



Agnieszka Zalewska-Meler
AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU

FORMOWANIE TEORII ŚREDNIEGO ZASIĘGU W BADANIACH NAD NAUCZYZIELEM KULTURY FIZYCZNEJ

Abstract

Forming medium-range theory in studies of physical education teachers

Article discusses the procedures for building the grounded theory (TG) against the rules accompanying qualitative data analysis (QDA). The paper focuses on the mechanisms of the emergence of concepts, categories, the use of continuous benchmarking, theoretical sampling, theoretical saturation and the status of engendered hypotheses. Reference was made to the difficulties in building a workshop of a qualitative researcher, especially memoing and writing metaphors as important elements for generating TG. The last part concerns the use of inductive capability in developing the concept of medium range – supporting the understanding of the routine of professional experiences of physical culture teachers.

Key words: grounded theory, defining concepts and categories, metaphor of professional career
Słowa kluczowe: badania jakościowe, teoria ugruntowana, definiowanie pojęć i kategorii, metafora drogi zawodowej

ELEMENTARNE STRUKTURY TEORII UGRUNTOWANEJ – STATUS I ZAKRES POJĘĆ I KATEGORII

Czy wywołanie terminu teorii średniego zasięgu wiedzy ku problematyce teorii ugruntowanej? Odpowiedź na to pytanie będzie starała się uzyskać, dokonując analizy klasycznego projektu metodologicznego Glasera i Straussa oraz tekstów dotyczących remodelowania teorii ugruntowanej Glasera oraz Corbin i Holton. Wyjściową tezę twórców metodologii teorii ugruntowanej jest przekonanie, że powstawanie teorii ugruntowanej stanowi proces wymagający użycia języka odbiegającego od jego standardowej odmiany, a typowego dla badań ilościowych. Budowanie teorii określonego zjawiska lub wyodrębnionego obszaru rzeczywistości dokonuje się w oparciu o systematyczne zbieranie danych. Ich gromadzenie, formowanie hipotez oraz weryfikacja wzajemnie się przeplatają, stąd też generowanie teorii ma charakter otwarty i całościowy. „Propozycje teoretyczne – jak zauważa Konecki (2009, s. XII) – nie są więc budowane metodą dedukcyjną na podstawie wcześniej przyjętych aksjomatów bądź założeń”. Kontynuując ten wątek, można za-

uważyć wyłanianie się teorii będącej w swojej istocie pochodną analizowanych danych, co nie oznacza całkowitej likwidacji prekonceptualizacji problemowej. Zdaniem przywoływanego autora istotne jest, aby elementy strukturalne teorii miały odniesienie empiryczne, choć proponowana metodologia umożliwia utrzymywanie tzw. kontekstu odkrycia, czyli dążenie do poszukiwania i odkrywania zjawisk będących poza początkowo stworzoną w umyśle badacza ramą (Konecki 2009, s. XIII). Zdanie to podziela również Urbaniak-Zajac (2010, s. 253), która stwierdza, iż „budowane teorie są tymczasowe, tzn. interpretacje nowego materiału mogą doprowadzić do innego ujęcia badanego przedmiotu”. Określenie teorii jako tymczasowej stanowi zapowiedź dynamicznego aktu jej generowania, dla zrozumienia którego istotne jest zwrócenie się ku „rzeczom pierwszym”, czyli pojęciom i kategoriom – elementom strukturalnym budowanej teorii. Jak piszą Glaser i Strauss (2009, s. 24), podczas generowania teorii istotny jest nie tyle fakt, co kategoria pojęciowa (lub jej własność), która może okazać się źródłem wielu wskaźników bądź danych odnoszących się do analizowanego pojęcia.

Docieklivość poznawcza nakazuje sprawdzenie treści kryjącej się za określeniem „pojęciowa kategoria”, gdyż w językowej warstwie nowożytnej nauki definiowanie pojęcia i kategorii jest rozłączne. W słownikowym rozumieniu pojęcie to myślowe odzwierciedlenie ujęcia istotnych cech przedmiotów, zjawisk (Szymczak 1979, s. 768). W psychologicznym ujęciu pojęcie bliższe jest wyobrażeniu – zwróceniu myśli ku osobom, rzeczom, zdarzeniom posiadającym cechy wskazywane przez treść danej nazwy bądź cesze występującej w określonych przedmiotach. Pojęcia naturalne (pojawiające się w toku rozwoju poznawczego, decydujące o właściwościach spostrzegania, myślenia i działania) są bliższe warstwie codzienności, ponieważ zakodowana w nich wiedza jest rozpoznawalna przez większość użytkowników języka oraz żywo reaguje na zmiany. Pojęcia tego typu stanowią bazę dla pojęć przynależnych nauce (Trzebiński 1981, s. 11). Jeśli wziąć pod uwagę wyłanianie się kategorii w procesie budowania teorii, pojęcia naturalne mogą stanowić tworzywo etykiet nadawanych określonym partiom materiału empirycznego podczas kodowania danych. W metodologii teorii ugruntowanej etykiety (w terminologii Glasera i Straussa – kody rzeczowe) pojawiają się na etapie kodowania otwartego (związanego z łamaniem danych), kiedy poszczególnym wierszom/zdaniami/paragrafom tekstu lub zapisom obserwacji przypisywana jest określona nazwa obrazująca analizowany fragment. Etykiety umożliwiają bezpośrednie oderwanie się od surowego materiału badawczego i stanowią formę symbolicznego nacechowania go znaczeniem (Konecki 2005, s. 273). Nawiązując do tradycji symbolicznego interakcjonizmu, pojęcia pozwalają uchwycić i zatrzymać określoną treść doświadczenia. „Dzięki pojęciom – jak pisze Blumer (2007, s. 127) – można widzieć obiekty w nowych związkach, tak jakby się powiedziało, że świat postrzegany zostaje przeorganizowany. Warto zauważyć, że w tym procesie mogą powstawać nowe problemy, pojawić się nowe techniki i nasunąć nowe interpretacje”. Pojęcia zatem mogą być traktowane jako konstrukcje wykorzystywane w sytuacjach wymagających wyjaśnienia i zrozumienia, gdy niemożność

spełnienia tego zamiaru może stanowić podstawę jego przeformułowania (Blumer 2007, s. 128).

Kolejny element procesu badawczego nastawionego na generowanie teorii w omawianym kontekście związany jest z wyłanianiem kategorii. Śledząc historyczną oraz kulturową tradycję tego pojęcia, należy zwrócić uwagę na jego plastyczność znaczeniową oraz długą tradycję filozoficzną. Koncepcja ruchliwości kategorii Hegla oraz poglądy Husserla stały się kluczowe dla hermeneutyki oraz fenomenologii, w których obszarze tworzenie kategorii odbywa się nie tylko w świecie językowo zdeterminowanym, ale jest ono wielokrotnie interpretowane, co wpływa na nadawanie im znaczeń (Hegel 1967, s. 416, Husserl 1967, s. 43–44). Skarga (2005) w rozważaniach poświęconych kategorii pisze, iż znaczącym w ich powstawaniu jest dostrzeżenie tendencji do organizowania się określonych problemów wokół pojęć, które „[...] mają dostateczny zasięg, by myśl ukierunkować. Nie mają formalnego charakteru, ale na ogół wysoki stopień ogólności, pozwalający na zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy” (s. 109–110). Ze względu na pełnioną funkcję, czyli kształtowanie pola teoretycznych analiz, oraz możliwość zogniskowania w jej strukturze wielu sensów – służy zarówno poznawaniu i wyjaśnianiu danego problemu, jak i przełamywaniu jego zwyczajowego ujęcia. Jak pisze Skarga (2005, s. 101), kategoria „[...] gotowa jest kuć wyrazy lub starym nadawać inną treść”, a zatem przekształcać dotychczasowe znaczenia, poszerzać – odsłaniać nowe możliwości rozumienia oraz wygaszać dotychczasowe interpretacje (Skarga 2005, s. 112–113). Jeśli wziąć pod uwagę strukturotwórczą moc kategorii, to ważna jest możliwość jej oderwania od znaczeń potocznych – co w przekonaniami Skargi (2005, s. 113) jest symptomem jej rozwoju oraz przejścia na wyższy poziom teorii. Zmienność kontekstu użycia kategorii, dynamizująca myślenie, wykazuje zatem powiązania z często przywoływaną myślą Gadamera (2006, s. 159), który twierdził, że „[...] język pojęć oraz pojęciowość [...] przeformułowana przez nauki jest tylko jedną z perspektyw widzenia świata”. Dostrzeżenie tej strukturalnej właściwości spra-

wia, że potencjalna możliwość budowania wokół kategorii teorii wzrasta. Lewartowska-Zychowicz (2001), porównując zakresy znaczeniowe pojęcia i kategorii, wskazuje na wspólną funkcję obu terminów, czyli uogólnianie poddawanych analizie przypadków, i podkreśla dynamiczną moc sensotwórczą kategorii oraz statyczne, tzn. ściśle zdefiniowane, znaczenie pojęcia. W interpretacji „kategoria” pozostaje holistycznym pojęciem, wykorzystywanym w rozwiązywaniu problemów badawczych, dając możliwość spostrzeżenia dynamiki rozwojowej wiedzy oraz – jak to określa Lewartowska-Zychowicz (2001, s. 79) – „[...] zauważenia kwestii granic i pogranicza”.

Przybliżając aspekty teoretycznego usytuowania kategorii w literaturze, należy wziąć pod uwagę rozstrzygające dla budowania teorii ugruntowanej rozumienie tego terminu przez jej twórców. Kategorie uważane są za pojęciowy element budowanej teorii, wskazywany przez dane. Stanowią kwalifikacje powstałe w wyniku odkrywania podobieństw i różnic między pojęciami o niskim poziomie ogólności podczas wczesnych faz zbierania danych. Określanie kategorii powinno towarzyszyć wskazywanie ich własności, które przy różnorodności świadectw empirycznych mogą ją zarówno „rozjaśnić”, jak i „odmienić”, a nawet prowadzić do jej „destrukcji” w znaczeniu tworzenia „lepszej kategorii”, czyli jej zmiany. Znaczące jest – jak piszą Glaser i Strauss (2009), że opracowywane „konceptualizacje wyższego poziomu, nadrzędne i integrujące, oraz własności, które je rozwijają, mają tendencję do pojawiania się później w trakcie łącznego zbierania, kodowania i analizy danych” (s. 43). W praktyce badawczej kategorii odnoszące się do określonego zestawu danych porządkują materiał empiryczny i wywołują obraz badanych zjawisk. Zgodnie ze wskazówkami twórców teorii ugruntowanej kategorii „[...] muszą być łatwe (nie w sposób wymuszony) w użyciu i powinny być wskazywane przez badane dane” (Glaser i Strauss 2009, s. 87). Ich właściwości stanowią konkretne cechy (idei, rzeczy, osób, zdarzeń, czynności, relacji), czyli to, co jest dla kategorii charakterystyczne (odpowiednie, specyficzne). Generowanie kategorii możliwe jest już na etapie analizy

pozyskanych danych (np. podczas analizy emicznej – organizacji danych w terminach wywiedzionych z tekstu podczas jego segmentacji). Sprawdzanie zasadności kategorii, innymi słowy ich dopasowanie, jak również rozbudowywanie i generowanie nowych własności kategorii następuje poprzez porównywanie ich z innymi przypadkami. Dobieranie danych (np. przeprowadzanie kolejnych wywiadów) wiedzie zarówno do wzbogacenia dotychczasowych kategorii, jak i ich zróżnicowania, a więc powstawania subkategorii (subkonceptualizacji w języku Glasera i Straussa). Wysycenie kategorii oznacza, że zostały wykryte wszystkie jej własności, a kolejne przypadki są takie same lub zbliżone do wcześniej zarejestrowanych – nie wnoszą nowej jakości (Kubinowski 2010, s. 246).

Zaleca się, aby tworzone kategorie były dostatecznie ogólne (analityczne), tzn. wyznaczały – jak to ujął Konecki (2000, s. 37) – „[...] charakterystyki konkretnych istotności, a nie same istotności”, oraz uczulające, aby „[...] wywoływać «znaczący» obraz, pobudzać poprzez stosowne ilustracje rozumienie zjawisk; rozumienie odbywa się tu poprzez odniesienia danego pojęcia do indywidualnych doświadczeń jednostki (odbiorcy, czytelnika teorii)” (s. 37). Przekonanie o możliwości sugerowania kierunku dokonywanych analiz przez kategorie (dostarczenia wskazówek do dalszego postępowania badawczego) znajduje swoje uzasadnienie w Blumerowskiej koncepcji pojęć uwrażliwiających, którym proponuje się ogólne poczucie odpowiedniości. „O ile jednoznaczne pojęcie wskazuje, co zobaczyć, o tyle pojęcia uwrażliwiające wskazują kierunek, w którym trzeba patrzeć. [...] Setki terminów, którymi się posługujemy [...] – w istocie nie są pojęciami jednoznacznymi, ale właśnie uwrażliwiającymi. Brak im precyzyjnego odniesienia i znaków identyfikacyjnych, które pozwalają na ostre, odcinające wyodrębnienie konkretnego przypadku i jego treści” (Blumer 2007, s. 115). Formowane kategorie powinny być zatem konceptualnie kongruentne, czyli dostosowane (przystające) do badanych zjawisk oraz nie stanowić konstruktywów wzajemnie wykluczających się. Ponadto mogą być nazywane spontanicznie (często w języku badanego)

lub wykorzystywać zasób wiedzy i doświadczeń badacza czy też stanowić zapożyczenia z literatury.

Ustalanie struktury kategorii odbywa się z wykorzystaniem metody ciągłego porównywania, teoretycznego nasycenia oraz procedury teoretycznego pobierania próby, które stanowią zintegrowaną całość. Porównywanie jest zarówno narzędziem generowania kategorii, jak i poszukiwania, a właściwie sugerowania ich właściwości i związków między nimi. Podstawowa reguła proponowanego działania brzmi: „[...] podczas kodowania zdarzenia do kategorii porównaj je z poprzednimi zdarzeniami w tej samej i innych grupach, zakodowanymi w ramach tej samej kategorii” (Glaser i Strauss 2009, s. 84) – co wiedzie do generowania teoretycznych właściwości danej kategorii. Teoretyczne nasycenie kategorii wyznacza pośrednio empiryczne granice określonego pakietu danych, jak też uzmysławia skalę kodowania, która jest nieporównywalnie mniejsza niż w przypadku badań ilościowych. Zdaniem twórców teorii ugruntowanej metody analizy porównawczej powinny być używane łącznie z teoretycznym pobieraniem próbek (zarówno pod kątem zbioru nowych danych, jak i zebranych uprzednio), gdyż na tej drodze dokonuje się ugruntowanie danych zorganizowanych wokół kategorii (Glaser i Strauss 2009, s. 82). Ponadto, co podkreślają Glaser i Holton (2010) w tekście dotyczącym problematyki remodelowania teorii ugruntowanej, oprócz początkowej fazy zbierania danych kierunki gromadzenia danych nie mogą być zaplanowane: „Tylko wtedy, kiedy badacz odkrywa kody i próbuje je nasycić poprzez teoretyczne pobieranie próbek w grupach porównawczych, wyłaniają się kolejne postulaty odnoszące się do zbierania danych dotyczące zarówno tego, (1) dla jakich kategorii i ich właściwości należy pobrać próbki, jak i tego, (2) gdzie zbierać dane” (Glaser i Holton s. 94). Teoretyczny cel i istotność rozumiana jako dostosowywanie do określonego miejsca i czasu podejmowanych analiz stanowią również ważne kryteria towarzyszące wyłaniającej się teorii.

USTALANIE POWIĄZAŃ MIĘDZY KATEGORIAMI, CZYLI FORMOWANIE HIPOTEZ

Ustalanie relacji między kategoriami wiedzie do określania hipotezy, a tym samym stanowi podstawę odkrywania teorii ugruntowanej. W istocie precyzowanie związku między kategoriami to forma wyjaśniania zależności między pojęciami (umożliwiającymi, jak wykazano wcześniej, rearanżację danych wyjściowych) a jego wskaźnikami (Hammersley i Atkinson 2000, s. 223). Hipoteza – przyjmująca zazwyczaj postać tezy – jest budowana, jak też modyfikowana w trakcie badań, ponieważ jej tworzenie odbywa się metodą ciągłych porównań. Jest ona zatem sprawdzana w odniesieniu do kolejnego przypadku i kiedy nie znajduje potwierdzenia, zostaje przeformułowana w sposób umożliwiający wyjaśnienie obu przypadków (Urbanik-Zajac 2006, s. 219). Sytuacja ta sprawia, że weryfikacja hipotez oraz zbieranie danych nie są rozdzielone w czasie, dlatego formowanie teorii to proces. Teoria nie powstaje bowiem na podstawie uprzednio zebranych danych, lecz jest – jak to ujął Gorzko (2009) – blisko związana z danymi. Postulat ugruntowania oznacza wyprowadzenie teorii z danych, co stanowi opowiedzenie się za indukcyjną strategią badań. W takim rozumieniu teoria nie odzwierciedla danych, lecz je wyjaśnia, pozwala zrozumieć określone zjawiska społeczne (Gorzko, s. XXXII). Twórcy teorii ugruntowanej prezentują stanowisko, że teoria powinna być „dopasowana” do ustawicznych zmian opisujących codzienność, i ze względu na to istotna jest dbałość o jej spójność, czyli bliskość pozyskiwanym danym. Teoria również powinna „pracować”, o czym Glaser i Strauss (2009, s. 9) piszą: „Teoria powinna być dopasowana (*fit*) do sytuacji będących przedmiotem badania i pracować (*work*), gdy zostanie użyta. Przez «dopasowanie» rozumiemy, że kategorie mogą być łatwe (nie w sposób wymuszony) w użyciu i powinny być wskazywane przez dane; przez «pracę» rozumiemy, że muszą być trafne i zdolne wyjaśniać zachowanie będące przedmiotem badania”. Odkrywanie teorii, a następnie jej precyzowanie oraz zapewnianie jej rzetelności i trafności wiąże się z (przy-

woływany w rozważaniach dotyczących statusu kategorii) postulatem analizy porównawczej. W klasycznym opracowaniu na temat teorii ugruntowanej Glaser i Strauss (2009, s. 83) podkreślają, iż „[...] w metodzie ciągłego porównywania chodzi o generowanie i przekonujące sugerowanie (a nie tymczasowe testowanie) wielu kategorii, własności i hipotez związanych z ogólnymi problemami”. W tekście poświęconym poprawnemu przyjmowaniu zasad teorii ugruntowanej Glasera i Holton (2010, s. 94) można przeczytać, że ostatecznym celem jest pozyskanie teoretycznego nasycenia oraz „zagęszczanie” wyodrębnionych pojęć, kategorii poprzez rozwijanie ich własności, przyjmujących postać przyczyn, warunków (w jakich dana kategoria jest wyraźna), konsekwencji, wymiarów, typów procesów czy też ich samych. Dążeniu do odkrywania teorii towarzyszy także strategia teoretycznego pobierania próbek, będąca zarówno główną drogą zbierania danych, jak i weryfikacji „na bieżąco” pojęć, kategorii oraz hipotez. Zdaniem twórców teorii ugruntowanej wiąże się ona z wyłanianymi w trakcie badań pytaniami badacza, ku jakim grupom/podgrupom należy się zwrócić w następnym kroku zbierania danych, gdzie ze względu na możliwość nieskończonej puli porównań o dalszym ich wyborze decyduje cel i istotność teoretyczna (Glaser i Strauss 2009, s. 42).

Odnosząc się do metodyki teorii ugruntowanej, procedurą ułatwiającą jej artykulację jest pisanie not teoretycznych, które ukazują hipotezy dotyczące powiązań między kategoriami i/lub ich własnościami w dostrzeżonych kontekstach oraz zaczynają integrować te powiązania z wiązkami innych kategorii (Glaser i Holton 2010, s. 97). Narzędziem wiodącym do wyższego poziomu konceptualizacji powiązań kategorialnych (teoretyzowania) są także diagramy i metafory – obrazujące sieci dostrzeżonych relacji, istotne dla wyciągania wniosków (Konecki 2005, s. 274–275). W aspekcie prezentacji teorii jej twórcy piszą, że teoria może przyjąć zróżnicowane formy, tzn. „[...] może być prezentowana albo jako dobrze skodyfikowany zbiór twierdzeń, albo jako płynna teoretyczna dyskusja z wykorzystaniem pojęciowych kategorii i ich własności” (Glaser

i Strauss 2009, s. 30) – co u osób niemających do tej pory styczności z tego rodzaju metodologią – może wywoływać stan zdumienia bądź zarzut braku rzetelności badawczej, co będą starała się rozszerzyć w następnym fragmencie.

O ZMAGANIACH SIĘ Z TEORIĄ UGRUNTOWANĄ – LUKI, POWĄTPIEWANIA I ZASKOCZENIA W PRAKTYCE BADAWCZEJ

Zrozumienie założeń teoretycznych teorii ugruntowanej stanowi – zgodnie z zasadami logicznego działania – podstawę aktywności badawczej w tym obszarze. Z perspektywy czasu mam wrażenie, iż kwerenda dostępnej literatury nie powinna przyjmować charakteru „totalnego”. Przywoływany artykuł Glasera i Holton (2010) uzmysławia możliwość powstawania chaosu pojęciowego w zakresie wyznaczników klasycznej teorii ugruntowanej (Grounded Theory – GT) i pojęć wpisanych w analizę danych jakościowych (Qualitative Analysis – QDA). W przypadku tych ostatnich wrogiem przejrzystości jest również wielość określeń towarzyszących samym badaniom jakościowym. Znana praktyka w oswajaniu własnej niewiedzy, czyli „czytanie – pisanie” i ponowne „pisanie – czytanie”, może nabrać znamion omawianej powyżej procedury teorii ugruntowanej – metody ciągłego porównywania oraz sortowania wyłaniających się idei rzeczowych i teoretycznych, która – co ważne – nie powinna odbywać się jednostronnie. Jak piszą Glaser i Holton (2010, s. 101), początkujących badaczy „[...] w swym osamotnieniu należy przestrzec przed poszukiwaniem zbyt wielu wskazówek od «jednoksiążkowych» («one book read») mentorów”, stąd też moje poszukiwania skierowałam ku nie tylko rozważaniom teoretycznym, ale formom „przepracowania” posiadanej wiedzy. Warsztaty i seminaria pozwalają na stawianie pytań dotyczących doświadczanego „zapętnienia” myślowego, a także stanowią okazję do refleksyjnego odniesienia się do własnych badań oraz wymiany doświadczeń. Ponadto świadomość własnej niewiedzy powoduje nie tyle rysę poznawczą, co bodziec do dalszych

działań w celu uzyskania odpowiedzi na ustawicznie pojawiające się pytania. Ponieważ w przeszłości zajmowałam się zjawiskiem luki edukacyjnej, zauważam, że istotnym elementem samorozwoju (badacza–nauczyciela) jest oczywiście odkrycie własnej niewiedzy, ale i dążenie do jej „zapełnienia” dzięki eliminacji wszelkich przejawów „patologicznego dobrego samopoczucia”. Moja praktyka badawcza podpowiada, że zrozumienie zakresu i procedur zbierania danych opisanych w literaturze to kwestia nie tylko dostępu do literatury (w tym krytycznej konfrontacji tekstów), lecz przede wszystkim mapowania ich zawartości, umożliwiającej samodzielne odnajdywanie rozbieżności w prezentowaniu zagadnień. W przypadku analizy danych oraz samooceny rezultatu badawczego występuje znacznie więcej wątpliwości. Zasadne jest zatem sformułowanie pytania, co rodzi owe trudności i czym są one uwarunkowane. Jak się okazuje, wpasowanie się w nowy język logiki badania oraz analizy danych wymaga (w kontekście uwag związanych z tworzeniem GT) istotnego przewartościowania dotychczasowego sposobu myślenia zarówno o funkcjach, jak i zasadach budowania teorii. Wyjaśniając konwencjonalną formułę rozumienia tego pojęcia, Nowak (2006, s. 396–397) pisze, iż teoriami nazywa się zwyczajowo „[...] pewne spójne systemy praw nauki zintegrowanych wedle pewnej jednolitej zasady dla wyjaśniania i ewentualnego przewidywania zjawisk określonej kategorii”, gdzie „[...] konieczne jest przyjęcie pewnego typu założeń faktycznych, a mianowicie – iż w danym przypadku spełnione są warunki początkowe opisane poprzednikiem prawa” (s. 397). W modelu teorii zaproponowanym przez Glasera i Straussa (1974) podejście do teorii wiedzie w kierunku socjologii refleksyjnej. Istotnym faktem dla określenia jej założeń było badanie przebiegu ludzkiego życia w aspekcie dynamicznych i nieprzewidywalnych zmian w nim zachodzących (w tym przypadku traktowania śmierci człowieka jako rodzaju „kariery szpitalnej” w instytucjach i organizacjach medycznych) – co zaowocowało wprowadzeniem pojęcia trajektorii. Odtwarzanie sensu paramedycznej rzeczywistości wiodło do zastoso-

matu teoretycznego, który wyłaniał się w czasie prowadzonych badań. Odkrywana teoria przyjmowała postać teorii opracowywanej, analizowanej i ewoluującej podczas badania. „Przedstawiona tutaj faktyczna teoria umierania – jak piszą Glaser i Strauss (1974, s. 243) – zawiera dwie szczególne cechy właściwości. Po pierwsze, jest gęsta (*dense*): składa się z ogromnej liczby twierdzeń, tak dużej, że całej teorii nie da się łatwo streścić. Trzeba przeczytać niemal całą książkę, aby móc uchwycić [...] jej złożoną gęstość. Po drugie, teoria jest zintegrowana (*integrated*): liczne twierdzenia są do siebie systematycznie odnoszone w trakcie całej naszej dyskusji, w sposób złożony [...], z wystarczającą jasnością, aby wskazać różnorodne poziomy abstrakcji, w jakich są formułowane. Te dwa zjawiska – gęstość i integracja – składają się na ogólność (*generality*) teorii. Przez pojęcie owo rozumimy to, iż teoria jest stosowalna do mnóstwa sytuacji odmiennych od trajektorii umierania”. Proponowana i modyfikowana w późniejszym czasie (z udziałem Corbin 1990) strategia badawczo-analityczna wiedzie ku indukcji, gdzie teoria jest odkrywana, rozwijana i weryfikowana na podstawie systematycznego zbierania i analizy danych z użyciem procedur kodowania, wyznaczających drogę postępowania badawczego (a zwłaszcza wyłaniania się teorii). Przyjmując indukcyjne procedury wyłaniania teorii, należy kontrolować uprzednie przyzwyczajenia metodologiczne, które niejednokrotnie pojawiają się w sferze języka. Nierzadko używa się bowiem niedopasowanych określeń, np.: „hipoteza próbna”, „istnieje kilka przypadków”, „potrzeba więcej dowodów”, „wiele razy”, „udowodniono”, „przetestowano” – w których przebijają nie zawsze uświadomiane podążanie regułą większości, typowe dla badań ilościowych (Konecki 2009, s. XIV). Postępowanie badawcze towarzyszące konstruowaniu TG zakłada również powstrzymywanie się od intensywnych studiów literatury przedmiotu (przed przystąpieniem do badań), gdyż istnieje ryzyko obniżenia tzw. wrażliwości teoretycznej. Pojęcie to wiedzie ku indywidualnym zasobom badacza, pozwalającym na elastyczne konstruowanie pojęć, kategorii i hipotez – nie tylko przy należnym uprawianiu dyscypliny naukowej,

ale również należącym do tzw. pogranicza (Glaser i Strauss 2009, s. 42). Rzadko akcentowany w obszarze metodologii, postulat elastyczności w praktyce badawczej niesie obawę przed zarzutem dobrowolności, choć głębsza analiza zasad tworzenia TG prowadzi do ich zminimalizowania dzięki zaangażowaniu badacza w procedury kodowania danych. „Rozwój wrażliwości teoretycznej – jak piszą Glaser i Holton (2010, s. 91) – wymaga od badacza dwóch podstawowych cech. Po pierwsze, badacz musi mieć osobowościowe predyspozycje do utrzymania analitycznego dystansu, tolerować zagmatwanie i cofanie się, pozostając jednocześnie otwartym, mając zaufanie do podświadomego przetwarzania (*preconscious processing*) i wyłaniania się pojęć. [...]. Badacz musi posiadać też zdolność do konceptualizacji i organizowania, tworzenia abstrakcyjnych powiązań, wizualizacji i myślenia wielowymiarowego”. Oprócz pożądanej tolerancji wobec wieloznaczności generowanie TG wymaga czasu. Kategoria czasu wyznacza continuum zmian, jakim ulega ugruntowana w danych teoria, ale może być postrzegana jako dylemat – zwłaszcza w sytuacji złożoności odkrywania relacji między elementami tworzonej teorii, wiodącej do fałszywych przekonań stracie czasu.

METAFORA DROGI JAKO RAMA INTERPRETACYJNA W ZROZUMIENIU DOŚWIADCZEŃ ZAWODOWYCH NAUCZYCIELA KULTURY FIZYCZNEJ

Odwołanie się podczas generowania teorii ugruntowanej do metafor stanowi trening zdolności interpretacyjnych. Jak zauważa Konecki (2005, s. 277), metafory stanowią narzędzie teoretyzowania – służą zarówno integrowaniu i zobrazowaniu wyłanianych podczas analizy pojęć/kategorii, jak i wskazywaniu dotąd niepodejmowanych tropów w analizie danych. Wybór metafory charakteryzującej się dużą mocą analityczną wymaga poprzedniej świadomości złożoności tego terminu, a zwłaszcza wielu teorii, na których gruncie jest rozpatrywana. W powszechnym rozumieniu metafora to przenośnia, czyli figura stylistyczna polegająca na

łączeniu w semantyczną całość wyrazów, z których przynajmniej jeden zyskuje nowe znaczenie (Kamińska-Szmaj 2002, s. 490). Z językoznawczego punktu widzenia metafora prezentowana jest zazwyczaj jako zagęszczone (skrócone) porównanie, które ma własną wartość i możliwości (Fras 2005, s. 34). W teorii opartej na porównaniu użycie wyrażen metaforycznych – jak pisze Bleck (1971, s. 222) – polega w istocie na stosowaniu metafor w innym niż dotychczasowy kontekście, co gwarantuje odkrycie nowego sensu czy też odpowiednie jego przekształcenie – w rozumiane jako przesunięcie znaczeń u odbiorcy. W zrewidowanych (po latach) poglądach autor ten dodaje, iż metafora powinna być również dostatecznie złożona (aby zachęcała do analizy) i przejrzysta (aby nie budziła wątpliwości analitycznych). Istotny jest także jej aspekt poznawczy, czyli „[...] zdolność dawania [...] wglądu w to «jak się rzeczy mają»” (Bleck 1983, s. 257). Metafora stanowi zatem instrument poznania pozwalający tym, którzy się „[...] nim posługują uzyskać nowy obraz danej sfery zjawisk” (Bleck 1983, s. 279). Ze względu na to, że jest ona zestawieniem odległych semantycznie pojęć (wiodących niejednokrotnie do przesunięcia bądź wydobywania dotąd niedostrzeżonych znaczeń), stanowi czynnik rozwoju myślenia twórczego badacza uwikłanego w strategię budowy teorii ugruntowanej.

W prowadzonych przeze mnie badaniach jakościowych, których celem było określenie pól aktywności zawodowej nauczycieli kultury fizycznej, czyli poznania rozumianych przez nich dążeń, przekonań oraz sposobów wartościowania zdrowia i ciała – ze szczególnym uwzględnieniem kontekstów zdobywania przez nich doświadczeń zdrowotnych¹ – użyteczna okazała się me-

¹ Proces poszukiwań badawczych (zaprezentowany w autorskiej monografii „Codzienność doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej”, Impuls, Kraków 2014, s. 354) został związany z następującymi pytaniami badawczymi: 1) W jakich przestrzeniach „bycia – w – świecie” nauczyciele kultury fizycznej zdobywają swoje doświadczenia zdrowotne i którym spośród nich przypisują kluczowe znaczenie oraz jak je interpretują? 2) W jakich

tafora drogi, będąca w rzeczywistości kodem *in vivo* (zaczepniętym z jednego z prowadzonych wywiadów narracyjnych)². Droga to najczęstszy topos mówienia o życiu człowieka. W przedstawieniu drogi nie sposób uciec od konkretności, czyli szczegółowych obrazów miejsc i zapisu przeżyć. Bycie w drodze oznacza aktywność człowieka świadomego związku przestrzeni i czasu. Jak pisze Staff (2000, s. 10), „[...] drogę wyznaczają nie tylko fakty biograficzne, wyznacza ją także

okolicznościach związek między zdrowiem a jego znaczeniem zmienia się, tzn. zacieśnia, przekształca (wzbogaca lub ubożeje) i jak doświadczenia te rzutują na kształt profesjonalnej praktyki edukacyjnej badanych nauczycieli kultury fizycznej? 3) Jaki obraz ciała posiadają nauczyciele kultury fizycznej i w jakim związku pozostaje on z aktywnością wobec własnego zdrowia? 4) Jakie doświadczenia związane z dbałością o zdrowie są wspólne dla badanych nauczycieli, a które mają charakter lokalny (środowiskowy)? Codziennosc (społeczne, sytuacyjne i fizyczne konteksty podejmowanych przez nauczycieli działań) zawiązały sytuację problemową rozprawy, w której problem badawczy przyjął następujące brzmienie: Jak osobiste doświadczenia aktywności zdrowotnej zogniskowane w strumieniu codzienności zmieniają tożsamość zawodową nauczycieli kultury fizycznej i umożliwiają im (samo)zrozumienie stojących przed nimi zadań promotora zdrowia?

² Ze względu na przedmiot zainteresowania (czyli subiektywny aspekt karier zdrowotnych tworzonych przez nauczycieli kultury fizycznej wpisanych w rodzinną, zawodową, lokalną i globalną przestrzeń życiową) oraz interakcjonistyczny sposób rozumienia kariery prowadzący ku dynamicznej („poruszającej się”) płaszczyźnie, w której osoba widzi swoje zdrowie oraz dotychczasowe doświadczenia zdrowotne z perspektywy codziennych zdarzeń – najważniejsza w przyjętym postępowaniu badawczym okazała się metoda biograficzna, zaś techniką zbierania danych – wywiad narracyjny w koncepcji Schütza oraz uprzednio przygotowane fotografie – potraktowana jako bodziec do uzyskiwania informacji uzupełniających historie pojawiające się w głównym strumieniu narracji badanych. Szczegółowe odniesienie do metodyki prowadzenia wywiadu narracyjnego oraz możliwości jego wykorzystania w badaniach nad postacią nauczyciela kultury fizycznej przedstawiłam w artykule „Wywiad narracyjny a «bycie w świecie» nauczyciela kultury fizycznej”, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 2013, 1, s. 13–17.

wewnętrzne dojrzewanie [...], najtrudniejsza ze wszystkich dróg, jakie dane są człowiekowi”. Podstawę analizy przeprowadzonych badań stanowił transkrybowany zapis wywiadu narracyjnego, opracowany zgodnie z zasadami analizy Grounded Theory³. Przyjęcie perspektywy analizy danych opracowanych przez Schütza (2008) oraz Glasera i Straussa (2009) wiodło do wypracowania teorii rzeczowej, będącej konstruktem pochodzącym z materiału empirycznego. Teoria budowana z wykorzystaniem orientacji indukcyjnej posłużyła wyjaśnieniu reguł funkcjonowania badanych nauczycieli w różnych kontekstach codziennego bytowania (identyfikowanych zakreślonym terenem badań) – stąd też efekt poznania towarzyszący jej powstawaniu odnosi się do określonej puli warunków. Procesualny charakter budowania teorii ugruntowanej wynikał z tego, iż zbieranie danych, ich interpretacja oraz wpływająca z nich wiedza zazębiały się, a pozyskiwanie dalszych danych kończyło się wraz z osiągnięciem teoretycznego nasycenia w danym polu badawczym (co rzutowało na wielkość próby badawczej)⁴. Po-

³ Dla przejrzystości wywodu dodam, że perspektywa analizy danych obejmowała: 1) formalną analizę tekstu (analizę sekwencyjną), polegającą na rozróżnieniu podstawowych części komunikacyjnych wypowiedzi, w celu określenia stopnia narracyjności tekstu, 2) opis strukturalny – obejmujący rekonstrukcję doświadczeń badanych nauczycieli na podstawie analizy wszystkich sytuacji, zdarzeń, decyzji uwzględnionych w narracji – wiodący do odtworzenia oraz wypracowania społecznych i biograficznych procesów ujawnionych w części narracyjnej wywiadów, 3) analityczne abstrahowanie od procesu życia narratora widzianego przez niego samego, czyli tworzenie całościowego obrazu biografii przez łączenie wyodrębnionych struktur procesowych (ustalenie profilu biograficznych oraz ich wariantów, analiza wiedzy osoby badanej z wykorzystaniem zasady pragmatycznego załamania), 4) tworzenie syntezy, czyli teorii ugruntowanej w danych (budowanie modelu teoretycznego wyjaśniającego przebieg badanego zjawiska z wykorzystaniem procedury kodowania danych), mającej inny przebieg niż w przypadku badań ilościowych.

⁴ W prowadzonych badaniach zastosowałam teoretyczny dobór próby badawczej. Pozyskiwanie osób badanych nie odbywało się zatem w sposób sformalizowany, lecz na podstawie bieżącej analizy

zyskany materiał badawczy wskazuje, że zawód nauczyciela kultury fizycznej to profesja heterogeniczna – wewnętrznie zróżnicowana, w której obrębie codzienność staje się niejednokrotnie podstawą wyznaczania celów. W toku postępowania analitycznego dostrzegłam, że stałym elementem wszystkich badanych biografii był sukces. Kategoria ta (w zależności od kontekstu podejmowanej aktywności) w zrekonstruowanych procesach biograficznych przejawiała się w różny sposób, a mianowicie jako: 1) sukces rynkowy (zbiorowy) – osiągnięty w warunkach rywalizacji, związany z satysfakcją z efektywnego działania obliczonego na uznanie społeczne, tzw. bycie w czubie (czyli stałe uzyskiwanie wysokich wyników sportowych bądź ustawiczne ich poprawianie), 2) sukces indywidualny – aktywność nauczyciela wpisana w kulturę rozwoju indywidualnego swoich podopiecznych oraz własną, 3) sukces zawodowy – połączony z poszerzaniem zakresu dotychczasowych działań (wyznaczaniem nowych celów, inicjatyw, otwartością na nowe doświadczenia) i osiągnięty w warunkach wsparcia społecznego, 4) sukces życiowy utożsamiany z poczuciem osiągnięcia mistrzostwa zawodowego oraz samoakceptacją sprzężoną z pokorą wobec wła-

gromadzonych danych z wykorzystaniem zasady stałego porównywania. Po interpretacji pierwszego przypadku projektowano hipotetycznie przypadki różniące się od dotychczasowych (z zastosowaniem kontrastu minimalnego i maksymalnego). Dobór i łączenie materiału ukończono, gdy osiągnięto teoretyczne nasycenie, czyli stan, w którym dalsze wywiady narracyjne nie wnoszą nic nowego dla dalszego rozwoju teorii. Na udział w badaniach zgodziło się 27 nauczycieli kultury fizycznej, jednakże do analizy wykorzystałam jedynie połowę wywiadów (N = 14), gdyż pozostałe nie spełniały kryteriów schematu komunikacyjnego narracji. Ponadto w zestawie procedur analitycznych do generowania teorii ugruntowanej, oprócz teoretycznego wysycenia kategorii (opisanego w pierwszej części prezentowanego artykułu) oraz metody ciągłego porównywania i teoretycznego pobierania próbek – posłużyłam się kodowaniem (w tym zogniskowanym kodowaniem kategorii), z zastosowaniem diagramów integrujących (graficznych prezentacji między wyróżnianymi kategoriami i ich własnościami) jako narzędzi temu służących.

nych osiągnięć. Do identyfikacji przestrzeni aktywności zawodowej badanych nauczycieli zastosowano również (ujawnione w toku analizy danych) następujące kategorie: charakteru, animacji, współbycia, otwartości, komfortu pracy, perfekcjonizmu oraz konfliktu. Stworzenie siatki pojęć i dostrzeżenie ich wzajemnych relacji zadecydowało o statusie znaczeń budowanych karier zawodowych badanych. Symbolika drogi życiowej, a w tym konkretnym przypadku drogi zawodowej wiodła ku aktywności „osadzania się” w zawodzie nauczyciela kultury fizycznej „na drodze” świadomie dokonywanych wyborów, ale również przypadków bycia „na rozdrożu”, czyli karier zawodowych nielinearnych. Stany ambiwalencji („drożności” i „niedrożności” karier nauczycielskich) sami badani określali w kategorii „drogi zadowolenia”, „drogi sukcesu”, ale i „drogi ucieczki ze sportu” czy „drogi upadku sportowego”. W wyniku tak symbolicznie stworzonego kontinuum wyodrębniłam cztery rodzaje karier zawodowych badanych nauczycieli, których charakterystyka została zaprezentowana w tabeli 1.

Przywołane typologie wskazują, że kategoria satysfakcji zawodowej pojawia się „w drodze” określania konsekwencji doświadczeń badanych⁵. Odnoszona do subiektywnej oceny własnych poczynań zawodowych (formułowana w kategoriach emocjonalnych, jak też poznawczych) – staje się katalizatorem autoedukacji badanych nauczycieli, a ta nie stanowi odrębnej ścieżki aktywności rozbudowanej zewnętrznie, lecz wynika z zapotrzebowania na dopełnianie się roli nauczyciela kultury fizycznej i sprowadza się do: 1) podejmowania aktywności, która nie ogranicza się do sfery współzawodnictwa sportowego, 2) odnoszenia się do tego, co zastane/blizsze, i do tego, co nowe, oraz szukania połączeń między nimi, 3) wykazywania przedsiębiorczości edukacyjnej (edukabilności), rozumianej jako odpowiadanie na wyzwania codziennej aktywności na pod-

⁵ Prześledzenie kontekstu nabywania tej kategorii (bądź też jej braku) w biograficznej perspektywie analitycznej oraz zestawieniach abstrakcyjnych całości pozwoliło na uznanie jej za element jakości pracy badanych nauczycieli.

Tab. 1. *Typologia karier zawodowych nauczycieli kultury fizycznej*

Typ kariery zawodowej i jego przejawy	Zasady leżące u podstaw wzoru działania
<p style="text-align: center;">NAUCZYCIEL KULTURY FIZYCZNEJ JAKO CZŁOWIEK SUKCESU</p> <ul style="list-style-type: none"> - sukces oparty na osobistych zasobach (pracowitość, sumienność, otwartość, wytrwałość w dążeniu do określonych przez siebie celów, zdolność ciągłego uczenia się); - poczucie sukcesu pozostaje w zależności od cenionych wartości (odpowiedzialność, dialog, wytrwałość); - poszukiwanie i wykorzystywanie różnych możliwości podejmowanych zobowiązań; - osiągnięcia mają charakter stymulujący (pobudzają do ustanawiania nowych celów, opracowywania projektów, scenariuszy działań); - sukces mierzony jest postęпами i kompetencjami, a nie rezultatami rywalizacji sportowej; - przekonanie, że sukces jest możliwy (stanowi element biograficznych planów działania), zaś potrzeba rozwoju oraz możliwość uzyskiwania wsparcia społecznego nadaje sens zawodowemu zaangażowaniu; - kreacja osobowa związana jest z tendencją do wyróżniania się z otoczenia (zachowanie i podtrzymywanie inności – indywidualizm) 	<ul style="list-style-type: none"> - nastawienie na rozwój (wysiłek przeobrażania siebie oraz przestrzeni działania): rozwijanie umiejętności życiowych, refleksyjna kontrola podejmowanej aktywności, dążenie do przeżywania własnej wartości, samorealizacja na drodze wolnych wyborów; - interaktywny model uczenia się poprzez uczestnictwo w życiu zawodowym; - wykorzystywanie strategii korzyści ubocznych (osoba, uczestnicząc w zasadniczym nurcie prac danej placówki, wynosi także korzyści z jej „drugorzędnych” obszarów działania); - skłonność do wychodzenia poza wybraną dziedzinę aktywności
<p style="text-align: center;">NAUCZYCIEL KULTURY FIZYCZNEJ JAKO LIDER SPOŁECZNIK</p> <ul style="list-style-type: none"> - ten typ kariery wykazuje wewnętrzne różnicowanie, w którym elementem oświatowym jest skłonność do motywowania do działań w znaczeniu zmiany siebie oraz otoczenia w sposób sprzyjający rozwojowi; a) lider charyzmatyczny (przywództwo interakcyjne): <ul style="list-style-type: none"> • predyspozycje: wolność przejawiająca się w twórczym działaniu, optymizm życiowy, elastyczność; • zdolność wykraczania poza konwencje (przeświadczenie, innowacyjność); • oryginalność w rozwiązywaniu problemów; • umiejętności pozyskiwania i inspirowania innych oparta na zaufaniu do posiadanych przez siebie zdolności; prowokowanie do aktywności; • dysponowanie rozległą wiedzą i zainteresowaniami; 	<ul style="list-style-type: none"> - nastawienie na poszerzenie i modyfikowanie sposobu rozumienia społecznikostwa (bezinteresowne zajmowanie się sprawami innych jako uczestników kultury fizycznej, tym samym poszukiwanie impulsów wiodących do poszerzania Ja; - wykorzystywanie własnych predyspozycji, zamiłowań (inspirowanie własną osobą); - dialogiczność; - wewnątrzsterwalność (nonkonformizm); - rozwijanie umiejętności życiowych ucznia poprzez zrozumienie ich znaczenia w konkretnych sytuacjach życiowych (kontekst społeczny)



- b) animator uczących się (lider poszukujący):
- organizowanie, wspieranie aktywności (wyznaczenie jej kierunków);
 - ujawnianie, rozwijanie możliwości kreatywnych;
 - aranżowanie warunków do uczestnictwa w kulturze fizycznej;
 - przypisywanie wartości zarówno czynnościom uczenia się (bycia sprawnym i zdrowym), jak i efektom uczenia się;
 - przekonanie, że proces aktywizacji uczniów na rzecz dbałości o własną sprawność i zdrowie nie może być izolowany od przestrzeni życiowej jej uczestników (zarówno nauczycieli, jak i uczniów);
- c) tutor (opiekun budowania indywidualnych „szlaków” w obszarze kultury fizycznej):
- dynamiczne osiąganie stawianych celów (uwzględnianie zmian środowiskowych, doświadczeń uczniów – elastyczność);
 - udzielanie wsparcia w dokonywaniu wyborów, rozwiązywaniu problemów, wyciąganiu wniosków (zachęta do refleksji);
 - tworzenie klimatu współdziałania (porozumienia) na drodze bezpośrednich relacji nauczyciel – uczeń;
 - motywowanie do samodzielnej aktywności na rzecz własnego zdrowia/ciała poprzez maksymalne wykorzystanie posiadanych zasobów

NAUCZYCIEL KULTURY FIZYCZNEJ W MODELU ADAPTACYJNYM

- postępowanie zgodne z regułami, akceptacją procedur, norm oraz związanych z nimi wartości (konformizm);
- w obszar aktywności wpisany jest pośrednio sukces, którego kryteria są w większości zewnętrzne (nauczyciele), określany przez porównywanie z innymi, monitorowanie pozycji placówek w rankingach (symbol osiągniętego sukcesu), przyjmujący postać rynkową jako zapotrzebowanie „na wynik” i orientujący aktywność nauczyciela w przeszłości i teraźniejszości;
- działania cechuje nawiąkowe reagowanie, brak modyfikacji sposobu myślenia sprawia, iż badani doświadczałą braku kontroli nad zdarzeniami (bezdadności) rodzącej zaburzenie teliczności, narastające poczucie pesymizmu;
- towarzyszące aktywności zawodowej dążenia perfekcjonistyczne przesłaniają nowoczesną formułę wychowania fizycznego; perfekcjonizm wyzwala koncentrację na efektywności, porównywaniu umiejętności uczniów („dawniej” – „dzisiaj”) wiodącą do osiągnięcia satysfakcji obliczonej na uznanie społeczne;
- aktywność podporządkowana realizacji instytucjonalnych (zewnątrznych) celów;
- pozyskiwanie procedur umożliwiających rozwiązywanie konkretnych problemów/zadań;
- powielanie wzorów zachowań z „przeszłości”;
- koncentracja na efektywności;
- przekonanie o ograniczonych możliwościach własnego działania pedagogicznego;
- dystans jako forma uniezależnienia się od przykrych doświadczeń/doznań

Typ kariery zawodowej i jego przejawy	Zasady leżące u podstaw wzoru działania
NAUCZYCIEL KULTURY FIZYCZNEJ W OBSZARZE SZKOLNEGO WF	NAUCZYCIEL KULTURY FIZYCZNEJ W MODELU ADAPTACYJNYM
<p>– realizacja defensywnego uczenia w obszarze szkolnego WF (podporządkowanie uczniów metodzie, dyscyplinie pracy, koncentracja na treści nauczania);</p> <p>– dominujące przekonanie, że sens doświadczenia gromadzonego podczas wykonywania zawodu, czyli posiadane kompetencje, dają się kumulować (to co już zostało zdobyte, osiągnięte, jest dożywotnie);</p> <p>– utrzymywanie istniejącego „status quo” (opieranie aktywności na treściach usankcjonowanych tradycją – pewnych, sprawdzalnych) jest tutaj powiązane ze znaczeniem przypisywanym perspektywie czasowej, związanej z przeżywaniem czasu przeszłego (doświadczenia indywidualne z przeszłości budują punkt odniesienia stanowionych celów, sposobów rozwiązywania problemów)</p>	<p>– gotowość do podejmowania ryzyka;</p> <p>– ponoszenie odpowiedzialności za sukces/niepowodzenia;</p> <p>– mądrość praktyczna;</p> <p>– wykorzystywanie okazji do samorozwoju (pozyskiwania nowych umiejętności/wiedzy);</p> <p>– dążenie do potwierdzania zasięgu własnych kompetencji oraz ich pomnażania;</p> <p>– umiejętność dokonywania wyborów na rzecz siebie i otoczenia;</p> <p>– umiejętność gospodarowania czasem;</p> <p>– wykorzystywanie posiadanej wiedzy i umiejętności do stałego redefiniowania swojej sytuacji zawodowej;</p> <p>– doświadczenie współpracy traktowane jako zasób wykorzystywany do realizacji zadania;</p> <p>– umiejętność eksperymentowania – wypróbowywania/testowania koncepcji</p>
PRZEŁAMANY TYPIKARIERY NAUCZYCIELA KULTURY FIZYCZNEJ	PRZEŁAMANY TYPIKARIERY NAUCZYCIELA KULTURY FIZYCZNEJ
<p>– związany ze zmianą kierunku działania, obszaru uczestnictwa społecznego – reorientacją zawodową na skutek czynników zewnętrznych (trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z kwalifikacjami);</p> <p>– rekwalifikacja ujmowana jest w kategorii wyzwania – aktywne zarządzanie posiadanymi zasobami;</p> <p>– przejawiany optymizm, wysoka samoocena, odkrycie obszaru niosącego możliwości wykorzystania posiadanego potencjału (zainteresowań) otwierają drogę do sukcesu życiowego – satysfakcję wyzwała tu pokonywanie sytuacji odnalezienia „swojego” mitejsca w przestrzeni edukacyjnej, niosącej możliwość realizacji stanowionych celów; zakres sukcesu życiowego i zawodowego pokrywa się;</p> <p>– umiejętność analizy doświadczeń (refleksyjność) głównie za sprawą doświadczenia zmiany, wyzwala aktywność twórczą;</p> <p>– istotnym elementem stylu aktywności zawodowej jest traktowanie czasu jako zasobu, gdzie podkreśla się optymalne jego wykorzystanie w sposób zobowiązujący do odpowiedzialności za jego jakość (czas „inwestycji osobistych”, czas poświęcony innym)</p>	<p>– gotowość do podejmowania ryzyka;</p> <p>– ponoszenie odpowiedzialności za sukces/niepowodzenia;</p> <p>– mądrość praktyczna;</p> <p>– wykorzystywanie okazji do samorozwoju (pozyskiwania nowych umiejętności/wiedzy);</p> <p>– dążenie do potwierdzania zasięgu własnych kompetencji oraz ich pomnażania;</p> <p>– umiejętność dokonywania wyborów na rzecz siebie i otoczenia;</p> <p>– umiejętność gospodarowania czasem;</p> <p>– wykorzystywanie posiadanej wiedzy i umiejętności do stałego redefiniowania swojej sytuacji zawodowej;</p> <p>– doświadczenie współpracy traktowane jako zasób wykorzystywany do realizacji zadania;</p> <p>– umiejętność eksperymentowania – wypróbowywania/testowania koncepcji</p>

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

stawie uprzedniej identyfikacji potrzeb, 4) dołączania znaczenia do podejmowanego działania – wynikającego ze świadomości zróżnicowanych celów aktywności w obszarze kultury fizycznej, 5) uruchamiania w procesie WF uczenia się afektywnego, tzn. wzbudzania emocji i rozumienia swoich doświadczeń, upatrywania w aktywności fizycznej potencjalnego sposobu na życie, czyli kreowania przestrzeni dla kultury fizycznej, w której się coś wydarza (działanie + emocje + refleksja), 6) odnawiania kompetencji zawodowych, które nie wystarczają raz na całe życie, co oznacza uwzględnianie czasu jako kategorii weryfikującej posiadane zasoby, 7) kreowania warunków oddziaływania przez kulturę fizyczną na środowisko lokalne. Powyższe ustalenia wiodły do przekonania, że wyodrębnione typy profili zawodowych badanych nauczycieli to kwestia nie tyle kompetencji w zakresie roli, ile postawy wobec kultury fizycznej, która kształtuje się nie tylko podczas lekcyjnej aktywności badanych, ale także w procesach aktywności społecznikowskiej, trenerskiej, kulturalnej i stowarzyszeniowej. Typowym rysem przejawianej przez badanych nauczycieli aktywności był relacyjny charakter posiadanego pakietu kompetencyjnego (nabywanie kompetencji – ich doskonalenie, będące wyrazem interakcji z bodźcami, sytuacjami, zdarzeniami przeszłymi na drodze formowania kategorii wyzwania) – postrzegany konfluencyjnie z doświadczeniem ich interpretacji.

Syntetyzując, „droga” pokazywana w rzeczywistych narracjach badanych – nabierała znaczenia podróży w głąb siebie (autorefleksji). Pozyskane narracje formują obraz nauczycieli przekonanych o posiadaniu wspólnych zobowiązań do prowadzenia aktywności na polu kultury fizycznej, jak też zdrowotnej. Znamienna dla rekonstrukcji wzorów postrzegania zdrowia przez badanych nauczycieli okazała się niejako ukryta własność tej kategorii, czyli przynależność do intymnej sfery życia człowieka. Bezpośrednie odniesienie do własnego zdrowia dostrzeżono jedynie w trzech biografii badanych nauczycieli. W pozostałych przypadkach określenie indywidualnych praktyk zdrowotnych zostało wywołane w toku pytań zewnętrznych (które zgodnie z metodyką prowadze-

nia wywiadu narracyjnego powinny mieć związek ze stawianym problemem badawczym). Badani, precyzując pojęcie zdrowia, odwoływali się zarówno do języka pojęciowego, jak i postrzeżeniowego, w którym niejednokrotnie pojawiały się elementy stylu potocznego. Wielokrotnie koncentrowali się na właściwościach zdrowia dostępnych obserwacji (mających związek z konkretnymi sytuacjami życia codziennego)⁶. W analizie oraz interpretacji pozyskanych danych pomocna okazała się kategoria „obrazu”, która stworzyła możliwość przedstawienia pozyskanego materiału w terminach zdarzeń wyobraźalnych, doświadczanych zmysłami (wzrokiem, słuchem, dotykiem)⁷. W prezentowanych formach rozumienia zdrowia dostrzeżono także tendencję do łączenia wyrazów w zespoły, czyli kolekcje, na zasadzie ważności elementów kojarzonych ze zdrowiem, często w następstwie przejawianych na co dzień zachowań. Optyka codzienności posłużyła również do określenia indywidualnej aktywności na rzecz własnego zdrowia – dbałość o zdrowie była identyfikowana z przejawianiem aktywności fizycznej, a wymieniane jej formy wpisywały się w tzw. sporty życia. Aby poszerzyć rozumienie wskazywanych przez badanych praktyk zdrowotnych, dokonano analizy pól semantycznych, dzięki której w obszar interpretacji pozyskanych danych została włączona również warstwa leksykalna wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu⁸. Siatka działań wyrażona

⁶ Dodam, że wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczące rozumienia zdrowia dały podstawy do ich następującego skategoryzowania: 1) zdrowie = higieniczny tryb życia/higiena, 2) zdrowie = prawidłowe psychofizyczne funkcjonowanie człowieka, 3) zdrowie = wartość (nadrzędna, bezcenna), 4) zdrowie = ruch dla przyjemności/bycie w ustawicznym ruchu, 4) zdrowie = stan dobrego samopoczucia/dobrostan.

⁷ W leksyce pojawiały się wyrażenia związane z toaletą, sposobem poruszania się (żywiłowością), byciem z rodziną (bliskością), planowaniem (dnia, weekendu, wakacji) czy też zachwytem w kontakcie z przyrodą. Ten ostatni element stanowił formę przeżywania zdrowia.

⁸ W opracowaniu pełnotekstowym przeprowadziłam analizę orzeczeń modalnych zawartych w wypowiedziach badanych na temat podejmo-

orzeczeniami modalnymi ujawniła, że aktywność na rzecz własnego zdrowia opierała się na motywacji wewnętrznej, podyktowanej zmaganiem z codziennością. Indeks czasowników modalnych zawierał w większości czynności wykonywane przez badanego (bezpośrednie działania), rzadziej działania, którym jedynie podlegał. Samodzielnie wzbudzana aktywność dla zdrowia ukierunkowana była na osiąganie celów osobistych, jak również realizację przekonań związanych z postrzeganiem aktywności fizycznej jako rdzenia zachowań prozdrowotnych. Ponadto odniesienie do udostępnianych w czasie wywiadu fotografii (będących impulsem do wznowienia narracji w kontekście własnych praktyk związanych ze zdrowiem) wiodło do konkluzji, że kojarzenie aktywności fizycznej ze zdrowiem nie stanowi wyłącznie przejawu habitusu zdrowotnego nauczycieli tej specjalności. Ze względu na to, że ujmowanie przez badanych przynależności do grupy (czyli nauczycieli kultury fizycznej) jest bliższe rozumieniu stosowanemu przez Schütza (2008) – gdzie główne kryterium stanowi podejmowane działanie, nie zaś typ więzi lub przynależność – istotna w tak rozumianej aktywności prozdrowotnej jest czasoprzestrzeń fizyczno-społeczna, która potencjalnie wpływa na jego formę (s. 57), stąd też wymieniane przez badanych rodzaje aktywności przyjmowały formy etykiet aktywnego stylu życia zanurzonego w środowiskowym sposobie ich rozpoznawania. Ponadto pojawiające się w odpowiedziach na postawione pytanie badawcze, dotyczące postrzegania zdrowia oraz sposobu „doświadczania” siebie w zdrowiu, określenia „kiedyś” i „teraz” oraz ich zestawianie wskazują, że znaczenie przypisywane zdrowiu przez badanych zmieniało się, co wynikało z faz życia zawodowego i osobistego. Związek między zdrowiem i jego znaczeniem zacieśnia się (wzbogaca) w sytuacji deficytów (do których należą zdarzenia krytyczne – przebyta choroba lub aktualne zmagania z chorobą przewlekłą), w przypadku przejścia na emeryturę bądź zbliżania się tego okresu, co wiąże się

wanej aktywności prozdrowotnej (modalność wyraża subiektywny stosunek mówiącego do treści własnej wypowiedzi).

z dostrzeżeniem przez badanych pozytywnych aspektów bycia pokoleniem 50+. Biografie nauczycieli wskazywały również na możliwość przekształcania znaczenia przypisywanego zdrowiu w sytuacji wzrastającej liczby obowiązków zawodowych z uwspólnionej przestrzeni szkolnej do sfery prywatnej, co oznaczało spychanie dbałości o zdrowie na obrzeża codzienności. Związek między zdrowiem a jego znaczeniem może ulec zaburzeniu w sytuacji „ścierania się z życiem”, czyli podejmowania zadań rozwojowych dotyczących wczesnej dorosłości. Znamienne było odkrycie podczas odnoszenia się badanych do fotografii (następowało wówczas przekształcanie kodowanych semantycznie obrazów zdrowia na kody konkretno-obrazowe) głównej potrzeby zdrowotnej badanych nauczycieli: wyciszenia (harmonii wewnętrznej) w kontakcie z naturą – współokreślającej poczucie komfortu psychicznego nauczyciela pozostającego „zawsze w ruchu”. W zrekonstruowanych karierach zdrowotnych badanych jedynie przebija się wątek stylu doświadczania własnego ciała. Badani nie tyle koncentrowali się na formach dbałości o swoje ciało, ile podkreślali znaczenie stanu zdrowia dla jakości życia w znaczeniu egzystencjalnym. Odkrywanie zatem nowych potrzeb zdrowotnych oraz poszerzanie własnych możliwości poprzez realizację projektów nasyconych treścią nie tylko kultury zdrowotnej, ale i kultury fizycznej (gdzie sposób uczestnictwa w niej okazał się sposobem rozumienia zdrowia) – stanowiły przejaw kreacji osobowości zdrowotnej (tożsamości zdrowotnej Ja) badanych nauczycieli

WNIOSKI

Niejednorodny charakter świata społecznego nauczycieli kultury fizycznej (zawierające elementy świata lokalnego, regionalnego, państwowego itp.) sprawił, że aktywność badanych nauczycieli może być zarówno „otwarta”, jak i „zamknięta” (niewidoczna) dla osób z zewnątrz. Światy mogą przecinać się, mieszać z innymi (w znaczeniu osób dla nich ważnych w przebiegu drogi zawodowej) czy też funkcjonować jako nowe w wyniku wyłaniania się nowych zobowiązań.

Poznanie i zrozumienie owych światów nauczycieli kultury fizycznej, a zwłaszcza sensu nadawanego podejmowanym przez nich działaniom, wiodła ku indukcyjnemu uformowaniu teorii dotyczącej określonego zasobu danych (ograniczonej kontekstem). Zgodnie z ustaleniami Glasera i Straussa (2009) uformowana teoria obszaru rzeczowego (związana z konkretnym obszarem empirycznym, której zrębami są kategorie wprowadzone z pozyskanych danych) stanowi w istocie teorię średniego zasięgu, mającą czasowy i kontekstualny charakter. W teorii tego typu tzw. akcenty lokalne wiążą nie tylko zdarzenia w czasie, ale mogą okazać się kluczowe dla ustalenia przyczyn danego zjawiska. Wskazywanie kontekstu to forma poszerzania jego rozumienia, która polega na łączeniu zdarzeń i okoliczności będących odwołaniem się do otoczenia, sytuacji i miejsca, w jakim wystąpiły. Podkreślić należy, że nie istnieje tzw. kontekst ogólny, ponieważ „[...] każde bez wyjątku odwołanie się do «kontekstu» jest samo przez się zasadniczo wskazujące” (Garfinkel 2007, s. 21). Charakter teorii średniego zasięgu wynika również z faktu, że identyfikowane przez badaczy prawidłowości są uwikłane historycznie i społecznie. Indywidualne zamiary korespondują ze znaczeniami społecznymi w danym czasie oraz miejscu, jak też są stanowione przez własne uczestnictwo w działaniach określających codzienność. Ja (w tym przypadku badanych nauczycieli kultury fizycznej). W swojej pracy Pawłucki (2015) podkreśla, że wciąż rzadko daje się w codziennym krajobrazie kultury fizycznej dostrzec nauczyciela, który w celu przemiany i formacji osobowości zdrowotnej swoich uczniów wymaga doznawania kreatywnych wzorów dbałości o ciało i zdrowie poprzez wzbudzenie w nim emocji „zachwytu” we wspólnie podjętym działaniu z uwzględnieniem poznawczej perspektywy własnej filozofii życiowej promującej wartości naturalne. „Rewolucje naukowe – jak pisze Pawłucki (2015, s. 136), a co znamienne – dokonują się w świecie myśli zobiektywizowanej, lecz nie zmieniają one praktyki społecznej wprost na drodze edukacyjnego upowszechnienia jakiejś nowej idei czy nowego obyczaju”. Biografie zawodowe badanych nauczycieli kultury fizycznej wskazują, że niejednokrotnie ich aktywność należałoby

wpisać w nurt pedagogii pogranicza, gdzie trajektorie edukacyjne oraz dokonywane wybory i stanowione cele życiowe wpływają *implicite* na preferowaną filozofię zdrowia oraz możliwość jej urzeczywistnienia w procesie realizowanego wychowania fizycznego. Należy podkreślić, że wykorzystanie niepozytywistycznego modelu badań (skoncentrowanego na procedurach interpretacji oraz praktykach tworzących strukturę i nadających znaczenie doświadczonej codzienności) umożliwiło odkrycie tych aspektów kariery zawodowej nauczycieli, które niejednokrotnie są nie tyle przemilczane (świadomie ukryte), ile niewidzialne (niedostępne) przy zastosowaniu tradycyjnej metodologii ilościowej. Podsumowując rozważania, warto przywołać stanowisko Straussa i Corbin (1990, s. 26): „Teoria ugruntowana może być z powodzeniem stosowana przez przedstawicieli wielu dyscyplin. Nie trzeba być socjologiem ani przynależać do perspektywy interakcjonistycznej, aby ją stosować. Tym, co tutaj się liczy, są procedury, a one nie są dyscyplinowo ograniczone”.

BIBLIOGRAFIA

- Bleck M. (1971) Metafora, *Pamiętnik Literacki*, 62 (3–4), 217–234.
- Bleck M. (1983) Jeszcze o metaforze, *Pamiętnik Literacki*, 74 (1–2), 255–281.
- Blumer H. (2007) Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda, Namos, Kraków.
- Corbin J.M., Strauss A.L. (1990) Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria, *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3–21.
- Fras J. (2005) Dziennikarski warsztat językowy, UW, Wrocław.
- Gadamer H.-G. (2006) Jak dalece język dyktuje myślenie, [w:] Przyłębski A., Gadamer H.-G., WP, Warszawa, 156–173.
- Garfinkel H. (2007) Studia z etnometodologii, WN PWN, Warszawa.
- Glaser B.G., Holton J. (2010) Remodelowanie teorii ugruntowanej, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2010, 2, 81–102.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1974) *Time for Dying*, Aldine, Chicago.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2009) *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, Namos, Kraków.
- Gorzko M. (2009) Przeciw „weryfikatorom”. Projekt metodologiczny odkrywania teorii ugrun-

- towanej Barneya Glasera i Anselma Straussa, [w:] Glaser B.G., Strauss A.L. (red.), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Namos, Poznań, XXXI–XL.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000) *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hegel G.W.R (1967) *Nauka logiki*, Tom II, Warszawa.
- Husserl E. (1967) *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, PWN, Warszawa.
- Kamińska-Szmaj I. (red.) (2002) *Milenijny słownik wyrazów obcych*, Europa, Wrocław.
- Konecki K.T. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych*, WN PWN, Warszawa.
- Konecki K.T. (2005) *Analiza danych jakościowych. Procesy i procedury*, *Przegląd Socjologiczny*, 54 (1–2), 267–281.
- Konecki K.T. (2009) *Teoretyzowanie w socjologii – czyli o odkrywaniu i konstruowaniu teorii na podstawie analizy danych empirycznych*, [w:] Glaser B.G., Strauss A.L. (red.), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Namos, Kraków, V–XXIX.
- Kubinowski D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Edukacja*. UMCS, Lublin.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2001) *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Impuls, Kraków.
- Nowak S. (2006) *Metodologia badań społecznych*, WN PWN, Warszawa.
- Pawłucki A. (2015) *Nauki o kulturze fizycznej*, Impuls, Kraków.
- Schütz A. (2008) *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Nomos, Kraków.
- Skarga B. (2005) *Granice historyczności*, WFiS PAN, Warszawa.
- Staff A. (2000) *O funkcjach literatury. Rozważania na przełomie wieków utrzymane w metaforze drogi*, [w:] Wrześniewska L. (red.), *Człowiek w drodze. Między tekstem a osobą*, UKW, Bydgoszcz, 9–16.
- Strauss A.L., Corbin J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage Publications, Newbury Park.
- Szymczak M. (1979) *Słownik języka polskiego*, Tom II, PWN, Warszawa.
- Trzebiński J. (1981) *Twórczość a struktura pojęć*, PWN, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (2006) *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków, 209–222.
- Urbaniak-Zajac D. (2010) *W nawiązaniu do wystąpienia – dyskusja*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Szmid K.J. (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków, 233–253.
- Zalewska-Meler A. (2013) *Wywiad narracyjny a „bycie w świecie” nauczyciela kultury fizycznej*, *Wych Fiz Sport*, 57 (1), 13–17.
- Zalewska-Meler A. (2014) *Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej*, Impuls, Kraków.

Praca wpłynęła do Redakcji: 08.03.2015
Praca została przyjęta do druku: 28.05.2015

Adres do korespondencji:
Agnieszka Zalewska-Meler
Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej
Akademia Pomorska
ul. Bohaterów Westerplatte 64
76-200 Słupsk
e-mail: anitazamel@wp.pl