

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Małgorzata Głoskowska-Soldatow

2. Posiadane dyplomy, stopień naukowy:

– uzyskanie tytułu magistra pedagogiki w zakresie nauczania początkowego (Uniwersytet Warszawski Filia w Białymstoku) w 1982 r.

– uzyskanie stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki nadany uchwałą Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w 2002 r.

Dysertacja doktorska: *Spójność wychowawcza nauczycieli i rodziców a rozwój moralny dziecka w młodszym wieku szkolnym*

Promotor: dr hab. Alicja Anna Kotusiewicz

Recenzenci: prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska

prof. zw. dr hab. Wenancjusz Panek

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu:

Po ukończeniu studiów zostałam zatrudniona w Uniwersytecie Warszawskim Filia w Białymstoku (od 1997 roku Uniwersytet w Białymstoku) w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na stanowisku asystenta (1982 - 1993), następnie wykładowcy (1993-2003), a od 2003 roku do chwili obecnej pracuję na stanowisku adiunkta.

W latach 2008 - 2015 pracowałam na drugim etacie, także na stanowisku adiunkta, w Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Łomży.

Od 1.10.2005 pełnię funkcję koordynatora do spraw praktyk w Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku (do 2014 r. - Centrum Kształcenia Nauczycieli).

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

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym

b) autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzent wydawniczy:

Małgorzata Głoskowska-Soldatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016, (monografia), ss.276.

Recenzenci wydawniczy:

Dr hab. Renata Michalak (UAM Poznań)

Prof. zw. dr hab. Mirosław S. Szymański (APS Warszawa)

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

Uzasadnienie wyboru tematu

Od wielu lat moje zainteresowania naukowe koncentrują się wokół psychodydaktycznych uwarunkowań procesu uczenia się dzieci. Efektem realizowanej pasji badawczej jest m.in. monografia zatytułowana *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Potrzeba refleksji teoretycznej oraz badań podstawowych i stosowanych nad motywacją, skłoniła mnie do podjęcia tematyki motywacji i ukazania jej roli w procesie uczenia się na gruncie pedagogiki. Motywacja jako proces psychologiczny doczekała się opracowań naukowych, natomiast brak jest publikacji ukazujących motywację do uczenia się w kontekście pedagogicznym, a zwłaszcza odnoszącym się do uczniów klas I-III. Mam nadzieję, że przedstawione opracowanie wypełni tę lukę. Podjęcie problematyki motywacji w odniesieniu do dzieci, które są na początku swojej edukacyjnej drogi i trafiają do szkoły z charakterystyczną dla tego okresu rozwojowego ciekawością świata, rozbudzonymi potrzebami poznawczymi, chęcią uczenia się i otwartością na wszystko, co nowe i niezbadane, jest niezwykle istotne. To optymalny moment do wykorzystania naturalnego potencjału poznawczego dzieci jako budulca trwałej, wewnętrznej motywacji do nauki i takiej szansy nie powinno się zaprzepaścić. Tymczasem, jak wynika z moich obserwacji, które znajdują potwierdzenie w opiniach teoretyków i praktyków, motywacja do uczenia się, typowa dla dzieci rozpoczynających naukę, zaczyna spadać wraz z upływem lat spędzanych przez uczniów w szkole. Tendencję obniżania się motywacji uczniów do uczenia się

potwierdzają wyniki badań prezentowane w publikacjach krajowych¹ i zagranicznych². Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w oddziaływaniu na dzieci otoczenia społecznego - szkoły, domu. W tym kontekście uznałam więc za niezwykle interesujące zbadanie, jakie sposoby motywowania stosują nauczyciele w pracy z uczniami i jak oceniają ich skuteczność. Zabiegi dydaktyczne podejmowane przez nauczycieli w ramach tworzenia sytuacji edukacyjnych mogą bowiem uruchamiać mechanizmy motywowania zewnętrznego bądź wewnętrznego. Wewnętrzną motywację do uczenia się postrzegam jako atrybut zmiany zmierzającej do podniesienia jakości kształcenia w szkole, a także jako możliwość osiągnięcia jednego ze strategicznych celów edukacji, jakim jest przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie. Uważam, że wewnętrzna motywacja do nauki może sprawić, że uczenie się będzie jedną z najważniejszych wartości instrumentalnych, decydujących o karierze szkolnej uczniów i ich dorosłym życiu. Potrzeba uczenia się przez całe życie jest realną koniecznością, której doświadczą uczniowie aktualnie rozpoczynający edukację.

Poznanie rodzajów motywacji dzieci do uczenia się oraz kluczowych uwarunkowań, które sprzyjają jej uaktywnieniu i utrzymywaniu w czasie nauki, stało się punktem wyjścia podjętych przeze mnie badań.

Cel pracy

Celem pracy i podjętego działania badawczego było uzyskanie wielostronnej i pogłębionej wiedzy na temat motywacji do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym, jej rodzajów i determinantów oraz diagnoza sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W swojej pracy motywację rozpatruję z dwóch perspektyw, które stały się kryterium wyodrębnienia obszarów rozważań teoretycznych i empirycznych.

Pierwszy obszar dotyczył motywacji do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym. Koncentrowałam się w nim na diagnozie motywacji do uczenia się uczniów

¹ *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy* (2011), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa; Kaczan R., Zwierzyńska E. (2012), *Motywacja do nauki*, [w:] B. Murawska, M. Żytka (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Uczeń, szkoła, dom*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa; Kondratek B. (2008), *Analiza kontekstów edukacyjnych z wykorzystaniem modelu wielopoziomowej wielokrotnej regresji*, [w:] M. Dąbrowski, M. Żytka (red.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, cz. II. Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, Wydawca, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

² Harter S. (1981), *A New self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation In classroom: Motivational and informational components*, „Developmental Psychology”, no. 17, p. 300–312.

kończących pierwszy etap edukacji i odkryciu zależności między przejawianymi przez uczniów rodzajami motywacji a dyspozycjami, świadczącymi o realizacji potrzeb: autonomii, kompetencji i relacji z innymi, które uznałam za niezbędne do powstania motywacji.

Drugi obszar dotyczył podejmowanych przez nauczycieli kształcenia zintegrowanego działań motywujących uczniów do uczenia się. Celem tej części badań było poznanie opinii nauczycieli klas I-III na temat skuteczności podejmowanych przez nich działań edukacyjnych, zmierzających do rozbudzenia motywacji uczniów do nauki.

Struktura pracy

Wyodrębnione obszary badawcze znalazły swoje odzwierciedlenie w strukturze pracy, na którą składa się siedem rozdziałów.

Na część teoretyczną pracy składają się trzy rozdziały, które mają charakter analiz psychologiczno-pedagogicznych. W pierwszym z nich dokonałam prezentacji teorii naukowych odnoszących się do motywowania i koncepcji stanowiących płaszczyznę odniesień dla motywacji do uczenia się. Uznałam za niezbędne przedstawienie różnych sposobów konceptualizacji motywacji, jako że wskazanie jednej, spójnej koncepcji, która godziłaby różne ujęcia, jest jak dotąd niemożliwe. Motywacja to swego rodzaju konstrukt teoretyczny, którego używa się w nauce, by wyjaśnić pewne szczególne cechy źródeł ludzkich zachowań i doznań wewnętrznych. Definicje motywacji i innych pojęć niezbędnych do rozważań na temat motywacji do uczenia się, przedstawienie kryteriów podziału i klasyfikacje motywacji, uznałam za podstawę wyodrębnienia motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. Podałam zatem analizie oba rodzaje motywacji oraz zależności, jakie występują między nimi podkreślając, że nie należy motywacji zewnętrznej i wewnętrznej traktować całkowicie rozłącznie i antagonistycznie, ponieważ działania motywowane zewnętrznie, podobnie jak te motywowane wewnętrznie, w pewnym stopniu stać się mogą samookreślone, a więc zależne od własnego Ja. W kolejnym podrozdziale bliżej omówiłam motywację do uczenia się z uwzględnieniem jej specyfiki odnoszącej się do dzieci w młodszym wieku szkolnym. To, jakim procesom podlega motywacja i jak pod wpływem zewnętrznych oddziaływań się zmienia, jest treścią kolejnego rozdziału. W dalszej części tego rozdziału znalazły się podrozdziały przedstawiające przyjęte w pracy perspektywy teoretyczne. Zaprezentowałam teorię samookreślenia, motywacji i potrzeb SDT Edwarda Deciego i Richarda Ryana, która wyjaśnia źródła i mechanizmy spontanicznych, inspirowanych oraz kierowanych zachowań człowieka. Oprócz wymienionej teorii, która

wykorzystana została do budowania zamysłu badawczego, w pracy omówiona została koncepcja rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga, w której wyjaśnione są moralne motywy rozumowania i postępowania człowieka i które mogą odnosić się również do sytuacji uczenia się dzieci. Przedstawiłam także konstruktywistyczną teorię wiedzy i poznania, zastosowanie której w praktyce edukacyjnej stwarza najbardziej sprzyjające warunki do stymulowania wewnętrznej motywacji do uczenia się. Koncepcje te wykorzystałam w warstwie interpretacyjnej wyników badań. Potrzebom, od realizacji których zależy motywacja do uczenia się, poświęciłam następny rozdział swojej pracy. W rozdziale 3. dokonałam oglądu motywacji do uczenia się w otoczeniu społecznym ucznia. Wskazałam rolę środowiska szkolnego i rodzinnego w budowaniu motywacji do nauki. W kolejnym rozdziale zaprezentowałam założenia metodologiczne badań własnych: cel badań, problemy, przyjęte zmienne i ich operacjonalizację, zastosowane metody i narzędzia badawcze. Ostatni rozdział to prezentacja wyników badań własnych realizowanych w dwóch obszarach: motywacji do uczenia się uczniów klas III szkoły podstawowej i sposobów motywowania stosowanych przez nauczycieli. Prezentacja wyników badań, ich analiza i interpretacja podporządkowane zostały układowi problemów badawczych. Pracę zamyka podsumowanie wyników badań, dyskusja wyników i zakończenie pracy.

Tło teoretyczne pracy

Ze względu na rangę i desygnaty podjętego problemu w badaniach odwołałam się do teorii motywacji, która uwzględnia wpływ otoczenia społecznego na zachowania motywacyjne człowieka i umożliwiła przedstawienie motywacji zarówno w warstwie deskryptywnej, jak i empirycznej.

Inspiracją teoretyczną do konstruowania zamysłu badawczego stała się teoria samookreślenia, motywacji i potrzeb (*Self-Determination Theory* – SDT) Edwarda Deciego i Richarda Ryana. Motywacja w SDT rozumiana jest jako fundament proaktywnej działalności człowieka, ukierunkowanej na uczenie się i rozwój. Ważnymi cechami stanowiącymi o przyjęciu przeze mnie tej teorii są założenia o ogólnym charakterze, mogące być zastosowane bez względu na wiek, płeć czy środowisko kulturowe, a w najważniejszym z nich zakłada się, że motywacja wewnętrzna jest wrodzoną skłonnością człowieka i nie ma charakteru rozwojowego.

W oparciu o teorię SDT założyłam, że otoczenie społeczne może wzmacniać motywację lub ją osłabiać. Nie można oddziaływać wprost na motywację do uczenia się, lecz

należy uaktywniać ją przez wspieranie realizacji trzech potrzeb: autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Zaspokojenie potrzeb powoduje wzrost samozadowolenia i zmianę sposobu regulacji odpowiedzialnych za poziom poczucia samookreślenia i rodzaj motywacji.³

Teoria samookreślenia przedstawia funkcjonowanie zewnętrznej motywacji, w której wyróżniono subkategorie i określono, jaki jest mechanizm regulacji, który powoduje, że dzięki postępującemu procesowi internalizacji i integracji, działania motywowane zewnętrznie mogą stawać się samookreślone. Stan, w którym nie występuje regulacja, określony został jako amotywacja. Style regulacji tworzą kontinuum od kontroli zewnętrznej, czyli braku poczucia wpływu, po autonomiczną sterowność. Rodzaje motywacji zależą od stopnia samookreślenia działań oraz stylu regulacji i przechodzą od motywacji zewnętrznej, o najmniejszym stopniu samookreślenia do najwyższego jej stopnia przez motywację wynikającą z introjekcji i motywację przez identyfikację do motywacji przez integrację (Deci, Ryan, 1990). Proces ten nie polega na prostym przejściu od wzmocnień zewnętrznych do wzmocnień wewnętrznych, jest możliwy dzięki zmianom wywołującym jakościowo różne style regulacji. Pewne postaci internalizacji są bardziej elastyczne od innych, dzięki czemu zewnętrzne regulacje zachowania zdradzają niektóre cechy motywacji wewnętrznej.

W swej koncepcji badawczej, zgodnie z SDT założyłam, że motywacja zewnętrzna wynika z regulacji wywołanej przez otoczenie społeczne. Zachowania osób tak zmotywowanych są zależne od zewnętrznych uwarunkowań. Ludzie zachowują się w określony sposób, aby osiągnąć zamierzone skutki, na przykład konkretne nagrody lub po to, by uniknąć kary. Zewnętrzne źródła aktywności wywołują uległość i dostosowanie się do zewnętrznych wymagań. Podejmowane działania są wynikiem presji otoczenia. Drugi styl regulacji określany jest mianem introjekcji. Pojawia się, kiedy akceptuje się zasady, zadania, ale nie uznaje się ich za własne. Pewne przepisy, normy zostają częściowo zinternalizowane, ale podmiot dalej nie uznaje ich jako części własnego Ja, są zewnętrzne wobec podmiotu.

³ Deci, E.L., Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York; Ryan R.M., Powelson C. (1991), *Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education*, „Journal of Experimental”, no. 60(1), p. 49–66; Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, 11, pp. 227–268; Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000a), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, *Contemporary Educational Psychology*, 25 p. 54–67.

Motywacja w ten sposób regulowana nie oznacza pragnienia działania i łączy się z niepokojem, ponieważ człowiek ma poczucie konfliktu między celami własnymi a naciskami ze strony społeczeństwa. Kolejny styl regulacji - identyfikacja - charakteryzuje się tym, że jednostka nie tylko przyjmuje za własne pewne zewnętrzne przepisy i normy, ale przede wszystkim utożsamia się z nimi. To sprawia, że człowiek zaczyna podejmować różne działania bardziej wolicjonalnie, ale dostosowanie się do pochodzących z zewnątrz celów, zadań nie jest jeszcze źródłem satysfakcji i zadowolenia. Ostatnim stylem regulacji jest według autorów SDT integracja. Jest najpełniejszą formą internalizacji zewnętrznej motywacji, w której działanie zostaje integralną częścią życia jednostki. Ten styl regulacji odpowiada najpełniej działaniom intencjonalnym. Człowiek akceptuje i angażuje się w działanie, ponieważ jest to zgodne z jego osobistymi wartościami i celami. Integracja różni się od motywacji wewnętrznej tym, że osoba nie jest skoncentrowana na samym działaniu, ale uważa daną czynność za instrumentalnie istotną dla osobistych wartości lub celów. Poziom internalizacji jest zależny od rodzaju wykonywanej czynności, cech indywidualnych oraz kontekstu, do którego odnosi się działanie. Zinternalizowana zewnętrzna motywacja nie przechodzi automatycznie w motywację wewnętrzną. Pozostaje ona w dalszym ciągu motywacją zewnętrzną do momentu, kiedy działanie przestanie być regulowane przez otoczenie społeczne. Ostatnim rodzajem motywacji wymienionym przez autorów jest motywacja wewnętrzna. O wewnętrznej motywacji można mówić wtedy, kiedy działanie jest postrzegane przez jednostkę jako w pełni autonomiczne, kontrola zewnętrzna lub wzmocnienie nie jest przyczyną działania. Motywacja wewnętrzna (*intrinsic*) jest określona w terminach „ludzkiej potrzeby kompetencji” i „stanowienia o sobie” (*self-determination*)⁴.

Założenia badawcze i metodologiczne

Przyjęłam, że bazą do powstania motywacji jest realizacja trzech głównych potrzeb ucznia: autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Możliwe jest oddziaływanie na motywację przez tworzenie sytuacji, które będą zabezpieczały ich zaspokojenie. Realizację potrzeb potraktowałam jako determinanty przejawianej przez ucznia motywacji. W badaniach

⁴ Deci, E.L., Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.

własnych określenie sposobów regulacji uznałam za podstawę wskazującą poziom samokreślenia i przejawianą przez ucznia motywację.

Przyjęłam również, że różne formy gratyfikacji nie wystarczają do wzrostu motywacji wewnętrznej, ważniejsze jest poczucie autonomii, kontroli i sprawstwa. Wpływ danego wydarzenia na proces motywacyjny nie jest określony przez jego obiektywne cechy, ale raczej przez psychiczne znaczenie, jakie ma ono dla jednostki. Zachowanie osoby widziane jest tu bowiem przez jej doświadczenie w zakresie własnego sprawstwa i postrzeganej kompetencji.

Konstruktivistyczną teorię wiedzy i poznania przyjęłam jako kolejny kontekst teoretyczny. Moim zdaniem w procesie edukacji optymalne warunki do wzbudzenia motywacji do nauki stwarza się przez stosowanie konstruktivistycznego podejścia do uczenia się, bowiem podstawowym założeniem konstrukttywizmu jest traktowanie ucznia jako aktywnego podmiotu. Dziecko ma rozbudowaną wiedzę zastaną i stanowi ona punkt wyjścia do włączania kolejnych elementów w struktury wiedzy własnej i jest zależna od aktywności ucznia oraz jego otoczenia społecznego.

Przyjęłam, że motywy działań podejmowanych przez ucznia w procesie uczenia się mogą być powiązane z rozwojem moralnym i wynikającym z niego szczególnym rodzajem zależności między dzieckiem a osobami znaczącymi i rówieśnikami. Dlatego w warstwie interpretacyjnej uwzględniłam koncepcję rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga⁵.

Badania przeprowadziłam wśród uczniów klas trzecich, rekrutujących się ze szkół podstawowych województwa podlaskiego oraz nauczycieli kształcenia zintegrowanego zatrudnionych w tych samych szkołach. Zgodność cech grupy badanej ze wskaźnikami GUS (proporcje dziewcząt w stosunku do chłopców, odsetek szkół publicznych w stosunku do szkół niepublicznych) duża liczebność badanych (1034 uczniów), losowy dobór szkół oraz zastosowane procedury statystyczne, wskazują na możliwość traktowania jej jako grupy reprezentatywnej.

Zgromadzony materiał badawczy pozwolił mi ustalić, jaki rodzaj motywacji charakteryzuje uczniów w młodszym wieku szkolnym. Następnie dążyłam do ustalenia, od jakich podmiotowych czynników, które decydują o realizacji potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi zależy styl regulacji określający przejawiany przez uczniów rodzaj motywacji. Dalsze czynności zmierzały do zbadania zależności między przejawianymi przez

⁵ Kohlberg L. (1995), *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

uczniów rodzajami motywacji, a czynnikami odpowiedzialnymi za realizację potrzeb i ustalenia układu zmiennych sprzyjających uaktywnianiu się poszczególnych rodzajów motywacji.

Badania mieszczące się w drugim obszarze dotyczyły sposobów motywowania do uczenia się i oceny ich skuteczności. Rodowód badanych sposobów motywowania nawiązywał do modelu konstruktywistycznego, sprzyjającego realizacji potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi, i tradycyjnego - nieodłącznie kojarzącego się z motywowaniem instrumentalnym i behawioralnymi praktykami w motywowaniu uczniów do nauki.

Dobór narzędzi badań podyktowany był ich adekwatnością do podjętych w badaniach problemów oraz możliwością zastosowania ich do badania dzieci w młodszym wieku szkolnym. Znalazły się wśród nich następujące narzędzia: Kwestionariusz SRQ – *A Dlaczego robię pewne rzeczy?*⁶, Skala poczucia kontroli (SPK)⁷, Skala kontroli poznawczej (SKP)⁸, Kwestionariusz SQR – P – *Dlaczego zachowuję się w taki sposób?*⁹, *Skala poczucia odpowiedzialności (SPO)*¹⁰. Oprócz tego na potrzeby prowadzonych badań opracowałam narzędzie do badania poczucia kompetencji - *Skalę subiektywnej oceny własnych kompetencji (SSOWK)*, którą stworzyłam jako uzupełnienie zestawu narzędzi do badania samooceny kompetencji kluczowych opracowanych przez zespół, w skład którego oprócz mnie wchodziła: Janina Uszyńska-Jarmoc i Barbara Dudel. Poza tym opracowałam zastosowaną w badaniach - *Skalę oceny sposobów motywowania*.

W opracowaniu zebranych danych wykorzystałam program Microsoft Office Excel, a w ich analizach statystycznych pakiet SPSS.

Opis i interpretacja wyników badań własnych

W prowadzonych przeze mnie badaniach, pierwsza grupa problemów miała charakter diagnostyczny i dotyczyła rodzajów motywacji charakteryzujących uczniów klas trzecich

⁶ Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989), *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*, „Journal of Personality and Social Psychology”, no. 57, p. 749 – 761.

⁷ Szmigielska B. (1996), *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych SPK – DP Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

⁸ Sędek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo Instytut Psychologii, Warszawa.

⁹ Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989), *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*, „Journal of Personality and Social Psychology”, no. 57, p. 749 – 761.

¹⁰ Derbis R. (1993), *Skala do badania poczucia odpowiedzialności SPO*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa.

szkoły podstawowej oraz determinantów realizacji potrzeb: autonomii, kompetencji i relacji z innymi jako podstawowych warunków uaktywnienia motywacji w procesie uczenia się. Przeprowadzona analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła na stwierdzenie, że motywacja do uczenia się uczniów klas III ma charakter heterogeniczny, ponieważ trzecioklasiści przejawiają wszystkie rodzaje motywacji zewnątrzpochodnej. Najwyższe wyniki uzyskali uczniowie w skali motywacji regulowanej identyfikacją, na drugim miejscu znalazła się motywacja zewnętrzna. W skali badającej motywację regulowaną integracją, czyli najbardziej autonomiczny rodzaj motywacji zewnątrzpochodnej, odnotowano niestety najniższe rezultaty. Trudno jest wskazać prawidłowość w uzyskanych wynikach, ponieważ rezultaty w poszczególnych skalach – od motywacji regulowanej zewnętrznie przez motywację regulowaną introjekcją, identyfikacją, aż po zewnątrzpochodną motywację wewnętrzną regulowaną przez integrację – nie wskazują tendencji do wzrostu bądź spadku samookreślenia. Różnice między wynikami w skalach mierzących poszczególne rodzaje motywacji u badanych osób zostały potwierdzone przez przeprowadzoną analizę wariancji w schemacie wewnątrzgrupowym – wyniki okazały się istotne statystycznie.

Motywację można stymulować pośrednio, zapewniając uczącym się właściwe środowisko dla realizacji potrzeb autonomii, kompetencji oraz relacji z innymi. W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie o determinanty realizacji tych potrzeb, wyodrębniono grupę podmiotowych czynników, których pomiary świadczyły o realizacji wymienionych potrzeb. Najwyższe wyniki badane uczniowie uzyskali w zakresie czynników determinujących realizację potrzeby relacji z innymi, natomiast najniższe dotyczyły czynników oddziałujących na realizację potrzeby autonomii. Może być to efekt rozpowszechniającego się na dużą skalę wykorzystywania w pracy z dziećmi różnych form pracy zespołowej i proponowania uczniom zadań wymagających wspólnego działania. Stwarzanie przez nauczycieli warunków do realizacji potrzeby autonomii, wiążących się z podmiotowym traktowaniem ucznia, nie wychodzi poza fazę deklaratywną, co uwidoczniło się w rezultatach badań.

Druga grupa problemów dotyczyła ustalenia związków i zależności między rodzajami motywacji a czynnikami determinującymi realizację potrzeb. Założyłam, że poziom wskaźników odnoszących się do czynników odpowiedzialnych za realizację potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi ma wpływ na rodzaj motywacji do uczenia się. Z przeprowadzonej analizy korelacji r-Pearsona. wynika, że nie wszystkie wyodrębnione

czynniki determinujące realizację potrzeb są powiązane z 4 rodzajami motywacji (motywacją regulowaną zewnętrznie, przez introjekcję, identyfikację, integrację).

Dokonana analiza statystyczna wykazała, że występują różnice w przejawianej przez uczniów motywacji do uczenia się wynikające z lokalizacji szkoły i rodzaju szkoły. Różnice znaczące statystycznie dotyczą szkół publicznych i niepublicznych w zakresie motywacji do uczenia się regulowanej przez integrację. Miejsce lokalizacji szkoły różnicowało w istotny statystycznie sposób wszystkie rodzaje motywacji, z wyjątkiem motywacji zewnętrznej. Biorąc pod uwagę motywację świadczącą o wyższym stopniu samookreślenia można stwierdzić, że dzieci uczęszczające do szkół wiejskich i uczniowie szkół publicznych przejawiają bardziej wartościową, w większym stopniu autonomiczną motywację do uczenia się, niż dzieci ze szkół miejskich i niepublicznych. Płeć dziecka nie jest zmienną, która wpływa na przejawianą przez uczniów motywację.

Trzecia grupa problemów dotyczyła poszukiwania optymalnego układu zmiennych sprzyjających motywacji do uczenia się. W tym celu zastosowano analizę regresji, zabieg ten pozwolił wyłonić predyktory dla wszystkich rodzajów motywacji. Najbardziej istotny wynik dotyczył motywacji regulowanej integracją, nazywanej również autonomiczną motywacją zewnątrzpochodną. Jest to najbardziej zaawansowany, ze względu na procesy internalizacji i integracji, rodzaj motywacji. Stwierdzono, że czynniki podmiotowe w wymiarach: poczucie odpowiedzialności, zachowania społeczne regulowane przez identyfikację, ważność kompetencji, kontrola poznawcza oraz zachowania społeczne regulowane przez introjekcję są predyktorami motywacji do uczenia się regulowanej przez integrację – na ich podstawie można estymować motywację do uczenia się regulowaną integracją. Analiza wyników pozwoliła stwierdzić, że nie wszystkie wyłonione czynniki determinujące motywację charakteryzują się cechami umożliwiającymi na ich podstawie wnioskowanie o rodzaju motywacji do uczenia się uczniów klas trzecich.

Badania nauczycieli dotyczące sposobów motywowania w kontekście efektywności ich stosowania stanowiły drugi obszar badawczy.

Reasumując można stwierdzić, że wszystkie uwzględniane w badaniach kategorie motywowania (wspieranie autonomii, wspieranie kompetencji, wspieranie poczucia związku z innymi, jakość materiału, zainteresowanie eksponowanym materiałem, użyteczność treści, stosowanie motywowania zewnętrznego) w opinii nauczycieli cieszyły się porównywalną skutecznością i wszystkie według nich można uznać za użyteczne w stymulowaniu motywacji do uczenia się. Wyższą skuteczność przypisano kategoriom, które można uznać za te

w większym stopniu zależne od samego nauczyciela (np. zainteresowanie uczniów eksponowanym materiałem), niż tym, dającym większą samodzielność uczniowi (np. wspieranie autonomii). Analiza uzyskanych wyników pozwala na stwierdzenie, że nauczyciele nie mają swoich preferencji, jeżeli chodzi o sposoby motywowania, o czym świadczą porównywalne wyniki we wszystkich badanych kategoriach. Niepokojące jest, że wśród tych propozycji znalazły się również instrumentalne sposoby motywowania, które nie sprzyjają kreowaniu warunków do powstawania motywacji wewnętrznej, wręcz ją wyhamowują, a nauczyciele potraktowali je porównywalnie z innymi. Pod względem oceny skuteczności stosowanych sposobów stymulujących motywację uczniów, nauczyciele stanowią homogeniczną grupę, co dodatkowo potwierdzają dokonane porównania uwzględniające stopień awansu zawodowego, staż pracy i lokalizację szkoły.

Dokonana diagnoza, obrazująca stan motywacji do uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym, powinna stać się materiałem do pogłębionych badań – eksperymentów pedagogicznych lub/i badań jakościowych umożliwiających poznanie mechanizmów i prawidłowości rządzących motywacją do uczenia się oraz sposobów motywowania uwzględniających specyfikę pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, wynikającą z właściwości psychorozwojowych dzieci.

W planach mam przeprowadzenie badań longitudinalnych, które będą zmierzały w kierunku ustalenia, czy motywacja do uczenia się jest konstruktem stałym i stanowi cechę stanowiącą charakterystykę jednostki, czy ulega modyfikacjom. Przystąpiłam również do realizacji badań jakościowych, w celu określenia dydaktycznych uwarunkowań motywacji do uczenia się, polegających na obserwacji w toku zajęć zintegrowanych sytuacji edukacyjnych, służących wyzwalaniu motywacji do uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Omówienie pozostałych osiągnięć naukowych

Mój dorobek naukowy to 76 publikacji, z których 19 powstało przed doktoratem. Jestem autorką jednej monografii i współredaktorem 4 prac zwartych oraz autorką artykułów opublikowanych w recenzowanych monografiach i czasopismach. Mój h-index według bazy Publish or Perish wynosi 0.

Aktywność naukowa przed doktoratem

Moja aktywność naukowa przed doktoratem (19 publikacji, udział w 10 konferencjach krajowych i 2 zagranicznych) jest przejawem poszukiwania własnej problematyki badawczej.

Wiele z publikacji jest efektem badań rzeczywistości szkolnej i dotyczy edukacji początkowej zarówno w kontekście analizy zagadnień dydaktycznych, jak i zapowiadanych w latach 90-tych zmian w systemie oświaty i wprowadzania kształcenia zintegrowanego. Część z nich ma charakter badań stosowanych, ponieważ przez trzy lata pracowałam równoległe na uczelni i w społecznej szkole podstawowej jako nauczyciel nauczania początkowego i miałam możliwości prowadzenia badań i ich weryfikacji w praktyce. Zainteresowanie problematyką rozwoju moralnego dzieci zaowocowało badaniami w tym obszarze i powstaniem pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Alicji A. Kotusiewicz: *Spójność wychowawcza nauczycieli i rodziców a rozwój moralny dziecka w młodszym wieku szkolnym*.

Aktywność naukowa po uzyskaniu stopnia doktora

Zainteresowanie kwestiami związanymi z rozwojem moralnym dzieci stały się inspiracją do podjęcia naukowych poszukiwań odnoszących się do aksjologicznych kontekstów działalności wychowawczej nauczycieli i rodziców. W publikacjach mieszczących się w obszarze: **Aksjologiczne aspekty pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym**, rozpatruję wartości jako wyznacznik oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez szkołę i dom, zorientowanych na realizację systemu wartości (teoretycznego modelu wychowanka), wskazanych przez nauczycieli i rodziców. Preferowanie określonych wartości przez środowisko wychowawcze oznacza, że traktując je jako istotne i ważne, podejmować się w nich będzie działania, mające na celu przybliżenie ich podmiotowi. Zaistnieje akt wychowawczy, któremu towarzyszyć będzie przeżycie aksjologiczne prowadzące do zajęcia stanowiska przez dziecko wobec wartości. Przyjęłam również, że nauczyciel wychowawca, będący egzemplifikacją realizacji wartości, swoją postawą wyznacza standardy zachowań etycznych. W ramach tego nurtu myślenia opracowałam następujące publikacje:

M. Głoskowska-Sołdatow (2003), System wartości nauczycieli i rodziców a rozwój moralny dziecka w młodszym wieku szkolnym [w:] R. Piwowarski (red.) *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku i IBE, Białystok – Warszawa, s. 95 – 104.

M. Głoskowska-Sołdatow (2003), Oczekiwana a realizowana aksjologiczna sylwetka ucznia [w:] Ks. J. Wilk SDB (red.), *W służbie dziecku*, t. III, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin, s. 213 – 435.

M. Głoskowska-Sołdatow (2003), System wartości nauczycieli i rodziców – poszukiwanie aksjologicznego wymiaru wychowania [w:] A. Karpińska (red.) *U podstaw dialogu o edukacji*, wyd. Trans Humana, Białystok, s. 167 -174.

M. Głoskowska Sołdatow (2005), Wizerunek aksjologiczny nauczyciela-wychowawcy w opinii uczniów [w:] *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie* (red.) A. Karpińska, Trans Humana, Białystok, s. 347-356.

Analiza literatury z tego obszaru oraz własne dokonania badawcze pozwoliły mi wykorzystać zdobyte doświadczenia naukowe w praktyce. Jestem autorką programu przedmiotu *Aksjologiczne podstawy wychowania w rodzinie* realizowanego w ramach projektu „Studia podyplomowe z zakresu nauczania drugiego przedmiotu” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i prowadziłam zajęcia z tego przedmiotu.

Drugi obszar badawczy: **Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podejście do edukacji służące rozwojowi dziecka**, zrodził się z potrzeby pogłębionej analizy teoretycznej i empirycznej dotyczącej uczenia się dzieci i poszukiwania optymalnych warunków edukacyjnych do konstruowania wiedzy i nabywania umiejętności przez uczniów klas I-III. Tej problematyce poświęcone są między innymi teksty:

M. Głoskowska-Sołdatow, współautor B. Dudel (2008), Wiedza a media – rozważania w kręgu konstruktywizmu [w:] J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne – kreujący obraz rodziny i dziecka*, Trans Humana, Białystok, s. 60 – 70.

M. Głoskowska-Sołdatow (2008), Uczeń rozumie, co nauczyciel miał na myśli – kontrowersje wokół operacjonalizacji celów, [w:] red. B. Muchacka, M. Szymański, *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, 219 -225.

M. Głoskowska-Sołdatow (2009), O konstruowaniu wiedzy przez uczniów. Konstruowanie wiedzy – rozważania teoretyczne [w:] red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki*, Impuls, Kraków, s. 301-310.

Głoskowska-Sołdatow M. (2011) Motywacja do uczenia się – wybrane konstruktywistyczne konteksty, *Edukacja. Studia Badania Innowacje* 3 (115), s. 106-112.

W wymienionych opracowaniach konstruktywizm traktowany jest jako alternatywa dla tradycyjnych sposobów pracy z uczniem. Teksty o charakterze teoretycznym, odwołując się do teorii J. Brunera, J. Piageta czy L. S. Wygotskiego, przybliżają źródła takiego podejścia. Publikacje oparte na empirycznych danych są próbą egzemplifikacji sposobów działania i mechanizmów towarzyszących konstruowaniu wiedzy przez ucznia. Dokonuję w nich refleksji nad uwikłaniem edukacji dzieci w tradycyjnie rozumiany proces nauczania-uczenia się i wyrażam przekonanie o konieczności przeorientowania się w pracy nauczyciela na ucznia, traktowanego jako jednostka aktywnie działająca na rzecz własnego rozwoju.

Problematyka związana z konstruktywistyczną teorią wiedzy i poznania stała się momentem zwrotnym w moich zainteresowaniach naukowych. W kolejnej grupie publikacji, poświęconych: **Rozwojowi kompetencji kluczowych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej** konstruktywizm postrzegam jak koncepcję, która przeniesiona na grunt praktyki pedagogicznej tworzy idealne warunki do nabywania przez dzieci kompetencji. Wspólnie z J. Uszyńską-Jarmoc i B. Dudel stworzyłam zestaw narzędzi, służących do badania kompetencji kluczowych. Skala Samooceny Kompetencji Kluczowych (SSKM) została opracowana w wersjach dla uczniów kończących kolejne etapy edukacyjne (III i VI klasę szkoły podstawowej, III gimnazjum, III liceum), dla ich nauczycieli i rodziców. Zamyśl ten realizowany był w latach 2013 - 2015 w ramach programu badawczego *Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji*. Powstała również inicjatywa nawiązania współpracy z Uniwersytetem im. A. Puszkina w Brześciu i zorganizowane zostało Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Развитие самосознания в онтогенезе”, którego organizatorem była Katedra Psychologii Rozwoju, kierowana przez prof. dr hab. L. Łysiuk we współpracy z Zakładem Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UwB pod kierownictwem dr hab. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, prof. UwB. Seminarium odbyło się w Uniwersytecie im. Puszkina w Brześciu, 27 października 2010, wygłosiłam tam referat: Особенности самооценки ключевых компетенций младшими школьниками. Naukowa penetracja tego obszaru zaowocowała powstaniem monografii wieloautorskiej: *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.), recenzent: prof. zw. dr hab. B. Śliwerski).

Układ publikacji ukazuje kolejne etapy pracy nad tym zagadnieniem.

M. Głowska-Sołdatow (2013), Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych [w:] red. B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* Kraków-Białystok, Oficyna Wydawnicza „Impuls” s. 27-41

M. Głowska-Sołdatow (2013), Porozumiewanie się w języku ojczystym [w:] red. B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków-Białystok, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 57-41

M. Głowska-Sołdatow (2013), Porozumiewanie się w języku ojczystym – kompetencja kluczowa w opiniach trzech partnerów edukacyjnych [w:] *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka* (red.) M. Jabłonowska, Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva. s. 242 -222

M. Głowska-Sołdatow (2014), *Uczenie się jako kompetencja kluczowa w samoocenie uczniów w młodszy wieku szkolnym* [w:] (red). A. Karpińska, A. Szware; *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, Wydawnictwo Żak, Warszawa, s. 235-248

Zwieńczeniem prac badawczych nad kompetencjami kluczowymi była konferencja naukowa „Kompetencje kluczowe człowieka w społeczeństwie wiedzy”, w przygotowaniu której aktywnie uczestniczyłam, wchodząc w skład komitetu organizacyjnego i wygłaszając referat: *Sposoby motywowania uczniów stosowane przez nauczycieli w kontekście rozwijania kompetencji uczenia się*.

Kolejny obszar zainteresowań naukowych: **Kształcenie kandydatów na nauczycieli**, ma związek z moją działalnością w Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku. W ramach wiązania teorii z praktyką podejmowałam wątki dotyczące kształcenia nauczycieli i uwarunkowań związanych z podnoszeniem jakości przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego. Efektem realizacji tych zainteresowań są następujące publikacje:

M. Głowska-Sołdatow, współautor M. Dudel B. (2014) *W trosce o nauczycieli – rozważania na kanwie działalności KEN o współczesnym kształceniu nauczycieli* [w:] E. J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow (red.), *Komisja Edukacji Narodowej z perspektywy XXI wieku*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok, s.137-148

M. Głowska-Sołdatow (2015), *Motywacja studentów do uczenia się jako warunek jakości edukacji akademickiej* [w:] E. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig (red.) *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa, s.281-289.

Małgorzata Głowska-Sołdatow, współautor: Barbara Dudel, (2016) *Key Competences in the Context of Training Future Teachers* [w:] L. Daniela (ed.) *Challenges and solutions for education in 21 st Century*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge (publikacja w druku).

Głowska-Sołdatow M., współautor: B. Dudel (2016) *The need for autonomy, competence, and relations with others and the realization of those needs in the opinion of prospective teachers* [w:] L. Daniela (ed.) *Ideas for education in 21st Century*, Association for Teacher Education in Europe, Bruksela <http://www.eduinf.lu.lv/pn/index.php?id=materials>, pp.65-71.

Jako członek komitetu organizacyjnego, aktywnie uczestniczyłam w przygotowaniu konferencji naukowej *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy*. Aktualnie trwają prace, w które również jestem zaangażowana, nad drugą edycją tej konferencji, która odbędzie się 21-22 listopada 2016 roku.

Publikacje w wyodrębnionych obszarach stanowią egzemplifikację moich poszukiwań badawczych. Koncentrują się na kwestiach związanych z uwarunkowaniami uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym, przygotowaniem studentów do zawodu nauczyciela i z optymalizacją procesu kształcenia przyszłych pedagogów. Nie ujęłam w nich kwestii związanych z motywacją do uczenia się, których badawczym rezultatem jest monografia *Motywacja do uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym*, stanowiąca podstawę wszczęcia procedury habilitacyjnej. Publikacje związane z tym tematem (ich wykaz znajduje się w załączniku 4.) dotyczyły wyników badań pilotażowych, były efektem weryfikacji i ewaluacji narzędzi badawczych.

Charakterystykę mojej aktywności naukowej chciałabym uzupełnić dodatkowymi informacjami.

Brałam aktywny udział w 36 konferencjach naukowych (w tym 12 zagranicznych), wygłaszając referaty i komunikaty z badań, wynikające z moich zainteresowań badawczych. Byłam członkiem komitetu organizacyjnego 6 konferencji naukowych.

Uczestniczyłam w projektach badawczych realizowanych przez Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. R. Piwowarskiego (*Pedagogika wczesnoszkolna wobec przemian edukacyjnych*) i dr hab. Janiny Uszyńskiej Jarmoc (*Dysproporcje między niektórymi potrzebami rozwojowymi dzieci a możliwości ich zaspokojenia, Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji*). W roku 2008 przystąpiłam do 36. Konkursu projektów badawczych organizowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na realizację własnego projektu badawczego: *Sposoby motywowania uczniów do nauki a motywy podejmowania przez ucznia aktywności edukacyjnej*. Wniosek nie uzyskał rekomendacji do finansowania.

Wyniki podejmowanych badań i doświadczenia z nimi związane miałam okazję prezentować na Białorusi. W ramach współpracy z Uniwersytetem im. J. Kupały w Grodnie uczestniczyłam w 6 konferencjach naukowych. Poza tym w latach 1993 - 2013 prowadziłam zajęcia dla studentów polskiego pochodzenia w ramach Ośrodka Dydaktycznego w Grodnie. Współpraca zagraniczna dotyczyła również Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A. S. Puszkina, gdzie uczestniczyłam w 2 konferencjach naukowych i od 1.05 do 31.05. 2015 roku na Wydziale Socjalno-Pedagogicznym odbywałam staż naukowy.

Prowadzę prace dyplomowe na studiach licencjackich, magisterskich i podyplomowych, do 2016 roku pod moim kierunkiem powstało ponad 200 prac

dyplomowych. Dokładam starań, żeby tematyka prac była zbieżna z moimi zainteresowaniami naukowymi (przy okazji przeglądu prac podczas wizyty PKA prace napisane pod moim kierunkiem uzyskały ocenę bardzo dobrą). Realizuję zajęcia na studiach licencjackich, magisterskich i doktorskich. Wykłady i ćwiczenia prowadzę między innymi z przedmiotów: pedagogika wczesnoszkolna, edukacja zintegrowana z metodyką, edukacja polonistyczna z metodyką, edukacja społeczno-przyrodnicza, metodyka prowadzenia zajęć w szkole wyższej, do których tworzę autorskie programy wzbogacone własnymi doświadczeniami naukowymi.

Na przestrzeni lat bardzo aktywnie uczestniczyłam w tworzeniu i modernizacji programów kształcenia na kierunku pedagogika (pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) oraz studiów podyplomowych – edukacja elementarna.

Brałam udział w przygotowaniu projektów dydaktycznych, zarówno w fazie koncepcyjnej (udział w opracowanie wniosków, tworzeniu planów studiów, programów przedmiotów kształcenia), jak i w realizacyjnej, prowadząc zajęcia dydaktyczne.

W ramach *Studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych* stworzyłam autorskie programy kształcenia oraz opracowałam e-learninową wersję treści przedmiotów „Praca z grupą” i „Metodyka nauczania przedmiotów zawodowych”.

Jestem współautorką 4 programów praktyk realizowanych w ramach projektu „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem.”

W ramach współpracy z Podlaskim Kuratorium Oświaty wielokrotnie uczestniczyłam w konferencjach dydaktycznych, w których popularyzowałam wiedzę pedagogiczną, jak również miałam okazję prezentować wyniki swoich badań. Od wielu lat aktywnie współpracuję ze środowiskiem nauczycieli, między innymi prowadząc warsztaty dla nauczycieli „O motywacji w edukacji” i „Indywidualizacja – jak to robić?” realizowane w ramach projektu współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków EFS „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem” oraz warsztaty „Indywidualizacja drogą podnoszenia kompetencji w zakresie języka polskiego” dla nauczycieli z Białorusi - laureatów konkursu „Najlepszy konspekt lekcji z języka polskiego”.

Wielokrotnie otrzymywałam nagrody Rektora Uniwersytetu w Białymstoku za pracę naukową i organizacyjną (1996, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013), zostałam odznaczona medalem Komisji Edukacji Narodowej (2010 r.) oraz Medalem Srebrnym za Długoletnią Służbę (2009 r.).

Szczegółowe dane dotyczące omawianych przedsięwzięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych znajdują się w załączniku nr 4.

Małgorzata Głoskowska-Soldatow
Małgorzata Głoskowska-Soldatow