

Mieczysław Łobocki

Prof. zw. dr hab.
UMCS w Lublinie

Rola badań aktywizujących w unowocześnianiu szkoły

Używana tu nazwa „badania aktywizujące” jest tożsama z pojęciem „badanie w działaniu”. Odpowiednikiem tego pojęcia w języku angielskim jest „action research”, a w języku niemieckim „Aktionsforschung” lub „Handlungsforschung” (por. J. Elliott, 1997; P. Ludes, 1977; M. Wellenreuther, 1976). Badania aktywizujące nazywa się także m.in. badaniem przez działanie (por. B. Smoleńska-Theiss, 1988). Z pewnością upłynie jeszcze dużo czasu, zanim jedna z wymienionych nazw stanie się wszechobecna w uprawianej u nas pedagogice. Obecnie niemałe znaczenie przywiązują się tam do nazw: „badania metodyczne”, „badania aktywizujące” i „badanie w działaniu” (por. R.I. Arends, 1994; D. Lalak, 1999; D. Skulicz, 1998). W artykule niniejszym posługuję się zamiennie nazwą badań aktywizujących i nazwą badania w działaniu.

Na wstępie warto uświadomić sobie, iż w badaniach aktywizujących odchodzi się – przynajmniej po części – od poddawania się pozytywistycznie zorientowanym rygorom metodologicznym. Hołduje się tam bardziej lub mniej wyraźnie podejściu badawczemu, w którym dużą wagę przywiązuje się nie tyle do niezaprzeczalnych faktów związanych z badaną rzeczywistością, ile w dużej mierze do podzielanych opinii przez różne osoby na jej temat. Toteż badania te nie są na tyle trafne i rzetelne, aby wnioski z nich wypływające mogły podlegać szerszej generalizacji. Są one natomiast zazwyczaj bardziej lub mniej udaną próbą poszukiwania sposobów modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli na ich osobisty użytek.

Inną jeszcze różnicą między badaniami aktywizującymi a badaniami o podejściu wyłącznie pozytywistycznym jest to, że w pierwszym typie badań osoby badane mogą występować i nierzadko występują także w roli badaczy. Dzieje się tak w sytuacji, gdy nauczyciel przyjmuje na siebie jednocześnie pełnienie funkcji badacza w trakcie wykonywania przez niego swego zawodu. W literaturze mówi się o nim wtedy jako „badaczu-nauczycielu” lub „nauczycielu-badaczu” („teacher as researcher”). Nie wyklucza się tu także przyjmowania na siebie współodpowiedzialności przez uczniów za przeprowadzenie badań aktywizujących. Pracownikom naukowym natomiast, którzy podejmują się przeprowadzenia takich badań, umożliwia się przejmowania na siebie funkcji czynnych zawodowo nauczycieli.

Badania aktywizujące zainicjowane zostały zwłaszcza w latach czterdziestych XX wieku przez pracowników naukowych, a szerszego zastosowania doczekały się w latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych tamtego stulecia. Naukowe wsparcie znalazły w poglądach, głoszonych m.in. przez Johna Deweya (1859-1952) i Kurta Lewina (1890-1947) na temat możliwości występowania przez nauczycieli w roli badaczy. Uzasadnienia wykorzystania tego rodzaju badań dla usprawnienia szeroko rozumianej praktyki pedagogicznej poszukiwano także w założeniach tzw. teorii krytycznej, która pozostaje bliska poglądom Jürgena Habermasa (1983). Teoria ta – wypracowana przez przedstawicieli szkoły frankfurckiej – „nie jest tworzona z pozycji niezaangażowanego obserwatora, badającego zjawiska z zewnątrz, lecz z pozycji uczestnika, którego zasadniczy interes poznawczy nie jest natury instrumentalnej, lecz emancypacyjnej” (Słownik filozofów..., 1997, s. 98). Liczy się tam w niemałym stopniu nadawanie badanym zjawiskom osobliwych znaczeń, próba ich wyjaśniania i interpretacji z wyraźnie subiektywistycznym do nich podejściem.

W artykule niniejszym koncentruję się najpierw nad tym, czym są badania aktywizujące i jakie problemy mogą być przedmiotem ich zainteresowań, a następnie ukazuję przebieg badań aktywizujących i podejmuję poddać się je ocenie. W zakończeniu mowa jest o niektórych warunkach skuteczności badania w działaniu.

Czym są badania aktywizujące?

Najogólniej rzecz biorąc badania aktywizujące „to jeden z najbardziej nęcących typów badania, w którym poznanie łączy się z działaniem nastawionym na doskonalenie praktyki” (E.C. Wragg, 2001, s. 160). Zastosowane dla potrzeb pedagogiki stanowią „formę doskonalenia zawodowego nauczyciela” (J. Elliott, 1997, s. IX). Często utożsamia się je z badaniami przeprowadzanymi przez nauczycieli celem usprawnienia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami. W wyniku tych badań oczekuje się nie tylko opisu i analizy interesującego badacza postępowania pedagogicznego wraz z osiąganymi przez nie pożądanymi lub niepożądanymi skutkami, lecz także wprowadzenia konkretnych jego zmian, jeśli oczywiście zachodzi taka potrzeba. Są to zatem badania nastawione głównie na zmiany innowacyjne w procesie nauczania i wychowania.

Pod pewnymi względami badania aktywizujące przypominają inne typy badań. Na przykład wiele cech wspólnych mają z badaniami eksperymentalnymi w warunkach naturalnych i badaniami wdrożeniowymi. Różnią się od nich tym, iż osoby przeprowadzające je nie są zobowiązane do skrupulatnego czy wręcz „dosłownego” respektowania tzw. zmiennych niezależnych, czyli przewidzianych z góry sposobów postępowania pedagogicznego. Zmienne te w trakcie badań aktywizujących podlegają ciągłym niemal zmianom, tzn. bywają dostosowywane do zaistniałego w klasie kontekstu sytuacyjnego. Przeto nie traktuje się ich jako zaleceń czy poleceń, od

których nie ma odwołania, i którym bezwzględnie należy dawać pierwszeństwo w procesie nauczania lub wychowania. Po prostu postępując według przyjętych wstępnie zmiennych niezależnych, nie przestaje się poszukiwać dalszego ich udoskonalania, a przynajmniej dokonywać w nich drobniejszych poprawek. Poza tym w badaniach aktywizujących - w przeciwieństwie zwłaszcza do badań eksperymentalnych - zabiega się o poszukiwanie wiedzy i własnych doświadczeń na osobisty użytek „nauczyciela-badacza”, nie zaś ogólnej teoretycznej lub praktycznej przydatności uzyskanych wyników, czyli wyklucza się ich upowszechnianie zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej (R. I. Arends, 1994, s. 476).

Wyróżniającą cechą badań aktywizujących jest również to, iż przeprowadza się je zazwyczaj pod wpływem odczuwanej przez nauczyciela potrzeby bardziej lub mniej radykalnej zmiany w jego dotychczasowym postępowaniu pedagogicznym. Często składają się na to napotykanne przez niego przeszkody, utrudniające mu wykonywanie pracy z uczniami zgodnie ze swymi oczekiwaniami. Badania aktywizujące mają umożliwić pokonanie takich przeszkód, a przynajmniej znaczne ich ograniczenie. Przeto badania te motywowane są w szczególności względami praktycznymi. To znaczy, koncentrują się głównie na praktycznych problemach nurtujących nauczycieli, wśród których pojawiają się niekiedy także problemy o dużym stopniu złożoności. Wszystkie one jednak możliwe są do rozwiązania w granicach własnych możliwości (por. C. M. Charles, 1995, s. 229).

Tak więc podstawowym celem badań aktywizujących jest dokonywanie zmian i ulepszeń w konkretnej działalności pedagogicznej, w tym zwłaszcza w pracy dydaktyczno-wychowawczej. W związku z powyższym akcent pada tu – oprócz poznania i rozumienia badanej rzeczywistości – w szczególności na odpowiednie jej przekształcanie. Chodzi mianowicie o to, aby w podejmowanych badaniach nie ograniczać się wyłącznie do opisu i interpretacji tego, co stanowi główny przedmiot ich poznania i rozumienia, lecz także starać się wpływać konstruktywnie na dokonywanie w nim określonych przeobrażeń. Podobne stanowisko w tej sprawie zajmował wspomniany wcześniej K. Lewin (1948). Według niego wszelka praca badawcza uwieńczona jedynie opracowaniem w formie np. artykułu czy książki, tj. nie przyczyniająca się do korzystnych przekształceń badanego zjawiska, jest w istocie rzeczy bezużyteczna (por. L. Cohen i inni, 2000, s. 226).

Na ogół więc przyjmuje się, iż badania aktywizujące są równoznaczne ze świadomym i celowym powodowaniem przeobrażeń interesującej badacza rzeczywistości i uważnym rejestrowaniem skutków, jakie one za sobą pociągają. Wedle wyrażenia Louis Cohena i Lawrence Maniona (1994, s. 186) stanowią „interwencję na małą skalę w funkcjonowanie realnego świata i dokładne badanie efektów takiej interwencji” (za L. Cohen i inni, 2000, s. 226 i n.). W takim znaczeniu badania aktywizujące, zastosowane na użytek praktyki pedagogicznej, są bardziej lub mniej jawną interwencją w dotychczasową działalność dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli

wraz z poddaniem jej szczegółowej kontroli i ocenie, w tym także z uwzględnieniem starannego monitorowania jej skutków.

Problemy rozwiązywane z pomocą badań aktywizujących

Rozumiane w ten sposób badania aktywizujące mają na celu, co warto raz jeszcze podkreślić, nade wszystko usprawnianie działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli w ich miejscu zatrudnienia. Miejscem tym jest najczęściej klasa szkolna, w której są oni zatrudnieni profesjonalnie. Nie oznacza to bynajmniej, iż jedynym zadaniem badań aktywizujących jest unowocześnianie różnych poczynań czy umiejętności pedagogicznych nauczycieli. W niemałej mierze sprzyjają one również lepszemu poznaniu i rozumieniu przez nich swej pracy z uczniami, a także są dla nich zachętą do sięgania po wiedzę teoretyczną na temat interesujących ich innowacji pedagogicznych. Na ogół jednak w prowadzeniu tego rodzaju badań przywiązuje się większą wagę do praktycznej użyteczności innowacyjnych poczynań dydaktyczno-wychowawczych, niż ich uzasadnień teoretycznych.

Podstawowym zatem przedmiotem badań aktywizujących jest niewątpliwie – jak wiemy – usprawnianie procesu nauczania i wychowania zwłaszcza podczas zajęć lekcyjnych. Chodzi głównie o poszukiwanie skutecznych metod pracy dydaktycznej i wychowawczej na lekcjach, a co za tym idzie efektywności takich min. sposobów postępowania pedagogicznego, jak:

- okazywanie uczniom konstruktywnych pedagogicznie postaw przez nauczycieli;
- wywieranie wpływu na przyswajanie przez uczniów uznawanych powszechnie norm i wartości;
- wpływanie na pozytywną motywację uczniów do nauki szkolnej;
- wprowadzanie zmiany w sposobie ich oceniania czynionych przez nich postępów w nauce i zachowaniu;
- rozwijanie u nauczycieli i uczniów takich psychospołecznych umiejętności, jak akceptacja, asertywność lub empatia;
- zastosowanie niektórych technik wychowawczych celem dokonania pozytywnych przeobrażeń w zachowaniu uczniów;
- unowocześnianie administracyjnego zarządzania życiem szkoły, poprawnego pod względem pedagogicznym (por. L. Cohen i inni, 2000, s. 226; Ch. Macintyre, 2000, s. XII i n.).

Wdzięcznym przedmiotem badań aktywizujących mogą być też takie zagadnienia, jak:

- organizowanie czasu wolnego uczniów w warunkach pozalekcyjnych i pozaszkolnych;
- usprawnianie kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli;
- rozwijanie i pogłębianie współpracy nauczycieli i rodziców;

- wprowadzanie zmian w dotychczasowych programach i podręcznikach szkolnych;
- dbałość o sprawną organizację pracy i życia uczniów w klasie i szkole;
- poprawa funkcjonowania klasy jako grupy społecznej;
- radzenie sobie z napotykanymi trudnościami wychowawczymi uczniów (por. M.Q. Patton, 1990, s. 157).

Podejmując się rozwiązania wspomnianych wyżej i innych problemów z pomocą badań aktywizujących, należy stale pamiętać, że nie upoważniają one – jak wspomniano wcześniej – do szerszej generalizacji. Wpływające z nich wnioski odnoszą się przeważnie tylko do konkretnej sytuacji, w jakiej badania te przeprowadzono. Toteż wydają się zasadne tylko w odniesieniu do zapewnienia praktycznej użyteczności rozwiązanych problemów na osobisty użytek nauczyciela-badacza.

Przebieg badań aktywizujących

Aby skutecznie posłużyć się badaniami aktywizującymi warto również zapoznać się z ich przebiegiem. Stanowi on bowiem istotną właściwość tego typu badań. Mianowicie badania aktywizujące przebiegają cyklicznie w formie wznoszącej spirali. To znaczy, każdy następny cykl jest kontynuacją poprzedniego cyklu, lecz zwykle na nieco wyższym poziomie. Przy czym wszelki cykl rozpoczyna się od rozpoznawania zastanej sytuacji (ze szczególnym uwzględnieniem jej mankamentów) i wstępnego sformułowania problemu badawczego. Następnie poszukuje się rozwiązania danego problemu. W tym celu sporządza się plan określonych działań i przystępuje do jego realizacji. Część końcowa cyklu obejmuje ogólną ocenę wyników przeprowadzanych badań łącznie z wynikającymi z nich wnioskami.

Po pierwszym cyklu przystępuje się na ogół do następnego, tj. ponownie uściśla się sformułowany uprzednio problem i sporządza poprawioną wersję planu kolejnych działań oraz wprowadza się go w życie i poddaje ocenie jego wykonanie. Jeśli zaś i tym razem nie osiąga się spodziewanych wyników, podejmuje się uruchomienie następnego cyklu badawczego. Postępuje się tak aż do w pełni zadowalającego rozwiązania nurtującego badacza problemu. W każdym razie w zastosowaniu badań aktywizujących „proces badawczy – jak pisze Danuta Lalak (1999, s. 28) – charakteryzuje się strukturą cykliczną przypominającą schemat rozwiązywania problemów: określenie celów – plan działania – działanie – doświadczenia – modyfikacja celów i przedsięwzięć – działania etc.”

Sygnalizowany wyżej cykl badania w działaniu bywa różnie charakteryzowany. Niektórzy wyodrębniają w nim tylko dwa etapy, tj. fazę diagnostyczną, na którą składa się analizowanie problemów badawczych i wysuwanie hipotez roboczych oraz fazę terapeutyczną, w której poszukuje się rozwiązania problemów lub sprawdzania hipotez. Inni, jak np. K. Lewin (1946, 1948), wyróżniają cztery etapy badania w działaniu, mianowicie: planowanie, działanie, obserwowanie i odwoływanie się do

refleksji. Pierwszy etap (planowanie) obejmuje przedstawienie zaistniałej sytuacji i zgłoszenie ogólnego pomysłu dotyczącego jej poprawy, a w następstwie tego sporządzenie planu działań celem zrealizowania powziętego pomysłu łącznie z podjęciem decyzji odnośnie dalszych etapów przeprowadzanego badania w działaniu. Drugi etap (działanie) składa się na urzeczywistnianie zgłoszonego pomysłu i sporządzonego planu z możliwością dalszej ich modyfikacji. Etap trzeci (obserwowanie) pozostaje w ścisłej łączności z poprzednim etapem. Polega na postrzeganiu, rejestrowaniu i ocenianiu zaistniałych zmian w wyniku realizowania danego pomysłu i planu. Czwarty etap (zastanawianie się) stanowi pogłębioną refleksję nad dotychczasowym przebiegiem przeprowadzanych badań. Ujemna ocena takiego przebiegu pociąga za sobą – podobnie zresztą jak w przypadku każdego innego cyklu badania w działaniu – konieczność nawet wielokrotnego powtarzania go w wersji odpowiednio zmodyfikowanej (por. L. Cohen i inni, 2000, s. 234).

Znane są także inne etapy pełnego cyklu w badaniach aktywizujących. Są one autorstwa takich m.in. uczonych, jak: C.M. Charles (1995, s. 223-225), L. Cohen, L. Manion i K. Morrison (2000, s. 235-237), J. Elliott (1997, s. 72-77), M. Wellenreuther (1976) i O. Zuber-Skerrit (1996, s. 84). Na uwagę zasługują również etapy takiego cyklu, zaproponowane przez Stanisława Palkę (1989, s. 90-106) w ramach propagowanych przez niego tzw. badań rozwojowych, które słusznie uważa się „za zmodyfikowaną wersję action research” (D. Skulicz, 1998, s. 118). Etapami tymi są:

- sformułowanie problemu badawczego;
- opracowanie programu zmian;
- wdrażanie programu do praktyki;
- ewaluacja programu (bieżąca i końcowa) oraz ewentualna jego modyfikacja;
- określenie użyteczności praktycznej i zakresu stosowalności programu (sformułowanie uogólnień);
- upowszechnienie programu (S. Palka, 1989, s. 98-104).

Na ogół w każdym zaproponowanym współcześnie cyklu badań aktywizujących uwzględnia się następujące jego etapy: sformułowanie problemu badawczego, zaprojektowanie programu zmian i ulepszeń oraz realizowanie programu łącznie z rozpoznawaniem jego skutków.

Ponadto w prowadzeniu badań aktywizujących – niezależnie od etapów poszczególnych ich cykli – nie sposób nie pamiętać o tym, że odznaczają się one nader elastycznym charakterem. To znaczy, w badaniach tych nie wolno nie liczyć się z kontekstem sytuacyjnym, w jakim badane zjawisko występuje. Jest to jeden z powodów, dla których nauczyciel, pełniący funkcję badacza, nie zadowala się nawet najbardziej – jego zdaniem – wartościowymi innowacjami pedagogicznymi. Odnosi się do nich krytycznie i każdą z nich usiłuje dostosować do realiów życia szkolnego, z jakimi ma do czynienia. O sensowności ich nabiera przekonania dopiero wtedy, gdy „mieszczą się” one – według niego – w istniejącym aktualnie kontekście sytuacyjnym organizowanych przez niego zajęć. Inaczej mówiąc, badanie w działaniu cha-

rakteryzuje się daleko idącą otwartością na nowe pomysły, dotyczące usprawnienia procesu nauczania i wychowania, jak również na gromadzenie różnych dowodów potwierdzających lub kwestionujących słuszność nasuwających się pomysłów.

Rozumiane w ten sposób badania aktywizujące przeprowadza się bądź to indywidualnie bądź zbiorowo. Na ogół większą wartość poznawczą przypisuje się badaniom zespołowym, co nie oznacza bynajmniej, by nie doceniać także badań indywidualnych. Zdobyć się na nie może każdy niemal nauczyciel, pragnący usprawnić swą pracę z uczniami. Wstępnym krokiem do podjęcia takiego zadania może okazać się próba odpowiedzi przez nauczyciela na takie np. pytania, jak:

– Co w mojej pracy z uczniami sprawia mi trudności i w jaki sposób można by je przezwyciężyć?

– Jak mógłbym osobiście przyczynić się do ich przezwyciężenia?

– Jakimi warto by posłużyć się kryteriami oceny zaprojektowanych zmian w moim postępowaniu pedagogicznym? (L. Cohen i inni, 2000, s. 230).

W przeprowadzaniu zespołowych badań aktywizujących występuje kilka osób w charakterze badaczy. Jedna z nich pełni z reguły rolę facylitatora, tj. osoby inspirowanej badanie w działaniu. Może być nim nauczyciel, dyrektor szkoły lub pracownik naukowy. Pozostałe osoby uczestniczące w takim badaniu realizują zgłoszone przez facylitatora pomysły czy sugestie. Czynią tak jednak zwykle nie w sensie powielania ich za wszelką cenę, lecz z zamiarem wprowadzania w nich niezbędnych zmian i ulepszeń zgodnie z zaistniałą sytuacją podczas prowadzonych zajęć.

Próba oceny badań aktywizujących

Omawiane tu badania - podobnie zresztą jak inne typy badań pedagogicznych - mają swoje mocne i słabe strony. Do niewątpliwych zalet, jakie przysługują badaniu w działaniu należą m.in.:

– sprzyjanie rozwiązywaniu nurtujących nauczycieli problemów, związanych z nauczaniem i wychowaniem;

– umożliwianie doceniania przez nich doniosłej roli teorii w rozumieniu praktyki pedagogicznej;

– ułatwianie postrzegania przez nauczycieli tego, co naprawdę dzieje się w klasie.

Bezspornie badanie w działaniu stanowi wydatną pomoc dla nauczycieli w poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań nurtujących ich problemów. Tym samym jest ono dla nich gorliwą zachętą do wprowadzania zmian i ulepszeń w dotychczasowej ich działalności pedagogicznej. Skłania nauczycieli do zgłaszania coraz to innych pomysłów, dotyczących usprawniania procesu nauczania i wychowania, a także do wykazywania ich słuszności lub niedomagań za pomocą w miarę trafnych i rzetelnych badań. W niemałym stopniu przyczynia się też do rozwiązywania zwłaszcza praktycznych problemów nauczycieli i stanowi niezawodną formę

ich doskonalenia zawodowego. Jest to możliwe szczególnie dzięki towarzyszącej im refleksji nad własnym postępowaniem pedagogicznym podczas ich zaangażowanego uczestnictwa w badaniach aktywizujących.

Nie mniej cenną zaletą takich badań jest umożliwienie przez nie doceniania niepośledniej roli teorii w rozumieniu praktyki pedagogicznej. Nie jest bowiem tajemnicą, że nauczyciele nie są na ogół świadomi tego, iż „nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorią” (Z. Mysłakowski, 1969, s. 6). Ta wydaje się im całkiem bezużyteczna. Niekiedy nawet może okazać się – ich zdaniem – poważną przeszkodą w poprawnym wykonywaniu swego zawodu, ponieważ znacznie odbiega od realiów życia szkolnego. Oparta jest głównie rzekomo na mylnych domysłach czy pobożnych życzeniach, nie zaś na liczących się faktach związanych z procesem nauczania i wychowania. Dlatego też wielu nauczycieli nie darzy większym zaufaniem ludzi nauki, zajmujących się problemami edukacji. Podobnie krytyczny stosunek mają niektórzy pracownicy naukowi do nauczycieli. Mianowicie nie w pełni aprobują ich kompetencje zawodowe i skłonni są – podobnie jak nauczyciele – nie dostrzegać ścisłych powiązań między teorią i praktyką pedagogiczną (por. J. Rutkowiak, 1992).

W przełamaniu obopólnej nieufności dopomaga na ogół czynny udział zarówno nauczycieli, jak i pracowników naukowych, w przeprowadzaniu w badania w działaniu. Dzięki temu nauczyciele na przykład mogą łatwo przekonać się o użyteczności wiedzy teoretycznej dla lepszego rozumienia swych praktycznych poczynań pedagogicznych i o tym, że może być ona cennym źródłem inspiracji w zgłaszaniu coraz to innych pomysłów, dotyczących usprawnienia ich pracy z uczniami. Natomiast naukowcy – dzięki uczestnictwu w badaniach aktywizujących – mogą skonkretyzować bliżej założenia głoszonej przez nich teorii, a tym samym lepiej poznać jej powiązania z praktyką lub spostrzec bardziej lub mniej wyraźnie zdyktansowanie się od niej.

Inną jeszcze mocną stroną badań aktywizujących jest ułatwienie postrzegania przez nauczycieli tego, co faktycznie dzieje się w klasie. Bywa tak dzięki zapoznawaniu się przez nich z opiniami innych osób, np. za pomocą rozmów i ankiet, na temat różnych spraw związanych z życiem klasy. Osobami tymi są zazwyczaj nauczyciele uczący w danej klasie, rodzice, pedagodzy szkolni, a także uczniowie i dyrektorzy szkoły. Każdy z nich ma przeważnie – przynajmniej po części – własne zdanie o zaistniałych wydarzeniach w klasie i poszczególnych jej uczniach. Owe zróżnicowanie opinii pozwala nauczycielowi, występującemu w roli badacza, podać korekcie dotychczasowy swój punkt widzenia na to, co ma miejsce w klasie. Przyczynia się do tego w niemałej mierze także obserwacja zaistniałych tam wydarzeń. Szczególnie skuteczna okazuje się w przypadku obserwowania ucznia nieprzystosowanego społecznie. W wyniku tego powstaje nierzadko silna więź emocjonalna między obserwowanym uczniem a obserwującym go nauczycielem. Poza tym ko-

rzystnym zmianom podlega postępowanie pedagogiczne nauczyciela-badacza (por. R. C. Bogdan, S. K. Biklen, 1998, 234 i n.).

Ponadto mówi się również, że czynny udział nauczycieli w prowadzeniu badania w działaniu może ułatwić im poznanie samych siebie; umocnić poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie; umożliwić podejmowanie aktywności autokreacyjnej; udoskonalić kompetencje społeczne; osiągnąć wysoki stopień satysfakcji z pracy z uczniami; przyczynić się do zmiany systemu wartości, przekonań, postaw itp. (por. L. Cohen i inni, 2000, s. 228; M. Czerpaniak-Wakczak, 2001, s. 193-195).

Badanie w działaniu ma także – jak wspomniano – swoje słabe strony. Jedną z nich jest to, że nauczyciele występujący w roli badaczy pozbawieni są nierzadko formalnego wykształcenia pedagogicznego i odpowiedniego przygotowania metodologicznego. Poza tym pod adresem badania w działaniu wysuwa się cały szereg innych zastrzeżeń. Mianowicie twierdzi się, iż badanie takie:

- nie jest wolne od subiektywnych stwierdzeń o badanej rzeczywistości i przedwczesnych ocen;
- pomniejsza wartość badań zobiektywizowanych, zapewniających wysoki stopień ich trafności i rzetelności;
- ma charakter stereotypowego postępowania badawczego, tj. zgodnie z następującymi po sobie odgórnie zaprojektowanymi „cyklami”;
- wiąże się nierzadko ze stosunkowo dowolnym doбором metod i technik badawczych;
- nie zawsze dostatecznie zabiega o wystarczająco precyzyjne sformułowanie problemu badawczego;
- jest raczej trudne do przeprowadzenia w warunkach zespołowego podejścia badawczego;
- przysługuje mu wciąż jeszcze charakter elitarny, tzn. bywa - jak dotąd - stosowane sporadycznie.

Te i inne słabe strony badań aktywizujących sprawiają, że nie stanowią one zadowalającej podstawy do szerszych uogólnień. Ale pomimo to są bezsprzecznie jednym z najbardziej skutecznych sposobów usprawniania praktyki pedagogicznej. Dlatego z pewnością zasługują na szczególną uwagę nauczycieli i w pełni opłacalną inwestycję (por. E.C. Wragg, 2001, s. 162).

Uwagi końcowe

Ważną rzeczą w skutecznym prowadzeniu badań aktywizujących jest bezsprzecznie troska o w miarę wysoką ich trafność i rzetelność. Możliwe do wykorzystania są tu różne sposoby gromadzenia danych o interesujących badacza zmiennych niezależnych (poczynają innowacyjnych) i zależnych (skutków wprowadzanych innowacji). Sposobami takimi mogą być takie metody badań pedagogicznych, jak obserwacja, metoda sondażu, biograficzna, dialogowa i socjometryczna, a także

metoda szacowania (skale ocen) i analiza dokumentów (por. M. Łobocki, 2003). W szczególności zaleca się odwoływanie w badaniach aktywizujących do robienia notatek, nagrań magnetofonowych i wideofonicznych, obserwacji skategoryzowanej i ankiet oraz rozmów i wywiadów (por. Ch. Macintyre, 2000, s. 62-90), a także prowadzenia pamiętnika i dziennika (por. R. I. Arenda, 1994, s. 483-485; A. Edwards, R. Talbot, 1999, s. 66-75). Odpowiedni dobór sposobów gromadzenia danych lub samodzielne ich skonstruowanie zależy zarówno od postawionego i sformułowanego problemu badawczego, jak i dobrej znajomości przynajmniej pewnego minimum wiedzy metodologicznej. Niemalży wpływ na to może mieć także czas, jaki badacz ma zamiar przeznaczyć na przeprowadzenie badań oraz na opis i analizę zgromadzonych z ich pomocą danych.

Znanych jest również szereg innych uwarunkowań skuteczności przeprowadzania badania w działaniu. Należą do nich m.in.:

- Refleksyjne podejście do podjętego badania, polegające na zastanawianiu się (rozmyślaniu) nad różnymi aspektami zaproponowanych zmian w postępowaniu pedagogicznym, w tym zwłaszcza nad związanymi z nimi korzyściami i niedomaganiami. Podejście takie idzie zwykle w parze z pogłębioną samokontrolą i samooceną nauczyciela. W związku z powyższym celem uwidocznienia roli odwoływania się do refleksji w badaniach aktywizujących – mówi się o „refleksyjnym praktyku” lub „refleksyjnym nauczycielu” i „refleksyjnej praktyce” (por. S. Dylak, 1996).

- Zapoznanie się z literaturą z zakresu pedagogiki i nauk jej pokrewnych, a to nierzadko dopiero po wstępnym postawieniu problemu (por. Ch. 2000, s. 3-5, 15-29) Sięganie po literaturę pozwala krytycznie odnieść się do zaproponowanych innowacji w dziedzinie nauczania lub wychowania. Może też stanowić niezawodną pomoc w precyzyjnym sformułowaniu problemu badawczego, w poprawnym doborze i konstruowaniu metod gromadzenia danych oraz w bardziej bezstronnej ocenie uwzględnionych w badaniach zmiennych niezależnych i zależnych, tj. dokonań innowacyjnych i powodowanych przez nie skutków.

- Sprawna organizacja przeprowadzanego badania w działaniu, za którą odpowiedzialność ponosi głównie nauczyciel-badacz lub pracownik naukowy występujący w roli facylitatora. Chodzi tu m.in. o wywiązywanie się przez nich – w toku tego rodzaju badania - ze swej funkcji dydaktycznej lub wychowawczej i badawczej w sposób ze wszech miar kompetentny. Podobne wymagania stawia się wszystkim pozostałym osobom uczestniczącym czynnie w zespołowych badaniach aktywizujących. Poprawna organizacja badań prowadzonych zarówno indywidualnie, jak i zespołowo wymaga np. odpowiedniego rozmieszczenia stolików w klasie, przygotowania niezbędnych pomocy naukowych i środków technicznych (jak magnetofon czy magnetowid) lub też korzystania z konsultacji u osób zainteresowanych profesjonalnie problematyką edukacyjną.

- Demokratyczna atmosfera w szkole, stanowiąca wykładnię serdecznych i przyjaznych stosunków interpersonalnych pomiędzy nauczycielami i uczniami, jak

również między nauczycielami i dyrektorem szkoły oraz jego zastępcami. Oczekuje się też, aby osoby biorące czynny udział w badaniach aktywizujących pozostawali ze sobą w bliskich kontaktach i mieli okazję do częstej wymiany opinii w różnych interesujących ich sprawach, nie wykluczając spraw kontrowersyjnych. Szczególna rola w tworzeniu pedagogicznie pożądaney atmosfery spoczywa na dyrektorze szkoły, który nie narzuca nauczycielom własnych pomysłów oraz bywa otwarty na zgłaszane przez nich innowacje pedagogiczne i na ich rozważne wcielanie w życie.

Istnieje zapewne cały szereg innych uwarunkowań skutecznego zastosowania badań aktywizujących, jak np. podmiotowe traktowanie uczniów i postrzeganie ich w wymiarze personalistycznym oraz umożliwianie nauczycielom nawiązywania łączności z praktyką pedagogiczną innych szkół i możliwie częste odwoływanie się do informacji zwrotnych uczniów. Na pewno też nie bez znaczenia dla skuteczności tych badań jest wykazywanie się - zwłaszcza przez nauczyciela-badacza - względnie wysokim stopniem asertywności, empatii i optymizmu.

Literatura

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994.
- Bogdan R.C., Biklen S.K., *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*, wyd. 3, Boston 1998.
- Charles C.M., *Introduction to Educational Research*, wyd. 2, USA 1995.
- Cohen L., Manion L., *Research Methods in Education*, wyd. 4, London 1994.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, wyd. 5, London-New York 2000.
- Czerpaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu – perspektywa pedagogiczna [w:] Problemy współczesnej metodologii*, red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J., Nikitorowicz, Olecko 2001.
- Dylak S., *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, t. 19.
- Edwards A. Talbot R., *The Hard-Pressed Researcher. A Research Handbook for the Caring Professions*, wyd. 2, London-New York 1999.
- Elliott J., *Action Research for Educational Change*, dodruk 5, Buckingham 1997.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa 1983.
- Lalak D., *Badania aktywizujące [w:] Elementarne ujęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak i T. Pilch, Warszawa 1999.
- Lewin K., *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues” 1946, t. 2(4).
- Lewin K., *Resolving Social Conflicts*, New York 1948.
- Ludes P., *Aktionsforschung [w:] Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, red. A. Schwentke, Heidelberg 1977.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. 2, Kraków 2003.
- Macintyre Ch., *The Art of Action Research in the Classroom*, London 2000.

- Mysłakowski Z., O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje, wyd. 2, Warszawa 1969.
- Palka S., Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli, Warszawa 1989.
- Patton M.Q., Qualitative Evaluation and Research Methods, wyd. 2, London 1990.
- Rutkowiak J., Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli [w:] Pytanie – dialog – wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Skulicz D., Badanie w działaniu (action research) [w:] Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, red. S. Palka, Kraków 1998.
- Słownik filozofów. Filozofia powszechna, red. B. Andrzejewski, Poznań 1997.
- Smoleńska-Theiss B., Badanie przez działanie w pedagogice społecznej [w:] Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego, red. B. Smoleńska-Theiss, Warszawa 1988.
- Wellenreuther M., Handlungsforschung als naiver Empirismus? „Zeitschrift für Pädagogik“ 1976, nr 22.
- Wragg E.C., Co i jak obserwować w klasie?, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2001.
- Zuber-Skerritt O., Emancipatory Action Research for Organizational Change and Management [w:] New Directions in Action Research, red. O. Zuber-Skerritt, London 1996.