

*Danuta Wiśniewska*

*UAM Poznań*

---

## **BADANIE W DZIAŁANIU JAKO METODA BADAWCZA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH**

### **Action research as a research method in foreign language didactics**

The purpose of this article is to show how action research is used as a research method in foreign language didactics. Six articles have been chosen from refereed journals and analyzed in respect to such categories as research questions and problems, research aims, the relationship between research participants and researcher, research procedures, data collection methods, results and research quality. This initial analysis reveals that action research studies (1) do not easily fall into one distinct research paradigm, (2) can be both quantitative and qualitative, or mixed, (3) collaboration of research participants is often very limited, and (4) there are problems with quality criteria.

## **1. Wprowadzenie**

Badanie w działaniu w dydaktyce języka angielskiego zaczęło zyskiwać popularność w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, a w chwili obecnej posiada już utrwaloną pozycję, co można zauważyć między innymi w publikacjach na temat kształcenia, doksztalcenia i pracy nauczycieli języka angielskiego (Nunan 1988; Wallace 1991; Woodward 1991; Roberts 1998; Burns 1999). Osobną kategorię stanowią sprawozdania z prowadzonych badań w działaniu w postaci artykułów, rozdziałów książek lub zbiorów relacji z badań (np. Michońska-Stadnik i Szulc-Kurpaska 1997; Edge 2001; Sachs 2002). Badanie w działaniu stanowi też niejednokrotnie podstawę prac licencjackich, magisterskich i dysertacji doktorskich z zakresu nauczania języków obcych.

Zasadniczo definiowanie i charakterystyka badania w działaniu nawiązują do prac z zakresu nauk społecznych, na gruncie których rozwinęła się metodolo-

gia tego typu badań, oraz do publikacji z dziedziny edukacji. Najszerzej w dziedzinie dydaktyki języka angielskiego omawia badanie w działaniu Burns (1999). W jej ujęciu badanie w działaniu jest systematycznie prowadzonym procesem badawczym, którego problematyka ma charakter praktyczny i jest ściśle związana z konkretnym środowiskiem edukacyjnym lub konkretną sytuacją dydaktyczną. Impulsem do badania w tym przypadku nie są wcześniej sformułowane teorie; przeciwnie, to właśnie przeprowadzone badanie pozwala na generowanie teorii na temat uczenia się i nauczania na podstawie zebranych i udokumentowanych danych.

Badania w działaniu, mimo że jest przeprowadzane przez nauczycieli, nie można równoważyć z każdym innym badaniem nauczycielskim. Elementem wyróżniającym jest czteroetapowy cykl obejmujący *planowanie, działanie, obserwację i refleksję*, mogący powtarzać się dowolną ilość razy, aż do uzyskania satysfakcjonujących wyników. Taki schemat został również zaadaptowany, głównie na podstawie pracy Kemmisa i McTaggarta (1981), do potrzeb badawczych w zakresie nauczania języka angielskiego (Nunan 1988; Richards 1998).

Za znaczący atut badań w działaniu uznano fakt, że są one inicjowane i prowadzone przez nauczyciela bezpośrednio zainteresowanego rozwiązaniem zaistniałego problemu (Nunan 1992; Ellis 1998). Nauczyciel-badacz jest odpowiedzialny za postawienie właściwie sformułowanych pytań oraz przeprowadzenie całego procesu badawczego w celu znalezienia właściwych rozwiązań, doskonalenia praktyki dydaktycznej i uzyskania lepszego oglądu sytuacji. Badania w działaniu postrzega się jako przydatne w pracy dydaktycznej ze względu na aplikacyjny charakter wyników, możliwość poprawy jakości nauczania czy doskonalszego rozumienia procesów związanych z kształceniem (Nunan 1992). Cechą uważaną za szczególnie wartościową przez niektórych autorów jest współpraca uczestników badania, badacza i badanych, a także innych zainteresowanych osób, na różnych jego etapach i w różnych formach (Burns 1999).

Mimo pewnych głosów krytyki pod adresem badań w działaniu (m.in. czasowo- i pracochłonność, ingerencja w tok nauczania, niedostateczne przygotowanie metodologiczne osób przeprowadzających badanie) autorzy upatrują w nim duży potencjał w odniesieniu do kształcenia nauczycieli języków obcych, dokształcania i rozwoju zawodowego oraz samokształcenia (Wallace 1991; Block 1997). Ponadto, badanie w działaniu może okazać się przydatne w pracach nad przygotowaniem i ewaluacją programów szkolnych (Nunan 1988; Roberts 1998) oraz w monitorowaniu wprowadzania innowacji edukacyjnych (Markee 1996). Wątpliwości natomiast budzi czasem pytanie, czy badanie w działaniu można traktować jako „prawdziwą”, naukową metodę badawczą. Zarzuty, które najczęściej stawia się w tym względzie, to odejście badania w działaniu od pozytywistycznego podejścia do nauki (Cassell i Johnson 2006), trudności w weryfikacji rezultatów badania (McFee 1993), anegdotyczny charakter danych i brak rygoru metodologicznego (Wilson 2004). Rubacha (2008) także stwierdza, że wyniki badania w działaniu nie mają charakteru naukowego, ponieważ badanie to jest prowadzone przez praktyków, a nie naukowców, oraz nie posiada celów teoretycznych

ani weryfikacyjnych. Wobec tych wątpliwości dalsza część artykułu zostanie poświęcona omówieniu zagadnień związanych z pojęciem metody badawczej w odniesieniu do badania w działaniu. Następnie, wstępnej analizie zostanie poddanych kilka wybranych badań, w celu stwierdzenia, w jaki sposób ta metoda badawcza jest konkretnie realizowana w ramach nauczania języka angielskiego.

## 2. Badanie w działaniu jako metoda badawcza

Pojęcie metody badawczej nie zawsze jest jednoznacznie określane, ale najkrócej można powiedzieć, że „[P]rzez metodę najogólniej rozumie się sposób, nieco wężziej – sposób systematycznie stosowany” (Kotarbiński 1990 [1929]: 263). Ta zwięzła definicja wprowadza dwa zasadnicze elementy: sposób działania, czyli innymi słowy określony tryb postępowania oraz działanie prowadzone konsekwentnie, według uporządkowanych regul. Kamiński (1974: 65) proponuje natomiast, aby przez metodę rozumieć „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”. Metoda jest więc czymś więcej niż tylko zabiegiem technicznym, to całość działań opartych na ogólnej koncepcji badań (Pilch i Bauman 2001) i przyjętych założeniach, także o charakterze metodologicznym. Precyzuje to Gnitecki (2007: 199), pisząc iż „badanie naukowe jest racjonalnym ułożeniem czynności badawczych wynikające z przyjętych założeń danej orientacji metodologicznej”. Można stwierdzić, że do tych cech odwołują się między innymi Ellis (1998) i Burns (1999), którzy uważają, że badanie w działaniu jest prawomocną formą badania, wykazującą wszelkie cechy, jakie powinny charakteryzować badanie naukowe, a więc systematyczność działania, postawione pytania/problemy/hipotezy, dane oraz ich analizę i interpretację. Burns (1999) ponadto wskazuje na możliwości zapewnienia wiarygodności badaniom w działaniu poprzez triangulację oraz ewentualną replikację badań.

Warto zwrócić jeszcze uwagę, że termin metody badawczej może mieć różny zakres. W węższym sensie stosuje się go w odniesieniu do określonych, wycinkowych czynności badawczych, takich jak zbieranie danych, kodyfikowanie itp. W szerszym zakresie używany jest w odniesieniu do typowych, powtarzalnych sposobów postępowania w celu rozwiązania problemów bardziej ogólnych czy złożonych. Wówczas należy mieć świadomość, że te metody ogólne zawierają w sobie metody pomniejszych, bardziej szczegółowe (Nowak 2008: 46). Nowak dopuszcza tu więc różny stopień pojemności pojęcia. Badanie w działaniu mieści się w ujęciu szerszym.

Cel badania naukowego nie zawsze musi mieć charakter teoretyczny, jak wydaje się sugerować Rubacha (2008). Wyniki mogą służyć wyjaśnianiu zjawisk, formułowaniu teorii lub uzasadnianiu istniejących teorii, ale także celom praktycznym (Nowak 2008). Jak stwierdzają Brzeziński (1996) i Such i Szcześniak (1997), poznanie naukowe spełnia dwa cele, wewnętrzne i zewnętrzne. Cele wewnętrzne mają charakter poznawczy i przyczyniają się do rozumienia badanej rzeczywistości i zja-

wisk, podczas gdy cele zewnętrzne mają funkcję praktyczną i pozwalają na bardziej efektywne działania i przekształcanie rzeczywistości. Przekształcanie zaś rzeczywistości pociąga za sobą poznawanie i przyczynia się do budowania teorii (Such i Szcześniak 1997; Sztumski 1999). Nie można więc powiedzieć, że praktyczna natura badań w działaniu dyskwalifikuje je jako naukową metodę badawczą.

### 3. Analiza

Celem tej części artykułu jest próba analizy specyfiki badania w działaniu jako metody badawczej wykorzystywanej w dydaktyce języków obcych. Do analizy wybrano sześć artykułów o prymarnym nastawieniu badawczym, chociaż nie można go całkowicie oddzielić od celów takich, jak na przykład wprowadzenie i ocena innowacji lub rozwój zawodowy badacza. Artykuły zostały opublikowane w latach 2001-2008 w recenzowanych czasopismach naukowych. Autorami we wszystkich przypadkach są nauczyciele akademicy. Analizę przeprowadzono pod kątem kilku wybranych kategorii, które stanowią elementy każdej metody badawczej, a zarazem wyznaczają jej charakter, tj. celu i problematyki badań oraz pytań badawczych, roli badacza i innych uczestników badania, przyjętych procedur badawczych, metod zbierania danych, charakteru wyników oraz oceny jakości badania.

#### 3.1. Cele, problematyka i pytania badawcze

Określenie celu badania jest istotne ze względu na to, iż o poprawności zastosowania metody badawczej świadczy między innymi jej adekwatność do podjętych problemów i celów badawczych (Kamiński 1974; Nowak 2008). Newman i in. (2003) zaproponowali dziewięć typów celów badawczych: *przewidywanie, poszerzanie wiedzy, wynieranie osobistego, społecznego, instytucjonalnego i organizacyjnego wpływu, mierzenie zmian, rozumienie złożonych zjawisk, testowanie i generowanie nowych idei, informowanie i badanie przeszłości*. Pośród analizowanych badań najczęściej stawianymi celami było lepsze zrozumienie zjawisk oraz mierzenie zmian. Na przykład, przeprowadzone na szeroką skalę badanie Hall Haley (2004) było ukierunkowane na zrozumienie powiązania między instrukcją skoncentrowaną na uczniu a teorią wielorakiej inteligencji, natomiast Crawford Camiciottoli (2003) koncentrowała się na poznawaniu wpływu metadyskursu na poziom rozumienia tekstu obcojęzycznego przez studentów kursu ESP. W kolejnym badaniu (Mavor 2001) głównym celem było poznanie i zrozumienie wpływów społeczno-kulturowych na dobór metodologii nauczania właściwych dla danego kontekstu edukacyjnego. Natomiast Huang (2005), Öztürk i Çeçen (2007) oraz Kupetz i Ziegenmeyer (2006) koncentrowali się na badaniu powiązań przyczynowo-skutkowych, wprowadzając pewne elementy innowacyjne w prowadzonych przez siebie kursach językowych i śledząc ich efekty. Huang (2005) obserwował wpływ treningu strategii metakognitywnych na rozwój autonomii studentów. Kupetz i Ziegenmeyer (2006) również koncentrowały się na rozwoju autonomii,

refleksji i krytycznego myślenia, ale poprzez wprowadzenie nauczania integrującego formy tradycyjne z nowoczesnymi technologiami. Celem badania Öztürk i Çeçen (2007) było stwierdzenie, czy wprowadzenie portfolio na zajęciach z pisania w języku obcym może obniżyć poziom lęku studentów.

Sformułowanym celom ogólnym podporządkowane zostały szczegółowe pytania badawcze, które są niezmiernie ważnym elementem, gdyż nie tylko stanowią odzwierciedlenie problemu badawczego, ale zasadniczo wyznaczają dalszy przebieg badania (Onwuegbuzie i Leech 2006). Ponadto ich zadaniem jest nie tylko precyzyjne przedstawienie badanego zagadnienia, ale przede wszystkim ujawnienie w dokładny sposób tego, czego jeszcze o danym zagadnieniu nie wiemy (Łobocki 2006). Tylko w niektórych analizowanych badaniach pytania są postawione eksplicitnie. Są to zarówno pytania rozstrzygnięcia: *Czy...?* (Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Crawford Camiciottoli 2003), jak i pytania dopełnienia *Jak...?*, *W jaki sposób...?* (Hall Haley 2004), *Jakie?* (Huang 2005). Cele badań, jak i stawiane pytania, nie tylko wynikały z praktyki nauczycielskiej, tak jak w przypadku badania Huanga (2005), ale również ze studiów literatury i przesłanek teoretycznych (Crawford Camiciottoli 2003; Hall Haley 2004).

### 3.2. Badacz i relacje między uczestnikami badania

Rola badacza i jego relacje z pozostałymi uczestnikami badania kształtują się pod wpływem przyjętej koncepcji człowieka. Wyka (1985) czyni rozróżnienie między *pozytywistycznym* i *alternatywnym podejściem do badań*, gdzie ujęcie pozytywistyczne prowadzi do dualizmu między badaczem a badaną przez niego rzeczywistością i w konsekwencji wymaga od badacza obiektywnej i niezaangażowanej postawy. Natomiast w ujęciu alternatywnym następuje upodmiotowienie relacji badawczej, w której „obie strony interakcji badawczej mają pewne wspólne cechy oraz (...) uczestniczą w ramach 'wspólnej' rzeczywistości” (1985: 97), co stwarza możliwość bezpośredniego zaangażowania się badacza w konkretną sytuację oraz na budowanie więzi między osobami uczestniczącymi w procesie badawczym. Taka upodmiotowiona relacja badawcza jest podstawą badania w działaniu. Znajduje to także odzwierciedlenie w analizowanych badaniach. Prawie we wszystkich przypadkach autorzy badań pełnili podwójną funkcję, będąc jednocześnie nauczycielami akademickimi i badaczami. Dla Kupetz i Ziegenmeyer (2006) fakt równoległego pełnienia ról badaczy i nauczycieli stanowił wystarczające uzasadnienie wyboru badania w działaniu jako metody badawczej. Mavor (2001) w swoim artykule zamieszcza refleksje dotyczące wpływu badacza na przebieg badania i jego rezultaty. Autorka bierze pod uwagę, że badacz uczestniczy w badanej rzeczywistości wnosząc cały bagaż swoich doświadczeń i wartości, co nie pozostaje bez wpływu na stopień obiektywności lub tendencyjności postrzegania sytuacji.

W zdecydowanej większości przedstawianych badań zauważyć można ścisłą współpracę badaczy i badanych, co pozwalało na uwzględnienie opinii badanych na temat przedmiotu badania, dzięki czemu uniknięto wniosków opartych tylko na

danych ilościowych lub obserwacji własnej badacza. Trzeba jednak zaznaczyć, że uczestnictwo w badaniu nie ograniczało się wyłącznie do wyrażania opinii czy dostarczania danych, ale polegało na aktywnej partycypacji w całym projekcie badawczym (Huang 2005; Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Öztürk i Çeçen 2007).

Bezpośredni kontakt badacza z uczestnikami projektu badawczego jest możliwy w badaniach prowadzonych na mniejszą skalę, jednakże badanie w działaniu nie ogranicza się jedynie do lokalnie prowadzonych projektów. W dużych przedsięwzięciach, krajowych, a nawet międzynarodowych, zaangażowana jest znacznie większa liczba osób. W przypadku badania wpływu teorii wielorakiej inteligencji na instrukcje w klasie językowej (Hall Haley 2004) w badaniu uczestniczyli badacz, 23 nauczycieli i 650 uczniów z trzech krajów. Bezpośrednia współpraca dokonywała się na linii badacz – nauczyciele oraz między nauczycielami i między nauczycielami i ich uczniami, niemożliwy natomiast był bezpośredni kontakt wszystkich uczestniczących stron oraz uczestnictwo prowadzącego badanie we wszystkich badanych środowiskach.

Kolejnym aspektem relacji badawczych w badaniu w działaniu jest współpraca między badaczami (Burns 1999), aczkolwiek nie zawsze jest możliwa. Trzy spośród omawianych badań zostały wykonane zespołowo (Hall Haley 2004; Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Öztürk i Çeçen 2007), pozostałe trzy były projektami indywidualnymi.

### 3.3. Procedury badawcze

Niezależnie od przyjętej metodologii badania w działaniu, omawiane badania zostały przeprowadzone w oparciu przede wszystkim o *metodę eksperymentu* (Crawford Camiciottoli 2003; Huang 2005; Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Öztürk i Çeçen 2007) i *quasi-eksperymentu* (Hall Haley 2004). Huang (2005: 416) odwołuje się bezpośrednio do opartego na autorefleksji całkowitego cyklu badania w działaniu, które przebiegało od rozpoznania problemu, jakim była nadmierna zależność studentów od nauczyciela w trakcie zajęć, poprzez wstępne działanie, jego ewaluację w celu jeszcze lepszego rozumienia sytuacji, kolejną interwencję wraz z ewaluacją, zakończoną krytyczną refleksją i nowym oglądem sytuacji. Do etnograficznego badania w działaniu nawiązuje Mavor (2001), uznając je za odpowiednie do badania zróżnicowanych kultur, grup społecznych, środowisk akademickich w różnych krajach i w różnych kontekstach edukacyjnych. Decydującą rolę w wyborze postępowania badawczego mają postawione na początku cele i pytania badawcze.

### 3.4. Gromadzenie danych i rodzaj wyników

Podejście do zbierania danych w badaniu w działaniu jest osadzone w *teorii ugruntowanej*, gdzie dąży się do zgromadzenia jak największej ilości potrzebnych informacji dla możliwie najlepszego poznania badanego zagadnienia. Stąd w każdym z badań pojawia się dążenie do zbierania danych różnymi metodami, zarówno o charakterze *jakościowym* jak i *ilościowym*. Hall Haley (2004) gromadziła dane deskryptywne w celu

zarejestrowania przebiegu wprowadzanej interwencji, natomiast dane ilościowe w postaci ocen uczniów służyły ewaluacji wpływu nauczania z uwzględnieniem inteligencji wielorakiej na osiągnięcia uczniów. Łączenie danych jakościowych i ilościowych na etapie ich gromadzenia występuje także w badaniu Kupetz i Ziegenmeyer (2006), natomiast opracowanie danych ma już charakter statystycznej analizy ilościowej. W badaniu Huang (2005) dane o charakterze jakościowym służą triangulacji danych ilościowych. Podobnie w celach triangulacji zastosowano obydwie podejścia, jakościowe i ilościowe, zarówno na etapie zbierania danych jak i ich analizy, w badaniu Öztürk i Çeçen (2007). Wylącznie ilościowe podejście badawcze zostało przyjęte przez Crawford Camiciottoli (2003). Ilościowe dane zostały następnie poddane analizie statystycznej. Z kolei niemal wyłącznie jakościowy charakter ma etnograficzne badanie w działaniu Mavor (2001), aczkolwiek w części zajmującej się ilością i typem interakcji w klasie zastosowano proste obliczenia. Jak wynika z tego krótkiego przeglądu, chociaż badanie w działaniu kojarzone jest z jakościowym podejściem do badań, to w praktyce wykorzystuje wszystkie możliwości, czyli albo badania wyłącznie jakościowe lub ilościowe, albo łączy oba podejścia w celu uzyskania pogłębionej odpowiedzi na postawione pytania.

Duża różnorodność występuje także w zakresie stosowania konkretnych technik zbierania danych. Każde badanie wykorzystuje ich kilka. Wśród zastosowanych technik zbierania danych znalazły się: *dzienniczek z notatkami* (Crawford Camiciottoli 2003; Hall Haley 2004; Huang 2005), *plany lekcji* (Hall Haley 2004), *opisy projektów* (Hall Haley 2004), *reakcje i komentarz pisemny uczestników badania* (Hall Haley 2004), *obserwacja nieuczestnicząca* (Mavor 2001), *wywiady* (Mavor 2001; Kupetz i Ziegenmeyer 2006), *ankiety* (Mavor 2001, Crawford Camiciottoli 2003, Huang 2005, Öztürk i Çeçen 2007), *nagrania video* (Mavor 2001), *notatki z obserwacji* (Mavor 2001), *test rozumienia tekstu* (Crawford Camiciottoli 2003), *test mierzący poziom lęku podczas pisania w języku obcym* (Öztürk i Çeçen 2007), *dyskusje refleksyjne* (Öztürk i Çeçen 2007), *obserwacja uczestnicząca i nieformalne wywiady* (Huang 2005). Ponadto do gromadzenia danych została wykorzystana *komunikacja elektroniczna między uczestnikami badania* (Hall Haley 2004) i *elektronicznie przeprowadzane ankiety* (Kupetz i Ziegenmeyer 2006).

Tak gromadzone dane pochodzą z dwóch źródeł, od badacza oraz od osób badanych, dzięki czemu ogląd zagadnienia dokonywany jest z dwóch perspektyw. Również przedstawienie danych dokonane zostało zarówno w formie werbalnej, opisowej, jak i w formie zwykłych obliczeń liczbowych lub z wykorzystaniem statystyki. Na przykład badanie wpływu metadyskursu na rozumienie tekstu zostało w całości poddane analizie statystycznej, obliczenia procentowe występują w badaniu potencjału nauczania integrującego e-learning z nauczaniem tradycyjnym (Kupetz i Ziegenmeyer 2006) i badaniu treningu strategii matakognitywnych (Huang 2005).

### 3.5. Ocena jakości badania

Wiarygodność badań w działaniu jest wciąż kontrowersyjnym zagadnieniem, zwłaszcza że nie znajdują tu zastosowania kryteria stosowane w „tradycyjnym” badaniu (Herr

i Anderson 2005). Autorzy badań w większości nie odnoszą się do tego zagadnienia. Jedynie w dwóch przypadkach dla zapewnienia wiarygodności wprowadzono *triangulację metodologiczną* (Mavor 2001; Öztürk i Çeçen 2007). Triangulacja występuje także w pozostałych badaniach, ale autorzy nie informują, czy jej celem było zapewnienie wiarygodności badaniom, czy tylko powiększenie zasobu danych. Crawford Camiciottolli (2003) czyni zastrzeżenie, że jej badanie może mieć jedynie charakter wstępny, natomiast dla otrzymania bardziej wiarygodnych danych dotyczących wpływu metadyskursu na rozumienie tekstu należałoby wykonać badanie na dużą skalę, z dużą ilością uczestników, dłuższymi tekstami, bardziej wyczerpującymi ankietami.

### 3.6. Charakter wniosków

Wnioski kończące prawie w każdym z badań zostały sformułowane na dwóch poziomach, *teoretycznym* i *praktycznym*. Na przykład, Mavor (2001) konkluduje swoje badanie ogólnymi uwagami na temat wpływów społeczno-kulturowych na nauczanie i programowanie kursów językowych, po czym przechodzi do konkretnych sugestii na temat wykorzystania wiedzy społeczno-kulturowej w kształtowaniu środowiska bardziej sprzyjającego zwiększeniu aktywności studentów uczestniczących w kursach języka angielskiego dla celów akademickich. Wnioski i propozycje odnoszą się do określonego środowiska, uniwersytetu portugalskiego, gdzie badanie było przeprowadzane, z sugestią, że mogą mieć bardziej powszechne zastosowanie. Podobnie Crawford Camiciottolli (2003) łączy wnioski o charakterze teoretycznym z praktycznymi, przy czym największą wartość badania upatruje właśnie w możliwości praktycznego zastosowania wyników. Według autorki rozwijanie znajomości metadyskursu i interakcyjnego charakteru czytania wśród studentów kursów ESP zwiększyłoby ich umiejętności w zakresie sprawności czytania. Autorka podaje, w oparciu o badanie, konkretne sugestie dotyczące wzbogacenia kursów o elementy metadyskursu. Konkluduje w badaniu Öztürk i Çeçen (2007) mają charakter przede wszystkim praktyczny, dotyczą stosowania portfolio jako elementu redukującego stres w zadaniach pisemnych w języku angielskim. Autorzy tego badania wychodzą jednak poza wąskie ramy klasowe; uwzględniają specyfikę edukacji w kontekście azjatyckim, wykazując potencjalnie korzystny wpływ portfolio na zmianę dotychczasowego stylu nauczania. Badanie Huanga (2005) głównie przyczynia się do zdobycia nowej wiedzy na temat czynników mających wpływ na trening strategii metakognitywnych wśród studentów uniwersytetu w Hong Kongu. Podobnie poznawczy charakter mają prace Hall Haley (2004) i Kupetz i Ziegenmeyer (2006). Autorzy nie wyciągają na tym etapie szczegółowych wniosków aplikacyjnych, choć można przypuszczać, że będą one kolejnym etapem postępowania.

## 4. Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była wstępna analiza badania w działaniu jako metody badawczej stosowanej w zakresie dydaktyki języka angielskiego. Kryterium wy-



boru przykładowych badań stanowił akademicki charakter publikacji, aby uniknąć zbyt dużych rozbieżności między poszczególnymi przypadkami, na przykład w sposobie prezentacji badań, obszerności artykułów, zawartości informacji o charakterze metodologicznym. Badania zostały zanalizowane według wcześniej ustalonych kategorii obejmujących schematycznie całość procesu badawczego. Poddana analizie próba jest niewielka, mimo tego pozwala na pewne ogólniejsze spostrzeżenia co do charakteru omawianych badań.

Przede wszystkim zauważyć można dominację podejścia eksperymentalnego lub quasi-eksperymentalnego, co zbliżałoby te badania do orientacji eksperymentalnej/technicznej wywodzącej się z prac Kurta Lewina, inicjatora badań w działaniu. Trudno jednak sklasyfikować je jako wyłącznie techniczne, gdyż w tych samych badaniach odnajdujemy cechy właściwe dla praktycznego/indukcyjnego badania w działaniu koncentrującego się na rozumieniu, na prowadzeniu badań w środowisku właściwym dla uczestników badania, stosowaniu metod jakościowych i indukcyjnym generowaniu teorii z danych (Cassell i Johnson 2006). Pojawiają się ponadto elementy o charakterze krytycznym/emancypacyjnym, które wprowadzają perspektywę społeczno-historycznych uwarunkowań działań edukacyjnych i badawczych (Carr i Kemmis 1986). Nie można mówić więc o przynależności tych badań do określonych typów badań w działaniu, a co najwyżej o przewadze cech jednego typu nad innymi.

Analiza sposobów zbierania i opracowywania danych wskazuje, że najczęściej stosowano łączenie metod ilościowych i jakościowych. Nie można więc traktować badania w działaniu jako badania wyłącznie jakościowego. Osobną natomiast kwestią jest, czy te dwa różne podejścia, ilościowe i jakościowe, stosuje się niezależnie, czy łącznie, jako trzecie podejście metod zintegrowanych (ang. *mixed methods research*) (Onwuegbuzie i Leech 2006) i jaki jest charakter tej integracji. To zagadnienie będzie przedmiotem osobnego opracowania.

W prezentowanych badaniach osoby badane były aktywnie zaangażowane w przebieg badania, nie zawsze wiemy natomiast, w jakim stopniu mogły wpływać na procedurę badawczą i interpretację wyników. Innym problemem, który wciąż pozostawia wątpliwości jest ocena jakości badań w działaniu, zwłaszcza ze względu na cechujący je spory eklektyzm w doborze podejść badawczych i metod zbierania danych. Pewnym walorem natomiast jest otwarty charakter badania w działaniu, który pozwala na podejmowanie zróżnicowanej tematyki badań.

Zagadnienia, na które zwrócono w tym artykule uwagę, ze względu na jego ograniczone ramy, nie wyczerpują problematyki badania w działaniu jako metody badawczej stosowanej w ramach nauczania języków obcych, wskazują jednak na dużą *plastyczność* (Kamiński 1974) i *elastyczność* tej metody. Aby uzyskać pełniejszy obraz, potrzebny jest wyczerpujący przegląd takich badań wraz z pogłębioną analizą.

## BIBLIOGRAFIA

- Block, D. 1997. „Learning by listening to language learners”. *System* 25. 347-360.
- Brzeziński, J. 1996. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burns, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W. i Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes, Sussex: Falmer Press.
- Cassell, C. i Johnson, P. 2006. „Action research: Explaining the diversity”. *Human Relations* 59. 783-814.
- Crawford Camiciottoli, B. 2003. „Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study”. *Reading in a Foreign Language* 15. (<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>). (DW) 15.01.2009).
- Edge, J. (red.). 2001. *Action research*. Alexandria, VA: TESOL.
- Ellis, R. 1998. „Teaching and research: Options in grammar teaching”. *TESOL Quarterly* 32. 39-60.
- Gnitecki, J. 2007. *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Hall Haley, M. 2004. „Learner-centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners”. *Teachers College Record* 106. 163-180.
- Herr, K. i Andersen, G. L. 2005. *The action research dissertation*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Huang, J. 2005. „Metacognition training in the Chinese university classroom: An action research study”. *Educational Action Research* 13. 413-434.
- Kamiński, A. 1974. „Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej”, w: Wroczyński, R. i Pilch, T. (red.). 1974. 25-48.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (red.). 1981. *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kotarbiński, T. 1990 [1929]. *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk. Dzieła wszystkie. Tom 1*. Wrocław: Ossolineum.
- Kupetz, R. i Ziegenmeyer, B. 2006. „Flexible learning activities fostering autonomy in teaching training”. *ReCALL* 18. 63-82.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Markee, N. 1996. „Making second language classroom research work”, w: Schachter, J. i Gass, S. (red.). 1996. 117-156.
- Mavor, S. 2001. „Socio-culturally appropriate methodologies for teaching and learning in a Portuguese university”. *Teaching in Higher Education* 6. 183-201.
- McFee, G. 1993. „Reflections on the nature of action research”. *Cambridge Journal of Education* 23. 173-183.
- Michońska-Stadnik, A. i Szul-Kurpaska, M. (red.) 1997. *Action research in the Lower Silesia Cluster Colleges with Prince Project*. Legnica: Orbis Linguarum.

- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C. i DeMarco, G. M. P. 2003. „A typology of research purposes and its relationship to mixed methods”, w: Tashakkori, A. i Teddlie, C. (red.). 2003. 167-188.
- Nowak, S. 2008. *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunan, D. 1988. *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. J. i Leech, N. L. 2006. „Linking research questions to mixed methods data analysis procedures”. *The Qualitative Report*. 474-498.
- Öztürk, H. i Çeçen, S. 2007. „The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students”. *Journal of Language and Linguistic Studies* 3. (<http://www.jlls.org/index.htm>).
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Roberts, J. 1998. *Language teacher education*. London: Edward Arnold.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sachs, G. T. 2002. *Action research in English language teaching*. Hong Kong: City University.
- Schachter, J. i Gass, S. (red.). 1996. *Second language classroom research. Issues and opportunities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Such, J. i Szcześniak, M. 1997. *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sztumski, J. 1999. *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Śląsk.
- Tashakkori, A. i Teddlie, C. (red.). 2003. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Wallace, M. J. 1991. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, H. N. 2004. „Towards rigour in action research: A case study in marketing planning”. *European Journal of Marketing* 38. 378-400.
- Woodward, T. 1991. *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wroczyński, R. i Pilch, T. (red.). 1974. *Metodologia pedagogiki społecznej: praca zbiorowa*. Wrocław: Zakł. Nar. im. Ossolińskich.
- Wyka, A. 1985. „Model badań poprzez wspólne doświadczenie czyli o pewnej empirii ‘jakościowej’”. *Kultura i Społeczeństwo* XXIX. 93-115.