

## Recenzja

dorobku naukowo-dydaktycznego i organizacyjnego dr. Anny Wach  
oraz książki *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania  
uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*, Wyd. Kontekst, Poznań, 2019

*Universitas – społeczność ucząca się...* profesorowie i studenci – adepci nauki...  
Najstarsza taka społeczność istniejąca do dziś, to powstały w 859 roku NE - University of Karueein w Fez, w Maroku (*ufundowany przez kobietę...*). Jednak najstarszą naukową społecznością na Świecie – już dziś nieistniejącą była - teologiczna *Nalanda* w Indiach, powstała w VI wieku BC. Dwie tradycje tych ośrodków edukacyjnych – *integralność* budujących ją dwóch głównych społeczności oraz *akademicka wolność* przejęte zostały przez najstarszy uniwersytet europejski w Bolonii (rok założenia - 1088). Pierwotnie *instytucje wyższej edukacji* miały głównie charakter studiów teologicznych, jednak stopniowo wchodziły one swoimi studiami na pola innych dziedzin przyszłych nauk.

W miarę poszerzania zadań, w instytucjach wyższego kształcenia rosło zainteresowanie tym poziomem edukacji, zwłaszcza studiami medycznymi, głównie w czasie złotej ery rozwoju nauki w uczelniach arabskich (IX do XI wiek). Do arabskich uczelni zbiegali młodzi ludzie z całego ówczesnego świata – Europy, Indii czy Afryki. Podążali tam aby zdobyć wiedzę, a głównie umiejętności potrzebne w zakresie astronomii, astrologii, teologii czy medycyny. Chodziło tu o przede wszystkim o wysoko rozwinięte umiejętności *rozumowania* w rozwiązywaniu problemów praktycznych – najczęściej społecznych czy organizacyjnych – gdzie podejmowane decyzje miałyby racjonalne, naukowe – a także teologiczne uzasadnienie. Takie umiejętności posiadali *profesorowie*, będący przede wszystkim doskonale intelektualnie sprawnymi praktykami – np. w zakresie obserwacji nieba, analiz i studiów anatomicznych, językowych ale także – co



może budzić pewne zaskoczenie - umiejętności chirurgicznych - jak np. operacje mózgu czy oczu - tu np. zaćmy.

Podstawą uczenia się w tych uczelniach - czyli poszukiwania oraz identyfikowania informacji w budowaniu wiedzy osobistej i *oficjalnej* o świecie zewnętrznym i wewnętrznym - była pierwotnie osobista praktyka każdego człowieka, a później ludzi będących członkami węższej społeczności, zdecydowanej na wyłączne zajmowanie się budowaniem i weryfikowaniem wiedzy o świecie/światach. Zatem - wspólna *obserwacja*, *analiza wyników* a dalej *internalizacja* i *upublicznienie*. Wszyscy wyróżniający się sprawnością w obserwacji i myśleniu byli włączani do społeczności tych, którzy stawali się liderami komunikacji naukowej ale i edukacyjnej.

Wracając do uniwersyteckiego kształcenia, podstawą uczenia się była *obserwacja*, *rejestracja* i *debata*. Debata i wykład były bardzo popularne jako główne metody uczenia się i nauczania w pierwotnych uczelniach. (Dodajmy, że - taki jak wyżej obraz procedury poznawczej wyłania się także z analiz ewolucji poznania ludzkiego - czyli *zbieranie* danych obserwowalnych, *uogólnianie*, *abstrakcja* czyli *wychodzenie poza dane obserwowalne/obserwowane*), *uzasadnianie* oraz *upowszechnianie*). Przy ówczesnych liczbach studentów takie działanie wystarczyło.

Wystarczyło, ale do tego czasu, gdy uczelnie zaczęły znacząco powiększać liczbę przyjmowanych studentów, a w tym poszerzać zakres nauczanych przedmiotów oraz poddawać się dyktatowi priorytetów instytucji zewnętrznych, które gotowe były wspierać materialne i finansowe funkcjonowanie uczelni wyższych. Byli to władcy, instytucje religijne oraz państwo. Wraz ze wzrostem liczby studentów, nauczanych przedmiotów no i wykładowców rosły koszty prowadzenia uczelni wyższych, koszty te wzrastały tak bardzo, że uniwersytety podejmowały próby definiowania różnych atrybutów/zasad działania, zgodnie z oczekiwaniami sponsorów - a mogły te oczekiwania dotyczyć np. *wolności akademickiej* (dzisiaj uczelnie mają problem z kredencjalizmem a dalej ze związaną z tym koncepcją *signalizmu*, jako *podstawą* uniwersyteckiej edukacji - Bryan Caplan, *The Case Against Education*, 2018)



Wraz z kurczeniem się powszechnego działania uniwersytetów liberalnych, pojawiały się instytucje współdecydujące z uczelniami, nie tylko o tym, czego uczyć ale i jak nauczać. O sposobie nauczania decydowała głównie liczba studentów/uczniów – z taką motywacją w tle powstała metoda Bella-Lancastera. Zaczęto zatem poszukiwać skutecznych sposobów nauczania w szkołach wyższych, a stąd krok do fundowania instytucji zajmujących się pedagogizacją nauczycieli akademickich. Gdyż *nauczanie*, nie zaś *uczenie się przez działanie (tu – badanie)* w uczelniach zorientowanych na liczbę studentów, stało się podstawową formą edukacji uniwersyteckiej. Faktycznie, mimo pewnych zastrzeżeń ze strony uczelnianych decydentów – następowało wzmacnianie nauczania, kosztem organizacji *uczenia się opartego* na wspólnym prowadzeniu z nauczycielami/profesorami badań, dociekań naukowych czy debat. W warunkach masowości kształcenia integracja pracy badawczej z wprowadzaniem studentów w arkaną budowania i zmiany wiedzy, tej osobistej i tej oficjalnej stała się zdecydowanie utrudniona, a wręcz stała się i staje się działaniem utopijnym...

W sytuacji polskich uczelni w PRL zbiegły się dwie tendencje, które wpływały na przygotowywanie pedagogiczne kadry akademickiej. Pierwszą z nich była zmiana struktury szkolnictwa wyższego, tu powstawanie nowych szkół kształcenia pedagogicznego w zakresie określonych dyscyplin – niekoniecznie pedagogicznych, a z drugiej narastające przesilenia polityczne, wymagające od władzy państwowej (także politycznej) zintensyfikowania osiągnięcia przez absolwentów określonych postaw politycznych, a ściślej – ideologicznych. Zakładano bowiem – i to w pewnym stopniu słusznie – że sposób kształcenia stwarza sposobność kształtowania pożądanych postaw wobec *tego, czego się uczymy*. I tak, koniec lat sześćdziesiątych i początek siedemdziesiątych ubiegłego wieku, to początek powstawania w polskich uczelniach -- instytucjonalnej formy *kształcenia/doskonalenia pedagogicznego*.

W warunkach polskich, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza miał prawdopodobnie najlepiej rozwiniętą tak zwaną *pedagogizację młodej kadry naukowej*. Kształcenie takie realizowane było na trzech etapach: na pierwszym z etapów obejmowało ono całe środowisko akademickie Poznania, na poziomie wspólnym dla uczelni poznańskich; drugi etap realizowany był w ramach poszczególnych uczelni oraz trzeci, na Wydziałach i w poszczególnych Zakładach. Od drugiej połowy lat siedemdziesiątych określana była



ta forma jako *kształcenie ideologiczno-pedagogiczne młodej kadry naukowej*. Ostatecznie zatem – przynajmniej w sensie formalnym - skończyło się *formowanie* pracownika naukowego głównie poprzez pracę i współpracę z nauczycielami/profesorami – *osobistymi mentorami*, którzy najczęściej byli/mogli być promotorami prac doktorskich tychże - asystenta/asystentek.

W Polsce w ostatnich trzech latach tego dwudziestolecia toczyły się prace nad tworzeniem/przekształcaniem niektórych uniwersytetów w *uczelnie badawcze* – jednak nie zaowocowało to istotnymi zmianami w zakresie szeroko pojętej pracy edukacyjnej uczelni. Można powiedzieć nawet, że nadal nie zaowocuje - przede wszystkim ze względu na brak środków finansowych – co okazało się bardzo niedawno tego już roku. Ale także dlatego, że jak przez wieki funkcjonowania uniwersytetów, nabywanie wiedzy pedagogicznej przez nauczycieli akademickich miało i ma także charakter socjalizacji. Oto nauczając fizyki, w oparciu na literaturze naukowej oraz na podejmowaniu badań ze studentami, uczymy także studentów *sposobów zajmowania się tym przedmiotem*, rozumienia jego twierdzeń, zmiany wiedzy w jego obszarze i zasad upowszechniania. Uniwersytety działały bez odrębnego kształcenia pedagogicznego...

Dzisiaj, ponownie jak w końcu lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych ubiegłego wieku, podejmowane są dyskusje nad podniesieniem poziomu nauczania w szkołach wyższych w obecnym systemie *pracy* tych szkół, głównie ze względu na wolę nauczania coraz to większej liczby studentów. Nadto, ponownie procesy stawania się adeptów pracy naukowej *nauczycielami akademickimi* stały się przedmiotem różnych form kształcenia pedagogicznego kadr akademickich. Bada się także skuteczność pedagogiczną tych form, przede wszystkim właśnie w zakresie podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Ostatecznie jednak - z dwóch zasadniczych, możliwych rodzajów działań zmierzających do podniesienia poziomu nauczania w szkołach wyższych: a) doskonalenie pedagogiczne w *zewnętrznych* systemach uczelnianych oraz b) podnoszenie poziomu pedagogicznego dydaktyki uniwersyteckiej poprzez zmianę systemu pracy tych uczelni coraz częściej wybiera się drugą opcję. Dobrym przykładem tego jest rozprawa dr Anny Wach, w kompetentny opisująca podstawy teoretyczne oraz funkcjonowanie odrębnej



instytucji doskonalenia pedagogicznego w uniwersytecie ekonomicznym. Autorka uzasadnia wybór we wstępie do swej książki *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*, Poznań, 2019.

Poza zainteresowaniami dr Anny Wach pozostała jednak mało w Polsce znana Lee Shulmana koncepcja *pedagogical content knowledge*, która wypełniona pragmatycznie mogłaby – niejako automatycznie, przez modelowanie - ograniczyć *uniwersyteckie nauczanie* na rzecz *uczenia się*, związanego z doskonaleniem warsztatu pedagogicznego młodej kadry uczelnianej. W tej właśnie, wyżej zakreślonej dziedzinie - to jest **formalne kształcenie pedagogiczne młodej kadry** - mieści się recenzowana praca a także wiele Jej rozpraw naukowych oraz dydaktycznych.

Cały dorobek naukowy, dydaktyczny i organizacyjny dr Anny Wach jest zogniskowany wokół dwóch procesów edukacyjnych w szkole wyższej: stawaniem się nauczycielem akademickim oraz związanym z tym wspieraniem tegoż procesu poprzez instytucjonalne formy. Podejmowanej w recenzji ocenie podlegają prace naukowe przedstawione w jednej monografii oraz jednej pracy pod wspólną redakcją a także artykuły publikowane w czasopismach polskich i zagranicznych. Praca dydaktyczna oraz dokonania organizacyjne przedstawione zostały w dobrze zorganizowanym zbiorze przedstawiającym osiągnięcia naukowe/publikacyjne, dydaktyczne oraz organizacyjne. W centrum oceny jako podstawowa traktowana jest monografia dr Anny Wach, *Stawanie się nauczycielem akademickim*, 2019.

Praca zasadnicza, poddana recenzji jako dorobek dla osiągnięcia stopnia habilitacji – *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*, 2019 zbudowana została z pięciu rozdziałów oraz zakończenia, bibliografii i załączników, łącznie praca liczy 332 strony tekstu. Część teoretyczna tej rozprawy to trzy rozdziały: ***Od nauczania do uczenia się - paradygmatyczna zmiana w dydaktyce akademickiej; Rozwój kompetencji profesjonalnych nauczycieli akademickich w perspektywie konstruktywistycznej;*** oraz rozdział trzeci: ***Wsparcie rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich w uczelniach wyższych.*** Część teoretyczna to jedna trzecia objętości całej rozprawy. Czwarty rozdział to ***Metodologiczne podstawy badań własnych.*** Nie jest to rozdział



obszerny, jednak czytelnie przedstawia zastosowane metody badawcze, techniki i narzędzia badawcze. Wreszcie w rozdziale piątym - **Od transmisji wiedzy do wspierania zmiany poznawczej – analiza i interpretacje wyników badań własnych** - przedstawiono interpretacje uzyskanych wyników badań. Całość teoretyczna przedstawiona kompetentnie, merytorycznie poprawnie oraz w zasadzie bardzo czytelnie.

Pierwszy z rozdziałów części teoretycznej na 76 stronach prezentuje paradygmatyczną zmianę w dydaktyce uniwersyteckiej. Jest to materiał definiujący teoretyczne ramy wskazanej wyżej zmiany paradygmatycznej. Autorka kompetentnie opisuje cztery paradygmaty: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny oraz krytyczno-emancypacyjny. W rozdziale tym Autorka zajmuje się także spektrum ujęć dydaktyki uniwersyteckiej od przekazywania wiedzy do *facylitacji uczenia się*, a w tym głębokie i płytkie podejście do studiowania. Przyznać jednak muszę, że nie jest dla mnie wystarczająco czytelna formalna konstrukcja omawiania różnych podejść do nauczania-uczenia się - studiowania, zwłaszcza *płytkiego* i *głębokiego*. Przede wszystkim jednak, w zasadzie omawiane podejścia są obecne w czterech, wyżej już przedstawionych paradygmatach, zostały omówione na różnych poziomach i w zasadzie wyczerpująco. Dodam jeszcze, że *płytkie i głębokie podejście* – w moim przekonaniu - winno być omówione przed podrozdziałem: 2.2. *Podejścia do nauczania*. Niby nie jest ta kolejność omawiania szczególnie ważna, ale rzuca ona cień na rozumienie i przedstawienie tegoż przez Autorkę w tym właśnie miejscu. Nie mam też jasności jak Autorka definiuje dwa, znaczące tu pojęcia: *nauczanie* i *studiowanie*, jaka część tych pojęć jest wspólna (*co jest sumą*) a w jakim zakresie te pojęcia się różnią (*co jest różnicą tych pojęć*). Rozdział ten stwarza także pewne trudności w interpretacji jego treści. Jest to mianowicie związane ze swobodnym przeplataniem omawiania zawartości cytowanych prac (*opisowa analiza źródeł*) z krytyczną prezentacją zawartych w cytowanych pracach twierdzeń naukowych (*analiza krytyczna*). Sprawa ta nabiera znaczenia, przy założeniu, że będzie/jest ona polecana młodym nauczycielom akademickim, i może wpływać na czytelność autorskiej prezentacji dla rozumienia przez czytelników głównych kategorii ich pracy pedagogicznej w uczelni wyższej.



Chciałbym jednak także odnieść się tutaj do sposobu uzasadnienia przez Autorkę wyboru podejścia konstruktywistycznego dla podejmowania i realizacji nauczania/uczenia się/studiowania w uczelniach wyższych. Mam tu - jak sądzę - istotne wątpliwości, co do sposobów uzasadniania swych decyzji przez badaczy w podejmowanych pracach naukowych. Uznaję bowiem, że o ile sam pomysł na tematykę i problemy badawcze jest kluczowy dla badań naukowych, ich badawczej atrakcyjności, popularności i znaczenia, o tyle uzasadnienie podjętych decyzji co do pomysłu badawczego mieści się w istocie nauki i działań naukowych. W konsekwencji sposób uzasadniania twierdzeń określa sens działań naukowych, jako takich.

Autorka wskazuje na wybór *konstruktywizmu edukacyjnego*, który - jak pisze - przyjęła za *najbardziej współcześnie rozwijany pośród paradygmatów nieobiektywistycznych* (Wach, s.12; cyt. za: Klus-Stańska, 2018). Wybór konstruktywizmu (*edukacyjnego* - sic!) jako tej najbardziej zasadnej teoretycznej podstawy edukacji w szkole wyższej, został nadto - według Autorki - dokonany ze względu na *największe szanse zastosowania w dydaktyce akademickiej...*

Oba wyżej wskazane argumenty nie mają charakteru naukowego, wskazane wyżej kryteria wyboru mają charakter *uznaniowo-okolicznościowy*. Nie jest bowiem istotnym argumentem, przemawiającym za uwzględnieniem czegoś w nauce, jest to, że coś się rozwija szczególnie ani też, że to coś ma szanse zastosowania w jakimś aktualnym systemie.... (*choć faktycznie, Autorka wystarczająco czytelnie w dalszej części rozprawy uzasadnia znaczenie konstruktywizmu jako teorii wiedzy i dochodzenia do wiedzy dla edukacji na wszystkich poziomach nauczania*). Takie - jak wyżej - argumenty nie mogą/nie powinny być stosowane w uzasadnianiu twierdzeń naukowych - a takim twierdzeniem jest/powinno być twierdzenie o znaczeniu konstruktywizmu w edukacji uniwersyteckiej. Dodam - istotą podejścia konstruktywistycznego jest przewaga zainteresowania ze strony *nauczyciela i uczącego się samym uczeniem się vs nauczaniem*. W moim przekonaniu jest to także funkcjonalna istota kategorii pedagogicznego, nauczycielskiego działania określanego przez dr Annę Wach jako *facylitacja uczenia się*.

Rozdział drugi obrazuje dokonania Autorki w zakresie „teoretycznej rekonstrukcji zagadnienia rozwoju kompetencjo profesjonalnych nauczycieli akademickich /... / przez



pryzmat paradygmatu konstruktywistycznego". Autorka wskazuje na istotne cechy kompetencji profesjonalnych nauczycieli akademickich, a wśród nich podkreśla refleksyjność, umiejętność samodzielnego interpretowania rzeczywistości oraz jej przekształcania. Dowiadujemy się nadto, że dr Anna Wach w obszarze profesjonalnych kompetencji nauczyciela akademickiego, jako zasadnicze wymienia - za Robertem Kwaśnicą - kompetencje *instrumentalne* oraz *praktyczno-moralne*. I tu moje rozumienie i orientacja w zakresie ujmowania kompetencji nauczyciela akademickiego przez dr Annę Wach w zasadzie się kończy. Niestety nie znalazłem tutaj jasnego, jednoznacznego i łatwego do natychmiastowego powtórzenia zdefiniowania kompetencji pedagogicznych nauczyciela akademickiego, zwłaszcza gdy Czytelnik oczekiwałby definicji w schemacie klasycznym, z wyodrębnieniem takich kategorii jak *genus proximus* oraz *differentia specifica*.

Zainteresowany Czytelnik ma natomiast dostęp do szerokiego, znacząco pogłębionego omówienie wymiarów kompetencji pedagogicznych nauczyciela akademickiego. Znajdujemy tutaj gęszcz definicji, ujęć i podejść do kompetencji (*oraz definicji tychże*). Jest to zdumiewająco skomplikowane tłumaczenie pojęcia tyle trudnego, co w zasadzie prostego do wyjaśnienia... Po co wprowadzono pojęcie **kompetencji pedagogicznych** do słownika pedagogicznego? Myślę, że po to aby łatwiej się komunikować w języku angielskim (*w analizach pedagogicznych w języku angielskim pojęcie to już było obecne*) oraz pełniej opisać nauczyciela i jego działanie... W polskich pracach pedagogicznych pojęcie to bywało wprowadzane do literatury pedagogicznej równoległe, dodatkowo czy lepiej uzupełniająco do takich kategorii jak *wiedza, umiejętność, sprawność* obok istniejącej już kategorii kompetencji w znaczeniu **uprawnienia**. Obecnie nierzadko kompetencja jest utożsamiana z umiejętnością... *sprawnością działania czy w działaniu*. W moim przekonaniu kompetencja jest **funkcją wiedzy, umiejętności, sprawności i postaw**. Jest to jednak przede wszystkim **artefakt** – czyli jakaś podstawowa kategoria pedagogicznego działania, której się raczej domyślamy niż *fizyczną obecność* jej w naszym umyśle stwierdzamy... Ujmowałbym zatem kompetencję jako *zdolność do adekwatnego sytuacyjnie działania, zgodnie z posiadaną już wiedzą i umiejętnościami*. A więc, byłoby to działanie **sprawne** (zgodne z posiadaną wiedzą, ze sobą samym), **skuteczne** (osiągnięte przyjęte cele/wykonane zadania) oraz **efektywne** (zgodne z celami instytucjonalnym – tu *postawy*). Oczywiście, że jest to ujęcie behawiorystyczne



– ale o jakim innym możemy tu mówić, jeżeli chcemy mówić o kształtowaniu czy uczeniu się kompetencji...? Dopiero po takich jak wyżej konstatacjach oczekiwałbym analizy przedmiotowych kategorii ze względu na podejścia czy paradygmaty. Inaczej nie pomożemy naszym studentom w rozumieniu takiej kategorii jak np. **kompetencja** – a to byłoby konieczne w jej uczeniu się, w jej nabywaniu.

Myślę, że w powyższym fragmencie, opisującym kompetencje znalazłem przykład – jednak pewnej prawidłowości – że dążenie do nadmiernej kontekstowości i analizy paradygmatycznej może prowadzić do pogłębionego *nierozumienia*. Według mnie wyjaśnianie w pedagogice – choć nie tylko – jest/może być po prostu zarówno problemem poznawczym jak i praktycznym, *ale faktycznie jest często problemem praktycznym* do rozwiązania bądź mogącym utrudniać rozumienie i zrozumienie objaśnianych kategorii. Wyjaśnianie jest jedną z najważniejszych kategorii nauczania i uczenia się... Wyjaśnianie to inaczej opis czegoś w innych niż pierwotnie, kategoriach, mających zbudować trafniejszy mentalnie obraz wyjaśnianej kategorii.

Trzeci rozdział części teoretycznej omawia przede wszystkim różne formalne/instytucjonalne programy wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli uczelni wyższych. Omawiając te formy, Autorka odnosi się głównie do doświadczeń uczelni szwedzkich, podczas gdy w żaden sposób nie odnosi się do znaczących doświadczeń środowiska poznańskiego w skali całego Kraju, na przełomie lat sześćdziesiątych/siedemdziesiątych, zwłaszcza Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Była to bardzo dobrze zorganizowana instytucja, odnosząca znaczące sukcesy, o czym nieustannie mówią jej absolwenci, dzisiejsi profesorowie zwyczajni, osiągający znaczące sukcesy w nauce światowej. Działania te były prowadzone pod kierownictwem profesora dr. hab. Leona Lei.

W kontekście omawiania konstruktywizmu jako zasadniczej podstawy teoretycznej kształcenia pedagogicznego nauczycieli akademickich, dziwi mnie zdecydowanie pozytywna postawa dr Anny Wach co do potrzeby nagradzania „za ten wysiłek” – w domyśle – za kształcenie studentów i osiągnięcia w tym zakresie. Zwłaszcza w kontekście zdecydowanej argumentacji za powszechnym wprowadzaniem podejścia *konstruktywistycznego*, a *zdecydowanym odrzuceniem paradygmatu behawiorystycznego*.



Taka dwoistość postawy wobec nagradzania za pracę pedagogiczną, świadczyłaby jednak o tym, że wręcz błędem może być całkowite wykreślenie behawiorystycznego podejścia do kształcenia.

Prezentowana przez dr. Wach dwoistość postawy wobec behawioryzmu w kształceniu uniwersyteckim wymagałaby jednak – właśnie w takiej pracy - krytycznego – czytaj – *refleksyjnego podejścia*. Mamy zdecydowanie powszechne ocenianie w nauczaniu w szkole wyższej – i to ze stopniami szkolnymi. Także przecież absolwenci uczelni wchodzą w świat pełen nagradzania i karania (nagród i kar – bardziej lub mniej przemyślanych).

Relatywnie krótki, ale merytorycznie bardzo ciekawy – zarówno empirycznie jak i formalnie - jest rozdział czwarty rozprawy, prezentujący zastosowane metody i techniki w badaniach własnych – **IV. Metodologiczne podstawy badań własnych.**

Zasadnicze trudności interpretacyjne i związane z nimi kontrowersje poznawcze pedagogiki polegają przede wszystkim na tym, że sam przedmiot pedagogiki, zarówno obserwacyjnie jak i pojęciowo jest faktycznie łatwo dostępny – *każdy chodził do szkoły przez wiele lat...* W efekcie, dosłownie każdy ma jakieś doświadczenia osobiste i nie uświadamia sobie istotnych trudności z pedagogiczną interpretacją tego, co dzieje się w szkole, czym edukacja szkolna, a w tym pedagogika się zajmuje. Z drugiej strony, znajdziemy niewiele obszarów aktywności ludzkiej tak bardzo uwikłanych w różnorakie zależności i wielopoziomowe interpretacje, osadzone głównie w jednostkowych doświadczeniach, jak właśnie **edukacja**, a dalej **pedagogika**.

W powyższym kontekście uznaję badawcze i metodologiczne decyzje w rozwiązywaniu ustanowionych problemów badawczych przez dr Annę Wach jako badawczo trafne oraz konsekwencyjnie atrakcyjne. Pedagogika jako *nauka prakseologiczna*, a w istocie rzeczy traktowana - i jako nauka, i jako filozofia - obejmująca bogate spektrum *od teorii do rozwiązań praktycznych* (tu: *metodycznych*), wręcz wymaga niekiedy integracji dwóch skrajnych, a czasem przeciwstawnych sobie podejść badawczych – *ilościowego* i *jakościowego*. Z taką sytuacją mamy do czynienia w rozwiązywaniu problemów badawczych ustanowionych w tejże rozprawie.



Dr Anna Wach zatem wybrała dwa podejścia badawcze w swoich empirycznych dociekaniach: *ilościowe* oraz *jakościowe*. Przy czym *podejście jakościowe* jest kanwą, która – jak można sądzić – określa/definiuje narrację merytorycznie odpowiadającą tytułowi pracy – czyli *procesy i etapy stawania się nauczycielem akademickim*. W tym kontekście działania wykonane przez dr Annę Wach w *formacie ilościowym*, mają w pewnym sensie charakter uzupełniający tylko, czyli *równoległe* pokazują „ilościowe” zmiany w umysłach młodych nauczycieli akademickich uniwersytetu w zakresie sposobu widzenia/postrzegania kształcenia studentów tej uczelni.

Dr Anna Wach w swych badaniach jakościowych posłużyła się już gotową procedurą zbierania danych, opracowaną przez M. Soudersa, P. Lewisa i A. Thornhilla a określaną w literaturze przedmiotu jako **research onion**. Procedura ta *ujmuje w całość* zastosowaną metodę - to jest **studium przypadku**. Wskazana wyżej *metoda analizy przypadku* (jednak nie *strategia* - jak pisze dr Anna Wach) obejmuje takie techniki jak: *portfolio*, *zogniskowane wywiady grupowe* i *kwestionariusz ankiety ewaluacyjnej*), które zostały ujęte - tutaj właśnie - w ramy **strategii research onion**.

W nurt badań zasadniczych – jakościowych - została wpleciona technika ankiety z kwestionariuszem opracowanym pod auspicjami brytyjskiej *The Higher Education Academy*. Narzędzie to (*Approaching to Teaching Inventory* – ATI) przedstawione w ankiecie recenzowanej rozprawy (*można tam odczytać werbalne wskaźniki deklarowanych przez badanych podejść do nauczania*) służy zbieraniu danych do ilościowej analizy i oceny skuteczności szkoleń dla nauczycieli akademickich w Wielkiej Brytanii. Jest to narzędzie zweryfikowane, zarówno pod względem merytorycznym jak i formalnym, przez profesjonalnie zrealizowaną procedurę tłumaczenia jej kilkunastu pytań, dotyczących podejścia przez badanych nauczycieli do *nauczania*. Narzędziem tym badano deklarowane podejście do nauczania nauczycieli akademickich Uniwersytetu Ekonomicznego przed czynnym udziałem w kursie pedagogicznym oraz po udziale nauczycieli w tymże kursie. W analizie wyników badań ilościowych, Autorka stwierdza, że badani nauczyciele akademicy nie tylko zmienili swoje podejście do nauczania, ale także wykazali się zmianą poznawczą polegającą na trafnym rozróżnianiu dwóch skrajnych podejść do uniwersyteckiego nauczania (s. 210). Cel badań ilościowych został w zasadzie osiągnięty – potwierdziło się przyjmowane w literaturze założenie



(przedstawione w części teoretycznej) o *powierzchnowym eklektyzmie* – tu tworzeniu wewnętrznie niespójnej koncepcji i modelu oddziaływania na studentów (s. 212). W części omawiającej wyniki badań ilościowych znajdujemy wyraźne określenie miejsca badań ilościowych – tu: *wprowadzenie do pogłębiających je badań jakościowych*.

W analizie wyników badań jakościowych znajdujemy kompetentne przedstawienie oraz interpretację wyników tychże badań. Autorka trafnie przywołuje przedstawione w części teoretycznej twierdzenia badaczy, dotyczące, tutaj: *warunków rozwoju kompetencji dydaktycznych*. Takie interpretacje wyników badań – z odwoływaniem się do przedstawionych w części teoretycznej twierdzeń przedmiotowych, jest dokonywane zgodnie ze sztuką badań naukowych sprzyjających rozwojowi określonych koncepcji czy nawet teorii dotyczących nauczania uniwersyteckiego. Jest to niewątpliwie znacząca badawczo cecha recenzowanej rozprawy dr. Anny Wach. Nadto interpretacja wyników badań ilościowych i jakościowych jest dobrym przykładem podejmowania próby zamknięcia cyklu badawczego w rozprawie naukowej – od *założeń teoretycznych*, poprzez *badawcze poszukiwania*, do *interpretacji* ich wyników – wraz z odnoszeniem do przyjętych w części teoretycznej twierdzeń a także ich modyfikacji czy weryfikacji.

Recenzowana praca – w moim przekonaniu - spełnia warunki pracy naukowej, będącej argumentem przemawiającym na rzecz jej akceptacji jako istotnego wkładu w pozytywną ocenę kompetencji naukowych dr. Anny Wach.

Dorobek publikacyjny dr Anny Wach jest wzbogacony przez angielskojęzyczną publikację *Perspectives on Computer Gaming in Higher Education* (red. Anna Wach-Kąkolewicz, Roberto Muffoletto), Wyd. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, 2016). Dr Anna Wach poza redakcją wspólną, publikuje w tym wydawnictwie tekst dotyczący tematyki podejmowanej w przedstawionej do oceny rozprawie habilitacyjnej – czyli konstruktywistycznego podejścia do kształcenia w uczelni wyższej (*Constructivist approach in teaching in higher education*). Artykuł ten ma charakter pracy teoretycznej.

W swej pracy naukowej i dydaktycznej dr Anna Wach przede wszystkim zajmuje się pedagogicznym kształceniem i doskonaleniem kadry naukowej Uniwersytetu Ekonomicznego. Wyniki tych prac znajdują odzwierciedlenie w publikacjach oraz



projektach badawczych, w których realizacji uczestniczyła dr Anna Wach, wśród podejmowanych projektów badawczych były zarówno projekty ogólnopolskie jak i międzynarodowe.

Ważne miejsce w naukowym dorobku dr Anny Wach zajmuje kształcenie zdalne przez Internet, co znajduje wyraz w udziale w konferencjach, projektach badawczych oraz publikacjach.

Drugim obszarem zainteresowań naukowych dr Wach jest samo akademickie kształcenie studentów. Tutaj także dr Anna Wach wykazuje swoje zainteresowanie udziałem w konferencjach naukowych, projektach badawczych oraz publikacjach.

Zdecydowanie popieram wnioski pani dr Anny Wach o dopuszczenie Jej do dalszych etapów przewodu habilitacyjnego i nadanie jej stopnia naukowego dr. habilitowanego.

Ostatecznie stwierdzam, że habilitantka dr Anna Wach spełnia wymagania określone w art. 16 Ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie innych ustaw (Dz. Ustaw 2011, nr 48, poz. 455) dotyczące kryteriów osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego.

Poznań, 07.02.2020

  
Stanisław Dylak