

AUTOREFERAT

1. Imię i Nazwisko:

Sławomir Krzychała

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe:

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Stopień nadany dn. 8 czerwca 2004 r. uchwałą Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Tytuł dysertacji: *Projekt „własnego” życia w warunkach indywidualizacji (po?)nowoczesnego społeczeństwa.*

Promotor: Prof. zw. dr hab. Aleksander Zandecki

Recenzenci: Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik

Diplom-Theologie Universität (Dipl. Theol. Univ.).

Pol. tłum.: magister teologii.

1998 r., Philosophisch - Theologische Hochschule, Benediktbeuern, Niemcy.

Tytuł pracy dyplomowej: *Religiosität im Jugendalter als Biografischer Faktor* (pol. tłum.: *Religijność w wieku dorastania jako czynnik biograficzny*),

Promotor: Prof. Dr Karl Bopp.

Diplom-Sozialpädagoge Fachhochschule (Dipl.-Sozialpäd. FH).

Pol. tłum.: licencjat pedagogiki społecznej/pracy socjalnej.

2001 r., Katholische Stiftungsfachhochschule München, Niemcy.

Tytuł pracy dyplomowej: *Arbeitslosigkeit als neuer Kontext der sozialen Arbeit in Polen.* (pol. tłum.: *Bezrobocie jako nowy kontekst pracy socjalnej w Polsce*),

Promotor: Prof. Dr Gerhard Vonlanthen.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

2000 – 2004: Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Doktorant (Studium doktoranckie WSE UAM).

2003 – obecnie: Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu (do 2007: Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP)
2003 – 2004: Asystent.
2004 – 2016: Adiunkt (Zakład pedeutologii,
Kierownik: Prof. DSW dr hab. Dorota Bogusława Gołębniak).
2015 – 2016: Kierownik Zakładu pedeutologii.
2016 – obecnie: Adiunkt (Katedra wczesnej edukacji, pedeutologii i badań nad dzieciństwem)
2016 – obecnie: Kierownik Instytutu pedagogiki i pedagogiki specjalnej.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki:

a) Tytuł osiągnięcia naukowego:

Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego

b) Autor, tytuł, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy:

Krzychała S. (2018), *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków [364 str.].

Recenzenci wydawniczy: Prof. CDV dr hab. Bogusława Dorota Gołębniak,
Prof. DSW dr hab. Paweł Rudnicki

c) Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:

Podstawowym celem naukowym monografii „Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego” była empiryczno-teoretyczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego, rozwijanego we wrocławskich gimnazjach w latach 2008-2016 jako innowacja pedagogiczna. Wprawdzie kluczowe założenia pedagogii indywidualizującej zostały przedstawione przez autorów innowacji pedagogicznej (m. in. M. Budzyński, J. Traczyński, P. Czekierda) oraz w pracach o charakterze teoretycznym (m. in. A. I. Brzezińska, B. Fingas) i empiryczno-opisowym (A. Ciastko), jednak badania pilotażowe, przeprowadzone przez mnie w 2015 roku, wykazały, że w ciągu kilku lat implementacji idei tutoringu szkolnego przyjął on w gimnazjach zróżnicowane formy. W projekcie badawczym „Relacyjność kolektywnych i indywidualnych wzorów działania w roli nauczyciela-tutora: rozwój profesjonalny w binarnym systemie działalności” (2015-2018. Projekt nr 2014/15/B/HS6/03116 finansowany

w ramach konkursu OPUS 8 przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie) podjąłem się zadania zrekonstruowania pracy pedagogicznej prowadzonej przez nauczycieli-tutorów, tak by szczegółowo rozpoznać, jakie pragmatyczne formy przybiera długofalowa relacja nauczycieli-tutorów i uczniów-tutorantów.

W zadaniu tym przyjąłem trzy rozwijane w mojej aktywności naukowej metodologiczno-teoretyczne perspektywy: pedeutologiczną, rekonstrukcyjną i prakseologiczną:

- *Perspektywa pedeutologiczna* zdecydowała, że uwagę skoncentrowałem na aktywności pedagogicznej nauczycieli-tutorów, na procesie ich rozwoju profesjonalnego, zarówno w wymiarze indywidualnym (stawanie się tutorem), jak i kolektywnym (stawanie się szkołą tutorską). Zespół nauczycieli postrzegam jako uczącą się społeczność w systemie działalności szkoły, a w konsekwencji rozwój profesjonalny nauczycieli analizowałem jako komponent kultury organizacyjnej szkoły.
- *Perspektywa prakseologiczna* nawiązuje do prac Karla Mannheima oraz Ralfa Bohnsacka z zakresu socjologii wiedzy. W analizie decydującą rolę przypisałem wiedzy pragmatycznej nauczycieli-tutorów, generowanej i aktywizowanej w codziennej praktyce pedagogicznej. Profesja nauczycielka ujęta zostaje jako refleksyjna praktyka, w której szczególną rolę przypisuje się procesom konstruowania pragmatycznych wzorów orientacji (wiedzy w działaniu), nie programom i deklarowanym celom (wiedza o działaniu).
- *Perspektywa rekonstrukcyjna* wyznacza strategię badań, których celem jest generowanie teorii w oparciu o dane empiryczne, a nie weryfikowanie z góry przyjętych hipotez. Poprzez systematyczną i metodologicznie kontrolowaną analizę danych, wyprowadziłem uogólnienia w postaci teorii opisującej wzory orientacji tutorskich oraz typologie ukazujące ich zróżnicowanie.

Przyjęte perspektywy metodologiczno-teoretyczne zdecydowały o organizacji procesu badawczego, w szczególności o strukturze pytań badawczych, doborze uczestników badań, wyborze metod zbierania danych, sposobie prowadzenia wywiadów, wyborze metody analizy danych i generowania teorii (metoda dokumentarna). W dalszej kolejności zdecydowały również o układzie treści opublikowanej monografii: o strategii przedstawienia oraz interpretacji materiału empirycznego, prezentacji wyników badań jako teorii (typologii) oraz o sposobie włączania i dyskusowania teorii pedagogicznych.

Do badań zaproszeni zostali nauczyciele z 12 wrocławskich gimnazjów (10 szkół uczestniczących w programie tutorskim oraz 2 szkoły porównawcze, nie uczestniczące w nim). Szkoły dobrane zostały zgodnie z zasadami doboru kontrastowego, tak by różniły się między sobą w czterech kluczowych charakterystykach: wielkości szkoły, zaawansowaniem we wdrażaniu tutoringów, procentowym udziałem uczniów objętych opieką tutorską w szkole, zróżnicowaniem osiągnięć szkolnych uczniów. Kontrastowy dobór próby badawczej pozwolił uchwycić całą paletę organizacyjnych rozwiązań tutorskich, społeczno-edukacyjnych wyzwań podejmowanych w tutoringach oraz zróżnicowanych etapów rozwoju profesjonalnego tutorów (od początkujących do doświadczonych tutorów, od szkół poznających tutoring do szkół z zintegrowaną w pełni opieką tutorską).

Badania w szkołach (2015-2016) realizował kierowany przez mnie 11-osobowy zespół badawczy (w tym: dr Agnieszka Zembrzuska jako koordynator badań terenowych oraz 9 doktorantów/doktorantek WNP DSW).

Materiały badawcze zbieraliśmy w trzech etapach. Najpierw z nauczycielami przygotowaliśmy etnopedagogiczny portret szkoły, zawierający informacje na temat organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej, programu tutorskiego oraz innych aktywności szkoły (programy, projekty etc.). Potem przeprowadziliśmy w każdej szkole ok. 60-minutowy rejestrowany wywiad grupowy z nauczycielami-tutorami. Następnie przeprowadziliśmy 52 pogłębione wywiady indywidualne z nauczycielami uczestniczącymi wcześniej w wywiadzie grupowym. Nauczycieli wybraliśmy zgodnie z zasadą kontrastu (zróżnicowanie doświadczenia i form pracy tutorskiej nauczyciela). W każdej ze szkół przeprowadziliśmy przynajmniej cztery wywiady indywidualne.

Wywiady grupowe moderowało każdorazowo przynajmniej dwóch badaczy, którzy następnie przeprowadzili również wywiady indywidualne. Wywiady przeprowadzono zgodnie z zasadami wypracowanymi w metodzie dokumentarnej: najpierw poprosiliśmy o swobodne wypowiedzi, a dopiero w drugiej części moderatorzy dopytywali o te obszary doświadczenia zawarte w dyspozycjach do wywiadu, które nie zostały omówione spontanicznie przez nauczycieli. Zebrany materiał analizowałem zgodnie z zasadami metody dokumentarnej w pięciu etapach interpretacji: analiza formułująca I i II, analiza refleksywna I i II, tworzenie typologii jako modelu teoretycznego.

W monografii „Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego” zaprezentowałem dwie teoretyczne typologie:

1. **Typologia cztery sposobów włączania tutoringu jako innowacji pedagogicznej do systemu działalności szkoły:** *tutoring synergiczny, niszowy, instrumentalny i pozorny* (rozdział 3). Za podstawę rozróżnienia przyjąłem wyłonione w analizie refleksywnej I i II różnice w sposobie konstruowania wzorów orientacji tutorskiej, zrekonstruowane jako schematy i ramy orientacji.
2. **Typologia czterech pragmatycznych form realizowania opieki tutorskiej w tutoringu synergicznym:** *tutoring angażujący, wzmacniający, inspirujący i aktywizujący* (rozdziały 4-7). Poszczególne typy tutoringu wyznaczone zostały na podstawie zrekonstruowanych w analizie refleksywnej I i II odmiennych obiektów działalności tutorskiej.

Wykorzystana w pierwszej typologii kategoria wzoru orientacji wypracowana została socjologii wiedzy Karla Mannheima. Określa ona prakseologiczną wiedzę, która uaktualnia się w trakcie działania, reguluje je i poprzez działanie jest również reprodukowana, tak że z czasem tworzy spójny i uniwersalny sposób postrzegania oraz doświadczania przez nauczycieli-tutorów własnej aktywności tutorskiej. W obrębie wzorów działania wyróżnić możemy dwa komponenty:

- Schemat orientacji – ujmuje działanie nauczycieli w instytucjonalnych planach, w formalnych procedurach i nieformalnych oczekiwaniach wprost formułowanych wobec tutorów. W znacznym stopniu możemy go identyfikować z *refleksją-o-działaniu*.

- Rama orientacji określa habitualne wyczucie praktyki, *modus operandi* działania nauczycieli-tutorów. Określić ją możemy jako *refleksję-w-działaniu*. Rama orientacji określana jest strukturą praktyki, wspólnie podzielanym w danej szkole codziennym doświadczeniem.

W narracjach nauczycieli-tutorów zidentyfikowałem oba wymiary wzoru orientacji, a empiryczną rekonstrukcję ramy orientacji, która zawiera – odwołajmy się do różnych kategorii teoretycznych – wiedzę koniunktywną (K. Mannheim), habitus (p. Bourdieu), wiedzę milczącą (M. Polanyi), refleksję-w-działaniu (D. A. Schön), uznaję za szczególne osiągnięcie naukowo-badawcze. Wyodrębnienie ramy orientacji w działalności pedagogicznej pozwala spojrzeć na strukturę działania w głębszy sposób, poza deklarowanymi i sytuacyjnie ograniczonymi motywami działania. Tutoring odśladania się w tej perspektywie jako wielowymiarowe indywidualne i kolektywne doświadczenie, zanurzone w codziennych działaniach pedagogów, w relacjach tutor-tutorant, biografii zawodowej nauczycieli i kulturze szkoły. Potencjał poznawczy przedstawionej typologii dostrzegam nie tylko w kontekście opisu fenomenu pracy tutorskiej, ale również jako *ogólny model analizy procesu włączania zmiany w edukacyjny system działalności* (przedstawiony w zakończeniu monografii).

W drugiej typologii uwagę skoncentrowałem na „szkołach tutorskich”, które zdefiniowałem jako placówki, w których dominuje pragmatyczny model tutoringów synergicznego, wypracowany i przetestowany przynajmniej w jednym cyklu trzyletniej pracy z uczniami (od klasy pierwszej do zakończenia nauki w gimnazjum). W realnych przypadkach nie jest to czysty model tutoringów synergicznego. W szkołach tych odnajdziemy elementy tutoringów niszowego, instrumentalnego, a również pozornego. Mieszane formy łączenia tutoringów z działalnością szkoły są też efektem kompromisów i działania w stanie ograniczeń. Organizacja i kultura szkoły wyznaczają również realne granice, których przekroczenie, mimo chęci i wysiłków, nie zawsze jest możliwe. Tą granicą jest chociażby czas. W szkole tutorskiej oddalamy się mniej lub bardziej od wyjściowego modelu tutoringów szkolnego, poznanego w trakcie szkoleń tutorskich i opisanego w innowacji tutorskiej. Formy pracy tutoringów ewoluują również i zaczynają się różnić od tych realizowanych w pierwszych latach innowacji, gdy tutorzy-pionierzy podejmowali z zapałem pierwsze zadania tutorskie.

Podstawą wyłonienia czterech typów szkół tutorskich była rekonstrukcja różnic w obiekcie działania nauczycieli-tutorów. Kategoria obiektu działania wypracowana została w historyczno-kulturowej teorii aktywności Aleksieja N. Leontiewa jako składowa modelu działania (tzw. trójkąta aktywności zawierającego również podmiot i narzędzia). Leontiew wyodrębnia dwie warstwy obiektu działania: (1) obiekt I odpowiada na pytanie: *co właściwie robię (jako tutor)?* Wyznacza strukturę praktyk społecznych doświadczanych jako praca i relacja tutorską. (2) Obiekt II opowiada na pytanie: *po co to robię (jako tutor)?*. Określa wyobrażony wynik, efekt, stan pożądany pozwalający wartościować pracę i relację tutorską jako dobrą, udaną lub po prostu wartościową.

W analizie refleksywnej I i II zrekonstruowałem obiekt działania tutorskiego jako element ramy orientacji w tutoringów synergicznym. Zidentyfikowałem dwie podstawowe formy obiektu I oraz dwie podstawowe formy obiektu II:

- *Tutoring jako otwieranie przestrzeni aktywności ucznia* (obiekt I). Wyłania się, gdy tutor postrzega swoje zadanie jako kreowanie z tutorantami sytuacji pedagogicznych, które dla podopiecznego stają się potencjalnym miejscem doświadczania siebie w nowych kontekstach, w nowych prorozwojowych działaniach/zadaniach i relacjach.
- *Tutoring jako ukierunkowanie aktywności ucznia* (obiekt I). Charakteryzuje działanie tutorskie, w którym tutor aktywnie oddziałuje na sposób i zakres aktywności uczniów tak, by to działanie przybierało nowe prorozwojowe formy rozwiązywania problemów i wykonywania dań.
- *Tutoring jako podążanie za uczniem* (obiekt II). Tutor z uwagą i wnikliwością rozpoznaje potrzeby, potencjał oraz możliwości ucznia i do nich dostosowuje swoje oddziaływanie pedagogiczne.
- *Tutoring jako podążanie do celu* (obiekt II). Tutor szczególną uwagę przykładą do samodzielnego wyznaczania przez podopiecznego celów, a swoją rolę definiuje jako towarzyszenie uczniowi podczas realizacji tychże celów.

Kombinacja podstawowych form obiektu I i II utworzyła teoretyczny model czterech pragmatycznych form tutoringów szkolnego: *tutoring angażujący, wzmacniający inspirujący i aktywizujący*. W badanych placówkach, w których tutoring stał się trwałym i zintegrowanym elementem pracy szkoły, zidentyfikowałem jedną z w/w form jako formę dominującą. Ta konstatacja nie zakończyła jednak moich analiz. Narracje z poszczególnych szkół prześwietliłem jeszcze raz wykorzystując potencjał metody dokumentarnej w generowaniu teorii socjogeneologicznej (K. Mannheim. R. Bohnsack). O ile same typologie konstruowałem w strategii analizy systematycznej (*systematic analysis*), wykorzystując kluczowe kategorie, w których ujawniają się różnice w praktyce tutoringów szkolnego, o tyle w opisie czterech pragmatycznych form tutoringów synergicznego zastosowałem strategię analizy socjogeneologicznej (również: genetycznej - *genetic analysis*). W podejściu tym pytamy o społeczną historię konstruowania praktyk tutorskich w szkole. Innymi słowy chcemy zrozumieć, jak nauczyciele stają się tutorami i jak szkoła staje się szkołą tutorską.

Analiza socjogeneologiczna stanowi zdecydowanie większą część analiz zaprezentowanych w monografii (rozdziały 4-7) i uznaję ją za ważne osiągnięcie naukowo-badawcze. Pozwoliła ona wyjaśnić proces konstruowania wzorów orientacji tutorskich jako interferencję indywidualnych procesów stawania się tutorem (uczenia się nowej roli nauczyciela-tutora oraz rozwój profesjonalny) oraz kolektywnych procesów stawania się szkołą tutorską (jako zmiana w uczącej się społeczności oraz rozwój instytucjonalny). W rekonstrukcji socjogeneologicznej niezwykle heurystyczna okazała się triangulacyjna analiza refleksywna II wywiadów z dyskusji grupowych i wywiadów indywidualnych. W ten sposób mogłem porównać rozbieżności w indywidualnych i zbiorowo podzielanych wzorach orientacji nauczycieli-tutorów. Rozbieżności te, zaobserwowane we wszystkich szkołach, zidentyfikowałem jako *podwójne wiązanie* (G. Bateson), które okazało się wyzwaniem inicjującym jakościową zmianę i poszerzone uczenie się (Y. Engeström) zarówno dla poszczególnych nauczycieli-tutorów, jak i dla całej społeczności nauczycieli-tutorów. W analizie socjogenetycznej niezwykle znaczące okazały się procesy konstruowania nowych wzorów orientacji pozwalających rozwiązać doświadczane rozbieżności, przenoszące rozwój profesjonalny na nowy poziom oraz otwierające nowe rozwiązania organizacyjne w praktyce tutorskiej.

Analiza socjogeneologiczna pozwoliła również zrekonstruować znaczenie doświadczeń tutejskich w rozwoju biografii profesjonalnej nauczycieli. W monografii opisałem trzy podstawowe procesy oddziaływania doświadczeń tutejskich na biografię początkujących nauczycieli oraz pedagogów z dłuższym stażem nauczycielskim:

- *Tutoring jako inicjujące doświadczenie pedagogiczne* – charakterystyczny dla początkujących nauczycieli, dla których tutoring staje się ramą orientacji dla wypracowania własnego stylu pracy pedagogicznej i kluczowym wyznacznikiem dalszego rozwoju zawodowego;
- *Tutoring jako reorientujące doświadczenie pedagogiczne* – odznacza nauczycieli z dłuższym stażem, dla których jednak doświadczenie tutejskie jest na tyle odmienne od dotychczasowego sposobu pracy dydaktycznej i wychowawczej, że stawanie się tutorem otwiera jakościowo nowy etap nabywania kompetencji pedagogicznych;
- *Tutoring jako asymilowane doświadczenie pedagogiczne* – wyróżnia nauczycieli doświadczonych, z dużym poziomem świadomości wykrystalizowanego już osobistego stylu pedagogicznego, z pozycji którego krytycznie testują działania tutejskie i integrują je z własnym wzorem działania pedagogicznego.

W analizie socjogeneologicznej odśloniłem również dialogiczną strukturę praktyki tutejskiej, jaką z czasem (z reguły po 4-5 latach pracy tutejskiej) nauczyciele wypracowują jako jakościowo nowy styl zindywidualizowanej współpracy z tutorantami. Początkujący tutorzy realizowali monologiczny styl tutoringowy, w którym pedagog sam określa wagę i sens oddziaływania na wychowanka. Poznaje ucznia, ale nie po to, by stał się on współtwórcą działania, a jedynie przedmiotem oddziaływania. Po konfrontacji z podwójnym wiązaniem, w którym tutorzy stanęli wobec sprzeczności działania zorientowanego na własny profesjonalny ogląd zadań pedagogicznych oraz działania zorientowanego na podmiotową sprawczość tutora w podejmowaniu zadań rozwojowych, nauczyciele-tutorzy wypracowywali nowy dialogiczny wzór orientacji, w którym działanie tutejskie wynika z uzgadniania dwóch perspektyw: tutora (dorosłego i profesjonalisty) i tutoranta samodzielnie przejmującego odpowiedzialność za własny rozwój (osobowościowy i edukacyjny). W dialogicznej relacji tutor-tutorant, nauczyciel pozwala uczniowi działać, zanim sam podejmie pedagogiczną inicjatywę. Potem dopiero podejmuje działanie, które odnosi się do możliwości i aktywności dziecka, uwzględnia potencjalne kierunki rozwoju w strefie najbliższego rozwoju ucznia (L. Wygotski), również te nie do końca przewidywalne i niestandardowe. Jest to działanie dialogiczne (M. Bachtin), gdyż dorosły w swoim działaniu uwzględnia zarówno perspektywę dziecka, jak i swojej wiedzy, doświadczenia i kompetencji. Ten wewnętrzny wielogłos pozwala mu dopiero podjąć inicjatywę. Młodzież w kolejnym kroku odpowiada i na zadanie, które dotychczas wykonywała, i na nowe wskazówki/okoliczności dostarczone przez nauczyciela. Tak ustrukturuowaną sytuację pedagogiczną możemy zdefiniować jako *podwójną stymulację* rozwoju (A. Leontiew). Analiza socjogeneologiczna w dalszej kolejności pozwoliła zrekonstruować współpracę tutejską jako długofalowy (w gimnazjum: trzyletni) proces rozwijania relacji tutor-tutorant oraz jako długofalową strategię budowania *pedagogicznego rusztowania* w tutoringowym (M. Hedegaard i H. R. Schaffer).

Rekonstrukcyjna formuła podjętych przeze mnie analiz odzwierciedla się również w strukturze układu treści w monografii. Nie ma w niej wprowadzającego rozdziału z omówieniem literatury przedmiotu. Podstawowe zadanie analityczne polegało na

zrekonstruowania procesów działania tutorskiego oraz procesów konstruowania wzorów orientacji tutorskiej w oparciu o zebrany materiał empiryczny. W tym celu odwołałem się najpierw do systemu pojęciowego, wypracowanego w metodzie dokumentarnej, posługującego się kategoriami wiedzy komunikatywnej i koniunktywnej (rozdział 2.1), wzorów orientacji: schematu i ramy (rozdział 2.4). W opisie teoretycznych podstaw interpretacji dokumentarnej sięgnąłem m. in. do źródłowych oryginalnych prac K. Mannheima, a również do prac Ralfa Bohnsacka, A.-M. Nohla, P. Loosa, A. Przyborski.

Dopiero po rekonstrukcji wiedzy pragmatycznej nauczycieli-tutorów (i wzorów orientacji jako jej składowych) podjąłem dyskusję z różnymi propozycjami teoretycznymi, przede wszystkim wypracowanymi w podejściu kulturowo-historycznym, upowszechnionym w Polsce m. in. przez E. Filipiak, A. Brzezińską, G. Lutomskiego i B. Smykowskiego. W analizie wykorzystałem odniesienia do: modelu aktywności A. N. Leontiewa i modelu systemu działalności instytucjonalnej Y. Engeström (rozdział 3.2), pracy węzłowej (7.7), kategorii strefy najbliższego rozwoju i podwójnej stymulacji L. S. Wygodzkiego (4.8), kategorii trzech formalnych typów uczenia się (4.2) i podwójnego wiązania G. Batesona (4.3), modelu pedagogicznego rusztowania M. Hedegaard i H. R. Schaffera (4.10). Posiłkowałem się również innymi teoretycznymi dyskursami, takimi jak: teoria dialogiczności/wielogłosowości M. Bachtina (4.8), kategoria wycucia czasu i wrażliwej reakcji w otwartym dialogu Seikkuly i T. E. Arnkila (4.9 i 4.10), teoria dynamicznych kompetencji B. Creemersa, L. Kyriakidesa i P. Antoniou (5.4) oraz schemat wiedzy profesjonalnej B. Dewe, W. Ferchhoffa i F.O. Radtke (5.7). Nawiązałem również do rodzimych prac pedantologicznych analizujących proces rozwoju profesjonalnego nauczycieli (m. in. D. B. Gołębiak, B. Zamorska, H. Kędziarska, D. Urbaniak-Zajęc).

Analizy zaprezentowane w monografii można wykorzystać w krytycznej analizie programów tutorskich, podejmując pytania: Jak działa tutoring szkolny? Jak można włączać go do szkolnego systemu działalności? Co hamuje, a co wspiera rozwój tutoringu szkolnego? Jak tutoring reorganizuje wzory orientacji pedagogicznych nauczycieli? Rekonstrukcja dialogicznej i długofalowej struktury działania tutorskiego może być z powodzeniem wykorzystana jako teoretyczny model w dalszych analizach zindywidualizowanej i spersonalizowanej działalności pedagogicznej, nie tylko tutorskiej. Wyniki badań wykorzystałem między innymi w pracach w zespole przygotowującym kwalifikację *Tutoring szkolny* w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji Krajowej Ramy Kwalifikacji (Fundacja Kolegium Tutorów, Instytut Badań Edukacyjnych).

Monografia „Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego” wieńczy wieloletni okres mojego rozwoju naukowo-badawczego. Pierwsze doświadczenia z badaniami rekonstrukcyjnymi podjąłem w trakcie przygotowania doktoratu, a potem rozwijałem je zarówno na poziomie teorii metodologicznej, jak i praktyki edukacyjnych badań młodzieży, szkoły i nauczycieli.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo – badawczych:

a) Osiągnięcia naukowo-badawcze wypracowane przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych:

Praca naukowa, którą podjąłem w ramach przygotowań do dysertacji doktorskiej, skoncentrowana została na analizie dyskursu teoretycznego w obrębie socjologii późnej nowoczesności, a w szczególności dotyczyła przemian biograficznej fazy dorastania/adolescencji w kontekście przemian społeczno-kulturowych przełomu XX i XXI wieku. Początkowe poszukiwania wynikały z mojego zawodowego doświadczenia i wykształcenia – pracy socjalnej z dziećmi i młodzieżą.

Krzychała, S. (2000), *Pedagogia widziana z ulicy - orientacja pedagogiki na środowisko życia*, [w:] M. Błędowska, J. Michałak (red.), *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych: konteksty teoretyczne i empiryczne*, Wydaw. "Dajas", Łódź, s. 149–160.

Z czasem uwagę zogniskowałem na kategorii indywidualizacji jako jednego z osiowych fenomenów przemian społeczno-kulturowych refleksywnej/późnej/płynnej nowoczesności (U. Beck, A. Giddens, S. Lash, W. Welsch, R. Hitzler, A. Honer, P. A. Berger, Z. Bauman i inni) oraz dyfuzji tożsamości (J. E. Marcia, , H. Keupp).

W analizie kategorii indywidualizacji odniosłem się do poszukiwań teoretycznych w obrębie trzech nurtów socjologicznego dyskursu o zmianie znaczenia relacji pomiędzy jednostką i społeczeństwem, określanych za M. Schroerem jako *teorie indywidualizacji negatywnej* (M. Weber, T. W. Adorno, M. Foucault), *pozytywnej* (E. Durkheim, T. Parsons, N. Luhmann) oraz *ambiwalentnej* (G. Simmel, N. Elias, U. Beck).

Krzychała, S. (2001), *Czy indywidualizm może/musi być indywidualne - dylematy indywidualizacji (po?)nowoczesnego społeczeństwa*, „Forum Oświatowe“ (1(24)), s. 83–104.

Szczególnie heurystyczny w moich analizach okazał się dyskurs teoretyczny ujmujący przemiany późnej nowoczesności jako konstytuowanie się „społeczeństwa ryzyka” (U. Beck, A. Giddens), w którym proces socjalizacji nie jest już zaprogramowany w stabilnych kulturowych strukturach, lecz wymaga ciągłego uzgadniania przyjmowanych ról i zobowiązań (a również ucieczkę przez nimi). Konstruowanie biografii, szczególnie w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, wymaga przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za określenie i legitymizację własnej tożsamości. W konsekwencji nowego wymiaru przebiegają badania nad stylami życia (G. Schultze, G. Voss), nierównościami społecznymi (S. Lash) i ryzykiem biograficznym (U. Beck, E. Beck-Gernsheim).

Krzychała, S. (2002), *W cieniu ryzyka - doświadczenie społeczne na progu refleksyjnej nowoczesności*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja“ (1(17)), s. 15–28.

Krzychała, S. (2003), *Codziennosc późnej nowoczesności – gdy „oczywistość” staje się problemem*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja“ (Numer specjalny), s. 141–154.

Analiza procesu konstruowania (i dyfuzji) tożsamości przez młodzież w warunkach posttradycji i postmowoczesności (H. Keupp, J. E. Marcia) zainspirowała mnie do zwrócenia uwagi na nowe przestrzenie społeczne w kulturze młodzieżowej, w których adolescenti doświadczają i kształtują siebie jako podmiot przeżyć. Idąc tym tropem, opisałem fenomen refleksyjnego akcjonizmu (R. Bohnsack, A.-N. Nohl), koncentracji na własnym ciele oraz poszerzonej aktywności w wirtualnym świecie internetu i komunikatorów społecznościowych.

Krzychała, S. (2003), *Ciało i przestrzeń wirtualna - (po?)nowoczesne scenerie doświadczenia podmiotowości*, „Colloquia Communia“ (2(75)), s. 300–311.

Krzychała, S. (2005), *Refleksywny akcjonizm – ku posttradycyjnej konstrukcji tożsamości*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 151–157.

Teza o postępującej indywidualizacji wymagała również odniesienia się do problematyki uspołecznienia, kreowania relacji i ról społecznych. Zagadnienie przemian wspólnotowego zaangażowania i integracji społecznej młodzieży w społeczeństwie późnej nowoczesności podjąłem z jednej strony poprzez odniesienie do teorii *radikalnego pluralizmu* (W. Welsch), *indywidualizacji* (U. Beck) i *społeczeństwa przeżyć* (G. Schultze), z drugiej strony do wieloletnich badań socjalizacji młodzieży w Niemczech w ramach projektu *Jugendwerk der Deutschen Schell*. W polskim kontekście przeprowadziłem analizę przemian po-tradycyjnych form zaangażowania społecznego na przykładzie fenomenu Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy.

Krzychała, S. (2000), *Młodzież pomiędzy zaangażowaniem i zniechęceniem. Bilans dwunastu studiów młodzieżowych Shella*, „Studia Edukacyjne“ (5), s. 239–254.

Krzychała, S. (2003), *The Solidarity of Individuals - Social Involvement in an Increasingly Individualized Society*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Changing Citizenship*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 25–40.

Krzychała, S. (2004), *Po-tradycyjne formy zaangażowania społecznego - problem uspołecznienia w warunkach "radikalnego pluralizmu"*, „Pampaedia“ (1), s. 79–92.

Socjologiczne interpretacje indywidualizacji w późno-nowoczesnym społeczeństwie wyznaczyły kontekst teoretyczny mojej dysertacji doktorskiej. Syntetycznie przedstawiłem je w monografii „Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności”. W pierwszej części (rozdziały 1- 3) zaprezentowałem teorie późnej/refleksywnej nowoczesności oraz socjologiczną dyskusję o paradoksach i sprzecznościach projektu nowoczesności. W monografii wypracowałem, w oparciu o prace U. Becka i A. Giddensa, model czterech kierunków przemian (niespójnego) projektu nowoczesności: prosta-modernizacja, powrót-do-tradycji (jako elementy pierwszej nowoczesności), dalej-modernizacja oraz przeciw-modernizacja (jako elementy drugiej nowoczesności). Model ten przyjąłem jako ramę dla dalszych analiz. W drugiej części monografii (rozdziały 4 – 8) opisałem tezę o indywidualizacji jako osiowym, choć ambiwalentnym fenomenie późno-nowoczesnego społeczeństwa oraz socjologiczne teorie ujmujące dynamikę konstruowania „własnego” życia oraz zindywidualizowaną i pluralistyczną socjalizację, ze szczególnym akcentem na kategorie ryzyka i wykluczenia społecznego (U. Beck, E. Beck-Gernsheim, A. Giddens, G. Schultze, N.

Luhmann, J. Habermas, T. Adorno, M. Foucault, P. A. Berger, P. Bourdieu, R. Sennett, K. M. Bolte). Podjąłem również tematykę transformacji ustrojowo-kulturowej Polski lat 90-tych w kontekście tezy o przyspieszonym i niespójnym „skoku w nowoczesność” (Z. Bauman, M. Marody, P. Sztompka, H. Świda-Ziemba, M. Ziółkowski, H. Domański, A. Rychard). W trzeciej części (rozdziały 9 – 11) uwagę skupiłem na problemach dorastania w warunkach późnej nowoczesności (H. Keupp, J. E. Marcia, H. J. M. Hermans, Z. Melosik).

Krzychała S. (2007), *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław [308 str.].

Przygotowania do własnych badań z młodzieżą wymagało wyboru metody badawczej. Początkowo przymierzałem się do wykorzystania strategii badań biograficznych oraz teorii ugruntowanej, jednak analiza dyskursu o roli wiedzy i nie-wiedzy w kształtowaniu późno-nowoczesnych struktur biograficznych i społecznych, zwróciła moją uwagę na dorobek refleksywnej socjologii wiedzy (U. Beck, A. Giddens) a podążając tym tropem zacząłem odkrywać klasyczne prace socjologii wiedzy, w tym prace K. Mannheima.

Krzychała, S. (2002), *(De)maskowanie ryzyka - wiedza i nie-wiedza w dobie refleksyjnej nowoczesności*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” (4(20)), s. 27–44.

Lektura prac K. Mannheim i R. Bohnsacka, kontynuującego tradycję pragmatycznej socjologii wiedzy, zdecydowała o wyborze metody dokumentarnej dla moich badań empirycznych (obok analiz statystycznych). Podjąłem współpracę z R. Bohnsackiem i zespołem badaczy w Niemczech rozwijających teorię i praktykę badań metodą dokumentarna. Efektem tych kontaktów i studium ich prac było nie tylko przygotowanie planu własnych badań, ale również redakcja pracy zbiorowej prezentującej tę nieznaną dotąd w Polsce metodę badań. Publikacja przybrała charakter przewodnika metodologicznego po teoretycznych podstawach socjologii wiedzy, zasadach interpretacji dokumentarnej, organizacji badań, analizie materiału empirycznego (tekstów, dyskusji grupowych, zdjęć, obserwacji wideo).

Krzychała, S. (red.) (2004), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław. Autorzy rozdziałów: R. Bohnsack, S. Krzychała, A.-M. Nohl, I. Nentwig-Gesemann, C. Behnke, P. Loos, M. Meuser, B. Schäffer, I. Klar i M. Wagner-Willi.

Efekty przeprowadzonych w roku 2002 badań własnych zaprezentowałem w monografii „Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych”. W badaniu wykorzystałem autorski kwestionariusz z częścią standaryzowaną i z pytaniami otwartymi. Zebrałem w sumie wywiady kwestionariuszowe 703 respondentów w wieku 18-19 lat. Do analizy wybrałem 360 kwestionariuszy zgodnie z założoną celową strukturą próbką badawczej. W części I monografii zaprezentowałem podstawy teoretyczne metody dokumentarnej oraz omówiłem organizację badań. W części II zaprezentowałem i omówiłem wyniki analizy statystycznej wskaźników z kwestionariuszy oraz kodów przypisanych narracjom młodzieży dotyczących planów życiowych (analiza skupień – grupowanie metodą *k-średnich*). Wyodrębnione skupienia obejmowało pięć podstawowych form planów życiowych młodzieży: *plany mieszczańskie, prowincjonalne, rodzinne, edukacyjne i zawieszane*. W części III przedstawiłem i omówiłem analizę komparatywną narracji, w efekcie której zidentyfikowałem i opisałem pięć podstawowych typów refleksyjności społeczno-

biograficznej młodzieży: refleksyjność *wygaszoną, dyfuzyjną, przejętą, interakcyjną i strategiczną*. W rekonstrukcji zróżnicowanych procesów konstruowania własnej tożsamości młodzieży uwzględniłem przenikające się wymiary doświadczenia społeczno-biograficznego: plany na przyszłość, doświadczenie pokoleniowe konfrontacji z przemianami społecznymi i bezrobociem, relacje z rodzicami, doświadczenia w grupie rówieśniczej, doświadczenia edukacyjne, konfrontacja z osobistymi kryzysami, doświadczenie zamieszkania w małym miasteczku/dużym mieście, różnice doświadczeń dziewcząt i chłopców. Uwzględnienie w typologii tak wielu obszarów doświadczenia młodzież było możliwe dzięki zastosowaniu wypracowanej w metodzie dokumentarnej wielopoziomej typologizacji z topikami i typami. Przeprowadziłem również unikatową triangulacyjną analizę porównawczą wyników z badań ilościowych i jakościowych: (1) typologii uzyskanej w analizie skupień (deklarowane plany życiowe) oraz (2) typologii uzyskanej w analizie dokumentarnej (teoretyczna/koniunktywna refleksyjność społeczno-biograficzna). W monografii podjąłem również krytyczną dyskusję z koncepcją moratorium i rozwojowego zadania przyjęcia tożsamości w cyklu życia opisanymi w pracach E. H. Eriksona, koncepcją dyfuzji tożsamości J. E. Marcia oraz pracy nad tożsamością H. Keuppa.

Krzychała S. (2007), *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław [260 str.].

b) Osiągnięcia naukowo-badawcze wypracowane po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych:

Moja aktywność naukowo-badawcza po uzyskaniu stopnia doktora w pierwszej linii skoncentrowana została na analizach metodologiczno-teoriopoznawczych związanych z metodą dokumentarną. W przygotowanych w tym okresie publikacjach krytycznie analizowałem problem opracowania standardów badań jakościowych postulując najpierw wyjście poza prostą dychotomię badań jakościowych i ilościowych. W zamian, za R. Bohnsackiem, uwagę skupiłem na kategorii badań rekonstrukcyjnych i badań weryfikujących hipotezy. W omówieniu standardu badań rekonstrukcyjnych (krytycznej *rekonstrukcji rekonstrukcji*) wykorzystałem kategorie interpretacji socjogenetycznej (R. Bohnsack), podwójnej hermeneutyki badań społecznych (A. Giddens, R. Bohnsack), abdukcji (Ch. S. Peirce) oraz uwikłania (badacza) we własny punkt widzenia (K. Mannheim).

Krzychała, S. (2006), *Rekonstrukcje (re)konstrukcji. Wprowadzenie do dyskusji o jakości „jakościowych” badań społecznych*, „Forum Oświatowe” (2 (35)), s. 139–152.

Krzychała, S. (2007), *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych - na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja, krytyka, zmiana: Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 172–183.

Przygotowałem również publikacje omawiające potencjał wykorzystania metody dokumentarnej w rekonstrukcyjnych badaniach edukacyjnych. Zaproponowałem spojrzenie

na szkołę w kategoriach codzienności (H. Tiersch, K. Grunwald) oraz pragmatycznych/habitualnych wzorów działania (K. Mannheim, R. Bohnsack, P. Bourdieu). W dalszym ciągu pogłębiałem teoretyczne podstawy metody dokumentarnej. Opisałem procedury interpretacji formułującej I, II, interpretacji refleksywnej I, II oraz praktyczne wykorzystanie *zasady stałej komparacji* (B. G. Glaser, R. Bohnsack) jako heurystyki generowania uogólnień/teorii w społeczno-kulturowych badaniach szkoły. Badania działalności pedagogicznej oraz rozwoju profesjonalnego nauczycieli stanowiły centralny obszar badań podejmowanych w zespole badaczy Zakładu pedeutologii Wydziału Nauk Pedagogicznych DSW (Kierownik Zakładu: Prof. DSW dr hab. Dorota Bogusława Gołębniak).

Krzychała, S. (2007), *O rozumieniu codzienności szkoły - inspiracje dokumentarnej ewaluacji przestrzeni społecznej*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Edukacja, moralność, sfera publiczna, Oficyna Wydawnicza VERBA, Lublin, s. 420–430.

Krzychała, S. (2010), *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie: Pojęcia. Procesy. Konteksty: Tom 5. Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 137–160.

Krzychała, S. (2010), *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*, [w:] H. Kędzierska (red.), Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 11–30.

W latach 2007-2008 kierowałem dwoma projektami ewaluacji pracy gimnazjów (projekt *Konsultanci Zespołów Nauczycielskich* oraz projekt *Pracownia Ewaluacji dla Zespołów Edukacyjnych*), w których zaadoptowaliśmy metodę dokumentarną do badań zaangażowanych, w których wraz z nauczycielami analizowaliśmy kulturę organizacyjną i profesjonalny rozwój przez pryzmat pragmatycznych wzorów orientacji wypracowanych w uczącej się społeczności w codzienności szkoły. W pierwszym projekcie podjęliśmy najpierw w trzech gimnazjach dwutygodniowe obserwacje zajęć. Następnie uczniowie przygotowali reportaże zdjęciowe na temat „Nasza szkoła”. Noty z obserwacji, reportaże zdjęciowe oraz wywiady z uczniami były punktem wyjścia dla serii wewnątrzszkolnych warsztatów, których tematem były codzienne szkolne doświadczenia młodzieży oraz komunikacja pomiędzy nauczycielami i uczniami. Efektem tych badań były raporty badawcze, na podstawie których szkoły przygotowały swoje strategie rozwoju i podnoszenia jakości. Szkoły uczestniczące w tym projekcie rozpoczęły też jako pierwsze we Wrocławiu w 2008 roku wdrażanie tutoringu. W drugim projekcie wraz z nauczycielami przygotowaliśmy serię badań ewaluacyjnych w kolejnych sześciu gimnazjach. Z dr Beatą Zamorską przygotowałem podręcznik metodologiczny dla nauczycieli i studentów „Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności”. Opisaliśmy w nim zasady organizacji ewaluacji rekonstrukcyjnej oraz zasady pracy z materiałami empirycznymi: wywiadami indywidualnymi, dyskusjami grupowymi, portfolio z obserwacji, reportażami zdjęciowymi i nagraniami wideo.

Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław [174 str.].

Krzychała, S., Zamorska, B. (2009), *Nauczyciele jako badacze społecznego świata szkoły - wprowadzenie do ewaluacji dokumentarnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji“ (1(9)), s. 69–79.

W oparciu o dane zebrane w trakcie badań prowadzonych w szkołach przygotowałem z B. Zamorska publikacje, w których przedstawiliśmy autorską typologię *zamkniętej* i *otwartej zmiany kultury szkoły*. Model ten stał się również podstawą do analizy szkoły jako *małego przeżywanego świata społecznego* (B. Luhmann) i opracowania koncepcji *edukacyjnej obcości* jako kategorii obejmującej wykluczane lub marginalizowane fenomeny świata społecznego szkoły, nie pasujących do „oficjalnego” dyskursu edukacyjnego. Opisaliśmy też autorski model czterech wzorów orientacji/postaw nauczycieli wobec edukacyjnej obcości (nauczyciele: *metodyczni, mediujący, swojacy i umęczeni*).

Krzychała, S., Zamorska, B. (2009), *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości - rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*, „Forum Dydaktyczne” (5-6), s. 20–49.

Krzychała, S., Zamorska, B. (2012), *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, [w:] B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 57–76.

Krzychała, S., Zamorska, B. (2014), *Collective Patterns of Teachers' Action: A Documentary Interpretation of the Construction of Habitual Knowledge*, „Qualitative Sociology Review” (10(4)), s. 68–86.

W badaniach własnych wykorzystywałem głównie dyskusje grupowe i reportaże zdjęciowe. W celu pogłębienia warsztat metodologicznego podjąłem we współpracy z innymi badaczami analizy dotyczące innych metod zbierania danych:

- Przygotowałem opracowanie dotyczące teorii (E. Panofsky, M. Imdahl, R. Bohnsack) i praktyki dokumentarnej analizy zdjęć. Przedstawiłem procedury interpretacji formułującej (analiza preikoniczna i ikonograficzna) oraz interpretacji refleksywnej (analiza formalnej kompozycji obrazu oraz analiza ikonologiczna) na przykładzie analizy wybranych fotografii z albumu E. Ciołka „Fotografia – Polska 1980-1992” (przygotowane w ramach warsztatów *XIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*).
- Kolejne opracowanie dotyczyło przedstawienia dokumentarnej analizy tekstu narracyjno-biograficznego z odniesieniem do analizy biograficznej F. Schütze oraz do teorii wielogłosowości M. Bachtina. Zasady interpretacji przedstawiłem na przykładzie analizy dialogicznej struktury biografii osobistej i zawodowej w narracjach zarejestrowanych przez dr D. Prysak z Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (przygotowane w ramach cyklicznego *Seminarium metodologii badań w obrębie pedagogiki specjalnej*).
- Jako konsultant metodologiczny współprowadziłem dokumentarną analizę sesji Terapii Otwartego Dialogu prowadzonych przez badaczy-psychiatrów z Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu i Wojewódzkiego Szpitala Psychiatrycznego w Złotorzy. W oparciu o te doświadczenia powstała publikacja (z M. Kłapcińskim) wprowadzająca do dokumentarnej analizy interakcji i procesu tworzenia znaczeń w trakcie sesji terapeutycznej.

Krzychała, S. (2009), *Społeczeństwo opowiedziane obrazem – dokumentarna interpretacja fotografii*, [w:] M. Kaczmarek (red.), *Do zobaczenia: Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 9–38.

Krzychała, S. (2016), *Od analizy sekwencji do rekonstrukcji dialogiczności – wykorzystanie metody dokumentarnej w analizie narracyjno-biograficznej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” (23), s. 75–92.

Krzychała, S., Kłapciński, M. (2016), *Zastosowanie metody dokumentarnej w analizie terapii otwartego dialogu - rekonstrukcja sesji rodzinnej pacjenta doświadczającego kryzysu psychotycznego*, [w:] M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej: Aplikacje - Egzemplifikacje - Dylematy metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 293–309.

Przygotowałem również opracowania, w których podjęte zostały aktualne problemy edukacyjne, między innymi wdrażanie tutoringu szkolnego (w ramach współpracy z Kolegium Tutorów), reform polskiego systemu edukacji (w ramach współpracy z Instytutem Badań nad Gospodarką Rynkową w Gdańsku), oraz akademickiego kształcenie nauczycieli (wraz z prof. DSW dr hab. Dorotą Bogusławą Gołębiak).

Krzychała, S. (2009), *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, s. 37–41.

Krzychała, S. (2010), *Czy polska szkoła jest już „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, s. 49–53.

Gołębiak, B.D., Krzychała, S. (2015), *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” (38), s. 97–112.

Uczestniczyłem również jako badacz w projektach badawczych:

- *Projekt Szlifiernia Diamentów – krajowy projekt wspierania uczniów uzdolnionych w zakresie nauk przyrodniczych i matematyki* (Fundacja Edukacji Międzynarodowe, Wrocław, 2011-2014). Mój współudział obejmował badanie diagnostyczno-socjologiczne (w tym badania w Sankt Petesburgu) dotyczące instytucjonalnych modeli pracy z uczniami uzdolnionymi oraz badanie ewaluacyjne programu wsparcia 260 uczniów uzdolnionych z Dolnego Śląska.
- *Współpraca instytucjonalna na rzecz sukcesu młodzieży – dobre praktyki partnera niemieckiego* (Fundacja Kształcenia Zawodowego i Międzykulturowego „FAVEO”, Wrocław, 2011-2012). W ramach projektu przeprowadziłem badania ewaluacyjne szkoleń, wyjazdów studyjnych i mikroprojektów z zakresu zarządzania projektami międzynarodowymi oraz treningu międzykulturowego (badania CAWI, IDI, FG).
- *Szkoła Kluczowych Kompetencji (SKK). Ponadregionalny program rozwijania umiejętności uczniów szkół ponadgimnazjalnych Polski centralnej i południowo – zachodniej* (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2009-2013). Przeprowadziłem badanie diagnostyczne oferty edukacji zawodowej w powiecie dzierzoniowskim (3 zespoły szkół zawodowych) oraz potrzeb i uwarunkowań współpracy z regionalnym rynkiem pracy w zakresie dualnego kształcenia zawodowego.
- *Obserwatorium Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji* (Dolnośląski Wojewódzki Urząd Pracy w Wałbrzychu, 2009-2011). Uczestniczyłem w pracach zespołu przygotowującego strategię badawcze oraz przetargi na badania (SIWZ) oraz w

pracach zespołu oceniającego oferty badań dotyczące m.in. losów zawodowych absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych i szkół wyższych, ofertę szkolnictwa zawodowego i praktyk u pracodawców z Dolnego Śląska.

- *Progress – Wyższa Szkoła Kompetencji Zawodowych Kobiet* (Biuro Karier Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2005-2006) Przeprowadziłem badania diagnostyczne (CAWI, IDI, FG) w celu rekonstrukcji uwarunkowań biograficznych, środowiskowych i instytucjonalnych wspomagających wyjście z bezrobocia oraz rozwój nietradycyjnych karier zawodowych.

Gołębniak, D. B., Krzychała, S., Mikiewicz, P., Jakubowicz, S., (2011), *Strategia wdrażania projektu Szlifiernia diamentów – innowacyjne programy wsparcia uczniów uzdolnionych w zakresie nauk matematycznych i przyrodniczych*, Fundacja Edukacji Międzynarodowej, Wrocław (raport niepublikowany).

Krzychała S., Mikiewicz P., (2013), *Ewaluacja projektu „Szlifowanie diamentów – innowacyjne programy wsparcia uczniów uzdolnionych w zakresie nauk matematycznych i przyrodniczych”*, Fundacja Edukacji Międzynarodowej, Wrocław (raport niepublikowany).

Krzychała, S. (2006), *Ewaluacja projektu*, [w:] M. Siurdyban, A. Zembrzuska (red.), Przewodnik Progress. Wyższa Szkoła Kompetencji dla Kobiet, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 32–86.

W roku 2010 zainicjowałem cykliczne *Warsztaty Metodologii Jakościowych* (2010 – Wrocław, 2011 – Olsztyn, 2012 – Wrocław, 2013 – Bydgoszcz). Warsztaty metodologiczne kontynuowałem w ramach cyklicznego *Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych* (2012 – Kazimierz Dolny, 2013 – Łódź, 2014 – Zielona Góra, 2016 – Słupsk/Ustka). Prowadziłem również warsztaty metodologiczne ze studentami i doktorantami w ramach programu LLP-Erasmus/ Erasmus+ (2009 – Berlin, 2014 – Wilno, 2017 – Lizbona, 2018 – Maynooth).

Zaprezentowałem referaty na 37 konferencjach krajowych i zagranicznych. Od 2016 roku uczestniczę w sieci badawczej *Continuing Professional Development: Learning for Individuals, Leaders, and Organisations* w ramach European Educational Research Association, a od 2017 w ramach prac w sieci badawczej uczestniczę w Komitecie Naukowym (Programme Committee) cyklicznej międzynarodowej konferencji *European Conference on Educational Research ECER* (2017 – Dublin, 2018 – Bolzano, 2019 – Hamburg).



Sławomir Krzychała
Wrocław, 22.11.2018 r.