

## **Autoreferat**

**1. Imię i Nazwisko:** Maria Franciszka Szymańska.

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

**1980** – uzyskanie tytułu technika ekonomisty, Policealne Studium Ekonomiczne nr 4 w Warszawie.

**1988** – uzyskanie tytułu licencjata, Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego, Uniwersytet Warszawski.

**2001** – uzyskanie tytułu magistra na kierunku pedagogika, specjalność: Dydaktyka Języków Obcych., Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusk (dziś Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor).

**2009** – uzyskanie tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II,

**Tytuł rozprawy doktorskiej:** *Miłość wychowawcza w integralnym rozwoju osoby*. Promotor: prof. dr hab. Krystyna Chałas, recenzenci: prof. dr hab. Jadwiga Izdebska; dr hab. Alina Rynio, prof. KUL.

**3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych.**

**2014** - do dziś – adiunkt w Katedrze Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej w Instytucie Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny Akademii Ignatianum w Krakowie.

**2011 - 2014** - adiunkt, Wydział Pedagogiczny Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusk.

Ponadto, do 2011 roku pracowałam jako nauczyciel języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym, a w okresie od 2011 do roku 2019 współpracowałam między innymi z następującymi jednostkami akademickimi: Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych przy Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytetem im. Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie.

**4. Wskazanie osiągnięcia naukowego wynikającego z Art. 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2018 r. poz. 1789)**

Przedłożone do oceny osiągnięcie naukowe, które opatruję tytułem *Formacja nauczycieli. Perspektywa kreatywno-transformacyjna* obejmuje trzy komponenty zawierające się zasadniczo w następujących publikacjach:

- M. Szymańska, 2017, *Transformative Creativity in Teacher Formation. A Pedagogical Approach* [Transformacyjna twórczość w formacji nauczyciela]. Podejście pedagogiczne], Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM.
- M. Szymańska, 2018, *Badania w działaniu* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, cz. I. s.226-273.
- M. Szymańska, 2019, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Wskazane osiągnięcie naukowe lokuje się w obszarze pedeutologii. Ma na celu ukazanie znaczenia formacji nauczyciela w perspektywie kreatywno-transformacyjnej dla jego rozwoju osobowego i zawodowego. Zagadnienie to stanowi przedmiot moich badań. Ich celem jest zbudowanie koncepcji personalistycznej formacji nauczycieli, osadzonej w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym, który opisuję w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (Załącznik II.B2/1). Cel ten realizuję poprzez rozwiązywanie następujących problemów badawczych:

- *Jakie znaczenie ma transformacyjna twórczość w formacji nauczyciela w perspektywie kreatywno-transformacyjnej?*
- *W jaki sposób można wspomagać proces formacji nauczyciela, by służył także rozwojowi ucznia?*
- *Czym charakteryzuje się formacyjne kształcenie nauczycieli?*

Prowadzone przeze mnie badania posiadają charakter teoriopoznawczy i empiryczny. Zastosowanie metody analityczno-syntetycznej umożliwiło mi zaproponowanie nowego rozumienia takich pojęć jak: introcepcja wartości, refleksja, transformacja, transformacyjna twórczość. Znalazło też wyraz w stworzeniu własnego modelu badań w działaniu w praktyce pedagogicznej zgodnie z zaproponowanym przeze mnie i opisanym paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym, jak również w zbudowaniu teorii refleksyjno-

-transformacyjnej kształcenia oraz skonstruowaniu koncepcji portfolio. Portfolio rozumiane przeze mnie jako „pomost” wiążący teorię z praktyką traktuję jako metodę w refleksyjno-transformacyjnym kształceniu nauczycieli, która może być także aplikowana do kształcenia uczniów. Komponentami tak rozumianego portfolio są między innymi: dziennik refleksji, wywiad opatrzony refleksyjną analizą wypowiedzi i refleksją pedagogiczną, oraz zakończenie z refleksją, formaty zajęciowe zawierające refleksję prowadzoną na poziomie personalnym i zawodowym. Ze względu na fakt, iż poszczególne komponenty portfolio, zwłaszcza trzy pierwsze stały się źródłem danych zawartych w prowadzonych refleksjach, uznałam, że portfolio może być uznane za metodę gromadzenia danych w badaniach naukowych. Uzyskany w ten sposób materiał badawczy poddałam trójwarstwowej analizie i interpretacji, z której to wyłoniły się dwie specyficzne kategorie pedagogiczne: pedagogiczno-twórcza tożsamość nauczycielska i pedagogiczno-twórcza tożsamość zawodowa. Uwieńczeniem prowadzonych badań empirycznych było skonstruowanie przesłanek dla formacyjnego kształcenia nauczycieli.

Badania realizowane w tej strategii wychodzą naprzeciw zagadnieniom obejmującym w szczególności doskonalenie i rozwój nauczycieli w wymiarze personalnym, pedagogicznym i profesjonalnym. Ten wymiar formacji ukazuję w swoich badaniach odwołując się między innymi do Doris Pires Vargas Bolzan, Silvia Maria de Aguiar Isaia, Adriana Moreira da Rocha Maciel. Ukazują one nowe spojrzenie na proces kształcenia nauczycieli, który w moim rozumieniu przyjmuje postać formacji. Postrzegam ją w perspektywie kreatywno-transformacyjnej. Przyjmuję, iż formacja, jako istotna kategoria pedagogiczna odnosi się w całej rozciągłości do wychowania, kształcenia i kształtowania osobowości nauczyciela, co akcentują w swoich badaniach między innymi Zbigniew Marek i Jarosław Michalski. Różnica w rozumieniu tych kategorii (kształcenie i wychowanie) a formacją wydaje się być istotna i wyraża się w tym, że, podczas, gdy wychowanie i kształcenie stymulowane są głównie z zewnątrz, to formacja nie negując czynników zewnętrznych jest stymulowana głównie od wewnątrz, co odnosi ją do duchowej sfery człowieka, która odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu nowej jakości tożsamości<sup>1</sup>. Oznacza to, że działania formacyjne ukierunkowane są na kształtowanie własnej tożsamości osobowej i zawodowej. Ten aspekt formacyjny wydobywa Parker J. Palmer, który w 2011 r. znalazł się pośród 25 osób „zmieniających świat”. Przedmiotem jego refleksji nad formacją jest miejsce duchowości w edukacji, zwłaszcza edukacji nauczyciela i ucznia, co przedstawia w *A Hidden*

---

<sup>1</sup> Amedeo Cencini, 2005, *Od wychowania do formacji*, Salwator, Kraków, s. 127.

*Wholeness: The Journey Toward an Undivided Life* (2009). W tym znaczeniu formacja stanowi istotną kategorię pedeutologiczną.

Przedstawiony powyżej punkt widzenia znajduje zastosowanie także w moich badaniach, co zostało już zasygnalizowane. Wykazuję w nich, że działania formacyjne wspomagają rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela na drodze osiągnięcia przez niego wspomnianej już nowej jakości tożsamości. Działania te wydobywają znaczenie refleksji i doświadczenia w kształtowaniu pedagogiczno-twórczej tożsamości zawodowej. Rozumiem, zatem, że rozwój nauczyciela dokonuje się na drodze refleksji i transformacji, zwłaszcza transformacji moralnej i twórczej. W tym kontekście przyjmuję za Parkerem J Palmerem, że warunkiem sukcesu w edukacji jest ponowna „reforma serca”, czy też „duszy” nauczyciela, a nie tylko same instytucjonalne działania mające na celu zmianę, czy też usprawnienie systemu edukacyjnego. Te spostrzeżenia nabierają jeszcze głębszego sensu w świetle proponowanych przemian edukacyjnych dokonujących się w Polsce i na świecie. Chodzi tu, bowiem, o takie kształcenie, które będzie budowane na fundamencie personalistycznym, gdzie refleksja pedagogiczna nie pozostaje tylko w sferze dociekań, analiz i interpretacji, ale przyjmuje pragmatyczny wymiar nadający celom i treściom kształcenia odpowiedniej formy. Zagadnienie to podejmuję zasadniczo w publikacjach: pt. *Portfolio w kształceniu nauczycieli* (Załącznik 4.I.B3/1) i *Uczeń jako podmiot-przedmiot działalności nauczyciela* (Załącznik 4.I.B3/5), gdzie próbuję zrozumieć istotę traktowania ucznia jako podmiotu i przedmiotu oddziaływań nauczyciela.

Uzasadnienie dla podejmowania tych zagadnień odnalazłam między innymi w publikacjach Bogusława Śliwerskiego, Tadeusza Lewowickiego, Henryki Kwiatkowskiej, Jolanty Szempruch, Katarzyny Olbrycht, Andrzeja de Tchorzewskiego, Zbigniewa Marka, Krzysztofa J. Szmidta, Bogusławy D. Gołębnik, Józefa Kuźmy, Jerzego Niemca, Urszuli Nowackiej, Ireny Adamek, Józefy Bałachowicz, czy Anny Walulik.

Dostrzegając ścisły związek formacji nauczyciela z formacją ucznia, swoją uwagę skierowałam ku myśli wspomnianych badaczy: Doris Pires Vargas Bolzana, Silvia Maria de Aguiar Isaia i Adriana Moreira da Rocha Maciela, którzy podkreślają konieczność zajęcia się formacją nauczycieli integralnie związaną z wychowaniem i kształceniem na poziomie instytucjonalnym. Dostrzeżenie przez nich potrzeby kształcenia ku/do formacji (*teaching to formation*) stało się czynnikiem inspirującym mnie do stworzenia przesłanek dla formacyjnego kształcenia nauczycieli. Nakreślony poniżej proces badawczy, obejmujący aspekty teoriopoznawcze i empiryczne w zakresie poruszanej problematyki sygnalizuje specyfikę obszaru prowadzonych badań.

Zatem, rozważania dotyczące edukacji nauczycieli i uczniów, doprowadziły mnie do rozumienia formacji nauczyciela jako złożonego procesu mającego swe źródło w duchowości człowieka, trwającego przez całe jego życie, ukierunkowanego na osiągnięcie odpowiednio dojrzałej formy człowieczeństwa. W tym znaczeniu formacja sprzyja budowaniu nowej tożsamości, pozytywnie zintegrowanej wewnątrz i zewnątrz ze środowiskiem wychowawczym. Jej efektem jest nowa jakość życia ujawniająca się na płaszczyźnie intrapersonalnej i interpersonalnej. Za Stefanem Kunowskim i Marianem Nowakiem przyjmuję, że tak formacja wspomaga proces osiągnięcia dojrzałości ludzkiej nauczyciela w jej wymiarze pedagogiczno-twórczym.

Na podstawie przeprowadzonych analiz przyjmuję, że jednym z najistotniejszych czynników warunkujących prawidłowy przebieg formacji nauczyciela jest czynnik transformacyjnej twórczości. Zagadnienie to ukazuję w publikacji: *Transformative Creativity in Teacher Formation. A Pedagogical Approach* [Transformacyjna twórczość w formacji nauczyciela. Podejście pedagogiczne] (Załącznik 4.I.B1/1). Ponadto, dostrzegam, że formacja nauczyciela dokonuje się w procesie kreatywno-transformacyjnych badań w działaniu. Ważnym punktem moich dociekań naukowo-badawczych jest postawienie pytania o wewnętrzny mechanizm działań formacyjnych obejmujących czynnik transformacyjnej twórczości. Doszłam do wniosku, iż tym mechanizmem jest fenomen introcepcji wartości (Zygmunt Mysłakowski, Stefan Kunowski, Krystyna Chałas), nad którym skupiam się również w publikacji pt. *Introcepcja wartości w kształtowaniu dojrzałej osobowości podmiotów edukacyjnych. Perspektywa pedagogiczna* (Załącznik 4.I.B1/2). Ukazuję w niej, że formacja nauczycieli dokonuje się w wymiarze antropologiczno-aksjologicznym i pedagogicznym. Tym samym może to stanowić fundament, dla rozumienia przedmiotu podejmowanych przeze mnie badań, jakim jest formacja nauczycieli i towarzysząca jej formacja ucznia, dokonująca się poprzez formacyjne kształcenie. Uważam, że ukazanie fenomenu introcepcji wartości w kształtowaniu dojrzałości ludzkiej podmiotów edukacyjnych ma kluczowe znaczenie dla pedeutologii. Rozumienie tego fenomenu ustala personalistyczną perspektywę podmiotowo-przedmiotowego działania nauczyciela, które jest wyrazem troski o jego integralny rozwój i rozwój ucznia. Realizacji tego działania może służyć profesjonalne zastosowanie metody refleksji pedagogicznej w kształceniu nauczycieli, jakim jest portfolio, co zasygnalizowałam powyżej.

Rozważania nad kształceniem nauczycieli znalazły również wyraz w skonstruowaniu własnej koncepcji badań w działaniu zaproponowanej w rozdziale publikacji zatytułowanym *Badania w działaniu* (Załącznik 4.I.B2/1). Jest ona przeze mnie wdrażana w pracy badawczej ze

studentami – przyszłymi nauczycielami, czego odzwierciedleniem jest wspólna z nimi publikacja: *Badania w działaniu w praktyce pedagogiczne. Wybrane przykłady* (Załącznik 4.I.B2/2).

Badania w działaniu postrzegane w perspektywie kreatywno-transformacyjnej mają charakter formacyjny, a to ukazuje ich związek z transformacyjną twórczością. Przyjmuję, iż transformacyjna twórczość nadaje tej perspektywie odpowiedni wymiar antropologiczny, aksjologiczny i pedagogiczny, czego wyrazem jest konstruktywnie przebiegający proces formacji nauczyciela. Dalsza analiza tego zagadnienia doprowadziła mnie do wniosku, iż z jednej strony, transformacyjna twórczość jest źródłem dla kreatywno-transformacyjnych form działalności nauczyciela, z drugiej strony, sama ubogaca się poprzez takie działania. Dlatego jej znaczenie dla formacji nauczyciela jest istotne, zwłaszcza, gdy odpowiednio stosowane metody i techniki formacyjne spełniają warunek kreatywności, refleksyjności, podmiotowości i transformacyjności uwzględniające introcepcję wartości.

Syntezę tych rozważań stanowi przedstawiony do oceny zbiór publikacji, który określiłam tytułem: *Formacja nauczycieli. Perspektywa kreatywno-transformacyjna*. Szczegółową analizę zasygnalizowanych osiągnięć przedstawiam w kolejnych punktach autoreferatu.

#### **4. 1. Transformacyjna twórczość w formacji nauczyciela**

Badania teoretyczno-poznawcze nad formacją nauczycieli obejmowały aspekt introcepcji wartości w rozumieniu transformacyjno-transakcyjnym poprzez wskazanie na charakter relacji dialogicznej pomiędzy nauczycielem a uczniem. Relacja ta posiadająca wymiar intrapersonalny i interpersonalny została nakreślona w zagadnieniu dotyczącym ucznia, podmiotu-przedmiotu działalności nauczyciela. Takie podejście do ucznia wyjaśniłam w perspektywie personalistycznej przyjmując, iż uczeń obok nauczyciela stanowi istotny element procesu kształcenia. W związku z tym nie może być pominięty w działaniach formacyjnych nauczyciela. Przyjęłam, że formacja nauczyciela posiada ścisły związek z formacją ucznia, co wymaga odpowiedzialnego, refleksyjnego i kreatywnego postępowania nauczyciela. Jest ono zdeterminowane aksjologicznie i uwarunkowane fenomenem introcepcji wartości. Wymaga dojrzałości ludzkiej przekładającej się na osiągnięcie przez niego osobowości pedagogiczno-twórczej. Jest wyzwaniem dla wychowania, kształcenia i formacji. W tym świetle dostrzegłam konieczność prowadzenia badań zorientowanych na formację nauczyciela umożliwiającą mu odkrywanie istoty jego powołania nauczycielskiego, które nie może być zredukowane do zawodu w rozumieniu pragmatycznym. W określonym zakresie,

mogą stanowić odpowiedź na poruszane przez takich myślicieli jak Bogusław Śliwerski, Tadeusz Lewowicki, Henryka Kwiatkowska, Jolanta Szempruch problemy dotyczące kształcenia i pracy nauczycieli. Dotyczą one relacji między teorią, praktyką i refleksją pedagogiczną, gdzie refleksja pedagogiczna ujmowana jest jako czynnik zmiany i adaptacji, ważny dla budowania tożsamości nauczycielskiej.

Wynika z powyższego, iż tożsamość nauczyciela rozumianego jako refleksyjnego praktyka jest nie tylko przedmiotem badań, ale i troski o jego rozwój, rzeczywisty autorytet mistrza, jakim powinien być dla ucznia. Problematyka ta wpisuje się w szeroki obszar badań pedeutologicznych. Jednakże, czując pewien niedosyt w ich zakresie, swoje badania skierowałam ku czynnikowi transformacyjnej twórczości w formacji nauczyciela, która uwarunkowana jest indywidualnie i środowiskowo. Przyjęłam, że czynnik ten jest kluczowy dla ukazania perspektywy kreatywno-transformacyjnej formacji, która wspomaga proces osiągania tożsamości nauczyciela w nowej jakości. Efekty tych badań sięgających do wieloletnich zainteresowań, doświadczeń w tym zakresie przedstawiłam w zasygnalizowanej już powyżej w monografii: M. Szymańska (2017), *Transformative Creativity in Teacher Formation. A Pedagogical Approach* [Transformacyjna twórczość w formacji nauczyciela. Podejście pedagogiczne], Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM.

Wspomniane badania o charakterze pedeutologicznym osadziłam w przestrzeni interdyscyplinarnej obejmującej antropologię, aksjologię pedagogiczną, etykę, psychologię (w tym psychologię twórczości), dydaktykę (w tym dydaktykę twórczości). Ich celem było zdobycie wiedzy dotyczącej transformacyjnej twórczości w formacji nauczyciela, która znajduje przełożenie na jakość kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej. Spojrzenie przez ten pryzmat na formację nauczyciela, sygnalizowany powyżej, skłoniło mnie do zajęcia się tematyką transformacyjnej twórczości sprzyjającej procesowi formacji i introcepcji wartości. Dokonałam analizy szczegółowej poruszanych zagadnień w kontekście podejmowanego tematu. W obszarze dotyczącym formacji skupiłam się na jej ujęciu, celach, wymiarach. Przyjęłam, iż aspekt duchowości ma fundamentalne znaczenie dla formacji nauczyciela. Uznałam za Amedeo Cencinim, iż za początek formacji należy uznać fakt, kiedy człowiek jest świadomy własnej „centralnej” niespójności zaburzającej proces integracji jego osobowości (Cencini, 2005, s. 127).

Powyższe rozumowanie sprawiło, iż skoncentrowałam się na czynnikach warunkujących formację nauczyciela. Zostały one poddane analizie zwłaszcza pod kątem różnic indywidualnych i społecznych w podejściu pedagogicznym. Za punkt wyjścia do ich analizy przyjąłm konieczność osadzenia formacji w teorii integralnego rozwoju i aksjologii

pedagogicznej. Następnie skupiłam się na jej perspektywie kognitywno-humanistycznej i dokonałam analizy zagadnień różnic indywidualnych pomiędzy nauczycielami. Budując swoją koncepcję uznałam, że te różnice zasadniczo dotyczą: wieku, płci, percepcji, emocji czy też uczuć, motywacji, wyobraźni ze szczególnym podkreśleniem wyobraźni moralnej w kształtowaniu wyobrażeń, pamięci, rodzajów myślenia, stylów uczenia się etc. W swoich poszukiwaniach badawczych odniosłam się do kreatywnego rozwiązywania problemów. Ważnym punktem moich badawczych rozważań był aspekt uczenia się i nauczania, zwłaszcza przez doświadczenie. Powiązałam go ze strategiami uczenia się i nauczania w relacji z twórczym i krytycznym myśleniem w kontekście formacji nauczycieli.

Następnie, przedmiotem moich badań były różnice środowiskowe występujące wśród nauczycieli. Analiza wspomnianych czynników warunkujących przebieg procesu formacji nauczycieli ukierunkowała moje dociekania badawcze na koherencję występującą pomiędzy refleksją, transformacją i twórczością. Efektem tych rozważań naukowych była próba zdefiniowania refleksji z perspektywy pedagogicznej. Postrzegam ją, jako wewnętrzny, dynamiczny i aktywny proces obejmujący całą osobę ujawniającą ją w czynie<sup>2</sup>. Przyjęcie takiego rozumienia refleksji nasunęło potrzebę odniesienia się do transformacji, a także do transformacyjnego uczenia się i nauczania. Doszłam do wniosku, iż właściwie prowadzony proces refleksji oraz transformacji znajduje odzwierciedlenie w nieodwracalnych zmianach zachodzących w motywacjach, zachowaniach, postawach i przekonaniach człowieka, które determinują jego postępowanie. W kontekście przeprowadzonej analizy zaproponowałam własną definicję transformacji, jako pojęcia pedagogicznego ważnego dla wielowymiarowego rozumienia formacji nauczyciela<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> *Reflection is the inner, active, dynamic process covering the whole integrated (biologically, psychologically, socially, culturally, and spiritually) person revealing its quality in a particular act of doing that arises from concrete experience taking place in a concrete period of time, and the knowledge obtained either consciously or unconsciously that needs to be formed in order to achieve the personal and social growth. It is determined anthropologically, morally, axiologically, and psychologically* [Refleksja jest to wewnętrzny aktywny, dynamiczny proces obejmujący zintegrowaną biologicznie, psychologicznie, społecznie, kulturowo i duchowo całą osobę, ujawniającą się w konkretnym czynie, który wyrasta z konkretnego doświadczenia mającego miejsce w konkretnym czasie, oraz wiedzy uzyskanej świadomie lub nieświadomie. Wymaga ona odpowiedniego uformowania i ukierunkowania na osobisty i społeczny rozwój osoby].

<sup>3</sup> *Transformation as a pedagogical term can be defined as a deep insight process oriented towards a positive, valuable, gradual, permanent change affecting the integral human development that results in a transformative act of doing which reveals the person, perceived by surrounding as a transformative one. It is determined by individual, personal, developmental potentiality, possibilities to actualize them, effort, willingness and motivation put to achieve the goals; beliefs grounded in an appropriate system of values; reflective, transformative learning attitude; society support* [Transformacja jako pojęcie pedagogiczne może być zdefiniowana jako wewnętrzny proces ukierunkowany na pozytywną, wartościową, ciągłą zmianę dokonującą się w zakresie integralnego rozwoju człowieka, czego wynikiem jest czyn przyjmujący charakter transformacyjny, ujawniający osobę, postrzeganą przez środowisko jako przemienioną. Proces ten zdefiniowany jest indywidualnymi czynnikami osobowymi, potencjalnością rozwojową, możliwościami jej



Wskazując na ścisły związek transformacji z refleksją i formacją skierowałam swoje zainteresowania naukowo-badawcze ku twórczości. W konsekwencji zaprezentowałam szeroką analizę tego pojęcia w oparciu o literaturę polską i światową. Powiązałam ją z domenami wartości, stadiami i poziomami twórczości, procesem twórczym, podejściami do twórczości obejmującymi też mity w jej pojmowaniu w kontekście formacji nauczycieli (Pantagiotis Kampylis). Wynikiem tego postępowania było skonstruowanie własnej definicji *transformacyjnej twórczości* w perspektywie pedagogicznej. Rozumiem ją jako zdolność i społeczno-moralną, kulturową oraz duchowo-transcendentalną właściwość osoby. Przejawia się ona w postawie refleksyjnej, twórczej otwartości na ciągłą, konstruktywnie nieodwracalną, pozytywną zmianę; twórczo-krytycznym myśleniem zdeterminowanym indywidualnym (personalnym) i społecznym (wspólnotowym) rozwojem. Charakteryzuje się oryginalnością, nowością wytworu pracy twórcy lub grupy twórców; użytecznością i odpowiednością; konstruktywną adaptacją do różnorodnych warunków życiowych i ograniczeń zadań do wykonania<sup>4</sup>. Należy tu zaznaczyć, iż ta nieodwracalność nie oznacza stagnacji, stanowi jedynie ugruntowanie przekonań, postaw, motywacji itd. będących podstawą dla kolejnego, dojrzalszego etapu ich przemiany, zgodnie z dokonującym się procesem dezintegracji pozytywnej osobowości według Kazimierza Dąbrowskiego. Takie rozumienie transformacyjnej twórczości umożliwiło mi dalszą analizę zgromadzonego materiału ukierunkowaną na jej praktyczny aspekt w formacji nauczycieli w podejściu pedagogicznym.

Opierając się na ujęciu czynu, jako *actus personae* według Karola Wojtyły, schemacie czynu według Mieczysława A. Krąpca i korzystając z myśli Jose G. Gomeza oraz Margaret A. Boden skupiłam się na wymiarze transformacyjno-kreatywnego czynu w formacji nauczycieli wykorzystując zjawisko introcepcji wartości. Z kolei sięgając do koncepcji procesu twórczego według Edwarda Nęcki, Vinoda Goela, Zhiqiang (Erica) Liu i Dietera

---

aktualizacji, wysiłkiem, otwartością, motywacjami; przekonaniami osadzonymi w określonym systemie wartości, refleksyjną postawą transformacyjnego uczenia się i wsparciem środowiska]

<sup>4</sup> *Transformative creativity is the creativity that exposes significant, dynamic, active ability and socio-moral-cultural and spiritual-transcendental quality of a person who features with reflective creative openness to constant positive change, creative-critical thinking determining individual (personal) and social (communal) development. It is also characterized by: originality and novelty of work performed by creator or a group of creators; usefulness and appropriateness; constructive adaptation to varied circumstances and tasks constrains. Finally, it fundamentally reveals the person's valuable (positive) transformation of beliefs, and approaches to the Self, others, world and God, what leads to the environment transformation [Transformacyjna twórczość charakteryzuje się wyraźnie dynamiczną, aktywną zdolnością i społeczno-moralną i duchowo-transcendentalną właściwością osoby, która cechuje się refleksyjną, twórczą otwartością na ciągłą, konstruktywnie nieodwracalną, pozytywną zmianę, twórczo-krytycznym myśleniem determinującym indywidualny i społeczny rozwój człowieka. Charakteryzują ją także: oryginalność, nowość w zakresie wykonywanej pracy przez jej twórcę lub grupę twórców; użyteczność i odpowiedność; konstruktywna adaptacja do zróżnicowanych warunków i ograniczeń możliwości realizacji zadań. W końcu, fundamentalnie ujawnia wartościową (pozytywną) przemianę przekonań i podejść osoby do siebie, innych ludzi, świata i Boga, co prowadzi do przemiany jej środowiska ]*

Schoenwettera, Jamesa Taylora, Geoffa Pettya i Stefana Kunowskiego, dostrzegłam możliwość zastosowania przebiegu tego procesu do formacji nauczycieli w perspektywie kreatywno-transformacyjnej. Moim działaniom badawczym towarzyszyła nieustannie refleksja, w której korzystając zasadniczo z myśli Jose G. Gomeza wzięłam pod uwagę ograniczenia i zahamowania rozwoju twórczej osobowości pedagogicznej. Analiza wspomnianych treści, wsparta refleksją stała się dla mnie inspiracją do zajęcia się strategiami, metodami i technikami sprzyjającymi dokonaniu się transformacyjnej twórczości, czyli „uczynieniu się” jej w procesie formacyjnym. Pośród opisanych strategii postępowania nauczyciela w formacji zaproponowałam własne autorskie strategie: *refleksyjnego wglądu*, *integralnej kognitywnej percepcji*; dialektycznego dociekania, podejścia transakcyjnego budowanego na myśli Marie L. Rosenblatt. Pośród wymienionych metod zaproponowałam: *action research*, *portfolio*, *the insight drama metod* [badania w działaniu, portfolio, metoda dramowego wglądu], a wśród wspomnianych technik zaproponowałam: *reflective journal* [refleksyjny dziennik] z prostszą strukturą aniżeli *journal of reflection* [dziennik refleksji] (wspomniany powyżej); *reflective storyboarding*; *reflective poem construction* [refleksyjne planszowe tworzenie opowieści, konstruowanie refleksyjnej poezji] z jego egzemplifikacją; *reflective-digressive essay* [refleksyjno-dygresyjny esej]. Dostrzegłam, że zastosowanie odpowiednich strategii, metod i technik w stymulacji procesu transformacyjno-twórczego w formacji nauczyciela przekłada się na jego kreatywno-transformacyjną praktykę edukacyjną.

Publikacjami, które są powiązane z podejmowaną tematyką są:

- M. Szymańska, 2017, *Introcepcja wartości w kształtowaniu dojrzałości ludzkiej podmiotów edukacyjnych. Perspektywa pedagogiczna* [w:] *Człowiek - Edukacja - Społeczeństwo. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. naukowa, M. Gogolewska-Tośka, M. Szymańska, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor w Pułtusku, s.51-63.
- M. Szymańska, S. Szymański, 2017, *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania* [w:] *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Walulik, J. Mólka, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, s.225-237.
- M. Szymańska, 2018, *Koncepcja integralnego rozwoju osoby według Karola Wojtyły kluczem do rozumienia dramatu moralnego człowieka* „Kultura-Media-Teologia”, Nr 32, s.162-178.

- M. Szymańska, G. Zelek, 2018, *Role and Meaning of Formation in Teacher Integral Development* [Rola i znaczenie formacji dla integralnego rozwoju nauczyciela] (s.165-180), "Paedagogia Christiana", Vol 42, No2.

Efekty przedstawionego komponentu osiągnięcia zawierają się w stworzonej przeze mnie koncepcji transformacyjnej twórczości w formacji nauczyciela w podejściu pedagogicznym. Stanowi ona punkt odniesienia do postrzegania formacji nauczyciela w perspektywie kreatywno-transformacyjnej, gdzie introcepcja wartości i refleksja pozostają ze sobą w ścisłym związku. Perspektywa ta domaga się dalszego naświetlenia pod kątem praktycznym i empirycznym, co podejmuję w omawianiu pozostałych komponentów osiągnięcia, jakimi są własne opracowania koncepcji badań w działaniu i portfolio w kształceniu nauczycieli.

#### **4. 2. Badania w działaniu. Własna koncepcja**

Badania nad formacją w perspektywie kreatywno-transformacyjnej wymagały eksploracji tej tematyki w zakresie metodologicznym. Moje poszukiwania badawcze utwierdziły mnie w przekonaniu, iż odpowiedni dobór i aplikacja metod jakościowych są konieczne w formacji nauczycieli. Biorąc pod uwagę aspekt introcepcji wartości, podmiotowości, refleksyjności, transformacyjności, twórczości i kreatywności, oraz transakcyjności, doszłam do wniosku, że badania w działaniu są najbardziej adekwatne do podejmowanej tematyki. Celem, jaki postawiłam sobie, było ukazanie znaczenia badań w działaniu dla rozwoju osobistego, pedagogicznego i zawodowego nauczyciela pozostającego w relacji dialogicznej z uczniem. Cel ten nakreśla także znaczenie badań w działaniu dla formacji zarówno nauczyciela jak i ucznia. Badania nad polską i obcojęzyczną literaturą przedmiotu w tym względzie zainspirowały mnie do poszukiwania odpowiedniej koncepcji wychodzącej naprzeciw wspomnianym aspektom. Przedstawiam ją w rozdziale pt. *Badania w działaniu* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, 2018, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. I., Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s.226-273. Działania te wymagały odwołania się do kontekstu historycznego, różnorodnych ujęć i typologii badań w działaniu. Moją uwagę przyciągnęła typologia Eileen Ferrance, która wskazuje na szeroki zakres ich prowadzenia. Obejmuje ona *individual teacher research, collaborative action research, school-wide research, district – wide research* [indywidualne badania nauczyciela, kolaboracyjnie prowadzone badania w działaniu, badania prowadzone w zakresie działań szkoły, badania prowadzone w zakresie

szerszym-przestrzennym]. W trakcie analizy w tym zakresie dostrzegłam także znaczenie wymiaru *collaborative action research* i *participatory action research* [zespółowo prowadzone badania w działaniu i uczestniczące badania w działaniu] w rozumieniu Stephena Kemmisa, Robina Mc Taggarta, czy Dariusza Kubinowskiego dla podejmowanej tematyki. W związku z postawionym sobie celem uznałam, że punktem kluczowym dla prowadzenia badań w działaniu jest przyjęcie odpowiedniego paradygmatu badawczego. Odnosząc się do teorii uczestnictwa Karola Wojtyły skonstruowałam paradygmat podmiotowo-partycypacyjny, który przedstawiłam we wspomnianej publikacji współautorskiej zatytułowanej: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. (Załącznik 4.II.B1/1). Biorąc pod uwagę dyskurs, jaki toczy się w odniesieniu do stosowanych klasyfikacji metod, czy też podejść badawczych, zdecydowałam się na zastosowanie pojęcia metody w odniesieniu do badań w działaniu. Efektem analizy badawczej było stworzenie własnego ujęcia badań w działaniu. Przyjęłam, że badania w działaniu to metoda badawcza, która korzysta przede wszystkim z technik jakościowych, stymuluje konstrukcję odpowiedniego do podejmowanego zagadnienia (zagadnień) modelu badań obejmującego konkretny projekt badawczy. Metoda ta sprzyja wydobyciu znaczenia dojrzałe, twórczo ukształtowanej, refleksyjnej postawy badacza (zespołu badawczego) otwartego i zdolnego do współpracy budowanej na paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym.

Realizacja metody *action research* wymaga stworzenia odpowiednich warunków dla realizacji przyjętego projektu badawczego, jego krytycznej ewaluacji implikującej pozytywną transformację badanej rzeczywistości. Wymaga też respektowania principów ugruntowanych aksjologicznie i etycznie, które determinują postępowanie badacza/zespołu badawczego. Konsekwencją tego kroku była analiza modeli i etapów realizacji badań w działaniu pod kątem podniesienia jakości formacyjnego kształcenia nauczycieli. Kolejnym krokiem badawczym było skupienie się na principach metodologicznych w odniesieniu do przyjętej definicji badań w działaniu. Najbardziej adekwatnym ich ujęciem było ujęcie Bridget Somekh. Biorąc pod uwagę powyższe, oraz potrzebę zastosowania takiego modelu badań w działaniu w praktyce nauczycielskiej, który urzeczywistniałby aspekty ujęte w definicji, postanowiłam skonstruować własny model. Uznałam, że model ten ma sprzyjać kształtowaniu postawy twórczego, refleksyjnego nauczyciela – praktyka, twórczo kreującego otaczającą go rzeczywistość. Wynikiem podjętych badań było, zatem, stworzenie własnego modelu, którego punktem odniesienia jest projekt dydaktyczno-wychowawczy. Proponuję w nim zastosowanie technik badawczych sprzyjających, czy też stymulujących formację nauczyciela. Są to między innymi: wywiad narracyjny, esej autobiograficzny, esej refleksyjno-dygresyjny, dziennik

refleksji. Pośród nich opisałam własne techniki badawcze takie jak: dziennik refleksji, esej refleksyjno-dygresyjny.

Zaproponowanie tych technik w badaniach w działaniu wynikało z mojej wieloletniej praktyki naukowo-dydaktycznej, podczas której implementowałam je w pracy ze studentami. Badania nad powyższą tematyką wciąż trwają, a ich wynikiem jest wciąż doskonalona praktyka naukowo-badawcza i dydaktyczna. Opracowany przeze mnie model badań w działaniu może mieć zastosowanie w formacji nauczyciela oraz doskonaleniu kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej. Wymaga jednak wzięcia pod uwagę zalet i trudności prowadzenia badań w działaniu, czego nie może badacz pominąć. Opracowując własny model badań w działaniu doszłam do wniosku, iż wskazanym byłoby zaaplikowanie go do praktyki edukacyjnej przez nauczycieli troszczących się o swój rozwój personalny i zawodowy. Dostrzegłam, że nauczyciel wdrażający badania w działaniu w swoją praktykę edukacyjną staje się mentorem troszczącym się o rozwój sfery intrapersonalnej i interpersonalnej w podmiotowo-przedmiotowym podejściu do siebie i ucznia, co znajduje uzasadnienie w spojrzeniu na badania w działaniu Henryki Kwiatkowskiej, Jolanty Szempruch, czy Bogusławy D. Gołębnik. Dalsze badania prowadzone we wspomnianym powyżej zakresie przedstawiłam w pierwszej części monografii wieloautorskiej pt. *Badania w działaniu w kreatywno-transformacyjnej praktyce edukacyjnej nauczyciela* [w:] M. Szymańska, M. Ciechowska, K. Pieróg, S. Gołąb, 2018, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s.29-178<sup>5</sup>. Skupiłam się w niej na zagadnieniu badań w działaniu w kreatywno-transformacyjnej praktyce edukacyjnej korespondującym z tematem osiągnięcia, które opatrzyłam wspólnym tytułem: *Formacja nauczyciela. Perspektywa kreatywno-transformacyjna*.

Wspomniane badania mają też związek z analizą badawczą teorii uczestnictwa, przekładającą się na uczestnictwo nauczyciela w życiu ucznia, traktowanym jako podmiot-przedmiot jego działań formacyjnych. Znajduje, ono odzwierciedlenie w publikacjach, które zatytułowałam: *Uczestnictwo w życiu społecznym w świetle teorii uczestnictwa K. Wojtyły – Jana Pawła II. Kontekst pedagogiczny* (Załącznik 4.I.B2/3) i *Uczeń jako podmiot i przedmiot działalności nauczyciela* (Załącznik 4.I.B3/5)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> II rozdział I części tej monografii został przygotowany przeze mnie wraz z Katarzyną Pieróg zgodnie z moją koncepcją badawczą i pod moim kierunkiem.

<sup>6</sup> Publikacja ta została przypisana zasadniczo do kolejnego komponentu osiągnięcia zatytułowanego „Portfolio w kształceniu nauczycieli. Własna koncepcja”, gdyż w tym komponentcie osiągnięcia wyraźniej ukazują związek formacji nauczyciela z formacją ucznia.

Podsumowując, można powiedzieć, że podczas omawiania powyższego komponentu osiągnięcia: *Formacja nauczyciela. Perspektywa kreatywno-transformacyjna*, usiłowałam wskazać na jeden ze sposobów wspomagających formację nauczycieli w przyjętej perspektywie. Skupiłam się na aspekcie aplikacji badań w działaniu w kreatywno-transformacyjnej praktyce edukacyjnej nauczyciela-badacza. Podkreślając ich wymiar formacyjny odniosłam się do definicyjnego ujęcia badań w działaniu, który skonstruowałam oraz do koncepcji modelu tych badań, który zaproponowałam. Efektem wdrożenia tego modelu w pracy ze studentami studiów magisterskich prowadzących badania pod moim kierunkiem, było opracowanie wspomnianej już pierwszej części monografii wieloautorskiej, zatytułowanej: *Badania w działaniu w kreatywno-transformacyjnej praktyce edukacyjnej nauczyciela* (Załącznik 4.I.B2/2). Ukazuje ona wymiar pragmatyczny prowadzonych badań. Stanowi w pewnym zakresie odpowiedź na postawione pytanie badawcze dotyczące sposobu wspomagania procesu formacji nauczyciela, tak by służył on także rozwojowi ucznia. Inspiruje też do eksploracji badań w zakresie jednego z istotnych czynników w formacji nauczyciela we wspomnianej perspektywie, co zostanie przedstawionej poniżej, w kolejnym komponentcie osiągnięcia.

#### **4.4. Portfolio w kształceniu nauczycieli. Własna koncepcja**

Prowadzone badania nad formacją nauczycieli nieodłącznie związane z formacją uczniów skłoniły mnie do dalszych poszukiwań odpowiedniej metody, która miałaby charakter formacyjny. Doszłam do wniosku, że może być nią odpowiednio zaprojektowane i implementowane portfolio, co zasadniczo ukazuję w monografii: M. Szymańska, 2019, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie. Chciałabym zauważyć, iż pomimo coraz szerszego zastosowania portfolio w różnorodnych obszarach funkcjonowania człowieka, dostrzega się braki w zakresie badań nad jego konceptualizacją i implementacją. Niejednokrotnie ukazywane jest jako tzw. teczka zgromadzonych dokumentów obrazujących dokonania zawarte w CV, lub zadań wykonanych w zakresie dydaktycznym czy też innym praktycznym działaniu (np. praktyki studenckie). W związku z powyższym, pojawił się zamysł stworzenia własnej koncepcji portfolio, które stało by się także metodą gromadzenia danych w badaniach jakościowych. Przyjmując za Judith O. Brown określenie portfolio jako „pomost” łączący teorię z praktyką uznałam, że będzie ona użyteczna w kształtowaniu postawy kreatywnego, krytycznego, refleksyjnego nauczyciela-praktyka. Początkowo przyjąłam, że w kontekście realizacji celów formacji

będzie miała znaczenie dla budowania metakognitywnej tożsamości nauczyciela, co ukazuję w publikacji: *Rola i znaczenie portfolio w kształceniu pedagogów* (Załącznik 4.I.B3/4).

Analizując podłoże antropologiczne, etyczne, psychologiczne i pedagogiczne kształcenia wskazałam na aspekt pragmatyczny swoich dociekań naukowych, który następnie umocowałam w personalistycznej perspektywie stosując wspomniany już paradygmat podmiotowo-partycypacyjny. Badania teoriopoznawcze zorientowane praktycznie umożliwiły mi odniesienie się do współcześnie dominujących koncepcji kształcenia nauczycieli, które sklasyfikowałam w kluczu teoretyczno-praktycznym, biorąc pod uwagę ich wymiar filozoficzno-psychologiczny. Ich analiza poprowadziła mnie w kierunku badań tożsamości nauczycielskiej prowadzonych zasadniczo przez Henrykę Kwiatkowską. Wyniki tych badań wskazujące na stosunkowo niski poziom osiąganą przez nauczycieli tożsamości autonomicznego "Ja", jak też opracowania badawcze dotyczące twórczości i kreatywności nauczycieli autorstwa Ireny Adamek, czy Józefy Bałachowicz stały się przedmiotem mojej refleksji badawczej nad formacją nauczycieli i sposobami umożliwiającymi osiągnięcie przez nich tożsamości w nowej jakości. W tym świetle założyłam, iż portfolio nauczycielskie, obok prowadzonych badań w działaniu w perspektywie kreatywno-transformacyjnej, może posłużyć jako metoda wspomagająca rozwój personalny i zawodowy nauczycieli na drodze realizacji ich powołania zawodowego. Portfolio osadziłam w perspektywie pedagogiczno-aksjologicznej integralnego rozwoju podmiotów edukacyjnych, w wybranych aspektach teorii kultury edukacji Jerome Brunera, teorii uczenia się przez doświadczenie Alice i Davida Kolbów, teorii kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia, oraz teorii refleksyjno-transformacyjnego kształcenia, którą zaproponowałam jako efekt własnych badań nad formacją nauczycieli.

Podłoże teoretyczne opracowywanej koncepcji portfolio stanowiło zasadniczy punkt wyjścia ku skonstruowaniu jego wymiaru praktycznego realizującego paradygmat podmiotowo-partycypacyjny nadający prowadzonym refleksjom charakteru kreatywno-transformacyjnego. Zatem założyłam, że struktura portfolio ma spełniać warunek podmiotowości, refleksyjności, transformacji, kreatywności i pragmatyczności. Dlatego pod tym kątem zostały odpowiednio zaprojektowane i wdrażane wspomniane już komponenty portfolio. Klamrą spinającą je w całość są prowadzone refleksje w układzie przed działaniem, w trakcie działania i po działaniu. Mają one wymiar intrapersonalny i interpersonalny. Przyjmuję, iż zastosowanie takiego układu refleksji w odniesieniu do sfery personalnej, pedagogicznej i profesjonalnej sprzyja formacji nauczycieli w perspektywie kreatywno-transformacyjnej. Zakładam też, że sprzyja prawidłowemu przebiegowi introcepcji wartości

poprzez pełnione funkcje portfolio. Zainspirowana myślą Jetske Strijbosa, Wila Meeusa i Arnobiusa Libottona Herlinda Van Looy (2006) w zakresie zastosowania badań w działaniu w zakresie ewaluacyjnym, podjęłam ją w implementacji wszystkich komponentów portfolio. Koncepcję tę od czterech lat przybliżam studentom pedagogiki w toku wykładu: *Teoretyczne podstawy kształcenia*, realizując ją podczas zajęć praktycznych. Daje mi to możliwość prowadzenia badań w działaniu w tym zakresie. Zebrany materiał badawczy zawarty w 450 portfolio umożliwił mi określenie portfolio jako metody refleksyjno- transformacyjnego kształcenia nauczycieli, wspomagającej ich rozwój personalny i zawodowy. Kolejnym krokiem było uznanie przeze mnie portfolio jako metody gromadzenia danych. Zastosowana przeze mnie trój-warstwowa analiza i interpretacja zgromadzonych danych w refleksjach prowadzonych przez studentów, zgodnie z zaakcentowanym już paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym, stworzyła mi możliwość wyłonienia kategorii pedagogiczno-twórczej tożsamości zawodowej nauczycieli i pedagogów. Poprowadziło mnie to do stworzenia przesłanek dla formacyjnego kształcenia nauczycieli, które stanowi novum w przestrzeni pedeutologicznej na poziomie krajowym i zagranicznym, co uzasadniam we wspomnianej już publikacji zatytułowanej *Portfolio w kształceniu nauczycieli* (Zał. 4.I.B3/1).

Z perspektywy lat uważam, że sama koncepcja nie posiada jeszcze ostatecznego kształtu. Poszerzając swój punkt widzenia o perspektywę pedagogiki i dydaktyki twórczości Krzysztofa J. Szmidta, koncepcję Panagiotisa Kamylysa, teorię konstruktywizmu Jerome Brunera dopracowuję jej kształt pod kątem introcepcji wartości i formacji nauczyciela. Przyjmuję, że zastosowanie takich komponentów jak: autorski dziennik refleksji, refleksyjna analiza kwestionariusza wywiadu z innym nauczycielem, czy autorskie formaty zajęciowe z refleksją pedagogiczną stanowią ważny element w formacji podmiotów edukacyjnych. Są one egzemplifikacją zastosowanych teorii i koncepcji, które wymieniłam. W świetle przedstawionej tematyki dostrzegam, że portfolio odpowiednio skonstruowane i wdrażane może znaleźć zastosowanie na wszystkich poziomach edukacyjnych. Jednakże, wymaga profesjonalnego przygotowania nauczycieli, którzy będą rozumieli, czym jest introcepcja wartości i jakie miejsce zajmuje w formacji.

Ukazana problematyka wiążąca koncepcję portfolio z formacją nauczycieli i uczniów wskazuje także na konieczność całościowego uczenia się determinującego proces wzrastania ku dojrzałości dorosłych. Jej osiągnięcie wpisuje się w kategorię dojrzałości ludzkiej wskazującej na nową jakość tożsamości osoby nauczyciela i ucznia jako efekt formacji. Poruszana tematyka jest ściśle powiązana także z poniżej zasygnalizowanymi publikacjami:



- M. Szymańska, 2013, *Portfolio jako narzędzie refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej*  
[w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*  
red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, s.45-49.
- M. Szymańska, 2014, *Ustawiczne uczenie się wartością determinującą proces wzrastania ku dojrzałości dorosłych*, „Освіта дорослих: Теорія, досвід, перспективи”, Національна Академія Педагогічних Наук України Інститут Педагогічної Освіти і Освіти Дорослих, Збірник наукових праць Випуск 2(9) Київ-Ніжин, s.94-105.
- M. Szymańska, 2015, *Rola i znaczenie portfolio w kształceniu pedagogów* [w:] *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*, red. R. Stępień, Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora w Pułtusku, s.179-191.
- M. Szymańska, 2016, *Uczeń jako podmiot i przedmiot działalności nauczyciela* „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” Vol.40. Nr 2, s.58-70.
- M. Szymańska, 2017, *Wartości moralne w projektowaniu działań edukacyjnych* „Społeczeństwo i Polityka” 3(52), Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora w Pułtusku, s.49-60.
- M. Szymańska, 2018, *Reflection in the Integral Development of a Teacher. A Pedagogical Perspective* [Refleksja w integralnym rozwoju nauczyciela], “HERJ Hungarian Educational Research Journal”, Vol 8, No3. s.62-72.

Podsumowując, naukowo-badawcze osiągnięcie, zatytułowane *Portfolio w kształceniu nauczycieli. Własna koncepcja*, ukazane głównie w monografii pt. *Portfolio w kształceniu nauczycieli* (Załącznik 4.I.B3/1) ma na celu wskazanie roli i znaczenia autorskiej koncepcji portfolio w kształceniu pedagogów, nauczycieli, wydobywając konieczność jej zastosowania w ich formacji postrzeganej w perspektywie kreatywno-transformacyjnej. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych za pomocą trójwarstwowej analizy danych mogę stwierdzić, że zaproponowana koncepcja portfolio, choć niewątpliwie wymagająca dalszych udoskonaleń w zakresie prowadzonych nad nią badań w działaniu, pełni funkcję transformacyjną w kształceniu nauczycieli. Jej zastosowanie w formacji nauczycieli

z uwzględnieniem fenomenu introcepcji wartości może przynieść efekty pod kątem realizacji celów formacji nauczycieli. Skonstruowanie programu formacyjnego kształcenia podmiotów edukacyjnych w perspektywie kreatywno-transformacyjnej z aplikacją metody portfolio może stanowić nowe wyzwanie dla kształcenia w ogóle, ale wymaga przeprowadzenia dalszych badań w tym zakresie.

#### **4.4. Ogólna charakterystyka osiągnięć objętych tytułem: *Formacja nauczycieli. Perspektywa kreatywno-transformacyjna.***

Zakres badań poszczególnych komponentów osiągnięcia ukazuje, że formacja nauczyciela w perspektywie kreatywno-transformacyjnej winna uwzględniać aspekt procesu introcepcji wartości rozumiany na płaszczyźnie transformacyjno-transakcyjnej. Umożliwia on dotarcie do centralnego punktu formacji, jakim jest sfera duchowa człowieka warunkując jej jakościowe kształtowanie. W ten sposób przyczynia się do osiągnięcia pedagogiczno-twórczej tożsamości nauczycielskiej. Biorąc pod uwagę relacje dialogiczne nauczyciela z uczniem i innymi podmiotami edukacyjnymi wykazałam związek pomiędzy formacją nauczyciela i formacją ucznia. Dlatego ukazałam ucznia jako podmiot-przedmiot działalności nauczyciela o charakterze kreatywno-transformacyjnym. Wymiar pragmatyczny takiego podejścia domagał się wskazania sposobów realizacji przyjętej perspektywy dla formacji. Dlatego też przedstawiłam takie metody, które odpowiadałyby założeniom zarówno naukowo-badawczym jak i dydaktycznym. Zaproponowałam portfolio i badania w działaniu. Własne koncepcje: badań w działaniu i portfolio rozumianego nie tylko jako metoda refleksyjno-transformacyjnego kształcenia, ale i metoda gromadzenia danych, mogą znaleźć zastosowanie w kreatywno-transformacyjnej praktyce edukacyjnej nauczyciela. Wymiana doświadczeń w tym zakresie ze studentami wdrażającymi ją w praktykę naukowo-badawczą i dydaktyczną okazała się być dla nich konstruktywna, czego efektem może być zaproponowanie portfolio jako metody formacyjnego kształcenia podmiotów edukacyjnych. W wyniku prowadzonych analiz, w tym analizy o charakterze trójwarstwowym doszłam do wniosku, że *formacja nauczyciela w perspektywie kreatywno-transformacyjnej stanowi istotny czynnik warunkujący osiągnięcie przez niego dojrzałej twórczo osobowości, co przekłada się na osiągnięcie przez niego nowej jakości życia sprzyjającej prawidłowemu przebiegowi formacji ucznia.* Analiza i interpretacja danych doprowadziła mnie do konkluzji, iż portfolio może pełnić ogromną rolę we wspomaganie rozwoju personalnego i zawodowego nauczycieli. Umożliwia osiąganie nauczycielom pedagogiczno-twórczej tożsamości. Takie

rozumienie formacji nauczyciela znajdujące odniesienie do zespołu czy wspólnoty nauczycieli może sprzyjać kreatywnej transformacji ich środowiska życia. W związku z powyższym, wyniki badań osiągnięcia naukowego zatytułowanego *Formacja nauczycieli. Perspektywa kreatywno-transformacyjna* znamionuje autorskie ujęcie. Pozwalają one ukazać je w dwóch wymiarach: ogólnym i szczegółowym. Do wymiaru ogólnego zaliczam koncepcje: portfolio, modelu badań w działaniu implementowane w kreatywno-transformacyjnej praktyce edukacyjnej, oraz formacji nauczyciela postrzeganej w perspektywie kreatywno-transformacyjnej. Natomiast do wymiaru szczegółowego zaliczam ujęcia: introcepcji wartości, paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego, warstwowej analizy danych, refleksji, transformacji, twórczości, transformacyjnej twórczości w perspektywie pedagogicznej, teorii refleksyjno-transformacyjnego kształcenia, kategorii pedagogiczno-twórczej tożsamości nauczyciela. Ponadto, proponuję opracowane przez siebie metody i techniki do aplikacji na polu naukowym jak też edukacyjnym.

Badania nad zgromadzonym materiałem badawczym w świetle przedłożonych osiągnięć wymagają poszerzenia i pogłębienia. Zainspirowały mnie one do prowadzenia dalszych badań dotyczących stworzenia programu formacji nauczycieli i uczniów. Program ten wymagałby precyzyjnego osadzenia w procesie introcepcji wartości, który domaga się empirycznych badań w zakresie wdrożeniowym. Co więcej, wymagałby uwzględnienia aspektu kulturowego, zwłaszcza w obszarze kultury wertykalnej ściśle powiązanej z wartościami. Obejmowałyby także równoległe stosowane działania integrujące i dynamizujące aktywność twórczą obu podmiotów edukacyjnych. Umożliwiłyby zastosowanie szerszego spektrum metod i technik pracy nad sobą. Ich wartość podkreślam również w kontekście prowadzonych badań autoetnograficznych, które są kolejnym przedmiotem moich zainteresowań badawczych, co znajduje wyraz w wieloautorskiej publikacji: M. Ciechowska, J. Kusztal, M. Szymańska, 2019, *Autoethnography in intrapersonal and intra-active training of pedagogues. Selected aspect and possibility of using* [Autoetnografia w intrapersonalnym i intra-aktywnym kształceniu pedagogów. Wybrane aspekty i możliwości jej zastosowania], „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review”, Nr 28.Vol.1 (Załącznik 4. II.B4/6)<sup>7</sup>.

Podsumowując, uważam, iż ukazane powyżej osiągnięcie naukowe może stanowić wkład w pedeutologię poprzez włączenie do jej obszaru badań poruszanych zagadnień w perspektywie kreatywno-transformacyjnej. Problematyką związaną z formacją nauczycieli

---

<sup>7</sup> Artykuł jest po recenzjach, przyjęty do druku i ukaze się w ciągu najbliższych miesięcy.

w perspektywie kreatywno-transformacyjnej dzieliłam się podczas konferencji o zasięgu krajowym i zagranicznym, seminariach naukowych, warsztatach i wykładach w Polsce i zagranicą. Ponadto, pragnę zaznaczyć, iż budowane przez lata osiągnięcie zatytułowane *Formacja nauczycieli. Perspektywa kreatywno-transformacyjna* wiąże w sobie długoletnie doświadczenie pracy jako nauczyciel na niemalże wszystkich poziomach edukacyjnych, uczestnictwie w projektach, współpracy z wieloma instytucjami podejmującymi działania edukacyjne także o charakterze badawczym, pełnionych funkcjach, w tym promotora pomocniczego, prezesa Towarzystwa Naukowego *Educare*, jak też członkostwie w zespołach i radach redakcyjnych w Polsce i zagranic, oraz innych. Wspomniane formy mojej działalności naukowo-badawczej i edukacyjnej określam bliżej w Załączniku 4.

