

Autoreferat

dotyczący działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej

1. Imię i nazwisko: Justyna Nowotniak

2. Wykształcenie, praca zawodowa

2.1 Wykształcenie

1989-1994 - Uniwersytet Szczeciński - studia stacjonarne, kierunek: pedagogika ogólna, specjalność pedagogika opiekuńczo- wychowawcza.

25.05.1994 roku - Uniwersytet Szczeciński – tytuł magistra pedagogiki, praca magisterska nt.: *Rola szkoły w kształtowaniu poczucia podmiotowości dorastającej młodzieży* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak (obroniona z wyróżnieniem).

17.01.2002 roku - Uniwersytet Szczeciński, stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Praca doktorska nt.: *Program ukryty szkoły z perspektywy uczniów liceów ogólnokształcących* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak (recenzenci: prof. dr hab. Maria Dudzikowa, prof. dr hab. Mirosław Szymański).

2000 rok – semestralny kurs kwalifikacyjny: „Edukacja kulturalna – specjalizacja fotografia”; TOP-ART. Szkoły Artystyczne w Szczecinie.

2.2 Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych oraz działalności dydaktycznej

1. 10. 1995 roku: zatrudnienie na stanowisku asystenta w Zakładzie Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

Realizowane przedmioty: teoria wychowania.

1. 10.1996 roku: zatrudnienie na stanowisku asystenta w Zakładzie Pedagogiki Młodzieży, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

1.04.2002 roku: zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Młodzieży, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

Realizowane przedmioty: współczesne kierunki pedagogiczne, proseminarium pedagogiczne, przygotowałem autorskie programy do przedmiotów: pedagogiczne problemy młodzieży, doradztwo młodzieżowe, kierowanie własnym rozwojem.

Od roku akademickiego **2005/2006** prowadzę seminaria magisterskie i licencjackie. Wypromowałam siedmiu 8 magistrów, 22 licencjatów.

W latach **2003-2008** brałam czynny udział w seminarium doktorskim prowadzonym przez prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walczak, polegający na opiece naukowej nad seminarzystami.

Najczęściej moja współpraca z doktorantami obejmowała płaszczyznę epistemologiczną i metodologiczną realizowanych przez nich projektów badawczych.

Konsultacje naukowe obejmowały w niektórych przypadkach wszystkie etapy powstawania rozpraw doktorskich. Przykładem jest rozprawa doktorska pani Leonardy Rożek na temat: „Niepokoje egzystencjalne nauczycieli przedszkola w kontekście reformy oświaty”, obronionej 6.04.2005 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

1.10. 2009 roku: zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

Realizowane przedmioty: metodologia badań społecznych, antropologiczne podstawy wychowania, metody badań pedagogicznych.

1.04. 2013 roku: zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Katedrze Historii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

3. Rozwój naukowy i dorobek naukowy przed doktoratem

Kierunek mojego rozwoju naukowego i zawodowego wyznaczyły studia w Uniwersytecie Szczecińskim (kierunek pedagogika, specjalność opiekuńczo-wychowawcza), które rozpoczęłam w 1989 roku.

Pierwsze doświadczenia związane z pracą naukowo-badawczą miały miejsce w trakcie studiów. Jako studentka trzeciego roku uczestniczyłam w badaniach empirycznych (przeprowadzenie fragmentu badań sondażowych i opracowanie ich wyników), pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimierza Jaskota. Badania te były częścią realizowanego przez zespół Zakładu Teorii Wychowania, projektu badawczego nt.: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*. Jego wyniki zostały opisane w monografii o tym samym tytule, wydanej przez Wydawnictwo A. P. "Dokument" w 1994 roku.

Pedagogika szkoły wyższej stała się jednym z pierwszych nurtów moich zainteresowań naukowych, rezultaty pracy badawczej prezentowałam między innymi podczas dwóch edycji Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej (organizowanego cyklicznie przez Uniwersytet Szczeciński w Międzyzdrojach). Udział w tych badaniach zaowocował także pierwszymi publikacjami na łamach czasopisma Pedagogika Szkoły Wyższej.

Podjęcie studiów i pierwszych prób pracy badawczej, zbiegło się w moim przypadku, ze zmianą systemu społeczno-politycznego w Polsce. Zmiana ta zniosła „oczywistość” normatywnej wersji pedagogiki, rozpoczął się okres „uprawnionej wielości” sposobów myślenia o edukacji. W tym kontekście istotnym okresem formacyjnym dla mojego rozwoju naukowego, był udział w seminarium magisterskim prowadzonym przez prof. dr hab Marię Czerepaniak-Walczak (wówczas Doktor), realizowanym z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej. Pokłosiem tych poszukiwań teoretycznych była praca magisterska nt.: *Rola szkoły w kształtowaniu poczucia podmiotowości dorastającej młodzieży*, którą obroniłam z wyróżnieniem w 1994 roku, uzyskując tytuł magistra pedagogiki.

W 1996 roku przeszłam z Zakładu Teorii Wychowania do Zakładu Pedagogiki Młodzieży w Instytucie Pedagogiki. Historia powstania Zakładu Pedagogiki Młodzieży kierowanego przez prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walczak na Uniwersytecie Szczecińskim, stanowi dobry przykład przekształceń w funkcjonowaniu nauki w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, w kontekście wyłaniania się nowej problematyki badawczej. Podjęte, na początku funkcjonowania jednostki, wyzwania naukowe korespondowały z celami kreślonymi przez Ośrodek Badań Młodzieży w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. W ramach badań

statutowych realizowałam wraz z zespołem badawczym prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak projekty ukierunkowane na poszukiwanie warunków kształtowania krytycznej świadomości młodzieży, w odniesieniu do teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona. Podejmowane tematy dotyczyły: roli edukacji jako czynnika wspomaganie młodzieży w refleksyjnym konstruowaniu biografii, edukacyjnych wyborów nastolatków i ich konsekwencji, metodologicznych problemów badań nad młodzieżą.

Obiektem moich badań byli głównie uczniowie liceów ogólnokształcących. Badania te wpisać można w pewną tradycję badawczą zapoczątkowaną przez Hannę Świdę-Ziembę, która dostrzegła pojawienie się w drugiej połowie lat 90. XX wieku, licealistów jako osobnej grupy młodzieży, wyróżniającej się znacznym poczuciem elitarności. W badaniach tych odwoływałam się do typologii profili tożsamości zaproponowanej przez prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego zwłaszcza do profilu przestrzennego (świata życia, przestrzeni życia), pokoleniowego, przejścia (relacji indywidualnego losu do biegu zdarzeń) oraz pogranicza. Ich rezultaty przedstawiłam na polsko-niemieckim sympozjum „Pedagogika wobec współczesnych wyzwań” w komunikacie z badań: *“Nietypowe” zaproszenie – szkoła widziana oczyma maturzystów*, (Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, 3-4.11.1997 r.) oraz w artykule: *Uczniowskie “poczucie sensu” - rzecz o szkolnym funkcjonowaniu nastolatka*. Artykuł ten stanowi rozdział w pracy zbiorowej pod redakcją Andrzeja M. de Tchorzewskiego i Piotra Zwierzchowskiego, *Sens życia - sens wychowania. Dylematy człowieka przełomu wieków*, wydanej w 2001 roku przez Agencję Wydawniczą “Wers”.

Był to intensywny czas rozwoju moich zainteresowań juwentologią oraz poszukiwań nowych rozwiązań metodologicznych do badań nad młodzieżą. O pierwszych odkryciach potencjalności metodologii skupionej na pozyskiwaniu i analizie materiału wizualnego, mówiłam w referacie *Szkoła w obiektywie uczniów. Fotografia jako narzędzie opisu*, na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej "Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego", zorganizowanej przez Uniwersytet Jagielloński i Akademię Pedagogiczną w Krakowie (Kraków 28-30.05.2001 r.).

Kolejnym nurtem moich zainteresowań przed doktoratem, była oświata niepubliczna, w której rozwoju w Polsce, upatrywałam szansę osiągnięcia kompetencji emancypacyjnych przez podmioty zaangażowane w proces edukacji. Okres przesilenia formacyjnego i czas nowych inicjatyw, obfitował w wiele znaczących wydarzeń. Jednym z nich był zorganizowany w lutym 1994 roku, Zjazd Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej w Jabłonie. Połączono go z międzynarodową konferencją, poświęconą oświacie niepublicznej w Polsce, współorganizowaną przez Europejską Radę Stowarzyszeń Szkół Niezależnych i Gdańską Fundację Oświatową, w której wzięłam udział jeszcze podczas studiów.

Nadzieję na realizację zainteresowań naukowych i zawodowych, oprócz pracy na Uniwersytecie,

więzałam z potrzebą pracy w oświacie niepublicznej. W 1994 roku podjęłam pracę w niepublicznej placówce opiekuńczo-wychowawczej „Promyk” w Szczecinie na stanowisku doradcy pedagogicznego i programowego, gdzie prowadziłam też pierwsze warsztaty ewaluacyjne dla nauczycieli.

Do problematyki dotyczącej oświaty niepublicznej powróciłam po doktoracie. Zainteresowanie oświatą niepubliczną w kontekście realizacji idei podmiotowości, rozwoju samorządności szkolnej, promowania pedagogik alternatywnych, doprowadziło w późniejszym okresie mojej pracy naukowej, do zaangażowania się we współorganizację cyklicznej konferencji ogólnopolskiej we współpracy z Krajowym Forum Oświaty Niepublicznej. Tematyką Ogólnopolskich Forów Szkół Niepublicznych w Międzyzdrojach, które organizowałam samodzielnie, jednocześnie im przewodnicząc, uczyniłam: *Implikacje przystąpienia Polski do Unii Europejskiej dla oświaty niepublicznej* w roku 2004 oraz *Przetrwanie i rozwój szkoły niepublicznej w Polsce. Nadzieje i zagrożenia* w roku 2005.

Współpracę tę kontynuuję nadal, wspierając szkoły niepubliczne w Polsce (województwa Zachodniopomorskie, Małopolskie, Mazowieckie) w prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej (fotoewaluacji).

Reasumując: dorobek naukowy przed doktoratem obejmuje 18 artykułów w publikacjach o zasięgu krajowym w tym: 7 artykułów w czasopismach, 4 recenzje książek, 4 rozdziały w pracach zbiorowych oraz 3 artykuły w materiałach pokonferencyjnych. Ponadto wzięłam udział w 11 konferencjach krajowych: 9 o zasięgu krajowym i 2 międzynarodowych (wykaz w załączniku).

4. Dorobek naukowy po doktoracie

Próbując określić retrospektywnie podstawowe kierunki mojej pracy naukowo-badawczej, wskazuję na cztery takie obszary (zagadnienia, problemy). Poniżej scharakteryzuję je, stosując kryterium chronologiczne.

1. Programy ukryte nauczania i wychowania.

2. Konceptualizowanie kultury szkoły z perspektywy pedagogiki miejsca i proksemiki edukacyjnej oraz zagadnienia kulturowej reprodukcji i zmiany kulturowej dokonującej się w procesach edukacji i socjalizacji.

3. Kwalitatywna orientacja badawcza w pedagogice, opracowanie teoretycznych podstaw etnografii wizualnej i jej wykorzystanie do badań nad kulturą wizualną szkoły.

4. Badania ewaluacyjne oraz studia nad teoretycznymi podstawami i praktyczną aplikacją autorskiej

metody ewaluacji nazwanej: *Fotoewaluacją społeczną architektury szkoły* oraz jej wdrożenie.

Wykazanie osiągnięć naukowych wynikających 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.)

4.1 Tytuł osiągnięcia: Dorobek z zakresu badań nad ukrytymi programami nauczania i wychowania.

Pierwszy kierunek moich zainteresowań naukowych nawiązuje do problematyki, jaką podjęłam w pracy magisterskiej, poszukując czynników ograniczających poczucie podmiotowości ucznia. Projekt badawczy, prowadzony był w ramach rozprawy doktorskiej, poświęconej „Programom ukrytym szkoły z perspektywy uczniów liceów ogólnokształcących”. Obszerną część wyników badań opublikowałam w monografii: *Ukryty program szkolnej rzeczywistości* wydanej w 2002 roku przez Wydawnictwo „KWADRA”.

Badania prowadzone były w nurcie pedagogiki emancypacyjnej. Przyjęcie perspektywy krytycznej, określiło predylekcję ku metodologii jakościowej. Badania etnograficzne poprzedził screening ankietowy zapewniający optymalny dobór próby celowej do badań posiłkujących się technikami wizualnymi.

Był to jeden z pierwszych w Polsce projektów wykorzystujących w pedagogice technikę fotografii opartą na współpracy z respondentem czyli fotografię uczestniczącą (*participatory photography*), dopełnioną wywiadem z analizą fotogramów. Wskazał na ten fakt prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński w wystąpieniu podczas posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w czerwcu 2002 roku, lokując ten projekt w grupie 15 znaczących prac empirycznych z zakresu pedagogiki, opublikowanych w czasie ostatniej dekady.

Prowadzenie badań nad programami ukrytymi z wykorzystaniem fotografii analogowych wykonywanych przez uczniów (1112 zdjęć), w ramach pracy doktorskiej, było możliwe dzięki dotacji finansowej przyznanej przez Komitet Badań Naukowych w ramach projektu badawczego (5 H01F 069 20).

Wobec niemal kalejdoskopowej złożoności istniejących teorii *hidden curriculum*, program ukryty zinterpretowany został jako „instrument” wprowadzenia jednostki w obszar zróżnicowanych znaczeń świata kultury. Ramy teoretyczne dla badań wyznaczyła koncepcja Davida Tuohy’ego, wskazującego na trzy elementy kultury szkoły: rytuały (*rituals*), role (*roles*) oraz normy (*norms*), których poszukiwano w wiedzy, ocenianiu, zagospodarowaniu przestrzeni szkoły. Głównym celem

było rozpoznanie elementów programu ukrytego szkoły, ich identyfikacja, opis oraz próba określenia cech wspólnych, konstytutywnych dla badanego zjawiska.

Zgodnie z tezą, że obszar nieoznaczony językowo nie jest dostępny racjonalnej refleksji, a nienazwanie pewnych zjawisk oraz nieoznaczenie ich desygnatów wyłącza je z kręgu poznania i wyjaśniania, sformułowałam autorską definicję „ukrytego programu szkoły”, opublikowaną w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku, Tom VI przez Wydawnictwo Akademickie Żak, w 2007 roku.

Uzyskane w tym projekcie wyniki potwierdziły dwie związane ze sobą tezy: o istnieniu programów ukrytych oraz zróżnicowaniu głębokości i miejsca ich ukrycia w siedmiu badanych liceach ogólnokształcących. Teza o istnieniu jednego ukrytego programu dla określonego typu szkoły, została sfalsyfikowana.

Omówienie tych zagadnień było przedmiotem wystąpienia: *Ukryty wymiar gospodarowania przestrzenią edukacyjną* podczas XVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, pod kierownictwem naukowym prof. dr hab. Marii Dudzikowej, poświęconej „Wyzwaniom edukacyjnym współczesnej kultury”. W tradycyjnych dla Szkoły, wyborach najlepszych projektów badawczych młodych pedagogów, przyznano mi Nagrodę Auditorium (1 miejsce).

Byłam wraz z moimi współpracownikami z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, współorganizatorem tejże edycji Letniej Szkoły Młodych Pedagogów (Międzyzdroje 16-21.09. 2002 r.).

Projekty badawcze skupione na eksploracji programów ukrytych powtórzyłam na mniejszej próbie badanych w 2005 i 2011 roku, stosując technikę refotografii (w tych samych liceach, które wyraziły zgodę – z siedmiu szkół z 2000 roku, pozostało pięć). Ujęcie modelowe problemu pozwoliło na empiryczne potwierdzenie koncepcji Davida Tuohy’ego eksponującej różnicę pomiędzy statyczną i dynamiczną kulturą kształcenia. W statycznej kulturze kształcenia (dominującej w świetle uzyskanych wyników badań) badani wskazują na urzeczowienie relacji edukacyjnych, które polega na dominacji relacji *darowizny* („przekazywanie wiedzy”) nad relacją *wymiany* („dochodzenia do wiedzy”). W nielicznych przypadkach ma miejsce kształtowanie kultury intelektualnej rozumianej jako rozwijanie wrażliwości na wartości poznawcze. Wyniki badań wskazują na niską frekwencję pytań właściwych, sprzyjającą pseudoheurezie. Dominują pytania o funkcji pomocniczej, doraźnie wynikające z toku lekcji, który jest uporządkowany przez rytuały, stanowiące formę zobiiektywizowanej dystrybucji dominującego kapitału kulturowego szkoły. Nieposzanowanie tych rytuałów sprowadza sankcje w rodzaju wykluczenia, izolacji społecznej lub nadania etykiety uczniowi. Ich siłę tłumaczyć można wadliwą gospodarką czasem dydaktycznym

przez nauczycieli. Praktyki temporalne osłabiają potencjał innowacyjny licealisty. Program ukryty ujawnia się pod postacią przymusu walki nastolatka o pierwszeństwo własnych racji, „oczekiwania na próżno”, przy jednoczesnej presji czasu oraz zachowania swoich uczuć tylko dla siebie. Oferta liceum ogólnokształcącego jest głównie propozycją „uczenia się dla szkoły”, ograniczającą motywację ucznia do samokształcenia.

Zagrożenia wynikające z modelu statycznej kultury kształcenia omówiłam w referacie: *Dobra szkoła bez programów ukrytych - rzecz o statycznych kulturach kształcenia* na II Zachodniopomorskim Kongresie Edukacyjnym nt. „Ku dobrej szkole”, zorganizowanym przez IBE MEN, WSH TWP w Szczecinie (Szczecin 19-21.10.2009r.).

Wykazałam, że przejawy programu ukrytego wystąpiły na wszystkich etapach oceniania: od ustalenia przedmiotu i kryteriów oceny, poprzez czynności oceniania po wykorzystanie jego rezultatów. Na bazie uzyskanych danych możliwe było szczegółowe opisanie uczniowskich strategii podejmowanych w sytuacji oceniania, które są odpowiedzią na zwyczaje, reguły i rytualne praktyki wystawiania ocen przez nauczycieli. Dyscyplinowany małą ilością czasu nauczyciel, ogranicza ocenianie do poprawiania błędów, w efekcie, sporządzając diagnozę braków. Sposób oceniania charakterystyczny dla szkoły, bazuje bardziej na przekonaniu nauczycieli o tym, jacy są uczniowie, niż na tym, co potrafią. Nagradzana jest głównie skuteczność, ważniejszy od wiedzy jest wynik testu, troskę o osiągnięcia przekłada się nad troskę o uczestnictwo, nasilając wśród uczniów rywalizację o oceny. Do rzadkości należą praktyki ewaluacyjne zamykające tok lekcji.

Problem przemocy symbolicznej związanej z ocenianiem uczniów na etapie szkoły średniej poruszyłam podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej, zorganizowanej przez Université Rennes 2 - Haute Bretagne w Rennes, na temat: „Violences-enfance-adolescence”. Tytuł mojego referatu brzmiał: *La violence symbolique dans l'espace de l'ecole*, (Rennes 12-14.11.2004 r.).

Dowiodłam, że w składowych materialnych procesie kształcenia, tj. w sposobie organizacji szkolnej przestrzeni, jest zakodowana wiedza o ładzie edukacyjnym w społeczeństwie, o regularnościach właściwych zjawiskom edukacyjnym. Wykonane i zinterpretowane przez uczniów fotografie stanowią najpełniejszą egzemplifikację faktu, że struktura przestrzeni społecznej w szkole bywa hierarchiczna i nosi znamiona władztwa pedagogicznego, z przypisaną nauczycielowi rolę strażnika *panoptikum*. Szkoła nie jest postrzegana przez licealistów jako przestrzeń do społeczna (spektakularnym przykładem są oddzielne drzwi wejściowe do szkoły dla uczniów i dla nauczycieli). Podział przestrzeni szkoły jest dokonywany na osi zaledwie kilku semantycznych podziałów: np. przestrzeń bezpieczna/niebezpieczna; bogata/uboga w pomoce dydaktyczne, duża/mała. Zjawiskiem powszechnym jest „semiotyczna nadorganizacja” przestrzeni szkoły, stanowiąca próbę nadania jej symbolicznego znaczenia. Są to jednak kody nieczytelne dla uczniów,

budowane poprzez tymczasowo „ustabilizowane znaczenia”. Potwierdzenie tezy o utracie ładu psychicznego w architekturze szkoły, wymaga dalszych badań. Zagadnienia te zreferowałam w artykule: *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia*, opublikowanym w „Roczniku Pedagogicznym” w 2003 roku, nr 26.

Zgodnie z tezą, Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, że nie ma przestrzeni społecznej poza społecznie określonym czasem, oznaczyłam wymiar temporalny programów ukrytych. Badania ujawniły, że szkolna codzienność jest zorganizowana w taki sposób, że eliminuje prawo ucznia do popełniania błędów. Rygor temporalny sprawia, że wyniki wszystkich wykonywanych przez licealistów zadań wartościowane są jako decydujące o ich pozycji, promocji oraz przyszłości, ograniczając prawo nastolatka do moratorium psychospołecznego. Nieustający pośpiech obiektywizuje czas i pozbawia go subiektywnych kontekstów jakie wiążą się z własnymi doświadczeniami i przeżyciami licealisty. Opisałam specyficzne sposoby inicjowania nowych sekwencji czasowych w przestrzeni szkoły: czas płynie od testu do testu, od konkursu do konkursu.

Rekonstrukcje zmieniających się sposobów doświadczania i percepcji czasu w szkole przedstawiłam na V Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym „Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania”, który odbył się we Wrocławiu w dniach 23-25.09.2004 r. W sekcji zatytułowanej „Młodzież wobec niegościnniej przyszłości” wygłosiłam referat: *Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole czyli o poczuciu niedogodności w czasie*. Referat ten został opublikowany w tomie dokumentującym prace Zjazdu, pod redakcją Romana Lepperta, Zbyszko Melosika, Bożeny Wojtasik, zatytułowanym: *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, wydanym przez Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, w 2005 roku.

W trakcie tegoż Zjazdu współprzewodniczyłem (wspólnie z prof. drem hab. Zbyszko Melosikiem i prof. UAM dr hab. Agnieszką Gromkowską-Melosik – wówczas Doktor) obradom sekcji „Młodzież wobec niegościnniej przyszłości”.

Diagnostując ukryte programy wychowania wskazałam na niesymetryczność relacji nauczyciel – uczeń, będącą konsekwencją ich nierównych kompetencji i uprawnień. Stan ten powodując stereotypizację postaw społecznych i stygmatyzację odmienności, obniża kompetencje społeczne uczniów oraz ich poczucie sprawstwa. Nastolatek uwikłany jest za sprawą programów ukrytych, w kulturę posłuszeństwa, kulturę cierpliwości a także w kulturę ciszy.

Wnioski dotyczące ukrytych wymiarów wychowania zawarłam w artykule: *Ukryte programy wychowania*, opublikowanym w pracy zbiorowej pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak- Walczak *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* T. III, wydanej przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, w 2007 roku.

Opracowałam autorski model matrycy obrazującej środowisko proksemiczne komunikacji

edukacyjnej, w pokoju nauczycielskim, który opublikowałam w artykule: *Społeczne światy pokoi nauczycielskich*, w kwartalniku „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” w 2011 roku, nr 3. Matryca ta powstała w wyniku analizy procesów komunikacji werbalnej i proksemicznej w pokojach nauczycielskich. Są one niezwykle rzadko terenem badań, zwłaszcza z zastosowaniem jako perspektywy teoretycznej, teorii światów społecznych Anselma Straussa. Do diagnozy jawnych i ukrytych aspektów społecznego świata pokoi nauczycielskich, coraz częściej wyposażonych w klamkę tylko z jednej strony - od środka, wykorzystałam technikę foto-głosów (*photo-voice*).

Reasumując: Wyniki badań potwierdziły, że studia nad ukrytym programem umożliwiają wyeksponowanie interdyscyplinarnego statusu pedagogiki i zwrócenie uwagi na pojawiające się w jej obszarze nowe jakościowo problemy. Umożliwiają również wpisanie dyskusji o kierunkach reformowania systemu edukacji w szeroki kontekst rozważań o aktualnych problemach społecznych. Sposoby społecznej organizacji przestrzeni wydają się być dobrymi kategoriami opisu szerszych zjawisk społecznych o charakterze instytucjonalnym i mogą stanowić ważną perspektywę do poszukiwań tego, co globalne w lokalnych procesach.

Co charakterystyczne dla orientacji jakościowej, zarysowało się rozległe pole problemowe dla dalszych badań, wyrażone w pytaniu: czy sposób partycypacji licealistów w kulturze symbolicznej własnej szkoły, związany jest dla nich z zagrożeniem „marginalizacją kulturową”, osłabiającą spójność uniwersum symbolicznego polskiego nastolatka?

Udowodniłam, że etnografia wizualna niweluje poczucie niedosytu związanego z niewystarczalnością instrumentarium metodologicznego wykorzystywanego w badaniach *hidden curriculum*. Pozwala ona na wprowadzenie koncepcji programów ukrytych w teoretyczny ruch, „uwalnia” bowiem określony rodzaj wiedzy ukrytej – specyficznej wiedzy w działaniu.

W warstwie aplikacyjnej wiedza o programach ukrytych szkoły może służyć wypracowaniu procedury ewaluacji jakości pracy liceum ogólnokształcącego, umożliwiającej analizę sposobu doświadczania rzeczywistości edukacyjnej przez współtworzące ją podmioty. Współudział ucznia w określaniu optymalnych parametrów podnoszenia jakości pracy szkoły, pozwala na uwzględnienie w ewaluacji takich kategorii jak: klimat czy kultura szkoły. Egzemplifikacją tego faktu, było zaproszenie mnie, po zakończeniu badań etnograficznych w LO nr 9 w Szczecinie, do współpracy nad programem ewaluacji wewnętrznej w tejże szkole.

W 2007 roku wypromowałam pierwszą pracę magisterską poświęconą ukrytym programom na temat: *Program ukryty zagospodarowania przestrzeni budynków szkolnych*, którą Pani Klaudia Dziuba obroniła z wyróżnieniem.

Reasumując: zagadnienia związane z tym nurtem moich zainteresowań naukowo-badawczych referowałam na 4 konferencjach międzynarodowych, 1 zagranicznej oraz 8

konferencjach ogólnopolskich, włączając w to V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny oraz Letnie Szkoły Młodych Pedagogów (wykaz w załączniku).

Opublikowałam 1 autorską monografię, 10 autorskich artykułów w publikacjach o zasięgu ogólnokrajowym, w tym 6 to rozdziały w pracach zbiorowych (wykaz w załączniku).

4.2 Tytuł osiągnięcia: Dorobek z zakresu badań nad konceptualizowaniem kultury szkoły z perspektywy pedagogiki miejsca i proksemiki edukacyjnej oraz zagadnieniami kulturowej reprodukcji i zmiany kulturowej, dokonującej się w procesach edukacji i socjalizacji.

Inspiracją kolejnego nurtu moich zainteresowań naukowo-badawczych były rekonstrukcje zmieniających się sposobów doświadczania czasu i przestrzeni, stanowiące wielokrotnie kryterium analizy różnych typów kultur i modeli mentalnych społeczeństw (David Harvey, Anthony Giddens, Edward Hall). Konstruując własne projekty badawcze w odwołaniu do tych teorii, próbowałam dowieść, że przeniesienie ich na grunt rozważań o współczesnych instytucjach edukacyjnych, dynamizuje myślenie o pedagogice poprzez powrót do podstawowych pytań, ale także otwiera możliwości wykorzystania przez pedagogów pojęć i kategorii usytuowanych na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych.

Zrealizowane, na tym etapie mojego rozwoju naukowego, projekty badawcze teoretycznie zakotwiczone są w pedagogice miejsca, a w planie empirycznym stanowią kontynuację badań problematyzujących związek edukacji z kulturą, z wyeksponowaniem kategorii: kultura szkoły, przestrzeń i proksemika edukacyjna. Przypisać je można zatem do wyodrębnionej niedawno nowej subdyscypliny: antropologii edukacji, z powodzeniem rozwijanej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Studia na ukrytych programach potwierdziły zasadność tezy, iż elementy przedstawień przestrzennych każdej szkoły są składnikami pewnej całościowej wizji kształcenia, dominującej w danej szkole. Sposoby gospodarowania przestrzenią stają się odzwierciedleniem porządku symbolicznego wykraczającego poza dosłowne obrazowanie, stanowiąc źródło odniesień wychodzących poza semantykę przestrzeni.

Mój pierwszy projekt badawczy skupiony był na semiotyce przestrzeni domu studenckiego. Jego celem było odczytanie znaczenia nowych relacji przestrzenno-czasowych, podążających za zmianami dokonującymi się we współczesnej kulturze studenckiej. Jego wyniki przedstawiłam na XVII-iej Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Poświęcono ją wówczas „Stanowi i perspektywom badań empirycznych w pedagogice. Koncepcjom-projektom-wdrożeniom”. Tytuł mojego referatu brzmiał: *Semiotyka przestrzeni domu studenckiego – funkcje fotografii w strategiach jakościowych badań pedagogicznych*, (Akademia

Pedagogiczna w Krakowie, Kraków-Zakopane 11-16.09.2003r.). W tradycyjnych dla Szkoły, wyborach najlepszych wystąpień młodych pedagogów, przyznano mi ponownie Nagrodę Auditorium (1 miejsce).

Ponadto nadmienię, że mój aktywny udział w Letnich Szkołach Młodych Pedagogów wiązał się z pełnieniem funkcji wiceprzewodniczącej Sekcji Doktorów Forum Młodych Pedagogów pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, objętej naukową opieką przez prof. dr hab. Marię Dudzikową. Funkcję tę sprawowałam do momentu utworzenia w 2008 roku Zespołu Samokształceniowego Doktorów, działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Za ważne dla mnie osiągnięcie uważam, zaproszenie mnie do grona autorów pierwszej w Polsce publikacji poświęconej pedagogice miejsca, zatytułowanej „Pedagogika miejsca” pod redakcją prof. dr hab. Marii Mendel, wydanej przez Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, w 2006 roku. W artykule *Miejsca prywatne w publicznej przestrzeni domu studenta* dokonałam analizy ikonosfery domu studenckiego, odnosząc ją do relacji/związku między kategoriami „miejsca” i „tożsamości”. Miejsce ważne, prywatne są tym, czym czynią je ludzie (*place makers* w teorii Davida Gruenewalda), w tym kontekście należy je rozumieć jako artefakt kulturowy o prymarnym charakterze. Kategoria „prywatności” umożliwiła analityczne przejście od opisu terytorialnego przestrzeni akademika w sensie najbardziej fizycznym (mapowym), do opisu normatywnej wizji wspólnoty między jej członkami. Efektem badań była teza o zagrożeniu badanych studentów syndromem „cywilizacyjnej niekompetencji” (Piotr Sztompka 1994).

Najważniejszy, w tym okresie mojego rozwoju naukowego, projekt badawczy, prowadziłam w ramach grantu KBN (1 H01F 077 26) nt.: „Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej”, którego byłam kierownikiem w latach 2004-2006.

W latach 2004-2005 przeprowadziłam komparatystyczne badania skupione na opisie kulturowego wymiaru przestrzeni edukacyjnej w polskim (Szczecin) i francuskim (Renne) liceum ogólnokształcącym. Projekt zrealizowałam z pomocą i we współpracy z Uniwersytetem Renne 2 Haute Bretagne, który pomógł mi w doborze próby i określeniu terenu badań.

Wybór szkoły francuskiej związany był także z doświadczeniami, które wyniosłam ze współpracy z Musée National d'Histoire Naturelle w Paryżu. Brałam udział w projektach paleoantropologicznych (*paléoanthropologie*) skupionych na opisie kulturowego (religijnego) znaczenia rozmieszczenia petroglifów na terenie Doliny Cudów w Tende. Był to intensywny okres moich zainteresowań antropologią. Podczas kwerend bibliotecznych miałam okazję odkryć i oszacować bogactwo i różnorodność francuskiej literatury naukowej poświęconej zagadnieniom przestrzeni kulturowej i społecznej. Miałam też okazję zgromadzić doświadczenia związane z

odmiennością i specyfiką kulturową, francuskiego systemu oświaty.

Próbie naukowej eksploracji przestrzeni edukacyjnej podjęłam łącząc perspektywę pedagogiczną, mikrosocjologiczną z antropologiczną perspektywą wnętrza szkoły, wypracowaną na gruncie antropologii edukacji, respektując jej główne założenie, że interpretacji szkoły jako instytucji, nie sposób wykluczyć z antropogenezy człowieka (Martinus Langeveld). Idąc tym tropem sięgnęłam po antropologiczne kategorie analizy kulturowej i wykorzystałam je do zdiagnozowania zjawisk edukacyjnych, usytuowanych w świetle proksemicznej teorii Edwarda Halla, na prymarnym poziomie kultury. Ekspozowanie podejść antropologicznych jest dla mnie promowaniem badań skoncentrowanych na kontekście kulturowym, korzystaniem ze zróżnicowanych perspektyw teoretycznych, inicjowaniem i kontynuacją dyskusji dotyczącej terminologii i konceptualizowania kultury szkoły.

Kluczem do symbolicznej przemiany wielowymiarowej przestrzeni edukacyjnej w przyjazne uczniowi miejsce (*locus educandi*), uczyniłam sposób w jaki szkoła zaspokaja potrzebę prywatności nastolatka. Prywatność, za Zbigniewem Zaleskim, rozumiem jako wyraz osobowości jednostki oraz jej zdolności do samookreślenia i przyjmuję, że ekspresja prywatności nie jest instynktowna, lecz wyuczona w toku socjalizacji i edukacji. Zakładam, że zabezpieczone poczucie prywatności niesie ze sobą możliwość realizacji idei podmiotowego kształtowania indywidualnej tożsamości i uwalniania się od doświadczanych ograniczeń oraz, że ma wartość ponadkulturową (*Privacy Regulation Theory*). Możliwość i potrzebę wykorzystania kategorii „prywatność” w badaniach pedagogicznych, zaprezentowałam w referacie na temat: *Przestrzeń ambiwalencji kulturowej w polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, wygłoszonym na Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacyjne fundamenty jednoczącej się Europy”, zorganizowanej przez Uniwersytet Jagielloński, (Kraków 14-15. 04.2004 r.).

Przyjmując punkt widzenia interakcjonistów, odsłaniających sens jednostkowych szkolnych sytuacji oraz znaczeń nadawanych im przez członków szkolnej społeczności, składających się na kulturę szkoły, sformułowałam autorską definicję *przestrzeni edukacyjnej* ujmowanej w kontekście wspólnoty kulturowej (rozumianej jako *communitas*). Definicję tę zamieściłam w monografii „Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół” (s. 66-67), wydanej w 2006 roku przez PRINT GROUP, na zlecenie Uniwersytetu Szczecińskiego, podsumowującej wyniki realizacji całego projektu badawczego.

Wydanie tej monografii poprzedziły kwerendy literatury obcojęzycznej w: La Bibliothèque Rennes 2 - Haute Bretagne w Rennes (Rennes 2004); La Bibliothèque Nationale de France -Site François-Mitterrand (Paris 2005); Le centre de ressources documentaires au Centre National de Documentation Pédagogique (Paris 2005). W 2004 roku aplikowałam do Fundacji na rzecz Nauki

Polskiej o grant na kwerendę zagraniczną.

Metodologiczną formułą postępowania dla tak zdefiniowanych badań, były studia etnograficzne/przypadków (*case studies*) nakierowane na metaforyczną percepcję kultury oraz studia materiałów wizualnych, przestrzennego układu miejsc pracy, znane jako portrety szkoły (*school portraits*). Kolejny raz potwierdzona została przeze mnie użyteczność etnografii wizualnej, wyróżniającej się proceduralną prostotą, maksymalnym poziomem wymaganego zaangażowania ze strony badanych, mocą niwelowania problemu zespolenia dwóch różnych światów społecznych szkoły polskiej i francuskiej.

Badania potwierdziły, że elementom przestrzeni szkolnej nadawane są przez uczniów znaczenia określające sposób działania wobec nich i w ich obrębie. Organizacja przestrzeni polskiego liceum jest zorientowana głównie wokół możliwości wykonania zadania (zaplanowanego w programie kształcenia), stanowiącego centralny punkt kręgów spacji w instytucji edukacyjnej. Społeczność szkolna zorganizowana w klasy, przypisane do określonego terytorium (własnej sali lekcyjnej), stanowi względnie zamknięty system interakcji - mamy zatem do czynienia nie ze wspólnotą, ale wspólnotami. Przestrzeń szkoły (przestrzeń edukacyjna) jawi się w tym kontekście jak przestrzeń konfrontacji różnych kultur, ich ścierania się i lokalnego krystalizowania, co wpisuje się w coraz intensywniej postępujący proces indywidualizacji ludzkiego życia. Obserwację tę należy odnieść do jednego z najważniejszych celów istnienia szkoły jakim jest zapewnienie ciągłości więzi społecznej. W tym kontekście uwidacznia się też problem konstruowania indywidualnej tożsamości nastolatka, związany współcześnie z potrzebą jej określania w odniesieniu do coraz większych struktur społecznych. Zrozumienie związków między sferą prywatną (socjalną) i publiczną (obywatelską), stanowi też jedno z poważniejszych zadań z perspektywy kształtowania u młodzieży postaw proobywatelskich, czy w dalszej perspektywie, ideału obywatelstwa globalnego.

Cztery typy szkolnych kultur dostrzeżonych w badanych szkołach (kulturę władzy, ról, zadań i osoby – typologia Charlesa Handy'ego), scharakteryzowałam na Ogólnopolskim Seminarium Naukowym na temat: „Praktyki społeczne uczestnictwa w kulturze. Tendencje i dylematy”, w referacie: *Praktyki społeczne uczestnictwa w kulturze współczesnej młodzieży* (Instytut Socjologii, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 23-24.11.2009 r.).

Wyniki badań jednoznacznie ujawniły odmiennosc środowisk proksemicznej komunikacji edukacyjnej obu szkół. Enklawą prywatności dla polskich nastolatków była szkolna toaleta, w której chętnie gromadzili się podczas przerw. W sposobie gospodarowania przestrzenią francuskiej szkoły, w większym stopniu, uwzględniono prawo do działania „na swój sposób”, intymność, autonomię i własną przestrzeń uczniów i nauczycieli czyli tzw. dostępność do przestrzeni

publicznej kontrolowanej przez podmiot. W polskim liceum przestrzeń była zdecydowanie mniej spersonalizowana, cechował ją brak społecznej przejrzystości. W szkole francuskiej zapewnienie prywatności związane było wyraźniej z rozwiązaniami architektonicznymi: pokój dla uczniów (*foyer des élèves*), do którego nie mają wstępu nauczyciele oraz pokój odpoczynku (*lieu de repos*) z łózkami na wypadek niedyspozycji nastolatka. W obu szkołach wyraźnie w procesie kształcenia zanedbywano budzenie świadomej refleksji nad znaczeniem prywatności. Okres nauki w liceum jedynie znacząco rytualizował behawioralne praktyki prywatności badanej młodzieży. Kształtowanie świadomości funkcjonowania w dystansach osobniczych miało charakter „niefortunnej socjalizacji” (Peter Berger, Thomas Luckman).

Polscy uczniowie częściej wskazywali na przestrzenne ograniczenia możliwości realizacji prawa do prywatności oraz społeczne zagęszczenie stresu wywołanego zatłoczeniem środowiska i szkolnym monitoringiem. Zebrany materiał wizualny ujawnił różnice kulturowe w mechanizmach zabezpieczania poczucia prywatności ucznia w dystansach osobniczych uczniów i nauczycieli, wpisanych w publiczną przestrzeń liceum. Polscy uczniowie preferują dystanse społeczne, wolą aby nauczyciel pozostawał w trakcie prowadzenia lekcji za swoim biurkiem. Skracanie tych dystansów przez nauczyciela łączy się z negatywnymi emocjami polskich nastolatków. Do opisanie ich mechanizmu można wykorzystać opracowany przez Judee Burgoon, komunikacyjny model naruszania przestrzeni personalnej.

Naszkicowany powyżej fragment analiz przedstawiłam na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat: „Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego” w komunikacie z badań: *Mury moje szkoły budują mury we mnie. Licealiści w poszukiwaniu swoich miejsc*, zorganizowanej przez Uniwersytet Gdański (Gdańsk 12-13.12.2006r.)

Sformułowane w tym projekcie wnioski wpisują się w wyartykułowaną przez Henrykę Kwiatkowską, potrzebę przechodzenia w myśleniu o kształceniu nauczycieli, od wiedzy technologicznej do wiedzy zorientowanej na rozpoznanie kontekstów swego funkcjonowania, obrazującą niebezpieczeństwo niezmienności treści pojęć używanych do opisu sytuacji edukacyjnych.

Autorską typologię barier uniemożliwiających transformację wielowymiarowej przestrzeni szkoły w miejsce osobowego rozwoju ucznia i konsekwencję ich istnienia, zaprezentowałam na Międzynarodowej Konferencji Naukowej na temat: „Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej”, w referacie: *Oblicza buntu młodzieży w przestrzeni szkolnej w badaniach etnograficznych*. (Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Poznań 4-5.03.2010r.).

Okres po napisaniu monografii *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół* (2006r.), był intensywnym czasem moich kontaktów naukowo-badawczych ze środowiskiem

antropologów kultury i socjologów, powodowany potrzebą poznania dorobku tych dyscyplin w zakresie badań nad społecznym i kulturowym fenomenem przestrzeni i miejsca. Jego efektem były samodzielnie studia na teorię światów społecznych Anselma Straussa, teorię ugruntowaną i jej metodologią a przede wszystkim socjologią i antropologią wizualną. Pokłosiem tej współpracy były moje artykuły pisane z perspektywy teorii socjologicznych, w publikacjach socjologicznych: *Studenckie enklawy życia społecznego*. W: L. Gołdyka I. Machaj (red.): *Enklawy życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2007; *Kultura prywatności w społecznym świecie rodziny nastolatka*. W: J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (red.): *Kultury, subkultury i społeczne światy w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2010 i recenzje książek np: Book Review: *Understanding Education: a Sociological Perspective by Sharon Gewirtz and Alan Cribb* "Qualitative Sociology Review", Volume VI Issue 3 December 2010.

Antropologiczny model szkoły, który przyjmuję w swoich projektach badawczych, pozwala analizować sytuację podmiotów edukacyjnych przez pryzmat ich widzenia i rozumienia kultury szkoły i własnego w niej miejsca. Taka optyka może umożliwić dostrzeżenie świata kultury szkoły, składającego się z dynamicznie przekształcających się tekstów kulturowych, „oglądanych” z perspektywy współczesnego nastolatka.

„Odczytywanie” tekstów kulturowych, którymi są fotografie, obejmuje odnalezienie na nich symbolicznie kodowanych przekazów. *Visual studies* odnajdujemy w tekstach Michaela Foucault (obok prac Rolanda Barthesa, Waltera Benjamina czy Jacques'a Lacana). Wizualność w tej perspektywie, jest pewnym rodzajem dyskursu, w obrębie którego wytwarzany jest podmiot. Podjęłam próbę zrekonstruowania Foucauldiańskiego dyskursu wiedzy/władzy instytucjonalne usytuowanego w aranżacji przestrzeni instytucji edukacyjnych, skupiając się na pytaniu: jak działa władza? (czyli jakie obrazy wytwarza i jakimi się posługuje). Efekty tej analizy zaprezentowałam na Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę“, w referacie pt. *Dyskurs wiedzy/władzy Michela Foucault w przestrzeni szkoły. Archeologia patrzenia*, (Uniwersytet Gdański, Gdańsk, 28–29.05 2012r.).

W podsumowaniu wskazanego osiągnięcia, pragnę podkreślić, że opracowane przeze mnie wyniki badań osadzonych w antropologii edukacji, potwierdzają zasadność eksploracji badawczej szkolnej „codzienności kulturowej”, rozumianej jako system kulturowy w ujęciu Petera McLarena, gdyż poszerzają często narzucone ramy tradycyjnych analiz pedagogicznych. Ugruntowują przekonanie o konieczności uwzględnienia zagadnienia kultury szkoły w badaniu procesów produkcji, transmisji, akwizycji kultury w procesie edukacyjnym; roli szkoły w tworzeniu tożsamości oraz kwestii kulturowej reprodukcji i zmiany kulturowej obserwowanej współcześnie w procesach uczenia się i nauczania. Słuszność potrzeby dociekań na te tematy, w opisanych powyżej

projektach badawczych, można uargumentować tym, że tradycja „odczytywania” tekstów kulturowych związanych z kategoriami przestrzeń - miejsce - czas, jest przebogata w naukach społecznych, bardzo płodna teoretycznie a jeszcze nie w pełni wykorzystana w literaturze pedagogicznej

Reasumując: zagadnienia związane z tym nurtem moich zainteresowań naukowo-badawczych referowałam na 4 konferencjach międzynarodowych, 1 zagranicznej oraz 10 konferencjach ogólnopolskich (wykaz w załączniku).

Opublikowałam 1 autorską monografię, 10 autorskich artykułów w publikacjach o zasięgu ogólnokrajowym, w tym 6 to rozdziały w pracach zbiorowych (wykaz w załączniku).

4.3 Tytuł osiągnięcia: Dorobek z zakresu badań nad jakościową orientacją badawczą w polskiej pedagogice, opracowanie teoretycznych podstaw etnografii wizualnej i jej wykorzystanie do badań nad kulturą wizualną szkoły.

Zrealizowane samodzielnie zamierzenia naukowo-badawcze pozwoliły mi na potwierdzenie wartości projektów badań jakościowych w pedagogice i ich jakościowych metodologii, ugruntowując potrzebę uporządkowania zebranych doświadczeń teoretyka i badaczki, posługującej od kilkunastu lat etnografią wizualną. Uczyniłam to w pierwszej opublikowanej w Polsce monografii na temat etnografii wizualnej zatytułowanej: *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej* wydanej przez Wydawnictwo „IMPULS” w Krakowie, w 2012 roku. Książka tę wskazuję jako tytuł mojego osiągnięcia naukowego. Badania uzupełniające do książki prowadziłam w ramach rocznego grantu Narodowego Centrum Nauki (N N106 417740) nt.: „Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych”, którego byłam kierownikiem na przełomie 2011-2012 roku.

Perspektywy teoretyczne studiów nad obrazem, przyjęte przeze mnie, wywodzą się z antropologii. Przyjmuję założenie Hansa Beltinga, który dowodzi, że aby odkryć czym współcześnie jest wizualność, trzeba wrócić do jej antropologicznego wymiaru. Jest to koncepcja antropologii obrazu, która pozwala na usytuowanie wizualności w systemie znaczących relacji społecznych.

Zasadność użycia fotografii (do wykorzystania, której ograniczam się w moich badaniach), opiera się na założeniu, że elementom czasoprzestrzeni edukacyjnej nadawane są znaczenia określające sposób działania wobec nich i w ich obrębie. Znaczenia te tworzą intersubiektywną płaszczyznę odniesienia, której specyfiką ekspresji jest warstwa symboliczna. Uznanie jej za istotną

na poziomie instytucjonalnym, oznacza wybór jakościowego paradygmatu badawczego, uwalniającego dyskurs pedagogiczny od dominacji „filozofii sondażu”. Niestety utyskiwanie nad nadreprezentatywnością tekstualnych danych empirycznych, jest jak dotąd słabo zbalansowane przez wykorzystanie potencjału ikonicznych danych empirycznych w badaniach pedagogicznych w Polsce.

Ekspozuję fakt, że fotografia wykorzystywana w badaniach pedagogicznych może podlegać interpretacjom na trzech poziomach: indywidualizującym - jest zapisem wizji i wrażliwości kierującego się postawą subiektywizmu badanego, czyli fotografa; kulturowym - jest obrazem zależnym od sytuacji kulturowej i przyjętego kodu; poznawczym - jest obrazem odsyłającym do istniejącej poza nim rzeczywistości i o niej orzekającym.

Praktyczna użyteczność metody fotograficznej w badaniach pedagogicznych, tworzy szansę ujrzenia szkoły oczyma uczniów, nauczycieli, dyrektorów szkół – autorów fotografii. Gromadzona w trakcie tych badań wiedza kulturowa - przy założeniu poznania „emicznego” (wewnętrznego) - jest wiedzą wewnętrzną członków badanej społeczności. Etnografia wizualna umożliwia koncentrację na całości doświadczenia badanego, a nie na jego wyizolowanych obiektach, ujmowanie przeżycia i zachowania jako scalonej i nierozdzielnej relacji podmiotu i przedmiotu w sytuacji edukacyjnej, urealnia możliwość tworzenia specyficznego rodzaju wiedzy: wiedzy wizualnej.

Osiągnięciem nazwałabym zatem własny wkład w budowanie na gruncie nauk o wychowaniu, wiedzy wizualnej która jest kolejną, teoretycznie płodną dla pedagogiki kategorią. Składają się na nią formy wizualne, pojmowane nie jako statyczne nieruchome struktury lub tylko stałe znaki, ale raczej jako wzajemnie powiązane ze sobą, skontekstualizowane zjawiska społecznych interakcji, przy pomocy których wytwarzana, przetwarzana i asymilowana jest ta wiedza. Wiedza wizualna współtworzy kulturę wizualną, stanowiącą ważny wymiar jednostkowej i społecznej tożsamości człowieka.

Za Mariuszem Brylem, rozumiem kulturę wizualną szeroko: jako całokształt procesów komunikacji wizualnej zachodzących w danym społeczeństwie. Ujęcie to przy maksymalnej inkluzywności nie traci mocy operacyjnej, wyznaczając nie tylko obszar badawczy, ale także rozległą perspektywę teoretyczną jego konceptualizacji, w której odnaleźć mogą swoje miejsce studia artefaktów wizualnych w przestrzeni edukacyjnej.

Warto podkreślić, że budowanie wiedzy wizualnej wiąże się z prozaicznymi, technicznymi trudnościami utrudniającymi prezentację jej dorobku w środowisku naukowym. Naukowe pisma niechętnie drukują artykuły z kosztowanymi fotografiami, a publikacje drogich autorskich monografii skazane są na niszowe wydawnictwa. Rzadkością jest też „cytowanie obrazu”.

Za własny wkład w rozwój nauki uznaję, podjęcie interdyscyplinarnego wyzwania zdefiniowania kultury wizualnej szkoły i uczynienie jej przedmiotem badań. Jest to czytelna egzemplifikacja moich wysiłków naukowo-badawczych, ukierunkowanych na dalszy rozwój „wiedzy wizualnej” w naukach o wychowaniu.

Za Krzysztofem Koneckim przyjmuję, że kultura wizualna ma charakter interakcyjny. Nie istnieje bez „innego”, który podsuwa nam „ramy” obrazu i wobec którego postrzeżony obiekt może być pokazany. Widzenie zatem jest z gruntu czynnością kulturową. Uwzględniając praktyki organizowania widzenia określonych obiektów, badamy tak naprawdę „subkultury widzenia” bowiem praktyki te związane są ściśle z określonymi kontekstami. Interakcje i ich konteksty są niewyczerpalnym źródłem tworzenia praktyk widzenia.

Kulturę wizualną szkoły definiuję zatem jako splot procesów komunikacji wizualnej oraz wszechstronnych interakcji, jakie stają się udziałem członków danej społeczności wtedy, gdy wytwarzają artefakty wizualne, gdy nimi manipulują, gdy je interpretują. Kultura wizualna jest więc konstrukcją społeczną, zaś studia wizualne odkrywaniem systemu, który za ową konstrukcją stoi.

Kultura wizualna szkoły, choć nie wprost, eksponuje, ważną dla mnie, kategorię „miejsca”. Dzięki świadomej, procesualnej aktywności człowieka takiej jak wychowanie, miejsce może stać się bytem intencjonalnym. Wychowanie potrafi nasycać miejsca znaczeniami, kieruje wysiłki na refleksję nad znaczeniem *locus educandi*, także jego wizualnych reprezentacji, coraz bardziej znaczących dla podmiotowej identyfikacji uczniów, współczesnych „*digital natives*”.

Odpowiedzi na pytanie o epistemologię kultury wizualnej wynikają wprost z jej heterogeniczności. O ile o kulturze wizualnej można mówić językiem różnych dyskursów, to żeby znaleźć i odkryć jej znaczenia w badaniu, potrzebna jest „multi-metodologiczna” biegłość. Dlatego badacz jakościowy wciąż odczuwa niedosyt i potrzebę samodoskonalenia.

Metodologia, którą posługuję się w badaniach, bazuje na połączeniu dwóch różnych, ale komplementarnych podejść: etnografii i metodologii teorii ugruntowanej. Etnografia jest metodą umożliwiającą zbieranie bogatych w szczegóły informacji wraz z ich kontekstowym osadzeniem. Metodologia teorii ugruntowanej dostarcza rygoru proceduralnego w analizowaniu danych wizualnych.

Autorski model analizy danych wizualnych miałam okazję zaprezentować na spotkaniu z pracownikami naukowymi Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego podczas warsztatów metodologicznych nt: „Metody badań jakościowych”. Do ich prowadzenia zostałam zaproszona przez prof. dr hab. Danutę Urbaniak-Zajac. Zaprezentowany materiał opatrzyłam tytułem: „*Etnografia wizualna. Etnografia jako kultura studiowania kultur*” (Uniwersytet Łódzki, Łódź 4-5.01.2011r.).

W modelu tym, odwołuję się do założeń wyartykułowanych przez Sarah Pink, która wizualne metody badawcze opiera na krytycznym rozumieniu szeroko pojętych kultur wizualnych. Zdaniem Autorki krytyczna analiza materiału wizualnego, pozwala na uchwycenie tego, co jest „widoczne, lecz niedostrzegane”. Krytyczna metodologia wizualna, którą promuję, wspomaga uchwycenie zjawisk, które domagają się nowego języka opisu, będącego w stanie uchwycić logikę funkcjonowania środowiska kulturowego polskiej szkoły, napięcia pomiędzy praktykami zastanymi a tymi przebudowanymi przez włączenie nowych przejawów wizualności.

Dokonałam opisu i systematyzacji technik fotograficznych wykorzystywanych w etnografii wizualnej, służących do rozpoznawania wizualnego obrazu kultury szkoły tj. artefaktów, obrazów, skojarzeń lub metafor używanych przez uczniów, nauczycieli do komentowania tejże kultury. Technika, którą eksponuję w tym opracowaniu, jest fotografia oparta na współpracy z respondentem czyli fotografia uczestnicząca (*participatory photography*), opisywana w literaturze jako: foto-głos (*photo-voice*), wizualne głosy (*visual voices*) autofotografia (*autophotography*), czy mówiące obrazy (*talking pictures*).

Konstruując matrycę kategorii analitycznych, dokonałam modyfikacji ogólnego modelu analizy zawartości przekazów masowych autorstwa G. Gerbnera tak, aby był adekwatny do analizy przekazów wizualnych ukierunkowanych np. na dekonstrukcję ukrytego programu szkoły.

W realizacji tego zadania pomocny okazał się mój udział w warsztatach metodologicznych poświęconych fotoetnografii, zorganizowanych w Bibliothèque Nationale de France - Site François-Mitterrand w Paryżu (2005 rok). Warsztaty te prowadził Luiz Eduardo Robinson Achutti (fotograf, etnograf wykładający fotoetnografię na Uniwersytecie w Porto Alegre w Brazylii) oraz Christine Dole-Louveau de la Guigneraye, kierująca Laboratorium Antropologii Wizualnej na l'Université de Paris 7. Zajęcia oparte były na materiale wizualnym zgromadzonym podczas projektu badawczego realizowanego właśnie w przestrzeni paryskiej Biblioteki Narodowej, (częściowo zamieszczonym w monografii L.E. Achutti, *L'Homme sur la photo manuel de photoethnographie*, tłum. Jean Arlaud. Paris 2004).

Na liście potencjalności etnografii wizualnej czyli najważniejszych ustaleń składających się na opisywane powyżej osiągnięcie, znajdują się:

Po pierwsze: wysoka mobilność danych wizualnych, która tworzy zupełnie nową przestrzeń interakcji i uczestnictwa badanego. Fotografia gromadzi zadziwiające bogactwo obrazów metaforycznych czyniąc z wywiadów z analizą fotogramów nieocenione źródło informacji, wykorzystującej potencjał zmysłowej percepcji i mechanizmy wytwarzania wewnętrznych obrazów przez badany podmiot.

Po drugie: fotografia unaocznia zjawisko odchodzenia od rozumienia bytu ludzkiego w kategoriach

jedynie substancjonalnych i zastępuje go kategorią bytu czasowego, nie dającego się opisać poprzez wyodrębnienie stałych własności. Dane wizualne bardzo dobrze służą uchwyceniu różnorodności sposobów artykulacji społecznych układów czasoprzestrzennych. Świat metafory przepływu, strumienia cyrkulacji, zastępują dotychczasową topikę systemu i struktury.

Po trzecie: badania wykorzystujące dane wizualne otwierają kwestię „teoretycznego wielogłosu” pedagogiki. Są szansą na wykorzystanie bogatego spektrum pojęciowego nauk społecznych w różnorodnych kontekstach rozważań o edukacji. Plastycznie wkomponowują w dyskurs pedagogiczny wiele „nienadbadanych” kategorii teoretycznych, takich jak: miejsce, czas, nuda, śmiech, bezpieczeństwo, prywatność, wbudowanych w wiele inspirujących płaszczyzn ontologicznych i epistemologicznych.

Po czwarte: bez metodologii inwestującej w dane wizualne, umknąć mogłaby kategoria miejsca w pedagogice. Problematyka miejsca kieruje nas na świat wartości - podkreśla wagę egzystencjalnej lokalizacji dla kreowania podmiotowości człowieka. O szkole jako miejscu można mówić językiem różnych dyskursów: psychologicznym, socjologicznym, architektonicznym, fizycznym lub antropologicznym. Do odkrywania jej znaczenia w badaniu, potrzebna jest jednak interdyscyplinarna i „multimetodologiczna” strategia badawcza.

Piąte to cel wpisany w pedagogiczne *praxis*. Wykorzystanie fotograficznych technik ewaluacyjnych może stać się znakomitym narzędziem ewaluacji wewnętrznej, która w roku szkolnym 2010/2011, wprowadzona została jako element nadzoru pedagogicznego. Badania wizualne mogą stać się formą wielopodmiotowej autoewaluacji i aktywizującą metodą pracy wychowawczej z uczniami, znacznie mniej podatną na błędy, zaniechania i ukryte ograniczenia kultury ewaluacyjnej.

Zebrane doświadczenia prezentowałam wielokrotnie w formie referatów i doniesień z badań na seminariach i konferencjach naukowych. Należą do nich:

Ogólnopolska Konferencja Naukowa na temat: „W kręgu socjologii interpretatywnej-zastosowanie metod jakościowych”, referat na temat: *Obrazowanie wielokontekstowości współczesnej pedagogiki za pomocą fotografii*, Polskie Towarzystwo Socjologiczne i Instytut Socjologii US, Świnoujście 12-14.12. 2004r.;

Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: „Narracja, Krytyka. Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice”, komunikat z badań: *Fotografia w badaniach narracyjnych*, DSWE TWP, Duszniki Zdrój 27 – 30.11. 2005r.;

II Ogólnopolska Konferencja Naukowa na temat: „W kręgu socjologii interpretatywnej-zastosowanie metod jakościowych. Ponowoczesność i tożsamość”, referat na temat: *Etnografia wizualna w badaniach interdyscyplinarnych w obszarze nauk społecznych*, Polskie Towarzystwo

Socjologiczne oraz Instytut Socjologii US, Szczecin 3-4.04.2006r.;

Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: „Edukacja początkowa – obowiązek, szansa czy zagrożenie?”, sesja posterowa obrazująca wizualne przejawy przemocy symbolicznej w szkole podstawowej na temat: *Dziecko wobec sposobu gospodarowania przestrzenią współczesnej szkoły*.

Uniwersytet Warszawski, Katedra Edukacji Początkowej, Warszawa 16-17.09.2010 r.;

Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: „Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle”, referat na temat. *Le travail enseignant au quotidien – ethnographie visuelle*”, École Normale Supérieure de Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon 16-18. 03. 2011r.

Opracowanie monografii: *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej* nie byłoby możliwe bez konsultacji naukowych i kwerend zagranicznych, które odbyłam między innymi w ramach miesięcznego stażu naukowego (26.01.2012r.-24.02.2012r.) w Instytucie Pedagogiki Dydaktyki Uniwersytetu im. Aldo Moro w Bari w ramach realizacji autorskiego projektu badawczego na temat: “Kultura wizualna szkoły” oraz w La Bibliothèque Denis Diderot à Lyon.

Reasumując: efekty prowadzonych analiz na temat teoretycznych podstaw i aplikacyjnych wartości metodologii etnografii wizualnej w naukach pedagogicznych zawarłam w 1 autorskiej monografii, 4 autorskich artykułach w publikacjach o zasięgu ogólnokrajowym, w tym 2 to rozdziały w pracach zbiorowych (wykaz w załączniku).

Zagadnienia te referowałam na 2 konferencjach międzynarodowych, 1 zagranicznej oraz 10 konferencjach ogólnopolskich (wykaz w załączniku).

4.4 Tytuł osiągnięcia: Dorobek z zakresu badań ewaluacyjnych oraz studiów nad teoretycznymi podstawami i praktyczną aplikacją autorskiej metody ewaluacji nazwanej *Fotoewaluacją społecznej architektury szkoły* oraz jej wdrożenie.

Badania ewaluacyjne, które są przedmiotem mojego zainteresowania, rozumiane są jako działanie społeczne, któremu przypisuje się funkcje rozwojowe i zgodne są z tak zwanym modelem czwartej generacji, który akcentuje wyjście poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych (Egon Guba, Yvonna Lincoln). W literaturze określa się je jako „badania zaangażowane” lub „badania interwencyjne”, w których badacz prowadzi analizy **także** z myślą o wykorzystaniu ich wyników do formułowania zaleceń dla polityki publicznej, czy też tworzenia i wspierania organizacji służących interesom badanej społeczności. Dla mnie termin „badanie zaangażowane” oznacza typ praktyki dyskursu badawczego. Podejmowana w ostatnim czasie

mojego rozwoju naukowego działalność badawcza, jest próbą pogodzenia dwóch fundamentalnych orientacji wobec rzeczywistości, badacza jakościowego: zaangażowania i chłodnej analizy. To wyzwanie realizuję jako członek Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

Opisywane osiągnięcie wiąże się z doświadczeniami badacza/ewaluatora, wieloletniego „krytycznego przyjaciela” różnych form ewaluacji wewnętrznych prowadzonych w kilkunastu szkołach w Polsce (województwa: Zachodniopomorskie, Mazowieckie, Małopolskie, Kujawsko-Pomorskie) oraz inicjatorce wielu form warsztatowych dla nauczycieli, realizującej ideę: nauczyciel – badacz własnej praktyki zawodowej. Instytucja „krytycznego przyjaciela” w ewaluacji może dotyczyć, wszystkich faz badania czyli polegać na pomocy w projektowaniu celów badawczych, konstrukcji i wyborze metod, narzędzi zbierania danych, udziale w ich interpretacji oraz konsultacjach dotyczących przygotowania raportów.

Pierwszy artykuł, który dotyczył potrzeby aktywizacji ucznia i nauczyciela w procesie ewaluacji, opublikowałam już w 2000 roku, pt.: *Uczeń jako ewaluator - możliwości i ograniczenia szkolnej samoewaluacji*, w pracy zbiorowej pod redakcją Kazimierza Wenty: *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, (Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000).

Moje zainteresowanie problematyką badań ewaluacyjnych i ich statusu ma trojakię źródła. Pierwsze zasygnalizowane powyżej – biograficzne – związane z doświadczeniem prowadzenia długotrwałych badań etnograficznych, których pokłosiem była wielokrotnie współpraca ze szkołami, po zakończeniu realizacji w nich projektów naukowych. Drugie źródło stanowi moja aktywność dydaktyczna, związana z realizacją zajęć z takich przedmiotów jak: metodologia badań społecznych i metody badań pedagogicznych. Wynika z niej potrzeba pogłębionych studiów nad teorią i praktyką badań ewaluacyjnych w pedagogice. Trzecie źródło to pełnienie funkcji członka zespołu eksperckiego zajmującego się wymaganiem „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny”, w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”, który jest projektem systemowym III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: "Wysoka jakość systemu oświaty". Projekt ten realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji, w latach 2010- 2015.

Działanie zespołu związane jest z wprowadzeniem, w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z października 2009, do systemu oświaty nowego modelu nadzoru pedagogicznego. W nowym systemie zaakcentowano znaczenie systemu ewaluacji oświaty (SEO), na który składają się ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna nazwana też autoewaluacją.

Do moich zadań, jako członka zespołu należy: definiowanie znaczenia wymagania dla szkół i placówek edukacyjnych oraz doprecyzowanie jego brzmienia (przez krytyczne podejście,

wskazywanie luk oraz możliwości zmiany); analizowanie wymagania (pod kątem wyników badania ewaluacyjnego oraz innych danych); zbieranie wniosków dla narzędzi i procedury badawczej (wskazanie tego, w jaki sposób należy badać wymaganie oraz po czym poznajemy, że dane wymaganie jest realizowane w szkołach i placówkach); popularyzacja wymagania (wyjaśnienie rozumienia wymagania i jego znaczenia); wskazywanie inspiracji dla nauczycieli w obszarze danego wymagania (przykłady literatury i dobrych praktyk).

Efektom tej współpracy są dwa artykuły zamieszczone na Platformie Nadzoru Pedagogicznego www.npseo.pl: *Jak przeprowadzić fotoewaluację?* oraz *Szkoła jako "miejsce" w kontekście odpowiedzialności nauczycieli za przestrzeń edukacyjną* oraz liczne artykuły zamieszczone w czasopiśmie o zasięgu lokalnym, analizujące doświadczenia z ewaluacji wewnętrznej szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w województwie Zachodniopomorskim. W innych tekstach z tego zakresu analizowałem zalety fotoewaluacji. Przykładem jest artykuł pt.: *Potencjał fotoewaluacji w badaniu szkolnej codzienności. Proste i dobre przykłady ewaluacji wewnętrznej*, opublikowany w pracy zbiorowej pod redakcją G. Mazurkiewicza: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2012).

Usystematyzowanie tych doświadczeń pozwoliło mi na wypracowanie autorskiej procedury ewaluacji jakościowej skupionej na analizie sposobu doświadczania rzeczywistości edukacyjnej przez współtworzące ją podmioty. Nazwałam ją: *Fotoewaluacją społecznej architektury szkoły*. Fotoewaluacja teoretycznie ugruntowana jest w krytycznej etnografii wizualnej oraz krytycznej pedagogice miejsca, co wynika z założenia, że funkcja krytyczna pedagogiki krytycznej nie może działać bez jednoczesnej interwencji w opisywaną rzeczywistość.

Osiągnięcie wskazanej fotoewaluacji w moim przekonaniu polega na tym, że jest ona formą wielopodmiotowej autoewaluacji, znacznie mniej podatną na błędy i zaniechania. Fotoewaluacja stanowi przeciwwagę dla prymatu kultury słowa oraz daje jej uczestnikom szansę doświadczenia poczucia podmiotowości i budowanie interakcji społecznych. W jej wyniku następuje ewaluacja edukacyjnych kontekstów procesów zinstytucjonalizowanego kształcenia, także tych utworzonych ze zjawisk rozproszonych i amorficznych. Będąc krytycznym przyjacielem autoewaluacji, miałam okazję wielokrotnie potwierdzić tezę, że fotografowanie „wnętrza szkół” przez członków społeczności szkolnej, odsłania (także przed nimi samymi) dramatyzm sytuacji edukacyjnych polegający na nieodstępowaniu od klucza interpretacyjnego, na braku refleksji nad złożonością strukturalną najbardziej typowych sytuacji edukacyjnych, czy wprost na ich niedostrzeganiu/niewidzeniu. Podkreślałam ten fakt na Ogólnopolskim Seminarium Naukowym nt. „Przestrzenie dla autoewaluacji w nowym systemie nadzoru pedagogicznego - konteksty, dylematy, dobre praktyki”, w referacie na temat: *Możliwości wykorzystania etnografii fotograficznej w*

badaniach ewaluacyjnych, (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn 23-24.11.2011r.).

Rekomendowana przeze mnie fotoewaluacja praktyki pedagogicznej, dokonywana przez uczestników sytuacji edukacyjnych – nauczycieli i dyrektorów - nawiązująca do doświadczeń rekonstrukcyjnych/jakościowych badań społecznych, jest dla nich szansą także na wzbogacenie własnego warsztatu metodologicznego.

Pierwsze zebrane przeze mnie doświadczenia z wykorzystaniem fotografii do badań ewaluacyjnych przedstawiłam na Seminarium Naukowym na temat : “L'évaluation en formation et en éducation”, w komunikacie z badań na temat: *Recherche qualitative et production de savoirs à l'évaluation en formation et en éducation au lycée*, (L'IUFM de Paris, Paris 12-14.06.2005r.). Argumentowałam w wystąpieniu tezę, że ekspansja profesji ewaluacyjnej i zebrane w jej toku praktyczne doświadczenia, uzupełniające wcześniejsze perspektywy teoretyczne, dobrze rokują rozwojowi ewaluacji edukacyjnej, ta jednak nadal potrzebuje wsparcia ze strony nauk społecznych.

Rezultaty wieloletnich badań, stały się podstawą do przygotowania udokumentowanego opracowania na temat fotoewaluacji, nad którym obecnie pracuję. Nadałam w nim ostatecznie nazwę autorskiej metodzie ewaluacji: *Fotoewaluacja społecznej architektury szkoły* oraz opisałam jej etapy i proces wdrożenia. W opracowaniu zamierzam zamieścić analizy, które pozwolą praktykom precyzyjnie posługiwać się językiem współczesnej teorii ewaluacji w połączeniu z terminologią metodologii badań społecznych. Wyeksponuję jedną z zasadniczych potencjalności fotoewaluacji, opisując ją jako formę krytycznej refleksji nad edukacją i w edukacji z jej praktycznym wymiarem, umożliwiającą odkrywanie napięć, paradoksów i aporii, jakie powstają w relacjach kształcenia i wychowania z kulturą, także z kulturą symboliczną. Zawrę w tym opracowaniu, znaczące moim zdaniem przesłanie, że nauczyciel pełniący funkcję pośrednika, tłumacza a także twórcy kultury, zaangażowany w ewaluację wewnętrzną, zyskuje szansę przewartościowania zgodności symbolicznych uniwersów społeczności szkolnej z oficjalnym modelem kultury symbolicznej odzwierciedlającym się w sposobie organizacji procesu wychowania i nauczania w jego szkole. Wiedza ta wydaje się być jednym z warunków osiągnięcia zamierzonych celów kształcenia. Uwrażliwia ona również pedagogów na realne współcześnie niebezpieczeństwo włączania nastolatka w ubogą symbolikę kultury masowej i uczynienia z niej podstawy, rdzenia jego symbolicznego uniwersum, co utrudnia mu pomyślną partycypację społeczną. Oba ustalenia potwierdzają zidentyfikowane przeze mnie wcześniej i obecne w literaturze przedmiotu prawidłowości.

Innym problemem mieszczącym się w opisywanym tu obszarze ewaluacji edukacyjnych, który wiąże się z moim zainteresowaniem kulturowym wymiarem przestrzeni edukacyjnej, jest badanie ewaluacyjne dotyczące zjawiska wykluczenia dzieci cudzoziemskich z systemu edukacji

oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji. Od początku mojej aktywności naukowo - badawczej (już w ramach studiów nad efektami ukrytych programów), moją uwagę przyciągały zjawiska społeczne prowadzące do marginalizacji i wykluczenia. Staralam się identyfikować czynniki, które mają wpływ na pogłębianie się tych procesów. Miałam okazję badać programy ukryte w klasie szkolnej, ze znaczącą liczbą dzieci romskich.

Doświadczenia te umocniły moje zainteresowania problemami społecznymi w lokalnych społecznościach i szerzej ukierunkowały je na kwestie polityki społecznej, zwłaszcza w kontekście problemu ubóstwa i związanych z nim procesów wykluczenia społecznego i marginalizacji ucznia w polskiej szkole. Zagadnienia te stały się dla mnie inspiracją do dalszej eksploracji możliwości wykorzystania badań ewaluacyjnych. Ewaluacje prowadzone instytucjonalnie na poziomie lokalnym, często nie służą poprawie sytuacji dziecka. Uzasadnione jest domniemanie, że służą one w wielu przypadkach tylko uprawomocnieniu nieskutecznie prowadzonych działań.

Moje poszukiwania w tym zakresie znalazły także odzwierciedlenie w działalności dydaktycznej, W 2011 roku zrealizowałam wspólnie ze studentami Pedagogiki Opiekuńczej i Resocjalizacyjnej, projekt dotyczący zagrożenia bio-socjo-kulturowego rozwoju dziecka, doświadczającego ubóstwa. Jego przebieg i efekty opisałam w monografii: *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, w części II -iej, skupionej na praktyce pedagogicznej.

Możliwość uczestniczenia w realizacji badań naukowych w okresie studiów wywodzi się z koncepcji Uniwersytetu zaproponowanej przez Sergiusza Hessena. Zgodnie z tą koncepcją student nie uczy się, lecz zajmuje się nauką, jest on *studiosus*. W swojej pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej chętnie odwołuję się do takiego sposobu traktowania studentów. Stanowisko to miałam także okazję zaprezentować po raz pierwszy w trakcie dyskusji panelowej, która odbyła się podczas Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej na temat: „Studiowanie a aktywność samorozwojowa studentów” oraz w referacie na temat: „*Otwartość na konflikt*” jako *kontekst rozważań o strategiach studiowania zorientowanych na rozwój studenta pedagogiki (wykorzystanie technik fotograficznych)*, (Uniwersytet Szczeciński, Międzyzdroje 12-13.05.2005r.).

W 2013 roku Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej zaprosiła mnie do udziału w projekcie badawczo-edukacyjnym nt: „Opracowanie i wdrożenie narzędzie pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (projekt nr 6/8/EFU/2012 II) współfinansowany z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa”.

Cele badania to: dokonanie diagnozy i opisu obszarów problematycznych funkcjonowania szkół pod względem zasady równego dostępu do edukacji oraz zebranie przykładów trafnych i godnych powielania rozwiązań w zakresie integracji i edukacji uczniów i uczennic

cudzoziemskich.

Informacje o sposobie funkcjonowania szkół zostaną także zebrane za pośrednictwem obserwacji przestrzeni szkolnej, zajęć szkolnych oraz wydarzeń integracyjnych w niej organizowanych. Na podstawie informacji zebranych w badaniu, opracowywane są rekomendacje dla rozwiązań zarówno w zakresie praktycznych działań, które szkoły mogą wdrażać, jak i w zakresie przepisów prawnych. W ramach badania planuje się określić praktyczne standardy przeciwdziałania wykluczeniu i wzmacniania zasady równego traktowania w szkole.

W ramach prac projektowych brałam udział (w czerwcu 2013 roku) w podsumowaniu i rozstrzygnięciu konkursu dotyczącego działań i rozwiązań w przestrzeni instytucji oświatowych sprawiających, że jest ona włączająca i przyjazna dla dzieci i młodzieży o różnym pochodzeniu kulturowym, nieznających języka polskiego i/lub o innym wyznaniu niż katolickie. Główne zadanie konkursowe polegało na zrobieniu filmu lub wykonaniu zdjęć miejsc przyjaznym dzieciom lub młodzieży o różnym pochodzeniu kulturowym, w danej instytucji oświatowej i opatrzeniu ich komentarzem.

Przyjmowanie dzieci cudzoziemskich jest stosunkowo nowym zadaniem dla szkół w Polsce. Niewiele szkół ma doświadczenie w tym zakresie a konkretne rozwiązania, zwłaszcza w wymiarze systemowym, są dopiero w trakcie wypracowywania. Istniejące przepisy prawne są mało znane i trudno stwierdzić, czy są wystarczające względem potrzeb zarówno szkół, jak i dzieci cudzoziemskich. Niewiele jest też diagnoz pokazujących, jak funkcjonują szkoły w kontekście obecności dzieci cudzoziemskich.

Etnografia wizualna i fotoewaluacja, korzystająca z jej dorobku, mogą zmienić tę sytuację. Fotonarracja ułatwia swobodną wypowiedź z dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Egzemplifikacją tej tezy jest przykład Zespołu Szkół w Niemcach, w którym dyrektorka zaangażowała dzieci do fotoewaluacji przestrzeni szkolnej i stworzyła w szkole świetlicę przeznaczoną głównie dla dzieci uchodźczych. Efekty tej fotoewaluacji opisane są w wywiadzie z Małgorzatą Nowak dyrektorką Zespołu Szkół w Niemcach, opublikowanym na stronie FRS.

O możliwościach etnografii wizualnej i fotoewaluacji mówiłam podczas ogólnopolskiego seminarium na temat: „Wielokulturowość w oświacie. Działania i rozwiązania w instytucjach oświatowych w Polsce na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym”, w referacie na temat: *Fotoewaluacja kulturowego wymiaru przestrzeni szkolnej*, (Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 12.06.2013r.).

Reasumując: efekty prowadzonych analiz na temat badań ewaluacyjnych i aplikacyjnych wartości fotoewaluacji, zawarłam w II-iej części autorskiej monografii *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, w 5 autorskich artykułach w publikacjach o zasięgu ogólnokrajowym, w

tym 2 to rozdziały w pracach zbiorowych, (2 zamieszczone na Platformie Nadzoru Pedagogicznego) (wykaz w załączniku).

Zagadnienia te referowałam na 2 konferencjach międzynarodowych, 1 zagranicznej oraz 4 konferencjach ogólnopolskich (wykaz w załączniku).

5. Przynależność do towarzystw naukowych

Od 2010 roku sekretarz szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Od 2012 roku członek Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego

Od 2011 roku członek Stowarzyszenia Absolwentów, Pracowników i Przyjaciół Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego "Razem"

6. Projekty badawcze, badawczo-edukacyjne

KIEROWNIK:

Dwuletni grant zwykły (2004-2006) Komitetu Badań Naukowych (1 H01F 077 26) temat: *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej*. W ramach w/w grantu badania w liceach francuskich przeprowadzone zostały z pomocą Université Rennes 2 - Haute Bretagne (Francja), realizującego projekt ewaluacji szkół ponadgimnazjalnych we Francji 2004-2005.

KIEROWNIK:

Roczny grant zwykły (2011-2012) Narodowego Centrum Nauki (N N106 417740) temat: *Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych*.

WYKONAWCA:

Od 2010 do chwili obecnej, członek zespołu eksperckiego zajmującego się wymaganiami „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”, który jest projektem systemowym III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki "Wysoka jakość systemu oświaty", realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji.

WYKONAWCA:

Od 2013 roku udział w projekcie badawczo-edukacyjnym „Opracowanie i wdrożenie narzędzie pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (projekt nr 6/8/EFU/2012 (II), współfinansowany z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa.

7. Staże naukowe

2002

Staż (1.08-31.08.2002) prowadzony przez Musée National d'Histoire Naturelle w Paryżu pod kierunkiem Profesora Henry de Lumley. Projekt paleoantropologiczny (*paléoanthropologie*) skupiony na opisie kulturowego (religijnego) znaczenia rozmieszczenia petroglifów w alpejskim Tende (prace topograficzne, odwzorowywanie, opisywanie i katalogowanie petroglifów w systemie IGN).

2003

Staż (29.07-15.08.2003) prowadzony przez Musée National d'Histoire Naturelle w Paryżu pod kierunkiem Profesora Henry de Lumley. Projekt paleoantropologiczny (*paléoanthropologie*) skupiony na opisie siedliska pierwszego Europejczyka - człowieka z Arago (prace topograficzne i odkrywkowe w jaskini, opisywanie i katalogowanie obiektów archeologicznych w Le Musée de Tautavel Centre Européen de Préhistoire).

2012

Miesięczny staż naukowy (26.01.2012r.-24.02.2012r.) w Instytucie Pedagogiki Dydaktyki Uniwersytetu im. Aldo Moro w Bari w ramach realizacji autorskiego projektu badawczego na temat: “Kultura wizualna szkoły” (konsultacje naukowe, kwerenda biblioteczna).

8. Udział w radach redakcyjnych czasopism naukowych

Od 2013 roku redaktor tematyczny czasopisma “Opuscula Sociologica”.

9. Udział w komitetach organizacyjnych konferencji naukowych

2002r.

Współorganizacja z dr Mariolą Gańko-Karwowską oraz dr Lidią Marek XVI-ej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów nt: *Wyzwania edukacyjne współczesnej kultury*, pod patronatem PAN KNP, Międzyzdroje 16-21.09.2002.

lata 2002-2005

Współorganizacja i organizacja cyklicznej konferencji: Ogólnopolskiego Forum Szkół Niepublicznych w Międzyzdrojach we współpracy z Krajowym Forum Oświaty Niepublicznej (4 edycje), dwie z nich pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu.

Tematyka Ogólnopolskiej Forów Szkół Niepublicznych, którym przewodniczyłam, pełniąc funkcję przewodniczącej komitetu organizacyjnego i naukowego, brzmiała:

- „Implikacje przystąpienia Polski do Unii Europejskiej dla oświaty niepublicznej” 2004 rok
- „Przetrwanie i rozwój szkoły niepublicznej w Polsce. Nadzieje i zagrożenia” 2005 rok

10. Prace organizacyjne

Prace o zasięgu ogólnopolskim:

Wiceprzewodnicząca Sekcji Doktorów Forum Młodych Pedagogów pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk pod naukową opieką prof. dr hab. Marii Dudzikowej, do momentu utworzenia w 2008 roku Zespołu Samokształceniowego Doktorów, działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (współredakcja statutu Sekcji Doktorów).

Prace prowadzone na rzecz regionu:

Członek zespołu prowadzonego przez prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walczak, biorącego udział w opracowaniu "Strategii rozwoju infrastruktury społecznej w województwie Zachodniopomorskim" rok 2004.

Prace prowadzone na rzecz Uniwersytetu Szczecińskiego:

- Członek Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego (kadencja 2008-2012r.)
- Koordynator Procesu Bolońskiego i Punktacji ECTS w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (od 1.04.2011 r.)
- Członek Komisji d/s Jakości Kształcenia w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (od 18.04.2011r.).

- Wielokrotny egzaminator, członek i sekretarza komisji rekrutacyjnych w Instytucie Pedagogiki oraz na Wydziale Humanistycznym, Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wielokrotny opiekun roku na studiach pierwszego i drugiego stopnia na kierunku Pedagogika.

Opracowanie projektu na rzecz Uniwersytetu Szczecińskiego (wraz dr Pawłem Popkiem i dr Marcinem Wlazło) zatytułowanego: „Akademickie Laboratorium Dialogu”.

11. Działalność w zakresie popularyzacji nauki

Prowadzenie warsztatów i seminariów upowszechniających dla nauczycieli:

2004r.

Prowadzenie cyklu spotkań samokształceniowych z nauczycielami: *Nauczyciel badacz – badanie w działaniu* w LO nr IX im. Bohaterów Monte Casino w Szczecinie marzec – kwiecień 2004.

lata 2010 -2013

Prowadzenie różnych form ewaluacji wewnętrznych w wielu szkołach w Polsce (województwa: Zachodniopomorskie, Mazowieckie, Małopolskie, Warmińsko-Mazurskie).

2011r.

Prowadzenie seminarium: *Fotoewaluacja – podstawowe zastosowania*, uczestnicy: liderzy i członkowie zespołów ewaluacyjnych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn 19.11.2011r.

2012r.

Prowadzenie seminarium: *Fotoewaluacja wewnętrzna a konstruowanie raportów z ewaluacji*, organizator: Katedra Pedagogiki Ogólnej Instytut Pedagogiki US, uczestnicy: słuchacze studiów podyplomowych w Instytucie Pedagogiki 18.05.2012r.

12. Nagrody, wyróżnienia, stypendia

Za działalność naukowo-badawczą podczas pracy zawodowej uzyskałam następujące nagrody, wyróżnienia oraz odznaczenia:

2002 r.

Nagroda Audytorium przyznawana przez Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Badań Pedagogicznych PAN - (I miejsce) za projekt badawczy prezentowany na Szkole Młodych Pedagogów: *Ukryty wymiar gospodarowania przestrzenią edukacyjną*.

2003 r.

Nagroda Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego , nagroda naukowa III-ego stopnia za monografię “Ukryty program szkolnej rzeczywistości”.

2003 r.

Nagroda Audytorium przyznawana przez Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Badań

Pedagogicznych PAN - (I miejsce) za referat wygłoszony na Szkole Młodych Pedagogów:
Semiotyka przestrzeni domu studenckiego.

2005 r.

Odznaczenie Brązowym Krzyżem Zasługi przyznany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej
za pracę naukowo-dydaktyczną i działalność w zakresie popularyzowania nauki.

lata 2011- 2012

Beneficjentka programu stypendialnego Uniwersytetu Szczecińskiego - rocznego stypendium
habilitacyjnego.

2013 r.

Nagroda Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego , nagroda naukowa II-ego stopnia za cykl publikacji
poświęconych etnografii wizualnej, uwieńczony monografią “Etnografia wizualna w badaniach i
praktyce pedagogicznej”.