

Maciej Kołodziejski

Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 24,
115-132

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych

Teacher as a thoughtful and critical investigator in the auto-evaluation processes perspective

Człowiek jest przekonany, że wszystko może zrozumieć, ale nie jest w stanie znieść najmniejszej krytyki na temat swojej niewiedzy i niedoskonałości.

Mikołaj Gogol

Wprowadzenie

Proponowane opracowanie ma charakter analityczno-refleksyjno-projektujący. Zdaniem autora warunkiem rozwoju nauczyciela jest ustawiczne samokształcenie, samokształtowanie i autokreacja oraz stopniowe, racjonalne budowanie kompetencji **samooceny i mierzenia jakości własnej pracy**¹, związane ze stopniowym, procesualnym wzmocnieniem cech „menadżera z charyzmą”² w obrębie własnej praktyki edukacyjnej, wykazującego inicjatywę badawczą i konsekwentnie zmierzającego do założonego celu³. Fundamentem edukacji staje się więc zrozumienie **własnej roli w obszarze oświaty**, która to determinowana jest częściowo uwarunkowaniami prawnymi, rozwojem nauki i edukacji oraz, jak twierdzi Krzysztof Polak, sprowadza się wybiórczo do rozwoju tych konkretnych zdolności i umiejętności, których **potrzebuje lub oczekuje** społeczeństwo⁴.

¹ J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań 2005, s. 7–8.

² Chodzi o nauczyciela, który zarządza wiedzą własną i swoich uczniów, potrafi też wyciągać wnioski z własnych działań, dokonywać namysłu nad wartością swojej pracy oraz projektować programy naprawcze.

³ D. Benton, *Menadżer z charyzmą*, Gdańsk 2004, s. 31.

⁴ K. Polak, *Nauczyciel – Twórczość – Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997, s. 12–13.

Zgłaszając **problemy**⁵, manifestuje się swoją niewiedzę⁶, ale ponieważ naczelną kategorią nauki jest **poznanie**⁷, które wchodzi w skład procesów niezwykle złożonych, jako warunek samookreślenia i autonomizacji, podmiot przyswaja sobie otaczający świat i próbuje odpowiedzieć na pytania o **swoje w nim miejsce** (tutaj miejsce w oświacie)⁸. **Przedmiotem niniejszych fragmentarycznych i selektywnych studiów** jest profesjonalny⁹, refleksyjny i krytyczny nauczyciel-badacz¹⁰, aktywnie poszukujący optymalnych impulsów i koncepcji pomocnych w modernizacji edukacji oraz nauczyciel-praktyk prowadzący ewaluację

⁵ Omawiane problemy mają charakter ściśle praktyczny, ponieważ z tym poziomem problemów najsilniej związane są możliwości oddziaływania badaczy-pedagogów (praktyków-nauczycieli) na dziedzinę praktyki szkolnej, gdyż z wiedzy teoretycznej czerpią oni dane do diagnoz i wyjaśnień, jednocześnie dostarczają tej wiedzy dane z praktyki, potwierdzające lub obalające elementy pedagogicznych konstruktów teoretycznych (teorii naukowych, pedagogicznych, psychologicznych). Zob.: S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 129.

⁶ J. Piekarski, *Wiedza w biografii (praktyce) nauczyciela*, w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel – zawód czy powołanie. Cz. I. Konteksty pedeutologiczne*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007, s. 22.

⁷ A. Bielecki, M. Korybut-Marciniak, *Przyjemność poznawania, subiektywne stany umysłu i mistyka*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa 2010, s. 21.

⁸ Zarówno sam nauczyciel, jak i cały zawód nauczycielski, będący w ogniu krytyki, staje się przedmiotem kontroli społecznej nad przestrzenią, komunikacją, monitorowaniem procesów i rezultatów kształcenia i wychowania. Wydaje się zatem, że nakreślona tutaj wybiórczo potrzeba budowania kompetencji autoewaluacyjnej częściowo pozwoli na zmniejszenie procesów polaryzacji między społeczeństwem a wykonawcami polityki edukacyjnej państwa dla dobra dziecka. Zob. więcej na temat krytyki w: J. Piekarski, *Biografia zawodowa – między kreacją a kontrolą*, w: *Edukacja jako całonocne doświadczenie*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, Płock 2012, s. 15.

⁹ Profesjonalny nauczyciel to nauczyciel propagujący kształcenie przez praktykę, prowadzący badania w działaniu i realizujący swoje zadania zawodowe z punktu widzenia refleksyjnego praktyka, który nie boi się krytycznego osądu. Zob. więcej: E. Perzycka, *Profesjonalizm nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, w: *Problemy profesjologii*, Zielona Góra 2010, s. 18–19. Ponieważ profesjonalizm utożsamiam z byciem refleksyjnym i krytycznym, jak wskazałem wyżej, w dalszej części tekstu będę używał właśnie tych pojęć jako podstawy myślenia autoewaluacyjnego każdego nauczyciela, kandydata na badacza własnej praktyki.

¹⁰ B. Somekh, S. Noffke, *The SAGE Handbook Of Educational Action Research* [e-book], Los Angeles 2009. Available from: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA. Accessed November 16, 2013.

wewnętrzną własnej pracy i jednocześnie zwracający uwagę na rolę osobistych i naukowych teorii pedagogicznych w jakościowo lepszym (z)rozumieniu otaczającej rzeczywistości edukacyjnej¹¹ w kontekście efektywnej autoewaluacji¹².

Nauczyciel-badacz?

Badacz utożsamiany jest z osobą uprawiającą zawodowo myślenie. Współczesny nauczyciel-badacz jest jednocześnie uczestnikiem procesów edukacyjnych, obserwatorem analizującym rzeczywistość szkoły, eksploratorem poddającym badaniu jej elementy i zakomunikowanie publiczne wyników tychże ustaleń właściwym odbiorcom, na właściwym terenie (rodzicom, uczniom, nauczycielom, dyrekcji szkoły). Dzięki czemu, jak pisze Teresa Bauman, nauczyciel taki tworzy nową wiedzę o rzeczywistości edukacyjnej, pośrednio wpływa na myślenie o niej innych ludzi, przyczyniając się do zmiany percepcji świata i pola widzenia. Inaczej mówiąc, nauczyciel **działa (aktywnie funkcjonuje)** w niepowtarzalnej rzeczywistości¹³, będąc jej czynnym uczestnikiem w ramach procesów i zdarzeń codzienności. Tworząc nową wiedzę, nauczyciele-badacze stają się kreatorami (twórcami) nowej rzeczywistości edukacyjnej. To swoiste działanie powinno charakteryzować wartościowe podejście i osobliwe ujęcie, być opatrzone oryginalnością badawczą, a w rezultacie, jak dostrzega Kazimierz Denek, obfitować w **cenne** (dla wszystkich uczestników procesów edukacyjnych – M.K.) **wyniki**¹⁴. Nauczyciel-badacz analizuje¹⁵ swoje własne czynności

¹¹ Por. J. Lubowiecka, *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Olsztyn 2002, s. 108–109.

¹² Przez autoewaluację rozumiem podjęcie trudu określenia wartości własnych działań, wynikającego z połączenia roli ewaluatora i decydenta w połączeniu z postawą badawczą nauczyciela w ramach badania własnej praktyki pedagogicznej. Definicję nakreśliłem, opierając się na materiałach zawartych w: H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole? Od czego zacząć?*, Materiały w ramach programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap II, UWM, Olsztyn, s. 9–10.

¹³ Zob.: T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006, s. 189–207.

¹⁴ K. Denek, *Metody dydaktyczne w kreowaniu edukacji refleksyjnej*, w: *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak i S. Włoch, Opole 2010, s. 65.

¹⁵ R. Burkovičová, *Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele MŠ*, w: *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha 2012, s. 116–120.

dydaktyczno-wychowawcze, biorąc pod uwagę opinie innych (uczniów, rodziców, nauczycieli) na bazie ustanowionych kryteriów i sądów, jako cech odróżniających swoiste działanie badawczo-pedagogiczne. To działanie badawcze oprócz intersubiektywnej komunikowalności¹⁶ ma jeszcze charakteryzować intersubiektywna sprawdzalność (powtarzalność i spiralność) wyników uzyskanych badań. Chodzi też o drobiazgową **refleksję i krytykę** nad uzyskanym materiałem empirycznym, aby konstytuowały one **narzędzia postępu**¹⁷ edukacyjno-wdrożeniowego oraz projekcyjno-aplikacyjnego.

Krytyka u nauczyciela-badacza

Krytyka determinuje rodzaj kontroli nad wytworami wyobraźni nauczyciela, jednocześnie jej nie krępując, przez co możliwe jest powstawanie nowych idei i pomysłów¹⁸ z udziałem czterech jej obszarów wyróżnionych przez Stephena Brookfielda¹⁹:

- identyfikowanie i rzucanie wyzwań założeniom²⁰,
- podkreślanie roli kontekstu²¹,

¹⁶ To swoiste komunikowanie powinno opierać się (i zdaje się, że opiera się) na rozumieniu, szczególnie kontekstu, który to polega na umiejętności włączenia związków logicznych w struktury własnej wiedzy kształtujące sposób, w jaki rozumiemy funkcjonowanie rzeczywistości: rozumienie empatyczne, czyli zdolność wczuwania się w inne osoby, treści i sytuacje oraz zdystansowanie się lub utożsamianie z wartościami, normami, zasadami etycznymi kształtującymi działanie w świecie społecznym. Zob.: H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 19.

¹⁷ Postęp rozumiem tutaj jednoznacznie, jako historyczny (bazujący na pozytywnych zmianach rozłożonych w czasie) rozwój nowych wartościowych form, pojmowany bądź jako stały, niekończący się proces (to mile widziane w przypadku edukacji), bądź jako proces, który ma na celu określony stan końcowy (teleologia etapowa). Zmodyfikowana definicja z: *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2004, s. 407.

¹⁸ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 190.

¹⁹ Cyt. za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 59.

²⁰ Co wiąże się z konfrontowaniem, kwestionowaniem, rzucaniem wyzwań (tradycjom, zwyczajom, wzorcom, utartym metodom i technikom).

²¹ Podkreślanie ważności łączenia myślenia z kontekstem, ponieważ praktyka edukacji nigdy nie dzieje się poza kontekstem i nie jest wyizolowana społecznie, lecz uwikłana w sytuacje, zdarzenia, losy, fakty, procesy oraz relacje z innymi ludźmi – współlistniejącymi i współdecydującymi o losie określonych bytów (materialnych i intelektualnych).

- wyobrażanie sobie i badanie alternatyw²²,
- rozwijanie refleksyjnego sceptycyzmu²³.

Rozwijanie refleksyjnego sceptycyzmu, zwłaszcza w wersji umiarkowanej, jest szczególnie pożądane, kształtuje bowiem i podtrzymuje stan zwątpienia w każdą wiedzę oraz nawołuje do tolerowania tezy, że w każdym twierdzeniu ogólnym jest tyle samo racji, co w jego zaprzeczeniu. Konsekwencją powyższego jest stały dystans krytyczny wobec każdej tezy ogólnej, co w istocie powoduje krytykę twierdzeń o poznawalności, jak i niepoznawalności świata. Stąd empiryzm, który uznaje doświadczenie za główne źródło wiarygodnej wiedzy²⁴. Im wyższe standardy uprawiania krytyki nauczycielskiej, tym, jak pisze Teresa Bauman²⁵, wyższy krytycyzm nauczyciela-badacza, co z kolei w optyce społecznego uznania pracy pedagogicznej pozytywnie rokuje na przyszłość organizacyjną, aksjologiczną i wdrożeniową. Wyniki badań autoewaluacyjnych determinują (bez)pośrednio wiedzę o nim i jego pedagogicznej specjalizacji oraz (bez)pośrednio wpływają na kształt i jakość pracy pedagogicznej. Krytyka nierozdzielnie związana z procesem badawczym nauczyciela-badacza wyartykułowana jednoznacznie, zakomunikowana głośno i przejrzysto, staje się elementem tej rzeczywistości poprzez weryfikowanie, konfirmowanie lub falsyfikowanie sądów, popularyzację wiedzy naukowej, metod badawczych i podejść badawczych oraz **wartości heurystycznych**²⁶ implikujących rozwiązania metodyczne, organizacyjne, strategiczne, przedmiotowe²⁷ i programowe. Sfor-

²² Myślenie o problemie z punktu widzenia wielu różnorodnych, często odległych i sprzecznych perspektyw i punktów widzenia, myślenie lateralne, angażowanie wyobraźni, myślenia twórczego, dywergencyjnego, abstrahowanie, kombinowanie, asocjacje.

²³ Jako wyrazu (akcentu) nieufności wobec twierdzeń o istnieniu uniwersalnej prawdy lub ostatecznych rozwiązań.

²⁴ S. Opara, *Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii*, w: *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Olsztyn 1999, s. 13–14. Zob. też: E.E. Gordon, *Music Education Research. Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago 2005, s. 7–9.

²⁵ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 190.

²⁶ Preferuje się tutaj zdecydowanie rozwiązania dopełnieniowe, otwarte, dywergencyjne, związane z regułami heurystycznymi (przeciwiństwo algorytmów), rozumiane jako sztuka odkrywania nowych rzeczy. Heurystyki to reguły, zasady, wskazówki, taktyki, a nawet triki i intuicje, które regulują przebieg rozwiązywania zagadnień, lecz nie gwarantują osiągnięcia pożądanego wyniku. Zob.: J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, Poznań 2006.

²⁷ Por.: T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 192.

mułowane tutaj jasno uwikłania procesów autoewaluacyjnych w procedury wartościowania, oceniania i dokonywania wyborów, wydawania opinii i przeświadczeń stają się wyznacznikami rygoryzmu metodycznego w edukacji formalnej. Ważny jest tutaj jednak ewaluator pomysłów – czyli system dokonujący wyboru oceny pomysłów (idei, hipotez) rozumiany jako system sprawdzający²⁸. Krytyka pełni co najmniej trzy funkcje, do których należą selekcyjno-weryfikacyjna, doradczo-informacyjna i inspiracyjno-hermeneutyczna²⁹.

Ciemne i jasne strony czynności badawczych nauczyciela

W praktyce czynności badawczych³⁰ **badającego i działającego pedagoga**³¹ (tutaj nauczyciela-praktyka) należy wyróżnić następujące pułapki z metodologiczno-epistemologicznymi aspektami w tle:

- nauczyciel kieruje się nader często swoimi osobistymi teoriami kształcenia, wiążąc je z dotychczasowymi doświadczeniami nauczycielskimi, co z kolei utrudnia krytyczny namysł nad własnymi zamiarami i wynikami badań³². Jednak, jak zauważa Daniela Dato³³, zawodowa działalność refleksyjna implikuje w tej perspektywie budowanie epistemologii wiedzy osobistej, która opiera się na idei podmiotu aktywnego i uczestniczącego w swoim własnym procesie rozwoju, zdolnego także do budowania wiedzy na zasadzie modyfikowania rzeczywistości z monitowaniem skuteczności własnego myślenia i działania;

²⁸ J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 30.

²⁹ Na podstawie tekstu: T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 191–192.

³⁰ Tutaj jasno widać, że badań w działaniu.

³¹ Działający pedagog, to idąc tokiem rozumowania Wojciecha Kojsa, podmiot uczący się przez działanie na gruncie prakseologicznym. Osoba taka kładzie nacisk na ocenę przebiegu działania oraz jego skutku. Twierdzi on ponadto, że każde działanie związane jest z wywołaniem zmiany czegoś, zachodzi w okolicznościach, wykonywane jest określonym sposobem, za pomocą odpowiednich narzędzi i przede wszystkim podejmowane jest z jakiejś przyczyny, prowadząc do uzyskania jakiegoś rezultatu. Cyt. za: B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007, s. 25.

³² K. Szmidt, *Pedagogia twórczości*, Gdańsk 2007, s. 388–389.

³³ D. Dato, *Formowanie uczuciowe a profesjonalizm nauczyciela*, w: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska i J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012, s. 48.

- dostrzegalna jest ograniczona znajomość metod i technik badawczych w konfigurowaniu odpowiedniej strategii badawczej optymalizującej zabiegi poznawcze nauczyciela;
- zbyt daleko idący subiektywizm poznawczy nauczyciela;
- odczuwalny dysonans poznawczy między rzetelną informacją a utrzymaniem status quo;
- nadmierna marginalizacja uzyskiwanych wyników badań jako wyraz niepotrzebnej troski o losy edukacji w danej szkole.

Upatruje się potrzebę kształtowania i budowania profesjonalizmu nauczyciela-badacza na doświadczeniu jako wartości trwałej, bezsprzecznej i niekoniecznie kontruującej negatywnie innowacyjności i kreatywności³⁴. Profesjonalizm zawodowy budowany jest na refleksji jako czynnika sprawczym i krytycyzmie jako pozytywnie sceptycznym stosunku nauczyciela do wykonywanych czynności. Zbigniew Mysłakowski³⁵ nazywał to **doświadczeniem krytycznym**, które znowu bliskie jest temu, co nazywane jest badaniem naukowym, jako technice gromadzenia doświadczenia krytycznego.

Refleksja u nauczyciela-badacza

Przez **refleksję**³⁶ pedagogiczną rozumiem szczególny rodzaj namysłu nauczyciela nad własną aktywnością psychopedagogiczną, jej uwarunkowaniami, przebiegiem i skutkach, w w kontekście procesów dydaktyczno-wychowawczych obejmujących własną działalność edukacyjną z analizowaniem zjawisk, faktów i zdarzeń zachodzących w jej zakresach. Refleksja to kompetencja proceduralna ukierunkowana na monitorowanie własnego działania, motywowania przyczyn określonych wyborów, myślenia o własnej roli oraz sytuacja stawiania pytań badawczych i przeprowadzania odpowiednich badań³⁷. Refleksja³⁸

³⁴ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 7.

³⁵ Cyt. za: tamże, s. 7–8.

³⁶ W nakreśleniu tej definicji pomocny był *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 945.

³⁷ D. Dato, *Formowanie uczuciowe a profesjonalizm nauczyciela*, s. 48.

³⁸ Mam tu na myśli także autorefleksję. Zob.: R. Burkovičová, *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009, s. 44–50.

łączy się z przeżyciem emocjonalnym³⁹ nad działaniem i w działaniu, czego rezultatem jest uzmysłowienie sobie zachodzenia jakiegoś aktu. Emocje pełnią częściowo funkcję „zapalnika krystalizującego” motyw(y) podjęcia skutecznego działania. Do czynników współdecydujących można zaliczyć także motywację wewnętrzną, zapal i oddanie sprawie, jednostkowe lub kolektywne (np. zespół nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) dążenie do celu, badania wewnętrzne i działania jako świadome akty celowe. Strategia integrująca i aktywizująca kadre zarządzającą (dyrekcja szkoły) i wykonawczą (nauczyciele i wychowawcy) jest sposobem na skuteczne zarządzanie wiedzą w szkole uzupełnioną praktykami **badania naukowego w działaniu**⁴⁰ z refleksją naukową w tle. Zastosowanie modelu triangulacyjnego pozwala na uzyskanie wielowymiarowego i obiektywnego opisu zjawiska⁴¹. Refleksja nie jest warunkiem wystarczającym w konstytuowaniu się profesjonalizmu pedagogicznego nauczyciela-badacza⁴². Kluczowym działaniem staje się wykorzystywanie własnego potencjału badawczego, (z)rozumienia siebie i innych oraz udoskonalanie procesów nauczania i wychowania poprzez aktywne poszukiwanie rozwiązań służących ulepszeniu praktyki pedagogicznej przez cały okres kariery zawodowej nauczyciela. Wyniki badań empirycznych nauczyciela stanowią podstawę i uzasadnienie do projektowania skutecznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych wobec specyficznej i niepowtarzalnej grupy uczniów w klasie szkolnej, kierowania i zarządzania wiedzą tych uczniów oraz (a może przede wszystkim) **badaniem wartości własnej pracy**, a co za tym idzie realizacji funkcji projektująco-kontrolującej. Oczekiwanie świadomości celu i wiedzy o skutkach możliwych operacji na podmiotach i obiek-

³⁹ Z tym, że emocje mogą zakłócać proces badawczy, a do takich szczególnie należą: próżność, pycha, duma, chęć podkreślenia własnego znaczenia, wywierania i posiadania wpływu, konkurencja, rywalizacja i wyższość uczonych nad nieuczonymi. Więcej w: A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, s. 75–76. Badania nie wykonuje się dla powyższych emocji, ale raczej w celu służenia innym (swoją wiedzą, doświadczeniem, mądrością, płynnością).

⁴⁰ Zob.: J.W. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009, s. 212–215; H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 150–151; A. Sagan, *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, Kraków 2004, s. 13.

⁴¹ Zob.: A. Galant, *Ewaluacja programu nauczania*, w: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa, s. 90.

⁴² Ch. Day, *Od teorii do praktyki*.

tach⁴³ staje się cenne⁴⁴. Te swoiste działania nauczyciela-badacza uwikłane są w **pedagogiczne myślenie humanistyczne** o edukacji i charakteryzują ją, nazywając za Dariuszem Kubinowskim⁴⁵, następujące cechy: aksjonormatywność⁴⁶, pryncypialność⁴⁷, holistyczność⁴⁸, synkretyczność⁴⁹, kontekstualność⁵⁰, diachroniczność⁵¹ i alternatywność⁵². Nauczyciel staje się humanistycznym konstruktywnym twórcą, ponieważ **wewnątrz** otwiera się na doświadczenie i emanuje zdolnością do spontanicznego badania oraz **zewnątrz** aprobejuje psychologiczne bezpieczeństwo (akceptacja, empatia, klimat) i psychologiczną wolność, która decyduje o wyborze własnej postawy i drogi w danych okolicznościach – jest zatem odważny na swój sposób i – jak pisze Joanna Danilewska – jest zdolny do *wejścia w niepewność nieznanego*, a także wykorzystuje swoje potencjalne możliwości⁵³. Swoiste działanie badawczo-edukacyjne uwarunkowane jest podstawowymi kategoriami pedagogicznymi, do których zaliczam odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizację, tolerancję, wyobraźnię, twórczość i moralność⁵⁴. Trevor Davies podaje zestaw podstawowych stanów umysłu,

⁴³ Mam tu na myśli takie obiekty jak: metody pracy, formy pracy, środki dydaktyczne, strategie dydaktyczne i wychowawcze, atmosferę w klasie, poziom nauczania i wychowania.

⁴⁴ A. Paszkiewicz, *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, Białystok 2004, s. 25.

⁴⁵ D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki*, s. 177–179.

⁴⁶ Podstawą autoewaluacji są normy i wartości humanistyczne, prowadzące do pełniejszej obiektywizacji działań krytyczno-refleksyjnych i badawczych nauczyciela.

⁴⁷ To właściwe pojmowanie obiektów poddawanych operacjom myślowym.

⁴⁸ To ujmowanie człowieka i wychowania całościowo (w wymiarze społecznym, biologicznym, kulturowym, duchowym) oraz traktowanie pedagogiki jako nauki zajmującej się badaniem praktyki edukacyjnej i jej rezultatami.

⁴⁹ To uwikłanie pedagogii nauczycielskiej z dylematami przenikających się antynomii.

⁵⁰ Edukacja przebiega w konkretnej sytuacji, miejscu i czasie, dotyczy zawsze konkretnej jednostki czy grupy, zatem jej (edukacji) badanie i projektowanie musi uwzględniać owe konteksty.

⁵¹ Konieczność ciągłego aktualizowania, weryfikowania, rewidowania dotychczasowych założeń, celów, rozwiązań, metod, ideałów, strategii.

⁵² Otwartość i pluralizm pedagogiki oraz pełna akceptacja różnorodności i heterogeniczności (koncepcji, prądów, stylów).

⁵³ J. Danilewicz, *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 202.

⁵⁴ Por.: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.

powiązanych z technikami pobudzania kreatywności⁵⁵, wśród których należy wymienić: kreatywną przerwę (z oderwaniem się od wykonywanej czynności i zastanawianiem się nad nią), wyzwanie (połączone z przekonaniem, że można znaleźć lepsze rozwiązanie danego problemu), szukanie alternatyw, koncentracja (celowe szukanie rozwiązania danego problemu), alternatywy (poszukiwanie szerszego spektrum rozwiązań dla danego problemu), prowokację (kiedy bierze się pod uwagę rozwiązania niekonwencjonalne i nietypowe), słuchanie aktywne (wsłuchiwanie się w innych), uwrażliwienie (zwracanie uwagi na objawy kreatywności u innych osób) oraz trenowanie (przyswajanie technik niekonwencjonalnego myślenia). Carolin Kreber wskazuje wręcz na istnienie czegoś w rodzaju „krytycznej refleksji”, co utożsamia z **nieustannym zadawaniem pytań** o istotę, trafność i ważność procesów edukacyjnych⁵⁶. Stanisław Palka zwraca uwagę na konieczność budowania teoretycznej wiedzy naukowej poprzez łączenie teorii z praktyką, ponieważ praktycy mogą korzystać z wyników pedagogicznych badań jakościowych, co może im ułatwiać pełniejsze zrozumienie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych oraz przynosić podstawę do trafnych (lecz **zawsze tymczasowych**) rozstrzygnięć i decyzji działaniowych w praktyce edukacyjnej. Namysł nad własną praktyką w sposób naukowy⁵⁷ prowadzi do istotnego dla demokratyzacji edukacji uczestnictwa społecznego, które w perspektywie emancypacyjnej prowadzi do określenia wzorców postępowania nauczycieli-badaczy. Te znowu prowadzą do twórczych imitacji w wykonaniu młodszych adeptów sztuki pedagogicznej. Tworzenie wyznacza pojawianie się nowych możliwości wyboru, zarówno w wymiarze indywidualnym i społecznym⁵⁸. Christopher Day⁵⁹ nakreśla następujące powinności nauczycieli-badaczy: systematyczne zadawanie sobie pytań o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego, badanie własnego nauczania i umiejętności potrzebnych do niego, podawanie w wątpliwość teorii i testowanie ich

⁵⁵ T. Davies, *Szkoły jako środowiska rozwoju kreatywności*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010, s. 131.

⁵⁶ C. Kreber, *Reflection on Teaching and the Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors*, „Higher Education”, Vol. 50, No. 2 (Sep., 2005), pp. 323–359 (accessed 21.10.2013).

⁵⁷ Z zachowaniem procedur planowania, logicznej organizacji, obiektywnej realizacji i precyzyjnej interpretacji.

⁵⁸ J. Piekarski, *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 131.

⁵⁹ Ch. Day, *Od teorii do praktyki*, s. 46.

w praktyce, wykorzystując te umiejętności i umożliwianie nauczycielom obserwacji pracy innych (bezpośrednio lub pośrednio) w koniunkcji z dyskutowanym materiałem. Pojawiają się także istotne dla powyższych rozważań pojęcia **refleksji**⁶⁰ w działaniu⁶¹, refleksji nad działaniem⁶² i refleksji o działaniu⁶³. Bud Wellington i Patricia Austin⁶⁴ podkreślają znaczenie transpersonalnej refleksji, która skupia się na podawaniu w wątpliwość materii nauczania, jego środków i celów w kontekście wewnętrznego rozwoju⁶⁵. Powątpiewanie sytuuje nauczyciela w roli dynamicznego i aktywnego eksploratora, którego zgodnie z ideą kartezyjskiej filozofii charakteryzuje **sceptycyzm metodyczny**, eksterioryzowany w podważaniu pewności wszelkich przekonań nie po to, by je odrzucać, ale po to, by znaleźć niepowątpiewalny fundament wiedzy. Błąd traktowany jest jako stałe **doświadczenie** ludzkiego (tutaj nauczycielskiego) umysłu i wynika jasno z konfrontacji ludzkiej woli i ograniczeń ludzkich możliwości poznawczych⁶⁶ oraz jednocześnie – jak pisał Johann Wolfgang Goethe, błąd jest łatwiej dostrzegalny niż prawda, ponieważ leży na wierzchu, a prawda w głębi⁶⁷, którą należy odnaleźć i zrewidować (zbadać).

⁶⁰ Te omówione są dokładnie w pozycji autorstwa Ch. Daya pt. *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, dlatego odsyła się czytelnika do tychże omówieni, tutaj natomiast sygnalizuje się znawstwo tychże w kontekście podejmowanych wybiórczych studiów przedmiotowych.

⁶¹ Refleksja w działaniu prowadzi do (s)formułowania pytań badawczych czy też do ich identyfikacji w efekcie krytycznego myślenia, co daje w rezultacie improwizowane panaceum w postaci testowanej eksperymentalnie (tu i teraz) strategii działania w praktyce. Wymaga natychmiastowej reakcji oraz szybkiego znalezienia rozwiązania, wzmacniając obraz (wizerunek) nauczyciela. Dokonuje się najczęściej w zaciszu klasy szkolnej, w izolacji od innych nauczycieli.

⁶² Refleksja nad działaniem, to najogólniej rzecz ujmując, jest bardziej systematycznym i przemyślanym procesem dyskusji i rozważań, umożliwiającym dokonanie analizy, rekonstrukcji oraz przeformułowania działań i przemyśleń nauczyciela w sposób umożliwiający zaplanowanie dalszego nauczania i uczenia się. Dokonuje się zespołowo, ma charakter otwarty, dopuszcza głosy krytyki innych uczestników procesów edukacyjnych.

⁶³ Refleksja o działaniu dotyczy szerokiego kontekstu działań nauczycieli i wymaga zgłębienia problemu osadzonego w kulturze politycznej, etycznej i instrumentalnej szkoły.

⁶⁴ Cyt. za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki*, s. 55.

⁶⁵ Polecam tekst ich autorstwa: *Orientations to reflective practice*, „Educational Research” 1996, Vol. 38, Issue 3.

⁶⁶ *Słownik filozofii*, s. 271–272.

⁶⁷ <http://www.cytaty.info/temat/blady-4.htm> (z 24.10.2013).

Umiejscowienie pedagogicznych badań własnych nauczyciela w ewaluacji wewnętrznej

Przedmiotami i obiektami pedagogicznych badań w edukacji szkolnej (własnej praktyce edukacyjnej) są przebiegi procesów kształcenia, wychowania, opieki i profilaktyki realizowane w toku edukacji szkolnej, elementy składowe tychże procesów, efekty procesów, uwarunkowania efektów i podmioty edukacyjne (nauczyciele, wychowankowie, uczniowie, rodzice uczniów), cele i zadania procesów, treści procesów kształcenia, metody edukacyjne, formy organizacyjne pracy nauczyciela i uczniów, środki dydaktyczne, procesy kontroli i oceniania efektów realizacji celów i zadań edukacyjnych, efektywność procesów edukacyjnych, przebieg procesów edukacyjnych (w tym także badanie innowacji pedagogicznych), uwarunkowania efektywności procesów edukacyjnych związane z cechami podmiotów uczestniczących w tych procesach oraz same podmioty (nauczycieli, uczniów, rodziców)⁶⁸. Pedagogika rozpatrywana jest tutaj jako nauka typowo praktyczna⁶⁹, która zajmować się będzie wartościami, faktami, procesami, zadaniami i normami, ich pochodzeniem, wzajemną translacją oraz usytuowaniem w czasie i przestrzeni⁷⁰ – konkretnej szkoły, konkretnego nauczyciela, konkretnych problemów edukacyjnych i podlegających ewaluacji. Ponieważ chodzi o uzyskanie wyższej jakości zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkole, nauczyciele-badacze winni, zdaniem Kazimierza Denka, podejmować próby odpowiedzi na następujące **pytania**:

- Kogo uczymy? Kto naucza? – uczestnicy procesu kształcenia,
- Po co nauczać? – wartości i cele edukacji,
- Czego nauczać? – treści kształcenia,
- Jak nauczać? – metody,
- Za pomocą czego nauczać? – środki dydaktyczne, technologie kształcenia,

⁶⁸ S. Palka, *Sytuowanie pedagogicznych badań edukacji szkolnej*, w: *Oblicza edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl i B. Oelszlaeger, Sosnowiec 2010, s. 92–93.

⁶⁹ Jak twierdzi T. Bauman, pedagogika praktyczna jest nauką integracyjną, ponieważ poszukuje ona w różnych obszarach wiedzy warunków do powstawania nowego zjawiska, bada splot jego różnorodnych okoliczności, a owe poszukiwania często stanowią syntezę rozmaitych nauk teoretycznych. To oznacza, pisze dalej autorka, że jest to nauka twórcza, ponieważ twórczo przekształca dorobek innych nauk w celu ulepszenia edukacji i zrozumienia zjawisk edukacyjnych oraz tworzenia projektów ich udoskonalenia, w tym sensie jest też interdyscyplinarna. Zob.: T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje*, s. 66.

⁷⁰ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje*, s. 35.

- Kiedy i jak długo trwa nauczanie i uczenie się? – struktura organizacyjna szkolnictwa,
- Gdzie odbywa się nauczanie? – miejsce organizacji procesów edukacyjnych,
- Jak ocenia się postępy w uczeniu się? – poznanie, kontrola, analiza i ewaluacja wyników uczenia się⁷¹,
- Jak wartościować własną, codzienną (powszednią i powszechną) praktykę pedagogiczną?
- Jaki rodzaj namysłu stosować nad własną pedagogią?

Ponadto wyróżniłbym następujące **pytania** (diagnozujące, korelacyjne, sondujące), dopełniające istotę autoewaluacji⁷²:

- Jaki jest klimat klasy / szkoły? – kreatywny czy odtwórczy?
- Jakie są relacje pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych w klasie / szkole?
- Jaki jest stosunek uczestników procesów edukacyjnych do ich powinności (dydaktycznych, samokształceniowych, procesów uczenia się i nauczania)?
- Jaka jest szkoła, w której funkcjonują?
- Jakie⁷³ (co? w jakim kierunku? czym? kiedy? na kim i na czym?) należy wykonać czynności badawcze, aby można było otrzymać efekty jak najbardziej wartościowe poznawczo?
- Co stanowi „punkt zapalny” wszelkiej działalności edukacyjnej placówki?

W wypadku procesów autoewaluacyjnych mamy do czynienia jednocześnie, jak pisze Eugenia Karcz, z nauczycielem innowatorem i nowatorem, a więc pomysłodawcą danego rozwiązania praktyczno-pedagogicznego i jego realizatorem⁷⁴. Nowatorstwo zależy od zaangażowania w proces edukacji i postawy poszukującej (badawczej) w swoistym działaniu pedagogicznym. W tym ostatnim znaczeniu, jak pisałem wcześniej⁷⁵, nauczyciel staje się *causa efficiens* (przyczy-

⁷¹ K. Denek, *Metody dydaktyczne w kreowaniu*, s. 63–64.

⁷² W klasycznym modelu autoewaluacji z użyciem strategii triangulacyjnej wartość własnej pracy ocenia się z perspektywy ucznia, rodzica i nauczyciela. Zob.: A. Galant, *Ewaluacja programu nauczania*, s. 90.

⁷³ A. Sagan, *Badania marketingowe*, s. 13.

⁷⁴ E. Karcz, *Nauczyciel jako inicjator zmian edukacyjnych*, w: *Pedagogika kreatywna*, s. 353.

⁷⁵ M. Kołodziejcki, *Nauczyciel creator – causa efficiens?*, w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”*. Część II. *Oblicza nauczycielskiej praktyki – polemiki i dyskusje*, red. J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007, s. 141–153.

ną sprawczą) wszelkich działań (zachowań)⁷⁶ **edukacyjnych** (kształceniowych i wychowawczych), **aksjologicznych** (dotyczących wartości), **teleologicznych** (dotyczących celowości wszelkich oddziaływań i interakcji), **ewaluacyjnych** (dotyczących badania wartości własnej pracy) i **organizacyjnych**.

Zakończenie

Nauczyciel-badacz staje się (lub też powinien stawać się w obrębie własnej refleksji i dojrzenia do bycia nauczycielem świadomym) sympatykiem strategii emancypacyjnych badań w działaniu lub też krytycznych badań edukacyjnych⁷⁷. W wymiarze społecznym inicjuje budowanie kategorii myślenia i działania autoewaluacyjnego, a wręcz kreuje **kulturę (auto)ewaluacyjną** ukierunkowaną na rozwój w trzech wymiarach:

- doskonalenia metod prowadzenia zajęć,
- nauczyciela jako ustawicznie uczącego się ucznia,
- budowania efektywności szkoły⁷⁸.

Tylko, jak pisze Paul Johnson⁷⁹, twórcze jednostki budują na dokonaniach swoich poprzedników, ponieważ nikt nie tworzy w próżni. To swoiste twórcze nauczycielskie uczenie się polega na zdobywaniu informacji o sobie i podejmowaniu odpowiedzialności za własne działanie w sposób sensowny, a więc racjonalny⁸⁰.

BIBLIOGRAFIA:

- Ablewicz K., *Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2005.
- Bauman T., *Badacz jako krytyk*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006.

⁷⁶ Przez działania rozumiem (socjologicznie) ludzkie zachowania, podejmowane ze względu na cel, wartości, afekty i tradycję. Więcej o tym w: M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum. Dorota Lachowska, Warszawa 2002.

⁷⁷ Por.: W. Carr i S. Kemmis, *Educational Action Research: A Critical Approach*, w: B. Somekh, S. Noffke, *The SAGE Handbook Of Educational Action Research*, s. 74.

⁷⁸ T. Davies, *Szkoły jako środowiska rozwoju kreatywności*, s. 127.

⁷⁹ P. Johnson, *Anatomia twórczej odwagi*, w: *Twórcy*, Warszawa 2006, s. 11.

⁸⁰ G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3, *Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010, s. 11–13.

- Bauman T., *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Benton D., *Menadżer z charyzmą*, Gdańsk 2004.
- Bielecki A., Korybut-Marciniak M., *Przyjemność poznawania, subiektywne stany umysłu i mistyka*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Lakomy, Warszawa 2010.
- Burkovičová R., *Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele MŠ*, w: *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, Praha 2012.
- Burkovičová R., *Autoreflexja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Carr W., Kemmis S., *Educational Action Research: A Critical Approach*, w: B. Somekh, S. Noffke, *The SAGE Handbook Of Educational Action Research* [e-book]. Los Angeles 2009. Available from: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA. Accessed November 16, 2013.
- Creswell J.W., *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009.
- Danilewicz J., *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.
- Dato D., *Formowanie uczuciowe a profesjonalizm nauczyciela*, w: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska i J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012.
- Davies T., *Szkoły jako środowiska rozwoju kreatywności*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3, *Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008.
- Denek K., *Metody dydaktyczne w kreowaniu edukacji refleksyjnej*, w: *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak i S. Włoch, Opole 2010.
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, w: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa.
- Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Gordon E.E., *Music education research. Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago 2005.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- <http://www.cytaty.info/temat/bledy-4.htm>, dostęp 24.10.2013.
- Jaskot K., *Od odpowiedzialności moralnej nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994.
- Johnson P., *Anatomia twórczej odwagi*, w: *Twórcy*, Warszawa 2006.
- Karcz E., *Nauczyciel jako inicjator zmian edukacyjnych*, w: *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak i S. Włoch, Opole 2010.
- Kołodziejski M., *Nauczyciel creator – causa efficiens?*, w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”. Część II. Oblicza nauczycielskiej praktyki – polemiki i dyskusje*, red. J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007.

- Kreber K., *Reflection on Teaching and the Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors*, „Higher Education”, Vol. 50, No. 2 (Sep., 2005), (accessed 21.10.2013).
- Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011.
- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006.
- Lubowiecka J., *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Olsztyn 2002.
- Mazurkiewicz G., *Po co szkołom ewaluacja?*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3, *Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- Mizerek M., *Efektywna autoewaluacja w szkole? Od czego zacząć?*, Materiały w ramach programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap II, UWM, Olsztyn.
- Nolen A.L., Vander Putten J., *Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices*, „Educational Researcher”, Vol. 36, No. 7 (Oct., 2007).
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007.
- Opara S., *Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii*, w: *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Olsztyn 1999.
- Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Sytuowanie pedagogicznych badań edukacji szkolnej*, w: *Oblicza edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl i B. Oelszlaeger Sosnowiec 2010.
- Paszkiwicz A., *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, Białystok 2004.
- Pawlak B., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej? Dlaczego? Dla kogo?* w: *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
- Perzycka E., *Profesjonalizm nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, w: *Problemy profesjologii*, Zielona Góra 2010.
- Phelps R.P., *Reseach Music and Music Education*, „Music Educators Journal”, Vol. 46, No. 6 (Jun. - Jul., 1960).
- Piekarski J., *Biografia zawodowa – między kreacją a kontrolą*, w: *Edukacja jako całościowe doświadczenie*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, Płock 2012.
- Piekarski J., *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Piekarski J., *Wiedza w biografii (praktyce) nauczyciela* w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel – zawód czy powołanie. Cz. I. Konteksty pedeutologiczne*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007.

- Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań 2005.
- Polak K., *Nauczyciel – Twórczość – Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997.
- Reason P., *Critical Design Ethnography as Action Research*, „Anthropology & Education Quarterly”, Vol. 35, No. 2 (Jun., 2004).
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Sagan A., *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, Kraków 2004.
- Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2004.
- Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 2002.
- Small S.A., Uttal L., *Action-Oriented Research: Strategies for Engaged Scholarship*, „Journal of Marriage and Family”, Vol. 67, No. 4 (Nov., 2005).
- Somekh B., Noffke S., *The SAGE Handbook Of Educational Action Research* [e-book]. Los Angeles 2009. Available from: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA. Accessed November 16, 2013.
- Such J. & Szcześniak M., *Filozofia nauki*, Poznań 2006.
- Szmidt K.J., *Pedagogia twórczości*, Gdańsk 2007.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum. Dorota Lachowska, Warszawa 2002.
- Wellington B., Austin P., *Orientation to Reflective Practice*, „Educational Research” 1996, Vol. 38, Issue 3.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.
- Żechowska B., *O poznawaniu nauczyciela*, Katowice 1995.

STRESZCZENIE

Przedmiotem niniejszych fragmentarycznych i selektywnych studiów jest profesjonalny, refleksyjny i krytyczny nauczyciel-badacz, aktywnie poszukujący optymalnych impulsów i koncepcji pomocnych w modernizacji edukacji, oraz nauczyciel-praktyk prowadzący ewaluację wewnętrzną własnej pracy i jednocześnie zwracający uwagę na rolę osobistych teorii pedagogicznych w jakościowo lepszym (z)rozumieniu otaczającej rzeczywistości edukacyjnej w kontekście efektywnej autoewaluacji.

SŁOWA KLUCZOWE: autoewaluacja, refleksja w edukacji, krytyka, profesjonalizm nauczyciela, badania edukacyjne.

SUMMARY

The subject of hereto fragmentary and selective studies is a professional, thoughtful and critical teacher-investigator actively seeking the optimal impulses and helpful concepts in education modernisation as well as a teacher-practice conducting the internal

evaluation of their own work while paying attention to the role of the personal pedagogical theories in better comprehension of the educational reality within the context of effective auto-evaluation.

KEY WORDS: auto-evaluation, afterthought in education, criticism, teacher's professionalism, educational research.