

Barbara Klasińska

Autoreferat

Zawartość autoreferatu

| | |
|---|----|
| 1. Dane osobowe | 3 |
| 2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe | 3 |
| 3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych | 3 |
| 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. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.) | 4 |
| 5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych | 21 |
| 5.1. <i>Dydaktyka szkoły wyższej. Uwarunkowania, konteksty i (nie)odkryte tajemnice</i> | 22 |
| 5.2. <i>Implikacje pedagogiczne dziedzictwa kulturowego/tradycji</i> | 24 |
| 5.3. <i>Pedagogika zainteresowań. Pytania stare i nowe</i> | 27 |
| 6. Działalność dydaktyczna, popularyzatorska i organizacyjna | 30 |
| 6.1. Osiągnięcia dydaktyczne | 30 |
| 6.2. Popularyzacja nauki i współpraca ze środowiskiem społecznym | 30 |
| 6.3. Działalność organizacyjna | 32 |
| Bibliografia (wybór) | 33 |

1. Imię i Nazwisko.

Barbara Klasińska

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

2005 – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, praca doktorska na temat: *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas początkowych*

Promotor: Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa

Recenzenci: Prof. zw. dr hab. Janusz Gajda

Dr hab., prof. UwB Anna Karpińska

1999 – magister pedagogiki, specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN), dyplom z wynikiem bardzo dobrym, ocena i obrona pracy magisterskiej – bardzo dobry z wyróżnieniem

1991 – dyplom ukończenia I Studium Nauczycielskiego w Tarnowie ze stopniem bardzo dobry z wyróżnieniem, kierunek pedagogika ze specjalnością pedagogika przedszkolna

1989 – Świadectwo dojrzałości, I Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie, profil klasyczny, ustna matura z języka polskiego – bardzo dobry z wyróżnieniem

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych.

2005 – nadal, *Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań (przed przekształceniem Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania) (1.II.2005-30.V.2005 asystent, 1.VI. 2005 i nadal adiunkt)

2012-2017 – *Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie* (umowa o autorskie dzieło dydaktyczne)

2007 – *Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego* (umowa o autorskie dzieło dydaktyczne w semestrze letnim roku akademickiego 2006/2007)

2007-2012 – *Małopolska Szkoła Wyższa w Brzesku* (2007-2009 umowa o autorskie dzieło dydaktyczne, 2009-2012 starszy wykładowca)

2002-2004 – *Małopolski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ODN w Tarnowie*, nauczyciel konsultant edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

1998-2006 – *Zespół Szkół Publicznych w Tarnowcu*, nauczyciel nauczania początkowego (udział w pilotażu reformy oświaty w roku szkolnym 1998/1999)

1996-1997 – *Przedszkole Publiczne nr 19 w Tarnowie*, nauczyciel wychowania przedszkolnego

1995-1996 – *Szkoła Podstawowa w Zawadzie*, nauczyciel wychowania przedszkolnego

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. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego

Cykl komplementarnie wzajemnie się dopełniających publikacji zwartych zatytułowany

***Poszukiwanie ducha całości w pedagogice akademickiej i dydaktyce szkoły wyższej.
Od przybrzeżnej wędrówki do dalekomorskiej wyprawy***

na który składają się monografie – autorska i współautorska oraz współredaktorska:

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

1. **Barbara Kłasińska**, *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki*, 2017, Wyd. UJK, Kielce, ss. 254. Recenzent wydawniczy Dr hab. Teresa Giza, prof. WŚ w Kielcach.
2. Małgorzata Kaliszewska, **Barbara Kłasińska**, *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, 2018, Wyd. UJK, Kielce, ss. 401. Recenzent wydawniczy Ks. Dr hab. Jacek Siewiora, prof. MWSE w Tarnowie (Do oceny przedkładam teksty autorskie i współautorskie. Teksty autorskie: rozdział I. *Profesjonalne kompetencje pedagogiczne w świetle literatury przedmiotu. Przesłanki nabywania kompetencji hermeneutycznych*, s. 21-142, fragment rozdziału III., 3.6. *Umiejętność oscylowania między wiedzą a niewiedzą*; 3.7. *Refleksja jako komponent kompetencji hermeneutycznych*, s. 220-230. Teksty współautorskie: *Wstęp i Wprowadzenie*, s. 11-20, *Zakończenie. Uwarunkowania nabywania i doskonalenia kompetencji hermeneutycznych przez studentów w świetle badań*, s. 321-338).

3. Małgorzata Kaliszewska, **Barbara Klasińska** (red.), *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, 2010, Wyd. UHP Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce, ss. 206. Recenzent wydawniczy Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa (do oceny przedkładałam teksty autorskie oraz współautorskie. Teksty autorskie: rozdział 1. *Nowe odczytanie podejść systemowych w epistemologii pedagogiki – przykłady*, 1.1. *Teoria systemów w pedagogice odczytana czy ignorowana*, 1.1.1. *Systemologiczne fundamenty procesu kształcenia: panorama problematyki*, 1.1.2. *Systemologiczny profil metodologii pedagogiki*, s. 23-60; rozdział 2.2. *Ilustracje zastosowań systemowości w pedagogice na niektórych przykładach – 2.2.2. Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów początkowego szczebla edukacji*, s. 84-93; 3.1.2. *Notatka narzędziem studiowania literatury przedmiotu*, s. 134-135; 3.1.3. *Procedura hospitacji akademickiej: dociekania systemologiczne*, s. 138-146. Teksty współautorskie: Małgorzata Kaliszewska, Barbara Klasińska, *Wstęp, Wprowadzenie*, s. 9-21; 3.2.2. *O komunikowaniu się – systemowo*, s. 154-167; 3.3. *Podejście systemowe w literaturze pedagogicznej w dyskursie – 3.3.1. Rozmowa o pedagogice systemowej na podstawie wybranych lektur*, s. 167-176; *Podsumowanie*, s. 189-190).

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

Za główne osiągnięcie będące podstawą wszczęcia procedury ubiegania się o II stopień naukowy uznaję cykl publikacji zwartych, wzajemnie dopełniających się i przenikających, opatrzonych przeze mnie sprzężonym tytułem i nadrzędnym problemem *Poszukiwanie ducha całości w pedagogice akademickiej i dydaktyce szkoły wyższej. Od przybrzeżnej wędrówki do dalekomorskiej wyprawy*. W jego składzie lokuję monografie wymienione w pkt. 4 b – autorską, współautorską oraz we współredakcji i współautorstwie, które to nie tylko inferują między sobą w układzie wpieryw chronologicznym, a następnie okazało się, iż także właśnie rzeczowym/merytorycznym (od ogółu do szczegółu, od elementów składowych do całości), ale ponadto jeszcze pozostają w związkach zwrotnych (nadrzędności, równorzędności, i/lub podrzędności), co stało się za sprawą wybranego i preferowanego przeze mnie – w warstwie warsztatowej, metodycznej i metodologicznej (tam i z powrotem), stylu poznania naukowego.

Za klamrę spinającą moje badania naukowe, rozważania i opisy pozyskiwanych danych (tak prace rozpoznawcze, jak i studia literaturowe oraz koncepcyjne i badawcze),

wybrałam podejście systemologiczne, jako paradygmat, tj. teorię systemów i metodologię poznania systemowego oraz systemowo uspołnionych działań, ich harmonizowanie w całość przedmiotu badań. Po doktoracie podjęłam się próby jego aplikacji na grunt pedagogiki, zwłaszcza w obszarze pedagogiki szkoły wyższej i dydaktyki akademickiej. Wcześniej dokonywałam zatem próby jego przybliżenia. W układzie chronologicznym najpierw w trakcie badań literaturowych i empirycznych na potrzeby dysertacji doktorskiej z dziedziny pedagogiki wczesnoszkolnej, a następnie – na skutek merytorycznej fascynacji i pozyskaniu argumentów „za” – przenieśliśmy go także na obszar szkoły wyższej i to tak w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym. Za twórcami można przyjąć, iż podejście systemowe ma charakter nie tyle uniwersalny, co multiwersalny, choć wydawać by się mogło, iż zanadto obiecująca jest taka (hipo)teza, tymczasem – zachowując należyty krytycyzm – stanowi ono nieprzecenione skuteczne antidotum na wiele aktualnych problemów współczesnej nauki w ogólności, a w interesującym mnie przypadku – w szeroko pojmowanych naukach o wychowaniu (por. L. von Bertalanffy; B. Bližkovsky; W.W. Bojarski; K. Duraj-Nowakowa; M. Fleischer; M. Krapiec; E. Laszlo; M. Magda-Adamowicz; S. Mynarski; P. Sienkiewicz; W. Pogorzelski).

Problemy rozwiązywane przeze mnie w monografiach wymienionych w pkt. 4 b wiąże układ wertykalno-horyzontalny. Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki warunkuje bowiem nabywanie i doskonalenie przez nich pełnych kompetencji, tj. wiedzy, nastawień emocjonalno-motywacyjnych i umiejętności podczas studiów. Z drugiej strony w procesie nabywania i doskonalenia kompetencji wzbogaceni ulega warsztat pracy i fundamentalne umiejętności warsztatowe, zaś w przypadku kompetencji hermeneutycznych niezwykle ważna okazuje się np. umiejętność studiowania literatury przedmiotu, pisanie prac pisemnych o charakterze refleksyjnym, np. esejów, recenzji, wiążących z własnym doświadczeniem oraz zainteresowaniami poznaniem naukowe studentów, ale też np. umiejętność pracy na wykładzie lub na ćwiczeniach, albo ponadto jeszcze – przejście odpowiedzialności i umiejętność pracy nad sobą, czyli autoedukacji w wymiarze samowychowania i samokształcenia. Kompetencje hermeneutyczne ze względu na swą istotę okazują się dziś, we współczesnych procesach wychowania, nauczania i opieki na wagę złotą, wręcz są konieczne do pracy w zawodach społecznych. Natomiast czynnikiem warunkującym ich stopień, zakres i treści jest właśnie także umiejętnie zorganizowany i ustawicznie modernizowany warsztat pracy.

Przechodząc od tej tylko z pozoru prozaicznej dygresji najpierw zaznaczam, iż wśród motywów odsłaniania istoty warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki można ich wymienić wiele, jednak jednym z głównych jest dostrzeżenie luki praktyczno-teoretycznej

w pedagogice, a ściślej w dydaktyce i metodyce szkoły wyższej, narzuconych przez niesłychane tempo życia i zmian cywilizacyjnych, kulturowych, społecznych i edukacyjnych, jakich doświadcza współcześnie studiująca młodzież. Które to przyczyniają się do balansowania na krawędzi pomiędzy poczuciem niepewności, chaosu, a poczuciem pewności, ładu i harmonii także w zakresie organizacji miejsca pracy i integralnie związanej z nim osobowej, podmiotowej działalności samokształceniowej (F. Bereźnicki; A. Bogaj; M. Czerepaniak-Walczak; K. Denek; J. Domaradzki; K. Duraj-Nowakowa; T. Hejnicka-Bezwińska; A. Karpińska; A. Krajewska; A. Kobylarek; M. Malewski; A. Nalaskowski; J. Niemiec; S. Palka; W. Prokopiuk; J. Rutkowiak; A. Sajdak-Burska; A. Szerląg; B. Śliwerski, K. Wenta, K. Żegnałek).

Motywację tę dodatkowo potęguje fakt, że problematyka warsztatu pracy nie zawsze była i do tej pory bywa należycie traktowana i doceniana. Nie każdy zastanawia się nad tym, jak organizacja własnego warsztatu może wpływać na jakość podejmowanych przez niego działań. Co więcej, zmierzając do osiągnięcia ideału stan organizacji własnego warsztatu pracy dotyczy nielicznych jednostek, zaś osiągnięcie wysokiej wprawy w tym zakresie jest niełatwe i wymaga m.in. sprzęgnięcia znajomości wielu dyscyplin naukowych, opanowania umiejętności i nawyków organizacyjnych, jak również zapewnienia odpowiedniego układu warunków pracy samokształceniowej i dydaktyczno-wychowawczej (K. Duraj-Nowakowa; W. Goriszowski, T. Wróblewska; M. Kabat; W. Kobyliński; T. Kotarbiński; P. Kowolik; I. Król, J. Pielachowski; J. Kruk; Z. Matulka; J. Pieter; Z. Pietrasiński; J. Półturzycki, T. Pszczołowski, W. Puślecki; W. Pytkowski; J. Rudniański; E. Zych).

W autorskiej monografii *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki* (Wyd. UJK, Kielce 2017, ss. 254) ten tytułowy problem odsłaniam w trzech rozdziałach, począwszy od opisu specyfiki środowiska akademickiego i wybranych form oraz metod pracy w szkole wyższej, przez charakterystykę „nowego studenta” pedagogiki i jego zadań w procesie kształcenia w szkole wyższej, aż do istoty, składników oraz funkcji jako czynników i uwarunkowań warsztatu pracy oraz nauki na studiach pedagogicznych. Taki zamysł i układ treści był celowy, aby ukazać szerokie tło i kontekst warsztatu pracy, jako czynniki/warunki jego istoty, składników i funkcji.

Główne tezy, które złożyły się na systemowy fundament warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, sprowadzają się do następujących twierdzeń:

- Środowisko akademickie stanowi główny obszar aktywności studentów, przekazuje i kształtuje naczelne wartości prawdy, dobra i piękna, zaś przez swoją specyfikę

i ponadaddytywną złożoność w sposób wielowymiarowy stymuluje gotowość studentów do tworzenia własnego warsztatu pracy, sprzyja wyrabianiu odpowiednich nastawień wobec niego, wpływa na liczne umiejętności, np. współpracy z innymi, modyfikuje i uczy wprawy w zdobywaniu i wykorzystywaniu wiedzy naukowej i zawodowej, rozwija zainteresowania (T. Bauman; B. Bromberek; A. Cudowska; K. Duraj-Nowakowa; D. Gielarowska-Sznajder; J. Goćkowski; B. Hajduk; J. Jakubowska-Baranek; K. Jaskot; A. Karpińska; K. Wenta).

- Studenci powinni nie tylko zdobywać wiedzę, ale i przeżywać ją – doświadczać organizowania własnej pracy, dzielić się jej efektami, odczuwać satysfakcję z posiadanej wiedzy i umiejętności, podejmować różne czynności związane bezpośrednio z aktywnym udziałem i przeżywaniem poczucia podmiotowości. Elementem ich warsztatu pracy jest zarówno umiejętna percepcja na wykładach, jak i praca podczas ćwiczeń (F. Bereźnicki; K. Denek; K. Duraj-Nowakowa; J. Jeziorska; K. Kruszewski; C. Kupisiewicz; M. Łobocki; W. Okoń; S. Palka; B. Wojciechowska-Charlak).
- Wyzwalaniu aktywności i samodzielności studentów, potrzebnych także w organizacji własnego warsztatu pracy i nauki, sprzyja stosowanie na zajęciach metod wielostronnego kształcenia, z wykorzystywaniem dialogu (J. Gara; D. Marzec; U. Ostrowska; J. Rutkowiak; M. Śnieżyński), dyskusji (J. Jeziorska; K. Kruszewski; C. Kupisiewicz; W. Okoń; Z. Okraj; J. Półturzycki; M. Tokarz) oraz metody projektów (T. Bauman; T.W. Nowacki; M.S. Szymański).
- Aktywność studentów w dziedzinie funkcjonowania w środowisku akademickim oraz w kwestii tworzenia własnego warsztatu pracy musi uwzględniać zasady etyki i etykiety oraz dobrych obyczajów w nauce. Triada klasycznie ponadczasowych wartości – prawda, dobro i piękno – powinna stanowić filar warsztatu nauki i pracy na studiach, a w przyszłości pracy zawodowej, począwszy wprawdzie i równoległe również od życia osobistego i społecznego (K. Denek; A. Gromkowska-Melosik; C. Hendryk; J. Jaroń; J. Jastrzębski; J. Kulesza; Z. Kwieciński; J. Goćkowski; B.D. Gołębiak; L. Marek; W. Sztumski; Z. Wiatrowski; J. Wilczyński; Z. Wołk; J. Wyrozumski).
- Student w procesie kształcenia w szkole wyższej pełni dwie przenikające i przeplatające się ze sobą funkcje/role – ucznia i nauczyciela samego siebie. W czasie studiów przez twórczy stosunek do siebie ma możliwości stać się człowiekiem w pełni dojrzałym i odpowiedzialnym. Współczesne pokolenie studiującej młodzieży

cechuje zagubienie w burzliwie zmieniającej się rzeczywistości, towarzyszy jej niepokój i niepewność wobec przyszłości, obawa przed bezrobociem, poczucie anomii i kryzysu wartości (T. Hejnicka-Bezwińska; B. Galas; R. Góralska; H.M. Griese; J. Jakubowska-Baranek; D. Jankowska; K. Jaskot, A. Murawska; K. Stemplewska-Żakowicz; R.J. Sternberg; E. Trubiłłowicz).

- Dla warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki znaczenie szczególne mają wartości, u podłoża których znajduje się prawda rozumiana jako odpowiedzialność, staranność, pracowitość, odwaga, autentyzm, dialog, zaangażowanie, altruizm i szacunek. Nastawienie młodzieży akademickiej wobec świata zewnętrznego, kogoś lub czegoś, może sytuować się na kontinuum od obojętności do postawy zaangażowania. Zaś motyw, postawy i aspiracje w znacznym stopniu wpływają na podejmowane przez nią działania (M. Bogaj; A. Cudowska; K. Denek; K. Duraj-Nowakowa; W. Furmanek; J. Homplewicz; A. Janowski; T. Lewowicki; M. Łobocki; A. Ryk; Z. Skorny; A. Skuza; A. Sosnowski; K. Szafraniec; H. Świda-Ziemba; M. Wojciechowska).
- Zainteresowania są czynnikiem tworzenia warsztatu, stanowią siłę napędową działania, źródło radości i twórczości, mają znaczenie w osiągnięciu sukcesu w nauce i pracy oraz życiu codziennym, w przygotowaniu do samorozwoju i uczenia się przez całe życie (M. Debesse; J. Grad; A. Gurycka, E. Hurlock; Z. Ludkiewicz; A. Janowski; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża; A.S. Reber; H. Słoniewska; J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz; W. Szewczuk).
- Samokształcenie i samouctwo, samowychowanie/samokształtowanie i autokreacja, autoedukacja, praca nad sobą mają niebagatelne znaczenie i stanowią filar warsztatu pracy i nauki. Istotą autoedukacji jest przejęcie odpowiedzialności człowieka za wyniki własnych postępów oraz ponoszenie konsekwencji swoich działań. Proces ten osadzony jest w dotychczasowym wychowaniu i socjalizacji jednostki oraz całości kształcie warunków społecznych, w których żyje. Jest wyznaczony sytuacją własną podmiotu. Chociaż nie zależy jedynie od woli jednostki, jej talentów i zabiegów, to jednak zasadza się przede wszystkim na względnie niezależnym i samodzielnym wpływaniu na obszary własnej aktywności i wyznacza jej efekty (M. Dudzikowa; D. Jankowski; I. Jundziłł; J. Kujawiński; Z. Matulka; T.W. Nowacki, U. Jeruszka; S. Pacek; J. Półturzycki; A. Sowiński; B. Śliwerski; L. Turos; Z. Wiatrowski; W. Wróblewska).

- Programy kształcenia akademickiego powinny uwzględniać indywidualne doświadczenia i potrzeby oraz zakresy wiadomości i umiejętności, a także zainteresowania studentów i psychofizjologiczne podstawy ich rozwoju (I. Adamek; B. Baraniak; W. Ciczkowski; K. Duraj-Nowakowa; B. Gofron; B.D. Gołębiak; J. Gnitecki; H. Komorowska; K. Konarzewski; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins; A. Sajdak; D. Skulicz; J. Świrko-Pilipczuk; D.F. Walker, J.F. Soltis; D. Waloszek).

Powyższe, jak i dalej przedstawiane przesłanki teoretyczne doprowadziły mnie do sformułowania projektu ponadaddytywnej definicji warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, w której kładę nacisk na ponadsumatywność i niezwykle sprzężoną relację elementów wchodzących w jego skład, pozostających bowiem ponadto względem siebie w zwrotnych relacjach i to wertykalno-horyzontalnych. Chodzi tu o komponenty materialno-organizacyjne oraz osobowe i samokształceniowe, wśród których nie tylko mogą, ale i faktycznie zachodzą trzy rodzaje związków – nadrzędności i/lub podrzędności oraz równorzędności – wynikające z warunków zewnętrznych i/lub wewnętrznych studiowania.

Warsztat pracy studenta wyznacza zatem specyficzna infrastruktura jako sceneria, czyli pomieszczenie, a nawet układ pomieszczeń o odpowiedniej do potrzeb i możliwości powierzchni wraz z charakterystycznym wyposażeniem w przedmioty, urządzenia i środki dydaktyczne. Jest to stanowisko pracy tak stałe, jak i zmienne/ruchome, czyli rozmaite miejsca działania (uczelnia i jej baza, biblioteka, dom, własny pokój lub własny kąt do nauki) służące organizowaniu różnych form studiowania. Obejmuje on także dokumentację warsztatową, gromadzoną w celu doskonalenia naukowego w sferze nie tylko materialnej, lecz także intelektualnej i sprawnościowej. Przede wszystkim zaś warsztat pracy to świadomie i intencjonalnie tworzone stanowisko codziennej – refleksyjnej, krytycznej i twórczej – pracy i nauki studenta. Każdy przedmiot w takim układzie całości spełnia określone funkcje i jest podporządkowany nadrzędnemu celowi pracy (K. Duraj-Nowakowa; K. Denek; W. Goriszowski, T. Wróblewska; I. Król, J. Pielachowski; W. Krysiak; J. Półturzycki; W. Puślecki; J. Rudniański; S. Rudniański; A. Sternberg; W. Strykowski). Stąd też tak duże znaczenie mają jego komponenty osobowe i samokształceniowe, wśród których prym wiodą takie szczegółowe umiejętności, jak: umiejętność studiowania literatury przedmiotu, jej analizy i interpretacji, sporządzania notatek, umiejętność praktycznego stosowania różnych gatunków pisarskich, w tym posługiwania się poprawną polszczyzną i słownictwem specjalistycznym (K. Denek; K. Duraj-Nowakowa; J. Godziszewski; W. Goriszowski; M. Grębski; D. Jankowska; M. Kaliszewska; Z. Knecht; R. Kolman;

K. Kruszewski; W. Krysiak; P. Oliver; K. Pająk; A. Pawlik, P. Dziekański; J. Półturzycki; R. Radwiłłowicz; D. Rowentree; H. Seweryniak; L. Witkowski, W.P. Zaczyński). Ponadto na warsztatach ten składa się odpowiednia i właściwa praca studenta podczas wykładów i ćwiczeń, a także etyka i etykieta studiowania. Tłem (nadsystemem, systemem równorzędnym i zarazem podsystemem) dla warsztatu są również, w istotny sposób dookreślając jego systemową (dynamiczną, otwartą i kompleksową oraz hierarchiczną) kompozycję tzw. pełne postawy, a w nich komponenty główne: wiedza, wartości, aspiracje i orientacje życiowe studentów, ich zainteresowania oraz właściwości rozwoju do dojrzewania na tym etapie osoby dorosłej. Bez wiedzy o tym i znajomości takich części skalnego obrazu warsztatu pracy nie jest bowiem możliwe jego pełne zrozumienie a potem – internalizacja. Ponadto można je uzupełnić jeszcze o inne, wydaje się równie istotne i komplementarne zagadnienia, np. czasu wolnego studentów, kultury studenckiej, działalności w kołach naukowych i przydatność znajomości języków obcych jako służebnych w studiowaniu pedagogiki. W ten sposób warsztat pracy w ujęciu systemowym jawi się pełniej, ponieważ w trzech aspektach – istotnościowym, rodzajowym (odmiany) i strukturalnym oraz funkcjonalnym w ich wzajemnych związkach wewnątrz- i zewnątrzsystemowych.

Zatem przeprowadzone w omawianej monografii analizy i interpretacje uzasadniają zasadność i konieczność podjęcia się kontynuacji opisu warsztatu pracy i nauki studentów szczególnie obecnie. Teraz, współcześnie nam, w toku wielu na różnych szczeblach reformy systemu edukacji i oświaty, ich struktur w czasie przeobrażeń. Założenia co do istoty i komponentów oraz dwojakich funkcji: czynników i uwarunkowań warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki są często jeszcze niepełne, a w tym – przede wszystkim właśnie nieadekwatne do realiów potrzeb i wyzwań współczesności. Są niejednoznaczne, w niektórych fragmentach zdezaktualizowane, a nawet ich brak, zaś te, które są opracowane, oscylują wokół wybranych aspektów – tradycji i nowoczesności samej istoty i organizacji warsztatu, specyfiki umiejętności warsztatowych, uporządkowania i rozproszenia warsztatu, rozróżniania części i całości, statyki i dynamiki, jednoznaczności i wieloznaczności, sztywności i otwartości. Co więcej, dotyczą zasadniczych filarów – metodologii, strategii rozumienia i stosowania ważkich relacji: atomizmu – systemizmu, konserwatyzmu – liberalizmu, pozytywizmu – postmodernizmu, adaptacji – emancypacji. W sukurs temu przychodzi – jako teoria i metodologia systemologiczna – zwana też właśnie modelem, paradygmatem, podejściem systemowym, czyli ujęciem, które znosi i kumuluje te zestawy, nie ma bowiem perspektywicznej nowoczesności bez znajomości, szacunku i wykorzystywania osiągnięć tradycji. Odpowiednio zaktualizowana tradycja stanowi przecież

fundament, podstawę współczesności i nowoczesności, modernizacji i przyszłości. Winny się one przenikać wzajemnie, bowiem ani sama tradycja, ani sama nowoczesność warsztatu pracy nie jest wystarczająco dobra. Natomiast obie w parze mogą się przyczynić do wytworzenia pomysłów jego znacznych ulepszeń. „Prawda zaś o całości tkwi gdzieś pomiędzy dwoma biegunami i jest nie tylko wielostronna w rzeczywistości, lecz wszechstronna” (K. Duraj-Nowakowa, 2005, s. 240). W przypadku warsztatu pracy istnieje potrzeba czeladniczego, rzemieślniczego, czyli najpierw przez uczniowskie terminowanie, później opanowanie tak organizacji pracy, jak i równoległe umiejętności warsztatowych, zaś potem – otwierając szanse – prowadzących nawet do maestrii w jego użytkowaniu (K. Duraj-Nowakowa, 2015).

Przechodząc od kwestii warsztatu pracy i nauki na studiach wyższych, w nawiązaniu do problematyki kompetencji hermeneutycznych, posłużę się taką tezą – im lepszy fachowiec, tym lepszy warsztat sobie stwarza, świadomie rozwijany i doskonalony w miarę nabywania doświadczenia, lub odwrotnie – im lepszy warsztat, tym lepszy fachowiec. Bowiem między twórcą warsztatu i warsztatem zachodzi sprzężenie zwrotne. Zatem możliwy jest jeszcze dalszy ciąg zależności, który prowadzi do stwierdzenia, że jaki specjalista i jego warsztat pracy, takie będą jego wytwory. Praca nad sobą i doskonalenie skutkują wspinaniem się ku górze po szczeblach profesjonalności. Umiejętności mają skłonność do wygasania i dlatego to muszą być podtrzymywane, jak trafnie mówi sentencja – „ćwiczenie czyni mistrza”. Warsztat pracy jako wciąż na nowo – udatniej lub mniej udatnie rozpoznawane – układane puzzle całościowego schematu i kreatywności studenta, a w przyszłości nauczyciela, ma ułatwić odnajdywanie w codziennej egzystencji niezbędnych rozwiązań sprzyjając profesjonalnym działaniom.

Natomiast prawdziwy profesjonalizm można traktować i jako zdobywanie kompetencji, i nawet jako dążenie do doskonałości, zaś tym własnościom często mogą nadawać kształt, a nawet przesądzać o ich poziomie zainteresowania i pasje, którym człowiek poddaje się z wielkim upodobaniem, jednakże paradoksalnie tylko nieliczni w rzeczy samej poświęcają się im swojej pracy. Zarówno zainteresowania, jak i pasje mają nieprzecenioną moc w owym wspinaniu się/wznoszeniu po szczeblach profesjonalizmu i zdobywaniu kompetencji. Pasja rodzi profesjonalizm. Rozwojowi zainteresowań sprzyja bowiem przez wzrost motywacji przekonanie o wysokich kompetencjach i własnej skuteczności. Relacja między zainteresowaniami a poczuciem skuteczności odznacza się dynamiką. Zatem zmiany w jednym konstrukcie mogą powodować paralelne zmiany w drugim. Taka sytuacja otwiera szanse na synergiczne zmiany przez wzmacnianie skutków oddziaływania obu komponentów. Interesujące aktywności prowadzą do rozwoju przekonań o kompetencjach, a to do

W. Drózka; K. Duraj-Nowakowa; B.D. Gołębiak, B. Zamorska; H. Kwiatkowska; H. Mizerek, U. Opłocka). Wychodzi jeszcze dalej, niosąc ze sobą walory profesjonalizmu „oświeconego” przez hermeneutykę (A. Combe, W. Helsper; B. Dewe; F. Schütze; R. Schwarz; L. Witkowski). Ponadto łączy się jeszcze z koncepcją profesjonalizmu „niedomkniętego” (W. Drózka; B.D. Gołębiak, B. Zamorska). Znacznym wyróżnikiem i walorem polskiej literatury przedmiotu jest to, iż eksponuje klasyczne rozumienia profesjonalizmu, w którym pojęcie to jest bliskie rozumieniu pojęcia funkcji roli społeczno-zawodowej i obejmuje swym zakresem te zajęcia i rodzaje działalności, które mają wyrazisty charakter służby dla dobra społeczno-pedagogicznego. Wykonywane są w sposób niezależny i autonomiczny oraz wymagają specjalnych kwalifikacji intelektualnych, a przede wszystkim etycznych (W. Drózka). Teza ta szczególnie współbrzmi z istotą kompetencji hermeneutycznych (wypracowaną w literaturze niemieckiej na gruncie opieki i pracy socjalnej). Którą stanowi rozumienie człowieka, zaś ich głęboki, humanistyczny sens objawia się w postawie skierowanej na osobę realizowanej w postępowaniu interaktywnym; szerokim spektrum wiedzy oscylującej wokół pewności i niepewności oraz pomiędzy wiedzą naukową a opartą na doświadczeniu lub praktycznych umiejętnościach zawodowych; zdolności do pogłębionej refleksji, odporności i akceptacji rzeczywistości. Nawet gdy jest nieprzejrzysta i nie zawsze da się zaplanować oraz nie rekryminowaniu (rekryminacji, tj. wmawianiu) sobie i innym, że wszystko jest pod kontrolą (R. Schwarz). Sens kompetencji hermeneutycznych sprowadza się zatem do pogłębionego zrozumienia wyjątkowych sytuacji i ludzi, jak też zastosowania wiedzy ogólnej w konkretnych okolicznościach (A. Szejnberg). Wyrażają się one zarówno w racjonalnym, refleksyjnym dostosowaniu i kontynuacji, jak i w gotowości do zmiany, w krytycznej ocenie aktualnego stanu oraz odważnym projektowaniu i odpowiedzialnym wprowadzaniu nowości (M. Czerepaniak-Walczak). Ich meritum stanowi także dostrzeganie, rozumienie i właściwe interpretowanie zaistniałych dylematów między praktyką a teorią oraz umiejętność wykorzystywania wiedzy naukowej dla ich rozwiązania (H.-Ch. Koller; U. Oevermann; R. Schwarz).

Bez wątplenia należy więc kompetencjom hermeneutycznym przypisać istotne i szczególnie ważne znaczenie w procesie edukacji profesjonalnej do zawodu nauczyciela lub innych profesji społecznych, np. pracy socjalnej. Jednakże szczególnie podkreślam, iż trzeba traktować je nie tylko całościowo, ale nadto właśnie na sposób systemowy (por. procedury systemizmu stosowanego), ponieważ tworzy je wertykalno-horyzontalnie komponowany przez uspojnianie repertuar wyszczególnionych i wzajemnie sprzężonych ze sobą zdolności, wiedzy i umiejętności jako sprawności. Poza tym nie można ich sztucznie oderwać o innych,

poszukiwania, pogłębiania wiedzy i rozwijania zainteresowania tymi aktywnościami. W przypadku zaś studentów wzbudzenie zainteresowania stanowi predykcję orientacji na mistrzowski poziom wykonania, który to z kolei wspiera utrzymanie poziomu i zakresu danego zainteresowania, rozwój zainteresowania podmiotowego i osiąganie lepszych wyników (M. Dąbek; J. Grad; A. Gurycka; I. Jazukiewicz; M. Klichowski; K. Kwapisz; Z. Ludkiewicz; D. H. Maister; P. Prusak; M. Sasin; H. Słoniewska; D.E. Super).

Toteż w kolejnej już II monografii, współautorskiej – M. Kaliszewska, B. Klasińska, *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Wyd. UJK, Kielce 2018, ss. 401 – podjęłam się próby przedstawienia także całościowego systemologicznie ujęcia istoty tych kompetencji hermeneutycznych. A to celem dopracowania ich podłoża, czyli przesłanek teoretycznych – ustalenia specyfiki i ukierunkowania możliwości ich modernizowania dla potrzeb dydaktyki szkoły wyższej. W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Profesjonalne kompetencje pedagogiczne w świetle literatury przedmiotu. Przesłanki nabywania kompetencji hermeneutycznych* (s. 21-142) wyszłam od istoty, rodzajów i wybranych czynników kompetencji pedagogicznych w ogólności, przez „mocny” profesjonalizm w pedagogice, a zwłaszcza „oświecony” przez hermeneutykę. Stamtąd zmierzam do wyłuskania istoty i uwarunkowań kompetencji hermeneutycznych. Przedstawiam tam również warsztat pracy jako mikroświat profesjonalizmu, tj. wiedzy, powinności i umiejętności pedagogicznych oraz życiowych, a ponadto szczególną rolę i związek między zainteresowaniami jako podstrukturą a kompetencjami.

W trakcie poszukiwania i celowego wyzyskiwania danych z literatury przedmiotu (nie tylko pedagogicznej, ale i wybranych pozycji bibliograficznych z teorii zarządzania, a w tym – zarządzania humanistycznego) i pozyskiwania materiałów do badań okazało się to, co wprawdzie intuicyjnie sama przeczuwałam, iż pojęcie kompetencji istotnościowo obejmuje nie tylko trzy główne – systemowo i synergicznie powiązane – elementy. Tworzące ich strukturę, czyli owe pełne postawy: wiedzę, nastawienia emocjonalno-motywacyjne i umiejętności (M. Czerepaniak-Walczak; K. Duraj-Nowakowa; M.B. Król; A. Męczkowska; J. Szempruch). Lecz ponadto suponują uwzględniać jeszcze zdrowie i kondycję, doświadczenie i umiejętności życiowe i praktyczne, cechy psychofizyczne wrodzone i nabyte, w tym głównie zainteresowania, zdolności i talenty oraz charakter – jako tzw. znaczące cechy osobowości – i wartości jednostki (U. Jeruszka; M. Konieczna-Kucharska; A. Krajewska; T. Oleksyn; R. Schwarz; J. Szupilo). Ponadto komponenty te mają znamiona zarazem statyczne i dynamiczne, jak również otwarte i zamknięte (U. Jeruszka). Takie zaś ujęcie kompetencji wpisuje się w koncepcję mocnego, rozszerzonego profesjonalizmu (M. Czerepaniak-Walczak;

równie ważnych w praktyce pedagogicznej kompetencji, jak, np. najbliższej im towarzyszących, czyli emocjonalnych, społecznych, komunikacyjnych, interpretacyjnych, moralnych, nie zapominając przy tym o instrumentalnych.

Jednakże w literaturze polskiej wśród całego wachlarza kompetencji potrzebnych do pracy w zawodzie nauczyciela a zarazem wychowawcy i opiekuna (M. Czerepaniak-Walczak; K. Czerwiński; S. Dylak, G. Koć-Seniuch; R. Kwaśnica; J. Madalińska-Michalak, R. Góralska; D. Pankowska; E. Piotrowski; J. Szempruch) kompetencje hermeneutyczne nie są jeszcze właściwie postrzegane, nawet nie wyodrębnia się ich z nazwy, natomiast funkcjonują i są przypisywane do różnych grup umiejętności i sprawności. Dlatego zasadne są oraz wielce wskazane starania o to, by w trakcie kształcenia akademickiego rozwijać i doskonalić je jednocześnie osobno i razem z innymi, bowiem pozwalają one dostrzec strukturalną złożoność zjawisk, wieloaspektowość świata i sytuacji ludzi, przez to zaś wywołują refleksyjną przemianę i bogacenie warsztatu pracy o nowe, humanistyczne wartości i cele, sprzyjając także nabywaniu i pogłębianiu profesjonalnych zainteresowań. W profesjonalnym działaniu kompetencje te pozostają bowiem w szczególnym związku z kompetencjami fachowymi: społecznymi, etyczno-moralnymi i organizacyjnymi (R. Schwarz).

Dla problematyki kompetencji hermeneutycznych niezwykle ważna jest znajomość i umiejętności regulowania wpływów determinujących je czynników. Ich lista okazuje się bardzo obszerna i dotyczy wiedzy, umiejętności, wartości i norm, postaw, motywacji, otoczenia zewnętrznego i indywidualnych zdolności oraz własnych cech osobowych każdego człowieka (takich, jak: cechy temperamentu i inteligencja, zwłaszcza społeczna i emocjonalna, ponadto osobowościowe cechy biologicznie zdeterminowane, jak introwersja, ekstrawersja, neurotyczność, czy ugodowość, sumienność i otwartość na doświadczenie) (A. Matczak, K. Martowska; A. Rogozińska-Pawelczyk). Oprócz determinantów podmiotowych, wewnętrznych równie istotne są te pozapodmiotowe, środowiskowe i organizacyjne (B. Bajcar), bowiem wpływają one na intensywność doświadczeń oraz sposobów korzystania z nich. Kompetencje hermeneutyczne mają więc zarazem biologiczno-kulturowe korzenie, wrodzony i niezmienny, jak również nabyty i rozwojowy charakter, a zatem zarówno środowisko stanowi źródło ich doświadczenia, jak i cechy własne każdej jednostki (K. Martowska; M. Urbaniak). Uwarunkowania zewnętrzne tkwią więc i poza uczelnią i w samej uczelni, duże znaczenie ma otoczenie i rodzaj jednostki – instytucji realizującej proces kształcenia, ponadto kultura, tradycja, mentalność, gospodarka i polityka, a także wpływy decydentów oświaty, reformatorów i polityków (M. Kocór, J. Orczyk).

W badaniach opisanych w monografii *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej* na podstawie opracowanych przeze mnie tez z literatury przedmiotu szczególne znaczenie przypisane zostało uwarunkowaniom tkwiącym w szkole wyższej. Pod uwagę wzięto organizację studiowania, plany i programy studiów, atmosferę panującą na uczelni i podczas zajęć, relacje w grupach studenckich, między studentami a nauczycielami akademickimi, infrastrukturę oraz zwyczaje i obyczaje panujące w szkole wyższej, warsztat pracy naukowej i zawodowej nauczycieli akademickich, a także warsztat pracy oraz nauki samych studentów. Badany był charakter realizowanych zajęć programowych, sposób ich prowadzenia, otwartość studentów, ich aktywność oraz motywacja do uczenia się, jak również motywacja nauczyciela, mobilność uczestników procesu kształcenia i materialne wyposażenie placówki.

Przechodząc teraz do klamry spinającej moje badania naukowe, podkreślam, że w obu monografiach zaprezentowałam skutki zabiegów o uładzenie – w niej jakim zastanym chaosie – wiedzy z wybranych obszarów problemowych, które to obszary nakładają się na siebie w wybranych zakresach. I które przenika i przeplata wybrana strategia zwana „wielkim”, bowiem jednych spośród pięciu w historii nauki, paradygmatem poznawania systemologicznego, wspartego na teoriach systemologicznych całościowego poznawania świata i człowieka w tym świecie. Także w świecie edukacji, na tak rozległym tle humanistyczno-społecznym, jaki jawi się humanistom i pedagogom. Jako jednego spośród najwyżej rozwiniętych modeli/wzorców poznania całościowego, oprócz dwu innych, a chronologicznie i merytorycznie wcześniejszych i mniej dojrzałych stylów/ujęć poznania całościowego – emergentyzmu i holizmu (A.J. Bahm; M. Bunge). W niezwykle złożonym współcześnie otoczeniu podejście systemowe umożliwia i daje szansę zauważenia i wyróżnienia oraz zrównoważenia wertykalno-horyzontalnego ważkich i/lub prawie niedostrzeganych problemów – części pewnej, wybranej całości i oświetlić je i zrozumieć tak przez tę całość, jak i osobno. W ten sposób udaje się dostrzec lukę w obszarze dydaktyki szkoły wyższej w wybranych kwestiach warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, ich zainteresowań i nadto jeszcze jako komponentów kompetencji. Jak i dopełniać istotę nie tylko samych kompetencji, w szczególności hermeneutycznych, ale i ich związku wertykalno-horyzontalnego wewnątrz (między swymi komponentami) i na zewnątrz – z innymi kompetencjami, i to tak zawodowymi, profesjonalnymi, jak i – można wyjść jeszcze dalej – osobistymi.

Perspektywa systemowa obecna jest w wielu naukach i dziedzinach życia, jej spektrum obejmuje zarządzanie, ekonomię, nauki o polityce, ekologię i religię, aż po sztukę i miłość. Sięga także pedagogiki, kwestii wychowania i refleksji wychowawczej (H.-H. Krüger), ponadto pracy socjalnej oraz nauk o człowieku, takich jak psychologia (T. Kocowski; M. Stepulak), socjologia (N. Luhmann), czy antropologia (R. Schulz). Obecna jest wyraziście – dla przykładu – także w kulturoznawstwie (M. Fleischer; M. Golka). Najczęściej zaś systemizm znajduje zastosowanie w wojsku, kosmonautyce, w chemii – systematyce/tablicy pierwiastków, w biologii – systematyce świata roślin i zwierząt, w administracji i przemyśle, gdzie sprawą zasadniczą jest, aby wszyscy najdoskonalej wykonywali swoje zadania (L. von Bertalanffy; K. Duraj-Nowakowa; A.K. Koźmiński; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins).

W pedagogice podejście systemowe ma swoje wydeptane i jeszcze dziewicze tropy, zarówno szkice, jak i pogłębione studia w takich subdyscyplinach, jak dydaktyka ogólna i metodyki szczegółowe, zwłaszcza metodyka wychowania przedszkolnego (K. Duraj-Nowakowa) i nauczania integrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej (K. Duraj-Nowakowa; M. Kaliszewska; B. Kłasińska; M. Magda-Adamowicz), teoria wychowania (A. Callo; H.-H. Krüger, A. Lewin; J. Radziewicz), dydaktyka szkoły wyższej (K. Ciekot; K. Duraj-Nowakowa, U. Ostrowska), pedeutologia (K. Ciekot; K. Duraj-Nowakowa), pedagogika kultury (A. Górniok-Naglik; D. Kubinowski; A. Rogalska-Marasińska), pedagogika społeczna (K. Duraj-Nowakowa; S. Kawula; R. Schulz), pedagogika opiekuńcza (F. Kulpiński; Z. Dąbrowski), pedagogika twórczości (M. Magda-Adamowicz; K. Szmidt), pedagogika pracy (W. Furmanek; J. Wilsz), poradnictwo pedagogiczne (A. Kargulowa). Ponadto wciąż pojawiają się nowe możliwości i przykłady aplikacji teorii systemów lub jeszcze głębsze systemologiczne wglądy w poszczególne tu wymienione subdyscypliny pedagogiczne (K. Duraj-Nowakowa, 2016; A. Górniok-Naglik, 2007; M. Magda-Adamowicz, 2015).

Podejście systemowe często bywa postrzegane jako indywidualna cecha myślenia i działania wybranych osób (J. Radziewicz). Mnie także takie skłonności do całościowego spostrzegania świata i zjawisk oraz ludzi i ich problemów towarzyszą od dawna, dostrzegłam je ongiś i z satysfakcją i admiracją odkrywałam i nadal odkrywam w toku rozmaitych opracowań naukowych i badawczych oraz w życiu zawodowym i codziennym. Literatura specjalistyczna (M. Nowak; S. Palka; R. Schulz; B. Śliwerski) podkreśla, iż na skutek synergicznego sprzężenia wiedzy naukowej i profesjonalnych umiejętności, obserwacji i czujności na wyzwania oraz wiedzy życiowej, analizy doświadczenia biograficznego,

współ jeszcze z innymi czynnikami osobowymi (dla przykładu takimi, jak zdrowie, czy kondycja psychofizyczna), jak również zewnętrznymi (typu stan wiedzy w danej dziedzinie) nie raz zachodzi możliwość lepszego, nowego lub chociaż nowszego, lecz znacznie głębszego i szerszego poznania naukowego i wykorzystania wyników badań naukowych (red. K. Duraj-Nowakowa, J. Charchuła, E. Sowa-Behtane). Z nieuporządkowanej przestrzeni, z chaosu informacji, z przestrzeni innych systemów, dzięki systemowym narzędziom poznania zrodzić się może niejedna prekursorska, lub co najmniej bardziej udana, lub pewniejsza systemowa całość, w której informacja zyskuje miano wiedzy, a ta z kolei na fundamencie wartości stać się może mądrością i zyskać możliwość dzięki refleksyjności zaistnienia w praktyce (E. Morawiec).

Stosowanie podejścia systemowego nie jest zupełnie łatwe i proste, bowiem jest przede wszystkim pracochłonne, czasochłonne, wymaga czasu i erudycji, zabiegów i wielu starań, nie tylko pracy indywidualnej, ale – lepiej – i zespołowej. Jego aplikowanie na grunt pedagogiki jest po prostu mozolne. Przy obecnym stanie i ciągłym wielokierunkowym rozwoju wiedzy naukowej oraz w obliczu wieloparadygmatyczności w obszarze pedagogiki i nauk z nią współpracujących często silnie daje się we znaki tym, którzy stosują zasadę znaną już w starożytności, wyrażoną w sentencji *Sapientia est ordinare* (uporządkowanie jest mądrością, lub uporządkowanie należy do człowieka mądrego), przypomina syzyfową pracę lub przysłowiową walkę w wiatrakami. Przy czym jest to tylko jeden z czynników – szans i barier jego zastosowania, który pozwala nie tylko lepiej i skuteczniej zinterpretować, zrozumieć i wyjaśnić lub przewidzieć zmienną jak w kalejdoskopie rzeczywistość, ale i przez to dokonać umiejętnej, starannej i refleksyjnej rekonstrukcji obrazu tej rzeczywistości. Systemowość uskutecznia się jednak najlepiej dopiero w akcji, w działaniu, w zachowaniu złożonego, dynamicznie i celowo systemu. Istotą badań tego typu jest znalezienie związków wewnętrznych, zależności, sprzężeń zwrotnych pomiędzy ingredientami całości, a także wewnątrz nich samych, dla wyzyskiwania i łagodzenia sprzeczności i antynomii celem zwiększania zakresów i stopni funkcjonalności (K. Duraj-Nowakowa). Zatem czy nie myli się ten, że nie jest prawdą, iż całość jest skonstruowana na wzór tylko zamkniętego systemu (por. D. Klus-Stańska, 2018, s. 76). Owszem, jest (i to należy szczególnie podkreślić, bowiem nie jest to łatwe zadanie) wewnętrznie zborna, jednak stanowi tylko pewien model, który dopiero na skutek refleksji w działaniu i nad działaniem przyjmuje określoną postać. Cechą systemów jest bowiem nie tylko statyka, ale i dynamika, nie tylko zamknięcie, ale i otwartość oraz elastyczność. Nadto cechą podejścia systemowego jest wielowymiarowość, pluridyscyplinarność, interdyscyplinarność i transwersalność. Bardzo ważne jest zatem

wykrycie i wyzyskanie sprzężenia zwrotnego, lecz nie na zasadzie ambiwalencji równowagowej, a zrównoważonej, ułożonej wertykalnie i horyzontalnie. Jego moc polega na różnych i zmiennych, wręcz wyjątkowych skrzyżowaniach perspektyw teoretycznych i/lub metodologicznych (K. Rubacha, 2006), współbyciu treści paradygmatów „...w ich ruchu i konstytuowania się ich relacji w formie stosunków pozostających we wzajemnym, wielokierunkowym, nie tylko dualnym, przechodzeniu na siebie” (J. Rutkowiak, 2009, s. 30).

Paradygmat systemowy jako właśnie tzw. wielki paradygmat nauki i zarazem ogólna nauka i teoria systemów, systemologiczna metodologia poznawania świata i człowieka oraz praktyka całościowej/ integrowanej systemowo edukacji postuluje i ze swej natury umożliwia łączenie i wiązanie różnych podejść w pedagogice. Np. podejścia zwanego strategią poznania ilościowego i jakościowego w badaniach empirycznych (S. Palka, 2018). Cechą tego paradygmatu jest bowiem tak odkrycie, opis i wyjaśnianie, jak i rekonstruowanie i interpretowanie. Ponadto pozostaje on otwarty na inne, w tym także nowe lub na nowo odkrywane kierunki, nurty, podejścia, ujęcia i tendencje w poznawaniu. Stwarza podstawy wydobywania dwubiegowości, synergicznej poziomo-pionowej więzi różnych koncepcji naukowych (K. Duraj-Nowakowa, 2016). Wyraźnie potrzebne byłoby zatem rozróżnienie makroparadygmatów od licznych dziś w kontekstach tamtych pierwszych mikroparadygmatów poznania. A nadto uporządkowanie i rozróżnienie hierarchii w strukturze koniecznych komponentów jednych i drugich. Bowiem jest to przyczyną nie tylko chaosu i nieporozumień metodologicznych w pedagogice, bardziej płytkiego krytykanctwa niż pogłębionej i uargumentowanej krytyki, ale i zawężania lub odwrotnie – rozszerzania ich istoty i znaczenia. W konsekwencji także zawężania i wyników badań oraz spłykania praktyki edukacyjnej. Natura badanych faktów, zjawisk i procesów wymusza wędrowanie poznawcze różnymi drogami, raz prostymi, co niekoniecznie adekwatne do potrzeb, a raz przeplatającymi się i uzupełniającymi jak w rzeczywistości (J.W. Creswell; S. Palka; B. Śliwerski). W tym zaś konieczny jest staranny zamysł, sensowność, planowość i intencjonalność działań (por. D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, 2013, s. 61), do czego dążenie jest niewątpliwą zaletą systemologii.

Jeszcze jedna uwaga należy się tytułem, jak tu wypada, zwieńczenia myśli oraz sformułowania propozycji możliwości wykorzystania zaprezentowanych wyników badań. Być może niektórym bardziej do gustu przypadnie jedna z bardziej współczesnych i nowoczesnych nazw podejścia systemowego – *systeming* (por. K. Duraj-Nowakowa, 2005, s. 82). Przyszła wreszcie odpowiednia pora, aby przestać utożsamiać systemologię i systemy wyłącznie z systemami politycznymi, jak to miało miejsce w Polsce szczególnie w latach

50.-80. XX. wieku (por. A. Kargulowa, 1996). Co wstrzymywało wtedy nie tylko potencjał aplikacji tego podejścia, bowiem aż do dziś szczególnie rozciąga się na pedagogikę i jej subdyscypliny. Aktualnie, sądzę, iż pilny jest dobry czas na zauważenie czegoś ponadto – łączenie nawet pozornie nie przystających do siebie całości i całości. Mam tu na myśli chociażby np. coraz lepiej wyczuwalną i bardziej zauważalną korespondencję perspektywy systemowej z humanistycznymi aspektami dydaktyki (ogólnej i szczegółowych, np. akademickiej). W tym tkwią nowsze możliwości jakościowych penetracji wybranych obszarów i problemów badań. Czego przykładem mogą być właśnie badania w działaniu nad celowo wybranymi uwarunkowaniami kompetencji hermeneutycznych w warunkach uniwersytetu. Podejście systemowe nie tylko nie wyklucza podejścia jakościowego (por. *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. M. Kaliszewska, B. Klasieńska, s. 41 i 60), ale i może stanowić ich strategiczną podstawę.

Nawiązując zaś jeszcze do tytułu mojego głównego osiągnięcia naukowego *Poszukiwanie ducha całości w pedagogice akademickiej i dydaktyce szkoły wyższej. Od przybrzeżnej wędrówki do dalekomorskiej wyprawy*, zanim go spointuję, pragnę wpierv koniecznie dopowiedzieć, iż podejście systemowe często jest spostrzegane i odbierane jako mechaniczyczne, schematyczne i zbyt ogólnie przedstawiające badaną rzeczywistość. Prawda jest tymczasem inna i oryginalna. Otóż, po pierwsze – systemizm powstał przez skrzyżowanie przesłanek animizmu i mechanicyzmu (M. Bunge, 1983; K. Duraj-Nowakowa, 2005). Po drugie, w zależności od możliwości i umiejętności wykorzystania jego założeń stanowić może ogólną i podstawową podbudowę teoretyczną, na tyle mocną i solidną, że jej wartość wychodzi na jaw nie raz dopiero w trakcie (za)stosowania. Po trzecie – jeśli schematyzm – to tylko pozorny w fazie sporządzania (analizowania, interpretowania, (re)konstruowania, uogólniania) czytelnego modelu systemu. Bowiem dopiero w praktyce, w działaniu, uporządkowany opis poddany zostaje sprawdzianowi, rewizji oraz często – co szczególnie perspektywiczne – poprawie i usprawnieniom. W tym sensie poszukiwanie owego „ducha całości” w moim mniemaniu prowadzić może i oznaczać nie tylko zaistnienie teorii, ale jej ożywienie, które w zależności od wiedzy, motywacji, sprawności i stopnia zaangażowania jednostek i instytucji oraz urzędów weń włączonych obierze formę albo przybrzeżnej wędrówki, albo dalekomorskiej wyprawy.

Możliwości wykorzystania wyników moich badań dopatruję się zatem przede wszystkim na szczeblu akcji oddolnych. Nie tylko dlatego, że jestem zwolenniczką krytycznego i refleksyjnego rozpoczynania „ożywiania” teorii „od siebie” – pojedynczych osób i instytucji, lecz głównie z tego powodu, że takie oddolne zabiegi i przedsięwzięcia

nieraz przynoszą lepsze efekty, niż narzucone odgórnie. Monografia nt. warsztatu pracy oraz nauki studentów pedagogiki częściowo ma i walory podręcznika, zatem dydaktyczne, samokształcące, doksztalceniowe i doskonalące. Takiego charakteru nabiera także w pewnym stopniu monografia nt. kompetencji hermeneutycznych. Ponadto zauważalny jest on również w obrębie sporządzonych szkiców systemowych ujęć pedagogiki. Mogą się one okazać przydatne tak studentom, jak i nauczycielom akademickim na co dzień, ponadto mogą służyć nauczycielom innych szczebli i form edukacji i oświaty.

Metodologia badań systemowych koresponduje i to zwrotnie z hermeneutyką filozoficzną, jej przedmiotem są każde przejawy porozumienia, rozumienia lub niezrozumienia, ustalania sensów jako metoda interpretacji, refleksja i analiza rozumienia egzystencji jako swoistego sposobu bycia człowieka w świecie (W. Pogorzelski, 2004, s. 201). W tym kontekście podjęte, rozwiązane i zaprezentowane problemy – główny (zawarty w tytule osiągnięcia będącego podstawą starań o II stopień naukowy), jak i szczegółowe, zawarte w tytułach poszczególnych monografii wymienionych w pkt. 4 b, wyzwolić mogą nie tylko gotowość, ale i stanowić szczególnie skuteczny oręż w analizowaniu, interpretowaniu, rozumieniu i wyjaśnianiu oraz (re)konstrukcji praktyki edukacyjnej.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.

Pozostałe, prowadzone badania pogrupowałam w trzy obszary problemowe, autorsko zatytułowane następująco:

- 1. *Dydaktyka szkoły wyższej. Uwarunkowania, konteksty i (nie)odkryte tajemnice,***
- 2. *Implikacje pedagogiczne dziedzictwa kulturowego/tradycji,***
- 3. *Pedagogika zainteresowań. Pytania stare i nowe.***

Nawiązując zatem do nich i ich omówienia, postaram się dopowiedzieć, iż w ich rozwiązywaniu służyły mi wskazówki tkwiące właśnie w założeniach podejścia systemowego. W ten sposób kroczyłam „od i do” (np. od szczegółu do ogółu, od ogółu do szczegółu, od pedagogiki ogólnej do jej subdyscyplin i od subdyscyplin do pedagogiki ogólnej, od praktyki do teorii, od teorii do praktyki). Co więcej, kierując się nimi, miałam powinność, wręcz nawet obowiązek, wstępować i zstępować z pograniczy pedagogiki i nauk z nią współpracujących oraz pomocniczych, aby wejść w głąb poruszanych problemów. Nie raz, częściej i nieustannie konieczne stawało się nie tylko celowe odwoływanie do resursów socjologii i psychologii, ale i czerpanie z filozoficznych podstaw pedagogiki, etyki, antropologii, etnologii, etnografii, językoznawstwa, paremiologii, paremiografii, prakseologii

i nauk o zarządzaniu. W ten sposób więc także i te obszary badań w rzeczy samej wzajemnie się przenikają i dopełniają.

5. 1. Dydaktyka szkoły wyższej. Uwarunkowania, konteksty i (nie)odkryte tajemnice

W obszarze dydaktyki szkoły wyższej interesowały mnie i sukcesywnie doprowadzały do głównego osiągnięcia kwestie szczegółowe dotyczące programów kształcenia akademickiego, podmiotów – uczestników procesu kształcenia, procesu kształcenia i samokształtowania studentów, rozwijania ich zainteresowań zawodowych i naukowych. Za szczególnie ważną w tej grupie zagadnień uznaję problematykę zainteresowań studentów pedagogiki, pytania o ich genezę i tło oraz sens i znaczenie. Efektem rozwoju zainteresowania może być bowiem czasem radość i wyraz pasji, niezwykle potrzebne, wręcz niezbędne w pracy pedagogicznej, która to traktowana jest jako odrębna faza zainteresowania podmiotowego, zainteresowanie tożsamościowe, stanowiące wyraz osiągnięcia autonomii i wewnętrznej integracji, dotyczące aktywności subiektywnej ważnej, nierzadko wiodącej w życiu jednostki, wykonywanej przez wiele lat, podejmowanej z wytrwałością, determinacją i poświęceniem (K. Kwapisz, 2015).

Ponadto ważną kwestią teoretyczną, a zarazem w toku praktyki zawodowej stało się dla mnie również integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej – jej treści, zasad, form, metod i środków kształcenia akademickiego oraz jego uwarunkowań, celów i funkcji. Zintegrowanie edukacji od zarania tej idei postulowane jest w odniesieniu wszystkich jej szczebli, powinno więc dotyczyć także procesu kształcenia w szkole wyższej. Dydaktyka akademicka zmierzając do całościowego ujęcia powinna kierować się dojrzałą jego odmianą, uładowaną systemowo, jak pouczał W. Okoń, zatem nie zwyczajnie, tzn. sumatywnie, lecz ponadaddytywnie komponować swą istotę, strukturę oraz uwarunkowania, cele i funkcje. Istotą systemowego, zespolonego procesu kształcenia, jest niełatwa, ale ciekawa i inspirująca oraz satysfakcjonująca sztuka wzajemnego uczenia się, obustronnie sprzężonego działania twórczego, refleksyjnego oraz krytycznego nauczycieli i studentów. W powiązaniu wzajemnie zwrotnym pozostają nie tylko uczestnicy i wymienione powyżej podstawowe komponenty dydaktyki w szkole wyższej, ale i takie konteksty, czyli uwarunkowania, jak rozpoznawanie i uwzględnianie szans i barier właściwości rozwoju psychofizycznego oraz intelektualnego i społeczno-moralnego studentów, wzajemny szacunek i życzliwość, takt, empatia i podmiotowość nauczycieli i studentów. W tej sieci wzajemnych uwarunkowań duże znaczenie mają kompetencje nauczyciela oraz możliwości, aktywność i potrzeby studentów, ich zainteresowania, zamiłowania i zdolności. Ze strony nauczyciela akademickiego, np.

umiejętność integracji poziomej i pionowej programów przedmiotów studiów, a także zaproszenie studentów do współtworzenia tych programów. Ze strony studentów np. właśnie umiejętność tworzenia oraz chęć i motywacja do wzbogacania i modernizowania własnego warsztatu pracy. Możliwość zespalania procesu kształcenia na akademickim szczeblu kształcenia są więc poważnym wyzwaniem i satysfakcjonującą koniecznością, ale i otwierają szansę na jego rzeczywiste poprawianie ulepszenie.

Efekty badań w obszarze problemowym dotyczącym dydaktyki szkoły wyższej przedstawiłam w następujących publikacjach

Artykuły w czasopismach (lista B wykazu MNiSW):

1. Barbara Klasińska (2018), *From Knowledge to Wisdom. Around the Conditionings of Hermeneutic Competences of Pedagogy Students – Future Pedagogues*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 16, s. 281-291.
2. Barbara Klasińska (2016), *Hermeneutic and Moral versus Technical and Analytical Functions of Skill and Tools of Pedagogy Students Works and Learning*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” nr 13, s. 45-55.
3. Barbara Klasińska (2012), *Obraz umiejętności warsztatowych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 2, s. 169-184.
4. Barbara Klasińska (2015), *Warsztat pisarski studentów pedagogiki w perspektywie systemologicznej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2 (58), s. 69-91.
5. Barbara Klasińska (2013), *Zainteresowania wyrażane przez studentów pedagogiki*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1 (28), s. 185-192.
6. Małgorzata Kaliszewska, **Barbara Klasińska** (2019), *Factors Impacting the Improvement of Hermeneutic Competences During Academic Education Preparing for Social Professions*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 20 (artykuł przyjęty do druku).

Rozdziały w monografiach:

1. Barbara Klasińska (2012), *Fenomen zainteresowań studentów pedagogiki studiowaniem oraz przyszłą pracą zawodową*, w: Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Władysława Łuszczuk, Piotr Oleśniewicz, Oficyna Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s. 339-357.
2. Barbara Klasińska (2013), *Komponenty zainteresowań wyrażanych przez studentów pedagogiki*, w: Edukacja jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz, Oficyna Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s. 315-325.
3. Barbara Klasińska (2009), *Modernizowanie programów studiów wyższych. Prolog systemologiczny*, w: Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie, red. Teresa Gumuła, Tadeusz Dyrda, Wyd. ITiE, Radom, s. 161-175.
4. Barbara Klasińska (2013), *Nowy student pedagogiki i jego zainteresowania*, w: Dydaktyka akademicka. Wybrane obszary badawcze, red. Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 135-146.
5. Barbara Klasińska (2018), *O potrzebie i możliwościach modelowania kompetencji hermeneutycznych studentów pedagogiki – przyszłych pedagogów*, w: Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności, red. Krystyna Duraj-Nowakowa, Jarosław Charchuła, Ewa Sowa-Behtane, Wyd. Akademii Ignatianum i WAM, Kraków, s. 89-103.
6. Barbara Klasińska (2011), *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategie rozwoju, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Wojciech Kojs, Piotr Oleśniewicz, Oficyna Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s. 95-112.
7. Barbara Klasińska (2015), *Research Tools and Methods of Pedagogy Students. Between Tradition and Modernity*, in: Education of Tomorrow. Education, and other Forms of Activity of Adults, eds. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz, Oficyna Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s. 33-48.
8. Barbara Klasińska (2010), *Szanse i bariery zastosowania podejścia systemowego w pedagogice opiekuńczej*, w: Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej, red. Krystyna Duraj-Nowakowa, Urszula Gruca-Miąsik, Wyd. UR, Rzeszów, s. 73-87.

9. Barbara Klasińska (2016), *Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki w świetle tradycji akademickiej i wymagań współczesności*, w: W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta, red. Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska, Karol Kowalczyk, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 321-333.
10. Małgorzata Kaliszewska, **Barbara Klasińska** (2008), *Modernizowanie dydaktyki akademickiej. Perspektywa systemologiczna*, w: Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie, red. Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska, Wyd. Trans Humana, Białystok, s. 138-149.

Recenzje:

1. Barbara Klasińska (2015), *Arkana pisarstwa naukowego, Recenzja książki Krystyny Duraj-Nowakowej, Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", Sosnowiec 2015, ss. 356, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (73), s. 195-197 (lista C wykazu MNiSW).*
2. Barbara Klasińska (2015), *O potrzebie maestrii pisarstwa naukowego, Recenzja książki Krystyny Duraj-Nowakowej, Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", Sosnowiec 2015, ss. 356, „Horyzonty Wychowania”, nr 14 (32), s. 189-191 (lista B wykazu MNiSW).*
3. Barbara Klasińska (2007), *Recenzja książki Aliny Górniok-Naglik, Założone a rzeczywiste funkcje nauczycieli klas początkowych, Wyd. UŚ, Katowice 2003, ss. 206, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2, s. 257-259.*
4. Barbara Klasińska (2012), *Recenzja książki Andrzeja Kaliszewskiego, Główne nurty w kulturze XX i XXI wieku. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej, Wyd. Poltekst, Warszawa 2012, ss. 284, „Naukowy Przegląd Dziennikarski”, nr 2, s. 132-134, <http://naukowy-przeglad-dziennikarski.org/>.*
5. Barbara Klasińska (2011), *Recenzja książki Krystyny Duraj-Nowakowej, Kształtowanie profesjonalnej gotowości zawodowej pedagogów, Wyd. Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum i WAM, Kraków 2011, ss. 251, „Hejnał Oświatowy”, nr 6-7/104, s. 30-32.*
6. Barbara Klasińska (2009), *W poszukiwaniu istoty integracji wczesnoszkolnej, Recenzja książki Eugenii Iwony Laski, Teresy Piątek, Wokół kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym, Wyd. UR, Rzeszów 2005, ss. 187, „Hejnał Oświatowy”, nr 3, s. 27-30.*
7. Barbara Klasińska (2009), *Źródła i sensy całościowych podejść do pedagogiki. Recenzja książki Krystyny Duraj-Nowakowej, Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór, Wyd. UR, Rzeszów 2008, ss. 220, „Wychowanie na co Dzień”, nr 9, s. 29-30.*

Inne:

1. Barbara Klasińska (2010), *Profesjonalna dydaktyka akademicka w oglądzie systemowym, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 32, s. 157-167.*
2. Barbara Klasińska (2006), *Wykład w szkole wyższej. Perspektywa systemologiczna, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3-4, s. 56-64.*

5.2. Implikacje pedagogiczne dziedzictwa kulturowego/tradycji

Nie mało ważkimi kwestiami poruszonymi przeze mnie stały się – jeszcze od czasu magisterium – problemy wychowania i nauczania w dawnych i współczesnych kontekstach społeczno-kulturowych oraz promowanie i kształtowanie postawy „nowej etniczności” we współczesnym, monowielokulturowym środowisku wychowawczym (S. Bednarek; D. Cichosz; W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski; D. Kubinowski; M. Lewartowska-Zychowicz T. Lewowicki; Z. Melosik; J. Nikitorowicz; P. Petrykowski; A. Szczurek-Boruta).

Współcześnie istotę tradycji niejednokrotnie określają aporie, nie tylko znane już i opisane w literaturze, np. tradycja mała – wielka (F. Ziemiński), ale i nowe, oscylujące pomiędzy kategoriami typu przewodniczka – tyranka, ciężar – skrzydła, przesąd – nauka, zmora – błogosławieństwo (J. Szacki). Głęboka troska o zakorzenienie w tradycji bardzo

często przeplata się z niemożnością znalezienia sobie miejsca w tradycji, wywołuje lęk, zagubienie oraz poczucie niższości, samotności i bezdomności. Tradycja zaś w zależności od siły związku między przeszłością a teraźniejszością, może łączyć te bieguny w silnym wymiarze wertrykalno-horyzontalnym, lub ograniczać się do powierzchniowych ustosunkowań. Ponadto kryje się ona pod dwiema postaciami. Pierwsza z nich, treściowa, traktuje ją jako zbiór wszelkich poglądów, które stanowią negację i odrzucenie nowoczesnego spostrzegania rzeczywistości. Natomiast druga, konstruktywistyczna, odnosi się do tradycji rekonstruującej przeszłość, stanowiącej instrumentarium wzorców pochodzących z czasów minionych, znajdujących swe zastosowanie w czasie teraźniejszym, jako wskazówka odnośnie do tego, jak sobie radzić we współczesności niemalże we wszystkich obszarach i aspektach życia. Te dwa skrajne przejawy stosunku wobec tradycji wyznaczają granicę szeregowi eklektycznych, niejednorodnych i abstrakcyjnych, prowokujących i subiektywnych procesów budowania własnej tożsamości podmiotów przy wykorzystaniu takich elementów, jakie stanowią miejsce i czas. W zarysowanym kontekście bardzo ważnym zadaniem współczesnej edukacji staje się zatem oferowanie pomocy w konstruowaniu własnej tożsamości jednostki, kształtowanie właściwych postaw wobec tradycji, tak, aby człowiek z przeszłości umiał wybrać to, co wartościowe, pomyślne i korzystne i umiał odpowiedzieć na pytanie „kim jestem?” w relacji z samym sobą oraz ze światem (T. Bajkowski; U. Beck, A. Giddens, S. Lash; B. Berstein; W. J. Burszta; S. Fenton; J. Gajda; K.J. Gergen; M. Golka; P.P. Grzybowski; E. Hobsbawm, T. Ranger; E. Ogrodzka-Mazur; D. Misiejuk; J. Muszyńska; J. Nikitorowicz; A. Radziewicz-Winnicki; M. Sobecki; A. Sarapata, W. Sroczyński). Odpowiedzi na te pytania szukam od dawna a wyrazem tego jest podoktorska monografia

Barbara Klasińska (2011), *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*, Wyd. UJK, Kielce, ss. 208.

Walorem tego opracowania jest – jak oceniali to recenzenci – iż edukacja przez kulturę ludową nie jest i nie może być w praktyce traktowana tylko jako moda na pewne rodzaje edukacji, ponieważ ma daleko głębsze korzenie i przydatność oraz perspektywiczne znaczenie związane z istotą człowieczeństwa oraz funkcjonowaniem człowieka w środowisku. Mimo że literatura przedmiotu w tym obszarze jest bardzo rozległa, wydaje mi się, iż udało mi się wpisać w przynajmniej tkwiące w niej szczeliny, a książka *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów...* stanowiła dla mnie punkt wyjścia dla dalszego rozwijania tej problematyki, na co wskazują nie tylko następujące, niżej wymienione publikacje, ale i ciągłe wykorzystywanie w praktyce własnych osiągnięć w tym zakresie, ponieważ opracowałam

i realizuję (od 2012) autorski program przedmiotu *Etnopedagogika* dla kierunku Pedagogika, studia II°. Ponadto niesłabnące zainteresowanie tymi kwestiami staram się obecnie realizować także w toku Badań Statutowych podjętych w UJK w Kielcach *Synergia rodziny i szkoły w procesie przekazu tradycji oraz kształtowania „nowej tożsamości etnicznej”*, których jestem kierownikiem.

Artykuły w czasopismach (lista B wykazu MNiSW):

1. Barbara Klasińska (2019), *In the Circle of Social and Pedagogical Significance of Folk Tradition and Culture. The Cult of Saint Roch, a Patron Saint of Plague Victims*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 20 (artykuł przyjęty do druku).
2. Barbara Klasińska (2017), *Pedagogical Reflection on the Usefulness of Popular Proverbs in a Hermeneutic Exploration of the World*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 15, s. 217-226.
3. Barbara Klasińska (2018), *The Timeless Phenomenon of Folk Proverbs*, „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, nr XVI, s. 221-232.
4. Barbara Klasińska (2015), *Wartość i sens zabawy w polskiej kulturze ludowej. Implikacje dla współczesności*, „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, nr 13, s. 195-210.

Rozdziały w monografiach:

1. Barbara Klasińska (2010), *A B C nauczyciela folklorysty*, w: Edukacja jutra. Proces wychowania w szkole i poza nią, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Wojciech Kojs, Piotr Oleśniewicz, Oficyna Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s. 210-223.
2. Barbara Klasińska (2011), *Interdyscyplinarne podstawy kształtowania uczniowskich zainteresowań kulturą ludową*, w: Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny, red. Rafał Włodarczyk, Wiktor Żłobicki, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków, s. 237-249.
3. Barbara Klasińska (2017), *Praktyka wychowania we współczesnej rodzinie – pedagogia innowacyjna (?)*, w: Wybrane problemy współczesnej rodziny, red. Anna Przygoda, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 81-99.
4. Barbara Klasińska (2016), *Problematyka nowej etniczności w wychowaniu w programach kształcenia studentów pedagogiki*, w: Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy. Řešení sociálně kulturach problémů, Institut mezioborových studií, red. Miloslav Jůzl, Ewa Jarosz, Dagmar Markov, Silvia Neslušanová, Brno, s. 325-331.
5. Barbara Klasińska (2014), *Reginalism in classes I-III*, w: Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej, red. Iwona Kopaczyńska, Marzenna Magda Adamowicz, Mirosława Nyczaj-Drag, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 71-85.
6. Barbara Klasińska (2016), *The Value and Sense of Play in Polish Folk Culture. Implications for Contemporary Times*, in: Contemporary Homo Ludens, ed. Halina Mielicka, Cambridge Scholars Publishers, Newcastle upon Tyne, s. 125-138.
7. Barbara Klasińska (2017), *Specyfika pracy etnopedagoga – hermeneuty w monowielokulturowym społeczeństwie*, w: Sociální pedagogika 2017. Rozvoj nebo krize společenství. Perspektiva makro, mezo a mikrosociálního prostředí, red. Miloslav Bargel, Miloslav Jůzl, Institut Meziborových studií, Brno, s. 124-131.
8. Barbara Klasińska (2017), *Tradycyjne lecznictwo ludowe. Ponadczasowa mądrość w pedagogice zdrowia*, w: Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce, red. Bożena Zawadzka, Tomasz Łączek, Wyd. UJK, Kielce, s. 105-116.
9. Barbara Klasińska (2012), *Tradycje ludowe domu rodzinnego conditio sine qua non słodkiego dzieciństwa*, w: Rzeczywistość dziecka, red. Jan Krukowski, Wyd. MWSE w Tarnowie, Tarnów, s. 151-167.
10. Barbara Klasińska (2019), *Wokół nadziei i wątpliwości towarzyszących współczesnej paremioedukacji*, w: Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia, red. Anna Karpińska, Katarzyna Borawska-Kolbarczyk, Karol Kowalczyk, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 114-125.
11. Barbara Klasińska (2016), *Wychowanie regionalne*, w: Dziedziny wychowania w klasach początkowych, red. Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Kobyłecka, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 152-179.
12. Barbara Klasińska (2014), *Wycieczka jako (nie)zapomniana forma edukacji regionalnej*, w: Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz, Oficyna Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s. 365-375.

Recenzje:

1. Barbara Kłasińska (2015), *Recenzja książki Anny Przygody, Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, ss. 251, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 4 (13), s. 203-209 (lista B wykazu MNiSW).

5.3. Pedagogika zainteresowań. Pytania stare i nowe

Problematyka zainteresowań stanowi kolejny ważki obszar badań moich badań zapoczątkowany i kontynuowany od czasów doktoratu. W monografii *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów...*, zajęłam się opisem istoty i procedury wspierania i kształtowania wybranego typu zainteresowań kulturą ludową. Na tym przykładzie przez kolejne lata pracy naukowej wnikłam w istotę, rodzaje i funkcje zainteresowań w ogóle i na przemienne w szczególności w ten typ, jak i w odniesieniu do zainteresowań studentów pedagogiki studiowaniem oraz przyszłą pracą zawodową. Bowiem osoba, która ma własne, bogate zainteresowania i pasje, może nimi „zarazić” innych, ilustrować swą aktywność, wzbogacać ją, a to zdaje się być skutecznym antidotum np. na nudę w szkole lub niepowodzenia szkolne. Było to spowodowane po pierwsze „przerwami” i lukami powstałymi w literaturze na ten temat od czasów chlubnej tradycji psychologii zainteresowań autorstwa w Polsce Heleny Słoniewskiej i Antoniny Guryckiej, a w świecie – uczonych tej miary co Charlotta Bühler, Édouard Claparède, Maurice Debesse, John Dewey, Elizabeth Hurlock. Po drugie zaś kwestią statusu pedagogiki zainteresowań, na który trudno się zgodzić w obliczu z reguły diagnostycznych badań zainteresowań (czego przykładem są publikacje A. Baum; S. Elbanowska-Ciemuchowska; red. M. Jabłonowska red. J. Łukasiewicz-Wieleba; red. W. Kudyba; A. Paszkowska-Rogacz; M. Rojek; red. A. Skubacz; red. Z. Załona).

Na podstawie własnych studiów literaturowych i badań mogę stwierdzić, iż ze znaczną użytecznością zainteresowań w całościowym rozwoju człowieka nadal trzeba się zgodzić, jednakże nie ograniczać jej zwłaszcza do lat spędzonych na nauce szkolnej, ale rozciągać na poprzedzające je i kolejne oraz coraz dalsze lata życia. Zainteresowania bowiem stanowią potężną siłę napędową jednostki, pobudzają ją do twórczego działania, dają poczucie satysfakcji, sprzyjają nauce i nabywaniu nowych wiadomości i umiejętności, organizują osobowość, wyzwalają niezależność, ale i umiejętność współżycia z innymi ludźmi, co dziś, w epoce powszechnej samotności staje się wyjątkowo ważne. Eksploracji powinny być poddane w szczególności rodzaje i struktury zainteresowań dzieci, bowiem dotychczasowe wydają się archaiczne, chodzi tu np. o zainteresowania pasterstwem. Natomiast raczej nie budzą zastrzeżeń klasy zainteresowań ogólnych i szczegółowych, konkretnych i abstrakcyjnych, wąskich i szerokich, a także ich podział na czynne i bierne, długotrwałe

i krótkotrwałe, pierwszoplanowe i drugoplanowe, lub słabe, przeciętne i silne, czy płytkie i głębokie, zaś rozróżnienie zainteresowań na kobiece i męskie zdaje się dziś już bardziej krzyżować w rozmaitych konfiguracjach.

Według modelowej definicji A. Guryckiej, o cechach całościowego ujęcia, „zainteresowanie to względnie trwała, obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, to znaczy: 1) w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków zależności między nimi a także wybranych problemów, 2) w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz 3) w przeżywaniu różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych, związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy” (A. Gurycka 1989, s. 33-34).

Definicję tę odczytuję inaczej, bogaciej, bowiem ponadaddytywnie, dostrzegając w zainteresowaniach niezwykle addytywny związek trzech aspektów: mobilizacji uwagi, czynnika emocjonalnego i orientacji dynamicznej, co zdaje się także wiązać nie tylko wertykalnie i horyzontalnie te komponenty zainteresowań, ale i prawdopodobnie ze względu np. na dominację jednego z nich lub równorzędność wszystkich lokować je na swoistym kontinuum typu zaciekawienia – zainteresowania – pasja – hobby.

Kwestii zainteresowań poświęciłam nie tylko książkę *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową ...*, kilka artykułów oraz rozdziałów w monografiach zaprezentowanych w hierarchicznie tu ułożonych wobec siebie obszarach własnych badań naukowych, ale ponadto i następujące opracowania:

Artykuły w czasopiśmie (lista B wykazu MNiSW):

1. Barbara Klasińska (2011), *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, nr 1, tom 18, s. 141-151.
2. Barbara Klasińska (2015), *The Renaissance of the Research on Interests and a Systemic Paradigm*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, nr 26, s. 133-143.

Rozdziały w monografiach:

1. Barbara Klasińska (2009), *Arkana kształtowania uczniowskich zainteresowań*, w: Edukacja Jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. Kazimierz Denek, Tadeusz Koszczyk, Wojciech Starościak, Wyd. AWF, Wrocław, tom 2, s. 27-34.
2. Barbara Klasińska (2009), *Within the Sphere of Technical Interests. Curiosity and Passion*, w: *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. Zborník príspevkov 25. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie*, red. Milan Ďuriš, Wyd. UMB, Banská Bystrica, s. 190-197.
3. Barbara Klasińska (2011), *Zainteresowania uczniów jako antidotum na niepowodzenia szkolne*, w: *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. Anna Karpińska, Katarzyna Borawska-Kolbarczyk, Wyd. Trans Humana, Białystok, s. 225-233.

Inne:

1. Barbara Klasińska (2009), *Determinanty skutecznego kształtowania uczniowskich zainteresowań*, „Hejnał Oświatowy”, nr 6-7, s. 5-6.

W podsumowaniu swojego dorobku i osiągnięć naukowych dodam, że po uzyskaniu stopnia doktora obejmuje on, poza dwoma monografiami autorskimi, jedną współautorską oraz jedną we współredakcji (i współautorstwie), ponad 70 publikacji i zawiera:

- Artykuły naukowe w czasopismach na liście B – 12 (7 w j. angielskim),
- Artykuły poza listą MNiSW – 7,
- Rozdziały w monografiach zbiorowych – 45 (4 w j. angielskim),
- Recenzje – 8 (1 w czasopiśmie z listy C i 2 w czasopismach z listy B).

Rezultaty badań prezentowałam niejednokrotnie w czasie konferencji naukowych (szczegółowy wykaz załącznik II i; III B; III C). Uczestniczyłam bowiem czynnie w 5 konferencjach zagranicznych, 14 krajowych międzynarodowych oraz 38 polskich w ostatnim 14-leciu.

Doczekałam się pierwszych, ale jakże satysfakcjonujących cytowań moich prac. Ich liczbę stanowi wg *Google Scholar Citation* - 12, H-indeks - 2. Natomiast wg bazy *Publish or Perish* ich liczba wynosi - 22, zaś H-indeks - 3. Ciekawe, że występują one nie tylko w pracach z zakresu pedagogiki, a dla przykładu pracy socjalnej, a nawet turystyki i rekreacji.

Uczestniczyłam w kilku projektach badawczych finansowanych przez MNiSW w ramach badań statutowych (jako kierownik lub członek zespołu) lub tzw. badań własnych:

1. *Koncepcja systemologiczna innowacji w dydaktyce szkoły wyższej*, Badania Własne/215/2006-2008, UJK Kielce,
2. *Innowacje systemologiczne w dydaktyce szkoły wyższej*, Badania Własne/215/2009-2011, realizowane w UJK Kielce,
3. *Uwarunkowania kształtowania kompetencji komunikacyjnych i hermeneutycznych studentów pedagogiki – przyszłych pedagogów i nauczycieli*, Badania Statutowe 613538, członek zespołu pod kierownictwem Dr hab. Małgorzaty Kaliszewskiej, Prof. UJK, projekt na lata 2015-2018, UJK Kielce,
4. *Synergia rodziny i szkoły w procesie przekazu tradycji oraz kształtowania „nowej tożsamości etnicznej”*, Badania Statutowe 613585, kierownik projektu, projekt na lata 2018-2021, UJK Kielce,
5. *Filozofia w służbie pedagogiki i pracy socjalnej*, Minigrant Rektora UJK, kierownik projektu, projekt na rok 2019.

Jestem członkiem Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Za wyróżniające osiągnięcia naukowe w roku 2005 otrzymałam nagrodę indywidualną II stopnia Rektora Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach (obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego).

6. Działalność dydaktyczna, popularyzatorska i organizacyjna.

6.1. Osiągnięcia dydaktyczne.

Sprawowałam opiekę naukową nad studentami, jestem promotorem 66 prac magisterskich i 138 prac licencjackich (dwie z nich zostały wyróżnione w konkursie na najlepszą pracę w roku 2009/2010 i otrzymały nagrodę (I i III) Rektora MSzW w Brzesku, Prof. zw. dra hab. Stanisława Lisa). Byłam recenzentem podobnej liczby prac magisterskich i licencjackich.

Byłam powołana na promotora pomocniczego, jednak z przyczyn niezależnych ode mnie przewód ten został przerwany (szczegóły w załączniku III K). W chwili obecnej zostałam powołana na promotora pomocniczego w innym przewodzie doktorskim.

Zachęcam studentów do dbałości o własny warsztat pracy na studiach pedagogicznych, staram się ich wdrażać do odpowiedzialnej pracy zawodowo-naukowej. Wspólnie ze studentami przygotowywałam publikacje naukowe oraz brałam czynny udział w konferencjach naukowych (wykaz w załączniku III J).

Pełniłam funkcję opiekuna roku (2008/2009, 2012/2013). Moje zajęcia są bardzo wysoko oceniane przez studentów (sposób prowadzenia, postawa wobec studentów, przystępność w przekazywaniu treści, określenie wymagań) w anonimowych ankietach ewaluacyjnych. Główne przedmioty, jakie obecnie prowadzę to *Wprowadzenie do pedagogiki*, *Teoretyczne podstawy wychowania*, *Systemy pedagogiczne* i *Etnopedagogika*.

6.2. Popularyzacja nauki i współpraca ze środowiskiem społecznym.

Od wielu lat wykonywałam różnorodne działania w zakresie popularyzacji nauki. Jestem związana z Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, szczególnie bliski jest mi Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie, w którym najpierw pracowałam jako nauczyciel konsultant w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (2002-2004). Zapoczątkowana wtedy współpraca trwa do dziś. Moim szczególnym

osiągnięciem był autorski i – na tamte czasy oraz miejsce – nowatorski program szkoleń dla nauczycieli I etapu edukacyjnego dotyczący włączania treści kultury ludowej w proces wychowania i nauczania dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Był to cykl szkoleń obejmujący konferencję metodyczną dla nauczycieli pt. *Abc nauczyciela folklorysty*, a następnie warsztaty pt. *Tańce i zabawy ludowe na cztery pory roku* (ich ciąg wyznaczał kalendarz roku i obejmował następujące po sobie spotkania: *Wiosna, Lato, Jesień, Zima*). W szkoleniach tych brali udział także nauczyciele II i III szczebla edukacyjnego. Zajęcia powtarzane były jeszcze kilkakrotnie – także po uzyskaniu doktoratu i moim odejściu z ODN (trwały do roku szkolnego 2006/2007 roku). Od tamtej pory kilka razy przygotowywałam (nieodpłatnie) autorskie programy szkoleń dla nauczycieli. Dotyczyły one znaczących do dziś problemów wychowania i nauczania – zatem kwestii rozwijania zainteresowań dzieci, etnoedukacji, praktycznych umiejętności wychowawczych nauczycieli, współpracy z rodzicami, zastosowania metody projektów, oceniania opisowego, awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Włączałam się biorąc czynny udział w 3 konferencjach dla nauczycieli i kadry oświatowej (*Doświadczenia w pracy z dzieckiem sześciolatkiem w szkole*, 2012; *Szkoła i rodzina. Współpraca i dialog*, 2016; *Wartości w życiu szkoły i pracy nauczyciela*, 2017). Efektem tej współpracy stały się autorskie rozdziały w monografiach publikowanych w tym tarnowskim ośrodku (Barbara Klasieńska, *Mądrość, wartości i sztuka życia zapisana w przysłowiach ludowych*, w: Aksjologiczny wymiar pracy szkoły. Różne podejścia i perspektywy poznawcze, red. Małgorzata Jaśko, Wyd. Artusgraf, Tarnów 2018, s. 59-80; Barbara Klasieńska, *Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki. Aspekty etyczne*, w: Szkoła i jej etyczne wyzwania, red. Jacek Siewiora, Wyd. Biblos, Tarnów 2015, s. 139-155; Barbara Klasieńska, *Wspieranie rodziny w przekazie tradycji*, w: Dezintegracja rodziny, red. Jacek Siewiora, Wyd. Biblos, Tarnów 2013, s. 189-212; Barbara Klasieńska, *W poszukiwaniu istoty współczesnej pedagogii rodzinnej*, w: Rodzina i szkoła. Od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy, red. Jacek Siewiora, Małgorzata Jaśko, Wyd. Biblos, Tarnów 2017, s. 85-107). W ramach współpracy przygotowywałam także materiały szkoleniowe dla nauczycieli (Barbara Klasieńska, *Dziecko w centrum edukacji. Między teorią a praktyką*, materiały metodyczne na konferencję dla nauczycieli I etapu edukacyjnego *Doświadczenia w pracy z dzieckiem sześciolatkiem w szkole*, Tarnów 2012).

Oprócz tego od wielu lat współpracuję z Zespołem Niepublicznych Niepłatnych Szkół w Tarnowie. Najpierw udzielałam się jako rodzic, byłam członkiem Rady Rodziców, a następnie i równolegle jako konsultant i doradca ówczesnej Dyrektorki szkoły – nieżyjącej Pani Mgr Heleny Tuckiej – aż do roku do 2016. Jest to jedna z pierwszych

w Polsce i pierwsza w Tarnowie szkoła niepubliczna o charakterze publicznej (r. szk. 2004/2005). Prowadziłam, opracowywałam i organizowałam – nieodpłatnie – na jej terenie szkolenia dla nauczycieli, natomiast poprzez warsztaty nt. współpracy rodziny i szkoły w procesie wychowania i nauczania oraz w zakresie pracy z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej włączyłam się także w akcję pedagogizacji rodziców (2005). Brałam udział w hospitacjach zajęć otwartych dla rodziców. Przygotowałam także ekspertyzę na temat wewnętrznego systemu oceniania zachowania (2014). Ponadto jestem autorką wskazówek metodycznych dla rodziców – dlaczego i jak czytać dziecku bajki, zamieszczonych w zbiorze bajek „Niezwyczajna kraina” (2011) napisanych i zilustrowanych przez najmłodsze dzieci.

Uczestniczyłam (2008) w pracach Zespołu Ekspertów Zewnętrznych Narodowego Programu Foresight Polska 2020.

Za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania otrzymałam Medal Komisji Edukacji Narodowej (2012).

6.3. Działalność organizacyjna.

Włączam się aktywnie w działalność organizacyjną, pełniąc różne funkcje w Instytucie Pedagogiki i Psychologii oraz na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym UJK. W układzie chronologicznym – byłam sekretarzem Komisji Rekrutacyjnej, członkiem Zespołu ds. KRK, następnie członkiem Kierunkowego Zespołu ds. Programów Kształcenia na kierunku Pedagogika. Kolejno najpierw członkiem, a później sekretarzem Komisji ds. Oceny Projektów Badawczych i Rozwoju Młodej Kadry. Pełniłam funkcję wiceprzewodniczącej Wydziałowej Komisji ds. Jakości Kształcenia. Ponadto dwukrotnie byłam członkiem Wydziałowego Zespołu ds. Oceny Jakości Kształcenia (na kierunku Pedagogika oraz Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych).

Barbara Klarndus

podpis

Bibliografia (wybór)¹

- Bahm, A.J. (1982), *Pięć typów filozofii systemów*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 1-2.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tł. J. Konieczny, Warszawa.
- Bereźnicki, F. (2009), *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin.
- Bertalanffy, L. von (1984), *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przekład E. Woydyłło-Woźniak, Warszawa.
- Bližkovský, B. (1997), *Systémova pedagogika. Pro studium a tvorči praxi*, Ostrava.
- Bogaj, A. (red.) (2001), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa-Kielce.
- Bojarski, W.W. (1984), *Podstawy analizy inżynierii teorii systemów*, Warszawa.
- Bunge, M. (1983), *Epistémologię*, Paris.
- Bunge, M. (1968), *O przyczynowości*, tł. S. Amsterdamski, Warszawa.
- Burszta, W. J. (2008), *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, Warszawa.
- Callo, C. (2006), *Modele wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, tom 1, Gdańsk.
- Ciekot, K. (2007), *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław.
- Combe, A., Helsper, W. (1996), *Einleitung. Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*, w: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handlung*, red. A. Combe, W. Helsper, Frankfurt a. Main.
- Creswell, J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tł. J. Gilewicz, Kraków.
- Cudowska, A. (1997), *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Dąbek, M. (1987), *Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego*, Wrocław.
- Denek, K. (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań.
- Dewe, B. i in. (2001), *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*, Juventa, Weinheim, München, 3. Aufl.
- Domaradzki, J. (2009), *Społeczna rola uniwersytetu. Siedlisko rozumu czy szkoła fachowców?*, w: *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerła, Wrocław.
- Dróżka, W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii młodego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce.
- Dróżka, W. (1997), *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce.
- Dudzikowa, M. *Pomyśl siebie. Mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
- Duraj-Nowakowa, K. (1998), *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2011), *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce.
- Duraj-Nowakowa, K. (2009), *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Rzeszów.
- Duraj-Nowakowa, K. (2016), *Pedeutologia. Konteksty – dylematy – implikacje*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2015), *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*, Sosnowiec.
- Duraj-Nowakowa, K. (2008), *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Rzeszów.
- Duraj-Nowakowa, K. (2002), *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2000), *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (1995), *Tematy kompleksowe w przedszkolu. Geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992), *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2016), *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2005), *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*, Kielce.
- Duraj-Nowakowa, K., (red.) (2006), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, tom 16, Kielce.
- Duraj-Nowakowa, K., Charchuła, J., Sowa-Behtane, E. (red.) (2018), *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności*, Kraków.
- Dyjak, S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
- Fenton, S. (2007), *Etniczność*, tł. E. Chomicka, Warszawa.

¹ Wybór pozycji fundamentalnych dla tematu osiągnięcia naukowego: *Poszukiwanie ducha całości w pedagogice akademickiej i dydaktyce szkoły wyższej. Od przybrzeżnej wędrówki do dalekomorskiej wyprawy*.

- Dylak, S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
- Fenton, S. (2007), *Etniczność*, tł. E. Chomicka, Warszawa.
- Fleck, L. (1986), *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tł. M. Tuszkievicz, Lublin.
- Fleischer, M. (2002), *Teoria kultury i komunikacji. Systemowe i ewolucyjne podstawy*, tł. M. Jaworowski, Wrocław.
- Furmanek, W. (2006), *Zarys humanistycznej teorii pracy. Nowe horyzonty pedagogiki pracy*, Warszawa.
- Gara, J. (2008), *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków.
- Gasparski, W. (1985), *Ujęcie systemowe jako styl. Projektowanie i systemy*, Wrocław.
- Gergen, K.J. (2009), *Nasycone ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tł. M. Marody, Warszawa.
- Gielarowska-Sznajder, D. (1991) *Asystenci nauczycielami akademickimi. Raport z badań*, Warszawa.
- Gielarowska-Sznajder, D. (1981), *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Warszawa.
- Gnitecki, J. (2000), *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań.
- Gnitecki, J. (1991), *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra.
- Goćkowski, J. (1999), *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków.
- Gofron, B. (1997), *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*, Częstochowa.
- Golka, M. (2012), *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa.
- Golka, M. (1992), *Kultura jako system*, Poznań.
- Gołębnik, B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – refleksyjność – biegłość*, Poznań.
- Gołębnik, B.D., Zamorska, B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wrocław.
- Gomółka, Z. (1994), *Elementy ogólnej teorii systemów*, Szczecin.
- Goriszowski, W., Wróblewska, T. (1998), *Warsztat pracy zawodowej nauczyciela, jego rozwijanie i doskonalenie w trakcie studiów zaocznych*, Piotrków Trybunalski.
- Góralaska, R. (2003), *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń.
- Górniok-Naglik, A. (2007), *W dialogu sztuki z edukacją*, Toruń.
- Griese H. M. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*, przekład J. Dąbrowski, Kraków.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007), *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk.
- Gurycka, A. (1989), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa.
- Hajduk, B. (1993), *Profesjonalizacja studentów. Dynamika zjawiska*, Zielona Góra.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1991), *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000), *O zmianach edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*, Bydgoszcz.
- Hendryk, C. (2004), *O etyce studiowania. Studencki plagiat*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 23.
- Hobsbawm, E., Ranger, T. (2008), *Tradycja wynaleziona*, przekład M. Godyń, F. Godyń, Kraków.
- Homplewicz, J. (2009), *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej*, Rzeszów.
- Jakubowska-Baranek, J. (2004), *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, Poznań.
- Janowski, A. (1977), *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa.
- Jankowski, D. (1999), *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń.
- Jaroń, J. (1999), *Etyka a pedagogika*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turowski, Warszawa.
- Jaskot, K.W. (2006), *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. W. Jaskot, Szczecin.
- Jaskot, K.W. (1984), *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, Warszawa.
- Jaskot, K.W., Murawska, A. (2006), *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. W. Jaskot, Szczecin.
- Jastrzębski, J. (2006), *Etyka i kodeksy uczonych*, w: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerłaż, Kraków.
- Jeruszka, U. (2016), *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa.
- Juszczyk, S. (2002), *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń.
- Kabat, M. (2017), *Stalość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela*, „Rocznik Lubuski”, tom 43, cz. 1.
- Kaliszewska, M. (2009), *Edukacja zdrowotna. Wybrane kwestie*, Kraków.
- Kaliszewska, M. (2011), *Esej pedagogiczny w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Kielce.
- Kaliszewska, M. (2009), *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim. Teoria, praktyka, ocenianie*, Kielce.
- Kargulowa, A. (1996), *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wrocław.
- Karpińska, A. (2013), *Niepowodzenia edukacyjne. Renesans myśli naukowej*, Białystok.

- Karpińska, A. (2011), *Uczelnie wyższe – spadkobiercami niepowodzeń szkolnych*, w: Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka, red. H. Kwiatkowska, R. Stępień, Pułtusk.
- Kawula, S. (1982), *Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Klichowski, M. (2012), *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków.
- Klus-Stańska, D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa.
- Kobylarek, A. (2010), *Wyzwania społeczeństwa sieciowego wobec kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 32.
- Kocowski, T. (1982), *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław.
- Koć-Seniuch, G. (2008), *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w kontekście oczekiwań pracodawców*, w: Kompetencje współczesnego nauczyciela, red. K. Żegnałek, Warszawa.
- Koller, H.-Ch. (2006), *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungs-wissenschaft. Einr Einführung*, Stuttgart.
- Kotarbiński, T. (1973), *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Kowolik, P. (2006), *Warsztat pracy nauczyciela początku XXI wieku*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2 (30-31).
- Koźmiński, A.K. (1976), *Analiza systemowa organizacji*, Warszawa.
- Kożusznik, B., Adamiec, M. (1998), *Zarządzanie sobą*, Gliwice.
- Krajewska, A. (2004), *Jakość kształcenia uniwersyteckiego. Ujęcie pedagogiczne*, Białystok.
- Krapiec, M. A. (2005), *Człowiek jako osoba*, Lublin.
- Kruszewski, K. (1988), *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa.
- Krüger, H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekład D. Sztobryn, Wstęp i opracowanie B. Śliwerski, Gdańsk.
- Kubinowski, D. (2006), *Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury*, w: Kultura współczesna a wychowanie człowieka, red. D. Kubinowski, Lublin.
- Kuhn, T.S. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, przekład H. Ostromęcka, postłowie przełożyła J. Nowotniak, Warszawa.
- Kulesza, J. (2010), *Ius Internet. Między prawem a etyką*, Warszawa.
- Kulpiński, F., Dąbrowski, Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn.
- Kupisiewicz, C. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa.
- Kwapisz, K. (2015), *Rozwój zainteresowania według S. Hidi i K.A. Renninger. Zainteresowanie jako komponent motywacji i tożsamości osobistej*, „Przegląd Psychologiczny”, tom 58, nr 1.
- Kwaśnica, R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław.
- Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2008), *Systemowe uwarunkowania zmian dewiacji w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie? Głos w dyskusji*, w: Zjawiska patologiczne wśród studentów, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz.
- Laszlo, E. (1978), *Systemowy obraz świata*, tł. U. Niklas, Warszawa.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2013), *Nieźródnicowana różnica – czyli o tym jak rynek buduje monowielokulturowe środowisko wychowawcze i kontroluje rozwój tożsamości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Lewin, A. (2001), *Twórcza praca nad systemem wychowania*, Warszawa.
- Lewowicki, T. (1987), *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Ludkiewicz Z. (1994), *Zainteresowanie studentów studiowaniem i pracą zawodową*, Warszawa.
- Luhmann, N. (2007), *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tł. M. Krawczyk, Kraków.
- Madalińska-Michalak, J., Górska, R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa.
- Magda-Adamowicz, M. (2015), *Twórczość pedagogiczna w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, Toruń.
- Magda-Adamowicz, M. (2007), *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych*, Zielona Góra.
- Maister, D.H. (2001), *Prawdziwy profesjonalizm*, przekład. D. Bakalarz, Warszawa.
- Malewski, M. (2014), *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika szkoły Wyższej”, nr 2.
- Malewski, M. (2000), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Marek, L. (2009), *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Toruń.
- Martowska, K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa.
- Matulka, Z. (1983), *Metody samokształcenia*, Warszawa.
- Mizerek, H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn.
- Morawiec, E. (2014), *Wybrane filozoficzne koncepcje rozumu ludzkiego i racjonalności*, Warszawa.

- Nowacki, T.W., Jeruszka, U. (2004), *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa.
- Nowak, M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa.
- Męczkowska, A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*, Kraków.
- Mynarski, S. (1981), *Elementy teorii systemów i cybernetyki*, Warszawa.
- Oevermann, U. (2016), *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, w: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, red. A. Combe, W. Helsper, Frankfurt a. Main.
- Okoń, W. (1971), *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa.
- Oleksyn, T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków.
- Ostrowska, U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków.
- Ostrowska, U. (1999), *Systemowe ujęcie procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, „Zeszyty Naukowe ATR. Nauki Społeczne”, Bydgoszcz.
- Palka, S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków.
- Palka, S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków.
- Palka, S. (2011), *Trwale i zmienne składniki w procesie kształcenia w szkole wyższej*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański, Kraków.
- Palka, S. (2018), *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków.
- Pankowska, D. (2016), *Kompetencje nauczycielskie. Próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, z. 3.
- Pauluk, D. (2016), *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Kraków.
- Pieter, J. (1967), *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław.
- Pogorzelski, W. (2004), *Pitagorejskie życie badaczy systemowych. Operacyjny wyraz filozofii nowej ery*, Warszawa.
- Pólturzycki, J. (1999), *Problemy pedagogiki samokształcenia. Samokształcenie jako proces oświatowy*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turowski, Warszawa.
- Prusak, P. (1984), *Rozwijanie zainteresowań zawodem nauczycielskim uczniów liceum ogólnokształcącego*, Bydgoszcz.
- Radwiłłowicz, R. (1997), *Sposoby samokształcenia. Ujęcie strukturalno-zadaniowe*, Jelenia Góra.
- Radziejewicz, J. (1983), *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki, A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa.
- Rodek, V. (2016), *Poczucie odpowiedzialności a aktywność autoedukacyjna studentów*, Warszawa.
- Rodek, V., Szadzińska, E., Wendreńska, I. (2012), *Przemiany celów kształcenia*, Katowice.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017), *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź.
- Rubacha, K. (2004), *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, tom 1, Warszawa.
- Rutkowiak, J. (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków.
- Ryk, A. (2004), *Pokolenie zmiany. Studium porównawcze wartości i perspektyw życiowych młodzieży włoskiej i polskiej*, Kraków.
- Pszczółowski, T. (1960), *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*, Warszawa.
- Rudniański, J. (1987), *Uczelnia i Ty. Technologia pracy umysłowej*, Warszawa.
- Sajdak, A. (2010), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Kraków.
- Schulz, R. (2018), *Ład edukacyjny jako (nieobecna) kategoria myśli pedagogicznej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 26 (1).
- Schulz, R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 2, O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń.
- Schütze, F. (1996), *Organisationswänge und hoheitstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwissenschaft. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns*, w: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*, red. A. Combe, W. Helsper, Frankfurt a. Main.
- Schwarz, R. (2008), *Supervision in der Pflege. Auswirkungen auf das professionelle Handeln Pfleger, Koblenz-Landau*.
- Sienkiewicz, P. (1988), *Inżynieria systemów kierowania*, Warszawa.
- Skorny, Z. (1988), *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław.
- Sosnowski, A. (2010), *Postawy studentów wobec współczesnego świata*, Olsztyn.
- Sowiński, A. J. (2006), *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław.
- Stepulak, M. (1995), *Podjęcie systemowe do współczesnej psychologii*, Lublin.

- Stemplewska-Żakowicz, K.** (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław.
- Stepulak, M.** (1995), *Podjęcie systemowe do współczesnej psychologii*, Lublin.
- Super, D.E.** (1972), *Psychologia zainteresowań*, tł. H. Choynowska, Warszawa.
- Szadzińska, E.** (2012), *Podstawy poznawcze procesu dydaktycznego*, Katowice.
- Szadzińska, E. (red.)** (2014), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Kraków.
- Szafraniec, K. (red.)** (2011), *Młodzi 2011*, Warszawa.
- Szafraniec, K. (red.)** (2008), *Młodość i oświata za burtą przemian. Z prac sekcji socjologii edukacji i młodzieży PTS*, Toruń.
- Szempruch, J.** (2011), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków.
- Szempruch, J.** (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków.
- Szerląg, A.** (2009), *Oczekiwania wobec absolwenta szkoły wyższej jako podmiotu edukacji*, w: *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerląg, Wrocław.
- Szmidt, K.** (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.
- Sztejnberg, A.** (2007), *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole.
- Sztumski, W.** (2003), *Etyka w świecie zmian, ryzyka i niepewności*, w: *Etyka wobec problemów współczesnego świata*, red. H. Promieńska, Katowice.
- Szymański, J. M.** (1991), *Życie systemów*, Warszawa.
- Śliwerski, B.** (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków.
- Śliwerski, B.** (2010), *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków.
- Śliwerski, B.** (2011), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków.
- Śnieżyński, M.** (2001), *Dialog edukacyjny*, Kraków.
- Świda-Ziemba, H.** (2005), *Młodzi w nowym świecie*, Kraków.
- Trubilowicz, E.** (2006), *Studenci i ich świat – od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin.
- Turos, L.** (1999), *Andragogika ogólna*, Warszawa.
- Turska, E.** (2013), *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, Zielona Góra.
- Urbaniak, M.** (2017), *Biologiczne wymiary rozumienia. Od ewolucji do hermeneutyki ludzkiego myślenia*, Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E.** (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa.
- Wenta, K.** (2011), *Akademia jako źródło wiedzy oraz przestrzeń kształcenia i wychowania*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, Sosnowiec.
- Wenta, K.** (2011), *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom.
- Wiatrowski, Z.** (2007), *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej*, w: *Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Toruń.
- Wiatrowski, Z.** (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz.
- Wilczyński, J.** (1932), *O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania w Polsce*, Wilno.
- Wilsz, J.** (2009), *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Kraków.
- Witkowski, L.** (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa.
- Witkowski, L.** (2010), *O dwoistościach autorytetu pracownika socjalnego (w kształceniu profesjonalnym i jako wyzwania praktycznego)*, w: *Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty*, red. A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, Kraków.
- Wojnar, I.** (2016), *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa.
- Wołk, Z.** (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom.
- Wróblewska, W.** (2008), *Autoedukacja studentów w uniwersytecie. Ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok.
- Wyrozumski, J.** (1991), *Etyka uczonego a tradycja krakowskiej Almae Matris*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Goćkowski, K. Pigoń, Ossolineum Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Zych, E.** (1989), *Twórczy charakter warsztatu pracy zawodowej nauczyciela*, Białystok.
- Żywcok, A.** (2009), *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Toruń.
- Żywcok, A.** (2011), *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Katowice.