

Autoreferat

1. IMIĘ I NAZWISKO

Urszula Dernowska

2. POSIADANE DYPLOMY I STOPNIE NAUKOWE

1999–2004: studia doktoranckie z pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego zakończone uzyskaniem stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (20.12.2005)

Tytuł rozprawy doktorskiej: „Interakcyjne warunki kształtowania struktury pojęć w trakcie lekcji”.

Promotor: prof. dr hab. Stefan Mieszalski

Recenzenci: prof. dr hab. Krzysztof Kruszewski, dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. UG

1998: magister pedagogiki, specjalność: nauczanie początkowe, Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna w Siedlcach (obecnie Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny)

3. INFORMACJE O DOTYCHCZASOWYM ZATRUDNIENIU W JEDNOSTKACH NAUKOWYCH

2006–obecnie: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, Katedra Dydaktyki i Pedagogiki Medialnej, adiunkt

2007–2014: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, umowy cywilnoprawne

4. DROGA NAUKOWA I OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA DOROBKU NAUKOWEGO

Cała moja dotychczasowa działalność naukowo-badawcza lokuje się w obszarze nauk społecznych. Ta działalność zasadniczo skupiona jest na penetracji dwóch pól problemowych: pierwsze obejmuje zagadnienia interakcyjnych uwarunkowań procesu dydaktycznego, drugie natomiast mieści w swoich granicach tematykę kultury szkoły.

Zainteresowanie społecznymi warunkami nauczania i uczenia się narodziło się w trakcie studiów magisterskich, kiedy – podczas wykładów z dydaktyki ogólnej, prowadzonych przez Profesora Stefana Mieszalskiego – zetknęłam się z dialektycznym, społecznym konstruktywizmem Lwa S. Wygotskiego, z kluczowym dla tego konstruktywizmu przekonaniem o współistnieniu w rozwoju



człowieka, współdziałaniu trzech czynników: międzyludzkiego/społecznego, kulturowo-historycznego i osobniczego; z tezą, że zasadnicze elementy struktury wiedzy znajdują się poza dzieckiem, w kulturze, zaś ich nośnikami są wspólne działanie i komunikacja językowa, że „to, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie”. Podczas wspomnianych wykładów poznałam też inspirowane stanowiskiem Lwa Wygotskiego poglądy Jerome’a S. Brunera na temat zależności między kształceniem a rozwojem. Te treści oraz sposób ich prezentacji dały początek moim zainteresowaniom interakcyjnymi uwarunkowaniami kształcenia i rozwoju, choć w tamtym czasie – jak oceniam to z perspektywy lat – owe zainteresowania nie były jeszcze ani metodycznie, ani systematycznie rozwijane. Jednak potrzeba podjęcia eksploracji tej problematyki była na tyle silna, że stała się podstawą decyzji o rozpoczęciu studiów doktoranckich na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Będąc doktorantką, nawiązałam współpracę naukową z prof. dr. hab. Stefanem Mieszalskim, która zaowocowała dysertacją opartą na pionierskich badaniach dotyczących jednego z istotniejszych w dydaktyce pytań: w jakim stopniu i w jakich warunkach przyjęta przez nauczyciela struktura pojęć jest powielana w umysłach uczniów? Wykorzystując materiał zawarty w rozprawie doktorskiej, opublikowałam monografię pt. „Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów” (2008). Książka ta była oceniana jako ważna dla polskiej dydaktyki, w której niewiele było wówczas teoretycznych opracowań konstruktywizmu oraz badań jakościowych zorientowanych na szczegółową prezentację dyskursu edukacyjnego, na drobniągową analizę zajęć lekcyjnych. Zaprezentowane w tej pracy badania podawano jako jeden z przykładów dobrych studiów empirycznych nad faktycznymi zdarzeniami na lekcji, gdy język jest analizowany jako nośnik określonych kulturowych znaczeń aktywizowanych w treściach kształcenia, a efektem jego używania są zmiany (intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne) uczestników procesu dydaktycznego (Klus-Stańska 2010, s. 160).

Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora i rozpoczęciu pracy na stanowisku adiunkta w Katedrze Dydaktyki APS (2006 r.), kontynuowałam działania związane z badaniem problematyki interakcyjności kształcenia, w sposób szczególny skupiając uwagę na zagadnieniu poznawczego wspierania dziecka/ucznia przez dorosłego/nauczyciela, na ugruntowanym w dydaktyce konstruktywistycznej pojęciu scaffoldingu. Podejmując studia literaturowe w tym zakresie chciałam przede wszystkim uporządkować interesujące mnie pole problemowe – co ważne: pole rzadko wówczas odwiedzane przez polskich dydaktyków – oraz samodzielnie opracować od strony teoretycznej przedmiot moich dociekań. Oglądowi zastanego dyskursu naukowego toczącego się wokół kategorii „rusztowania” służył mój pierwszy projekt badawczy (BW 02/08-I WNP APS). Efektem działań prowadzonych w ramach tego projektu oraz zajmowania się tą tematyką w ogóle były artykuły opublikowane w kategoryzowanych czasopismach naukowych oraz w pracach zbiorowych. Były to teksty wnoszące do polskiej dydaktyki ciekawe wątki, jak choćby zagadnienie kształcenia pod kierunkiem (ang. *guided instruction*), kwestia „rusztowania” w procesie dydaktycznym czy idea *Open Classroom*. Do ważniejszych prac z tego okresu zaliczam:

- ✓ Dernowska U. (2007), Scaffolding jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2, 13-20.
- ✓ Dernowska U. (2009), Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (212), 35-56.
- ✓ Dernowska U. (2011), *Nauczycielski tutoring a dialog w klasie szkolnej*. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 218-225.
- ✓ Dernowska U. (2014), *Janusz Korczak i Guided Instruction – o kierowaniu uczniem i jego samodzielności w procesie kształcenia*. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogiki Janusza Korczaka*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 150-158.

Treści osadzone w omawianym nurcie problemowym eksponowałam również podczas wystąpień konferencyjnych. Jako przykład mogę podać referaty wygłaszane w trakcie cyklu konferencji *Pedagogika dialogu* (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) czy choćby wystąpienie nt. „Scaffolding w procesie kształcenia – fakt czy mit?” prezentowane podczas VII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego „*Po życie sięgać nowe...*” – *Teoria a praktyka edukacyjna* (Toruń, 2010 r.). W tym okresie działalności naukowej systematycznie publikowałam też recenzje studiowanych wówczas, wartościowych merytorycznie prac obcojęzycznych z zakresu pedagogiki i psychologii, przybliżając w ten sposób polskiemu czytelnikowi literaturę dotyczącą socjokulturowych uwarunkowań rozwoju człowieka (np. rec.: Ellice A. Forman, Norris Minick, C. Addison Stone (eds.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Oxford University Press, New York–Oxford 1996, ss. 395. *Ruch Pedagogiczny*, 2006) czy ideę kształcenia usamodzielniającego uczniów, promującego podmiotową realność każdego z nich – kształcenia opartego na współpracy i dialogowej otwartości, ukierunkowanego na rozwijanie więzi wspólnotowych w klasie szkolnej i w szkole (recenzje książek anglojęzycznych zamieszczone w *Ruchu Pedagogicznym, Kwartalniku Pedagogicznym, Kulturze i Edukacji*).

Moje wczesne teksty dotyczące scaffoldingu były głównie zorientowane na reinterpretacje teoretyczne, uaktualnienie i uporządkowanie ustaleń dyskursywnych na podstawie prowadzonej analizy terminologicznej oraz koncepcyjnej. Od początku zajmowania się tą tematyką zwracałam uwagę na ewolucję metafory rusztowania, zmiany w sposobie rozumienia fenomenu „rusztowania”, jakie dokonywały się od momentu wprowadzenia tej kategorii do dyskursu naukowego (Wood, Bruner, Ross 1976) przez badaczy analizujących rolę dorosłego w rozwiązywaniu problemów, gdzie – jak zauważyli – ingerencja tutora „częściej niż rzadziej obejmuje [...] <<budowanie rusztowania>>, które umożliwia dziecku (nowicjuszowi) rozwiązanie problemu, wykonanie zadania czy osiągnięcie celu, czego nie byłoby w stanie zrobić bez tego wsparcia” (tamże, s. 90).

Badając zastany dyskurs naukowy, stopniowo przechodziłam od analizy „rusztowania” w relacji dorosły–dziecko w układzie diadycznym (interakcje pomiędzy rodzicem i dzieckiem podczas



kształcenia potocznego oraz relacje tutorskie), poprzez koncentrację na statusie scaffoldingu w edukacji sformalizowanej, do rozważania jego miejsca w procesie dydaktycznym w szkole, na lekcji. Jednocześnie wnikliwy ogląd polskiego piśmiennictwa pedagogicznego, który systematycznie prowadziłam pozwalał zauważyć, że mimo niesłabnącego od lat zainteresowania konstruktywizmem społeczno-kulturowym wśród teoretyków i badaczy kształcenia w kraju, problematyka scaffoldingu była słabo rozpoznana, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i empirycznym. Świadomość istnienia tej luki oraz coraz silniej odczuwana – w miarę rozwoju moich poglądów teoretycznych i metodologicznych – potrzeba zaprezentowania bogatej i różnorodnej wiedzy o scaffoldingu w monograficznym ujęciu, uporządkowania jej przy zachowaniu krytycznego podejścia do analizowanych treści, a także potrzeba wyjścia poza monodyscyplinarne ujęcie fenomenu „rusztowania” oraz potrzeba empirycznego rozpoznania go w naturalnych warunkach kształcenia zbiorowego, doprowadziły w efekcie do przygotowania pracy, którą traktuję jako najważniejsze osiągnięcie w omawianym obszarze problemowym. Ta praca i przedstawione w niej rezultaty działań badawczych zostaną omówione w pkt. 5 autoreferatu, ponieważ jest ona głównym „osiągnięciem naukowym”, które – jako habilitantka – zobowiązana byłam wskazać.

Realizacja wcześniej wymienionych potrzeb nie zaspokoiła moich dążeń do pogłębionej penetracji omawianego obszaru problemowego. Przeciwnie, wykonana praca intelektualna, której efekty zaprezentowałam we wspomnianej pracy skutkowałą zdefiniowaniem nowych celów poznawczo-utilitytarnych: rozwijania koncepcji nauczycielskiego scaffoldingu oraz doskonalenia praktyki kształcenia w szkole niekonwencjonalnej. Planuję bowiem przygotowanie projektu badań interwencyjnych, ukierunkowanych na praktyczną implementację w warunkach kształcenia zbiorowego koncepcji „rusztowania” opracowanej przez Jantien Smit, Henriëtte van Eerde i Arthura Bakker (2013), a zaprezentowanej w monografii. W tym celu nawiązałam współpracę z Instytutem Innowacji Edukacyjnych No Bell, by przy udziale badaczy i praktyków kształcenia, w przyszłym roku szkolnym, podjąć próbę przełożenia na język aktywności nauczycielskiej procedury obejmującej elementy diagnozy, responsywności i przekazywania odpowiedzialności uczniom, a także dokonać ewaluacji wypracowanych rozwiązań metodycznych. Ważnym elementem tego projektu będzie odpowiednie przygotowanie teoretyczne nauczycieli, niezbędne do intencjonalnego, świadomego i planowego posługiwania się scaffoldingiem jako strategią kształcenia w pracy dydaktycznej z uczniami.

Od 2013 r. moje działania naukowo-badawcze przebiegają dwutorowo, ponieważ od tego mniej więcej czasu interesujące mnie pole problemowe uległo poszerzeniu o zagadnienia kultury szkoły. Tematyka interakcyjnych uwarunkowań kształcenia formalnego przenika się z problematyką kultury instytucji edukacyjnej, jest jej immanentną częścią – kultura organizacyjna szkoły oddziałuje na jednostki i grupy wewnątrz szkolnej organizacji, wyznacza priorytety, strategie i zadania, profiluje relacje (dydaktyczne). Kultura szkoły jest kategorią pozwalającą uchwycić złożoność, dynamikę i instytucjonalny charakter życia szkoły. Jest kategorią obejmującą system powiązanych ze sobą idei,



symboli, wartości, znaczeń, przekonań, norm, postaw, rytuałów, zachowań istotnych z punktu widzenia przebiegu procesu dydaktycznego oraz jego efektów (np. Glover, Law 2004; Schipper, de Vries, Goei, van Veen 2020).

Od początku zajmowania się problematyką kultury szkoły odczuwałam semantyczne, a w następstwie również metodyczno-epistemologiczne, trudności związane z centralną dla tej tematyki kategorią. Te trudności wynikały z oglądu zastanego dyskursu naukowego, w którym podejście do kultury szkoły cechowała (i nadal cechuje) swego rodzaju heterogeniczność wynikająca z nieostrości, znaczeniowego niedookreślenia samego pojęcia kultury, jak też z przyjęcia przez badaczy tego fenomenu określonych założeń (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych) dotyczących kultur organizacyjnych w ogóle. Te problemy rozważałam w tekstach naukowych (np. artykuł „Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele”. *Ruch Pedagogiczny*, 2014, 4, 13-24; monografia pt. *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, której jestem pierwszą autorką), a także podczas wystąpień konferencyjnych (np. referat pt. *Jak badać kulturę szkoły?* IV Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. 27-29.05.2015).

W omawianym obszarze problemowym zrealizowałam – wspólnie z Aleksandrą Tłuściak-Deliowską¹ (APS) – kilka przedsięwzięć badawczych, wśród których warto wymienić kierowany przeze mnie projekt (BSTP 16A/13-I WNP APS) zorientowany na adaptację i weryfikację narzędzi do badania kultury szkoły. W ramach realizacji tego projektu została dokonana adaptacja kwestionariusza „School Culture Survey-Teacher Form”, SCS-TF autorstwa prof. Stevena Gruenerta, który w polskiej wersji funkcjonuje pod nazwą „Kultura szkoły. Kwestionariusz dla Nauczyciela”, KS-KDN; Tłuściak-Deliowska, Dernowska 2015. Oryginalne narzędzie od lat jest wykorzystywane przez badaczy w wielu krajach (np. Brankovic, Rodic, Kostovic 2012; Butucha 2013). W związku z tym naszym celem było dostarczenie wartościowego naukowo instrumentarium do ilościowego ujęcia fenomenu kultury szkoły – narzędzia umożliwiającego badaczom w Polsce sprawne poruszanie się po diagnozowanej rzeczywistości szkolnej. Kwestionariusz w polskiej wersji spotkał się z zainteresowaniem, o czym świadczyły prośby o jego udostępnienie.

Ten kwestionariusz został wykorzystany w kolejnym kierowanym przeze mnie projekcie (BSTP 21/15-I WNP APS). Jednakże ów projekt zakładał nie tylko pomiar wybranych aspektów kultury szkoły, ale też etnograficzne nachylenie dociekań badawczych celem lepszego zrozumienia „kultury badanego terenu” – kultury pojmowanej w sposób dynamiczny, jako zestaw wzorców, wartości, symboli, znaczeń, przekonań, rytuałów i procesów wyznaczających działania uczestników szkolnej organizacji. Tym samym, oprócz instrumentarium ilościowego, wykorzystano również inne sposoby gromadzenia danych, jak obserwacja, wywiad czy analiza tekstu. Przeprowadzone badanie miało charakter diagnostyczno-porównawczy i było ukierunkowane na „uchwycenie” oraz porównanie

¹ Nasza współpraca trwa od 2013 r. Dotychczas zrealizowałyśmy kilka projektów badawczych poświęconych kulturze szkoły. Efektem prowadzonych działań są też wspólne publikacje oraz wystąpienia konferencyjne.

kultur dwóch szkół, z których jedna zajmowała wysoką pozycję w rankingu warszawskich gimnazjów, druga natomiast lokowała się w końcowej części tego zestawienia. Przyjęto, że ogląd wielu wymiarów kultury szkoły pozwoli zbudować całościowy obraz środowisk uczenia się, jakie istnieją w tych placówkach, a uzyskane w ten sposób charakterystyki obu przestrzeni edukacyjnych umożliwią sformułowanie wartościowych poznawczo wniosków oraz rekomendacji praktycznych, co z kolei przyczyni się do pogłębienia wiedzy o uwarunkowaniach procesu dydaktycznego. Zamysł badania wspierał się bowiem na założeniu, że kultura szkoły oddziałuje na rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej, a sposób funkcjonowania szkoły jako organizacji jest – z punktu widzenia efektywności oddziaływań edukacyjnych – istotniejszy niż interakcyjne uwarunkowania procesu kształcenia.

Ten projekt był – w mojej ocenie – ważnym przedsięwzięciem badawczym z dwóch, co najmniej, powodów. Po pierwsze, mimo dość powszechnego przekonania, że kultura szkoły stanowi istotny wyznacznik jakości szkolnej instytucji, w dużej mierze determinuje postawy i zachowania uczestników procesu kształcenia, w polskiej literaturze pedagogicznej brakowało osadzonych empirycznie przedstawień roli kultury organizacyjnej w kształtowaniu środowiska edukacyjnego w danej placówce. Istotne było zatem zwrócenie uwagi na potrzebę prowadzenia studiów nad wielowymiarowym funkcjonowaniem kultury szkoły i jej oddziaływaniem na osiągnięcia dydaktyczne uczniów – osiągnięcia mierzone nie tylko za pomocą testów (w owym czasie gimnazjalnych), rozpatrywane nie tylko w kategoriach wymiernych efektów dydaktycznych, ale też przez pryzmat procesu kształcenia: jego jakości, zakresu uczestnictwa uczniów w procesie nabywania wiedzy i umiejętności, stopnia partycypacji młodych ludzi w życiu szkoły. W projekcie oba te spojrzenia były uwzględnione. Po drugie, omawiany projekt był próbą skoncentrowania dociekań badawczych wokół kultury szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego, gdzie różne wymiary tej kultury usytuowane są „w poprzek” wytworów oraz praktyk, wyznawanych wartości i przekonań, podstawowych założeń, co – w moim odczuciu – dobrze oddaje dynamikę, bogactwo oraz złożoność szkolnej rzeczywistości.

W ramach realizacji wspomnianego projektu zgromadzono bogaty i różnorodny materiał empiryczny, umożliwiający opracowanie charakterystyk badanych szkół gimnazjalnych oraz porównanie obu tych środowisk edukacyjnych. Wyniki badań zaprezentowano w cyklu publikacji. Do ważniejszych z nich zaliczam:

- ✓ Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., Gruenert S. (2017), A comparative study of two middle schools: How school achievements interplay with school culture and principal behaviors. *International Journal of Psych-Educational Sciences*, 6(1), 10-22.
- ✓ Dernowska U. (2017), Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 1(32), 63-82.



- ✓ Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U. (2016), Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, 40, 127-148.
- ✓ Dernowska U. (2016), „Who we are and what we stand for?” Principal and teacher perceptions of school mission, *European Pedagogy Forum 2016* (vol. VI), “Reflection of pedagogy and psychology”, pp. 248-257.

Efekty działań badawczych były też przedmiotem wystąpień na konferencjach zagranicznych, m.in.:

- ✓ Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A. (2016), “School Culture as an Object of the Study: An Example of Polish Study and the European Research Perspective”. The European Conference on Educational Research (ECER 2016), University College Dublin, 23-26 August 2016.
- ✓ Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U. (2015), „Cultural Profiles of Middle Schools. Comparative Point of View”. The 14th European Congress of Psychology, 6-10 July, poster session, University of Milano – Bicocca, Milan.

Pokłosiem działań naukowych podejmowanych w trakcie realizacji obu projektów (BSTP 16A/13-I; BSTP 21/15-I) jest podręcznik do wspomnianego wcześniej, zaadaptowanego narzędzia pt. *Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza „Kultura Szkoły”* (*School Culture Survey, SCS, S. Gruenert, J. Valentine, 1998*) (2018), którego jestem drugą autorką. Mój wkład obejmował współuczestnictwo we wszystkich etapach opracowania polskiej wersji kwestionariusza oraz przygotowanie jego założeń teoretycznych w oparciu o terminologiczne i koncepcyjne ustalenia głównego autora oryginalnego narzędzia. Zaadaptowane narzędzie przeznaczone jest do badań z udziałem nauczycieli. Może być stosowane w praktyce badawczej i diagnostycznej – kwestionariusz umożliwi bowiem określenie struktury kultury szkoły oraz detekcję tych elementów, które mogą wymagać większej uwagi bądź zmiany. To narzędzie służyć też może do autoewaluacji szkoły, gdzie podstawą procesu naprawczego będzie ustalenie stanu wyjściowego, a więc diagnoza kultury, z intencją podjęcia działań oddolnych, zorientowanych na doskonalenie jakości pracy danej placówki edukacyjnej.

Dążąc do lepszego/pełniejszego uchwycenia fenomenu kultury szkoły oraz poszukując w trakcie konceptualizacji badań własnych stabilniejszej ramy teoretycznej, wspólnie z dr hab. Aleksandrą Tłuściak-Deliowską, prof. APS skoncentrowaliśmy się na – jak wcześniej wspomniałam – słabo znanym w Polsce² modelu kultury szkoły La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego (2008). Ów model stanowi próbę połączenia uzupełniających się odkryć w różnych dyscyplinach i kierunkach badawczych w swego rodzaju uspołnioną, ujednoliconą teorię kultury szkoły. Przybliżeniu tego sposobu myślenia poświęcony został artykuł pt. „Model kultury szkoły La Tefy Schoen i Charlesa

²Ów model został wcześniej omówiony w monografii pt. „Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne”. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.



Teddliego: holistyczne i analityczne podejście do badania środowiska szkolnego” (2018), którego jestem współautorką. Nadto, ta koncepcja jest przedmiotem współautorskiej monografii pt. *Kultura szkoły: model La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego* (Aleksandra Tłuściak-Deliowska i Urszula Dernowska), która w lutym bieżącego roku została złożona w Wydawnictwie APS. Ten model jest też osiową kategorią projektu zespołowego (BNS-4/2022-Z), w którego realizacji obecnie uczestniczę. Jego głównym celem jest „sportretowanie szkół innych niż zwykle”, czyli dostarczenie całościowego, spójnego obrazu kultur instytucji będących alternatywnymi propozycjami edukacyjnymi. Jako cele szczegółowe projektu przyjęto: (1) rozpoznanie kultur wybranych placówek, zaprezentowanie ich specyfiki, wymiarów oraz analizy interakcji między poszczególnymi elementami kulturowymi; (2) porównanie kultur badanych placówek – ustalenie czy środowiska nauczania-uczenia się w różnych szkołach (będących unikatowymi egzemplifikacjami nowatorskich przedsięwzięć edukacyjnych) są wyraźnie odmienne i ewentualnie czym to się manifestuje. W tym miejscu dodam, że od 2021 r. jestem członkinią Zespołu Badań Kultury Szkoły i Procesu Kształcenia (SCHOOLab), w którego powstaniu czynnie brałam udział. Zespół działa w Instytucie Pedagogiki APS.

Oprócz zaprezentowanych inicjatyw naukowo-badawczych, w których uczestniczyłam eksplorując omawiany obszar problemowy, realizowane jest przedsięwzięcie oparte na zapoczątkowanej przeze mnie współpracy zagranicznej. Partnerem współpracy jest Prof. Aigerim Nurali Kosherbayeva (Abai Kazakh National Pedagogical University), a zasadniczym celem (w dalszej perspektywie) będzie przygotowanie wspólnego projektu badań kultury szkoły³.

Z zainteresowania problematyką kultury szkoły wyłoniło się moje zainteresowanie misją szkoły, a z czasem także potrzeba silniejszej koncentracji na tym zagadnieniu. Tę potrzebę wzmacniał uważny przegląd literatury poświęconej tej tematyce oraz ocena efektów prac badawczych prowadzonych w tym obszarze. W Polsce to pole problemowe było rzadko eksplorowane przez empiryków, z reguły odwiedzano je „przy okazji” badania kultury szkoły (zob. Polak 2007; Augustyniak 2009; Dernowska 2016). Pogłębiona penetracja tego pola jest jednak ważna i potrzebna, ponieważ – jak zauważają amerykańscy badacze tego zagadnienia – deklaracje słowne zawarte w misji (ang. *mission statements*), deklaracje wskazujące na kluczowe cele i wartości jakimi kieruje się szkoła, mogą być cennym źródłem informacji zarówno dla badaczy, jak i decydentów oraz praktyków kształcenia (Stemler, Bebell, Sonnabend 2011).

W związku z dostrzeżonym na gruncie rodzimych studiów empirycznych niedostatkami oraz kierując się potrzebą zwrócenia uwagi na znaczenie tej problematyki dla teorii i praktyki kształcenia, przygotowałam projekt badawczy poświęcony misji szkoły (BSTP 16/18-I WNP APS). Misja może stanowić użyteczne narzędzie w procesie konstruowania pozytywnej kultury organizacyjnej, ponieważ oddziałuje na wewnętrzną i zewnętrzną komunikację, klimat organizacyjny, zarządzanie i przywództwo, proces wdrażania strategii rozwoju itd. Jasno określona i podzielana przez wszystkich

³Więcej uwagi tej współpracy poświęciłam w innej części autoreferatu (pkt 6).



członków społeczności szkolnej misja orientuje ich na realizację celów strategicznych, chroni przed „pułapką aktywności” ukierunkowanej raczej na doraźne efekty niż długofalowe, intencjonalne działania w duchu przyjętej filozofii kształcenia. Oczywiście, konstruowanie (i rekonstruowanie) przyjętych założeń co do istoty własnego posłannictwa wymaga zaangażowania przedstawicieli wszystkich grup interesariuszy szkoły w uzgadnianie odpowiedzi na pytania: „kim jesteśmy?”, „jaki jest sens naszego istnienia i działania?”, „jakie wartości uznajemy za kluczowe?”, „w jaki sposób pojmujemy oraz jak budujemy naszą tożsamość?”, „co chcielibyśmy osiągnąć?” itp.

Omawiany projekt skupiał się na szkole średniej, na liceum ogólnokształcącym. Wydaje się, że rozwojowa rola tej szkoły wciąż pozostaje znacząca (tak na poziomie jednostkowym, jak i społecznym), choć współcześnie młodzi ludzie mogą korzystać (i korzystają) z różnych zasobów, uczą się w wielu rozmaitych kontekstach (Alvarez, Gillies, Bradsher 2003). Uważa się, że obecnie debata na temat misji szkoły średniej wymaga uwzględnienia wielu zagadnień jednocześnie, a jej uczestnikami, oprócz przedstawicieli różnych grup społeczności szkoły, powinni być przedstawiciele instytucji szkolnictwa wyższego, rynku pracy, społeczności lokalnej i ponadlokalnej.

Cel naukowy tego projektu był dwójaki: (1) poznanie podstawowych wartości i priorytetów ustalonych przez samą szkołę poprzez analizę dokumentu jakim jest misja (przedmiotem uwagi były pisemne „deklaracje programowe” warszawskich szkół licealnych o profilu ogólnym, publicznych i niepublicznych); (2) wgląd w rozumienie misji szkoły przez dyrektora: jak pojmowany był zasadniczy sens istnienia, działania oraz zmiany szkoły. Przyjmuje się, że procesem konstruowania misji szkoły winien kierować dyrektor, stąd moje zainteresowanie jego percepcją strategicznych celów szkoły oraz chęć poznania spostrzeżeń i opinii na temat uwarunkowań przekładania założeń misji na język codzienności edukacyjnej.

Uzyskane wyniki były przedmiotem wystąpień na konferencjach krajowych i zagranicznych, m.in.:

- ✓ Dernowska U. (2022), „Academics and beyond: Mission statements as a basis for reflection on the priorities of the general secondary school”. The European Conference on Educational Research (ECER 2022), Yerevan State University, 22-25 August 2022.
- ✓ Dernowska U. (2019), “<<Who we are and who we want to be?>> - school perspectives on its purpose and core objectives”. International Conference “Didactic Challenges III: Didactic Retrospective and Perspective”. University of Osijek, 16-17 May 2019.
- ✓ Dernowska U. (2018), „Miejsce rozwoju obywatelskiego uczniów w hierarchii priorytetów szkoły. Refleksje na podstawie badań misji szkoły licealnej”. XXXI Ogólnopolska Konferencja Naukowa Forum Pedagogów „Codzienność jako wyzwanie edukacyjne. Wychowanie w demokracji i dla demokracji – teoria i praktyka”. Uniwersytet Wrocławski, 14-15.11.2018.

Rezultaty procesu badawczego przedstawiałam też w cyklu publikacji:

- ✓ Dernowska U. (2018), Trzy spojrzenia na misję szkoły. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 47-59.
- ✓ Dernowska U. (2020), Mission statements as a basis for reflection on the priorities of the general secondary school. *Seminare. Learned Investigations*, 41(4), 113-128.
- ✓ Dernowska U. (2020), *School mission statements and daily practice in school: An exploration of how secondary school principals perceive the mission of their schools*. W: A. Peko, M. Ivanuš, J. Delcheva Dizdarevikj (eds.) (2020). *Didactic challenges III. Didactic retrospective and perspective: Where/how do we go from here?* Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, pp. 279-288. ISBN 978-953-6965-92-2.
- ✓ Dernowska U. (2021), Misja szkoły jako element społeczno-ekologicznego modelu rozwijania poczucia przynależności szkolnej uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 599(4), 41-56.

Pierwszy z wymienionych tekstów ma charakter przeglądu i jest pokłosiem kwerendy, jaką przeprowadziłam we wstępnej fazie realizacji projektu. Celem artykułu było omówienie wybranych płaszczyzn analizy misji szkoły: filozoficzno-pedagogicznej, empirycznej i praktycznej. Streszczając najważniejsze ustalenia zawarte w tym tekście można stwierdzić, że misja szkoły od wieków stanowi przedmiot refleksji teoretycznej, zaś ostatnie dekady przyniosły na świecie wzrost zainteresowania misją jako przedmiotem analiz empirycznych. Badanie artefaktu jakim jest pisemna „deklaracja istnienia” szkoły umożliwia wgląd w sposób określania przez nią samą własnej roli. Pozwala uchwycić oraz pojąć znaczenie misji dla funkcjonowania i rozwoju szkolnej organizacji.

Do tego znaczenia próbowałam dotrzeć analizując „deklaracje programowe” szkół licealnych zlokalizowanych w Warszawie. Efekty tej pracy zaprezentowałam w artykule pt. „Mission statements as a basis for reflection on the priorities of the general secondary school”. Analiza treści dokumentów ujawniła, że: (1) badane szkoły deklarowały dążenie do urzeczywistnienia wielu różnych celów; (2) owe cele można porządkować dychotomicznie, do jednej grupy zaliczając te opisujące zakładane efekty kształcenia, do drugiej zaś priorytety odnoszące się do właściwości środowiska edukacyjnego, jakie dana szkoła chce budować; (3) mimo różnic, objęte badaniem szkoły podobnie postrzegały podstawowe cele edukacji, a mianowicie: rozwój poznawczy uczniów, ich rozwój obywatelski oraz zapewnienie bezpiecznego środowiska uczenia się. Każda z wyłonionych kategorii została dokładnie omówiona w artykule. Analiza ujawniła też, że pomimo „deklaracyjnych” podobieństw w określaniu celów edukacji oraz własnych dążeń, misja była narzędziem manifestowania przez szkoły swoich tożsamości – czegoś, co decyduje o unikalnym charakterze danego miejsca.

Celem moich dociekań było również poznanie dyrektorskiej optyki w spojrzeniu na misję. Tę optykę przedstawiłam w artykule pt. „School mission statements and daily practice in school: An

exploration of how secondary school principals perceive the mission of their schools". Z uzyskanych podczas wywiadów informacji można wywnioskować, że dla większości dyrektorów „deklaracja istnienia” szkoły była ważnym dokumentem w procesie budowania wizji szkoły i w praktyce kształcenia. Zgodnie z ich wypowiedziami był to „żywy artefakt” powstały w warunkach współpracy. Z drugiej jednak strony, co ciekawe, te same osoby niezbyt wysoko oceniały stopień znajomości założeń misji wśród członków społeczności szkolnej. Nadto, choć większość moich rozmówców podkreślała silny związek tych założeń z codzienną praktyką, to równocześnie wielu doświadczało trudności w wyjaśnianiu, w jaki sposób misja realnie ukierunkowuje działania placówki. Choć większość postrzegała misję jako „żywy”, podlegający modyfikacji artefakt, to nie deklarowano potrzeby systematycznej rewizji i ewentualnej zmiany przyjętych wartości, celów, zadań. Te cele dyrektorzy pojmowali podobnie, na plan pierwszy wysuwając rozwój poznawczy uczniów, zapewnienie bezpieczeństwa w szkole, tworzenie wspierającego młodych ludzi środowiska, z którym ci będą mogli w pełni się identyfikować.

Namysł nad misją szkoły w pewnym momencie skłonił mnie do baczniejszego przyjrzenia się jednej z kategorii wymienianych przez badaczy i praktyków kształcenia wśród priorytetów współczesnej szkoły. Tą kategorią jest uczniowska identyfikacja ze szkołą, poczucie przynależności do niej. W miarę zagłębiania się w problematykę uwarunkowań oraz wielowymiarowego znaczenia tej identyfikacji, coraz lepiej uprzytamniałam sobie (poza)dydaktyczne skutki braku wśród uczniów poczucia „bycia przynależnym” do konkretnego miejsca edukacji i ludzi. Dane pochodzące z międzynarodowych badań porównawczych są w tym zakresie dla polskiej szkoły od lat bezlitosne – uczniowie wciąż jej nie lubią, wielu czuje się tam outsiderami, słabo lub bardzo słabo identyfikuje się ze swoją szkołą. Równie niepokojące konstatacje wynikają z badań zjawiska niechęci do szkoły (np. Zińczuk 2019). W związku z tym, a także mając na względzie słabe – w mojej ocenie – artykułowanie tej kwestii w polskim dyskursie pedagogicznym, postanowiłam zwrócić uwagę na znaczenie fenomenu „bycia przynależnym” do szkoły oraz w bardziej pogłębiony sposób zastanowić się nad jego uwarunkowaniami. Stąd zamysł tekstu pt. „Misja szkoły jako element społeczno-ekologicznego modelu rozwijania poczucia przynależności szkolnej uczniów”, w którym skupiłam się na wątku rozumienia istoty posłannictwa instytucji edukacyjnej, następnie podjęłam problem znaczenia poczucia przynależności do szkoły oraz warunków budowania tego poczucia przez uczniów. W tym artykule zaprezentowałam społeczno-ekologiczny model rozwijania uczniowskiego poczucia przynależności do szkoły, którego ważnym elementem jest misja (Allen, Vella-Brodrick, Waters 2016). Ta koncepcja jest przykładem holistycznego podejścia do rozważanego fenomenu, które – moim zdaniem – może zainteresować badaczy tzw. edukacji pozytywnej, kultury i klimatu szkoły, a także osoby zajmujące się filozofią jakości.



Moja aktywność badawcza i publikacyjna została dwukrotnie potwierdzona nagrodą Rektora APS: w 2015 r. otrzymałam nagrodę zespołową II stopnia, a rok później nagrodę zespołową III stopnia za osiągnięcia naukowe.

5. OSIĄGNIĘCIE NAUKOWE

Wskazanie i omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.).

5.1. TYTUŁ OSIĄGNIĘCIA NAUKOWEGO

Za osiągnięcie naukowe, uprawniające do wszczęcia procedury awansowej, uznałam badania nad „rusztowaniem” w procesie kształcenia, których efektem jest autorska monografia pt. „*Rusztowanie w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu*”. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2022, ss. 278.

Recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Maria Ledzińska (UW), prof. dr hab. Stefan Mieszalski (UW)

5.2. OMÓWIENIE CELU NAUKOWEGO WW. PRACY I UZYSKANYCH WYNIKÓW

Cel naukowy monografii był dwojaki: (1) rekonstrukcja i uspoźnienie refleksji teoretycznej wokół fenomenu „rusztowania” tworzonego w sytuacjach kształcenia potocznego oraz sformalizowanego, a także ukazanie zawichości związanych z tą refleksją, oraz (2) zaprezentowanie efektów działań badawczych, przeprowadzonych w szkole niepublicznej (realizującej w praktyce konstruktywistyczny model kształcenia). Te działania były ukierunkowane na dwa cele poznawcze: pierwszy obejmował udokumentowanie i analizę sposobów wspierania przez nauczyciela uczenia się uczniów podczas lekcji (ang. *whole-class scaffolding*) w naturalnych, a nie eksperymentalnych, warunkach; drugi zakładał dotarcie do nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen własnej praktyki dydaktycznej.

Pierwszy z wymienionych celów naukowych monografii zrodził się pod wpływem długoletnich studiów literaturowych, jakie systematycznie prowadziłam po uzyskaniu stopnia doktora. Przedmiotem tych studiów była problematyka interakcyjnych uwarunkowań kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem ugruntowanego w dydaktyce konstruktywistycznej pojęcia *scaffoldingu*. Bieżący ogląd zastanych i stale pojawiających się w kraju opracowań dotyczących interesującego mnie zagadnienia, a także konsekwentne śledzenie dyskursu naukowego o – nazwijmy



to – globalnym charakterze, pozwoliły na sformułowanie dwóch ważnych konstatacji. Okazało się mianowicie, że problematyka „rusztowania”, choć obecna w rodzimej literaturze naukowej (np. Mieszalski 2007; Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015; Klus-Stańska 2018; Tłuściak-Deliowska, Czyżewska 2020) nie była dotychczas penetrowana wielowymiarowo, w sposób pogłębiony, również z uwzględnieniem teoretycznej refleksji wykraczającej poza obszar pedagogiki. Mając na względzie fakt, że „rusztowanie” jest elementem socjosphery, a zjawiska i procesy z nim związane zachodzą w wielu różnych płaszczyznach (zob. Caporaël, Griesemer, Wimsatt 2014), uznałam, że dla zbudowania pełniejszego obrazu scaffoldingu warto wyjść poza granice nauki o wychowaniu.

Przegląd polskiego piśmiennictwa pedagogicznego uprawniał też do sformułowania innej konstatacji: mimo niesłabnącego od lat zainteresowania konstruktywizmem społeczno-kulturowym w Polsce, mimo dostrzeżenia jego wagi dydaktycznej, problematyka scaffoldingu pozostawała słabo rozpoznana w wymiarze empirycznym. Tego ustalenia nie zmienia fakt, że „rusztowanie” było wcześniej elementem eksperymentalnych badań nad modelem nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015), gdzie było ono utożsamione z wyrafinowaną strategią kształcenia, którą – w relacji z uczniem – świadomie posługuje się odpowiednio do tego przygotowany kompetencyjnie nauczyciel. Postrzeganie „rusztowania” w kategorii strategii czy metody kształcenia jest jednak jednym z możliwych jego ujęć, a nie jedynym możliwym ujęciem. To twierdzenie wywodzę z pogłębionego oglądu literatury przedmiotu, głównie prac anglojęzycznych (zob. np. Hogan, Pressley 1997), oraz uzasadniam w pracy.

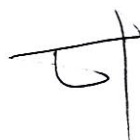
Mając świadomość istnienia tego rodzaju luk w polskim dyskursie pedagogicznym, postawiłam przed sobą zadanie rozpatrzenia zjawiska scaffoldingu w różnych, również interdyscyplinarnych, płaszczyznach i próby zintegrowania oraz uporządkowania wiedzy o tym fenomenie. Realizując to zadanie, orientowałam się nie tylko na rekonstrukcje teoretyczne – nie tylko porządkowanie i uaktualnienie dyskursywnych ustaleń było tu istotne. Podjęłam się też wartościowania analizowanych treści, ich krytycznego oglądu.

Zgodnie z przyjętą w części teoretycznej pracy logiką wyvodu, najpierw zarysowałam szerokie tło problemowe, by następnie stopniowo zawężać pole uwagi, aż do skoncentrowania się na nauczycielskim scaffoldingu w procesie dydaktycznym. Kreśląc to szersze tło problemowe, dążyłam do ukazania zjawisk i procesów związanych z „rusztowaniem” w płaszczyźnie interdyscyplinarnej (rozdz. 1). Przyjmując, że owe zjawiska i procesy są ważnymi elementami rozwoju społecznego i kulturowego (rozwoju instytucji, organizacji, wiedzy), za zasadne uznałam wzbogacenie wiedzy o nowe, nieobecne w rodzimym dyskursie naukowym wątki. Odwołując się do prac spoza pedagogiki, w których obecność metafory rusztowania służy opisowi i wyjaśnianiu mechanizmów zmiany i rozwoju w różnych, niekiedy bardzo złożonych, wymiarach rzeczywistości oraz funkcjonowania człowieka, chciałam zaprezentować inne sposoby eksploatacji tej metafory, ukazać jej osadzenie w odmiennych kontekstach, niekiedy istotnie oddalonych od implikacji wywiedzionych z konstruktywistyczno-interpretatywnego paradygmatu współczesnej dydaktyki. Prezentowane

w pierwszym rozdziale pracy konteksty i nurty myślenia o scaffoldingu zostały przez mnie uporządkowane. Zaproponowałam mianowicie dwie optyki: jedną z nich, na użytek prowadzonych rozważań, określiłam mianem ewolucyjno-kulturowej, zaś drugą nazwałam ekonomiczno-organizacyjną. W skrócie rzecz ujmując, pierwsza perspektywa ukazuje scaffolding jako gatunkową cechę kontaktów interpersonalnych. Kreśląc tę perspektywę, budowałam narrację wokół takich konstruktów i pojęć, jak interakcje międzyludzkie i ich gatunkowa specyfika, teoria umysłu, zasoby i uczenie się kulturowe, otoczenie, komunikacja. Druga perspektywa natomiast pozwala zobaczyć scaffolding jako element funkcjonowania całości społecznych i organizacji zorientowanych na rozwój, profesjonalizm, skuteczne działanie. W narracji prowadzonej w tym rozdziale pojawia się niezwykle interesujące – w moim odczuciu – osadzenie scaffoldingu w kontekście problematyki rozwoju zawodowego, z bezpośrednim nawiązaniem do myśli Lwa Wygotskiego. Mam tu na uwadze prace Barbary Wimsatt (2001; 2014), która – skupiając się na zagadnieniu „rusztowania” w procesie profesjonalizacji, gdzie rozwój poznawczy jest ściśle powiązany z rozwojem kariery – tworzy ciekawy obraz różnych wymiarów wsparcia i różnych rodzajów pomocy doświadczanych przez osoby w trakcie rozwoju zawodowego. Za godny uwagi uznaję sposób, w jaki Barbara Wimsatt opisuje „rusztowanie” w tym procesie, wskazując na dwa jego elementy: platformy i uchwyty/porcze, które zyskują tu, rzecz jasna, niedosłowne znaczenie.

Niewątpliwie, „rusztowanie” jest zjawiskiem o złożonej naturze, wymykającym się jednorodnemu spojrzeniu. Jest zjawiskiem obecnym w refleksji naukowej na świecie, w różnych obszarach problemowych. Znajduje się też w centrum interdyscyplinarnie nachylonego dyskursu (Caporaletti i in. 2014), którego uczestnicy z różnych punktów widzenia przyglądają się ludzkiemu funkcjonowaniu, analizują zmiany zachodzące w antroposferze w wielu skalach czasowych, rozważając jednocześnie proces podtrzymywania, wspierania oraz utrwalania się tych zmian.

Traktując ewolucyjno-kulturowe i ekonomiczno-organizacyjne rozważania o scaffoldingu jako pierwszy krok w stronę zasadniczej tematyki monografii, w kolejnym rozdziale skupiłam się na „rusztowaniu” jako specyficznej postaci interakcyjności kształcenia, swoistej strategii modelowania relacji dorosły–dziecko. Rozpoczęłam od zagadnienia będącego przedmiotem analiz teoretycznych i empirycznych, a mianowicie „rusztowania” w relacjach dorosły–dziecko w praktykach edukacyjnych życia codziennego. Punktem wyjścia było tutaj dokonanie uporządkowania terminologicznego i interpretacyjnego. Rozpoczęłam więc od semantycznego skonfrontowania dwóch pojęć, nierzadko ze sobą utożsamianych czy stosowanych zamiennie (dodam: w sposób nieuprawniony), a mianowicie od wyjaśnienia pojęcia strefy najbliższego rozwoju i „rusztowania”, z uwzględnieniem modyfikacji znaczeniowych jakim ulegały, a następnie moim celem było wyeksponowanie różnic między nimi. Takie wyprofilowanie treści pozwoliło, w moim odczuciu, ukazać wątki psychologiczno-pedagogicznego dyskursu toczącego się na przestrzeni lat wokół tych konstruktów, uporządkować podstawowe założenia i relacje pomiędzy tymi kategoriami. Tym sposobem zarysowałam przedpole do analizy ewolucji metafory rusztowania, jaka dokonała się w czasie historycznym. Punktami



orientacyjnymi na drodze przemian w rozumieniu tej metafory były trzy stanowiska, umownie określone jako tradycyjne, intersubiektywne i holistyczne. Analizując odzwierciedlony w każdym z nich sposób myślenia o scaffoldingu, ukazałam emergentny charakter poszukiwań lepszego rozumienia sensu „rusztowania”. Unaoczniałam też wysiłki ukierunkowane na rozwój tego pojęcia oraz towarzyszące im dylematy i obawy o zachowanie jego rdzenia znaczeniowego. Nadto, w tym rozdziale podjęłam próbę rekonstrukcji krytyki „rusztowania”, sięgając do wczesnych głosów polemicznych, jakie pojawiły się już w latach osiemdziesiątych minionego stulecia, prześledziłam następnie kolejne dekady krytycznie zorientowanej dyskusji, której uczestnicy rozważali problem uwarunkowań skutecznego tworzenia dziecka „rusztowania” przez dorosłego.

Zjawisko wspierania uczenia się dziecka przez dorosłego od lat jest przedmiotem studiów empirycznych prowadzonych na świecie. Wczesne badania skupiały się wokół dwóch kręgów zagadnień: pierwszy obejmował problematykę wspomagania dziecka przez rodzica (głównie matkę) w naturalnych sytuacjach życia codziennego, w środowisku domowym. Drugi nurt analiz dotyczył natomiast działań tutorskich. W omawianym rozdziale pracy (rozd. 2) nakreśliłam rys historyczny eksploracji prowadzonych w obu wspomnianych kontekstach, a także wskazałam współczesne kontynuacje obu tradycji, odwołując się do przykładów konkretnych projektów badawczych oraz sformułowanych na ich podstawie ustaleń i wniosków.

Od kilku dekad na świecie dość intensywnie rozwija się też nurt refleksji naukowej nad scaffoldingiem w warunkach kształcenia zinstytucjonalizowanego. „Rusztowaniu” w warunkach edukacji sformalizowanej poświęciłam trzeci i czwarty rozdział pracy. Rozpoczęłam od wyeksponowania idei i uwarunkowań uczenia się samoregulowanego w szkole, by następnie wzbogacić prezentowane treści o wątki socjokulturowego ujęcia uczenia się, z uwzględnieniem różnic w rozkładaniu akcentów przez – jak to ujęła Barbara Rogoff (1998) – „członków jednej socjokulturowej rodziny”, badających czynniki i mechanizmy umożliwiające jednostce stopniowe przechodzenie od regulacji ze strony innych do samoregulacji. Następnie zaprezentowałam wynikające z socjokulturowego myślenia o kształceniu (wybrane) modele uczenia się i nauczania. Wspólne dla nich jest pozycjonowanie się nauczyciela w roli tego, który wspiera uczenie się, pomaga uczniom, na różne sposoby zachęca ich do maksymalnego wysiłku, do korzystania z wcześniejszych doświadczeń oraz dostępnych zasobów, co skutkuje zwiększaniem efektywności uczenia się, a także stopniowym przejmowaniem za nie odpowiedzialności. „Rusztowanie” tworzone przez nauczyciela w warunkach szkolnych różni się od „rusztowania” budowanego w codziennych, naturalnych sytuacjach, w środowisku domowym. W związku z tym dokonałam charakterystyki scaffoldingu w szkole, ukazując zarówno jego ogólną specyfikę (cechy), jak i – w oparciu o autorskie kryteria porządkowania analizowanych treści – wielopostaciowość „rusztowania” w tej przestrzeni (rozd. 3). W wielu krajach na świecie scaffolding w warunkach edukacji zinstytucjonalizowanej jest przedmiotem dociekań empirycznych. Ich przegląd dopełnia prowadzone w tej części monografii

rozważania pokazując jednocześnie, że przedmiot tych dociekań jest odczytywany na różne sposoby i na różne sposoby operacjonalizowany.

Stopniowo zawężając analizowane pole tematyczne, dotarłam do zagadnienia „rusztowania” w procesie dydaktycznym, a dokładniej: do nauczycielskiego scaffoldingu i jego specyfiki. Tej problematyce poświęciłam czwarty rozdział monografii. Jak już wcześniej wspomniałam, spojrzenie na „rusztowanie” w warunkach klasy szkolnej wymaga innej optyki od tej przyjmowanej podczas rozważania tego fenomenu w układzie diadycznym, w interakcjach rodzic–dziecko czy ekspert/mistrz–nowicjusz. To stanowisko uzasadniam w pracy zwracając uwagę na fakt, że w związku z tym pojawiła się potrzeba konceptualizacji scaffoldingu w przestrzeni nauczania zbiorowego. Próbę nowego, przystającego do tych realiów, odczytania metafory rusztowania podjęli m.in. holenderscy naukowcy Jantien Smit, Henriëtte van Eerde i Arthur Bakker (2013), a wcześniej także Sadhana Puntambekar i Roland Hübscher (2005). Jako szczególnie interesującą postrzegam propozycję Smit i współpracowników z uwagi na metodykę działań badawczych w tym obszarze (bazowanie na bogatej literaturze przedmiotu obejmującej zarówno prace teoretyczne, jak i opracowania empiryczne), a także efekty tych działań w postaci wielowarstwowego modelu nauczycielskiego scaffoldingu oraz podejście autorów modelu do rezultatów swojej pracy. Autorzy ci bowiem, choć sami raczej opowiadają się za holistycznym, wielowymiarowym ujęciem interesującego ich zjawiska, to równocześnie zauważają trudności badawcze związane z takim wyprofilowaniem empirycznych analiz interakcji w klasie szkolnej. W związku z tym nie odmawiają innym badaczom prawa do odmiennego, mniej kompleksowego podejścia do nauczycielskiego „rusztowania”. Nie negują też sensowności rozpatrywania wsparcia w układzie diadycznym, jakiego nauczyciel może udzielać uczniom w trakcie lekcji.

Komunikacja werbalna podczas zajęć lekcyjnych, zwłaszcza język nauczyciela, może stanowić dla uczniów wzorzec myślenia i mówienia o rzeczywistości w ramach danej dziedziny wiedzy. Zdaniem Neila Mercera (1995) podstawowym zadaniem edukacji szkolnej jest nauczenie młodych ludzi posługiwania się mową: formułowania i komunikowania idei, interpretowania doświadczeń, (re)definiowania pojęć w trakcie i w efekcie kolektywnego myślenia. Podzielając to przekonanie uznałam, że treści tego rozdziału warto wzbogacić o wątek dyskursu lekcyjnego w perspektywie socjokulturowej. Ów dyskurs starałam się pokazać w różnych odsłonach: jako zjawisko mające swoją historię i zakorzenioną w niej przyszłość; jako narzędzie stymulowania lub wygaszania aktywności poznawczej uczniów, w zależności od jakości interakcji werbalnych inicjowanych przez nauczyciela w klasie szkolnej.

W tej części pracy skupiłam się też na rozważeniu funkcji i struktury nauczycielskiego scaffoldingu werbalnego oraz ukazaniu potencjału, ale również możliwych jego pułapek. Krytyczny ogląd „rusztowania” uważam za ważny element refleksji teoretycznej. Trzeba bowiem pamiętać, że oprócz korzyści rozwojowych jakie uczącemu się może przynieść „rusztowanie” rozumiane tu jako metoda kształcenia, niesie ono również pewne ryzyko, które w literaturze przedmiotu określone jest

jako „kaftan bezpieczeństwa” nakładany przez nauczyciela na myślenie uczniów lub jako „substytut” ich płatów czołowych (zob. Biemiller, Meichenbaum 1998; Myhill, Warren 2005). W moim odczuciu, zwrócenie uwagi na ograniczenia wspierających uczenie się działań nauczycielskich jest o tyle istotne, że dla wielu pedagogów idea „rusztowania” może być (i zapewne jest) atrakcyjna, wręcz fascynująca. Do tej skądinąd niewątpliwie urokliwej metafory należy jednak podchodzić ostrożnie, krytycznie, ze świadomością zalet, ale też słabych stron metody „rusztowania”, istnienia wokół niej swoistego „pola do błędów”.

Omówiona dotychczas część teoretyczna monografii (rozdz. 1-4) była podporządkowana urzeczywistnieniu pierwszego z wymienionych wcześniej jej celów naukowych. Kolejna część natomiast, obejmująca rozdziały 5 i 6, tworzy metodyczno-empiryczną warstwę pracy, służącą urzeczywistnieniu drugiego z przyjętych celów naukowych.

W rozdziale piątym zaprezentowałam metodologiczne podstawy własnych poszukiwań badawczych. Były to badania etnograficzne zorientowane na dyskurs (Oberhuber, Krzyżanowski 2011), mające na celu empiryczne rozpoznanie wspierających uczenie się praktyk nauczycielskich. Jak już wcześniej wspominałam, „rusztowanie” w procesie dydaktycznym jest przez badaczy tego zjawiska rozmaicie postrzegane i operacjonalizowane: jedni widzą w nim strategię lub metodę kształcenia (obejmujące różne techniki działania); inni pojmują je jako formę dialogu; jeszcze inni z kolei skłonni są je postrzegać jako specyficzną postać interakcyjności kształcenia, której sens ilustruje zasada minimalnego wspierania uczenia się. Jak zauważają Janneke van de Pol, Monique Volman i Jos Beishuizen (2010), ponieważ nie ma pełnej jednomyślności w zakresie konceptualizacji scaffoldingu w warunkach edukacji szkolnej, nie ma jej również w operacjonalizowaniu przedmiotu badań. Dostrzegając te trudności, na etapie operacjonalizacji przedmiotu badań własnych, poszukiwałam inspiracji w pracach autorów zajmujących się „rusztowaniem” w edukacji formalnej, takich m.in. jak Neil Mercer, Kathleen Hogan i Michael Pressley, Stefan Mieszalski. Pomocne na tym etapie były też doświadczenia badawcze takich naukowców, jak np. Pauline Gibbons, Jane Hammond, Debra Meyer i Julianne Turner, z których to doświadczeń mogłam korzystać. Ostatecznie na użytek badań własnych przyjąłam, że scaffolding jest specyficznym rodzajem kształcenia, w trakcie którego nauczyciel wspiera uczniów w wymiarze poznawczym i emocjonalnym, tworzy warunki do myślenia kolektywnego, myśli razem z uczniami, pomaga im budować autonomię w uczeniu się.

W monografii przedstawiłam materiał empiryczny zgromadzony w trakcie obserwacji lekcji języka polskiego w kl. IV-VIII. Obserwując te lekcje, orientowałam się na udokumentowanie (nagrania audio, notatki) i analizę zdarzeń komunikacyjnych, traktując eksplorację interakcji werbalnych jako zasadniczego wymiaru doświadczenia praktyki dydaktycznej w badanej szkole. Zaprezentowane w monografii działania badawcze, w odniesieniu do realizowanej tam edukacji polonistycznej, były ukierunkowane na dwa cele: (1) ustalenie sposobów wspierania uczenia się uczniów przez nauczycieli w trakcie lekcji języka polskiego; (2) dotarcie do nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen własnej praktyki dydaktycznej. Tym celom nie nadałam

równorzędnego charakteru, co wyjaśniłam w pracy. Koncentrując się na „języku lekcji”, za – jak to określa Teun van Dijk (2001) – „zunifikowaną ramę dla badań” własnych przyjęłam socjokulturową analizę dyskursu. Jest to podejście zaproponowane przez Neila Mercera, które – z uwagi na koncepcyjne osadzenie, a także walory epistemiczne, wynikające z połączenia elementów teorii społeczno-kulturowej z przedmiotem i celem badań oraz zasadami opracowywania danych w procesie analizy – implementowałam na grunt swoich dociekań badawczych.

Oprócz gromadzenia materiału empirycznego podczas obserwacji procesu kształcenia, informacje zbierałam też w trakcie nieformalnych, codziennych rozmów z polonistami, które pozwalały mi spojrzeć na obserwowane lekcje z ich perspektywy. Nadto, po zakończeniu etapu obserwacyjnego przeprowadziłam indywidualne wywiady częściowo ustrukturyzowane z tymi nauczycielami.

Zgromadziłam interesujący i obszerny materiał empiryczny o charakterze danych jakościowych. Ten materiał zaprezentowałam w rozdziale szóstym monografii, który składa się z czterech powiązanych ze sobą części. W pierwszym podrozdziale skupiłam się na analizie nauczycielskiego scaffoldingu w trakcie lekcji. Na podstawie analizy materiału empirycznego, na który składały się przede wszystkim transkrypcje lekcji, ale też notatki z obserwacji zajęć i rozmów z nauczycielami, wyłoniłam siedem kategorii wspomagania uczenia się uczniów przez nauczyciela, a mianowicie: (1) modelowanie, (2) eksplikacje, (3) weryfikowanie rozumienia, (4) „podążanie za” myśleniem uczniów: włączanie uczniowskich idei do dyskursu, (5) tworzenie warunków do krytycznego osądu i myślenia „o tekście”, „z tekstem”, „poza tekstem”, (6) akcentowanie wspólnotowego wymiaru doświadczeń poznawczych, (7) ośmielanie i nagradzanie uczniów, zachęcanie do podejmowania działań. Każdy z wyłonionych na podstawie danych rodzajów scaffoldingu został w tej części pracy dokładnie omówiony i zilustrowany przykładami zarejestrowanych interakcji werbalnych. Kolejny podrozdział poświęciłam postrzeganiu przez nauczycieli własnych działań dydaktycznych w procesie kształcenia, prezentując rezultaty analizy danych zgromadzonych podczas indywidualnych wywiadów. Porządkując wątki pojawiające się w wypowiedziach polonistów, wyłoniłam trzy kategorie, które omówiłam w tej części monografii: (1) priorytety edukacyjne nauczycieli, (2) „przewodnik”, „mediator”, „trener” – czyli jak nauczyciele postrzegają swoją rolę w kontaktach z uczniami, (3) wspieranie uczenia się w procesie dydaktycznym: obszary napięć, doświadczane trudności. Co ciekawe, z uzyskanych podczas wywiadów informacji wynika m.in., że nauczycielskie towarzyszenie uczniom, wspieranie ich, kierunkowanie bywa niekiedy utrudnione. Źródła tych utrudnień identyfikowano „po stronie” ucznia (bierność, brak otwartości na wsparcie), niekiedy po własnej stronie (potrzeba zmiany myślenia o nauczaniu, potrzeba wyjścia z roli tego, który „był u źródła”, który „wie i potrafi”), ale też po stronie istniejących rozwiązań systemowych, którym badana szkoła, mimo wszystko, podlega.

W dalszej części tego rozdziału przeprowadziłam dyskusję uzyskanych wyników, konfrontując własne ustalenia z rezultatami innych badań nauczycielskiego „rusztowania” w trakcie lekcji.

Zaprezentowane studium, choć zaowocowało wieloma interesującymi ustaleniami i wnioskami, jak każde badanie naukowe nie pozostało wolne od pewnych ograniczeń wynikających z przyjętych założeń koncepcyjnych i rozwiązań metodologicznych. Tę kwestię omówiłam w czwartej części tego rozdziału (podrozdz. 6.4). Tutaj natomiast dodam, że jako badaczka jakościowa musiałam mierzyć się z wieloma trudnościami. Do poważniejszych zaliczam (skądinąd typowe dla paradygmatu jakościowego) napięcia wynikające z pełnienia w procesie badawczym podwójnej roli: „narzędzia badawczego”, niejako „zanurzonego” w poznawanej rzeczywistości edukacyjnej, i równocześnie kogoś, kto chce tę rzeczywistość „czytać” w sposób w miarę zobiektywizowany, bez ulegania własnym predylekcjom czy oczekiwaniom. Próbując dać temu odpór, zastosowałam w trakcie badań triangulację danych i triangulację badacza.

Wskazana jako osiągnięcie habilitacyjne monografia lokuje się w nurcie dydaktyki konstruktywistycznej. Praca jest efektem moich – konsekwentnie rozwijanych – zainteresowań interakcyjnymi uwarunkowaniami kształcenia, konstruktywizmem społecznym. Jest rezultatem systematycznie prowadzonej działalności naukowej obejmującej studia teoretyczne oraz dociekania empiryczne w obszarze problematyki społecznego kontekstu kształcenia i rozwoju. Z uwagi na swój niejednorodny charakter (analityczno-syntetyzujący, dyskursywny i empiryczny), praca ma – w mojej ocenie – nie tylko walor poznawczy, ale również użytkowy, ponieważ wnioski mogą okazać się istotne dla dydaktyki ogólnej, metodyki i praktyki kształcenia (polonistycznego). Nadto, monografia ma interdyscyplinarne nachylenie, ponieważ analizowane zagadnienie jest przedmiotem zainteresowań pedagogiki, psychologii, ale też antropologii czy ekonomii. Uważam, że może być ona materiałem do dyskusji oraz przyczynkiem do dalszych badań fenomenu „rusztowania” w szkole/klasie szkolnej.

Wkład w rozwój dyscypliny

Za istotny wkład w rozwój pedagogiki uznaję przede wszystkim pogłębienie wiedzy o „rusztowaniu” w procesie kształcenia. Uważam, że przyjęta w pracy logika wywodu, układ prezentowanych treści umożliwia wielopłaszczyznowe spojrzenie na podjętą problematykę: z jednej strony sprzyja poznaniu kluczowych dla niej kategorii lub usystematyzowaniu i pogłębieniu wiedzy teoretycznej o „rusztowaniu” jako elemencie socjofery. Z drugiej strony tworzy warunki do prześledzenia sposobów operacjonalizacji przedmiotu badań jakim jest scaffolding oraz uświadomienia sobie zawiłości z tym związanych. Oprócz tych dwóch płaszczyzn analizy zaprezentowanych treści, zauważam jeszcze jedną płaszczyznę. Obejmuje ona wgląd w projekt i efekty badań procesu dydaktycznego – procesu realnie przebiegającego w szkole alternatywnej edukacji.

Uważam, że zaprezentowane w monografii badania własne mają nowatorski charakter, a uzyskane wyniki wnoszą nowe treści w obszar teorii kształcenia. W rodzimej dydaktyce problem wspierania uczenia się uczniów przez nauczyciela w warunkach naturalnych, w szkole zorientowanej

konstruktywistycznie, nie był dotychczas przedmiotem studiów empirycznych. Koncentrując się na analizie faktycznych zdarzeń komunikacyjnych na lekcji – poprzez drobiazgową analizę danych, poprzez rozbieranie zaobserwowanej rzeczywistości lekcyjnej na bardzo drobne elementy – próbowałam dotrzeć do subtelnych aktów, za którymi kryły się ważne dla jakości kształcenia (polonistycznego) czynniki. Dzięki temu mogłam zbudować w miarę spójny obraz praktyk wspierających uczenie się uczniów, dostrzec i wyeksponować wewnątrzprzedmiotowe zróżnicowanie nauczycielskiego scaffoldingu. W pracy zaprezentowałam też spostrzeżenia i subiektywne oceny własnej praktyki dydaktycznej sformułowane przez nauczycieli, których działania analizowałam.

Zakładam, że zaproponowane diagnostyczne ujęcie scaffoldingu otworzy przestrzeń do dalszych dyskusji i wartościowych rozważań, których centralną kategorią będzie interesujące mnie zjawisko.

6. AKTYWNOŚĆ NAUKOWA W INNYCH INSTYTUCJACH NAUKOWYCH

Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej

Za istotny element mojej aktywności naukowej na poziomie ponadlokalnym uznaję systematyczne uczestnictwo w dyskursie naukowym, którego przestrzenią są ośrodki krajowe i zagraniczne (np. University College Dublin, University of Milan-Bicocca, University of Osijek, Yerevan State University). Bezpośredni kontakt z naukowcami z różnych krajów na świecie podczas spotkań konferencyjnych oraz możliwość wymiany myśli, dzielenia się spostrzeżeniami dotyczącymi warsztatu badawczego czy etyki badań, a także możliwość prezentacji i krytycznej dyskusji uzyskanych wyników – są dla mnie zawsze niezwykle inspirującym, wartościowym doświadczeniem naukowym.

Równie inspirujące są spotkania z badaczami polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Wśród licznych wydarzeń krajowych, w których czynnie uczestniczyłam, chcę zwrócić uwagę na dwie imprezy naukowe z 2017 r. Nadaję im szczególne znaczenie z racji ich wyprofilowania tematycznego oraz charakteru. Pierwsza impreza to Ogólnopolskie Seminarium Naukowe skupiające teoretyków kształcenia pt. „Stan i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej”. Organizatorem wydarzenia był Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. To wydarzenie stanowiło doskonałą okazję do namysłu nad kondycją współczesnej dydaktyki ogólnej w Polsce, sprzyjało też lepszej integracji środowiska zajmującego się tą subdyscypliną pedagogiki poprzez bezpośredni kontakt i rozmowę. Podczas spotkania dyskutowano związki dydaktyki ogólnej z innymi dyscyplinami, analizowano przemiany w myśleniu o dydaktyce, zwracano uwagę na potrzebę budowy teorii dydaktycznych jako warunku rozwoju dydaktyki ogólnej. Była to okazja do wspólnego namysłu nad zadaniami dydaktyki w kontekście bieżących przemian społeczno-kulturowych. Drugą imprezą naukową, ważną z punktu widzenia moich zainteresowań badawczych, była konferencja poświęcona

edukacyjnym kontekstem konstrukttywizmu (Uniwersytet Szczeciński, 16-17.03.2017). Interdyscyplinarne osadzenie dyskusji obejmującej zagadnienia z epistemologii, filozofii nauki, psychologii, teorii komunikacji, socjologii, przy jednoczesnym utrzymaniu w polu widzenia problematyki edukacyjnej, kwestii *stricte* dydaktycznych, uznaję za niezwykle wzbogacające dla rozumienia konstrukttywizmu w dydaktyce.

W tej części autoreferatu chcę też odnotować aktywny udział w tygodniu *Over the frontiers*–międzynarodowej imprezie naukowej w Katholieke Hogeschool Limburg (10-14.03.2014). Jako beneficjentka programu Erasmus Staff Exchange, zdobywałam doświadczenie dydaktyczne pracując ze studentami tej uczelni. W ramach *Over the frontiers* aktywnie uczestniczyłam w cyklu spotkań z badaczami zjawisk edukacyjnych oraz praktykami kształcenia.

Nie mniej ważną częścią mojej działalności naukowej jest współpraca z badaczami z zagranicznych ośrodków naukowych. Rok 2013 to czas nawiązania współpracy z Prof. Stevenem Gruenertem z Indiana State University (USA). Ta współpraca było elementem kierowanego przeze mnie projektu badawczego nr BSTP 16A/13-I WNP APS pt. „Adaptacja i weryfikacja narzędzi do badań wybranych elementów kultury szkoły” (główny wykonawca: dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska), a jej wymierne efekty to:

- ✓ adaptacja narzędzia School Culture Survey–Teacher Form (SCS-TF, S. Gruenert, J. Valentine, 1998);
- ✓ opracowanie podręcznika do narzędzia SCS-TF: Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U. (2018), *Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza „Kultura szkoły” (School Culture Survey, SCS, S. Gruenert, J. Valentine, 1998)*, Wydawnictwo APS;
- ✓ wspólny artykuł naukowy: Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., Gruenert S.(2017), A comparative study of two middle schools: How school achievements interplay with school culture and principal behaviors. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1): 10–22.

W tym miejscu chcę też wspomnieć o kontakcie, który nawiązałam w 2021 r. z Prof. Aigerim Nurali Kosherbayevą, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University. Od początku koordynuję działania w zakresie współpracy, której przedmiotem są badania kultury szkoły. Pierwszy etap tych działań obejmował rozpoznanie stanu badań tego fenomenu w Kazachstanie i w Polsce. W efekcie powstał współautorski artykuł w języku angielskim poświęcony tej tematyce pt. „School culture as a field of analysis: Review of research in Kazakhstan and Poland”. Tekst ukaze się w numerze 1/2023 czasopisma *Lublin Pedagogical Yearbook*. Celem kolejnego etapu współpracy będzie przygotowanie projektu diagnostyczno-komparatystycznych badań kultury szkoły.

Poza wskazanymi działaniami w obszarze kultury szkoły, orientuję się też na rozwój badań scaffoldingu w procesie dydaktycznym. W związku z tym – jak już wcześniej wspomniałam – w 2022 roku nawiązałam współpracę z Instytutem Innowacji Edukacyjnych No Bell. Celem będzie przygotowanie projektu implementacji modelu scaffoldingu Jantien Smit, Henriëtte van Eerde i Arthura Bakker (2013). W związku z tym projektem planuję kontakt z autorami koncepcji. Zakładam, że realizacja projektu, oprócz efektów poznawczych, przyczyni się do rozwoju sfery *praxis* w badanej szkole, wzbogacając metodykę działań nauczycieli o nową strategię kształcenia.

7. INFORMACJE O OSIĄGNIĘCIACH DYDAKTYCZNYCH, ORGANIZACYJNYCH ORAZ POPULARYZUJĄCYCH NAUKĘ

Działalność dydaktyczna

Ważne miejsce w mojej biografii dydaktycznej zajmuje praktyka nauczycielska, którą prowadziłam w szkole podstawowej oraz gimnazjalnej (lata 2000 – 2007). Niemal od początku studiów doktoranckich pracowałam jako nauczycielka w jednym z warszawskich zespołów szkół. Był to – jak dziś oceniam – ważny z punktu widzenia rozwoju mojej świadomości dydaktycznej, niezwykle formacyjny okres, który pozwolił mi poznać trudy, a jednocześnie całe piękno relacji dydaktycznej z drugim człowiekiem. Do tego okresu wciąż chętnie wracam myślą.

Od 2006 r. prowadzę działalność dydaktyczną w szkole wyższej, gdzie odpowiadam za realizację przedmiotów zgodnie z moją specjalnością jaką jest dydaktyka. Mam doświadczenie w pracy ze studentami studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych, stacjonarnych i niestacjonarnych, które zdobywałam prowadząc następujące przedmioty: „Dydaktyka”, „Podstawy dydaktyki”, „Teoria kształcenia”, „Kształcenie ustawiczne dorosłych”, „Dydaktyka z ewaluacją wyników kształcenia”, „Komunikacja w szkole”, „Prawno-organizacyjne aspekty pracy szkoły” czy „Projektowanie dydaktyczne” – przedmiot, którego jestem pomysłodawczynią oraz główną autorką, a który został wprowadzony do programu kształcenia w bieżącym roku akademickim. Prowadzę wykłady, ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria dyplomowe. Przestrzenią mojej działalności dydaktycznej są też studia podyplomowe. Na studiach kwalifikacyjnych w zakresie przygotowania pedagogicznego w APS prowadziłam wykłady i ćwiczenia z przedmiotu „Dydaktyka pracy w szkole” oraz ćwiczenia z „Psychodydaktyki” dla psychologów chcących uzyskać kwalifikacje pedagogiczne.

Od lat pełnię funkcję promotora prac dyplomowych. Zajęcia seminaryjne prowadziłam w WSP ZNP oraz w APS. Wypromowałam kilkunastu magistrów i kilkadziesiąt osób z tytułem zawodowym licencjata. Od 2007 r. do chwili obecnej pełnię rolę recenzenta prac dyplomowych (magisterskich i licencjackich). Wielokrotnie przewodniczyłam też komisji podczas egzaminów dyplomowych.

Prowadzone przez mnie zajęcia cieszą się zainteresowaniem studentów i są przez nich wysoko oceniane pod względem merytorycznym i metodycznym (ankiety ewaluacyjne dostępne w uczelnianym systemie USOS). W ankietach studenci zwracają również uwagę na dobre emocjonalnie warunki uczenia się, jakie charakteryzują moje zajęcia.

Podjęmowałam też aktywność dydaktyczną w uczelniach zagranicznych. W 2014 r. w ramach Erasmus Staff Exchange Programme prowadziłam zajęcia ze studentami Katholieke Hogeschool Limburg w Hasselt (Belgia, 10-14.03.2014), dotyczące kultury i klimatu szkoły.

W tej części autoreferatu chcę również wspomnieć o czynnym udziale w programie Harcerska Akademia Rozwoju Pedagogicznego (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020). Mój udział polegał m.in. na opracowaniu (2019 r.) i realizacji (2021 r.) autorskiego programu szkolenia kadry harcerskiej „Dydaktyka dla praktyka”.

Oprócz pracy ze studentami, angażuję się w szkolenie i rozwój kadry naukowej. Prowadziłam wykłady dla doktorantów i pracowników Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego nt. konstruowania programów kształcenia oraz metodyki przygotowania i prowadzenia zajęć ze studentami (2013 r.). W bieżącym roku akademickim prowadzę konwersatorium z zakresu dydaktyki szkoły wyższej dla doktorantów Szkoły Doktorskiej w APS. Pełniłam też rolę promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim mgr. Adama Krasnosielskiego (promotor dr hab. Grzegorz Szumski, prof. UW; bez finalizacji).

Nadto współuczestniczyłam w opracowaniu materiałów dydaktycznych dla nauczycieli APS, dotyczących wskazań do pracy ze studentami w obszarze realizacji i pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (2014 r.). W 2015 r., podczas spotkania zorganizowanego przez Uczelniany Zespół ds. Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w APS, prezentowałam wystąpienie poświęcone (nowym) metodom i formom kształcenia ludzi dorosłych w procesie studiowania.

Działalność organizacyjna

Omawiając swoją aktywność organizacyjną, chcę wskazać na ważniejsze jej przejawy. Do takich zaliczam udział w organizacji imprezy naukowej o międzynarodowym charakterze, jakim było wydarzenie „Debiut naukowy 2011. Zrównoważony rozwój” (Warszawa, maj 2012). Od 2013 r. należę do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a w latach 2014–2017 byłam członkinią Komisji Rewizyjnej PTP Oddz. Warszawski. Nadto, działając na rzecz mojej Uczelni, pełniłam liczne funkcje: doradcy studentów WNP APS, koordynatorki przedmiotów w bazie USOS, członkini Komisji Rekrutacyjnej WNP APS 2015/2016, protokolantki obron doktorskich. Aktualnie uczestniczę w pracach Komisji Senackiej ds. Polityki Kadrowej i Oceny Nauczycieli Akademickich (kadencja 2020-2024), której jestem sekretarką. To uczestnictwo zostało docenione nagrodą zespołową III stopnia Rektor APS za działalność organizacyjną w 2021 r.

Działalność popularyzująca naukę

Mojej działalności naukowej od lat towarzyszy działalność popularyzująca naukę. Jednym z jej wymiarów jest publikowanie recenzji książek, głównie prac anglojęzycznych. Recenzje staram się tworzyć w taki sposób, by wydobyć z prac i uprzystępnąć polskiemu czytelnikowi wątki potencjalnie płodne dyskursywnie, a przez to wartościowe dla polskiej pedagogiki, dla teorii i praktyki kształcenia.

W podobny sposób podchodzę do sprawozdań z zagranicznych imprez naukowych o ustalonej w „rzeczywistości” konferencyjnej renomie (The European Conference on Educational Research, The European Congress of Psychology), w których mam okazję uczestniczyć. Publikowane sprawozdania mojego autorstwa z jednej strony wprowadzają czytelników w problematykę wydarzenia (kontekst organizacji, przyjęte cele, zadania i przebieg), z drugiej natomiast umożliwiają wgląd w bogactwo tematyki, podejść badawczych, wykorzystywanych narzędzi oraz sposobów prezentacji treści. Na to wszystko nakłada się dodatkowo możliwość rozeznania przez czytelnika bieżących problemów stawianych w dyskursie naukowym tak na poziomie globalnym, jak i lokalnym. W związku z tym przygotowywanie tego typu publikacji można – w moim odczuciu – rozważać w kategorii aktywności popularyzującej naukę.

Oprócz aktywności publikacyjnej, podejmowałam inicjatywy mające na celu upowszechnienie wiedzy o kulturze szkoły. Te inicjatywy miały ścisły związek z jednym z kierowanych przeze mnie projektów badawczych. Mam tu na myśli przeprowadzenie w 2016 r. spotkań z nauczycielami dwóch warszawskich gimnazjów z intencją popularyzacji wyników badań kultury i klimatu szkoły gimnazjalnej. Oprócz tego prowadziłam zajęcia warsztatowe dla dyrekcji i nauczycieli na temat wartości (konkurujących) w kulturze organizacyjnej szkoły.

Mam też na swoim koncie działania ukierunkowane na popularyzację wiedzy dydaktycznej z zakresu organizacji kształcenia. Pełniłam bowiem funkcję eksperta w programie Harcerska Akademia Rozwoju Pedagogicznego (HARP), finansowanym z EFS w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, gdzie odpowiadałam za implementację wiedzy z zakresu teorii kształcenia na grunt metodyki harcerskiej.

Wrsulbe Danowska

Wykaz przywołanych prac

Allen, K., Vella-Brodrick, D., Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 97–121.

Alvarez, B., Gillies, J., Bradsher, M. (2003). *Beyond Basic Education. Secondary Education in the Developing World*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.

Augustyniak, E. (2009). Zarządzanie zespołem, kultura organizacji a misja szkoły. W: K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Biemiller, A., Meichenbaum, D. (1998). The consequences of negative scaffolding for students who learn slowly – a commentary on C. Addison Stone's "The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 365-369.

Brankovic, N., Rodic, V., Kostovic, S. (2012). Determination of indicators of school culture in primary schools. *The New Educational Review*, 29(3), 45-55.

Butucha, K. (2013). School type and school setting differences in teachers perceptions of school culture. *International Journal of Education and Research*, 1(12), 1-12.

Caporalet, L.R., Griesemer, J.R., Wimsatt, W.C. (red.) (2014). *Developing scaffolds in evolution, culture, and cognition*. Cambridge-London: The MIT Press.

Dernowska, U. (2016). „Who we are and what we stand for?” – principal and teacher perceptions of school mission. *European Pedagogy Forum 2016 “Reflection of pedagogy and psychology”*, 6, 248-257.

van Dijk, T. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (red.) (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwość aplikacji*. Bydgoszcz: ArtStudio.

Glover, D., Law, D. (2004). Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 15(3/4), 313-336.

Hogan, K., Pressley, M. (red.) (1997). *Scaffolding student learning. Instructional approaches & issues*. Cambridge: Brookline Books.

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon–Johannesburg: MultilingualMatters.

Mieszalski, S. (2007). Odmiany interakcyjności kształcenia. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2, 5-12.



Myhill, D., Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55-69.

Oberhuber, F., Krzyżanowski, M. (2011). Analiza dyskursu a badania etnograficzne. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 283-312). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.

Polak, K. (2007). *Kultura szkoły*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Puntambekar, S., Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. W: W. Damon, D. Kuhn, R.S. Siegler (red.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (s. 679-729). New York: Wiley.

Schipper, T., de Vries, S., Goei, S., van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study. An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112-129.

Schoen, L.T., Teddlie Ch. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.

Smit, J., van Eerde, D., Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39, 817-834.

Stemler, S.E., Bebell, D.J., Sonnabend, L.A. (2011). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 383-420.

Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Wimsatt, B. (2001). Generative entrenchment and the developmental systems approach to evolutionary processes. W: S. Oyama, R. Gray, P. Griffiths (red.), *Cycles of contingency: Developmental systems and evolution* (s. 219-237). Cambridge: The MIT Press.

Wimsatt, B. (2014). Footholds and handholds: Scaffolding cognition and career. W: L.R. Caporael, J.R. Griesemer, W.C. Wimsatt (red.), *Developing scaffolds in evolution, culture, and cognition* (s. 343-362). Cambridge-London: The MIT Press.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zińczuk, M. (2019). Wagary jako obszar edukacyjnych bezdroży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 62-76.

Urszula Danowska