



Natalia Zygmunt

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-7785-5865

Możliwości metody badań w działaniu

Possibilities of the action research

Abstract: The aim of the article is to show the possibilities created by the use of the action research method in social research. The first part of the article presents a historical outline of action research and an overview of the ways of defining this method, as well as its different types, features and stages. The last part of the article presents the variety of research using a given method.

Keywords: action research, research and operation, activation research, research by action.

Zarys historyczny metody badań w działaniu

Badania w działaniu – *action research* – jako metoda badań zaczęła być stosowana przez teoretyków i praktyków w latach 40. XX wieku. Na początku rozumiana była ona jako proces społeczny, dzięki któremu wartości, postawy, a także instytucje społeczne, edukacja, religia, przemysł, ulegają zmianom. Chodziło w niej o rozwiązywanie szeroko rozumianych problemów społecznych i zapewnienie społecznego rozwoju (Cordeiro i in., 2017, s. 396). Za głównego przedstawiciela tej metody badań uważa się Kurta Lewina – niemieckiego psychologa, uznanego za jednego z 20 najwybitniejszych psychologów XX wieku. Po raz pierwszy Lewin użył tego terminu w 1946 roku, w pracy naukowej zatytułowanej *Badania w działaniu, a problemy mniejszości (Action Research and Minority Problems)* (Lewin, 1946, s. 34). Kierował on wtedy *Research Center for Group Dynamics* w Massachusetts Institute of Technology – jednym z uniwersytetów, w których uczył i prowadził badania (Bogacz–Wojtanowska i in., 2019, s. 19). Inspirację

czepał z tradycji filozofii pragmatycznej i choć istnieje wiele jej odłamów, to wspólnym ich mianownikiem jest przekonanie, że człowiek sam nadaje znaczenie swojemu życiu i sam kształtuje świat, poprzez interakcję z otoczeniem, które może kształtować dzięki swoim działaniom (Almeder, 1986, s. 79-87). To właśnie pod wpływem pragmatyzmu K. Lewin nazwał badania w działaniu badaniami pomagającymi praktykom (Lewin, 2010, s. 5–18). Ponadto, pragmatyzm jest orientacją filozoficzną, która stanowi podstawę wszystkich odłamów badań w działaniu ze względu na założenie, że nie da się zdobywać wiedzy inaczej niż przez działanie (Greenwood i Lewin, 1998). Cytując Lewina: „Nie ma działania bez badań, nie ma badań bez działania” (Marrow, 1969, s. 193).

Dla przedstawicieli tego podejścia filozoficznego istotna była również idea demokracji, o której pisał chociażby John Dewey. Uważał on, że badania naukowe polegają na układaniu różnych elementów z analizy danego zagadnienia w całość tak, aby móc pogłębić jego zrozumienie. To zrozumienie odbywa się poprzez proces działania i obserwowania tego co się dzieje, a następnie analizę i nadawanie sensu doświadczeniom. Prawda odkrywana jest w toku działania społecznego, które opiera się na interakcjach. Działanie społeczne nie ma więc charakteru absolutnego i zewnętrznego wobec podmiotu, a autentyczność naszych doświadczeń zdobywanych w świecie społecznym potwierdza ich prawdziwość (Stark, 2004, s. 87–101). W tym sensie, zdobywana wiedza i uczenie się polega nie na odkrywaniu, ale na konstruowaniu prawdy poprzez pogłębione rozumienie swoich doświadczeń w świecie społecznym. Ten społeczny wymiar prawdy jest bardzo ważnym założeniem badań w działaniu. W praktyce oznacza to, że wszystkie osoby biorące udział w badaniu uzgadniają jego rezultaty i proponują zmiany (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 16).

W innych źródłach można przeczytać o użyciu terminu *action research* pierwszy raz przez Johna Colliera, kiedy pełnił on funkcję Komisarza ds. Indian podczas I wojny światowej. Miał on wykorzystać daną metodę badań do usprawnienia procesów komunikacyjnych i nawiązania lepszych kontaktów Amerykanów z Indianami, których dzieliła m.in. bariera językowa (Tripp, 2005, s. 2). Metodą badań w działaniu posługiwali się również Lippitt i Radke oraz Stephen M. Corey (McKernan, 1991, s. 8). Ostatni z nich, jako pierwszy z amerykańskich badaczy, użył *action research* w obszarze edukacji. Pracował wówczas w Kolegium Nauczycielskim na Uniwersytecie Columbia i sądził, że nawiązanie współpracy między badaczami i nauczycielami, będzie mieć znaczący wpływ na rozwijanie konkretnej wiedzy przekazywanej później w praktyce (Corey, 1953, s. 70).

Wspominany wcześniej K. Lewin krytycznie odnosił się do dominującego wtedy pozytywistycznego nurtu uprawiania nauki, który opierał się na neutralności, ograniczeniach i silnym odwołaniu do nauk przyrodniczych. Zaproponował podejście partycypacyjne i generujące wiedzę, które oparte było na stałym procesie społecznego planowania, działania i ewaluacji tychże działań. Miał na celu stworzenie skutecznej praktyki - takiej, która miała dotyczyć w szczególności problemu segregacji rasowej, dyskryminacji i asymilacji. Chciał wspomagać ludzi podczas dokonywania znaczących zmian w ich życiu, inicjować te zmiany i ich indywidualne następstwa (Bogacz-Wojtanowska i in., 2019, s. 20). Sam pisał, że „ze społecznego punktu widzenia nie wystarcza, aby uniwersytety tworzyły naukowe koncepcje. Niezbędne jest, aby procedury badawcze, społeczne oczy i uszy, zainstalować w samych zbiorowościach prowadzących działania społeczne” (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 18).

W początkowych latach rozwoju tej metody badań, była ona traktowana jako metoda, która umożliwiła przekształcanie teorii nauk społecznych w ich praktycznym obszarze i testowanie ich efektywności. Nie spotkały się one jednak z wielkim uznaniem badaczy i w latach 50. XX wieku zaczęto traktować je jako badania o wątpliwym statusie naukowym. Związane to było z porażką wynikającą z nieumiejętnej interpretacji wyników badań, co doprowadziło do ich marginalizacji. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że w tym czasie w Ameryce rozwijała się kultura pozytywistyczna, co wiązało się ze spełnianiem warunków pozytywistycznej metodologii badań, a badania w działaniu takowych warunków nie spełniały (Ciechanowska i Szymańska, 2018, s. 229).

Taki status utrzymywał się aż do lat 70. XX wieku, bo to właśnie na te lata przypada drugi znaczący okres rozwoju *action research*. Metoda badań w działaniu zyskała wówczas zainteresowanie w Wielkiej Brytanii, głównie z powodu problemów występujących w brytyjskiej edukacji. Brak adekwatności tradycyjnych badań edukacyjnych do problemów związanych z edukacją, troską o nauczycieli i szkoły oraz koniecznością podniesienia profesjonalizmu nauczycieli rzuciły nowe światło na badania w działaniu. Miały one w pewnym sensie zmienić rolę nauczyciela, tak aby stał się on zawodowym badaczem. Ujęcie K. Lewina miało pomóc testować nauczycielom politykę programową w klasach i prowadzić w efekcie do zmiany programowej. Odrzucono pozytywistyczne podejście badawcze na rzecz interpretacyjnego, które skupiało się na uczestnikach procesu badawczego (Frideres, 1992, s. 3). Brytyjski wkład w rozwój *action research* to przede wszystkim prymat podejścia jakościowego w relacji do ilościowego, orientacja na uczestników

badania, przywiązanie do studiów przypadków i użyteczność dla praktyków (Wallace, 1987, s. 99).

Różnorodność ujęć i typologii

W piśmiennictwie anglojęzycznym obok terminu *action research* funkcjonuje wiele innych, pokrewnych terminów, np.: *action science*, *action learning*. Termin ten jest trudny do przetłumaczenia na język polski i niektórzy autorzy polscy używają go w oryginalnym brzmieniu, a inni proponują różne wersje jego odpowiedników, w tym takie określenia jak: *badanie i działanie*, *badanie przez działanie*, *badanie w działaniu*, *badania uczestniczące*, *uczestniczące badania interwencyjne*, *badania aktywizujące*, *aktywizujące badanie społeczne*, *aktywizujące badania interwencji* (Cervinkova, 2012, s. 7). Ewa Marynowicz-Hetka zaproponowała termin: *badanie-działanie (partycypacyjne) kształcenie*, uważając, że dodanie tego ostatniego wyrazu wskazuje na potrzebę uwzględnienia koncepcji AR w kształceniu praktyków w profesjach społecznych, co umożliwiłoby rozwijanie u nich umiejętności badawczych i kompetencji *refleksyjnego praktyka* (Marynowicz-Hetka, 2006). Arkadiusz Żukiewicz używa określenia *badanie działanie*, które, jego zdaniem, najlepiej oddaje oryginalną nazwę metody i nawiązuje bezpośrednio do koncepcji K. Lewina (Żukiewicz, 2011, s. 35). Pojęcie *action research* używane jest też w różnych kontekstach przez praktyków i często określa specyfikę danego badania np. badania, w działaniu przeprowadzane względem klasy szkolnej to *classroom research* (Ciechanowska i Szymańska, 2018, s. 232).

Także badacze zajmujący się problematyką badań w działaniu definiują omawianą metodę na różne sposoby. Dla jednych są one rodzajem interwencji dydaktycznej, wprowadzanej na niewielką skalę w funkcjonowanie niezbyt licznej populacji uczących się oraz eksplorowaniem/monitorowaniem efektów tej interwencji, w trakcie jej zachodzenia, co umożliwiłoby uchwycenie dynamiki (Cohen i Manion, 1994, s. 190). Dla drugich, jest to metoda badań stosowana w projektach, w których praktycy poszukują efektywnej zmiany we własnej działalności i szczególnie wagę przywiązują do praktyczności działania, jego celowości, kolaboracji, sytuacyjności (Brown i Dowling, 2001, s. 152).

Maria Czerepaniak-Walczak pisze, że:

Badanie w działaniu jest tym typem poznania, który powoduje sięganie do nowych informacji związanych z doświadczanym problemem. Dzieje się to już na etapie przeżywania sytuacji problemowej, poszukującej rozwiązań w wielu różnych dostępnych

źródłach. Sprzyja to organizowaniu się ludzi wokół wspólnie identyfikowanych (zwykle lokalnych, doświadczanych tu i teraz) problemów i współdziałaniu w procesie ich rozwiązywania. Zacieśnia więzi i zwiększa wzajemne zaufanie oraz jednoczy badającą i działającą wspólnotę, czym przyczynia się do demokratyzacji stosunków i wzajemnego uczenia się. (Czerepaniak -Walczak, 2014, s. 185)

Badania w działaniu są też rodzajem studiów nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz. Tę społeczną sytuację badacz chce ulepszyć, czyli dąży do udoskonalenia jakości swojego działania w trakcie trwania badań. Jest to systematyczne zbieranie informacji o zjawiskach, które wywołują zmiany, a badacz ma być inspiratorem tych zmian i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Badania w działaniu prowadzi się wtedy, gdy widzi się możliwość zmiany na lepsze w jakiejś instytucji, przygotowuje się wtedy projekt udoskonalenia jej, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wynikło. Sprawdza się później czy dany projekt przyniósł oczekiwane rezultaty, czy też nie. Jeżeli nie, to badacz może stworzyć kolejny projekt, który skoryguje wady poprzedniego i ponownie wprowadzić go w życie (Pilch i Bauman, 2010, s. 307).

Action research i rozumienie tej metody wynika z samej nazwy: *action* – to aktywne działanie, a *research* oznacza badanie. Badanie wymaga bezpośredniego zaangażowania jego uczestników i podejmowania systematycznego wysiłku w celu poznania danego zjawiska. Badacze wspólnie z badanymi poszukują odpowiedzi na nurtujące ich problemy (Chrostowski i Jemielniak, 2010, s. 18).

Eileen Ferrance uważa, że badania w działaniu możemy rozumieć trojako. Jest to proces refleksyjny, w którym badacz stawia sobie wiele pytań i podejmuje dyskusję w toku prowadzenia badania, po drugie rozumie się je jako proces osadzony w rzeczywistości społecznej i po trzecie jest to aktywność prowadzona wspólnie z członkami danej społeczności, ukierunkowana na poszukiwanie rozwiązań realnych problemów (Ferrance, 2000, s. 2).

Inne definicje *action research* zostały przedstawione w Tabeli 1.

Tabela 1. Definicje *action research*

Autor	Definicja
Reason, Bradbury, 2006, s. 1	Proces polegający na demokratycznym uczestnictwie, rozwijanie wiedzy praktycznej integrowanie działania, refleksji, teorii i praktyki.
Ruczko, 2010, s. 8	Badania w działaniu traktowane jako specyficzna forma indywidualnego przypadku, łączenie działania z poznaniem i uczenia z nauczycielem.
Cervinkova, 2012, s. 7	Łączenie działań poprzez współpracę z innymi w celu praktycznego rozwiązania problemu. Dotyczy to zarówno rozwiązywania problemów jednostkowych jak i społecznych.
Chalas, 2012, s. 25	Pokrewieństwo wobec badań rozwojowych, które prowadzą się do wdrażania programu zmiany w np. działalności oświatową.

Wspólne sposoby ujmowania zaprezentowanych definicji to przede wszystkim to, że zmiany wprowadzane w toku badań dzieją się w świecie realnym, a badania podporządkowane są różnym problemom. Wiele opisywanych przez badaczy terminów jest sobie pokrewnych i mimo, że noszą inne nazwy to znaczą to samo.

Powyższe definicje i rozumienie badań w działaniu narzucają konieczność odniesienia się również do typologii *action research*. Analiza literatury wskazuje jednak, że brak jest przestrzegania jednego określonego kanonu w zakresie typologii *action research*, przez co nie ma uniwersalnych kryteriów wyodrębnienia jego odmian.

Odnosząc się do rozumienia badań w działaniu przez Lewina można wyróżnić cztery ich rodzaje:

- Badania diagnostyczne *action research*, w których diagnozuje się dany problem i szuka możliwych dróg jego rozwiązania. Drogi tej muszą być jednak akceptowane przez wszystkich, którzy z daną problemową sytuacją są związani.
- Badania partycypacyjne *action research*, w których wszyscy związani z sytuacją problemową od samego początku biorą udział w szukaniu rozwiązania.
- Badania empiryczne *action research*, zajmujące się gromadzeniem i utrwalaniem codziennych doświadczeń grupowych, w których nie wykorzystuje się testów kontrolnych. Badania eksperymentalne *action research*, które wykorzystują testy do sprawdzania

postawionych hipotez, jest to jednak forma trudna do zrozumienia i adaptacji (Skinner, 2017, s. 14).

Najogólniej badania w działaniu dzieli się na badania o charakterze indywidualnym (*individual action research*), partycypacyjnym (*participatory action research*) i kolaboracyjnym (*collaborative action research*).

W badaniach indywidualnych badacz staje w roli jedyne badacza. Korzyści płynące z tego rodzaju badania to chociażby to, że badacz podejmuje zadanie poznawcze, opierając się na własnych zainteresowaniach i własnej aktywności, która dotyczy subiektywnie ważnych spraw i problemów. Tych problemów, które dzieją się bezpośrednio w jego otoczeniu. Sam ocenia i poznaje badaną rzeczywistość, rozwija też swoją zawodową praktykę. Jak pisze M. Czerepaniak – Walczak, badania w działaniu „umożliwiają wąchanie kwiatów nosem, a nie wyobrażnią” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 322).

Badania partycypacyjne rozumiane są jako badania od wewnątrz i od zewnątrz. To znaczy, że uczestnicy badania postrzegają siebie i swoje działania z pozycji osoby, która rozumie wszystko w sposób osobisty, naturalny, która ma swoje określone zdanie na dany temat, oraz z pozycji osoby, która patrzy na siebie jako realnej jednostki biorącej udział w różnych wydarzeniach, potrafiącej spojrzeć na siebie z boku. Takie dwukierunkowe patrzenie na siebie w procesie badawczym sprawia, że badacz rozwija w sobie postawę refleksyjnego praktyka, który kształci w sobie umiejętność mówienia, odrywania, sprawdzania i dążenia. Nie można bowiem zapomnieć, że badacz również jest uczestnikiem badania. Realizacja projektu badawczego wymaga od badacza współuczestnictwa i kooperacji ze wszystkimi podmiotami badania (Kubinowski, 2010, s.183). *Participatory action research* jest badaniem ukierunkowanym na praktykę, jednak sięga do różnorodnych zasobów wiedzy, jest badaniem o charakterze emancypacyjnym, krytycznym, refleksyjnym i dialektycznym. Dąży do osiągnięcia wyznaczonego celu przez zaangażowanie wszystkich podmiotów badania. Pokonuje w ten sposób bariery stojące pomiędzy badaczem a osobami badanymi (Kemmis i McTaggart, 2000, s. 568).

Trzecie z nich, badania kolaboracyjne, wskazują na wartość badania zespołowego. Dzięki odpowiedzialnej współpracy badawczej, zdolnej do prowadzenia dojrzałego dyskursu i dialogu podnosi się wartość i jakość badania. Efektem takich badań jest stworzenie modelu pracy, który jest doskonalszy i rozwija potencjał drzemący w uczestnikach *action research*. Aby badania przyniosły oczekiwany efekt musi zaistnieć wewnętrzna chęć kolaboracji z innymi, w celu transformacji danej sytuacji problemowej i ze świadomym wyrażeniem woli wzięcia udziału w badaniach, licząc się z tym,

że dane sytuacje mogą być kontrowersyjne. Postawa gotowości o refleksyjności jest kluczem do współpracy wspólnotowej (Waters-Adams, 1994, s. 198).

Wspominana już wcześniej E. Ferrance, wymienia cztery typy badań w działaniu, ale odnoszą się one do przestrzeni edukacyjnej. Można rozumieć je też jako rodzaj badań kolaboracyjnych:

- *Individual teacher research* – w ramach badań nauczyciel poszukuje problemów mających miejsce w klasie szkolnej. Są to problemy dotyczące np. zarządzania klasą, treści kształcenia, strategii postępowania. Ważne jest, aby nauczyciel korzystał z pomocy innych specjalistów i osób kompetentnych (innych nauczycieli, rodziców, dyrekcji) przy zbieraniu danych. Wadą tego rodzaju badań w działaniu jest jednak to, że nie może on dzielić się swoimi spostrzeżeniami w trakcie prowadzenia badania. W drodze wyjątku może on ujawnić część wyników np. podczas zebrania z rodzicami uczniów albo zebrania z innymi nauczycielami, ale tylko jeśli ma to pomóc mu w osiągnięciu założonego celu i służy dobru społecznemu.
- *Collaborative action research* – są to badania prowadzone przez więcej niż jednego nauczyciela i mogą obejmować np. dwie klasy szkolne. Tak jak w powyższym przypadku służą one do rozwiązania problemu pojawiającego się w danej klasie.
- *School-wide research* – jest to rodzaj badań, które skoncentrowane są na problemach występujących powszechnie w edukacji szkolnej, np. na poszukiwaniu lepszych rozwiązań dotyczących współpracy szkoły z rodzicami. Nauczyciele mają za zadanie postawić sobie szereg pytań problemowych, zgromadzić i przeanalizować dane, stworzyć plan działania, który ma poprawić sytuację i wdrożyć go do rzeczywistości szkolnej. Jest to trudne ze względu na szeroki zakres działań, jednak w efekcie może zaowocować wynikami, które będą konstruktywne dla całej wspólnoty szkolnej.
- *District-wide research* – jest to badanie, które ma jeszcze szerszy zasięg niż *school-wide research* i dotyczy problemów pojawiających się w lokalnym zasięgu, np. w gminie. Bardzo ważne jest zaangażowanie i praca wszystkich podmiotów badania. Badanymi problemami mogą być w tym przypadku np. sprawy organizacyjne szkół czy też procesów związanych z podejmowaniem decyzji w zakresie funkcjonowania kilku szkół. Podmioty powinny dzielić się ze sobą refleksjami, uwagami i odpowiedzialnością za kolejne etapy prowadzenia badań, na podstawie wspólnie przyjętego planu i harmonogramu działania (Ferrence, 2000 s. 3).

Shirley Grudny wymienia trzy rodzaje badań: techniczne (*technical*), praktyczne (*practical*) i emancypacyjne (*emancipatory*) (Kemmis i McTaggart, 1988, s. 353).

Jim McKernan dzieli je z kolei na: naukowo-techniczny pogląd na rozwiązanie problemu (*the scientific-technical view of problem solving*), praktyczno-rozważnie prowadzone badanie w działaniu (*practical-deliberative action research*) i krytyczno-emancypacyjne badanie w działaniu (*critical-emancipatory action research*) (McKernan, 1988, s. 173).

W książce *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych* Anny Góral, Beaty Jałochy, Grzegorza Mazurkiewicza i Michała Zawadzkiego wyróżnione są typy *action research* takie jak: partycypacyjne badania w działaniu prowadzone przez młodzież (YPAR – *participatory action research with youth/youth-led participatory action research*), krytyczne badania w działaniu (*critical participatory action research*), nauka w działaniu (*action science*), edukacyjne badania w działaniu (*educational action research*), podejście doceniające w badaniach w działaniu (*appreciative inquiry*), partycypacyjne badanie obszarów wiejskich (*participatory rural appraisal*), feministyczne partycypacyjne badania w działaniu (*feminist participatory action research*) i badania w działaniu we własnej organizacji (*insider action research*) (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 6).

Bez względu na typologię, jaką przyjmujemy i dziedzinę nauki w jakiej stosowane są badania w działaniu, powinny odznaczać się one innowacyjnością, systematycznością i posiadać charakter interwencyjny oraz sprzyjać twórczej postawie. Warto odnosić się do wskazówek Davida Trippa, który pisze, że badania w działaniu i ich tematyka powinny zależeć od zainteresowań i dociekań badawczych, umożliwiać uczestnikom badania aktywną partycypację, popierać zasadę równości badacza z badanymi i ustalić procedury, które będą decydować o sprawiedliwym traktowaniu uczestników badania. Warto przy tym zadać sobie pytania: Czy projekt dotyczy poprawy obecnych praktyk czy ma za zadanie wprowadzić nowe? Czy projekt wprowadza wymiar praktyczny do badanej sytuacji? Czy projekt zalicza się do nowych, oryginalnych rozwiązań? Czy wdrażamy daną ideę, praktykę tworząc własną koncepcję czy korzystamy z innych źródeł? Czy projekt może być opracowany na potrzeby instytucji z założeniem wprowadzenia do nich zmian, pokonując istniejące do tej pory ograniczenia? (Tripp, 2005, s. 12).

Cechy badania w działaniu

Augustyn Surdyk pisze, że już z samych definicji *action research* wyłaniają się podstawie cechy tego rodzaju badania. Przede wszystkich są one

podejmowane na małą lub dużą skalę i obejmują problem, który pojawia się w konkretnej sytuacji. Mają formę ewaluacji i refleksji, ponieważ za ich główne zadanie przyjmuje się spowodowanie zmiany i ulepszenie badanej praktyk. Te zmiany są oparte na zbieraniu szeregu niezbędnych informacji i danych podczas prowadzenia badań. Ich uczestniczący charakter wynika ze współpracy zespołów, praktyków, dydaktyków, badaczy (Surdyk, 2006, s. 9).

Action research to też badania, których główną cechą jest interwencyjność, czyli kładą one nacisk na zmianę określonych działań, są też procesem społecznym, opierają się na dialogu sprzyjającym współpracy, są kontekstualne, czyli przedmiotem eksploracji nie jest tylko sam proces działania podejmowanego przez badacza, ale też szereg innych czynników, które temu działaniu towarzyszą, mają emancypacyjną i krytyczną naturę, pokazują dualizm celów, który widać w dążeniu do ulepszenia zarówno teorii, jak i praktyki, są proceduralne i mogą być cykliczne (Majchrzak, 2014, s. 3-6).

Dodatkowo badacze piszą, że badania w działaniu s: problematyzujące, rozważne, dokumentowane, oparte na zrozumieniu, rozpowszechnianie, jakościowe, integrujące, oparte na kompromisie, społeczne, alternatywne, zorientowane na rezultaty, wyjaśniające, standaryzujące, oparte na doświadczeniu, transformujące, kształcące, uwzględniające jednostki jako członków grup społecznych, zorientowane na problemy i przyszłość, dążące do zaangażowania uczestników, innowacyjne, proaktywne i zdeterminowane strategicznie, mają etyczny charakter – badacz może stawiać sobie w nich swoje własne pytania i mieć zróżnicowane role, a ponadto wychodzą one naprzeciw potrzebie radzenia sobie z otwartą przestrzenią komunikacyjną i różnymi podmiotami władzy (Bogacz-Wojtanowska i in., 2019, s. 28-29).

Aby uzupełnić powyżej przedstawione cechy można skonfrontować je z innymi podejściami badawczymi. Przede wszystkim, *action research* odnosi się do rzeczywistych problemów i jest ograniczone ich kontekstem, podczas gdy inne podejścia badawcze oprócz rzeczywistych problemów podejmują też te ściśle naukowe i starają się dojść do jednej, generalnej zasady. Są to badania polegające na wspólnym rozwiązywaniu problemów i nie ustalają podziału ról. Zarówno badacz, jak i badani są podmiotem badań i nikt nie jest traktowany przedmiotowo. Inne podejścia badawcze zazwyczaj jasno oddzielają proces badawczy od procesu implementacji, a badania w działaniu są refleksyjne i ciągłe, przez co dane procesy mają miejsce w tym samym czasie. Wartość przeprowadzanego badania jest mierzona w zależności od tego czy dane działanie rozwiązało nurtujący badacza problem czy nie i czy pożądane zmiany są realizowane, wartość innych podejść badawczych często dowodzona jest miarami statystycznymi oraz udanymi replikacjami (Afify,

2008, s. 155). Różnice pomiędzy poszczególnymi metodologiami badań jakościowych zaprezentował Tomasz Kafel (2016) w artykule *Zastosowanie metody participatory action research w diagnozowaniu organizacji pozarządowych* (Tabela 2).

Tabela 2. *Action research* a metodologie pokrewne

Metodologia	Cel badań	Rola badacza	Charakter interakcji	Efekt badań
Action research	Zmiana/uczenie się organizacji	Biorący inicjatywę	Uczenie się przez doświadczenie	Twórcza zmiana
Studium przypadku	Zrozumienie przypadku	Diagnostyk	Diagnoza	Teoria przypadku
Teoria ugruntowana	Zrozumienie procesu w kontekście	Systematyczny obserwator	Znajdowanie wzorców	Teoria średniego zasięgu
Etnografia	Zrozumienie zjawiska w kontekście	Obserwator	Refleksyjność	Teoria lokalna dająca się odnieść do podobnych sytuacji

Etapy badania w działaniu

W literaturze dotyczącej badań w działaniu znajduje się szereg różnorodnych etapów ich prowadzenia. Wynika to głównie z faktu, że są to badania o bardzo bogatym charakterze. Najbardziej popularnym modelem ich prowadzenia jest model zaproponowany przez K. Lewina, który traktowany jest jako oryginalna koncepcja badań w działaniu. Wyróżnia on cztery podstawowe etapy:

- Planowanie – badaczowi powinna towarzyszyć jakaś jedna, generalna idea, którą powinien uzupełniać cel badań. Należy też na tym etapie zweryfikować dostępność niezbędnych danych, na jakich badacz chciałaby się skupić. Plan powinien zawierać oprócz celu głównego, też cele szczegółowe i stanowiące podstawę podejmowania decyzji w odniesieniu do działania. Ta oryginalna

idea badacza może być modyfikowana pod wpływem różnych uwarunkowań mających miejsce podczas prowadzenia badania.

- Realizacja planu/działanie – implementacja planowanych działań i usprawnień, które mogą ewoluować w trakcie prowadzenia badania, wskazując na to, jak wprowadzone działania lokują się w stosunku do oczekiwań i zapewniając wnikliwy wgląd w badany obszar.
- Monitorowanie efektów podjętych działań i ich opis – czemu towarzyszą wskazane wyżej zamiary.
- Ewaluacja rezultatów podjętych działań – wdrażanie nowych strategii działania, ponowne przeanalizowanie procesu badawczego (Bogacz-Wojtanowska i in., 2019, s. 31).

Linda Dickens i Karen Watkins przedstawiają pięcioetapowy model prowadzenia badań opierając się najpierw na: zebraniu i analizie faktów dotyczących zidentyfikowanego problemu, planowaniu sposobu jego rozwiązania, a następnie podejmowaniu działania polegającego na wdrożeniu zmiany, obserwacji i analizie skutków wprowadzenia tej zmiany i na końcu refleksji nad skutecznością problemu oraz ponownym działaniem (Dickens i Watkins, 1993, s. 133).

Jean McNiff i Jack Whitehead piszą o tym, że planowanie i prowadzenie badań w działaniu oznacza zadawanie sobie pytań odnośnie tego, co robimy jako badacz, dlaczego to robimy i jak możemy ulepszać i zmieniać swoje działanie trzymając się wartości jakie wyznajemy. Podstawowy proces *action research* opisują oni w kilku krokach: zidentyfikowanie problemu, który chcemy rozwiązać, wyobrażenie sobie drogi/planu naprzód, wypróbowanie jej i podsumowanie tego co się stanie, zmiana tej drogi/planu w świetle tego co udało nam się już odkryć i kontynuacja badań, ocena zmodyfikowanego już działania i tak do momentu, w którym będziemy zadowolonymi z wyników naszych badań (McNiff i Whitehead, 2002, s. 71).

Powyższe etapy zbliżone są do tych przedstawianych przez Stephena Kemmisa i Robina Taggarta (Kemmis i Taggart, 2005, s. 21) oraz Johna Elliotta (Elliot, 1991, s. 71).

Nieco inny i bardziej obszerny opisowo model przedstawia E. Ferrance. Zapropionowany przez nią model badań w działaniu składa się z pięciu następujących po sobie faz. Pierwsza z nich to identyfikacja problemu badawczego związana z jasnym i przemyślanym, zrozumiałym postawieniem odpowiednich pytań, na które nie ma jeszcze odpowiedzi oraz planowanie procesu badawczego. Druga faza to zbieranie i organizacja danych przez odpowiednie techniki badawcze. Trzecia faza to interpretacja danych zgodnie z przyjętym kluczem badawczym pod kątem wyznaczonych celów i możliwości

udzielenia odpowiedzi na postawione przez siebie pytania badawcze. Następnie badacz projektuje konkretne działania w celu udzielenia odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Na koniec pozostaje ewaluacja z refleksją, która ma wyraz w ocenie jakości prowadzonego badania, weryfikacja trafności postawionych pytań, doboru techniki i narzędzi badawczych.

Maria Szymańską przedstawia swój autorski model *action research* w pozycji *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. Według badaczki, pierwsze, co należałoby zrobić, to przygotować badaną grupę osób merytorycznie, pedagogicznie, etycznie i dydaktycznie w oparciu o bardzo ogólną obserwację i diagnozę potrzeb danej grupy. Uczestnicy badania nie powinni być bezpośrednio ukierunkowani na osiągnięcie efektów, aby nie zakłócić procesu badawczego. Następnie należy opracować projekt badawczy w korelacji z projektem np. edukacyjnym czy resocjalizacyjnym, uwzględniając cele, problemy badawcze, treści, strategie badawcze, obszar badań, metodę, techniki i narzędzia badawcze, w odniesieniu do zaplanowanych wcześniej etapów wprowadzania danego projektu, które znalazły się w harmonogramie działań. Następnie badacz powinien podjąć refleksję nad zakresami faz badania w perspektywie teoretyczno-praktycznej, podzielić się swoimi uwagami z innymi podmiotami badania, zweryfikować plan działania, a w razie potrzeby zmienić go. Implementacja projektu, związana jest z ingerencją badacza w proces badawczy, co ma na celu udoskonalenie sytuacji badawczej. Należy też dokonać refleksji dotyczącej implementacji projektu, tak aby móc podnosić jakość badawczą. Na koniec badacz powinien krytycznie podejść do zrealizowanego projektu badawczego i poddać ewaluację projektu do oceny osób partycypujących w badaniu oraz wyciągnąć wnioski z przeprowadzonego badania (Szymańska, Ciechowska i in., 2018, s. 41-42).

Zrealizowanie poszczególnych etapów projektu niesie za sobą dostosowanie odpowiednich technik i narzędzi badawczych. Najczęściej przy realizowaniu badań metodą *action research* wykorzystywany jest wachlarz technik właściwych dla badań jakościowych. Aplikacja tych technik uzależniona jest od koncepcji badawczej (Ciechowska i Szymańska, 2018, s. 257):

Badania w działaniu nie odrzucają jednak żadnej z metod i technik badawczych, nie istnieje też jeden wzorzec metodologiczny, według którego badacz powinien poruszać się dobierając metody i techniki służące rozwiązaniu problemu badawczego. Jest to decyzja indywidualna i zależy od wielu czynników. Jedną część postawionych przez badacza pytań może zostać lepiej zaadresowana przez metody ilościowe, druga przez jakościowe, a trzecia przez mieszane (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 62). Spośród licznych technik możemy wymienić te obserwacyjne: obserwacja uczestnicząca

i nieuczestnicząca, dziennik badacza, notatki badawcze, nagrania wraz z ich transkrypcją, diagramy, mapy, fotografie, oraz nieobserwacyjnie: wywiady, dyskusje, oryginalną dokumentację (Surdyk, 2006, s. 914-915). Często wykorzystuje się też takie techniki jak: wywiad narracyjny, wywiad pogłębiony, esej autobiograficzny, esej porównawczo-krytyczny, esej refleksyjno-dygresyjny, obserwację pokłębioną, porównawcze testy kompetencji, portfolio (Ciechowska, Szymańska i in. 2018, s. 258).

Badania z zastosowaniem *action research*

Jedne z najwcześniejszych badań, które można zaliczyć do badań w działaniu na gruncie polskim, są badania prowadzone przez Helenę Radlińską. Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss zaznaczają, że badaczka najpełniej odniosła się do swoich badań w pracy zbiorowej *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* wydanej w 1937 roku. Podstawą działań były tu różnice wynikające ze środowiska życia dzieci i młodzieży, a z drugiej strony zasada demokracji, która miała dać wszystkim pełne prawa do edukacji, kultury i bezpieczeństwa. Radlińska ukierunkowała badania jakościowo z naciskiem na ich refleksyjny wymiar w zakresie teoretyczno-praktycznym, szukając rozwiązań, które miały pomóc w wyrównaniu braków materialnych, kulturowych i duchowych. Badanie i działanie wiązało się tu z trzema elementami: nadaniem i rozpoznaniem problemu, zastosowaniem rozwiązań w danym środowisku i badaniem właściwym. Podzielone na fazę I – dotarcie do źródła sił społecznych i II – kompensacja, twórczość wydobywa podmiotowo – partycypujący charakter działań, w którym to właśnie człowiek jest centrum odniesień badawczych (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013, s. 14).

W 2011 roku grupa badaczy ze Stowarzyszenia CAL, realizowała badania pod kątem socjalnej spółdzielczości w regionie płockim, w ramach projektu *Innowacje – Przedsiębiorczość – Rozwój*. Badanie składało się z kilku części i miało odpowiedzieć na pytania: Czy zakładać spółdzielnię socjalną w gminie Słubice i jak zostanie ona odebrana przez mieszkańców? Celem badań było znalezienie odpowiedzi na te pytania, ale także edukacyjne wsparcie skierowane do osób objętych badaniem: przedstawicieli kluczowych instytucji, liderów formalnych i nieformalnych w lokalnym społeczeństwie oraz mieszkańców gminy. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem techniki analizy dokumentów, wywiadów oraz wywiadów grupowych. Dodatkowo udano się na wizytę studyjną do spółdzielni lokalnej działającej w sąsiedniej gminie Słupno, co związane było z aspektem edukacyjnym badań. Poprzedziły je badania wstępne, które pozwoliły zebrać podstawowe informacje o gminie, jej mieszkańcach, problemach i zasobach. Wyniki badań

zostały podzielone na cztery obszary tematyczne: sytuację gminy, identyfikację kluczowych osób w środowisku lokalnych i próbę analizy powiązań między nimi, określenie kapitału gminy i analizę postaw, oczekiwań wobec powołania instytucji ekonomii społecznej. Jednym z najbardziej kluczowych wyników badań okazał się być fakt, że uczestniczki badania dostrzegając trudności i zagrożenia projektu, były świadome swoich mocnych stron i kompetencji oraz wykazały gotowość do angażowania się w taką działalność w przyszłości. Projekt uświadomił im bowiem, że mogą same inicjować działalność na rzecz gminy (Henzler, 2011, s. 25-27).

W tym samym roku ukazała się pozycja Arkadiusza Chrostowskiego i Dariusza Jemielniaka *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*, których projekt zakładał pomoc doradczą dla firmy „Catering”, prowadzoną w trzech etapach. Pierwszy etap to lata 1995-1996, skupiające się na poznaniu firmy, przygotowaniu sesji strategicznej, jej założeń i warunków, wybraniu metodologii badań, doboru uczestników i wspólnej komunikacji oraz wyników wprowadzenia pierwszej sesji. Drugi etap miał miejsce w latach 1997-1998 i zakładał usprawnienie procesów strategii działań, skupienie się na rynku i jego klientach oraz organizacji pracy firmie, powołanie zespołów wspomagających, stworzenie nowej struktury organizacji i przygotowanie sesji dla brygadzystów i średniej kadry kierowniczej. Ostatni etap przypadający na lata 2001-2003 to tzw. „Miary oceny procesów”, czyli sytuacja firmy przed trzecim etapem działań, etap doradztwa i tworzenie scenariuszy na kolejne lata. W książce ukazany jest bardzo bogaty materiał empiryczny zebrany w trakcie realizacji projektu. Zamieszczone są w niej między innymi przeprowadzane wywiady i ankieta. Główne wnioski wyciągnięte z badań to to, że zmiana pracy w firmie i percepcji patrzenia na jej pracowników przełamuje stereotypy i wywołuje refleksje, co w efekcie prowadzi do zmiany kultury pracy. Pracownicy firmy zostali przekonani, że poradzą sobie bez wsparcia i wiedzy konkretnych doradców (Chrostowski i Jemielniak, 2011).

Elżbieta Wołodźko stworzyła w 2013 roku w Kolegium Nauczycielskim w Szczytnie projekt, który trwał trzy lata i dotyczył autonomii studentów, którzy byli uwikłani w neoliberalny dyskurs współczesnego uniwersytetu. Dyskurs ten mówi o pojmowaniu edukacji jako towaru, który niezbędny jest do uzyskania w celu rozwoju kariery zawodowej. Student traktowany jest w nim jako klient, a nauczyciel akademicki jako kasjer dostarczający usługę. Autorka twierdziła, że uniwersytety bardziej przypominają korporację, co prowadzi do fikcji kształcenia i zdobywania dyplomów przez bezkrytycznych studentów. Celem badań było wzbudzenie krytycznej świadomości

studentów oraz nauczycieli akademickich. Wykorzystując metody takie jak obserwacja, wywiady pogłębione, gry dydaktyczne i problematyzującą pracę grupową oraz stworzenie otwartej przestrzeni dla dyskusji i krytycznej refleksji podczas zajęć, udało się wzbudzić wysoki poziom autorefleksji wśród uczestników i poczucie niezależności. Po przeprowadzonych badaniach zarówno studenci, jak i nauczyciele stali się bardziej odpowiedzialni za procesy kształcenia się i uczenia się oraz za działania społeczne (Wołodźko, 2013).

Na uwagę zasługują również projekty badań w działaniu zaproponowane we wspomnianej już pozycji *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. M. Szymańska i Katarzyna Pieróg odnoszą się w niej do swojego projektu pt. „Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu”, a Magdalena Ciechowska i Sylwia Gołąb przedstawiają w niej z kolei projekt „Motywowanie dziecka do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei jako egzemplifikacja badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej” (Ciechowska, Szymańska i in. 2018).

Inne przykładowe badania prowadzone z zużyciem *action research*, bądź takie, które korzystają tylko z pewnych elementów charakterystycznych dla tej metody, zawarte są w *Edukacyjnych badaniach w działaniu* Hany Červinkovej i Bogusławy Doroty Gołębniak. Część B – Z warsztatu badaczy zawiera teksty Marii Mendel, Bohdana Skrzypczaka, Hany Červinkovej, Rozalii Ligus i Ewy Lemańskiej – Lewandowskiej (Červinkova i Gołębniak, 2013).

Opisując badania w działaniu na gruncie zagranicznym nie może zabraknąć badań prowadzonych przez samego ich twórcę, K Lewina. Pierwsze z badań, jakie prowadził zostały zainicjowane w amerykańskiej fabryce tekstyliów Harwood Manufacturing Company w Virginii, gdzie został zaproszony jako konsultant. Współpraca ta trwała osiem lat, począwszy od 1939 roku. Właściciel zakładu twierdził, że pracownicy wykazują słabą wydajność, mimo że zarabiają więcej niż w poprzednich zawodach. Badacz zauważył, że istnieje duża dysproporcja między narzuconymi celami wydajnościowymi przez właściciela a realnymi możliwościami pracowników. Cele, które narzucał pracodawca były nierealistyczne, przez co pracownicy nie odczuwali dyskomfortu, kiedy nie spełniali wymagań. K. Lewin zaproponował trzy główne zmiany: kierownicy mieli przestać stosować presję wydajnościową na pracownikach, pracownicy mieli zostać podzieleni na małe grupy, a kierownicy mieli kierować grupami, nie pojedynczymi pracownikami i należało dostosować cele wydajnościowe do możliwości grup. Dodatkowo K. Lewin uznał, że należy zatrudnić dodatkowo 60 pracowników bardziej doświadczonych, którzy będą inspirować tych mniej doświadczonych. Wprowadzone

zmiany okazały się być sukcesem, a K. Lewin zaproponował kierownictwu zatrudnienie swojego studenta Alexa Bavelasa, który miał wdrożyć bardziej systematyczny program badawczy i decyzje grupowe. Wybrano grupę pracowników, którzy dostali możliwość włączania się w decyzje, mogli omawiać je między sobą i z przełożonymi, a ponadto proponowali nowe formy produkcji i rozwiązania w zakresie wydajności. Student Lewina spotykał się z nimi kilka razy w tygodniu podczas półgodzinnych sesji, gdzie każdy wyrażał swoje zdanie na temat metod pracy. Okazało się, że pracownicy stosowali różne metody pracy, o których nie wiedzieli pozostali. Rekomendacje zostawały potem przekazywane kierownictwu, które starało się wprowadzić zmiany w funkcjonowaniu zakładu. Grupa sama też decydowała, czy zwiększyć wydajność pracy i jaka ma być jej norma. Z badań wynikało, że w grupie, w której pracownicy brali czynny udział w decyzjach podejmowanych odnośnie wykonywania przez siebie pracy, wzrosły morale i wydajność – pracownicy sami co jakiś czas ją zwiększali i wyrabiali, stali się bardziej zadowoleni z pracy i szybciej uczyli się nowych zadań. Ich partycypacja zmniejszyła opór wobec zmiany. Udowodniono, że możliwość decyzji wpływa pozytywnie na relację motywacja – działanie (Marrow, 1969).

Klasycznym przykładem partycypacyjnych badań w działaniu są też badania przeprowadzone przez amerykańskiego pedagoga Mylesa Hortona, założyciela organizacji *Highlander Research and Education Center*, której siedziba znajdowała się w stanie Tennessee. Organizacja ta zajmowała się edukacją, która miała prowadzić do sprawiedliwości społecznej, kształtując przyszłych liderów. Badacz kierował się ideą demokratyzacji, włączał ludzi w procesy edukacyjne, szczególnie tych, którzy znajdowali się w sytuacji opresji, czy byli dyskryminowani ze względu na kolor skóry. Kształcił ich, dawał swobodę w wyrażeniu opinii, pozwalał na samodzielne dochodzenie do wiedzy. Tworzył projekty, które miały uczyć biednych i niewykształconych ludzi wiary we własne możliwości. W czasie realizacji jednego z projektów z grupą strajkujących pracowników, jeden z nich przystawił mu pistolet do głowy, pytając badacza, co ma teraz zrobić. M. Horton zgodnie z ideą demokratycznego podejmowania decyzji – milczał (Horton, 1990). Stworzona przez niego organizacja funkcjonuje do dziś.

Na uwagę zasługują też badania prowadzone w Harwood, przez Johna Frencha, które polegały na zmianie stereotypu mówiącego, że starszy pracownik jest mniej wydajny i nieprzydatny do pracy w zakładzie. W jednym z zakładów pracy kierownictwo nie pozwalało na zatrudnianie kobiet powyżej 30. roku życia, mimo że badacz przedstawiał im naukowe dowody świadczące o tym, że jest to jak najbardziej wskazane. Po wielu nieudanych

próbach doszedł on do wniosku, że kierownictwo zakładu samo musi przekonać się, że jego opinia jest mylna. Zaproponował więc, żeby rzeczywiście zbadać jakie koszty generują starsze kobiety zatrudnione w fabryce, a jakie młodsze. Stworzył projekt badań, który od początku był prowadzony przez ludzi z kierownictwa. Koszty miały być zbadane poprzez analizę kilku czynników: wydajności pracy, nieobecności w pracy, odchodzenia z pracy i szybkości uczenia się. Po kilku miesiącach badań okazało się, że starsze kobiety nie tylko szybciej się uczą i są bardziej wydajne, ale też rzadziej opuszczają dni pracy i rzadziej z niej całkowicie rezygnują. Rozwinięcie idei badań w działaniu wiązało się również z tym, że poprzez włączenie kierowników w proces badawczy, nie tylko zmienili oni swoje przekonania, ale też byli bardziej skłonni negocjować swoje poglądy (Brandbury i in., 2008, s. 77-92).

Podsumowanie

W artykule wykazałam, że metoda badań w działaniu ma szerokie zastosowanie. Niewątpliwie do walorów omawianej metody należy zaliczyć: poszerzanie zakresu wiedzy i rozwijanie umiejętności personalnych, nawiązywanie relacji, które służą społecznemu rozwojowi, pogłębienie świadomości badawczej, zwiększenie poczucia odpowiedzialności, systematyczności, cierpliwości, zmniejszenie formalnego dysonansu między badaczem a badanym czy tworzenie przyjacielskiej atmosfery podczas prowadzenia badań i ich ewaluacji. Omawianej metodzie zarzuca się jednak fałszywe przesłanki i dogmatyczne założenia. Takie zdania wynikają głównie z tego, że badania często prowadzone są na małą skalę, przez co na ich wpływ mogą mieć różne czynniki. Dogmatyzm odnosi się do twierdzenia, że tylko ta refleksja co do prowadzonego badania jest warta wyróżnienia, która wynika z testowania swoich teorii w praktyce (Gołębniak, 1998, s. 92).

Bez względu na prowadzone pośród badaczy dyskusje na temat wartości danych badań, należy przyznać, że coraz więcej z nich opowiada się za refleksyjną praktyką. Świadczy o tym większa liczba prac i opracowań pojawiająca się na temat badań w działaniu. Potrzeba prowadzenia edukacji, która ma oddziaływać na różne sfery, osadzona jest w metodologii badań w działaniu i pozwala badaczowi na rozwój praktycznych umiejętności.

Bibliografia:

- Afify, M. F. (2008). Action Research: Solving Real-World Problems. *Tourism and Hospitality Research*, 8 (2), 153-159.
- Almeder, R. (1986). A Definition of Pragmatism. *History of Philosophy Quarterly*, 3(1), s. 79-87.

- Bogacz-Wojtanowska, E., Jedynek, P., Wrona, S., Pluczyńska, A. (2019). *Action research w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami. Korzyści, szanse i wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bradbury, H., Mirvis, P., Neilsen, E., Pasmore, W. (2008). Action Research at Work: Creating the Future Following the Path from Lewin. W: P. Reason, H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2 (77-92). Los Angeles: Sage Publications.
- Brown, A., Dowling, P. (2001). *Doing research/reading research: A mode of interrogation for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Cervinkowa H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 1(46), s. 7.
- Cervinkova, H. Gołębiak, B. D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chalaś, K. (2012). *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*. Warszawa: Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
- Chrostowski, A., Jemieliński, D. (2011), *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda action research w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Research Methods in Education, Fourth edition*, London: Routledge.
- Cordeiro, L., Baldini-Soares, C., Rittenmeyer, L. (2017). Unscrambling Method and Methodology in Action Research Traditions: Theoretical Conceptualization of Praxis and Emancipation. *Qualitative Research*, 17 (4), 396 – 407.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Pres.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 181-194
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ferrance, E. (2000), *Action research*, LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Frideres, J. S. (1992). Participatory research: an illusionary perspective, W: J. S. Frideres (ed.) *A world of communities: participatory research perspectives*. Ontario: Captus University Publications.
- Greenwood, D., Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Henzler, P. (2011). Słubickie badania aktywizujące – od diagnozy do edukacji. *Animacja życia publicznego*, 2(5), 25-28.
- Horton, M. (1990). *The Long Haul: An Autobiography*. New York: Doubleday.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Kafel, T. (2016). Zastosowanie metody participatory action research w diagnozowaniu organizacji pozarządowych. *Zeszyty Naukowe UEK*, 7 (955).
- Kemmis, S, McTaggart, R. (2000). Participatory action research. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications Inc.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. W: N. K. Denzin (ed.), *Lincoln The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 75 (1), 34–46.
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. R. Ligus. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Majchrzak, K. (2014). O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce. *Studia Dydaktyczne*, 26, 3-6.
- Marrow, A. J. (1969). *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*. New York– London: Basic Books.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T I. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Ruczko, M. (2010). Studium przypadku w naukach humanistycznych. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Rutkowiak, J. (1995). Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Skinner, H. (2017). Action Research. W: K. Kubacki, S. Rundle-Thiele (red.), *Formative Research in Social Marketing*. Singapore: Springer Science + Business Media.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Stark, J. L. (2004). The Potential of Deweyan-Inspired Action Research, *Education & Culture*, 30(2), 87–101.
- Surdyk, A. (2006). Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce. W: I. Kamińska-Szaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska (red.), *Oblicza komunikacji I: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją (tom II)*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Szymańska, M. (2015). Rola i znaczenie portfolio w kształceniu pedagogów. W: R. Stępień (red.), *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*. Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora.
- Szymańska, M., Ciechowska, M., Pieróg, K., Gołąb, S. (2018). *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Ignatium.
- Tripp, D. (2005). *Action Research: A Methodological Introduction* [online] http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf, dostęp: 13.07.2020.
- Wallace, M. (1987). A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Education of Teachers in Their Managerial Role. *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), 97–115.
- Waters-Adams, S. (1994). Collaboration and action research: a cautionary tale. *Educational Action Research*, 2, 198–209.
- Wołodźko, E. (2010). Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UWM.

Żukiewicz, A. (2011). Koncepcja Action Research i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej. *Pedagog Społeczny*, 2, 35-59.