

AUTOREFERAT

I. Imię i nazwisko: Małgorzata Kamińska

II. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe:

2001 – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; tytuł rozprawy doktorskiej: *Człowiek w sytuacji innowacyjnej na przykładzie postaw i zachowań nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*; promotor: prof. dr hab. Roman Schulz. Recenzentami w przewodzie byli: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki oraz prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska.

1994 – magister pedagogiki, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski; tytuł pracy magisterskiej: *Stosunek nauczycieli do przemian oświatowych* (współautorzy: Krystyna Białobrzeska, Iwona Jęzak, Agnieszka Tudek, Paweł Żurowski); promotor: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

III. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

- Od września 2014 do chwili obecnej – adiunkt, Wydział Pedagogiczny, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Od października 2006 do września 2014 – starszy wykładowca, Instytut Pedagogiki, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
- Od października 2003 do września 2006 - wykładowca, Instytut Pedagogiki, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
- Od października 1997 do września 2014 - wykładowca, Wydział Pedagogiczny, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

IV. 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 (Dz. U. z 2018 r. poz. 1789):

A) Tytuł osiągnięcia naukowego:

Cykl publikacji pt. *Potencjał współpracy i uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli w perspektywie społeczno-kulturowej*

B) Publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy)

Monografie naukowe

1. Kamińska M. (2019), *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, ss. 336, ISBN 978-83-8095-598-1; recenzenci wydawniczy: prof. zw. dr hab. Jacek Piekarski, prof. UPH, dr hab. Wojciech Sroczyński (3.1.)

Publikacje naukowe w czasopismach krajowych

2. Kamińska M. (2014), *Sieci uczących się i współpracujących nauczycieli jako model doskonalenia zawodowego osób dorosłych*, „Journal of Modern Science” nr 3/22, Wyd. Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, s. 185-189; ISSN 1734-2031 (3.2.)
3. Kamińska – Juckiewicz M. (2011), *Rekonstrukcja koncepcji sił ludzkich we współczesnej wizji kapitału społecznego*, „Edukacja Dorosłych” nr 1, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, s. 43-52, ISSN 1230-929 X (3.3.)

Autorstwo rozdziału w monografii

4. Kamińska M. (2015), *Współpraca nauczycieli w świetle raportów z ewaluacji wewnętrznej szkół [w:] Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji* (red.), Magdalena Sitek, Tadeusz Graca, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów, s. 387 – 399, ISBN 978-83-62753-61-1; recenzenci wydawniczy: prof. zw. dr hab. Janusz Gudowski; prof. nadzw. dr hab. Mariusz Korczyński (3.4.)
5. Kamińska M. (2014), *O zaufaniu i wiarygodności – z badań nad kapitałem społecznym nauczycieli [w:] Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (red.), Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Tomasz Tokarz, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 182-196, ISBN 978-83-62302-84-0; recenzenci wydawniczy: prof. nadz. dr hab. Agnieszka Nowak – Łojewska; dr Piotr Stańczyk (3.5.)
6. Kamińska M. (2013), *Wymiary potencjału społecznego nauczycieli. Komunikat z badań [w:] Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna* (red.), Małgorzata Kamińska, Liliana Tomaszewska, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 179 - 201, ISBN 978-83-61601-97-5; recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Jacek Piekarski (3.6.)
7. Kamińska M. (2013), *Teoretyczne i praktyczne obszary zespołowego uczenia się nauczycieli [w:] Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości. Możliwości i ograniczenia* (red.), Elżbieta Jaszczyszyn, Jolanta Szada – Borzyszkowska, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, tom 2, s. 117-128, ISBN 978-83-936635-1-4; recenzenci wydawniczy: prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. nadzw. dr hab. Anna Klim Klimaszewska, doc. Phd. Maria Podhajecka (3.7.)
8. Kamińska M. (2012), *Współdziałanie czy rywalizacja? – o sztuce budowania kapitału*

społecznego nauczycieli [w:] *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania, realizacje, efekty* (red.), Aneta Rogalska-Marasińska, Lidia Janiszewska, Wyd. Polska Akademia Nauk, Uniwersytet Łódzki, Łódź, s. 136-144, ISBN 978-83-61236-23-8; recenzenci wydawniczy: prof. nadzw. dr hab. Wanda Błaszczyk, prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak (3.8.)

9. Kamińska – Juckiewicz M. (2012), *Uczenie się jako priorytet edukacyjny?* [w:] *Edukacja jako całonocne doświadczenie* (red.), Jacek Piekarski, Liliana Tomaszewska, Agnieszka Głowała, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 103-112, ISBN 978-83-61601-45-6; prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki; prof. nadzw. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac (3.9.)
10. Kamińska-Juckiewicz M. (2010), *Edukacja obywatelska w cenie - czyli jak wspierać proces demokratyzacji i rozwój kapitału społecznego* [w:] *Demokratyczne ścieżki edukacji* (red.), Małgorzata Kamińska-Juckiewicz, Liliana Tomaszewska, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 77-86, ISBN 978-83-61601-68-5; recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło (3.10)

Opracowanie zbiorowe pod redakcją

11. Kamińska-Juckiewicz M., Tomaszewska L. (2010), (red.), *Demokratyczne ścieżki edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, ss. 281, ISBN 978-83-61601-68-5; recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło (3.11.)

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji i struktury książki, analizie i selekcji tekstów do części II. Na szlaku edukacji do demokracji-społeczne i kulturowe uwarunkowania oraz do części III. Demokratyczne kształcenie i wychowanie w praktyce edukacyjnej – w poszukiwaniu nowych dróg. Brałam udział w napisaniu wstępu do publikacji oraz korekcie redakcyjnej. Przygotowałam manuskrypt zamieszczony w części II. książki. Mój udział procentowy szacuję na 50% (oświadczenie współredaktorki)

C) omówienie osiągnięcia naukowego - przedstawienie celu naukowego, osiągniętych wyników oraz ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej

U podstaw naukowego zainteresowania środowiskiem zawodowym nauczycieli jest moje kilkunastoletnie własne doświadczenie nauczycielskie w szkołach powszechnych oraz pełnienie funkcji dyrektorki w szkołach różnego typu: od szkoły podstawowej miejskiej i wiejskiej po gimnazjum i liceum ogólnokształcące. Miałam okazję poznawać pracę nauczycieli i ich zachowania, niejako „od wewnątrz”, „zza kulis” będąc bezpośrednim obserwatorem i uczestnikiem szkolnej codzienności. Zainteresowania naukowo-badawcze związane z poznawaniem sposobów myślenia i działania nauczycieli znalazły odzwierciedlenie zarówno w pracy magisterskiej i pracy doktorskiej, w których zajmowałam się badaniem postaw nauczycieli wobec zmian w edukacji, w kontekście procesów demokratyzacji i uspołecznienia w oświacie oraz edukacyjnych reform systemowych. Moją

uwagę i niepokój poznawczy wzbudzała przewaga samotnego zmagania się przez nauczycieli z codziennymi wyzwaniami.

Celem naukowym cyklu, na które składają się recenzowane publikacje z lat 2010-2019 jest ukazanie potencjału współpracy i uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli w perspektywie społeczno-kulturowej. Cykl obejmuje 11 publikacji, w których koncentruję się na dwóch płaszczyznach teoretyczno-badawczych: współpraca i uczenie się jako kategorie budujące pojęcie potencjału społecznego oraz kategorie strukturalne, wpisujące się w koncepcję kultury szkoły jako organizacji uczącej się. Potencjał społeczny interpretuję jako niematerialne zasoby zaangażowania, zaufania, normy wzajemności i sieci powiązań osobowych, które umożliwiają współpracę i wymianę wiedzy w danej zbiorowości. Pojęcie to wiąże z koncepcją kapitału społecznego, przedstawianą m.in. w pracach P. Bourdieu, J. Coleman, R. Putnama i F. Fukuyamy. Zostało ono scharakteryzowane przeze mnie w pracy *Wymiary potencjału społecznego nauczycieli. Komunikat z badań [w:] Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna* (red.), M. Kamińska, L. Tomaszewska, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013 (3.6.), do której powrócę w dalszej części omówienia. Koncepcja kultury szkoły jako organizacji uczącej się jest związana z możliwością transgresji, czyli przekraczania siebie, wychodzenia poza dotychczasowe ramy i schematy działania. W myśl tej teorii szkoła może rozpoznawać swój wewnętrzny potencjał intelektualny i organizacyjny, budować kulturę wzajemnego uczenia się, ciągłego doskonalenia się¹. W organizacji uczącej, według P. Senge'a, „ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągnięcia naprawdę pożądanego wyników, powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe, a członkowie organizacji stale uczą się, jak wspólnie się uczyć”². W edukacji koncepcja ta pojawiła się w kontekście zarządzania zmianą, a jej główna orientacja teoretyczna dotyczyła teorii zmiany, teorii organizacji czy teorii otwartych systemów. Badania w tym obszarze prowadzili m.in. M. Fullan, A. Hargreaves, P. Dalin, H. Rolff, B. Kliekamp.

Tematyką potencjału współpracy i uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli zainteresowałam się pod wpływem lektury tekstów Marii Dudzikowej³ i Eugenii Potulickiej⁴, dotyczących kapitału społecznego w szkole, edukacji dla demokracji, wychowania obywatelskiego. W 2010 roku zainicjowałam Sympozjum Naukowe pt. "Demokratyczne ścieżki edukacji. Demokracja w teorii i praktyce pedagogicznej", którego celem było dokonanie pedagogicznej i filozoficznej refleksji nad ideą demokratyzacji życia społecznego oraz rolą edukacji w rozwijaniu kompetencji obywatelskich, utrwalaniu podstawowych wartości demokratycznych w kształceniu i wychowaniu. Pokłosiem sympozjum była książka

¹ B. D. Gołębiak (2004). *Szkola wspomagająca rozwój* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN

² P. Senge (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, s. 17.

³ M. Dudzikowa (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańsk: GWP

⁴ E. Potulicka (2007), *Edukacja dla demokracji* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, Gdańsk: GWP; E. Potulicka (2008), *Wychowanie obywatelskie – nowy przedmiot nauczania w Anglii* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t.4, Gdańsk: GWP

Demokratyczne ścieżki edukacji, której byłam współredaktorką (3.11.). Zawarłam w niej esej pt. „Edukacja obywatelska w cenie, czyli jak wspierać proces demokratyzacji i rozwój kapitału społecznego” (3.10.), który rozpoczyna cykl publikacji. Choć nie nawiązuję w nim wprost do środowiska zawodowego nauczycieli, to dokonuję m.in. przeglądu wymagań w podstawie programowej kształcenia ogólnego z zakresu edukacji obywatelskiej, które w założeniu powinny być znane i realizowane przez nauczycieli w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Stawiam tam tezę, że w szkolnych działaniach nie brakuje edukacji o obywatelstwie. Odczuwalny jest niedosyt edukacji dla obywatelstwa i poprzez obywatelstwo, czyli dostarczania wiedzy, nabywania umiejętności i uczenia postaw, umożliwiających pełnienie ról społecznych, współdecydowanie, branie odpowiedzialności. Stanowi to, w moim przekonaniu, wyzwanie edukacyjne dla nauczycieli, zarówno w relacjach nauczyciel-uczeń i w relacjach nauczyciel-nauczyciel.

Budowaniu i rozwijaniu kapitału społecznego, odnoszącego się do potencjału zdolności współdziałania, przyswajania norm społecznych, zwiększania zaufania i zaangażowania ludzi w proces rozwiązywania różnych problemów jednostkowych i zbiorowych, sprzyja uruchamianie sił ludzkich (sił społecznych) w środowisku. Koncepcja sił ludzkich, wprowadzona do pedagogiki społecznej przez Helenę Radlińską w latach 30. ubiegłego wieku odwoływała się również do celów wychowawczych. Odnowienie założeń tej koncepcji w realiach współczesności, obciążonej „kryzysem kultury i wartości”⁵, osłabieniem więzi społecznych i obniżeniem poziomu zaufania społecznego⁶ wydaje się być szansą na rewitalizację życia społecznego w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Może przyczynić się do społecznej odnowy środowiska edukacyjnego w placówkach oświatowych. Piszę o tym w kolejnym tekście: *Rekonstrukcja koncepcji sił ludzkich we współczesnej wizji kapitału społecznego*, w czasopiśmie „Edukacja Dorosłych” nr 1/2011 (3.3.). Podejmuję próbę odtworzenia koncepcji sił ludzkich, odwołując się m.in. do założeń pedagogiki społecznej w ujęciu Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Tadeusza Pilcha, Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego. Uznaję, że daje to możliwość spojrzenia na życie społeczne z innej niż dotychczas perspektywy. *Jest realizacją humanistycznej koncepcji człowieka, ukierunkowanej na holistyczny obraz jego aktywności życiowej, zawodowej, rodzinnej, społecznej, politycznej, kulturalnej. W aktywizowaniu sił społecznych z punktu widzenia demokratycznych zasad współżycia i współdziałania ludzi niezwykle ważną rolę odgrywa edukacja, a szczególnie wychowanie społeczne i obywatelskie, przygotowanie do świadomego uczestnictwa w zmianach społecznych, do kreowania tych zmian, do pokonywania trudności i unikania zagrożeń* (s.50). Ważny jest, moim zdaniem, udział nauczycieli w promowaniu postaw prospołecznych, wspieraniu partycypacji społecznej w szkole i środowisku lokalnym, poszukiwaniu płaszczyzn współdziałania i partnerstwa pojedynczych ludzi i grup społecznych.

O bliskim powiązaniu kapitału społecznego i edukacji świadczy fakt, że wielu autorów i badaczy ukazuje środowisko szkoły jako przestrzeń budowania i rozwoju kapitału społecznego. Zwracają na to uwagę m.in. autorzy dokumentu *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego na lata 2011-2020*: „Systemy edukacji powszechnej, w tym ustawicznej, działają

⁵ T. Pilch (2009), *Niebezpieczeństwo kryzysu czy nadzieja przemiany?* [w:] W. Danilewicz (red.) *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 45.

⁶ Z. Bauman (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk: GWP, s. 87.

na rzecz kompetencji społecznych i kulturowych, a instytucje tworzą przestrzenie wspólnych wartości, wzmacniając więzi społeczne, afirmację i dumę z przynależności do wspólnoty”⁷. Z racji zainteresowań środowiskiem zawodowym nauczycieli w kolejnym eseju *Współdziałanie czy rywalizacja? – o sztuce budowania kapitału społecznego nauczycieli* [w:] *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania, realizacje, efekty* (red.), A. Rogalska-Marasińska, L. Janiszewska, Wyd. Polska Akademia Nauk, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2012 (3.8.), podejmując krytyczną refleksję nad jakością i mechanizmami tworzenia kapitału społecznego nauczycieli w warunkach szkolnej rzeczywistości. Patrząc na środowisko nauczycieli z punktu widzenia teorii więzi społecznych uznają, że więzi, które łączą poszczególnych członków lub grupy w nauczycielskiej zbiorowości szkolnej mają charakter zarówno więzi osobowych, jak i rzeczowych. Nauczyciele w szkole tworzą zarówno wspólnotę, jak i grupę celową, ponieważ z jednej strony budują związki międzyludzkie oparte na przyjaźni, bezinteresownej znajomości, bliskich relacjach i osobistym kontakcie, utrzymującymi się także poza murami szkoły. Z drugiej strony łączy ich „poczucie wspólnoty interesów”⁸, działają wspólnie w określonym celu wyznaczonym wizją i misją szkoły, świadczą sobie nawzajem pewne usługi doradcze i pomocnicze, wymieniają się wiedzą i doświadczeniem zawodowym. Są więc współpracownikami, którzy są zaangażowani w budowanie edukacyjnego kapitału ludzkiego (indywidualnego zasobu człowieka, na który składają się: wiedza, umiejętności, wykształcenie, kwalifikacje, doświadczenie życiowe, zdolności, posiadane informacje) - na zasadach bardzo racjonalnych i w warunkach raczej stałych przestrzennie. Jednocześnie budują kapitał społeczny w oparciu o bardzo osobiste relacje emocjonalne i w warunkach bliskości psychicznej (czasem niezależnie od częstotliwości spotkań celowych, formalnych). Tadeusz Pilch posługuje się tu określeniem „intencjonalnego współdziałania” (zapożyczonym od Floriana Znanieckiego)⁹, które najlepiej oddaje charakter i atmosferę działalności grupy nauczycielskiej w szkole. W publikacji stawiam tezę, że obserwacja środowiska nauczycielskiego w kontekście przywołanych składników kapitału społecznego (wymiar strukturalny, normatywny i działaniowy) nie daje powodów do optymizmu. Odnosząc się przede wszystkim do kategorii współdziałania, można zauważyć pewne zjawiska, które z pewnością nie powinny podlegać generalizacji i uproszczeniu, jednak wydaje się, iż mogą występować w każdej szkole, w każdej społeczności nauczycielskiej, w różnym stopniu i nasileniu. Chodzi tu o m.in. wyraźne (choć starannie kamuflowane) podziały w środowisku, słabe poczucie przynależności do grupy zawodowej, dominacja zasady (ukrytej) konkurencyjności i niezdrowej rywalizacji, kierowanie się indywidualnym interesem w działaniach zespołowych, które w konsekwencji mają czasem charakter pozorowany. Trudno też zauważyć wspólnotę norm i wartości, ważnych dla umacniania poczucia tożsamości społecznej i zawodowej. W porównaniu z dość wysokim, jak się wydaje, poziomem kapitału ludzkiego nauczycieli, jakość i mechanizmy tworzenia ich społecznego kapitału nieco odbiegają od potrzeb i oczekiwań.

Naukową konsekwencją powyższych rozważań było zaplanowanie i realizacja badań

⁷ www.bip.mkidn.gov.pl/media/docs/polityka/strategia/20100701_Strategia_Rozwoju_Kapitalu_Spoecznego.pdf, s.4.

⁸ T. Pilch (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, wyd. Żak, Warszawa, s. 158.

⁹ Tamże, s. 159.



sondażowych na temat potencjału społecznego w środowisku zawodowym nauczycieli. Przeprowadziłam je w 2011 roku w grupie 307 losowo dobranych nauczycieli. Celem badań był opis i analiza poziomu potencjału społecznego nauczycieli z uwzględnieniem wybranych wymiarów kapitału społecznego oraz sprawdzenie związków między wyznaczonymi zmiennymi. W badaniach przyjąłam, że potencjał społeczny nauczycieli w środowisku zawodowym to niematerialne zasoby zaangażowania, zaufania, normy wzajemności i sieci powiązań osobowych wśród nauczycieli, które umożliwiają współpracę i wymianę wiedzy. W oparciu o koncepcje i definicje teoretyczne zidentyfikowałam cztery wymiary (zasoby) potencjału społecznego: 1. Uczestnictwo i współdziałanie, 2. Relacje i komunikacja międzyludzka, 3. Zaufanie i wiarygodność, 4. Wzajemność i lojalność. W badaniach skupiłam się na następujących problemach: Jaki jest poziom potencjału społecznego nauczycieli z uwzględnieniem poszczególnych jego wymiarów? Czy i w jakim stopniu poziom potencjału społecznego nauczycieli jest zróżnicowany pod względem płci, typu placówki, miejsca (środowiska) pracy, poziomu wykształcenia, stażu pracy? Czy istnieje korelacja między poszczególnymi wymiarami potencjału społecznego nauczycieli? Wyniki badań i ich interpretację przedstawiłam w dwóch publikacjach badawczych: *Wymiary potencjału społecznego nauczycieli. Komunikat z badań* [w:] *Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna* (red.), M. Kamińska, L. Tomaszewska, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013 (3.6.) oraz w tekście *O zaufaniu i wiarygodności – z badań nad kapitałem społecznym nauczycieli* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (red.), K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014 (3.5.). W pierwszym z nich zawarłam omówienie ogólnych wyników dotyczących poziomu potencjału społecznego nauczycieli wraz z analizą związków między wyróżnionymi zmiennymi. W drugiej publikacji skoncentrowałam się na przybliżeniu problematyki związanej z jednym z badanych wymiarów – *zaufania i wiarygodności*. Wnioski z badań, dotyczące szczególnie wymiaru - *uczestnictwo i współdziałanie*, wskazują, że z jednej strony nauczyciele chętnie podejmują współpracę w zespołach nauczycielskich, pozytywnie odnoszą się do innowacji w szkole i deklarują wysoki stopień motywacji do uczenia się nowych rzeczy, poszukiwania nowych metod pracy. Z drugiej strony można wnioskować o istniejącym deficycie poczucia wspólnoty i więzi osobowych na rzecz więzi rzeczowych, skłonności nauczycieli do podejmowania intensywnej, lecz krótkotrwałej współpracy w ramach osiągania przede wszystkim celów zadaniowych, pozorności działań zespołowych i przejawach braku zaufania w środowisku zawodowym nauczycieli. Wymiar *uczestnictwa i współdziałania* miał związek z poziomem *zaufania i wiarygodności* nauczycieli. Wzrostowi wskaźnika poziomu *uczestnictwa i współdziałania* towarzyszył wyższy wskaźnik poziomu *zaufania i wiarygodności*, co potwierdza tezę o wpływie zaufania na współpracę w grupie. Zaufanie wzmacnia efekty współpracy, poprawia skuteczność i aktywizuje członków zbiorowości. Wyzwała poczucie bezpieczeństwa w grupie oraz podmiotowość w relacjach. Jednak wyniki dotyczące stanu zmiennych wskazują na średni poziom *zaufania i wiarygodności* wśród nauczycieli. Można zatem wnioskować, że w tej sytuacji potwierdza się przypuszczenie o pozorności deklarowanego wysokiego poziomu *uczestnictwa i współdziałania* u części nauczycieli. Natomiast związek wymiaru *zaufania i wiarygodności* z wymiarem *relacji i komunikacji* również potwierdza tezę o tym, że przyjazne relacje i otwarta komunikacja oraz

częste, bliskie kontakty powinny iść w parze z poczuciem pewności i bezpieczeństwa interpersonalnego. Jednak analiza stanu obu zmiennych prowadzi do wniosku, iż nauczyciele nie potrafią w pełni wykorzystać potencjału *relacji i komunikacji* w budowaniu zaufania do siebie i przełożenia go na trwałe efekty współpracy. Nie przywiązując wagi do tworzenia więzi międzyludzkich we własnym środowisku zawodowym, ponad połowa badanych potwierdza dużą powierzchowność kontaktów, które nie prowadzą do utrwalania poczucia działania wspólnotowego. Obie zmienne (*relacje i komunikacja* oraz *zaufanie i wiarygodność*) mają związek z *wzajemnością i lojalnością* w kontaktach osobowych nauczycieli. Ambiwalencja w ocenie poziomu tych wymiarów wskazuje na to, że nauczyciele nie zawsze łączą kontakty przyjacielskie, więzi międzyludzkie i zaufanie z uznawanymi normami i gotowością do wsparcia czy wzajemnej pomocy. Ujawnia się zatem słabość wymiaru *wzajemności i lojalności* nauczycieli. Można wnioskować, że nauczyciele, którzy są obdarzani zaufaniem, są wiarygodni dla innych i łączą ich bliskie relacje z kolegami, nie zawsze prezentują ze swojej strony gotowość pomocy i chęć dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Powyższe wnioski skłoniły mnie do zainteresowania się bliżej problemem współpracy i wzajemnego uczenia się (wymiany wiedzy) nauczycieli w dwóch płaszczyznach teoretyczno-badawczych: jako kategorii budujących pojęcie potencjału społecznego oraz kategorii strukturalnych, wpisujących się w koncepcję kultury szkoły jako organizacji uczącej się. W eseju *Uczenie się jako priorytet edukacyjny?* [w:] *Edukacja jako całozyciowe doświadczenie* (red.), J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2012 (3.9.), odwołuję się do idei *uczenia się przez całe życie* i podejmuję próbę sformułowania odpowiedzi na pytania: Czy uczenie się można traktować jako standard i priorytet edukacyjny w teorii i praktyce kształcenia w naszym systemie edukacji? Czy kształcenie w polskiej szkole sprzyja uczeniu się, jak się uczyć, jak samodzielnie zdobywać informacje, jak wykorzystywać nabytą wiedzę i umiejętności? Co należałoby zmienić, aby nastąpił proces przystosowania do realnych potrzeb w sferze społecznej i ekonomicznej? Jakie są już pozytywne objawy reagowania na zmiany w nauce i pracy ludzkiej w Polsce, Europie i na świecie? Opierając się na wynikach badań edukacyjnych oraz wypowiedziach analityków i badaczy z dziedziny pedagogiki, a także własnych obserwacjach i analizach zastanej rzeczywistości, dokonuję wstępnej diagnozy efektów kształcenia i poszukuję konstruktywnych rozwiązań. Zwracam uwagę m.in. na interpretację uczenia się w organizacji i poprzez nią jako sumę indywidualnego i zespołowego uczenia się¹⁰ oraz procesualny charakter uczenia się, gdzie zachodzi konieczność wspomagania uczących się w doświadczeniu i rozumieniu ludzi i świata, w tworzeniu własnej wiedzy i rozwijaniu krytycznego myślenia. Uznaję, że *powiązanie szkoły i życia w społeczeństwie ludzi uczących się wymaga przekonstruowania programu działania szkoły, przebudowy systemu dydaktycznego oraz wyjścia poza schematy, poza sprawdzone, bezpieczne i wygodne sposoby postępowania nauczycieli. Wywołuje potrzebę przechodzenia od niskiej do wysokiej kultury poznawczej oraz potrzebę refleksyjnego spojrzenia na siebie, swoje kompetencje i efekty własnych działań pedagogicznych* (s.109). Oznacza to, że jedną z

¹⁰ B. D. Gołębiak (2004), *Szkoła wspomagająca rozwój* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN, s. 119

wielu potrzebnych zmian jest zmiana sposobu myślenia współczesnego nauczyciela i o nauczycielach w szkole, powiązana z jakościową przemianą kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych.

Analiza zjawiska uczenia się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły została uszczegółowiona i rozwinięta przeze mnie w kolejnym rozdziale *Teoretyczne i praktyczne obszary zespołowego uczenia się nauczycieli* [w:] *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości. Możliwości i ograniczenia* (red.), E. Jaszczyszyn, J. Szada – Borzyszkowska, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, tom 2, (3.7.). Moim celem było ukazanie wzajemnego uczenia się nauczycieli jako istotnego procesu, opartego na współpracy w zespole - dyskusji, wymianie doświadczeń, dialogu, pomocy, udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Uczenie się we współpracy, a także uczenie się współpracy poprzez współpracę jest uznawane przez badaczy i ekspertów edukacyjnych za jeden z elementów tworzenia wspólnoty uczących się ludzi w organizacji. Niektórzy nazywają to *wspólnotą uczących się praktyków*. Idea jest bliska koncepcji społecznego uczenia się w grupach¹¹. Wiąże się z procesem konstruowania wiedzy, w którym akcentuje się potrzeby aktywności uczących się, refleksji nad uczeniem się współpracy, stawiania pytań i problemów do rozwiązania. W pracy stawiam pytania, w jaki sposób praktycznie zastosować zespołowe uczenie się nauczycieli? Czy jest możliwe, aby nauczyciele dobrowolnie chcieli uczyć się od siebie nawzajem? W jakim stopniu są świadomi swojej niewiedzy i jakie, w związku z tym, mają potrzeby i oczekiwania? W analizie nawiązuję do zasad systemu awansu zawodowego i wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego nauczycieli, które -moim zdaniem- wpisują się w „prozę życia szkolnego”, która obnaża powierzchowność i fasadowość tych procedur w praktyce. W konkluzji (s.126) formułuję wnioski dla praktyki edukacyjnej dotyczące m.in. opracowania i upowszechnienia standardów rozwoju zawodowego nauczycieli, promowania i uczenia nauczycieli współpracy w zespołach uczących się, przełamywania stereotypu konieczności doskonalenia zawodowego w gotowość do uczenia się we współpracy, wprowadzenia zmian w awansie zawodowym nauczycieli, wykorzystując zasady awansu poziomego (mentoring, tutoring, konsultacje i doradztwo).

Jednym z przykładów udanego połączenia kategorii współpracy i wzajemnego uczenia się jest model doskonalenia zawodowego nauczycieli oparty na tworzeniu sieci współpracy i samokształcenia. Model jest z powodzeniem stosowany w wielu krajach w Europie i na świecie. Od niedawna funkcjonuje także w polskim systemie edukacji. Piszę o tym w artykule *Sieci uczących się i współpracujących nauczycieli jako model doskonalenia zawodowego osób dorosłych*, „Journal of Modern Science” nr 3/22 (2014), Wyd. Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie (3.2.). W tekście przedstawiam genezę pojęcia sieci społecznych, z punktu widzenia teorii organizacji, socjologii i pedagogiki społecznej. Ukazuję możliwości wykorzystania koncepcji sieci społecznych w modelu uczenia się i współpracy nauczycieli oraz podstawowe założenia organizacyjne. Odnoszę się również do praktycznych aspektów wdrażania prezentowanego modelu, podejmując próbę krytycznej oceny ze wskazaniem na warunki, które decydują o

¹¹ Za: J. M. Michalak (2010), *Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne'a Wengera* [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

efektywności modelu sieci współpracy i uczenia się. Uważam, że *najtrudniejsze do przełamania w pracy w sieci są bariery związane ze stereotypowymi poglądami nauczycieli na współpracę i uczenie się od siebie nawzajem. Indywidualizm nauczyciela i izolacyjny charakter pracy z klasą szkolną, niestety nie sprzyja zmianie postaw i przechodzenia od schematu „ja i moja klasa” w stronę paradygmatu „my i nasi uczniowie”.* Dobrze pojęta autonomia nauczyciela nie powinna być w sprzeczności do wspólnego działania. Wysoka świadomość celów współpracy i wzajemnego uczenia się oraz korzyści, jakie mogą one przynieść, z pewnością pozwala nauczycielom zachować odrębność i niezależność zawodową, a jednocześnie uczestniczyć w „porozumieniu sił i środków” na rzecz budowania wspólnoty praktyków (s.197).

Kierując się założeniem, iż problem współpracy i wzajemnego uczenia się (wymiany wiedzy) nauczycieli można rozpatrywać w dwóch płaszczyznach teoretyczno-badawczych: jako kategorii budujących pojęcie potencjału społecznego oraz kategorii strukturalnych, wpisujących się w koncepcję kultury szkoły jako organizacji uczącej się, postanowiłam o kolejnym przedsięwzięciu badawczym. Wnioski z projektu badawczego, dotyczące potencjału społecznego nauczycieli (3.6.), przegląd wyników dotychczasowych badań nad współpracą nauczycieli w szkole oraz formalnych wymagań, obowiązujących w szkołach w zakresie nadzoru pedagogicznego i procesu ewaluacji, były inspiracją do dalszych eksploracji naukowych. Ich celem było rozpoznanie przebiegu współpracy w zespołach nauczycielskich, sposobów i form współdziałania, a także uzyskiwanych efektów. Wyniki badań zostały przedstawione w rozdziale *Współpraca nauczycieli w świetle raportów z ewaluacji wewnętrznej szkół* [w:] *Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji* (red.), M. Sitek, T. Graca, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2015 (3.4.). Jednym ze standardów nadzoru pedagogicznego w szkołach i placówkach edukacyjnych są wymagania dotyczące współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych. Wymagania podlegają monitorowaniu i ocenie w procesie ewaluacji wewnętrznej szkół (praktycznego badania oceniającego przeprowadzanego w szkole przez dyrektora szkoły, we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze). Raporty z ewaluacji są dostępne na stronach internetowych szkół. Postanowiłam przeprowadzić badanie jakościowe w oparciu o metodę analizy danych zastanych. Wzięłam pod uwagę 12 dokumentów – losowo dobranych raportów z ewaluacji wewnętrznej szkół i placówek różnego typu (w tym: 4 szkoły podstawowe, 4 gimnazja, 2 zespoły szkół – szkoła podstawowa i gimnazjum, 1 zespół szkół – technikum i szkoła zawodowa, 1 specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy). Przeprowadzone badania pozwoliły na zdiagnozowanie fragmentu działalności nauczycieli w obszarze współpracy zespołowej. Pokazały, że nauczyciele są członkami wielu zespołów i komisji w szkole, jednak ich duża liczba nie zawsze świadczy o wysokim poziomie współpracy. Działania w ramach zespołów ukierunkowane są najczęściej na planowanie, organizowanie, realizowanie procesów edukacyjnych. Mało powszechne są takie działania jak: modyfikowanie metod i form pracy, rozwiązywanie problemów uczniów i nauczycieli. Bardzo rzadko występuje praca koncepcyjna w zakresie ewaluacji i doskonalenia pracy nauczycieli. Brakuje takich działań jak: koleżeńskie lekcje otwarte, szkolenia w zespołach, prowadzenie warsztatów edukacyjnych, wypracowywanie ciekawych rozwiązań metodycznych. Ocena efektywności współpracy w zespołach przebiega dość chaotycznie i niejednoznacznie. Mało jest realnych,

konkretnych efektów współpracy. Często są to ogólnikowe stwierdzenia lub wręcz zrealizowane zadania, a nie efekty. Współpraca nauczycieli w zespołach rzadko przynosi korzyści w postaci twórczego doskonalenia ich pracy, samokształcenia. Najczęściej są to rezultaty o charakterze organizacyjno-programowym. Główne efekty współpracy w kontekście pracy z uczniami odnoszone są do wyników nauczania i egzaminowania, wiedzy i umiejętności dydaktycznych nauczycieli. Dyrektorzy wydają się być nieco bardziej niż nauczyciele krytyczni w ocenie jakości współpracy. Badania ukazały niezbyt optymistyczny obraz współpracy w zespołach nauczycielskich. Wyniki świadczyły o schematyzmie współdziałania i deficycie aktywnego, twórczego podejścia nauczycieli do wymiany wiedzy, umiejętności i doświadczeń zawodowych.

W badaniach dotyczących potencjału społecznego nauczycieli oraz w badaniu jakościowym raportów z ewaluacji wewnętrznej szkół na temat realizacji formalnych wymagań w zakresie współpracy nauczycieli w zespołach dostrzegłam szereg ciekawych zjawisk. Nauczyciele mają trudności w podejmowaniu autentycznej, oddolnej współpracy i dążeniu do wzajemnego uczenia się, które przynosiłyby realne korzyści edukacyjne i społeczne. Podłożem mogą być zachowawcze postawy nauczycieli wobec zmian, przywiązanie do tradycyjnego, stereotypowego myślenia o wypełnianiu roli społeczno-zawodowej, bierność organizacyjna i mało krytyczny stosunek do odgórnych wymagań, brak poczucia sprawstwa pedagogicznego, niechęć do obnażania problemów i związana z tym obawa przez krytyką ze strony kolegów. Brakuje im wewnętrznej motywacji do samodoskonalenia zawodowego, a ich poznawcza aktywność jest stymulowana najczęściej przez czynniki zewnętrzne – procedurę awansu zawodowego, wymagania nadzoru pedagogicznego. Nierzadko wśród przyczyn niedostatecznej współpracy pojawia się zła atmosfera w gronie nauczycielskim, konflikty interpersonalne, rywalizacja. Potwierdzają to w swoich opracowaniach inni autorzy¹². To wszystko powoduje, że zaangażowanie nauczycieli we współpracę zespołową i wzajemne uczenie się nabiera cech działania pozorowanego i powierzchownego, nastawionego na szybki efekt, pozbawionego głębszej refleksji. Prowadzi to do postrzegania współpracy i uczenia się nauczycieli w kategoriach działań kontrolowanych, odgórnie narzuconych lub wymuszonych procedurą awansu zawodowego. Nauczyciele skupiają się na współpracy w kwestiach bieżących, niezbędnych z punktu widzenia formalnych wymagań i planowego procesu edukacyjnego. Nosi to znamiona

¹² Zob. m.in.: E. Putkiewicz, K.E. Siellawa – Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (1999), *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”; H. Kwiatkowska (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP; T. Lewandowska-Kidoń (2007), *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej* [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny - teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej; T. Lewowicki (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Wydawniczy; B. Śliwerski (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; M. Kocór (2009), *Style myślenia nauczycieli o edukacji wyznacznikiem kultury organizacyjnej szkoły* [w:] E. Augustyniak (red.), *Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej; B. Gołek (2010), *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; A. Nowak – Łojewska (2011), *Nauczycielskie koncepcje nadawania znaczeń wiedzy uczniów i postrzegania jej źródeł*. „Edukacja. Studia – badania - innowacje”, nr 1; S. Wlazło (2012), *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

„sterowanej pracy koleżeńskiej” lub „komfortowej współpracy”¹³. Wobec tego można postawić pytanie, jakie są opinie samych nauczycieli o współpracy i wzajemnym uczeniu się w zespołach szkolnych? Czy dostrzegają związek między współpracą a wzajemnym uczeniem się? Jakimi działaniami organizacyjnymi wspierane są współpraca i wzajemne uczenie się? Czy uznają, że tworzą społeczność zawodową ludzi uczących się i współpracujących ze sobą? Pytania te zainspirowały mnie do podjęcia kolejnych badań w tym obszarze. Zostały one przedstawione w monografii *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, ss. 336, ISBN 978-83-8095-598-1 (3.1.). Główne założenia teoretyczne przeprowadzonych badań odnoszą się do kultury szkoły w ujęciu organizacji uczącej, w której ważne miejsce zajmują: zespołowa współpraca i wzajemne uczenie się jej członków. Za L.T. Schoen i Ch. Teddlie`em¹⁴ przyjął, iż współpraca i uczenie się nauczycieli stanowią wymiar kultury szkoły z jej charakterystycznymi cechami: indywidualne oraz kolektywne działania nauczycieli ukierunkowane są na wspólny cel, czyli tworzenie wychowankom optymalnego środowiska do uczenia się i rozwoju, a także działania na rzecz własnego rozwoju zawodowego, gdzie rozwój kompetencji metodycznych i merytorycznych koreluje z rozwojem osobowym. W tej kulturze nauczyciele są zorientowani nie tylko na rozwój i uczenie się uczniów, ale także na własny rozwój – w kategoriach zawodowych i indywidualnych. L.T. Schoen i Ch. Teddlie nazwali swoją koncepcję kultury szkoły Rozumiejącym (Kompleksowym) Modelem Kultury Szkoły (*Comprehensive Model of School Culture*). Zmodyfikowali nieco model proponowany przez E. Scheina i wyłonili cztery grupy wskaźników, charakteryzujących kulturę szkoły, nazywając je „wymiarami kultury”. Należą do nich: 1. Orientacja zawodowa (*Professional Orientation*), 2. Struktura organizacyjna (*Organizational Structure*), 3. Jakość środowiska uczenia się (*Quality of the Learning Environment*), 4. Skoncentrowanie na uczniu (*Student-Centered Focus*). Kultura szkoły według tych badaczy „jawi się, jako złożony konstrukt, zbudowany z czterech wymiarów, które usytuowane są «w poprzek» warstw, poziomów o różnym stopniu abstrakcji, zaproponowanych przez Scheina – a więc «w poprzek» wytworów i praktyk, wyznawanych wartości i przekonań, podstawowych założeń”¹⁵. Szczególnie interesujący z punktu widzenia problematyki pracy jest pierwszy wymiar, który tworzą działania i postawy, związane z nauczycielskim profesjonalizmem. Opisują go takie wskaźniki jak: indywidualne oraz kolektywne działania nauczycieli ukierunkowane na wspólny cel, czyli tworzenie wychowankom optymalnego środowiska do uczenia się i rozwoju, a także działania nauczycieli dotyczące ich zaangażowania we własny rozwój zawodowy, gdzie rozwój kompetencji metodycznych i merytorycznych koreluje z rozwojem osobowym. Wymiar «orientacji zawodowej» ujawnia się zarówno na poziomie artefaktów, jak i podzielanych przekonań, czy podstawowych założeń w scheinowskim schemacie kultury szkoły¹⁶.

¹³ A. Hargreaves (1992), *Cultures of Teaching: A Focus for Change*, [w:] A. Hargreaves, M. G. Fullan (red.), *Understanding Teacher Development*. Teacher College Press, Columbia University; A. Hargreaves (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press, New York.

¹⁴ U. Dernowska, A. Tłuściak – Deliowska (2015), *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁵ Tamże, s. 60.

¹⁶ Tamże, s. 57-58.

W koncepcji badań przyjąłm również – za Czesławem Sikorskim¹⁷, iż badanie kultury organizacyjnej obejmuje wzory (sposoby) myślenia (założenia kulturowe, wartości i normy społeczne) oraz wzory zachowań (sposoby działania związane z określonymi zasadami i przyjętymi standardami). Przyjęte normy, wzory i standardy mają wpływ na zachowania organizacyjne ludzi. Ich sposoby działania i postępowania są kształtowane przez przekonania i poglądy. Wyuczzone zachowania skutkują określonymi efektami działalności, poziomem realizacji wspólnych celów i zamierzeń. W związku z tym założyłam, iż współpraca i wzajemne uczenie się jako przedmiot badań, będą analizowane z uwzględnieniem warstw: przekonań, norm oraz zachowań zespołowych. Warstwa przekonań to sposoby myślenia nauczycieli o roli współpracy zespołowej w przełamywaniu stereotypu kultury indywidualizmu w szkole wraz ze wskazaniem jej pozytywnych i negatywnych stron, oceną jej jakości i znaczenia dla rozwoju osobowego i instytucjonalnego szkoły. To również sposoby myślenia o czynnikach, które potencjalnie determinują jej skuteczność. Warstwa norm oznacza sposoby myślenia nauczycieli o wymaganiach formalno-prawnych i normach organizacyjnych, które wyznaczają przebieg współpracy w zespołach i zachowania członków. Warstwa zachowań ujawnia się w sposobach działania we współpracy. Obejmuje zadania wykonywane podczas współpracy, przyjęte formy działalności, aktywność członków zespołów i stosowane przez nich sposoby pobudzania tej aktywności. Praktycznym przejawem współpracy są także typowe zachowania organizacyjne nauczycieli w zespołowych relacjach międzyludzkich. W ten sposób został określony schemat opisu, analizy i interpretacji wyników badań.

Głównym celem poznawczym w pracy było rozpoznanie problemu współpracy i zespołowego uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli. W badaniach poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania (problemy główne):

1. Jak przedstawia się współpraca i wzajemne uczenie się w zespołach w opiniach badanych nauczycieli?
2. W jaki sposób opinie o współpracy przekładają się na deklarowane efekty wzajemnego uczenia się?
3. Jaki jest związek między charakterem współpracy nauczycieli w zespołowym uczeniu się a podejmowanymi działaniami organizacyjnymi?
4. Jakie cechy społeczno-zawodowe (płeć, miejsce i środowisko pracy, stopień awansu zawodowego) różnicują opinie nauczycieli o współpracy i wzajemnym uczeniu się?

W konstruowaniu problemów szczegółowych uwzględniłam założenie, iż współpraca i wzajemne uczenie się jako przedmiot badań będą analizowane z uwzględnieniem trzech warstw: przekonań, norm oraz zachowań zespołowych. Deklaracje i wypowiedzi badanych osób dotyczyły współpracy zespołowej w rozumieniu wspólnego działania podejmowanego przez zespół nauczycieli w celu realizacji ustalonych wspólnie zadań, których skuteczne przeprowadzenie wiąże się ze świadomością celu, określonymi normami i synergicznym wykorzystaniem potencjału kompetencyjnego członków zespołu. Badane były opinie nauczycieli na temat zespołowego uczenia się w rozumieniu wzajemnego przekazywania wiedzy, umiejętności i doświadczeń zawodowych i osobistych, poprzez aktywne i świadome uczestnictwo w zespole ludzi, współpracujących ze sobą na zasadach partnerstwa i otwartej

¹⁷ Cz. Sikorski (2006), *Kultura organizacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.

komunikacji. Materiał badawczy był źródłem opisu ilościowego i jakościowego, sporządzonego na podstawie wypowiedzi udzielonych przez badanych nauczycieli w autorskim kwestionariuszu ankiety i wypowiedzi dyrektorów szkół w wywiadach. Dokonałam też analizy statystycznej związków między zmiennymi. Badania przeprowadziłam w 32 szkołach różnego typu (szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe) dobranych losowo z terenu subregionu płockiego (czterech powiatów) na podstawie losowania warstwowego, proporcjonalnego. Próbę badawczą stanowiła grupa 259 nauczycieli. Dodatkowo w badaniach wzięło udział 10 dyrektorów szkół, z którymi przeprowadziłam indywidualne wywiady częściowo kierowane. Celem było pogłębienie wiedzy na temat kultury współpracy i wzajemnego uczenia się nauczycieli w zespołach z punktu widzenia kadry kierowniczej. Głównym założeniem było zebranie bardziej wiarygodnych i osobistych opinii dyrektorów szkół w obszarze analizowanych zmiennych, na tle badań ankietowych.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że nauczyciele doceniają wartość współpracy i wzajemnego uczenia się, choć część z nich ma dość krytyczny stosunek do realizacji tej współpracy w praktyce szkolnej. Ich zdaniem współpraca zespołowa ma istotne znaczenie w budowaniu kultury organizacyjnej szkoły. Są przekonani o tym, że sprzyja integracji, stymuluje wzajemne uczenie się od siebie, pobudza kreatywność i innowacyjność i jest czynnikiem ułatwiającym rozwiązywanie problemów, z którymi spotykają się na co dzień w pracy zawodowej. Z drugiej strony wskazują na cechy i zachowania, które obniżają wartość współpracy. To jednak nie wpływa na wysoką ocenę jakości współpracy oraz dostrzeganie korzyści, jakie przynosi współpraca dla szkoły jako instytucji edukacyjnej, dla uczniów i samych nauczycieli. Według nauczycieli, kultura szkoły oparta na współpracy ma istotny wpływ na podwyższenie jakości pracy dydaktycznej i wychowawczo-opiekuńczej. Mniej są przekonani o korzystnych efektach współpracy w zakresie: unowocześniania metodyki nauczania różnych przedmiotów, poszerzania oferty edukacyjnej szkoły, rozwiązywania konfliktów rówieśniczych, wzajemnej pomocy i motywowania uczniów do nauki.

Nauczyciele cenią sobie dobre relacje międzyludzkie i dobrą organizację pracy w zespołach. Mniejszą wagę przywiązują do takich czynników jak: spójność zespołu, podmiotowość członków, wspólny cel czy utożsamianie się z podobnymi wartościami. Jest to zatem dość pragmatyczne podejście do współpracy i świadczy o tym, że w codziennej praktyce edukacyjnej realizowana jest - w głównej mierze - adaptacyjna funkcja kultury organizacyjnej oraz - po części - funkcja stabilizująca¹⁸. Przekonania na temat współpracy i jej wartości w budowaniu kultury organizacyjnej, w pewnym stopniu przekładają się na stosowanie norm i zasad w zespołach nauczycielskich, choć zdarzają się rozbieżności w poglądach i ocenach. Korespondują z wypowiedziami na temat negatywnych stron współpracy, ujawnionych trudności oraz propozycjach poprawy stanu współpracy.

Opinie nauczycieli i dyrektorów szkół w kwestii przejawów współpracy zespołowej potwierdzają, iż z reguły przybiera ona raczej kształt „sterowanej pracy koleżeńskiej” lub „współpracy komfortowej”, że brakuje w niej autentycznego, oddolnego zaangażowania.

¹⁸ Por. Ch. Handy (1978), *Zur Entwicklung der Organisationskultur einer Unternehmung durch Management - Development - Methoden*, „Zeitschrift Für Organisation” nr 7.

Niepokojący jest fakt ograniczonego uczestnictwa nauczycieli w zespołach interdyscyplinarnych, ukierunkowanych na wzajemne uczenie się. Mało jest dyskusji i wymiany doświadczeń, planowania procesu nauczania, upowszechniania materiałów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych. Dominuje zatem podejście pragmatyczne, widoczne także w poglądach na zasady i standardy organizacyjne. Liderzy zespołów rzadko się zmieniają, a współpraca jest inicjowana z reguły przez dyrektora szkoły. Może to powodować zjawisko pozorowania współpracy, co w konsekwencji obniża jej wartość. Nie sprzyja rozwojowi potencjału wiedzy i umiejętności nauczycieli, bowiem funkcja stabilizująca kultury współpracy powinna być równoważona przez funkcję stymulującą, czyli pobudzanie do rozwoju organizacyjnego, społecznego, intelektualnego. Nasuwa się też wniosek, iż „sztywność” systemu szkolnego i mało elastyczne postawy dyrektorów szkół mogą powodować opór wobec ukrytych dążeń nauczycieli i ich wizji współpracy w zespołach.

Z badań wynika, że tworzenie wspólnoty uczących się praktyków wśród nauczycieli nie jest powszechne. Nauczyciele są przywiązani do roli dobrego dydaktyka, znającego przedmiot nauczania i metodykę kształcenia uczniów. Tak też oceniają swoich kolegów i koleżanki. Mimo, że akceptują pogląd o potrzebie wzajemnego uczenia się w zespołach szkolnych to korzystanie z wiedzy i umiejętności innych nauczycieli lub specjalistów, pobudzanie do autorefleksji nad własną praktyką, otwartość na wyniki badań pedagogicznych i nowe rozwiązania dotyczy raczej nielicznych nauczycieli. Wzajemne uczenie się odbywa się głównie poprzez prowadzenie wspólnych badań diagnostycznych, analizowanie wyników badań edukacyjnych, projektowanie nowych rozwiązań metodycznych. Nieco rzadziej prowadzi się warsztaty edukacyjne, konsultacje ze specjalistami czy wspólne obserwacje zajęć. Sporadycznie występuje mikronauczanie i wizyty studyjne. Tylko część badanych potrafi wskazać przykłady konkretnej wiedzy i umiejętności, które przejmują od innych nauczycieli lub przekazują kolegom i koleżankom we współpracy zespołowej. Są to głównie kompetencje pragmatyczne i osobiste, nieco rzadziej kompetencje współdziałania. Wzajemna wymiana doświadczeń i umiejętności zawodowych między nauczycielami przynosi najmniej wymiernych efektów w zakresie kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, kompetencji kreatywno-krytycznych oraz informatyczno-medialnych. Pragmatyczne myślenie o współpracy zespołowej przekłada się więc na pragmatyczny stosunek do wzajemnego uczenia się nauczycieli.

Specyfika badań sondażowych i deklaratywność wypowiedzi nauczycieli wiąże się z pewnym dystansem poznawczym, co oznacza, iż obraz współpracy i uczenia się nauczycieli może ulegać zniekształceniu pod wpływem tzw. myślenia życzeniowego oraz ukrytego dążenia respondentów do idealizowania własnych opinii. Można to dostrzec w analizie całościowych wyników w zestawieniu przekonań, norm i zachowań nauczycieli. Wydaje się jednak, że wobec deficytu badań w obszarze poruszonych problemów, zarówno opracowanie teoretyczne i pozyskany materiał badawczy stanowią uzupełnienie i poszerzenie wiedzy pedagogicznej na temat współpracy i wzajemnego uczenia się nauczycieli na tle koncepcji kultury szkoły jako organizacji uczącej się. Ujawniają zjawiska charakterystyczne dla środowiska zawodowego nauczycieli widziane przez pryzmat teorii organizacji, pedagogiki społecznej i pedeutologii. Wpisują się w nurt badań społecznych nad współpracą międzyludzką i procesem uczenia się jako kategoriami interdyscyplinarnymi, które są

identyfikowane nie tylko w praktykach edukacyjnych, ale także w praktykach społecznych i kulturowych.

W odniesieniu do przedstawionego cyklu publikacji pt. *Potencjał współpracy i uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli w perspektywie społeczno-kulturowej* za najważniejsze osiągnięcia naukowo-badawcze uznaję: zastosowanie pojęcia kapitału społecznego w analizie i projektowaniu oddziaływań edukacyjnych i społecznych w środowisku szkolnym i lokalnym, twórczą rekonstrukcję pedagogicznej koncepcji sił ludzkich jako elementu społecznej odnowy środowiska edukacyjnego w obliczu dewaluacji kapitału społecznego, krytyczną refleksję nad jakością i mechanizmami tworzenia kapitału społecznego nauczycieli w warunkach szkolnej rzeczywistości, autorską interpretację pojęcia potencjału społecznego i jego wymiarów w ramach opracowania i realizacji badań pedagogicznych wśród nauczycieli, wkład w rozwinięcie koncepcji kultury szkoły jako organizacji uczącej w toku dokonanych analiz teoretycznych procesu zespołowego uczenia się oraz realizacji badań nad współpracą i wzajemnym uczeniem się w środowisku zawodowym nauczycieli.

Jednocześnie mam świadomość, że przedstawiona w cyklu problematyka nie wyczerpuje zagadnień teoretycznych i poszukiwań badawczych związanych z tematem potencjału współpracy i uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli w perspektywie społeczno-kulturowej. Jak słusznie zauważa Tadeusz Lewowicki, zadaniem pedeutologii *jest i będzie wspomaganie nauczycieli w rozumieniu dokonujących się i pożądaných zmian, wspomaganie w rozwoju zawodowym, wspomaganie w pracy. (...) «Kwadratura koła» teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego nie zwalnia od uporczywych zmagañ o poprawę wszystkiego, co poprawić można. Diagnoza, określenie problemów czy słabości pozwala na podjęcie działań poprawie służących*¹⁹. Zamierzam zatem kontynuować badania w obszarze uczenia się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Warto, moim zdaniem, zająć się bliżej kwestią zespołowego uczenia się i wymianą doświadczeń zawodowych w ramach coachingu szkolnego. Byłaby to realizacja wniosku z moich badań w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. Niechęc do konstruktywnej współpracy i wymiany wiedzy wiąże się z reguły ze zjawiskiem wypalenia zawodowego nauczycieli. Przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu służyć mogą szkolne i międzyszkolne grupy wsparcia, tworzone w ramach doskonalenia zawodowego oraz dostępność konsultacji indywidualnych z ekspertami i specjalistami. Wydaje się, że ma to również związek z - ujawnionym w badaniach własnych - deficytem wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie wykorzystania metod i technik wzajemnego uczenia się. Dotyczy to także, moim zdaniem, kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W związku z tym planuję opracowanie podręcznika akademickiego, który byłby pomocą dydaktyczną w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Interesującym poznawczo problemem jest pytanie o rolę kadry kierowniczej w tworzeniu kultury szkoły uczącej się. Podjęcie badań jakościowych na ten temat stanowiłoby empiryczną kontynuację refleksji nad praktyką edukacyjną, sformułowanych w zakończeniu omówionej wcześniej monografii pt. *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*.

¹⁹ T. Lewowicki (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 95.

V. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo – badawczych:

Na mój dorobek naukowy, po uzyskaniu stopnia doktora, składa się łącznie 68 publikacji. Należą do nich: 2 monografie autorskie (w tym opublikowana praca doktorska i monografia przedstawiona w cyklu publikacji jako głównym osiągnięciu naukowo-badawczym), 1 opracowanie pod redakcją, 8 opracowań zbiorowych pod wspólną redakcją, 39 rozdziałów w monografiach, 18 artykułów w czasopiśmie (w tym 5 w czasopiśmie z listy B MNiSW). Mój h-index według bazy Publish or Perish wynosi 2. Indeks cytowań według Google Scholar (Publish or Perish) wynosi 11.

Wspomniałam na początku omówienia głównego osiągnięcia naukowo-badawczego, że moje zainteresowania badawcze i naukowe, przede wszystkim dotyczą środowiska zawodowego nauczycieli. Zostały one ukształtowane w toku przygotowywania zarówno pracy magisterskiej i doktorskiej, ale również były związane z czynnym wykonywaniem zawodu nauczyciela w szkołach powszechnych. Po uzyskaniu stopnia doktora te zainteresowania rozwijały się i krystalizowały, choć ich trzon tematyczny w zasadzie nie zmieniał się. Problematyce funkcjonowania nauczycieli w zawodzie towarzyszyło zagadnienie przemian w edukacji. Od początku interesowało mnie także środowisko społeczno-wychowawcze szkoły i jego przeobrażenia na tle współczesnych problemów edukacyjnych i zjawisk społeczno-kulturowych. Cykl publikacji pt. *Potencjał współpracy i uczenia się w środowisku zawodowym nauczycieli w perspektywie społeczno-kulturowej* przedstawiony jako główne osiągnięcie naukowo-badawcze tworzy jednocześnie jeden z obszarów zainteresowań i aktywności naukowo-badawczej. Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze koncentrują się wokół czterech obszarów tematycznych:

1. Zmiana w edukacji

2. Przemiany roli społeczno-zawodowej nauczyciela

3. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

4. Kultura szkoły jako środowiska społeczno-wychowawczego i środowiska uczenia się

W nawiązaniu do pierwszego obszaru tematycznego chcę nadmienić, że po uzyskaniu stopnia doktora opublikowałam w 2002 r. książkę pt. *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM, ss. 255, ISBN 83-88193-68-6, będącą zapisem mojej pracy doktorskiej. W związku z tym publikacji nie przedstawiam do oceny.

Ad. 1. Zmiana w edukacji

Problematyka poruszona zarówno w pracy magisterskiej i doktorskiej oraz badania zrealizowane w obu pracach, zainspirowały mnie do dalszych eksploracji naukowych w tym zakresie. Temat zmiany w edukacji stanowi zarazem tło dla pozostałych obszarów, które wyodrębniłam. Zagadnienie można rozpatrywać z różnych punktów widzenia – w ujęciu makro i mikrosystemowym, zmian strategicznych, długofalowych i tych, które zachodzą w krótszym czasie, w mniejszej skali. Można je rozumieć jako zmiany strukturalne, programowe lub organizacyjne. Mogą mieć wymiar instytucjonalny (zewnątrzny lub wewnętrzny) lub osobowy. Źródłem zmian są najczęściej zewnętrzne czynniki w postaci

odgórnych decyzji władz oświatowych, ale wynikają także z upowszechniania innowacji pedagogicznych w środowisku nauczycieli. Są także skutkiem zmian społeczno-kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Podobnie jak w przypadku ogólnej interpretacji koncepcji zmiany, także zmianie edukacyjnej towarzyszy przekonanie, że powinna przyczyniać się nie tylko do przetrwania i adaptacji określonego systemu lub grupy do nowych warunków, ale powinna być także zmianą rozwojową, progresywną. Specyfika zmiany edukacyjnej polega na tym, że dotyczy praktyki społecznej, stąd efekty zmian są zazwyczaj długotrwałe i trudno przewidywalne. Zdarza się, że rezultaty nie zawsze pokrywają się z oczekiwaniami, a same zmiany przybierają postać zmian jałowych, pozorowanych, powodujących stagnację i marazm. Czasem przybierają kształt nieudanych „eksperymentów oświatowych”, czego skutki odczuwają (zazwyczaj najbardziej dotkliwie) główni uczestnicy procesu edukacji i odbiorcy zmian – nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Piszę o tym w artykule „*Reformowanie reformy*” czyli o organizacyjnych i prawnych aspektach procesu przemian oświatowych, „Edukacja Otwarta” nr 1-2/2004, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock, s. 69-81, ISSN 1642-5227 (3.12.). Poruszam tematykę kontynuacji zmian w polskiej edukacji na przestrzeni pięciu lat po reformie oświatowej z 1999 roku. Przedstawiam krytyczną analizę nowelizacji aktów prawnych i dane statystyczne, dotyczące wprowadzenia do systemu m.in. liceów profilowanych, nowej sieci szkół zawodowych, zasad przeprowadzania egzaminów maturalnych, zmian programowych w kształceniu ogólnym, a także planów kolejnych zmian w edukacji ustawicznej. Ukazuję konsekwencje organizacyjne i obawy płynące ze strony środowiska nauczycieli i rodziców, a także dyrektorów szkół. Ważnym punktem jest też odniesienie do zmian w systemie awansu zawodowego nauczycieli, który od początku budził wątpliwości ekspertów i samych nauczycieli ze względu na koszty finansowe ze strony samorządów i efekt biurokratyzacji.

Przedmiotem rozważań w kolejnych trzech tekstach są zmiany systemowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zmiany te były bardzo intensywne na przestrzeni ostatnich dwóch dekad. W rozdziale *Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania* [w:] M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011, s. 426-446, ISBN 978-83-62015-37-5 (3.13.), dokonuję krytycznego przeglądu zmian w podstawach programowych i organizacji wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 1999-2009. W analizie wykorzystuję m.in. diagnozy i opinie ekspertów oraz dane z Raportu Komisji Europejskiej jako tło prowadzonego dyskursu. Nawiązuję do aspektu mentalnego i merytorycznego przygotowania nauczycieli i rodziców do wprowadzenia zmian, a zwłaszcza szeroko dyskutowanej kwestii obniżenia wieku obowiązku szkolnego do 6 lat. Wnioskuje, że staranne i przemyślane modyfikacje treści wychowania i kształcenia nie zawsze korespondują z planowaniem i realizacją założeń programowych w praktyce edukacyjnej. Kontynuacją tej tematyki jest esej *Blaski i cienie reformy programowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – postawy nauczycieli* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 23-32, 978-83-7525-559-1 (3.14.) Stanowi on głos w dyskusji, dotyczącej roli nauczycieli w implementowaniu zmian systemowych do praktyki. Prezentuję pogląd, że *przygotowanie nauczycieli do nowych zadań i współczesnych wyzwań w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej powinno obejmować konkretne działania w trzech*

obszarach: przygotowania do zawodu w trakcie studiów, doskonalenie i dokształcanie nauczycieli w trakcie pracy zawodowej oraz przygotowanie nauczycieli do zmian edukacyjnych (s.24). Podaję szczegółowe propozycje tych działań w kontekście wprowadzenia reformy obniżenia wieku obowiązku szkolnego do 6 lat i związanych z tym zmianach programowych, zawartych w dokumencie z 2008 roku „Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna”. Stawiam tezę, że podstawowym problemem nie jest wiedza i umiejętności, ale zmiana sposobu patrzenia na dziecko w szkole i w przedszkolu, zmiana mentalności, przelamanie biernej postawy i niechęci wobec innego działania pedagogicznego. Myślenie życzeniowe i dyrektywność posunięć władz oświatowych, niestety, temu nie służą. Jak zwykle mamy do czynienia ze swoistym „zaklinaniem rzeczywistości” ze strony MEN. (...) Jasną sprawą jest potrzeba nowoczesnego i skutecznego, a zarazem przyjaznego organizowania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nie ma wątpliwości, że treści kształcenia powinny podlegać ewaluacji i zabiegom dostosowawczym do wymagań społeczeństwa wiedzy. Na równi jednak powinniśmy stawiać kwestię skutecznego i nowoczesnego przygotowania merytorycznego i przyjaznego nastawienia kadry nauczycielskiej (s. 30-31).

Zmianom w edukacji dziecka w wieku wczesnoszkolnym, ale w nieco szerszej perspektywie poświęciłam esej *Przemiany w edukacji małego dziecka – kontekst ekonomiczny i społeczno-kulturowy* [w:] E. Arciszewska, K. Dziurzyński, M. Jurewicz (red.), *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2011, s. 81-88, ISBN 978-83-6275309-03 (3.15.). Podejmuję próbę wyjaśnienia problemu stosunkowo niskiego wskaźnika udziału polskich dzieci w edukacji przedszkolnej na tle innych krajach Unii Europejskiej, deficytu placówek wychowania przedszkolnego- zwłaszcza w środowisku wiejskim i zagrożonym wykluczeniem społecznym oraz niechęci rodziców do zmian w obniżeniu wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Wnioskuje, że chodzi tu przede wszystkim o niedostateczną świadomość społeczno-kulturową w odniesieniu do długofalowych korzyści, jakie uzyskuje społeczeństwo w wyniku obligatoryjnej wczesnej edukacji. Przytaczam amerykańskie badania podłużne, których wyniki wyraźnie wskazują na związek między pobytem w przedszkolu a osiągnięciami rozwojowymi, edukacyjnymi i pozaedukacyjnymi w późniejszych fazach życia. Niebagatelną sprawą są również środki finansowe, jakie trzeba zainwestować w edukację małych dzieci, co pokazują na przykładzie tendencji zwykłych w państwach europejskich, także w Polsce.

Wizja zmieniającej się edukacji w perspektywie strategii długofalowych w Polsce i w Europie to kolejny przedmiot moich zainteresowań naukowych w tym obszarze. Członkostwo naszego kraju w strukturach Unii Europejskiej spowodowało potrzebę dostosowania edukacji na różnych poziomach do wymogów wspólnotowych. Stworzyło jednocześnie wiele możliwości i szans rozwojowych, aktywizujących różne środowiska edukacyjne. Zmianie uległy priorytety edukacyjne, także pod wpływem tendencji globalizacyjnych, postępu naukowo-technologicznego. Tej problematyce poświęciłam następujące publikacje:

- a. M. Kamińska-Juckiewicz, 2008, *Nauczanie języków obcych a proces globalizacji i integracji europejskiej*, „Pedagogika” t. 7, Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 53-60, Płock ISSN 1644-0323

- b. M. Kamińska, 2012, Edukacja na poziomie wyższym – (re)wizje w „Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego-Polska 2030” [w:] R. Marcinkowski, (red.), *Politechnika Warszawska Filia w Płocku na tle społecznych i gospodarczych uwarunkowań szkolnictwa wyższego*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa, s.11-21, ISBN 978-83-7814-033-7 (3.16.)
- c. M. Kamińska-Juckiewicz, 2012, Edukacja w wymiarze społecznym i ekonomicznym – kierunki przemian w Europie i w Polsce [w:] E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red.), *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro. Tom I. Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, s.165-175, ISBN 978-83-7051-673-4
- d. M. Kamińska, 2013, Przyszłość edukacji – koncepcje, strategie, idee [w:] M. Jagodzińska, L. Tomaszewska, A. Głowała (red.), *Nauczanie i uczenie się w działaniu*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 39-50, ISBN 978-83-61601-93-7 (3.17.)
- e. M. Kamińska, 2016, *Priorities of higher education in Poland and in Europe*, “The Modern Higher Education Review” nr 1, Borys Grinchenko Kyiv University, s. 52-62, ISSN 2518-7635 (3.18.)

Esej pt. *Przyszłość edukacji – koncepcje, strategie, idee* (d) to moja subiektywna analiza wybranych poglądów i koncepcji pedagogów, badaczy edukacji i życia społecznego, wskazujących na potrzebę zmian w warstwie ideologicznej, programowej i organizacyjnej. Odnoszę się do takich pojęć jak: edukacja dla zmiany, demokratyzacja edukacji, wiedza i uczenie się w szkole, deuterookuczenie. Wnioskuje, że *edukacja w przyszłości może odegrać niebagatelną rolę jako główny czynnik kształtujący ekonomiczną sferę życia ludzi. Wszystko to zdarzy się oczywiście tylko wówczas, gdy nastąpią konieczne zmiany systemowe i programowe w edukacji. Nie wolno zapominać o znaczącym cywilizacyjnym postępie naukowo-technologicznym i zjawiskach społeczno-kulturowych, które nieodwracalnie odmieniają współczesne życie rodzinne, szkolne i zawodowe. Stają się stymulatorami nowego spojrzenia na wiedzę, umiejętności, proces kształcenia, sposób wychowania młodego pokolenia. Globalizacja i urynkwienie szybko przenikają do struktur edukacyjnych, stosunki społeczne w szkole ulegają demokratycznym przekształceniom, radykalnie zmienia się pozycja nauczyciela, a środowisko uczenia się szybko staje się informatycznym światem bez granic* (s. 49).

Dwa z przedstawionych tekstów: *Edukacja na poziomie wyższym – (re)wizje w „Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego-Polska 2030”* (b) oraz *Priorities of higher education in Poland and in Europe* (e) to krytyczne analizy stanu i perspektyw rozwojowych edukacji na poziomie wyższym w Polsce i w Europie na podstawie unijnych dokumentów strategicznych i raportów edukacyjnych. Problem ukazuję wielowymiarowo, począwszy od postępującej egalitaryzacji wykształcenia wyższego i szybkiego tempa wzrostu wskaźników skolaryzacji do zjawiska pauperyzacji wykształcenia wyższego i niskiej jakości kształcenia studentów. Podejmuję próbę diagnozy sytuacji w kształceniu, podłoża społecznego i gospodarczego przemian szkolnictwa wyższego oraz określenia wyzwań i priorytetów, które wynikają z potrzeb gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach, a także są odpowiedzią na założenia koncepcji uczenia się przez całe życie.

Jednym z zagadnień należącym do tego obszaru, którym zajmuję się w działalności naukowo-badawczej jest rola edukacji w tworzeniu i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Problem postrzegam jako wyraźny związek między procesem zmian w edukacji a powstawaniem i przemianami społeczeństwa obywatelskiego. Temat stał się motywem przewodnim II Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego „Demokratyczne ścieżki edukacji. Edukacja w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego” (Płock 2012), zorganizowanego według mojej koncepcji naukowej (III.C. załącznik 2). Podczas sympozjum wygłosiłam referat *Wymiary potencjału społecznego nauczycieli – komunikat z badań*, który został opublikowany w monografii pokonferencyjnej: M. Kamińska, L. Tomaszewska (red.), 2013, *Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, ss. 371, ISBN 978-83-61601-97-5 (3.19.). Został on włączony do obszaru głównego osiągnięcia naukowo-badawczego (IV.B). Natomiast monografia w całości jest poświęcona znaczeniu edukacji w rozumieniu społeczeństwa obywatelskiego i jego mechanizmów, kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia na rzecz obywatelkości w myśleniu i działaniu, ukazaniu różnorodności w naukowym interpretowaniu pojęcia obywatelstwa z punktu widzenia filozofii, socjologii, pedagogiki. W publikacji prezentowane są zarówno rozważania teoretyczne o charakterze filizoficzno-społecznym, doświadczenia praktyczne pedagogów i socjologów, działaczy społecznych oraz wyniki badań pedagogicznych i socjologicznych. Rozdział badawczy mojego autorstwa został przedstawiony w omówieniu głównego osiągnięcia naukowo-badawczego.

W teorii zmiany znany jest pogląd, iż proces zmieniania edukacji nie może odbywać się w oderwaniu od realiów życia społecznego, nie może zamykać się na przemiany kulturowe i przebiegać „obok” nich. Istotne jest również rozpoznanie warunków zmian i jasne określenie celów, tak aby nie przybrały one postaci „pseudoreformowania”. Niekiedy trudno dostrzec racjonalne przesłanki, potrzebę i intencje wprowadzanych zmian. Uczestnicy zmian (nauczyciele, rodzice, uczniowie) gubią się w pospiesznych, często chaotycznych działaniach reformatorów. Nie prowadzi to do oczekiwanych efektów, generuje natomiast niepokój, frustrację, pozorowanie zaangażowania. W konsekwencji obserwujemy iluzję zmian, a zamiast rozwoju stagnację lub niekiedy regres stanu edukacji. Tym problemom poświęcone było III Międzynarodowe Sympozjum Naukowe „Demokratyczne ścieżki edukacji. Edukacja i zmiana – między możliwością a iluzją”, Płock 2014 (III.C. załącznik 2), którego byłam inicjatorką. Celem sympozjum była naukowa, wieloaspektowa refleksja nad kategoriami edukacji i zmiany w relacjach styczności i rozbieżności obu zjawisk. Przedmiotem debaty był zatem problem zmiany w edukacji, dla edukacji i przez edukację, w kontekście potrzeb i oczekiwań różnych środowisk edukacyjnych, ale też trudności i barier, jakie napotykają na drodze zmian edukacyjnych. Ważnym punktem odniesienia był nauczyciel jako główny odbiorca i realizator reform systemowych oraz jako animator oddolnych zmian i twórca innowacji pedagogicznych. Pokłosem sympozjum były dwie monografie, których byłam współredaktorką:

- a. J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.), 2014, *Edukacja w procesie zmiany - warunki, możliwości, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, ss. 327, ISBN 978-83-61601-58-6 (3.20.)

- b. J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), 2014, *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, ss. 336, ISBN 978-83-61601-54-8 (3.21.)

W obu monografiach zamieściłam teksty referatów wygłoszonych w trakcie sympozjum (II.I. załącznik 2). Przedstawiam je poniżej. Osią tematyczną pierwszego eseju pt. *Edukacyjna gra pozorów – o niektórych efektach przemian edukacyjnych (a)* jest problem pozorności efektów zmian edukacyjnych, które dokonały się w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Miały one najczęściej charakter zmian narzuconych, wymuszonych, pomimo starań i zabiegów reformatorów o to, aby miały wymiar działań konsultowanych społecznie. Brak poczucia własności zmian u odbiorców, czyli podstawowego warunku skutecznego wprowadzania reform wywołał zjawiska niepożądane, a -w moim przekonaniu- wręcz szkodliwe. Stanowią one źródło moich krytycznych refleksji i analiz, które można zamknąć konkluzją, iż *do edukacji należy podchodzić nie tylko jak do biernego przedmiotu zmiany, ale traktować ją jako ważny czynnik w przemianie jakości życia ludzi w demokratycznym społeczeństwie* (s. 75).

- a. M. Kamińska, 2014, *Edukacyjna gra pozorów – o niektórych efektach przemian edukacyjnych* [w:] J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.), *Edukacja w procesie zmiany-warunki, możliwości, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 65 – 78, ISBN 978-83-61601-58-6 (3.22.)
- b. M. Kamińska, 2014, *Nauczyciel dla zmiany czy zmiana dla nauczyciela? – pedeutologiczne aspekty przemian edukacyjnych i społecznych* [w:] J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 249 – 262, ISBN 978-83-61601-54-8 (3.23.)

W rozdziale pt. *Nauczyciel dla zmiany czy zmiana dla nauczyciela? – pedeutologiczne aspekty przemian edukacyjnych i społecznych (b)* stawiam pytania m.in. o rolę nauczycieli w zmianach edukacyjnych. Czy i jak powinny zmieniać się ich kompetencje, postawy? W jakim zakresie zmiany edukacyjne, społeczne, kulturowe powinny wpływać na pracę nauczycieli? W jakim stopniu nauczyciele powinni być odbiorcami zmian, a w jakim – ich współtwórcami? Czy edukacja (za sprawą nauczycieli) jest w stanie zmieniać rzeczywistość społeczną? Odpowiedzi poszukuję m.in. w wynikach własnych badań wśród nauczycieli na temat ich kompetencji obywatelskich, które zostaną omówione w punkcie Ad.3. Krytyczny dyskurs ujmuję w trzech zagadnieniach: nauczyciel i zmieniający się świat społeczny, nowy profesjonalizm nauczycieli, nauczyciel w środowisku zawodowym.

Do osiągnięć naukowo-badawczych w tym obszarze zaliczam również kierowanie ogólnopolskim projektem naukowo-badawczym pt. „Działalność edukacyjna w Polsce w latach 1990-2015”, realizowanym w latach 2014-2015 w ramach Grantu Rektora Szkoły

Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku (II.G. załącznik 2). Celem poznawczym projektu było ukazanie przebiegu i skutków przemian edukacyjnych na tle procesu demokratyzacji i uspołecznienia w naszym kraju. Głównym problemem badawczym było pytanie, w jaki sposób proces transformacji ustrojowej wpłynął na kierunki i sposoby realizacji przemian edukacyjnych. W tym przedsięwzięciu byłam odpowiedzialna za koordynowanie działań projektowych, nadzór merytoryczny oraz upowszechnianie jego rezultatów w postaci seminarium naukowego. Efektem wydawniczym projektu jest publikacja pod moją redakcją: M. Kamińska (red.), 2015, *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, ss. 189, ISBN 978-83-62709-98-4 (3.24.). Monografia zawiera analizy teoretyczne i omówienie wyników poszukiwań badawczych na temat przemian w treściach kształcenia i wychowania, kształceniu i doskonaleniu kompetencji zawodowych nauczycieli, edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacji ustawicznej dorosłych, edukacji pozaformalnej oraz w kształceniu na odległość. Z punktu widzenia moich zainteresowań naukowych szczególnie ciekawy jest obszar dotyczący przemian w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczyciela oraz redefinicji jego funkcji zawodowych.

Ad. 2. Przemiany roli społeczno-zawodowej nauczyciela

Przemiany roli społeczno-zawodowej nauczyciela stanowią drugi nurt moich zainteresowań naukowo-badawczych. Uważam, że funkcjonowanie nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej i społeczno-kulturowej wymaga rewizji postawy wobec zadań i funkcji zawodowych, zmiany podejścia do procesu kształcenia i wychowania, ale także innego spojrzenia na kategorię autorytetu nauczyciela, jego wiarygodności pedagogicznej. W przedstawionej powyżej (Ad.1.) pracy zbiorowej pt. *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, ss. 189, ISBN 978-83-62709-98-4 zawarłam rozdział mojego autorstwa pt. *Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela we współczesnej edukacji* – s. 39-51 (3.25.). Na podstawie literatury wyodrębniam trzy wymiary teoretyczno-praktyczne, które -moim zdaniem- najpełniej oddają charakter zmian w pełnieniu roli społeczno-zawodowej nauczyciela. Wyznaczają jednocześnie kierunek w projektowaniu nowych rozwiązań w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Koncentruję się na następujących wymiarach: nauczyciel jako przewodnik w uczeniu się, nauczyciel jako specjalista refleksyjny, nauczyciel jako podmiot badań w działaniu. Pierwszy z nich wynika z przesunięcia epistemologicznego (źródeł i znaczenia wiedzy), przesunięcia cywilizacyjnego dotyczącego czasu, miejsca i sposobów nabywania wiedzy oraz dekonstrukcji tradycyjnego myślenia o szkole (jako „bastionu wiedzy”) i nauczycieli (jako „strażnika czasu”). Drugi wymiar opisuje nauczyciela uczącego się w działaniu, który w praktyce zawodowej potrafi dokonać przemyśleń i krytycznej oceny swoich poczynań pedagogicznych, zarówno w trakcie działań i po ich zakończeniu. Trzeci z kolei wiąże się z kształtowaniem postawy badawczej u nauczyciela. Badania w działaniu pozwalają nauczycielowi wejść w rolę badacza i ewaluatora codzienności edukacyjnej, pomagają zrozumieć i udoskonalić praktykę zawodową z udziałem pedagogów–naukowców. Realizowanie się w każdym z tych wymiarów „otwiera” nauczyciela na uczenie się od innych i współpracę.

Wniosków do analizy przemian roli społeczno-zawodowej nauczyciela dostarczyły mi studia teoretyczne i empiryczne, które zawarłam w następujących publikacjach:

- a. M. Kamińska, 2012, Obraz polskiego nauczyciela w Raporcie o stanie edukacji 2010 „Społeczeństwo w drodze do wiedzy” [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro. Edukacja w perspektywie wyzwań społecznych* (red.), E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, tom IV, s. 96-106, ISBN 978-83-934036-6-0
- b. M. Kamińska, 2013, Wizerunek społeczno-zawodowy współczesnego nauczyciela a przemiany społeczne i edukacyjne [w:] *Edukacja a rynek pracy* (red.) W. Łozowiecka, M. Jagodzińska, K. Przybyszewska, E. Wiśniewska, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 204-227, ISBN 978-83-61601-30-2 (3.26.)

Przegląd wyników badań pedeutologicznych, który zawarłam w rozdziale *Wizerunek społeczno-zawodowy współczesnego nauczyciela a przemiany społeczne i edukacyjne* (b) pozwolił na empiryczną weryfikację obrazu postaw społeczno-zawodowych nauczycieli w stosunku do wizerunku kreowanego na podstawie doniesień medialnych i stereotypowych, obiegowych opinii, płynących z otoczenia. W analizie wzięłam pod uwagę 18 wybranych opracowań badawczych. Dotyczyły one zarówno młodych adeptów zawodu nauczycielskiego i doświadczonych pedagogów. Moim celem badawczym było wielowymiarowe ukazanie postaw i zachowań nauczycieli w różnych kontekstach zawodowych i pozazawodowych, związanych z ich kompetencjami edukacyjnymi i społecznymi, poziomem satysfakcji i tożsamości zawodowej, stosunkiem do wiedzy szkolnej i procesu wychowania, problemem adaptacji do zawodu. Przeprowadzona analiza była jednocześnie przyczynkiem do zainteresowania się problematyką współpracy i uczenia się w kulturze organizacyjnej szkoły i przeprowadzenia badań, które są treścią monografii omówionej w części IV.C.

Jednym z problemów, które analizowałam w powyższym opracowaniu było pytanie o kompetencje edukacyjne i społeczne nauczycieli. Naukową konsekwencją poszukiwania na nie odpowiedzi, także w kontekście moich zainteresowań tematyką kapitału społecznego i edukacji obywatelskiej były następujące publikacje:

- a. M. Kamińska, 2013, Axiological foundations of civic education - the role of teachers [w:] *Essays on Education* (ed.), W. Sroczyński, House Publishing Ecko, South Jordan, USA, s. 51-64, ISBN 978-1-4276-5467-0 (3.27.)
- b. M. Kamińska, 2013, Kształcenie i doskonalenie kompetencji obywatelskich nauczycieli w Polsce i w Europie [w:] *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka* (red.), M. Bargel, jr. E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Institut mezioborových studií, Brno, ČR, s. 780-792, ISBN 978-80-87182-43-7 (3.28.)
- c. M. Kamińska, 2014, Aktywność obywatelska nauczycieli – implikacje społeczne i pedagogiczne [w:] *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti* (red.), S. Neslušanová, I. Emmerová, E. Jarosz, Institut mezioborových studií, Brno, ČR, s. 644- 663, ISBN 978-80-88010-01-2 (3.29.)

W dwóch pierwszych opracowaniach (a, b) analizuję problem kształtowania postaw obywatelskich w toku partycypacji społecznej i edukacji obywatelskiej w szkole. Wskazuję na podłoże społeczno-kulturowe i polityczne tego problemu, które znajduje odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych przez Komisję Europejską we współpracy z Radą Europy, w raportach EURYDICE. Członkostwo w strukturach Unii Europejskiej zobowiązuje Polskę do konstruktywnego włączania się w te działania. Na poziomie europejskim od 2012 roku promowana jest idea aktywnego, zaawansowanego obywatelstwa, wykraczająca poza zwykłe relacje obywatel-państwo i udział w życiu publicznym. Ważny jest aspekt wyznawania wspólnego systemu wartości, niezbędnych dla funkcjonowania demokratycznego społeczeństwa. Drugim warunkiem, moim zdaniem, są świadomość obywatelska, poczucie odpowiedzialności i autentyczne zaangażowanie dorosłych wychowawców – rodziców i nauczycieli. Rozpatruję je szczegółowo w obu tekstach przez pryzmat kompetencji obywatelskich i schematów ich opisywania. Formułuję przy tym postulaty odnośnie zmian w kształceniu zawodowym nauczycieli, uwzględniania aktywności obywatelskiej studentów w programach praktyk zawodowych, wyodrębnienia edukacji obywatelskiej jako przedmiotu nauczania w polskich szkołach na wzór innych krajów.

Celem badań sondażowych przeprowadzonych w 2013 roku w grupie 120 nauczycieli z losowo dobranych szkół różnego typu na terenie Płocka i powiatu płockiego była diagnoza postaw obywatelskich prezentowanych przez nauczycieli. Wyniki przedstawiłam w referacie wygłoszonym podczas VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Pedagogika społeczna – między indywidualizmem a wspólnotą” w Brnie (Republika Czeska) w 2014 roku, której byłam zarazem współorganizatorką (II.I. załącznik 2) oraz w publikacji *Aktywność obywatelska nauczycieli – implikacje społeczne i pedagogiczne (c)*. Badałam poziom wiedzy nauczycieli na temat obywatelskości i społeczeństwa obywatelskiego, ich stosunek emocjonalny do wartości obywatelskich i atrybutów społeczeństwa obywatelskiego oraz deklarowany poziom uczestnictwa w działaniach na rzecz społeczeństwa obywatelskiego. Z badań wynika, że *postawy obywatelskie nauczycieli nie odbiegają w znacznym stopniu od tych, które prezentuje (według danych z badań ogólnopolskich) większość naszego społeczeństwa. Ich wiedza na temat cech i przejawów społeczeństwa obywatelskiego oraz pojęcia obywatelskości jest dość powierzchowna, w dużym stopniu intuicyjna. Dobrze orientują się w prawach i obowiązkach obywatelskich, jednak czasami myślą obowiązek z uprawnieniem. Niekiedy postawa obywatelskości jest kojarzona z postawą narodową. Wysoko cenią takie atrybuty społeczeństwa obywatelskiego jak: inicjatywy obywatelskie, przedsiębiorczość i integrację społeczną oraz wartości: wolność, prawa człowieka, tolerancję i współdziałanie. Rodzina, koleżanki i koledzy z pracy oraz krąg przyjaciół cieszą się największym zaufaniem społecznym badanych. Zdecydowana większość nauczycieli czuje się prawdziwymi obywatelami, głównie ze względu na wypełnianie obowiązków obywatelskich. Uczestniczą w wyborach, ale rzadko działają w organizacjach pozarządowych. Mimo, że doceniają wartość inicjatyw obywatelskich i przedsiębiorczość, to nie są zbyt aktywni pod tym względem* (s. 661). Taki obraz postaw obywatelskich nauczycieli skłania do zadania pytania: Czy to wystarczy, aby kształtować odpowiedni stosunek uczniów do obywatelskości? Budowanie prestiżu zawodowego nauczycieli i autorytetu u uczniów polega m.in. na zachowaniu autentyczności, wiarygodności, potwierdzania przekonań adekwatnymi zachowaniami. W moich badaniach jednak nie było to regułą.

Spełnianie roli społecznej i zawodowej na poziomie indywidualnym wymaga -z jednej strony- wyjścia naprzeciw oczekiwaniom i normom społecznym, regulującym zachowanie nauczyciela w pełnionej roli. Z drugiej strony przepis roli jest subiektywnie interpretowany i niejako „filtrowany” przez własne oceny, posiadane kompetencje, system wartości. W zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej i społeczno-kulturowej „bycie w roli nauczyciela” - w moim przekonaniu- jest coraz trudniejsze i stanowi źródło dylematów osobowościowych i aksjologicznych. Wychodząc z tego założenia, zainteresowałam się kwestią autorytetu nauczyciela oraz jego uwarunkowań. Zaowocowało to następującymi publikacjami:

- a. M. Kamińska – Juckiewicz, 2005, *Uwarunkowania pracy nauczyciela*, „Pedagogika” Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, tom IV, cz. II, s. 823-838, ISSN 1644-0323
- b. M. Kamińska-Juckiewicz, 2007, *Autorytet nauczyciela – możliwości i ograniczenia*, „Pedagogika” t. 6, Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2007, s. 57-68, ISSN 1644-0323 (3.30.)
- c. M. Kamińska, 2014, Przemiany istoty i uwarunkowań autorytetu nauczyciela we współczesnym dyskursie społeczno-pedagogicznym [w:] *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w kształceniu szkolnym* (red.), E. Jagiełło, A. Klim-Klimaszewska, Wyd. Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce, tom II, s. 100-113, ISBN 978-83-62160-20-4 (3.31.)
- d. M. Kamińska, 2016, Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego [w:] *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach* (red.), J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 143-155, ISBN 978-83-8088-102-0 (3.32.)

W przedstawionych esejach towarzyszy mi teza, iż *brak oparcia i stabilności w ustalonych, trwałych strukturach, rozmywanie się znaczeń, zacieranie granic, przeobrażanie się zjawisk i pojęć w nieoczekiwanych (i często niepożądanym) kierunkach) nie pozwala na myślenie o autorytecie nauczyciela w kategorii podporządkowania, posłuszeństwa, zaufania i pewności. Dzisiaj autorytet nauczyciela jest uwikłany w sieć relacji interpersonalnych, dialogu z uczniem, wyprowadzany z potrzeby otwartości i prawdziwości, pasji i zaangażowania, stymulowania wychowanka do podejmowania dyskusji, wymiany poglądów, wyzwalania autentycznych emocji i motywacji do wysiłku zmieniania siebie i innych. To bardzo trudne zadanie dla współczesnych nauczycieli. Trudne również dlatego, iż przyzwyczajenie człowieka jest drugą naturą i utrwalone schematy, wzorce postępowania, zachowania człowieka nie poddają się szybkim i prostym zabiegom przemiany. Każda próba tworzenia nowego wymiaru autorytetu wymaga od nauczycieli zrozumienia i uwewnętrznienia zmiany dotychczasowej wizji edukacji, zmiany roli szkoły, ucznia i nauczyciela w świecie ponowoczesnym (c. M. Kamińska, 2014, *Przemiany istoty i uwarunkowań autorytetu nauczyciela we współczesnym dyskursie społeczno-pedagogicznym*, s. 110). Istota nowego wymiaru autorytetu nauczyciela polega przede wszystkim na tym, że oczekiwany wpływ wychowawczy uzyskuje się nie w wyniku arbitralnego, bezrefleksyjnego spełniania przepisu roli, ale poprzez brak przymusu, budowanie zaufania i wiarygodności (b. M. Kamińska-Juckiewicz, 2007, *Autorytet nauczyciela – możliwości i ograniczenia*, s. 59-61).*

*Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela z kolei jest wypadkową jego cech osobowości, kompetencji zawodowych, oczekiwań społecznych. Zrozumienie procesu zmian w otaczającej rzeczywistości oraz wysoka świadomość potrzeby i gotowość swoistego „przeformatowania” roli zawodowej może okazać się niezbędnym uzupełnieniem tych czynników (d. M. Kamińska, 2016, *Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego*, s. 152).*

Przedsięwzięciem naukowo-badawczym, które wpisuje się w nurt badań i rozważań nad przemianami roli społeczno-zawodowej nauczyciela jest udział w programie współpracy międzynarodowej Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku z Jarosławskim Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. Konstantina Uszyńskiego (Federacja Rosyjska) (III.A. załącznik 2). W ramach programu, w 2013 roku miałam okazję uczestniczyć w wizycie studyjnej, podczas której wygłosiłam cykl wykładów dla studentów na temat „Przemiany zawodu nauczycielskiego w badaniach pedagogicznych” (8 godzin) oraz „Nauczyciel i szkoła w dyskursie ponowoczesności” (8 godzin). Była to druga wizyta na uniwersytecie w Jarosławiu. Pierwszą odbyłam w 2010 roku (omawiam ją w Ad. 4). Doświadczenie, które nabyłam podczas obu wizyt znacznie wzbogaciło mój warsztat dydaktyczny jako nauczyciela akademickiego. Było też ważnym elementem rozwoju naukowowo-badawczego, ze względu na możliwość wymiany doświadczeń w zakresie metodologii badań pedagogicznych.

Ad. 3. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

Trzeci obszar moich zainteresowań naukowo-badawczych jest kontynuacją dwóch poprzednich. W moim przekonaniu, kształcenie i doskonalenie zawodowe stanowi niejako środek i ośrodek zarówno przemian roli społeczno-zawodowej nauczyciela i zmian w edukacji. Problematyka interesuje mnie od początku mojej działalności naukowo-badawczej. Stała się również tematem przewodnim cyklu konferencji organizowanych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku od 2005 roku. Na III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Kształcenie pedagogów - strategie, koncepcje, idee. Język-komunikacja-etyczność-twórczość” (II.I. załącznik 2) wygłosiłam referat pt. *Wiedzieć i umieć - o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w społeczeństwie wiedzy* (II.I. załącznik 2), który został opublikowany w czasopiśmie naukowym wydawanym wówczas przez uczelnię: M. Kamińska-Juckiewicz, 2009, *Wiedzieć i umieć - o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w społeczeństwie wiedzy*, „Pedagogika” t. 8 cz. I, Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 63-70, ISSN 1644-0323 (3.33.). W eseju zwracam uwagę na potrzebę spojrzenia na przygotowanie zawodowe i późniejsze, ciągle doskonalenie wiedzy i umiejętności nauczycieli z perspektywy zmian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych. Odwołuję się m.in. do teorii konstruktywizmu w procesie nauczania – uczenia się, a co za tym idzie – potrzeby innego podejścia także samych nauczycieli do posiadanych kompetencji.

Do problematyki kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nawiązywałam w wielu publikacjach, dotyczących poprzednich dwóch obszarów zainteresowań. Trudno bowiem o refleksję nad zmianami w edukacji i przeobrażeniami roli społeczno-zawodowej nauczyciela bez odwołania się do edukacji nauczycielskiej. Aktywność zawodowa

nauczyciela odnosi się nie tylko do działalności *sensu stricto* edukacyjnej. Jest osadzona w określonej rzeczywistości kulturowej i społecznej, podlega namysłowi antropologicznemu, czy filozoficznemu. Może być przedmiotem ciekawych i inspirujących naukowo rozważań z punktu widzenia komparatystyki. Tym zagadnieniom poświęcona jest praca zbiorowa, której byłam współredaktorką: J. Piekarski, M. Szymańska, L. Tomaszewska, M. Kamińska (red.), 2012, *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, ss. 248, ISBN 978-83-61601-65-4 (3.34.).

Próbą włączenia się w dyskurs o jakości kształcenia ogólnego jest krytyczna analiza praktyk edukacyjnych, związanych z poziomem odpowiedzialności i profesjonalizmu zawodowego nauczyciela w publikacji: M. Kamińska, 2013, *Jakość kształcenia w wersji „light” – pytania o odpowiedzialność i profesjonalizm szkoły i nauczycieli* [w:] *Nowa jakość w edukacji?* (red.), J. Piekarski, A. Głowala, L. Tomaszewska, M. Kamińska, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 75-83, ISBN 978-83-61601-22-7 (3.35.). Dostrzegam pewien chaos aksjologiczny w interpretowaniu pojęcia jakości kształcenia. Stawiam i rozwijam tezę, że jakość edukacji powinna wiązać się z wartością dla potencjalnego odbiorcy, zarazem jednak powinna być wartością dla tych, którzy ją współtworzą – nauczycieli. Jaki jest stosunek nauczycieli do wartości edukacji? Jaka jest odpowiedzialność szkoły i nauczyciela za jakość edukacji? Czy można próbować „mierzyć” jakość kształcenia posługując się kategorią odpowiedzialności nauczycieli za efekty pracy dydaktycznej i wychowawczej? Czy i w jakim stopniu poziom profesjonalizmu nauczycieli, kształtowany także w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego, determinuje poziom edukacji? Czy jakość kształcenia w tym rozumieniu nie przeradza się w „bylejakość”? Uznaję, że odpowiedzi na te pytania nie rozstrzygają dylematów i wątpliwości. Są krytycznym głosem w dyskusji nad profesjonalizacją zawodu nauczycielskiego.

Okazją do takiej dyskusji pedagogów z różnych ośrodków akademickich polskich i zagranicznych była V Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee” pod hasłem „Kształcenie i wychowanie w reformowanej szkole – pytania o jakość”, której byłam współorganizatorką (III.C. załącznik 2), a następnie współredaktorką dwóch opracowań zbiorowych:

- a. J. Piekarski, A. Głowala, L. Tomaszewska, M. Kamińska (red.), 2013, *Nowa jakość w edukacji?* Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 75-83, ISBN 978-83-61601-22-7 (3.36.)
- b. A. Głowala, M. Kamińska, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), 2013, *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, ss. 319, ISBN 978-83-61601-10-4 (3.37.)

Zainteresowanie problematyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli miało odzwierciedlenie w realizacji programów współpracy międzynarodowej (III.A. załącznik 2). W 2018 roku wzięłam udział w trzeciej z kolei wizycie studyjnej w ramach współpracy Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku z Jarosławskim Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym. W ramach wizyty zostałam zaproszona do wygłoszenia referatu pt. „Kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli w Polsce” podczas

Międzynarodowego Forum pt. „Euroazjatycki dialog edukacyjny”, zorganizowanego przez Jarosławski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Konstantina Uszyńskiego, Ministerstwo Edukacji i Nauki Federacji Rosyjskiej, Federalna Państwowa Instytucja Szkolnictwa Wyższego. Prezentowałam ogólne założenia systemu kształcenia nauczycieli w Polsce oraz uwarunkowania edukacyjne i ekonomiczne ich rozwoju zawodowego. Natomiast podczas wizyty studyjnej w 2016 roku na Uniwersytecie im. Borysa Grinczenki w Kijowie na Ukrainie uczestniczyłam w Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej „Akmeologia: nauka XXI wieku”, zorganizowanej przez Ukrainką Akademię Akmeologii. Mam zaszczyt być członkiem zagranicznym Akademii. Dzięki udziałowi w konferencji pogłębiłam swoją wiedzę naukową w zakresie rozwoju osobistego, edukacyjnego i społecznego człowieka dorosłego na przestrzeni życia. Z racji moich zainteresowań odnosiłam tę wiedzę do rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli. Było to dla mnie inspiracją do kolejnych eksploracji naukowo-badawczych. W 2017 roku wzięłam udział w kolejnym spotkaniu naukowym na Uniwersytecie im. Borysa Grinczenki w Kijowie. Było to Seminarium metodologiczne "Nowe trendy i zjawiska w środowisku dzieci i młodzieży na Ukrainie: wymiary cywilizacyjne, kulturowe i informacyjne", zorganizowane przez Instytut Problemów Edukacyjnych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (III.A. załącznik 2). Wygłosiłam referat *Samokształcenie jako priorytet w rozwoju*, w którym przedstawiłam przegląd koncepcji samokształcenia człowieka, odnosząc się jednocześnie do roli uczenia się w rozwoju zawodowym i osobistym nauczyciela.

Samokształcenie człowieka jako proces świadomego, intencjonalnego, samodzielnego uczenia się stanowi ważny aspekt edukacji ustawicznej i realizacji idei uczenia się przez całe życie. W obu kategoriach – edukacji ustawicznej i uczenia się przez całe życie – aktualizuje się problematyka kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. W artykule: M. Kamińska, 2018, *Trends in Continuing Education of Teachers in European Education Systems*, "The Modern Higher Education Review" nr 3, Borys Grinchenko Kyiv University, ss.16, ISSN 2518-7635 (3.38.)²⁰ ukazują edukację ustawiczną nauczycieli jako jedno z najważniejszych wyzwań w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Kształcenie wstępne i doskonalenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli uznaje się za czynnik strategiczny w osiąganiu wskaźników edukacyjnych w perspektywie roku 2020. Dokonałam przeglądu i opisu podstawowych pojęć, charakteryzujących kształcenie ustawiczne na tle koncepcji uczenia się przez całe życie. Przedstawiłam aktualną sytuację kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w europejskich systemach oświatowych na podstawie raportów z badań edukacyjnych, dokumentów strategicznych i komunikatów Rady i Komisji Europejskiej.

Z kolei w rozdziale: M. Kamińska, 2013, *Wspomaganie kompleksowe nauczyciela i szkoły – zmiana systemowa* [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro. Nauczyciel wobec wyzwań współczesności* (red.), E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, tom VI, s. 23-42, ISBN 978-83-936635-4-5 (3.39.) analizuję wyniki badań edukacyjnych dotyczących procesu wspomagania nauczycieli w ich rozwoju zawodowym. Odwołując się do H. Kwiatkowskiej, że zmiany we współczesnym świecie wymagają, by większe znaczenie nadawać nie kształceniu nauczycieli,

²⁰ Artykuł został przyjęty do druku. W załączeniu – tekst i zaświadczenie

ale ciągłemu rozwojowi w zawodzie, omawiam projekt zmian w modelu doskonalenia nauczycieli w ich miejscu pracy poprzez system działań wspomagających szkołę. Obecnie model już został wdrożony i funkcjonuje w polskich szkołach. Jest on o tyle ważny z punktu widzenia moich zainteresowań naukowo-badawczych, ponieważ zwraca się w nim dużą uwagę na rolę współpracy różnych instytucji edukacyjnych między sobą, ale także na znaczenie idei współpracy nauczycieli w szkole na rzecz wzajemnego uczenia się.

Ad. 4. Kultura szkoły jako środowiska społeczno-wychowawczego i środowiska uczenia się

W prezentacji ostatniego wyróżnionego obszaru naukowo-badawczego odwołam się do koncepcji nowego modelu kultury szkoły, o której piszę również w omówieniu głównego osiągnięcia naukowo-badawczego (IV.C.). Badacze L.T. Schoen i Ch. Teddlie nazwali tę koncepcję Kompleksowym Modelem Kultury Szkoły²¹. Kulturę szkoły można opisywać za pomocą czterech wymiarów: orientacja zawodowa, struktura organizacyjna, jakość środowiska uczenia się, skoncentrowanie na uczniu²². Dwa pierwsze dotyczą nauczycieli i administracji szkoły, a dwa kolejne – uczniów i rodziców. Należy dodać, iż w omówieniu posługuję się tymi kategoriami głównie w celu zachowania pewnej klarowności i nakreślenia charakteru naukowo-badawczego podejmowanych problemów. Nawiązuję przede wszystkim do wymiarów jakości środowiska uczenia się, skoncentrowania na uczniu z elementami orientacji zawodowej i struktury organizacyjnej.

Jakość środowiska uczenia się to wymiar kultury szkoły kojarzony z takimi cechami jak: stopień aktywnego zaangażowania uczniów w uczenie się, monitorowanie procesu uczenia się, uwzględnianie potrzeb ucznia, ocenianie kształtujące²³. Łączy się z wymiarem struktury organizacyjnej w odniesieniu do stylu zarządzania szkołą, procedur, zasad, sposobu formułowania i realizowania misji szkoły, formalnych struktur rozwiązywania problemów²⁴. Ta problematyka stanowi przedmiot moich rozważań w następujących publikacjach:

- a. M. Kamińska – Juckiewicz, 2007, Innowacje oświatowe a jakość w edukacji [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela* (red.), J. Grzesiak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin, s. 97-103, ISBN 978-83-88335-36-5 (3.40.)
- b. M. Kamińska – Juckiewicz, 2009, Twórcza szkoła - twórczy nauczyciel - twórczy uczeń? – refleksje na temat innowacyjności edukacji [w:] *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej* (red.), M. Kołodziejski, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 17-26, ISBN 978-83-61601-36-4 (3.41.)
- c. M. Kamińska – Juckiewicz, 2010, Innowacyjne ocenianie w szkole – jak działa

²¹ L.T. Schoen, Ch. Teddlie, *A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, nr 19 (2); za: U. Dernowska, A. Tłuściak – Deliowska (2015), *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 56-63.

²² Tamże, s. 60.

²³ A. Tłuściak – Deliowska, U. Dernowska, *Model kultury szkoły La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego: holistyczne i analityczne podejście do badania środowiska szkolnego*, "Seminare. Poszukiwania naukowe", t. 39, nr 1, s. 112.

²⁴ Tamże, s. 111.

system oceniania kształtującego [w:] *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej* (red.), M. Kołodziejcki, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 81-90, ISBN 978-83-61601-60-9 (3.42.)

- d. M. Kamińska, 2013, *Potrzeby nauczycieli i potrzeby szkoły - dylematy i kontrowersje* [w:] *Bezpieczna szkoła – założenia i realia* (red.), Tadeusz Graca, Wyd. Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów, s. 41-51, ISBN 978-83-62753-38-3 (3.43.)

W pierwszej publikacji pt. *Innowacje oświatowe a jakość w edukacji (a)* skupiam się na strukturze organizacyjnej w kulturze szkoły. Poszukuję związków między innowacyjnym charakterem szkoły jako organizacji a jakością prowadzonej działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej. Tu po raz pierwszy pojawia się w kręgu moich zainteresowań naukowych pojęcie szkoły jako organizacji uczącej. W takiej szkole praktykuje się innowacyjne podejście do monitorowania postępów edukacyjnych uczniów, które służy uczeniu się, a nie oduczaniu. Ocenianie kształtujące, w przeciwieństwie do oceniania sumującego, pomaga uczniowi uczyć się jak się uczyć, aktywizuje i ukierunkowuje proces samodzielnego konstruowania wiedzy. Piszę o tym w eseju pt. *Innowacyjne ocenianie w szkole – jak działa system oceniania kształtującego (c)*. Temat szkoły jako organizacji innowacyjnej, gdzie nowe sposoby myślenia i działania, nowe artefakty tworzone są na kanwie starych, kontynuuję w kolejnej publikacji pt. *Twórcza szkoła - twórczy nauczyciel - twórczy uczeń? – refleksje na temat innowacyjności edukacji (b)*. Stopniowo rozwijam triadę tytułowych kategorii, prowadząc jednocześnie krytyczny dyskurs na temat m.in. twórczego zarządzania szkołą, orientacji innowacyjnej nauczyciela i wyzwaniach kreatywności u uczniów. Poszukuję zależności między nimi, odwołując się do poglądów psychologów i pedagogów, wyników badań pedagogicznych. Zarazem podaję przykłady dobrych praktyk – oddolnych innowacji szkolnych. W rozdziale pt. *Potrzeby nauczycieli i potrzeby szkoły - dylematy i kontrowersje (d)* stawiam tezę, że w potrzeby uczniów, rodziców, nauczycieli, władz samorządowych na tle szkolnej rzeczywistości edukacyjnej nie są tożsame w wielu obszarach. Wskazuję kwestie sporne, wykluwające się na podłożu nieporozumień antagonizmy między podmiotami życia szkolnego, zjawiska pozornie oczywiste, choć w praktyce odbiegające od oczekiwań, w żaden sposób nie przystające do obrazu szkoły przyjaznej uczniom i rodzicom. Szkoły skoncentrowanej na uczniu, co w przywołanym wcześniej Kompleksowym Modelu Kultury Szkoły oznacza identyfikowanie potrzeb uczniów, interwencję edukacyjną, udzielanie pomocy uczniom w osiąganiu sukcesu edukacyjnego, wspieranie rodziców i poziom ich zaangażowania w życie szkoły, równowagę wymagań formalnych, indywidualizacji procesu edukacyjnego i dobrego samopoczucia ucznia²⁵.

Skoncentrowanie szkoły na uczniu wymaga odpowiednio skonfigurowanych relacji między podmiotami życia szkolnego: uczniami, rodzicami, nauczycielami, pracownikami administracji szkolnej. Budowanie kultury szkoły to wspólne tworzenie miejsca bezpiecznego, inkluzyjnego, z przyjazną, wspierającą atmosferą, klimatem zaufania,

²⁵ Tamże, s. 112.

otwartości, partnerstwa i dialogu. Jednak proces ten nie przebiega bez zakłóceń w sytuacji zderzenia różnic osobowościowych, dylematów aksjologicznych, wpływów społecznych i kulturowych. Jak zachować równowagę między indywidualizmem i wspólnotą, autonomią i kontrolą, między uprawnieniem i powinnością? Jak kształtować tożsamość społeczną i osobistą bez wykluczania, ostracyzmu, nietolerancji we wspólnocie? Jak pogodzić aspiracje i dążenia z realnymi możliwościami i potrzebami? Jak pomagać i chronić, by zarazem nie ograniczać w rozwoju? Na te pytania próbuję znaleźć odpowiedzi w poniższych publikacjach:

- a. M. Kamińska – Juckiewicz, 2010, Teoretyczne i praktyczne problemy wychowania opiekuńczego w szkole [w:] *Szkoła dla rodziców-rodzice dla szkoły* (red.), D. Dądzik, D. Szadkowski, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 171-180, ISBN 978-83-61601-64-7 (3.44.)
- b. M. Kamińska – Juckiewicz, 2010, Partnerstwo i dialog w komunikacji między szkołą a rodzicami [w:] *Szkoła dla rodziców-rodzice dla szkoły* (red.), D. Dądzik, D. Szadkowski, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 31-39, Płock 2010, ISBN 978-83-61601-64-7 (3.45.)
- c. M. Kamińska – Juckiewicz, 2011, Kryzys współczesnego wychowania szkolnego w perspektywie społeczno-kulturowej [w:] *Pytania, problemy, zagrożenia i wyzwania XXI wieku dla edukacji i aksjologii* (red.), A. Gałkowski, M. Januszewska-Warych, W. W. Szczęsny, Wyd. Naukowe NOVUM, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, Płock, s. 99-110, ISBN 978-83-62709-11-3 (3.46.)
- d. M. Kamińska, 2013, Zjawisko wykluczenia społecznego wśród dzieci i młodzieży – rola szkoły i nauczycieli [w:] *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń* (red.), B. Dobrowolska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 99-123, ISBN 978-83-7780-685-2 (3.47.)
- e. M. Kamińska – Juckiewicz, 2007, *W poszukiwaniu tożsamości – edukacyjne dylematy aksjologiczne*, „Edukacja Otwarta” nr 1, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock, s. 169-176, ISSN 1642-5227 (3.48.)
- f. M. Kamińska, 2014, *Nauczyciele szkół gimnazjalnych wobec problemu subkultur młodzieżowych*, „Edukacja Otwarta” nr 2, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, s. 73-94, ISSN 1642-5227 (3.49.)

Podłożem teoretycznym publikacji pt. *Partnerstwo i dialog w komunikacji między szkołą a rodzicami* (b) jest realizacja idei uspołecznienia szkoły i edukacji. Uznaję, że istotną rolę w budowaniu podmiotowych relacji nauczycieli i rodziców odgrywają partnerstwo i dialog jako elementarne podstawy ich nawiązywania, utrzymywania i twórczego modyfikowania. Wskazuję na potrzebę poszerzenia form i metod współpracy nauczycieli i rodziców, podając jednocześnie przykłady takich działań w praktyce szkolnej.

Dwie kolejne publikacje dotyczą wychowania szkolnego, choć w nieco innym wymiarze. W eseju pt. *Teoretyczne i praktyczne problemy wychowania opiekuńczego w szkole*

(a) analizuję pojęcie wychowania opiekuńczego, które, moim zdaniem, jest pojęciem nieco zaniedbanym poznawczo i pomijanym w pedagogicznym dyskursie. Opiekuńczy kontekst wychowania ukazuję z uwzględnieniem kilku aspektów: funkcji opiekuńczych szkoły, zaspokajania potrzeb psychofizycznych uczniów, procesu wspomagania ich rozwoju i postaw opiekuńczych nauczycieli – pozytywnych i negatywnych. Formułuję autorski katalog dyspozycji opiekuńczych nauczyciela w sferze poznawczej, uczuciowej i działaniowej. Natomiast w tekście pt. *Kryzys współczesnego wychowania szkolnego w perspektywie społeczno-kulturowej* (c) przywołuję kategorie „kryzysu ról i autorytetów”, „kryzysu rodziny”, „wyuczony bezradności” dla ukazania tła społeczno-kulturowego zidentyfikowanego przeze mnie zjawiska kryzysu wychowania. Pokazuję jego przejawy w środowisku rodzinnym, ale przede wszystkim w środowisku szkolnym. Mają one wymiar kryzysu autorytetu nauczyciela i jego bezradności wychowawczej, co skutkuje rozchwianiem aksjologicznym i zagubieniem tożsamościowym wśród uczniów.

Powyższa tematyka była również przedmiotem Sympozjum Naukowego pt. „Egzystencjalne podejście do wychowania uczniów”, w którym uczestniczyłam w 2010 roku w ramach realizacji programu współpracy międzynarodowej Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku z Jarosławskim Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym (Federacja Rosyjska). Wystąpiłam jako prelegent i dyskutant w sesji plenarnej sympozjum, prezentując zagadnienie kryzysu wychowania w szkole. Było to ciekawe i rozwijające doświadczenie, które pozwoliło spojrzeć na kwestię współczesnego wychowania przez pryzmat poglądów i doświadczeń naukowo-badawczych pedagogów rosyjskich (III.A. załącznik 2).

Zagadnieniem tożsamości społecznej i osobistej we współczesnym wychowaniu interesowałam się już nieco wcześniej. Planowałam podjąć dalsze badania literaturowe i empiryczne na ten temat, jednak w rezultacie pozostałam przy problematyce pedeutologicznej. W artykule pt. *W poszukiwaniu tożsamości – edukacyjne dylematy aksjologiczne* (e) analizuję problem z punktu widzenia wychowania do wartości w środowisku wielokulturowym. Podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: Jak kształtować tożsamość społeczną i osobistą, bez wykluczania, ostracyzmu, nietolerancji? Jak wychowywać do współżycia i współpracy w kulturze szkoły zdominowanej przez rywalizację? Jakich poczynań wychowawczych należałoby oczekiwać od nauczycieli?

W nawiązaniu do tych dylematów oraz niepokojących doniesień, płynących ze środowiska szkolnego i pozaszkolnego o zwiększającym się odsetku młodych ludzi narażonych na izolację społeczno-kulturową, postanowiłam opisać zagadnienie, które ma swoje źródło, w moim przekonaniu, także w kulturze szkoły. W publikacji pt. *Zjawisko wykluczenia społecznego wśród dzieci i młodzieży – rola szkoły i nauczycieli* (d) przedstawiam genezę marginalizacji i wykluczenia, ich przyczyny, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży. W analizie zmierzałam do wyjaśnienia następujących zagadnień: Jakie postawy może prezentować młodzież w stosunku do swoich koleżanek i kolegów z klasy, klubu, zespołu, drużyny, grupy towarzyskiej? Kim są wykluczani? Jak reagują na syndrom wykluczenia? Jak sobie radzą z trudną sytuacją? Jakie skutki powoduje wykluczenie w środowisku rówieśniczym? Jakie działania profilaktyczne mogą (powinni) podjąć nauczyciele, aby ograniczyć przejawy wykluczenia społecznego?

Brak tolerancji i zrozumienia dla inności nie jest charakterystyczny tylko dla

młodzieży. Obserwując środowisko nauczycieli dostrzegłam, że część z nich ma trudności z akceptowaniem odmienności kulturowych, zwłaszcza wśród uczniów. Często gubią się w rozmowach na tematy bliskie uczniom z racji ich przynależności do różnych subkultur. Czy może to świadczyć o niskiej kulturze pedagogicznej nauczycieli? W 2012 roku przeprowadziłam badania sondażowe w grupie 152 dobranych losowo nauczycieli pracujących w płockich gimnazjach. Celem badań było rozpoznanie stosunku nauczycieli do zjawiska subkultur młodzieżowych. Opis i analizę wyników zawarłam w artykule: M. Kamińska, 2014, *Nauczyciele szkół gimnazjalnych wobec problemu subkultur młodzieżowych*, „Edukacja Otwarta” nr 2, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, s. 73-94, ISSN 1642-5227 (f). Interesowało mnie, jaką wiedzę dysponują nauczyciele na temat subkultur młodzieżowych, jak je oceniają i jakie są ich reakcje w kontaktach z przedstawicielami danej subkultury. Z badań wynika, że nauczyciele są dość słabo zorientowani w temacie subkultur młodzieżowych, nie próbują też intencjonalnie poszerzać swojej wiedzy. Bazują na obiegowych, stereotypowych opiniach. Raczej negatywnie oceniają przynależność młodzieży do subkultury i przejawy zachowań z nią związanych, choć zdarzają się nauczyciele o odmiennych poglądach. Zachowania nauczycieli wobec zjawiska subkultur młodzieżowych są wypadkową poziomu wiedzy i ocen. Ich reakcje mają najczęściej charakter asekuracyjny, zachowawczy, czasem dyscyplinujący. Unikają rozmów z młodzieżą, rzadko inicjują spotkania i prelekcje wychowawcze. Potwierdza się zatem moje przypuszczenie o niewysokim poziomie kultury pedagogicznej badanych nauczycieli w tym aspekcie. Widzę zatem potrzebę pobudzenia refleksyjności i wychowawczej otwartości nauczycieli w obliczu zjawisk, z którymi stykają się w codzienności szkolnej.

Zainteresowanie problematyką kultury szkoły jako środowiska społeczno-wychowawczego i środowiska uczenia się było inspiracją do udziału w międzyuczelnianym projekcie naukowo-badawczym pt. *Dziecko w przestrzeni życia*, realizowanego w ramach grantu rektorskiego w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie (II.G. załącznik 2). Mój udział jako członka zespołu projektowego polegał na współpracy z kierownikiem projektu w opracowaniu koncepcji badawczo-naukowej projektu, koordynowaniu działań projektowych wśród nauczycieli akademickich Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, współpracy w przygotowaniu opracowania: M. Kamińska, P. Wierszewska, 2016, *Depresja u dzieci i młodzieży jako problem społeczny i pedagogiczny* [w:] *Dziecko w przestrzeni życia* (red.), A. Gretkowski, B. Skałbiana, T. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Warszawa - Płock, s. 147-161, ISBN 978-83-62709-95-3 (3.50.).

Na koniec przedstawiam tytuły publikacji, które wpisują się w wymiar orientacji zawodowej w przywołanym modelu kultury szkoły określonym następującymi wskaźnikami: zaangażowanie nauczycieli w rozwój osobisty i zawodowy, poziom profesjonalizmu, wsparcie nauczycieli w doskonaleniu, stopień wspólnotowości i współpracy przy planowaniu pracy, mentoring nowych nauczycieli²⁶. Jednak nie załączam tekstów, ponieważ pod względem treściowym zawierają w większości odwołania do studiów literaturowych i badań przedstawionych w monografii *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne* (IV.C.). Były prezentowane w

²⁶ Tamże, s. 111.

postaci referatów podczas konferencji naukowych (II.I. załącznik 2) i na spotkaniach z kadrami akademicką w ramach współpracy międzynarodowej (III.A. załącznik 2).

- a. M. Kamińska, 2014, Cognitive and social culture aspects of the cooperation of teachers [in:] *Education and Upbringing in Theory and Practice* (eds.), A. Solak, K. Dziurzyński, House Publishing Ecko, South Jordan, USA, s. 154-178, ISBN 978-1-4276-5524-0
- b. M. Kamińska, 2016, Współpraca nauczycieli w zespołach - wzory zachowań i sposoby działania w świetle wyników badań własnych [w:] *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole* (red.), A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „HUMANITAS” Wyższa Szkoła HUMANITAS, Sosnowiec, s. 249-261, ISBN 978-83-64788-52-9
- c. M. Kamińska, 2016, Jak współpracują nauczyciele i czego uczą się od siebie? Komunikat z badań [w:] *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza - Rozwój – Zmiana* (red.), M. Kamińska, Z. Kruszewski, A. Gretkowski, B. Skałbiana, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 255-284, ISBN 978-83-65451-07-1
- d. M. Kamińska, 2017, Budowanie kultury współpracy i zespołowego uczenia się nauczycieli w szkole – aspekt normatywny [w:] *Wartości – Edukacja – Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej* (red.), K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 167-176, ISBN 978-83-65997-02-9
- e. M. Kamińska, 2018, *Коллективная работа учителей как элемент формирования культуры сотрудничества и школьного обучения*, „Ярославский педагогический вестник” № 4, Ярослав, Изд. ЯГПУ, s. 7-12, ISSN 1813-145X

VI. Działalność dydaktyczna, popularyzacja nauki i współpraca międzynarodowa:

A) Uczestnictwo w programach europejskich i innych programach międzynarodowych lub krajowych

W latach 2010-2018 uczestniczyłam w 2 programach współpracy międzynarodowej na podstawie porozumień zawartych między Szkołą Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku i dwiema uczelniami zagranicznymi: Jarosławskim Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. Konstantina Uszyńskiego (Federacja Rosyjska) oraz Kijowskim Uniwersytetem im. Borysa Grinczenki na Ukrainie. Program obejmował 4 wizyty studyjne na obu uczelniach: 2 - Jarosławski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny oraz 2 - Uniwersytet im. Borysa Grinczenki w Kijowie, podczas których prowadziłam i obserwowałam zajęcia ze studentami, brałam udział jako prelegentka w 3 konferencjach, a w 1 – jako dyskutant. Moje wystąpienia dotyczyły tematyki kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, przemian zawodu nauczycielskiego na tle badań pedagogicznych oraz procesu wychowania (omówiłam je w części V). Odbyłam również spotkania z nauczycielami akademickimi w celu wymiany doświadczeń naukowo-badawczych. Ciekawe było również spotkanie z Samorządem Studenckim na uniwersytecie w Rosji, podczas którego zapoznawałam studentów rosyjskich z działalnością Parlamentu Studentów Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica. Interesował mnie również kontekst społeczno-kulturowy kształcenia studentów w Rosji i na Ukrainie oraz uwarunkowania ekonomiczne tego procesu (III.A. załącznik 2)

B) Udział w międzynarodowych lub krajowych konferencjach naukowych

Wygłosiłam referaty łącznie na 55 konferencjach naukowych: w tym 5 konferencjach zagranicznych (Czechy, Rosja, Ukraina), 14 międzynarodowych zorganizowanych w Polsce oraz 36 ogólnopolskich. Brałam aktywny udział w międzynarodowych i krajowych konferencjach naukowych, poprzez współprowadzenie sesji tematycznych na 4 konferencjach ogólnopolskich i 5 międzynarodowych. Podczas 6 konferencji ogólnopolskich zabrałam głos w dyskusji (udział bez referatu) (III. B. załącznik 2)

C) Udział w komitetach organizacyjnych międzynarodowych lub krajowych konferencji naukowych

W latach 2010-2014 byłam inicjatorką i autorką koncepcji naukowych cyklu 3 sympozjów pod wspólnym hasłem „Demokratyczne ścieżki edukacji”, z których 2 miały charakter międzynarodowy (2012 i 2014). Pełniłam również funkcję przewodniczącej komitetów organizacyjnych tych sympozjów. Miałam zaszczyt współpracować z innymi pracownikami naukowymi w organizacji jeszcze 5 konferencji naukowych, w tym 2 zagranicznych, 2 międzynarodowych, które odbyły się w Polsce oraz 1 ogólnopolskiej. W przypadku 4 konferencji zostałam zaproszona do komitetu naukowego (3 międzynarodowe i 1 ogólnopolska) (III.C. załącznik 2)

D) Otrzymane nagrody i wyróżnienia, inne niż w pkt II H

W 2003 roku zostałam odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej za zasługi dla oświaty i wychowania, a pięć lat później w roku 2008 – Brązowym Krzyżem Zasługi. W latach 2006-2010 otrzymałam 3 wyróżnienia od Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku dla promotora najlepszej pracy licencjackiej oraz 1 wyróżnienie od Prezydenta Miasta Płocka dla promotora najlepszej pracy licencjackiej związanej z Płockiem w konkursie „Dyplom dla Płocka” (III.D. załącznik 2)

F) Kierowanie projektami realizowanymi we współpracy z naukowcami z innych ośrodków polskich i zagranicznych, a w przypadku badań stosowanych we współpracy z przedsiębiorcami

W latach 2012-2015 uczestniczyłam w 3 projektach współfinansowanych z funduszy Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (III.F. załącznik 2). Dotyczyły one diagnozowania i rozwijania kompetencji edukacyjno-zawodowych uczniów, pogłębiania kompetencji kluczowych i wspierania aktywności zawodowej.

Pierwszy z nich był ogólnopolskim projektem edukacyjnym pod nazwą: *Perspektywy edukacyjno-zawodowe - narzędzie diagnozy, informacji i aktywizacji zawodowej* (Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty Działanie 3.4. Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3. Upowszechnianie uczenia się przez całe życie). Celem projektu było stworzenie i dostarczenie uczniom szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych narzędzi i materiałów metodycznych wspomagających świadome kształtowanie ścieżek edukacyjno-zawodowych i podejmowanie decyzji w zakresie dalszego

kształcenia oraz zatrudnienia. Produkty projektu kierowane były również do doradców zawodowych, nauczycieli i rodziców. Zostało opracowane zintegrowane narzędzie służące do: diagnozowania zainteresowań zawodowych, potencjału zawodowego oraz kompetencji przedsiębiorczych uczniów; informowania uczniów o perspektywach edukacyjno-zawodowych oraz aktywizowania uczniów w procesie planowania i realizacji własnej kariery edukacyjno-zawodowej. W projekcie pełniłam funkcję koordynatorki badań normalizacyjnych narzędzia diagnostycznego w jednej z płockich szkół. Do moich zadań należało: przygotowanie infrastruktury szkolnej do przeprowadzenia badań, rekrutacja uczestników badania, nadzór nad realizacją badań, prowadzenie dokumentacji projektowej i raportowanie badań do realizatora projektu.

Drugi projekt, w którym uczestniczyłam miał zasięg regionalny. Był realizowany przez Departament Edukacji Publicznej i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.1. Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty, Poddziałanie 9.1.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych. Celem projektu pod nazwą *Moja przyszłość* było wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów poprzez rozszerzanie oferty edukacyjno-wychowawczej szkół o dodatkowe zajęcia pozalekcyjne ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych. Pełniłam funkcję asystentki koordynatora zajęć edukacyjnych w jednej z płockich szkół, a do moich zadań należało: organizowanie dodatkowych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów z języka obcego, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz zajęć związanych z poradnictwem i doradztwem edukacyjno-zawodowym; rekrutacja i kontrola frekwencji uczniów na zajęciach; rekrutacja i kontrola prowadzenia zajęć przez nauczycieli; zapewnienie pomocy dydaktycznych na zajęcia, prowadzenie dokumentacji projektowej.

Trzeci projekt był regionalnym projektem innowacyjnym testującym, którego podstawowym założeniem jest wypracowanie, upowszechnianie i włączenie do głównego nurtu polityki i praktyki nowych rozwiązań. Projekt nosił nazwę *Zielony potencjał subregionu płockiego szansą rozwoju rynku pracy* (PO KL Priorytet VI. Rynek pracy otwarty dla wszystkich, Działanie 6.1. Wsparcie dostępu do zatrudnienia oraz wspieranie aktywności zawodowej w regionie, Poddziałanie 6.1.1. Wsparcie osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy) i był realizowany we współpracy z przedsiębiorcami. Celem projektu był wzrost zainteresowania nowymi zawodami w obszarze zielonej gospodarki na terenie subregionu płockiego przyczyniające się do zwiększenia kwalifikacji i umiejętności mężczyzn i kobiet do 24 roku życia pozostających bez zatrudnienia poprzez wypracowanie dwóch modeli: modelu identyfikacji nowych zawodów w obszarze zielonej gospodarki oraz modelu budowy instrumentu wspierającego zainteresowanie tymi zawodami. Brałam udział w projekcie na każdym etapie, pełniąc funkcje: ekspertki ds. programów i modeli, specjalistki ds. analiz, organizatorki i moderatorki debat upowszechniających i konsultacyjnych. Byłam odpowiedzialna za monitorowanie i analizę procesu wdrożenia projektu oraz badanie efektów kształcenia. Pokłosiem tych działań są 2 raporty eksperckie: 1. L. Tomaszewska, M. Kamińska, 2014, *Wyniki analizy procesu wdrożenia projektu innowacyjnego w odniesieniu do produktu*

pośredniego „Interaktywna baza zielonych zawodów – Zielony Portal”, 2. M. Kamińska, 2014, *Badanie efektów kształcenia procesu wdrożenia programu innowacyjnego w odniesieniu do produktu pośredniego „Opis nowego zawodu”*. Zostały one ujęte w punkcie III. M. załącznik 2 jako wykonane ekspertyzy na zamówienie podmiotów realizujących zadania publiczne.

G) Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism

Obecnie jestem członkinią 4 komitetów redakcyjnych w czasopismach naukowych: „Edukacja Otwarta” (zastępca redaktora naczelnego), „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” (redaktor tematyczny), „The Modern Higher Education Review” (członek międzynarodowej rady redakcyjnej), “OŚWIATOLOGIA/OCBITOLOGIA” (członek międzynarodowej rady redakcyjnej). Przez rok współpracowałam także z redakcją „Zeszytów Nauk Pedagogicznych” Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Gdańsku jako redaktor tematyczny (III. G. załącznik 2)

H) Członkostwo w międzynarodowych i krajowych organizacjach oraz towarzystwach naukowych

Jestem członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (Oddział Terenowy w Płocku – członek zarządu) oraz Ukrainian Academy of Acmeology Department of pedagogy and psychology. Biorę udział w organizowaniu działalności naukowej Towarzystwa Naukowego Płockiego. Od 2017 roku jestem przewodniczącą Sekcji Pedagogicznej Towarzystwa. Zorganizowałam 3 spotkania naukowe dotyczące edukacji muzycznej, edukacji patriotycznej oraz dylematów nauczycieli w kształceniu i wychowaniu uczniów z „Pokolenia Z” (III.H. załącznik 2)

I) Osiągnięcia dydaktyczne i w zakresie popularyzacji nauki

Do moich osiągnięć dydaktycznych zaliczam, ważne dla mnie, wyróżnienia przyznane w latach 2006-2010 przez Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku oraz Prezydenta Miasta Płocka dla promotorki za opiekę merytoryczną w konkursie na najlepszą pracę licencjacką (VI. D). W latach 2012-2013 uczestniczyłam w tworzeniu i modyfikowaniu 2 programów kształcenia studentów na kierunku pedagogika: specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Zajęcia dydaktyczne ze studentami prowadzę od 1997 roku. Są to wykłady (w tym wykład monograficzny dotyczący współpracy i uczenia się nauczycieli w szkole), konwersatoria, ćwiczenia, projekty dydaktyczne. Na studiach na kierunku I i II stopnia w toku ogólnym i specjalnościowym) są to następujące przedmioty: pedagogika ogólna, pedeutologia, pedagogika opiekuńcza, pedagogika społeczna, teoretyczne podstawy wychowania, podstawy dydaktyki ogólnej, metodologia badań pedagogicznych, współczesne kierunki pedagogiczne, antropologia kulturowa, podstawy edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, metodyka edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego (edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, środowiskowa, zdrowotna), diagnoza i terapia pedagogiczna, diagnoza i terapia społeczno-wychowawcza, metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej,

metodyka pracy w zespole. Od 2014 roku jestem przewodniczącą Wydziałowej Komisji Jakości Kształcenia, a od roku 2015 – także wydziałową pełnomocniczką ds. praktyk studenckich w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. W Instytucie Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku przez szereg lat opiekowałam się kolejnymi rocznikami studentów (III.I. załącznik 2).

Do swoich osiągnięć zaliczam także opracowanie formalne i merytoryczne wniosku dotyczącego realizacji projektu edukacyjnego „Piramida sukcesu – narzędzia diagnostyczne i materiały metodyczne wspomagające doradztwo zawodowe dla uczniów gimnazjum” w ramach PO KL Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.4.3 Upowszechnienie uczenia się przez całe życie, typ projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów”. Wnioskodawcą był w 2013 roku Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Do realizacji projektu ostatecznie nie doszło, ale praca nad projektem przyczyniła się do mojego rozwoju osobistego i nabywania nowych doświadczeń zawodowych (III.I. załącznik 2)

Do działań popularyzujących naukę zaliczam przede wszystkim upowszechnianie moich zainteresowań naukowo – badawczych i efektów prowadzonych badań w środowisku lokalnym. Moim celem jest także promowanie dobrych praktyk edukacyjnych. Są to wykłady, prelekcje i warsztaty dla nauczycieli, dyrektorów szkół, pedagogów szkolnych, pracowników socjalnych, pracowników Urzędu Pracy, słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Organizuję także seminaria, debaty i konferencje na temat zmian w edukacji (2017 – seminarium dla nauczycieli i dyrektorów szkół „Edukacja Nowej Generacji – w poszukiwaniu nowego modelu szkoły”, 2017 – dyskusja panelowa „Reforma oświaty w Polsce. Nadzieje i obawy”), wpływu przemian społeczno-kulturowych na kształcenie i wychowanie (2016 - Międzynarodowa Konferencja Szkoleniowo – Naukowa dla pracowników służby zdrowia i pomocy społecznej „Człowiek w obliczu zmiany – konteksty medyczne, edukacyjne, społeczne i psychologiczne”). Publikuję artykuły w czasopismach popularnonaukowych i biuletynach tematycznych („Dyrektor Szkoły”, „N@uczyciel”, „Nowa Szkoła”, Biuletyn Miejskiego Urzędu Pracy w Płocku). W dorobku mam również publikację rozdziału w książce dla nauczycieli i dyrektorów szkół *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka* (red.), D. Elsner, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 93-109, ISBN 978-83-264-4352-7 (III.I. załącznik 2).

J) Opieka naukowa nad studentami

Sprawuję naukową opiekę nad działalnością Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Społecznej w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku (Filia w Iławie). Studenci w ramach działalności koła współorganizowali (razem z płockim oddziałem Polskiego Towarzystwa Naukowego i Parlamentem Studentów) konferencję naukową „Dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi” dla studentów i nauczycieli ze szkół iławskich oraz Festyn z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka dla podopiecznych Domu Dziecka w Pacóltowie (gmina Iława) (2018). Studenci rozpoczęli też pod moim kierunkiem realizację

projektu badawczego pt. *Innowacje edukacyjne w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w Ilawie*.

W latach 2005-2018 byłam promotorką 287 prac licencjackich i 114 magisterskich na kierunku pedagogika. Sporządziłam 165 recenzji prac licencjackich. Dotyczy to Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica oraz Instytutu Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej szkoły Zawodowej w Płocku (III.J. załącznik 2)

M) Wykonanie ekspertyz lub innych opracowań na zamówienie organów władzy publicznej, samorządu terytorialnego, podmiotów realizujących zadania publiczne lub przedsiębiorców

W latach 2014-2016 wykonałam we współpracy z nauczycielami akademickimi Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica badania diagnostyczne na zamówienie Wydziału Kultury i Edukacji Urzędu Miasta Płocka. Brałam udział w 2 edycjach badań, które odbywały się corocznie (III.M. załącznik 2). Dotyczyły diagnozy kompetencji uczniów klas III szkół podstawowych miasta Płocka. Postawiono dwa cele poznawcze:

- 1) dokonanie diagnozy poziomu kompetencji uczniów klas trzecich płockich publicznych szkół podstawowych w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw dotyczących edukacji polonistycznej, edukacji matematycznej, edukacji przyrodniczej i społecznej w roku 2016;
- 2) dokonanie porównania wyników uzyskanych przez uczniów w teście sprawdzającym w/w kompetencje w roku 2014, 2015 i 2016.

Po zakończeniu każdej edycji diagnozy sporządzany był raport z wynikami i wnioskami z badań. Przedstawiano go na spotkaniach z dyrektorami szkół płockich szkół podstawowych. Mój udział w badaniach w roku szkolnym 2014/2015 polegał na przygotowaniu narzędzi diagnostycznych w części dotyczącej edukacji przyrodniczej, analizie i opracowaniu statystycznym wyników w tej części oraz opracowaniu wniosków. Uczestniczyłam w przygotowaniu końcowego raportu z badań. Mój wkład szacuję na 25%. W roku szkolnym 2015/2016 mój udział polegał na przygotowaniu narzędzi diagnostycznych w części dotyczącej edukacji polonistycznej, analizie wyników w tej części oraz opracowaniu wniosków. Uczestniczyłam w przygotowaniu końcowego raportu z badań. Mój wkład szacuję na 20%. W załączeniu przedstawiam raporty z roku 2015 i 2016 (3.51.; 3.52.).

W punkcie III.F. przedstawiłam omówienie mojego udziału w projekcie innowacyjnym realizowanym we współpracy z przedsiębiorcami pod nazwą: *Zielony potencjał subregionu płockiego szansą rozwoju rynku pracy* (PO KL Priorytet VI. Rynek pracy otwarty dla wszystkich, Działanie 6.1. Wsparcie dostępu do zatrudnienia oraz wspieranie aktywności zawodowej w regionie, Poddziałanie 6.1.1. Wsparcie osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy). W tym miejscu przedstawiam efekt przeprowadzonych przeze mnie badań i analiz. Pierwszy z nich to raport ekspercki sporządzony wspólnie z dr Lilianą Tomaszewską. Dotyczy wyników analizy procesu wdrożenia jednego z produktów pośrednich projektu: L. Tomaszewska, M. Kamińska, 2014, *Wyniki analizy procesu wdrożenia projektu innowacyjnego w odniesieniu do produktu pośredniego „Interaktywna baza zielonych zawodów – Zielony Portal”* (3.53.). Badania miały na celu określenie efektywności produktu w stosunku do oczekiwanych rezultatów, a także wskazanie elementów obniżających tę

efektywność. W drugim raporcie: M. Kamińska, 2014, *Badanie efektów kształcenia procesu wdrożenia programu innowacyjnego w odniesieniu do produktu pośredniego „Opis nowego zawodu”* przedstawiłam analizę i wnioski z badań dotyczących efektów wdrożenia innego produktu pośredniego pod nazwą: opis nowego zawodu (3.54.).

O) Recenzowanie projektów międzynarodowych lub krajowych

Od 2008 roku jestem ekspertem przy Instytucji Pośredniczącej w Ministerstwie Edukacji Narodowej w komisjach oceniających projekty edukacyjne współfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL 2007-2013) oraz Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER 2014-2020). Dokonuje oceny merytorycznej wniosków konkursowych i pozakonkursowych (systemowych), których realizacja ma służyć rozwojowi systemu edukacji w Polsce. Moim zadaniem jako eksperta jest dokonanie analizy i oceny każdego projektu po kątem celów projektu, uzasadnienia potrzeby jego realizacji, prawidłowości opisanego wskaźników rezultatu i produktu w stosunku do celów, rekrutacji uczestników, adekwatności doboru zadań w projekcie, zgodności projektu z zasadą równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami i zasadą zrównoważonego rozwoju. Dokonuję również analizy i oceny potencjału wnioskodawcy, adekwatności sposobu zarządzania projektem w stosunku do zadań oraz planu budżetowego projektu. Poniżej przedstawiam krótki opis projektów ocenionych przeze mnie w latach 2008-2013 w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz praktyk zawodowych dla kandydatów na nauczycieli (III.O. załącznik 2).

Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty:

- Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.4.3. Upowszechnienie uczenia się przez całe życie, typ projektów: „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego” – liczba ocenionych projektów 50
- Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, typ projektów: „Przygotowanie wybranych szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela” – liczba ocenionych projektów 7

P) Recenzowanie publikacji w czasopiśmie międzynarodowych i krajowych

Byłam recenzentką 7 artykułów w punktowanych czasopiśmie krajowych. W „Roczniku Towarzystwa Naukowego Płockiego” wydawanym przez Towarzystwo Naukowe Płockie (obecnie przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Płocku) były to 3 recenzje, w czasopiśmie „Społeczeństwo. Edukacja. Język” wydawanym przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Płocku - 2 recenzje oraz w czasopiśmie „Rozprawy społeczne” wydawanym przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Białej Podlaskiej – 2 recenzje.

Dodatkowo była recenzentką wydawniczą 2 monografii wydanych w Polsce w języku polskim. Pierwsza dotyczyła publikacji naukowej: A. Gretkowski, A. Novotna, S. Kwiatkowska, T. Kruszewski (red.), *Człowiek w obliczu zmiany. Konteksty zdrowotne, psychologiczne, edukacyjne i społeczne*, Wydawnictwo MAROW Jan Bolesław Nycek, Płock 2016, ss. 216, ISBN 978-83-88779-29-9. Druga publikacja to: E. Wiśniewska, A. Głowała, L.

Tomaszewska (red.), *Kształcenie pedagogów. Wielowymiarowość edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2012, ss. 235, ISBN 978-83-61601-49-4 (III.P. załącznik 2).

Q) Inne osiągnięcia

W ramach rozwoju własnych kompetencji zawodowych ukończyłam 2 rodzaje studiów podyplomowych: „Menedżer projektu badawczo-rozwojowego” (2013) oraz „Resocjalizacja i profilaktyka społeczna” (2014). Ukończyłam 2 kursy kwalifikacyjne: terapia pedagogiczna i wychowanie do życia w rodzinie. Uczestniczyłam również w konferencjach szkoleniowych dotyczących uczenia się nauczycieli, modelu „budzącej się szkoły” oraz modelu edukacji w Finlandii (III.Q. załącznik 2).

Zestawienie liczbowe osiągnięć naukowo-badawczych – ogółem zawarłam w tabeli 1. (załącznik 2)

Zestawienie liczbowe dorobku dydaktycznego, popularyzatorskiego oraz działalności w ramach współpracy międzynarodowej zawarłam w tabeli 2. (załącznik 2)

Elżbieta Kucińska

Elż