

## **Badanie w działaniu (*action research*) – wprowadzenie <sup>1</sup>**

Zalety i niektóre wady podejść badawczych integruje w sobie strategia badań pedagogicznych, określana jako badanie w działaniu (*action research*). W polskiej literaturze pedagogicznej badaniom tego typu poświęca się coraz więcej miejsca, choć wydaje się, iż wzrostowi liczby doniesień naukowych nie towarzyszy wzrost liczby badań zrealizowanych według tego modelu. Nie ustalono również nazwy dla angielskiego terminu „*action research*”, różni autorzy posługują się tak różnorodnymi terminami, jak: badania praktyki oświatowej (Pachociński, 1993), badanie przez działanie (Smolińska-Theiss, 1991; Szmidt, 2002c), badanie w działaniu (Czerepaniak-Walczak, 1997; Skulicz, 1998; Konarzewski, 2000; Pilch i Bauman, 2001; Palka, 2005), badanie przez wspólne doświadczanie (Wyka, 1993), badania uczestniczące (Babbie, 2003), badania interwencyjne (Denzin i Lincoln, red., 2009), krytyczne uczestniczące badania w działaniu (Kemmis, 2010). Wydaje się jednak, iż coraz powszechniej używa się terminu „**badanie w działaniu**” i tak będę nazywał tę strategię badań.

W badaniach typu *action research* wyróżnić można kilka nurtów:

1. **nurt związany z działaniem manifestującym związki nauki i polityki społecznej lub kulturalnej** (Smolińska-Theiss, 1988; 1990; 1991, Stringer, 1999; Kemmis i McTaggart, 2003; Krueger i Pfaff, 2006; Kemmis, 2010; Cervinkova i Gołębnik, red., 2010; Cervinkova i Gołębnik, red. 2013);
2. **nurt łączący badanie z aktywizacją środowiska lokalnego lub jego wybranych grup** (Smolińska-Theiss, 1991; Wyka, 1993; Czerepaniak-Walczak, 2009);
3. **nurt związany z transmisją innowacji edukacyjnych i modernizacją instytucji oświatowych** (Sagor, 1992; Carr i Kemmis, 1986; Dylak, 1996; Czerepaniak-Walczak, 2009; Mills, 2000; Kember, 2000; Creswell, 2005).

Wszystkie te kierunki wywodzą się z tradycji stworzonej przez Kurta Lewina (1946; zob.: 2010), który użył terminu „*action research*” na określenie cyklu badań składającego się z

---

<sup>1</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, wyd. 2 poszerzone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 649-669.

planowania, poszukiwania danych i ich analizy, mającego przyczynić się do rozwiązywania rzeczywistych problemów społecznych, a nie tylko do budowania teorii (Smolińska-Theiss, 1991). Prekursorów ruchu badań typu action research upatruje się również w twórcy psychodramy, Jacobie Moreno, a inspiracji epistemologicznych poszukuje w krytycznej teorii działania społecznego Jurgena Habermasa i szkoły frankfurckiej (Stringer, 1999; Carr i Kemmis, 1986; Kemmis, 2010).

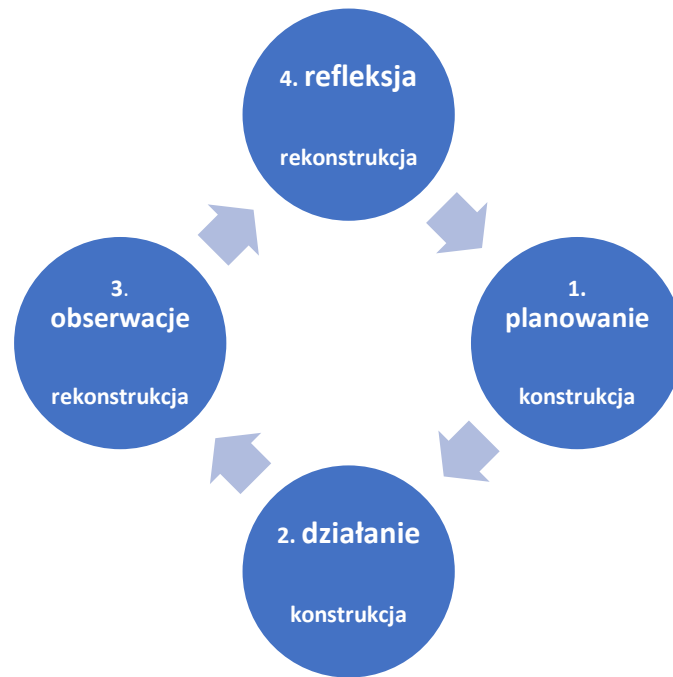
Jak twierdzą Krueger i Pfaff (2006, s. 9), koncepcja badań w działaniu w decydujący sposób określiła dyskusję metodologiczną w naukach o wychowaniu w latach 70-tych XX wieku. Decydujące impulsy dla rozwoju tego rodzaju podejścia badawczego, oprócz wspomnianego już tu nurtu związanego z działalnością Lewina, zrodziły się w latach 60-tych XX wieku w Anglii. Jako alternatywa dla sterowanych administracyjnie i zorientowanych na nauczycieli koncepcji programowych tworzone były nowe koncepcje rozwoju programów bliskich szkole i praktyce pracy nauczycielskiej. W Niemczech natomiast najsilniejszy był nurt łączący badania w działaniu z ruchem krytyki społecznej. „Początek prac nad rozwojem metodologii pedagogicznych badań w działaniu stanowiło krytyczne odcięcie się od pedagogiki empiryczno-analitycznej. Zarzucano jej, iż cele poznawcze wyznacza wyłącznie na potrzeby teorii lub zaleceń administracyjnych. Ponadto krytykowano fakt, iż poprzez stosowanie metod empirycznych utrzymuje osoby biorące udział w badaniach w stanie zakazującym uczenia się, a także to, że nie uczestniczą one w podsumowaniu wyników badań ani nie są informowane o tych wynikach” – piszą Krueger i Pfaff (2006, s. 10). Badania w działaniu w Niemczech orientowano zatem na badania innowacyjne, wdrożeniowe, realizowane w powiązaniu z ruchem reform edukacyjnych (Smolińska-Theiss, 1988).

Badania przez działanie zdaniem Carra i Kemmisa (1986, s. 162) **są formą autorefleksyjnych badań podejmowanych przez uczestników sytuacji społecznej w celu poprawy racjonalności własnych działań, rozumienia praktyki społecznej i sytuacji, w których ta praktyka jest realizowana.**

W praktyce edukacyjnej badania tego typu są stosowane do diagnozy programów szkolnych, rozwoju profesji, systemu planowania i polityki oświatowej. Cytowani autorzy podkreślają, iż badania przez działanie na ogół przebiegają przez cztery fazy ustalone już przez Lewina: planowanie, działanie, obserwacje i refleksje. Istnieją według nich dwa zasadnicze cele wszystkich badań przez działanie:

- 1) **wzbogacanie i ulepszanie** (*to improve*) oraz
- 2) **angażowanie** (*to involve*).

Ulepszanie dotyczy praktyki, rozumienia praktyki przez praktyków i sytuacji, w jakich działają. Zaangażowanie zaś odnosi się do rodzaju uczestnictwa badaczy i badanych we wszystkich fazach cyklu. Istota tego podejścia polega według nich na dialektycznym związku **retrospektywnej analizy z prospektywnym działaniem**. Znajduje to odzwierciedlenie w proponowanym przez nich cyklu badań.



Cykl badań w działaniu według Carra i Kemmisa (1986).

Badanie w działaniu, jak ujmują to Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2001, s. 307), to studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, a jego zamiarem jest ulepszenie sytuacji oraz udoskonalenie jakości działania w trakcie jego trwania. Badanie to jest systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach, które wywołują jakieś zmiany społeczne lub edukacyjne, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. „Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakiejś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje co z tego wszystkiego wynikło. Czy projekt udoskonalenia istniejącej sytuacji przyniósł oczekiwane rezultaty, czy też nie. Jeżeli nie, można stworzyć kolejny, korygujący dostrzeżone niedoskonałości poprzedniego i wówczas ponownie wprowadzić go w życie” (tamże, s. 307).

Podstawową cechą badań w działaniu, różniącą je od pozostałych podejść poza eksperymentalnym, jest to, że badacz nie tylko uczestniczy czynnie w badanym zjawisku (działaniu), lecz poprzez swoją zaangażowaną postawę próbuje ją przekształcić. W związku z tym badanie w działaniu wywołuje zmiany w określonej sytuacji (np. w stosowanych metodach nauczania twórczości w szkole) i ma zawsze praktyczne konsekwencje. Celem tych badań jest zatem nie tylko diagnoza i naukowe rozpoznanie jakiegoś wycinka rzeczywistości, ale również jego zmiana i ulepszenie. W tym sensie można powiedzieć, że badanie w działaniu noszą znamiona aktywności twórczej.

Połączenie badawczej strategii krytyczno-konstruktywnej ze strategią empiryczno-analityczną w badaniach w działaniu akcentuje Maria Czerepaniak-Walczak (2009, s. 321). W jej ujęciu badanie w działaniu „jest to organizacyjna forma badań pomagających w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel, pracownik socjalny, lider organizacji, itp.) jest jednocześnie badaczem i organizatorem zmiany” (tamże). Badanie w działaniu jest według niej szczególną postacią badania indywidualnego przypadku (*case study*), ponieważ procedura w tych badaniach jest poznawaniem specyficznych cech wybranego aspektu własnej praktyki pedagogicznej poprzez wielostronną analizę. Wypada tu jednak zaznaczyć, iż badanie w działaniu mogą obejmować nie tylko własną, ale „cudzą” praktykę edukacyjną, jak również być zakrojone na szerszą skalę, kiedy to uczestniczy w nich wielu przeszkolonych badaczy, eksplorujących wiele środowisk.

Badanie w działaniu w nurcie modernizacji praktyki edukacyjnej, która nas tu najbardziej interesuje, to zdaniem Stanisława Dylaka (1996, s. 36) „zbiorowe poszukiwanie

### Dwa typy badań w działaniu według J.W. Creswella (2005, s. 552)

#### Badania w działaniu

Badania praktyczne ( <i>practical</i> )	Badania uczestniczące ( <i>participatory</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznawanie lokalnej praktyki edukacyjnej.</li> <li>• Angażowanie do badań jednostek lub zespołów.</li> <li>• Skupienie się na rozwoju zawodowym nauczycieli i procesie uczenia się wychowanków.</li> <li>• Urzeczywistnianie planu działań.</li> <li>• Cel – realizowanie roli nauczyciela-badacza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznawanie problemów społecznych, które hamują rozwój jednostek.</li> <li>• Podkreślanie równego poziomu współpracy badawczej.</li> <li>• Skupienie się na zmianach podwyższających poziom życia.</li> <li>• Konsekwencje – emancypowanie się roli badacza.</li> </ul>

przez partnerów danej instytucji kierunków rozwoju, głównie poprzez analizę własnej praktyki oraz szeroko pojętego kontekstu, rozumianego tutaj w sensie dosłownym jako aktywne środowisko. Koncepcja ta oparta jest na traktowaniu nauczycieli jako badaczy, łączących teorię i praktykę w rozwiązywaniu konkretnych problemów napotykanym w ich działaniu zawodowym (...). naukowcy mają służyć swą wiedzą wtedy, gdy będzie ona potrzebna (np. w zakresie zbierania i analizy danych)”. W tego rodzaju badaniach John Creswell (2005) wyróżnia dwa główne typy. Prezentuje je tabela powyżej

Te dwa typy badań, podobnie jak i inne oparte na badaniu i działaniu, mają zdaniem Creswell’a (tamże, s. 560-562) sześć wspólnych cech, które pozwalają je właściwie zaprojektować, ocenić i stosować.

1) **Praktyczne nastawienie** – w badaniach w działaniu podejmuje się aktualne i praktyczne problemy nauczania i wychowania. Mogą one być problemami pojedynczego nauczyciela w danej klasie, mogą też dotyczyć wszystkich nauczycieli w danej szkole, mieście lub powiecie. Badacze nie podejmują badań nad tymi problemami jedynie po to, by rozwijać wiedzę pedagogiczną dla samej wiedzy, lecz po to, by *rzeczywiście rozwiązać problemy*.

2) **Własna praktyka pedagoga-badacza** – badacze reprezentujący to podejście podejmują czynności diagnostyczne dotyczące *własnej praktyki pedagogicznej*, a nie działalności innych osób. W tym sensie angażują się w badania, które mają charakter refleksji nad samym sobą, skupiając uwagę na własnej klasie, własnej szkole i własnych działaniach. Podejmują namysł nad tym, czego i w jaki sposób sami nauczają oraz co może usprawnić ich praktykę dydaktyczną. Eksperymentują z własnymi doświadczeniami, monitorują ich przebieg i warunki, a na koniec przeprowadzają retrospektywną interpretację i analizę działań oraz wyciągają wnioski dla przyszłych planów usprawnień. W tym sensie badania te mają charakter „spirali autorefleksji”.

3) **Współpraca** – badacze *współpracują z innymi*, angażując do badań jednostki lub zespoły wywodzące się z instytucji, w której pracują bądź z placówek naukowych, społecznych i ośrodków badawczych. Poszczególne role w zespole badawczym są negocjowane i często się zmieniają w określonych etapach postępowania badawczego (gromadzenie danych empirycznych, analizy i wyciąganie wniosków, ustalanie planu działania itp.). Realizowanie tych ról przez osoby z zewnątrz wymaga dobrej komunikacji, podziału zadań i zaufania.

4) **Proces dynamiczny** – postępowanie badawcze, na które składają się etapy planowania, działania, refleksji nad działaniem i modyfikowania planu działania *mają charakter cykliczny*, a nie linearny. Wymaga to od badacza ciągłej refleksji i namysłu, rozwiązywania problemów i wprowadzania pomysłów w życie, a dalej – refleksji, działania itd.

5) **Plan działania** – badacze *formułują plan działań* jako sposób na rozwiązanie określonego problemu. Plan może mieć również charakter programu pilotażowego lub innowacji czy wdrożenia projektu zrodzonego gdzie indziej, może dać początek jakiemuś konkursowi. Może być planem formalnym bądź mieć nieformalną postać, która jest efektem dyskusji. Może angażować kilka osób bądź większą społeczność.

6) **Dzielenie się rezultatami** – inaczej niż w tradycyjnych badaniach, badacze prowadzący badania typu *action research dzielą się otrzymanymi wynikami z różnymi grupami*: pedagogami, którzy mogą zastosować wnioski z ich badań w praktyce, z przedstawicielami władz szkolnych i lokalnych, stowarzyszeniami rodziców i osobami zainteresowanymi zmianami. Publikują swoje raporty w czasopiśmie i na stronach internetowych, dołączając do nich niejednokrotnie wytwory twórczości (sztuki teatralne, kompozycje, wiersze, fotografie itp.).

Podobne cechy badań w działaniu, na podstawie praktyki badaczy niemieckich, wyróżniają Krueger i Pfaff (2006, s. 12-14). Są to:

1) **Otwartość złożonych celów i metodologicznych form realizacji badań** – oznacza to, że ani badaczom, ani praktykom nie wolno przystępować do współpracy z gotowymi koncepcjami, które druga strona musi zaakceptować.

2) **Równoprawna współpraca i pragmatyczne różnicowanie zadań** – za efekty tego typu badań wspólną odpowiedzialność ponoszą oba podmioty, konieczne jest jednak takie różnicowanie zadań, które wynika z różnicy kompetencji badaczy naukowców i praktyków.

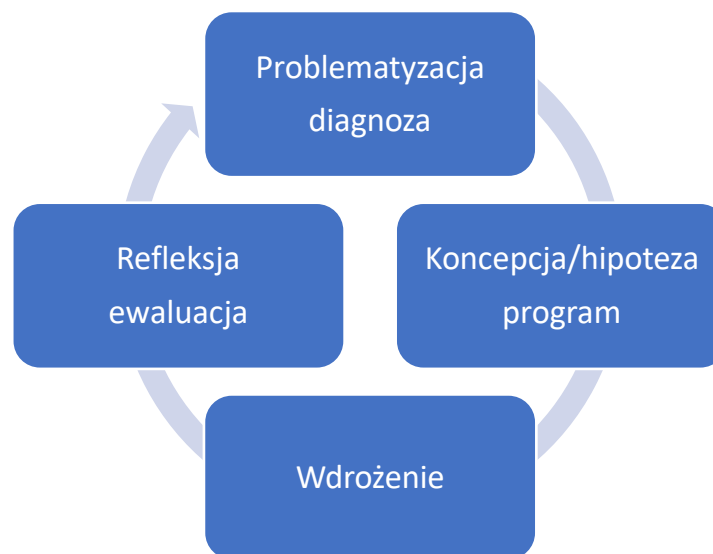
3) **Złożony i dynamiczny charakter** – cecha ta odnosi się do procesu interakcji zespołów uczestniczących w projekcie badawczym, który jest rozumiany jako kompleksowe, otwarte i refleksyjne uczenie się. To także gotowość badaczy do stałego weryfikowania i zmian początkowych założeń oraz przemyślany sposób zastosowania narzędzi badawczych tak, aby było to zgodne z założonymi celami innowacyjnymi całego projektu.

4) **Poprawa praktyki pedagogicznej** – zakłada się tu, że już w trakcie realizacji projektu poprawiać się będzie kompetencje pedagogów praktyków, czemu ma służyć ciągły proces przekazywania informacji zwrotnych.

Autorzy zajmujący się procedurą badań w działaniu zgodnie podkreślają **cykliczność** procesu badania i **naprzemienność** poszczególnych faz działania, badania i refleksyjnego opracowywania wyników badań. Wnioski z fazy refleksji mają prowadzić, co poniekąd oczywiste w badaniach praktycznych, do zmiany planu działania. Podkreśla się również (Palka, 2005), iż zaletą tego typu strategii badań jest **możliwość stosowania w niej różnorodnych metod badań**, głównie jakościowych: obserwacji uczestniczącej, wywiadu, analizy treści,

analizy dokumentów i skal. W zasadzie wykorzystuje się wszelkie dostępne i uzasadnione celem badań metody zbierania danych empirycznych, przydatne również w pozostałych, opisanych wcześniej, podejściach badawczych.

Na ogół cykl badań w działaniu przedstawiany jest tak, jak prezentuje to Maria Czerepaniak-Walczak (2009, s. 329).



Rycina. Cykl badania w działaniu według M. Czerepaniak-Walczak (2009, s. 329).

Badanie w działaniu mają jeszcze jedną ważną dla nas zaletę – **pozwalają na systematyczną obserwację działań twórczych**. W toku prowadzenia obserwacji badacz może rejestrować zachowania tworzących osób, różnorodne formy namysłu, refleksji, zastoju w procesie twórczym, formułowania i przeformułowania celu, konstruowania struktur próbnych i ich modyfikowania. Może obserwować reakcje emocjonalne towarzyszące tym fazom procesu twórczego. „Podczas działalności twórczej ludzie tworzą próbne konstrukcje, <podpierają się> w myśleniu rysunkami, gestami, słowami czy innymi czynnościami, poszukują, zmieniają, poprawiają, doskonalą, komentują swą działalność, rozmawiają o niej” – pisze Dorota Kubicka (2000, s. 216). Możemy wobec tego być świadkami materializowania się myśli twórczej i powstawania dzieła, będącego rezultatem tej myśli.

Badanie w działaniu były dosyć rzadko stosowane w procesie diagnozowania twórczości (Starko, 2010), brak więc sprawdzonych procedur i rozwiązań metodycznych. Jednym z wyjątków było zastosowanie procedury *action research* do weryfikacji modelu lekcji twórczości, którą zrealizowałem z zespołem badawczym w latach 1998-2000 w Szkole Podstawowej nr 5 w Łasku. Celem realizowanego projektu badania i działania było wdrożenie do praktyki szkolnej lekcji twórczości oraz próba ich ewaluacji. Czy i jakie korzyści przynosi uczniom klas VII i VIII systematyczne uczestnictwo w tym programie? Jakie procesy i zdolności poznawcze są rozwijane w toku lekcji twórczości? Czy następuje postęp w zakresie takich wskaźników myślenia twórczego, jak: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, wrażliwość na problemy, otwartość na nowe informacje, zdolność antycypowania? Czy rozwijane są podstawowe operacje twórcze: kojarzenie, abstrahowanie, tworzenie analogii, metaforyzowanie, przekształcania treści poznawczych? Czy udział w lekcjach twórczości sprzyja rozwojowi określonych dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych: ciekawości poznawczej, umiejętności przewyższania fiksacji, sztywności myślenia, czy sprzyja tolerancji dla dwuznaczności i asertywnemu udziałowi w grupie zadaniowej? Interesowało nas<sup>2</sup> również czy lekcje twórczości pomagają podejmować działania innowacyjne na rzecz siebie, rodziny, klasy, szkoły i szerszego środowiska społecznego, czy sprzyjają zaradności życiowej i umiejętności działania w sytuacjach niepewności i ryzyka, czy młodzież potrafi wdrażać swoje pomysły do praktyki życia codziennego? Przedmiotem badań były także przeszkody hamujące lub wręcz uniemożliwiające rozwój wspomnianych cech postawy twórczej. Lekcje twórczości były realizowane przez trzy semestry nauki szkolnej, w dwóch klasach VII i VIII, podzielonych na dwie niewielkie grupy ćwiczeniowe. Każdą grupę prowadził inny nauczyciel twórczości wraz z asystentką. W pierwszym roku trwania innowacji zrealizowano ogółem 256 godzin dydaktycznych lekcji twórczości, jedna grupa miała średnio 32 lekcje, przy czym każda lekcja trwała 1,5 godziny. W drugim roku innowacji każda grupa VIII-klasistów odbyła po 19 lekcji twórczości, a instalowanie innowacji i badania zakończyły się przed planowanym terminem (koniec roku szkolnego) z powodu braku środków finansowych i niechęci władz samorządowych do wsparcia projektu, mimo promocji eksperymentu w prasie lokalnej, w radiu i telewizji<sup>3</sup>. W sumie każda z czterech grup uczniów odbyła 51 lekcji twórczości (102 godziny dydaktyczne). W czasie realizacji zajęć przeprowadzono złożone czynność badawcze,

---

<sup>2</sup> W procesie badania i działania obok autora uczestniczyli również: Janusz Ziarnik – pedagog twórczości, który prowadził dwie równoległe grupy oraz Katarzyna Polak i Iwona Szczech – studentki pedagogiki UŁ, sprawujące funkcje asystentek (kotrenerów).

<sup>3</sup> Znacząca część nakładów na projekt badawczy i instalację innowacji pochodziła z dotacji Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, wydawcy materiałów do lekcji twórczości.



wynikające z podstawowych założeń procedury badań w działaniu. Badania lekcji twórczości zachowały wymóg cykliczności całej procedury badawczej i powtarzalności jej poszczególnych etapów. Przebieg tych badań może zilustrować następujący schemat:



Rycina. Cykl badań lekcji twórczości.

W fazie **planowania działań i badań** ustalono przede wszystkim przebieg lekcji twórczości, który wynikał z ogólnego modelu teoretycznego i toku lekcji, mającej charakter treningu w rozwiązywaniu problemów dywergencyjnych. Plan lekcji twórczości, określany przez nas jako scenariusz, opisywał temat danej jednostki lekcyjnej, cele dydaktyczne i wychowawcze, pytania-problemy stosowane do fazy „rozgrzewki” intelektualnej, przebieg ćwiczeń zasadniczych, pytania i dyspozycje do omówienia poszczególnych ćwiczeń lub całej lekcji oraz ćwiczenia rezerwowe (zob. Szmidt, 1997). Scenariusze te różniły się od tradycyjnych konspektów lekcji tym, że były bardziej ogólne i elastyczne. Oprócz scenariusza lekcji twórczości plan działań zawierał opis zastosowanych w jej toku technik badania twórczej aktywności uczniów. W wielu przypadkach określona technika (np. zadanie testowe) pełniła zarówno funkcję dydaktyczną, jak i diagnostyczną, tzn. była zarówno zadaniem stymulującym określone zdolności twórcze, jak i narzędziem ich pomiaru.

Etap **działań dydaktycznych i badań** składał się z typowych czynności nauczycielskich wzbogaconych o świadomie stosowane przez wszystkich badaczy (kierownika badań, nauczyciela twórczości i dwie asystentki) czynności badawcze. Przebieg typowej lekcji twórczości został bliżej przedstawiony w osobnym opracowaniu (Szmidt, 1997), w tym miejscu wypada jedynie zaznaczyć, iż wynikał z rozwiniętej procedury rozwiązywania problemów, treści zadań czerpane były zaś z dwóch podręczników dla ucznia (Borzęcki i in., 1997) oraz z innych podręczników do treningu twórczości. Wiele ćwiczeń twórczych zostało skonstruowanych przez prowadzących badania. Realizacji ćwiczeń, jak już wspomniałem, towarzyszyły czynności badawcze wynikające z przedstawionych wcześniej pytań problemowych. Uczniowie mieli świadomość badania, cele tych badań i charakter stosowanych technik badawczych były im szczegółowo wyjaśniane, na ogół jednak po zakończeniu danej techniki. Wśród zastosowanych technik badawczych znalazły się zarówno typowe techniki ilościowe, jak i jakościowe. Chcąc uniknąć spaczeń i niedostatków testów psychometrycznych, przyjęliśmy następujące zasady badań:

- Należy wykorzystać wiele różnorodnych zadań testowych, wywodzących się z wielu różnych paradygmatów badań nad twórczością (np. asocjacyjnych, typu *problem solving*, dywergencyjnego). Zadania te należy powtarzać wielokrotnie w nieco zmienionej postaci. Może to przyczynić się do uzyskania w miarę pełnego i szczegółowego obrazu twórczości uczniów i zapobiegnie uzależnieniu go od jednorazowo działających czynników zewnętrznych, jak to miało i nadal ma miejsce w większości badań wykorzystujących narzędzia psychometryczne. W czasie półtorarocznego procesu badania zastosowaliśmy wiele zadań testujących cały szereg zdolności twórczych: płynność, giętkość, oryginalność myślenia, wrażliwość na problemy, staranność w opracowywaniu tematów, zdolność odkrywania i formułowania pytań i problemów, zdolności abstrahowania, kojarzenia, tworzenia metafor, antycypowania itd. W końcowej fazie wykorzystano autorskie narzędzie pomiaru skonstruowane specjalnie do tego celu, zawierające 8 zadań diagnozujących kolejno: zdolność redefiniowania i bawienia się pojęciami, płynność skojarzeniową, zdolność transformowania wyobrażeń, giętkość figuralną i oryginalność myślenia, dociekliwość poznawczą, zdolność tworzenia symboli, oryginalność myślenia i staranność opracowania tematu. Na ogół zachęcaliśmy uczniów do wymyślania rozwiązań nietypowych i oryginalnych.

- Zadania testowe należy uzupełnić o systematycznie prowadzone obserwacje, skategoryzowane i spontaniczne, którym mają podlegać zachowania uczniów, zwłaszcza zaś tak ważne dla ich postawy twórczej, jak: otwartość na doświadczenia, koncentrację na

problemie, spontaniczność i ekspresyjność, asertywność i asertywny udział w pracy grupowej, zaradność i odwaga w sytuacjach niepewności i ryzyka. Dane z obserwacji były systematycznie notowane w „**Arkuszu obserwacji**”, sporządzanym dla każdego ucznia. Czynności obserwacyjne, stanowiące w badaniach w działaniu główne narzędzie zbierania danych empirycznych, były systematycznie prowadzone przez asystentki nauczycieli twórczości, wnioski z tych obserwacji były przedmiotem dyskusji całego zespołu badawczego w następnym etapie badań. Dane z obserwacji spontanicznych zapisywane były przeze mnie w „**Dzienniku badacza**” albo zaraz po zakończeniu danej lekcji twórczości, albo w przerwach pomiędzy ćwiczeniami. Poszczególne zapisy mają charakter osobistych notatek, w których charakteryzowałem rodzaj trudności w prowadzeniu lekcji, problemy sprawiane przez poszczególnych uczniów, zaskakujące wyniki wielu ćwiczeń, wnioski wypływające z obserwowanych faktów, pomysły na usprawnienie lub zmodyfikowanie toku lekcji. W notatkach tych opisywałem również uczucia towarzyszące procesowi uczenia młodzieży zachowań twórczych – miał więc „Dziennik badacza” charakter introspekcyjnych analiz doświadczeń badacza, który – jak zakłada to model tego rodzaju badań – traktuje swoje przeżycia jako istotne źródło informacji o rzeczywistości badanej.

### Z warsztatu badaczy

W „Dzienniku badacza” znajdują się między innymi takie zapisy:

- Grupa 2. Chłopcy pracują w zespole, który ma stworzyć mapę umysłową, przedstawiającą powinności dobrego nauczyciela. Nie są jednak w stanie skupić się na zadaniu, wybrać jednego sekretarza i zgłaszać nieskrępowane pomysły. Każdy osobno rysuje odrębną gałąź mapy. Jakub i Maciek w tym czasie, przy pomocy mazaków, urządzają „pojedynek na miecze”. Jedynie Łukasz B. i Łukasz W. koncentrują się na pracy. Mnożą się dowcipy. Jeszcze raz okazuje się, że chłopcy nie są w stanie skupić się dłużej na zadaniu i stworzyć grupy zadaniowej. Dziewczęta – przeciwnie! Szybko wybrały sekretarza (Ela) i zgłaszają wiele pomysłów, które Ela zapisuje w postaci kolejnych gałęzi mapy.

czymś, co było tak różne od tego, co się dzieje w szkole. Co było nowe. Wielu uczniów coraz częściej pozwala sobie na niewybredne żarty w mojej obecności, sprawdzają też moją cierpliwość (Krzysiek na przykład uporczywie wali krzesłem, Jacek żuje gumę, Edyta bawi się piłeczką). Mam też wrażenie, że popsuty się stosunki pomiędzy samymi uczniami (K. wydaje się być już całkowicie odrzucony przez wszystkich, M. Bywa traktowany z jawną pogardą).

- Zauważam coraz częściej pewne zachowania, które roboczo można nazwać „zwolnieniem się z uwagi (uważania)”. Oto w chwili, gdy jeden uczeń zgłasza się do odpowiedzi na pytanie otwarte lub do prezentacji swojego pomysłu lub gdy zaczyna coś referować, pozostali uczniowie (prawie wszyscy) natychmiast przestają go słuchać. Zajmują się rozmowami, przepychankami, dowcipami itp. Dotyczy to nawet tzw. „dobrych uczniów”, którzy dbają o to, by mieć o nich dobre zdanie i często maskują brak uwagi zamyśloną miną. Uczeń, który dzieli się pomysłami, widzi, że inni go nie słuchają i traci zapał do komunikowania swoich dokonań. Zapytałem Dominika o to, jak się czuje, gdy nikt go nie słucha? Odpowiedział z zalem: „W naszej klasie nikt nigdy nikogo nie słucha”!

- Należy prowadzić z młodzieżą rozmowy, wywiady swobodne i kwestionariuszowe, a także stałe sesje informacji zwrotnych, w czasie których nastąpi próba analizy doświadczeń, dzielenia się wzajemnie wnioskami i dokonanie uogólnień dotyczących przebiegu zajęć, pojawiających się problemów, naruszania kontraktu grupowego itd. Wszystkie te formy mają służyć wzbogaceniu materiału empirycznego, ale i, co chyba ważniejsze, modyfikacji lekcji twórczości. Jest to zgodne z zasadniczymi funkcjami badań w działaniu (zaangażowanie badanych w proces badań i ulepszanie projektu działań).

Etap **analizy i interpretacji wyników**, choć ujęty w schemacie jako odrębna faza badań, łączył się ściśle z etapami poprzednimi, często też oba te etapy zachodziły na siebie. Badacze analizowali wyniki zarówno tuż po zakończeniu określonej czynności badawczej (np. w czasie przerw, po lekcjach), jak i na systematycznie organizowanych sesjach analitycznych. Analizie i interpretacji poddawano wyniki zadań testowych, jak i wytwory twórczości uczniów, współpracę w zespołach zadaniowych, komunikację pomiędzy uczniami, styl pracy nauczycieli i asystentek itd. Wyniki tych analiz porównywano z wynikami uzyskanymi przez inne grupy młodzieży w czasie lekcji twórczości, prowadzonych przez uczestników kursów dla realizatorów programu „Porządek i Przygoda”, wdrażających ten program w licznych szkołach w Polsce. Odnoszono je również do znanych z literatury przedmiotu danych empirycznych i wniosków z badań nad tą grupą wiekową.

**Ocena wyników i modyfikacja planu** następowały niemal równocześnie z fazą poprzednią, albowiem trudno oddzielić czynności analizy od czynności ewaluacyjnych i waluacyjnych. Jako narzędzia oceny aktywności twórczej uczniów użyto autorskiego **Nauczycielskiego Formularza Oceny Postawy Twórczej Ucznia**, który ma charakter

kwestionariusza opisu zachowań. Zawiera 15 zdań charakteryzujących trzy komponenty postawy twórczej ucznia: sferę zachowań poznawczych, sferę emocjonalno-motywacyjną i sferę behawioralną. Wyniki były komunikowane uczniom i dyskutowane. W fazie tej następowała również ocena całego przebiegu działania i badania, uczniowie zaś wypełniali **Uczniowski Formularz Oceny Nauczyciela Twórczości**, będący narzędziem oceny stylu kierowania, praktykowanego przez prowadzących zajęcia twórcze. Odbywały się dyskusje o pomysłach modyfikacji przebiegu lekcji twórczości zarówno z udziałem uczniów, jak i wśród samych członków zespołu badawczego. W ich wyniku modyfikowano plan działania, jednak opis tego problemu wykracza poza ramy niniejszego opracowania.

## UCZNIOWSKI FORMULARZ OCENY POSTAWY NAUCZYCIELA TWÓRCZOŚCI

Formularz ten służy do oceny postawy nauczyciela lekcji twórczości, jego stylu pracy, sposobów komunikowania się z uczniami, stosowanych metod wychowawczych i dydaktycznych itd. Wypełniając formularz możesz przyczynić się do poprawy pracy nauczyciela i zmiany na lepsze przebiegu lekcji twórczości.

Formularz składa się z 15 twierdzeń, które opisują różne zachowania nauczyciela. Swoją ocenę danego zachowania możesz wyrazić zakreślając kółkiem stosowną cyfrę przy każdym twierdzeniu:

5 – zdecydowanie tak

4 – raczej tak

3 – nie mam zdania

2 – raczej nie

1 – zdecydowanie nie

Prosimy o szczerą i zgodną z własnymi odczuciami wypełnienie ankiety.

1. Nauczyciel potrafi wczuć się w problemy uczniów, umie ich słuchać i nie osądza pochopnie ich poglądów i pomysłów.
--

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

5. W czasie lekcji nie wykazuje przed uczniami swojej wyższości intelektualnej i nie popisuje się. Nie traktuje lekcji twórczości jako sceny dla siebie samego.	5	4	3	2	1
6. Nauczyciel nie obawia się atmosfery zabawy i dobrego humoru, nie tłumaczy zabawnych skojarzeń i powiedzeń, co więcej – dba o wywołanie nastroju zabawy w czasie rozwiązywania trudnych problemów.	5	4	3	2	1
7. Nie szydzi i nie kpi z uczniów. Nie czyni z uczniów przedmiotu drwin i żartów	5	4	3	2	1
8. Nauczyciel stosuje wiele ciekawych i różnorodnych ćwiczeń, przynosząc na lekcje interesujące pomoce dydaktyczne.	5	4	3	2	1
9. Stawia ciekawe pytania, pobudzające uczniów do myślenia twórczego i aktywności.	5	4	3	2	1
10. Rozwiewa obawy uczniów związane z brakiem wiary we własne zdolności twórcze, pomaga uwierzyć w siebie zachęcając ich do twórczych działań.	5	4	3	2	1
11. Udziela odpowiedniego wsparcia i wskazówek wszystkim uczniom bez względu na ich zdolności.	5	4	3	2	1
12. Nauczyciel chwali uczniów za najdrobniejsze nawet sukcesy i osiągnięcia twórcze, zachęca do prezentacji rezultatów twórczej pracy na forum całej klasy.	5	4	3	2	1
13. Przekazuje informacje o zjawiskach nieznanymi tajemniczych, zagadkowych, wartych bliższego odkrycia zbadania. Zachęca do stawiania pytań, dziwienia się i dyskusji na ten temat. Pozwala snuć spekulacje („Co by było, gdyby ...?”)	5	4	3	2	1

W toku referowanych tu badań zebraliśmy bardzo bogaty materiał empiryczny, na który składają się zarówno wytwory twórczości uczniów (wiersze, opowiadania, scenariusze, fraszki, rysunki, plakaty, kolaże itp.), jak i wyniki licznych zadań testowych oraz dane pochodzące z ponad 404 godzin systematycznych obserwacji (Szczech, 2000). Jednym z problemów, który koncentrował naszą uwagę badawczą był problem inhibitorów twórczości, opisany przeze mnie w innym miejscu (Szmidt, 2001c). Osoby uczestniczące w badaniach wzięły udział w pracach

nad konstruowaniem szkolnego programu wychowania, referowały wyniki badań na zebraniach rady pedagogicznej, prowadziły warsztaty metodyczne i liczne rozmowy z wychowawcami klas, które dotyczyły zaobserwowanych problemów wychowawczych i sposobów ich rozwiązywania. Rezultatem instalowania innowacji było przyjęcie w kilku klasach I-III innego programu nauczania twórczości - „Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym” (Szmidt i Bonar, 1998a) i realizowanie go w sposób systematyczny przez kilka lat.

Innego rodzaju były badania w działaniu zrealizowane w ramach projektu „Przygoda z klasą”. Głównym ich celem była ocena materiału nauczania i proponowanych sposobów nauczania pod kątem: aktualności i odniesienia do życia dzieci, atrakcyjności dla ucznia, czytelności (zrozumiałości), dostosowania do możliwości różnych uczniów, dostosowania do celów programu, różnorodności stosowanych metod i pomocy dydaktycznych. O projekcie tym piszę w innych miejscach (zob. Szmidt, 2006a).

### **Z warsztatu badaczy**

W czasie tych badań jedną z technik, którą stosowaliśmy systematycznie i wyniku której zebraliśmy bardzo bogaty materiał diagnostyczny o każdym uczniu, była obserwacja uczestnicząca. Prowadził ją na każdej lekcji twórczości jeden z prowadzących. Przedmiotem obserwacji były zachowania uczniów związane z pięcioma wyodrębnionymi przejawami postawy twórczej.

#### **1. Otwartość na doświadczenie**

Dyspozycje do obserwacji:

- Czy uczeń zachowuje się w sposób otwarty, chętnie przyjmuje nowe treści kształcenia i odważnie uczestniczył w ćwiczeniach?
- Czy jego pomysły i zachowania były elastyczne, czy nie obawiał się prób i zadań?
- Czy potrafi czerpać informacje z wielu źródeł, a jego praca jest wynikiem otwartego i wytrwałego poszukiwania różnorodnych informacji?
- Czy wprost przeciwnie: jest nietolerancyjny, z trudem akceptuje nowe treści i obawia się nieznanego doświadczenia, czy poszukuje informacji w sposób stereotypowy, przy niskim zaangażowaniu sił i środków, a jego rozwiązania są mało pomysłowe i sztapowe?

#### **2. Koncentracja na zadaniu**

- Czy uczeń koncentruje się na zadaniach?
- Czy jest w stanie skupić uwagę przez dłuższy czas i nie przeszkadza innym?
- Czy ćwiczenia twórcze są w stanie wyzwolić u niego duże zaangażowanie, a nawet fascynację?

### **3. Spontaniczność i ekspresyjność**

- Czy uczeń potrafi w sposób ekspresyjny, plastyczny wyrażać myśli i przeżycia?
- Czy próby ekspresji (śpiewu, pantomimy, plastyki, dramy) są dla niego łatwe? Jakie ma w tym zakresie problemy i z czego mogą one wynikać?
- Jakie ma poczucie humoru? Czy cechuje go życzliwe poczucie humoru (śmieje się z innymi uczniami, a nie z innych uczniów)?
- Czy jego udział w ćwiczeniach jest spontaniczny, żywy, aktywny, czy raczej jest zahamowany, ironiczny, złośliwy i spięty?

### **4. Asertywność i współpraca w grupie**

- Czy uczeń potrafi wyrażać swoje opinie i śmiało prezentować pomysły na forum klasy?
- Czy potrafi asertywnie wyrażać prośby?
- Czy umiejętnie broni swojego zdania i przekonań bez naruszania godności i praw innych osób?
- Jak reaguje na krytykę i pochwały?
- Czy potrafi współpracować w grupie zadaniowej, słuchać i tolerować pomysły kolegów?
- Jak reaguje na przejawy agresji w grupie?
- Czy umiejętnie stosuje komunikaty typu „Ja”?
- Jaki jest jego stosunek do rywalizacji z innymi?

### **5. Zaradność i wytrwałość**

- Czy uczeń potrafi podejmować inicjatywę w sytuacjach problemowych?
- Czy jest wytrwały, samodzielny i konsekwentny w rozwiązywaniu szczególnie trudnych lub złożonych problemów?
- Czy potrafi finalizować własne pomysły i stosować niektóre proste heurystyki w sytuacjach praktycznych?



## Krytyka badań w działaniu

### Myślenie pytajne

Jak sądzisz, czy łatwo jest pogodzić rolę bezstronnego obserwatora procesu twórczości uczniów z rolą zaangażowanego nauczyciela twórczości w tym samym czasie? Czy można jednocześnie naukowo obserwować i aktywnie działać?

Opisywany tu model badań w działaniu, choć nadal rzadko stosowany w polskiej praktyce pedagogicznej w rozwiniętej wersji, spotyka się z licznymi krytykami. Za jego najważniejsze zalety uważa się:

- Badanie w działaniu zachęca do aktywnego zaangażowania się badacza w analizowaną sytuację. Badacz przestaje być tylko chłodnym obserwatorem zmian, które wywołuje, staje się

za nie współodpowiedzialny. Prowadzi to do wiązania teorii pedagogicznej z praktyką podejmowania decyzji edukacyjnych, co nie jest powszechnie spotykane w polskiej pedagogice akademickiej.

- Badania tego typu odbywają się we współpracy z innymi ludźmi, co pozwala na wytworzenie się nowej jakości działań praktycznych i udoskonalenie relacji pomiędzy badaczami i praktykami.

- Badanie w działaniu pozwala dostrzec badaczowi własne ograniczenia, wynikające z faktu, iż posługuje się niedoskonałymi narzędziami badawczymi, określonymi sposobami komunikacji i umiejętnościami aranżowania sytuacji wychowawczych, które prowadzą niejednokrotnie do niezamierzonych celów. Badania w działaniu uczą badacza pokory.

- W badaniach w działaniu można stosować wiele różnorodnych technik i narzędzi badań, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, traktowanych komplementarnie jako sposób dogłębnego, pełnego diagnozowania sytuacji edukacyjnej. Różnorodność użytych technik ilościowych i jakościowych, pozwala rozpoznać przejawy twórczości w różnych dziedzinach (nie tylko w sztuce), w ich aspekcie statystycznym (Jak często uczeń tworzy nowe i cenne rozwiązania?) i jakościowym (Co tworzy? Jaką to ma wartość dla niego i dla innych? Jaka jest treść tych „dzieł”? Jakie są źródła inspiracji? Na jakie trudności napotyka w procesie twórczym? Itd.).

- W badaniach nad twórczością ten model może przyczynić się do konstruowania dynamicznego obrazu działalności twórczej we wszystkich jej aspektach, łącznie z rozpoznaniem licznych czynników wpływających na jej przebieg, często nie uwzględnianych w planie badawczym i hipotezach roboczych. Badacz dowiadyuje się po prostu więcej niż zaplanował.

- Badania tego typu zapewniają wszechstronność pozwalającą postrzegać twórczość jednostek i grup całościowo i – co niezmiernie ważne dla pedagogiki oddziaływań twórczych – uwolnić się od dyktatu wytworu (Stasiakiewicz, 1999), a w konsekwencji – dostrzec procesualny wymiar twórczości i jej „stawanie się”. O twórczości badacz dowiadyuje się nie dzięki jednorazowym testom, przeprowadzonym pośpiesznie w dużej grupie osób lub w sztucznych warunkach laboratoryjnych, ale obserwując ich w trakcie tworzenia przez wiele dziesiątek godzin w naturalnym środowisku szkolnym.

- Dokładność i ciągłość procesu badawczego pozwalają poznać przejawy twórczości w różnorodnych sytuacjach zadaniowych, indywidualnych i grupowych, cechujących się zarówno dużą presją czasową, jak i rozciągniętych w czasie, wymagających od ucznia podjęcia

indywidualnej decyzji lub wypracowania tej decyzji przez grupę. W toku badań w działaniu jest możliwość obserwowania uczniów w sytuacjach wymagających od nich zarówno dyscypliny i zdolności myślenia analitycznego, jak i spontaniczności, poczucia humoru i intuicyjnego reagowania na trudność poznawczą. Badacz ma ponadto okazję przekonać się, iż wyniki wielu zadań testowych zależą w większej mierze od chwilowej motywacji ucznia, jego aktualnego samopoczucia i chęci wyjścia poza banał w tej a tej konkretnej sytuacji problemowej, a także od zdarzeń bezpośrednio poprzedzających badanie, niż od rodzaju tego zadania, stopnia jego otwartości i trudności.

Model badania w działaniu spotyka się z licznymi zarzutami. Wymienię tylko niektóre:

- Badanie w działaniu narażone są na pewną ideologizację, związaną z charakterem i treściami realizowanego programu działań, który ma pomóc w ulepszeniu środowiska lub emancypacji jego wybranych sił społecznych. Trudno badaczowi zachować obiektywny, niestronniczy stosunek do realizowanego planu, albowiem niejednokrotnie sam jest jego autorem. Badaczowi grozi też „pycha praktyka” (Czerepaniak-Walczak, 2009, s. 336), która polega na tym, iż zmianę wyjaśnia się jedynie własnymi działaniami i ignoruje kontekstualność procesu poznania i zmiany.

- Badający i działający pedagog kieruje się często osobistymi teoriami kształcenia, które wiążą się z jego dotychczasowymi doświadczeniami. Utrudnia to krytyczny namysł nad własnymi zamiarami i wynikami – „badacz w działaniu bezkrytycznie przyjmuje zastane poglądy i kategorie pojęciowe, zamiast z typową dla uczonego nieufnością oglądać je z szerszej perspektywy, którą dać może jedynie rozwinięta teoria” (Konarzewski, 2000, s. 97).

- Kwestionuje się znaczenie badań w działaniu jako źródła sprawdzania i rozwijania teorii naukowych. Po pierwsze, nie kontroluje się tu bowiem, zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego (tamże, s. 97), żadnych zmiennych ubocznych, nie wiadomo zatem, dlaczego realizacja programu przynosi takie a nie inne skutki. „Po drugie, dlatego że sam działający uzasadnia tu potrzebę działania i ocenia jego skutki. Rodzi to dwa zniekształcenia: (...) działający ma skłonność wyolbrzymiać początkowe nieszczęście i końcowe szczęście, czyli wyolbrzymiać różnicę pomiędzy pretestem a postestem, oraz (...) działający sam wkłada w działanie mnóstwo energii i zaraża nią innych. (...) Nic więc dziwnego, że po opublikowaniu doniesienia z udanego badania w działaniu innym działaczom rzadko udaje się powtórzyć ten sukces” (tamże, s. 97).

- Na badacza czyha również pokusa generalizacji (Czerepaniak-Walczak, 2009, s. 336), która uwidacznia się w nadawaniu uogólnieniom i prawidłowościom zaobserwowanym w toku własnej praktyki rangi twierdzeń naukowych i nadawaniu im wartości uniwersalnych.

- Trudno jest pogodzić rolę bezstronnego badacza z rolą zaangażowanego działacza. Czynności badawcze, prowadzone na przykład w toku obserwacji uczestniczących, wymagają uwagi, gotowości do spostrzegania różnych zachowań w czasie i notowania wszelkich ważnych spostrzeżeń o tych zachowaniach, skupienia się na w miarę obiektywnych charakterystykach ludzi i zjawisk. Aranżowanie i prowadzenie działań edukacyjnych przeszkadzają w tych czynnościach, wymagają od badacza zaangażowania się w procesy grupowe, rozwiązywania problemów komunikacyjnych, stymulowania grupy w chwilach inercji twórczej itp. kosztem prowadzenia zapisków badawczych.

Jak zauważają Krueger i Pfaff (2006, s. 15), badanie w działaniu w aktualnej pedagogicznej dyskusji metodologicznej w Niemczech nie odgrywają już prawie żadnej roli. Jednak na tym kraju postęp pedagogiczny nie kończy się, warto wspomnieć, iż opisywana tu strategia badań stanowi wzór prowadzenia wartościowych badań pedagogicznych i rozwoju instytucji edukacyjnych w Anglii, USA i Australii, ale także w Polsce (Creswell, 2005; Mills, 2000; Kemmis i McTaggart, 2000; Marynowicz-Hetka, red., 2002; Rubacha, 2008; Czerepaniak-Walczak, 2009; Cervinkova i Gołębiak, red., 2010). Tworzone są instytucje naukowe i projekty wykorzystujące to podejście badawcze jako główne (np. The Classroom Action Research Network w Instytucie Edukacyjnym Uniwersytetu w Cambridge, The Cornell Participatory Action Research Network, University of Bath Center for Action Research in Professional Practice), wydaje się pisma naukowe poświęcone wyłącznie tej problematyce (np. "Action Research" wydawnictwa Sage, organizuje konferencje naukowe i szkolenia uczące zastosowania tego modelu w praktyce zarówno badaczy wywodzących się z uczelni, jak i badaczy praktyków (zob. Brydon-Miller i in., 2003). A przede wszystkim prowadzi się setki badań terenowych i ogłasza wyniki z tych badań, które mogą, ale nie muszą, być wykorzystane do zmiany rzeczywistości pedagogicznej. Ważne, że tę rzeczywistość, również dotyczącą kreatywności człowieka, opisują trafniej i rzetelniej niż inne podejścia badawcze, a to dlatego, że badacze reprezentujący ten nurt rzeczywistość badaną poznają dłużej, szerzej, głębiej, różnorodniej. I co bardzo ważne – poznają naocznie.

Badania przez działanie są zbyt rzadko stosowane w Polsce do poznania problemów edukacyjnych uwarunkowań rozwoju twórczości, pierwsze kroki zostały ledwie poczynione. Wypada mieć nadzieję, że badacze twórczości coraz chętniej będą opuszczać wygodne katedry i laboratoria i pójdą do klas szkolnych, domów kultury czy pracowni twórców nie tylko po to, by zaobserwować próbkę zachowań, ale po to, by działać twórczo, prowadzić refleksyjną

obserwację skutków działań, pisać o tym i mądrze pomagać w zmianach na lepsze. Wszak to właśnie jest istota twórczości naukowej.

## Krytyka badań w działaniu

### Myślenie pytajne

Jak sądzisz, czy łatwo jest pogodzić rolę bezstronnego obserwatora procesu twórczości uczniów z rolą zaangażowanego nauczyciela twórczości w tym samym czasie? Czy można jednocześnie naukowo obserwować i aktywnie działać?

Opisywany tu model badań w działaniu, choć nadal rzadko stosowany w polskiej praktyce pedagogicznej w rozwiniętej wersji, spotyka się z licznymi krytykami. Za jego najważniejsze **zalety** uważa się:

- Badanie w działaniu zachęca do aktywnego zaangażowania się badacza w analizowaną sytuację. Badacz przestaje być tylko chłodnym obserwatorem zmian, które wywołuje, staje się za nie współodpowiedzialny. Prowadzi to do wiązania teorii pedagogicznej z praktyką podejmowania decyzji edukacyjnych, co nie jest powszechnie spotykane w polskiej pedagogice akademickiej.
- Badania tego typu odbywają się we współpracy z innymi ludźmi, co pozwala na wytworzenie się nowej jakości działań praktycznych i udoskonalenie relacji pomiędzy badaczami i praktykami.
- Badanie w działaniu pozwala dostrzec badaczowi własne ograniczenia, wynikające z faktu, iż posługuje się niedoskonałymi narzędziami badawczymi, określonymi sposobami komunikacji i umiejętnościami aranżowania sytuacji wychowawczych, które prowadzą niejednokrotnie do niezamierzonych celów. Badania w działaniu uczą badacza pokory.
- W badaniach w działaniu można stosować wiele różnorodnych technik i narzędzi badań, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, traktowanych komplementarnie jako sposób dogłębnego, pełnego diagnozowania sytuacji edukacyjnej. Różnorodność użytych technik ilościowych i jakościowych, pozwala rozpoznać przejawy twórczości w różnych dziedzinach (nie tylko w sztuce), w ich aspekcie statystycznym (Jak często uczeń tworzy nowe i cenne rozwiązania?) i jakościowym (Co tworzy? Jaka to ma wartość dla niego i dla innych? Jaka jest

treść tych „dzieł”? Jakie są źródła inspiracji? Na jakie trudności napotyka w procesie twórczym? Itd.).

- W badaniach nad twórczością ten model może przyczynić się do konstruowania dynamicznego obrazu działalności twórczej we wszystkich jej aspektach, łącznie z rozpoznaniem licznych czynników wpływających na jej przebieg, często nie uwzględnianych w planie badawczym i hipotezach roboczych. Badacz dowiaduje się po prostu więcej niż zaplanował.

- Badania tego typu zapewniają wszechstronność pozwalająca postrzegać twórczość jednostek i grup całościowo i – co niezmiernie ważne dla pedagogiki oddziaływań twórczych – uwolnić się od dyktatu wytworu (Stasiakiewicz, 1999), a w konsekwencji – dostrzec procesualny wymiar twórczości i jej „stawanie się”. O twórczości badacz dowiaduje się nie dzięki jednorazowym testom, przeprowadzonym pospiesznie w dużej grupie osób lub w sztucznych warunkach laboratoryjnych, ale obserwując ich w trakcie tworzenia przez wiele dziesiątek godzin w naturalnym środowisku szkolnym.

- Dokładność i ciągłość procesu badawczego pozwalają poznać przejawy twórczości w różnorodnych sytuacjach zadaniowych, indywidualnych i grupowych, cechujących się zarówno dużą presją czasową, jak i rozciągniętych w czasie, wymagających od ucznia podjęcia indywidualnej decyzji lub wypracowania tej decyzji przez grupę. W toku badań w działaniu jest możliwość obserwowania uczniów w sytuacjach wymagających od nich zarówno dyscypliny i zdolności myślenia analitycznego, jak i spontaniczności, poczucia humoru i intuicyjnego reagowania na trudność poznawczą. Badacz ma ponadto okazję przekonać się, iż wyniki wielu zadań testowych zależą w większej mierze od chwilowej motywacji ucznia, jego aktualnego samopoczucia i chęci wyjścia poza banał w tej a tej konkretnej sytuacji problemowej, a także od zdarzeń bezpośrednio poprzedzających badanie, niż od rodzaju tego zadania, stopnia jego otwartości i trudności.

Model badania w działaniu spotyka się z licznymi **zarzutami**. Wymienię tylko niektóre:

- Badanie w działaniu narażone są na pewną ideologizację, związaną z charakterem i treściami realizowanego programu działań, który ma pomóc w ulepszeniu środowiska lub emancypacji jego wybranych sił społecznych. Trudno badaczowi zachować obiektywny, niestronniczy stosunek do realizowanego planu, albowiem niejednokrotnie sam jest jego autorem. Badaczowi grozi też „pycha praktyka” (Czerepaniak-Walczak, 2009, s. 336), która polega na tym, iż zmianę wyjaśnia się jedynie własnymi działaniami i ignoruje kontekstualność procesu poznania i zmiany.

- Badający i działający pedagog kieruje się często osobistymi teoriami kształcenia, które wiążą się z jego dotychczasowymi doświadczeniami. Utrudnia to krytyczny namysł nad własnymi zamiarami i wynikami – „badacz w działaniu bezkrytycznie przyjmuje zastane poglądy i kategorie pojęciowe, zamiast z typową dla uczonego nieufnością oglądać je z szerszej perspektywy, którą dać może jedynie rozwinięta teoria” (Konarzewski, 2000, s. 97).

- Kwestionuje się znaczenie badań w działaniu jako źródła sprawdzania i rozwijania teorii naukowych. Po pierwsze, nie kontroluje się tu bowiem, zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego (tamże, s. 97), żadnych zmiennych ubocznych, nie wiadomo zatem, dlaczego realizacja programu przynosi takie a nie inne skutki. „Po drugie, dlatego że sam działający uzasadnia tu potrzebę działania i ocenia jego skutki. Rodzi to dwa zniekształcenia: (...) działający ma skłonność wyolbrzymiać początkowe nieszczęście i końcowe szczęście, czyli wyolbrzymiać różnicę pomiędzy pretestem a postestem, oraz (...) działający sam wkłada w działanie mnóstwo energii i zaraża nią innych. (...) Nic więc dziwnego, że po opublikowaniu doniesienia z udanego badania w działaniu innym działaczom rzadko udaje się powtórzyć ten sukces” (tamże, s. 97).

- Na badacza czyha również pokusa generalizacji (Czerepaniak-Walczak, 2009, s. 336), która uwidacznia się w nadawaniu uogólnieniom i prawidłowościom zaobserwowanym w toku własnej praktyki rangi twierdzeń naukowych i nadawaniu im wartości uniwersalnych.

- Trudno jest pogodzić rolę bezstronnego badacza z rolą zaangażowanego działacza. Czynności badawcze, prowadzone na przykład w toku obserwacji uczestniczących, wymagają uwagi, gotowości do spostrzegania różnych zachowań w czasie i notowania wszelkich ważnych spostrzeżeń o tych zachowaniach, skupienia się na w miarę obiektywnych charakterystykach ludzi i zjawisk. Aranżowanie i prowadzenie działań edukacyjnych przeszkadzają w tych czynnościach, wymagają od badacza zaangażowania się w procesy grupowe, rozwiązywania problemów komunikacyjnych, stymulowania grupy w chwilach inercji twórczej itp. kosztem prowadzenia zapisków badawczych.

Jak zauważają Krueger i Pfaff (2006, s. 15), badanie w działaniu w aktualnej pedagogicznej dyskusji metodologicznej w Niemczech nie odgrywają już prawie żadnej roli. Jednak na tym kraju postęp pedagogiczny nie kończy się, warto wspomnieć, iż opisywana tu strategia badań stanowi wzór prowadzenia wartościowych badań pedagogicznych i rozwoju instytucji edukacyjnych w Anglii, USA i Australii, ale także w Polsce (Creswell, 2005; Mills, 2000; Kemmis i McTaggart, 2000; Marynowicz-Hetka, red., 2002; Rubacha, 2008; Czerepaniak-Walczak, 2009; Cervinkova i Gołębiak, red., 2010). Tworzone są instytucje naukowe i

projekty wykorzystujące to podejście badawcze jako główne (np. The Classroom Action Research Network w Instytucie Edukacyjnym Uniwersytetu w Cambridge, The Cornell Participatory Action Research Network, University of Bath Center for Action Research in Professional Practice), wydaje się pisma naukowe poświęcone wyłącznie tej problematyce (np. "Action Research" wydawnictwa Sage, organizuje konferencje naukowe i szkolenia uczące zastosowania tego modelu w praktyce zarówno badaczy wywodzących się z uczelni, jak i badaczy praktyków (zob. Brydon-Miller i in., 2003). A przede wszystkim prowadzi się setki badań terenowych i ogłasza wyniki z tych badań, które mogą, ale nie muszą, być wykorzystane do zmiany rzeczywistości pedagogicznej. Ważne, że tę rzeczywistość, również dotyczącą kreatywności człowieka, opisują trafniej i rzetelniej niż inne podejścia badawcze, a to dlatego, że badacze reprezentujący ten nurt rzeczywistość badaną poznają dłużej, szerzej, głębiej, różnorodniej. I co bardzo ważne – poznają naocznie.

Badania przez działanie są zbyt rzadko stosowane w Polsce do poznania problemów edukacyjnych uwarunkowań rozwoju twórczości, pierwsze kroki zostały ledwie poczynione. Wypada mieć nadzieję, że badacze twórczości coraz chętniej będą opuszczać wygodne katedry i laboratoria i pójdą do klas szkolnych, domów kultury czy pracowni twórców nie tylko po to, by zaobserwować próbkę zachowań, ale po to, by działać twórczo, prowadzić refleksyjną obserwację skutków działań, pisać o tym i mądrze pomagać w zmianach na lepsze. Wszak to właśnie jest istota twórczości naukowej.