

Dr Renata Wawrzyniak-Beszterda

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

rwb@amu.edu.pl

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Renata Wawrzyniak-Beszterda

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

2000 – stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych

Tytuł pracy doktorskiej: *Szkola jako obszar doświadczeń komunikacyjnych uczniów*

Promotor:

prof. dr hab. Maria Dudzikowa

Recenzenci:

prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński

prof. dr hab. Elżbieta Putkiewicz

1989 – tytuł magistra w zakresie pedagogiki: pedagogika opiekuńczo- wychowawcza; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Pedagogiki Wydział Nauk Społecznych, kierunek pedagogika, specjalność opiekuńczo-wychowawcza

Tytuł pracy magisterskiej: *Postawy życiowe BYĆ i MIEĆ młodzieży policealnej*

Promotor:

prof. dr hab. Maria Dudzikowa

Recenzent:

prof. dr hab. Aleksander Zandecki

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych

- Od 1989 do 2001 - asystent w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Społecznych (od 1998 na Wydziale Studiów Edukacyjnych) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- od 2001 do 2018 adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej (od 2009 Pracowni Pedagogiki Szkolnej) na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- od 2018 - obecnie, starszy wykładowca na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- od 1.09.2009 - obecnie, Kierownik Pracowni Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- od 2003 - 2014 - wykładowca w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie

4. Wskazanie osiągnięcia* wynikającego z art. 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2017 r. poz. 1789).

WPROWADZENIE

Biografię naukową rozpoczęłam i kontynuuję w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studia w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej ukończyłam obroną pracy magisterskiej, którą przygotowałam pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Dudzikowej. Uczestnictwo w seminarium magisterskim zaowocowało propozycją podjęcia pracy naukowej na stanowisku asystenta w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej.

W moim rozwoju naukowym mogę wyróżnić kilka etapów, które związane były z ewolucją podejmowanych aktywności badawczych, naukowych i organizacyjnych. Niewątpliwie największy wpływ na kształtowanie mojej tożsamości badacza-naukowca miała współpraca z prof. dr. hab. Marią Dudzikową. Po jej opiece przygotowywałam pracę doktorską. W ramach prowadzonych wówczas badań zajmowałam się szkołą jako obszarem doświadczeń komunikacyjnych uczniów. Interesowały mnie socjalizacyjne aspekty używania języka w codzienności szkolnej (w relacjach nawiązywanych w trakcie lekcji w układzie uczeń/uczniowie-nauczyciel). Zgodnie z tezą o izomorfizmie rozwoju społecznego i

jednostkowego¹ przyjmowałam, że społeczna przestrzeń szkoły, z dominującym typem socjalizacji wyznacza ulokowanej w niej jednostce określone pułapy rozwoju. Takie podejście zezwalało na „poszukiwanie warunków sprzyjających i blokujących rozwój jednostki w sferze społecznej, jak również poszukiwanie szans i barier rozwoju społecznego w poziomie rozwoju jednostek i grup społecznych”². Przyjęcie kontekstualnego modelu socjalizacji i założonej w nim koncepcji człowieka twórczo przetwarzającego i opanowującego wewnętrzną i zewnętrzną rzeczywistość uprawniało do podjęcia w badaniach zagadnień związanych z rolą, jaką w rozwoju jednostki odgrywają gromadzone przez nią doświadczenia. Odwoływałam się do neokonstruktywistycznej teorii rozwoju Marii Tyszkowej, zgodnie z którą „zmienną pośredniczącą w procesie powstawania zmiany rozwojowej w systemie psychicznym osoby jest jej doświadczenie, wynoszone z własnej aktywności w środowisku”³. Jakościowo zróżnicowane szkolne relacje komunikacyjne traktowałam jako źródło doświadczeń komunikacyjnych uczniów. Szkołę analizowałam jako mikrosystem⁴ przejawiający się w układzie ról, stosunków i wzorców aktywności uczniów oraz nauczycieli. Wyniki przeprowadzonych badań (zrealizowanych w podejściu ilościowym, z użyciem ankiety, wśród uczniów trzecich klas liceów), pozwoliły odtworzyć dostępną uczniom pulę zachowań komunikacyjnych, asymetryczny podział aktywności komunikacyjnej oraz monotonię tematyczną i formalną w relacjach nauczyciel-uczeń. Wykazałam dysfunkcjonalność szkoły, która w zakresie relacji komunikacyjnych oferuje uczniom doświadczenia stanowiące swoistą blokadę rozwojową: w normatywnym dla adolescentów kryzysie tożsamości orientują ich na niekonstruktywne rozwiązania konfliktu tj. przyjęcie tożsamości negatywnej, przedłużający się zamęt tożsamościowy lub rozproszenie ról⁵. Wykazałam, że szkolne praktyki komunikacyjne wprowadzają uczniów do świata zamkniętego, przewidywalnego, zredukowanego do hierarchicznie zorganizowanych odniesień. Na kontinuum dostosowanie-zmiana⁶ szkoła lokuje się po stronie dostosowania, z dominującym typem socjalizacji przedmiotowej (vs

¹ Odwoływałam się wówczas do prac L. Witkowskiego, vide idem, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989; idem, *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988.

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991 s. 63.

³ A.I. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.) Gdańsk 2000, s. 274. Rozwój w tym podejściu jest rozumiany jako zachodzące w ciągu całego życia procesy strukturacji i restrukturacji doświadczenia.

⁴ Koncepcja ekologii rozwoju U. Bronfenbrennera, *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge-Massachusetts, Londyn 1981.

⁵ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, op.cit.; P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998.

⁶ Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.

demokratycznej). Praca doktorska, z uwagi na pionierski charakter projektu badawczego została rekomendowana przez recenzentów do publikacji (prof. dr hab. Zbigniewa Kwiecińskiego i prof. dr hab. Elżbietę Putkiewicz) i w mocno zmienionej formie (wobec tekstu doktoratu) została wydana jako monografia tematyczna w 2002 roku (*Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków: 2002). Monografia wpisuje się w bardzo szeroki i ważny nurt krytycznych badań nad funkcjonowaniem szkoły, badań odsłaniających deficyty i ukryte wymiary jej oddziaływań socjalizacyjnych oraz dydaktycznych (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak, J. Rutkowiak, D. Klus-Stańska, M. Mendel, A. Gromkowska-Melosik, S. Dylak, W. Limont, L. Kopciewicz, J. Nowotniak, I. Nowosad, B. Przyborowska). Mój warsztat naukowo-badawczy rozwijałam dalej pogłębiając w kolejnych tekstach i wystąpieniach konferencyjnych problematykę roli języka w relacjach edukacyjnych, poszerzając horyzonty interpretacyjne podejmowanych kwestii.

Znaczącym doświadczeniem w moim rozwoju, które otworzyło przede mną nowe przestrzenie naukowej i organizacyjnej aktywności było uczestnictwo w polsko-niemieckim projekcie *Warsztaty przyszłości* realizowanym przez prof. dr hab. Elżbietę Dubas (Uniwersytet Łódzki) prof. Hartmuta Griese (Leibniz Universität Hannover) oraz Helmuta Schuchardta (Landeszentrale für politische Bildung – Erfurt/Tübingen). Zainicjowane wówczas kontakty umożliwiły mi (przy finansowym wsparciu w postaci grantu badawczego macierzystego Instytutu Pedagogiki WNS UAM) realizację pobytów studyjnych i kwerend bibliotecznymi w niemieckich ośrodkach naukowych (w roku 1995: Leibniz Universität Hannover, Universität Kassel, Pädagogische Hochschule in Erfurt). Dostęp do literatury niemieckojęzycznej (wówczas znacznie bardziej ograniczony niż obecnie) wykorzystałam w ówczesnie przygotowywanej pracy doktorskiej. W ramach współpracy międzynarodowej (Zakład Pedagogiki Szkolnej UAM oraz Landeszentrale für politische Bildung-Erfurt/Tübingen) organizowałam cykliczne seminaria dla studentów (*Europa: Chance oder Bedrohung - Angst oder Hoffnung?*, Obrzycko, 15-21.09.1996; *Deutsch – polnische Stereotypen und Vorurteile*, Obrzycko, 20-26.09.1997; *Modernisierungskrise und Oekologie*, Zakopane – Kraków, 25.09.-3.10.1998). W roku akademickim 1997/98 otrzymałam stypendium Heinrich-Hertz-Stiftung i jako stypendystka tej fundacji zrealizowałam stypendium w Westfälische-Wilhelms-Universität-Münster. W czasie trwającego jeden semestr (pięć miesięcy) pobytu moim opiekunem naukowym był prof. Detlef Glowka. Przeprowadzone studia literaturowe, odbyte konsultacje, udział w seminariach rozwinęły szczególnie moją świadomość metodologiczną dotyczącą założeń i praktyki prowadzenia badań jakościowych, poszerzyły znajomość badań szkoły realizowanych w obszarze niemieckojęzycznym, umożliwiły realizację hospicji w

różnych typach szkół niemieckich. W kolejnych latach, dzięki wsparciu macierzystego Wydziału, realizowałam pobyty studyjne w Uniwersytecie Karola w Pradze (2014) oraz Karl-Ruprecht-Universität Heidelberg (2014, 2015, 2017), Evangelische Hochschule Darmstadt (2016, 2018) Pozwoliły one na zgromadzenie bogatego zasobu literatury niemieckojęzycznej (często niedostępnej w elektronicznych bazach danych) dotyczącego stanu aktualnych badań nad szkołą (szczególnie w kontekście procesów rozwoju szkoły i jej kultury), kapitałem społecznym w edukacyjnych kontekstach, bardzo silnie reprezentowanej tradycji badań biograficznych oraz pedeutologicznych dotyczących zwłaszcza zawodowych tranzycji nauczycieli, zadań rozwojowych, z którymi nauczyciele są konfrontowani w toku swego rozwoju zawodowego oraz przebiegu (i jego uwarunkowań) nauczycielskich biografii zawodowych. Dzięki temu w swoich pracach mogę przybliżyć, ale też krytycznie analizować wartościowy, a relatywnie słabo obecny w obiegu naukowym (wobec dominacji źródeł anglosaskich) dorobek autorów niemieckojęzycznych (S. Lamnek, U. Flick, W. Marotzky, H.-H. Krüger, W. Helsper M. Rothland, E. Treptow, E. Terhart, G. Hirsch, M. Huberman, S. Herzog, R.-T. Kramer, A. Iseke, C. Cramer D. Koob, S. Stecher). Znajomość stosowanych rozwiązań metodologicznych w konstruowaniu projektów badawczych oraz wyników badań wykorzystywałam w budowaniu własnego warsztatu naukowo-badawczego. Obecnie, od 2015 roku, w ramach Pracowni Pedagogiki Szkolnej prowadzimy wspólne inicjatywy dydaktyczne i naukowe z Evangelische Hochschule Darmstadt. Niewątpliwie współpraca z niemieckim środowiskiem naukowym stanowi w mojej biografii ważny komponent, który przyczynił się do skryształizowania zainteresowań naukowych.

Ważnym etapem w moim rozwoju naukowym był udział w projektach naukowo-badawczych. Chronologicznie pierwszy projekt *Życie w Poznaniu 2001. Miasto-mieszkańcy-instytucje* (2000-2002) dotyczył jakości życia w mieście, był realizowany przez zespół badawczy Instytutu Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Celem było przygotowanie gruntownej i pogłębionej diagnozy układów społecznych na użytek władz samorządowych Poznania. Przedmiotem przygotowywanych i realizowanych badań były wybrane wymiary życia mieszkańców Poznania, działalności władz miejskich i funkcjonowania instytucji miejskich związanych z jakością życia mieszkańców. W ramach tej edycji badań byłam autorką raportu na temat funkcjonowania przedszkoli, warunków korzystania z nich oraz ocen dotyczących sposobu wywiązywania się przedszkoli ze swoich zadań. Kolejny pomiar wskaźników jakości życia mieszkańców realizowany był przez Centrum Badania Jakości Życia powołane decyzją JM Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. dr hab. Stefana Jurgę. Kierownikiem badań (i Centrum) był prof. dr hab. R. Cichocki.

Głównym celem programu badawczego było „przygotowanie metodologii i wystandaryzowanych narzędzi badawczych do monitoringu wskaźników jakości życia mieszkańców Poznania. Pomiar dokonywany miał być w stałych cyklach rocznych, a konstrukcja narzędzi badawczych umożliwiała pełną porównywalność uzyskiwanych wyników”⁷. Wraz z prof. dr hab. Marią Dudzikową i współpracownikami z Zakładu Pedagogiki Szkolnej (dr Magdaleną Bankiewicz, dr Kariną Knasiecką-Falbierską, dr Renatą Komorowską-Iluk) uczestniczyłam wówczas w przygotowaniu narzędzi badawczych dotyczących korzystania mieszkańców miasta z oferty szkół i przedszkoli jako instytucji publicznych. Jestem współautorką raportu z badań na temat szkół poznańskich w ocenie mieszkańców miasta. Przełomowym doświadczeniem w mojej pracy naukowej była realizacja grantu badawczego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (nr 3821 H03/2007/32) pt. *Studenci I roku UAM 2005/6-2009/10. Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej* (kierownik projektu: prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa, grant rozliczony 22.01.2011). W tym projekcie badawczym, byłam wykonawcą, pełniłam obowiązki zastępcy kierownika. Badania miały charakter panelowy, obejmowały dwa tematy, w ramach których zostały zrealizowane trzy pomiary w tej samej próbie badanych:

1. *Studenci I roku UAM o swoich szkołach. Z doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji. Badania retrospektywne* (pomiar w roku akademickim 2005/6)
2. *Uniwersytet jako miejsce kształtowania i rozwijania kapitału społecznego. Z doświadczeń studentów. Badania panelowe* (dwa pomiary: 2007/8 oraz 2009/10⁸).

Rezultaty przeprowadzonych eksploracji badawczych zostały opublikowane w studiach teoretyczno-empirycznych stanowiących serię wydawniczą „Maturzyści 2005’ - Studenci UAM w Poznaniu”:

Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, red. nauk. M. Dudzikowa, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, Kraków 2010.

M. Dudzikowa, S. Jaskulska, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011.

M. Dudzikowa, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2013) *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, współautorstwo: Kraków 2013.

⁷ R. Cichocki, *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania-ogólna charakterystyka programu*, [w:] *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, t. 1. red. nauk. idem, Poznań 2005, s. 8.

⁸ Ostatni z pomiarów został zrealizowany dzięki finansowemu wsparciu macierzystego Uniwersytetu.

Zrealizowane badania longitudinalne stanowią przykład rzadko stosowanych (przede wszystkim z uwagi na czasochłonność oraz trudności z organizacją i utrzymaniem próby) badań panelowych. Potencjał diagnostyczny badań panelowych jest trudny do przecenienia: umożliwiają bowiem badanie i analizę zmian zachodzących w czasie, ich przewaga nad badaniami przekrojowymi wyraża się w tym, że umożliwiają badanie procesu a nie stanu, pozwalają formułować zarówno diagnozy instytucjonalne, jak i indywidualne. Wyniki kolejnych pomiarów służyły odtworzeniu konsekwentnego obrazu szkoły podstawowej, gimnazjalnej i licealnej w kontekście kultury edukacji J. Brunera. Pozwoliły zrekonstruować zasoby kapitału społecznego szkół kolejnych szczebli kształcenia oraz kapitałowe wyposażenie badanych studentów (również w czasie, gdy byli uczniami), a także zarysować oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Tryptyk longitudinalny „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej” został wyróżniony prestiżową Nagrodą Naukową Wydziału I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk w dziedzinie pedagogiki im. Władysława Spasowskiego (12.11.2015).

W moich aktywnościach zawodowych zawsze ważne miejsce zajmowało kształcenie nauczycieli, w które byłam zaangażowana w ramach prowadzonych zajęć dydaktycznych ze studentami realizującymi tzw. specjalność nauczycielską (na różnych wydziałach Uniwersytetu). Od 2018 roku jestem dyrektorem Ośrodka Koordynacyjno-Programowego Kształcenia Nauczycieli na UAM. Jako kierownik zespołu eksperckiego opracowującego koncepcję oraz program modułu psychologiczno-pedagogicznego realizowanego w ramach modelowego programu kształcenia nauczycieli oraz członkini zespołu autorów opracowującego sylabusy przedmiotów uczestniczę w czterech projektach finansowanych z funduszy europejskich:

POWR.03.01.00-00-KN05/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Profesjonalizm - personalizacja - praktyka. Program kształcenia studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku Filologia polska UAM

POWR.03.01.00-00-KN36/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Nowoczesny program kształcenia przygotowujący studentów geografii do roli nauczyciela XXI wieku

POWR.03.01.00-00-KN37/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Nauczyciel - Mistrz - Innowator - innowacyjny program kształcenia na kierunku Nauczanie Matematyki i Informatyki prowadzonym na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

POWR.03.01.00-00-KN40/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Nauczyciel - kompetentny praktyk, opiekun, ekspert.

Rezultatem mojej pracy naukowo-badawczej jest cykl tematycznie powiązanych publikacji „Uczniowie i nauczyciele w szkolnictwie współczesnym. Studium społeczno-pedagogiczne”, który stanowi główne osiągnięcie naukowe.

a/ tytuł osiągnięcia naukowego

UCZNIOWIE I NAUCZYCIELE W SZKOLNICTWIE WSPÓŁCZESNYM. STUDIUM SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE

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

Cykl tematycznie powiązanych publikacji „Uczniowie i nauczyciele w szkolnictwie współczesnym. Studium społeczno-pedagogiczne” stanowiący osiągnięcie naukowe składa się łącznie z 26 publikacji, w tym:

- 1 recenzowana monografia autorska
- 2 recenzowane monografie współautorskie
- 11 rozdziałów w recenzowanych publikacjach współautorskich
- 3 artykuły w recenzowanych czasopismach punktowanych
- 7 rozprawy w recenzowanych pracach zbiorowych
- 1 współredakcja recenzowanej monografii zbiorowej
- 1 redakcja recenzowanej pracy zbiorowej

4.1. Lista tekstów wchodzących w skład osiągnięcia naukowego

4.1.1. Monografia autorska

1. (1) **Renata Wawrzyniak-Beszterda** (2019), *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ss. 249. (rec. I. Nowosad)

4.1.2. Monografie współautorskie

1. (2) M. Dudzikowa, S. Jaskulska, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 316. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)
2. (3) M. Dudzikowa, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2013) *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, współautorstwo: Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 448. (rec. B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak)

4.1.3. Rozdziały w recenzowanej publikacji współautorskiej

1. (4) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2010) *Lekcja* [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 119-145.
2. (5) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2010) *Operacjonalizacja zmiennych i procedura badań* [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 45-52.
3. (6) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2010) *Wizerunek lekcji i jego uwarunkowania* [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” ss. 283-287.
4. (7) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Jaskulska S., (2011), *Kapitał rodziny*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 83-105.
5. (8) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Jaskulska S., (2011), *Szkolny kapitał społeczny a kapitał rodzinny badanych*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 175-179.

6. (9) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Jaskulska S., (2011), *Kapitał społeczny w szkołach – próba podsumowania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 231-241.
7. (10) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2013), *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 25-41.
8. (11) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2013), *Zasoby rodzinne badanych - portret próby i weryfikacja hipotez*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.188-213.
9. (12) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2013), *Weryfikacja hipotez badawczych*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 247-255.
10. (13) Jaskulska S., **Wawrzyniak-Beszterda R.**, *Uwagi metodologiczne i procedura badań*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.67-72.
11. (14) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Jaskulska S., *Ustalenia metodologiczne*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2013) *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 17-21.

4.1.3. Artykuły w recenzowanych czasopismach punktowanych

1. (15) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2011). *Zmiana strukturalna czy organizacyjna? Głos w sprawie zmarnowanej szansy*, „Studia Pedagogiczne” LXIV, *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, ss. 151-159.
2. (16) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2012), *Oferta dydaktyczna uniwersytetu. Potencjał i ograniczenia dla kształtowania kapitału społecznego w szkole wyższej*, „Studia Edukacyjne”, nr 22, ss. 213-225.
3. (17) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2017), *Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem*, „Studia z Teorii Wychowania”, Tom VIII 2017, nr 2 (19) ss. 59-73.

4.1.4. Rozprawy naukowe w recenzowanych pracach zbiorowych

1. (18) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2008), *Udział ucznia w lekcji. Doniesienie z badań*, [w:] R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów

przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk nr 12, ss. 177-191. (rec. M. Dudzikowa)

2. (19) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2010) *Omówienie metodologii badań pierwszej fali*, [w:] *Szkoła i jej wychowankowie*, M. Chodkowska, M. Uberman (red.), Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 127-130.
3. (20) M. Dudzikowa, **Wawrzyniak-Beszterda R.**, E. Bochno, S. Jaskulska, M. Marciniak, (2010) *Szkoła w doświadczeniach studentów I roku UAM (2005/06)- pierwszego rocznika reformy edukacji. Zarys koncepcji badań fragmenty wyników, współautorstwo*: [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,
4. (21) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2009), *Lekcja jako przejaw kultury organizacyjnej szkoły. Z perspektywy uczniowskich doświadczeń*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, E. Augustyniak (red.), Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, s. 189-196. (rec. K. Slany, I.S. Fiut)
5. (22) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2011) *Zasoby rodzinne ucznia a jego doświadczenia szkolne. W perspektywie kultury edukacji według Jerome Brunera* [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, E. Augustyniak (red.), Wydawnictwa AGH, Kraków 2011, ss. 191-198. (rec. K. Slany, I.S. Fiut)
6. (23) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2012), *Szkoła w doświadczeniach pierwszego rocznika reformy edukacji (fragment wyników badań)*, [w:] *Zawirowania systemu edukacji. Z perspektywy socjologicznych warsztatów badawczych*, M. Zahorska (red. nauk.), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ss.15-28. (rec. E. Narkiewicz-Nieddbalec)
7. (24) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2018), *Szkoła w doświadczeniach biograficznych uczniów. O dziedziczeniu i utrwalaniu deficytów edukacyjnych*, [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup społecznych (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* J. Modrzewski, Agata Matysiak-Błaszczyk, Ewa Włodarczyk, (red. nauk.), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss.465-477. (rec. Marek Konopczyński)

4.1.5. Współredakcja recenzowanej monografii zbiorowej

1. (25) (2010) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, **Renata Wawrzyniak-Beszterda** (red. nauk.) Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 490. (rec. B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak)

4.1.6. Redakcja recenzowanej pracy zbiorowej

1. (26) (2008) *Wokół zagadnień wychowania- aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk

Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, red. **Renata Wawrzyniak-Beszterda**,
Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 256. (rec. M. Dudzikowa)

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

Prace naukowe wchodzące w skład cyklu publikacji stanowiącego główne osiągnięcie naukowe „Uczniowie i nauczyciele w szkolnictwie współczesnym. Studium społeczno-pedagogiczne” łączy przedmiot badań i analiz naukowych, jakimi są uczniowie i nauczyciele szkół kolejnych szczebli kształcenia (podstawowego, gimnazjalnego, ponadgimnazjalnego oraz wyższego). W rozprawach stanowiący cykl rozważam społeczne konteksty funkcjonowania tych uczestników instytucji edukacyjnych (tj. szkół i uczelni) oraz ich pedagogiczne aspekty. Z perspektywy przyjętych przeze mnie założeń, student w uniwersytecie jako uczestnik procesu uczenia się - nauczania jest uczniem, tyle, że na szczeblu szkolnictwa wyższego.

W ramach przedkładanych w cyklu rozpraw wyodrębniam dwa powiązane ze sobą pola problemowe. Realizowanym w nich celem jest badanie uczniów i nauczycieli w zróżnicowanych szkolnych/akademickich kontekstach z uwzględnieniem ich społecznych uwarunkowań. W obu wyłonionych obszarach moje rozważania zogniskowane są na uczniach i nauczycielach, wykorzystuję w nich jednak inne, dopełniające się kategorie analityczne i teoretyczne.

Pierwszy obszar moich naukowych rozpoznań wyrasta z zarysowanego wcześniej podejścia badawczego, zainicjowanego w ramach pracy doktorskiej, a skoncentrowanego wokół jakości doświadczeń szkolnych uczniów. Doświadczenia szkolne traktuję bowiem jako materiał rozwojowy jednostki, dzięki takiemu rozumieniu możliwe jest analizowanie udziału szkoły w kreowaniu kontekstu rozwojowego uczniów oraz identyfikowanie, z tej perspektywy, potencjału i ograniczeń w środowisku szkolnym ulokowanych. Horyzont interpretacyjny konstruuje tu przede wszystkim koncept kultury edukacji J. Brunera⁹. Analizowany materiał empiryczny pochodzi z badań zrealizowanych¹⁰ w podejściu ilościowym, w których szkolne doświadczenia uczniów rozpoznawane były w ujęciu retrospektywnym (uczestnikami badań

⁹J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

¹⁰ „Studenci I roku UAM o swoich szkołach. Z doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji. Badania retrospektywne”, pomiar zrealizowany w roku akademickim 2005/6, w próbie 1105 studentów I roku UAM.

byli studenci na progu swego studiowania, którzy wypowiedali się w ankiecie na temat częstotliwości określonych w treści pytań zachowań). W ramach przywoływanego projektu badania dotyczyły sześciu wyodrębnionych subpól funkcjonowania szkoły: lekcji, lekcji wychowawczej, relacji nauczyciel-uczniowie, relacji rówieśniczych oferty pozalekcyjnej oraz kontekstu organizacyjnego szkoły. W autorskich tekstach sposób szczególny poddaję analizie te doświadczenia, które są udziałem uczniów w trakcie zajęć dydaktycznych. Z tych doświadczeń rekonstruję wizerunek nauczycieli.

Publikacje mieszczące się tym nurcie tematycznym świadczą o rozwijaniu formułowanych diagnoz praktyki szkolnej i akademickiej o kolejne pola analiz oraz o wzbogacaniu ich wprowadzanymi perspektywami interpretacyjnymi, które umożliwiły rozpoznawanie i wyjaśnianie dotąd ukrytych zjawisk. Ewolucję tę udokumentuję przywołaniem i omówieniem kolejnych prac wchodzących w skład cyklu stanowiącego główne osiągnięcia naukowe. Wątki dotyczące znaczenia lekcji w przestrzeni szkoły oraz specyfiki uczniowskich doświadczeń nabywanych w jej toku znajdują swe rozwinięcie w poniższych artykułach:

Wawrzyniak-Beszterda R., (2008), *Udział ucznia w lekcji. Doniesienie z badań*, [w:] R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk” nr 12, ss. 177-191. (rec. M. Dudzikowa)

Wawrzyniak-Beszterda R., (2010) *Lekcja* [w:] red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 119-145. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Wawrzyniak-Beszterda R., (2011) *Zasoby rodzinne ucznia a jego doświadczenia szkolne. W perspektywie kultury edukacji według Jerome Brunera* [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, red. E. Augustyniak, Wydawnictwa AGH, Kraków 2011, ss. 191-198. (rec. K. Slany, I.S. Fiut)

Omawiam w nich doświadczenia szkolne będące udziałem badanych studentów (wówczas gdy byli uczniami kolejno szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum) w toku lekcji a związane z treścią lekcji, zakresem stawianych przez nauczyciela wymagań, rodzajem aktywności ucznia, sposobem prowadzenia lekcji przez nauczyciela oraz sposobem przekazywania wiedzy. Zarysowuję obszary deficytów związane zwłaszcza z zaangażowaniem ucznia w przebieg lekcji i jego aktywnością w postaci stawiania pytań, wyrażania własnego stanowiska i samodzielnego rozwiązywania problemów. Charakteryzuję specyfikę doświadczeń nabywanych w ramach

szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, wykazując w ten sposób, że relatywnie najlepszy kontekst rozwojowy, w świetle postulatów wywiedzionych z koncepcji kultury edukacji J. Brunera, kreuje szkoła podstawowa. J. Bruner postuluje bowiem wizję edukacji, która w swych ramach stwarza warunki do doświadczania przez uczestników życia szkolnego sprawstwa, refleksji i współpracy. Tylko partycypacja w tak kształtowanej kulturze szkoły stwarza jednostkom warunki do gromadzenia doświadczeń sprzyjających rozwojowi. W tym samym tekście podejmuję kwestie związane z szerokimi uwarunkowaniami szkolnych doświadczeń uczniów w postaci zasobów osobowych, rodzinnych oraz środowiskowo-szkolnych.

Wnioski z wyłonionych w badaniach związków statystycznie istotnych (między doświadczeniami szkolnymi gromadzonymi w trakcie lekcji a zasobami uczniów) w kolejnym tekście uzupełniam o rekomendacje adresowane wobec praktyki szkolnej:

Wawrzyniak-Beszterda R., (2010) *Wizerunek lekcji i jego uwarunkowania* [w:] red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” ss. 283-287. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Szkolne doświadczenia badanych studentów związane z ich udziałem w lekcji stanowiły podstawę sformułowania następnej odsłony¹¹ tezy o dysfunkcjonalności oferty szkolnej wobec rozwojowo zróżnicowanego zapotrzebowania uczniów w szkołach kolejnych szczebli kształcenia. Brak zróżnicowania uczniowskich doświadczeń gromadzonych w szkole podstawowej i gimnazjum, świadczył o braku swoistości, odrębności oferty gimnazjalnej (co stanowiło jedno z założeń reformy edukacji wprowadzanej w 1999 roku)¹².

Wawrzyniak-Beszterda R., (2011). *Zmiana strukturalna czy organizacyjna? Głos w sprawie zmarnowanej szansy*, „Studia Pedagogiczne” t. LXIV, *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, ss. 151-159.

W kolejnych tekście w analizie szkolnych doświadczeń badanych gromadzonych w toku lekcji wykorzystałam kategorię kultury organizacyjnej. Poszerzam w ten sposób perspektywę interpretacyjną wykazując, że lekcję można traktować jako przejaw kultury organizacyjnej szkoły.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2009), *Lekcja jako przejaw kultury organizacyjnej szkoły. Z perspektywy uczniowskich doświadczeń*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, E.

¹¹ Podobną konkluzję wyłoniłam badając doświadczenia komunikacyjne uczniów czasie lekcji, vide: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.

¹² Trzeba mieć jednak na uwadze, że badani studenci stanowili pierwszy rocznik ówczesnej reformy, wydaje się, że z biegiem czasu gimnazja wypracowały swą specyfikę w obszarze pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Augustyniak (red.), Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, ss. 189-196. (rec. K. Slany, I.S. Fiut)

Panoramę szkolnych doświadczeń badanych (gromadzonych w sześciu subpolach szkoły) studentów zarysowałam w tekście współautorskim (napisanym z Mateuszem Marciniakiem). Omawiamy w nich profile uczniowskich doświadczeń w szkołach kolejnych szczebli, wykazując podobieństwa i różnice między nimi. Uwzględniamy też portret nauczycieli wyłaniający się z doświadczeń badanych. Tak prowadzona analiza wyników badań pozwoliła wykazać nieadekwatność, swoistą inercyjność oferty szkolnej wobec dynamicznie zmieniających się potrzeb rozwojowych uczniów w toku ich edukacji od szkoły podstawowej przez gimnazjum do liceum.

Wawrzyniak-Beszterda R., Marciniak M., (2012), *Szkoła w doświadczeniach pierwszego rocznika reformy edukacji (fragment wyników badań)*, współautorstwo, [w:] *Zawirowania systemu edukacji. Z perspektywy socjologicznych warsztatów badawczych*, M. Zahorska (red. nauk.), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ss.15-28. (rec. E. Narkiewicz-Niedbalec)

W kolejnej publikacji kontynuuję analizy doświadczeń gromadzonych w trakcie zajęć dydaktycznych, ale dotyczą one dorosłych uczniów-studentów. Przypomnę tylko, że pomiar, którego wyniki charakteryzują doświadczenia akademickie realizowany był w trakcie trzeciego roku nauki studentów wchodzących w skład próby (rok akademicki 2007/8). W ten sposób obejmuję całą instytucjonalnie zorganizowaną biografię edukacyjną badanych: od szkoły podstawowej, gimnazjum przez liceum aż do uniwersytetu. Diachroniczny układ gromadzonych przez badanych doświadczeń pozwala zrekonstruować edukacyjną ścieżkę biograficzną badanych w kontekście jakości ich doświadczeń gromadzonych w trakcie zajęć dydaktycznych (lekcja/ćwiczenia/wykłady). Uzyskane w tym pomiarze dane uwzględniają również relacje studentów z nauczycielami akademickimi, a więc służą mi do zarysowania wyłaniającego się z nich portretu nauczycieli.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2013), *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 25-41. (rec. B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak)

W następnym tekście w omawianym cyklu oś organizującą mój wywód stanowi tytułowa opozycja (*między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem*). Poszerzam katalog

analizowanych badań empirycznych i w odwołaniu do różnych ich egzemplifikacji¹³ praktykę akademickiego kształcenia umieściłam w przestrzeni zarysowanej w tytule. Kontekstem teoretycznym prowadzonych rozważań były dwa paradygmaty kształcenia: behawiorystyczny i konstruktywistyczny¹⁴. Prowadzone analizy ukierunkowane zostały na udzielenie odpowiedzi na pytanie: jaki paradygmat kształcenia jest obecny w praktyce dydaktycznej uczelni wyższych? Nadmienię tylko, że w tym tekście po raz pierwszy wykorzystałam w analizach dane z trzeciego pomiaru badań zespołowych (rok akademicki 2009/10), w ten sposób mogłam wykazać dynamikę zmian w doświadczeniach akademickich studentów związanych z ich udziałem w ofercie dydaktycznej uczelni. W nawiązaniu do tzw. zwrotu konstruktywistycznego, który dokonał się/dokonuje się w obszarze refleksji nad procesami poznawania i uczenia się, wykazałam, że w edukacji akademickiej dominuje transmisyjny model kształcenia, który stanowi ograniczenie w budowaniu dynamicznego potencjału biograficznego studentów. Scharakteryzowałam konsekwencje tego stanu rzeczy dla funkcjonowania jednostek w niestabilnej, niejednoznacznej, nasyconej sprzecznościami współczesności.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2017), *Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem*, „Studia z Teorii Wychowania”, Tom VIII 2017, nr 2 (19) ss. 59-73.

Celem zrealizowanym w kolejnej rozprawie było podjęcie namysłu nad specyfiką szkolnych doświadczeń dzieci i młodzieży w związku ze znaczeniem szkoły w biografjach jednostek związanym z uwierzytelnianiem ich rozmaitych kompetencji. Ponownie przywołuję koncept D. Klus-Stańskiej dynamicznego potencjału biograficznego jednostki. Tym razem odnoszę wynikające z niego postulaty do specyfiki doświadczeń szkolnych uczniów (gromadzonych w trakcie lekcji, a więc związanych z procesami uczenia się-nauczania). Odwołując się do wyników różnych badań szkoły¹⁵ odpowiadam na pytania: gdzie i jak lokuje się szkoła poprzez swą praktykę edukacyjną wobec postulatu kształtowania dynamicznego

¹³ Odwołałam się do wyników badań prowadzonych przez T. Bauman, E. Badzińską oraz rezultatów badań zespołowych, w których uczestniczyłam. Vide: T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk 2011; E. Badzińska, *Case study. Miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego*, [w:] E. Skawińska (red.), *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Warszawa 2012; Wawrzyniak-Beszterda R., *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków 2013, ss. 25-41.

¹⁴ Nawiązuję w tym kontekście do bogatego dorobku D. Klus-Stańskiej, prac S. Dylaka, B.D. Gołębnik, A. Sajdak.

¹⁵ Wykorzystuję diagnozy szkolnej edukacji formułowane w pracach D. Klus-Stańskiej, H. Sowińskiej, R. Michalak, M. Wiśniewskiej-Kin, A. Nowak-Lojewskiej, M. Nowickiej oraz przywoływanych badań zespołowych: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak.

potencjału biograficznego uczniów? Jakie doświadczenia szkoła udostępnia w swych ramach jednostkom, ku czemu ich orientuje, jakie dyspozycje kierunkowe i instrumentalne poprzez te doświadczenia kształtuje? W efekcie przeprowadzonych analiz formułuję tezę o swoistym kumulowaniu się deficytów szkolnej socjalizacji, a także ich dziedziczeniu i utrwalaniu na kolejnych etapach kształcenia. Przywoływane w ramach wywodu wyniki badań zarysowują obszary tych deficytów i ich petryfikowanie w toku edukacji.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2018), *Szkoła w doświadczeniach biograficznych uczniów. O dziedziczeniu i utrwalaniu deficytów edukacyjnych*, [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup społecznych (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, (red. nauk.), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss.465-477. (rec. Marek Konopczyński)

Drugie pole tematyczne w ramach przedstawianego cyklu publikacji obejmuje problematykę obecności kapitału społecznego w praktyce szkolnej, kapitału społecznego analizowanego w perspektywie doświadczeń uczniów i nauczycieli. W ten obszar wpisują się publikacje stanowiące dorobek związany z realizacją badań ilościowych w ramach przywoływanego projektu zespołowego oraz monografia autorska, która jest prezentacją własnego projektu badawczego, osadzonego w tradycji badań biograficznych, zrealizowanego w podejściu jakościowym, a zorientowanym na rekonstruowanie kapitału społecznego szkoły z doświadczeń biograficznych nauczycieli.

Prowadzone w zespole badania kapitału społecznego szkół kolejnych szczebli kształcenia aż do szkoły wyższej-universytetu, realizowane był w ramach dwóch tematów badawczych:

1. *Studenci I roku UAM o swoich szkołach. Z doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji. Badania retrospektywne* (pomiar w roku akademickim 2005/6)
2. *Uniwersytet jako miejsce kształtowania i rozwijania kapitału społecznego. Z doświadczeń studentów. Badania panelowe* (dwa pomiary: 2007/8 oraz 2009/10).

Efekty prac zespołu zostały opublikowane w jednej monografii tematycznej (jestem jej współredaktorem) oraz jednej monografii współautorskiej, które włączam do tematycznego cyklu publikacji z uwagi na mój wkład pracy jako członka zespołu (i zastępcy kierownika) w budowaniu projektu badawczego. Dodam, że w obu tomach wraz z Sylwią Jaskulską jestem współautorem rozdziału metodologicznego, choć zaznaczyć pragnę, że warsztat metodologiczny badań był wypracowywany zespołowo.

Dudzikowa M., S. Jaskulska S, **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 316. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Jaskulska S., **Wawrzyniak-Beszterda R.**, *Uwagi metodologiczne i procedura badań*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.67-72. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Dudzikowa M., **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Jaskulska S., Bochno E., Bochn I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., (2013) *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 448. (rec. B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak)

Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., *Ustalenia metodologiczne*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (2013) *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 17-21. (rec. B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak)

W pierwszej z prac wykorzystaliśmy dane zgromadzone w pomiarze z 2005/6 roku, aby na ich podstawie zarysować kapitał społeczny szkół kolejnych szczebli kształcenia. Głównym celem badań było określenie wielkości zasobów kapitału społecznego oraz zbadanie związku między wielkością tych zasobów a kapitałem osobowym, rodzinnym i środowiskowym uczniów oraz jakością kultury szkoły. Materiałowi empirycznemu stawialiśmy zatem nowe pytania, opracowanie wyników podporządkowane tym pytaniom pozwoliło stworzyć nową jakość. Kapitał społeczny szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum obejmował zasoby zaufania i zaangażowania, były one wyłaniane z doświadczeń szkolnych studentów (badanych w ujęciu retrospektywnym). W analizach szkolnego kapitału społecznego odwoływaliśmy się do koncepcji kapitału społecznego w ujęciu R.D. Putnama. Wyniki badań pozwoliły zarysować diagnozy szkolnego kapitału społecznego, scharakteryzować jego specyfikę w odniesieniu do szkół kolejnych szczebli kształcenia, rozpoznać obszary deficytów oraz wielorakie uwarunkowania.

W ramach tych diagnoz zajmowałam się (wspólnie z Sylwią Jaskulską) kapitałem rodzinnym badanych (wówczas, gdy byli uczniami) i jego związkami ze szkolnym kapitałem społecznym (w wymiarze zaufania i zaangażowania). Charakterystyka próby z uwagi na społeczne osadzenie w określonym środowisku rodzinnym pozwoliła omówić kapitałowe wyposażenie badanych w postaci kapitału ekonomicznego oraz kulturowego

(zinstytucjonalizowanego oraz ucieleśnionego) ich rodzin. Takie ujęcie zasobów środowiska rodzinnego wyprowadzone zostało z koncepcji kapitałów P. Bourdieu. Zrealizowane analizy wykazały uprzywilejowanie badanej grupy z uwagi na posiadany kapitał rodzinny. To zjawisko stanowi przejaw segmentacji szkolnictwa na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej i wyższej¹⁶. Statystyczne opracowanie materiału empirycznego pozwoliło wyłonić związki między zasobami kapitału społecznego szkół kolejnych szczebli kształcenia oraz kapitału osobowego, środowiskowego i rodzinnego badanych. Okazało się (w odniesieniu do omawianych przede wszystkim zasobów rodzinnych), że „uczniowie pochodzący z rodzin o relatywnie największych zasobach kapitału ekonomicznego i kulturowego ucieleśnionego uczęszczali jednocześnie do szkół z dużymi zasobami kapitału społecznego. Uczniowie wchodzący do szkoły z habitusem uformowanym w takich rodzinach nie tylko lepiej odczytywali reguły gry szkolnej przestrzeni społecznej, ale też sprawniej się nimi posługiwali. Jednocześnie wnosili takie zasoby kulturowe (swą społecznie ukształtowaną naturę), które służyły pomnażaniu kapitału społecznego szkół”¹⁷. Jako współautorka podsumowania wyników badań omówiłam całościowe tendencje wyłonione w badaniach. Jeśli chodzi o diagnozę stanu kapitału społecznego w szkołach kolejnych szczebli wykazałam (wraz z Sylwią Jaskulską), że najlepsze warunki pomnażania kapitału społecznego badanym studentom stwarzały ich licea, najgorsze-gimnazja. Struktura szkolnych zasobów kapitału społecznego (zarówno w szkole podstawowej, gimnazjum, jak i liceum) była taka, że zasoby zaufania były statystycznie większe od zasobów zaangażowania. Omawialiśmy też bardziej szczegółowe związki wykazane w badaniach.

Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., (2011), *Kapitał rodziny*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 83-105. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., (2011), *Szkolny kapitał społeczny a kapitał rodzinny badanych*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 175-179. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., (2011), *Kapitał społeczny w szkołach – próba podsumowania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, **R. Wawrzyniak-Beszterda**, E. Bochno,

¹⁶ Vide: prace socjologów edukacji: J. Domalewskiego, K. Wasielewskiego, P. Mikiewicza, M. Zahorskiej, P. Długosza.

¹⁷ Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., (2011), *Kapitał społeczny w szkołach – próba podsumowania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków 2011, s. 234.

I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 231-241. (rec. B. Śliwerski, D. Klus-Stańska)

Kolejny z wymienionych tomów (*Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*) stanowi prezentację rezultatów drugiego pomiaru. Moje autorskie analizy dotyczące zasobów rodzinnych badanych przeprowadzone zatem zostały w odniesieniu do nowego materiału empirycznego. Charakterystyka badanych potwierdziła stosunkowo wysoki status społeczno-ekonomiczny rodzin pochodzenia studentów, ich relatywnie dobre relacje z rodziną (jakość więzi i wsparcia), co świadczy o uprzywilejowaniu badanej grupy z uwagi na zasoby rodzinne. Ta swoista homogeniczność próby (podobne, relatywnie wysokie zasoby rodzinne) ponownie świadczą o zjawisku segmentacji szkolnictwa wyższego (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza jako jeden z czołowych krajowych uniwersytetów jest dobrym przykładem uprzywilejowanych biografii edukacyjnych swych studentów).

Wawrzyniak-Beszterda R., (2013), *Zasoby rodzinne badanych - portret próby i weryfikacja hipotez*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.188-213.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2013), *Weryfikacja hipotez badawczych*, [w:] [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 247-255.

W kolejnej publikacji analizy dotyczące oferty dydaktycznej uniwersytetu poszerzam o wątki związane ze zmianami zachodzącymi w szkolnictwie wyższym i w jego społecznym otoczeniu a wyrażającymi się w urynkowieniu i uproduktowaniu procesów i efektów kształcenia akademickiego, w komercjalizacji studiów, korporatyzacji świata akademickiego. W tym kontekście stawiam pytania o formułę edukacji akademickiej oraz epistemologię wiedzy, w której osadzone są praktyki edukacyjne w szkole wyższej. Podjęte kwestie odnoszę wobec postulatów kształtowania kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej i wykazuję potencjał oraz ograniczenia akademickiej oferty dydaktycznej dla kształtowania kapitału społecznego w uniwersytecie. Formułuję tezę, że skoro akademickie kształcenie zorientowane jest raczej na transmisję wiedzy niż jej wytwarzanie i interpretację, to jego potencjał dla kształtowania kapitału społecznego w uniwersytecie nie jest wykorzystany.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2012), *Oferta dydaktyczna uniwersytetu. Potencjał i ograniczenia dla kształtowania kapitału społecznego w szkole wyższej*, „Studia Edukacyjne”, nr 22, ss. 213-225.

Badania i analizy realizowane w ramach przywoływanego zespołowego projektu badawczego pozwoliły przedstawić wielowymiarowe diagnozy szkolnej i akademickiej rzeczywistości w kontekście doświadczeń uczniów/studentów. Umożliwiły wyłonienie interesujących zjawisk wraz z ich rozmaitymi uwarunkowaniami. Stanowiły inspirację do autorskich analiz i studiów realizowanych przez uczestników zespołu. Badania te prowadzone były w podejściu ilościowym, które uzasadniało formułowanie szerokich diagnoz, analizowanie uwarunkowań rozpoznawanych zjawisk oraz związków między wyłonionymi zmiennymi. Potencjał zrealizowanego projektu badawczego związany był również z jego longitudinalnym charakterem. Niemniej jako autorka uczestnicząca w pracach zespołu miałam poczucie, że wyłaniający się z naszych wyników obraz szkolnego (i akademickiego) kapitału społecznego jest nieco statyczny, czasem „gubi” szczegóły, nie oddaje indywidualnej, osobistej perspektywy doświadczania szkolnej (i akademickiej) rzeczywistości przez uczniów i studentów. Jednocześnie miałam silne przekonanie, że kapitał społeczny (mimo wszystkich koncepcyjnych i metodologicznych pułapek związanych z jego użyciem w badaniach) pozostaje interesującą kategorią, której potencjał analityczno-teoretyczny jest trudny do przecenienia. W portrecie kapitału społecznego brakowało mi też silniej zaznaczonej optyki nauczycielskiej¹⁸. Interesowały mnie również dalsze losy badanych. Z uwagi na moje zainteresowania naukowe ciekawiły mnie doświadczenia tych uczestników badań, którzy „wrócili” do szkoły jako nauczyciele. Dysponowałam (*in statu nascendi*) próbą badawczą, którą w moim zamierzeniu stanowić mieli ci uczestnicy badań panelowych, którzy podjęli i kontynuowali pracę w szkole. Te spontanicznie pojawiające się kwestie wytyczyły ścieżkę moich poszukiwań, które doprowadziły do skonstruowania autorskiego projektu badawczego.

Zależało mi w nim na uchwyceniu swoistości i unikatowości portretu kapitału społecznego szkoły w jego subiektywnych odślonach zakorzenionych w doświadczeniach nauczycieli. Takie założenie lokowało moje podejście w tradycji badań jakościowych, które umożliwiają opis i interpretację badanych zjawisk „od wewnątrz”. Miałam świadomość, że idiograficzny model wyjaśniania ograniczy zakres formułowanych wniosków/konkluzji, ale za

¹⁸ Wyniki badań zespołowych pozwalał wyłonić portret nauczycieli, ale powstawał on z perspektywy doświadczeń uczniów/studentów.

to umożliwi pogłębioną deskrypcję i interpretację tego fenomenu, jakim jest kapitał społeczny szkoły. Przedmiotem badań uczyniłam kapitał społeczny szkoły rekonstruowany z biograficznych doświadczeń zawodowych nauczycieli. Moim celem było zatem odkrywanie i opisanie kapitału społecznego szkoły w jego różnych formach. Pytania, które organizowały działania badawcze brzmiały w rezultacie następująco: jakie są doświadczenia biograficzne nauczycieli związane z podjęciem pracy w szkole i jej kontynuacją? Czy i jakie przejawy kapitału społecznego szkoły są obecne w biograficznych doświadczeniach zawodowych nauczycieli? Skupiłam się na rozpoznaniu zjawiska kapitału społecznego w szkole przez pryzmat biograficznych doświadczeń zawodowych nauczycieli w pierwszych latach ich pracy w szkole. Tak sformułowane zamierzenia badawcze wyznaczyły eksploracyjny charakter moich badań.

Wykorzystałam koncepcję kapitału społecznego J.S. Colemana, który sytuuje ten kapitał w przestrzeni mezo, przypisuje go strukturze społecznej, zwraca uwagę na jego emergentny charakter, produktywną rolę (w tym sensie, że ułatwia on współdziałanie, zwiększając efektywność podejmowanych inicjatyw). Szkoła jako strukturalne uwarunkowanie aktywności jednostki może być zatem traktowana jako kontekst, w którym ten kapitał jest generowany. Uzasadnione jest wówczas rozpoznawanie form tego kapitału w postaci zobowiązań i oczekiwań, potencjału (przepływu) informacyjnego, norm i sankcji oraz relacji władzy (J.S. Coleman).

Wybór grupy badanych sytuował mój projekt w badaniach pedeutologicznych realizowanych w podejściu biograficznym. Taka charakterystyka projektu badawczego wynikała z faktu badania biografii tematycznych (N. Denzin, I.K. Helling). Konceptualizacja przedmiotu badań wyznacza sposób traktowania biografii jako tematu (*biography as the topic*) lub środka (*biography as a means*)¹⁹. W moim projekcie biografia tematyczna jest narzędziem, które umożliwia rozpoznanie innego zjawiska (kapitału społecznego szkoły), a analiza biografii pozwala odtworzyć jego cechy, przejawy, specyfikę.

Nawiązanie kontaktu z uczestnikami badań, którzy zostali nauczycielami było czaso – i pracochłonne (wyłaniałam tę grupę spośród uczestników ostatniego pomiaru z założeniem, że interesują mnie tylko ci badani, którzy brali udział we wszystkich trzech pomiarach). Charakterystyka badanej grupy nauczycieli była związana z określonym momentem ich biografii zawodowych: po kluczowej tranzykcji (przejście ze świata kształcenia do świata pracy),

¹⁹ I.K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), tłum. K. Drożdżał, J. Włodarek, Warszawa-Poznań 1990, s. 127-135.

po okresie startu zawodowego (G. Hirsch), prawdopodobnie w okresie kształtującej się stabilizacji zawodowej (M. Huberman).

Z uwagi na przedmiot i cele badań oraz na specyfikę próby badanych, podjęłam decyzję o zastosowaniu studium przypadku, a dokładniej wielokrotnego (zbiorowego) studium przypadków (R. Stake, R. Yin). Studia przypadków zorientowane są na zgłębianie specyfiki, odrębności poszczególnych zjawisk. Ta wyjątkowość przypadków, wyłaniające się podobieństwa, ale też różnice, są poddane analizie. Skoro zorientowana byłam na rozpoznanie swoistości i zróżnicowania kapitału społecznego szkoły analizowanego w optyce subiektywnych doświadczeń badanych nauczycieli, to wybór studium przypadku był uzasadniony. Zastosowałam w jego ramach wywiad swobodny ukierunkowany, z uwagi na elastyczne zasady jego prowadzenia, ma on mniej formalny charakter. Ukierunkowanie wywiadów wynikało z tematykacji moich badań (S. Kvale, K. Konecki). Korpus materiału empirycznego stanowiły transkrypty przeprowadzonych wywiadów, poddałam je analizie w jakościowej (G. Gibb), która obejmowała redukcję danych, ich reprezentację oraz wyprowadzanie i weryfikację wniosków (M.B. Miles, A.M. Huberman).

Omówienie projektu badawczego, jego założeń teoretycznych oraz metodologicznych, prezentację i interpretację jego rezultatów opublikowałam w recenzowanej monografii autorskiej:

Wawrzyniak-Beszterda R., *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 209. ss. 249. (rec. (I. Nowosad)

Książka składa z pięciu rozdziałów, z których dwa zarysowują teoretyczny kontekst podejmowanej problematyki, kolejny zawiera omówienie metodologicznych założeń autorskiego projektu badawczego, następne dwa prezentację i analizę wyników przeprowadzonych badań.

Kategoria kapitału społecznego jest w ostatnich kilkudziesięciu latach pojęciem używanym (czasem nadużywanym) w różnych kontekstach teoretycznych i badawczych, w wielu dyscyplinach naukowych, w rozmaitych rodzajach dyskursu. Jest przy tym obiektem silnych kontrowersji. Dlatego prezentację projektu badawczego poprzedziłam omówieniem klasycznych koncepcji kapitału społecznego w podejściu P. Bourdieu, J.S. Colemana, R.D. Putnama oraz ujęć sieciowych. Przedstawiłam ich teoretyczne osadzenie, konsekwencje metodologiczne zastosowania każdego z podejść oraz potencjał analityczny i badawczy. Ten teoretyczny zarys uzupełnia omówienie badań szkoły, w których wykorzystana została

kategoria kapitału społecznego. Założenia teoretyczne stanowią uzasadnienie dla autorskiej propozycji badania szkoły, w których zastosowana została koncepcja kapitału społecznego J.S. Colemana. Moje badania ulokowane są w podejściu jakościowym, w ujęciu biograficznym, wykorzystywałam w nich studium przypadków (a w jego ramach wywiady swobodnie ukierunkowane).

W części empirycznej pracy stanowiącej omówienie wyników przeprowadzonych analiz jakościowych zamieszczam analizy o charakterze wertykalnym, tj. szkice biografii zawodowych nauczycieli (tzw. biografie tematyczne w ujęciu N. Denzina), które stanowią kontekst dla wątków dotyczących kapitału społecznego. Kolejny rozdział, w którym prezentuję wyniki badań, to analiza przekrojowa (tj. horyzontalna) stanowiąca charakterystykę form kapitału społecznego zrekonstruowanego z biograficznych doświadczeń zawodowych nauczycieli. W ten sposób zarysowany został portret kapitału społecznego w postaci zobowiązań i oczekiwań, relacji władzy i potencjału informacyjnego oraz norm i sankcji obecnych w szkole.

Zrealizowane w moich badaniach podejście pozwoliło odzwierciedlić głębię, unikatowość i swoistość kapitału społecznego szkoły odsłanianego w doświadczeniach biograficznych nauczycieli. Nauczycielska optyka uzupełniła wcześniej referowane podejścia, w których dominowała perspektywa ucznia/studenta. Biograficzne doświadczenia nauczycieli związane z ich pracą w szkole świadczyły o owocnym poradzeniu sobie z zadaniami związanymi ze startem zawodowym (z zastosowaniem rozmaitych strategii), udziałem tylko jednej nauczycielki był start zawodowy o charakterze prowizorium (G. Hirsch). Deskrypcja biografii zawodowych nauczycieli umożliwiła odsłonięcie obecnych w nich typów budowanych karier (patchwork i konstrukcja). Analiza przekrojowa służyła zarysowaniu portretu kapitału społecznego szkoły wyłonionego na podstawie analizy zawodowych doświadczeń biograficznych nauczycieli. Scharakteryzowałam przejawy kapitału społecznego szkoły w odniesieniu do jego różnych form (w ujęciu J.S. Colemana: zobowiązania i oczekiwania, relacje władzy i przepływ informacji oraz porządek normatywny). Wykazałam, że kapitał społeczny rekonstruowany z doświadczeń biograficznych nauczycieli ma charakter mozaikowy, ponieważ występuje fragmentarycznie, cząstkowo, w różnych przejawach w odniesieniu do wybranych jego form. Układ tych elementów odzwierciedla specyfikę kalejdoskopu: nasilenie jednego z nich (obecnego w doświadczeniach badanych) zmienia konfigurację (i znaczenie) pozostałych. Kolejna konkluzja dotyczy wyspowej obecności kapitału społecznego w praktyce oświatowej: zobowiązania i oczekiwania, przepływ informacji

i relacje władzy oraz normy i sankcje zorientowane na ponadpartykularne dobro, działania ugruntowane na wzajemnym zaufaniu i współpracy, wzmacniane poziomymi i pionowymi przepływami informacji, gwarantującymi nauczycielom, rodzicom i uczniom partycypowanie w kreowaniu życia szkolnego obecne są tylko w pewnych enklawach szkolnych.

Cykl tematycznie powiązanych publikacji składających się na osiągnięcie naukowe „Uczniowie i nauczyciele w szkolnictwie współczesnym. Studium pedagogiczno-społeczne” stanowi odzwierciedlenie moich głównych zainteresowań realizowanych w przebiegu mojej biografii naukowej. Obszary problemowe obecne w tym cyklu publikacji pokazują kierunek moich dociekań badawczych oraz ich ewolucję wyrażającą się w poszerzaniu pola problemowego, wprowadzaniu nowych kategorii teoretycznych i badawczych, pogłębianiu ich zastosowań, rozwijaniu warsztatu metodologicznego oraz obszaru realizowanych badań. Osią, która organizuje i uspójnia podejmowane przeze mnie inicjatywy naukowo-badawcze są uczniowie i nauczyciele rozpoznawani w różnych kontekstach pedagogicznych i uwikłaniach społecznych.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych)

Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze stanowią zbiór złożony z 18 publikacji w tym:

- 1 monografia autorska (książka podoktorska)
- 1 redakcja recenzowanej pracy zwartej
- 8 artykułów w recenzowanych czasopismach
- 8 rozpraw w recenzowanych pracach zwartych;

5.1. Monografie autorskie

1. (1) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2002) *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, ss.225. (książka podoktorska, rec. Z. Kwieciński, E. Putkiewicz)

5.2. Artykuły w recenzowanych czasopismach

1. (2) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2003) *Relacje komunikacyjne uczeń – nauczyciel. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, „Colloquia Communia” *Pedagogika - filozofii. Filozofia – pedagogice*, red. M. Dudzikowa.
2. (3) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2004) *Relacje komunikacyjne nauczyciel-uczeń. Uwagi na marginesie badań*, „Studia Edukacyjne” nr 6, ss. 289-302.
3. (4) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2005) *Język w klasie szkolnej. Czego uczą się uczniowie w relacjach komunikacyjnych z nauczycielem?* „Nowa Szkoła” nr10.
4. (5) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2005/6) „*My uczniowie jesteście jak dobre pionki do złej gry*” – kilka uwag o porozumiewaniu się uczniów i nauczycieli, „Pampaedia. Leszczyńskie Studia Humanistyczne”, nr 2-3, ss.137-150.
5. (6) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2006) *Młodzież licealna o swoich nauczycielach. Rzecz o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów*, „Chowanna”, tom I (26) *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej* pod red. D. Ekiert-Oldroyd, ss. 108-120.
6. (7) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2006) *(Nie)miłosierny język nauczycieli. Z perspektywy uczniów*, „Edukacja. Teologia i dialog”, tom 3, 2006, pod red. R. Niparko i J. Skrzypczaka, Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ss. 73 -79.
7. (8) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2007) *Co to znaczy być pedagogiem akademickim dzisiaj? (moderator dyskusji i redaktor tekstu)* „Rocznik Pedagogiczny” t. 30, ss. 9-20.
8. (9) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2009) *Inne zapomniane kwestie edukacyjne. Omówienie obrad*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 28-34.

5.3. Rozprawy naukowe w recenzowanych pracach zbiorowych

1. (10) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2002) *Przedszkole w opinii mieszkańców Poznania*, [w:] R. Cichocki, K. Podemski (red.), *Życie w Poznaniu 2001. Miasto – mieszkańcy – instytucje*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 221-234. (rec. S. Lisiecki)
2. (11) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, Bankiewicz M., Knasiecka-Falbierska K., (2005) *Szkoły poznańskie w opinii mieszkańców miasta*, [w:] *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, R. Cichocki (red.), t.1 Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 205-260, (rec. G. Krzyminiewska)

3. (12) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2003) *Szkolne relacje komunikacyjne w świetle wypowiedzi licealistów*, [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Warszawa – Pułtusk.
4. (13) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2003) *Komunikacyjny wymiar praktyki edukacyjnej. Z doświadczeń młodzieży licealnej*, [w:] *Orientacje biograficzne młodzieży czasu transformacji*, M. Piorunek (red.), Poznań Wydawnictwo „Rys”, Poznań 2004, ss.187-209.
5. (14) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2007) *Język w wychowaniu: neutralne medium czy narzędzie wpływu? Rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia-procesy-konteksty*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 67-90.
6. (15) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2008) *Doświadczenia młodzieży licealnej w relacjach komunikacyjnych z nauczycielami*, [w:] *Człowiek. Rodzina. Kultura. Szkice psychologiczne*, H. Wrona-Polańska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss.147-155.
7. (16) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2011) *Zasoby rodzinne ucznia a jego doświadczenia szkolne. W perspektywie kultury edukacji według Jerome Brunera* [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, E. Augustyniak (red.), Kraków: Wydawnictwa AGH, ss. 191-198.
8. (17) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2011), *Kilka słów „podwójnego” Sekretarza VIII i XXI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów*, [w:] *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, (red. pracy zbiorowej), Lublin: Wydawnictwo UMCS, s.75-76.

5.4. Redakcja pracy zwartej

1. (18) **Wawrzyniak-Beszterda R.**, (2008) *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza, ss.255.

W zasadzie wszystkie publikacje wymienione w zbiorze dotyczą instytucji oświatowych (przedszkola/szkoły/universytetu) w różnych aspektach ich funkcjonowania.

Najpierw scharakteryzuję te, które wyrastały z zainteresowań naukowo-badawczych obejmujących kwestie związane z szeroko pojętą rolą języka w edukacji. Pierwsza z nich to monografia autorska, która powstała na bazie pracy doktorskiej, ale jest jej zmienioną wersją

(przebudowana została struktura, niektóre wątki rozwinęłam, inne pominęłam, zabiegi te miały na celu uczynienie kompozycji książki bardziej klarowną, przyjazną czytelnikowi). W pozostałych tekstach podejmuję i rozwijam wątki związane z jakością szkolnych doświadczeń komunikacyjnych uczniów, wykorzystuję przy tym wyniki badań uzyskane w badaniach realizowanych w ramach pracy doktorskiej.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2002) *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, ss.225.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2003) *Szkolne relacje komunikacyjne w świetle wypowiedzi licealistów*, [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Warszawa – Pułtusk.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2003) *Komunikacyjny wymiar praktyki edukacyjnej. Z doświadczeń młodzieży licealnej*, [w:] *Orientacje biograficzne młodzieży czasu transformacji*, M. Piorunek (red.), Poznań Wydawnictwo „Rys”, Poznań 2004, ss.187-209.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2007) *Język w wychowaniu: neutralne medium czy narzędzie wpływu? Rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia-procesy-konteksty*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 67-90.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2008) *Doświadczenia młodzieży licealnej w relacjach komunikacyjnych z nauczycielami*, [w:] *Człowiek. Rodzina. Kultura. Szkice psychologiczne*, H. Wrona-Polańska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss.147-155.

Kolejne dwa teksty mają charakter diagnoz instytucjonalnej oferty edukacyjnej i jej funkcjonowania w ramach społeczności lokalnej. Prace te stanowią rezultat projektu realizowanego we współpracy z władzami samorządowymi Poznania.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2002) *Przedszkole w opinii mieszkańców Poznania*, [w:] R. Cichocki, K. Podemski (red.), *Życie w Poznaniu 2001. Miasto – mieszkańcy – instytucje*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 221-234. (rec. S. Lisiecki)

Wawrzyniak-Beszterda R., Bankiewicz M., Knasiecka-Falbierska K., (2005) *Szkoły poznańskie w opinii mieszkańców miasta*, [w:] *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, R. Cichocki (red.), t.1 Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 205-260, (rec. G. Krzyminiewska)

Ostatnia grupa publikacji to teksty, które powstały w związku z różnymi inicjatywami o charakterze społecznym podejmowanymi w środowisku naukowym.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2007) *Co to znaczy być pedagogiem akademickim dzisiaj? (moderator dyskusji i redaktor tekstu)*, „Rocznik Pedagogiczny” t. 30, ss. 9-20.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2009) *Inne zapomniane kwestie edukacyjne. Omówienie obrad*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 28-34.

W moim dorobku jest też praca zbiorowa, która zredagowałam, a która stanowiła tom rozpraw dedykowanych prof. Marii Dudzikowej. W skład tomu wchodziły interdyscyplinarne studia prezentujące wielowymiarowy ogląd szkoły i procesów w niej zachodzących.

Wawrzyniak-Beszterda R., (2008) *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza, ss.255.

Biorę udział w życiu naukowym środowiska poprzez uczestnictwo w konferencjach, w ramach których prezentuję mój warsztat naukowo-badawczy. Problematyka konferencji, w których aktywnie uczestniczyłam odzwierciedla zatem moje zainteresowania naukowe i ich ewolucję. Cały czas obiektem mojego zainteresowania jest szkoła rozumiana jako źródło doświadczeń uczniów i nauczycieli i jej rola jako kontekstu rozwojowego jednostki. Dlatego uczestniczyłam w konferencjach, w których ta kwestia odsłaniana była przy użyciu różnych kategorii teoretycznych, podejść badawczych i rozwiązań interpretacyjnych. Tematyka konferencji dotyczyła różnych zjawisk i procesów zachodzących w szkole, analizowanych w ujęciu mikro-mezo i makrospołecznym (podaję przykładowe):

VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Edukacja-moralność-sfera publiczna*, Lublin 2007.

Wychowanie-konteksty i pojęcia w perspektywie interdyscyplinarnej, Ciążeń 2007.

Interdyscyplinarna Konferencja *Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych*, Kraków 2008.

Międzynarodowa Konferencja *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, Kazimierz Dolny 2009.

Interdyscyplinarna Konferencja *Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych. Kultura szkoły rozwijającej się*, Kraków 2010.

Konferencja Naukowa Adiunktów *Edukacja – Tożsamość – Społeczeństwo*, Obrzycko 2010.

VII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Po życie sięgać nowe...*, Toruń 2010.

VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Różnice-Edukacja-Inkluzja*, Gdańsk 2013.

W obszarze moich zainteresowań naukowych leży też szkolnictwo wyższe, jego potencjał i deficyty. Stąd mój udział w następujących konferencjach:

Ogólnopolska Konferencja *Profesjonalizacja w edukacji akademickiej*, Łódź 2014.

I Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Kultura edukacji szkoły wyższej - różnorodne perspektywy*, Białystok 2014.

Międzynarodowe Seminarium Naukowe *The role of higher education in a globalizing World*, Poznań 2016.

Wprowadzenie do warsztatu badawczego kategorii kapitału społecznego przyczyniło się do poszerzenia moich tematycznych zainteresowań. Kolejne konferencje reprezentują problematykę związaną z kluczową dla mnie kategorią kapitału społecznego i jego zewnętrznymi uwarunkowaniami:

Ogólnopolska Konferencja *Kapitał społeczny w edukacji: teoretyczne, empiryczne i praktyczne konteksty*, Poznań 2008.

XIV Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny *Co się dzieje ze społeczeństwem?* Kraków 2010.

XVI Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny *Solidarność w czasach nieufności*, Gdańsk 2016.

Działam na rzecz rozwoju środowiska naukowego poprzez recenzje tekstów („Kwartalnik Pedagogiczny”, „Forum Oświatowe”) oraz projektów naukowych (Narodowe Centrum Nauki).

Aktywnie uczestniczę w życiu naukowym poprzez zaangażowanie w różnego rodzaju zespoły, budujące sieci współpracy naukowej: Zespół Samokształceniowy Doktorów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2009-2015), Zespół Pedagogiki Szkolnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2009-2015), Zespół Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2016 – obecnie) oraz Sekcja przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk ds. wspierania doktorantów i habilitantów (2016-obecnie). Moje aktywności podejmowane w ramach wymienionych zespołów służyły integrowaniu środowiska naukowego, uruchamianiu wymiany i współpracy naukowej, inicjowaniu debat środowiskowych, podejmowaniu działań na rzecz aktywizowania szczególnie młodych naukowców. Stąd wynikało podjęcie przeze mnie

roli sekretarza naukowego XXI letniej Szkoły Młodych Pedagogów (Ciężen 2007). Ważnym obszarem mojej aktywności było też koordynowanie prac Zespołu Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN i prowadzonych w jego ramach inicjatyw na rzecz zdiagnozowania obecności pedagogiki szkolnej w kształceniu wyższym oraz w strukturach uniwersyteckich. Ten kontynuowany przez kilka lat projekt zaowocował konferencją, której celem była dyskusja nad stanem pedagogiki szkolnej w przestrzeni akademickiej. Uczestniczyli w niej przedstawiciele niemal wszystkich jednostek uniwersyteckich, które zajmują się pedagogiką szkolną: *Pedagogika szkolna/szkoły: protokół rozbieżności. Nowe otwarcie*, Poznań 2014.

Ważny obszar mojej aktywności jako pedagoga-pracownika nauki stanowi zaangażowanie na rzecz praktyki szkolnej: współpraca z instytucjami edukacyjnymi (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, szkoły kolejnych szczebli kształcenia), różnymi podmiotami życia szkolnego (uczniowie, nauczyciele), władzami oświatowymi. Uczestniczyłam w organizacji (i realizacji) konferencji, w których zespół badawczy prezentował wyniki badań nad doświadczeniami szkolnymi pierwszego rocznika reformy edukacji.

M. Dudzikowa, E. Bochno, S. Jaskulska, M. Marciniak, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Szkoła w doświadczeniach pierwszego rocznika reformy. Raport z badań*, XIV Targi Edukacyjne, Poznań 2010.

M. Dudzikowa, E. Bochno, I. Bochno, S. Jaskulska, M. Marciniak, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Między szkołą a uniwersytetem. Doświadczenia szkolne i akademickie pierwszego rocznika reformy edukacji (Maturzyści 2005')*, Seminarium naukowe zorganizowane przez Pracownię Pedagogiki Szkolnej WSE UAM oraz Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, Konin 2010.

W ramach inicjatyw realizowanych na rzecz praktyki szkolnej podjęłam współpracę z Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Starym Tomyślu (2007-2010), w trakcie jej trwania przygotowałam i zrealizowałam cykl konferencji szkoleniowych przeznaczonych dla grona pedagogicznego. Wielokrotnie prowadziłam na zaproszenie różnych instytucji edukacyjnych wykłady dla nauczycieli, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych itp.

W działania na rzecz praktyki szkolnej wpisuje się też moje zaangażowanie w sprawy związane z uniwersyteckim kształceniem nauczycieli. Postać tego zaangażowania rozwijała się w trakcie mojej biografii zawodowej: rozpoczęłam od prowadzenia zajęć dydaktycznych w

ramach tzw. specjalności nauczycielskich. Potem, na zaproszenie prof. dr. hab. S. Dylaka, zostałam członkinią Rady Programowej Uniwersyteckiego Centrum Koordynacyjno-Programowego Kształcenia Nauczycieli UAM. Jednym z przejawów mojego zaangażowania był udział w II Wielkopolskim Seminarium *Integracja kształcenia nauczycieli: uczelnia-szkola-środowisko wobec praktyki szkolnej* (Poznań 2005) i wygłoszony referat: *Założenia teoretyczne dla praktyk szkolnych i pedagogicznych w kształceniu nauczyciel*. Bliską współpracę kontynuowałam także z prof. H. Sowińską oraz prof. E. Muszyńską (kolejnymi dyrektorkami UCKPKN). Obecnie jestem dyrektorem Ośrodka Koordynacyjno-Programowego Kształcenia Nauczycieli UAM. Niewątpliwie najważniejszym dotychczasowym dokonaniem w ramach omawianego obszaru mojej zawodowej aktywności jest zbudowanie zespołu psychologów i pedagogów zaangażowanych w opracowanie modułu zajęć psychologiczno-pedagogicznych realizowanych w ramach działań projektowych POWR „Programy kształcenia nauczycieli”:

POWR.03.01.00-00-KN05/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu *Profesjonalizm - personalizacja - praktyka. Program kształcenia studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku Filologia polska UAM*

POWR.03.01.00-00-KN36/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu *Nowoczesny program kształcenia przygotowujący studentów geografii do roli nauczyciela XXI wieku*

POWR.03.01.00-00-KN37/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu *Nauczyciel - Mistrz - Innowator - innowacyjny program kształcenia na kierunku Nauczanie Matematyki i Informatyki prowadzonym na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

POWR.03.01.00-00-KN40/18

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu *Nauczyciel - kompetentny praktyk, opiekun, ekspert.*

W ramach macierzystego Wydziału Studiów Edukacyjnych pełnię funkcję pełnomocnika Dziekana WSE ds. współpracy z otoczeniem społecznym. Koordynuję kwestie związane ze współpracą m.in. z władzami oświatowymi. Współorganizowałam konferencje realizowane dla przedstawicieli środowiska pracodawców, którzy prezentowali przykłady dobrych rozwiązań realizowanych w ich instytucjach:

Współpraca instytucji edukacyjnych ze środowiskiem społecznym – przykłady dobrych praktyk. Oczekiwania – możliwości – ograniczenia, Poznań 2018.

Formy pomocy i wsparcia osób doświadczających trudnych sytuacji życiowych w kontekście instytucjonalnym - przykłady dobrych praktyk. Oczekiwania - możliwości – ograniczenia, Poznań 2019.

Angażuję się w działania ukierunkowane na podnoszenie jakości akademickiego kształcenia, podejmując zadania jako członkini:

Zespołu ds. Strategii Rozwoju Wydziału Studiów Edukacyjnych (2010-2012)

Komisji ds. Kształcenia Wydziału Studiów Edukacyjnych (2005-2008, 2008-2012)

Koordinator Kształcenia Psychopedagogicznego Doktorantów na UAM (2018/2019).

Na zaproszenie Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia UAM, prof. dr. hab. M. Ziółek podjęłam współpracę z Radą ds. Jakości Kształcenia. W jej ramach przygotowałam (wraz z M. Marciniakiem i S. Jaskulską) raport na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród studentów UAM – „Studenci o swoim studiowaniu. Diagnoza kształcenia w UAM”, na konferencji dla członków wydziałowych komisji ds. jakości kształcenia wygłosiłam referat: *Kapitał społeczny studentów UAM. Jak można go rozwijać w warunkach szkoły wyższej?* (Poznań 2013).

Ważnym obszarem mojej zawodowej aktywności jest (uruchomiona w 2015 roku i kontynuowana do dzisiaj w ramach kierowanej przeze mnie Pracowni Pedagogiki Szkolnej) współpraca z Evangelische Hochschule Darmstadt. Organizowane przez zespół Pracowni inicjatywy związane z wymianą międzynarodową ukierunkowane są na poszerzanie i pogłębianie wiedzy i doświadczeń studentów na temat praktyki szeroko rozumianych działań pomocowych realizowanych w Niemczech i w Polsce. Uczestnicy realizowanych w ramach współpracy z Evangelische Hochschule Darmstadt przedsięwzięć (studenci polscy i niemieccy oraz naukowcy i opiekunowie) poznają szeroką ofertę rozwiązań koncepcyjnych i organizacyjnych obecnych w pracy pedagogicznej na rzecz środowisk i jednostek marginalizowanych i defaworyzowanych. Istotnym modulem tej współpracy są też inicjatywy o charakterze naukowym, które zaowocowały organizacją czterech międzynarodowych konferencji.

Moja biografia zawodowa mocno osadzona jest w przestrzeni organizacyjnej macierzystego Wydziału, w tym sensie, że silnie włączałam się w inicjatywy podejmowane w moim środowisku, ale także działałam na jego rzecz. W rozwoju naukowym wyodrębniam kolejne etapy, które związane były z precyzowaniem repertuaru wykorzystywanych kategorii teoretycznych, ale też wzbogacaniu refleksji metodologicznej i jej badawczych zastosowań.

Renata Dawydzak - Dębska