

Prof. uczeln. dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak  
Uniwersytet Dolnośląski DSW

### **Recenzja**

rozprawy doktorskiej mgr Aleksandry Zahorskiej  
pt. **Rozwijanie kompetencji badawczych uczniów szkół gimnazjalnych i  
ponadgimnazjalnych. Badania w działaniu w laboratorium chemicznym**  
przygotowanej pod kierunkiem

prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej i prof. dr. hab. inż. Marka Kwiatkowskiego  
(Gdańsk 2023, ss. 443 plus Spisy tabel, wykresów, schematów i fotografii oraz Bibliografia i  
Streszczenie w języku polskim i angielskim)

### **Wprowadzenie**

Pani Mgr Aleksandra Zahorska podjęła w swej dysertacji temat z pogranicza dydaktyki oraz pedagogiki szkoły wyższej i pedagogiki reform. Zajmując się w Uniwersytecie Gdańskim kształceniem studentów chemii zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji do nauczania w szkole i prowadząc jednocześnie zajęcia laboratoryjne adresowane do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, potraktowała doświadczenie miejsca tego podwójnego czy podwojonego zaangażowania - ograniczonych możliwości wspierania rozwoju kompetencji badawczych osób uczących się chemii - jako źródło pytania o możliwości zmiany podstaw paradygmatycznych uczenia (się) chemii, uruchamiającego poszukiwania w formule badań w działaniu.

Uczynienie własnej praktyki przedmiotem badań ukierunkowanych na kreowanie, i to w zmieniających się i tymczasowych wspólnotach edukacyjnego zaangażowania, takich podejść do nauczania, które umożliwić mogą pełniej wobec *status quo* naznaczonego transmisywną kulturą nauczania, uczenie się przez realne, a nie prowadzone po śladzie nauczyciela, eksperymentowanie, wymagało od Niej, nie tylko wysokich kompetencji teoretyczno-metodologicznych, ale i zdolności do bycia w dialogu, „zarażania” nowymi ideami i pomysłami na zmianę edukacyjną, wszystkich osób z Nią współpracujących – zarówno uczniów jak i studentów. Doktorantka zrezygnowała bowiem w prowadzonych badaniach z postawy niezależnej, sięgającej po obiektywne narzędzia pomiaru, ekspertki skupionej na diagnozie danej sytuacji edukacyjnej, przeprowadzonej zgodnie z teoretyczną analizą przedmiotu badań, prowadzącej do wniosków do zastosowania przez innych w praktyce i to w bliżej nieokreślonej przyszłości. Prowadzone przez Nią poszukiwania miały inny charakter. Zmiana była wypracowywana, poddawana empirycznemu oglądowi i modyfikacji w całości ujętego w cykle działania. Uczniom zaproponowano uczenie się przez realne

eksperymentowanie w obszarze tematów przewidzianych w podstawie programowej przedmiotu szkolnego. Znaczyło to porzucenie dydaktyki instrumentalnej na rzecz osadzonych w konstruktywizmie strategii umożliwiających nie tyle „nabywanie” wiedzy formalnej, ile uruchamianie procesów ciągłego re-de-konstruowania wiedzy osobistej osób uczących się, które zakłada uwzględnianie dotychczasowego dorobku nauki, ale nie w postaci podążania „po śladach”, ale wspierania samodzielnego myślenia osób uczących się na różnych etapach i w różnym stopniu oraz zakresie w prowadzonych przez nie poszukiwań. Podejście to, polegające na redefinicji podstaw i rozszerzeniu metody funkcjonującej w dydaktyce chemii pod nazwą *Inquiry Based Science Education*, wynikającej z przyjęcia głównych założeń konstruktywizmu w wydaniu Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego oraz późnego Jerome’a Brunera, Doktorantka wypracowała, z udziałem studentów, którym zaproponowała podmiotowe włączenie się do zmiany codzienności dydaktycznej polegające na rezygnacji z tradycyjnej konwencji pracy w ramach modułu tzw. przygotowania pedagogicznego, określanego w standardach państwowych jako dydaktyka szczegółowa, na rzecz uczenia się w formule badań w działaniu przenikających otwarcie uniwersyteckiego laboratorium chemicznego na wspomaganie kompetencji badawczych uczniów.

Rezultatem tak prowadzonych badań praktyki jest nie tyle czy nie tylko udoskonalenie warsztatu nauczycielskiego czy uczynienie zajęć bardziej atrakcyjnymi dla studentów i uczniów, ale przyczynienie się poprzez transformację sposobów bycia w świecie nauczania do realnej zmiany kultury pracy edukacyjnej. Choć relacjonowane w pracy badania – przede wszystkim z uwagi na przyjęte w nich podejście jakościowe - nie prowadzi do wniosków o charakterze uniwersalnym, to trudno nie dostrzec i nie docenić definiowanych inaczej, bo poza techniczno-racjonalnym dyskursem efektywności - walorów tego „projektu możliwości”. Dzięki umożliwianiu kandydatom na nauczycieli uczenia się przez doświadczenie realnej, a nie tylko opisywanej w podręcznikach, zmiany w praktyce edukacyjnej i potencjalne przynajmniej potraktowanie przez nich refleksji wynikającej z tego uczestnictwa zacznem do budowania własnego profesjonalizmu w okresie zatrudnienia w szkole, a w odniesieniu do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych uczestniczących w badaniach „dotknięcie” niekonwencjonalnej praktyki akademickiej ukierunkowanej na osobowe re- i konstruowanie wiedzy z wykorzystaniem potencjału tutoring, także rówieśniczego, ma z punktu widzenia strategii określanej mianem „bąbli zmiany” niekwestionowaną wartość. Jestem przekonana, że ukazanie tego przykładu zmiany *status quo* edukacji do nauczania *via* miękkie podejścia badawcze angażujące „dialogicznie” wszystkie podmioty uczące się, wzbogaci też dyskurs akademicki. Wydanie na podstawie badań stanowiących podstawę pracy doktorskiej monografii naukowej czy też opublikowanie kilku artykułów w pedagogicznych czasopismach naukowych, spotka się z zainteresowaniem ze strony przedstawicieli akademii, reprezentantów takich subdyscyplin jak dydaktyka (w tym także dydaktyka przedmiotowa i dydaktyka szkoły wyższej) czy pedeutologia.

Akcentując już we wstępnej części recenzji oryginalność i wagę opisywanych w pracy badań zmiany paradygmatycznej polskiej edukacji, nie tylko w odniesieniu do nauczania jak można „konstruktywnie” uczyć uczenia się chemii, dokonuję całościowej oceny pracy pod kątem kompetencji Doktorantki do samodzielnego prowadzenia badań.

## Układ pracy i ustrukturyzowanie jej treści wraz z oceną kompetencji teoretyczno-metodologicznej Doktorantki

Dysertacja składa z trzech części: teoretycznej, metodologicznej i badawczej. Pierwsza z nich, poświęcona prezentacji (i dyskusji) teoretycznych ram badań własnych, konstytuowana jest przez rozbudowany wewnętrznie rozdział zatytułowany *Kontekst teoretyczny poznawczego rozwoju dzieci i młodzieży oraz ich kompetencji poznawczych*. Obejmuje on trzy podrozdziały – pierwszy, zatytułowany *Psychologia poznawcza i konstruktywizm psychologiczny jako inspiracje teoretyczne*, drugi - *Konstruktywizm wśród paradygmatów i ideologii edukacyjnych a kompetencje badawcze uczniów*, oraz trzeci - *Współczesna dydaktyka chemii w kontekście dydaktyki ogólnej*. Dzięki przyjęciu takiej struktury „lejka” czytelnik zostaje wprowadzony w podstawy zmiany myślenia Doktorantki o tym, czym jest, a czym mogłoby być - w aspekcie rozwijania kompetencji poznawczych z zastosowaniem założeń konstruktywizmu dydaktycznego - podejście do nauczania chemii.

Układ treści i przyjęta narracja odzwierciedlają w pełni pracę, jaką włożyła Autorka – magister chemii z bogatym doświadczeniem nauczycielki pracującej w szkole i dzielącej się nim ze studentami chemii aspirującymi do pracy w szkole - w podjęcie poszukiwań, które miały wspomóc Ją wraz z innymi uczestnikami zajęć dydaktycznych na uczelni, w poradzenie sobie z odczuwaniem braku w praktyce rzeczywistego (odczuwalnego) wspierania w samodzielnym (osobistym) konstruowaniu wiedzy via czynności badawcze (samodzielnie prowadzone badania). Podkreślenia wymaga to, że Doktorantka, lokując swe poszukiwania w polu dydaktyki przedmiotowej, odpowiadając na wyzwania, przed którym staje dziś edukacja, wyzwania, które ujmowane lapidarnie jako *przejście od nauczania do uczenia się*, wymagają zmiany paradygmatycznej praktyki nauczania - zarówno szkolnej jak i akademickiej, wyszła poza dyskurs doskonalenia instrumentarium metodycznego. Konieczność odejścia od nauczania chemii przez pokaz i instrukcje na rzecz tworzenia warunków do uczenia się przez takie eksperymentowanie, które prowadzi do gotowości i zdolności nieustannego re- i konstruowania wiedzy osobistej z udziałem, a nie podążaniem w prowadzonych doświadczeniach zademonstrowaną w wykładzie czy podręczniku „gotową” wiedzę uzasadnia rezultatami solidnych studiów literaturowych.

W pierwszym z podrozdziałów, zatytułowanym *Psychologia poznawcza i konstruktywizm psychologiczny jako inspiracje teoretyczne*, Autorka odnosi do nauczania chemii główne założenia teorii, które jej zdaniem, stanowią fundament zmiany polegającej na przyjęciu konstruktywistycznego podejścia *do i w* edukacji szkolnej. Doktorantka, „badając edukacyjne odniesienia” rozwojowej teorii Jeana Piageta, kulturowo-historycznej teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego i socjokulturowej koncepcji Jeroma S. Brunera, zaznaczając występujące w nich podobieństwa i różnice, rozważa, powołując się na przykłady z prac autorów krajowych i zagranicznych, jak inspiracje ze strony konstruktywizmu dydaktycznego mogą przyczyniać się do zmian edukacji w kierunku czynienia jej bardziej znaczącą dla rozwoju jednostek, wspólnot i w końcowym efekcie także społeczeństw. Na stronach 69-70 Autorka dowodzi, że

... efektem zajęć organizowanych w laboratorium chemicznym według założeń konstruktywizmu będzie owocne konstruowanie i rekonstruowanie chemicznej wiedzy uczniowskiej oraz kształtowanie ich

*kompetencji badawczych, a nie jedynie ćwiczenie wykonywania prostych czynności laboratoryjnych. Choć eksperymenty laboratoryjne mają się przyczyniać do ukierunkowania na uzyskanie ogólnych twierdzeń i faktów o otaczającym nas świecie i na odkrywanie związków między kategoriami, to wiedza każdego ucznia (czy to deklaratywna czy proceduralna) będzie na swój sposób jedyna i niepowtarzalna, a tryb narracyjny myślenia uczniów może odgrywać tu istotną rolę. Z jednej strony sam proces tworzenia nauki jest narracją, gdyż wiąże się z przewidywaniem zdarzeń ...i ich projektowaniem..... Z drugiej strony uczniowie za pomocą narracji mogą nadawać sens własnym doświadczeniom z pobytu w laboratorium, opowiadać o fenomenie dochodzenia do wiedzy, a sposoby ich opowiadań mogą przekształcić się na budowanie własnego doświadczenia czy własnych ścieżek pamięci...*

Sformułowanie *Dydaktyczna odpowiedź na konstruktywizm* użyte w odniesieniu do ostatniego ze śródrozdziałów konstytuujących pierwszą ramę teoretyczną badań własnych stanowi znakomite przejście do zawartości kolejnych, coraz węższych, akcentujących dyskursywność prowadzonej debaty, obramowań badań własnych. Zabieg ten, z jednej strony czyni wiarygodnym zamiar porzucenia dydaktyki instrumentalnej na rzecz dydaktyki konstruktywistycznej, z drugiej zaś - ukazuje skalę wyzwania związanego z podjętym przez Doktorantkę celem badawczym. Autorka, świadoma możliwych uproszczeń „konstruktywizmu w działaniu”, sięgając w kolejnych śródrozdziałach do tekstów autorów sytuujących swe poczynania badawcze w nurcie interpretatywizmu, podejmuje dyskusję transpozycji głównych założeń teoretycznych na praktykę szkolną, związku poszczególnych obszarów rozwijania kompetencji uczniowskich z przyjmowanymi bardziej czy mniej deklaratywnie ideologiami i paradygmatami dydaktycznymi. Zgodnie z przyjętą strukturą lejka końcowy z podrozdziałów poświęcony jest dyskusji współczesnej dydaktyki chemii, jej usytuowaniu wobec dydaktyki ogólnej i praktyki szkolnej. Zdaniem Autorki, o ile w nauce o nauczaniu chemii zaznaczają swą obecność w postaci dydaktycznych implikacji konstruktywizmu najnowsze doniesienia z zakresu psychologii uczenia się, to w praktyce dominuje – mimo „jaskółek zmiany” w postaci dorobku projektów europejskich czy indywidualnych dokonań zaangażowanych w zmianę kultury szkoły dydaktyków przedmiotowych, traktowanie doświadczeń wykonywanych przez uczniów w kategoriach zwieńczenia wykładu nauczyciela, w charakterze ilustracji przedstawianej do nabycia „gotowej” wiedzy.

Lektura części teoretycznej pracy, czyli pierwszego rozdziału prezentującego ramy prowadzonych poszukiwań (jego zawartość merytoryczna, układ treści i ich narracja) potwierdza wysoki poziom kompetencji teoretycznej Doktorantki w zakresie przygotowania do samodzielnego prowadzenia badań. Ukazane w nim tło poszukiwań, podstawy problematyzowania podjętego tematu, dobrze uzasadniają pracę koncepcyjną wykonaną w związku z przyjętym celem badań stanowiących podstawę dysertacji. Ugruntowana dzięki temu decyzja o poddaniu zdystansowanemu oglądowi i wejrzeniu w głąb praktyki, celem zrozumienia *co i jak* się staje na kolejnych etapach prowadzonej interwencji, i co w związku z tym robić nie tylko dla nieustannego doskonalenia własnej praktyki, ale jak pisze Doktorantka na stronie 131 *dla autorefleksji, .... służącej zmianie myślenia* o nauczaniu, poprowadziła ją już wprost do określenia podstaw metodologicznych i procedur badania w działaniu.

W rozdziale zatytułowanym *Projekt metodologiczny* Autorka przekonująco uzasadnia podjęty wybór. Określenia „przekonująco” używam tu w podwójnym znaczeniu. Pierwsze dotyczy strony merytorycznej podjętego przedsięwzięcia. Rozdział rozpoczyna więc krótkie uzasadnienie podejścia przyjętego w badaniach i związana z tym rekonstrukcja ich przedmiotu

oraz celu i zakreślenie pytań badawczych. Kolejne podrozdziały skupione są kolejno na prezentacji głównych zmiennych i ich wskaźników, metody badań i dobranych do niej technik gromadzenia materiału, sposobu doboru uczestników procesu badawczego, przebiegu i organizacji postępowania na poszczególnych etapach oraz sposobu opracowywania gromadzonych danych empirycznych. Drugie znaczenie użytego przez mnie wyżej określenia „przekonujący” związane jest z pracą, którą Doktorantka wykonała i której efekty widoczne są w strukturze i narracji rozdziału. Chodzi tu o stałe podkreślanie różnicy przyjętego przez Nią podejścia badawczego w stosunku do badań interwencyjnych służących doskonaleniu praktyki nauczania stosowanych najczęściej na gruncie dydaktyki, czyli do eksperymentu pedagogicznego. Z racji wykształcenia kierunkowego (chemia) i akademickiego zaangażowania (dydaktyka szczegółowa) Doktorantce bliski jest przyrodniczy model poznania naukowego. Podjęcie przez Nią badań w działaniu wymagało porzucenia tej znanej filozofii nauki ze wszystkimi jej onto-, epistemo- i metodologicznymi aspektami. Trudności przeżywane w procesie przekonywania (się) do paradygmatu uczestnictwa<sup>1</sup>, opisane są w tekście pracy na stronach 143-149, na których Doktorantka przedstawiając zmienne i ich wskaźniki podkreśla ich otwarty charakter, czy też na stronie 157 i następujących poświęconych dyskusji rudymen tarnej różnicy między eksperymentem pedagogicznym a badaniami w działaniu, czy wreszcie w jednym z akapitów na stronie 166, w którym przyznając się wprost do przywiązania - z racji wykształcenia i zawodu do liczb, czego konsekwencją jest dopuszczanie wskaźników ilościowych, ujawnia zarazem świadomość ich miejsca w pozyskiwaniu materiału empirycznego według strategii *bricolage*.

W podrozdziale tym (na stronach 161-163) Autorka przedstawiła też redefiniowanie - zgodnie z diskutowanym w części pierwszej przesunięciem od przekazu do konstruowania wiedzy - metody IBSE (*Inquiry Based Science Education*), przyjętej w pracy edukacyjnej z uczniami w laboratorium. I choć takie usytuowanie może wydać się pozornie zaskakujące, jako że za „właściwe” miejsce tego typu rozważań zwykle uznaje się część teoretyczną pracy, to zamieszczenie relacji z przeformułowywania sposobów pracy dydaktycznej, dokonywanej we współpracy ze studentami, zważywszy na nierozzerwalny związek czy wręcz przenikanie się czynności dydaktycznych i badawczych w podjętym projekcie zmiany, w pełni uzasadniają przyjęte tu rozwiązania.

Doceniając precyzję w prezentacji postępowania badawczego zgłosić pragnę drobne uwagi natury językowej. W opisie technicznych aspektów podjętych poczynają pojawiły się bowiem pewne nieścisłości. O ile na stronie 167 Doktorantka trafnie określa podjęte czynności w zakresie gromadzenia danych jako techniki badawcze, to na stronie 166 pisze o nich jako o metodach zbierania danych. Uwagi te nie wpływają jednak na obniżenie oceny jakości projektu stanowiącego podstawę pracy doktorskiej. Formułuję je zachęcając jedynie do tego, aby w przypadku decyzji o opublikowaniu wyników badań przyjrzeć się problemowi (nie)jednoznaczności zakresów przyjmowanych definicji. Na marginesie dodam, że w ramach przyjętego w pracy dydaktycznego wariantu badań w działaniu spotyka się nazywanie ich metodą badawczą podczas gdy sytuowanie ich w innym polu badawczym i przyjmowaniu

---

<sup>1</sup> Zob. np. Guba, E.G. & Lincoln Y. S. (2009) Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności, w: N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 281-314.

innego stanowiska teoretycznego mówi się o badaniach w działaniu jako o podejściu czy wręcz metodologii (ma to miejsce na przykład w Kulturowo-Historycznej Teorii Działalności zwanej w skrócie CHAT w odniesieniu do interwencji formatywnych). Warto też dodać, że redaktorzy wspomnianego już wyżej podręcznika badań jakościowych zamieszczają rozdział poświęcony badaniom partycypacyjnym w części drugiego tomu, zatytułowanej „Strategie badawcze”.

Lektura tego rozdziału pracy, o dobrym ustrukturyzowaniu i narracji (poszczególne podrozdziały wynikają logicznie jeden z drugiego), utwierdza w ocenie, że mamy do czynienia z wysokim poziomem przygotowania do prowadzenia badań w konwencji jakościowej i rzetelności w zakresie metodyki ich prowadzenia. Podobnie jak w odniesieniu do rozdziałów konstytuujących tzw. część pierwszą dysertacji podkreślenia i tu wymaga wysoki poziom uteoretycznienia prowadzonego wywodu. W ukazywaniu drogi poszukiwania strategii badań własnych, we wskazywaniu i uzasadnianiu kolejnych kroków, Autorka adekwatnie sięga i wykorzystuje treści znanych i uznanych w akademii tekstów prac i podręczników.

Kolejna, trzecia część pracy, najszerza, jeśli idzie objętość, bo licząca ponad 250 stron, określona jako badawcza, poświęcona jest prezentacji i dyskusji uzyskanych wyników. W piętnastu rozbudowanych wewnętrznie podrozdziałach relacjonowany jest całościowo proces i wyniki badań. Czytelnik prowadzony jest od rekonstrukcji wstępnego etapu doświadczania „naturalnej potrzeby badań”, przez kolejne etapy kolejnych cykli planowania, gromadzenia materiału empirycznego i prowadzenia analiz tego, *co* i *jak* w związku z wdrażaniem wypracowywanych w dialogu z innymi uczestnikami badań szczegółowych koncepcji zmieniających sposoby pracy z uczniami *się staje*, dyskusowania wyników końcowej ewaluacji i wysuwania z nich wniosków, stanowiących podstawę planowania dalszych działań. Warto podkreślenia jest to, że ta uporządkowana i spójna wewnętrznie prezentacja drogi i uzyskiwanych, zgodnie z przyjętym ustrukturyzowaniem i odpowiadającym mu wskaźnikowaniem przedmiotu badań, oraz ujawnianiem innych, nieprzewidzianych wcześniej efektów prowadzonych działań, prowadzona jest w sposób przykładowy dla raportów z badań w działaniu. Narracja ma charakter pierwszoosobowy, ale uwzględniający w pełni drugo-, bo zachodzące w bezpośrednich interakcjach, działanie, oraz trzecio-osobowe, bo zmieniające się tło projektu działanie (zmiana lokowana jest wszak w konkretnych miejscach systemu)<sup>2</sup>.

Otrzymujemy tu zatem szkicowany szeroko, ale uwzględniający przede wszystkim oddolną perspektywę, obraz angażowania się w zmianę paradygmatu nauczania. Widzimy, jak trudno przekładać idee na realną praktykę, jakie bariery kulturowe warto i można pokonywać w zbiorowym, wysiłku, inspirowanym i kierowanym nie tyle przez dyktat z pozycji władzy czy choćby autorytetu posiadanej wiedzy, ile przez zarażanie pomysłami i swoiste „energetyzowanie” ze strony Edukatorki. Opisana w pracy droga i rezultaty upoważniają do wołania na forum publicznym o tworzenie systemowych warunków do szerszego podejmowania takiego typu, służącej Zmianie, działalności.

Zmierzając ku końcowej konkluzji o charakterze formalnym chciałabym zatem raz jeszcze podkreślić oryginalność badań stanowiących podstawę przedstawionej do oceny dysertacji doktorskiej. Moja wysoka jej ocena dotyczy zarówno problematyki badawczej,

---

<sup>2</sup> Por. Reason P., Torbet, W.R. (2010) Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej, w: H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: WN DSW, s. 117-152.

sposobu jej podjęcia, związanych oraz podkreślanych już we wstępnym fragmencie niniejszej recenzji walorów aplikacyjnych. Po pierwsze, Doktorantka, podejmując problem naukowy usytuowany w polu ważnym ze społeczno-edukacyjnego punktu widzenia, korzystając ze zwrotów w metodologii badań społecznych dokonanych pod koniec minionego wieku (praktycznego, interpretacyjnego i działaniowego), prowadzących do koegzystencji, a nawet współpracy badań ilościowych i jakościowych, przyjęła oryginalny wariant badań realizowanych w oddolnej perspektywie. Konstruktivistyczne podejście w dydaktyce szkolnej, stanowiące w intencji Autorki *clou* dokonywanej zmiany w obszarze kultury nauczania, wyraziło się w wymiarze metodologicznym Jej projektu. Kreowanie i szacowanie przyjętej drogi przez skupienie się na sensach i znaczeniach przypisywanych uruchomionemu procesowi przez wszystkich uczestników badań, nie jest tu przypadkowe. Autorka konstruując tekst pracy, odwołuje się do analiz prowadzonego przez siebie *dziennika badacza*, rejestrowanych w trakcie badań *głosów* studentów uczestniczących w warsztatach i innych spotkaniach, zapisów prowadzonych przez nich obserwacji zajęć w laboratorium i tych o charakterze refleksji wieńczących poszczególne etapy innowacyjnego uczenia się nauczania, a opisywane mikro-przypadki ilustruje nie tylko wykresami i tabelami, ale i fotografiami oraz materiałami powstającymi w trakcie i w związku z podjętymi aktywnościami.

Po drugie, podejmując problem naukowy usytuowany w polu ważnym ze społeczno-edukacyjnego punktu widzenia, i sięgając w jego rozwiązywaniu do wiedzy naukowej afiliowanej przy dydaktyce szczegółowej, dydaktyce ogólnej i pedeutologii, pokonała, w konceptualizacji i realizacji własnych poczynań, pewne pęknięcie między tymi dyscyplinami zajmującymi się praktyką nauczania. Dydaktyka szczegółowa, do ustaleń której odwołują się realizatorzy programów szkolnych przedmiotów, choć logicznie i merytorycznie powiązana zarówno z dyscypliną kierunkową jak i takimi subdyscyplinami pedagogicznymi jak dydaktyka ogólna i pedeutologia, bywa w dyskursie *stricte* akademickim, w jakimś stopniu defaworyzowana<sup>3</sup>. Doktorantka przekonuje do współpracy naukowej przedstawicieli pedagogiki oraz dydaktyki szczegółowej. W przedłożonej do oceny dysertacji doktorskiej ukazuje z jednej strony, jak sięganie do dorobku nauk społecznych poszerza dyskurs metodyczny, z drugiej zaś, dokumentuje wagę opierania się w pracy badawczej nad zmianą nauczania na konkretnym materiale (treściach nauczania) oraz doświadczeniach i wbudowywanych w nie refleksjach związanych z wypracowywaniem w dydaktyce przedmiotowej nowych strategii działalności.

## **Konkluzja**

Koherencja wszystkich wskazanych warstw pracy, jej spójność teoretyczna, metodologiczna i pedagogiczna, w połączeniu z erudycją Doktorantki sprawia, że lekturze towarzyszy nie tylko ciekawość poznawcza, ale i krytyczny namysł nad szeroko rozumianym potencjałem aplikacyjnym prezentowanych w niej studiów i analiz. Jej lektura zachęca nie tylko do prowadzenia weryfikujących oraz/czy poszerzających lub pogłębiających te rozpoznania

---

<sup>3</sup> Groenwald M. (2018), O naukowym statusie dydaktyków przedmiotowych, *Forum Oświatowe*, Vol. 30, Nr 2(60), s. 15-28.

poszukiwań, ale nade wszystko podejmowania podobnych projektów badawczo-rozwojowych nastawionych na zmianę paradygmatyczną szkoły *via* kształcenie uniwersyteckie nauczycieli.

W świetle wszystkich przedstawionych wyżej opinii i ocen z pełnym przekonaniem stwierdzam, że **rozprawa doktorska autorstwa Pani mgr Aleksandry Zahorskiej przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej i prof. dr. hab. inż. Marka Kwiatkowskiego spełnia wymagania sformułowane w Ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki i wnoszę o dopuszczenie jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**

Ze względu na argumentację teoretyczną, oryginalność metodologiczną, innowacyjność prezentowanego w rozprawie projektu oraz potencjał inspiracyjny dla praktyki edukacyjnej sugeruję także opublikowanie tekstu – po dokonaniu koniecznych skrótów - w formie monografii lub artykułów w czasopismach naukowych.

Poznań, 03. 09. 2023 r.