



Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński, e-mail: malwa_1@interia.eu

Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>

Action Research in Teacher Education and Professional Development

Abstract

The aim of this text is to introduce the essence and arguments for the usefulness of action research as a research paradigm in the development and updating of teachers' professionalism. Thus, I present the specific features of action research, its cognitive and practical potential in relation to everyday educational practice. I stress the importance of using researchers-practitioners own voices to express their concerns and opinions, and take new bold initiatives. Then I point out the cognitive interests which direct the action research on specific cognitive purposes and changes assumed. Next, I present the possibilities of applying this research approach in the process of academic education of teacher candidates as well as the process of professional improvement of teachers- practitioners. In both cases, I use a few samples of practices to illustrate my point of view on this paradigm. As an example of the initial teacher education I present an experience of E. Wołodźko from her book *Towards an autonomy of study* (2013). In second case, I mention experiences of my PhD students – teachers-practitioners.

Key words: action research; knowledge-constitutive interests; initial teacher training; teachers' professional development

Wprowadzenie: przesłanki badania w działaniu w pracy nauczyciela

W dyskusji o specyfice nauczycielskiego profesjonalizmu wiele miejsca zajmują źródła zawodowej refleksji. Skąd nauczyciele i nauczycielki czerpią wiedzę stanowiącą podstawę ich pracy. Co wywołuje ich namysł w procesie działania i nad działaniem. W tym tekście podejmuję zagadnienie znaczenia poznawania własnej praktyki, otwarcia nauczyciela/nauczycielki na wiedzę o sobie samym/samej w procesie projektowania, realizacji i ewaluacji zadań zawodowych. Skupiam się na jednym z paradygmatów badań, a mianowicie na badaniu w działaniu

Z badaniami w praktyce nauczycielskiej jest tak jak z mówieniem prozą: są one elementem codzienności, ale nie zawsze towarzyszy im refleksja badacza. To sprawia, że nauczyciele/nauczycielki nie traktują swoich obserwacji i analiz jako badań. Z badaniami bowiem kojarzone są wyłącznie te czynności, które spełniają kryteria procedur naukowych, to znaczy przebiegają według zasad postępowania naukowego na każdym etapie: od przeżycia sytuacji problemowej do upowszechnienia wyników badania. Tymczasem poznanie jest w naturalny sposób wpisane w pracę edukacyjną, w której jest niewiele szans (a raczej nie ma ich wcale) na mechanistyczne stosowanie algorytmów, odtwarzanie wzorów znanych nierzadko z własnych szkolnych doświadczeń i wykorzystywanie wyników badań akademickich. Zdaniem D. Trippa „mało kto dostrzega, jak ważne w zawodzie nauczyciela jest decydowanie, do robić w sytuacji, kiedy wiedza nie zawiera tej jedynej lub oczywistej prawidłowej odpowiedzi” (Tripp, 1996, s. 153). Nauczyciel bowiem codziennie staje w obliczu nowych sytuacji, niespotykanych wcześniej ani nieopisanych w poradnikach i przewodnikach. Kontekstowość interakcji edukacyjnych sprawia, że sięganie do uprzednich doświadczeń, zarówno własnych, jak i cudzych nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty. Jednocześnie, mimo że każdego roku ukazuje się setki, a nawet – w skali świata – tysiące publikacji zawierających wyniki badań edukacyjnych, w niewielkim stopniu (o ile w ogóle) oddziałują one na zmianę szkoły i poprawę warunków uczenia się, gdyż, jak pisze Gerald Pine, są one niewiązane z praktyką (Pine, 2009, s. 4). Są lokowane w odległych miejscach, a poziom uogólnień w nich zawarty czyni je abstrakcyjnymi wobec codziennej praktyki.

Ze względu na to oraz na dynamikę zmiany, niepewność i nieprzewidywalność wielu codziennych sytuacji jako *signum temporis* warunków pracy wychowawców i nauczycieli, badanie własnej praktyki jest stałym elementem doświadczenia nie tylko twórców pedagogii, ich protagonistów i proponentów.

Jest wpisane w tradycję myśli pedagogicznej i praktyki wychowawczej. Jego wyniki są źródłem intencjonalnej zmiany, a upowszechnione stanowią inspirację dla innych. Wiele przykładów takiego podejścia znajdziemy w pracach reformatorów edukacji, autorów koncepcji i szkół myślenia i działania edukacyjnego. Badanie własnej praktyki i dzielenie się z innymi jego wynikami znajdziemy między innymi u Janusza Korczaka. Jak pisze Sara Efron (2005), „Korczak zachęcał nauczycieli do osobistego poznawania poprzez stawianie pytań pod adresem swojej codziennej pracy. Nie tylko wyjaśniał on dlaczego to jest ważne, ale dał temu świadectwo w praktyce. Był pionierem konceptualizacji znaczenia i empirycznego poznania procesu samorządności wychowanków, ich upelnocnienia, dawania im głosu. Szanował zasady poznania naukowego i znaczenie obiektywnego pomiaru, ale jednocześnie doceniał wyjątkowość i tajemniczą naturę ludzkiej duszy, która wymaga subiektywnego podejścia, związanego z kontekstem i podejściem intuicyjnym. Dla Korczaka badania były praktycznym narzędziem, które pozwala praktykom rozwinąć skrzydła i realizować marzenia¹. Takim potencjałem wyróżniają się właśnie badania w działaniu, które może podejmować każdy nauczyciel/nauczycielka. Są one źródłem i przejawem refleksji oraz środkiem i ośrodkiem zmiany.

Czym jest badanie w działaniu?

Mimo obecności w polskim piśmiennictwie pedagogicznym metodologicznym oraz w czasopiśmie dla nauczycieli treści dotyczących badania w działaniu, wciąż wiele niejasności wiąże się z tą nazwą i jej znaczeniem. Dlatego kilka zdań poświęcę przybliżeniu istoty tego paradygmatu badawczego. Pracując od wielu lat z tym podejściem badawczym nieustannie, odkrywam nowe jego właściwości i aktualizuję jego rozumienie. Niezmiennie w jego pojmowaniu jest uznanie, że jest to dawanie głosu tym, którzy w innych badaniach traktowani są jak ryby. W badaniu w działaniu głos mają i „ichtiolodzy i ryby”, to znaczy i badacze i uczestnicy badanych sytuacji i zjawisk. Sprzyja to wytworzeniu u działających osób biorących udział w tych badaniach poczucia, że są „na liście uczestników przyjęcia, a nie na liście dań” bowiem, jak podkreśla

¹ Przywołanie badawczej działalności Janusza Korczaka nie oznacza, że Jego praktyki nosiły znamiona omawianych w tym tekście badań w działaniu, jednakże lektura Jego tekstów zawierających notatki z codziennej pracy wychowawczej i opiekuńczej obrazuje znaczenie badania własnej praktyki w dostrzeganiu i rozumieniu mechanizmów rządzących nią i w jej ulepszeniu. W tym kontekście doświadczenia Janusza Korczaka ośmielam się lokować wśród prekursorów badania w działaniu

Susan Hall (1996, s. 29): „teoretyczny punkt widzenia badacza nie może być uprzywilejowany w stosunku do punktu widzenia uczestnika zmienianej praktyki”. W odniesieniu do nauczycielskiej praktyki jest to danie głosu wszystkim podmiotom edukacji, w tym uczniom i ich rodzicom, a także administracji oświatowej włączanej do realizowania zmiany. Jak pisze Ortrun Zuber-Skerritt (1996, s. 3): „Badanie w działaniu zostało uznane za właściwy paradygmat badawczy w edukacji i w zarządzaniu oraz w profesjonalnym i organizacyjnym rozwoju”.

Specyfika tego paradygmatu wyraża się w następujących jego właściwościach:

- a) badanie w działaniu jest sytuacyjne – dotyczy diagnozowania problemu w specyficznym kontekście i usiłuje rozwiązać go w tym właśnie kontekście;
- b) jest szczególnym typem uczestnictwa – członkowie zespołu sami biorą udział bezpośredni lub pośredni w wykonywaniu badań;
- c) jest samooceniające (*self-evaluative*) – modyfikacje są bezustannie oceniane w dziejących się sytuacjach, gdyż celem jest doskonalenie praktyki;
- d) jest działaniem zbiorowym – zespół badaczy i praktyków (te same osoby są zarówno badaczami, jak i praktykami) pracuje razem nad projektem. Należy podkreślić, że zespół ten wyłania się stopniowo, w miarę poszerzania pola problemowego w aspekcie badawczym i praktycznym. Członkowie tak powstającego zespołu wspólnie podejmują decyzję o wadze ważności lub uciążliwości wybranych elementów praktyki, uczestniczą w ich diagnozowaniu, angażują się w opracowanie i wdrażanie programu zmiany. Dodam jednak, że ta właściwość nie jest warunkiem *sine qua non* rozpoczęcia badań w tym paradygmacie. Badanie w działaniu może być też badaniem prowadzonym w początkowym etapie przez pojedynczego badacza, ale w miarę realizacji zadań i weryfikacji hipotez krąg uczestników działania i analizowania jego efektów poszerza się.

Za podejmowaniem badań w działaniu w praktyce oświatowej przemawia poszanowanie subiektywizmu w pracy badawczej. Już nie tylko to, co jest obiektywnie, statystycznie potwierdzone z zastosowaniem „szkiełka” i „twardych” instrumentów pomiaru jest podstawą wniosku o rzeczywistości i decydowania o kierunkach jej zmiany. W paradygmacie synergicznego poznawania i zmiany szanuje się lokalność i subiektywność doboru problematyki badania i dróg rozstrzygania formułowanych problemów.

Drugim istotnym argumentem przemawiającym za prowadzeniem badania w działaniu jest „epistemologiczne zerwanie” z dotychczasowym stylem myślenia o pracy nauczycieli/nauczycielek jako o realizacji cudzych, zewnętrznych, to znaczy „naukowo dowiedzionych” zadań według zasad zdefiniowanych przez profesjonalnych badaczy. Oddzielenie ról profesjonalnych (akademickich) badaczy od ról użytkowników odkryć – praktyków, traktowanie ich jako opozycyjnych ma daleko idące konsekwencje zarówno dla organizacji nauki i jej finansowania, jak i dla wdrożeń jej efektów do praktyki. A łączenie *viva activa* z *viva contemplative* sprawia, że w centrum zdarzeń lokuje się osoba działająca, rezygnująca z przekonania o nieważności własnych spostrzeżeń i refleksji. Powstaje zatem szansa zerwania z praktykami mówienia (nieustannie) o nauczycielach/nauczycielkach jacy/jakie mają być, co mają robić. Poznanie własnej praktyki jest wystarczającym źródłem przesłanek ustalania jej kierunków i doboru środków realizacji.

Badanie w działaniu jest tym typem poznania, który powoduje sięganie do nowych informacji związanych z doświadczanym problemem. Dzieje się to już na etapie przeżywania sytuacji problemowej, powodującej poszukiwanie rozwiązań w wielu różnych dostępnych źródłach. Sprzyja to organizowaniu się ludzi wokół wspólnie identyfikowanych (zwykle lokalnych, doświadczanych *tu i teraz*) problemów i współdziałaniu w procesie ich rozwiązywania. Zacieśnia więzi i zwiększa wzajemne zaufanie oraz jednoczy badającą i działającą wspólnotę, czym przyczynia się do demokratyzacji stosunków i wzajemnego uczenia się.

Ścisły związek badań z codzienną praktyką sprawia, że dla wielu osób czynności te odarte są w powagi i rytualności. Jak piszą Jean McNiff i Jack Whitehead (2005, s. 10), pierwsze zetknięcie się z nimi wywołuje reakcję: „ależ ja to robię. Co w tym specjalnego?”. Otóż tym się różni od codziennego, potocznego „badania”, że jest przejawem uzasadnienia empirycznymi dowodami nauczycielskiej wiedzy w wybranym zakresie.

Każde badanie o tyle ma sens, o ile przyczynia się do poprawienia istniejącego stanu rzeczy. Przyczynianie się do zmiany może odbywać się zarówno poprzez wykorzystywanie wyników badania, czyli po jego zakończeniu, jak i poprzez zdarzenia dziejące się w jego trakcie, w poszczególnych etapach procesu badawczego. Właśnie to, co dzieje się w procesie poznawania i zmieniania, w poszczególnych jego etapach jest źródłem wartości badania w działaniu.

Prowadzenie badania własnej praktyki wywołuje zmianę nie tylko wyspecyfikowanych, zaplanowanych jej elementach, ale również w całym jej kontekście. Właśnie kontekstualność badania w działaniu jest istotną właściwością

tęgo paradygmatu. Dominuje w nim bowiem zasada, że istnieje (społeczny) makrokontekst, który w pewien szczególnie sposób odciska się na ideach odnoszących do poszczególnych zjawisk i procesów. Dlatego immanentną umiejętnością nauczycieli jest „czytanie” – słów i świata – które jest „intelektualną, trudną, wymagającą, ale satysfakcjonującą czynnością” (Freire, 2005, s. 34). Jest to szczególnie ważne ze względu na fakt, że praca nauczycieli odbywa się współcześnie w **czasie wykładniczym** oraz w **erze G** (oogole). Jak pisze Dorota Klus-Stańska (2010, s.264): „Wiele zagrożeń dla rozwoju uczących się niesie w sobie całkowite zamknięcie na realny chaos wiedzy i kompetencji uczniów, ich osobistych znaczeń biograficznych światów poznawczych i językowych, z jakimi przychodzą. Doprowadza to do zaniku wrażliwości dydaktyków [ale także nauczycieli, M. Cz.-W.] na sygnały płynące z klasy szkolnej [...] i do tworzenia projektów dydaktycznych zupełnie nieadekwatnych wobec tej «rozedrganej» żywotnej wielości znaczeń, koncepcji, punktów widzenia”. Wiele z tych rzeczy i zjawisk, których uczy szkoła nie znajduje odzwierciedlenia w otaczającym świecie.

Neil Postman (1996, s. 120 i n.) proponuje, by w edukacji nauczycielskiej skupić się nie na metodach kształtowania umiejętności uczniów, konstruowania przez nich wiedzy (a już na pewno nie na podawaniu wiedzy sprawdzonej i pewnej), lecz na tych metodach, które uwrażliwiają na niepewność, wątpliwości, ograniczone zaufanie do tego, co „widać gołym okiem”. To samo dotyczy praktyki nauczycielskiej. Wyszukiwanie, odkrywanie niestandardowych, nieprzewidywalnych elementów własnej praktyki oraz refleksja nad sposobami radzenia sobie z nimi jest podstawą codziennego zawodowego funkcjonowania. W nauczycielską praktykę wpisane jest nieustanne badanie. Istotne jest zatem to, co dzieje się w wynikami tych badań, jak są one spożytkowywane w codziennej pracy.

Moje zainteresowanie badaniem w działaniu sięga lat 80. XX w., gdy zajęłam się poznawaniem warunków emancypacji poprzez edukację. Dla pedagogiki emancypacyjnej jest to jedno z kluczowych podejść badawczych. Ale jest ono praktykowane nie tylko w tej orientacji pedagogicznej i nie tylko w naukach o wychowaniu. Jak stwierdzają Louis Cohen i Lawrence Manion (1996, s. 186): „możliwości badania w działaniu jako procedury badawczej są imponujące. Jego zastosowanie rozciąga się od poznawania, a w jego następstwie zmieniania pracy podmiotu (indywidualnego albo zbiorowego) podejmującego próbę zmiany sposobów wybranych elementów w swojej pracy, po skomplikowane studia nad wprowadzaniem organizacyjnych zmian w wybranej gałęzi przemysłu, angażujące mniejsze lub większe zespoły badawcze, nierzadko wspierane przez rządowych sponsorów”.

Interesy poznawcze badania w działaniu

Zintegrowanie poznawanie i zmiana codziennych działań może być powodowane różnymi motywami. Specyfiką badania w działaniu jest zaangażowanie badacza w bezpośrednio zmienianie własnej praktyki, poprzez rozpoznawanie źródeł doświadczanych ograniczeń, dostrzeganych niedoskonałości, a następnie uwalnianie się od tych utrudnień i przeszkód oraz ulepszanie stanów rzeczy i zjawisk. Należy z całą mocą podkreślić, że nie każde badanie własnej praktyki jest elementem procesu emancypowania się, pojmowanego jako świadomy proces poszerzania zakresu praw i pól wolności, oraz odpowiedzialnego korzystania z osiągniętych możliwości. Niektóre z badań nastawione są na wypracowanie algorytmów działania usprawniających pracę, zwiększających jej ekonomiczną efektywność, co może się wiązać z ograniczeniem autonomii realizatorów zadań.

Badanie własnej praktyki służy doskonaleniu jej na podstawie poznanych jej istotnościowych właściwości i mechanizmów rządzących nią. Jak każde badanie, także ta procedura zakłada cele poznawcze (jak jest? deskryptywno – diagnostyczne), teoretyczne (dlaczego tak jest? eksplikacyjno – interpretacyjne) oraz praktyczne (jak zmienić to, co jest?).

Dzięki badaniu w działaniu jest szansa na realizowanie wszystkich trzech interesów konstytuujących poznanie (Habermas, 1985), to znaczy:

1. Interesu **technicznego** bazującego na pozytywistycznym paradygmacie nauki. Za prawdziwą uznawana jest tylko ta wiedza, która jest ustanowiona przez odniesienie do zewnętrznej, dostępnej zmysłom rzeczywistości. Celem poznania jest wyjaśnianie wybranych aspektów rzeczywistości w celu sprawowania nad nią kontroli. Prowadzenie badania w działaniu w paradygmacie tego interesu poznawczego służy realizacji takich celów jak: usprawnianie praktyki oraz doskonalenie sytuacji, w których praktyka przebiega.
2. Interesu **praktycznego**, uwidoczniającego się w potrzebie wzajemnego rozumienia, w celu prowadzenia skoordynowanych działań. Wiedza gromadzona ze względu na ten interes składa się z norm, które kształtują wspólną tradycję oraz dostarcza podstaw dla rozumienia intencji i działań. Wspólne interpretacje świata w toku interakcji społecznych doprowadzają do odkrywania norm i znaczeń, które istnieją w obiektywnej rzeczywistości. Specyficzne dla tego interesu jest działanie poznawcze, które dopuszcza innych badaczy do konstruowania obrazu rzeczywistości i w wyniku badań powstaje rozszyfrowanie, rozkodo-

wanie norm rządzących praktyką społeczną w określonym kontekście. Celem badania w działaniu jest wzrost rozumienia praktyki i mechanizmów rządzących nią.

- 3) Interesu **emancypacyjnego** umożliwiającego pogłębioną refleksję nad istniejącą rzeczywistością przy jednoczesnym zmienianiu tej rzeczywistości. Ten interes poznawczy jest siłą stymulującą aktywizm ukierunkowany na poznawanie i zmienianie własnej praktyki. Przejawia się w stawianiu pytań, formułowaniu niestandardowych odpowiedzi oraz podejmowaniu innowacyjnych czynności. Podmiot poznający i działający odkrywa rzeczywistość, uczy się jej, wchodzi z nią w interakcje wywołujące zmianę i w nim i w badanej rzeczywistości. Celem badania w działaniu realizowanego w paradygmacie tego interesu jest rozumienie, partycypacja ukierunkowana na osiągnięcie nowych praw i pól podmiotowej wolności (Czerepaniak-Walczak, 2010).

Każdy z tych interesów poznawczych wymaga zachowania zasad poznania naukowego specyficznych dla tego paradygmatu oraz przestrzegania etyki badań.

Badanie w działaniu w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej

Badanie w działaniu jako paradygmat metodologiczny może być stosowane na różnych etapach edukacji nauczycielskiej i ze względu na różne konteksty. W pierwszej kolejności wskażę możliwość badania własnej praktyki przez nauczyciela/nauczycieli, czyli w procesie przygotowania do wykonywania zawodu oraz dokształcania na studiach podyplomowych.

Badanie własnej praktyki jest procesem, który może (i powinien) rozpocząć się z chwilą pierwszych doświadczeń zawodowych, a więc już w czasie przygotowania do zawodu nauczyciela i wychowawcy. Na etapie przygotowania do zawodu przedmiotem zintegrowanego poznania i zmiany może być :

- a) proces wstępnej edukacji akademickiej w szkole wyższej lub jego elementy (kształcenie „teoretyczne”, praktyka studencka, prace dyplomowe, itd.); badania prowadzą nauczyciele akademicy;
- b) wykonywanie przez studentów wybranych zadań związanych z przygotowaniem do zawodu; badania prowadzą studenci; w tej sytuacji badanie w działaniu stanowi integralny element kształcenia zawodowego, osobiste doświadczenie procesu uczenia się w działaniu i uczestniczenia w zmianie.

W procesie badania w działaniu istnieją naturalne szanse na poznanie siebie, własnego potencjału, swoich silnych i słabych stron. Są to naturalne wa-

runki konfrontowania wiedzy o warunkach i mechanizmach uczenia się, umiejętności praktycznych i kognitywnych wykorzystywanych w procesie praktyki zawodowej, zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania podejmowanych zadań oraz refleksyjnej samooceny. Interesujący i ważny przykład badania w działaniu w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji jest przedstawiony przez Elżbietę Wołodźko w książce pt. *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenia, konteksty, zmiana* (2013). Jak pisze autorka tej książki: „Wprowadzenie *action research* do praktyki akademickiej praktyki sprzyjać może, jak sądzę, tworzeniu edukacyjnej przestrzeni, w której studenci stają się refleksyjnymi uczestnikami edukacyjnych i rozwojowych procesów, rozwijają świadomość uczenia się, a więc zaczynają świadomie stosować mate kognitywne strategie uczenia się. [...] W tak pracującej wspólnocie zaangażowanie to obejmuje nie tylko twórcze rozwiązywanie problemów powierzonych studentom przez nauczyciela, ale także samodzielne ich dostrzeganie i formułowanie” (Wołodźko, 2013, s. 364). Doświadczenia uczestników badania, zarówno autorki książki, jak i studentów, których głos jest obszernie dostępny czytelnikowi, dowodnie świadczą o korzyściach osobowych i społecznych wynikających z ich stosowania. Uczestniczenie w badaniu w działaniu jest bowiem nieocenionym źródłem samopoznania oraz systematycznej (nie okazjonalnej) refleksji w działaniu i nad nim i jako takie jest czynnikiem nauczycielskiej i badawczej samoświadomości.

Przytoczony przykład nie jest jedynym znanym mi zastosowaniem badania w działaniu w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej w polskim piśmiennictwie pedagogicznym. Wiele interesujących doświadczeń w tym zakresie znajdujemy w pracach B. D. Gołębnik. Książkę Elżbiety Wołodźko przywołuję ze względu na fakt, że jest ona najnowszą (dla mnie) prezentacją potencjału tego paradygmatu poznawania i zmiany.

Włączanie studentów-kandydatów na nauczycieli w proces badania ich własnych praktyk uczenia się i doświadczenia roli zawodowej może odbywać się także poprzez prace dyplomowe, zwłaszcza magisterskie. Studenci studiów II stopnia pracują w zawodzie albo są wolontariuszami, co daje im możliwość poznawania własnej praktyki i zmieniania jej. Należy podkreślić, że w prowadzeniu tego badania obowiązuje rygorizm metodologiczny i metodyczny, oznacza to, że nie można ich prowadzić *ad hoc*, okazjonalnie i spontanicznie. Zdyscyplinowanie w gromadzeniu danych, stawianiu pytań badawczych i weryfikowaniu hipotez jest centralną zasadą ich realizacji. Dlatego zebrane wyniki mogą być podstawą raportu z badań w postaci pracy magisterskiej. Mogą być także przedmiotem rozprawy doktorskiej.

Doskonalenie nauczycielskie poprzez badanie w działaniu

Dynamika zmiany w poszczególnych sferach codziennego życia stawia nauczycieli i wychowawców wobec konieczności ustawicznego aktualizowania wiedzy i umiejętności. Niemal we wszystkich dziedzinach życia, zarówno zawodowego, jak i osobistego, ludzie wiedzeni ciekawością albo potrzebą sięgają do najnowszych odkryć nauki i stosują je/stosują się do nich. Od pytania o to, jakie odkrycia nauk o człowieku, jakie wyniki badań naukowych zastosowali ostatnio w życiu prywatnym albo zawodowym rozpoczynam spotkania na studiach podyplomowych i doktoranckich. Odpowiedzi dotyczą zwykle życia prywatnego. Nie oznacza to, że nauczyciele/nauczycielki nie poznają wyników badań, jednakże nieczęsto dostrzegają możliwość zastosowania ich w swojej praktyce. Zwykle komentują je jako nieprzystające do ich codziennej praktyki. Nie jest to specyficzne dla polskich nauczycieli/nauczycielek. Tak dzieje się również w innych krajach. Jak pisze G. Pine, mimo specjalnych programów wdrażania wyników badań do szkolnej praktyki, wciąż rzadkie jest wykorzystywanie ich przez nauczycieli/nauczycielki (Pine, 2009, s. 5).

Drugie pytanie, jakie stawiam, dotyczy prowadzenia badań na potrzeby własnej praktyki. Odpowiedzi są takie same. Doskonalenie zawodowe pojmowane jest zwykle jako udział w formalnych i pozaformalnych formach. Ich specyfika sprawia, że nierzadko ich efekty są odległe od zakładanych (Jaworski, 2012). A właśnie badanie własnej praktyki i aktualizowanie jej jest dobrą drogą doskonalenia zawodowego. Głęboko zakorzenione jest przekonanie o rozdzielności teorii (za jaką uważane są również badania akademickie i ich wyniki) i codziennej praktyki zawodowej. Niewykluczone, że jedną z przyczyn tego jest przesunięcie w czasie i przestrzeni, dystans, jaki dzieli termin i miejsce prowadzenia badań od ich opublikowania. Nie mniej ważny jest język raportów z badań. Jest on zwykle formalny, naszpikowany wyrażeniami odległymi od codziennego profesjonalnego języka nauczycieli/nauczycielek. Dzieje się tak głównie dlatego, że adresatami tych raportów są akademicy: recenzenci publikacji i dorobku.

Niebagatelnym powodem marginalności badania własnej praktyki jest, moim zdaniem, niedostatek środowiska, w którym można dyskutować ich wyniki. Zwraca na to uwagę również E. Wołodźko (2013, s. 382). Swoistym forum może być seminarium prowadzone w szkole wyższej (lub w centrum doskonalenia nauczycieli). Uczestnicy prowadzonego przez mnie seminarium systematycznie dyskutują kolejne cykle i, w ich obrębie, kroki badania nad autorskim programem kształtowania świadomości ekologicznej dzieci w przedszkolu.

Autorka tego programu, stosując paradygmat badania w działaniu, stwierdza: „krytyczne spojrzenie na swoją dotychczasową praktykę pozwoli mi na nowo odkryć niedoskonałości, wyeliminować błędy, a w zetknięciu z doświadczeniem innych współuczestników zajęć nauczyć się wiele nowego. Doskonałą tak własny program i samą siebie jako nauczyciela” (Wiśniewska, 2006; http://rwisniewska.ovh.org/strona/?page_id=15).

Uwagi końcowe

Fakt, że badanie w działaniu jest nastawione na rozstrzygnięcie problemów, które związane są bezpośrednio z doskonaleniem praktyki, sprawia, że nie zajmuje ono dość dużo miejsca w akademickim kształceniu metodologicznym. Należy podkreślić, że jest to szczególna postać badania *indywidualnego przypadku (case study)*. Oznacza to, że badanie w działaniu jest poznawaniem specyficznych właściwości wybranego wycinka własnej bieżącej praktyki, poprzez jego wielostronną analizę. Przedmiotem tej analizy są zmiany w dyspozycjach osobowościowych, w relacjach społecznych albo w treściowych i organizacyjnych projektach pracy generowane intencjonalną działalnością osoby prowadzącej/osób prowadzących badania.

W odróżnieniu od badań zewnętrznych, w tej procedurze istnieją szczególne warunki zachowania zasad etycznych. Istnieje również wiele pokus i pułapek. Jedną z nich jest zagrożenie pogwałcenia prawa do prywatności uczestników badania i działania. Problemy społeczne i edukacyjne, których rozwiązanie ma prowadzić do polepszenia konkretnej sytuacji poszczególnych osób albo grup, odbywają się z poszanowaniem godności ludzkiej, prywatności i innych praw człowieka. Ich rozwiązywanie wymaga **wiedzy i zgody** wszystkich uczestników sytuacji badawczych, to znaczy badaczy-realizatorów zamyśłu badawczego i projektu zmiany oraz osób uczestniczących w działaniu (gdy w zmienianej praktyce uczestniczą osoby niepełnoletnie wymagana jest wiedza i zgoda ich rodziców/opiekunów). Jest to podstawowa etyczna zasada badania w działaniu (Czerepaniak-Walczak, 2013).

Argumentem przemawiającym za wyjątkowością badania w działaniu jest upodmiotowienie procesu synergii poznawania i zmieniania, zastępowania refleksyjnym działaniem tego, co nierzadko w codziennej praktyce przybiera postać korzystania z „książki kucharskiej”. Ze względu na ścisły związek z konkretną, ulokowaną w danym kontekście praktyką edukacyjną procedura ta jest sprawdzaniem postawionych hipotez, które mogą, ale nie muszą być wywiedzione z teorii naukowej. Mogą być założeniami szczegółowymi, bazują-

cymi na własnej refleksji albo intuicji. Badanie w działaniu jest wszak na małą skalę interwencją w funkcjonowanie realnego świata i bezpośrednie sprawdzanie efektów tej interwencji. Zmiana jest osiągana jako kolejny krok realizacji projektu badawczego, a nie dopiero po jego zakończeniu. Na podstawie poczynionych obserwacji i ocen możliwe jest formułowanie konkluzji i wniosków, będących niekiedy tezami nauki i elementami nowej wiedzy, naukowej i/albo osobistej, a czasem tylko potwierdzeniem już posiadanej. Istotne jest to, że wiedza ta powstaje w procesie dyskursu.

Prowadzenie badania w działaniu w praktyce oświatowej sprzyja kształtowaniu kultury badawczej w szkole, wzbudzaniu dociekliwości poznawczej wszystkich podmiotów i zaufania do dokonywanych odkryć. W badaniach prowadzonych przez badaczy z zewnątrz dochodzi do tego, że uczestnicy badanych sytuacji i zjawisk nie rozpoznają siebie w prezentowanych opisach albo mają poczucie zagrożenia, wynikające z lęku przed ujawnieniem ich prywatności. Ponadto tendencja do generalizacji i ekstrapolacji wyników badań w sytuacji wielokrotnie akcentowanej w tym tekście niepowtarzalności praktyki edukacyjnej podważa zaufanie do wyników badań akademickich i innych prowadzonych przez badaczy zewnętrznych. Nawet tak optymistyczne obrazy szkolnej rzeczywistości jak wyniki PISA 2013, sporządzane wszak z zastosowaniem obiektywnych narzędzi, budzą wątpliwości, by nie rzecz – nieufność, a wręcz są kwestionowane. Wyniki badania w działaniu ze względu na swoją specyfikę – prowadzenia przy otwartej kurtynie – wzbudzają zaufanie. Jednocześnie ich prowadzenie staje się czynnikiem kształtowania kultury zaufania w środowisku poznawania i zmieniania.

Poszukiwania dróg kształtowania i aktualizowania nauczycielskiego profesjonalizmu kieruje uwagę na te formy i okoliczności, które są związane z codzienną pracą. Łączy w sobie *curiositas* i *utilitas*. O atrakcyjności badania w działaniu w poznaniu pedagogicznym świadczy także fakt, że procedura ta sprzyja, poza poznaniem i zmianą badanych zjawisk i procesów, także uczeniu się. Wszyscy uczestnicy sytuacji badawczej i interakcji społecznej (edukacyjnej) odkrywają nowe obszary wiedzy, aktualizują swoje kompetencje, uczą się nowych zachowań. Badanie w działaniu umożliwia tworzenie związków między wiedzą i rozumieniem i na tej podstawie kształtowania i aktualizowania praktycznych sprawności. Można więc dostrzec w tym paradygmacie badawczym szczególną użyteczność dla realizacji akademickiego kształcenia nauczyciela według Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK).

Prowadzenie badania własnej praktyki, integrowanie poznawania i zmieniania jest podstawowym warunkiem włączenia szkoły w nurt przemian, jakie

zachodzą we współczesnym świecie, urealnienia codziennych doświadczeń, a w rezultacie przekroczenia tych czynników, które sprawiają, że życie i jego edukacyjna reprezentacja to dwa równoległe światy. Tworzy też możliwość wyrażania przez nauczycieli/nauczycielki własnym głosem tego, co jest źródłem ich satysfakcji i niepokojów oraz sposobów radzenia sobie z wyzwaniami.

Bibliografia

- Červinková H., Gołębiak B. D. (red.) (2010), *Badania w działaniu : pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Červinková H., Gołębiak B. D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, WN Scholar, Warszawa.
- Cohen L., Manion L. (1996), *Research Methods in Education*, Routledge, London-New York.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, EDYTOR, Toruń,.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Badanie w działaniu akademickim. Możliwości zastosowań w procesie podnoszenia jakości pracy uczelni*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 24.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój Świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań*, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, WN Scholar, Warszawa.
- Efron S. (2005), *Janusz Korczak: Legacy of a Practitioner-Researcher*, „Journal of Teacher Education”, 56 (2), DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104274415>
- Freire P. (1998), *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder.
- Gołębiak D. B. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*, EDYTOR, Toruń-Poznań.
- Gołębiak D. B. (2010), *Poszukiwanie-refleksyjność-dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe procesie zmiany*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Habermas J. (1985), *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia”, nr 2.
- Hall S. (1996), *Reflexivity In Emancipatory Action Research: Illustrating the Researcher's Constitutiveness*, [w:] O. Zuber-Skerritt (ed.), *New Directions in Action Research*, Falmer Press, London-Washington.
- Jaworski K., *Autorefleksja nad kulturą organizacji w procesie uczenia się nauczycieli*, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/21/13> (dostęp: 10.12.2013).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- McNiff J., Whitehead J. (2005), *Action Research for Teachers. A Practical Guide*, David Fulton Publ., New York.
- Pine G. J. (1996), *Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies*, SAGE Publ., London.
- Postman N. (1996), *The End of Education: Redefining the Value of School*, Vintage Books, New York.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przekł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa.
- Zuber-Skerritt O. (1996), *Introduction: New Direction in Action Research*, [w:] O. Zuber-Skerritt (ed.), *New Direction in Action Research*, The Falmer Press, London-Washington DC.
- Wiśniewska R. (2006), *Badania w działaniu*, „Edukacja i Dialog”, nr 7.
http://rwisniewska.ovh.org/strona/?page_id=15 (dostęp: 12.12.2013).