

Recenzja dorobku naukowego, dydaktycznego oraz organizacyjnego

dr Grażyny Szyling

w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego

w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika

prowadzonym w Uniwersytecie Gdańskim

W recenzji przedstawiam ocenę dotyczącą tego, czy przedłożona przez dr Grażynę Szyling dokumentacja osiągnięć i dorobku naukowego odpowiada wymaganiom określonym w **art. 219 ust. 1 pkt 2 Ustawy** w aspekcie nadania Jej stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Po prezentacji Jej sylwetki zawodowej uzasadniam kolejno, że wskazany we wniosku **cykl publikacji**, zatytułowany *Ambiwalencja oceniania w edukacji. Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej*, spełnia wymóg „osiągnięcia naukowego stanowiącego znaczący wkład w rozwój dyscypliny naukowej” (pedagogiki), oraz że udokumentowany w nim pozostały dorobek naukowy Habilitantki pozwala uznać Jej aktywność naukową za istotną. Całość zamykam formalną konkluzją.

Sylwetka naukowa. Drogę rozwoju naukowego Habilitantki charakteryzuje zakorzenienie w praktyce edukacyjnej, szczególnie w dziedzinie szkolnego oceniania, stanowiącej po 1989 roku przedmiot zainteresowań akademickich ekspertów związanych z tzw. europejskimi programami postrzegających ten element nauczania jako kluczowe miejsce prac nad zmianą paradygmatyczną polskiej szkoły, czyli porzucenia modelu przekazu i kontroli wiedzy (z jego kluczowym instrumentarium w postaci stopni szkolnych) na rzecz tworzenia warunków (dzięki informacjom zwrotnym) do samodzielnego – lecz podejmowanego w dialogicznej współpracy z innymi – uczenia się.

Habilitantka, po uzyskaniu magisterium w zakresie filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim, podjęła pracę w charakterze nauczycielki w szkole średniej. W okresie tego zatrudnienia, piastując stanowisko wicedyrektora ds. dydaktycznych, zajmując się między innymi analizami wyników kształcenia, sprawując opiekę na nauczycielami stażystami oraz studentami odbywającymi praktyki dydaktyczne i będąc odpowiedzialną za *novum* w krajowym systemie, a mianowicie za ewaluację szkolnych programów, doświadczyła barier transformacji zastanej *gramatyki kształcenia* także w obszarze szeroko rozumianego oceniania. Ukończenie przez Nią z wyróżnieniem w 2003 roku studiów podyplomowych z zakresu ewaluacji i egzaminowania na Uniwersytecie Gdańskim otworzyło możliwości podjęcia pracy

naukowo-dydaktycznej w tej samej uczelni, najpierw w Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym, a następnie w Instytucie Pedagogiki, kolejno w Zakładzie Diagnostyki Edukacyjnej, kierowanym przez Prof. Bolesława Niemierko, pod którego opieką przygotowała i obroniła w 2008 roku dysertację doktorską zatytułowaną *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie*¹, a następnie w Zakładzie Badań nad Dzieciństwem i Szkołą prowadzonym przez Prof. Dorotę Klus-Stańską, z którym to zespołem współpracuje do dziś.

Analiza całokształtu Jej dotychczasowego dorobku w perspektywie biograficzno-zawodowej odzwierciedla wskazane wyżej kamienie milowe na drodze Jej naukowego rozwoju. Mamy tu bowiem z jednej strony stałość, jeśli idzie o pole problemowe, w którym Habilitantka sytuuje swe badania, z drugiej zaś o zdolność do korzystania z (zastanego potencjału) i **współtworzenia** (w aspekcie wnoszenia autorskiego wkładu w prace podejmowane na rzecz zmiany *status-quo* w interesującym ją obszarze) **środowisk** jej profesjonalnej **aktywności**. Przenikanie się czy wnikanie doświadczeń wyniesionych z pierwszego okresu badawczego zaangażowania we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Centralną Komisją Egzaminacyjną, z tymi, zdobywanymi w przestrzeni stałej współpracy z Polskim Stowarzyszeniem Diagnostyki Edukacyjnej, oraz tymi, *stricte* naukowymi, związanymi z przynależnością do zakładów badawczych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, i ich przepracowywanie, dostrzegalne jest w konceptualizacji całego dorobku przedstawionego do oceny. Cechą charakterystyczną jest tutaj bowiem nie tyle przyrost kompetencji (teoretyczno-metodologicznych) w zajmowaniu się interesującym Ją fenomenem, ani „zwykłe” przesunięcia paradygmatyczne, ale wychodzenie w prowadzonych studiach i poszukiwaniach empirycznych poza klasyczne opozycje typu: doświadczenia praktyczne vs wiedza formalna, dawne vs nowe (formy czy formuły oceniania); funkcjonalizm vs konstruktywizm (jako dominujące paradygmaty dydaktyczne) czy ilościowe vs jakościowe (tradycje badawcze). Analiza prezentowanego w dokumentacji przewodu dorobku publikacyjnego, potwierdzająca „spirarność” i „warstwowość” (odzwierciedlające nieliniowy rozwój) w pełni dokumentuje oryginalność cyklu poddawanego ocenie jako osiągnięcia naukowego wnoszącego wkład do reprezentowanej dyscypliny.

Osiągnięcie naukowe. Cykl publikacji *Ambiwalencja oceniania w edukacji. Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej*, konstituowany jest przez autorską monografię oraz 17 publikacji, w tym 10 artykułów prezentowanych w naukowych czasopismach pedagogicznych i siedem rozdziałów zawartych w monografiach zbiorowych.

Cykl ten obejmuje dwie części. W każdej z nich wyodrębniono po kilka zagadnień szczegółowych. Pierwsza z nich nosi tytuł „**Przełamywanie monoparadygmatyczności oceniania szkolnego**”. Druga została zatytułowana „**Ocenianie w edukacji wobec złożoności rzeczywistości społecznej. Ku rozwiązaniom hybrydowym**”. Każda z nich obejmuje kilka tematów/zagadnień szczegółowych. Część pierwszą konstituują takie z nich jak

1. Teoretyczne modele oceniania jako otwarcie przestrzeni interpretacyjnej

¹ Recenzentkami rozprawy zatytułowanej *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie* przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Bolesława Niemierko były Prof. UG dr hab. Teresa Bauman i Prof. UWM dr hab. Dorota Klus-Stańska: *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie* wskazuje jednoznacznie na paradygmat jej powstania.

2. Zredefiniowanie celów oceniania jako warunek zmiany praktyki edukacyjnej
3. Ateoretyczność jako czynnik utrwalający *status quo* oceniania w edukacji.

Zagadnienia części drugiej to

4. Odkrywanie źródeł i obszarów ambiwalencji w ocenianiu

oraz

5. Potencjał rozwiązań hybrydowych.

Monografia zatytułowana *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami* (szczególnie jej wydanie z 2017 roku) stanowi w dorobku naukowym dr Grażyny Szyling rodzaj kamienia milowego. Oparta jest ona na ponownych analizach danych uzyskanych w ramach pracy doktorskiej, inspirowanych – z jednej strony, uwagami zawartymi w recenzjach autorstwa Doroty Klus-Stańskiej i Teresy Bauman, wskazującymi na wagę w badaniu tzw. zmiennych kontekstowych, wpisującymi się, z drugiej, w dociekania Habilitantki powodów niepotwierdzenia w projekcie doktorskim niektórych z założonych hipotez badawczych. Osadzenie koncepcji przedmiotu badań w paradygmacie technologicznym, prowadzące wprost do przyjęcia w poszukiwaniach podejścia osadzonego w orientacji neopozytywistycznej, ewokowało wprost ograniczenie czy marginalne potraktowanie zgromadzonych danych jakościowych. Powrót do analiz materiału empirycznego z pracy doktorskiej z założeniem skupienia się czy uwzględnienia społeczno-polityczno-kulturowego tła nauczycielskich praktyk oceniania zaowocowało poszerzeniem ram teoretycznych podjętych studiów czy poszukiwań, czyli wyjściem w konceptualizacji i interpretacji wyników poza jeden paradygmat. Inspirując się typologią ideologii pedagogicznych Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Meyer z jednej strony oraz koncepcją współlistnienia paradygmatów Rolanda G. Paulstona, z drugiej, Habilitantka uwzględniła w sytuowaniu codzienności nauczycielskiego oceniania w przestrzeni dwie orientacje – orientację transmisji kulturowej i orientację progresywistyczną. Ten zabieg przesunięcia konceptualnego umożliwił jej rezygnację z oglądu badanego fenomenu tylko z jednej perspektywy (wybranej teorii o scjentyistycznej proweniencji) i skupienie się w prowadzonych poszukiwaniach na napięciu między teorią a praktyką. Wyzaczyło to nie tylko kierunek, ale i zakres dalszych badań w interesującym ją obszarze edukacji. Znamienne przy tym jest to, że podstawa ta widoczna jest we wszystkich publikacjach konstytuujących recenzowany cykl, niezależnie od tego, czy pozycje, w których Autorka podejmuje dyskusję zmiany w dyskursie oceniania po 1989 roku, poświęca ocenianiu w edukacji szkolnej², w tym elementarnej³, czy ocenianiu oraz egzaminowaniu w szkole wyższej⁴.

Odejście od monoparadygmatycznego myślenia o ocenianiu obecne we wskazanej wyżej monografii (a także sześciu publikacjach z okresu przed i pracy nad nią)⁵, zaznaczające

² Zob. np. *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, 2018; *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*, 2010;

³ Zob. *Zaalki oceniania wczesnoszkolnego*, 2011; *Ocena opisowa – ocena (nie)niemożliwa*, 2008; *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*, 2020.

⁴ Zob. *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, 2015; *Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany*, 2016.

⁵ Oprócz monografii wstępne efekty rozpoznania istoty problemu dokumentują takie artykuły *Strategia przejścia czy przetrwania – czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne* (2008); *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane*

się w poszerzeniu ram prowadzonych poszukiwań i interpretowaniu ich rezultatów, redefiniowaniu celów oceniania traktowanego jako warunku *sine qua non* realnej a nie pozornej zmiany praktyk, zdemaskowaniu ateoretycznego podejścia do oceniania jako czynnika utrwalania zastanej kultury edukacji (poprzez wpisywanie nowych koncepcji w dawne praktyki), pogłębiane i poszerzane jest konsekwentnie w przestrzeni dalszych badań konstytuujących dorobek Habilitantki aż do etapu zwieńczenia go, na etapie wystąpienia z wnioskiem o wszczęcie postępowania habilitacyjnego) publikacją *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*, tekstu przygotowanego do monografii zbiorowej pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej, zatytułowanej *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (2024) wydanej przez PWN pod koniec 2024 roku.

Przesłanką scalającą cykl powiązanych tematycznie artykułów jest sposób budowania teoretycznych podstaw myślenia o fenomenie oceniania w szkole i przyjmowanym w jego wieloaspektowym oglądzie podejść związanych z interpretatywizmem. Kategoria oceniania, ewaluując w miarę rozwoju dorobku podoktorskiego, definiowana jest na obecnym etapie badań szeroko - jako „proces ulokowany na styku nauki i potoczności, działalności praktycznej oraz teorii dydaktycznych, z właściwą im wieloparadygmatycznością” (Autoreferat, s. 3). Przyjęcie w prowadzonych studiach i badaniach założenia, że nie ma jednej, „dobrej” formuły oceniania, ani uniwersalnego w tym względzie systemu, że w „polu problemowym przecinają się różne perspektywy oglądu szkolnej codzienności, zderzają się odmienne porządki myślenia oraz sprzeczne oczekiwania podmiotów i instytucji” (Autoreferat, s. 3), wyznaczają cel naukowy cyklu jako „**rozumienie istoty, przebiegu oraz bliskich i odległych skutków oceniania edukacyjnego, a także jego ambiwalentnych relacji z instytucjonalnym uczeniem, się, ujmowanym stosownie do jego paradygmatycznego ulokowania**” (Autoreferat, s. 4). Doceniając takie ujęcie jako zgodne z tym, co odczytuję w treściach artykułów prezentowanych w poszczególnych sekcjach tematycznych zgłosić pragnę drobną uwagę natury językowej. Zastanawiam się mianowicie nad zastąpieniem wyrazu „rozumienie” frazą „pogłębianie rozumienia” jako trafniej oddającej korzystanie w ramach przyjętego podejścia takich strategii badawczych jak krytyczne hermeneutyki czy jakościowe analizy danych.

W rekonstrukcji sposobu realizacji tego celu Habilitantka wskazuje po pierwsze, na pozostawanie poszczególnych artykułów konstytuujących cykl w stosunku do siebie w relacji o charakterze **spiralno-warstwowym**, a nie jedynie chronologicznym, i po drugie, na dominację w prezentowanych w nich studiach i badaniach **podejścia interpretatywno-konstruktywistycznego**.

Odnosnie do pierwszej z wymienionych kwestii podkreślić pragnę zarówno konsekwencję tematyczną rozwijanych konceptualnie i metodologicznie prac konstytuujących cykl, jak i wewnętrzne zróżnicowanie udziału poszczególnych pozycji w konstrukcji całości przedsięwzięcia. Udział ten w odniesieniu do wspomnianej wyżej monografii, jak i artykułów pochodzących z wcześniejszego okresu prowadzonych przez Nią badań, czyli pochodzących z lat 2008-2011, jako bazowy w znaczeniu wstępnego podjęcia zagadnień rozwijanej następnie tematyki teoretycznych modeli oceniania, redefiniowana jego celów i ateoretyczności

aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji, 2009; *Obiektywizm i sprawiedliwość jako (nie)wygodne kategorie nauczycielskiego oceniania*, 2013.

ugruntowującej dotychczasowe rozwiązania prezentowany jest w artykułach publikowanych w latach 2013 – 2024. Do większości z nich jako prezentujących wstępne rozpoznania odwołuje się też Habilitantka w studiach teoretycznych i analizach różnorodnych danych prowadzonych w tekstach konstytuujących część drugą cyklu. I tak cztery spośród tekstów „bazowych” pierwszej części zostały wykorzystane w podobnym charakterze, bo jak „rezerwar pierwszych danych” czy baza wstępnych rozpoznań odnośnie do kluczowej w cyklu problematyki złożoności kontekstu i ambiwalencji w ocenianiu zwieńczonej sformułowaniem „zwrotu hybrydowego” wraz z badaniem potencjału tego typu rozwiązań w praktyce oceniania⁶. Z kolei pozycja *Obiektywizm i sprawiedliwość jako (nie)wygodne kategorie nauczycielskiego oceniania* (2013) zaliczona została do publikacji kluczowych dla dyskusji prowadzonych w obydwu częściach cyklu. W pierwszej „współpracuje” z innymi tekstami w sub-temacie redefiniowania celów oceniania jako warunku zmiany praktyki edukacyjnej, a w drugiej w odkrywaniu źródeł i obszarów ambiwalencji w ocenianiu. Oczywiście, występują też na tej „spirali” teksty pojedyncze w znaczeniu przywołania wyłącznie w rozwinięciach danych zagadnień szczegółowych⁷. Dodać też należy, że o ile publikacje przywoływane w bibliografii subtematów występujących w ramach pierwszej części, są wyraźnie rozdzielone (na wstępne/bazowe i rozwijające), to drugi ich zestaw, odnośnie do tematu „Ocenianie w kontekście złożonych realiów edukacyjnych. Ku rozwiązaniom hybrydowym” odzwierciedla, jak ważne dla konstruowania głównych kategorii cyklu - ambiwalencji i hybrydyczności oceniania - były re/dekonstrukcje wcześniejszych badań⁸ oraz tego, jak dalej one „pracują” w innych publikacjach. Mam tu na uwadze zarówno teksty z nieco wcześniejszego okresu⁹ jak i te opublikowane już w latach 20-tych obecnego stulecia¹⁰. Na dynamikę i otwartość rozwijanej „na oczach” czytelników autorskiej teorii oceniania szkolnego wskazuje też uwzględnianie w prowadzonej dyskusji artykułów ze „ścieżki towarzyszącej”¹¹ oraz wskazany już wyżej jako kolejny kamień milowy rozdział *Paradymatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*, przygotowany w ramach prac zespołu dydaktyki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN do

⁶ Oprócz monografii *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardem* są następujące artykuły: *Strategia przejścia czy przetrwania – czyli dokąd zmierza ocenianie w szkolne* (2008), *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego* (2011), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa* (2009).

⁷ W części pierwszej są to teksty *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* (2018) oraz *O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu* (2024), a w drugiej tak kluczowe artykuły jak *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji* (2009), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania* (2014) oraz *Teoria i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej* (2018).

⁸ Zob. *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji* (2009); *Obiektywizm i sprawiedliwość jako (nie)wygodne kategorie nauczycielskiego oceniania* (2010).

⁹ Zob. *Ocenianie kształtujące o niejednoznaczności* (2010); *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji* (2015), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego* (2020).

¹⁰ Zob. *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*, 2020; *O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu*, 2024; *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*, 2019.

¹¹ Zob. *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów* (2019).

pracy zbiorowej pod red. Doroty Klus-Stańskiej zatytułowanej *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (WN PWN, 2024).

Pozostaje jeszcze odniesienie się w tym fragmencie recenzji do kwestii metodologicznych, czyli deklaracji przyjęcia odnośnie do całościowej konstrukcji cyklu podejścia **interpretatywno-konstruktywistycznego**. Jeśli przypomnieć przywołanie przez mnie jako kamienia milowego (a może węgielnego?) monografii *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardem* <2008> napisanej na podstawie materiałów zgromadzonych w trakcie przygotowywania badań w ramach pracy doktorskiej w oparciu o paradygmat neopozytywistyczny, dopuszczający dopełnianie badań ilościowych danymi o charakterze jakościowym oraz pochodzący z tego samego okresu artykuł *Strategia przejścia czy przetrwania – czyli dokąd zmierza szkolne ocenianie szkolne* <2008>, to wskazanie zatem przez Habilitantkę w innym miejscu autoreferatu, że w badaniach dominowało (podkreśl. własne) podejście interpretatywno-konstruktywistyczne, znajduje potwierdzenie.

Ku konkluzji. Rezultaty ujętego we wskazane wyżej ramy cyklu publikacyjnego *Ambiwalencja oceniania w edukacji. Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej* poddanego ocenie jako osiągnięcie naukowe spełniają – w mojej ocenie - wymogi stawiane w Ustawie co do wkładu w rozwój reprezentowanej przez Nią dyscypliny (pedagogiki).

Po pierwsze, podkreślić pragnę, iż **pole problemowe**, w którym Habilitantka usytuowała prowadzone poszukiwania nie było dotąd w krajowej pedagogice¹² zbyt intensywnie eksplorowane. Poza rozwijaną przez Bolesława Niemierko normatywną teorią szkolnego oceniania (poszerzoną o takie związane z nią kategorie, jak ewaluacja i diagnostyka edukacyjna) – autora i moderatora ogólnopolskiej debaty zmiany *status quo* w tym obszarze praktyki także *via* powołane w 2004 roku Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej¹³, Autorzy innych publikacji, niezbyt ostatnio licznych, skupiają się bardziej na wybranych segmentach interesujących nas praktyk (np. na ocenianiu w edukacji wczesnej, ocenianiu kształtującym, kryteriach oceniania w ramach wybranych przedmiotów szkolnych, a procedurach oceniania zachowania uczniów)¹⁴, niż konstruowaniu całościowych teorii. Ujrzenie przez pryzmat ocenianego cyklu publikacji co do rozwoju uczniów i pośrednio nauczycieli, a także (lub przede wszystkim) kultury szkoły, wnieść może przeniknięty „teoretycznym po/myśleniem”¹⁵, uwzględniający wieloparadygmatyczność dydaktyki,

¹² Mam tu na uwadze głównie okres po 1989 roku.

¹³ Rekonstrukcji dynamicznego wkładu tego towarzystwa we wszystkie wiązki tego dyskursu, nie tylko naukową, badawczą, ale i oświatowo-polityczną i praktyczną, dokonała też Habilitantka w tekście zaprezentowanym z okazji jubileuszu 25-lecia wprowadzenia do systemu szkolnictwa w Polsce procedur określanych jako diagnostyka edukacyjna i 15-lecia funkcjonowania PTDE, 2019; Diagnostyka edukacyjna z perspektywy czasu. Okresy napięć, kryzysów i zmian, w: B. Niemierko, K. Szmigiel /red/ *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, 2019.

¹⁴ Zob. np. E. Żmijewska, *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej* (2002); P.W. Parczewski, *Nauczycielskie systemy oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego* (2012); M. Kowalewski, *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły* (2021); K. Ostrowski, I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia* (2004); S. Jaskulska i in., *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej. Trzy modele z komentarzem* (2023); M. Karapuda, *Nauczycielskie praktyki oceniania zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej* (2023).

¹⁵ Parafraza podtytułu monografii autorstwa Doroty Klus-Stańskiej pt. *Paradygmaty w dydaktyce. Myśleć teorią o praktyce*, 2018.

nawiązujący do etyki, nauk o kulturze, **dyskurs zmiany** systemu oceniania, jest nie do przecenienia.

Za oryginalne uważam zatem – i to jest drugi punkt konstytuujący uznanie cyklu za osiągnięcie naukowe – określenie przez Habilitantkę przedmiotu, celu i podejścia przyjmowanego w badaniach. Nie liniowy, lecz **spiralno-warstwowy charakter relacji między publikacjami** konstytuującymi cykl, szerokie ujmowanie przedmiotu badań, ich usytuowanie w podejściu interpretatywnym w paradygmacie konstruktywistycznym, przy zastosowaniu takich metod gromadzenia i analizy danych jak analizy dyskursu, **krytyczne hermeneutyki, jakościowe analizy danych zastanych (tzw. desk research methodology)**, zasługuje na szczególne podkreślenie. Poza aspektem udokumentowanego wkładu w poszerzenie spektrum strategii jakościowych w pedagogice (wychodzenia **poza „klasykę” wywiadów jakościowych**) podkreślić także warto, że demonstrowane w pracach konstytuujących cykl kompetencje i warsztat w zakresie metodologii jakościowej wobec wskazywanych wcześniej, a także równoległe, w innych pracach badawczych, doświadczeń wyniesionych w prowadzeniu poszukiwań w konwencji ilościowej, pozwalają na **supozycję zróżnicowanych metodologicznie projektów doktorskich prowadzonych pod Jej kierunkiem już po uzyskaniu drugiego stopnia naukowego.**

Po trzecie – doceniam wprowadzenie do dyskursu oceniania wielu **interesujących kategorii analitycznych i kluczy interpretacyjnych.** Kategorie analityczne, częściowo wywodzące się z prac innych autorów, trafnie odniesione do analizowania własnych rozpoznań czy ustaleń, mają szansę wejść w szerszym zakresie do dyskursu współczesnej dydaktyki. Należy do nich na przykład fraza „**klasometria ambiwalencji** w ocenianiu wewnątrzszkolnym” zaczerpnięta z tekstów Susan Brookhart i Lorri Shepard, czy zawarte w tytułowym sformułowaniu cyklu określenia „**hybrydyczność**” oraz „**ambiwalencja**” oceniania¹⁶. Pierwsze z wymienionych określeń inspirowane było, jak przyznaje Autorka, pojęciem tworu hybrydalnego w rozumieniu Bruno Latoura, a kategoria ambiwalencji wprowadzona do teoretycznego dyskursu krajowej pedagogiki za sprawą Lecha Witkowskiego, przewijająca się w publikacjach i innych autorów, w opisywaniu rzeczywistości oceniania w pisarstwie Habilitantki, jest niezwykle trafna. Podobne znaczenie dla lektury tekstów mają też przyjmowane w nich parafrazy tytułów znanych i uznanych monografii. O parafrazie tytułu pracy Jerome’a Brunera *Wyjść poza dostarczone informacje*, przełomowej dla rozwoju (powstania) paradygmatów konstruktywistycznych w dydaktyce szkolnej wspomniałam we wcześniejszym fragmencie recenzji omawiając rolę monografii *Nauczycielskie praktyki poza standardami* w całym cyklu.

Nośne znaczeniowo frazy wskazują na skłon w kierunku sytuowania analiz i interpretacji wyników badań własnych ku konstruktywizmowi, a także na osadzanie odnawianego stale myślenia o nich w perspektywie ontologicznej. Z kolei takie określenia autorskie jak „**ateoretyczne znieruchomienie dydaktyki i akademickiego oceniania**”, „**kreowanie rzeczywistości założeniowej**” czy „**pozorna stabilność niehybrydycznego porządku w ocenianiu**” są/będą przywoływane jako kategorie czy klucze interpretacyjne przez

¹⁶ Pierwsze z wymienionych określeń inspirowane było, jak przyznaje Autorka, pojęciem tworu hybrydalnego w rozumieniu Bruno Latoura, a kategoria ambiwalencji wprowadzona do teoretycznego dyskursu krajowej pedagogiki za sprawą profesorów Lecha Witkowskiego i przewijająca się w wielu publikacjach innych autorów, nic nie straciła – jak się okazuje – na adekwatności w opisywaniu rzeczywistości polskiej szkoły.

innych teoretyków i badaczy zainteresowanych dekonstrukcją różnych „przemilczeń i pominięć”¹⁷ w dyskursie oceniania w celu odślaniania „ukrytych efektów normalizacji i biurokratyzacji” w tym obszarze kultury szkoły.

Po czwarte, podkreślić pragnę efekt **studiów literaturowych** widocznych we wszystkich wskazanych do oceny publikacjach. Prowadzone w nich rekonstrukcje teorii, koncepcji i modeli oceniania, sposób ich dyskutowania, zasługują na szczególne wyróżnienie nie tylko ze względu na erudycyjne podstawy kompetencji teoretycznej dr Grażyny Szyling, ale także z uwagi na nikłą w zasadzie obecność niektórych z omawianych studiów i raportów z badań w krajowym piśmiennictwie. Z uwagi na ukazane także w publikacjach Habilitantki, przeinaczenia czy uproszczenia percepcji w praktyce innych niż wąsko instrumentalne nurtów teoretycznych dotyczących oceniania, zachęcałabym Autorkę do wydania autorskiej monografii poszerzającej prezentację rezultatów odbytych studiów literaturowych zaprezentowanych w jednym z rozdziałów wydanej właśnie pracy zbiorowej pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej. Dalsze wzbogacanie tej właśnie wiązki krajowego dyskursu oceniania wzmocniłoby rozwijanie w sferze publicznej po/myślenia „na nowo” tych praktyk (odejścia od traktowania ich jako elementu procesu dydaktycznego „motywuującego” uczniów do uczenia się dla po/radzenia sobie na dalszych etapach kształcenia) do sankcjonowania dynamicznie rozwijających się i pozostających w dialogu, różnych paradygmatów dydaktycznych, stosowanych, dodajmy, niekiedy „na zakładkę”.

I wreszcie po piąte, uwagę chcę zwrócić także na inny poza wskazanym wyżej *stricte* aplikacyjny wymiar badań prezentowanych w cyklu publikacji. Mamy tutaj bowiem do czynienia ze stałym wychodzeniem poza (jeśli przywołać ponownie kategorię Brunera) tradycyjną konwencję relacji między badaniami a praktyką. Zamiast opozycji: badanie – działanie; teoria – praktyka i wynikającej z niej formuły prowadzenia badań „nad” danym zjawiskiem i/czy „na” obiektach badań dla formułowania wniosków z nich wynikających dla potencjalnego ich zastosowania w praktyce (przez praktyków) przekonuje do możliwego przenikania się tych wymiarów działalności Habilitantki. Ich **implementacyjny wymiar** wiąże się nie tyle albo nie tylko z demistyfikowaniem tła praktyk związanych z ocenianiem, uwrażliwianiem na to, że „nawet” konstruktywistyczne do nich podejście „niejedno ma imię”, ale z zachęcaniem, przez badanie działalności związanej z ocenianiem, do refleksji o emancypacyjno-krytycznym charakterze, prowadzonej w ramach projektów partycypacyjnych. Wnioski wyprowadzane z analiz tekstów afiliowanych przy pierwszej części cyklu, przekonujące, że w związku z różnorodnością i ambiwalentnym charakterem zjawisk pedagogicznych i wobec rozpoznania braku możliwości stworzenia aksjologicznie neutralnych systemów oceniania, i otwierającej się tym samym przestrzeni do przyjmowania w tej sferze edukacji rozwiązań hybrydowych, ważne jest wspomaganie procesów zmiany systemowej przez włączanie do tego typu działalności wszystkich aktorów sceny edukacyjnej (uczniów, studentów, nauczycieli, urzędników).

Moja ocena cyklu w kategoriach osiągnięcia naukowego jest zatem – powtórzę raz jeszcze – pozytywna. Osadzenie prowadzonych poszukiwań w wybranym polu problemowym, formułowanie i sposób podejmowania pytań badawczych, zakres i dyskusja uzyskanych

¹⁷ Określenia pochodzące z tekstu Autorki.

rezultatów, pozwalają określić konkretny wkład do rozwoju reprezentowanej przez Habilitantkę dyscypliny (pedagogiki, a szczególnie dydaktyki). Rozwijana w przestrzeni nie tylko krajowej działalność badawcza Habilitantki - tak ze względu na treść jak i sposób jej prowadzenia - ma duży potencjał dalszego rozwoju i to w dialogicznym powiązaniu z praktyką. Podkreślenia wymaga tu nie tylko znacząca obecność w dyskursie szeroko rozumianych ewaluacji i oceniania, widoczna nie tylko dzięki zajmowaniu przez Nią głęboko refleksyjnego, krytycznego stanowiska, tak istotnego w kontekście aktualnej polityki oświatowej, przygotowaniu metodologicznemu do prowadzenia poszukiwań zarówno w konwencji ilościowej jak i jakościowej, ale i znajomość oraz otwartość na rozwiązywanie realnych problemów praktyki w obszarze szkolnego oceniania. Habilitantka rozpoznając w oparciu o własne doświadczenia (nauczycielskie, jak i edukatorskie oraz te związane z działalnością w ramach Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, odpowiadając w prowadzonych badaniach na wyzwania typu „dlaczego” (dzieje się to, co z czym mamy do czynienia, i „po co” (podejmować zmiany *status quo*), nie epatuje demonstrowaniem wiedzy „jak” w tym „gorącym” miejscu systemu edukacji działać. Pogłębiając pole poszukiwań, re/de/konstruując ramy teoretyczne podejmowanych badań, uwzględniając coraz bardziej wyszukane podejścia, zaprasza do wymiany doświadczeń, dzielenia się wiedzą, współpracy z innymi podmiotami. Ten dialogiczny sposób bycia (Heidegger) dr Grażyny Szeling w „przygodnych i tymczasowych” (w języku Rorty’ego) wspólnotach badawczych, wymaga szczególnego podkreślenia we fragmencie przejścia w recenzji od oceny cyklu jako osiągnięcia naukowego stanowiącego wkład do dyscypliny do charakterystyki całościowo ujmowanej aktywności naukowej.

Aktywność naukową Habilitantki oceniam po pierwsze, przez pryzmat jej dorobku publikacyjnego (z wyłączeniem monografii i publikacji konstytuujących cykl poddany ocenie jako osiągnięcie naukowe), po drugie, aktywności konferencyjnej i działalności naukowej w międzynarodowej, uczelnianej i lokalnej przestrzeni, po trzecie – z perspektywy udokumentowanych osiągnięć dydaktycznych i organizacyjnych oraz popularyzatorskich.

Publikacyjny dorobek towarzyszący, powiązany tematycznie z publikacjami konstytuującymi cykl przedstawiany jako osiągnięcie naukowe, obejmuje:

- (1) pięć autorskich artykułów zamieszczonych w prestiżowych¹⁸ w krajowym dyskursie naukowym czasopismach z dziedziny nauk społecznych¹⁹ oraz autorski podrozdział w pracy zbiorowej wydanej przez Wydawnictwo Naukowe PWN²⁰

¹⁸ Co świadczy nie tylko o otwartości na dzielenie się ideami i badawczymi ustaleniami z przedstawicielami środowiska naukowego, ale i o gotowości do poddawania tekstów, w których są one prezentowane, wymagającym procedurom recenzenckim.

¹⁹ Zob. Diagnostyka i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2013; 4/64, s. 55-70; Problemy z nadwyżką wiedzy w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy, *Teraźniejszość -Człowiek-Edukacja*, 2014, 3/67, s. 37-56; Ewaluacja szkolnych systemów oceniania uczniów. Poszukiwanie znaczeń, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2015, 4/238, s. 66-80; Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych reedukacji i ich (nie)zamierzonych skutków, *Rocznik Andragogiczny*, 2016, T.23, s. 169-198; Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4/47, s. 58-69.

²⁰ Notatkę bibliograficzną tej pozycji podaję na stronach 3 i 4 niniejszej recenzji.

- (2) redakcję²¹ i współredakcje numerów tematycznych w ogólnopolskich czasopismach naukowych²²
- (3) publikacje zagraniczne (artykuł w czasopiśmie i rozdziały w monografiach zbiorowych), stanowiących pokłosie konferencji naukowych i innych wystąpień Habilitantki związanych z realizacją projektów badawczych w uniwersytetach rosyjskim i ukraińskim²³.

Tematyka artykułów wymienionych w punkcie pierwszym wpisana jest w pole problemowe diagnostyki edukacyjnej i ma związek z działalnością Habilitantki w *Polskim Towarzystwie Diagnostyki Edukacyjnej*. W całości dorobku publikacyjnego teksty te pełnią wobec cyklu uznanego za osiągnięcie naukowe ważną rolę nie tyle towarzyszącą czy dopełniającą, ale wyzwającą przez zachęcanie do naturalnego eksperymentowania w obszarze własnej praktyki. Wobec konsekwentnego rozwijania zainteresowań szkolnym ocenianiem, przyjmowania założenia wzajemnego zachodzenia czy i wręcz konieczności „współgrania” tych procesów z diagnostyką i ewaluacją szkolną, nawet „przy” czy „wobec” sięgania w nich do odmiennych danych dotyczących kompetencji uczniów, wskazane wyżej teksty pełnią w dokumentowaniu tego autorskiego „myślenia” istotną rolę. Po pierwsze, dekonstruują sensy przypisywane praktykom wprowadzanym w tych obszarach edukacji po 1989 roku. Odwołując się do doświadczeń własnych, poddając analizom zastane dane (są to zarówno auto- jak analizy wtórne danych, obnażają „nieoczywistość” i „zdeformowanie istniejących wytworów” - zarówno tych z zakresu diagnozowania edukacyjnego, jak i dotyczących ewaluacji szkolnych systemów oceniania czy walidacji efektów uczenia się. Ujawniając ich podporządkowanie jednemu dyskursowi - o funkcjonalistycznej i nowej liberalnej proweniencji, sugerują kierunek pracy edukacyjnej w tym zakresie. W refleksji wieńczącej postrzeganie tego dorobku w całości podejmowanej drogi zawodowej – Habilitantka pisze m.in.:

wartościowe działanie edukacyjne i społeczne – w tym także pograniczne ze swej istoty ocenianie szkolne, diagnozowanie i ewaluacja – wymaga od osoby działającej świadomości uwikłania w złożoność i niejednoznaczność świata wartości, który kryje się za teoriami i praktykami, a także gotowości oscylowania między tymi sprzecznościami” (Autoreferat, s. 34)

Z aplikacyjnym ugruntowywaniem tego poglądu, w postaci hermeneutyczne analiz doświadczeń własnych związanych z kontekstem i opisem prób wychodzenia poza te ograniczenia, odnoszonym wprost do kształcenia „osób działających”, czyli nauczycieli, spotykamy się także w artykułach nie ujętych w wyżej wskazanym wykazie. Mam tu na uwadze takie artykuły, jak „O możliwości zredefiniowania niepowodzeń szkolnych. Rekonstrukcja zmiany myślenia studentek – przyszłych nauczycielek edukacji wczesnej (*Problemy Wczesnej Edukacji*, 2013) czy „Images of Educational Dialogue of Meanings Occuring in the Portfolio in Early Education Students (*Horyzonty Wychowania*, 2022).

Podkreślić zatem w tym miejscu należy – szczególnie w aspekcie rozwoju naukowego Habilitantki - spójność wewnętrzną całego dorobku. Publikacje przedstawione w dokumentacji

²¹ G. Szyling była redaktorką naukową sekcji tematycznej w czasopiśmie *Forum Oświatowe* (2018, 2/60) stanowiącej pokłosie prac Zespołu Zadaniowego Dydaktyki KNP PAN.

²² G. Szyling, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja* (2013, 4/640), *Ruch Pedagogiczny* (2014, 2/85) i *Kwartalnik Pedagogiczny* (2019, 1/251), a z D. Klus-Stańską *Studia Pedagogiczne* (2015, LXVIII).

²³ Nazwy tych projektów wymieniam na stronie 12 niniejszej recenzji.

wniosku – zarówno poprzedzające jak i współtowarzyszące cykl wskazany jako „osiągnięcie naukowe”, pozostając wzajemnie powiązanymi, odzwierciedlają nie tylko stale pogłębiany **spiralny rozwój** zainteresowań badawczych, ale i **sposób bycia w świecie akademii** - otwarcie na współpracę z innymi, ukazujące jednocześnie zajmowaną w nim, tymże świecie, pozycję (zob. np. zaproszenia do redakcji i współredakcji numerów i sekcji tematycznych czasopism i prac zwartych). Doceniając ten wkład nie można też nie wspomnieć o pełnieniu przez Nią funkcji sekretarza czasopisma *Problemy Wczesnej Edukacji*, i o przyjmowaniu roli recenzenta w ramach współpracy z innymi czasopismami krajowymi, takimi na przykład jak „Forum Oświatowe”, „Kultura i Edukacja”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Edukacja” czy „Horyzonty Wychowania”.

W kontekście tym warto jeszcze podkreślić publikacje zagraniczne Habilitantki. Dr Szyling ma bowiem spory wkład w publikacyjne dokumentowanie debat w zakresie interesującego ją obszaru wiedzy toczących się w kręgach naukowych z krajów z Europy Wschodniej: Federacji Rosyjskiej (do 2014 roku) oraz Ukrainy. Dobrze to świadczy o Jej otwartości na dzielenie się ideami i badawczymi ustaleniami z przedstawicielami międzynarodowego środowiska akademickiego (Zob. teksty wystąpień opublikowane w pracach zbiorowych i zaproszenie do Komitetu Redakcyjnego czasopisma naukowego wydawanego przez Narodową Akademię Pedagogicznych Nauk Ukrainy).

Aktywność konferencyjna Habilitantki, jak można spodziewać się po lekturze wyżej przedstawionych fragmentów niniejszej recenzji, pozostaje koherentną wobec dorobku publikacyjnego zarówno tego, który ujęty został w cyklu stanowiącym podstawę uznania aktywności naukowej za znaczącą dla rozwoju dyscypliny naukowej, jak i wiązek jego spirali uznanej za towarzyszący. Potwierdza to zarówno dołączony do wniosku wykaz wydarzeń, w których wzięła udział, jak i miejsce oraz charakter tego uczestnictwa. Ich liczba jest imponująca. W okresie przed doktoratem jest to 10 spotkań organizowanych w większości pod egidą PTDE, w trakcie których dr Szyling przedstawiła osiem referatów plenarnych i prowadziła tyle samo razy dyskusje panelowe. Jeśli idzie o wystąpienia po doktoracie to w wykazie dołączonym do wniosku znajdujemy 35 pozycji. Były to referaty wygłaszane nie tylko w trakcie konferencji organizowanych przez stowarzyszenie, w którym Habilitantka działa od lat²⁴, ale i referaty prezentowane na ogólnopolskich konferencjach pedagogicznych²⁵, (w tym np. w Instytucie Badań Edukacyjnych czy w uniwersytetach, w których odbywały się spotkania zespołów zadaniowych działających przy sekcjach KNP PAN, w tym kilkuletnia aktywność związana z pracami zespołu dydaktyki kierowanego przez prof. Klus-Stańską. Podkreślenia w tym fragmencie niniejszej recenzji wymaga też jej udział z referatami aż w 14 konferencjach międzynarodowych organizowanych w rodzimym Uniwersytecie w Gdańsku oraz w Moskwie i Kijowie oraz prace organizacyjne i merytoryczne związane z zasiadaniem w różnych radach i komitetach przy nich działających.

²⁴ Habilitantka była współzałożycielem w 2002 roku stowarzyszenia PTDE, zrzeszającego naukowców, edukatorów, nauczycieli i pełniła w nim m. in. funkcję przewodniczącej Głównej Komisji Rewizyjnej. Była też członkiem Zarządu Głównego.

²⁵ Pani dr Grażyna Szyling jest także członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Na **aktywność naukową Habilitantki realizowaną w innych uczelniach, szczególnie zagranicznych**, zwróciłam już uwagę w poprzednim akapicie. Oceniam ją pozytywnie. Uwagę przykuwa zawarta w dokumentacji wniosku szczegółowa lista form aktywności Habilitantki w ramach podejmowanej od 2024 roku współpracy zespołu Uniwersytetu Gdańskiego z przedstawicielami instytucji naukowych i uniwersytetów z Rosji i Ukrainy (zob. m.in. Projekt naukowy *Przestrzenie uczenia się*, wizyty studyjne w tych instytucjach, przygotowanie i realizacja konkursowego projektu w ramach programu europejskiego Erasmus Plus „Mobilność z krajami partnerskimi” oraz wskazane we wcześniejszym akapicie publikacje zagraniczne). Podkreślenia też wymaga udział Habilitantki w krajowych projektach naukowych podejmowanych z innymi niż rodzimy uniwersytet partnerami, takimi jak Instytut Badań Naukowych czy Centralna komisja Egzaminacyjna, oraz projekty wdrożeniowe realizowane we współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli czy współpraca z prof. Klus-Stańską w ramach oddolnej innowacji dydaktycznej w szkole podstawowej.

Działalność dydaktyczna i organizacyjna w uczelni. W końcowym fragmencie recenzji pragnę zwrócić uwagę na jeszcze jeden wymiar koherencji wewnętrznej dorobku dr Grażyny Szyling, a mianowicie na związek poszukiwań naukowych (badawczych) z działalnością w obszarze dydaktyki akademickiej oraz popularyzacji nauki. Habilitantka od początku swego zatrudnienia w Uniwersytecie prowadziła m.in. zajęcia z takich przedmiotów na kierunku pedagogika, jak: diagnostyka edukacyjna, podstawy pomiaru dydaktycznego, programy nauczania i ich ewaluacja. Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora lista ta została poszerzona o kursy związane z realizacją badań, czyli o seminaria i takie przedmioty jak współczesne nurty badań społecznych, metody badań czy strategie metodologii ilościowej. Podobną tematyką zajmowała się pracując ze słuchaczami kilku studiów podyplomowych. Znaczący jest też jej udział w pracach zespołów tworzących programy kształcenia na kierunku pedagogika a także studiów podyplomowych adresowanych do kandydatów na nauczycieli.

Habilitantka ma też znaczące osiągnięcia organizacyjne. Oprócz wskazanych we wstępnym fragmencie recenzji stanowisk i funkcji w oświacie także na uczelni zajmowała kilka ważnych stanowisk. Była kierownikiem studiów podyplomowych UG, dyrektorem ds. dydaktycznych Instytutu Pedagogiki, pełnomocnikiem rektora ds. badań jakości kształcenia, koordynatorem wydziałowym Programu Erasmus oraz dyrektorem Centrum Kształcenia Nauczycieli. Podkreślić też należy jej udział w kolegialnych władzach uniwersytetu. Była członkiem senatu. Reprezentowała też niesamodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych kierowników studiów podyplomowych w posiedzeniach rad wydziału. Zapraszano Ją też dwukrotnie do współpracy w ramach zespołów ds. zapewniania jakości kształcenia (uczelnianego i wydziałowego) i prac w radach programowych dla kierunku pedagogika i pedagogika wczesnoszkolna. Jej wkład w doskonalenie procesów kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim został doceniony nagrodą zespołową Rektora i Medalem Uniwersytetu Gdańskiego. W okresie zatrudnienia w uczelni otrzymała też Medal Komisji Edukacji Narodowej, Srebrny Krzyż Zasługi, a wcześniej kilka razy została uhonorowana nagrodą Kuratora Oświaty w Katowicach.

Dr Grażyna Szyling współpracuje też z doktorantami. Wystąpiła jako promotor pomocnicza w dwóch przewodach doktorskich realizowanych pod kierunkiem prof. Doroty Klus-Stańskiej. Ma też osiągnięcia w opiece nad pracami dyplomowymi studentów. Kilka spośród wypromowanych 34 prac magisterskich i 38 licencjackich uzyskało wyróżnienie a niektóre

stały się podstawą wystąpień ich autorów na spotkaniach i publikacji w czasopiśmie naukowych.

Działalność ekspercka i popularyzatorska. Dorobek dr Grażyny Szyling jest bogaty dorobek i w tych obszarach jej działalności i to zarówno w okresie przed jak i po doktoracie. Jej współpraca w latach 2001-2005 z takimi instytucjami jak Centralna Komisja Egzaminacyjna, Kuratorium Oświaty w Olsztynie oraz dwoma wydawnictwami – Wydawnictwami Szkolnymi i Pedagogicznymi oraz Wydawnictwem „Rożak” z Gdańska nie tylko udział w projektach, konferencjach i seminariach, prowadzenie kursów i opracowywanie materiałów szkoleniowych, ale i publikowanie na podstawie wynikających z tej aktywności rezultatów w postaci artykułów naukowych. Rezultatami współpracy w okresie późniejszym z Urzędem Marszałkowskim Województwa Pomorskiego oraz Ministerstwem Edukacji, Instytutem Badań Edukacyjnych i Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim było zespołowe wypracowanie i wdrożenie standardów wsparcia szkoły w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego.

Zmierzając ku konkluzji podkreślić raz jeszcze pragnę, iż w świetle całości materiałów dołączonych do wniosku wyróżnia się szczególnie taki wymiar działalności akademickiej Habilitantki, który określić można, przywołując podtytuł monografii autorstwa Doroty Klus-Stańskiej, jako „myślenie teorią o praktyce”. Dr Grażyna Szyling jawi się też nadto nie tylko jako badaczka i nauczycielka akademicka oraz popularyzatorka nauki harmonijnie łącząca w swej działalności zawodowej jej główne wymiary, ale jako wzór wrażliwego pedagoga-naukowca oddanego tak istotnym sprawom oświaty w Polsce, jak zmiana paradygmatyczna nauczania *via* wpisanie w nią zmiany szeroko rozumianych praktyk oceniania, konstruowanych przy współdziałaniu ekspertów/teoretyków edukacji, uwzględniających radzenie sobie z przenikającymi te światy (akademii i nauczania), zarówno wewnętrznymi jak i kontekstualnymi, napięciami czy sprzecznościami.

Konkluzja końcowa. Przedstawione wyżej oceny i uwagi odnośnie do dorobku naukowego dr Grażyny Szyling w pełni uzasadniają złożony przez Nią wniosek o nadanie stopnia naukowego doktor habilitowanej w naukach społecznych w zakresie pedagogiki. Moja odpowiedź na postawione we wstępnym fragmencie niniejszej recenzji pytania dotyczące tego, czy cykl wskazany we wniosku jako „osiągnięcie naukowe” stanowi wkład do dyscypliny, w ramach której Habilitantka (doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki), ubiega się o awans naukowy, jak i tego, czy przedstawiony dorobek naukowy świadczy o tym, że mamy tu do czynienia z „istotną aktywnością naukową”, jest pozytywna. Analizy dokumentacji podoktorskiego dorobku Kandydatki prowadzą mnie jednoznacznie do konstatacji **spełnienia** przez Nią **wymagań określonych w art. 219 ust. 1 pkt 2 Ustawy** z dn. 20 lipca 2018 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce (tj. Dz. U. z 2023 r. poz. 742 z późn. zm.) i posiadania przez Nią predyspozycji do roli samodzielnego pracownika nauki. Z pełnym przekonaniem wnioskuję o nadanie dr Grażynie Szyling stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie pedagogika.

B. Aneta Górecka