

Augustyn Surdyk

## Metodologia *action research* i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce

### Metodologia badań *action research*

Początki metody *action research*<sup>1</sup> sięgają końca dziewiętnastego wieku, a pierwsze wzmianki o niej można znaleźć w pracach naukowców wywodzących się z ruchu *Nauka w Edukacji* (ang.: *Science in Education*), którzy byli inicjatorami wielu reform społecznych. Przez dziesięciolecia metoda znajdowała coraz to szersze zastosowanie w różnych dziedzinach społecznych i naukowych i w różnych jej aspektach oraz na różnych etapach jej rozwoju doczekała się wielu definicji. Niektóre z nich zostały ujęte w zestawieniu zaprezentowanym przez Burns (1999: 29n), które przedstawiamy poniżej.

*Action research* jest bezpośrednim i logicznym wynikiem podejścia progresywnego. Po zademonstrowaniu dzieciom, jak wspólnie pracować, by rozwiązać ich problemy, następnym krokiem ze strony nauczycieli było zastosowanie metod, których uczyli swoich uczniów, i nauczanie się przez uczniów rozwiązywania własnych problemów na drodze współpracy (Hodgkinson 1957 cytowany w Cohen i Manion 1994: 190).

*Action research* ma swój wkład w rozwiązanie zagadnień natury praktycznej oraz przyczynia się do osiągnięcia celów wytyczonych przez nauki społeczne poprzez współpracę w warunkach wspólnie przyjętych ram etycznych (Rapport 1970: 499).

*Action research* jest interwencją na małą skalę w funkcjonowanie małej populacji i dokładnym zbadaniem efektów tej interwencji (Halsey 1972 cytowany w Cohen i Manion 1994: 186).

*Action research* jest systematycznym zbieraniem danych mającym na celu spowodowanie zmian społecznych (Bogdan i Biklen 1982: 215).

*Action research* jest formą badania opartego na autorefleksji podjętego przez uczestników społecznej sytuacji w celu wzmocnienia racjonalności

<sup>1</sup> Wilczyńska (2002a) proponuje polski odpowiednik – badania w działaniu.

i usprawiedliwienia ich działań oraz poprawienia zrozumienia tych czynności i sytuacji, w których są podejmowane (Carr i Kemmis 1986: 162).

*Action research* jest zastosowaniem metody odkrywania faktów w praktycznym rozwiązywaniu problemów zachodzących w sytuacjach społecznych w celu polepszenia jakości akcji podejmowanych w ich obrębie. Zakłada współpracę badaczy, praktyków i laików (R.B. Burns 1994: 293).

Proces ten polega na systematycznym zbieraniu danych pochodzących z codziennej praktyki i analizowaniu ich w celu podjęcia decyzji co do przyszłego kształtu teje praktyki. Proces ten określam terminem *action research* (Wallace 1998: 4).

Definicje te wskazują na szereg wspólnych cech charakteryzujących *action research*:

- 1) *Action research* ma charakter badania związanego z kontekstem, podjętego na małą skalę i bada problemy w obrębie konkretnej sytuacji.
- 2) Ma formę ewaluacji i refleksji, ponieważ jej celem jest spowodowanie zmiany i wprowadzenie ulepszeń w praktyce.
- 3) Ma formę uczestniczącą, ponieważ umożliwia zbiorowe badania przeprowadzane na zasadach współpracy zespołów, praktyków (dydaktyków) i badaczy.
- 4) Zmiany w praktyce oparte są na zbieraniu informacji lub danych, które nadają tym zmianom impetu.

Definicje zaproponowane przez Burns, Bogdan i Biklen oraz Carr i Kemmis sugerują również dalszy cel *action research*. Zawierają ukryty wymiar krytyczny, który bierze pod uwagę strukturę i porządek otoczenia klasy. Ów krytyczny wymiar sugeruje wykroczenie poza badanie najbliższych działań w danej klasie i skłania do krytycznej analizy uwarunkowań tych działań stworzonych przez założenia systemu edukacji lub danej instytucji. Stwierdzenie to utrzymuje, że procesy zachodzące w edukacji są natury politycznej i opierają się na pewnych, często ukrytych, ideologicznych założeniach, przekonaniach i wartościach. W obliczu tej perspektywy główną częścią procesu *action research* jest denaturalizacja tych wartości i przebadanie tych założeń oraz ich ukrytych przesłanek.

Definicje zawierające krytykę *action research* kładą nacisk na jej uczestniczącą naturę i konieczność współpracy, twierdząc, że samotny nauczyciel-badacz może osiągnąć mniej niż zespoły badawcze, które mogą wpłynąć na reformy w edukacji. Ich zbiorowe osiągnięcia mogą doprowadzić do zmian in-

stytucjonalnych lub systemowych ulepszających praktykę. Z tego też powodu dla podniesienia wagi osiągnięć badania<sup>2</sup>, z którego przykłady posłużyły do zilustrowania tematu niniejszego opracowania, chcielibyśmy dodać, iż było ono częścią zespołowego projektu badawczego pod kierownictwem prof. dr hab. Weroniki Wilczyńskiej *Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki na poziomie zaawansowanym* realizowanego w latach 2000–2002 na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu. Badania prowadzone przez nas w dwóch tandemach (dwuosobowych grupach badawczych, na które podzielony był zespół) w ramach projektu przebiegały równoległe z naszymi samodzielnymi badaniami i pozostają z nimi w zgodzie. Nasze badanie prowadzone było na lektoracie języka angielskiego w trzech etapach na przestrzeni lat 2000–2003; uczestniczyły w nich trzy odrębne grupy studentów. Natomiast prace całego zespołu obejmowały badania z językami angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim, a ich horyzont badawczy zwiększała interdyscyplinarność badań osiągnięta przez udział w zespole członków o różnych specjalnościach naukowych, w tym psychologa.

### Nauczyciel i badacz

Głównym obiektem zainteresowania *action research* są konkretne i praktyczne zagadnienia dotyczące bezpośrednich problemów poszczególnych grup społecznych i społeczności. Metoda ta przeprowadzana jest w naturalnym otoczeniu, a towarzyszą jej metody charakterystyczne dla podejścia jakościowego (Nunan 1992, McKernan 1996), takie jak obserwacje i zapis zdarzeń i zachowań. Czynności podejmowane w jej obrębie mają zasadniczo „uczestniczący” charakter oraz są prowadzone przez członków społeczności podlegającej badaniu i z ich udziałem (Bailey 1998). Z powodu jej praktycznej natury i obiektu zainteresowań jest chętnie podejmowana przez nauczycieli i sprawdza się w budowaniu teorii odnoszących się do procesu uczenia się / nauczania.

### Techniki zbierania danych w *action research*

W ramach metodologii *action research* możliwe jest zastosowanie różnego typu metod zbierania danych mieszczących się w dwóch podstawowych kategoriach określanych jako techniki obserwacyjne i techniki nieobserwacyjne<sup>3</sup>. Do

<sup>2</sup>W opracowaniu wykorzystano fragmenty niepublikowanej pracy doktorskiej: Surdyk 2003.

<sup>3</sup>Szczegółowo opisane w: Burns 1999 oraz zilustrowane przykładami w: Aleksandrak 2004

pierwszej grupy zaliczają się: obserwacja (uczestnicząca i nieuczestnicząca), dzienniczek badacza-nauczyciela, notatki badawcze, nagrania audio i video wraz z ich transkrypcjami, jak również fotografie, diagramy, mapy i schematy przedstawiające wewnętrzną, zarówno społeczną, jak i interakcyjną, strukturę danej grupy. W drugiej grupie znajdują się: wywiady kwestionariuszowe i ustne (w tym: sterowany, półsterowany i niesterowany), dyskusje, dzienniczki osób uczących się, dokumenty oryginalne oraz biografie uczniów.

### Autonomizacja dydaktyki języka obcego

Dokonując ogromnego uproszczenia z uwagi na ramy niniejszego opracowania, ograniczymy się do krótkiej definicji tego rozległego zagadnienia. Dydaktyka autonomizująca jest dydaktyką świadomie dążącą do zwiększenia zakresu autonomii uczącego się poprzez włączanie go w ramach tzw. współpracy dydaktycznej (Aleksandrak / Gajewska-Głodek / Nowicka / Surdyk 2002) w planowanie, organizację i ewaluację zadań uczeniowo-komunikacyjnych, których celem jest kształtowanie jego osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2002a 319, zob. również Wilczyńska 2002b, 2002c). Ponieważ stanowi ona (OKK) jedno z centralnych zagadnień autonomizacji na poziomie zaawansowanym, naturalne jest również zastosowanie różnego rodzaju komunikacyjnych technik nauczania w badaniach.

### Technika Gier Fabularnych w glottodydaktyce

Praktycznym przykładem aplikacji założeń autonomizacji w dydaktyce języka obcego jest nowatorska komunikacyjna technika gier fabularnych<sup>4</sup>. Idea TGF została zapożyczona przez autora z popularnych gier towarzyskich – *Role-playing games (RPG)*, zwanych na polskim gruncie grami fabularnymi<sup>5</sup> lub grami wyobraźni, i zaadaptowana do warunków i potrzeb dydaktyki na poziomie akademickim. Zawarte w niej elementy gry, zabawy i symulacji pozwalają zaklasyfikować ją do technik ludycznych (Surdyk 2003). W dydaktyce

<sup>4</sup>Surdyk 2002, 2003, 2004 Nazwa techniki nadana przez autora koresponduje z powszechnie przyjętym polskim znaczeniem *Role-Playing Games*. Propozycja brzmienia angielskiego nazwy techniki: *The Technique of Role-Playing Games*.

<sup>5</sup>Szeja (2004) proponuje termin narracyjne gry fabularne (NGF) dla odróżnienia klasycznych gier fabularnych od innych odmian tego gatunku, w tym komputerowych (ang.: *Computer Role-Playing Games – cRPG*).

języków obcych najbliższa jest znanej i opisanej w literaturze przedmiotu (Goethals 1977, Hadfield 1987, Ladousse 1987, Littlewood 1994, Livingstone 1983, Siek-Piskozub 1995, 2001) technice odgrywania ról (ang.: *Role-play*; niem.: *Rollenspiele*). W pewnym uproszczeniu TGF można więc uznać za rozwiniętą do postaci sfabularyzowanej formę *Role-play*. Cechy wyraźnie odróżniające jednak TGF od innych technik komunikacyjnych, opisane w innych opracowaniach autora (Surdyk 2002, 2003), pozwalają uznać ją za efektywniejszą w doskonaleniu poszczególnych sprawności OKK.

### **Action research w badaniach nad autonomizacją studenta**

Za najodpowiedniejszą i najskuteczniejszą metodę badań z uwagi na temat i specyfikę badania uznaliśmy metodę badań w działaniu (ang.: *action research*) zaliczaną do metodologii typu jakościowego. Wybór ten uzasadniony był charakterem techniki gier fabularnych, założeniami autonomizacji procesu uczenia się / nauczania, w której osadzono badanie, oraz udogodnieniami i korzyściami płynącymi z zastosowania tejże techniki dla zbierania danych z jednoczesną możliwością aktywnego współdziałania w samym badaniu. Ponadto założenia metodologii *action research* pozostają w zgodzie z ideą autonomizacji, która mówi o aktywnym włączeniu osoby uczącej się w proces samokształcenia.

### **Badania w działaniu z wykorzystaniem TGF**

Najbardziej rozbudowanego i złożonego opisu procedur wchodzących w skład badania jakościowego typu *action research* dostarcza Burns (1999: 36n). Korzystając z tego zestawienia, postaramy się zilustrować poszczególne fazy *action research* przykładami z badań własnych.

**Faza pierwsza:** Jest to faza bardzo otwarta, w której nauczyciele odczuwają potrzebę zadania pytań badawczych. Zawiera identyfikację i aprobatę ogólnych idei lub kwestii będących w kręgu zainteresowań badaczy. Jest to początkowy punkt dla przedsięwzięcia określonych akcji, takich jak podsumowanie własnych obserwacji i rozeznania w sytuacji w celu ustalenia zrozumienia zagadnienia czy problemu i zaprezentowania ich grupie. W fazie tej ma miejsce również zapoznanie się z najświeższą literaturą w postaci artykułów lub książek, które dostarczyłyby inspiracji do rozpoczęcia badania. Faza ta w naszym badaniu zaistniała podczas badań pilotażowych i we wczesnej fazie przygotowawczej, a polegała na rozpoznaniu sytuacji, nastrojów, nastawienia studentów wobec siebie, osoby nauczającej i przedmiotu, aktywności

i zdolności studentów do pracy w grupach lub parach i ich poziomu znajomości języka obcego oraz rozpoznaniu niedoborów w zakresie poszczególnych sprawności i osobistej kompetencji komunikacyjnej. Zaobserwowano, że część studentów wykazuje niedobory w szeregu sprawności języka mówionego takich, jak: płynność, wymowa, akcent, naturalność i swoboda wypowiedzi, lub że studenci wręcz odczuwają pewien lęk przed mówieniem i niechętnie zabierają głos, nawet jeśli mają coś do powiedzenia np. w dyskusji.

**Faza druga:** Obejmuje proces faktograficzny umożliwiający badaczom sformułowanie stwierdzeń dotyczących ogólnego zakresu zainteresowań badania i przygotowanie do bardziej systematycznych działań. Na tym etapie poświęca się również pewien krótki okres na zapis lub dokumentację obserwacji odnoszących się do obszaru badania w szeroki, ogólniejszy sposób. Proces ten pomaga wyjaśnić naturę sytuacji i zaproponować dalsze kroki. W fazie tej w rozpoczętym przez nas badaniu wysunęliśmy przypuszczenia co do powodów zachowania i postaw poszczególnych studentów. Doszliśmy do wniosku, iż są one wynikiem głęboko zakorzenionych przyzwyczajzeń i ukształtowanych postaw studentów płynących z ich długoletnich doświadczeń z uczestnictwa w procesie dydaktycznym przy zastosowaniu tradycyjnych, podawczych metod i technik, nauczania frontalnego oraz psychologicznie uwarunkowanych barier wewnętrznych. Zachowanie i postawy studentów w zadaniach powiązaliśmy również z ich poziomem ekstrawersji. W związku z tym w ramach przygotowania do rozpoczęcia badań właściwych studenci dobrowolnie poddani zostali Kwestionariuszowi Osobowości Eysenck'a służącemu pomiarowi tejsze cechy osobowości.

**Faza trzecia:** W jej skład wchodzi rozwinięcie operatywnego planu działania w zakresie zbierania danych, rozważenia i wyboru zakresu odpowiednich metod badawczych. Celem planu jest wypróbowanie pewnych działań i zebranie danych pochodzących z tychże akcji. Kontynuując podjęte kroki, w naszym działaniu za technikę mającą zostać zastosowaną w trakcie badania obrano TGF, a za najodpowiedniejsze podejście w dydaktyce w odniesieniu do badanych grup uznano podejście autonomizujące. Ustalono, że dane zbierane będą zgodnie z procedurami metodologii badań w działaniu, natomiast podlegające im narzędzia / techniki badawcze, m.in. ankiety i obserwacje, miały służyć pomiarowi skuteczności techniki i (samo)ocenie postępów w procesie uczenia się / nauczania oraz rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej.

**Faza czwarta:** W czasie jej trwania wybrane procedury zbierania danych ulegają udoskonaleniu i zostają zastosowane w działaniu. Faza ta być może nie dostarcza jedynych danych, lecz rozpoczyna proces zagłębiania się w badane

zagadnienia. W naszym badaniu przejawiało się to w konstruowaniu kolejnych ankiet z zamysłem ich późniejszego wykorzystania. Jednocześnie odbywały się zajęcia, podczas których kontynuowany był proces zbierania danych. W tym czasie miały miejsce również cykliczne spotkania wspomnianego zespołu badawczego, podczas których jego członkowie dzielili się spostrzeżeniami i wnioskami ze swoich badań, dyskutowali nad dalszymi kierunkami usprawniania narzędzi i metod badawczych oraz technik uczenia się / nauczania. Ponieważ zespół zajmował się głównie zagadnieniami powiązаныmi z autonomizacją dydaktyki, temat ten uznano za nadrzędny. Konsultacja z innymi członkami zespołu niosła ze sobą wiele korzyści dla samego badania, gdyż pozwoliła na zdystansowanie się do własnego procesu badawczego, nabranie świeższego spojrzenia oraz niejednokrotnie wprowadzenie modyfikacji w procedurach badawczych i wybranych technikach. Cały zespół posługiwał się metodologią badań w działaniu, lecz poszczególni jego członkowie stosowali różnorodne techniki uczenia się / nauczania w trakcie procesu dydaktycznego.

**Faza piąta:** W modelu zaprezentowanym przez Kemmis i Taggart (w: Burns 1999: 33) analiza nie jest traktowana jako odrębny komponent *action research*. Jednakże bliższa analiza danych dostarcza zwykle bodźca do refleksji i w ten sposób oba te elementy są ze sobą powiązane. Faza ta postrzegana jest jako połączenie analizy i refleksji. W jej trakcie dane analizowane są w wyniku systematycznego procesu analizy i interpretacji zgodnych z ustalonymi kryteriami. Podczas kontynuacji badania na tym etapie możliwe było podjęcie analizy zebranego materiału empirycznego. Analiza i ocena uzyskanych rezultatów odbywała się według ustalonych uprzednio kryteriów.

**Faza szósta:** Pozwala ona nauczycielowi na postawienie hipotez lub prognoz co do dalszego przebiegu procesu uczenia się studentów, zachowania grupy lub postępów. Hipotezy te oparte są na danych dotychczas zebranych, ich analizie i refleksjach z niej wynikających. Hipotezy mogą utworzyć podłoże do ich sprawdzenia. W trakcie naszego badania postawiono hipotezę mówiącą, że najodpowiedniejszą techniką uczenia się / nauczania dla badanych grup jest technika gier fabularnych, gdyż reprezentując jedną z technik alternatywnych, a jednocześnie będąc techniką nowatorską, przyczynia się do tworzenia i rozwijania postawy autonomicznej oraz jest skuteczną techniką rozwijającą poszczególne sprawności OKK. Sformułowano również problem główny i problemy szczegółowe w postaci pytań badawczych.

**Faza siódma:** Faza ta obejmuje zmianę podejść i praktyk dydaktycznych jako wynik postawionych hipotez. Dopuszczalne jest również przeprowadzenie dalszych zamierzonych eksperymentów z użyciem różnych, w tym

niekonwencjonalnych, technik nauczania lub sprawdzenie domysłów lub prognoz w bardziej formalny sposób, na przykład poprzez poddanie studentów ankiecie lub powtórzenie wykonanej uprzednio czynności dla porównania rezultatów. Podczas naszego badania w tej fazie wprowadzono modyfikacje techniki ukierunkowane na podniesienie jej skuteczności oraz pobudzenie aktywności bardziej zamkniętych studentów. Studenci uczestniczyli w kolejnych ankietach, w których odpowiadali na pytania związane z zaobserwowanymi własnymi postęпами oraz wyrażali opinie i uwagi dotyczące techniki gier fabularnych.

**Faza ósma:** Składa się na nią obserwacja wyników interwencji i refleksja nad jej efektywnością. Wiąże się z tym zastosowanie zestawu strategii nauczania i działań oraz powrót do fazy zbierania dalszych danych. W badaniu następowała ona poprzez zmianę w podejściu nauczającego na drodze konsultacji i negocjacji ze studentami, monitorowaniu zachowań i postaw studentów, postępów w doskonaleniu ich zdolności do autokontroli i autokorekty (Glinka / Surdyk 2002) oraz OKK i dyskutowaniu sformułowanych wniosków w gronie członków zespołu badawczego.

**Faza dziewiąta:** Ma w niej miejsce sprawozdanie z podjętych czynności, podsumowanie zebranych danych i rezultatów badania osiągniętych w obrębie badanej grupy. Zwerbalizowanie ich poprzez dyskusję nad rezultatami przebiega na zasadzie problematyzowania analizy i obserwacji na drodze ich rozwijania i krytyki ze strony innych członków zespołu badaczy. Fazę tę osiągnięto poprzez dostarczanie sprawozdań z dotychczasowego przebiegu badań w tandemach wchodzących w skład zespołu. Sprawozdania zostały zaprezentowane i poddane pod dyskusję na kolejnych zebraniach.

**Faza dziesiąta:** Dochodzi w niej do podsumowania postawionych pytań badawczych, rozwiniętych strategii, procesu badawczego, analizy i rezultatów zaobserwowanych i zebranych w postaci sprawozdania lub artykułu. Jest to bardzo ważna faza, ponieważ w jej wyniku można uzyskać potwierdzenie możliwości rozszerzenia badania na inne, dzięki czemu może ono przestać mieć izolowany charakter. Czyni ona badanie dostępnym dla innych nauczycieli i badaczy, którzy zechcieliby zapoznać się z lekturą dotyczącą interesujących ich zagadnień, by dowiedzieć się, jak można radzić sobie z konkretnymi problemami w klasie. W fazie tej konstruowano raporty pisemne z warunków i przebiegu badania oraz uzyskanych efektów. Zespół zaprezentował także dotychczasowy stan swoich badań podczas Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, która odbyła się we wrześniu 2000 r. Była to pierwsza forma upublicznienia wyników prac.

**Faza jedenasta:** Celem tej fazy jest również dotarcie do szerszego grona zainteresowanych i prezentacja osiągnięć badania. Prezentacja ta ma bardziej formalny charakter niż te, które przebiegały w dyskusji grupowej, w obrębie zespołu badawczego. Prezentacja ta może odbywać się wielokrotnie, przed różną publicznością, na przykład podczas zebrania kadry dydaktycznej lub na warsztatach dydaktycznych. Po zakończeniu drugiego etapu badania zorganizowane zostało sympozjum krajowe (w dniach 4–5 lutego 2002, w KGiT przy UAM w Poznaniu) pt.: *Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki na poziomie zaawansowanym*, podczas którego członkowie zespołu dzielili się swoimi osiągnięciami z szerszą publicznością reprezentującą społeczność wykładowców akademickich i badaczy oraz mieli okazję zapoznać się z innymi pracami przedstawionymi w postaci referatów wygłaszanych przez uczestników konferencji. Osiągnięcia zespołu zostały opublikowane w pracy zbiorowej (Wilczyńska 2002a), a poszczególne referaty przybyłych na konferencję ukazały się w odrębnej publikacji (Wilczyńska 2002d). Trzeci etap naszego badania był kontynuacją dotychczasowych badań w ramach *action research* i przebiegał po zakończeniu prac ww. zespołu. W trakcie zajęć z użyciem techniki gier fabularnych wprowadzono kolejne usprawnienia będące wynikiem wniosków z poprzednich etapów oraz pochodzących z ankiet i dyskusji sugestii studentów. Okazję do ponownego zaprezentowania wyników naszych badań szerszej publiczności stworzyły następane konferencje oraz warsztaty dla nauczycieli kolegów językowych prowadzone przez autora.

### Naukowość metodologii *action research* i wnioski dla edukacji

Zdaniem niektórych specjalistów (Brumfit / Mitchell 1989, Jarvis 1991) metodologia badań w działaniu ma nieco niepewny status jako metodologia badań. Może to być częściowo spowodowane stwierdzeniami ujmującymi *action research* jako proces pobudzający do refleksji nad pracą i rozwojem w kształceniu zawodowym. Jednakże zwolennicy *action research* wskazują na szereg powodów, dla których metoda ta powinna być postrzegana jako coś więcej niż tylko jedna z procedur kształcenia zawodowego nauczycieli. Przede wszystkim wymaga ona systematycznego zbierania danych i ich analizowania, co w znacznym stopniu odróżnia ją od opartych na intuicji introspekcji i refleksji, które mogą być częścią programów kształcenia zawodowego. Nunan (1992: 18) na przykład twierdzi, że *action research* spełnia podstawowe wymogi badań poprzez fakt, że obejmuje kwestie i pytania badawcze oraz analizę interpretacyjną. Metoda ta również jest zbliżona do kierunków i podejść badań jakościowych,

na przykład *grounded theory*. Zasadniczą cechą *grounded theory* jest to, że teoria i praktyka generowane są z zaobserwowanych zachowań i zjawisk, przez co są ściśle związane z ich inicjatorami. Umożliwia to badaczowi zastosowanie interpretacji opartych na danych pochodzących z aktualnej sytuacji społecznej (w przypadku nauczycieli z ich własnych klas), a nie jedynie z danych uzyskanych z teoretycznych rozważań. Ponieważ *action research* jest wysoce elastycznym procesem badawczym, może uwzględniać społeczne i edukacyjne pytania pojawiające się w praktyce. Innym argumentem przemawiającym za uznaniem *action research* za skuteczną metodę jest fakt, że sposoby zbierania danych mogą ulec **triangulacji** (Burns 1999). Triangulacja zebranych danych polega na konfrontowaniu ich w przypadku analizy porównawczej danych pochodzących z różnych źródeł. Zwiększa to wiarygodność i ważność badań.

Badania w działaniu przeprowadzane na niewielką skalę służą zazwyczaj ulepszeniu praktyki dydaktycznej nauczycieli. Natomiast badanie w działaniu podjęte na większą skalę, zwłaszcza przeprowadzane przez zespół badaczy pracujący nad dość szerokim zagadnieniem, zdecydowanie posiada **walory naukowo-poznawcze** i może stanowić znaczny wkład w stan wiedzy z danej dziedziny.

(Cohen / Manion, 1994: 186 w: Prokop / Wiśniewska 2002: 111)

Ponadto jakościowa metodologia badań w swych założeniach umożliwia konstruowanie na podstawie uzyskanej bazy empirycznej wniosków natury społecznej i edukacyjnej oraz podejmowanie prób odpowiedzi na pytania pojawiające się w praktyce, co uczyniono w powyższym badaniu. Jak wykazano w przedstawionych badaniach, *action research* sprawdza się glottodydaktyce w badaniach nad procesami związanymi z komunikacją egzolingwalną, co pozwala przypuszczać, iż metodologia ta mogłaby być z powodzeniem zastosowana również w badaniach nad komunikacją endolingwalną i w naukach społecznych, z których bierze swój początek.

### LITERATURA

- Aleksandrak, M., 2004, *Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak 2004, s. 111–124.
- Aleksandrak, M., Gajewska-Głodek, I., Nowicka, A., Surdyk, A., 2002, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 85–107.

- Bailey, K.M., 1998, *Approaches to empirical research in instructional settings*, [w:] *Perspectives in Research and Scholarship in Second Language Learning*, red. H. Byrnes, New York.
- Brumfit, C., Mitchell, R., 1989, *The language classroom as a focus for research*, [w:] *Research in the Language Classroom, ELT Documents 133*, red. R. Brumfit, R. Mitchell, London.
- Burns, A., 1999, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge.
- Burns, R.B., 1994, *Introduction to research methods*, Melbourne.
- Cohen, L., Manion, L., 1994, *Research Methods in Education, Fourth edition*, London.
- Cronbach, L.J., Ambron, S.R., Dornbush, S.M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D.C., Walker, D.E., Weiner, S. I., 1980, *Towards Reform of Program Evaluation*, San Francisco.
- Firestone, W.A., 1987, *Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research*, [w:] *Educational Researcher*, 16, 7, s. 16–21.
- Gajewska-Głodek, I., 2002, *Zasada podmiotowości w komunikacji dydaktycznej*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 151–158.
- Glinka, M., Prokop, I., Puppel, J., 2002, *Kierunki i sposoby usprawniania dydaktyki obcojęzycznej na poziomie zaawansowanym*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 129–147.
- Glinka, M., Surdyk, A., 2002, *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 257–271.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York.
- Goethals, M., 1977, *Role Play in foreign language teaching*, Trier.
- Hadfield, J., 1987, *Advanced communication games: a collection of games and activities for intermediate and advanced students*, Hong Kong.
- Ladousse, G.P., 1987, *Role play*, Hong Kong.
- Littlewood, W., 1994, *Communicative Language Teaching*, Cambridge.
- Livingstone, C., 1983, *Role Play in language learning*, Singapore.
- McKernan, J., 1996, *Curriculum Action research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, London.

- Nunan, D., 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge.
- Pawlak, M., [red.] 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz.
- Prokop, I., Wiśniewska, D., 2002, *Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 109–128.
- Siek-Piskozub, T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.
- Siek-Piskozub, T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Smith, J.K., Hesmüsius, L., 1986, *Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquiries*, [w:] *Educational Researcher*, 15, s. 4–12.
- Surdyk, A., 2004, *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak 2004, 221–232.
- Surdyk, A., 2003, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, Niepublikowana praca doktorska napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki UAM Poznań.
- Surdyk, A., 2002, *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, [w:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* red. W. Wilczyńska, s. 121–136.
- Szeja, J.Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków.
- Wilczyńska, W., [red.] 2002a, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań.
- Wilczyńska, W., 2002b, *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 69–83.
- Wilczyńska, W., 2002c, *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, s. 51–67.
- Wilczyńska, W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań.
- Wilczyńska, W., [red.] 2002d, *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań.