

Cieszyn, 18.12.2024 r.

dr hab. Małgorzata Zalewska-Bujak, prof. UŚ
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Ocena dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego
dr Grażyny Szyling
w związku ze wszczęciem w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego

1. Uwagi wstępne

Podstawą formalną sporządzenia niniejszej recenzji jest wyznaczenie mnie na recenzenta w postępowaniu habilitacyjnym dr Grażyny Szyling przez Radę Dyscypliny Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, działającej na podstawie art.221 ust.5 Ustawy z dnia 20 lipca 2018r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2023 r. poz. 742 ze zm.) oraz §32 ust.1 pkt 2.

Ze względów formalnych informuję, że niezbędne dokumenty w rzeczonej sprawie odebrałam w dniu 07.11.2024 r. w sekretariacie Wydziału Sztuk i Nauk o Edukacji UŚ mieszczącym się w Cieszynie.

Recenzja osiągnięć naukowych w postępowaniu habilitacyjnym dr Grażyny Szyling nawiązuje do podstawowej regulacji prawnej w tym zakresie – Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* art. 219 ust.1.

2. Sylwetka Habilitantki

Doktor Grażyna Szyling w 1978 r. ukończyła studia magisterskie na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i uzyskała tytuł magistra filologii polskiej. 30 lat później (10 stycznia 2008 r.) Rada Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego nadała dr G. Szyling stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie rozprawy pt.: *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie* (Promotor: prof. dr hab. B. Niemierko, Recenzenci: prof. UG dr hab. T. Bauman, prof. dr hab. D. Klus-Stańska). Jako wykształcenie uzupełniające istotne dla rozwoju naukowego Habilitantka wskazała ukończone w 1999 r.

Poddyplomowe Studia w zakresie ewaluacji dydaktycznej i egzaminacyjnej na Uniwersytecie Gdańskim.

Doktor Grażyna Szyling rozpoczęła pracę na Uniwersytecie Gdańskim w dniu 1 września 2000 r. Pracuje tam do dzisiaj – w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych UG w Gdańsku jako pracownik badawczo-dydaktyczny. Wcześniej (od 1 września 1978 r. do 31 sierpnia 1984 r.) wykonywała pracę nauczyciela języka polskiego w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Katowicach, a od 1 września 1984 r. pełniła tam rolę wicedyrektora ds. dydaktycznych.

3. Ocena cyklu publikacji zatytułowanego: *Ambiwalencja oceniania w edukacji. Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej* wskazanego jako osiągnięcie naukowe będące podstawą do ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego przez dr Grażynę Szyling

W skład przedstawionego do oceny cyklu publikacji zatytułowanego: *Ambiwalencja oceniania w edukacji. Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej* zostały zakwalifikowane przez Habilitantkę następujące publikacje:

- Monografia: *Nauczycielskie strategie oceniania poza standardami*, ISBN 978-83-7587-554-6, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011;
- Artykuły w czasopismach naukowych:
 1. *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2008, nr 1 (101), s. 23-33.
 2. *Ocena opisowa - ocena (nie)możliwa?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1 (9), s. 80-89.
 3. *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*. „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 304-324.
 4. *Teoria i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej*. „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 67-82.
 5. *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 9-22.
 6. *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” 2015, nr LXVIII, s. 105-124.

7. *Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany*. „Forum Oświatowe” 2016, nr 2 (56), s. 161-183.
 8. *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 3 (249), s. 122-137.
 9. *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, 51(4), s. 138–152.
 10. *O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu*. „Colloquium” 2024, nr 2, s. 247-261.
- Rozdziały w monografiach:
 1. *Strategia przejścia czy przetrwania - czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 210-250.
 2. *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji*. W: E. Rodziewicz, A. Kożyczkowska, M. Lewartowska-Zychowicz (red.), *Teraźniejszość jako impuls dla pytań o ogólność pedagogiki*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju UG, Gdańsk 2009, s. 260-271.
 3. *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Wydawnictwo TOMAMI, Kraków 2010, s. 118-129.
 4. *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji - problemy, dyskursy, otwarcia*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 440-457.
 5. *Obiektywizm i sprawiedliwość - (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 255-272.
 6. *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, PTDE, Kraków 2018, s. 49-62.
 7. *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*. Rozdział (po recenzji) złożony do publikacji w PWN, w zbiorze pod redakcją D. Klus-Stańskiej.

W niniejszej recenzji omawiam wskazane publikacje w cyklu zgonie (z niewielkimi odstępstwami w przypadku opracowań podejmujących tematykę oceniania w szkole wyższej, gdyż te charakteryzuję na końcu) z ich przedstawionym powyżej chronologicznym usytuowaniem. Dodam, że są one ściśle powiązane ze sobą tematycznie – wszystkie podejmują problematykę związaną z kategorią oceniania.

Wskazana jako pierwsza do oceny monografia pt.: *Nauczycielskie strategie oceniania poza standardami* (Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011) jest cennym źródłem wiedzy dotyczącej teoretycznych przesłanek oceniania osiągnięć uczniów oraz nauczycielskich praktyk z nim związanych. Pierwsze cztery zamieszczone w monografii rozdziały dr G.Szyling poświęciła m. in. przedstawieniu teoretycznych modeli oceniania, przedmiotu i funkcji oceny szkolnej oraz ukazała praktyki związane z ocenianiem uczniów przez nauczycieli. Naświetliła również teoretyczny model drugiego układu wymagań programowych (rozdział 3), który kontekstowo powiązała z opisanym w 4 rozdziale książki zagadnieniem niepowodzeń szkolnych uczniów. Należy stwierdzić, że wskazane rozdziały stanowią analityczne ujęcie poruszanych w nich wątków ukazujących meandry niełatwego oraz uwikłanego w rozmaite i zmienne konteksty (np. uregulowania prawne) szkolnego oceniania osiągnięć uczniów.

W kolejnym rozdziale (5) Habilitantka przedstawiła metodologię badań własnych. Na szczególnie docenienie zasługuje według mnie staranność opisanego w nim doboru zarówno badanych uczniów, jak i nauczycieli – w przypadku tych pierwszych m. in. wewnętrzne zróżnicowanie próby, a w drugich – np. wieloetapowość.

W monografii nie odnalazłam narzędzi badawczych, których zamieszczenie uznaję jednak za pożądane chociażby dla lepszej transparentności prezentowanych wyników badań (rozdział 6) i ich interpretacji (rozdział 7). Chce jednak dodać, że otrzymane wyniki badań dotyczące np. ustalenia, od czego zależą nauczycielskie praktyki oceniania, wartości wiązanych przez badanych nauczycieli z ocenianiem osiągnięć uczniów poza wymaganiami programowymi (z ukazaniem „kłopotliwości etycznych” i rozpoznawanych przez nich konsekwencji wystawiania oceny szkolnej) oraz uczniowskiej perspektywy funkcjonowania i znaczenia oceniania poza standardami należy uznać za wartościowe. Dostarczają bowiem istotnej wiedzy na temat szkolnego oceniania, związanej na przykład z równie częstą obecnością w nauczycielskich praktykach zarówno decyzji zgodnych z wymaganiami programowymi, jak i tych, w których owe wymagania pełnią zmienną rolę oraz z innymi wymiarami nieformalnych i nieoficjalnych działań nauczycieli w analizowanym obszarze. Podobnie na docenienie zasługują zamieszczone w monografii w rozdziale 7 interpretacje otrzymanych wyników badań, szczególnie, kiedy pobudzają do namysłu nad istotą oceniania osiągnięć uczniów,

spojrzenia na nie z różnych perspektyw i zachęcają do nadania mu bardziej rozwojowego wymiaru.

Można uznać, że omawiana monografia w istotny sposób poszerza wiedzę dydaktyczną z zakresu szkolnego oceniania uczniów. Szczególnie dotyczy to nauczycielskich praktyk z nim związanych. Muszę jednak zaznaczyć, że moje wątpliwości budzi zamieszczenie tej monografii w przedłożonym do recenzji cyklu, ponieważ uzyskane dane empiryczne stanowią pomimo wszystko część projektu badawczego zaplanowanego i zrealizowanego w ramach pracy doktorskiej i posłużyły do jej napisania.

Wśród składających się na przedłożony przez dr G. Szyling do oceny cykl powiązanych tematycznie publikacji znalazł się artykuł zatytułowany: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli* („Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2008, nr 1 (101), s. 23-33). Został on poświęcony (zgodnie z tytułem) ukazaniu funkcji motywującej oceny w świetle wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli (wydaje się, że tych przeprowadzonych w ramach doktoratu). W tekście Habilitantka nie określiła wyraźnie m. in. tego, jaki przyświecał mu cel i na jaki problem w nim odpowiadała. Rozpoczęła od wskazania dwóch typów oceniania: kształtującego i sumującego oraz rodzajów motywowania uczniów do uczenia się – wewnętrznego i zewnętrznego. Dalej poruszyła kwestie związane z napięciami, które istnieją w obrębie rozlicznych funkcji oceniania oraz naświetliła dwie kategorie nauczycielskiego oceniania. Następnie dr G. Szyling przeszła do ukazania wyników badań empirycznych, jednak nie przedstawiła podstawowych zagadnień metodologicznych związanych np. z procedurą gromadzenia danych itp., co wydaje się pożądane (szczególnie w kontekście tego, że nie ukazała się jeszcze w roku opublikowania tego artykułu analizowana wyżej monografia).

W mojej ocenie za ważne należy uznać zawarte w opracowaniu ustalenie słabej mocy motywującej wyników sprawdzania – oceny rozumianej jako wynagrodzenie za pracę lub inny wysiłek uczniów (np. intelektualny). Są oni „bardziej pobudzani do walki o sprawiedliwe stopnie i do chronienia stabilnych relacji w klasie” (s.32), aniżeli do uczenia się. Nauczyciele natomiast szukają tzw. „strategii przetrwania” w obliczu rodzących się sprzeczności w obrębie omawianej kategorii, co wiąże się z okazjonalnymi odstępstwami od przestrzegania obowiązujących regulacji prawnych. Staje się to przyczynkiem deficytu tworzenia partnerskich relacji z uczniami i przyzwalania na ich włączanie się w proces oceniania. Na koniec Autorka tekstu jako czynnik sprzyjający budowaniu konstruktywnych wzorców motywowania oraz wiary uczniów w możliwość podmiotowego w tym uczestnictwa wskazuje „redefinicję celów oceniania szkolnego” (s.32). Zaproponowane rozwiązanie wiąże z partnerstwem ocenianego i

oceniającego – podmiotów stojących przed wspólną sytuacją zadaniową – jako jednej z właściwości oceniania kształtującego. Za konieczne uznaje więc respektowanie kontekstowości i ograniczonego obiektywizmu oceniania oraz zwiększenie autonomii uczniów w tym obszarze. Postulaty te, choć bardzo istotne i zasadne, nasuwają pytania związane z ich realnym uwzględnianiem w polskiej szkole powszechnej, której rozmaite przestrzenie funkcjonowania silnie uzależniane są od zewnętrznie formułowanych norm i zasad.

Kolejny przedłożony do oceny artykuł zatytułowany został: *Ocena opisowa - ocena (nie)możliwa?* („Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1 (9), s. 80-89). Za niezwykle ważne należy uznać poruszone w nim wątki ukazujące wypatrzenia oceny opisowej związane z mylnym jej postrzeganiem i praktykowaniem (np. nakładania się w nauczycielskich praktykach dwóch różnych rodzajów oceniania czy stosowanie różnego rodzaju zastępników stopni szkolnych) oraz z obowiązującymi w polskim systemie oświatowym realiami (np. istnienie sprzeczności pomiędzy oczekiwanym ustawowo wspieraniem indywidualnych postępów ucznia a wymaganym semestralnym czy rocznym opisem jego osiągnięć mierzonych miarą ich przystawalności do powszechnych wymagań programowych). Za nieudany zabieg dr Grażyna Szyling uznała wprowadzone systemowo do edukacji wczesnoszkolnej rozwiązania mające na celu łączenie „progresywnych przesłanek oceny opisowej z jej urzędowym umocnieniem na końcu danego etapu kształcenia” (s.87). W świetle przytoczonych w tekście argumentów, nie powiodła się także realizacja reformatorskiego założenia związanego z wyrugowaniem ze wskazanego etapu kształcenia porównywania i różnicowania osiągnięć uczniów tworzących podstawy do urzeczywistniania się w szkole procesów selekcyjnych. Podsumowując, omawiany artykuł ukazuje źródła napięć i kontrowersji nagromadzonych wokół wprowadzenia oceny opisowej do systemu. Poglębia namysł nad ich źródłami, wskazując z jednej strony sprzeczne podstawy teoretyczne, a z drugiej – „milczące założenia reformatorów, oczekujących, że zmiana samej formy oceny pociągnie za sobą zmianę nauczycielskich praktyk” (s.89).

W artykule zatytułowanym: *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania* („Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 304-324) Habilitantka przedsięwzięła kontynuację i pogłębienie wątków związanych z ocenianiem osiągnięć uczniów i postrzeganiem ich przez pryzmat istniejących sprzeczności związanych na przykład z odmiennymi oczekiwaniami. Naświetliła skrajne strategie nauczycielskiego oceniania. Podstawą jednej z nich okazało się być konsekwentne przestrzeganie zewnętrznych wymagań programowych, a drugiej – okazjonalne ich obniżanie w zderzeniu z właściwościami ucznia czy z dydaktycznymi okolicznościami. Ssensu posługiwania się przez nauczycieli tymi

opozycyjnymi strategiami dr G. Szyling dopatrzyła się w przyjęciu tezy mówiącej o istnieniu jednej z istotnych właściwości oceniania, jaką jest ambiwalencja. Dalej Habilitantka wysunęła założenie, że nauczycielska ocena osiągnięć uczniów generowana jest w polu „zmiennych napięć między tym, co uznane za obowiązujące i umownie słuszne (standardy edukacyjne, centralne i lokalne regulacje systemowe) oraz tym, co zależne od lokalnego kontekstu kształcenia oraz od jednostkowych właściwości ucznia i nauczyciela” (s.305). W obliczu tego złożenia ocena w miejsce monolitycznego charakteru nabiera właściwości hybrydalnych, które pozwalają na uwolnienie od jednowymiarowości związanej z odnoszeniem jej jedynie do istniejących wymagań programowych. Hybrydowy charakter oceny szkolnej wiąże się także z jej otwarciem na interakcję z odmiennymi postaciami rzeczywistości, umożliwiającą budowanie własnej tożsamości i osobistych sądów o rzeczywistości dopuszczających wszelką inność (s.305).

W tekście dr G. Szyling dokonała rozpoznania i opisanie hybrydalnych rodzajów ocen funkcjonujących na poziomie wczesnej edukacji jako nauczycielskich wytworów powstających w warunkach wymuszonego ich oscylowania pomiędzy odrębnymi porządkami myślenia o ocenianiu oraz napięć wywołanych na przykład utrzymywaniem się sprzeczności pomiędzy tradycyjnie zorientowanym behawioralnym ocenianiem bieżącym a klasyfikacyjną oceną opisową. Wskazała i omówiła szerokie konsekwencje posługiwania się przez nauczycieli charakteryzowanymi w tekście ocenami – hybrydami. W części opracowania zatytułowanej: *Napęd hybrydowy, czyli o komplementarności i wyzwaniach* syntetycznie przedstawiła szkodliwe przejawy redukcji nauczycielskich praktyk oceniania wczesnoszkolnego i „podporządkowywania ich doraźnym instrumentalnym celom, zwłaszcza behawioralnie pojmowanej motywacji do uczenia się” (s.318). Zaproponowane „odsłony” szkolnego oceniania (np.: hybryda heraldyczna) należy nie tylko uznać za oryginalne, ale pogłębiające świadomość związaną z istniejącymi patologiami w tym obszarze, a co ważniejsze – identyfikujące ich źródła.

Na końcu tekstu dr G. Szyling wysunęła propozycję hybrydowego połączenia w nauczycielskich praktykach dwóch różnych rodzajów oceniania – sumującego i kształtującego jako działań komplementarnych. Zaznaczyła, że owa propozycja wymaga dyskusji, co uważam za właściwe z uwagi na rodzącą się u mnie wątpliwość, czy zaproponowane rozwiązanie jest możliwe do realizacji z uwagi nie tylko na obecne realia oświatowe, ale i inne konteksty – np. potencjalne nauczycielskie kreacje w tym zakresie. Ponadto – jak urzeczywistniać mentalne zmiany nie tylko w przypadku nauczycieli, ale również uczniów i ich rodziców, dotyczące spojrzenia na szkolne ocenianie (na jego przedmiot, funkcje itd.)? Nie dostrzegam podjętej

próby odpowiedzi Habilitantki na to pytanie, które może wydawać się nieco ograniczone myśleniem o praktyce. Jednak w mojej opinii krokiem w tym kierunku jest poszerzanie wiedzy i świadomości w tym zakresie, co może dokonywać się z wykorzystaniem potencjału tkwiącego w tym i innych publikacjach dr G. Szyling.

W kolejnym opracowaniu pt.: *Teoria i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej* („Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 67-82) składającym się na cykl przedłożony do oceny dr G. Szyling wysunęła tezę, że „na teorię i praktykę oceniania szkolnego składa się wiele hybrydycznych elementów, czyniąc ją tworem hybrydalnym.” (s.67). Podjęła się weryfikacji owej tezy na drodze ukazania źródeł konstytuujących stan teorii i praktyki oceniania szkolnego. Czyniąc to, doszła do wniosku (zgodnego z ustaleniami B. Latoura), że ocenianie szkolne można ująć w kategorii hybrydalnych sieci, które należy poddać kompleksowemu rozpoznaniu. Nie jest to jednak zabieg łatwy i oczywisty, dlatego wymaga puryfikacji – naukowego porządkowania. Może się ono dokonywać jednak z różnych perspektyw teoretycznych, „co prowadzi do kolejnych translacji” (s.79).

Za B. Latourem dr G. Szyling podniosła postulat demokratycznego kontrolowania hybryd. Jako warunek niezbędny do tego wskazała porozumienie i zgodę na to, „by o jednej rzeczy mówić z różnych, pozornie wykluczających się perspektyw” (s.79).

W moim ocenie niniejszy tekst jest kolejną próbą ukazania nieoczywistości oceniania, przełamywania jednostronnego myślenia o nim. Autorka ponownie wypnęła w nim argumenty przemawiające za paradygmatycznym spojrzeniem na ocenianie uczniów. Tak sytuowaną heterogeniczność wskazała jako warunek rozwoju w pedagogice – diagnostyki edukacyjnej oraz szkolnego oceniania, na które należy patrzeć przez pryzmat dydaktyczny, społeczny i aksjologiczny.

W tekście zatytułowanym: *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji* („Studia Pedagogiczne” 2015, nr LXVIII, s. 105-124) dr G. Szyling pojęła udaną próbę krytycznego namysłu nad praktyką związaną z ocenianiem uczniów na etapie ich wczesnej edukacji. Na podstawie danych empirycznych i ich interpretacji ustaliła, że ocenianie wczesnoszkolne pozbawia uczniów poczucia sprawstwa. Jako tego przyczynę wskazała podtrzymywanie tradycji dominacji nauczyciela oraz jego władztwo związane z operowaniem stopniem szkolnych niezależnie od jego formy. W szkole dochodzi do redukcji rozwojowego potencjału tkwiącego w samodzielnym uczniowskim ocenianiu i ocenianiu innych. Kształtowana jest u uczniów tożsamość jednostek zewnątrzsterownych, doświadczających okazjonalnego podważania u nich „poczucia własności swoich działań (...)”

przez nauczycielskie manipulowanie kryteriami oceny lub ogólnikowe wyznaczniki sukcesu edukacyjnego, często sprowadzone do technicznych aspektów poprawności i unikania błędów” (s.120). Szkolne i rodzinne oddziaływania socjalizacyjne wpajają im, że niejako naturalną i nieuchronną rzeczą jest zdobywanie ocen, które zwykle wystawiają dorośli. Badani uczniowie akceptują konieczność poddania się opresyjności oceniania i godzą się z selekcyjną funkcją stopni szkolnych. Nie postrzegają oceny w kategoriach informacji wspierającej ich samodzielne uczenie się, ale emocji i relacji społecznych (władzy). Niechętnie angażują się więc w ocenianie innych uczniów, aby nie wywołać u nich negatywnych emocji, które często towarzyszą wystawianiu stopni. Jest to przejaw samoograniczania siebie jako sprawcy.

Na końcu swych rozważań dr G. Szyling zamieściła postulat rezygnacji nauczycieli z przywiązania do kierowania uczniem, co umożliwi mu: podejmowanie inicjatyw i własnych poszukiwań, popełnianie błędów i ich autokorektę oraz podejmowanie intelektualnego ryzyka. Według Habilitantki nie stanie się to jednak bez radykalnej zmiany w myśleniu o ocenianiu, o którą (w mojej ocenie) „zabiega” w swoich publikacjach.

W opracowaniu zatytułowanym: *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego* zamieszczonym w czasopiśmie: „Problemy Wczesnej Edukacji” z 2020 roku (nr 4), poszukując śladów konstruktywistycznego paradygmatu w myśleniu o ocenianiu wczesnoszkolnym i w praktykach z nim związanych, dr G. Szyling ustaliła (częściowo na podstawie swoich badań i analiz zaprezentowanych we wcześniejszych opracowaniach oraz na podstawie poszukiwań innych badaczy), że funkcjonująca na tym etapie ocena opisowa okazuje się być „pustym dydaktycznie” obszarem podporządkowanym biurokracji tylko pozornie ukazującym wielostronny i zindywidualizowany obraz ucznia (figurą heraldyczną). W dalszej części Habilitantka przedstawiła argumenty, które pozwalają na wnioskowanie o normatywnym charakterze myślenia o ocenianiu (np. funkcjach) oraz trafnie zauważyła, że istnieje sprzeczność między posługiwaniem się argumentacją typową dla dydaktyki obiektywistycznej a rodzajem zaplecza inspirowanego konstruktywizmem społeczno-kulturowym. Ustalenia te uważam za niezwykle ważne dla uświadomienia istnienia wyłomu pomiędzy pedagogicznym dyskursem teoretycznym a edukacyjnymi realiami, które wiążą się z niezmienną monoparadygmatycznością. Inaczej rzecz ujmując, ocena opisowa, której sens powiązać można z jej progresywnymi założeniami teoretycznymi wprowadzona została do systemu (wyłącznie na etapie edukacji wczesnoszkolnej), w którym nadal widoczne jest przywiązanie do funkcjonowania w oparciu o paradygmat obiektywistyczny. Unaocniło się to na przykład w podporządkowaniu bieżącego oceniania wczesnoszkolnego normatywnej

kontroli i jego wpisaniu w „logikę *assessment of learning*” (s.146) - realizację jednego celu uwikłanego w motywację za pomocą behawioralnych wzmocnień. Cennym wydaje się zamieszczona w tekście refleksja, która mówi o tym, że aby wprowadzać zmiany w praktykę edukacyjną, należy najpierw podnieść świadomość osób osadzonych w systemie dotyczącą istoty uczenia się i nauczania. Nie dokonają się one bowiem bez ewolucji w myśleniu nauczycieli o tych procesach oraz w kulturze pracy szkoły i społecznie podzielanych przekonaniach. Za ważne uważam również przedstawione w tekście „patologie” oceny opisowej, obecne niejednokrotnie w praktyce edukacyjnej, a wypaczające jej sens.

Kolejny ze wskazanych przez Habilitantkę artykułów składających się na oceniany cykl zatytułowany został: *O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu* („Colloquium” 2024, nr 2, s. 247-261). Autorka dokonała w nim próby odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie dla myślenia o ocenianiu szkolnym ma trwała obecność kategorii funkcji oceny szkolnej w polskiej literaturze dydaktycznej. Ustaliła m. in., że owa trwałość spowodowana jest utrwaleniem (za sprawą heterodoksyjnego zwalczania się paradygmatów) w polskiej dydaktyce dualnych ujęć oceniania szkolnego oraz redukowania złożonego charakteru oceniania szkolnego do oczywistych lub pożądaných relacji za sprawą paradygmatycznego powiązania z systemowym ujęciem kształcenia. Analizy dr G. Szyling doprowadziły także do wniosku o utrwalaniu się ateoretycznego myślenia o ocenianiu szkolnym na skutek systematycznego oddalania się funkcji oceny od jej założeń teoretycznych, czego efektem jest przekształcanie się tego pojęcia w pierwszej kolejności w kategorię pozornie oczywistą i uniwersalną, a następnie – w skamieniały artefakt dydaktyczny wprowadzający „zamęt nie tylko w potoczny namysł o szkolnym ocenianiu” (s.258).

W niniejszym opracowaniu Habilitantka zamieściła propozycje związane z odejściem od porządkującej roli funkcji oceniania, a mianowicie: (1) paradygmatyczne ujęcie różnych koncepcji oceniania szkolnego, uwzględniające ich „dynamikę wynikającą z przenikania się w tym obszarze: nauki i praktyki kulturowej oraz teorii dydaktycznych i realiów edukacyjnych” (s.258) oraz (2) przekroczenie dualizmów w myśleniu o ocenianiu i przyznanie celom oceniania roli kluczowej. Być może nie do końca zgodne z zakresem treściowym zaproponowanego przez dr G. Szyling zamysłu „przyznania celom oceniania roli kluczowej” jest to, że może on przyczynić się nie tylko do redefiniowania owego celu, ale stanowić impuls do przemyślenia „na nowo” samego sensu oceniania uczniów. W tym miejscu na docenienie zasługuje nie tylko ów zamysł (propozycja), ale czytelna i przejrzysta struktura tekstu, w którym Habilitantka jasno określiła m. in. cel prezentowanych w nim analiz. Muszę dodać, że w innych tekstach składających się na recenzowany cykl niejednokrotnie brakuje

jednoznacznego jego określenia (podobnie, jak nie zawsze odnajduję w nich jasno określone problemy badawcze itp.). Warto jednak zauważyć, że niejako wtórnego uzupełnienia istniejących i wskazanych w tym miejscu braków Habilitantka dokonała w Autoreferacie (zał. nr 4).

Za ważne uważam następujące teksty podnoszące kwestie związane z ocenianiem na etapie szkoły wyższej: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia* („Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 9-22), *Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany* („Forum Oświatowe” 2016, nr 2 (56), s. 161-183), *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* („Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 3 (249), s. 122-137). W świetle ustaleń w nich zawartych, na tym poziomie kształcenia w ocenianiu dominuje logika technologii kształcenia wraz z przewagą systemowych funkcji oceniania sumującego nad ocenianiem kształtującym, które (w przeciwieństwie do pierwszego) ukierunkowane jest na indywidualne potrzeby uczących się. Do jej wzmocnienia dochodzi na skutek oddziaływań polityki edukacyjnej, przywiązującej duże znaczenie do weryfikacji efektów kształcenia i szczegółowego jej dokumentowania oraz w wyniku podtrzymywania pozoru oczywistości i bezstronności analitycznych strategii oceniania, bezproblemowo podporządkowujących się biurokratycznym procedurom. W konsekwencji możliwe staje się zaniedbywanie kompetencji społecznych i złożonych umiejętności akademickich studiujących (*Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*). W szkołach wyższych dochodzi także do rozdzwisku pomiędzy „ideą paradygmatycznej zmiany *from teaching to learning*” a istniejącymi w nich realiami. Ich transformacja nabiera deklaratywnego charakteru, a uniwersytecki dyskurs (w świetle prezentowanych w tekście stanowisk) zdominowany jest przez neoliberalizm. Rozdzwisk uwidacznia się także pomiędzy wiedzą pedagogiczną a odbiegającymi od niej praktykami dydaktycznymi szkoły wyższej. Opisywane realia tworzą sprzyjające warunki dla urzeczywistniania się niepomysłnych zjawisk związanych z uczeniem się na tym poziomie kształcenia oraz patologii oceniania studentów (np. obecność w akademickich praktykach strategii przetrwania) (*Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany*).

Doktor G. Szyling podniosła również kwestię archaiczności kulturowej stosowanych w dydaktyce szkoły wyższe praktyk. Ukazała problematyczny sens tworzenia na tym etapie programów kształcenia podporządkowanych „logice osiągnięcia ustalonych *a priori* efektów” (*O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce*, s.134), które to takim elementom oceniania, jak

informacja zwrotna nadają m.in. piętno normatywności i paraliżują autonomię poznawczą studentów.

Charakteryzowane powyżej 3 teksty oceniam pozytywnie z uwagi na ich diagnostyczny charakter i towarzyszącą im (w mojej ocenie) troskę o społeczną świadomość właściwości oceniania w szkole wyższej wraz z patologiami obciążającymi ten proces oraz podtrzymującymi negatywne mentalne wzorce z nim związane, co np. w przypadku kształconych nauczycieli może okazać się brzemiennie w skutkach (np. reprodukcja owych wzorców).

Przedłożone do oceny teksty opublikowane w monografiach naukowych spójnie wpisują się w cykl pod nazwą: *Ambiwalencja oceniania w edukacji. Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej*. Poruszane w nich przez Habilitantkę wątki pogłębiają czy też uzupełniają treści wcześniej omawianych w niniejszej recenzji artykułów.

Pierwsze (zgodnie z chronologią czasowego ich opublikowania) ze wskazanych opracowań pt.: *Strategia przejścia czy przetrwania - czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* (W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 210-250) poświęcone zostało ukazaniu zjawisk związanych z nauczycielskimi praktykami oceniania. Doktor Grażyna Szyling odsłoniła w nim dwoistość sytuacji, w której nauczyciel (opierając się na indywidualnych teoriach pedagogicznych) tworzy własny ukryty program i jednocześnie staje się obiektem jego oddziaływań. Swoje praktyki oceniania osadza on w kontekście aksjologicznym i podejmuje „sądowe” decyzje dotyczące „dobra i zła”. Jednocześnie, będąc obiektem opresyjnych oddziaływań zewnętrznych (np. niespójnych uregulowań polityki oświatowej czy sprzecznych oczekiwań społecznych), wytwarza takie sposoby działania, które mają doprowadzić do redukcji powstających napięć. „(...) w efekcie tworzy obszar oceniania poza standardami, a wraz z nim złożone strategie przetrwania, które niosą ze sobą zagrożenia informacyjną nieprzejrzystością i aksjologicznym chaosem” (s.246). Ukazany w artykule obraz szkolnego oceniania jako przestrzeni sprzecznych oczekiwań, którym nauczyciele próbują sprostać, posługując się jednym narzędziem – stopniem szkolnym utożsamianym z behawioralną nagrodą lub karą, stał się impulsem do postawienia na końcu tekstu postulatu o taką redefinicję celów oceniania szkolnego, która pozwoli na zastąpienie jego sądowego kontekstu roboczym, opartym na partnerstwie oceniającego i ocenianego w warunkach wspólnej sytuacji zadaniowej.

W rozdziale zatytułowanym: *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji* (W: E. Rodziewicz, A. Kożyczkowska, M. Lewartowska-Zychowicz (red.), *Teraźniejszość jako*

impuls dla pytań o ogólność pedagogiki. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju UG, Gdańsk 2009, s. 260-271) widoczna jest kontynuacja omawiania zagadnień związanych z drugim układem programowym jako formą radzenia sobie nauczycieli ze szkolną rzeczywistością i ich próbami przezwycięzania napięć pomiędzy „tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe”. Habilitantka doszła do ważnego wniosku, że nauczyciele pomimo niespójności ideologicznej wprowadzanych reform edukacji i dyskusyjnych rozwiązań systemowych nie wykazują jednoznacznej tendencji do wyrażenia zgody „na ograniczenie myślenia o osiągnięciach uczniów przez retorykę dyskursu ekonomicznego, choć jego kolonizacyjny wpływ jest widoczny w nauczycielskich działaniach i mówieniu o nich” (s.271).

W tekście pt.: *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* (W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Wydawnictwo TOMAMI, Kraków 2010, s. 118-129) dr G. Szyling podjęła się ukazania istoty, zalet i meandrów oceniania kształtującego. Pomimo wyrażonych w tekście wątpliwości związanych z właściwym kształtem szkolnych praktyk związanych z ocenianiem kształtującym oraz z towarzyszącymi mu zewnętrznymi modelowanymi realiami, uznała je za szansę nadania ocenianiu osiągnięć uczniów nowej tożsamości. Jest ona podyktowana według Habilitantki jego specyfiką polegającą na usytuowaniu pomiędzy systemowym naświetlaniem umiejętności ucznia i kierunku dalszej jego aktywności w celu rozwijania kompetencji poznawczych a społecznym konstruowaniem i negocjowaniem znaczeń, które warunkują poczucie sprawstwa i upatrywanie sensu uczenia się nie tylko w sprostaniu wymaganiom zewnętrznym i doraźnym (np. egzaminowi).

Opracowanie zatytułowane: *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego* (W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji - problemy, dyskursy, otwarcia*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 440-457) dr G. Szyling poświęciła „ślepych uliczkom” oceniania uczniów na etapie wczesnej edukacji. Poszukując sensu nadawanego wybranym kategoriom związanym z ocenianiem (m. in. stopniom szkolnym) przez przyszłe nauczycielki wczesnej edukacji (studentki II roku pedagogiki), ustaliła, że nie wychodzą one poza znane schematy myślenia o nich. Najsilniej uwidoczniło się to w postrzeganiu uczniów przez badane studentki jako nieustannie potrzebujących wsparcia nauczyciela – eksperta. Jego rolę wiąże z ochroną uczniów przed popełnianiem błędów, które obnaża sprawdzanie wyników nauczania. Za owo sprawdzanie odpowiedzialny jest zatem nauczyciel jako osoba kompetentna – nie tylko w materii oceniania, ale i w kierowaniu uczeniem się dziecka, które czasami wykazuje skłonność do zaniedbywania swojego rozwoju poznawczego. Należy więc pomóc mu ją przezwyciężyć za pomocą zewnętrznego

motywowania oceną szkolną, niekoniecznie w formie przejrzystej dla niego informacji. W świetle ustaleń badawczych Habilitantki zachodzi prawdopodobieństwo, że w szkole podtrzymywana będzie więc relacja władzy, niejako naturalności i niepodważalności panowania nauczycieli nad uczniami. O ile w przyszłości możliwe będzie odejście badanych od atrybutów władzy w postaci stopni szkolnych, o tyle takim nie stanie się podzielenie się z uczniami decyzjami dotyczącymi uczenia się i odpowiedzialnością za wyniki tego procesu. Ustalenia zawarte w charakteryzowanym artykule pozwalają dostrzec dużą „wyrwę” w świadomości dotyczącej istoty oceniania kształtującego. Można podzielać przypuszczenie, że w szkole na skutek tego, o czym pisze dr G. Szyling, uczniowie i nauczyciele tkwić będą w „zaułkach” oceniania. Przypuszczenie to może stać się impulsem do dalszych badań i pogłębionych poszukiwań empirycznych.

Tekst pt.: *Obiektywizm i sprawiedliwość - (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania* (W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 255-272) Habilitantka poświęciła naświetleniu zagadnień uwikłania oceniania szkolnego w relacje interpersonalne oraz we wpływy szeroko rozumianego kontekstu kształcenia, co wiąże go ze światem wartości i dokonywaniem niejednokrotnie problematycznych wyborów etycznych. Pociąga to za sobą konieczność rozpatrywania nauczycielskiej aktywności oceniającej jako działalności ulokowanej w strukturze niejednoznacznej i relacyjnej, wymagającej społecznego nadawania jej znaczeń. Nauczycielskie ocenianie należy więc rozpatrywać jako czynność pomiędzy dążeniem do zachowania obiektywności a poczuciem sprawiedliwości powiązanych niejednokrotnie z wyrozumiałością. Rzeczywiste nauczycielskie decyzje z nim związane wymusza zwykle szkolna codzienność. Nauczyciele wchodzą często w dwie role – „adwokata” i „sędziego”, a wybierają je w zależności od okoliczności i potrzeb. W opracowaniu tym dr Grażyna Szyling stwierdzała także to, co ustaliła w poprzednim (*Zaułki oceniania wczesnoszkolnego*), a mianowicie, że relacje między nauczycielami i uczniami mają tradycyjny wymiar oparty na władzy tych pierwszych nad drugimi. Stopnie szkolne nauczyciele pojmują w kategoriach nagrody i kary. W konkluzjach dr G. Szyling wyraziła przekonanie, że sprawiedliwe czy obiektywne ocenianie ulega w szkolnych realiach znaczeniowej redukcji i zawłaszczeniu przez edukacyjną praktykę. Jako środek zaradczy wysunęła postulat realnego, a nie deklaracyjnego rozdzielenia celów i funkcji egzaminu zewnętrznego oraz nauczycielskiego oceniania. Uczyniła to, mając nadzieję, że na skutek tego może dojść do osłabienia sądowego kontekstu oceniania szkolnego, który najmocniej utrwała *status quo*. Wyraziła także związane z tym wątpliwości, czy w istniejącym systemie szkolnym zabieg ten

pociągnię za sobą zgodę na intersubiektywność oceny i przyznanie pełnego prawa uczniowi do uczestnictwa w procesach diagnozowania własnych edukacyjnych poczyną.

W opracowaniu zatytułowanym: *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany* (W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, PTDE, Kraków 2018, s. 49-62) Habilitantka przedstawiła argumenty na poparcie swojego stanowiska (wyrażanego także w innych tekstach) dotyczącego hybrydalności oceniania osiągnięć uczniów konstruowanej „w procesie ścierania się różnych wpływów i podporządkowaną często sprzecznym wartościom (...)” (s.49). Za słuszne ustaliła wprowadzenie do oceniania szkolnego strategii hybrydalnego przejścia między podejściem technologicznym a emancypacyjnym, którego głównym celem jest dopuszczenie ucznia do oceniania własnej aktywności związanej z uczeniem się. Podobnie jak w poprzednim tekście, związała z tym nadzieję na ograniczenie subiektywizmu oceniania szkolnego i nadanie wynikom egzaminów zewnętrznych komplementarnego charakteru, a nie absolutyzującego osiągnięcia uczniów. Jako istotny czynnik to warunkujący wskazała odstępianie od hegemonii kierowniczego stylu nauczania w polskich szkołach.

Ostatnim ze wskazanych w cyklu monograficznym rozdziałem (niepublikowanym jeszcze, ale pozytywnie zrecenzowanym) jest opracowanie pt.: *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*. W mojej ocenie jest ono niezwykle wartościowe i może dla wielu (m. in. studentów pedagogiki, nauczycieli czy rodziców uczniów, a więc dla szerokiego grona odbiorców) stanowić cenne źródło uporządkowanej przez Habilitantkę wiedzy na temat oceniania szkolnego jako kategorii umownej i wielowymiarowej. To uporządkowanie ma swoje źródła w ustaleniach D. Klus – Stańskiej, która wskazała na istnienie paradygmatycznych odmian dydaktyki. Jednakże Habilitantka wprowadziła do nich własne modyfikacje z uwagi na stwierdzone przez nią istnienie w ocenianiu rozwiązań hybrydycznych - paradygmatycznie niejednoznacznych. Za ważne uważam ukazanie innych niż najbardziej rozpowszechnione obiektywistyczne postrzeganie (a co za tym idzie, dość powszechnie przekładane na praktykę) oceniania szkolnego, a mianowicie ocenianie w perspektywie dydaktyk: humanistycznej, libertariańskich i konstruktywistycznych. W pracy zawarta została również hybrydowa koncepcja oceniania szkolnego. Podkreślenia wymaga fakt z jednej strony wnikliwego przedstawienia wszystkich perspektyw myślenia o ocenianiu szkolnym, z drugiej zaś ich syntetyzującego (penetrującego wszak obszerne przestrzenie teoretyczne) i przystępnego charakteru. W każdym ze wskazanych przypadków odmian paradygmatycznego myślenia o ocenianiu dr G. Szyling starała się obiektywnie pokazać jego mocne i słabe strony, a w licznych przypadkach - wskazać bardziej lub mniej fundamentalne różnice. W tekście tym

znajduję potwierdzenia znawstwa i biegłości Habilitantki w poruszaniu się po rozmaitych przestrzeniach oceniania osiągnięć uczniów.

W mojej ocenie przedłożone przez dr G. Szyling publikacje w udany sposób przełamują monoparadygmatyczne myślenie o ocenianiu szkolnym. Dowodzą powodzenia realizacji postawionych sobie (a wyartykułowanych w Autoreferacie) celów związanych z nakreśleniem szerokich ram teoretycznych myślenia o ocenianiu szkolnym, redefinicją jego celów stwarzającą potencjalność zmiany edukacyjnych praktyk z nim związanych oraz z ukazaniem ateoretyczności jako czynnika utrwalającego *status quo* oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Za ważną uznaję także próbę określenia nowych rozwiązań w postaci hybrydowej, zakładającej połącznie „dwóch różnych rodzajów oceniania: kształtującego i sumującego, które odwołują się do opozycyjnych systemów wartości” (Autoreferat, zał. 4, s. 28). Uważam, że zawierają one w sobie pewien potencjał istotnej i potrzebnej zmiany w ocenianiu, zrywającej z monoparadygmatycznym postrzeganiem szkolnego oceniania, ale czy realnej, możliwej do zadziania się w szkole. Sama Habilitantka zauważa, że potencjał rozwiązań hybrydowych „okazał się trudny do wykorzystania w praktyce” (Autoreferat, zał. 4, s. 29). Wyartykułowana tu przeze mnie wątpliwość nie tylko otwiera pole dyskusji, ale stanowić może inspirację do podejmowania ważnych badań empirycznych związanych z ocenianiem szkolnym w kontekście ustaleń dr G. Szyling.

4. Inne osiągnięcia naukowo-badawcze

4.1. Publikacje wykazane poza cyklem

Doktor G. Szyling wykazała również szereg innych teksów opublikowanych po doktoracie, a mianowicie: 15 autorskich i współautorskich rozdziałów w monografiach, 12 autorskich i współautorskich artykułów w czasopismach naukowych. Uczestniczyła (po doktoracie) także w redagowaniu numerów monograficznych następujących czasopism: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 4 (64); „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2 (85); „Studia Pedagogiczne” 2015, nr LXVIII, zatytułowany: Dzieciństwo i wczesna edukacja: Kontrowersje, problemy i poszukiwania; „Forum Oświatowe” 2018, nr 2 (60), s. 11-114; „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1 (251). Wykonała także 7 raportów, ekspertyz i recenzji. Opublikowała 3 teksty popularyzatorskie, a mianowicie:

1. *Teoretyczne podstawy oceniania osiągnięć uczniów*. W: M. Choroszczyńska, K. Stróżyński (red.), *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych*

- *teoria i praktyka*. Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 11-45;

2. *Horyzonty nauczycielskich diagnoz*, „Edukacja Pomorska. Biuletyn CEN w Gdańsku” 2013, nr 12 (61), s. 10-14;
3. *Dwa rodzaje oceniania w szkole wyższej. Potrzeba czy komplikacja?* W: J. Bolałek, E. Szymczak, T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych*. Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2015, s. 159-173.

Dodam, że wśród wykazanych publikacji znajdują się nie tylko polskie, ale i zagraniczne opracowania.

4.2. Udział w polskich i zagranicznych projektach badawczych oraz mobilnościach

- Udział w projekcie międzynarodowym *Przestrzenie uczenia się* realizowanym w latach 2018-2019. W związku z realizacją projektem Habilitantka odbyła 5 wizyt studyjnych w uniwersytetach i naukowych instytucjach zagranicznych na terenie Federacji Rosyjskiej i na Ukrainie. Warto zwrócić uwagę na fakt aktywnego udziału dr G. Szyling związanego z realizacją projektu (m. in. wygłoszenie referatu, prace w Komitecie redakcyjnym ukraińskiego czasopisma, odbycie 5 zagranicznych wizyt studyjnych).
- Udział w 2 projektach i badaniach krajowych: 1. *Badania jakościowe i efektywność edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* (Poddziałanie: *Tworzenie warunków do monitorowania ewaluacji i badań systemu edukacji*” (2011 r.) oraz Poddziałanie: *Badania uwarunkowań zróżnicowań wyników egzaminów zewnętrznych* (2012 r.); 2. *Konstrukcja testu osiągnięć szkolnych (TOS6)* (2014 r.).
- Realizacja grantu BW: R360/621-330/2008 przyznanego w drodze konkursu na sfinalizowanie projektu obejmującego przygotowanie do publikacji książki pt.: *Nauczycielskie strategie oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011).
- Udział w realizacji 5 projektów wdrożeniowych.
- Uczestnictwo (trzykrotne) w europejskim programie Erasmus + „Mobilność z krajami partnerskimi”. Przykładowe działania naukowe realizowane w ramach programu: udział w 2 konferencjach naukowych, wygłoszenie wykładu otwartego i udział w 2 seminariach naukowych.

Szczegółowo opisana przez dr G. Szyling w Autoreferacie aktywność związana z uczestnictwem w wyżej wymienionych projektach zasługuje na wysoką ocenę.

4.3. Udział w polskich i zagranicznych konferencjach naukowych oraz komitetach organizacyjnych

Habilitantka po uzyskaniu stopnia doktora brała udział w 20 naukowych konferencjach krajowych (w ich ramach miała 13 wystąpień plenarnych) i w 15 zagranicznych (7 wystąpień plenarnych). W różnym charakterze (przewodniczącego komitetu organizacyjnego, członka komitetu naukowo-organizacyjnego lub komitetu naukowego) 14 razy uczestniczyła w pracach polskich (9) i międzynarodowych (5) komitetów organizujących konferencje naukowe.

5. Aktywność dydaktyczna i organizatorska

Doktor G. Szyling prowadzi na Uniwersytecie Gdańskim liczne zajęcia dydaktyczne w ramach modułów związanych z jej kompetencjami naukowo-badawczymi (np. Modele oceniania, Podstawy pomiaru dydaktycznego we wczesnej edukacji, Ocenianie osiągnięć uczniów itd.), co szczegółowo opisała w załączniku nr 4 (cz.7) przedłożonej dokumentacji habilitacyjnej. Ponadto wykazała także wykonanie m.in. następujących prac:

- Prace w uczelnianych zespołach tworzących programy kształcenia (szczegółowy opis w Autoreferacie, pkt. 6.1.B).
- Pełnienie roli promotora pomocniczego w 2 zamknięty już (pozytywnie i z wyróżnieniem) przewodach doktorskich.
- Wypromowanie 34 prac magisterskich oraz 38 licencjackich.

W ramach osiągnięć organizacyjnych Habilitantka podała, że:

- wchodziła w skład kolegialnych władz uczelni w charakterze senatora, członka Rady Wydziału Nauk Społecznych UG, członka Rady Instytutu Pedagogiki;
- wypełniała liczne funkcje w UG – np.: Kierownika Podyplomowych Studiów Pedagogicznych, Wicedyrektora ds. dydaktycznych Instytutu Pedagogiki czy Dyrektora Centrum Kształcenia Nauczycieli.
- pracowała w zespołach zapewniających jakość kształcenia.

Warto dodać, że za swoją pracę była kilkakrotnie nagradzana.

Doktor Grażyna Szyling w Autoreferacie i zał. 4, cz.6 złożonej dokumentacji habilitacyjnej opisała także swoją aktywność (po doktoracie) związaną ze współpracą z otoczeniem społecznym: z Urzędem Marszałkowskim Województwa Pomorskiego, z Ministerstwem Edukacji i z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim. W ramach tej współpracy sporządziła również kilka ekspertyz.

W końcowej części Autoreferatu Habilitantka podała następujące dane naukometryczne: Papers 34, Citations: 190 (129 bez autocytowań), Hirsch h-index: 8.

Konkluzja

W mojej ocenie dorobek naukowy dr Grażyny Szyling zasługuje na docenienie. Jako znaczący wkład Habilitantki w rozwój dyscypliny pedagogika uznaję:

- przeprowadzenie pogłębionych, krytycznych studiów teoretycznych skoncentrowanych na kategorii oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- analiza nauczycielskiego postrzegania ocenienia osiągnięć uczniów oraz działalności z nim związanej;
- opracowanie autorskiej hybrydowej koncepcji oceniania szkolnego.

Pani dr Grażyna Szyling wykazała się również aktywnością naukową realizowaną we współpracy z zagranicznymi uczelniami oraz dużym zaangażowaniem dydaktycznym i organizacyjnym. Brała czynny udział w wielu polskich i zagranicznych konferencjach naukowych oraz w realizacji kilku projektów badawczych.

Uważam, że dr Grażyna Szyling spełnia więc wymagania stawiane kandydatom do stopnia doktora habilitowanego, o których mowa w art. 219 ust.1 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Tym samym popieram wniosek Habilitantki o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

