

Między pozytywizmem a interpretatywizmem – badania w działaniu jako element modelu badań w psychologii

Marzanna Farnicka*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski

BETWEEN POSITIVISM AND INTERPRETIVISM – ACTION RESEARCH AS AN ELEMENT
OF RESEARCH FRAMEWORK

The article attempts to reclaim the idea of action research. In the current scientific discourse this approach is treated ambiguously. Sometimes it is a kind of qualitative research method, an independent model or a practical teaching tool as well as a social idea. The article presents the history changes of this idea. Its limitations and problems, which the paradigm brings to modern scientific practice, were also discussed. Moreover, the capabilities of action research approach were considered when it is treated as an inalienable element of the diagnosis or empirical research framework.

Key words: axiology, contextualism, epistemology, reflection on research process

WPROWADZENIE

Współczesny świat opisywany przez filozofów i socjologów wiedzy nacechowany jest niejednoznacznością i zmiennością. Zjawiska te dotyczą także procesów badawczych i diagnostycznych. W dzisiejszym świecie badacz (i diagnosta) ma wiele możliwości wyboru metod i sposobów ich wykorzystania niezbędnych do odpowiedzi na postawione problemy (np. przeprowadzenie diagnozy, postawiona hipoteza badawcza). W przypadku badań społecznych o wyborze decyduje przyjęty paradygmat i jego ontologiczne i epistemologiczne założenia (Brzeziński, 2015). W przypadku diagnozy – oprócz przyjętej teorii, ekonomiczny, społeczny i etyczny koszt zbierania informacji (Paluchowski, 2001). Różnorodność paradygmatów oraz praktyk badawczych i diagnostycznych powodują wielokrotnie opisywany w literaturze chaos (Michałowska, 2013; Rubacha, 2003). Pomimo rozwiązań proponowanych w literaturze w celu znalezienia odpowiedniego modelu pozwalającego badaczowi (diagnoście¹) poznanie i interpretację zjawisk zbadanych między rzeczywistością (założeniami badacza), badaniem (procedurą i jej możliwościami) a przedmiotem badania (rzeczywisto-

ścią badanego²) nadal istnieje wiele problemów, napięć i konfliktów związanych z ich wyborem wymagających refleksyjnego namysłu (Malewski, 2017; Smolińska-Theiss i Theiss, 2013). Poniżej przedstawiono klasyczne obszary najczęściej w dyskutowanych konfliktów dotyczących natury rzeczywistości i procesu badawczego.

JAKA JEST RZECZYWISTOŚĆ?

Współcześnie w metodologii badań próbuje się znaleźć rozwiązania problemu dotyczącego natury rzeczywistości poprzez dychotomizację tego sporu do ujęć w paradygmacie pozytywistycznym i postpozytywistycznym (popperowskim – postpopperowskim, behawioralnym – konstruktywistycznym, Drwięga, 2013; Gołębiak, 2013; Gołębiak i Zamorska, 2014; Legocki, 2008). 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). Na znaczenie założeń o naturze człowieka dla prowadzonych badań i proponowanych w nauce interwencji wskazywali: Czerniawska (2010), Giddens (2001) czy Straś-Romanowska (1997). W tym momencie pojawia się kolejna płaszczyzna napięć dotycząca zagadnień aksjologicznych (Kwaśnica, 1987). Aspekt wartości przejawia się w podejmowanym problemie podmiotowości *vs* redukcjonizmu jednostki, jego zachowań i procesów społecznych jak i psychicznych.

¹ W opracowaniu dodaje się także „proces diagnostyczny”. W rozumieniu autorki za Brzeziński (2015), Paluchowski (2001) proces badawczy jest diagnoza rzeczywistości i dlatego też jego założenia powinny być wykorzystywane w opracowywaniu różnego typu diagnoz.

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Marzanna Farnicka, Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski, Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra.
m.farnicka@wpzps.uz.zgora.pl

² Jest to klasyczny problem epistemologiczny polegający na określeniu relacji między poznawaniem, poznaniem a rzeczywistością.

JAKIE SĄ KONSEKWENCJE DYLEMATÓW FILOZOFICZNYCH DLA METODOLOGII BADAŃ?

Z punktu widzenia praktyka badacza w przedstawionych powyżej podejściach zauważyć można kilka kluczowych założeń (epistemologicznych i ontologicznych), które powodują, że można traktować je jako wykluczające się (Paluchowski, 2001). Różnice między nimi dotyczą głównie: – pojmowania obiektywizmu (obiektywizmu – subiektywizmu), – języka analizy (neutralny – kontekstowy), 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 confirmacyjne). Należy zatem podkreślić, że różnice w prowadzonych badaniach wynikają nie tylko z problemu przyjętych założeń dotyczących celów, sposobów i metod badania, ale dotyczą przede wszystkim przyjętych założeń dotyczących natury rzeczywistości i miejsca wartości (w tym podmiotowości jednostki) w nauce (Czerniawska, 2010).

Można wskazać, spór dotyczący sposobu ujmowania rzeczywistości wywodzi się z klasycznego w filozofii nauki rozróżnienia kategorii: praxis, teoria i techné (Legocki, 2008; Wróbel, 2014). Od czasu podjęcia dyskusji w zakresie antropologii nauki w zakresie przyjmowanych paradygmatów pojawił się funkcjonalizm i interpretatywizm, które umożliwiają stosowanie różnych metod ze względu na problemy i postawione pytania badawcze w danej grupie lub ze względu cel badania. Ale także i te paradygmaty mają swoje ograniczenia. Jakkolwiek dzięki ich przyjęciu każdorazowo badacz czy diagnosta przyjmuje założenie o naturze badanego zjawiska i specyfice badanego problemu. 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 antyczny filozof przeciwstawił techné (umiejętne wytwarzanie przedmiotów i mistrzostwo w realizacji zobiektywizowanych zadań), oraz teorią (działaniem, które zajmuje się wiedzą dla niej samej, Bańka, 1983; Bernstein 1971; Habermas 1983).

JAKA POWINNA BYĆ NATURA BADANIA I DIAGNOZY?

Naturalną implikacją wyboru podejścia filozoficznego jest wybór sposobu opisu zachodzących procesów badawczych i zjawisk. Badacz ma wybór 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 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 uwzględniające złożoną i niedeterministyczną koncepcję umysłu uczącego się podmiotu, znaczenie jego relacji z otoczeniem oraz wcześniejszego doświadczenia. W aspekcie diagnozy konsekwencje wyboru jej modelu podejmowane były na przykład przez Brzezińską (2000) czy Farnicką (2012).

CZYM JEST PARADYGMAT BADAŃ W DZIAŁANIU?

Paradygmat badań w działaniu prezentowany jest w teorii i praktyce naukowej jako nurt integracyjny (antropologia, psychologia, socjologia, edukacja Červinková, 2012; Czerepaniak-Walczak, 2010, 2014; Gołębiński, 2013). I chociaż historycznie podejście to wywodzi się od K. Lewina dość rzadko jest realizowane w badaniach psychologicznych.

Historię „badań w działaniu” zwykle dzieli się na dwa główne etapy. Termin *action research* został wykorzystany w pracy *Action Research and Minority Problems* (Lewin, 1946). W artykule tym, K. Lewin wskazał, że *action research* daje możliwość badania zarówno warunków jak i skutków różnych form działalności w określonej sytuacji. Pierwsze i wzorcowe badania „w działaniu”, opisane w artykule, związane było ze zgłoszonym problemem relacji międzyrasowych. Udział w badaniu wzięli pracownicy społeczni, którzy w celu rozwiązanie problemu poddani zostali pewnym oddziaływaniom. Badanie zaprojektowane było jako cykl dokumentowanych szkoleń i ich ewaluacji w formie dyskusji oraz opisu. Można przyjąć, że traktowany był jako swoisty kontrolowany eksperyment, w którym rozróżniono etapy: diagnoza (badanie), szkolenie, ewaluacja (badanie), działanie i ewaluacja (badanie). Metoda ta polega zatem na ciągu kroków, z których każdy jest zaplanowany a jego celem jest działanie i poznanie jego rezultatów (Lewin, 1946; Kemmis, 2005). Zgodnie z metaforą trójkąta każdy z kluczowych i powtarzalnych elementów badania (szkolenie, badanie i działanie) jest niezależny i kontrolowany (jak samodzielny wierzchołek trójkąta). Jednakże żaden z tych elementów nie jest wystarczający sam w sobie. Bowiem to nierozdzielność i integralność wierzchołków w figurze świadczy o jej istocie, dlatego też o rezultatach działań czy trafności badania (w działaniu) można orzekać tylko w sytuacji uwzględnienia wszystkich elementów (Lewin, 1951). 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. Ponadto uznawali oni hierarchiczny związek między teorią a praktyką, wypuklali znaczenie kontekstu i wagę refleksji nad działaniem i w działaniu

(kwestia odbioru i interpretacji) jako kluczową w tworzeniu teorii oraz z praktyce badań naukowych jak i 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. Prace Lewina w tym nurcie doprowadziły go do stworzenia modelu opisującego elementy procesu zmiany (Kemmis i McTaggart, 2009; Kemmis, 2010, Orne, 1962). W procesie tym rozpoznano zmianę jako zjawisko mające trzy mierzalne i obserwowalne etapy, którymi są: etap rozmrożenia, samej zmiany oraz zamrożenia (Bratnicki, 1997; Griffin, 2005).

Zaniechanie „badań w działaniu” w psychologii przypisywane jest zwykle trudnościom wynikającym z wieloetapowej procedury, przez którą były one bardziej czasochłonne niż te prowadzone w klasycznym paradygmacie (Carr i Kemmis, 1986; Červinková, 2012). Najczęściej jako trudności badań w tym nurcie wyróżnia się: – 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), – zaangażowanie części badaczy i znajomość celu badań w grupie, przez to kwestionowano ich obiektywność, oraz realizowanie badań w nie do końca kontrolowanym kontekście.

Uogólniając główne trudności dotyczyły zatem trudności w replikacji badań oraz ograniczeń 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” przypada na lata 80 i 90 XX wieku. W obliczu konstatacji tradycyjnych badań edukacyjnych zaproponowano nowy sposób identyfikowania problemów w praktyce nauczycielskiej (Gołębiak i Zamorska, 2014; Susman i Evered, 2010). Metodę tę zaczęto stosować do badań edukacyjnych nad zachodzącymi w wyniku uczenia się zmianami. W tym celu środkiem do identyfikacji problemów w pracy nauczyciela i obserwacji zmian była specyficzna modyfikacja idei lewinowskich badań w działaniu. „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 (Carr i Kemmis, 1986; Susman i Evered, 2010).

Zdaniem Červinkovej podstawową różnicą między pierwszą i drugą fazą rozwoju paradygmatu „badań w działaniu” było: – odrzucenie w fazie drugiej pozytywistycznej metodologii badań i zastąpienie jej popularnym wówczas podejściem interpretatywnym oraz – odmien-

ne 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 (fazie II) w tak zwanych „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 także w ujęciu II podkreśla się znaczenie kształtowania refleksyjności uczestników badania, którzy przez to są zarówno badaczami i badającymi siebie i swoje zaangażowania (Piekarski, 2017; Schön, 1987). W tym ujęciu dotknąć można problematyki badań dobrostanu, którego elementem jest zaangażowanie we własny rozwój jak i rozwój organizacji (Czerw, 2017; Nowosad i Farnicka, 2017).

Współczesne „badania w działaniu” przedstawiają się jako szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka umożliwiającego obserwację i interwencję (Červinková, 2012). Tym samym badania w działaniu zostały zdominowane przez metody jakościowe i uwaga przesunięta została z badaczy – teoretyków na badaczy – uczestników. To przesunięcie w kierunku badań uczestniczących spowodowało zainteresowanie się tym paradygmatem praktyków jako najważniejszych „użytkowników” i beneficjentów tego podejścia (Piekarski, 2017). Aktualne konceptualizacje badań w działaniu uypuklają immanentne jego własności, oczekiwania i cele takie jak:

- zaangażowanie („aktywne”, „inicjujące”) w rozwiązanie zidentyfikowanego i sformułowanego problemu badawczego („palącego problemu) i oczekiwania zarejestrowania zmian („zmiana na lepsze”);
- i środowisko badań – zawsze dotyczy ono procesów zachodzących w społeczeństwie, na styku jednostki i grupy lub systemu (wytworu) stworzonego przez innego człowieka (Bauman i Pilch, 2001, s. 307; Malewski, 2017).

Reason i Torbert (2010) 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 prawo do uczestniczenia w rozwijaniu wiedzy praktycznej w pogoni za celami ważnymi dla człowieczeństwa (perspektywa uczestnicząca) oraz konieczność zmiany świadomości uczestników badań, którzy w ich wyniku stają się aktywnymi, refleksyjnymi podmiotami, dążącymi do osobistego i społecznego zaangażowania. Efektem wprowadzenia

³ Badanie (w działaniu) jest systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. „Badania w działaniu” prowadzi się wówczas, gdy się dostrzeżga możliwość zmiany na lepsze jakieś sytuacji. (Bauman i Pilch 2001, s. 307).

dzenie tych dwóch założeń w procesy zmiany organizacji edukacyjnych ma być nie tylko wzrost poczucia odpowiedzialności za proces rozwoju siebie, 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.).

CZY MOŻLIWA JEST REKULTYWACJA PARAGDYMATU BADAŃ W DZIAŁANIU

Z przedstawionego powyżej rysu historycznego badań w działaniu wynika, że należy rozróżnić edukacyjne badania w działaniu od metodologii badań w działaniu. To pierwsze podejście, które aspiruje do bycia filozofią edukacyjną zakłada, że badania w działaniu są to studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem jej ulepszenia. Są to działania ukierunkowane na poprawę jakości działania w obrębie wskazanego problemu lub instytucji a efektem podjętego zaangażowania są praktyczne konsekwencje, które powstają przy większym lub mniejszym współudziale uczestników sytuacji, w której przebiega badanie. Carr i Kemmis (1986) nazywają to „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). 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 wyzwalać powinna wśród uczestników swoisty rodzaj sposób myślenia (racjonalność emancypacyjną), który daje jednostce poczucie podmiotowości, umożliwia podejmowania samodzielnych decyzji i rekonstruowania dotychczasowych osobistych zachowań, poglądów jak i zmiany własnego środowiska (Kwaśnica, 1987, s. 37; Kemmis, 2005, 96).

W tym ujęciu współczesny paradygmat *action research* ma swoje zakotwiczenie w specyficznej filozofii edukacji – w podejściu wspólnotowym. W tej perspektywie na gruncie psychologii M. Straś-Romanowska (1997) przedstawiła trzy możliwości rozwiązania konfliktu w tej specyficznej dyskusji ontologiczno-aksjologicznej dotyczącej podejścia do badań i ujmowania relacji między jednostką „ja” a światem. Pierwszą perspektywę nazwać można kolektywistyczną. Jednostkę traktuje się jako członka danego społeczeństwa i stosuje się procedury nie naruszające aktualnie przyjętego i uznanego stanu oraz rozpoznawanie prawidłowości dla wyróżnionych badanych grup). Drugą tendencją w myśleniu o człowieku, jego rozwoju jest perspektywa indywidualistyczna w niej przyjmuje się procedury umożliwiające rozpoznanie różnic intra- i interindywidualnych). Ostatnią perspektywą jest perspektywa wspólnotowa, która oparta jest na podejściu neokonserwatywnym i aksjologicznym

i 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. I właśnie te odmienne kulturowe założenia z jednej strony są ograniczeniem (w Polsce trudno znaleźć szerokie poparcie dla takiej perspektywy badań) ale właśnie w nich tkwi odmiennność i atrakcyjność, której w 2007 roku poświęcona została cała monografia pod redakcją A. Hepburna i S. Wiggins (2007).

W drugim ujęciu, odwołującym się do klasycznego rozumienia, metodologia badań w działaniu (*action research*) możliwe jest powiązanie teorii z praktyką i na bazie gromadzonych doświadczeń praktycznych dokonywanie uogólnień teoretycznych. Z założenia jest to swoiste połączenie działania z eksploracją oraz w aspekcie edukacji uczenia się z nauczaniem. Cykl badania opiera się na następujących etapach: – identyfikacja problemu (faza planowania i przygotowania), diagnoza (badanie eksploracyjne- działanie i obserwacja afektów w określonym kontekście), sformułowanie planu działania (faza analizy i interpretacji – opracowania projektu badawczego uwzględniający kontekst oraz etap szkolenia i oddziaływania), wdrażanie (kolejne działanie – realizacja kolejnych etapów), refleksja (faza nieustające monitorowanie i ewaluacja procesu wdrażania oraz uzyskanych efektów oraz refleksji nad i w działaniu por. Kemmis i McTaggart, 2009). W tym ujęciu wydaje się, że teorie formułowane na bazie takich badań mają uzasadnienie empiryczne. Ich ograniczeniem jest przenikanie się wzajemne wiedzy i osobistego doświadczenia (Wołodźko, 2010, s. 113). Tu dotykamy 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 i Pilch, 2001, s. 311) uwiadamia ich longitudinalną perspektywę i umożliwia monitorowanie postępowania badawczego pozwalając na przeformulowywanie i weryfikację pytań badawczych oraz modyfikowanie procedur i narzędzi w trakcie prowadzenia eksploracji (Aleksandrak, 2004, s. 111). Z drugiej strony problem zmieniających się 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.

W podejściu *action research* pojawiają się trzy podstawowe grupy błędów. Do pierwszej grupy należy problem minimalizacji błędów takich jak: błąd czasu pomiaru oraz błąd ekologiczny rozumowania i indywidualizmu. 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. Dwa pozostałe wymienione błędy występują na etapie wnioskowania z otrzymanych danych. Błąd ekologiczny rozumowania 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. Z kolei błąd indywidualizmu zachodzi wtedy, gdy wnioski dotyczące postaw badanych zostają odniesione do całych zbiorowości, z których pochodzą. Wszystkie te błędy dotyczą możliwego oddziaływania badacza (nawet jeśli pełni on rolę obserwatora) na rzetelność uzyskanych wyników. W tym wypadku mówimy o reaktywności osób badanych. Zjawiska te są możliwe do kontrolowania przez habituację czy desensytyzację i stosowanie pomiarów nieinwazyjnych (Shaugessy, Zeimeister i Zeimeister, 2002).

Drugi rodzaj błędów dotyczy tendencyjności obserwatora, czyli tendencji do zniekształceń w identyfikacji oraz selekcji długotrwale obserwowanych zachowań. Wpływ oczekiwań pojawia się nie tylko u osób badanych, którzy wyobrażają sobie jak powinni się zachować aby być „dobrymi badanymi” – (tzw. ukryte wymagania sytuacji, Orne, 1962; Shaugessy, Zeimeister i Zeimeister, 2002) ale także dotyczą badaczy, którzy znają hipotezy badawcze lub wyniki wcześniejszych badań. Jest to tak zwany efekt Rosenhana (1973), któremu można przeciwdziałać poprzez: świadomość zjawiska oraz poprzez maskowanie celu i hipotez badawczych.

Trzecia grupa błędów to zagrożenia związane ze specyfiką procedury badań w działaniu dotyczą zdarzenia się z problemem aktywności podmiotów (rozmywa się rola badacza i badanego) oraz podejmowanie krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem jego kontekstualności i możliwych rezultatów, bez której niemożliwe jest efektywne funkcjonowanie w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj i Zielińska-Pękał, 2012, s. 21; Smolińska-Theiss i Theiss, 2013, s. 30). Zadaniem badacza jest więc znalezienie złotego środka między rolą uprzywilejowanego obserwatora, analityka i krytyka, a pozycją bezinteresownego sprawozdawcy (Susman i Evered, 2010, s. 99.).

JAKIE WYZWANIA PARADYGMAT BADAŃ W DZIAŁANIU WNOSI DO KLASYCZNEJ METODOLOGII BADAWCZEJ I DIAGNOSTYCZNEJ?

Rozważania nad badaniami w działaniu dają możliwość przyjrzeniu się procesowi badania i diagnozy z innej perspektywy. Dzięki temu ujęciu większą uwagę można zwrócić na proces komunikacji w procesie badania, refleksyjność i procesy zachodzące po stronie badanych jak i badacza, kwestię etyczną oraz kontekstualność podejmowanych działań.

W procesie każdego badania pojawia się bowiem przestrzeń współdziałania i współpracy (wg Habermasa „otwarta przestrzeń komunikowania”). Jest to element niezbędny do wymiany doświadczeń, interpretacji, nadawania sensów działaniu, a także do (re)konstruowania znaczeń podejmowanych działań w perspektywie pod-

miotu, przedmiotu jak i obserwatora (Habermas, 1992; Wołodźko 2010). W tym momencie dotykana jest rola świadomości i refleksji badanego w procedurze badawczej, które obejmują zarówno percepcję zjawisk jak i procesy ich interpretacji i modyfikacji poznawczej (Bauman i Pilch, 2001; Gruszczyńska, 2007; Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj i Zielińska-Pękał, 2012). Można wskazać, że świadomość obserwowanych zmian jest źródłem poznania, drogą do formułowania wiedzy zorientowanej na działanie zgodnie z postulatami Giddensa „refleksyjne przeżywanie każdej chwili oznacza podwyższoną świadomość własnych myśli, uczuć i wrażeń zmysłowych” (Giddens, 2001, s. 99).

Procesy świadomej refleksji możliwe do poznania w procesie komunikacji tworzą interakcje, które powinny znaleźć swoją operacjonalizację w procedurach i planach badawczych. Zatem w tym podejściu przedmiotem podejmowanych eksploracji nie jest tylko procedura badawcza ale również analiza wielu towarzyszących mu czynników. W celu ograniczenia pola badawczego należy uwzględnić te zagadnienia na etapie planowania badań oraz dosyć szczegółowo doprecyzowywać pytania badawcze. Jako przykład można wskazać badania Majchrzak (2014) dotyczące pamięci historycznej czy Woynarowska-iej-Soldan (2014) w zakresie promocji zdrowia.

CZY MOŻLIWE JEST ZASTOSOWANIE METODOLOGII BADAŃ W DZIAŁANIU WE WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGII?

Odejście od paradygmatu badań w działaniu może wynikać z jego postulatycznego charakteru. 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 paradygmat ten odzwierciedla nurt poszukiwań, których celem jest przybliżenie do całościowego (holistycznego) ujmowania rzeczywistości. Jakkolwiek w przypadku tego terminu mamy do czynienia z dwoma niezależnymi bytami. Z jednej strony wysoce kontekstualna i złożona metodologia badań, której celem jest weryfikacja założeń o skuteczności oddziaływania a z drugiej natomiast refleksyjna i dobrze udokumentowana praktyka oddziaływań społecznych. Zatem wielkie eksperymenty społeczne można zaliczyć by do pierwszego nurtu. W związku z tym, że podejście *action research* zachęca do myślenia sieciowego, które polega na gromadzeniu informacji pochodzących z różnych źródeł, zespalanu ich w całość i planowaniu na ich podstawie niedalekiej przyszłości, jest zbieżne ze założeniami dynamicznych paradygmatów badawczych takich jak na przykład psychopatologia rozwojowa, czy psychologia rozwojowa, psychologia zarządzania. Ten postulat sieciowości oraz konieczności integracji wiedzy pada na podatny grunt bowiem pozytywistyczne podejście do nauki i jej fragmentaryczność oddaliła (zwłaszcza nauki społeczne) od stawiania pytań dotyczących natury rzeczy. Zamiast integracji wiedzy

z zakresu fizjologii, medycyny, fizyki i psychologii mamy dychotomiczny podział na nauki typu *science* i nauki typu *social*. Bez względu na to na jakie dyscypliny je podzielimy, ze względu na to, że posługują się one innymi metodologiami, nawet pomimo podejmowania badań interdyscyplinarnych trudno w nich znaleźć refleksję „nad stanem rzeczy” i akceptację wielowymiarowości wszystkich zjawisk.

Z tego powodu paradygmat *action research* w obu jego odsłonach jest wyzwaniem dotyczącym operacjonalizacji badanych zjawisk, doboru metod badawczych i analizy zebranego materiału. Refleksja wynikająca z jego postulatów wymaga większej precyzji oraz rozpoznania całości badanych zjawisk. Wskazuje także na konieczność rozróżniania szczegółów zawartych w kontekście przez co umożliwia nowy typ meta analiz i uogólnień związanych z elementami tkwiącymi w samym badaniu. W związku z aktualną modą na badania integracyjne próby rekultywacji idei badań w działaniu wskazują na dość długą tradycję psychologicznych badań w tym podejściu.

LITERATURA

- 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: Wyd. UAM.
- Bauman T., Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: 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.
- Bratnicki, M. (1997). *Zarządzanie zmianami w przedsiębiorstwie*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzeziński, J. (2015). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Scholar.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Červinková, H. (2012). Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 57, 7-18.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badania w działaniu. W: S. Palka (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*, 2, 19, 181-194.
- Czerniawska, M. (2010). *Kolektywizm versus indywidualizm – zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Studium interdyscyplinarne*. Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.
- Czerw, A. (2017). Well-being at work – the essence, causes and consequences of the phenomenon. *International Journal of the Contemporary Management*, 13, 97-110.
- Drwięga, M. (2013). *Kim jest człowiek? Studia z filozofii człowieka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Farnicka, M. (2012). Diagnostyka i jej społeczno-kulturowe uwarunkowania. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja interakcyjna i włączająca w doświadczenia pedagogów i nauczycieli* (s. 37-48). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Gołębniak, B.D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją, a realizacyjnym uproszczeniem. W: H. Červinková, B.G. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51-75). Warszawa: Scholar.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Griffin, R.W. (2005). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyńska, E. (2007). Susan Folkman rozszerzenie klasycznego modelu stresu i radzenia sobie. O roli i znaczeniu emocji pozytywnych. *Studia Psychologica*, 7, 285-298.
- 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. (red.). (2007). *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. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45-88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- 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: PWN.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- 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*, 1, 19-25.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 4, 34-46.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Majchrzak, K. (2014). Kategoria czasu w osadzonem w badaniach w działaniu procesie edukacyjnym zorientowanym na miejsca (żywej) pamięci. *Edukacja Dorosłych*, 2, 71, 29-38.
- Małewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 80, 105-120.
- Michałowska, A.D. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: UAM.
- Nowosad, I., Farnicka, M. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w zmieniającej się szkole – pytania o dobrostan i zaangażowanie w kontekście zmiany. W: J. Madalińska-

- Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 274-287). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- 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, 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, 267-298.
- Reason, P., Torbert, W.R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej (Przeł. M. Laverne). W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117-152). Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Rosenhan, D. (1973). On being sane in insane places. *Science*, 179, 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 badacza, czyli o niekonwencjonalnych sposobach kształcenia dorosłych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13, 105-127.
- 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 wartości 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 UŁ.
- Wołodźko, E. (2010). Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych* (s. 103-126). Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Woynarowska-Soldan, M. (2014). Metoda *action research* i jej zastosowanie w promocji zdrowia. *Hygeia Public Health*, 49, 4, 672-678.
- Wróbel, A. (2014). *Problem intencjonalności działania wychowawczego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
