

Monika Kusiak

Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Badanie w działaniu jako narzędzie oceny nauczania

Celem artykułu jest ocena badania w działaniu (ang. *action research*) jako narzędzia badania rzeczywistości szkolnej i pracy nauczyciela. W dyskusji powołuję się na badania własne. Opisuję, jak zastosowałam badanie w działaniu w celu zaplanowania i przeprowadzenia kursu czytania. Na wstępie artykułu krótko charakteryzuję badanie w działaniu jako metodę badawczą, a następnie opisuję przebieg badania. W całej dyskusji skupiam się na czynnikach, które tworzą badanie oraz na schemacie, jaki badanie w działaniu może przyjmować. Na zakończenie omawiam wady i zalety tej metody badawczej.

1. Zastosowanie badania w działaniu w różnych dyscyplinach nauki

Badanie w działaniu jest odpowiedzią na naukowe, eksperymentalne, ilościowe badanie rzeczywistości. Jak określają Denzin i Lincoln (1998) jest przejawem „cichej rewolucji metodologicznej”, która odegrała dużą rolę w rozwoju nauk społecznych w II poł. XX wieku. Jakościowy, eksploracyjno-interpretacyjny charakter tego nurtu rozwijał się pod wpływem między innymi psychologii humanistycznej (Rogers 1961), konstrukcjonizmu społecznego (Berger, Luckman 1966) i studiów kulturowych (Frow, Morris 2003). Według Anne Burns (2005) przedmiotem badania w działaniu jest jakaś problematyczna sytuacja społeczna, a celem badania jest zrozumienie tej sytuacji w celu poprawy jakości interakcji i współpracy jej uczestników. Badanie w działaniu jest narzędziem wykorzystywanym dotychczas nie tylko w językoznawstwie stosowanym (co jest tematem tego referatu), ale także w innych dyscyplinach, takich jak organizacja pracy w przemyśle czy służbie zdrowia.

Początków obecnej postaci badania w działaniu w edukacji można dopatrywać się w teorii Johna Deweya (1929) i jego przekonaniach o nierozzerwalności teorii i praktyki, skuteczności uczenia się przez działanie oraz założeniach, że doświadczenie jest źródłem zdobywania i weryfikacji wiedzy. Badanie w działaniu znajdujemy także w psychologii społecznej Kurta Lewina (1946) i to właśnie jemu zawdzięczamy ujęcie

przebiegu badania w schemat, który cieszy się do dziś popularnością. Poniżej przedstawiam schematy badania w działaniu proponowane przez różnych badaczy, w tym schemat Lewina.

2. Próby ujęcia przebiegu badania w działaniu w schemat

Lewin zaproponował ujęcie badania w działaniu w formę schematu obejmującego etap planowania, działania oraz sprawdzania wyników tego działania. Ten krótki cykl uległ modyfikacji. Najbardziej znana obecnie wersja stworzona została przez Kemmisa i McTaggarta (1988). Wyszczególnia ona cztery etapy: planowanie, działanie, obserwację i refleksję.

Planowanie – czynności skoncentrowane na przyszłym działaniu, uwzględniające zarówno czynniki umożliwiające, jak i utrudniające działanie;

Działanie – świadoma i kontrolowana interwencja, podczas której należy pamiętać, że wszelkie działanie to wcielanie w życie idei¹ w celu poprawy sytuacji, idee te mogą wynikać z osobistych przekonań badacza;

Obserwacja – dokumentowanie wyników działania w danej sytuacji, skupienie się na przyszłych działaniach;

Refleksja – opis i ocena, zrozumienie procesów, problemów oraz czynników, które pomogły i utrudniły działanie;

Planowanie – i tak dalej.

Warto zauważyć, że autorzy podkreślają powtarzalność cyklu, to znaczy po zakończeniu etapu refleksji w pierwszym cyklu może mieć miejsce następny cykl, rozpoczynający się od planowania.

Kolejni badacze, na przykład Elliot i Adelman (1973), Ebbutt (1983), Whitehead (1999), próbowali udoskonalić wyżej wymieniony schemat, dostosowując go do warunków edukacyjnych, a w szczególności potrzeb nauczycieli, określanych przez nich badaczami swojej pracy. Schemat ten spotkał się z krytyką. Krytyka dotyczyła między innymi preskryptywnego charakteru badania, ograniczania schematami czegoś, co powinno być otwarte na wciąż nowe i odkrywcze poszukiwania badawcze (Hopkins 1993). McNiff (1988) zauważa, że badanie w działaniu zachęca do postrzegania przedmiotu badań jako rzeczywistości uproszczonej, którą można sprowadzić do jednego problemu (czyli jednego cyklu planowania, działania, obserwacji i refleksji), nie dostrzegając lub za sprawą schematu ignorując pozostałe problemy, które wyłonią się w czasie pierwszego cyklu. Inni badacze, między innymi Hopkins (1985 w McNiff 1988), sądzą, że wprawdzie zastosowanie omawianej metody badawczej pozwala na obserwację i opis wynikający z działania, ale może także oznaczać niedostateczną ewaluację rozwoju zawodowego i osobistego badacza. Autor twierdzi, że może to skutkować brakiem odniesienia własnych teorii badacza do jego działania, to znaczy

¹ W tym kontekście „idee” odnoszą się do wiedzy tworzącej teorię osobistą nauczyciela, do jego wiedzy teoretycznej, praktycznej oraz osobistych przekonań i wartości, które wpływają na jego praktykę.

brakiem połączenia teorii z praktyką, a nawet tworzeniem abstrakcyjnych systemów, w których na pierwszym miejscu stoi teoria, a dopiero za nią następuje praktyka. Warto zauważyć, że niektórzy badacze, na przykład Wallace (1991), wyrażają umiarkowany sceptycyzm dotyczący przygotowania nauczycieli do badania w działaniu, twierdząc, że tak jak każde badanie, także badanie w działaniu wymaga odpowiedniej wiedzy, czasu, środków oraz często przygotowania akademickiego.

3. Różne koncepcje badania w działaniu

W odpowiedzi na powyższą krytykę McNiff (1988) dzieli się swoimi doświadczeniami dotyczącymi pracy na stanowisku zastępcy dyrektora szkoły średniej w Wielkiej Brytanii. Dużo uwagi poświęca teorii, która, podobnie jak pytania w badaniu w działaniu, posiada moc tworzenia innych koncepcji. Nie oznacza to teorii, która rodząc się z określonego kontekstu, odnosi się tylko do tego kontekstu. McNiff podkreśla potrzebę teorii, która stworzy inne teorie; te, które będą odnosić się także do innych kontekstów. Badaczka proponuje teorię, która tak jak gramatyka, sama składając się ze skończonej liczby elementów, nosi w sobie potencjał tworzenia nieskończonej liczby nowych twórczych i spontanicznych treści. Wydaje mi się, że warto podkreślić tutaj dwie cechy teorii, które McNiff uwypukla: osadzenie teorii w danym kontekście, z którego teoria bierze początek, oraz zdolność generowania nowych treści, które będą się odnosić do innych kontekstów.

McNiff twierdzi, że podobnie jak teoria, także badanie w działaniu powinno mieć moc generowania innych badań. McNiff wyobraża sobie badanie w działaniu jako spiralę z odgałęzieniami. Spirala oznacza cykl składający się z etapów planowania, działania, obserwacji i refleksji; odgałęzienia to momenty w czasie cyklu, które umożliwią nauczycielowi nie tylko zauważenie, ale także zbadanie nowych, twórczych spontanicznie pojawiających się idei². Taki schemat pozwala badaczowi utrzymać kontrolę na badaniem i nie stracić z oczu całości badania z nowo pojawiającymi się ideami.

W podobny sposób patrzą na omawianą metodę Whitehead i Foster (1984). W swoim rozumieniu badania w działaniu podkreślają przede wszystkim rolę dialogu, który stanowi istotę budowania społeczności edukacyjnej. Filozofia ta, oparta na pojęciu dialektyki, podkreśla rolę pytań i odpowiedzi jako głównych czynników badania w działaniu. Należy zaznaczyć, że pojęcie „dialektyki”, oprócz filozofii i teologii, bywa stosowane w naukach szczegółowych, takich jak twórczość artystyczna (na przykład Stróżewski 1983) czy teoria komunikacji. Ogólnie rzecz biorąc, pojęcie „dialektyki” podkreśla wieloaspektowe ujmowanie badanego zjawiska o charakterze dynamicznym oraz wyjaśnienie tego charakteru przez wskazanie przeciwstawnych momentów

² Czytelnik może zadać sobie pytanie, co oznacza określenie „idee” używane w tym kontekście i czy ma jakiś związek z filozofią. Chociaż „idee” kojarzą się z filozofią Platona, badaniu w działaniu bliższy jest Arystoteles i jego przekonanie o prawdzie jako celu wiedzy teoretycznej i działaniu jako celu wiedzy praktycznej. W opisie tej koncepcji badania w działaniu „idee” są używane do określenia zjawisk, które badacz może zauważyć w czasie badania i które mogą prowadzić do odkrycia nowych aspektów dotyczących jego pracy nauczycielskiej.

dialektycznych zjawiska (Chudy 2005). Whitehead i Foster twierdzą, że w dialektyce pytanie staje się odpowiedzią na inne pytanie; odpowiedź natomiast zamienia się w pytanie. To jakby taki taniec komunikacji. W badaniu w działaniu nauczyciel, obserwując swoją praktykę, zadaje sobie pytania: „Co robię? Dlaczego tak postępuję?”. W czasie pracy próbuje znaleźć odpowiedź na to pytanie, tworząc w ten sposób swoją osobistą teorię. Badanie w działaniu jest rozumiane jako dialog praktyki nauczyciela, rodzącej pytania, z teorią osobistą nauczyciela, którą nauczyciel tworzy, szukając odpowiedzi na własne pytania.

Warto przyrzeć się bliżej teorii, którą proponuje Whitehead (Whitehead, Foster 1984). Autor nazywa swoją teorię – *a living educational theory*. Jest to teoria, którą tworzy się samodzielnie pod wpływem praktyki. Pod nazwą „teoria” badacz rozumie dwie kwestie. Przede wszystkim jest to osobista teoria nauczyciela-badacza, epistemologia, którą nauczyciel buduje poprzez dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w swojej pracy szkolnej. Jest to również jakaś zewnętrzna w stosunku do nauczyciela-badacza wiedza, do której konstruowania przyczynia się nauczyciel, skupiając się na własnym kontekście. Whitehead podkreśla osobiste zaangażowanie nauczyciela-badacza. W czasie badań ważne jest, aby uczący zdał sobie sprawę z tego, jak badanie, czyli jego praktyka, wynika z jego przekonań i jednocześnie, jak kształtuje jego system wartości. Duży nacisk autor kładzie na potrzebę kontaktu nauczyciela-badacza z innymi pedagogami. Współpraca z innymi uczestnikami społeczności edukacyjnej może pomóc nauczycielowi lepiej zrozumieć badaną rzeczywistość oraz określić trafność własnych działań badawczych.

Swoją koncepcję badania w działaniu Whitehead (1999) wyłożył w pracy doktorskiej obronionej na uniwersytecie w Bath, dostępnej w Internecie. Na stronie internetowej uniwersytetu znajdują się relacje innych badaczy, którzy opisują, jak ich praca wpłynęła na ich epistemologię, system wartości oraz rozumienie siebie i innych.

4. Zastosowanie badania w działaniu w badaniach własnych

4.1. Uzasadnienie wyboru metody

W czasie prowadzenia badań niejednokrotnie znajdowałam się w sytuacjach, w których wydawało mi się, że nie jestem panią swojej woli jako nauczyciel ani jako badacz. Oznacza to, że działały czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, które wpływały na całość – trudną do określenia. W celu uchwycenia tego, co robię, opisanie procesu i efektywniejszego zbierania danych, przez cały czas dążyłam do określenia, nazwania moich prób badawczych. Proces wydawał się nieuporządkowany i wciąż zmieniający się. Opierając się na wiedzy o metodach badawczych oraz na rozmowach z koleżankami i kolegami z pracy, doszłam do wniosku, że moje badanie można określić jako badanie w działaniu. Następujące cechy przemawiały za tą konkluzją:

- badanie osadzone w praktyce szkolnej;
- punktem wyjścia jest pytanie dotyczące nauczania;

- wyniki badań mają na celu udoskonalenie nauczania, to znaczy stworzenie nowego kursu;
- w badaniach można dostrzec cykliczność, to znaczy wyniki wpływają na dalszą część badań i nauczania;
- włączenie do badań studentów, którzy poprzez uczestnictwo w nauczaniu oraz udział w ankietach i wywiadach pozwalają na lepszą ocenę badania (triangulację).

4.2. Przygotowanie do badania

Przygotowania do badania rozpoczęłam ze świadomością, że mogę liczyć na następujące czynniki, które pomogą mi w pracy:

- określone wstępne cele badania;
- środki, którymi dysponowałam, takie jak czas, grupa studentów, warunki nauczania;
- własne umiejętności dydaktyczne i badawcze;
- wstępna wiedza na temat tego, co badam.

Niepewne dla mnie były następujące aspekty badania:

- sam proces badania: jak się rozwinie, jakie pojawią się pytania i co będą dla mnie oznaczać z nauczycielskiego i badawczego punktu widzenia;
- czy będę w stanie zauważyć i wykorzystać czynniki, które pojawią się na mojej drodze badawczej;
- czy będę umieć wytłumaczyć i wykorzystać po zakończeniu nauczania czynniki, których nie wykorzystałam w czasie opisywanego kursu (celowo rozróżniam tutaj czas kursu i czas badań).

Zarówno przed, jak i w czasie badania bardzo zależało mi na tym, aby panować nad całością i być świadomą czynników, które wpływają na mnie, na badanie i studentów. Ulubioną i bardzo pomocną techniką introspekcyjno-retrospekcyjną było rysowanie, uzupełnianie i modyfikowanie schematu badania.

4.3. Etapy badania

Poniżej przedstawiam etapy badania. W celu lepszego określenia czynników budujących badanie, w poniższym opisie zastosowałam następujące symbole:

T1, T2 i tak dalej – teoria, wyodrębnianie aspektów teoretycznych ważnych dla badania, wyszukiwanie i odnoszenie się do literatury oraz podobnych badań;

B1, B2 i tak dalej – opis kolejnych działań badawczych i ich wyników;

Pyt. 1, Pyt. 2 – pytania pojawiające się w czasie badań;

N – nauczanie, kurs;

Inni – kontakt z innymi, na przykład nauczycielami.

Przygotowanie – Rozpoczęłam od ogólnego pytania – dziedziny, która mnie interesuje jako nauczyciela i badacza: czytanie studentów na poziomie zaawansowanym, rola tekstu w czytaniu oraz różnice w czytaniu w języku rodzimym i obcym (T1). Ponieważ rozpoczynałam właśnie zajęcia ze studentami Nauczycielskiego Kolegium Języków

Obcych, pytania te postanowiłam zweryfikować podczas nauczania. Postawiłam sobie praktyczny cel: zaplanowanie kursu czytania, który byłby odpowiedzią na potrzeby studentów.

Po rozmowach z kolegami i koleżankami z kolegium (Inni) i biorąc pod uwagę możliwości, które mi stwarzały warunki w pracy, zawęziłam temat do: Czy jest jakiś aspekt czytania, w którym studenci są lepsi w języku rodzimym niż obcym i który można by udoskonalić w czasie zajęć języka obcego?

Teoria (T2) – Przed rozpoczęciem badania, czyli podjęciem działania, postanowiłam zgłębić wiedzę na temat teorii dotyczących czytania tekstu argumentacyjnego. Uważałam, że pomoże mi to w interpretacji danych uzyskanych w badaniu.

Działanie (B1) – Do zbadania powyższego zagadnienia wybrałam technikę *think aloud*. Studenci czytali tekst argumentacyjny (artykuł z gazety) w języku polskim i podobny tekst w języku angielskim, równocześnie opisując, jak czytają. Pod koniec badania przeprowadziłam wywiad ze studentami o tym, jak przebiegał ich proces czytania obu tekstów; studenci zostali również poproszeni o ogólne uwagi dotyczące tego, jak czytają w obu językach. Relacje studentów i końcowy wywiad były nagrywane, transkrybowane, a następnie interpretowane.

Wyniki wykazały, że dla studentów tekst polski okazał się trudniejszy. Według mojej diagnozy studenci mieli trudności, aby połączyć warstwę dosłowną tekstu z własnymi przekonaniem dotyczącymi tematu tekstu; nie byli świadomi, że to, kim są, jaki mają stosunek do czegoś, wpływa na ich odbiór treści. Analiza relacji studentów wskazywała również, że czytanie to nie tylko proces kognitywny, ale także społeczny. W czasie badania zaobserwowałam oznaki mówienia do siebie, dialogu z sobą, zadawania sobie pytań. Niektórzy studenci skarżyli się, że łatwiej i owocniej przebiegałoby ich czytanie, gdyby mogli z kimś rozmawiać, a nie mówić do ściany, do milczącego nauczyciela. Wywiad ze studentami na temat ich czytania w języku rodzimym i obcym podkreślił kolejny czynnik, to znaczy różnice w kontekstach nauczania czytania w języku polskim i obcym. Wyniki, tak jak przewidywałam przed badaniem, uwypukliły różnice między czytaniem w języku rodzimym i obcym oraz specyfikę czytania tekstu argumentacyjnego.

Pytania – Pierwszy etap badania spowodował postawienie następującego pytania: Jak wyglądałby proces czytania wspomagany techniką „*think aloud*”, gdyby przeprowadzić go w parach? Czy mógłby czegoś studentów nauczyć? Pyt. 1. Jak szkoła średnia uczy czytania w języku polskim? Pyt. 2.

Działanie (B2) – Kolejne badanie wiązało się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie 2. Była to ankieta dotycząca kształcenia językowego i literackiego w szkole średniej. Wyniki wykazały, że większość studentów niewiele zawdzięcza szkole i podkreśla rolę samodzielnej lektury, olimpiad i wychowania. Zastanowił mnie wynik dotyczący roli języka rodzimego (polskiego) w uczeniu się języka obcego (angielskiego). Większość studentów twierdziła, że wiedza dotycząca języka zdobyta na lekcjach języka polskiego nie pomogła im w nauce języka obcego. Ankieta wykazała również brak zrozumienia niektórych terminów opisujących język.

Działanie (N) – W odpowiedzi na wyniki badań B1 i B2 zaplanowałam kurs, który nazwałam kursem krytycznego czytania. Ćwiczenia obejmowały czytanie tekstów w języku polskim i angielskim; dyskusje dotyczące tekstów prowadzone były w obu

językach. Celem kursu było uwrażliwienie studentów nie tylko na treść (czyli o czym jest tekst), ale także na zamierzone przez autora oddziaływanie tekstu na odbiorcę (na tak zwanego modelowego czytelnika). Do pracy z tekstami wybrałam analizę proponowaną przez gramatykę funkcjonalną Hallidaya (2004), która pozwoliła na potraktowanie tekstu zarówno jako produktu, jak i procesu funkcjonującego w kontekście społecznym. Zajęcia zwracały uwagę na konieczność interpretacji tekstu w danym kontekście historyczno-kulturowym, na przykład czytaliśmy różne wersje bajki o Czerwonym Kapturku. Innym ćwiczeniem podkreślającym rolę tego czynnika było porównanie, jak polskie i angielskie artykuły prasowe przedstawiają to samo wydarzenie. Cenionymi przez studentów ćwiczeniami były dyskusje dotyczące reklam. Technikami wspierającymi kurs były moje wykłady dotyczące językoznawstwa krytycznego ilustrowane przykładowymi tekstami oraz rozmowy ze studentami na temat roli dyskusji prowadzonej przez studentów w kolektywnym konstruowaniu interpretacji tekstu.

Teoria (T3) – W czasie nauczania nadal studiowałam gramatykę funkcjonalną Hallidaya oraz zapoznałam się z kursami krytycznego czytania opracowanymi na podstawie tej gramatyki (na przykład Wallace 2003). Zainteresowały mnie także poglądy Fowlera (1996) i Kramsch (1993) dotyczące roli czynników socjokulturowych w tworzeniu i odbiorze tekstów.

Pytania – W czasie nauczania zastanowiły mnie następujące kwestie: Co to znaczy zrozumieć tekst na poziomie klasy? Czym jest zbiorowe rozumienie tekstu i jak wygląda konstruowanie wiedzy o tekście? Pyt. 3. oraz Jaka jest rola nauczyciela, uczniów, tekstu oraz ćwiczeń w tym zbiorowym rozumieniu tekstu? Pyt. 4.

Teoria (T4) – Powyższe pytania zachęciły mnie do zainteresowania się etnometodologią, a w szczególności analizą konwersacyjną. Pojawiła się potrzeba przestudiowania modeli rozumienia tekstu argumentacyjnego oraz zapoznania się z dalszymi przykładami dydaktyki pracy z tym rodzajem tekstem. W czasie poszukiwań zwróciłam moją uwagę na konstruktywizm, a przede wszystkim na twierdzenia epistemologiczne tej teorii.

Działanie (B3) – W odpowiedzi na pytania 1 i 3 przeprowadziłam analizę konwersacyjną interakcji studentów w różnych typach ćwiczeń: w całej klasie, mniejszych grupach i parach. Celem tego badania było między innymi:

- określenie, na czym polega wspólna konstrukcja wiedzy o tekście i wspólne doskonalenie umiejętności rozmowy w różnych typach interakcji;
- zaobserwowanie, czy ćwiczenia stosowane w czasie kursu przyczyniają się do bardziej krytycznego podejścia do tekstu.

Wstępne wyniki badania wskazały, że:

- konstruowanie wiedzy o czytanych tekstach odbywało się na poziomie interakcji między jej uczestnikami (konstruowanie poprzez negocjowanie interpretacji poszczególnych uczestników) oraz na poziomie interakcji między tekstem a poszczególnymi uczestnikami (konstruowanie indywidualnych interpretacji);
- studenci wykazywali krytyczne postawy do tekstu oraz do własnych i cudzych sądów (warto zauważyć, że to spostrzeżenie poszerza rozumienie pojęcia „krytyczne czytanie” przyjęte przeze mnie na początku nauczania, koncentrujące się przede wszystkim na interakcji czytelnika z tekstem, a nie na interakcji między czytelnikami);

- w czasie dyskusji studenci stosowali różne techniki, na przykład przy inicjowaniu tematów, zmianie tematu, w zależności od typu interakcji i ćwiczenia;
- najtrudniejszym kontekstem do prowadzenia dyskusji okazała się cała klasa;
- studenci wymagali pewnego przygotowania i pomocy przy samodzielnym prowadzeniu dyskusji, czyli bez pomocy nauczyciela, co może świadczyć o braku doświadczenia w prowadzeniu dyskusji na poziomie akademickim.

Pytania – W czasie kursu pojawiło się proste pytanie: Jak studenci oceniają kurs?

Pyt. 4.

Działanie (B 4) – W odpowiedzi na pytanie 4 wśród studentów przeprowadziłam ankietę i wywiad, w których studenci zostali poproszeni o ocenę kursu. Wyniki wykazały, że studenci dobrze odebrali kurs. Niektórzy stwierdzili, że już zaczęli inaczej czytać teksty w języku polskim.

Opisane w artykule badanie przedstawiłam na konferencji PTN, gdzie miałam okazję porozmawiać z nauczycielami-badaczami (Inni) i poznać ich opinie na temat opisywanej w tym artykule metody badawczej. Na tym moje badanie się nie kończy. W przyszłym roku pragnę kontynuować zarówno nauczanie i badanie efektów tego nauczania, jak i studiowanie aspektów teoretycznych, które pojawiają się w trakcie nauczania. Zamierzam zbadać kwestię, którą zawarłam w poniższych pytaniach.

Pytania – Jak poprawić swoją rolę w nauczaniu dyskusji? Pyt. 5. oraz Jak zaangażować studentów w samoocenę jako uczestników dyskusji? Pyt. 6.

5. Podsumowanie

W całym procesie badania można zaobserwować ząbienie się klasycznych etapów cyklu badania w działaniu. Planowanie nowego badania miało początek w poprzedzających go wynikach. Obserwacja wyników była nastawiona na ocenę skuteczności interwencji i równocześnie na przyszłe działanie. Refleksja była obecna w czasie całego cyklu; miała na celu sprawowanie świadomej kontroli nad częścią dydaktyczną i badawczą. Prawdziwa refleksja przyszła po zakończeniu nauczania. W dyskusji podkreślającej rolę refleksji w procesie badania, chciałabym przytoczyć opinie Schacklocka i Smytha (1998), którzy traktują refleksyjność jako niezbędny element każdego badania edukacyjnego. Refleksyjność obejmuje przede wszystkim samego badacza i jego wiedzę dotyczącą badania. Polega na obiektywnym podejściu do przedmiotu badań oraz stałej obserwacji, jak rozwijająca się wiedza wpływa na relacje między przedmiotem i metodologią badania a ciągle rozwijającym się rozumieniem badań. Oznacza to stały dialog badacza prowadzony z samym sobą oraz stałe odnoszenie się badacza do własnego działania i własnej wiedzy. Takie przedstawienie budzącej się świadomości badacza przypomina metaforę Whiteheada dotyczącą dialogu między teorią a praktyką przedstawioną wcześniej w paragrafie 3.

Cykl badania zmieniał moje spojrzenie na przedmiot badania – widziałam różne aspekty głównego celu, co powodowało zastosowanie różnych technik badawczych. Choć czynnikiem ograniczającym był kurs (na przykład określony czas trwania), pełnił on zarazem rolę kontrolującą. Byłam zmuszona poruszać się, zwracając uwagę na realia

wynikające z nauczania. Dialog odbywał się między T – teorią, wiedzą czerpaną z literatury i podobnych badań, B – kolejnymi badaniami, Pyt. – pytaniami, które pojawiały się i kierowały całość, i nauczycielem-badaczem (lub badaczem-nauczycielem). Teoria, badania i pytania budowały moją teorię osobistą. Teoria zaczerpnięta z literatury i podobnych badań wpłynęła i nadal wpływa na mój sposób mówienia o badaniu, na przykład w czasie referatu wygłoszonego na konferencji i w czasie pisania tego artykułu. Refleksja, a może raczej refleksyjność, nadal trwa i mam nadzieję zaowocuje nowymi ideami (czyli odkryciami) w kolejnych badaniach.

Podsumowując ten cykl badań, chciałabym wrócić do kwestii schematu badania w działaniu. Moje badanie w działaniu podkreśliło wielowarstwowość i złożoność badania w działaniu. Zwróciły moją uwagę następujące aspekty badania:

- a) dwie części badania w działaniu: ta związana bezpośrednio z nauczaniem, przebiegająca równoległe do nauczania oraz ta, która następuje po okresie nauczania;
- b) refleksja (lub refleksyjność), która przebiega w dwóch etapach: w czasie nauczania i po nauczaniu;
- c) moja rola w czasie nauczania: rola nauczyciela-uczestnika i nauczyciela-observatora oraz rola, którą przyjąłem i nadal rozwijam po zakończonym nauczaniu: badacza-nauczyciela;
- d) analiza danych wynikających z interwencji w czasie nauczania, która także przebiegała w dwóch etapach, to znaczy w czasie badania i po nauczaniu.

Na koniec pragnę krótko omówić zalety i wady zastosowanej metody badawczej, czyli badania w działaniu. Niewątpliwie pomocna dla mnie była świadomość, że pomimo dość otwartego charakteru badania, przebieg badania można było ująć w jakiś schemat. W czasie badania mogłam wyszczególnić etapy, które powtarzały się (wnosząc pewien porządek), nie ograniczając jednak moich działań nauczycielsko-badawczych. Odnoszenie się do literatury i podobnych badań oraz kontakt z innymi osobami zainteresowanymi podobnymi badaniami miał duże znaczenie na etapie planowania i w czasie samego badania. Dialog, który odbywał się między opisanymi powyżej elementami badania, na przykład teorią, działaniem i pytaniami, pozwalał na lepsze zrozumienie złożoności przedmiotu badania – nauczania czytania w warunkach szkolnych, oraz złożoności samego badania. Zastosowanie różnych technik badawczych pozwoliło mi na lepsze zdefiniowanie przedmiotu badania. Pewnym problemem, z którym się borykam w czasie opracowywania wyników, są wątpliwości dotyczące walidacji wyników. Jednak jest to kwestia za obszerna, aby omówić ją w tym artykule.

Sądzę, że przyszłe badania mogą się skoncentrować na dalszej obserwacji czynników, które tworzą badanie w działaniu, oraz roli nauczyciela-badacza. Z pewnością pomogłoby to w lepszym zdefiniowaniu badania w działaniu jako narzędzia mającego na celu ciągle ulepszanie praktyki oraz doskonalenie teorii osobistych nauczyciela. Uważam, że badanie w działaniu stwarza doskonałe możliwości, aby badać rozwijanie umiejętności funkcjonowania w dyskursie akademickim (zagadnienie podjęte, na przykład w projekcie badawczym Wilczyńskiej 2002). Opierając się na własnych doświadczeniach opisanych w tym artykule, gorąco polecam tę metodę każdemu, kto interesuje się tym trudnym do zdefiniowania, aczkolwiek ciekawym aspektem nauczania w klasie.

Bibliografia

- Arystoteles (1983). *Metafizyka. Księga a (II)*. Warszawa: PWN.
- Berger, P.L., Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City: NY: Doubleday.
- Burns, A. (2005). *Action Research: an Evolving Paradigm?* „Language Teaching” 38, 57–74.
- Chudy, W. (2005). *Powszechna encyklopedia filozofii*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, www.kul.lublin.pl/efk
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (red.) (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liverlight.
- Ebbutt, D. (1983). *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles*. Mimeo. Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J., Adelman, C. (1973). *Reflecting where the Action Is: the Design of the Ford Teaching Project*. „Education for Teaching” 92(2), 8–20.
- Fowler, R. (1996). *On Critical Linguistics in Texts and Practices*. W: C. Caldas-Coulthard, M. Coulthard (red.), *Readings in Critical Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- Frow, J., Morris, M. (2003). *Cultural Studies*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) (1988), *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 489–539.
- Halliday, M.A. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- Hopkins, D. (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research* (wyd. 2). Buckingham: Open University.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (red.) (1988). *The Action Research Planner* (wyd. 3). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. „Journal of Social Issues” 2(4), 34–46.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. New York: Routledge.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable.
- Schacklock, G., Smyth, J. (red.) (1998). *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research*. London: Falmer Press.
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. New York: Palgrave.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1999). *How do I Improve My Practice? Creating a Discipline of Education through Educational Enquiry*. Ph. D. dissertation. University of Bath, <http://people.bath.ac.uk/edusajw/jack.shtml>
- Whitehead, J., Foster, D. (1984). *Action Research and Professional Educational Development*. „Cambridge Action Research Network Bulletin” 6, 41–55.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.