

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

***Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych
„z” drugim człowiekiem¹***

Abstrakt

Artykuł dotyczy projektu badawczego realizowanego w perspektywie badań jakościowych, którego celem jest skonstruowanie teorii ugruntowanej w danych. Przedmiot badań stanowi refleksyjność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotycząca sytuacji edukacyjnych. Bardzo istotne dla projektu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o sposób czynienia namysłu oraz rekonstruowanie typów refleksji. Artykuł stanowi próbę spojrzenia na realizowanie projektu badawczego z perspektywy badacza, któremu bliskie staje się spostrzeżenie osób biorących udział w badaniu jako współtwórców sytuacji empirycznych.

Słowa kluczowe: badacz, wywiad epizodyczny, teoria ugruntowana w danych, refleksyjność

Abstract

Being (becoming) a reflective researcher ready to carry out studies „with” another person

The article is concerned with the research project carried out in the perspective of qualitative research whose aim is to construct a theory grounded in the collected data. The object of the study constitutes reflexivity about educational situations of early years education teachers. The core of the project is to investigate the way teachers make reflections and to reconstruct the reflection types.

The following article is an attempt to look at the realization of a research project from the perspective of a researcher who perceives people taking part in it as co-creators of empirical situations.

Key words: researcher, episodic interviewing, theory grounded in data, reflexivity

¹ W tekście wykorzystano fragmenty niepublikowanej koncepcji pracy doktorskiej nt. *Refleksja podejmowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak.

1. Wstęp

Otoczająca ludzi rzeczywistość zachęca do jej badania. Zjawiska i procesy, które istoty ludzkie mają okazję obserwować oraz w których niejednokrotnie uczestniczą, skłaniają jednostki do stawiania pytań, a następnie – do poszukiwania odpowiedzi. Nie inaczej sytuacja przedstawia się w *Świecie Nauki*. Ludzie reprezentujący naukę podejmują próby badania określonego fragmentu rzeczywistości. Nierzadko zapraszają do tego przedsięwzięcia tych, którzy tego *Świata* nie reprezentują. Są świadomi tego, że niezwykle istotną jednostką, oprócz badacza, jest osoba uczestnicząca w badaniu. Coraz częściej podkreśla się, że osoba uczestnicząca w badaniu staje się badaczem/współbadaczem biorącym udział w projekcie. Danuta Urbaniak-Zajac pisze, że „Społecznie zaangażowani badacze szukają takich rozwiązań metodycznych, które mają sprawić, że osoby badane stają się pełnoprawnymi uczestnikami badań, a nie ich przedmiotami. Jeśli z jakichś powodów nie jest to możliwe, tym bardziej badacz musi postawić sobie pytanie, czy przebieg badania, wiedza, która zostanie wytworzona, nie będzie miała negatywnych konsekwencji dla jego uczestników (także autorów). Jeśli istnieje uzasadnione przypuszczenie, że tak może się zdarzyć, to zaleca się rezygnację z prowadzenia badań” (2013, s. 74-75). Nierzadko zdarza się tak, że to uczestnik badania zachęca do podjęcia określonego problemu badawczego. Jako uważny obserwator dostrzega potrzebę profesjonalnego „przyglądania się” rzeczywistości. Uczestnik dysponuje określoną wiedzą oraz umiejętnościami, natomiast badacz proponuje określony warsztat metodologiczny i teoretyczny. Taka sytuacja sprawia, że obie strony doskonale się uzupełniają.

Osoba uczestnicząca w badaniu staje się podmiotem, „z” którym, a nie „nad” którym, badacz realizuje określony projekt. Spostrzeganie uczestnika projektu jako partnera wymaga od badacza określonego traktowania jego osoby (uczestnika badania). Ten problem podejmowany jest w pierwszej części artykułu, która stanowi namysł nad tym, kim może stawać się badacz, którego działania sytuują się w nurcie badań jakościowych, a metodą gromadzenia danych jest wywiad. Druga część tekstu jest osobistą refleksją nad własnym doświadczeniem badawczym, próbą ukazania *drogi stawania się badaczem* gotowym do realizowania projektu „z” istotami ludzkimi. Artykuł kończy szkic realizowanego w nurcie badań jakościowych projektu badawczego².

² Projekt badawczy na temat „Refleksja podejmowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych” realizowany jest w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak.

2. Metaforyczne ujęcie osoby badacza

Steinar Kvale, zastanawiając się nad rolą badacza prowadzącego wywiad, kreuje dwie metafory: „badacza jako górnika” oraz „badacza jako podróżnika”. Stanowią one ilustrację dwóch odmiennych pod względem epistemologicznym koncepcji korzystania z wywiadu. Dla „badacza – górnika” wywiad to sposób gromadzenia wiedzy, natomiast dla „badacza – podróżnika” wywiad jest procesem konstruowania wiedzy (2010, s. 53-55).

Badacz – górnik spostrzega wiedzę jako istniejącą we wnętrzu uczestnika badania, „nieskażoną” przez własną osobę, czekającą na odkrycie. Własną rolę upatruje w „wydobyciu” tego, co wartościowe. Dzięki temu, że nie stawia sugerujących pytań, „... wydobywa bryłki wiedzy ...”, które „... można rozumieć jako obiektywne, faktyczne dane albo autentyczne, subiektywne znaczenia” (Kvale, 2010, s. 53).

Badacz – podróżnik konstruuje historię, którą następnie będzie mógł zaprezentować. Eksploruje określone obszary, zachęca rozmówców do opowiadania historii, które dotyczą ich świata życia. Stawia pytania i wykazuje badawczą ciekawość, która dotyczy tego, co i w jaki sposób myślą osoby udzielające wywiadu. Dla tego badacza prowadzenie wywiadu i interpretowanie stanowią powiązane z sobą etapy procesu konstruowania wiedzy. W etapach tych istotę stanowi narracja, bowiem to ona staje się konstruktem dostępnym dla innych. Ta koncepcja badacza bliższa jest antropologii oraz postmodernistycznemu ujmowaniu wiedzy „... jako społecznie konstruowanej” (Kvale, 2010, s. 54-55).

Jean-Claude Kaufmann, który również przygląda się osobie badacza, odwołuje się do rozważań Wright’a Mills’a i przybliża postać „rzemieślnika intelektualnego”. Badacz – „rzemieślnik intelektualny” jest osobą, która w swoisty sposób posługuje się metodą i teorią. Staje się, w równym stopniu i z równym zaangażowaniem, badaczem pracującym w terenie, metodologiem oraz teoretykiem. Dzięki takiemu podejściu cechuje go otwartość na różnorodne sytuacje, które stwarzają szansę dostrzegania tego, co zachodzi w rzeczywistości (2010, s. 22).

Można przypuszczać, że zasygnalizowane metafory odnoszą się nie tylko do badaczy, którzy za sposób gromadzenia informacji wybierają wywiad, ale mają odzwierciedlenie także w postępowaniu badaczy posługujących się innymi metodami.

3. Refleksyjne podejście oraz otwartość badacza

Nurt badań jakościowych pozwala badaczowi na bliższe poznawanie ludzi oraz sytuacji badawczych (Silverman, 2009, s. 305). Sposób i zakres korzystania z tej możliwości

zależą od badacza, od spostrzegania przez niego osób uczestniczących w projekcie, od spostrzegania własnej osoby i roli w badaniach, od podejścia do danych (por. Silverman, 2009, s. 307).

Refleksyjne podejście przejawia się w świadomym doświadczaniu siebie jako badacza oraz jako uczestnika badań, jako osoby aranżującej (organizującej) proces badawczy i istoty uczącej się, jako człowieka, który ma szansę poznawania siebie (Denzin, Lincoln, 2009, s. 306). Można powiedzieć, że „Refleksyjność jest procesem krytycznego namysłu nad Ja badacza – „ludzkiego instrumentu” (por. Denzin, Lincoln, 2009, s. 306). Refleksyjne podejście zachęca badacza do poddawania analizie własny proces badawczy, do *przyglądania się* własnej osobie zarówno jako badaczowi, jaki i uczestnikowi określonej sytuacji badawczej. D. Urbaniak-Zajac pisze, że „P. Reason i W. T. Norbert (2010) postulują „*zwrot działaniowy* ku badaniom nas samych działających w powiązaniu z innymi” (s. 117)”. Autorka podkreśla również, iż w badaniach jakościowych autor projektu jest uczestnikiem życia społecznego, a nie instrumentem służącym pozyskiwaniu danych (2013, s. 77-78).

Kathy Charmaz akcentuje znaczenie nieustannego namysłu badacza nad naturą stawianych pytań, rodzajem uczestników badań, typem teorii wyłaniającej się w trakcie realizowania projektu (2009, s. 47). Refleksyjne i nieprzypadkowe postępowanie pozwala badaczowi na systematyczne ocenianie własnej skuteczności (Charmaz, 2009, s. 49). Nie bez znaczenia jest to, że na takie postępowanie badacza pozwala emergentna natura badań rekonstrukcyjnych.

Ważne jest, by badacza cechowała naiwność badacza. Pozwala ona badaczowi wykazywać otwartość na nowe, nieoczekiwane zjawiska i unikać podchodzenia do tego, co i w jaki sposób mówi rozmówca z określonymi kategoriami i schematami interpretacyjnymi. Istotne jest to, by badacza charakteryzowało zaciekawienie, wrażliwość na sytuacje badawcze i ich uczestników, krytyczne podejście wobec własnych założeń i stawianych hipotez. Rolą badacza jest prowadzenie rozmówcy w kierunku określonych zagadnień, a nie sugerowanie wybranych opinii na ich temat (Kvale, 2010, s. 44).

Badacz, który spostrzega rzeczywistość przez pryzmat konstruktywizmu, podejmuje starania, by poznawać definicje pojęć, zdarzeń czy sytuacji tworzone przez uczestników badań, bliskie im założenia, znaczenia, zasady (Charmaz, 2009, s. 47). Nie weryfikuje określonego podejścia teoretycznego, nie oczekuje od osób uczestniczących w badaniu konkretnych odpowiedzi, nie uznaje wyższości określonego podejścia nad innymi. Interesuje go ten sposób spostrzegania określonego fragmentu rzeczywistości, który bliski jest rozmówcom.

Gromadzony przez badacza materiał nie jest pozbawiony jego wpływu. Rejestrowanie danych związane jest z ich interpretowaniem. Stanowi to konsekwencję faktu, że badacz posługuje się określonym językiem oraz pojmuje świat w określony sposób, co z kolei nadaje gromadzonemu materiałowi empirycznemu określoną „ramę pojęciową” (Charmaz, 2009, s. 57). Warto, by badacz miał świadomość znaczenia własnej wiedzy, przyjmowanych założeń, określonej teorii w procesie (dla procesu) badawczego poznawania konkretnego fragmentu rzeczywistości. D. Urbaniak-Zajac, przywołując stanowisko Karla Poppera oraz Hansa-Georga Gadamera dotyczące „nagich faktów”, podkreśla, że K. Popper „... dowodził, że każde zdanie obserwacyjne obciążone jest teorią”, a H.-G. Gadamer, przywołując koło hermeneutyczne, zaznaczał, iż „... nie jest możliwa żadna wiedza bez istnienia presupozycji” (2013, s. 55). Krytycy naiwnego empiryzmu (zob. Urbaniak-Zajac, 2013, s. 55) uważają, że badacz nie ma możliwości „zawieszenia” własnej wiedzy (Urbaniak-Zajac, 2013, s. 56). Ważne jest, zatem, aby miał świadomość teorii, które w postępowaniu badawczym stają się mu bliskie.

Bardzo istotne są okoliczności, które towarzyszą badaczowi podczas gromadzenia materiału. Czujność, otwartość na różnorodne aspekty sytuacji badawczych, namysł w odniesieniu do tego, co ma miejsce w kontakcie z uczestnikami badań oraz refleksja nad tym, co już zaistniało, stwarzają badaczowi szansę zauważania znaczących niuansów oraz poddawania ich interpretacji (co stanowi doskonałe uzupełnienie zebranego materiału empirycznego) (por. Silverman, 2009, s. 78).

Przejawem szacunku dla uczestników projektu jest otwartość badacza na to, o czym i w jaki sposób mówią rozmówcy. Elastyczne podejście do danych *chroni* badacza przed pominięciem interesujących zagadnień (problemów, obszarów), których nie brał on wcześniej pod uwagę. Czyni go otwartym na dane i gotowym do wprowadzania modyfikacji do przedsięwzięcia badawczego, jeżeli taka potrzeba zaistnieje (por. Silverman, 2009, s. 128).

Badacz, jako osoba organizująca sytuacje badawcze, ponosi odpowiedzialność za ich przebieg oraz za efekty przedsięwzięcia badawczego. D. Urbaniak-Zajac podkreśla, że od badacza oczekuje się podejmowania określonych działań w sposób świadomy i przemyślany (2013, s. 87).

Interesującej refleksji w odniesieniu do osoby badacza dokonuje Herbert Blumer. Autor uważa, że badacz pełni bardzo ważną rolę w procesie analizowania zgromadzonego materiału empirycznego. Znaczące są: wiadomości, które posiada w zakresie badanej problematyki, doświadczenie (częstotliwość kreowania interakcji przy wchodzeniu w rolę badacza), umiejętności, przyjmowana przez niego rama teoretyczna. Różnice w zakresie wskazanych

czynników sprawiają, że interpretacje określonego materiału badawczego dokonane przez różnych badaczy są odmienne (2007, s. 95-96).

Znaczenie doświadczeń gromadzonych dzięki socjalizacji pierwotnej i wtórnej w odniesieniu do konstruowania osobowości akcentują Peter L. Berger i Thomas Luckman (por. 2010, s. 189-214). Nie ulega wątpliwości, że badacz, który podejmuje pracę z/nad materiałem empirycznym, również tworzy własną osobowość (a równocześnie *korzysta* z własnej osobowości), co z kolei ma wpływ na działania, w których uczestniczy. Próba *spojrzenia* na pracę badaczy dokonujących analizy materiału przez pryzmat stanowiska H. Blumera oraz podejścia P. L. Bergera i T. Luckmana skłania do wniosku, że efekty pracy badaczy z/nad tym samym materiałem mogą być odmienne, ponieważ tę pracę podejmują jednostki różniące się od siebie (co nie oznacza, oczywiście, dowolności w zakresie postępowania metodologicznego).

4. Autentyczne zaangażowanie badacza - rezygnacja z „postawy naukowej neutralności”

Badacz jest osobą kreującą sytuację badawczą – uczestniczy w niej, stawia pytania, czasami odpowiada na pytania postawione przez rozmówcę. Trudno, zatem, spostrzeć go jako osobę nie uczestniczącą w projekcie. Całkowita obojętność badacza byłaby nienaturalna. D. Silverman, opisując projekt badawczy, w którym uczestniczył, i zastanawiając się nad znaczeniem informacji zwrotnej, wskazuje, że jego oraz kolegów nie cechowała „postawa naukowej neutralności”. Badacze starali się unikać wchodzenia w role instruktorów czy doradców, ale nie stronili od udzielania informacji zwrotnych (2009, s. 313-314). Wydaje się, że przyjmowanie „postawy naukowej neutralności” nie jest pożądane w sytuacji gromadzenia danych. Bycie osobą *naturalnie zaangażowaną* w sytuację z rozmówcą sprzyja kreowaniu atmosfery swobody, zaufania, które nie pozostają obojętne wobec procesu gromadzenia danych empirycznych (por. Silverman, 2009, s. 318).

J.-C. Kaufmann, który przedstawia specyfikę wywiadu rozumiejącego, z dezaprobatą odnosi się do bezosobowego i negującego znaczenie interpretacji sposobu prowadzenia wywiadu (2010, s. 21). Autor podkreśla, że wywiad jest specyficzną metodą badawczą, w której coraz większe znaczenie przypisywane jest informatorowi. Charakterystyczne jest również to, że wywiad „... nigdy nie powinien być prowadzony dokładnie w ten sam sposób”, ponieważ „Każde badanie tworzy swoistą konstrukcję szczególnego przedmiotu naukowego i wymaga właściwego użycia narzędzi badawczych” (Kaufmann, 2010, s. 25). Osobowe i niepowtarzalne prowadzenie rozmowy wymaga zaangażowania zarówno ze strony

rozmówcy, jak i badacza. W wywiadzie rozumiejącym badacz jest osobą aktywną, stawia pytania, dzięki którym stara się wywołać zaangażowanie badanej osoby, a w procesie analizowania zgromadzonego materiału, dokonuje jego interpretacji (Kaufmann, 2010, s. 29).

5. Sprawdzanie siebie w roli badacza –

bycie w drodze wiodącej od badań „nad” do badań „z”

Studiowanie literatury, refleksja czyniona w odniesieniu do projektu badawczego, do realizacji którego badacz się przygotowuje, świadomy wybór metody badawczej i metody analizowania gromadzonego materiału empirycznego, są niezwykle ważne. Niemniej istotne dla bycia i stawania się badaczem wydaje się doświadczanie sytuacji badawczych. Ich analiza pozwala na rozwijanie, doskonalenie własnych umiejętności badawczych. Badacz ma możliwość uczenia się: (1) traktowania wyjścia „... „w teren” jako wyjątkowej szansy uzyskania analitycznego ujęcia codziennych ludzkich interakcji”, (2) wchodzenia w relacje z uczestnikami projektu badawczego, (3) prowadzenia rozmowy z drugim człowiekiem, (4) stawania się autentycznym (ale nie narzucającym) uczestnikiem sytuacji badawczych, (5) znaczenia własnej płci w pozyskiwaniu określonych danych od rozmówców (zob. Silverman, 2009, s. 305-320).

Analiza projektów badawczych, w których jednostka wchodzi w rolę badacza, obserwacja własnego postępowania oraz zachowania i reakcji uczestników sytuacji badawczych pozwalają dostrzec, jak wiele badacz zawdzięcza uczestnikom badania (jak wiele dzięki nim może się uczyć). Namysł nad tymi „zdarzeniami” skłania do sformułowania następujących wniosków dotyczących relacji rozmówca - badacz:

- warto pozwalać uczestnikom badania na dzielenie się własnym sposobem spostrzegania określonego fragmentu rzeczywistości,
- warto zadbać o to, by nie narzucać własnego sposobu rozumienia określonych zdarzeń, sytuacji, problemów,
- warto zadbać o „wrażliwy” sposób konstruowania i stawiania pytań uczestnikom projektu,
- kreowanie sytuacji zachęcających do uczestniczenia w projekcie badawczym sprawia, że osoby zapraszone do udziału w badaniu odpowiadają na zaproszenie pozytywnie.

Udział w projektach badawczych, *doświadczanie siebie w roli badacza* mają znaczący wpływ na rozumienie i spostrzeganie procesu realizowania projektu badawczego. Pozwalają na pokonywanie w sposób systematyczny i świadomy drogi wiodącej od badań „nad” człowiekiem do badań „z” drugą osobą. Umożliwiają stopniowe *doświadczanie wkraczania* w obszar badań. Skłaniają do stawiania wielu znaczących pytań, na które badacz nieustannie

poszukuje odpowiedzi, zarówno w etapie planowania, jak i realizowania projektu badawczego.

6. Refleksja czyniona przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do sytuacji z codziennej praktyki zawodowej (w perspektywie badań jakościowych) – zarys projektu badawczego przybliżającego do badań „z” drugim człowiekiem

Niniejsza część artykułu stanowi próbę zarysowania, głównie metodologicznych, aspektów projektu badawczego, realizowanego przez autorkę. Projekt badawczy sytuuje się w nurcie badań jakościowych, dlatego też zaakcentowane kwestie są charakterystyczne dla tego nurtu badań. Do podejmowanych kwestii należą: powody podjęcia problemu, podmiot badań, przyjęty paradygmat, pytania badawcze, metody gromadzenia oraz analizowania materiału empirycznego, przyjęte perspektywy badawcze oraz ich podstawy teoretyczne, przyjęty schemat badawczy, rola badacza, znaczenie teoretyzowania, wybrane aspekty etyczne. Świadomym zabiegiem jest pominięcie podstaw teoretycznych przedsięwzięcia badawczego, które dla projektu są niezbędne. Zdefiniowanie przedmiotu badań, przegląd literatury dotyczącej przedmiotu badań są działaniami, które w etapie przygotowywania się do realizacji projektu, oczywiście, zostały podjęte.

Skąd pomysł na realizację projektu badawczego?

Dzisiejsze oczekiwania społeczne stawiają przed nauczycielem określone wymagania. Nie oczekuje się od przedstawicieli tej grupy zawodowej „podawania” wiedzy, ale organizowania w sposób świadomy, przemyślany, nieprzypadkowy warunków sprzyjających procesowi uczenia się. Nauczyciel jest jednym z kluczowych podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia (obok ucznia, rodzica, dyrektora, przedstawicieli władz oświatowych). Od jego umiejętności, zaangażowania, posługiwania się zróżnicowanymi i adekwatnymi do potrzeb określonej sytuacji edukacyjnej metodami oraz technikami nauczania i uczenia się zależy efektywność procesu dydaktycznego i wychowawczego. Umiejętności, zdolności rozwijają się u nauczyciela, między innymi, dzięki czynionej przez niego refleksji.

Dąży się do tego, by działanie podejmowane przez nauczyciela można było określić mianem „*praxis*”. Stephen Kemmis wyjaśnia, że „*Praxis* jest więc działaniem rozważnym i świadomie objętym teorią, ale też takim, które może ową teorię refleksyjnie kształtować i przekształcać. Nadto *praxis* jest zawsze ryzykowna, wymaga bowiem od praktyka mądrego i rozważnego osądu dotyczącego tego, jak postąpić w *tej* określonej sytuacji”. S. Kemmis podkreśla rolę praktyka w konstruowaniu „*praxis*” – wyłącznie dla praktyka dostępne są

rozumienie oraz przekonania, które znajdują wyraz w „*praxis*”, dlatego też tylko on ma możliwość badania „*praxis*” (2010, s. 50). Wydaje się być uzasadnionym przypuszczenie, że „*praxis*” może stawać się również dzięki namysłowi, a realizowane przedsięwzięcie badawcze stanowi zaproszenie nauczycieli - praktyków do refleksji w odniesieniu do „*praxis*”.

Refleksyjność jest cieszącą się zainteresowaniem naukowym kategorią, jednak dokonany do chwili obecnej przegląd literatury nie pozwala odnaleźć odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób nauczyciele czynią refleksję w odniesieniu do zdarzeń z codziennej praktyki zawodowej?

Kto jest zapraszany do udziału w projekcie badawczym?

Podmiotem zainteresowań badawczych są aktywni zawodowo nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, czyli nauczyciele pracujący z uczniami klas I – III szkoły podstawowej. Dobór rozmówców ma charakter celowy, bardziej elastyczny, co jest charakterystyczne dla badań z nurtu teorii ugruntowanej. Przekonuje o tym Uwe Flick, pisząc: „W badaniach z nurtu teorii ugruntowanej decyzji dotyczących doboru próby nie podejmuje się w sposób sformalizowany ani z wyprzedzeniem, lecz w trakcie procesu badawczego, na podstawie wyłaniających się danych oraz wyników ich bieżącej analizy” (2010, s. 57). Uwzględniana jest również możliwość zapraszania osób, które charakteryzują inne właściwości (których w chwili obecnej badacz nie jest świadomy), jeżeli okaże się to znaczące dla realizowanego projektu badawczego (na co może wskazać prowadzona analiza materiału empirycznego). Do takiego postępowania uprawnia strategia określana jako „teoretyczne pobieranie próbek”. Badacz nadaje tej strategii wymiar praktyczny wtedy, gdy w zgromadzonym oraz poddanym analizie materiale empirycznym ujawniają się „puste miejsca” (zob. Flick, 2010, s. 57).

W badaniach jakościowych trudno określić liczbę osób, które będą uczestniczyły w badaniu. Zgromadzone dane mogą, bowiem, uzyskać nowe znaczenie. Paul Rabinow przekonuje, że „Na poziomie rozwoju przedmiotu ważne zmiany mogą wymagać przeformowania próby w trakcie badań. Zawsze trzeba podejmować próby znalezienia osób, które są w stanie wnieść możliwie najwięcej do stawianych problemów” (Kaufmann, 2010, s. 66). W wywiadzie osoby badane są raczej informatorami niż próbą badawczą (zob. Kaufmann, 2010, s. 68).

Dlaczego nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka dowodzą, że etap edukacji wczesnoszkolnej jest niezwykle istotny dla rozwoju człowieka. To właśnie „... pierwsze lata pobytu w szkole

w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia” (2005, s. 7).

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest osobą znaczącą w życiu dziecka. Jest osobą, której spostrzeganie oraz rozumienie procesu uczenia się implikuje sposób organizowania procesu kształcenia. Sytuacje edukacyjne, w których uczestniczy uczeń edukacji wczesnoszkolnej, mają znaczący wpływ na spostrzeganie i rozumienie przez niego uczenia się, czy ujmując rzecz szerzej, na znaczenie, jakie uczeń przypisuje (w chwili obecnej oraz w przyszłości) edukacji. Jak piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka „Pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych i zdolności do refleksji. Intensywny, trzyletni trening edukacyjny, realizowany przez nauczyciela, stanowiącego dla dzieci podstawowy autorytet i uosabiającego instytucjonalną władzę, prowadzony w warunkach bezbronności intelektualnej najmłodszych, pozostawia trwale ślady mentalne i osobowościowe” (2005, s. 7). Nauczyciel czyniący refleksję ma szansę kreować sytuacje edukacyjne, które sprzyjają stawaniu się refleksyjnym uczniem (zob. Paris, Ayres, 1997).

Niepokojąca jest zaznaczająca się infantylizacja wczesnej edukacji, która dotyczy spostrzegania zawodu nauczyciela (zarówno przez nauczycieli, jak i społeczeństwo) oraz treści wykorzystywanych przez niego w procesie kształcenia. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej spostrzegany jest jako osoba, która nie jest zobowiązana do prezentowania wysokiego poziomu przygotowania merytorycznego – powinien potrafić korzystać z opracowanych scenariuszy zajęć. Oczekuje się od niego eksponowania przede wszystkim umiejętności artystyczno – zabawowych. Z drugiej strony, godne uwagi jest to, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jako jedyni nauczyciele, kształceni są na wydziałach pedagogicznych, najintensywniej się doksztalcają (kończą studia podyplomowe, kursy) (Klus-Stańska, 24.09.2011). W ramach opisywanego projektu badawczego podejmowana jest próba rekonstruowania sposobu (sposobów) czynienia namysłu przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do codziennych działań i decyzji, które podejmują. Być może dzięki temu możliwe stanie się odkrywanie „mechanizmów” determinujących funkcjonowanie nie tylko nauczycieli, ale również uczniów, co zdaniem D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej uzasadnia zainteresowanie badawcze pierwszymi latami edukacji szkolnej (2005, s. 7-9).

Jaki paradygmat?

Przyjęcie określonego paradygmatu wymaga przedstawienia rozumienia terminu „paradygmat”. Teresa Hejnicka-Bezwińska wyjaśnia, że „... według T. S. Kuhna - paradygmat dostarcza modelowych rozwiązań uprawiającym daną dyscyplinę naukową lub typ nauk (model nauki i naukowości) i obejmuje: 1) zbiór przyjętych założeń, 2) zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących i wyjaśniających rzeczywistość lub jej fragment, np. edukację, 3) instrumentarium badawcze, 4) zastosowania osiągniętych wyników badań” (2008, s. 493). Przyjęcie przez badacza danego paradygmatu implikuje określone postępowanie badawcze, dlatego istotne jest świadome jego określenie.

Podjęmowane w ramach projektu badawczego rozważania teoretyczno – metodologiczne sytuują się w paradygmacie konstruktywistyczno–interpretatywnym (nazywanym również konstruktywistycznym), który stanowi, obok paradygmatów: pozytywistycznego i postpozytywistycznego, krytycznego (marksistowskiego, emancypacyjnego) i feministyczno-poststrukturalnego, jeden z czterech głównych interpretatywnych paradygmatów strukturyzujących badanie jakościowe (Denzin, Lincoln, 2009, s. 51-52).

Dla konstruktywistycznego paradygmatu charakterystyczne są: relatywistyczna ontologia (zakładająca wielość rzeczywistości), subiektywistyczna epistemologia (przyjmująca, że badacz i rozmówca współtworzą rozumienia) i naturalistyczny (zakładający realizację badania w naturalnym środowisku osoby badanej) zespół procedur metodologicznych. Cechuje go również to, że „Wyniki są prezentowane w kategoriach przyjętych przez teorię ugruntowaną lub teorię wzorów ...”, a „Pojęcia takie jak *wiarygodność, możliwość przenoszenia, niezawodność i potwierdzalność* zastąpiły zwykle pozytywistyczne kryteria wewnętrznej i zewnętrznej trafności, rzetelności i obiektywności” (Denzin, Lincoln, 2009, s. 52).

Co i z jakiego powodu stanowi przedmiot zainteresowań badawczych?

Przedmiotem realizowanego przedsięwzięcia badawczego jest refleksyjność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń z codziennej praktyki zawodowej.

Celem badań jest skonstruowanie teorii ugruntowanej w danych, dotyczącej czynienia namysłu przez badanych nauczycieli odnośnie do zdarzeń z codziennej praktyki zawodowej. Dzięki temu powstanie swoiste archiwum dotyczące bycia (stawania się) refleksyjnym nauczycielem, które będzie stanowiło źródło informacji oraz inspiracji dla nauczycieli –

praktyków. Powstała teoria ugruntowana w danych będzie również swoistą „wskazówką” dla nauczycieli akademickich, którzy pracują z (przyszłymi) nauczycielami, być może ujawni zasoby, na które warto zwrócić uwagę w procesie kształcenia (przyszłych) nauczycieli.

Jakie pytania badawcze wydają się kluczowymi w projekcie?

Pytania badawcze, które stanowią swoisty *kierunkowskaz* w realizowanym przedsięwzięciu badawczym oraz które koncentrują zainteresowania badacza wokół określonych problemów, przedstawiają się następująco:

I Pytania dotyczące refleksji

- 1) Jakie typy refleksji ujawniają się (można zrekonstruować) u uczestniczących w badaniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
- 2) W jaki sposób uczestniczący w projekcie badawczym nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozumieją czynienie namysłu?

II Pytania dotyczące motywów

- 1) Jakie motywy skłaniają uczestniczących w badaniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do czynienia refleksji?
- 2) Jakie motywy zadecydowały o wyborze profesji nauczyciela?
- 3) Co pomogłoby uczestniczącym w projekcie nauczycielom w czynieniu refleksji?

W jaki sposób gromadzony jest materiał empiryczny?

Przebieg badania w zakresie sposobu gromadzenia materiału empirycznego projektuje wywiad epizodyczny. Godne podkreślenia wydaje się istnienie wywiadu narracyjnego (por. Jacob, 2003; Krüger, 2003), który przypomina wywiad epizodyczny. Korzystanie z wywiadu epizodycznego stanowi konsekwencję odwoływania się do rozwiązań metodologicznych w odniesieniu do metod gromadzenia danych, które proponują Uwe Flick (2010, 2011) i Steinar Kvale (2010). Znaczące dla realizowanego projektu badawczego są również sugestie metodologiczne Jean-Claude’a Kaufmanna (2010) oraz Kathy Charmaz (2009).

Jaką perspektywę badawczą przyjmuje badacz i jaka jest jej podstawa teoretyczna?

Realizacja projektu badawczego wymaga od badacza przyjęcia określonej perspektywy badawczej. W realizowanym przedsięwzięciu badawczym ujawniają się dwie perspektywy badawcze, tzn.: (1) podejście oparte na punkcie widzenia osób badanych oraz

(2) opisy konstruowania sytuacji społecznych. Każda perspektywa badawcza implikuje określone teoretyczne punkty odniesienia.

Dla podejścia opartego na punkcie widzenia osób badanych teoretyczny punkt odniesienia stanowią interakcjonizm symboliczny oraz fenomenologia. Dla drugiej z przyjmowanych perspektyw badawczych, tzn. dla opisów konstruowania sytuacji społecznych teoretyczny punkt odniesienia stanowią etnometodologia i konstrukcjonizm (konstruktywizm) (Flick, 2010, s. 35), zwłaszcza konstruktywizm społeczny.

Przyjmowane perspektywy badawcze zorientowane są na kreowanie teorii ugruntowanej w danych (por. Flick, 2010, s. 46-48).

Jaki schemat przyjmują realizowane badania?

Realizowany projekt badawczy łączy dwie kategorie: badania przekrojowe (retrospektywne) oraz badania porównawcze. Kategoria badań przekrojowych podyktowana jest faktem, że kontakt empiryczny badacza z rozmówcami i terenem badań ma charakter jednorazowy. Istotne jest również to, iż porównania przypadków (nagranych rozmów) dokonywane są jednorazowo (badacz nie powraca w teren badań ponownie w celu pozyskania dodatkowego materiału od osób, z którymi prowadził rozmowę). Kategoria badań porównawczych wskazuje na chęć podjęcia porównania zebranego materiału empirycznego ze względu na interesujący badacza problem (por. Flick, 2010, s. 85-86, 143).

W jaki sposób poddawany jest analizie gromadzony materiał empiryczny?

Metodą analizy gromadzonego materiału jest teoria ugruntowana w danych, a ściślej, jej rozumienie zaproponowane przez Kathy Charmaz (2009).

Badacza, który posługuje się teorią ugruntowaną, powinna cechować otwartość na zdarzenia mające miejsce w badanych obszarach oraz na wypowiedzi z wywiadów. Badacz konstruuje dane „(...) poprzez obserwacje, interakcje, zgromadzone materiały dotyczące danego tematu i miejsca”. Przygląda się badawczo wydarzeniom, doświadczeniom oraz podąża „(...) za przeczuciami i potencjalnymi ideami analitycznymi” (Charmaz, 2009, s. 9).

Badacz stawia pytania badawcze nie tylko przed przystąpieniem do realizacji projektu. One wyłaniają się również „(...) podczas rozważań na temat zebranych danych, nadając jednocześnie kształt danym, które badacz chciałby uzyskać”. Wskazówkę dla dalszego postępowania badawczego stanowią także kody oraz wywoływane przez nie skojarzenia. Często zwracają uwagę badacza na obszar, któremu warto się przyjrzeć podczas dalszego gromadzenia danych (Charmaz, 2009, s. 9).

Dokonywanie analizy materiału empirycznego obejmuje określone działania. Należą do nich: kodowanie, konstruowanie not, kreowanie kategorii analitycznych, konstruowanie teorii ugruntowanej w danych (zob. Charmaz, 2009, s. 23-157). W sposób graficzny przedstawia ten proces rys. 1.

**DZIAŁANIA BADACZA KORZYSTAJĄCEGO Z TEORII UGRUNTOWANEJ –
DZIAŁANIA PLANOWANE W RAMACH BADAŃ WŁASNYCH**

DOKONYWANIE PORÓWNAŃ,
KODOWANIE



NOTATKI
ANALITYCZNE, (NOTY)
(na podstawie: kodów,
porównań, skojarzeń na
temat danych)



WSTĘPNE ANALITYCZNE
KATEGORIE
(zdefiniowane idee, które pasują
do danych i je interpretują)

Pytania i luki w kategoriach = szukanie danych, które
pozwolą odpowiedzieć na te pytania oraz wypełnią luki

Związki pomiędzy kategoriami analitycznymi = kolejne
poziomy abstrakcji



GROMADZENIE DODATKOWYCH DANYCH W CELU
SPRAWDZENIA ORAZ OPRACOWANIA KATEGORII
ANALITYCZNYCH



TEORIA UGRUNTOWANA
(abstrakcyjne teoretyczne zrozumienie
badanego doświadczenia)

Rys. 1. Działania badacza korzystającego z teorii ugruntowanej podejmowane przy analizie materiału empirycznego – działania planowane w ramach badań własnych (opracowanie własne na podstawie K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 9-10; s. 23-157).

Jakie atuty badań jakościowych i teorii ugruntowanej w danych można dostrzec?

Pod adresem badań jakościowych formułuje się określone zarzuty. Wskazuje się, przede wszystkim, ich impresyjność, anegdotyczność, niesystematyczność oraz brak obiektywizmu. Zarzuty te wysunęli zwolennicy badań ilościowych, dla których niezwykle istotne były powtarzalność oraz weryfikacja, dlatego też „(...) ignorowali ludzkie problemy oraz pytania, które nie pasowały do pozytywistycznych schematów badawczych”. Dla nich badania jakościowe stanowiły jedynie pomoc przy tworzeniu schematu badań bądź planowaniu eksperymentów (Charmaz, 2009, s. 11-12).

Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss wskazują na następujące cechy, definiujące teorię ugruntowaną (stanowią one również atuty tej metody):

- czynione równolegle gromadzenie danych i poddawanie ich analizie,
- tworzenie kodów oraz kategorii dokumentujących się w gromadzonych danych, a nie w przyjętych (na skutek logicznej dedukcji) hipotezach,
- nieustanne porównywanie związane z kreowaniem komparacji w każdym etapie analizy,
- modyfikowanie/rozwijanie konstruowanej teorii w każdym etapie gromadzenia i analizowania danych,
- tworzenie not, dzięki którym możliwe staje się opracowywanie kategorii, wskazywanie ich własności i korelacji pomiędzy kategoriami oraz identyfikowanie luk,
- pobieranie próbek w celu konstruowania,
- analizowanie gromadzonego materiału empirycznego przed dokonaniem przeglądu literatury, podejmującej próby wyjaśniania podejmowanego przedmiotu badań (Charmaz, 2009, s. 12).

Wskazuje się, że skonstruowana teoria ugruntowana powinna spełniać następujące kryteria: „(...) ściśle dopasowanie do danych, użyteczność, gęstość conceptualna, trwałość w czasie, możliwość dokonania modyfikacji i moc objaśniająca” (Charmaz, 2009, s. 13). K. Charmaz pisze również, że do atutów teorii ugruntowanej w danych należy wyjaśnianie badanego procesu przy pomocy nowych terminów teoretycznych, objaśnianie własności stworzonych kategorii, wskazywanie przyczyn powstawania i ewoluowania procesu, określanie warunków, w których proces ten zachodzi, ujawnianie konsekwencji badanego procesu (2009, s. 15).

W przedsięwzięciu badawczym prowadzonym przy korzystaniu z teorii ugruntowanej w danych istotną rolę odgrywają wyobrażenia oraz przenikliwość badacza, dzięki którym badania osiągają wyższy poziom. Ważne jest także to, iż badacz często wykracza poza obszary, które bezpośrednio korelują z dziedziną, którą reprezentuje (Charmaz, 2009, s. 17).

Istotne wydaje się stwierdzenie, że „Teoria ugruntowana jest sposobem poznawania badanych rzeczywistości i metodą budowania teorii potrzebnych do ich zrozumienia”. W proponowanym przez K. Charmaz rozumieniu teorii ugruntowanej można przyjąć, „(...) że ani dane, ani teorie nie są odkrywane”. Badacze stanowią część rzeczywistości, której naukowo się przyglądają oraz część danych, które gromadzą. Warto mieć świadomość tego, że badacze tworzą własne teorie ugruntowane, korzystając z przeszłego i teraźniejszego zaangażowania oraz z interakcji z ludźmi, perspektywami, a także z określonymi praktykami badawczymi (2009, s. 18).

Godne uwagi wydaje się założenie, że każda teoretyczna interpretacja wiedzy do powstania „interpretacyjnego” obrazu rzeczywistości, a nieujawnione znaczenia wypowiedzi badanych, poglądy, przekonania oraz – przygotowane przez badaczy teorie ugruntowane - stanowią jej konstrukcje (Charmaz, 2009, s. 18).

Jakie aspekty etyczne są godne uwagi?

Realizowanie projektu badawczego z drugim człowiekiem wymaga od badacza zwrócenia uwagi na określone aspekty etyczne. Należą do nich, między innymi: świadoma zgoda na uczestniczenie w badaniu, udzielanie prawdziwych informacji dotyczących celu badania, szanowanie prywatności uczestników badania, dokładność danych oraz ich interpretacja, podmiotowe traktowanie uczestników badania, dobro uczestników badania, uwzględnienie korzyści oraz obciążeń dla uczestników badania (Flick, 2010, s. 123).

Niemniej istotne wydają się kwestie związane z następującymi zagadnieniami: właściwe przygotowanie do badań (istotność wybranego tematu, uczestnicy, badacze), pytania badawcze (zakres tematyczny, sytuacje konfrontacyjne, dezinformowanie badanych), dostęp do uczestników badania, gromadzenie danych (postawa badacza), analiza materiału empirycznego (staranność, poufność, sprawiedliwość, przechowywanie danych), pisanie, uogólnienia, informacja zwrotna (por. Flick, 2010, s. 121-133).

8. Zamiast zakończenia

Spotkania z rozmówcami skłaniają badacza do nieustannego podejmowania namysłu w odniesieniu do sytuacji, które, wspólnie z uczestnikami projektu, kreuje. Doświadczają tego, że każde spotkanie jest odmiennym, wyjątkowym, charakteryzującym się „intymną naturą” (zob. Filipiak, 2008, 2012) konstruktem. Dzięki czynieniu refleksji w odniesieniu do poszczególnych spotkań ma szansę świadomego przygotowywania się do kolejnych rozmów (dostrzega potrzebę odmiennego konstruowania określonego pytania; zauważa obszary,

o które warto zapytać; uczy się, czego unikać; uczy się, co pomaga rozmówcy oraz jemu w odnajdywaniu się w sytuacji badawczej). Dzięki namysłowi podejmowanemu podczas spotkania doświadcza i wyodrębnia „momenty”, w których ujawniają się towarzyszące mu przekonania i wiedza. Jak pisze Danuta Urbaniak-Zajac, „... z różnych powodów nie jest możliwe postulowane „zawieszenie” wiedzy badacza, a gdyby nawet okazało się możliwe, to w jaki sposób docierający do niego strumień wrażeń zmysłowych miałby być porządkowany w sensowne całości?” (2013, s. 56). Świadomość tego, że w spotkaniach towarzyszy badaczowi również własna wiedza, pozwala mu na kontrolowanie własnego procesu myślenia i unikanie słuchania rozmówców przez pryzmat tej wiedzy.

Stawanie się badaczem jest permanentnym procesem. Każdy projekt badawczy, w którym badacz uczestniczy, każde nowe doświadczenie sprawiają, że staje się on osobą bardziej świadomą własnych zdolności, umiejętności, a także ograniczeń. Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że badaczem można nie tylko *być*, ale także można się nim *stawać*. To bardzo obiecująca perspektywa stwarzająca szansę nieustannego *rozwijania siebie*. Można również przypuszczać, że podobne podejście bliskie jest „badaczowi – podróżnikowi”, dla którego „konstruowanie” stanowi istotną kategorię.

Bibliografia

- Berger, P. L., Luckmann, T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19-62). Tom 1. Tłum. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak, E. (2008). *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17-34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 281-313). Tom 1. Tłum. M. Bobako. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jacob, G. (2003). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 111-126). Tłum. D. Urbaniak-Zajac. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Tłum. A. Kapciak. Warszawa: OFICYNA NAUKOWA.
- Kemmis, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45-88). Tłum. K. Liszka. Wrocław: WYDAWNICTWO NAUKOWE Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska, D., *Nauczyciel wczesnej edukacji – w poszukiwaniu zagubionego profesjonalizmu*. Referat wygłoszony 24 września podczas konferencji projektu Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych pt. „Trzecioklasiści i ich nauczyciele na podstawie badań 2006- 2011” w ramach Działania 3.2 „Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych”, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, PO KAPITAŁ LUDZKI. Konferencja zorganizowana przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w dniach 23-24 września 2011.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Krüger, H.-H. (2003). Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 77-90). Tłum. D. Urbaniak-Zajac. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Paris, S. G., Ayres, L. R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Tłum. M. Janowski, M. Micińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice* (s. 19-90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.