



UNIWERSYTET JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

**Katedra Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa**

telefon: (34) 3784297; wns@ujd.edu.pl, <http://www.wns.ujd.edu.pl/kp/>

Kierownik Katedry: dr hab. prof. UJD Małgorzata Anna Piasecka m.piasecka@ujd.edu.pl

dr hab. Małgorzata Anna Piasecka, prof. UJD
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Częstochowa, 28.08.2023

**Recenzja dorobku naukowego, dydaktycznego, organizacyjnego i popularyzatorskiego
pani doktor Urszuli Dernowskiej w postępowaniu o nadanie stopnia doktora
habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika**

Podstawą formalną opracowania niniejszej recenzji jest uchwała Senatu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie z dnia 28 czerwca 2023 roku uwzględniająca decyzję Rady Doskonałości Naukowej (znak DRKN.Z5.400.52.2023) z dnia 31 maja 2023 roku - przekazana pismem przez Prorektora ds. Nauki APS, dr hab. Jarosława Rolę, prof. APS i wskazująca moją osobę jako recenzenta w postępowaniu habilitacyjnym dr Urszuli Dernowskiej.

Przygotowując recenzję dorobku naukowego, dydaktycznego, organizacyjnego i popularyzatorskiego pani dr Urszuli Dernowskiej, ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika odniosłam się do warunków określonych w ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (tj. DZ.U. z 2023 r., poz. 742, ze zm.).

1. Uwagi wstępne

Pani dr Urszula Dernowska przedłożyła dokumenty wymagane w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego oraz wskazała główne osiągnięcie naukowe w postaci monografii. Złożyła następujące dokumenty:

- autoreferat w języku polskim;
- wykaz osiągnięć naukowych stanowiący znaczny wkład w rozwój dyscypliny pedagogika;
- kopię dyplomu potwierdzającego posiadanie stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki;
- kopie wybranych zaświadczeń i certyfikatów;
- wybrane publikacje naukowe;
- informacje o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę.
- dane wnioskodawcy.

2. Informacje dotyczące ścieżki edukacyjno-zawodowej Habilitantki

Pani dr Urszula Dernowska w 1998 roku ukończyła studia magisterskie na kierunku pedagogika o specjalności nauczanie początkowe w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach (obecnie Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny). W latach 1999-2004 odbyła studia doktoranckie z pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W 2005 roku (20 grudnia) na tymże wydziale UW uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie rozprawy „*Interakcyjne warunki kształtowania struktury pojęć w trakcie lekcji*”. Praca została napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Stefana Mieszalskiego, a Recenzentami w przewodzie doktorskim byli prof. dr hab. Krzysztof Kruszewski i dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. UG.

Pani dr Urszula Dernowska jest czynna zawodowo nieprzerwanie od 2006 roku. Jej podstawowym i aktualnym (od 2006 roku) miejscem pracy jest Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Doktor U. Dernowska pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Pedagogiki, w Katedrze Dydaktyki i Pedagogiki Medialnej. W latach 2007 – 2014 była także zatrudniona w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie w ramach umowy cywilnoprawnej.

3. Informacje o aktywności naukowej i ocena osiągnięć naukowo-badawczych Habilitantki po uzyskaniu stopnia doktora z wyłączeniem oceny głównego osiągnięcia naukowego

W tym miejscu przygotowywanej recenzji zostanie poddana ocenie aktywność naukowa Habilitantki po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, z wyłączeniem głównego osiągnięcia naukowego.

Na początku przedstawiam kilka informacji ogólnych dotyczących aktywności naukowej Habilitantki. Całościowy dorobek publikacyjny pani dr Urszuli Dernowskiej po uzyskaniu stopnia doktora obejmuje:

- 3 monografie (wskazano do oceny 3, do dokumentacji załączono 1 w wersji drukowanej):

1/ U. Dernowska, „*Rusztowanie*” w *procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2022, ss. 278.

Monografia wskazana jako główne osiągnięcie naukowe stanowiące podstawę ubiegania się w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2a Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku.

2/ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, ss.154

Autorka nie określiła swojego wkładu w powstanie tej publikacji.

3/ U. Dernowska, *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2008, ss. 216

Monografia jest publikacją na podstawie rozprawy doktorskiej. Habilitantka nie wskazała elementu nowości w treści tej publikacji, nie określiła, w jakim stopniu bazuje ona na tekście rozprawy doktorskiej.

Pozostały dorobek publikacyjny pani dr U. Dernowskiej, jak wynika z załączonego (wygenerowanego w dniu 10.07. 2023) raportu BW, obejmuje:

- 34 artykuły w języku polskim, angielskim w czasopismach naukowych (do oceny wskazano 28 artykułów, załączono w dokumentacji 3);

- 37 rozdziałów w pracach zbiorowych i w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowych w języku polskim, angielskim (do oceny wskazano 7, załączono w dokumentacji 1);
- 1 podręcznik napisany we współautorstwie z A. Tłuściak-Deliowską pt. „*Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza «Kultura szkoły» (School Culture Survey, SCS, S. Gruenert, J. Valentine, 1998)*”, Wydawnictwo APS, Warszawa 2018, ss. 80 (załączono do dokumentacji w wersji drukowanej).

Autorka wskazała swój wkład w powstanie tej publikacji, którą określa jako podręcznik do polskiej wersji kwestionariusza SCS-TF. Obejmował on współuczestnictwo we wszystkich etapach opracowania polskiej wersji kwestionariusza oraz przygotowanie jego założeń teoretycznych w oparciu o terminologiczne i koncepcyjne ustalenia głównego autora oryginalnego narzędzia (autoreferat, s. 7).

- Habilitantka w wykazie osiągnięć naukowych w punkcie 1.4, ss.5-7 wyróżniła i wskazała 13 tzw. recenzji i sprawozdań (nie załączono w wersji drukowanej) - wśród nich 11 recenzji, które w kilku przypadkach posiadają numer DOI oraz 2 sprawozdania. Informacja ta nie jest zupełnie zbieżna z danymi bibliometrycznymi umieszczonymi w raporcie BW.

Z powyższego zestawienia należy wnioskować, że Habilitantka spośród wykazanych w raporcie BW osiągnięć publikacyjnych (w sumie 74 publikacje) wybrała i wskazała do oceny, 52 publikacje.

Habilitantka przytacza dane naukometryczne (stan na dzień 6.03.2023 r.). Sumaryczna punktacja ministerialna za lata objęte oceną w postępowaniu habilitacyjnym wynosi 658 (autoreferat, s.7). Na dzień wszczęcia postępowania Kandydatka legitymuje się liczbą 116 cytowań (bez autocytowań 106) i indeksem Hirscha 6 - według Google Scholar (autoreferat, s. 7).

Pani dr Urszula Dernowska podaje, iż uczestniczyła czynnie w 13 konferencjach o zasięgu międzynarodowym (w tym konferencjach zagranicznych), między innymi na uniwersytetach: Dublin, Mediolan, Osijek, Yerevan, Hradec Kralove, Kraków, Wrocław i 18 konferencjach oraz seminariach krajowych, między innymi: UAM Poznań, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Szczeciński, APS Warszawa, UMK Toruń, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet w Białymstoku. 6 referatów wygłoszonych na konferencjach zagranicznych to wystąpienia współautorskie, Habilitantka w większości nie sprecyzowała, kto był osobą

referującą (w 2-ch przypadkach jest potwierdzenie zaakceptowanego wystąpienia z nazwiskami referentów wygenerowane przez system elektroniczny organizatorów konferencji; to jest zwyczajowa praktyka). Podobna sytuacja dotyczy 3 wystąpień na konferencjach krajowych, nie określono, kto prezentował referat.

Habilitantka przedstawiła wykaz 6 projektów, w których uczestniczyła, w tym w 5-u z nich w roli kierownika, w jednym z nich, w projekcie zespołowym była członkinią zespołu badawczego (wykaz osiągnięć naukowych, s. 8; z raportu BW wynika natomiast, że uczestniczyła w 4 projektach, w tym w 3 w roli kierownika). Tytuły realizowanych projektów to między innymi: *Rusztowanie w procesie kształcenia. Analiza interakcji dydaktycznych w szkole alternatywnej edukacji (2018-2019)*; *Misja szkoły licealnej: założenia i perspektywa dyrekcji (2018)*; *Kultura szkoły a osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Studium porównawcze dwóch szkół gimnazjalnych (2015)*. Wszystkie wykazane projekty były finansowane ze środków wewnętrznych APS w Warszawie (oznaczone symbolami jako BSTP, BNS, BW). Należy zatem stwierdzić, że Habilitantka nie kierowała żadnym projektem naukowym uzyskanym w ramach zewnętrznych konkursów - NCN, NCBiR, NPRH, MNiSW/MEiN, NAWA i finansowanych przez te instytucje. Nie kierowała też zespołowymi projektami realizowanymi z naukowcami z ośrodków krajowych i zagranicznych, nie brała też w nich udziału jako wykonawca. Nie ma również informacji o własnych aplikacjach dotyczących pozyskiwania zewnętrznego finansowania projektów badawczych.

Pani dr U. Dernowska podaje w wykazie osiągnięć (s. 13-14)) informacje ważne dotyczące ścieżki zawodowej. Chodzi o współpracę naukową z podmiotami zagranicznymi i krajowymi, którą Habilitantka nawiązała i realizowała bądź realizuje nadal. Jest to współpraca: z prof. Aigerim Nurali Kosherbayeva, Abai Kazakh National Pedagogical University; z prof. Stevem Gruenertem, Indiana State University; z Instytutem Innowacji Edukacyjnych No Bell, Konstancin-Jeziorna.

Habilitantka za osiągnięcia naukowe otrzymała w 2016 roku nagrodę zespołową III stopnia Rektora APS, zaś w roku 2015 nagrodę zespołową II stopnia Rektora APS za aktywność badawczą i publikacyjną.

Pragnę teraz odnieść się w szczególności do dorobku publikacyjnego dr U. Dernowskiej po uzyskaniu stopnia doktora, wskazanego do oceny i nie wchodzącego w skład głównego osiągnięcia naukowego. Tak, jak podkreślałam wykazany w raporcie BW całościowy dorobek publikacyjny za lata objęte oceną wynosi globalnie 74 publikacje. Habilitantka wybrała spośród

nich i wskazała do oceny 51 publikacji (2 monografie -współautorska i podoktorska, 28 artykułów w czasopismach naukowych, 7 rozdziałów w monografiach naukowych., 1 współautorski podręcznik oraz 13 tzw. recenzji i sprawozdań). Chcę podkreślić, że wiele spośród wskazanych publikacji napisanych jest we współautorstwie, współpracę taką uważam za bardzo pożądaną. Są to: 1 monografia (współautorka A. Tłuściak-Deliowska), 1 podręcznik (współautorka A. Tłuściak-Deliowska, 8 artykułów naukowych (współautorka A. Tłuściak-Deliowska -7 razy i U. Markowska-Manista- 1 raz), 1 rozdział w monografii (współautorka A. Tłuściak-Deliowska). Jednak muszę odnotować, że Habilitantka określiła swój wkład w powstanie tylko podręcznika, w stosunku do pozostałych publikacji takiej informacji nie ma ani w autoreferacie, ani w wykazie osiągnięć. Recenzent staje przed dużym problemem, jak ma ocenić takie publikacje? Jak ma się do nich odnieść? Formalny wymóg dołączenia oświadczeń współautora dotyczy osiągnięcia naukowego głównego, o którym mowa w art. 219 ust. 1, pkt 2 Ustawy; (Zasady przeprowadzania postępowania w sprawie nadania stopnia naukowego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej - punkt 5 § 28 ; <http://www.aps.edu.pl/nauka/habilitacje-i-doktoraty/postepowania-habilitacyjne/procedura-postepowan-habilitacyjnych/>). Uważam jednak, że są dobre praktyki i określenie wkładu własnego we wskazanych publikacjach współautorskich jest bardzo potrzebne i niezbędne dla jasności ich oglądu i oceny.

Moim zdaniem nie można poddać ocenie monografii podoktorskiej, albowiem Habilitantka nie określiła elementu nowości w tej publikacji. Dyskusyjne jest też wskazanie do oceny recenzji i sprawozdań (aż 13 pozycji, w tym 2 sprawozdania). Wątpliwości budzi fakt, czy są to artykuły recenzyjne, to znaczy takie, które zostały poddanej podwójnej niezależnej recenzji, czy spełniają one wymagania artykułu naukowego. Recenzje mają po kilka stron, tj. 2, 3, 4, 5 i zostały opublikowane w znanych czasopismach pedagogicznych (punktowanych) np. *Ruch Pedagogiczny* (w większości tekstów), *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Kultura i Edukacja*, *Przegląd Pedagogiczny*. Spośród wskazanych recenzji 3 mają nadany numer DOI, jedna z tych recenzji jest współautorska (współautorka A. Tłuściak-Deliowska). Z pewnością wykazane recenzje książek anglojęzycznych mają duże znaczenie dla popularyzacji wartościowych merytorycznie prac z zakresu pedagogiki i psychologii, takich, które w szczególności przybliżały ideę socjokulturowych uwarunkowań rozwoju człowieka i ideę kształcenia usamodzielniającego uczniów. Należy też odnotować, że niektóre tylko wskazane artykuły są oznaczone numerami DOI i można je odnaleźć. Pozostałe artykuły, mocno to podkreślam, pomimo przeszukiwania przez recenzenta baz indeksacyjnych i stron archiwalnych czasopism,

są trudno dostępne albo w ogóle niedostępne w postaci elektronicznej. Ta niedostępność dotyczy też rozdziałów w monografiach. Habilitantka w dokumentacji dołączyła plik tylko 4 artykułów w formie PDF i tożsamy w formie papierowej, oznaczony jako *Zbiór artykułów nt. misji szkoły*. Stanowi to problem dla recenzenta, nie ma on możliwości całościowego oglądu wykazanego dorobku publikacyjnego z powodu niedostępności.

Wskazane artykuły naukowe zostały opublikowane w znanych czasopismach (punktowanych), między innymi: *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Przegląd Pedagogiczny*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, *Kultura i Wychowanie*, *Chowanna*, *The New Educational Review*, *Studia Edukacyjne*, *Horyzonty Wychowania*, *Ruch Pedagogiczny* (w większości tekstów). Jeśli chodzi o rozdziały w monografiach, to zostały one opublikowane w następujących wydawnictwach (umieszczonych w wykazie MEiN i takie, których brak na liście ministerialnej): *Wydawnictwo Naukowe APS w Warszawie*, *Wydawnictwo PWZS w Raciborzu*, *Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, *Wydawnictwo University of Osijek*, *Hradec Kralove: MAGNANIMITAS*.

Pani dr U. Dernowska na samym początku autoreferatu podkreśliła, że cała Jej dotychczasowa działalność naukowo-badawcza lokuje się w obszarze nauk społecznych. Doprecyzowała, iż skupiona jest de facto na penetracji dwóch pól problemowych: po pierwsze – pola, które obejmuje zagadnienia interakcyjnych uwarunkowań procesu dydaktycznego, po drugie – pola, które mieści w swoich granicach kulturę szkoły.

Na początku swojej ścieżki zawodowej Habilitantka kierowała przede wszystkim swoje zainteresowania naukowe w stronę pierwszego z wymienionych pól problemowych, od 2013 roku łączy obydwie wskazane obszary naukowej refleksji (autoreferat, s. 4). Habilitantka omawiając swoje osiągnięcia w autoreferacie zastosowała następujący klucz opisu. Wyszczególnionym dwóm polom problemowym przypisała realizowane projekty (wszystkie projekty to tzw. granty wewnętrzne APS o wartościowej problematyce) omawiając cele i założenia tych projektów. Następnie obrazowała je w postaci uzyskanych efektów, którymi były wystąpienia na konferencjach, w tym zagranicznych oraz konkretne publikacje ulokowane w omawianych dwóch obszarach.

W swojej recenzji już wcześniej odniosłam się do przedstawionych projektów i wystąpień konferencyjnych, w tym miejscu skupię uwagę na dorobku publikacyjnym we wskazanych dwóch obszarach. Skoncentruję się na wybranych i najbardziej reprezentatywnych tekstach autorskich. Teksty współautorskie nie mają określonego przez Habilitantkę własnego

wkładu. Ten fakt, jak już podkreślałam, stawia recenzenta w trudnej sytuacji, bo prowokuje pytanie, co de facto miałby on ocenić w tych publikacjach?

Jeśli chodzi o pierwszy z obszarów, tj. zagadnienia interakcyjnych uwarunkowań procesu dydaktycznego, to należy podkreślić, że Habilitantka zajęła się nimi zainspirowana podczas studiów magisterskich wykładami prof. S. Mieszalskiego na temat społecznego konstruktywizmu L. Wygotskiego i poglądów J. Brunera. Fakt ten zaowocował przygotowaniem pracy doktorskiej pod kierunkiem właśnie prof. S. Mieszalskiego, a po jej obronie kontynuacją i systematycznym pogłębianiem podjętej w doktoracie problematyki. W szczególności pani dr U. Dernowska skupiała się na zagadnieniu poznawczego wspierania dziecka/ucznia przez dorosłego/nauczyciela na ugruntowanym w dydaktyce konstruktywistycznej pojęciu scaffoldingu. Były to studia literaturowe, które porządkowały, systematyzowały dotychczasową wiedzę i wносиły do polskiej dydaktyki ciekawe wątki (kształcenie pod kierunkiem, idea rusztowania w procesie dydaktycznym, idea *Open Classroom*). Autorka w szczególności wskazała następujące artykuły, które mają dokumentować Jej studia literaturowe w tym zakresie:

- *Scaffolding jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia*, Ruch Pedagogiczny, 1-2, 2007 (tekst niedostępny w wersji elektronicznej, strona archiwalna czasopisma zawiera tomy od 2012 roku, w bazach w większości ujęte są tylko metadane artykułu, streszczenia, bez pełnego tekstu; Habilitantka nie załączyła do dokumentacji wersji papierowej- kopii tego tekstu)

- *Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia- bliżej dydaktyki myślenia*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2(212), 2009 (tekst niedostępny w wersji elektronicznej, strona archiwalna czasopisma zawiera tomy od 2015 roku, w bazach w większości ujęte są tylko metadane artykułu, streszczenia, bez pełnego tekstu; Habilitantka nie załączyła do dokumentacji wersji papierowej- kopii tego tekstu)

- *Nauczycielski tutoring a dialog w klasie szkolnej w: D. Jankowska (red), Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Warszawa 2011 (tekst niedostępny w wersji elektronicznej, Habilitantka nie załączyła do dokumentacji wersji papierowej - kopii tego tekstu).

- *Janusz Korczak i Guided Instruction - o kierowaniu uczniem i jego samodzielności w procesie kształcenia w: D. Jankowska (red), Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Warszawa 2014 (tekst niedostępny w wersji elektronicznej, Habilitantka nie załączyła do dokumentacji wersji papierowej- kopii tego tekstu).

Ze względu na niedostępność wskazanych publikacji, recenzent nie może dokonać ich oceny. Jako recenzentka mogę jedynie w takiej sytuacji odnotować i przytoczyć słowa Habilitantki w autoreferacie. Jak sama podkreśla: „Moje wczesne teksty dotyczące scaffoldingu były głównie zorientowane na reinterpretacje teoretyczne, uaktualnienie i uporządkowanie ustaleń dyskursywnych na podstawie prowadzonej analizy terminologicznej oraz koncepcyjnej. Od początku zajmowania się tą tematyką zwracałam uwagę na ewolucję metafory rusztowania, zmiany w sposobie rozumienia fenomenu rusztowania, jakie dokonywały się od momentu wprowadzenia tej kategorii do dyskursu naukowego, [...]” (autoreferat, s. 3).

Jak rozumiem z oglądu całości publikacji dr U. Dernowskiej, wszystkie powstałe wówczas teksty stanowiły rodzaj przedpoła teoretycznego, coraz bardziej pogłębianego, wykorzystującego nowe spojrzenia na problem z lektury licznych tekstów obcojęzycznych, aby sfinalizować opracowanie monograficzne, które w dorobku publikacyjnym Habilitantki dokonało się.

Jeśli chodzi o obszar badawczy dotyczący kultury szkoły, także misji szkoły można, moim zdaniem, odnotować następujące ważne publikacje, w których pani dr U. Dernowska jest jedną autorką:

- *Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole*, Problemy Wczesnej Edukacji, 3, 2014
- *Kultura szkoły - pojęcie, wymiary, modele*, Ruch Pedagogiczny, 4, 2014
- *Klimat szkoły a osiągnięcia uczniów: od badań w działaniu do poprawy jakości środowiska nauczania-uczenia się*, Nauczyciel i Szkoła, 2, 2016 (pełny tekst nie jest dostępny w bazach; w bazie PBN odwołanie do źródła nie daje pozytywnego wyniku, strona jest nieosiągalna <http://bw.aps.edu.pl:8080/info/article/APSe7f355a7f23b46a891bf100433fad72f/>).
- *Trzy spojrzenia na misję szkoły*, Ruch Pedagogiczny, 4, 2018
- *Mission statements as a basis for reflection on the priorities of the general secondary school*, Seminare. Learned Investigations (Poszukiwania naukowe), 41(4), 2020
- *Misja szkoły jako element społeczno-ekologicznego modelu rozwijania poczucia przynależności szkolnej uczniów* Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 599(4), 2021

W artykule zatytułowanym „*Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole*” Habilitantka na samym początku formułuje punkt wyjścia swoich rozważań. Podkreśla, że misja szkoły wskazuje na jej edukacyjne priorytety, określa zasadnicze zadania instytucji i sposoby ich

realizacji. Tymczasem tworzenie i wdrażanie systemu opercjonalizowania misji prowadzi do zapewnienia uczniom warunków sprzyjających uczeniu się i rozwojowi oraz budowania kultury osiągnięć. Implementacja praktyk temu służących wymaga zaangażowania i współpracy całej społeczności szkolnej, począwszy od rodziców i uczniów, poprzez personel szkolny, a skończywszy na nadzorze oświatowym, przedstawicielach środowiska lokalnego czy rządzących w kraju (s.121). Autorka w artykule zaprezentowała jedno z możliwych spojrzeń na kulturę szkoły, jakim jest stanowisko D. Fishera, N. Frey oraz I. Pumpian. Przywołała rozumienie kultury szkoły jako budowanej i rozwijanej w sposób, który promuje poszukiwanie i rozumienie, myślenie i działanie, sprzyja zaangażowaniu każdego ucznia w aktualne i dalsze doświadczenia edukacyjne. Bazując na stanowisku D. Fishera wskazała wymiary budowania kultury osiągnięć uczniów w szkole i w klasie, którymi odpowiednio są: atmosfera miejsca; troskę o to, by nie robić uczniom intelektualnej i emocjonalnej krzywdy; język w przestrzeni edukacyjnej; gotowość do ciągłego uczenia się; efektywność i refleksję. Omawiając dokładnie przywołane tu elementy na bazie stanowiska D. Fishera, podjęła ciekawy wątek o konstruowaniu kultury osiągnięć w polskiej szkole w kontekście reformy edukacji wczesnoszkolnej. Chodziło o reformę zorientowaną na obniżenie wieku, w jakim dzieci rozpoczynają edukację szkolną i która – zdaniem jej autorów – służy wyrównywaniu szans edukacyjnych i umożliwia wykrywanie i rozwijanie potencjału oraz szczególnych uzdolnień dzieci. Tymczasem przywołane przez Autorkę wyniki badań R. Pawlaka (2011) ujawniły, że większość badanych rodziców kategorycznie sprzeciwiała się wysyłaniu dzieci sześciolatków do szkół, uważając, że reforma zaproponowana przez rząd w ogóle nie powinna być wprowadzona w życie i należy z niej zrezygnować, ujawniły też istotne różnice zdań. Konstatacja tych badań była taka, że obniżenie wieku edukacji samo w sobie jest dobrym posunięciem, wymaga natomiast rzetelnego przygotowania z kampanią informacyjną włącznie. Autorka krytycznie i odważnie konkluduje podkreślając, że to przyspieszenie startu edukacyjnego, wiele refleksyjnych osób kojarzyć będzie jedynie z prymitywnie rozumianą „kulturą osiągnięć” w szkole, czyli zbiorem deklaracji, założeń, haseł, ministerialnego „chciejstwa” i politycznych życzeń.

Autorka w artykule pt. „*Kultura szkoły - pojęcie, wymiary, modele*” przed sformulowaniem jego celu przywołuje słowa Margaret Wheatley, amerykańskiej pisarki, nauczycielki, konsultantki ds. zarządzania zamieszczone w pracy D. Fishera, N. Frey, I. Pumpian, (2012), a dotyczące elementów struktury organizacji. Chodzi o struktury, które znajdują się <ponad powierzchnią> organizacji, takie jak: procesy, wzorce zachowań,

narzędzia do gromadzenia danych. Chodzi także o elementy trudno obserwowalne, wręcz empirycznie nieuchwytny, takie jak relacje, tożsamość i różnego rodzaju zależności w strukturze organizacji. Po tak poczynionym wstępie Habilitantka formułuje cel artykułu, którym jest wyjaśnienie istoty pojęcia kultury szkoły, ustalenie poziomów jej funkcjonowania oraz charakterystyka wybranych elementów kultury szkoły. Autorka rozpoczyna swoje analizy od szerokiego kontekstu, a mianowicie od ustalenia terminologicznego z pogranicza nauk, czym jest kultura? Następnie przechodzi do argumentacji na rzecz, co to jest kultura szkoły, kultura organizacyjna? Kolejny etap analizy to dywagacje na temat źródła, poziomów i komponentów kultury szkoły. Następnie koncentruje się zagadnieniu nowego modelu kultury szkoły, aby na koniec odpowiedzieć na pytanie: Jaka jest kultura szkoły?

Autorka chcąc określić terminologiczny punkt wyjścia, czyli definicję pojęcia kultura sięga po ustalenia B. Malinowskiego (2000), iż kultura, będąca kumulatywnym tworem człowieka, daje mu głębokość myśli i szerokość wizji. Przywołuje też C. Geertza i jego rozumienie kultury jako systemu znaczeń i symboli, które mocno zakorzeniło się w antropologii. Ważne dla Badaczki z punktu widzenia dalszej dyskusji są określenia kultury w ujęciu jeszcze takich autorów, jak: R. Baumeister, A. Kłoskowska, Z. Bauman, S. Pinker. Względem szkoły jako systemu stosuje się termin kultura organizacyjna (przywołanie za D. Tuohy, 2000), a ta nie ma jakiegokolwiek jednej, standardowej definicji. Autorka przywołuje za G. Hofstede (2011) pewne uzgodnienia, co do jej natury, a są nimi między innymi: holizm, czyli całość zjawisk z obydwu poziomów, determinizm historyczny, powiązanie z symbolami i rytuałami, konstrukt społeczny tworzony przez grupę ludzi tworzących organizację (s. 17). Jako źródła kultury szkoły wymienia: środowisko społeczne szkoły, jej własną wewnętrzną strukturę i lidera szkoły. Jeśli chodzi o poziomy kultury szkoły, Autorka koncentruje się na opisie trzypoziomowego modelu kultury szkoły w ujęciu E. Scheina podkreślając, że kultura nie jest tworem statycznym, wręcz przeciwnie, jest strukturą dynamiczną, której poszczególne warstwy nakładają się i wzajemnie przenikają. Na koniec swoich analiz Autorka przedstawia tzw. nowy model kultury jako swoistą kompilację czterech wymiarów: orientacji zawodowej, struktury organizacyjnej, jakości środowiska uczenia się, skoncentrowanie na uczniu. Autorka pytając o to, jaka jest kultura szkoły (polskiej) zadaje ważne pytanie, fundamentalne i zawsze aktualne.

Artykuł pt. „*Trzy spojrzenia na misję szkoły*” ma charakter przeglądowy, a jego celem było zaprezentowanie wybranych płaszczyzn analizy misji szkoły. W tekście omówiono trzy spojrzenia na tę misję, tj. filozoficzno-pedagogiczne, empiryczne i praktyczne. Jeśli chodzi o pierwszy wymiar, Autorka zaznaczyła, że jego omówienie ma charakter egzemplaryczny,

albowiem filozoficzno-pedagogiczny nurt refleksji nad misją szkoły ma bardzo bogatą historię. W podejściu empirycznym Autorka pomija badania dotyczące współlistniejących zagadnień z misją szkoły, a koncentruje się na dedykowanych explicite misji. Spojrzenie praktyczne to analiza nurtu myślenia o „deklaracji programowej” czy „deklaracji istnienia” szkoły i w konsekwencji rozwoju jej wizji i misji. Śledząc wybory Autorki w spojrzeniu filozoficzno-pedagogicznym, podążamy linearnie i historycznie za celami edukacji/wychowania (cel w argumentacji Badaczki jest tożsamy z pojęciem misji) formułowanymi przez Pitagorasa, sofistów, Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Konfucjusza, także Jean Jacques’a Rousseau, Nicolasa de Condorcet, Johanna F. Herbarta, Johna Deweya, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego, Bogusława Śliwerskiego. Autorka podejmując się analizy drugiego empirycznego spojrzenia przywołuje przede wszystkim przykłady badań amerykańskich i australijskich badaczy (np. Steven E. Stemler, D. Keith GGurley, KellyAnn Allen z zespołem). Podkreśla, że w Polsce misja szkoły jest częściej przedmiotem teoretycznych rozważań i opracowań praktycznych niż analiz empirycznych. Jeśli takie badania mają miejsce, to lokują się szerzej w obszarze kultury szkoły (np. K. Polak, E. Augustyniak, U. Dernowska). Spojrzenie praktyczne jest najskromniejsze. Ta perspektywa dotyczy głównie opracowań o charakterze poradnikowo-podręcznikowym, których autorzy najczęściej lokują to zagadnienie w kontekście problematyki związanej z zarządzaniem szkołą bądź doskonaleniem pracy szkolnej organizacji. Dotyczy to zarówno opracowań polskich, jak i zagranicznych badaczy. W podsumowaniu Autorka refleksyjnie zastanawia się nad pytaniem o znaczeniu cywilizacyjnym. Badaczka wyraża troskę o to, jak przygotować się do życia w świecie, który cechują niespotykane dotąd przemiany i tak radykalna niepewność. Takie pytanie staje się zarazem pytaniem o misję szkoły przyszłości.

Artykuł zatytułowany „*Mission statements as a basis for reflection on the priorities of the general secondary school*” został opublikowany w kwartalniku czasopisma SEMINARE Learned Investigations, którego wydawcą jest Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego. Autorka podejmuje kolejną analizę w obszarze swoich zainteresowań, czyli misji szkoły. Tym razem jest to tekst zawierający wyniki badań własnych, dotyczących misji szkoły jako podstawy refleksji o priorytetach liceum ogólnokształcącego. Przedmiotem analizy Autorka uczyniła misje 53 publicznych liceów ogólnokształcących zlokalizowanych w Warszawie. Próbkę do badania Badaczka utworzyła czerpiąc dane ze strony internetowej Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Warszawy. Spośród istniejących 94 szkół Autorka wybrała 53 szkoły, które posiadały publicznie dostępne materiały dotyczące misji szkoły. Celem badań było ustalenie,

jak szkoły definiują swoje priorytety. Badaczka dokonała jakościowej analizy treści misji badanych instytucji, w wyniku której ustaliła, że szkoły deklarują orientację na różnorodne cele. Po pierwsze były to cele opisujące oczekiwane efekty kształcenia, a po drugie cele związane z charakterystyką środowiska instytucjonalnego szkoły. Badaczka przeanalizowała 17 różnych kategorii, między innymi: rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, moralny, duchowy, przygotowanie do dorosłego życia, integracja ze społecznością lokalną, indywidualne podejście do ucznia. Zaprezentowane wyniki pozwoliły, zdaniem Badaczki, dostrzec specyfikę misji badanych szkół, pomimo podobieństw w definiowaniu przez nie swoich priorytetów.

Artykuł pt. *„Misja szkoły jako element społeczno-ekologicznego modelu rozwijania poczucia przynależności szkolnej uczniów”* powstał niejako z impulsu, którym były niepokojące konstatacje z badań podkreślające niechęć uczniów do szkoły, w szczególności polskiej szkoły. Równie ważne w podjęciu tytułowej analizy było przekonanie Autorki o skutkach -wprost dydaktycznych i poza nimi- braku wśród uczniów „poczucia przynależności” do miejsca własnej szkoły. Tymczasem w dyskusjach nad priorytetami współczesnej szkoły, prowadzonych w wielu krajach, coraz silniejsze są głosy domagające się uznania troski o dobrostan dzieci i młodzieży za jeden z jej głównych celów (s.41). Na początku artykułu Autorka skupia uwagę na wielości definiowania pojęcia misji w różnych jej perspektywach (filozoficzna, praktyczna, prawna, ekonomiczna, historyczna, socjologiczna). Następnie koncentruje się na wyjaśnieniu fenomenu przynależności do szkoły i argumentuje jego ważność w oddziaływaniu na uczniów na bazie różnych badań. Chodzi o skuteczne przeciwdziałanie pojawiających się problemów zdrowia psychicznego (np. lęk, depresja) czy wspomaganie osiągnięć szkolnych. Autorka dokonuje analizy społeczno-ekologicznego modelu przynależności do szkoły według Allen, Brodrick i Waters charakteryzując kolejne obszary od najbliższego uczniowi do najbardziej odległego (mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem). W przedstawionym ujęciu przynależność do szkoły oznacza, że uczniowie stale znajdują się w centrum wielopłaszczyznowych oddziaływań. Ta koncepcja to przykład holistycznego podejścia do rozważanego fenomenu. Ważnym wybrzmiewającym elementem dla przynależności do szkoły jest budowanie wspólnoty, ale w moim przekonaniu powinna to być nie wspólnota interesów czy zadań, ale wspólnota jako zadanie (por. np. J. Habermas. L. Witkowski). Potencjał drzemący w uczniach, docenienie ich autonomii działań czyni ich podmiotami partycypującymi w budowaniu ciągle zadanej wspólnoty.

W konkluzji tego fragmentu recenzji, należy podkreślić konsekwencję Habilitantki w podejmowaniu studiów literaturowych, dociekań poznawczych we wskazanych obszarach

zainteresowań badawczych. Efektem są publikacje poszerzające stan wiedzy w polach zainteresowań Badaczki, którymi są: zagadnienia interakcyjnych uwarunkowań procesu dydaktycznego oraz kultury szkoły, w tym misji szkoły. Dorobek poddany ocenie w tej części recenzji jest spójny i wartościowy.

4. Ocena głównego osiągnięcia naukowego zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2a Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku

Pani dr U. Dernowska jako główne osiągnięcie naukowe w procedurze ubiegania się o stopień doktora habilitowanego wskazała monografię pt. *„Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu*. Recenzentami wydawniczymi byli prof. dr hab. Maria Ledzińska z Uniwersytetu Warszawskiego i prof. dr hab. Stefan Mieszalski, także z Uniwersytetu Warszawskiego. Została ona wydana w 2022 roku nakładem Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i obejmuje krótkie wprowadzenie, 6 zróżnicowanych objętościowo rozdziałów, bibliografię, w sumie 278 stron (w tym 252 zasadniczego tekstu). Cztery rozdziały przedłożonej monografii stanowią część teoretyczną, rozdział piąty dotyczy omówienia metodologicznych podstaw badań własnych, rozdział szósty to prezentacja i analiza uzyskanego materiału empirycznego.

Jako recenzentka tej monografii stoję przed zadaniem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy przedstawione dzieło wskazane jako główne osiągnięcie naukowe spełnia fundamentalne kryterium oryginalności i stanowi znaczący wkład do dyscypliny pedagogika?

Przedłożone do oceny dzieło jest konsekwencją wieloletnich zainteresowań Habilitantki i wieńczy Jej dotychczasową ścieżkę dociekań i studiów teoretycznych. Konkretyzując badawczo fenomen „rusztowania” (scaffoldingu) Autorka ukazuje szeroki kontekst jego rozumienia, ale przedmiotem swoich dociekań i badań czyni scaffolding w procesie dydaktycznym, w szkole. Jak wiadomo uczniowie w szkole mogą uczyć się zarówno poprzez bezpośrednie nauczanie, jak i poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów. Wszyscy badacze scaffoldingu podkreślają jednak, że koncepcja „rusztowania” oferuje coś więcej, czego nie ma ani w tradycyjnie pojętym kształceniu, ani w edukacji progresywnej. Chodzi o tzw. równoczesne postrzeganie nauczyciela i ucznia jako aktywnych, zaangażowanych uczestników procesu wspólnego myślenia i konstruowania wiedzy (s. 10).

Jak podkreśla sama Autorka, celem naukowym monografii było: po pierwsze – rekonstrukcja i uspoźnienie refleksji teoretycznej wokół kategorii „rusztowania” i po drugie-

zaprezentowanie efektów działań badawczych przeprowadzonych w niepublicznej szkole, realizującej model konstruktywistycznego uczenia się. Działania badawcze, których podjęła się Habilitantka były ukierunkowane na dwa cele poznawcze, z których pierwszy dotyczył udokumentowania i analizy sposobów wspierania przez nauczyciela uczenia się ucznia w warunkach naturalnych, natomiast drugi zakładał ujawnienie nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen własnej praktyki dydaktycznej (autoreferat, s. 12).

W pierwszym rozdziale zatytułowanym „*Dwa spojrzenia na scaffolding- uwagi wprowadzające*” Autorka zakłada, że ukazanie metafory rusztowania w szerszej perspektywie niż tylko płaszczyzna edukacyjna, pozwoli zbudować osobom zainteresowanym tym fenomenem pełniejszy jego obraz, wzbogacony o elementy właściwe innej dyscyplinie nauki niż pedagogika czy psychologia (s.16). Dwa spojrzenia na scaffolding w tytule podrozdziału to dyskusja wokół kategorii „rusztowania” z dwóch perspektyw, po pierwsze z perspektywy ewolucyjno-kulturowej i po drugie, ekonomiczno-organizacyjnej. Przyjęcie ewolucyjno-kulturowej soczewki w spojrzeniu na scaffolding to jest skierowanie uwagi na socjosferę i kulturę wraz z jej wytworami. To jest uczenie się kulturowe (i rozwój poznawczy) z całym rezerwuarem symboli kulturowych, z którymi obcuje człowiek jako jednostka i jako członek wspólnoty konstruując tzw. „mądrość zbiorową”. Wskazując na tę optykę przyglądania się „rusztowaniu” Autorka odwołuje się w fundamencie myślenia do L. Wygotskiego, twórcy socjo-historyczno-kulturowej teorii rozwoju wyższych funkcji psychicznych. Albowiem zgodnie z zapoczątkowanym przez Wygotskiego dyskursem socjokulturowym przechodzenie od regulacji społecznej do samoregulacji odbywa się poprzez interakcję, poprzez dialog. W interakcji dorosły-dziecko i za pomocą aktów komunikacji werbalnej, dorosły tworzy rusztowanie dla uczenia się dziecka. Z kolei perspektywa ekonomiczno-organizacyjna to rozważania dotyczące scaffolding w kontekście funkcjonowania i rozwoju przedsiębiorstw oraz innych organizacji, także takich, jak uniwersytet czy szkoła w ogóle. Chodzi tutaj najogólniej o budowanie kultury organizacyjnej opartej na współpracy i uczeniu się jako jednego z warunków trwania na rynku, np. budowanie rusztowania w odniesieniu do problematyki rozwoju i doskonalenia zawodowego (ciekawe kategorie platformy i poręczy pozostające w zależności i budujące ciąg sprzyjających rozwojowi wydarzeń – za B. Wimsatt; działania mentorów; itd.). Wprawdzie, jak podkreśla Autorka, rozważania w tym rozdziale wykraczają poza dyskurs prowadzony na gruncie pedagogicznym, ale budują przedpole do lepszego zrozumienia „rusztowania” jako kategorii opisu i wyjaśniania skomplikowanych mechanizmów zmiany i rozwoju różnych wymiarów życia człowieka (s.31). To zarysowane interdyscyplinarne tło, w moim odczuciu bardzo potrzebne, będzie ulegało w kolejnych

rozdziałach zawężeniu aż do meritum badań Autorki, czyli fenomenu „rusztowania” w procesie dydaktycznym.

Rozdział drugi zatytułowany „*Rusztowanie*” w *relacjach dorosły-dziecko jako przedmiot analiz teoretycznych i empirycznych* to rozważania dotyczące „rusztowania” jako swoistej strategii interakcyjnego kształcenia, modelującej relację dorosły-dziecko. Rozdział ten obejmuje 4 podrozdziały. Autorka metodycznie w przemyślany sposób prowadzi analizy, począwszy od wyjaśnienia i ustalenia terminologicznego poprzez ukazanie procesu ewolucji metafory „rusztowania”, krytykę tego fenomenu aż do nakreślenia rysu historycznego eksploracji w dwu kontekstach. Konteksty te obejmują: po pierwsze -dziecko wspierane przez rodzica w naturalnych warunkach środowiskowych i po drugie -wspieranie dziecka w konkretnych działaniach tutorskich. Ustalenia terminologiczne dotyczą semantycznego skonfrontowania dwóch pojęć, jak podkreśla Autorka, często ze sobą utożsamianych w nieuprawniony sposób. Chodzi o strefę najbliższego rozwoju i „rusztowanie”. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju zostało użyte przez L. Wygotskiego na określenie tego, co nie jest dostępne dziecku w samodzielnym działaniu, ale będzie dla niego osiągalne dzięki wsparciu dorosłego (s. 35). W analizach Autorki przytoczone są przykłady kontynuatorów myśli Wygotskiego, przykładowo M. Cole, B.B Gillani, którzy w przechodzeniu uczących się z poziomu aktualnych możliwości do sfery potencjalności podkreślali większą rolę dorosłego jako dysponenta wiedzy. Takie podejście spotkało się z krytyką (np. B.E. Litowitz), co przytacza Autorka wskazując na inne rozumienie strefy najbliższego rozwoju, np. jako „przestrzeni potencjalnej” (D.W. Winnicot). Samo pojęcie rusztowania zostało wprowadzone w 1976 roku przez D. Wooda, J. Brunera i H. Ross, badaczy, którzy analizowali rolę tutoringów w rozwiązywaniu problemów. Metafora rusztowania posłużyła im do wyjaśnienia zakresu i znaczenia ingerencji bardziej kompetentnych osób w proces uczenia się dziecka. Stanowczy sprzeciw wobec utożsamiania tych dwóch pojęć Autorka wyraża w podsumowaniu tego podrozdziału w trzech uzasadnieniach. Pierwsze z nich różnicuje te dwa pojęcia w obszarze samodzielności, najogólniej strefa najbliższego rozwoju kładzie nacisk na pomoc dorosłego bardziej kompetentnego, rusztowanie różnicuje wsparcie z nachyleniem na podtrzymywanie aktywności dziecka; drugie wskazuje na kolejność i mówi o pierwszeństwie strefy najbliższego rozwoju przed rusztowaniem – w kontekście określenia granic, czyli zdiagnozowania aktualnych i potencjalnych możliwości uczącego się; trzecie określa bezkres dynamicznego rozwoju strefy najbliższego rozwoju wobec temporalnej natury rusztowania. O ile dwa pierwsze różnicowania są klarowne, to trzecie nie wydaje się czytelne. Dynamiczność rozwoju poznawczego w ogóle, jego ogarnianie stanu aktualnego i przekraczanie w kierunku stanu

pożądanego musi być usytuowane w jakiejś czasoprzestrzeni, ma swój czas i swoją przestrzeń, ma więc tym samym charakter temporalny i przestrzenny. Gdyby kontynuować takie subtelne dywagacje, to rusztowanie z pewnością jest statyczne (a nie dynamiczne), ale jest konstrukcją, w której niejako „zatrzymany i zamknięty jest pęd rozwoju w konkretnym czasie” i która za chwilę zostaje usunięta oraz ponownie zbudowana. Następny krok w toczącej się w tym rozdziale dyskusji to analiza ewolucji metafory „rusztowania”, jaka dokonała się w czasie historycznym. To, co orientuje tę analizę to trzy stanowiska, które zostały umownie określone jako tradycyjne, intersubiektywne i holistyczne. Każde z tych stanowisk odmiennie ukazuje scaffolding. Ujęcie tradycyjne to wizja wspierająca aktywność pasywnego dziecka przez kompetentnego dorosłego; ujęcie intersubiektywne akcentuje złożoność i dynamikę kontaktów dorosłego i dziecka, zaś ujęcie holistyczne wykracza poza analizę interakcji w układzie diadycznym, kierując uwagę w stronę interakcji w klasie szkolnym. Jak argumentuje Autorka, ukazanie wielości stanowisk pokazuje emergentny charakter poszukiwań lepszego rozumienia sensu rusztowania. To jest, moim zdaniem, zupełnie naturalny proces wyłaniania się/wynurzania się nowych sensów na drodze konfrontacji, porównania i nieobcej temu procesowi krytyki. Krytyka jest obecna w toczącej się tu dyskusji i Autorka odnosi się do głosów polemicznych na temat rusztowania. Przywołując różne głosy wskazuje na pasywną strukturę rusztowania (np. M. Packer), na jego statyczny charakter nie oddający dynamiki procesów edukacyjnych (M.L. Donahue i inni), na wyjście poza konstruktywizm społeczny (np. D. Wood) – Autorka konstatuje, że jeśli wsparcie nie jest osadzone w kontekście wyzwania, stanowi raczej manifestację dyrektywności dorosłego niż jego wspierania (s. 51). Rozdział drugi Badaczka kończy dokonując przeglądu badań poświęconych „rusztowaniu”, skoncentrowanych wokół dwóch kręgów: rodzicielskiego scaffoldingu i scaffoldingu w działaniach niewykwalifikowanych i profesjonalnych tutorów. Dodać należy, że Autorka przywołuje egzemplifikacje badań począwszy od lat 70-tych podkreślając, że jest to obszar prowokujący sukcesywny wzrost zainteresowania badawczego i coraz częściej w warunkach kształcenia sformalizowanego.

Tym sposobem Autorka przechodzi płynnie do rozdziału trzeciego zatytułowanego *Rusztowanie w warunkach edukacji sformalizowanej*, kontynuując rozważania w rozdziale czwartym i zawężając je do rusztowania w procesie dydaktycznym. Rozdział trzeci Autorka rozpoczyna od analiz na linii interpretacyjnej od regulacji do samoregulacji w sytuacji uczenia się, która oczywiście jako bardzo pożądana. Jednak samoregulacja w uczeniu się jest bardzo złożona i uwarunkowana wieloczynnikowo (bogata wiedza przedmiotowa, umiejętności metapoznawcze, motywacja, warunki pozwalające na realizację takiej aktywności) (s. 72).

Socjokulturowe podejście do uczenia się i rozwoju akcentuje znaczenie interakcji z bardziej kompetentnymi osobami i jest aktywnością opartą na dialogu i współpracy oraz na tworzeniu odpowiednich warunków dla uczącego się. Autorka przytacza ciekawe przykłady modeli uczenia się i nauczania wynikające z podejścia socjokulturowego, przykładowo projekt pod nazwą *Open Community/Open Classroom* autorstwa B. Rogoff, który ukierunkowany był na respektowanie dziecięcego doświadczenia i oczywiście opartego na wspólnym planowaniu oraz kontrolowaniu uczenia się. Inny przykład to model nauczania responsywnego autorstwa R. Tharpa, który opiera się na kluczowych sposobach wspierania, tj. modelowania, dostarczania informacji zwrotnej, stosowania wzmocnień pozytywnych, instruowania, formułowania pytań, porządkowania doświadczeń poznawczych, strukturyzowania zadania. Generalnie w przedstawionych modelach akcentuje się rolę dorosłego, który w warunkach edukacji sformalizowanej buduje pomocne uczącym się rusztowanie. Następnie Habilitantka dokonuje prezentacji cech scaffoldingu w ujęciu różnych autorów i podkreśla, że lista tych cech nie jest zamknięta (s. 87). Jedną z tych cech, którą chcę wyróżnić, jest transcendencja rozumiana jako cecha ściśle związana z intencjonalnym charakterem wsparcia oraz wzajemnością oddziaływań partnerów sytuacji edukacyjnej. Rusztowanie jawi się tutaj jako wsparcie, które pomaga uczącemu się wykraczać poza to, co tu i teraz (za S. Maggioni), czyli w kierunku pożądanego antycypowania zdarzeń edukacyjnych, uczenia się dla przyszłości, co jest moim zdaniem w edukacji fundamentalne. Autorka przechodzi z kolei do prezentacji różnych postaci scaffoldingu w zależności od kryterium podziału. Przykładowo biorąc pod uwagę kryterium jakim jest podatność na planowanie, Autorka wyróżnia: makroscaffolding, mezoscaffolding, mikroscaffolding, a na przykład kryterium w postaci źródła wsparcia konstruuje następujące postaci scaffoldingu: rówieśniczy, wzajemny, nauczycielski, „software”, techniczny, wspieranie własnego uczenia się przez samego uczącego się. Na podkreślenie zasługuje fakt, że Habilitantka opiera swoje analizy przede wszystkim w odwołaniu do literatury obcojęzycznej, głównie anglojęzycznej. Autorka kończy rozdział trzeci przeglądem badań dotyczących scaffoldingu w warunkach zinstytucjonalizowanej edukacji. Jak z niego wynika, badania te są prowadzone na całym świecie, Autorka przywołuje wiele egzemplifikacji bazując głównie na tekstach anglojęzycznych. Duża ilość przykładów i drobiazgowość ich opisu jest z jednej strony zachwycająca, z drugiej przytłaczająca. W podsumowaniu Habilitantka podkreśla, że zostały omówione badania przeprowadzone za pomocą zarówno strategii ilościowych, jak i jakościowych. Zostały pominięte natomiast „studia hybrydowe” (s. 126). W klasycznej terminologii metodologicznej nie funkcjonuje taka nazwa, mówimy o łączeniu badań, dwutorowości badań, o ścieżce jakościowo-ilościowej i odwrotnie. Można mówić np. o

hybrydowym nauczaniu, hybrydowej formie zatrudnienia, hybrydowych metodach leczenia /obrazowania w medycynie. Rozumiem intencję Habilitantki, ale, w moim odczuciu, pojęcie hybrydy dotyczy innego poziomu. Ponadto sformułowania „ilościowe opisy” czy „badania prowadzone w nurcie naturalistycznym, jakościowe....” (s.126), których użyła Autorka, nie są do końca czytelne/poprawne. Opisy będące tekstem, narracją dotyczą badań jakościowych a nie ilościowych. W szczególności chodzi o to, aby opis był gęsty (C. Geertz), a to określenie wprost kieruje naszą uwagę w stronę źródła, czyli jakościowych badań w obszarze antropologii kulturowej, etnologii, etnografii, a potem jako pomysły implementacje w pedagogice. W przypadku drugiego określenia nie jest do końca jasne, co Autorka miała na myśli formułując je w takim brzmieniu. Jeśli Habilitantka miała na myśli naturalizm metodologiczny, to zgodnie z jego postulatem świat przyrody, włączając ludzi, wyjaśnia się w nauce jedynie przy pomocy pojęć odnoszących się do przedmiotów i procesów występujących w przyrodniczym porządku przyczynowo-skutkowym. Wolno badaczowi formułować tylko takie idee, które odnoszą się do materialnego wszechświata, a mogą je formułować tylko w taki sposób, który pozwala na ich testowanie za pomocą świadectw empirycznych wykrywalnych dla naszych zmysłów. Inaczej mówiąc naturalizm w znaczeniu metodologicznym to pogląd zakładający stosowanie w nauce metod, które na gruncie neopozytywistycznej doktryny filozoficznej uznawane są za metody nauk przyrodniczych, a więc metody ilościowe. Naturalista to neopozytywista w sensie metodologicznym. Badania, które Habilitantka zaplanowała i przeprowadziła lokują się w nurcie antynaturalistycznym.

Czwarty, ostatni rozdział teoretyczny to rozważania dotyczące najwęższego kręgu zainteresowania Habilitantki, które stanowi meritum Jej konceptu badawczego, czyli rusztowania w procesie dydaktycznym. Ogląd „rusztowania” w warunkach klasy szkolnej wymaga przyjęcia innej perspektywy niż ta, która jest przyjmowana w przypadku relacji diadycznych (rodzic-dziecko, ekspert- nowicjusz). Mamy tutaj bowiem do czynienia z nauczaniem zbiorowym obejmującym różnorodność osobowości, potencjału intelektualnego i, jak sądzę, ze zjawiskiem oddziaływanego oddziaływania tego potencjału, ponadto ze swoistością klasy/szkoły jako przestrzeni nauczającej. Autorka wychodzi od definicji scaffoldingu klasowego stworzoną przez badaczy holenderskich z Uniwersytetu w Utrechcie (J. Smit, H. van Eerde i A. Bakker, 2013), którzy uznali, iż jest to rodzaj wspomagania uczenia się o strukturze warstwowej i kumulatywnym charakterze, ma charakter procesualny, celowy, intencjonalny, podejmowany przez wiele osób jednocześnie w tym samym miejscu i czasie (s. 128). Habilitantka postrzega to holistyczne ujęcie jako interesujące dla swoich badań ze względu na metodykę działań badawczych w tym obszarze (studia teoretyczne i opracowania

empiryczne), a także efekty tych działań w postaci wielowarstwowego modelu nauczycielskiego scaffoldingu. Chodzi o aktywności nauczyciela dotyczące diagnozy, responsywności i przekazywania odpowiedzialności mogące pojawić się w dwóch warstwach, tzw. „online”, czyli na lekcji (w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniami) i „offline”, czyli poza lekcją (kiedy taki kontakt jest niemożliwy). I w konsekwencji, jak rozumiem dalszy wywód Autorki w oparciu o badania innych naukowców, dążenie do takiego przeobrażenia wsparcia dla uczącego się, aby była możliwość sukcesywnego demontowania „rusztowań” w celu zwiększania pola samodzielności i niezależności uczniów. Ważny element w prowadzonej przez Habilitantkę dyskusji stanowi komunikacja werbalna podczas zajęć lekcyjnych, w szczególności chodzi o język nauczyciela. Autorka przyjmując socjokulturową soczewkę oglądu dyskursu w klasie uznaje, że ma on swoją historię i przyszłość, że angażuje ludzi pozostających ze sobą w relacjach społecznych, postrzegających rzeczywistość przez pryzmat kulturowych wartości, norm, zasad, wzorców zachowań. (s. 134). Moja pierwsza uwaga dotyczy tego, że Habilitantka używa określeń dyskurs, mowa, język, także dialog na określenie tytułowego dyskursu w klasie szkolnej, którego wyjaśnienia podjęła się w tym miejscu swojej dyskusji. Tymczasem kategorie te różnią się i mają też punkty graniczne, tego Autorka nie wyjaśniła. Ponadto pojęcie dyskursu to pojęcie nieredukowalne do żadnego innego znanego i funkcjonującego pojęcia w naukach humanistycznych/społecznych. Nie jest bowiem dyskurs ani dialogiem, ani monologiem, nie jest też językiem ani mową (por. M. Foucault). Dyskurs zawsze trzeba analizować w związku z życiem społecznym, polityką, kulturą, ekonomią, trzeba go umieścić w szerokim kontekście, aby lepiej go zrozumieć. To antropologiczny aspekt badań literaturoznawczych niejako odmienił przestrzeń działań dyskursywnych, bo ukorzenił je w kulturze. Stały się one (działania) życiem, jego rytmem, naturalnym ładem świata, pulsującym rytmem emocji, uczuć ludzkich - z ogromnym rezerwuarem aktualności i potencjałem możliwości.

Habilitantka chcąc argumentować na rzecz kulturowego uwarunkowania edukacji przytacza za innymi autorami przykłady nauczania w rdzennych kulturach Afryki (Dudu muduri), Ameryki Południowej, Indii (Gurukala, Harikatha). Odnosi się wrażenie, że są one tłumaczone z języka angielskiego formalnie, wprost, przez to jakby oderwane od kontekstu, bez głębi rozumienia ich uwarunkowania kulturowego. Trzeba tutaj koniecznie podkreślić, że antropologizacja badań nad dyskursem, narracją, mową, językiem pokazuje przekraczanie starych ontologii w kierunku nowych jakoby zapłodnionych refleksją nad oralnością i piśmiennością. Przytoczone przez Autorkę przykłady odzwierciedlają różne pierwotne formy rytualizacji mowy/języka, które są swoistym niekończącym się historycznym procesem na

kontinuum między oralnością a piśmiennością. W przykładach tych niejako ucieleśnione jest „pierwotne doświadczenie” człowieka bycia twarzą w twarz ze światem. Stąd też taki psychodynamiczny i werbotoryczny kontekst (tych przykładów) pokazujący żywą relację nie tylko w dykcji, modulacji, intonacji, ale także w gestach, rytmice, zmysłowości całego ciała (por. A. Mencwel). I rzeczywiście należy zgodzić się z Autorką, że „przesłanie, jakie płynie z przedstawionych informacji, jest takie, że dyskurs w klasie szkolnej jest nie tylko pochodną nauczycielskiej pedagogii, [...], kształtuje go również tradycja i szeroko pojęta kultura...” (s. 137). Na marginesie, Indie to kraj podzielony na stany, w jednych z dominującą kulturą hinduską, w innych muzułmańską, stąd te różnice, najogólniej mówiąc, w prowadzeniu ucznia, o których wspomina Autorka, ale ich nie wyjaśnia. W konkluzji tego podrozdziału Autorka wskazuje na socjokulturowe myślenie o dyskursie edukacyjnym warunkujące szeroki kontekst komunikacji nauczyciela z uczniami, ja dodałabym, że także głębszy sposób bycia w tej relacji. W kolejnych podrozdziałach Habilitantka skupia uwagę na funkcjach i strukturze nauczycielskiego scaffoldingu. Bazując na literaturze Autorka wymienia różne funkcje, dla przykładu: podtrzymywanie zainteresowania ucznia zadaniem, wspomaganie koncentracji, na zadaniu, utrzymywanie orientacji na cel, kontrolowanie stopnia trudności oraz poziomu frustracji (s. 142). Autorka przytacza także różne techniki działania różnicujące strukturę scaffoldingu. Dla przykładu za D. Klus -Stańską: budzenie zaciekawienia, zadawanie pytań otwartych, prowokowanie pytań u uczniów, myślenie intuicyjne, respektowanie pomysłów ucznia, itd. (s. 143). Habilitantka kończy czwarty rozdział na wskazaniu potencjału idei „rusztowania”, jej atrakcyjności w działaniach edukacyjnych, ale także ujawnieniu pewnych ograniczeń i pułapek. Do tych ostatnich zalicza (za literaturą anglojęzyczną), dla przykładu: „substytut płatów czołowych”, „kaftan bezpieczeństwa”, „ubezwłasnowolnienie” intelektualne uczniów.

Rozdział piąty poświęcony jest metodologicznym założeniom badań własnych. Habilitantka czyni na początku rozdziału kilka uwag wprowadzających podkreślając w ogólności, że scaffolding jest pojęciem ugruntowanym w dydaktyce konstruktywistycznej. Zauważa także, że w polskiej dydaktyce odnajdujemy projekty edukacyjne i opracowania naukowe w polu założeń konstruktywizmu (przytoczone za D. Klus-Stańską). Jako przykład Autorka wskazuje projekt pod nazwą „Akademickie Centrum Kreatywności” na podstawie socjokulturowego konstruktywizmu L. Wygotskiego i J. Brunera (i odwołującego się do koncepcji rusztowania) opracowany w zespole Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy pod kierownictwem prof. E. Filipiak. Własny projekt Habilitantka określa jako nie interwencyjny, ale mający na celu

empiryczne rozpoznanie wspierających uczenie się działań nauczycieli w trakcie lekcji (s. 155). Projekt był realizowany w latach 2018-2019, Autorka nazywa swoje przedsięwzięcie badaniami etnograficznymi zorientowanymi na dyskurs. Istniejąca w literaturze wielość/różnorodność rozumienia i operacjonalizacji pojęcia „rusztowanie” (strategia, metoda kształcenia, techniki działania, dialog) zdeterminowała Habilitantkę do poszukiwań inspiracji w badaniach dotyczących rusztowania w edukacji formalnej (Mercer, Hogan i Pressley, Mieszalski, Gibbons). Na użytek prowadzonych badań własnych Badaczka przyjęła, iż „scaffolding jest specyficznym rodzajem kształcenia, w trakcie którego nauczyciel wspiera uczniów w wymiarze poznawczym i emocjonalnym, tworzy warunki do myślenia kolektywnego, myśli razem z uczniami, pomaga im budować autonomię w uczeniu się” (s. 156). Konkretniej, skoncentrowała się na scaffoldingu nauczycielskim, scaffoldingu werbalnym obserwując lekcje języka polskiego w klasach szkoły podstawowej. Habilitantka nie określiła wprost przedmiotu swoich badań. Sformułowała dwa cele, którymi są: po pierwsze- ustalenie sposobów wspierania uczenia się uczniów przez nauczycieli w trakcie języka polskiego, po drugie- dotarcie do nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen własnej praktyki, przy czym, jak podkreśla, pierwszemu z celów nadała charakter nadrzędny (s.159). Autorka nie wyjaśniła swojej decyzji, w związku z tym rodzi się pytanie- nadrzędny względem czego i dlaczego nadrzędny? Wydaje się, że komplementarne prowadzenie analizy w tych dwóch obszarach, może dać pełniejszą wiedzę w ustaleniu sposobów wspierania ucznia i szerszego interpretacyjnego kontekstu ich wyłaniania się z autorefleksji nauczycieli, uczenia się z własnej biografii nauczycielskiej. Badaczka jako ramę interpretacyjną (sama mówi o ramie zunifikowanej za Teun van Dijk) przyjęła socjokulturowe podejście do dyskursu bazując na pracach Mercera. Socjokulturowa analiza dyskursu to znaczy w pełni respektująca fundamenty/filary teorii socjokulturowej, tj. język-myślenie- interakcje społeczne. W warstwie metodologicznej stanowi ona zintegrowany zbiór metod i procedur zaprojektowanych tak, aby służyć zrozumieniu roli języka mówionego w myśleniu kolektywnym (s. 158).

W badaniach tego typu (konstruujących) można nie formułować problematyki badawczej i Habilitantka tego nie zrobiła, ustaliła wcześniej cele. Można jednak poczynić wstępne orientujące założenia, których też nie wyartykułowała. Brak problematyki badawczej/pytań badawczych rodzi pytanie, w jaki sposób Habilitantka będzie strukturyzować część empiryczną, co będzie stanowiło orientujące drogowskazy dla Jej analiz wyjaśniających, a nie tylko opisów przypadków.

W celu zgromadzenia materiału empirycznego Badaczka posłużyła się metodą obserwacji, która miała „charakter jakościowy i jawny” (s. 161). Podrozdział traktujący o metodach

zbierania danych jest w większości przywołaniem definicji różnych rodzajów, typów obserwacji, np. ilościowa, jakościowa, jawna, ukryta. Autorka wymienia także obserwację uczestniczącą i nieuczestniczącą, ale nie utożsamia uczestniczącej z jakościową, niejako traktując je jako odmienne, nie tłumaczy, dlaczego? Po lekturze tego fragmentu tekstu monografii odnosi się wrażenie „szkolnej prezentacji” o metodzie obserwacji i czuje się dysonans/rozdźwięk w konfrontacji z wnikliwymi, drobiazgowymi analizami w części teoretycznej. Choć takie przywoływanie definicji metodologicznych kategorii analitycznych jest poprawne na pierwszych etapach ścieżki badawczej, to tutaj zaskakuje in minus recenzenta. Recenzent oczekiwałby równie wnikliwego (jak analizy teoretyczne) konceptu metodologicznego, może nawet konstrukcji własnej/autorskiej metody.

Autorka wykazuje, że dokonała transkrypcji zapisów interakcji werbalnych, podając w tabeli system specjalnych znaków diakrytycznych oddających różne cechy tych interakcji. Prowadziła także nieformalne rozmowy z nauczycielami i sporządziła notatki (brak wglądu w taką próbkę notatki terenowej). Po zakończeniu etapu obserwacyjnego Badaczka przeprowadziła wywiady częściowo ustrukturyzowane, nie podała jaki konkretnie wywiad (np. S. Kvale), jak został skonstruowany, z ilu części, z ilu pytań, nie ma wglądu w to narzędzie. Wywiady także zostały poddane transkrypcji, nie ma próbki takiej transkrypcji dla uwiarygodnienia tego zabiegu, warsztatu metodologicznego w ogólności. Habilitantka przeprowadziła swój projekt badawczy w szkole niepublicznej zlokalizowanej w aglomeracji warszawskiej w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Materiał empiryczny został zgromadzony podczas obserwacji 58 lekcji języka polskiego. Procedura analizy materiału empirycznego polegała na kodowaniu wiersz po wierszu w celu wyłonienia kluczowych kategorii analitycznych. W celu oceny trafności analizy materiału Badaczka skorzystała z instancji sędziów kompetentnych, ekspertów, zapraszając 2 osoby do wspólnej dyskusji – jak rozumiem w celu walidacji komunikacyjnej w zakresie wyłonionych kategorii analitycznych. To dobre posunięcie metodologiczne, ale nie ma żadnego choćby raportu z takiego spotkania, który ujawniłby głosy w tej sprawie, być może rozbieżne i pokazujący zarazem płaszczyznę uspołniającą. Muszę podkreślić, że rozdział metodologiczny obarczony jest niedociągnięciami, niedookreśleniami, brakami. Po pogłębionych analizach poczynionych w części teoretycznej odnosi się wrażenie dość powierzchownego i pobieżnego potraktowania tej części pracy. Ciężki brak wglądu w zaplecze warsztatowe Badaczki (próbki transkrypcji, noty terenowej, jakiegoś raportu/notatki z dyskusji sędziami kompetentnymi), co nie sprzyja uwiarygodnieniu warsztatu przeprowadzonych badań. Oczywiście nie ma takiego obowiązku, ale brak udokumentowania tej pracy w procesie (w działaniu) daje wrażenie niekompletności, niepelności, a ponadto

wrażenie braku tego, iż konstruowana teoria ma/powinna „pracować” (por. K. Charmaz). Recenzent, co już artykułowałam, oczekiwałby udokumentowanej precyzyjnie procedury badawczej, a może nawet czegoś więcej, na przykład autorskiej metody lub techniki badawczej. Zastanawiające jest też, dlaczego Badaczka odroczyła prawie na 4 lata opracowanie uzyskanych wyników empirycznych (projekt realizowała w latach 2018-2019), jakie to ma znaczenie dla wniosków i całości pracy?

Rozdział szósty empiryczny składa się z 4 powiązanych ze sobą części, z czego 2 pierwsze to właściwe analizy, część trzecia obejmuje dyskusję wyników, część czwarta prezentuje wnioski i ograniczenia badania.

Jeśli chodzi o pierwszą z kluczowych analiz, to dotyczy ona nauczycielskiego scaffoldingu, gdzie zaprezentowane zostały nauczycielskie działania wspierające uczenie się w klasie na bazie analiz werbalnych interakcji nauczyciela z uczniami, pozyskanych w wyniku obserwacji. Struktura tej analitycznej części toczy się linearnie wokół następujących 7 kategorii: modelowanie, eksplikacje, weryfikowanie rozumienia, „podążanie za” myśleniem uczniów, włączanie idei uczniowskich do dyskursu, tworzenie warunków do krytycznego osądu i myślenia „o tekście”, „z tekstem”, „poza tekstem”, akcentowanie wspólnotowego wymiaru doświadczeń poznawczych, ośmielanie i nagradzanie uczniów, zachęcanie do podejmowania działań. Wszystkie te kategorie analityczne zostały wyłonione przez Badaczkę z analizy nad zarejestrowanymi i zakodowanymi zdarzeniami komunikacyjnymi podczas obserwacji lekcji, także z walidacji komunikacyjnej w spotkaniach z ekspertami.

Schemat prezentowanej analizy polega na tym, że Habilitantka każdej z wymienionych kategorii będącej możliwym sposobem wsparcia uczenia się uczniów przypisuje wybrane fragmenty rozmowy zarejestrowanej podczas lekcji języka polskiego (różnych lekcji, o różnych tematach wiodących). Fragmenty tej narracji są transkrybowane, opatrzone odpowiednim systemem znaków diakrytycznych, za pomocą których tekst niejako „żyje”, oddaje cechy werbalnych interakcji (Badaczka opisała je w rozdziale metodologicznym). Innymi słowy Badaczka strukturalizuje ten fragment części empirycznej dokonując rozpoznania sposobów wspierania uczniów przez nauczycieli w warunkach klasy szkolnej i lekcji języka polskiego, czyli analizuje pierwszy z postawionych celów.

W przypadku pierwszej kategorii, tj., modelowania Badaczka różnicuje na modelowanie dyskursywne (modelowanie udziału w dyskursie i modelowanie posługiwania się językiem dyscypliny) i modelowanie zadaniowe (zaobserwowane na lekcjach zorientowanych na tworzenie różnych form wypowiedzi pisemnych, np. opis dzieła malarskiego). Badaczka wyłoniła z zarejestrowanych zdarzeń dyskursywnych odpowiednie epizody różnego

modelowania i przytacza je jako ich obrazowanie tej kategorii. Dołącza własny komentarz mniej lub bardziej szczegółowy. Ciekawą kategorią są eksplikacje, które Habilitantka definiuje jako rodzaj wsparcia polegający na uświadomieniu uczniom celów lekcji, ale postrzeganych z poziomu rozwoju ucznia, a nie z poziomu wykonania zadania. Weryfikowanie rozumienia też jest interesująco „postawione” badawczo, nie chodzi o zwykłą i wprost dokonaną korektę, chodzi raczej, jak sądzę, o rozumienie w działaniu, czyli w trakcie dziejącej się interakcji. Oryginalny w swym działaniu jest sposób ujęty w kategorii krytycznego osądu i myślenia „o tekście”, „z tekstem”, „poza tekstem”. To co łączy te trzy perspektywy to wspieranie głębszego przeżycia intelektualnego i emocjonalnego, a co je różnicuje? Autorka nie precyzuje tego wprost, ale posługując się wybranymi przykładami lekcji, np. *Balladyny* pokazuje, istotę takiego wielowymiarowego myślenia. Tak naprawdę nie dzieje się to oddzielenie, ale przenika, dopełnia, wymienia, w różnych momentach analizy tekstu różnie pozycjonuje myślenie. Schemat postępowania analitycznego jest identyczny dla każdej wyłonionej kategorii. Wyłonione kategorie są istotnymi sposobami wspierania uczenia się uczniów w ogólności, niezależnie od etapu kształcenia czy przedmiotu nauczania, tutaj stanowią dziejące się egzemplifikacje na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej.

Podrozdział 6.2 jest analizą nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen własnej praktyki dydaktycznej (drugi cel badania) na bazie danych pozyskanych z indywidualnych wywiadów jakościowych z nauczycielami-polonistami. Schemat postępowania badawczego jest zbieżny z analizami z obserwacji. Badaczka w wyniku analizy wypowiedzi badanych nauczycieli wyłoniła 3 kategorie analityczne: 1/priorytety edukacyjne; 2/ „przewodnik”, „mediator”, „trener”, czyli jak postrzegają siebie nauczyciele; 3/ wspieranie uczenia się w procesie dydaktycznym: obszary napięć, rodzaje trudności.

Schemat analityczny w tej części polega na ekspozycji rozumienia poszczególnych kategorii, a następnie przywołania odpowiednich fragmentów wypowiedzi badanych nauczycieli do zobrazowania omawianej kategorii analitycznej. Dla przykładu jako priorytety edukacyjne nauczyciele zaznaczali prymarny charakter relacyjności, współdziałania, dyskursywności, dialogowości, potrzebę dyskusowania, negocjowania, partycypacji, dzielenia się odczuciami, pomysłami, opiniami, ocenami. Po takiej ekspozycji następuje przywołanie fragmentów wypowiedzi nauczycieli. Wśród napięć i trudności we wspieraniu nauczycieli wymieniali przykładowo: wątek transmisyjnego modelu kształcenia, wspieranie uczniów jako zespołu klasowego, bierność intelektualną uczniów, wątek społecznego rozumienia celów lekcji. Jest to podrozdział zdecydowanie mniej eksplorowany, nierównoważny objętościowo w analizach w porównaniu do podrozdziału 6.1. Autorka wprawdzie zaznaczyła wcześniej, że

traktuje ten obszar analizy jako podrzędny względem pierwszego (rozdział 6.1), ale tego zamysłu nie wytłumaczyła. Uważam jednak, że stanowi on bardzo ważne dopełnienie, jest komplementarnym elementem analizy, wzbogaca o uwolnione głosy społeczne, o spojrzenie własne nauczycieli niejako „z ukosa” wobec spojrzenia Badaczki i ekspertów (zob. H. Bhabha, *Miejsca kultury*, 2010). Autorka, moim zdaniem, tego spojrzenia nauczycieli nie doceniła wystarczająco.

Rozdział empiryczny kończy dyskusja polegająca na wyeksponowaniu najważniejszych wyników badań i skonfrontowaniu z istniejącymi wnioskami z podobnych badań na gruncie międzynarodowym. We wnioskach końcowych Badaczka przywołuje od początku cały proces problematyzacji, w tym konceptualizacji i operacjonalizacji kategorii analitycznych i krok po krok przypomina swoje postępowanie badawcze, zarówno w analizach i metaanalizach teoretycznych, jak i opisywania, interpretowania wyników badań. Habilitantka podnosi kwestie etyczne związane z Jej zaangażowanym uczestnictwem w badaniach jako pewne ograniczenia. Podkreśla oprócz waloru nowych treści w teorii kształcenia, także walor praktyczny i możliwość implementacji procedury badawczej w innych, podobnych badaniach dotyczących idei scaffoldingu.

W konkluzji tego fragmentu recenzji należy stwierdzić, że przedstawiona do oceny monografia jest opracowaniem oryginalnym, wnoszącym element nowości w ramach konstruktywistycznej dydaktyki. Analizy teoretyczne stanowią pogłębione, wnikliwe studium. Rozdział metodologiczny obarczony jest niedociągnięciami, brakami, co zostało wykazane powyżej w uwagach recenzenta. Oczywiście, nie ma projektów idealnych, zawsze są przestrzenie, które można poprawić, uzupełnić. Moja ocena monografii przedstawionej jako dzieło główne w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego jest pozytywna.

5. Ocena osiągnięć Habilitantki w zakresie dydaktycznym, organizacyjnym i popularyzującym naukę

Pani dr Urszula Dernowska w zakresie aktywności dydaktycznej podaje w autoreferacie, że w latach 2000-2007 pracowała jako nauczyciel w szkole podstawowej i w gimnazjum. Jak podkreśla, okres ten był dla Niej bardzo ważny z punktu widzenia rozwoju świadomości dydaktycznej. Od 2006 roku nieprzerwanie do chwili obecnej dr U. Dernowska prowadzi działalność dydaktyczną w szkole wyższej w obszarze swoich zainteresowań, czyli dydaktyki.

Prowadziła i prowadzi takie przedmioty jak: dydaktyka, podstawy dydaktyki, teoria kształcenia, kształcenie ustawiczne dorosłych, dydaktyka z ewaluacją wyników kształcenia, komunikacja w szkole. Habilitantka wskazując na przedmiot pod nazwą „Projektowanie dydaktyczne” podkreśla, że jest jego pomysłodawczynią oraz główną autorką. Pani dr U. Dernowska realizuje zajęcia w ramach wymienionych przedmiotów na studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Przestrznią Jej działalności dydaktycznej są też studia podyplomowe, np. studia kwalifikacyjne w zakresie przygotowania pedagogicznego, gdzie prowadziła wykłady i ćwiczenia z przedmiotu „Dydaktyka pracy w szkole” czy „Psychodydaktyka”. Doktor U. Dernowska od wielu lat pełni funkcję promotora prac dyplomowych, prowadziła seminaria w WSP ZN i APS. Wypromowała kilkunastu magistrów i kilkadziesiąt osób z tytułem licencjata. Zatem ma doświadczenie w samodzielnej opiece promotorskiej nad studentami. Ma także doświadczenie w recenzowaniu takich prac. Kandydatka ocenia swoją pracę dydaktyczną odwołując się do opinii studentów, którzy oceniają wysoko Jej przygotowanie i sposób prowadzenia zajęć (autoreferat, s. 23). Źródłem tej opinii są ankiety ewaluacyjne dostępne w systemie uczelnianym USOS. Nie ma natomiast wskazania na inne źródła, np. uczestnictwo w konkursie typu dydaktyk roku w macierzystej uczelni, innych wydarzeniach doceniających pracę dydaktyczną czy też w odwołaniu do oceny pracowniczej w obszarze działalności dydaktycznej.

Habilitantka wskazuje na działalność dydaktyczną w uczelniach zagranicznych, przywołując jedno takie wydarzenie z 2014 roku, chodzi o staż w ramach programu międzynarodowego Erasmus Staff Exchange (Katholieke Hogeschool Limburg w Hasselt, Belgia, 10-14.03.2014). Wydaje się, że w kontekście różnorodnej, bardzo bogatej oferty mobilności nauczycieli akademickich i biegłej znajomości języka angielskiego Habilitantki nie jest to satysfakcjonujące wykorzystanie możliwości i szans rozwoju oraz doskonalenia wielu różnych kompetencji.

Pani dr U. Dernowska podaje, że pełniła funkcję promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim mgr. Adama Krasnosielskiego (promotor dr hab. Grzegorz Szumski, prof. UW), który nie został sfinalizowany (dołączone zaświadczenie). Ponadto Habilitantka w 2013 roku prowadziła wykłady dla doktorantów i pracowników Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego na temat konstruowania programów kształcenia, a obecnie prowadzi konwersatorium z zakresu dydaktyki szkoły wyższej dla doktorantów Szkoły Doktorskiej APS.

Należy odnotować także członkostwo pani Doktor w projekcie NCBiR „Harcerska Akademia Rozwoju Pedagogicznego” w latach 2019-2021 kierowanego przez dr M. Grzelak-Klus. Jej udział polegał na opracowaniu i realizacji autorskiego programu szkolenia kadry

harcerskiej. Habilitantka nie przedstawiła żadnych osiągnięć w postaci kursów udoskonalających, szkoleń, warsztatów, itp. (np. kursu tutoring, którego ideę wprost i w korespondencji z innymi zagadnieniami podejmuje w swoich rozważaniach np. *Nauczycielski tutoring a dialog w klasie szkolnej*, 2011).

W zakresie działalności organizacyjnej Habilitantka wskazuje na udział w międzynarodowej imprezie naukowej pt. „Debiut naukowy 2011. Zrównoważony rozwój (Warszawa 2011). Pełniła bądź nadal pełni funkcje na rzecz macierzystej uczelni, np. doradca studentów WNP APS, koordynatorka przedmiotów w bazie USOS, członkini komisji rekrutacyjnej 2015/2016, sekretarka Komisji Senackiej ds. Polityki Kadrowej i Oceny Nauczycieli Akademickich (2020-2024). Za tę ostatnią funkcję otrzymała w 2021 roku nagrodę zespołową Rektora APS za działalność organizacyjną. Od 2013 roku jest członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Habilitantka nie jest członkinią żadnego innego towarzystwa naukowego polskiego czy też z siedzibą w zagranicznych ośrodkach akademickich. Nie jest też członkinią w żadnej radzie redakcyjnej czasopisma naukowego, nie wykazała żadnego udziału w polskich i międzynarodowych sieciach badawczych,

Niestety dr U. Dernowska nie ma (albo tego nie odnotowała) w dorobku organizacji konferencji naukowych polskich czy zagranicznych jako np. członek komitetu, sekretarz konferencji (organizowanych przez zagraniczne ośrodki lub w kooperacji z nimi). Jest to dość jaskrawy brak.

Jeśli chodzi o działalność popularyzującą, Habilitantka wskazuje na publikowanie recenzji książek, przede wszystkim anglojęzycznych, a także sprawozdań z zagranicznych imprez naukowych. Zostały one opublikowane w znaczących czasopismach polskich, np. *Ruch Pedagogiczny* (w większości tekstów), *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Kultura i Edukacja*, *Przegląd Pedagogiczny*. Habilitantka nie podaje informacji na temat recenzowania artykułów dla czasopism naukowych czy wydawnictw naukowych. Oprócz aktywności publikacyjnej Habilitantka podejmowała inne działania popularyzatorskie, np. prowadzenie wykładów i warsztatów dla dyrekcji i nauczycieli warszawskich szkół gimnazjalnych (2016) na temat kultury szkoły (dołączone zaświadczenia). Ponadto pełniła funkcję eksperta w programie Harcerska Akademia Rozwoju Pedagogicznego (HARP).

W konkluzji tej części oceny działalności Habilitantki należy stwierdzić, że osiągnięcia w zakresie dydaktycznym, organizacyjnym i popularyzacyjnym wobec 17 lat pracy w uczelni wyższej są raczej skromne, są też nierówne wobec wyróżnionych obszarów. Dużym zaskoczeniem jest brak udziału w organizacji konferencji naukowej, w szczególności w uczelni macierzystej, ale także brak udziału w komitetach organizacyjnych w innych ośrodkach

polskich i zagranicznych. Z kolei na docenienie zasługują recenzje tekstów anglojęzycznych i ich popularyzacja w polskim środowisku naukowym. Oceniam przedstawione tu osiągnięcia jako wystarczające, jednak z uwagą o zaniechanych niektórych polach działania i niewykorzystanych możliwościach Habilitantki.

Konkluzja

Zasadniczym kryterium, które należy brać pod uwagę formułując wniosek końcowy oceny dorobku naukowego Habilitanta jest jednoznaczne przekonanie Recenzenta o tym, iż Habilitant jest ukształtowanym pracownikiem nauki, a dorobek przedstawiony do oceny, w tym główne osiągnięcie habilitacyjne, odpowiadają poprawności teoretyczno-metodologicznej i są dziełami znaczącymi, wnoszącymi element nowości do dyscypliny, w której Kandydat ubiega się o naukowy awans.

Po dokonaniu wnikliwej analizy osiągnięć naukowych, w tym nade wszystko głównego osiągnięcia naukowego, także osiągnięć dydaktycznych, organizacyjnych, popularyzatorskich pani dr Urszuli Dernowskiej i kierując się afirmatywnym nastawieniem wobec doświadczenia Habilitantki stwierdzam, że przedstawiony do oceny dorobek jest wartościowy i może być podstawą do ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Cały przedstawiony dorobek oceniam pozytywnie. Wskazane główne osiągnięcie naukowe stanowi znaczący wkład do dyscypliny pedagogika.

Habilitantka spełnia więc wymogi określone w Ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 roku (art. 219 ust. 1 pkt 2a i 3 Ustawy-Habilitant posiada w dorobku osiągnięcie naukowe, stanowiące znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny, poza tym wykazuje się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej).

Margorzata Pasiecka