

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko – ZUZANNA ZBRÓG

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

1992 – magister pedagogiki, specjalność: nauczanie początkowe; WSP w Kielcach

2007 – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; Wydział Pedagogiczny Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

Dysertacja doktorska pt. *Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych.*

Promotor: prof. dr hab. Mirosław J. Szymański (AP w Krakowie);

Recenzenci: dr hab. prof UMK Beata Przyborowska (UMK w Toruniu),

prof. dr hab. Wiktor Rabczuk (IBE w Warszawie).

2009 – dyplom ukończenia kwalifikacyjnych studiów podyplomowych z logopedii; Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej.

Tytuł pracy dyplomowej: *Świadomość fonologiczna dzieci 5-letnich a wczesna nauka czytania (próba weryfikacji metody w postępowaniu logopedycznym).*

Promotor: dr Sławomir Śniatkowski

Recenzent: prof. dr hab. Jagoda Cieszyńska.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych.

2004-nadal: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach najpierw na stanowisku asystenta w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej (01.11.2004 – 30.11.2007), następnie adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Wczesnej Edukacji (od 01.12.2004 r.)¹.

¹ Z dniem 23.01.2008 roku nastąpiła zmiana nazwy uczelni z: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego na: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach. Obecna nazwa Uniwersytet Jana Kochanowskiego obowiązuje od 01.10.2011 roku.

2010-2013 – Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach (wcześniej: Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych) – umowa o dzieło w związku z realizacją projektu współfinansowanego ze środków UE w ramach EFS².

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego

Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne

b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy)

Zuzanna Zbróg, *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019, ss. 520; ISBN 978-83-66010-19-2

Recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

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

Monografia przedstawiona jako główne osiągnięcie naukowe stanowi rezultat wieloletnich badań teoretycznych i metodologicznych, które prowadzę w związku z moimi zainteresowaniami naukowymi, lokującymi się na pograniczu pedeutologii, pedagogiki wczesnoszkolnej i dydaktyki szkoły wyższej.

Przedmiotem podjętych badań była wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli wczesnoszkolnych oraz jej modyfikacje w procesie uczenia się zawodu na poziomie studiów licencjackich. Mając świadomość politeoretyczności pedagogiki, z którą wiąże się wielość

² 3/POKL/3.3.2/09; Priorytet III. Wysoka jakość kształcenia; Działanie: 3.3. Poprawa jakości kształcenia; Poddziałanie: 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe: *Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczycieli: Pierwszy Nauczyciel – pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim i informatyką (14.12.2009-31.08.2013)*. Funkcja w projekcie: koordynator ds. dydaktyki i praktyk pedagogicznych.

dyskursów naukowych na temat wiedzy i edukacji, własne badania skoncentrowałam na niewyzyskanej jeszcze w pedagogice kategorii „reprezentacja społeczna”, identyfikowanej jako społecznie uzgodniona, podzielana, ponadjednostkowa, uogólniona wiedza o obiektach.

W monografii przedstawiłam zatem autorskie badania nad dynamiką wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli, ujętej w postaci reprezentacji społecznych wybranych obiektów edukacji (nauczyciel i uczeń, nauczanie – uczenie się, źródła wiedzy nauczycieli i uczniów). Przeprowadzone analizy dotyczyły ewolucji treści i struktury oraz znaczeń nadawanych obserwowanym reprezentacjom. Mieszczą się one w paradygmacie interpretatywnym, w nurcie wywodzącym się z interakcjonizmu symbolicznego.

Podstawowa dla badań własnych teoria reprezentacji społecznych (dalej: TRS) wytycza alternatywne perspektywy dla koncepcji wiedzy i uczenia się opartych na komunikacji i interakcji. W opublikowanej niedawno monografii *The Cambridge Handbook of Social Representations* badacze reprezentacji społecznych, nawiązując do ustaleń Kuhnowskich, uznali, że reorientacja prowadzonych przez nich badań „wskazuje na reprezentacje społeczne jako zmianę paradygmatu – zmianę w porządku intelektualnym” (Sammut i in., 2015, s. 4).

Dotychczas w literaturze pedagogicznej zdobywanie wiedzy, uczenie się i nauczanie były wyjaśniane głównie na podstawie trzech podstawowych psychologicznych orientacji teoretycznych, koncentrujących się na eksplikacji ludzkich zachowań: behawioryzmu, kognitywizmu i konstruktywizmu społecznego, dla których kategorią nadrzędną stanowiła „reprezentacja poznawcza”. Powszechne definiowanie wiedzy jako konstruktu umiejscowionego w umyśle jednostki, tworzonego dla siebie, posiadanego na własność niczym towar, uznaje się obecnie za jedną z przyczyn braku spójnej koncepcji wiedzy pedagogicznej. W interdyscyplinarnym dyskursie naukowym nad wiedzą dominuje bowiem perspektywa poznawcza, która nie radzi sobie z identyfikacją treści (jakiegokolwiek) wiedzy (Nęcka i in., 2013, s. 174). Nie bez znaczenia jest także rozpowszechnione przekonanie, że wiedza stanowi produkt poznania (*knowledge*). Rzadko w badaniach teoretycznych i empirycznych uwzględnia się rozumienie wiedzy także jako procesu, aktu poznawania, rozumienia, nadawania znaczenia (*knowing*), nie tyle nieumiejscowionego, ile raczej usytuowanego w kontekście, osadzonego w uczących się społecznościach i związanego z wiedzą/mądrością życiową.

Współcześnie, głównie dzięki nowym technologiom, mamy do czynienia z łatwą i szybką komunikacją, globalną wymianą myśli. Ponadto każdy z nas należy co najmniej do kilku grup społecznych o różnym zasięgu. Doświadczamy więc kontaktu jednocześnie z

wieloma perspektywami oglądu rzeczywistości. Uważam zatem, że komunikacja grupowa i interakcje nie są wystarczająco uwzględniane w dotychczasowych badaniach – tak jak to można uczynić za pomocą TRS. Przyjęłam w związku z tym, że koncepcja ta jest przydatnym narzędziem do rozpoznawania procesu transformacji pedagogicznej wiedzy społecznie uzgodnionej w danej zbiorowości. Jej wybór jako podstawy teoretycznej i metodologicznej – na tle innych prac empirycznych nad wiedzą pedagogiczną – można uznać za adekwatny. Potwierdza to dokonana rozległa kwerenda literatury przedmiotu (cz. 1 i 2 monografii), w tym zwłaszcza konkluzje z raportu OECD na temat niedoboru badań nad treścią wiedzy pedagogicznej nauczycieli (Guerriero, 2017).

Podjęte badania usytuowałam w specyficznej dla TRS koncepcji jądra matrycowego (*matrix core*), uznawanej za „jedno z najskuteczniejszych narzędzi konceptualnych dostępnych do badań reprezentacji społecznych” (Moliner, Abric, 2015, s. 92). Sprzyja ona zwłaszcza obserwowaniu procesu ich modyfikacji oraz przyglądaniu się funkcji tworzenia znaczeń przez współgrające, konsensualne elementy systemu centralnego (jądra) i zróżnicowane, zindywidualizowane elementy systemu peryferyjnego.

Analizy własne skoncentrowałam więc w szczególności na rozpoznaniu społecznie wynegocjowanych elementów wiedzy pedagogicznej, określających podzielaną w grupie czy też współdzieloną racjonalność, normalność i stereotypowość. Z założeń koncepcji jądra matrycowego wiadomo jednak, że nie tyle w społecznie uzgodnionej i podtrzymywanej wiedzy, ile w różnicach i różnorodności tkwi największy potencjał zmiany RS danego obiektu (edukacji). Powstały zatem pytania o to, które elementy wiedzy pedagogicznej przynależą do stabilnego, konsensualnego jądra, które zaś sytuują się na jego zewnątrz – są zindywidualizowane, nowatorskie, niestereotypowe, mogące wywołać zamieszanie, anomalie, a także jaki charakter mają modyfikacje w treści i organizacji RS badanych obiektów i czego dotyczą obszary potencjalnej zmiany.

Dążyłam zatem do poznania zmian treści i struktury wiedzy pedagogicznej badanych, aby określić, które elementy systemu wiedzy przyszłych nauczycieli mają charakter konserwujący, podtrzymujący tradycyjne rozumienie kategorii pedagogicznych, które zaś można opisywać jako zasoby zmiany edukacyjnej. Jak wynika z założeń TRS, ewolucja RS odbywa się – tak jak każda zmiana społeczna – poprzez balans między stabilnością, wyznaczaną przez historię i tożsamość danej grupy, społeczności czy całego narodu przez doświadczenia, pamięć zakotwiczone w poprzedniej wiedzy i doświadczeniach (jednostek i grup), a zmianą, która wiąże się z nową wiedzą, nowymi doświadczeniami, nowymi praktykami społecznymi.

Zastosowane w celu wyjaśniania czy interpretowania zjawiska transformacji wiedzy pedagogicznej podejście jest wobec tego gruntownie uzasadnione, adekwatne do podjętej problematyki, ale i otwierające nową perspektywę oglądu badanej materii w nowym ujęciu metodologicznym. Nie odnotowałam bowiem tego typu analiz nie tylko w rodzimej literaturze przedmiotu, ale również w literaturze anglojęzycznej, w której podkreśla się możliwości eksplanacyjne TRS na polu edukacji i profesjonalizacji, w tym (przyszłych) nauczycieli (np. Chaib, Danemark, Selander, 2011).

Ponadto, RS definiowane jako wiedza społeczna, społecznie uzgodniona czy też zbiorowe znaczenia tworzone w procesie społecznej interakcji wymagają prowadzenia badań w grupach społecznych. Istotne dla powodzenia analiz było zatem wybranie procedury dającej możliwość zrealizowania projektu w szerszej społeczności. Koncepcja jądra matrycowego jako jedyna – w ramach TRS – stwarza takie możliwości metodologiczne.

Zamysł badań własnych polegał na eksploracji RS charakterystycznych dla określonej grupy ustanowionej przez takie same zainteresowania zawodowe (Ratinaud, Lac, 2011, s. 55-56). W badaniach pełnych o charakterze panelu rzeczywistego dwukrotnie, w latach 2014 i 2016 (początek specjalizacji na studiach licencjackich i koniec tych studiów), uczestniczyło blisko 400 studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w województwach lubelskim i świętokrzyskim. Zainteresowania własne oraz wynikająca z odmiennych kontekstów społecznych i instytucjonalnych perspektywa oglądu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przesądziły o wczesnoszkolnym kontekście analiz empirycznych. Z tego powodu badałam rozumienie podstawowych dla edukacji obiektów, odnosząc je zawsze do klas I–III: nauczyciel klas I–III, uczeń klas I–III itp. Wzbogaciłam je o „źródła wiedzy pedagogicznej nauczyciela klas I–III” i „źródła wiedzy ucznia klas I–III”, aby dokładniej zanalizować rozumienie kategorii „wiedzy”, kluczowej z punktu widzenia zmiany edukacyjnej.

Na tak określony wybór obiektów badania wpłynęło przekonanie, że kluczowa dla transformacji szkoły jest modyfikacja myślenia o tym, kim jest dziecko, i zrozumienie, na czym obecnie polega profesjonalizm nauczyciela najmłodszych uczniów. Jeśli przyjmujemy, że RS kształtują treść i formę tego, co ludzie myślą, mówią i jak w związku z tym działają, zmiana reprezentacji na inne, oczekiwana społecznie, może nastąpić w wyniku transformacji podzielanych systemów wiedzy, czyli RS. Bez modyfikacji RS – które są elastyczne i możliwe do zmiany w wyniku podejmowanych działań, w tym komunikacyjnych, takich jak dialogi i dyskusje – nie będziemy w stanie wyjść poza obszar kulturowej oczywistości w myśleniu o edukacji. Niedobór badań teoretycznych i empirycznych nad tym obszarem

wiedzy (przyszłych) nauczycieli, zwłaszcza w podejściu charakterystycznym dla TRS, dowodzi konieczności podejmowania dalszych poszukiwań.

Zainteresowanie wiedzą pedagogiczną znajduje także głębokie uzasadnienie w dyskursie naukowym. Podkreśla się w nim, że jej fenomen nadal nie został wystarczająco rozpoznany. Nie ma zadowalających objaśnień mechanizmów przekształcania wiedzy, co niweczy podejmowane próby przeobrażeń modelu edukacji. Ponieważ naukowcy skupieni w OECD akcentują znaczenie powrotu do badań nad treścią „podstawowej wiedzy pedagogicznej”, charakteryzowanej przez nich jako „wiedza o tworzeniu skutecznego środowiska nauczania i uczenia się dla swoich uczniów” (Guerrero, 2017, s. 13), w swoich analizach odniosłam się do tego postulatu zarówno w obszarze przedmiotu badań, jak i zastosowanej podstawy teoretycznej i metodologicznej.

Projektując model teoretyczny badań, koncentrowałam się na zmianie paradygmatycznej wiedzy (i uczenia się) związanej z odchodzeniem od podejścia transmisyjnego w kierunku podejścia socjokulturowego oraz od akwizycji do partycypacji. Moim zamiarem nie było wskazywanie jednej konkretnej drogi: „od-do”, ale promowanie perspektywy szerszej, którą opisuję jako życiodajność napięć w ramach równoprawnego współistnienia różnych podejść, różnych modeli wiedzy i uczenia się. Zatem model teoretyczny odnosił się do dwuparadygmatycznych, opozycyjnych koncepcji: behawioryzm-konstruktywizm oraz akwizycja-partycypacja. TRS promuje bowiem perspektywę wiedzy i uczenia się znajdującą się „na skrzyżowaniu” różnych podejść. Zależało mi zatem na zauważeniu tendencji do uruchamiania innego sposobu myślenia o edukacji, który wywodzi się z alternatywnych – w stosunku do behawioryzmu – intencji, założeń, teorii, koncepcji pedagogicznych oraz psychologicznych. Ramy pojęciowe generowane przez metaforę partycypacji i metaforę akwizycji oraz behawioryzm i konstruktywizm uznałam za oferujące różne komplementarne perspektywy, nie zaś konkurencyjne podejścia: „Różnica między nimi nie jest kwestią różniących się poglądów, a raczej uczestniczenia w różnych, wzajemnie uzupełniających się dyskursach” (Sfard, 1998, s. 18).

Biorąc pod uwagę przedstawione założenia, problem badawczy został sformułowany za pomocą pytania globalnego (głównego): *Jaka jest dynamika studenckich reprezentacji społecznych (treść – struktura – znaczenia) wybranych obiektów edukacji na tle przyjętych ram pojęciowych, modeli wiedzy i uczenia się, w tym modelu własnego?*

Nie stawiałam pytań szczegółowych, chyba że za takie można uznać wydzielone z pytania głównego zapytania o dynamikę treści, struktury i znaczeń poszczególnych, wybranych do badań obiektów RS.

Monj

Procedura przyjęła postać „zintegrowanego projektu badań panelowych”, w którym łączy się kilka fal badań jakościowych oraz badań sondażowych. Zastosowałam równoległą strategię łączenia różnych rodzajów danych zarówno w trakcie zbierania, jak i opracowywania materiału badawczego. Podejście metodologiczne implikują cechy paradygmatyczne RS związane z:

1. modelem komunikacji (Podmiot–Obiekt–Projekt);
2. sposobami manifestowania reprezentacji (analiza wielopoziomowa);
3. modalnościami reprezentacji (analiza multimetodyczna);
4. perspektywą transformacji w czasie (Bauer, 2015, s. 53-61).

Wybór metod badawczych stanowił naturalną i logiczną konsekwencję uprzedniego usytuowania problematyki badań w paradygmacie TRS. W ramach teorii jądra matrycowego stosuje się zweryfikowaną empirycznie procedurę, zakładającą, że każde badanie reprezentacji musi korzystać z podejścia multimetodycznego.

Korpus danych do każdego z etapów badań zebrałam dzięki ankiecie. Jako uzupełniające metody³ pozyskiwania danych wykorzystałam: wolne skojarzenia i ewokację hierarchiczną oraz systematycznie prowadzoną obserwację jakościową i analizę dokumentów. Metodą podstawową w analizie i interpretacji danych była analiza treści, natomiast metodami pomocniczymi – analiza pól semantycznych oraz kategoryzacja tematyczna wraz z uzasadnieniem stanowiska badanych/kolektywnym nadawaniem znaczeń. Szczególne miejsce w metodologii TRS zajmuje bowiem dyskusja grupowa. Jej główną osią jest ograniczona czasowo i przestrzennie interakcja badanych, podczas której negocjują oni rozumienie określonych wątków i uzgadniają znaczenia nadawane obiektom badania. Pozwala to na uchwycenie sensów w ujęciu badanych i zminimalizowanie znaczeń, jakie może narzucać badacz i obserwator. Wynegocjowane ustalenia zapisuje się jako wnioski z kolektywnego uzgadniania znaczeń. W rezultacie możliwe jest sformułowanie spójnej charakterystyki treści i kompozycji reprezentacji oraz znaczeń nadawanych poszczególnym komponentom analizowanych RS.

Opis uzyskanych wyników badań

W przedstawianych badaniach aplikowałam TRS do identyfikowania treści i struktury RS, aby można było określić potencjalne obszary ich zmiany oraz w konsekwencji analizować

³ Za Krzysztofem Konarzewskim w metodologii badań własnych nie korzystam z „rozbudowanych rozróżnień pojęciowych”, czyli nie odróżniam „metody badań” od „techniki badań” czy „techniki badań” od „narzędzia badawczego” (Konarzewski, 2000, s. 10). Zgadzam się z przyjętym przez niego stanowiskiem, że tego typu zróżnicowanie pojęć to „wiedza pozorna” (tamże).

dynamikę ewolucji RS pod wpływem tego, co dla badanych nowe (np. wiedza pedagogiczna, doświadczenia, praktyki społeczne). Szczególnie istotne było – stosownie do problematyki – obserwowanie funkcji RS związanej z wiedzą, rozumieniem i wyjaśnianiem rzeczywistości oraz z wypracowaniem znaczeń pomiędzy podmiotami ukierunkowanymi na to samo zjawisko społeczne (funkcja tworzenia znaczeń).

Na podstawie założeń TRS dokonałam rekonstrukcji definicji profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (rozdz. 3 i 6). Traktowanie zatem wiedzy jako procesu ciągłych negocjacji kulturowo-społecznych, jako *wiedzenia-w-procesie* nieustannego konstruowania, pozwoliło spojrzeć na badane obiekty RS w perspektywie własnego modelu badań.

Wybrana metodologia umożliwiła nakreślenie map, na których zostały uchwycone przesunięcia elementów RS. Wyniki przedstawiłam graficznie na matrycach obrazujących jądro i peryferie RS w 1. (2014) i 2. (2016) etapie badania. Dzięki temu można było zauważyć kierunek zmiany rozumienia wybranych do badań kategorii, ilustrujący napięcia między tym, co tradycyjne, uzgodnione, stare, i tym, co nowe, jeszcze niewynegocjowane i niezrozumiane/niedobrze zrozumiane.

Zgodnie z założeniami TRS na elementy centralne należy patrzeć jak na uzgodnioną wersję świata, pozwalającą grupie odnaleźć się w odpowiednim dyskursie. Ogląd modyfikacji zobrazowanych na matrycach RS dość czytelnie i „detalicznie” zilustrował proces dostosowywania się treści i struktury RS badanych obiektów do tradycji. Uwidoczniło to dobrze funkcję elementów peryferyjnych związaną z ochroną i stabilizacją jądra, co nie pozwala na zmianę mimo zebrania w komponentach RS różnych kontekstualizowanych doświadczeń.

Rekonstrukcja dynamiki RS podstawowych kategorii pedagogicznych dowiodła urzeczywistniania w szkolnych praktykach społecznych wartości świata tradycyjnego. We wszystkich analizowanych matrycach wiedzy pedagogicznej można było zauważyć tendencję dostosowywania struktury RS – do znanego z literatury – obrazu szkoły zorganizowanej w modelu behawiorystycznym. Widać przesunięcia elementów centralnych i peryferyjnych o proveniencji konstruktywistycznej na dalsze obszary, a nawet ich nieobecność w podstawowej strukturze matrycy/wypadnięcie w 2. etapie badań poza macierz, za to zbliżanie się do jądra elementów konsensualnych, podtrzymujących kulturę szkoły funkcjonującej tradycyjnie. W świetle badań praktyka edukacyjna zdaje się hamować eksponowane teoretycznie treści pedagogiczne.

Wartość wybranej koncepcji i podejścia metodologicznego wiązała się więc także z możliwością oglądu konsensualnej bezwładności wiedzy pedagogicznej ujętej w RS, inercji

zapewniającej ich trwałość w grupach społecznych, ale i stopniową wymianę w wybranych aspektach na przestrzeni czasu (zob. przypadek autorytetu, rozdz. 13.1.2).

W podjętych badaniach zastanawiałam się również nad kwestią, która jest elementem szerszej debaty, toczącej się od wielu lat wśród pedagogów, nie tylko wczesnoszkolnych, a dotyczącej krytycznego spojrzenia na potoczność myślenia (i języka) studentów. Dzięki zastosowanej metodologii obserwowałam:

- jak zmienia się język badanych pod wpływem nowej wiedzy pedagogicznej o naukowej proweniencji;
- jak przebiega transformacja języka codziennego działania, identyfikowanego w TRS jako zdroworozsądkowy, na język naukowy.

Na podstawie badań pełnych mogłam ponadto wnioskować o tym:

- co jest najważniejszym źródłem RS dla przyszłych nauczycieli: czy proces budowania reprezentacji rozpoczyna się w dyskursie naukowym, czy wyrasta raczej ze sfery potoczności, czy oba dyskursy rywalizują ze sobą, czy raczej funkcjonują obok siebie;
- na ile mamy do czynienia z homogenizacją wiedzy o obiektach RS, na ile zaś ze współistnieniem różnych systemów wiedzy;
- jakie obszary niewiedzy wylaniają się z podejmowanych analiz, która domena jest zaniedbana w dydaktyce akademickiej, które komponenty naukowej wiedzy pedagogicznej są rozumiane w sposób niepełny lub niezrozumiałe dla przyszłych nauczycieli oraz jak zmienia się w czasie rozumienie wybranych elementów badanych RS.

Wykorzystanie uzyskanych rezultatów badań

Teoretyczna i empiryczna rekonstrukcja kategorii *wiedza pedagogiczna* w perspektywie TRS, w której zakłada się, potwierdzony badaniami, związek RS z podejmowanymi działaniami, ma znaczenie poznawcze dla rozważań nad transformacją modelu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz praktyczne – w zakresie projektowania tych działań. Zrozumienie, z jakiego rodzaju reprezentacjami społecznymi studenci stają na progu swojej profesjonalnej edukacji ze względu na różnice kulturowe i subkulturowe (np. przynależność do różnych grup w sieciach społecznościowych) może być kluczem do poprawy jakości przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli.

Dynamiczne badanie RS pokazało, jakie zmiany zachodzą w strukturze wiedzy pedagogicznej w okresie studiów licencjackich. Dzięki temu wiemy, jaki model pracy dydaktycznej są gotowi podtrzymywać przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jak

postrzegają oni podstawowe kategorie pedagogiczne, z którymi wiążą swoją przyszłość w wymiarze zawodowym i także – przyszłość kolejnych pokoleń. Zatem potrafimy określić/przewidywać kierunek zmiany edukacyjnej.

Przeprowadzone analizy mają w związku z tym znaczenie ze względu na ich użyteczność dla tworzenia programów studiów i praktyk pedagogicznych na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wyniki z badań mogą zapobiec podejmowaniu zmian nieprzemyślanych, intuicyjnych i maskujących rzeczywiste problemy dydaktyczne w szkole wyższej.

Rozpoznanie źródeł konstruowania RS na podstawie negocjacji grupowych doprowadziło do ustalenia braku zainteresowania w trakcie studiów wiedzą osobistą studentów i ich dotychczasowymi RS podstawowych kategorii pedagogicznych. Można to identyfikować jako jedną z przyczyn oporności modyfikacji RS obiektów edukacyjnych, a także dowód na konieczność zwrócenia uwagi w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu na obszary potencjalnej zmiany rozpoznane w przeprowadzonych analizach.

Dane ujęte w rozdziale 16. są jednocześnie obiecującym źródłem/materiałem do badań partycypacyjnych z udziałem studentów, a przede wszystkim do uczenia się przez oduczanie i uczenia się przez badanie, prowadzących do procesu emancypacji przyszłych nauczycieli, ich wyzwiania się spod wpływów dominujących praktyk społecznych.

Przede wszystkim jednak sędzę, że przyjęcie TRS jako podstawowej perspektywy w badaniach nad wiedzą pedagogiczną niesie ze sobą duży epistemologiczny potencjał do wyjaśniania procesów nauczania i uczenia się, do zastanawiania się nad rolą, jaką odgrywają społecznie tworzone wspólne reprezentacje: czy są/mogą być one moderatorami, czy też tworzą potencjalne bariery w procesach rozumienia profesjonalnej wiedzy naukowej przez studentów. Zaproponowane ujęcie pozwala zatem na poszerzenie perspektywy oglądu analizowanych kategorii pedagogicznych, otwierając tym samym przestrzeń do dyskusji nad procesami transformacji społecznie podzielanej wiedzy.

Wykorzystana w eksploracjach własnych koncepcja jądra matrycowego jest rozwiązaniem oryginalnym, ponieważ dotychczas nie podejmowano rozpoznania treści i struktury RS obiektów edukacji stanowiących przedmiot badań własnych w tym ujęciu, zwłaszcza w optyce, jaką dają analizy longitudinalne. Stanowi to tym samym nową jakość w obszarze badania kategorii pedagogicznych. Autorski projekt można zatem uznać za istotny wkład w rozwój nauk społecznych, stwarzający interesującą perspektywę teoretyczną i metodologiczną dla eksplikacji znanych od dawna, ale ciągle nierozwiązanych problemów związanych z ewolucją wiedzy.

Dla podkreślenia wartości przeprowadzonych analiz ważne jest zauważenie, że nieliczne badania nad wiedzą nauczycieli ujętą w RS zmierzały w kierunku eksploracji już istniejących, funkcjonujących w danych grupach sposobów postrzegania wybranego aspektu rzeczywistości. Rzadko przedmiotem zainteresowania badawczego był proces wypracowywania reprezentacji przez grupy społeczne w trakcie komunikacji grupowej. Liczba badań longitudinalnych, prowadzonych w tym podejściu na świecie, jest znikoma (zob. rozdz. 7.2.6). Wynika to przede wszystkim z niedostatku skutecznych metod do pomiaru jednocześnie treści, struktury i znaczeń nadawanych poszczególnym komponentom systemu wiedzy oraz czasochłonności prowadzenia badań podłużnych. Zastosowane podejście jest przykładem nowatorskiego rozwiązania tego problemu.

Sądzę ponadto, że przedstawione obserwacje stanowią rzetelną i aktualną bazę danych oraz implikacji dla przedmiotowych i pokrewnych badań dynamiki wiedzy pedagogicznej, wspomagając pośrednio praktykę edukacyjną. Zaimplementowana metodyka badania RS może być wykorzystana do prowadzenia podobnych analiz w grupach (przyszłych) nauczycieli, tym bardziej, że wyniki uzyskane z własnych badań pełnych pozwalają na porównywanie danych pochodzących z ewentualnych eksploracji o charakterze regionalnym, krajowym czy międzynarodowym.

Nie można pominąć także tej części pracy analitycznej, przedstawionej w omawianej monografii, która decyduje o wkładzie autorskich badań do nauk społecznych w obszarze dotyczącym interdyscyplinarnego ujęcia problematyki wiedzy o wiedzy z uwzględnieniem zarówno kontekstów społeczno-historycznych, jak i współczesnych, odnoszących się do komplementarnego podejścia w badaniu problematyki wiedzy pedagogicznej. Kompleksowa deskrypcja podstaw teoretycznych i metodologicznych mało znanej w polskiej pedagogice TRS i nieznannej koncepcji jądra matrycowego wraz z charakterystyczną dla niej procedurą badawczą, może zainspirować kolejnych badaczy, nie tylko pedagogów.

Wskazanie ponadto nowych obszarów problemowych do dalszych badań nad wiedzą pedagogiczną nauczycieli stanowi wartość dodaną przeprowadzonych, wielowątkowych analiz.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

5.1. Aktywność naukowa przed uzyskaniem stopnia doktora

W latach 1992-2004 moja wiodąca aktywność miała charakter głównie dydaktyczny, związany z pracą w charakterze nauczyciela w klasach I-III i oddziale przedszkolnym w I

Spółecznej Szkole Podstawowej w Kielcach. W roku 1997 zdałam egzamin na I stopień specjalizacji zawodowej, a w roku 2003 – na podstawie wypracowanego dorobku dydaktycznego i organizacyjnego – uzyskałam stopień nauczyciela dyplomowanego. Byłam wielokrotnie nagradzana i wyróżniana za swoje zaangażowanie zawodowe i społeczne. W tym okresie tworzyłam podstawy dla mojej aktywności stricte naukowej, aktywnie działałam bowiem na rzecz rozwoju polskiej edukacji, środowiska nauczycielskiego oraz uczniowskiego, łącząc wiedzę i doświadczenia zawodowe w następujących obszarach:

1. AUTORSKIM – jestem autorką lub współautorką kilkudziesięciu opracowań dydaktycznych, powszechnie znanych i wykorzystywanych w polskich szkołach. Do najważniejszych należą:
 - a) zeszyty ćwiczeń *Przygoda z ortografią* i *Lubię ortografię* dla klas 1, 2 i 3 (MAC Edukacja) – zamówione przez MEN do użytku w placówkach polskich za granicą (m.in. w Finlandii, Francji, Rumunii);
 - b) polska wersja Logico: serie *Zielona ortografia*, *Niebieska ortografia*, *Różowa ortografia*, *Czytam i spostrzegam* – środka dydaktycznego nagrodzonego na Międzynarodowych Targach Książki we Frankfurcie (nr zalecenia MEN 1308/2001);
 - c) *Słownik ortograficzny dla klas I-III*, MAC, Kielce 2003;
 - d) innowacyjne programy autorskie, np.
 - o program klasy autorskiej o profilu informatycznym w zakresie nauczania początkowego wpisany do rejestru innowacji pedagogicznych przez Kuratorium Oświaty w Kielcach (KO.I – 403/1/98);
 - o program nauczania *Lubię się uczyć. Program kształcenia zintegrowanego z elementami informatyki*, MAC, Kielce 2001 (dopuszczony przez MEN; nr DKW-4014-57/01);
Recenzje: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, UAM Poznań
prof. dr hab. Krystyna Chałas, KUL Lublin
 - e) kilkadziesiąt artykułów poświęconych dydaktyce wczesnoszkolnej.
2. ORGANIZACYJNYM – organizowałam lub współorganizowałam liczne przedsięwzięcia dla uczniów klas I-III szkół podstawowych oraz dla nauczycieli, w tym m.in.:
 - a) byłam inicjatorką i organizatorką Miejskiego Konkursu Ortograficznego dla uczniów klas III, który od 1999 roku do dziś organizowany jest przez I Społeczną Szkołę Podstawową w Kielcach;
 - b) jako redaktor działu „Język polski” w ogólnopolskim kwartalniku dla nauczycieli *Nauczanie Początkowe [Early Education]* konsultowałam i przygotowywałam do publikacji materiały dydaktyczne nauczycieli klas I-III z całej Polski (1994-1998).
3. SZKOLENIOWYM – współorganizowałam ogólnopolskie konferencje naukowo-szkoleniowe dla nauczycieli, organizowałam i prowadziłam warsztaty ortograficzne, dotyczące nauki czytania oraz warsztaty z elementami informatyki dla nauczycieli w wielu polskich miastach (dane u autorki).

Zdobyte w trakcie pracy w szkole niepublicznej doświadczenia, w tym dostrzeżenie licznych problemów związanych z ich działaniem, zdecydowało o przygotowaniu przeze mnie pod kierunkiem prof. dra hab. Mirosława J. Szymańskiego koncepcji pracy badawczej

na temat *Funkcjonowania niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych*. Początkowo badania terenowe prowadziłam będąc jeszcze czynnym nauczycielem. Od 01.11.2004 roku zostałam zatrudniona w Akademii Świętokrzyskiej na stanowisku asystenta i już w tej roli kontynuowałam pierwsze badania własne.

Przygotowując rozprawę doktorską skoncentrowałam się na kategorii „potrzeby społeczne” i jedynej polskiej systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasza Kocowskiego, której cechą charakterystyczną było wyodrębnienie kategorii potrzeb społecznych niewystępujących w innych, międzynarodowych klasyfikacjach. Związane one były z warunkami, jakie musi spełnić jednostka, aby być zaakceptowanym członkiem grupy.

Analizy teoretyczne nad kategorią „potrzeby społeczne” doprowadziły do złożenia w MNiSW projektu badawczego. Ostatecznie: w latach 2006-2007 pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Mirosława J. Szymańskiego realizowałam w Akademii Pedagogicznej w Krakowie promotorski projekt badawczy KBN pt. *Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych* (nr 1 H01F 081 30).

W latach 2006-2008 w czasopiśmie *Forum Oświatowe* opublikowałam serię 4 artykułów, które odnosiły się do specyficznych potrzeb społecznych (uczniów klas I-III, IV-VI, nauczycieli i rodziców)⁴.

Do czasu rozliczenia projektu upowszechniłam również 6 artykułów, w których przedstawiłam cząstkowe wyniki z badań – zarówno w czasopismach (*Kwartalnik Pedagogiczny*, *Edukacja* oraz *Edukacja i Dialog*), jak i w monografiach zbiorowych. Ponadto w *Przeglądzie Badań Edukacyjnych* opublikowałam całościowy raport z badań podsumowujący wyniki uzyskane w rozprawie doktorskiej (2008).

Przygotowałam także recenzję książki D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* (*Forum Oświatowe*, 2005).

Ważnym dopełnieniem mojej aktywności naukowej przed uzyskaniem stopnia doktora były konferencje naukowe. W latach 2005-2007 uczestniczyłam w 11 ogólnopolskich konferencjach i seminariach naukowych. Warto wspomnieć, że wcześniej w roku 2000 reprezentowałam województwo świętokrzyskie na I Kongresie Szkół Niepublicznych w Łodzi, gdzie wystąpiłam z referatem *O konieczności permanentnej ewaluacji autorskich programów nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*.

⁴ Tematyka ta nie została zatem ujęta (ponownie) w monografii podoktorskiej.

5.2. Aktywność naukowa po uzyskaniu stopnia doktora. Obszary zainteresowań badawczych

Moja aktywność naukowa związana jest ze stopniowym rozwojem zainteresowań badawczych, pierwotnie odnoszących się do szkoły i zbiorowości szkolnych, które następnie ewoluowały w kierunku pedeutologii, zwłaszcza kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, by wreszcie zogniskować się na problematyce badania społecznie uzgodnionej wiedzy pedagogicznej charakterystycznej dla tejże grupy. Szczególnie interesuję się zatem okresem wczesnej profesjonalizacji nauczycieli klas I-III, a więc przygotowaniem do zawodu w okresie studiów wyższych. Szerszy kontekst omawianej problematyki obejmuje poszukiwanie optymalnych warunków rozwoju podmiotów edukacji w perspektywie teoretycznej konstruktywizmu.

Całość mojego dorobku podoktorskiego, a więc z ostatnich dziesięciu lat (2008-2018), daje się pogrupować w trzy podstawowe, wzajemnie przenikające się obszary badawcze, do których przypisałam najważniejsze kategorie teoretyczne:

1. Funkcjonowanie szkoły; potrzeby społeczne zbiorowości szkolnych.
2. Profesjonalizacja nauczycieli; zmiana edukacyjna, działanie pedagogiczne.
3. Wiedza (przyszłych) nauczycieli; reprezentacje społeczne obiektów edukacyjnych (dedykowanych rozwiązywaniu problemów pedagogicznych).

Tak wydzielone, choć nierozłączne, obszary moich badań charakteryzuję poniżej.

5.2.1. Funkcjonowanie szkoły; potrzeby społeczne zbiorowości szkolnych

Zagadnienia przypisane do tego obszaru badawczego wynikają z kontynuacji zainteresowania kategorią „potrzeby społeczne”, zwłaszcza odnośnie do grupy potrzeb prospołecznych i społecznej użyteczności, specyficznych dla koncepcji Kocowskiego. Eksplorując dokładniej dane uzyskane w trakcie projektu promotorskiego, przygotowałam do publikacji materiały na temat potrzeb społecznych w różnych kontekstach (nieuwzględnione w monografii podoktorskiej). Ustalenia w tym zakresie, odnośnie do nauczycieli, rodziców i uczniów szkół podstawowych, opublikowałam w latach 2008-2014 w czasopiśmie *Kwartalnik Pedagogiczny, Społeczeństwo i Rodzina* oraz *Wychowanie na co Dzień*. Za ilustrację publikacji z tego obszaru może posłużyć artykuł:

- Zbróg Z. (2009). Satysfakcja ze szkoły najważniejszych podmiotów szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 125-141.

Wykorzystując wspomnianą podstawę teoretyczną, prowadziłam także badania pilotażowe nad identyfikowaniem i zaspokajaniem potrzeb prospołecznych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, dostrzegając lukę w tym obszarze badań. Poszukiwałam przede wszystkim nowych metod badania potrzeb prospołecznych u dzieci, co wiązało się z próbą tworzenia narzędzi badawczych oraz zgromadzeniem licznych materiałów, w tym związanych z propozycją zastosowania w badaniach empirycznych *Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych SPK-DP*. Zebranymi danymi i doświadczeniami z tego zakresu dzieliłam się na różne sposoby ze społecznością naukową, m.in. publikując w roku 2011 artykuł w *Roczniku Komisji Nauk Pedagogicznych*.

Znaczące miejsce w tym obszarze mojej aktywności naukowej zajmuje monografia podoktorska *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011, ss. 308. Zawiera ona analizę porównawczą funkcjonowania różnych typów szkół niepublicznych: społecznych, prywatnych i szkoły katolickiej w województwie świętokrzyskim pod względem rozpoznawania potrzeb społecznych najważniejszych zbiorowości szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców oraz adaptowania się placówek do potrzeb wyodrębnionych w badaniach. W opublikowanej wersji rozprawy skondensowałam analizy i interpretacje wyłącznie do pełnej próby szkół niepublicznych, rezygnując z przedstawiania analiz przygotowanych na rzecz szkół publicznych dobranych do badań celowo. Mimo tego, że całość materiału źródłowego była gromadzona na rzecz rozprawy doktorskiej, ujęcie zagadnień przedstawianych w monografii ma inny charakter. Ponowne przetworzenie części materiału empirycznego pozwoliło spojrzeć na analizowane problemy z perspektywy pozwalającej na szersze wnioskowanie.

W roku 2015 uczestniczyłam w konferencji jako badacz potrzeb społecznych zbiorowości szkolnych dzielący się wiedzą o metodach identyfikowania tego konstruktów. Przedmiotem refleksji zgromadzonych gości były bowiem metody zbierania danych o potrzebach zdrowotnych w szerszych społecznościach (26.03.2015; Konferencja Naukowa *Informowanie o świadczeniach w ochronie zdrowia. Stymulatury i de stymulatury*, Fundacja Pasja-Projekt-Perspektywa i UJK Kielce). Rezultatem wystąpienia jest artykuł, który uwzględnia wnioski z dyskusji po sesji plenarnej.

Charakter mojego dalszego rozwoju naukowego, choć pozostawał w obszarze funkcjonowania szkoły, zmienił się od roku 2012 pod wpływem czynnego uczestnictwa w

aktywnościach Zespołu Zadaniowego Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN działającego pod kierunkiem prof. Marii Dudzikowej. W ramach prac grupy badawczej przeprowadziłam analizy mające na celu rozpoznanie obecności i stanu pedagogiki szkoły/szkolnej w wymiarze organizacyjnym i badawczym oraz ofercie dydaktycznej 35 uczelni wyższych. Wnioski z ogólnopolskich badań zostały przedstawione na konferencji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM zorganizowanej 25 listopada 2014 r. *Pedagogika szkolna/szkoły: protokół rozbieżności. Nowe otwarcie*. Zostały one również opublikowane w *Roczniku Pedagogicznym* nr 38/2015, s. 113-126 w artykule zredagowanym przez kierownika grupy badawczej dr Natalię Bednarską *Próba diagnozy stanu subdyscypliny Pedagogika szkoły/szkolna*.

Zgłębianie tematyki szkoły i zmiany edukacyjnej połączone z czynnym uczestnictwem w licznych konferencjach naukowych, zespołach i seminariach podoktorskich⁵, zainspirowało mnie do poszukiwania nowych perspektyw patrzenia na szkołę. Znalazło to odzwierciedlenie m.in. w monografii

- M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.) (2016). *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo APS, ss. 328.

ale i zawartych w niej artykułach szerzej wyjaśniających wypracowane kolektywnie spojrzenie na złożoność i kontekstowość wiedzy o szkole:

- Szymański, M.J., Walasek-Jarosz, B., Zbróg, Z. (2016). *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 7-21). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szymański, M.J., Walasek-Jarosz, B., Zbróg, Z. (2016). *Zmiana szkoły – próba predykcji*. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 303-315). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zbróg Z. (2016). *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania*. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 226-249). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Zespołowa diagnoza kondycji pedagogiki szkoły wraz z grupową dyskusją nad polami problemowymi wylaniającymi się z wyników badań zdecydowały o zainteresowaniu szkołą, ale w kontekście przygotowania przyszłych nauczycieli do świadomego funkcjonowania w

⁵ Zadaniowy Zespół Pedagogiki Szkolnej pod kierunkiem prof. Marii Dudzikowej, Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów pod kierunkiem prof. Marii Dudzikowej i dr hab. Ewy Bochno, Zespół Edukacji Elementarnej pod kierunkiem prof. Józefy Bałachowicz; Seminarium Podoktorskie prof. Mirosława J. Szymańskiego.

instytucji zniewolonej kulturowo, podtrzymującej tradycyjny model edukacji niezależnie od dynamicznie zmieniającego się świata. Jestem przekonana, że zaczątkiem faktycznej zmiany edukacyjnej, mimo wielu różnorodnych systemowych i instytucjonalnych barier, jest zmiana filozofii edukacyjnej (kandydatów na) nauczycieli. Odejście od rutyny, od pedagogicznej pewności, od edukacji transmisyjnej na rzecz kreatywno-emancypacyjnego modelu edukacji wymaga podejmowania działań sprzyjających modyfikacji utrwalonych kulturowo nauczycielskich przekonań, schematów, stereotypów, RS, co wiąże się z ewolucją profesjonalnego przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli.

Popieram stanowisko Harolda Garfinkela (2007) zajmującego się badawczo wiedzą potoczną. Był on zdania, że porządek społeczny jest wypadkową następstw zwykłych, codziennych działań ludzi, którzy w toku swej aktywności wywołują bieg rzeczywistości społecznej, nadając jej zarazem swoisty sens. To zwykli ludzie są kreatorami porządku społecznego, utrwalanego przez stosowanie tych samych praktyk i strategii, przede wszystkim podczas codziennej komunikacji. Instytucje nie mogą determinować indywidualnych sposobów postępowania, jak twierdził z kolei francuski socjolog Raymond Boudon (2008, s. 74). Ich oddziaływanie na jednostkę ogranicza się do wyznaczania pola działania i wpływania na suwerenny wybór pojedynczych osób, ale nigdy nie można mówić o determinizmie w tym względzie.

Z tego przeświadczenia wywodzi się drugi obszar moich zainteresowań naukowych. Uznaję, że od podejmowanych także przeze mnie działań zależy „bieg zmiany edukacyjnej”. Moja aktywność dydaktyczna i naukowa związana jest z działaniem na rzecz organizowania takiego środowiska uczenia się, w którym dochodzi do profesjonalizacji wszystkich podmiotów biorących udział w tym procesie: nauczycieli akademickich, nauczycieli praktyków i studentów.

5.2.2. Profesjonalizacja nauczycieli⁶; zmiana edukacyjna, działanie pedagogiczne

Profesjonalizm pedagogiczny, czy też profesjonalne działania nauczyciela, rozumiem za Danutą Urbaniak-Zajęc (2016, s. 13) jako „konieczność działania w sytuacji napięcia pomiędzy zobowiązaniem przyjętym wobec klienta (wychowanka) i koniecznością działania w sytuacji niepewności i niedookreślenia”. Podstawę do konceptualizowania profesjonalnego

⁶ Profesjonalizacja to nabywanie umiejętności niezbędnych do rzetelnego wykonywania zawodu; ma związek ze specjalizacją zawodową, z wykonywaniem zawodu w sposób profesjonalny.

działania nauczycieli stanowi m.in. wiedza pedagogiczna⁷. Rozwijanie działania profesjonalnego nauczycieli z perspektywy pedagogicznej i pedeutologicznej wiąże się zatem z negocjowaniem wiedzy pedagogicznej pochodzącej z różnych światów społecznych: świata nauczycieli akademickich, świata nauczycieli praktyków i świata studentów. Podejmowane przeze mnie działania badawcze koncentrowały się więc na poszukiwaniu rozumienia i wyjaśniania zjawisk, mechanizmów i procesów, związanych ze stawaniem się profesjonalistą/profesjonalizacją, w perspektywie teoretycznej konstrukttywizmu.

Szczególnie interesuję się uczeniem się zawodu nauczyciela przez eksplorację, badanie, pytanie, dociekanie, poszukiwanie, uzyskiwanie szczegółowego wglądu we własne przekonania, we własne praktyki społeczne, przez identyfikację RS w grupach studenckich, kiedy to obserwuje się, analizuje i interpretuje sposoby dochodzenia do wiedzy profesjonalnej. Zwracam uwagę na uczenie się zawodu nauczyciela przez współpracę i negocjowanie wiedzy w triadzie: student – nauczyciel praktyk – nauczyciel akademicki, podejmując jednocześnie refleksję nad różnymi problemami i uwarunkowaniami systemowymi, indywidualnymi, ale i wynikającymi z bycia członkiem określonej wspólnoty zawodowej.

Popieram praktykowanie profesjonalnych osądów sytuacji działania i transpozycji wiedzy naukowej na język codziennych pedagogicznych działań. W tak rozumianej profesjonalizacji przejawiają się bowiem idee TRS. Reprezentacja społeczna to przecież nie innego, jak przekształcona do wersji konsensualnej/codzienniej nowa wiedza. Brak tego przekształcenia powoduje, że wiedza teoretyczna jest niezrozumiała i nie może być skutecznie wkomponowana w codzienne działania pedagogiczne i praktyki społeczne. Jest to jednym z powodów braku zmiany edukacyjnej. Reprezentatywne dla tej problematyki są następujące publikacje⁸:

- Zbróg Z. (2012). Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole* (s. 79-89). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

⁷ Nawiązuję tym samym do trzeciego, najważniejszego obecnie dla mnie, obszaru zainteresowań naukowych. Jak zaznaczałam wcześniej, wszystkie obszary nakładają się na siebie, przenikają wzajemnie, a ich wyodrębnienie wynika jedynie z konieczności przyjęcia akceptowalnej, czytelnej narracji podczas przedstawiania swojego dorobku naukowego.

⁸ Dwa pierwsze rozdziały powstały w ramach udziału w projekcie „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” nr WND-POKL.03.03.02-00-077/10. Realizowany on był od 01.12.2010 do 30.09.2014 r. przez Uniwersytet Łódzki w ramach Priorytetu III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

- Zbróg Z. (2014). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 65-80). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Zbróg Z. (2014). Studentki o nowatorstwie pedagogicznym we wczesnej edukacji – analiza opinii z perspektywy teorii atrybucji. W: I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami – nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany* (s. 249-263). Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Zbróg Z., Zbróg, P. (2015). *The use of "modellig" in the joint, mutual studying of lecturers, teachers and students*. W: B. Kosová, A. Tomengová (red.), *Univerzítne vzdelávanie v dilemach súčasnej doby* (s. 222-230). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Taka perspektywa uczenia się zawodu jest obecnie szeroko opisywana w literaturze przedmiotu, ale dla mnie inspiracją do jej implementacji w polskim systemie przygotowania do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji stanowił udział:

- w panelu dyskusyjnym *School internship/placement: aims and framework*, z przedstawicielami Institute of Education University of London, University of Cordoba oraz Wszechnicy Świętokrzyskiej, na którym analizowaliśmy innowacyjne rozwiązania związane z organizowaniem praktyk przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji (27.01.2012);
- w seminarium poświęconym innowacyjnym rozwiązaniom w systemie szkolnictwa wyższego w Universidade de Coimbra (Portugalia) w dniach 01–06.04.2012⁹. W tym czasie byłam także członkiem grupy badawczej Research & Development Communities: Professional Development of Teacher Educators (RDC PDTE) na konferencji ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*)¹⁰. Nawiązałam wówczas (razem z dr Agnieszką Szplit) współpracę z innymi badaczami z uniwersytetów europejskich, która zaowocowała współredakcją monografii:

- P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.) (2014). *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*. Kraków: Libron, ss. 266.

Podjeżdżuje ona przede wszystkim kwestie konstruowania wiedzy przez nauczycieli i nauczycieli akademickich w procesie samodzielnego badania i podejmowania różnych działań

⁹ Grant na indywidualny wyjazd naukowy jako kierownik projektu dla przedstawicieli instytucji zaangażowanych we współtworzenie Świętokrzyskiego Systemu Innowacji z projektu konkursowego „Perspektywy RSI Świętokrzyskie (III Etap)” współfinansowany przez UE w ramach EFS, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet VIII Regionalne Kadry Gospodarki, Działania 8.2 Transfer wiedzy, Poddziałania 8.2.2 Regionalne Strategie Innowacji.

¹⁰ <https://atee.education/rd-communities/>

o charakterze doskonalenia zawodowego. Jest opublikowana na stronie ATEE¹¹, co można uznać za duże wyróżnienie, ponieważ na stronie stowarzyszenia – poza raportami – zamieszczonych jest tylko kilka monografii, które przeszły weryfikację jakościową.

Znajduje się w niej też mój artykuł poświęcony społeczno-politycznym uwarunkowaniom pracy w zawodzie nauczyciela akademickiego w polskich realiach, oddziałujących na jego status i możliwości rozwoju zawodowego. Podkreśliłam w nim znaczenie autonomii i odpowiedzialności nauczycieli za kształt własnej praktyki i ich rozwój zawodowy oraz podałam przykłady metod autoetnograficznych sprzyjających autorefleksji w ramach aktywności związanej z samorozwojem¹²:

- Zbróg Z. (2014). Teachers and Learners: the professional development of university lecturers in Poland. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners - International Perspectives* (s. 37-50). Kraków: Libron.

Pokłosiem udziału w konferencji ATEE jest również rozdział w monografii akcentujący perspektywę patrzenia na nauczyciela akademickiego jako osobę uczącą się. Z jednej strony uwikłaną w relacje instytucjonalne, podlegającą systemowym ograniczeniom, z drugiej strony decydującą samodzielnie o kierowaniu własnym rozwojem osobistym i zawodowym. Ukazał się on w publikacji pokonferencyjnej wydanej w roku 2015 w Brukseli pt. *Professional development of teacher educators. Bringing together policy, practice and research*.

Kierunek myślenia o nauczycielu w perspektywie jego ustawicznego uczenia się i doskonalenia zawodowego, zapoczątkowany na konferencjach ATEE, znalazł odzwierciedlenie także w artykule

- Zbróg Z. (2012). Inspirowanie, motywowanie i monitorowanie rozwoju zawodowego nauczycieli przez dyrektora szkoły. W: W. Drózka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty* (s. 179-198). Kielce: Wydawnictwo UJK.

W tym rozdziale zawarłam wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu z dotacją na badania naukowe wśród 650 nauczycieli z województwa świętokrzyskiego. „BENILD –

¹¹ <https://atee.education/knowledge-center/publications/>

¹² Tej tematyce poświęcony jest także artykuł: Zbróg Z. (2016). Uczenie się „stawania się” świadomym badaczem – zbiorowe pisanie biografii jako przykład metody badania dyskursów. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(208), 233-250. Stanowi on specyficzny przykład publikacji pokazującej, jak badacz-nauczyciel akademicki może podchodzić do procesu świadomego uczenia się, badając samego siebie, ale nie dzięki autorefleksji, ale ZPB, która zamiast refleksji wykorzystuje dyfrakcję, szerzej opisywaną przeze mnie w artykule: Zbróg Z. (2017). Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 56-72.

doskonalenie świętokrzyskich kadr oświaty”. Działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry oświaty¹³.

Rezultatem dyskusji w gronie międzynarodowym było także skonstruowanie programu studiów w projekcie finansowanym przez UE „Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczycieli”: *Pierwszy Nauczyciel – pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim i informatyką*¹⁴. Jako koordynator ds. dydaktyki i praktyk pedagogicznych zadbałam o uwzględnianie potrzeb (społecznych) studentów i ich inicjatyw w zakresie, które można opisać jako: innowacje programowe (np. wprowadzenie przedmiotów będących *novum* na skalę krajową), innowacje organizacyjno-technologiczne (np. nowoczesne pracownie multimedialne, zajęcia z wykorzystaniem e-learningu), innowacje organizacyjno-metodologiczne (np. wprowadzenie badań w działaniu w trakcie praktyk, współtworzenie przez studentów programu praktyk). Zastosowane rozwiązania zostały opisane w kilku artykułach. Za najważniejszy uznaję:

- Zbróg Z. (2012). *Qualitative Research During Pedagogical Practicum: Developing 'Critical Awareness' University Students*. W: B. Boufoy-Bastick (red.), *The International Handbook of Cultures of Professional Development for Teachers: Comparative international issues in Collaboration, Reflection, Management and Policy* (s. 659-680). Strasbourg, France: Analytrics¹⁵.

Przedstawione publikacje z jednej strony wskazują obszary moich zainteresowań pedeutologicznych, z drugiej także intensywnie prowadzoną współpracę międzynarodową. Kolejnym jej przykładem jest monografia:

- J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.) (2017). *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers in a Changing World*. Warszawa: Wydawnictwo APS, ss. 302.

Zaprosiłam do współtworzenia publikacji badaczy wczesnej edukacji z wybranych krajów Europy i USA, prowadzących interesujące analizy nad kształceniem nauczycieli pracujących

¹³ Projekt realizowany był przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (umowa nr UDA-POKL.09.04.00-26-010/09-00) w latach 2010-2012. Byłam członkiem zespołu badawczego pracującego pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Wandy Dróźki.

¹⁴ 3/POKL/3.3.2/09; Priorytet III. Wysoka jakość kształcenia; Działanie: 3.3. Poprawa jakości kształcenia; Poddziałanie: 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli; studia prowadzone w Wyższej Szkole Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach (obecnie: Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach) w latach 2009-2013.

¹⁵ Do udziału w tej publikacji zostałam zaproszona przez redaktor prof. Beatrice Boufoy-Bastick po moim wystąpieniu na konferencji TEPE w Wiedniu (15.05.2011).

z małymi dziećmi, w tym realizujących międzynarodowe projekty, mogące zainspirować pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych w wielu obszarach. Przykłady ilustrujące przebieg współpracy między uczelnią a szkołą, egzemplifikacje prac studentów uczących się przez badanie swojej praktyki, realizujących projekty badawcze na terenie szkół i przedszkoli, wzorcowe programy studiów łączące teorię i praktykę uwidaczniają możliwości dalszej poprawy środowiska uczenia się zawodu nauczyciela i jego wczesnej profesjonalizacji. Opublikowane artykuły odnoszą się do wybranych aspektów procesu uczenia się studentów i ich nauczycieli, prowadzących jednocześnie badania nad własnym uczeniem się.

W monografii znajduje się mój autorski artykuł poświęcony modyfikacji RS podstawowych podmiotów i procesów edukacji w trakcie zajęć ze studentami, który stanowi przykład uczenia się przez badanie swojej wiedzy społecznej, a zatem uczenia się przez oduczanie (modyfikację wcześniejszych RS)¹⁶:

- Zbróg Z. (2017). Research into the Dynamics of University Students' Social Representations of Early School Education – Change and Stability. W: J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers in a Changing World* (s. 184-204). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Interesujący – z perspektywy własnych doświadczeń w uprawianiu zawodu nauczyciela – przykład stawania się nauczycielem klas I-III, na zajęciach prowadzonych innowacyjną metodą zbiorowego pisania biografii, zawarłam w artykule:

- Zbróg, Z. (2017). Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie. *Studia Edukacyjne*, 46, 357-372 (13pkt).

Do omawianego obszaru pedeutologii wczesnoszkolnej mogę przypisać znaczną część mojego dorobku naukowego, poświęconą nowym trendom w pedagogice wczesnoszkolnej oraz bieżącym problemom oświaty związanymi z tym etapem edukacji. Specyficzna dla moich zainteresowań zawodowych problematyka to kształcenie przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji polonistycznej i logopedycznej, co wynika zarówno z mojego wykształcenia i doświadczeń zawodowych (nauczyciel dyplomowany klas I-III oraz logopeda), jak i charakteru zajęć, jakie prowadziłam i prowadzę ze studentami. Obejmuje ona zagadnienia z obszaru pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz logopedii, w szczególności zaś dotyczy tematyki związanej z organizowaniem środowiska uczenia się i rozwoju dzieci do 10

¹⁶ Zob. też: Zbróg, Z. (2016). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 95-107.

r.ż., edukacją polonistyczną i trudnościami w nauce czytania i pisania, w tym ryzykiem dysleksji. Uznaję ją za integralny obszar związany z uczeniem się zawodu nauczyciela. Odejście od edukacji transmisyjnej wymaga przecież zmian w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli do zawodu. Problematyka ta w naturalny sposób łączy się zatem z edukacją dziecka, stanowiąc wzajemnie dopełniające się domeny. Do tego obszaru mogę przypisać kilka monografii (współautorstwo, współredakcja), współredakcję dwóch roczników czasopisma z listy B MNiSW *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne* oraz kilkadziesiąt artykułów. Reprezentatywne dla tej tematyki są na przykład teksty¹⁷:

- Zbróg Z. (2009). Strategie aktywnego nauczania a odkrywanie znaczeń przez dziecko. W: K. Krason, M. Łaczyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości* (s. 16-26). Katowice: Oficyna Wydawnicza WW i UŚ.
- Szplit A., Zbróg Z. (2010). Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(12), 176-188 (7 pkt).
- Zbróg Z. (2016). Cechy systemowe języka (polskiego) a nauka czytania i pisania dzieci sześciolletnich. W: M. Kwaśniewska, J. Lendzion (red.), *Sześciolatek w roli ucznia* (s. 129-135). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

W swoich publikacjach starałam się odsłaniać braki i ograniczenia edukacji transmisyjnej, nastawionej na przekaz i 'władzę' nad wiedzą i umysłem dziecka oraz pokazywać, że działania edukacyjne nauczyciela mogą wspierać uczniów w rozwoju ich potencjału, zwłaszcza językowego (specyfika zainte resowań własnych). Podkreślałam konieczność przebudowy pedagogiki wczesnoszkolnej i jej praktyki w nowych warunkach społeczno-politycznych, za główny cel oddziaływań uznając zmianę modelu rozwoju profesjonalnego nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce, który – jak wskazują liczne badania – odbiega od standardów wynikających z modeli konstruktywistycznych i partycypacyjnych. Starałam się konstruktywnie włączyć w dyskurs naukowy na temat przemian szkolnego uczenia się dziecka, ukazując edukację jako złożony proces społeczno-kulturowy, w którym w toku interakcji z użyciem języka zachodzą procesy konstruowania wiedzy, urzeczywistniania indywidualności czy przemyślenia swoich sposobów działania w świecie.

Spojrzenie na uczenie się szkolne dziecka w świetle paradygmatu społecznego konstruktywizmu nieodłącznie wiązało się z takim samym spojrzeniem na proces uczenia się nauczycieli. Starałam się formułować i propagować wartości edukacji sprzyjającej rozwojowi

¹⁷ Pełny wykaz publikacji w załączniku 4 „Wykaz dorobku habilitacyjnego – nauki społeczne”.

wszystkich podmiotów edukacji, rozbudowując dyskurs transformatywny, humanistyczno-konstruktywistyczny zarówno w obrębie pedagogiki wczesnoszkolnej, jak i pedeutologii wczesnoszkolnej.

5.2.3. Wiedza (przyszłych) nauczycieli; reprezentacje społeczne obiektów edukacyjnych/pedagogicznych

Najważniejszym rezultatem mojego rozwoju naukowego jest zainteresowanie badawcze niewyzyskaną jeszcze w pedagogice kategorią „reprezentacje społeczne”, wywodzącą się z teorii reprezentacji społecznych (TRS). Od roku 2011 systematycznie zgłębiałam wiedzę na temat założeń tej koncepcji oraz jej metodologicznych aspektów. Korzystanie z wielu źródeł wiedzy na temat TRS pozwoliło mi uświadomić sobie z jednej strony jej ogromną złożoność, z drugiej zaś – możliwości, jakie daje ona w konfrontacji z ciągle nierozwiązanymi dylematami przypisanymi do pól badawczych pedagogiki. Uznałam, że TRS stwarza nowatorską perspektywę teoretyczną i metodologiczną dla badań nad dyskursem edukacyjnym. Może też stanowić interesujące źródło nowych wyjaśnień dla „starych” problemów pedagogicznych.

Inspirujący udział – od roku 2008 – w seminarium podoktorskim skoncentrowanym na „edukacyjnych wyzwaniach współczesności” prowadzonym przez Prof. Mirosława J. Szymańskiego oraz – od roku 2013 – w spotkaniach Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów, prowadzonych przez Prof. Marię Dudzikową i dr hab. Ewę Bochno, równocześnie odbywane konsultacje naukowe oraz zaakceptowanie mojej pierwotnej koncepcji badań nad reprezentacjami społecznymi studentów o nauczycielu wczesnej edukacji, utwierdziły mnie w przekonaniu co do kierunku dalszego rozwoju naukowego¹⁸. Od początku mojej drogi zawodowej koncentrowałam się przecież na problematyce edukacji i wiedzy. Koncepcja badań własnych naturalnie łączyła się więc z posiadanymi przeze mnie doświadczeniami i pracą zawodową. Pierwotnie w charakterze nauczyciela klas I-III organizującego środowisko uczenia się dzieci, następnie stwarzającego w szkole warunki do uczenia się studentów – jako opiekun praktykantów/przyszłych nauczycieli wczesnoszkolnych, by wreszcie, jako nauczyciel akademicki i opiekun praktyk z

¹⁸ W ramach prac Zespołu Samokształceniowego Doktorów dwa razy konsultowałam projekt swoich badań: 22.09.2014 – *Studencki reprezentacje społeczne nauczyciela wczesnej edukacji – koncepcja badań* (UAM, Poznań) oraz 12.06.2016 – *Koncepcja własnych badań empirycznych nad reprezentacjami społecznymi edukacji wczesnoszkolnej* (APS, Warszawa).

ramienia uczelni, stwarzać im jak najlepsze środowisko do uczenia się zawodu, zarówno w uczelni, jak i w przyszłym miejscu pracy.

Uczestnictwo w obu seminariach, konsultacje z wybitnymi pedagogami podczas wyjazdów na Letnie Szkoły Młodych Pedagogów, a od roku 2014 aktywne członkostwo w Zespole Edukacji Elementarnej pozwoliły na doskonalenie mojego warsztatu badawczego i odnawianie wiedzy dotyczącej metodologii badań jakościowych i łączących podejście jakościowe z ilościowym. Dyskusje w gronie osób uczących się pod opieką autorytetów pedagogicznych, warsztaty metodologiczne, analizy pomysłów na badania wywarły znaczący wpływ na kształt moich zainteresowań naukowych¹⁹. Zapewniły mi różnorodność perspektyw i wielowymiarową refleksję nad przebiegiem procesu badawczego. Przez dekadę miałam zatem możliwość partycypacji w społecznościach uczących się (zarówno w Polsce, jak i za granicą), poszerzania wiedzy z różnych obszarów pedagogiki i okazji do wymiany doświadczeń w gronie osób zainteresowanych rozwojem naukowym.

Od roku 2014 prowadzę badania longitudinalne (panel rzeczywisty) na próbie pełnej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w województwach świętokrzyskim i lubelskim, na temat dynamiki reprezentacji społecznych wybranych obiektów edukacji wczesnoszkolnej (początek studiów, 2014 r.; koniec studiów licencjackich, 2016 r.; koniec studiów magisterskich, 2018 r.), korzystając z procedur badawczych wypracowanych dla badania RS. Rezultaty badań z dwóch pierwszych etapów analizowane są w monografii przedstawianej jako główne osiągnięcie naukowe: *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*.

Jednocześnie poszukiwałam skutecznych metod badania RS. Kierowałam się przy tym ustaleniem, że o doborze metod ich badania decyduje badacz, stosownie do pojętego problemu badawczego oraz celów badania (Flick i in., 2015).

Dzięki kilkuletniej krytycznej analizie literatury przedmiotu dostrzegłam potencjał do identyfikowania RS za pomocą innowacyjnej metody badawczej zbiorowego pisania biografii (ZPB), opracowanej przez australijskie badaczki zaledwie dekadę temu. Status ZPB jako metody, która mogłaby służyć identyfikowaniu RS, nie jest w ogóle ustalony. W literaturze przedmiotu, według mojej wiedzy, brakuje jakichkolwiek odniesień do tego kontekstu badawczego.

¹⁹ Uczestniczyłam na przykład w certyfikowanych warsztatach metodologicznych *Wywiady w grupach fokusowych* organizowanych przez Instytut Socjologii UAM i Fundację Naukową im. F. Znanieckiego, Poznań, 02.12.2017, mając świadomość, że jest to jedna z najwartościowszych metod badania procesu uzgadniania reprezentacji społecznych.

Od roku 2015 prowadziłam zatem kwerendę na temat ZPB oraz uczyłam się tej metody, m.in. korespondując ze szwedzką badaczką Monne Wihlborg z Lund University. W konsekwencji w ciągu kilku lat teoretycznie i empirycznie weryfikowałam przydatność tej metody do identyfikowania i modyfikowania RS wybranych obiektów pedagogicznych.

Pokłosiem mojego zaangażowania w zrozumienie tej metody są artykuły, w których ponownie odnoszę się do badania grup studenckich przyszłych nauczycieli – studenci i nauczyciele akademicy uznawani są bowiem za głównych beneficjentów tej złożonej i czasochłonnej metody:

- Zbróg Z. (2016). Collective Biography Writing – Theoretical Foundations Methods and Outline of the Research Procedure. *The New Educational Review*, vol. 43, nr 1, 287-294 (15pkt).
- Zbróg Z. (2016). Uczenie się „stawania się” świadomym badaczem – zbiorowe pisanie biografii jako przykład metody badania dyskursów. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(208), 233-250 (10 pkt, ERIH).
- Zbróg Z. (2016). Poznawanie siebie podczas zbiorowego pisania biografii (z teorią reprezentacji społecznych w tle). W: M. Krasuska-Betiuk, M. Jabłonowska, S. Galanciak (red.), *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie* (s. 55-63). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zbróg Z. (2017). Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 56-72 (10 pkt, ERIH).
- Zbróg, Z. (2017). Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie. *Studia Edukacyjne*, 46, 357-372 (13 pkt).

ZPB jako nowatorski konstrukt metodologiczny jest przedmiotem zainteresowania jeszcze stosunkowo niewielu osób na świecie, dlatego uważam, że warto prowadzić badania, dzięki którym możemy zyskać nowe narzędzia konceptualne do badania wiedzy uzgadnianej w grupach społecznych. Ustalenie statusu ZPB w identyfikowaniu RS pozwoliłoby, z jednej strony, umieścić tę metodę w zasobie metod badawczych przydatnych w naukach społecznych, a z drugiej – przyczyniłoby się do rozwoju teoretycznego i metodologicznego TRS. Oprócz interesujących wyników w zakresie podjętych badań własnych za ważne osiągnięcie uważam zatem teoretyczne rozważania na temat włączenia tej nowatorskiej metody do metod badania RS. Swoje ustalenia na ten temat opublikowałam w artykule:

- Zbróg, Z. (2017). Teoria reprezentacji społecznych w interdyscyplinarnych badaniach nad dyskursem edukacyjnym – potencjał zbiorowego pisania biografii. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(12), 225-243 (10 pkt).

Publikacje z omawianego obszaru stanowią integralną część mojego dorobku naukowego o charakterze osiągnięcia stanowiącego znaczący wkład w rozwój dyscypliny – wspólnie z monografią opisaną w punkcie 4. Przedstawiam je w postaci cyklu artykułów z lat 2013-2017 (oryginalne artykuły naukowe teoretyczne, przeglądowe oraz empiryczne). Dotyczą one badania wiedzy społecznej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej z uwzględnieniem teoretycznych i metodologicznych podstawy TRS oraz innowacyjnego podejścia ZPB. Pokazują obierane przeze mnie kierunki badań i refleksji w poszukiwaniu formuły badań nad RS obiektów edukacyjnych. W szczególności interesowałam się bowiem możliwością aplikacji TRS do badań pedagogicznych, w tym na rzecz rozwiązywania problemów edukacyjnych czy też opisanie procesu uczenia się zawodu w uczelni wyższej z perspektywy tej koncepcji. Moje rozważania przedstawiłam w przykładowych artykułach:

- Zbróg Z. (2013). Badanie społeczności/zjawisk społecznych z wykorzystaniem (elementów) teorii reprezentacji społecznych – perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia. Specyfika pomiaru w badaniach społecznych*, 2, 45-60.
- Zbróg Z. (2015). The Episodic-Narrative Interview as a Method of Research of Social Representations. *Acta Universitatis Matthaei Belii*, 41-51.
- Zbróg, Z. (2016). Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego – reprezentacje społeczne problemu w debacie publicznej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(35), 85-93
- Zbróg, Z. (2016). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 95-107.
- Zbróg Z. (2016). Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 226-249). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zbróg, Z., Zbróg, P. (2016). Reprezentacje społeczne jako nośniki pamięci zbiorowej. *Horyzonty Wychowania*, 15(36), 11-27 (13 pkt).
- Krasuska-Betiuk M., Zbróg Z. (2017). Teoria reprezentacji społecznych Serge'a Moscovicio. Jakościowe metody zbierania i analizowania danych – część 1. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 24(1), 173-192 (13 pkt).
- Krasuska-Betiuk M., Zbróg Z. (2017). Przegląd badań reprezentacji społecznych obiektów i zjawisk z obszaru edukacji – część 2. *Przegląd Badań*, 24(1), 193-207 (13 pkt).

TRS jest koncepcją złożoną²⁰, co sprawia, że może ona być aplikowana na rzecz wyjaśniania procesów generowania RS i ich przekształcania w ramach różnych dyscyplin i w odniesieniu do różnych obiektów. Podjęłam współpracę na rzecz prowadzenia analiz

²⁰ Szerzej odniosłam się do tego wątku w: Zbróg Z. (2016). *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania*. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 226-249). Warszawa: Wydawnictwo APS.

interdyscyplinarnych, na skrzyżowaniu pedagogiki i językoznawstwa, w których przedmiotem badań jest zjawisko językowe, ale podstawę teoretyczną i metodologiczną stanowi TRS. Współpraca zaowocowała opracowaniami, które zostały udostępnione przedmiotowym społecznościom naukowym, m.in w czasopiśmie międzynarodowym *Respectus Philologicus*, w *Horyzontach Wychowania* (13 pkt) czy *Socjolingwistyce* (10 pkt). Za ważną publikację z tego zakresu mojej aktywności uważam monografię:

- Zbróg, P., Zbróg, Z. (2018). *Konstruowanie reprezentacji społecznej zapożyczeń do końca wieku XVIII*. Kraków: Universitas, ss. 380.

Zdaniem recenzenta prof. dra hab. Jana Miodka (Uniwersytet Wrocławski) monografia ta wypełnia istotną lukę bibliograficzną w obszarze historii i kultury języka. Dowodzi to przydatności TRS do badania różnych obiektów, procesów i zjawisk, nie tylko edukacyjnych/pedagogicznych. Można ją uznać za istotny wkład w rozwój językoznawstwa, ponieważ badania „pioniersko oparto na TRS”. Monografia jest rezultatem rzeczywistej współpracy konceptualnej między autorami, co stanowi o wartości interdyscyplinarnej badań przedstawionych w tej publikacji. Podjęte analizy również mają charakter dynamiczny, gdyż dotyczą sfery publicznego komunikowania się od końca XVI do końca XVIII wieku, a więc w określonym przedziale czasowym. Przyjęta metodologia ma jednak inny charakter niż w monografii *Wiedza pedagogiczna ...*, co wynika ze specyfiki przedmiotu badań.

Niezwykle interesujące okazało się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Czy doszło do dominacji jednego z systemów wiedzy społecznej o zapożyczeniach, a w związku z tym, czy wystąpiła homogenizacja reprezentacji społecznych zapożyczeń?*

Jak dotychczas – na co wskazują rozważania ujęte w jednym z najnowszych opracowań dotyczących badań nad polifazją kognitywną/wielopostaciowością wiedzy (Iovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 163) – nie udało się znaleźć odpowiedzi nie tylko na pytanie o występowanie lub nie „homogenizacji” RS dowolnego obiektu badań, ale także na pytanie o to, *jak traktujemy to, co nieznanne i inne, obce*. Poszukiwanie wyjaśnień na tak postawione problemy wymaga bowiem podejścia dynamicznego, a taka perspektywa badań w ramach TRS jest niezwykle rzadko podejmowana ze względu na dużą czasochłonność tego typu projektów badawczych.

Badania własne, dzięki prześledzeniu pisemnych danych na temat zapożyczeń z przestrzeni około trzystu lat, dały odpowiednią perspektywę do podjęcia ostrożnych uogólnień na ten temat. Ustalono, że mimo pewnego rodzaju powtarzalności składników reprezentacji zapożyczeń nie nastąpiła dominacja jednego z systemów wiedzy społecznej, a w

związku z tym nie doszło do homogenizacji RS zapożyczeń, natomiast podlegały one ewolucji. Można mówić o pewnego rodzaju falowaniu, które raz po raz wynosiło któryś ze składników reprezentacji na szczyt, by później wynieść inne i tak na przemian.

Opisywana monografia, decyzją Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, została zgłoszona do Nagrody im. Tadeusza Kotarbińskiego na rok 2019.

W obszarze problemowym badania RS obiektów edukacyjnych realizuję aktualnie kolejne przedsięwzięcia. Są to:

- monografia: Krasuska-Betiuk M., Zbróg Z. (2019). *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach obiektów i zjawisk edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS; przygotowuję rozdziały dotyczące założeń teoretycznych TRS oraz metodologii badań w tym podejściu.
- monografia przedstawiająca wyniki badań z 3. etapu przeprowadzonych badań longitudinalnych (z roku 2018, na koniec studiów magisterskich).
- monografia: *Dynamika reprezentacji społecznych wybranych obiektów edukacji. Uwarunkowania środowiskowe*.

Można założyć, że nie są to ostatnie autorskie projekty związane z badaniem RS obiektów edukacyjnych. Ma to związek choćby z wielością kategorii, procesów i zjawisk, które należałoby poznać, a każdy w swoistej dynamice, by współtworzyć najbardziej pełny obraz kategorii „wiedzy pedagogicznej”.

Podsumowanie

Mój dorobek naukowy po uzyskaniu stopnia doktora obejmuje 105 publikacji, wśród których poza monografią wskazaną w punkcie 4 jako osiągnięcie, w rozumieniu art. 16. ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku, znajdują się:

- a) cztery monografie (2011, 2014, 2015, 2018) – autorstwo i współautorstwo, z czego jedna jest zmienioną wersją obszernego fragmentu rozprawy doktorskiej (razem: 95 pkt);
- b) siedem monografii we współredakcji naukowej, w tym dwie anglojęzyczne (2011, 2014, 2016, 2017) (razem: 22 pkt);
- c) współredakcja dwóch roczników rocznika *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 18 (2009) i t. 20 (2011) – czasopismo z listy B MNiSW (razem: 0 pkt);

- d) 40 artykułów w czasopismach naukowych, w tym:
- 26 z listy B MNiSW: *The New Educational Review* (15 pkt), *Problemy Wczesnej Edukacji* (14 pkt), *Horyzonty Wychowania* (13 pkt), *Studia Edukacyjne* (13 pkt), *Przegląd Badań Edukacyjnych* (13 pkt), *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* (10 pkt), *Socjolingwistyka* (10 pkt), *Społeczeństwo i Rodzina* (8 pkt), *Pedagogika Szkoły Wyższej* (7 pkt) i inne (razem: 210 pkt).
 - 5 z listy C (ERIH, 10 pkt): *Kwartalnik Pedagogiczny, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Zagadnienia Naukoznawstwa, Ruch Pedagogiczny* (razem: 50 pkt).
 - 9 w innych czasopismach naukowych, w tym 5 w czasopismach zagranicznych (razem: 0 pkt).
- e) 50 artykułów w recenzowanych monografiach wieloautorskich, w tym 10 w języku angielskim (razem: 138 pkt)²¹.

Całkowita liczba punktów wg MNiSW (po uzyskaniu stopnia doktora): 515²².

Sumaryczny impact factor według listy Journal Citation Reports (JCR), zgodnie z rokiem opublikowania: 0 pkt

Liczba cytowań publikacji według bazy Publish or Perish/Google Scholar (stan na dzień: 03.03.2019; bez autocytowań): 22

Indeks Hirscha według bazy Publish or Perish/Google Scholar (stan na dzień: 03.03.2019; bez autocytowań): 2

Szczegółowy wykaz moich osiągnięć naukowo-badawczych, stosownie do wymogów Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U. z dnia 30 września 2016 r. nr 196 poz. 1165), zamieszczam w załączniku 4 „Wykaz dorobku habilitacyjnego – nauki społeczne”.

Dla porządku wywodu stwierdzam, że znajdują się w nim następujące INNE osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i popularyzujące naukę (w nawiasach liczba danej kategorii aktywności):

²¹ Do całkowitej liczby punktów nie zostało wliczonych 18 rozdziałów w recenzowanych monografiach opublikowanych przed 2010.

²² Punkty liczone zgodnie z wartościami obowiązującymi w roku publikacji.

- Udział w krajowych projektach badawczych (2); ponadto w 4 projektach finansowanych przez MNiSW.
- Uczestnictwo w programach europejskich oraz innych programach międzynarodowych i krajowych (12).
- Aktywny udział w międzynarodowych (11) i krajowych (27) konferencjach naukowych.
- Udział w komitetach organizacyjnych międzynarodowych i krajowych konferencji naukowych (4).
- Otrzymane nagrody i wyróżnienia (6).
- Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism (1).
- Członkostwo w międzynarodowych i krajowych organizacjach oraz towarzystwach naukowych (7).
- Publikacje dydaktyczne dla studentów i nauczycieli klas I-III, w tym: monografia (1), publikacje pod redakcją (4), zeszyty ćwiczeń dla uczniów klas I-III i dla uczniów szkół podstawowych na lekcje języka polskiego (5), artykuły w czasopismach (24).
- Warsztaty i szkolenia w ramach wolontariatu dla studentów i nauczycieli (3).
- Opieka naukowa nad studentami (57).
- Opieka naukowa nad doktorantami w charakterze promotora pomocniczego (1).
- Staże w zagranicznych ośrodkach naukowych lub akademickich (2), w tym 1 w ramach grantu z funduszy UE i 1 ze stypendium przyznany przez MNiSW.
- Wykonane ekspertyzy lub inne opracowania na zamówienie (ponad 40).
- Udział w zespołach eksperckich i konkursowych (3).
- Recenzowanie publikacji w czasopismach międzynarodowych i krajowych (3).

Odniesienia do literatury:

- Bauer, M. (2015). On (social) representations and the iconoclastic impetus. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 43–63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chaib, M., Danermark, B., Selander S. (red.) (2011). *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*. London: Routledge.
- Flick, U., Foster, J., Caillaud, S. (2015). Researching social representations. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 64-80). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guerriero, S. (red.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.

267

- Jovchelovitch, S., Priego-Hernandez, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 163–178). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Moliner, P., Abric, J.-C. (2015). Central core theory. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 83–95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2013). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Ratinaud, P., Lac, M. (2011). Understanding professionalization as a representational process. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 55–67). London: Routledge.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., Valsiner, J. (red.) (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, A. (1998) On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.