

Doktorat w pracy zawodowej nauczycieli: między afirmacją a dyskredytacją

The role of the doctorate in teaching profession:
between affirmation and discreditation

Słowa kluczowe: studia doktoranckie, nauczyciele, kształcenie nauczycieli, nauczyciel ze stopniem naukowym doktora.

Key words: doctoral studies, teachers, PhD holding teachers

Abstract. In this article, I present and analyze selected results of a qualitative study being part of an international research project concerning the role of doctoral studies in teachers' professional and personal development. I particularly focus on the value of doctorate in the practice of teaching from the point of view of 28 Polish teachers who have obtained the doctoral degree and work at different types of school. The research results indicate that most of the interviewed teachers evaluate the knowledge, skills and competence gained during the doctoral studies as very useful in their work (e.g. in teaching students through research, in planning and implementing innovations, in working with gifted students, or in internal evaluation). However, more than half of the respondents (17 teachers) point out that the value of their doctorate is belittled by headmasters and other teachers, who do it e.g. by publicly negating their pedagogical skills, excluding them from the school's social life, or failing to pay them for the work done. These findings are discussed in the context of current challenges for the teacher education and teacher professional development.

Wprowadzenie. Różnicowanie i rozszerzanie obszarów aktywności zawodowej oraz rosnące wyzwania i oczekiwania wobec współczesnych nauczycieli zbiegają się od początku nowego tysiąclecia z ożywionymi dyskusjami dotyczącymi roli, miejsca i znaczenia działalności badawczej w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli (np. Buchberger i in. 2000; Palka 2003; Williams 2005; Cochran-Smith, Villegas 2015; Mizerek 2015; Fordham 2016). Pomijając to, że w dyskusjach tych działalność badawcza nauczycieli jest ujmowana i analizowana z różnych perspektyw teoretycznych i metodologicznych (Zeichner, Noffke 2001), wspólny ich mianownik stanowi przekonanie, że zaangażowanie nauczycieli w prowadzenie badań może przynosić liczne korzyści dla nich samych, dla ich uczniów, szkół, a nawet, w szerszym wymiarze, dla społeczeństwa (Zeichner 2003; Fordham 2016). W związku z tym w wielu krajach podejmowane są inicjatywy, zarówno na etapie przygotowania nauczycieli do zawo-

du, jak i w toku ich rozwoju zawodowego, mające na celu doskonalenie kompetencji badawczych nauczycieli (*research-based qualifications*) (Ligus 2013). Należą do nich, między innymi, podnoszenie wymagań kwalifikacyjnych do zajmowania stanowiska nauczyciela do poziomu studiów magisterskich, nawiązywanie współpracy badawczej pomiędzy szkołami i uczelniami (np. Matoba i in. 2007; Madalińska-Michalak 2010) czy zachęcanie nauczycieli do podejmowania badań w działaniu (Capobinaco, Feldman 2006; Howes i in. 2009; Cervinkova, Gołębiak 2013). Jednakże, śledząc dotychczasowy przebieg debaty o istocie, rodzajach, przejawach i efektach działalności badawczej w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, można zauważyć pewien niedostatek badań czy opracowań teoretycznych podejmujących wątek uczestnictwa nauczycieli w studiach doktoranckich, przygotowujących do prowadzenia samodzielnej działalności badawczej, i jego oddziaływania na ich praktykę zawodową (Ion, Iucu 2016). Wybiórcze dane empiryczne na ten temat pochodzą głównie z badań dotyczących losów zawodowych absolwentów studiów doktoranckich w ogóle (np. Górniewicz i in. 2007; Auriol 2010; Auriol i in. 2013) lub z dość intensywnie rozwijających się na Zachodzie badań w zakresie uzyskiwania tzw. doktoratów profesjonalnych w dziedzinie edukacji (*education doctorate*) (Scott i in. 2004; Wellington, Sikes 2006; Taylor 2007). Tymczasem trzeba odnotować, że w ostatnich latach sukcesywnie wzrasta liczba nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora. Na przykład, w Polsce w roku szkolnym 2007/2008 pracowało 3800 nauczycieli ze stopniem naukowym doktora, natomiast w roku szkolnym 2014/2015 liczba tych nauczycieli wzrosła do 5500 (CODN 2008; ORE 2015). Przy czym warto dodać, że to ożywione zainteresowanie studiami doktoranckimi jest zauważalne nie tylko w grupie nauczycieli, ale także reprezentantów innych profesji, którzy – jak wskazuje A. Lee (2011, s. 154) – poszukują „zaawansowanych form uczenia się i wzmocnienia ich statusu zawodowego”. W tym kontekście ważne wydaje się pytanie o użyteczność studiów doktoranckich dla praktyki zawodowej tych absolwentów.

Celem tego opracowania jest analiza i dyskusja wybranych wyników badań jakościowych dotyczących wartości doktoratu w praktyce zawodowej nauczycieli, którzy uzyskali stopień naukowy doktora w zakresie różnych dyscyplin naukowych i pracują w szkołach różnego typu.

Badania własne. *Cel, kontekst badań i uczestnicy.* Prezentowane w tym tekście wyniki badań pochodzą z projektu badawczego „The Impact of Doctoral Studies on Teachers’ Personal and Professional Development” realizowanego we współpracy z badaczami z Portugalii, Rumunii i Łotwy. Głównym celem tych badań jest poznanie, opisanie, zrozumienie motywów podejmowania przez nauczycieli studiów doktoranckich oraz roli i znaczenia, jakie przypisują uzyskiwaniu stopnia naukowego doktora w życiu osobistym i zawodowym. Na użytek tego opracowania odwołuję się do danych uzyskanych z wypowiedzi 28 polskich nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora, a dotyczących użyteczności odbytych studiów doktoranckich w ich praktyce zawodowej.

W grupie badanych nauczycieli było 22 kobiety i 6 mężczyzn. Ich staż pracy pedagogicznej mieścił się w przedziale od 2 do 35 lat pracy w zawodzie, a staż pracy do

momentu rozpoczęcia studiów doktoranckich – od 1 do 19 lat pracy. W szkołach podstawowych pracowało 8 nauczycieli, w gimnazjach – 2, a w liceach – 18. Najwięcej badanych (14 osób) uzyskało stopień naukowy doktora z obszaru nauk humanistycznych i społecznych, 13 nauczycieli z obszaru nauk ścisłych i przyrodniczych, a 1 badany z obszaru nauk o kulturze fizycznej.

Metoda gromadzenia i analizy danych. Prezentowane w tym opracowaniu dane gromadzono od nauczycieli w toku wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Plan wywiadu zawierał listę pięciu szeroko ujętych pytań dotyczących motywów podjęcia studiów doktoranckich, doświadczeń i przeżyć związanych z procesem odbytych studiów, rolą i znaczeniem studiów doktoranckich dla rozwoju osobistego i zawodowego oraz planów związanych z dalszym rozwojem zawodowym. Wszystkie wywiady były nagrywane, a następnie zostały dosłownie przepisane.

Transkrypcje poddane zostały jakościowej analizie treści z wykorzystaniem tzw. „podwójnego kodowania” (Miles, Huberman, 1994). Pierwszy etap obejmował analizę transkrypcji przez badacza wiodącego celem odnalezienia kwestii istotnych z punktu widzenia postawionych pytań i ich wstępnej klasyfikacji do kategorii, następnie ten sam badacz czytał transkrypcje ponownie, dokonał redefinicji niektórych kategorii i utworzył kategorie nadrzędne. W kolejnym etapie procesu analizy danych drugi badacz (tzw. sędzia kompetentny) zapoznał się z 7 transkrypcjami i ustosunkował się do zasadności wskazanych przez pierwszego badacza kategorii oraz doboru cytatów z wypowiedzi badanych stanowiących ich egzemplifikacje. Na tym etapie obaj badacze osiągnęli zgodę co do 75% wyłonionych kategorii. Różnice stanowisk, wynikające głównie z możliwości przyporządkowania danej wypowiedzi do kilku kategorii, były dyskutowane przez badaczy, co finalnie pozwoliło na osiągnięcie 100% zgody w zakresie wyłonionych kategorii i ich opisów.

Aspekty etyczne badań. Wszyscy badani nauczyciele zostali poinformowani o celu badań, wyrazili ustną zgodę na nagrywanie oraz cytowanie ich wypowiedzi w raporcie z badań. W celu zapewnienia anonimowości badanym podczas raportowania danych każdy z nauczycieli otrzymał kod, a z cytatów pochodzących z ich wypowiedzi usunięto wszelkie informacje (np. nazwy szkół, imiona współpracowników) pozwalające na identyfikację badanego.

Wyniki badań. Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wykazała, że badani nauczyciele postrzegają użyteczność ukończonych studiów doktoranckich dla ich praktyki zawodowej na dwóch płaszczyznach: (1) indywidualnej oraz (2) instytucjonalnej.

(1) Wartość studiów doktoranckich w praktyce zawodowej nauczycieli – płaszczyzna indywidualna. Dla 19 badanych nauczycieli efektem uczestnictwa w studiach doktoranckich jest lepsze rozumienie własnej praktyki zawodowej i jej kontekstu. Badani podkreślali, że dzięki studiom doktoranckim stali się refleksyjnymi, świadomymi i krytycznymi obserwatorami zjawisk i procesów zachodzących w środowisku szkolnym, co z kolei spowodowało, że zaczęli dostrzegać to, co do tej pory było dla nich

niewidzialne: stereotypy funkcjonujące w praktyce szkolnej, „luki” w treściach programów kształcenia, paradoksy w założeniach niektórych reform edukacyjnych lub decyzjach dyrektorów szkół. Oto przykładowe wypowiedzi tych badanych:

Na pewno bardziej krytycznie podchodzę do różnych rzeczy dziejących się w oświacie [PL6¹].

Teraz, chyba bardziej niż przed doktoratem, zwracam uwagę na pewne rzeczy, wobec których w szkole niegdyś przechodziłam obojętnie [PL4].

Jednakże dość liczna grupa badanych (15 osób) tę refleksyjność odnosiła nie tylko do działań innych osób, lecz przede wszystkim do własnych metod i form pracy z uczniami. Dla tych badanych doktorat stał się narzędziem wyzwalamą refleksję nad własnym działaniem pedagogicznym i jego skutkami, co ilustruje wypowiedź jednej z badanych nauczycielek:

Stałam się dużo bardziej refleksyjna. Nie wchodzę do dzieciaków na żywioł, ale staram się myśleć, co jest czego przyczyną, skąd się wzięła dana reakcja mojego ucznia [PL3].

13 badanych nauczycieli wskazało, że uczestnictwo w studiach doktoranckich pozwoliło im na zdobycie pogłębionej wiedzy naukowej z danej dyscypliny oraz dało możliwość stałego kontaktu ze środowiskiem akademickim. Podkreślali oni, że uczelnia to *miejsce intelektualnego treningu* [PL19], a rozmowy z pracownikami naukowymi czy uczestnictwo w konferencjach i seminariach poszerzają nie tylko wiedzę naukową, ale i wiedzę ogólną. Kilku innych badanych (8 osób) wskazało, że po odbyciu studiów doktoranckich zaczęli przejawiać większą inicjatywę poznawczą i dydaktyczną w szkole, w większym stopniu byli też skłonni do stosowania nowych, twórczych metod pracy z uczniami.

Dla 12 badanych uzyskanie stopnia naukowego doktora było z kolei *kluczem otwierającym możliwości rozwoju kariery zawodowej* [PL8]. Badani wspominali tu przede wszystkim o awansie na pozycję lidera w zespołach przedmiotowych lub innych szkolnych zespołach organizacyjno-zadaniowych oraz o pełnieniu funkcji doradczych i eksperckich w instytucjach edukacyjnych:

Po doktoracie zostałam też liderem szkolnego zespołu ds. ewaluacji oraz członkiem komisji egzaminacyjnych do przeprowadzania egzaminów zewnętrznych z języka angielskiego [PL2].

10 badanych otrzymało także zatrudnienie na uczelni, ale w niepełnym wymiarze pracy. Zdaniem 3 innych badanych doktorat umożliwił im objęcie funkcji dyrektora szkoły.

Badani nauczyciele wskazywali także, że przygotowywanie rozprawy doktorskiej i prowadzenie badań nauczyło ich samodyscypliny, samodzielności, efektywniejszego wykorzystywania czasu oraz wzmocniło ich poczucie pewności siebie. Oto wypowiedź jednej z badanych nauczycielek:

Jeśli dałam radę na zajęciach ze studentami, jeśli zaprezentowałam wyniki badań na konferencjach, to w szkole wszystko było już możliwie... bez lęków i obaw [PL11].

¹ Kod badanego.

Na podstawie powyższej analizy wyników badań można wnioskować, że badani nauczyciele pozytywnie oceniają wartość studiów doktoranckich dla nich jako praktyków. Jednakże, co trzeba podkreślić, dość liczna grupa badanych nauczycieli (17 osób) wskazała też na tzw. „straty” zawodowe. Badani ci dostrzegli, że już w momencie rozpoczęcia przez nich studiów doktoranckich pogorszyły się ich relacje z innymi nauczycielami, co ilustruje poniższy cytat z wypowiedzi jednej z nauczycielek:

Cała kadra nauczycielska od razu była bardzo sceptycznie do mnie nastawiona, (...) raczej były to zdawkowe rozmowy dotyczące jakiś konkretnych, bieżących problemów, natomiast absolutnie nie uczestniczyłam w takim typowym życiu szkoły, byłam z niego gdzieś całkowicie izolowana, (...) dawano mi odczuć, że już nie jestem jedną z nich, że powinnam się trzymać na uboczu, wracać do naukowego świata [PL8].

Badani nauczyciele-doktorzy wspominali także o konfliktach w relacjach z dyrektorami ich szkół, którzy – ich zdaniem – podejmowali działania prowadzące do obniżenia ich pozycji w szkole. Dyrektorzy nie zgadzali się na podejmowanie przez nich nowych inicjatyw w szkole, publicznie kwestionowali ich pasje naukowo-badawcze, podkreślając – jak wskazała jedna z badanych osób – „(...) że to nie nauczyciele, tylko naukowcy, więc nie warto ich inicjatyw traktować poważnie” [PL19].

(2) *Wartość studiów doktoranckich w praktyce zawodowej nauczycieli – płaszczyzna instytucjonalna.*

Badani nauczyciele ze stopniem naukowym doktora wskazywali także na korzyści z ich uczestnictwa w studiach doktoranckich dla szkół, w których pracują. Podkreślali tu przede wszystkim sposoby wykorzystywania wiedzy i umiejętności badawczych zdobytych w toku studiów w ich praktyce szkolnej. Jednakże, co warto podkreślić, kilku nauczycieli przyznało, że czyni to bardzo dyskretnie, gdyż *po co się wychylać, po co ma ktoś wiedzieć, że to z doktoratu czy nie, zaraz zacznie się nagonka* [PL1]. Interesujące jest także stanowisko jednego z badanych nauczycieli, który przyznał: *pracując w szkole, po prostu, zapominam, że jestem doktorem* [PL5].

16 badanych nauczycieli wskazało, że swoją wiedzę i umiejętności zdobyte w toku studiów III stopnia wykorzystują przede wszystkim do podnoszenia efektywności kształcenia ich uczniów. Stosują metody kształcenia opartego na badaniach (tzw. kształcenie przez badanie), zachęcają ich do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na formułowane w toku lekcji pytania, dzielą się wiedzą zdobytą w toku studiów. Ponadto niektórzy badani przyznali, że zaczęli – w miarę możliwości organizacyjno-czasowych – dyskutować z uczniami o różnych zagadnieniach nieuwzględnionych w podstawie programowej kształcenia dla danego etapu edukacyjnego, o czym świadczy ta wypowiedź jednej z badanych osób:

Uczniowie mają we mnie nauczyciela, który nie ogranicza się tylko i wyłącznie do swojej wiedzy przedmiotowej, więc po prostu rozmawiają z człowiekiem o większej, szerokiej wiedzy ogólnej, o szerszych horyzontach [PL19].

Kilku badanych nauczycieli (7 osób) wskazało, że przygotowanie naukowo-badawcze zdobyte podczas studiów doktoranckich (zwłaszcza umiejętności w zakresie prowadzenia badań) wykorzystują w pracy z uczniami zdolnymi, zainteresowanymi uczestnictwem w projektach badawczych oraz uczestnictwem w olimpiadach przedmiotowych. To przygotowanie – zdaniem 3 badanych – jest także *nieocenione w sytuacji kształcenia uczniów zdających maturę międzynarodową* [PL19].

Ważną korzyścią dla szkoły wynikającą z uczestnictwa nauczycieli w studiach doktoranckich jest – według 9 badanych – możliwość przybliżania uczniom świata nauki i naukowców, na przykład przez zapraszanie przedstawicieli środowisk akademickich do szkół lub uczestnictwo dzieci i młodzieży w zajęciach organizowanych na uczelniach. Trzech badanych nauczycieli dzieliło się także wiedzą i umiejętnościami wyniesionymi ze studiów doktoranckich przez organizację wykładów, warsztatów, rad pedagogicznych dla nauczycieli i rodziców w ich szkołach. Jeden badany wskazał, że uzyskanie przez niego stopnia naukowego doktora sprawiło, że zwiększył się prestiż jego szkoły w regionie, *bo to jest pierwsza szkoła podstawowa, w której uczy nauczyciel z tytułem doktora* [PL5].

Dyskusja. Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że badani nauczyciele dostrzegają korzyści z uzyskania stopnia naukowego doktora dla ich praktyki zawodowej przede wszystkim na płaszczyźnie indywidualnej oraz w nieco mniejszym zakresie na płaszczyźnie instytucjonalnej.

Co się tyczy korzyści indywidualnych, to badani nauczyciele jako efekt uczestnictwa w studiach doktoranckich wskazywali przede wszystkim na bardziej refleksyjne podejście do rzeczywistości szkolnej i oświatowej, pozwalające spojrzeć z „boku”, z dystansem, krytycznie na styl pracy własnej oraz panujące w szkołach normy zawodowe, sposoby pracy, style zachowań dyrektora i innych nauczycieli. Odwołując się do słów Wandy Dróżki (2011), można przyjąć, że doktorat umożliwił badanym nauczycielom przejście „od pewności do refleksyjności w zawodzie”. Jednakże w tym miejscu chcę wskazać na jeszcze jedną kwestię, która mimo że nie jest w tym opracowaniu kluczowa, zasługuje na uwagę i przyszłe analizy badawcze. Duża część nauczycieli wskazujących na refleksyjność jako efekt ich uczestnictwa w studiach doktoranckich osiągnęła stopień naukowy doktora w dyscyplinie pedagogiki. To zdaje się potwierdzać dużą użyteczność wiedzy (ogólno)pedagogicznej w wykonywaniu zawodu nauczyciela jako dającej podstawę rozumienia procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania–uczenia się (Kowalczyk-Walędziak 2011). Interesujące jest także to, że badani nauczyciele jako efekt ich uczestnictwa w studiach doktoranckich wskazali na możliwość stałego kontaktu ze środowiskiem akademickim. Z jednej strony, ten wynik badań może nieco zaskakiwać, zwłaszcza w kontekście eksponowanej w licznych badaniach niechęci praktyków pedagogicznych do naukowców i ich wytworów (Palka 2002; Biesta i in. 2014; Søjlie 2017), z drugiej zaś wskazuje, że nauczyciele-doktorzy mogą stać się swoistymi animatorami budowania wspólnot praktyków i naukowców, zagospodarowywania łączącej ich przestrzeni, podejmowania wysiłku nad kształtowaniem łączących ich relacji (Madalińska-Michalak 2010; Bakx i in. 2016; Snoek i in. 2017).

Badani nauczyciele wskazywali także na korzyści z uczestnictwa w studiach doktoranckich na płaszczyźnie instytucjonalnej, choć w nieco mniejszym zakresie. Podkreślali tu, między innymi, wzmocnienie wyników kształcenia uczniów oraz stosowanie metod kształcenia opartych na badaniu. Ponadto badani nauczyciele wskazywali, że ich doświadczenie naukowo-badawcze jest wręcz niezbędne do organizacji i przygotowywania uczniów do olimpiad, matury międzynarodowej czy kół zainteresowań.

Należy jednak dodać, że spora grupa nauczycieli akcentowała także straty zawodowe, odnoszące się głównie do pogorszenia relacji ze współpracownikami i z dyrektorem szkoły. Jeśli uzyskanie stopnia naukowego doktora ujmować w kategoriach sukcesu zawodowego, to wyniki moich badań są zbieżne z tymi uzyskanymi przez Joannę Madalińską-Michalak (2007) w kontekście nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe w ogóle. Sytuację badanych przez autorkę nauczycieli, tak samo jak moich badanych nauczycieli-doktorów, można określić jako paradoksalną, bowiem są oni za swoją ponadprzeciętną wiedzę i umiejętności niejako karani wykluczeniem ze wspólnoty (Madalińska-Michalak 2007).

Podsumowując, uzyskanie stopnia naukowego doktora – w świetle zaprezentowanych w tym tekście wyników badań – stanowi wartość nieocenioną z punktu widzenia praktyki zawodowej nauczycieli, jednakże wartość ta jest nie zawsze dostrzegana w ich środowisku szkolnym. Biorąc pod uwagę to, że warunki instytucjonalne, a zwłaszcza kultura szkoły w znaczny sposób warunkują osiągane przez nauczycieli sukcesy, dyrektorzy szkół powinni zwrócić większą uwagę na tworzenie w szkole warunków sprzyjających pełnemu wykorzystywaniu potencjału naukowego i badawczego nauczycieli ze stopniem naukowym doktora. Służyć temu może, na przykład, budowanie klimatu wzajemnego zaufania, pracy zespołowej, poszanowania wkładu każdego nauczyciela w rozwój osiągnięć uczniów i szkoły. Jednakże dostrzegam potrzebę całościowej analizy wyników badań zgromadzonych w projekcie, także z uwzględnieniem perspektywy promotorów dysertacji doktorskich oraz dyrektorów badanych nauczycieli, co może przynieść nowe ujęcie i nowe interpretacje wielu kwestii potraktowanych w tym opracowaniu jedynie sygnalnie lub hipotetycznie.

Bibliografia

1. Auriol L. (2010), *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2013/04, Paris: OECD Publishing.
2. Auriol L., Misu M.R., Freeman A. (2013), *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2013/04, Paris: OECD Publishing.
3. Baks A., Bakker A., Koopman M., Beijaard D. (2016), *Boundary Crossing by Science Teacher Researchers in a PhD Program*, *Teaching and Teacher Education* 60: 76–87.
4. Biesta G., Allan J., Edwards R. (eds.) (2014), *Making a Difference in Theory. The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Routledge: London and New York.
5. Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J. (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE.
6. Capobianco M.B., Feldman A. (2006), *Promoting Quality for Teacher Action Research: Lessons Learned from Science Teachers' Action Research*, *Educational Action Research* 14 (4): 497–512.
7. Cochran-Smith M., Villegas A.M. (2015), *Preparing Teachers for Diversity and High Poverty Schools: A research-based perspective*. In: *Teacher Education for High Poverty Schools*. Lampert J., Burnett B. (eds.), New York: Springer Press.
8. CODN (2009), *Nauczyciele we wrześniu 2008. Stan i struktura zatrudnienia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
9. Drózka W. (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, *Przegląd Pedagogiczny* 1 (25): 135–151.
10. Gołębiak D., Cervikova H. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar: Warszawa.

11. Górniewicz J., Maciejewska M., Mizerek H. (red.) (2007), *Między adaptacyjnością a innowacyjnością. Możliwości wykorzystania potencjału naukowego specjalistów ze stopniem doktora w instytucjach i przedsiębiorstwach Warmii i Mazur*, Wyd. Naukowe UW-M: Olsztyn.
12. Howes A., Davies S.M.B., Fox S. (2009), *Improving the Context for Inclusion: Personalising Teacher Development through Collaborative Action Research*. (1 ed.) London: Routledge.
13. Lee A. (2001), *Professional Practice and Doctoral Education*. In "Becoming" a Professional: an Interdisciplinary Analysis of Professional Learning, L. Scanlon (ed.), Springer: Dordrecht Heidelberg, London, New York, 153–170.
14. Kowalczyk-Walędziak M. (2011), *Użyteczność wiedzy ogólnopedagogicznej w działalności społeczno-zawodowej pedagogów*, w: *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. M. Myszkowska-Litwa (red.), Wydawnictwo UJ: Kraków.
15. Ligus R. (2013), *Research-Based Teacher Education and Professional Development. Achievements and Contributions of EDiTE*. Forum Oświatowe 3 (50): 137–149.
16. Madalińska-Michalak J. (2007), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*. Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
17. Madalińska-Michalak J. (2010), *Budowanie partnerstwa pomiędzy uczelnią wyższą a szkołą. W poszukiwaniu perspektywy łączącej naukowców i praktyków*. Forum Oświatowe, 1(42):27–38.
18. Matoba M., Shibata Y., Sarkar Arani M.R. (2007), *School-University Partnerships: a New Recipe for Creating Professional Knowledge in School*. Educational Research for Policy and Practice 6 (55).
19. Miles M.B., Huberman A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
20. Mizerek H. (2015), *Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects*. Forum Oświatowe 27 (2): 25–40. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/324>.
21. ORE (2015), *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
22. Palka S. (2002), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
23. Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. (2004), *Professional Doctorates. Integrating Professional and Academic Knowledge*. Maidenhead: Open University Press.
24. Sjølie E. (2017), *Learning Educational Theory in Teacher Education*, In: Mahon K., Francisco S., Kemmis S. (eds.), *Exploring Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architectures*, London: Springer.
25. Snoek M., Enthoven M., Kessels J., Volman M. (2017), *Increasing the Impact of a Master's Programme on Teacher Leadership and School Development by Means of Boundary Crossing*, International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice 20 (1): 26–56.
26. Wellington J., Sikes P. (2006), 'A Doctorate in a Tight Compartment': *Why Do Students Choose a Professional Doctorate and What Impact Does it Have on their Personal and Professional Lives?* Studies in Higher Education 31 (6): 723–734.
27. Williams R. (2005), *The Role of Academic Study in Teachers' Professional Development*, Journal of In-service Education 31 (3): 455–470.
28. Zeichner K.M. (2003), *Teacher Research as Professional Development for P–12 Educators in the USA*, Educational Action Research 11 (2): 301–326.
29. Zeichner K., Nofke S. (2001), *Practitioner Research*. In Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC: AERA.

dr Marta KOWALCZUK-WALĘDZIAK

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet w Białymstoku

ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok

mkowalczyk@poczta.fm