

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR
Uniwersytet w Białymstoku

BADANIE CODZIENNEGO CZASU SZKOLNEGO NAUCZYCIELI – NAMYSŁ NAD WŁASNĄ PRAKTYKĄ BADAŃ FENOMENOGRAFICZNYCH¹

Szkoła stanowi złożony układ² osadzony zawsze w kontekście konkretnego tu i teraz. Życie szkoły można odślaniać warstwa po warstwie, poczynając od szerokiego kontekstu systemowego, idąc w głąb ku temu, co stanowi istotę funkcjonowania konkretnej szkoły z jej codziennymi praktykami³. Nie ma modelowej szkoły, stanowiącej idealny układ czynników ją współtworzących, poddających się regularnemu oddziaływaniu. Nie ma też modelowych podmiotów edukacyjnych kreujących życie szkoły. Każdy dzień to zanurzenie się w nurt konkretnych zdarzeń stanowiących rezultat wielorakich szkolnych interakcji. Klamrą spinającą to, co dzieje się w szkole, jest czas. On też stanowi kategorię umożliwiającą wielowarstwową i wieloaspektową analizę szkolnej rzeczywistości.

Życie szkolne „[...] mierzone jest czasem; działania i interakcje wszystkich uczestników życia społecznego stanowią zgrane części symfonii budzików i dzwonek, rozkładów zajęć, harmonogramów i tzw. ostatecznych terminów”⁴. Szkoła jest instytucją której narzucany jest określony porządek temporalny (np. długość trwania roku szkolnego czy ferii) i jednocześnie sama jest „obdarzona władzą”⁵ konstruowania czasu wewnątrzszkolnego (planowania, dokonywania

¹ W tekście zostały wykorzystane fragmenty zamieszczone w książce A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Impuls, Kraków 2018.

² M. Mitchell, *Complexity. A Guided Tour*, Oxford University Press, Oxford 2009.

³ A. Nałaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Impuls, Kraków–Warszawa 2017.

⁴ B. Adam, *Czas społeczeństwa przemysłowego i władza*, przeł. D. Łucka, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 488.

⁵ L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 113.

jego segmentacji, urozmaicenia, kontroli, itd.). Temporalne środowisko szkoły stanowi wypadkową oddziałujących na siebie porządków: politycznego (celów realizowanych przez szkołę w określonym czasie), ekonomicznego (czasu jako zasobu podlegającego wycenieniu, zarządzaniu, budżetowaniu itp.), społecznego (społeczne normy dotyczące regulacji czasowych obowiązujące w danej wspólnocie: normy i reguły postępowania, mechanizmy kontroli w postaci zobowiązań i oczekiwań), kulturowego (kulturowe wzory temporalne, w tym wewnątrzszkolne; wartość czasu i wzory jego użytkowania) i jednostkowego (orientacji temporalnych biograficznie uwarunkowane)⁶.

Podjmując badania sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego, szeroko omówionych w książce *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*⁷, dążyłam do rozpoznania kultury szkoły pojmowanej jako „sposób, w jaki my to tutaj robimy”⁸, co w dalszej kolejności umożliwiło dostrzeżenie, czym żyją na co dzień podmioty edukacyjne oraz zrozumienie, kim w szkole jest nauczyciel a kim uczeń. Analiza wyników badań ukazała, że nauczyciele doświadczają codziennego czasu szkolnego na trzy sposoby, jako: podporządkowywania się dominacji kultury zegara; podtrzymywania i utrwalania porządku (struktury) szkolnej codzienności; bycia w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze⁹. Podjęte rozważania o czasie w szkole odsłoniły kluczowe kwestie związane z działaniem nauczycieli, takie jak: zaangażowanie, troska, autonomia, władza, napięcie, sensowność, sprawstwo, styl życia, itp. Te kategorie ukazują potrzebę „szerokiego spojrzenia na pracę nauczycieli”¹⁰, ale i potencjał tkwiący w badaniach przy użyciu kategorii czasu.

Badanie tak złożonego i trudnego do sprecyzowania przedmiotu badań, jakim jest codzienny czas szkolny nauczycieli, wymagało wielokrotnego namysłu i podejmowania szeregu decyzji bez pewności ich słuszności. Celem artykułu jest refleksja nad własną praktyką fenomenograficznych badań codziennego czasu szkolnego, ukazanie pojawiających się wątpliwości i podjętych decyzji. Tekst stanowi analizę elementów kluczowych w planowaniu, realizacji oraz analizie wyników badań.

⁶ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op. cit., 39–60.

⁷ Tamże.

⁸ B. Bjerke, *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2004.

⁹ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op. cit.

¹⁰ W. Dróżka, *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo – społecznego kontekstu jego pracy*, [w:] *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 53.

WYBÓR BADAŃ FENOMENOGRAFICZNYCH

Badania fenomenograficzne mają na celu stworzenie empirycznego opisu (*experiential description*)¹¹ różnych sposobów doświadczania czy uświadamiania świata wokół nas¹². Doświadczenie wpisane jest, zdaniem fenomenografów, w charakter bycia człowieka w świecie, stanowi rodzaj indywidualnej relacji pomiędzy nim a światem. „Dla fenomenografów nie ma innego świata jak tylko ten, którego doświadczamy, a który jednocześnie konstruowany jest w naszej świadomości”¹³. W przekonaniu Ferencza Marton’a, twórcy tego podejścia badawczego, nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób. Osoba, na bazie własnego doświadczenia, nadaje znaczenie danym zjawiskom. Mówić można o wielości sposobów doświadczania świata i rodzącej się wraz z nimi potrzebie ich opisywania. Podejście to stanowi „element dość powszechnie dostrzeganej „pluralizacji świata”, jaka stała się naszym udziałem w ostatnich latach. Bardziej niż rekonstrukcja „świata w ogóle” [...] interesuje nas, jak postrzegają świat poszczególni aktorzy, poszczególni jego mieszkańcy, jakie zachodzą między nimi podobieństwa [...] i jakie różnice; wreszcie, jakie z tego wynikają między poszczególnymi podmiotami relacje”¹⁴.

Badania fenomenograficzne pierwotnie były pomyślane przez Ferencza Marton’a i jego współpracowników (Roger Säljö, Lars-Öwe Dahlgren and Lennart Svensson) jako podejście służące rozpoznawaniu znaczenia procesu uczenia się i nauczania¹⁵ z intencją doskonalenia praktyki pedagogicznej. Obecnie powiększyło się pole zainteresowań fenomenograficznych o „problemy doświadczania przez podmioty zjawisk wchodzących w zakres szeroko rozumianego **świata życia**”¹⁶, a tym samym poszerzenia kontekstu analiz – z wąskiego dydaktyczno-psy-

¹¹ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981, nr 10, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam, s. 180. Dostępne na stronie: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [dostęp 2015 07 20].

¹² F. Marton, *The idea of Phenomenography. Abstract*, [w:] *Phenomenography: Philosophy and Practice. Proceedings*, red. R. Ballantyne, Ch. Bruce, Center for Applied Environmental and Social Education Research, Brisbane 1994, s. 7. Dostępne na stronie: www.academia.edu [dostęp 2015 07 20].

¹³ A. Jurgiel, *Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2, s. 142.

¹⁴ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” 1997, nr 2, s. 188.

¹⁵ J.A. Bowden, *The nature of phenomenographic research*, [w:] *Phenomenography*, red. J.A. Bowden, E. Walsh, RMIT University Press, Melbourne 2000.

¹⁶ A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3 (189), s. 77; L. Kopiciewicz, *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*, „Pedagogika Kultury” 2009, nr 5, s. 105–116.

chologicznego na szerszy kulturowy. Badania takie wpisują się w dostrzegany w naukach społecznych (także w pedagogice) zwrot ku „codziennemu oglądowi, rozumieniu, odczuwaniu, postrzeganiu zjawisk otaczającego świata oraz ich konceptualizacji zatrzymanej na poziomie świata przeżywanego, czyli w sferze codzienności”¹⁷. Dostrzec go można także w badaniach szkoły oraz poszczególnych podmiotów szkolnych interakcji. Koncepcja badań nad codziennym czasem szkolnym nauczycieli zrodziła się z mojego zainteresowania tworzeniem wiedzy wyłaniającej się różnorodności ludzkich doświadczeń i wielości koncepcji świata¹⁸. Rozpoznanie sposobów doświadczania przez nauczycieli czasu stwarza możliwość odsłaniania drobnych elementów, z których skonstruowana jest szkolna codzienność.

KONSTRUOWANIE PRZEDMIOTU BADAŃ

W badaniach realizowanych w strategii jakościowej, a do takich należy praktyka fenomenograficzna, przedmiotem są „[...] fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi”¹⁹. Konstruując przedmiot badań kierowałam się konstatacją Lucyny Kopciewicz, że nie dokonuje się to jednorazowo i „nie da się jej porównać z czymś w rodzaju teoretycznego aktu inauguracyjnego. Jest to raczej seria stopniowych przybliżeń, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, w wyniku których wyłania się ostateczny kształt przedmiotu badań, a także system relacji, w które jest on uwikłany”²⁰. Przedmiot podjętych przeze mnie badań wyłaniał się stopniowo. Poprzedziły go prace mające na celu opis doświadczeń związanych z byciem nauczycielem (co zaprezentowałam w szeregu publikacji)²¹.

¹⁷ L. Kopciewicz, *Fenomenografia jako metoda badań kultury...*, op. cit, s. 110.

¹⁸ J.T.E. Richardson, *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research” 1999, nr 1, s. 64.

¹⁹ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 109.

²⁰ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 84.

²¹ A. Korzeniecka-Bondar, *Oni wiedzą o co chodzi..., czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej*, [w:] *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*, red. A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska, Zeszyt Naukowy – Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Trans Humana, Białystok 2012; A. Korzeniecka-Bondar, *Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli*, [w:] *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, red. S. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2013; A. Korzeniecka-Bondar, *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Impuls, Kraków 2013; A. Korzeniecka-Bondar, *O potrzebie*

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego ujawniła, że doświadczanie bycia nauczycielem przesycone jest problematyką temporalną. Badani, opisując zdarzenia lub sytuacje: niedoczasu, pogoni za czasem, obsesyjnej jego kontroli, przeciążenia, szybkości, itp., uwrażliwiali mnie na kwestie doświadczania czasu. Kierując się założeniem, że w badaniach jakościowych model badawczy jest kołowy, a zgromadzony materiał empiryczny idący w parze z literaturą przedmiotu mogą zmodyfikować założenia badacza²², dałam się poprowadzić badanym i ostatecznie zajęłam się problematyką temporalną.

Wraz z tą decyzją pojawiła się kluczowa trudność zrozumienia, czym jest czas, odślaniania jego złożoności i niejednoznaczności, co wymagało interdyscyplinarnych studiów literaturowych. Wraz z nimi rodziły się kolejne dylematy dotyczące tego, jak badać czas, by nie zredukować jego złożoności i/lub nie sprowadzić wyłącznie do badań jego budżetowania. Studium literaturowym towarzyszyło przeświadczenie, że poruszając jakikolwiek problem z życia człowieka można „udowodnić”, że jest to refleksja nad czasem, o czasie. W konsekwencji czego pojawiała się myśl, że niezbędne jest zawężenie pola takbadawczego, gdyż nie zdołam badać „czasu w ogóle”. Inspirujące okazały się analizy Alfreda Schütza²³ dotyczące świata życia codziennego, w których autor podkreślał, że budując wiedzę naukową (*episteme*) należy wyjść od doświadczenia konkretnych osób w określonej czasoprzestrzeni (*doxa*). Drugą ważną inspiracją była koncepcja wielowymiarowego czasu codziennego Katarzyny Popiołek²⁴. Wyróżnione przez psycholog wymiary (tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu) pozwoliły „uchwycić” codzienny czas w konkretnej jednostce, jaką jest dzień. Te teoretyczne inspiracje utwierdziły mnie w przekonaniu, że możliwe jest rozpoznawanie codziennego cza-

ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycieli (analiza przy użyciu kategorii czasu), „Chowanna” 2013a, t. 2(41); A. Korzeniecka-Bondar, *Time for community at school or community for the time being?*, [w:] *School in the Community – the Community in School*, red. E. Bochno, Adam Marszałek, Toruń 2013; A. Korzeniecka-Bondar, *Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2015, t. 27, nr 2(54); A. Korzeniecka-Bondar, *Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 22 (1); A. Korzeniecka-Bondar, *The dark sides of individualism in the work of secondary school teachers – implications for education*, [w:] *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe*, red. L. Daniela, L. Rutka, Spring Conference 2015, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2016, s. 83–95.

²² D. Urbaniak-Zajęc, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016, s. 80.

²³ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008.

²⁴ K. Popiołek, *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzińska-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

su jako „materii życia”²⁵ szkoły. Określenie „codzienny czas szkolny nauczyciela” wskazuje, że przedmiotem zainteresowania uczyniłam: określony wycinek czasu (czas spędzony w szkole i/lub przeznaczony na obowiązki zawodowe) konkretnej grupy ludzi (nauczycieli) postrzegany z perspektywy czasu codziennego (którego miarą jest konkretny dzień, podzielony na mniejsze segmenty).

WYŁANIAJĄCE SIĘ CELE BADAŃ

Wyjściowym celem badań uczyniłam identyfikację różnych sposobów doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego, zrekonstruowanych na podstawie indywidualnych wypowiedzi osób o zróżnicowanym bagażu doświadczeń w profesji nauczycielskiej. Wielokrotny namysł nad podejmowaną problematyką pozwolił dostrzec liczne jej rozgałęzienie, co w ostateczności przyczyniło się do sformułowania kilku dążeń badawczych. Kierując się przekonaniem, że strukturę doświadczeń można określić poprzez rozpoznanie tego, co „zwykle mówimy, myślimy, czynimy i czujemy”²⁶ dążyłam do rozpoznania „anatomii życia codziennego”²⁷, czyli: codziennych nauczycielskich działań, interakcji, odczuć oraz refleksji. Kolejnym celem było opisanie, jak nauczyciele postrzegają i charakteryzują czasowe aspekty regulowania swoich stosunków z otoczeniem. Ponadto podjęłam próbę rekonstrukcji nauczycielskich sposobów postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego, co było aspektem, który odsłoniła analiza zgromadzonego materiału²⁸.

METODY GROMADZENIA DANYCH

Przyjęcie koncepcji wymiarów codziennego czasu (K. Popiołek) wynikało z potrzeby zawężenia pola problemowego badań dotyczących problematyki czasu. Krzysztof Rubacha przestrzega, że sytuacja taka rodzi pułapkę polegającą na badaniu nie tyle określonego zjawiska, co konstruktu teoretycznego, który posłużył do stworzenia narzędzia badawczego²⁹. By nie kanalizować myślenia bada-

²⁵ Tamże, s. 90.

²⁶ B. Waldenfels, *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993, s. 107–108.

²⁷ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 26.

²⁸ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op.cit.

²⁹ K. Rubacha, *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1(17), s. 55–66.

nych, uwrażliwiając ich jedynie wymieniane wymiary, w badaniach zastosowałam triangulację w zbieraniu danych³⁰, wykorzystując następujące po sobie dwa sposoby ich gromadzenia: formularz opisu przebiegu dnia oraz semiestrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze. Każdy z tych sposobów gromadzenia danych kierował uwagę w stronę innych wymiarów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego. Formularz umożliwił odsłanianie epizodów – konkretnych scen ze szkolnego życia codziennego – zdarzeń lub sytuacji wraz z towarzyszącymi im refleksjami i odczuciami. Wywiad pozwolił uchwycić subiektywne znaczenia codziennych sytuacji lub zdarzeń w kontekście wymiarów: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu. Wykorzystanie więcej niż jednej metody miało na celu „poszerzenie zakresu uzyskiwanej wiedzy”, jednak z założeniem, że nie chodzi o realizację strategii „więcej tego samego”³¹. Triangulacja miała na celu uchwycenie sposobów doświadczania codziennego czasu z różnych perspektyw, co służyć miało pełniejszemu dostrzeganiu ich złożoności. Różne typy pytań zadawanych w każdej z metod pozwalały uchwycić różne aspekty problemu, co następnie umożliwiło ich triangulację.

DOBÓR GRUPY BADAWCZEJ

Uczestnicy badania fenomenograficznego są wybierani na podstawie ich adekwatności do celu badania, co oznacza, że mają doświadczać badanego zjawiska³². Każdy nauczyciel doświadcza czasu codziennego, więc wspomniane kryterium wydawać się może banalnie proste do spełnienia. Jest to jednak łatwość pozorna. Dążąc do ukazania różnych sposobów konceptualizowania czasu codziennego, starałam się dobierać zróżnicowane przypadki kluczowe³³. Nie łatwo jednak, badając taką problematykę, wskazać osoby, w których doświadczeniach badane procesy ujawniają się w sposób szczególnie³⁴. Wymagało to namysłu i podejmowania szeregu decyzji, z uwzględnieniem faktu gromadzenia danych na dwa sposoby. Podstawowym kryterium było uzyskanie zgody nauczyciela na udział w badaniach. Wybierając nauczycieli do badań miałam poczucie, że szczególnie istotny jest wybór pierwszych osób. Zdecydowałam, że tym kryterium będzie typ szkoły

³⁰ U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, Fourth edition, Sage Publications, London 2009, s. 448.

³¹ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 96.

³² P. Green, J.A. Bowden, *Principles of Developmental Phenomenography*, „The Malaysian Journal of Qualitative Research” 2009, t. 2, nr 2, s. 60.

³³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2010, s. 282.

³⁴ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, op.cit, s. 284.

w jakiej zatrudniony jest nauczyciel³⁵. Dalej kierowałam się głównie kryteriami pogłębiania nasilania się określonych cech i kontrastujących przypadków³⁶. Proces doboru próby zakończyłam w momencie, gdy dane uzyskane od kolejnej osoby nie ujawniały nowych zjawisk ani nowych ich właściwości³⁷. W badaniach uczestniczyło 20 nauczycieli: 18 kobiet i 2 mężczyzn; specjaliści z wielu przedmiotów i różnych typów szkół (prowadzonej przez stowarzyszenie – dwie osoby, prywatnej – dwie osoby oraz publicznej – osiemnaście osób) oraz szczebli edukacji (nauczyciele reprezentowali wszystkie szczeble edukacji z wyjątkiem klas I–III). Badani byli zróżnicowani także pod względem stażu pracy: 3 osoby to nowicjusze, 4 osoby ze stażem do dziesięciu lat, 8 ze stażem do dwudziestu lat, a 6 powyżej dwudziestu lat w zawodzie³⁸.

ANALIZA ZGROMADZONEGO MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego była wieloetapowa. Pierwszy, to etap gromadzenia materiału przeplatający się z jego wstępną analizą. Gdy cały materiał został zgromadzony, nastąpił drugi etap, którym była analiza danych zawartych w formularzach opisu przebiegu dnia zebranych od wszystkich badanych. Były one traktowane jako integralna opowieść określonej osoby o jej doświadczeniach w konkretnej czasoprzestrzeni. Materiał empiryczny, zgromadzony przy pomocy formularza, analizowałam z zachowaniem następujących kroków: 1) wstępne zapoznanie z całą treścią formularza każdej z osób; 2) kodowanie opisowe i kategoryjne i analityczne³⁹ wewnątrz jednego obszaru informacji (np. działania, myśli, przeżycia, itd.), w ramach wypowiedzi jednej osoby – wyłonienie głównych wątków tematycznych (sieć wątków tematycznych). By dokonać rekonstrukcji doświadczeń nauczycieli, na tym etapie korzystałam także z metadanych oraz transkrypcji wywiadów, w trakcie których prosiłam o dopełnienie poruszanych w formularzu wątków, co służyło triangulacji wyników w ramach przypadku; 3) kondensacja elementów – wyselekcjonowanie i wstępne pogrupowanie fragmentów wypowiedzi z różnych obszarów informacji dotyczących wątków bliskich znaczeniowo (określonego zjawiska); 4) porównywanie fragmentów wypowiedzi dotyczących jednego określonego zjawiska w celu wyłonienia podobieństw i różnic w przedstawionych sposobach jego rozumienia;

³⁵ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op.cit., s. 88–89.

³⁶ M. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Beverly Hills (CA) 1990, s. 171; 169.

³⁷ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op.cit., s. 89–90.

³⁸ Tamże, s. 289.

³⁹ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

5) opisywanie istoty danego zjawiska; 6) nazwanie – wyłanianie kategorii opisu (na podstawie kodów analitycznych). Analiza na tym etapie skoncentrowana była na odsłanianiu tego, co na co dzień zachodzi w szkole, a w dalszej kolejności służyła uwidocznieniu anatomii codziennego życia szkoły. Kolejnym etapem była analiza materiału zgromadzonego przy pomocy semistrukturyzowanego indywidualnego wywiadu o pogłębionym charakterze, którego dokonywałam według typowych w analizie fenomenograficznej kroków: wstępne zapoznanie się z tekstem wywiadów; kondensacja elementów; porównywanie fragmentów w celu wyłonienia podobieństw i różnic w przedstawionych sposobach rozumienia analizowanego zjawiska; grupowanie materiału; artykulacja polegająca na opisie istoty podobieństw wewnątrz każdej z wyodrębnionych wcześniej grup; nazywanie/etykietowanie kategorii; kontrastowanie polegające na porównaniu wyłonionych kategorii opisu w celu wyznaczenia różnic, prowadzące do konstruowania ustrukturalizowanej przestrzeni wynikowej⁴⁰. Wypowiedź jednej osoby nie stanowiła jednostki analizy, mogło być w niej zawartych wiele koncepcji tego samego zjawiska. Kategorie opisowe wyodrębnione, jako rezultat analizy materiału empirycznego zgromadzonego każdą z metod, zostały raz jeszcze poddane analizie porównawczej w celu wyznaczenia różnic i podobieństw pogłębiających nasilenie cech.

ZASADY PREZENTACJI WYNIKÓW BADAŃ

W przekonaniu Ference`a Martona i Shirley BOOTH, aby zaprezentować anatomię doświadczenia, należy ukazać dwa kluczowe aspekty: strukturalny i referencyjny (znaczenie)⁴¹. Pierwszy współtworzą: horyzont zewnętrzny doświadczenia, pozwalający wyróżnić je z szerszego kontekstu, odróżnić od innych doświadczeń – jest to „wyróżnienie całości z kontekstu”⁴² oraz horyzont wewnętrzny, polegający na dostrzeganiu różnych części składowych doświadczenia i ich powiązania z całością – jest to „rozeznanie części i ich relacji w obrębie całości”⁴³. Aspekt referencyjny to identyfikacja przez osobę danego doświadczenia, nadane znaczenie w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń tego zjawiska⁴⁴. „Te dwa aspekty –

⁴⁰ M. Abrandt, *Learning Physiotherapy: The impact of formal education and professional experience*. „Linköping Studies in Education and Psychology” 1997, nr 50, s. 73–74; Marton 1986 podaje za: J.A. Bowden, *The nature of phenomenographic research* [w:] *Phenomenography*, red. J.A. Bowden, E. Walsh, RMIT University Press Melbourne 2000, s. 11–12.

⁴¹ F. Marton, S. Booth, *Learning and Awareness*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 1997, s. 88.

⁴² Tamże, s. 87.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Ch. Yates, H. Partridge, Ch. Bruce, *Exploring information experiences through phenomenography*, „Library and Information Research” 2012, t. 36, nr 112, s. 101.

znaczenie i struktura, są dialektycznie splecione i występujące jednocześnie, gdy czegoś doświadczamy⁴⁵. Kierując się tymi założeniami prezentowałam analizę i interpretację materiału badawczego, ukazując strukturalne i referencyjne aspekty doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego⁴⁶.

ZAKOŃCZENIE

Badania fenomenograficzne skoncentrowane są, co zauważa Jacek Moroz, na uchwyceniu zjawisk „niedostępnych” dla innego typu procedur badawczych⁴⁷. Relacjonowane badania odsłoniły specyficzne koncepcje doświadczenia codziennego czasu szkolnego, w terminach którymi posługują się konkretni ludzie. Są to obrazy tworzone z wnętrza szkoły, podmiotowe koncepcje szkolnej rzeczywistości, a nie zewnętrzne opisy instytucji i zatrudnionych w niej osób. Poprzez poznawanie jednostkowych koncepcji badanych nauczycieli (aspekt genetyczny) uzyskuje się wieloaspektową wiedzę (aspekt ontyczny) o szkolnej praktyce edukacyjnej.

Warto zastanowić się, dla kogo może być istotne i potrzebne rozpoznanie tego, jak nauczyciele doświadczają codziennego czasu w szkole? Wydaje się, że takie badania są ważne zwłaszcza dla samych nauczycieli, którzy za ich sprawą mogą „dostrzec” istnienie czasu, to co sami robią z czasem, a także – co czas robi z nimi. Refleksyjny nauczyciel w badaniach codziennego czasu może znaleźć intelektualne narzędzia do odkrywania znaczenia własnej działalności zawodowej (swoich działań, myśli, emocji). Rodzące się na podstawie analizy wyników badań przeświadczenie, że doświadczamy tego, co inni, może stać się ważną płaszczyzną porozumienia, budowania wspólnoty (której tak obecnie szkole/w szkole potrzeba). Przyglądanie się praktyce edukacyjnej przez pryzmat kategorii temporalnych może być także przydatne dla wszystkich przygotowujących się do bycia nauczycielem, gdyż umożliwia rozpoznanie anatomii codziennego życia szkoły. Badania ukazują koncepcje wyznaczone kulturowo i jednocześnie będące rezultatem indywidualnej relacji ze światem⁴⁸. Rozpoznanie sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu (tu i teraz) pozwala odsłaniać owe kulturowe uwarunkowania, obowiązujące reguły (ów wewnętrzny język szkoły czytelny dla zorientowanych) uznane często za stałe, oczywiste i niekwestionowane.

⁴⁵ F. Marton, S. Booth, *Learning and Awareness*, op. cit., s. 87.

⁴⁶ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op. cit., s. 168–183.

⁴⁷ J. Moroz, *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2013, nr 1, s. 35.

⁴⁸ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981, nr 10, s. 178–181.

Umożliwia uchwycenie tego, czym wypełniona jest szkolna codzienność zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz zadanie pytania, czy i na ile to służy rozwojowi. Dlatego dla osób odpowiedzialnych za kreowanie polityki oświatowej, przedstawiciele administracji edukacji różnych szczebli badania takie mogłyby stanowić ważny impuls do namysłu nad strukturalnymi, systemowymi ramami funkcjonowania podmiotów edukacji, których sztywność i anachroniczność może pozbawiać nauczycieli poczucia sensu własnej pracy. Wreszcie, badania takie uwrażliwiają na nowe kategorie pojęciowe (powiązane z wymiarem temporalnym), które mogą być pomocne w opisie złożoności i wieloaspektowości szkolnej praktyki edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Abrandt M., *Learning Physiotherapy: The impact of formal education and professional experience*, „Linkoping Studies in Education and Psychology” 1997, nr 50.
- Adam B., *Czas społeczeństwa przemysłowego i władza*, przeł. D. Łucka, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Bjerke B., *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2004.
- Bowden J. A., *The nature of phenomenographic research*, [w:] *Phenomenography*, red. J.A. Bowden, E. Walsh, RMIT University Press, Melbourne 2000.
- Dróżka W., *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*, [w:] *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*, [w:] red. B.D. Gołębiak. H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Flick U., *An Introduction to Qualitative Research*. Fourth edition, Sage Publications, London 2009.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Green P., Bowden, J.A., *Principles of Developmental Phenomenography*, „The Malaysian Journal Of Qualitative Research” 2009, t. 2, nr 2.
- Jurgiel A., *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2.
- Juszczak, S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Kopciwicz L., *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*, „Pedagogika Kultury” 2009, nr 5.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Korzeniecka-Bondar A., *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Impuls, Kraków 2018.

- Korzeniecka-Bondar A., *Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli*, [w:] *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, red. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycieli (analiza przy użyciu kategorii czasu)*. „Chowanna” 2013, t. 2(41).
- Korzeniecka-Bondar A., *Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2015, t. 27, nr 2(54).
- Korzeniecka-Bondar A., *Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum*, „Przeгляд Badań Edukacyjnych” 2016, nr 22(1).
- Korzeniecka-Bondar A., *The dark sides of individualism in the work of secondary school teachers – implications for education*, [w:] *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe, Spring Conference 2015*, red. L. Daniela, L. Rutka, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2016, s. 83–95.
- Korzeniecka-Bondar A., *Time for community at school or community for the time being?* [w:] *School in the Community – the Community in School*, red. E. Bochno, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *Oni wiedzą o co chodzi..., czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej*, [w:] *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*, red. A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska, Zeszyt Naukowy – Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Trans Humana, Białystok 2012.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2010.
- Marton F., Booth, S., *Learning and Awareness*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 1997.
- Marton F., *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. „Instructional Science” 1981, nr 10, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam. Dostępne na stronie: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [dostęp 2015 07 20].
- Marton F., *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981, nr 10.
- Marton F., *The idea of Phenomenography*. Abstrakt, [w:] *Phenomenography: Philosophy and Practice. Proceedings*. red. R. Ballantyne, Ch. Bruce, Center for Applied Environmental and Social Education Research, Brisbane 1994. Dostępne na stronie: www.academia.edu [dostęp 2015 07 20].
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3, 189.
- Mitchell M., *Complexity. A Guided Tour*, Oxford University Press, New York 2009.
- Moroz J., *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2013, nr 1.
- Nalaskowski A., *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Impuls, Kraków–Warszawa 2017.
- Patton M., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Beverly Hills (CA) 1990.

- Popiołek K., *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzińska-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Richardson J.T.E., *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research” 1999, nr 1.
- Rubacha K., *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1(17).
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” 1997, nr 2.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016.
- Waldenfels B., *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Yates Ch., Partridge H., Bruce Ch., *Exploring information experiences through phenomenography*, „Library and Information Research” 2012, t. 36, nr 112.

Author: Alicja Korzeniecka-Bondar

Title: The Study of Teachers' Daily School Time: Reflection on the Author's Practice of Phenomenographic Studies

Keywords: time, phenomenography, experience

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

School is a complex system, inseparable from the specific context of here and now. Each day involves immersing in the course of particular events which are the result of multiple interactions at school. Time is what binds all the events taking place at school, and the category of time makes multi-level and multi-aspect analysis of school reality possible. The aim of the article is to reflect on the author's own practice of phenomenographic studies of daily school time, to show the doubts occurring as part of the studies and to present the decisions taken. The text is the analysis of key elements of planning the studies, carrying them out and analyzing the results.