

dr hab. Zofia Szarota, prof. ucz.
Katedra Pedagogiki
Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej

Recenzja
rozprawy doktorskiej Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej
pt. „Konteksty i procesy uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii”
napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Kurantowicz, prof. DSW,
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2022

Podstawą sporządzenia recenzji jest formalna prośba o jej sporządzenie skierowana do mnie przez Przewodniczącą Rady Dyscypliny dr hab. Pawła Rudnickiego, prof. DSW.

Przedmiotem recenzji jest treść przedłożonej dysertacji oraz ocena realizacji warunków określonych w art. 187 ust. 1 i 2 ustawy z dn. 20 lipca 2018 *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U.2021.478 t.j. ze zm.). W odniesieniu do opiniowanej rozprawy moja ocena została skierowana na ustalenie, czy:

- 1) przedłożona dysertacja stanowi wyraz ogólnej wiedzy teoretycznej w dyscyplinie pedagogika oraz czy Autorka posiadała umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej,
- 2) jej przedmiotem jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego [...].

Po zapoznaniu się z treścią przedłożonej dysertacji stwierdzam, że oba warunki zostały spełnione w stopniu, który upoważnia mnie do udzielenia rekomendacji pani mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej odnośnie do ubiegania się o nadanie stopnia naukowego doktora.

Uwagi merytoryczne

Dysertacja ma klasyczną strukturę teoria – metoda – empiria i logiczny układ treści. Liczy 274 standardowo zredagowane strony oraz aneks. Treści zostały ujęte we wstęp, sześć głównych rozdziałów z podrozdziałami (część pierwsza „teoretyczna” składa się z dwóch rozdziałów, druga, tzw. „metodologiczna” z jednego i trzecia, „empiryczna” z trzech), zakończenie, streszczenie, bibliografię, spisy, aneks. W pracy zostały zamieszczone prawidłowo skonstruowane, zazwyczaj czytelne, liczne schematy (37), tabele (8) i inne ilustracje, które nie zostały ujęte w spisy.

Opiniowana rozprawa doktorska ma charakter teoretyczno-badawczy. Jej Autorka, mgr Elżbieta Makowska-Ciesielska, przeprowadziła studia nad rozległą literaturą przedmiotu, właściwie ustaliła podstawy epistemologiczne, ze znanstwem zaprezentowała własny projekt badawczy, interesująco poprowadziła analizy zebranego materiału badawczego.

Doktorantka pewnie porusza się w obszarze literatury angielskojęzycznej.

Przedmiotem rozprawy uczyniła edukacyjne doświadczenia użytkowników nowych technologii (dalej: IT) zachodzące w kontekstach procesów uczenia się w codzienności osób dorosłych. Jest to oryginalny temat badawczy. Badacze zajmujący się problematyką IT i kontekstami edukacyjnymi sytuują badania zazwyczaj w okresie szkolnym, analizując FOMO, uzależnienia, wady, zagrożenia etc. Andragodzy rzadko prowadzą pogłębione badania nad rodzajami uczenia się z IT, postulując konieczność zdobycia cyfrowych kompetencji.

Rozdział pierwszy zawiera treści, które składają się na opis wieloaspektowych relacji człowiek – nowe technologie (dalej: IT). Drugi rozdział koncentruje się na uczeniu się w perspektywie codzienności poprzez realizację różnorodnych zadań i ról społecznych, odnosi się do edukatorów nieformalnego uczenia się.

Rozdział trzeci zawiera kompletne informacje o wdrożonej procedurze badawczej.

Kolejny czwarty rozdział porusza kwestie środowisk (przestrzeni) uczenia się dorosłych, miejsc i nie-miejsc, refleksji towarzyszącej uczeniu się w relacji z IT, analizuje problematykę (techno)edukatorów i napięć towarzyszących edukacyjnej relacji.

W rozdziale piątym Doktorantka analizuje sposoby radzenia sobie dorosłych w edukacyjnych relacjach z IT, a w ostatnim szóstym – odnosi się do doświadczeń pierwotnych, wtórnych oraz wyodrębnia rodzaje (typy?) nie-uczenia się/uczenia się dorosłych użytkowników IT.

Zaskoczył mnie tytuł podrozdziału 1.3.: *Stan badań nad relacją człowiek dorosły – nowe technologie w pedagogice*. Autorka pracy doktorskiej sama pisze: „Przedstawiona ... analiza literatury przedmiotu jest prowadzona wyłącznie w perspektywie rozwoju człowieka dorosłego i jego edukacji” i dodaje „... aby wskazać interesująca mnie relację w ujęciu pedagogiki dorosłych (andragogiki)”. Człowiek dorosły jest podmiotem andragogiki, pedagogikę zwykliśmy łączyć z dzieckiem, także zwrot „pedagogika dorosłych” nie jest już przez badaczy stosowany.

Interesujące są analizy odnoszące się do maszyn, przemysłowej (w tym obecnej, 4.0) a następnie technologicznej rewolucji, mają one charakter popularno-naukowy, oparte są o

źródła publicystyczne. Natomiast dylematy, wątpliwości natury filozoficznej dobrze korelują z pytaniami o nową etykę w symbiozie istnienia człowiek – istota-nie-ludzka, a więc społeczeństwa hybrydowego, złożonego z ludzi i (inteligentnych, myślących) maszyn. W recenzenckiej perspektywie wysoko oceniam wprowadzenie rozważań natury filozoficznej, które przybliżają owe rozważania do pedagogiki, traktowanej jako córka filozofii, w obszarze nie tylko aksjologicznym.

Doktorantka przeprowadziła imponujących rozmiarów kwerendę literatury, jednak jej interpretacja wskazywanego źródła ogranicza się często do jednego zdania komentarza¹, co utrudnia proces percepcji i nie pozwala na sformułowanie opinii na temat wskazywanych w podrozdziale wątpliwości etycznych. Oceniam to w kategorii praktyki pisarskiej „naukowych neofitów”, której towarzyszy tendencja do „wszystkoizmu” i rozumiana przeze mnie ich niechęć do redukcji treści, ale zarazem niepokojąca rezygnacja z pogłębionych studiów nad jednym, dwoma wiodącymi zagadnieniami. Ilustracją tendencji pisarskiej Autorki dysertacji jest zdanie umieszczone na str. 59: „...Innym ujęciem kompetencji jest uwzględnienie podziału na kompetencje cyfrowe oraz kompetencje informacyjne”. Koniec wypowiedzi, koniec akapitu. Czym są, co różni wyróżnione kompetencje – nie wiadomo. Podział tekstu na akapity sugeruje, że nie są to kompetencje ICT, które Autorka charakteryzuje na dalszych stronach pracy. Zwięzłość wypowiedzi, jej lapidarność nie zawsze oznacza jej dobrą jakość. Podobnie, cytuję ze str. 67: „Z kolei wyniki badań przeprowadzonych wśród dorosłych Rosjan pokazują, że korzystanie z robotów w hotelach akceptowane jest przez osoby, które generalnie popierają usługi w formie zadań wykonywanych przez roboty. [...]” - brak własnej interpretacji przywodzi na myśl lekturę abstraktów artykułów zamieszczanych w naukowych czasopismach. Jaki jest związek pomiędzy przytaczanymi wynikami badań a wiodącym problemem pracy, jej tematem? Inny, ostatni już przykład, cytuję ze str. 67, ukazuje skalę zarzutu: „Mając na uwadze konteksty uczenia się dorosłych, warto zwrócić także uwagę na nanotechnologię jako ważny przykład nowych technologii, w tym trudności i ograniczenia w jej zrozumieniu”. Nanotechnologia jest ważna, dlaczego Autorka poświęca jej jedno zdanie?

¹ Np.: „Jako jedną z metod uczenia rozwijającą się dzięki nowym technologiom badacze wskazują metodę odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*)”s. 32. Koniec myśli, koniec wątku. Podobnie na str. 57: „W odniesieniu do badań kompetencji medialnych i cyfrowych osób dorosłych powyżej 50. roku życia dostrzeżono metodologiczne wyzwania” – odsyłacz do źródła, i nie wiadomo, jakie to wyzwania, czego, jakich kwestii dotyczą.

Odnoszę wrażenie, że Doktorantka dokonała przeglądu literatury hipertekstowo. Skonstruowała krótkie wypowiedzi - zdania złożone z tytułów poszczególnych opracowań, opatrzyła je hiperlinkami, jednak nie zgłębiła tej problematyki w stopniu satysfakcjonującym. Stąd wrażenie nadmiernego nagromadzenia i pomieszania wątków. To nie sprzyja komfortowi lektury.

Nie rozumiem włączenia do analiz wątku transhumanizmu. Oczywiście ten nurt, trend istnieje, ale przywoływanie za Wikipedią (bez podania źródła) nie rzeczowych argumentów a informacji o transhumanizmie nie jest stosowne (s. 28). Proszę o refleksję, czy Max More jest wiarygodnym naukowcem? Ponadto w opisie źródła są błędy literowe.

Na s. 30 Doktorantka wymienia poszczególne subdyscypliny jak np. pedagogika rzeczy, pedagogika specjalna, pedagogika pracy, ale nie nawiązuje do nich w dalszych analizach, nie wykazuje relacyjności człowiek – IT w perspektywie tych subdyscyplin.

W podrozdziale 1.2 jest świetna przestrzeń do poruszenia wątku pedagogiki rzeczy.

W podrozdziale 1.3. i śródrozdziałach składających się nań Doktorantka przeprowadziła Czytelnika przez bez mała cały świat. Zapoznała się z badaniami prowadzonymi np. w USA, Grecji, Cyprze, Rumunii, Kanadzie, Botswanie, Nigerii, RPA, Bułgarii, Australii, Norwegii, ale nie wiadomo, dlaczego w tych, a nie w innych krajach, według jakiego klucza, czy zdecydowała o tym dostępność literatury? Co jest wątkiem przewodnim dla tych analiz? Są one pobieżne, słycone, pani mgr Elżbieta Makowska-Ciesielska skorzystała z bardzo wielu źródeł, ale analizy robią wrażenie mało spójnych. Warto było je pogrupować nie ze względu na autorów, dostępność, ale z uwagi na problem.

Na str. 46 znajduje się zdanie, cyt.: „W badaniach wśród osób starszych z doświadczeniem wczesnej adopcji wykazano pozytywne postrzeżenie technologii mobilnych”. Jaki jest związek pomiędzy doświadczeniem wczesnej adopcji osób starszych a problematyką pracy doktorskiej?

Trudno uznać za właściwe zestawienie odrębnych perspektyw metodologicznych – badania etnograficzne vs. metoda eksperymentu (str. 57-58). Niepokoi mnie określenie „błędna paralela” w zastosowanym na str. 58 kontekście.

Schematy 1-5 powinny zostać zinterpretowane odautorsko.

Podkreślam, że analizy z nurtu dydaktyki technologicznej towarzyszą omówieniu aktywności nurtu humanistycznego a nawet krytycznego, bez ich różnicowania terminologicznego (edukacja, uczenie się). Odnoszę wrażenie, że Doktorantka zamiennie i

bezrefleksyjnie stosuje terminy edukacja nieformalna i nieformalne uczenie się. Wg mnie jest to błąd. Zapewne z szacunku dla naukowych autorytetów mgr Elżbieta Makowska-Ciesielska przywołuje źródło datowane na rok 1989 (edukacja nieformalna). Ale jest to czas przed paradygmatycznym przejściem do od nauczania do uczenia się i poznawania oraz uznania doktryny konstruktywizmu. Opracowania sprzed 30 lat wymagają refleksyjnej aktualizacji (przypis 303).

Słusznie została wywołana koncepcja Elżbiety Dubas, jednak została ona opatrzona przypisem 311, wskazującym jako źródło pracę K. Czerwińskiego (s. 79).

W przypadku tabeli 4 (s. 87), jak należy interpretować jej zawartość? Jak identyfikować oznaczenia (1>2>)>8>20 bez informacji, czym są cyfry i liczby, co oznaczają?

Z uznaniem dostrzegam w pracy koncepcję pedagogii publicznej, wątek edukatorów z obrzeży instytucji edukacyjnych, zbliżanie się do problematyki pedagogiki/dydaktyki krytycznej. Żałuję, że została ona śladowo zarysowana. Pięknie koreluje z uczeniem się w codzienności i z codzienności.

Poddaję pod osąd, pod dyskusję wskazane za Józefem Pólturzyckim (1991) cechy samokształcenia, jakimi są samodzielność, celowość i świadomość, i przypisanie tych cech edukacji formalnej (a nawet pozaformalnej) (str. 96). Być może mylnie sądziłam, że samokształcenie dominuje tam, gdzie nie ma nauczania.

Uwagi metodologiczne

W opisie projektu badawczego zostały uwzględnione założenia metodologiczne nauk społecznych osadzonych w nurcie jakościowym. Doktorantka ujawniła tu szerokie kompetencje.

Badaczka wskazała, że celem podjętych przez Nią badań była rekonstrukcja kontekstów, treści, procesów i sposobów uczenia się dorosłych użytkowników IT oraz poznanie znaczenia, jakie przypisują oni aktywności edukacyjnej w relacji z IT (s. 6 i 103). Na schemacie 15 zaznaczyła, że celem pracy było wyłonienie i opisanie strategii edukacyjnych dorosłych użytkowników nowych technologii.

Polem badań stały się codzienne doświadczenia osób dorosłych w relacjach z IT i znaczenia, jakie badani przypisywali aktywności edukacyjnej.

Badaczka sformułowała trzy pytania badawcze. Dotyczyły one kontekstów, sposobów radzenia sobie z IT i przebiegu procesu uczenia się dorosłych w środowisku nowych technologii.

Autorka projektu przyjęła orientację konstruktywistyczno-intepretatywną badań społecznych. Wdrożyła badania terenowe w etnograficzno-narracyjnej perspektywie. Informuje, że zastosowała metodę biograficzną (z obserwacją, wywiadem grupowym i wywiadem indywidualnym), jakościową analizę treści oraz, jak informuje, interpretację tematów oraz powtarzających się wzorów zachowań. Do badań wykorzystwała autobiograficzną opowieść uczestników badań w dowolnej formie narracji.

Doktorantka szczegółowo i kompetentnie poinformowała o poszczególnych elementach procedury badawczej, rzetelnie przedstawiała stadia badań, nie zaniebując żadnych istotnych elementów. Opis jest rzetelny i wyczerpujący, zdecydowanie poprawny. Badaczka w transkrybowaniu zogniskowanego wywiadu grupowego oraz wywiadów indywidualnych i z ekspertami posłużyła się programem F4, zakodowany materiał analizowała przy użyciu komputerowego wspomaganie analiz danych, czyli programu MAXQDA. Projekt badawczy sprawia wrażenie przemyślanego, spójnego, adekwatnie zastosowanego działania.

Pewne zastrzeżenie mam względem udziału 18-latków w badaniu, w tym osoby z wykształceniem podstawowym, bez zawodu, nie pracującej. Trudno uznać te osoby za uczących się dorośli użytkowników IT. Nadto, ponad 50 lat różnicy w wieku uczestników badań może zafałszować ich wyniki. Siedemdziesięciolatka po prostu nie da się „zestawić” z dwudziestoparolatkiem. Inny bagaż doświadczeń, skrajnie inna biografia edukacyjna, inne nawyki, przyzwyczajenia, obawy etc. W badaniu udział wzięło 31 osób. Autorka błędnie pisze o metodzie „doboru próby”, ten zabieg nie mógł mieć w badaniach jakościowych miejsca. Chodzi mi o termin „próba”.

Z uznaniem odnoszę się do treści schematu 22, za pomocą którego bardzo dobrze zostały zilustrowane fazy, miejsca, uczestnicy badań. W tabeli 7 (ze str. 130) pojawia się fraza „edukator miejsca”, proszę o wyjaśnienie mi tego określenia.

Lektura rozdziału 3 dowodzi dojrzałości metodologicznej Doktorantki, bardzo wysoko oceniam założenia projektu badawczego.

Zwracam również uwagę Autorki dysertacji, że na s. 209 i 227 pojawiła się, została wykorzystana ta sama wypowiedź U3_OM. Podobnie z wypowiedzią Ed_U22_AD ze str. 229. Myślę, że nie powinno mieć to miejsca.

Wyniki badań

W pracy widoczna jest fascynacja Autorki dorobkiem naukowym, koncepcją egzystencjalnego uczenia się Petera Jarvisa.

Nowe obszary badawcze wyłaniały się w toku badań, zgodnie z przyjętą procedurą metodologiczną. W tej części można odnaleźć tak opis wyników badań, jak i dyskusję, swoisty dialog z koncepcją Petera Jarvisa. Doktorantka wprowadza czytelnika w nie-miejsca, miejsca i przestrzenie praktykowania umiejętności, wskazując na konteksty uczenia się. Najważniejszym jest hipernowoczesność współczesności. Dostrzega za badanymi wirtualną rzeczywistość, poszerzoną rzeczywistość, Internet rzeczy, technologię SMART, drony. Dostrzega także nowe rodzaje aktywności kulturalnej. Podejmuje dialog z innymi badaczami, przytaczając ich opinie i konfrontując je z ocenami własnymi i stanowiskami osób badanych. To dowód na dojrzałość intelektualną i zdolność krytycznej i samodzielnej analizy podjętej problematyki. Doktorantka obszernie udziela odpowiedzi na trzy główne pytania badawcze, poszerza odpowiedzi o nowe konteksty, koreluje je ze stanowiskiem Jarvisa, modyfikuje jego koncepcję, wprowadza nową terminologię do metajęzyka andragogiki, np. (techno)edukatorzy, nie-miejsca, (techno)edukatorzy nie-miejsca, kreowanie miejsca, wytwarzanie świata. Ta część pracy jest bardzo interesująca i dojrzała intelektualnie. Gratuluję.

Mam sugestię odnoszącą się do treści schematu 24 ze str. 195 i 26 ze str. 199. Uważam, że rysunki te nie oddają istoty napięcia. To są wektory przeciwstawne, znoszące się wzajemnie, a nie budujące, nie konstruujące nowe przestrzenie, nowe potrzeby.

W podrozdziale 5.1. opisane zostały ścieżki postępowania jako pewne rodzaje wykonywanych czynności. Cechuje je określona sekwencyjność. W podrozdziale 5.2. Autorka odnosi się do sposobu radzenia sobie z IT poprzez zadawanie pytań. W podrozdziale 5.3 Badaczka wyodrębnia sposób radzenia sobie z IT poprzez inicjowanie czynności „metodą prób i błędów”. Kolejny podrozdział analizuje uruchamianie, obserwacja i dotykanie jako formy radzenia sobie z IT. Następny wskazuje na instrukcję. Rozczarował mnie bardzo krótki podrozdział 5.6 zatytułowany *Strategie uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii*. Doktorantka dążyła w swoich badaniach do wyłonienia strategii uczenia się i za taką uznała strategię metapoznania, w tym strategię monitorowania: kierowanie uwagą, stawianie pytań, poszukiwanie korelacji pomiędzy wiedzą a nowym materiałem, nadzorowanie tempa uczenia się, sprawdzanie efektów uczenia się oraz strategię regulacji, w

tym poszukiwanie nowych źródeł wiedzy, proszenie o pomoc znawcy, zmiana strategii i stosowanie przerw we właściwym momencie. Przypisy towarzyszące tym analizom wskazują jednak, że skorzystała z koncepcji Czerniawskiej i Jagodzińskiej (2007), a nie z empirycznych dowodów.

W dalszych częściach poddanych analizie mgr Elżbieta Makowska-Ciesielska odnosi się do koncepcji Jarvisa, konfrontując z nią własne ustalenia. Analizuje uczenie się z doświadczeń pierwotnych, wskazując tu na prymarne znaczenie osoby uczącej się i jej zmieniającej się biografii. Odnosi się do uczenia się z doświadczeń wtórnych, przy wykorzystaniu wiedzy edukatorów. Formułuje wnioski wskazujące na wiele rodzajów nie-uczenia się/uczenia się w reakcji do doświadczenia uczącego się. Za Peterem Jarvisem wskazuje na przypuszczenie, brak namysłu i odrzucenie jako przedstawienia nie-uczenia się. Ustalenia te konfrontuje z pozyskanym przez siebie materiałem badawczym. Kolejno analizuje przedświadome uczenie się, uczenie się umiejętności podstawowych, zapamiętywanie, kontemplacja, refleksyjne umiejętności uczenia się itd. Sprawdza ścieżki uczenia się nowych technologii.

Autorka projektu badawczego z 11 zaproponowanych ścieżek uczenia się wyłoniła 8, tym samym przeprowadziła rekonstrukcję uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa. W zakończeniu odniosła się do kwestii zrealizowanych, osiągniętych celów, udzielonych odpowiedzi, ustaleń, które przyniosły zaskoczenie. Doktorantka pisze o sobie „Wciąż dla mnie wyzwaniem jest praca z teorią oraz rola badacza rozumiejącego” – ta samoświadomość jest bodaj największą zdobyczą żmudnej, naukowej drogi dochodzenia do celu.

Cele badawcze dysertacji zostały osiągnięte.

Uwagi formalne

Poszczególne części dysertacji są raczej równe. Jednak są dysproporcje treści w poszczególnych rozdziałach. Uważam, że treści - szczególnie pierwszego rozdziału - zostały poddane nadmiernemu uszczegółowieniu, co spowodowało, że niektóre śródrozdziały mają objętość zaledwie jednej strony, a inne nawet dziesięciu. Sam rozdział pierwszy liczy ponad 60 stron. Zbędny śródrozdział 1.3.8 (niecała stronica tekstu).

Praca doktorska została napisana poprawnym językiem. Ułatwia to odbiór treści. Oczywiście zdarzają się potknięcia gramatyczne, zdania niedokończone, ale należą one do rzadkości, np. na str. 50: „Badanie zostało przeprowadzone badań jakościowych (z użyciem

ustrukturyzowanego wywiadu pogłębionego) w paradygmacie interpretatywnym”², albo na str. 57: „W badaniach za pomocą metod kwestionariuszowych i wywiadów indywidualnych oraz grupowych”, str. 102: „Myślę, że tym bardziej ważny staje się postulat kompetencji refleksyjności, którego wymaga życie w ponowoczesnym”. Co wynika z tych wypowiedzi, jaki jest ich sens?

Zwracam uwagę na potencjalny błąd: strona 41, dolny akapit: czy przywoływany z drugiej ręki (odsyłacz 144) Cross ma na imię K. Patricia i jest kobietą? książka „Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się” ma dwie autorki, E. Czerniawską i M. Ledzińską.

Nieczytelny dla mnie jest Schemat 3. ze str. 61. Schemat 3. występuje także na s. 113, pod innym tytułem: *Etap gromadzenia danych...* Tabela 1. dwukrotnie występuje w tekście, drugi raz na str. 117, jednak z inną treścią. Dwukrotnie występuje schemat *Rodzaje zgromadzonych danych* na str. 113 i 123.

W Aneksie Autorka zamieściła Załącznik 3 *Chmura słów w oparciu grupę dokumentów...* Zastanawiam się, jak można z chmury słów cokolwiek wnioskować w oparciu o przyimki, zaimki, okoliczniki, dźwięki paralingwistyczne? Do jakiej strategii, jakiego programu analitycznego można ją włączyć?

Wydaje się, że na s. 109 Autorka informując o etapach badania błędnie odsyła do schematów 6: *Strategie uczenia się użytkowników nowych technologii* ze str. 69, oraz 4 *Model TAM* i 5 *Model CPDT* ze strony 62. Na str. 232 znajduje się nakaz porównania treści z zawartością tabeli 1 *Wyzwania w relacja człowiek –maszyna/nowe technologie. Podsumowanie*. Nie jest to dla mnie zrozumiałe polecenie.

Czasami występują powtórzenia, jak w przypadku zdań o samokształceniu jako kontynuacji wcześniej istniejących wzorców uczenia się nieformalnego (str. 63 i 67). Na s. 72 Autorka użyła zwrotów „tabela zawiera”, „Prezentuje je schemat nr 12” (s. 90), na s. 86 „Obrazuje tabela 3” - tabela nie zawiera, w tabeli zawarto, tabela nie obrazuje, to za jej pomocą, przy jej wykorzystaniu zobrazowane zostały określone treści. Stosowanie zwrotu „jak już wcześniej wspomniałam” nie ma sensu, ponieważ jeśli już była o czymś mowa, to po co powtarzać (s. 88, s. 153, s. 206, s. 215).

² Dalsza część tej wypowiedzi: „Respondentami było 8 specjalistów...” – jest tu błąd, bowiem w badaniach jakościowych (humanistycznych) mówi się o rozmówcach, narratorach, osobach badanych, respondenci to określenie używane w badaniach pozytywistycznych, w paradygmacie scjentyistycznym.

Rozległa bibliografia obejmuje dzieła dobrze dobrane, w większości dobrze wykorzystane. Jednak są i takie dzieła, z których wykorzystany został jedynie tytuł. Wśród nich praca zbiorowa pod moją redakcją. To niepotrzebny zabieg. W przypisach i bibliografii występują różne formy zapisu, praca nie jest jednorodna pod tym względem. Część not bibliograficznych jest niewłaściwie zredagowana, wadliwie opisana. Na przykład są to przypisy 106, 112. Brak daty wydania w źródle ujętym w przypisie 268. Nieprawidłowy zapis dot. przypisu 473 (zbędna informacja o redaktorze prowadzącej konkretny tom pisma), usterek takich jest dużo więcej. W bibliografii występują często podwójnie te same pozycje, jest ich wiele (np. pozycje 59 i 60, 63 i 64, 82 i 83, 119 i 120, 132 i 133, 166 i 168, 221-222, 266, 267 i 268, 273 i 274, 281, 282 i 283 284 i 285, 291 i 292 są identyczne). Podobnie jest w netografii, w której zresztą umieszczone zostały także dzieła, które powinny być w bibliografii. I nie chodzi tu o protokół dostępu. Pozycje 125 i 126 – czy to są dwa różne treściowo dzieła, czy różni wydawcy tego samego opracowania? W pozycji 288 do F. Urbańczyka dołączył J.R. Kid.

Bibliografia musi być solidnie opracowana, a to oznacza m.in., że gdy jest jeden autor/autorka to nie ma „et al.” – pozycja 72 w bibliografii. Cytowania z tzw. drugiej ręki mogą występować wyłącznie w ostateczności (pozycja 76).

Uwagi, które zawarłam w tym fragmencie oceny nie wpływają na jej ocenę, mają charakter porządkujący, a wskazane słabości można szybko wyeliminować. Mocne strony dysertacji zdecydowanie przeważają nad jej ułomnościami.

Konkluzja

Przedstawiona rozprawa stanowi oryginalny, dobrze opracowany raport z jakościowych badań terenowych nad procesem uczenia się osób dorosłych. Opiniowana rozprawa odpowiada wymaganiom stawianym dysertacjom doktorskim określonym w art. 13 ustawy z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2014 r. poz. 1852 z późn. zm.).

Wnioskuje zatem o dopuszczenie mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej do dalszych starań o uzyskanie stopnia naukowego doktora w zakresie pedagogiki.

Kraków, 21.12.2022 r.



Zofia Szarota