



Marzanna Farnicka
ORCID: 0000-0002-4274-1646
Uniwersytet Zielonogórski, e-mail: farniccy@gmail.com

Action Research as an Element of Integrative Research Model in Social Sciences

Badania w działaniu jako element integracyjnego modelu badań w naukach społecznych

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.012>

Abstract:

The aim of this article is to present the history of changes in the significance of action research. It also attempts to operationalize it and lists its challenges that favoured a specific revival of the idea of this research trend in the second half of the twentieth century in research and educational practice. Moreover, its limitations and possible research applications in social sciences are analyzed. Also, it has been highlighted that action research is a research tradition that provides numerous problems. The term has lost its unambiguity. Action research is understood as a specific research method, an independent model of introducing and evaluating educational change, a practical teaching tool or it is even used to determine the emancipatory social movement.

Key words: mixed methodology, qualitative approach, scientific cognition, research traditions

Wprowadzenie

Szybkie zmiany technologiczne i społeczne, które obserwujemy, zmieniają drastycznie nie tylko warunki rozwoju człowieka, ale wprowadzają niejednoznacz-

ność nawet do świata nauki. Ze względu na gwałtowne przemiany środowiska życia, podawane są w wątpliwość uznane modele badawcze i poszukiwane są nowe (Kuhn, 1996). Wśród badaczy społecznych podejmuje się problem braku wiedzy i skutecznych narzędzi pomiaru zachodzących zmian związanych z funkcjonowaniem w świecie zmiennym i płynnym w zróżnicowanym kontekście rozwojowym (Smalheiser, 2013). Różnorodność paradygmatów oraz praktyk badawczych powoduje wielokrotnie opisywany w literaturze chaos i trudności w możliwości przeprowadzania metaanaliz oraz replikacji (Michałowska, 2013, Rubacha, 2003). Pomimo proponowanych heurystyk istnieje wiele problemów, napięć i konfliktów związanych z odnalezieniem odpowiedniego modelu, pozwalającego badaczowi na interpretację zbadanych zjawisk, które są wypadkową relacji między rzeczywistością (założeniami badacza), badaniem (procedurą i jej możliwościami) a przedmiotem badania (rzeczywistością badanego)¹ (Malewski 2017, Smolińska-Theiss, Theiss, 2013). Poniżej przedstawiono klasyczne obszary najczęściej dyskutowanych konfliktów dotyczących natury rzeczywistości i procesu badawczego, aby następnie wykazać specyfikę podejścia badań w działaniu.

Główne problemy współczesnych badań w naukach społecznych

Pierwsza grupa problemów dotyczy założeń epistemologiczno-ontologicznych. Zatem jednym z problemów współczesnej nauki jest odpowiedź na pytanie, jaka jest rzeczywistość, jaki jest jej charakter.

W aktualnych podejściach badawczych zauważyć można kilka kluczowych założeń epistemologicznych i ontologicznych, które powodują, że można traktować je jako wykluczające się lub co najmniej konfliktowe (Paluchowski, 2001). Różnice między nimi dotyczą głównie: – pojmowania obiektywizmu (obiektywizm – subiektywizm), – języka analizy (uniwersalny – kontekstowy; neutralny – zaangażowany), celu badania i wyjaśniania (poszukiwanie praw ogólnych i związków przyczynowo-skutkowych kontra rozumienie i interpretowanie zjawisk) oraz możliwego sposobu pomiaru (ilościowy – jakościowy) i sposobu przeprowadzania analizy (badania eksploracyjne – badania konfirmacyjne). Należy zatem podkreślić, że różnice w prowadzonych badaniach wynikają nie tylko z problemu przyjętych założeń dotyczących celów, sposobów

¹ Jest to klasyczny problem epistemologiczny, polegający na określeniu relacji między poznawaniem, poznaniem a rzeczywistością.

i metod badania, ale dotyczą przede wszystkim przyjętych założeń odnoszących się do natury rzeczywistości i miejsca wartości (w tym podmiotowości jednostki) w nauce (Czerniawska, 2010).

W celu rozwiązania problemu aksjologicznego metodolodzy nauki stosują dychotomizację sporu co do natury rzeczywistości i szukają rozwiązań w paradygmacie pozytywistycznym i postpozytywistycznym (popperowskim – postpopperowskim, behawioralnym – konstruktywistycznym, Drwięga, 2013, Gołębiak, 2013).

Z kolei filozofowie nauki zauważają nie tylko wymianę argumentów między zwolennikami koncepcji liberalnych, postliberalnych czy ich przeciwników, ale wskazują, że sedno problemu może dotyczyć ścierania się w nauce założeń indywidualistycznych z nurtem wspólnotowym (Drwięga, 2013). W tym momencie pojawia się kolejna płaszczyzna napięcia, dotycząca zagadnień wartości w nauce (Kwaśnica, 1987). Aspekt ten przejawia się w podejmowanym problemie podmiotowości vs. redukcjonizmu jednostki, jego zachowań i obserwowanych procesów społecznych, jak i edukacyjnych.

Można wskazać także, że spór związany ze sposobem ujmowania rzeczywistości oraz celów nauki wywodzi się z klasycznego w filozofii nauki rozróżnienia kategorii: *praxis*, *teoria* i *techne* (Legocki, 2008, Wróbel, 2014). Co więcej, w podejściu postmodernistycznym (zwłaszcza zaangażowanym) przyjmuje się, że osiągnięcie holistycznych rezultatów i całościowego opisu zjawisk jest możliwe dzięki osadzeniu badań w wywodzącej się od Arystotelesa kategorii *praxis* (świadomego i zaangażowanego działania), które przeciwstawiane jest kategoriom: *techne* (umiejętne wytwarzanie przedmiotów i mistrzostwo w realizacji zobiektywizowanych zadań) i *theoria* (działanie, które zajmuje się wiedzą dla niej samej, Bańka, 1983, Bernstein, 1971, Habermas, 1983).

Druga grupa problemów dotyczy wyboru między wieloma opcjami opisu badanych fenomenów. Podejmowane decyzje dotyczą wyborów między opisem całościowym a fragmentarycznym; znaczeniowym i kontekstowym a bazującym na statystycznym prawdopodobieństwie; oraz dynamicznym (w procesie) i statycznym (w danym momencie).

Klus-Stańska (2010) wskazuje, że uproszczenia polegające na wyjęciu badanych zjawisk z ich kontekstu, dotyczące na przykład opisu badanych, stanowią przeszkodę w rozumieniu ich istoty. Autorka ta wskazuje nawet, że w zakresie pedagogiki, w badaniach nad uczeniem i nauczaniem, manewr ten zniekształca rozumienie procesu uczenia się, jego znaczenia oraz rozumienia sensu podejmowanych działań, zarówno przez tzw. uczniów, jak i nauczycieli. Jej zdaniem tylko ujęcie konstruktywistyczne uwzględni złożoną i niedeter-

ministryczną koncepcję umysłu uczącego się podmiotu, znaczenie jego relacji z otoczeniem oraz wcześniejszego doświadczenia.

Od czasu podjęcia dyskusji w obszarze antropologii nauki w zakresie przyjmowanych paradygmatów pojawiły się funkcjonalizm i interpretatywizm, które umożliwiają stosowanie różnych metod ze względu na problemy i postawione pytania badawcze w danej grupie, lub ze względu na cel badania. Ale także i te paradygmaty mają swoje ograniczenia. Jakkolwiek, dzięki ich przyjęciu badacz czy diagnosta każdorazowo przyjmuje założenie o naturze badanego zjawiska i specyfice badanego problemu. Te założenia sprzyjały pojawianiu się nowych sposobów badania oraz sprzyjały rozwojowi badań w działaniu.

Natura i założenia badań w działaniu (*action research*)

Na samym początku należy podkreślić trudności terminologiczne związane z samym nurtem badań w działaniu. W tym zakresie istnieją liczne rozbieżności. W aktualnym dyskursie naukowym podejście to jest pojmowane wieloznacznie jako: oddzielny paradygmat badawczy, tradycja badawcza, metoda jakościowa, model badań, model wprowadzania zmiany, praktyczne narzędzie uczenia, element praktyki, jak i idea społeczna. Poniżej przedstawiono historie konceptualizacji badań w działaniu, aby w podsumowaniu rozważyć ich naturę.

Pierwsze rozumienie tego podejścia związane jest oczywiście z Kurtem Lewinem i jego kontynuatorami. Termin *action research* został wykorzystany w pracy *Action Research and Minority Problems* (Lewin, 1946). W artykule tym Kurt Lewin wskazał, że *action research* daje możliwość badania zarówno warunków, jak i skutków różnych form działalności w określonej sytuacji. Metoda ta polegała na monitorowaniu ciągu kroków, z których każdy był zaplanowany, a jego celem było działanie i poznanie jego rezultatów (Lewin 1946, Kemmis, 2005). Zgodnie z metaforą trójkąta każdy z kluczowych i powtarzalnych elementów badania (szkolenie, badanie i działanie) był niezależny i kontrolowany (jak samodzielny wierzchołek), ale sam jeden nie stanowił o całości. Autor rozwijał „badania w działaniu” jako metodę naukową, która mogła służyć praktykom do rozwiązywania konkretnych problemów społecznych.

W tym miejscu należy nadmienić, że ani Lewin, ani jego następcy nie kwestionowali celu badania naukowego, którym jest weryfikacja teorii naukowych i postawionych na nich hipotez badawczych (Lewin, 1951). Ponadto uznawali hierarchiczny związek między teorią a praktyką, uwypuklali znaczenie kontekstu i wagę refleksji nad działaniem i w działaniu (kwestia odbioru i interpretacji) jako kluczowe w tworzeniu teorii oraz z praktyce badań na-

ukowych, jak i w podejmowanych interwencjach. Uznawali, że celem badań w działaniu powinno być rozwiązywanie problemów w sposób praktyczny, i na bazie tych rozwiązań – wykreowanie nowych sposobów rozumienia badań. Zaniechanie „badań w działaniu” w tym nurcie przypisywane jest zwykle trudnościom wynikającym z wieloetapowej procedury, przez którą były one bardziej czasochłonne niż te prowadzone w klasycznym paradygmacie badań (Carr, Kemmis, 1986, Červinková, 2012). Najczęściej wyróżnia się następujące problemy: – konieczność szczegółowego przygotowania i udokumentowania badań na wielu etapach, – dostarczanie niejednorodnych danych (jakościowe i ilościowe, perspektywa obserwatora i perspektywa uczestnicząca), – ograniczona grupa badana (do osób zaangażowanych w projekt). Ponadto ze względu na zaangażowanie części badaczy i znajomość celu badań w grupie (obserwacja uczestnicząca) kwestionowano ich obiektywność. Zwracano także uwagę, że badania te przeprowadzane były w nie w pełni kontrolowanych warunkach, co obniżało możliwości ich replikacji oraz uogólniania.

Można wskazać zatem, że główna krytyka nurtu badań w działaniu skierowana była na trudności replikacyjne oraz ograniczenia w procesie uogólniania (mała grupa, wrażliwość na zmieniający się kontekst badania: zarówno zewnętrzny – sytuacja, jak i wewnętrzny – kwestie refleksji i rozumienia zjawisk przez osoby badane i badaczy).

Renesans „badań w działaniu”, który jest niejako ich drugą odsłoną, przypada na lata 80. i 90. XX wieku. W obliczu konstatacji tradycyjnych badań edukacyjnych zaproponowano nowy sposób identyfikowania problemów w praktyce nauczycielskiej (Gołębniak, Zamorska, 2014, Susman, Evered, 2010). Metodę tę nazywaną po prostu *action research* zaczęto stosować do badań edukacyjnych nad zachodzącymi w wyniku uczenia się zmianami. Nowe „badania w działaniu” polegały na osadzaniu nauczycieli w roli badaczy własnej praktyki i programów nauczania. Skupiano się na opisie problemów, profesjonalizacji działania (poprzez nieustanną refleksję) oraz wprowadzaniu przez nauczycieli zmian w swoje działanie (już w trakcie badania) i ich kolejnych ewaluacji (Aleksandrak, 2004). Kolejnym etapem w rozwoju tego podejścia i jego transformacji było wprowadzenie wymiaru emancypacji kulturowej i społecznej (Susman, Evered, 2010).

Z przedstawionego powyżej rysu historycznego dotyczącego rozwoju badań w działaniu wynika, że należy odróżnić edukacyjne badania w działaniu od klasycznych badań w działaniu. Zdaniem Červinkovej (2012) podstawową różnicą między pierwszą i drugą fazą rozwoju „badań w działaniu” było: – odrzucenie w fazie drugiej pozytywistycznej metodologii badań i zastąpienie jej

popularnym wówczas podejściem interpretatywnym, oraz – odmienne rozumienie działania. W ujęciu klasycznym działanie było bowiem techniką, której celem była instrumentalna (założona teoretycznie) efektywność w realizacji celu (w naprawie problemu społecznego) i poprzez to potwierdzenie teoretycznych podejść nauk społecznych. Natomiast w ujęciu późniejszym, w „edukacyjnych badaniach w działaniu” działanie rozumiane jest jako uformowana praktyka, która dzięki procesowi wglądu (refleksji) staje się przedmiotem badań. W tym rozumieniu badane są praktyki edukacyjne, które należy rozumieć jako zorganizowane i zaangażowane działanie (Červinková, 2012). Często w ujęciu II podkreśla się znaczenie kształtowania refleksyjności uczestników badania, którzy są jednocześnie badaczami, ponieważ badają siebie i swoje zaangażowania (Piekarski, 2017, Schön, 1987).

Drugie podejście aspiruje ponadto do bycia filozofią edukacyjną. Zakłada się bowiem, że badania w działaniu są to studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem jej ulepszenia. Podejmowane działania ukierunkowane są zatem na poprawę jakości działania w obrębie wskazanego problemu lub instytucji, a celem podjętego zaangażowania są praktyczne konsekwencje, które powstają przy większym lub mniejszym współdziałaniu uczestników sytuacji, w której przebiega badanie. Carr i Kemmis (1986) nazywają go „narzędziem społecznej emancypacji grup społecznych”. W tym ujęciu procedura badań w działaniu jest skoncentrowana na rozwiązaniu lub przebadaniu wybranego problemu w ściśle określonym kontekście (Aleksandrak 2004, s. 112). Dzięki jej zastosowaniu jednostki mają możliwość zrozumienia, wzrostu samoświadomości, nabywania umiejętności krytycznej oceny rzeczywistości oraz kompetencji niezbędnych do analizy i usuwania barier rozwojowych, tkwiących w zastanym środowisku (Wołodźko 2010, s. 117). Sama procedura badawcza powinna wyzwalać wśród uczestników swoisty sposób myślenia (racjonalność emancypacyjną), który daje jednostce poczucie podmiotowości, umożliwia podejmowanie samodzielnych decyzji i rekonstruowanie dotychczasowych osobistych zachowań, poglądów, jak i zmiany własnego środowiska (Kwaśnica 1987, s. 37, Kemmis, 2005, 96).

Współcześnie Peter Reason i William Torbert (2010, s.118) wskazują, że edukacyjne badania w działaniu w coraz mniejszym stopniu postrzegane są jako metodologia, a coraz bardziej stają się sposobem (metodą, praktyką) wykorzystywanym w transformacji organizacji edukacyjnych. Podkreślają oni dwa istotne elementy badań w działaniu: – demokratyzację procesu, czyli znaczenie prawa do uczestniczenia w rozwijaniu wiedzy praktycznej w pogoni za celami ważnymi dla człowieczeństwa (perspektywa uczenia się przez całe życie oraz

perspektywa uczestnicząca), oraz konieczność zmiany świadomości uczestników *action research*, którzy w ich wyniku stają się aktywnymi, refleksyjnymi podmiotami, dążącymi do osobistego i społecznego zaangażowania. Efektem wprowadzenia tych dwóch założeń w procesy zmiany organizacji edukacyjnych ma być nie tylko wzrost poczucia odpowiedzialności za proces rozwoju siebie i szkoły, ale także ukierunkowanie na innowacje i wprowadzanie ich we wszystkie aspekty działalności (doskonalenie programów nauczania, tworzenie warunków rozwoju dla dorosłych, jak i dzieci i młodzieży itp.). Można nawet wskazać, że to przesunięcie uwagi z badaczy – teoretyków na badaczy – uczestników w kierunku badań uczestniczących spowodowało zainteresowanie się tym paradygmatem praktyków jako najważniejszych „użytkowników” i beneficjentów tego podejścia (Piekarski, 2017).

Można zauważyć zatem, że współczesny paradygmat *action research* ma swoje zakotwiczenie w specyficznej filozofii edukacji – w podejściu wspólnotowym. Ujęcie to oparte jest na podejściu neokonserwatywnym i aksjologicznym, w którym relację „ja – świat” traktuje się tu symetrycznie i odczytuje jako całość, którą rządzi zasada jedności. Podkreśla się w niej poczucie sensu, godność i wartości uniwersalne oraz przekraczanie ograniczeń jednostki osadzonej w pewnej kulturze (Straś-Romanowska, 1997). I właśnie te założenia z jednej strony są ograniczeniem „badań w działaniu”, ale co należy podkreślić, to właśnie w nich tkwi ich odmienność i atrakcyjność (Hepburn, Wiggins, 2007). Aktualne conceptualizacje badań w działaniu uwypuklają immanentne jego własności, oczekiwania i cele, takie jak: zaangażowanie („aktywne”, „inicjujące”) w rozwiązanie zidentyfikowanego i sformułowanego problemu badawczego („palącego problemu) oraz oczekiwanie zarejestrowania zmian („zmiana na lepsze”). Kolejne założenie związane jest ze środowiskiem badań w działaniu – zawsze dotyczy ono procesów zachodzących w społeczeństwie, na styku jednostki i grupy lub systemu (wytworu) stworzonego przez innego człowieka (Bauman, Pilch 2001, s. 307, Malewski, 2017).

Możliwości i ograniczenia, jakie badania w działaniu wnoszą do metodologii badań

Pewnego rodzaju propozycją rozwiązania diskutowanych wyżej problemów związanych z trudnościami prowadzenia badań społecznych stały się badania prowadzone w nurcie badań w działaniu (*action research*), który stwarza możliwość powiązania teorii z praktyką i na bazie gromadzonych doświadczeń praktycznych umożliwia uogólnienia teoretyczne. Cykl badania opiera się na

następujących etapach: – identyfikacja problemu (faza planowania i przygotowania), diagnoza (badanie eksploracyjne – działanie i obserwacja efektów w określonym kontekście), sformułowanie planu działania (faza analizy i interpretacji – opracowania projektu badawczego uwzględniające kontekst, oraz etap szkolenia i oddziaływania), wdrażanie (kolejne działanie – realizacja kolejnych etapów), refleksja (faza monitorowania i ewaluacji procesu wdrażania oraz efektów, a także refleksji „nad” i „w” działaniu, Kemmis i McTaggart, 2009).

W tym rozumieniu wydaje się, że teorie formułowane na bazie takich badań mają wystarczające uzasadnienie empiryczne. Ich ograniczeniem jednak jest przenikanie się wzajemnie wiedzy i osobistego doświadczenia lub w wypadku badań edukacyjnych uczenia się z nauczaniem (Wołodźko 2010). Dotykamy tu kwestii poprawności percepcji i utraty obiektywności w sytuacji badania. Nie jest to jednak jedyny krytyczny punkt tego podejścia. Kolejnym kluczowym momentem jest sama procedura (plan) badania. Z jednej strony wielokrotna cykliczność i „autorefleksyjną spiralność” prowadzenia badań w działaniu, bazująca na idei koła hermeneutycznego, „(...) w którym jeden cykl, czy też element spirali, jest zaledwie jednym krokiem w poznawaniu” (Bauman, Pilch 2001, s. 311) uwidacznia ich longitudinalną perspektywę i umożliwia monitorowanie postępowania badawczego, pozwalając na przeformułowywanie i weryfikację pytań badawczych oraz modyfikowanie procedur i narzędzi w trakcie prowadzenia eksploracji, wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami procesu badawczego i dydaktycznego (Aleksandrak 2004, s. 111). Innym problemem jest modyfikacja celów długotrwałych badań, którymi mogą być zarówno: identyfikacja problemu, utworzenie uogólnienia czy przejście przez wszystkie założone etapy zmiany lub zmiana sposobu rozumienia podejmowanego działania i sytuacji.

Ponadto prowadząc badania w taki sposób pojawia się problem minimalizacji błędów związanych z osobą badacza, obserwatora oraz ich wzajemnymi interakcjami. Pierwszy typ błędów dotyczy możliwego oddziaływania badacza (nawet jeśli pełni on rolę obserwatora) na rzetelność uzyskanych wyników. W tym wypadku wskazuje się na problem reaktywności osób indywidualizmu². Zjawiska te są możliwe do badanych i błędy takie jak: błąd czasu pomiaru³,

² Błąd indywidualizmu zachodzi wtedy, gdy wnioski dotyczące postaw badanych zostają odniesione do całych zbiorowości, z których pochodzą.

³ Błąd czasu pomiaru w przypadku badań w działaniu polega na tym, że w trakcie prowadzenia pomiaru dochodzi do pewnego, zwykle dramatycznego zdarzenia, które w istotny sposób wpływa na wiarygodność otrzymanych danych.

błąd ekologiczny⁴ rozumowania i błąd kontrolowania przez habituację czy desensytyzację i stosowanie pomiarów nieinwazyjnych (Shaugessy, Zeimeister, Zeimeister, 2002). Drugi typ błędów dotyczy tendencyjności obserwatora, czyli tendencji do zniekształceń w identyfikacji oraz selekcji długotrwale obserwowanych zachowań. Błędy związane z oczekiwaniami pojawiają się nie tylko u osób badanych, które wyobrażają sobie, jak powinny się zachować, aby być „dobrymi badanymi” – (tzw. ukryte wymagania sytuacji, Orne, 1962, Shaugessy, Zeimeister, Zeimeister, 2002), ale dotyczą także badaczy, którzy znają hipotezy badawcze lub wyniki wcześniejszych badań. Jest to tak zwany efekt Rosenhana (Rosenhan, 1973), któremu można przeciwdziałać poprzez świadomość zjawiska oraz poprzez maskowanie celu i hipotez badawczych.

Zatem zagrożenia związane ze specyfiką procedury badań w działaniu dotyczą problemu aktywności podmiotów (rozmywa się rola badacza i badanego) oraz podejmowania krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem kontekstualności i możliwych rezultatów owego działania, bez której niemożliwe jest efektywne funkcjonowanie w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał, 2012, Smolińska-Theiss, Theiss 2013). Zadaniem badacza jest więc znalezienie złotego środka między rolą uprzywilejowanego obserwatora, analityka i krytyka a pozycją bezinteresownego sprawozdawcy (Susman, Evered 2010). W tym momencie poruszana jest rola świadomości i refleksji badanego w procedurze badawczej, które obejmują zarówno percepcję zjawisk, jak i procesy ich interpretacji i modyfikacji poznawczej (Bauman, Pilch 2001, Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012). Można wskazać, że świadomość obserwowanych zmian jest źródłem poznania, drogą do formułowania wiedzy zorientowanej na działanie zgodnie z postulatem Giddensa „refleksyjne przeżywanie każdej chwili oznacza podwyższoną świadomość własnych myśli, uczuć i wrażeń zmysłowych” (Giddens 2001, s. 99).

Rozważania nad badaniami w działaniu dają możliwość przyjrzeniu się procesowi badania z innej perspektywy. Dzięki temu ujęciu większą uwagę należy zwrócić na: proces komunikacji w procesie badania, refleksyjność i procesy zachodzące po stronie badanych, jak i badacza, kwestie etyczne i świadomą zgodę osób badanych na badania oraz kontekstualność podejmowanych działań. W procesie każdego badania podejmowanych w tym nurcie pojawić się bowiem

⁴ Błąd ekologiczny występuje na etapie wnioskowania z otrzymanych danych i wiąże się z tym, iż na podstawie obserwacji grupy osób, wnioski zebrane na jej temat zostają odniesione do każdej jednostki wchodzącej w skład tej grupy.

powinna przestrzeń współdziałania i współpracy (wg Habermasa „otwarta przestrzeń komunikowania”, Wołodźko 2010, s. 108). Jest to element niezbędny do wymiany doświadczeń, interpretacji, nadawania sensów działaniu, a także do (re)konstruowania znaczeń podejmowanych działań w perspektywie podmiotu, przedmiotu jak i obserwatora (Habermas, 1992). Procesy świadomej refleksji możliwe są do poznania w procesie komunikacji i tworzą interakcje, które powinny znaleźć swoją operacjonalizację w procedurach i planach badawczych. Można wskazać zatem, że w tym podejściu przedmiotem podejmowanych eksploracji jest nie tylko procedura badawcza i procedura interwencyjna, mająca na celu wprowadzenie określonego działania (i założonych określonych zmian), ale również analiza wielu towarzyszących mu czynników. W celu ograniczenia pola badawczego należy uwzględnić te zagadnienia na etapie planowania badań oraz szczegółowo doprecyzowywać pytania badawcze.

Podsumowanie

Przywołane trudności i ograniczenia badań w działaniu wskazują na postulatywny charakter tego podejścia w obecnej praktyce badawczej w naukach społecznych (Michałowska, 2013). Jego ograniczenia dotyczą przede wszystkim kwestii błędów pomiaru, wpływu obserwatora, samego procesu badania oraz konieczności długotrwałego i kontekstualnego obserwowania zachodzących procesów. Należy jednak podkreślić, że podejście to odzwierciedla nurt poszukiwań, których celem jest przybliżenie do całościowego (holistycznego) ujmowania rzeczywistości. W związku z tym, że podejście *action research* zachęca do myślenia sieciowego, które polega na gromadzeniu informacji pochodzących z różnych źródeł, zespaleniu ich w całość i planowaniu na ich podstawie niedalekiej przyszłości, jest ono zbieżne z założeniami dynamicznych paradygmatów badawczych. Postulat sieciowości oraz konieczności integracji wiedzy pada na podatny grunt, ponieważ pozytywistyczne podejście do nauki i jej fragmentaryczność oddaliła (zwłaszcza nauki społeczne) od stawiania pytań dotyczących natury rzeczy. W tym zakresie badania w działaniu (*action research*) jawią się jako środek, który może być dobrą propozycją w integracyjnych modelach badań (Czerepaniak-Walczak, 2010, 2014).

W tym miejscu pojawia się także pytanie, czy badania w działaniu mogą być samodzielnym paradygmatem badań. Odpowiedź nie jest łatwa, ponieważ w przypadku badań w działaniu (*action research*) mamy do czynienia z dwoma niezależnymi bytami. Z jednej strony wysoce kontekstualna i złożona metodologia badań, której celem była weryfikacja założeń o skuteczności oddziaływa-

nia, a z drugiej refleksyjna i dobrze udokumentowana praktyka oddziaływań społecznych, na bazie której można tworzyć uogólnienia i interpretacje. Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, należy powrócić do znaczenia pojęcia paradygmat. Problem wieloznaczności pojęcia paradygmat jako pierwszy podjął Thomas Kuhn, który wskazywał, że paradygmaty muszą się zmieniać, aby nauka mogła się rozwijać (1996). Prace Kuhna rewolucjonizowały dotychczasowy porządek rzeczy oparty na założeniu, że nauka dąży do stworzenia jednego obowiązującego i słusznego zbioru teorii i praktyk badawczych oraz że jest jedyna możliwa zmiana paradygmatu dokonuje się poprzez eliminację modelu o gorszej efektywności poznawczej (Ajdukiewicz, 2003, Popper, 2002). Od tej pory w nauce pojawiły się tendencje, aby myśleć, że należy dopuścić wieloparadygmatyczność oraz założenie, że może być trudno określić, który z nich sam w sobie jest najlepszy i najbardziej efektywny. Wskazując na polskich badaczy, za Heliodorem Muszyńskim (1970, 1997), można wskazać, że współcześnie w naukach społecznych istnieją trzy niezależne sposoby rozumienia paradygmatu. Jest to paradygmat rozumiany jako:

- 1) – tradycja badawcza, która zawiera wskazówki dla badaczy, dotyczące sposobu stawiania problemów, analizy, reguł wnioskowania oraz ewaluacji;
- 2) – macierz dyscypliny naukowej⁵;
- 3) oraz jako uznane przez pewną grupę badaczy modelowe rozwiązanie problemów danej dziedziny.

Badania w działaniu (*action research*) zatem w obu jego odsłonach są tradycją badawczą oraz modelowym rozwiązaniem wykorzystywanym w zakresie określonych problemów społecznych. W tych dwóch rozumieniach (pierwszym i trzecim) są one propozycją, która nosi znamiona paradygmatu. Nie są one jednak samodzielną teorią i w tym aspekcie podważana jest zasadność nazywania tego nurtu paradygmatem.

W związku z aktualnym trendem prowadzenia badań integracyjnych re-kultywacja idei badań w działaniu ma swoje uzasadnienie. Być może czeka nas kolejna fala badań, w których uda się prowadzić badania, nie tracąc kontekstu, oraz poznawać sensy zmian bez utraty uniwersalności i obiektywizmu. O tym, że wyzwanie to jest realną potrzebą, świadczy rozwój badań prowadzonych

⁵ W tym rozumieniu jest on tożsamy z teorią zawierającą wyjaśnienia zachodzących zjawisk na płaszczyźnie epistemologicznej, ontologicznej i aksjologicznej oraz zawierające specyficzne metodologiczne i heurystyczne modele ich badania, analizy i interpretacji.

w tym nurcie oraz ciągle rosnąca liczba czasopism je publikujących takich na przykład, jak: *Action Research* (SAGE), *Educational Action Research* (Taylor & Francis).

Bibliografia:

- Ajdukiewicz, K. (2003). *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Komorów: Wydawnictwo Antyk.
- Aleksandrak. M. (2004). Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego* (s. 111–124). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Bauman, T., Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Bańka, J. (1983). *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Bernstein, R. J. (1971). *Research methods in education, Praxis and Action*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badania w działaniu. W: S. Pałka (red). *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–337). Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badania w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 2(19), s. 181– 194.
- Czerniawska, M. (2010). *Kolektywizm versus indywidualizm – zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Studium interdyscyplinarne*. Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.
- Červinková, H. (2012). *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. Terazniejszość– Człowiek – Edukacja*, nr 1(57), s. 7–18.
- Drwięga, M. (2013). *Kim jest człowiek? Studia z filozofii człowieka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Gołębnik, B. D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją, a realizacyjnym uproszczeniem. W: H. Červinková, B. G. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51–75). Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa: PIW.
- Habermas, J. (1992). *Postmetaphysical thinking: Philosophical Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepburn, A., Wiggins S. (2007). (red.). *Discursive Research in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. (2005). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. W: P. Reason, H. Bradbury, (red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 91–102). London: Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna. W: N. S. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. I, s. 775–832). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kuhn, T.S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: ODN.
- Legocki, A. (2008). Miejsce człowieka we współczesnym świecie. Rozważania na temat nowej filozofii przyrody, *Nauka*, nr 1, s. 19–25.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), s. 34–46.
- Lewin, K., (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers*, New York: Harper & Row.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(80), s. 105–120.
- Michałowska, A.D. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Muszyński, H. (1970). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Muszyński, H. (1997). Pedagogika ogólna jako subdyscyplina naukowa. *Neodidagmata*, nr XXIII, s. 9–30.

- Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*, 17(11), s. 776–783. <http://dx.doi.org/10.1037/h0043424>.
- Paluchowski, W. J. (2001). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Scholar.
- Piekarski, J. (2017). Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), s. 267–298.
- Popper, K. (2002). *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Reason, P., Torbert W.R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117–152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Rosenhan, D.L. (1973). On Being Sane in Insane Places, *Science*, 179, s. 250–258. http://web.archive.org/web/20070107073636/http://www.scottsdalecc.edu/ricker/pests/online_articles/Rosenhan1975.pdf.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schön, D.A., (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., Zechmeister, J. (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Siarkiewicz, E., Trębińska-Szumigraj, E., Zielińska-Pękał, D. (2012). Rzecz o praktyku badaczu, czyli o niekonwencjonalnych sposobach kształcenia dorosłych, *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 13, s. 105–127.
- Smalheiser, N. R. (2013). How many scientists does it take to change a paradigm? New ideas to explain scientific observations are everywhere – we just need to learn how to see them, *EMBO Reports*, 14(10), s. 861–865.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2013). Badania w działaniu w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s.13–50). Warszawa: Scholar.
- Susman, G. I., Evered, R. D. (2010). Ocena naukowych walorów badań w działaniu. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 89–115). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Straś-Romanowska, M. (1997). Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości. W: J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne Aspekty Rozwoju Człowieka* (s. 17–26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wołodźko, E. (2010). Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych* (s.103–126). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego.

Wróbel, A. (2014). *Problem intencjonalności działania wychowawczego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.