiektywna?)

Czynnikiem, który w znacznym stopniu przeszkadzał mi w realizowaniu projektu, była presja czasu. Konsekwencją potrzeby (konieczności?) złożenia raportu z badań w określonym czasie było pominięcie przeze mnie pewnych problemów dokumentowanych przez dane. Zabrakło mi czasu na to, aby *badawczo* im się *przyjrzeć*. Materiał empiryczny stworzył mi *przestrzeń kulturową* dla typów refleksji nauczy-

5 Przyjęte rozumienie refleksji – zob. Szymczak, 2017c, s. 69–75.

cieli wczesnej edukacji na temat pracy z uczniami, dochodzenia do modeli refleksji, ale świadomość zobowiązania dotyczącego przedstawienia raportu w danym czasie, utrudniła mi (uniemożliwiła?) pogłębiony namysł nad wszystkimi ujawnianymi interesującymi zagadnieniami. Doświadczyłam również tego, że w badaniach rekonstrukcyjnych trudno jest przyspieszyć realizację określonego etapu pracy czy też zrezygnować z któregośkolwiek z nich (zob. Charmaz, 2009). Ponadto potrzebowałam wiele czasu na to, aby potrafić odbudować typy i modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami⁶. Stanowiło to konsekwencję przede wszystkim tego, że to systematyczna praca z materiałem empirycznym uwrażliwiła mnie na pewne aspekty, pozwalając mi *uczyć się* pracy z danymi i wymagała ode mnie wielokrotnego powracania do nich (co było czasochłonne) (zob. Szymczak, 2017c).

Obawa przed pominięciem tego, co istotne, interesujące badawczo

W czasie analizowania materiału badawczego niepokoiłam się o to, że pominię istotne problemy, które się w nim odzwierciedlały. Obawiałam się tego, że pozostanę *badawczo niewrażliwa* na nie. Wiedziałam jednak o tym, co było zajmującym mnie w tym projekcie problemem badawczym, i to na nim starałam się koncentrować uwagę. Towarzyszyła mi świadomość tego, że dane były *bogate* w kwestie, których nie uwzględniłam w pracy badawczej⁷. Pamiętałam o tym, iż badacz nie może odnieść się do wszystkich (nawet zauważonych) problemów (zob. Charmaz, 2009; Fick 2010; Flick, 2011; Kvale, 2010). Taka jego działalność uczyniłaby raport z badań nieczytelnym, rozporozszonym.

ZAKOŃCZENIE...

Analityczne podejście do własnych działań w czasie realizacji projektu i do działalności badawczej po jego zakończeniu pozwoliły mi (zre)konstruować następujące procesy, zmiany i źródła wiedzy, dzięki którym próbowałam pokonywać doświadczane trudności i rozwiązywać dylematy:

1. Poszukiwałam wsparcia w literaturze dotyczącej zarówno metodologii jakościowych, jak i refleksyjności, a także refleksji.
2. Rozwijałam kompetencje metodologiczne oraz korzystałam z konsultacji z doświadczonymi badaczami rzeczywistości edukacyjnej⁸. Konsultacje sta-

6 Bez wątpienia nie bez znaczenia był fakt, że ten projekt był pierwszym, który zrealizowałam w perspektywie badań rekonstrukcyjnych.

7 Ten stan rzeczy uświadomiłam sobie dzięki recenzjom dysertacji doktorskiej, które otrzymałam od Prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (recenzja z 4 marca 2016 roku) i Dr hab. Hanny Kędzierskiej, prof. UW-M (recenzja z 30 marca 2016 roku) oraz dzięki pytaniom od Członków Wydziałowej Komisji Doktorskiej w czasie publicznej obrony pracy doktorskiej (obrona odbyła się 10 maja 2016 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy).

8 Ważne były dla mnie: systematyczne konsultacje z Prof. dr hab. Ewą Filipiak, promotorem pracy doktorskiej; konsultacje z Prof. dr hab. Teresą Hejnicką-Bezwińską; konsultacje z Dr hab. Hanną Kędzierską, prof. UW-M; udział w warsztatach metodologii jakościowych – zob. niniejszy artykuł – przypis 4, s. 4.

nowiły *źródło* wątpliwości, które w dalszych etapach pracy starałam się rozwiązać. Ponadto inspirowały mnie do stawiania sobie pytań, na które poszukiwałam odpowiedzi.

Doszłam do tego, jakie znaczenie dla budowania przeze mnie bycia badaczem miał udział innych osób, zarówno rozmówców, jak i naukowców. Tworzone przez tych pierwszych narracje, artykułowane wątpliwości, ujawniana irytacja nieustannie motywowały mnie do subtelnej podążania za nimi podczas prowadzenia wywiadów. Z kolei bezpośrednie spotkania z tymi drugimi uwrażliwiły mnie na znaczenie dla postępowania metodologicznego świadomości (mojej jako badacza) tego, co było przedmiotem badań. Dzięki nim zdałam sobie sprawę także z obowiązku nieprzypadkowego, uzasadnionego merytorycznie podejmowania określonych decyzji i ponoszenia ich konsekwencji, czyli z potrzeby namysłu nad planowaną działalnością, nie tylko jej atutami, ale i ograniczeniami. Stawiane przez badaczy pytania pozwoliły mi dojść do tego, że każde postanowienie z jednej strony *otworzyło* przede mną pewne możliwości, a z drugiej *zmusiło* mnie do zrezygnowania z innych. To z kolei było dla mnie ważne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, do czego jako badacz realizujący ten konkretny projekt *miałam prawo* (tj. o czym i w jaki sposób mogłam mówić), a w odniesieniu do czego takie *prawo* sobie odebrałam w momencie skorzystania z danych rozwiązań teoretycznych i metodologicznych. Dzięki innym naukowcom przekonałam się o tym, jak istotna dla budowania bycia badaczem była możliwość stawiania im pytań (również – a może przede wszystkim? – tych, na które w moim przekonaniu powinienam była znać odpowiedź), a także dzielenia się z nimi zgromadzonym materiałem empirycznym oraz otwieranie się na ich perspektywę spostrzegania i rozumienia.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. (2014). Autoetnografia analityczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 144–166.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *Společne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 195–275). T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawnictwo Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 1–2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: „Książka i Wiedza”.

- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gergen, K. J. (2009). *Nasycone Ja: Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goodman, N. (1997). *Jak stworzymy świat*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Husserl, E. (1990). *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Konecki, K. T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kvale S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Langer, E. J. (1993). Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie* (s. 137–179). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciuszek, J. (2013). *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobol, E. (red.). (1997). *Mały słownik języka polskiego*. Wyd. 12 popr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Silverman, D. (2009b). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2009a). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, J. (2015a). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 11(1(28)), 140–153.
- Szymczak, J. (2015b). (Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 181–202). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Szymczak, J. (2016). Bycie (stawianie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem. W: K. Heland-Kurzak, M. Szosta-

- kowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* (s. 9–26). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak, J. (2017c). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak, J. (2017b). Co się dzieje w umysłach nauczycieli, kiedy myślą o pracy z uczniami? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(79), 117–130.
- Szymczak, J. (2017a). Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 13(3(38)), 50–60.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2013). Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych. W: D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice* (s. 19–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologicznej wiedzy*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

A “GOOD?” (UN)PREPARATION TO CARRY OUT A QUALITATIVE RESEARCH PROJECT – TOWARDS AUTOETHNOGRAPHY

ABSTRACT: The article provides a researcher’s reflection on her activity undertaken while conducting a project from the reconstruction research perspective. Difficulties and doubts experienced by the researcher and the attempts to adapt to working with the methodology of grounded theory are in the centre of attention here. The following issues were touched upon: a choice of a research orientation and its consequences, a researcher’s role, the importance of literature, and consultations with researchers experienced in this area. An outline of the carried out project was also presented here. Analytic autoethnography constituted the inspiration for establishing a *constructive framework*.

KEYWORDS: reconstruction research, difficulties, becoming a researcher, analytic autoethnography.