

Recenzja
rozprawy doktorskiej Weroniki Wójcik
pt.: *Kształtowanie kompetencji cyfrowych nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości medialnej*, Gdańsk 2025,
przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Grażyny Penkowskiej, prof. UG

Już we Wstępie rozprawy *Kształtowanie kompetencji cyfrowych nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości medialnej*, mgr Weronika Wójcik zapowiada, że zadaniem stojącym przed tym opracowaniem będzie odzwierciedlenie procesu zmian w zakresie ich wiedzy, umiejętności i postaw, dokonujących się w związku z oddziaływaniem na nie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) (s. 6). Jednak – jak pisze - przemiany te napotykają na liczne bariery zewnętrzne i wewnętrzne skutecznie je spowalniające lub nawet hamujące, co wobec zjawiska dynamicznego rozwoju TIK, staje się przyczyną doświadczanych napięć, trudności, które pedagogzy usiłują przezwyciężać. Zarysowaną tu bardzo pobieżnie problematykę postrzegam jako niezwykle aktualną, interesującą poznawczo i w związku z tym wartą rozpoznania teoretycznego oraz empirycznego. Można oczekiwać, że uzyskane wyniki będą inspiracją dla: a) dla praktyki, gdyż okażą się przydatne w rozwiązywaniu palących problemów szkolnej codzienności; b) teoretycznych konceptualizacji rozwijanych w obrębie pedagogiki medialnej, dydaktyki, pedeutologii i pedagogiki szkoły.

W ocenie dysertacji kieruję się wymaganiami stawianymi rozprawom doktorskim w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce¹, zgodnie z którymi rozprawa doktorska powinna odzwierciedlać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie, umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, zaś jej przedmiotem winno być oryginalne rozwiązanie: (a) problemu naukowego lub (b) zastosowanie wyników własnych badań naukowych w sferze edukacji. Zatem adekwatnie do ustawowych wymogów w niniejszej recenzji jako kryteria oceny wybieram:

1. Adekwatność doboru (i rekonstrukcji) teoretycznych koncepcji z punktu widzenia celów opracowania.
2. Stosowność wyboru strategii metodologicznej - od etapu projektowania badania aż po sformułowanie wniosków.
3. Etyczny wymiar realizacji projektu.
4. Znaczenie podejmowanej problematyki dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Dobór powyższych kryteriów wynika nie tylko z ministerialnych wymagań, ale też dążenia do zapewnienia opinii trafności, w czym opieram się na zunifikowanym modelu trafności oceniania S. Messicka². Pozwala on bowiem na uwzględnienie zróżnicowanych wymiarów teorio-empirycznych dociekań Pani W. Wójcik, takich jak: dobór założeń teoretycznych do interesującej Doktorantkę tematyki (rozdz. 1-3), adekwatny do niej projekt badań i etyczność

¹ Dz.U.2024.1571; wersja od: 1 lipca 2025 r. do: 31 grudnia 2025 r.

<https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400>.

² Konstruktor ma formę macierzy decyzyjnej; S. Messick, *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, [w:] J. Brzeziński red., *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, Gdańsk 2005, s. 480.

jego realizacji (rozdz. 4-6), uzyskane wyniki, zastosowane do konstruowania modelu kompetencji cyfrowych nauczycieli, przydatne aktualnie i w przyszłości oraz sformułowania rekomendacji jako przewidywanych długofalowych konsekwencji badania (rozdz. 7).

1. Adekwatność doboru (i rekonstrukcji) koncepcji teoretycznych z punktu widzenia celów opracowania

Już na wstępie, dokonując ogólnej oceny konstrukcji dysertacji mogę stwierdzić, że jej struktura jest poprawna a odpowiadający rozważanej problematyce układ treści wskazuje na logiczną spójność wywodu. Otwiera go charakterystyka obranych założeń teoretycznych przedstawionych w świetle literatury przedmiotu i do tej części dysertacji obecnie się odniosę.

Stosownie do rozpatrywanej tematyki mgr Weronika Wójcik skupia uwagę najpierw na przybliżeniu rozumienia pojęcia kompetencji i co istotne, dostrzega zróżnicowanie w jego definiowaniu, wynikające z przyjęcia odmiennych założeń paradygmatycznych oraz ukazuje je jako opozycyjność kompetencji adaptacyjnych vs kompetencji transgresyjnych. Szkoda, że w dalszej części analizy teorii ta celnie zarysowana kategoryzacja nie jest kontynuowana. Rezygnacja z klasyfikacji (uporządkowania kategorialnego) stanowisk teoretycznych zajmowanych przez autorów publikacji ze względu na przyjmowane przez nich założenia ontologiczno-epistemologiczne sprawia, że opisy modeli nauczycieli, opracowane przez pedagogów prezentujących zróżnicowane nurty pedagogiki są w dysertacji przedstawiane jako nieskategoryzowane (przemieszane) paradygmatycznie. W efekcie, powtarzają się wykazy kompetencji, powinności i obowiązków spoczywających na nauczycielach. W przyszłości warto też sięgnąć po publikacje tłumaczące ów stan rzeczy, czyli wskazujące na przyczyny utrudniające lub uniemożliwiające pełnię rozwijania nauczycielskiego profesjonalizmu, sprowadzając go do (zaledwie) quasi-profesjonalizmu. Mam tu na myśli, m.in., koncepcje z zakresu pedeutologii, np. autorstwa (w kolejności alfabetycznej) B.D. Gołębiak, H. Kędzierską, H. Kwiatkowską, J. Rutkowiak i in. Oczywiście, przywołane w recenzji tropy literaturowe nie stanowią obowiązkowej listy lektur.

Jako jeden z aspektów kompetencji pedagogicznych i zarazem stojące przed nauczycielami wyzwanie, Doktorantka słusznie, bo w zgodzie z problematyką pracy, wskazuje kompetencje cyfrowe. W zaprezentowanym przeglądzie teoretycznych modeli TIK możliwych do wprowadzenia do szkół Pani W. Wójcik kieruje się kryterium postępu rozwoju technologii. Ze znanstwem prezentuje nie tylko te modele, ale również przedstawia pogłębione charakterystyki nauczycielskich kompetencji cyfrowych niezbędnych do korzystania z nich (w tym także z AI), nie stroniąc przy tym z wskazania mocnych i słabych stron owych modeli, stwarzanych przez nie szans oraz zagrożeń i dla edukacji, i dla uczestniczących w niej osób.

Kontynuując rozważania na temat edukacyjnej rzeczywistości kreowanej przez media celnie wskazuje przeszkody, na które napotykają nauczyciele dążący do rozwoju swoich kompetencji cyfrowych. Jeśliby podjąć próbę ich kategoryzacji, wówczas jednym z kryteriów (w omawianym rozdziale wybrzmiewa ono najwyraźniej) mogło by być „usytuowanie” owych przeszkód względem nauczyciela, pozwalające na ich pogrupowanie jako barier zewnętrznych (narzuconych społecznie, instytucjonalnie) i wewnętrznych (własnych ograniczeń człowieka, przez niego wykreowanych bądź przyswojonych w procesie transmisji kultury). Stosownie do źródła barier, Autorka przedstawia strategie ich przełamywania, zakotwiczone – odpowiednio

- we wsparciu otrzymywanym ze strony instytucji lub w działaniu podejmowanym z własnej inicjatywy wspieranej motywacją wewnętrzną.

W rozdz. 3 mgr W. Wójcik przedstawia wybrane aspekty rzeczywistości kreowanej przez media jako tej, w której nauczyciel powinien się odnaleźć, co odczytuję, m.in., jako zamysł pokazania sprzeczności dwoistych funkcji mediów: po pierwsze – jako instrumentu, który: a) kształtuje i rozpowszechnia określony (dość często nieadekwatny do rzeczywistego) wizerunek nauczyciela; b) modeluje społeczne o nim opinie, nie pozostające bez wpływu na oddolne, dokonywane przez niego samego kreacje autoportretu; po drugie – jako silnego motywatora oddziałującego na rozwijanie kompetencji cyfrowych (w przyszłych publikacjach może warto w rekonstrukcji tych funkcji podjąć wątek ambiwalencji). Ponadto warto rozważyć także włączenie treści dotyczących nauczyciela (w rozdz. 3) do odpowiednich podrozdziałów rozdz. 2, zaś tematykę AI do stosownych fragmentów rozdz. 1 (co jest oczywiście tylko propozycją), przy czym niewykluczone, że właśnie nie w pełni przekonująca struktura treści w tym rozdziale przyczyniła się do ich pominięcia we Wstępie oraz w Streszczeniu. Jeszcze inną propozycją jest uwzględnienie w kolejnych publikacjach problematyki rzeczywistości hybrydalnej, jako przestrzeni łączącej wymiar realny i wirtualny, w której współczesny nauczyciel, uczeń i niemal każdy człowiek funkcjonuje na co dzień (te kwestie podejmuje m.in. S. Jaskuła). Hybrydalność może być ciekawym dopełnieniem, swego rodzaju kontynuacją opisu zmian dokonujących się na przestrzeni wieków w funkcjonowaniu nauczyciela i społecznym postrzeganiu go (rozdz. 3.1.1).

Reasumując, podjęte w tzw. rozdziałach teoretycznych zagadnienia zarysowują wielowymiarowy kontekst funkcjonowania nauczyciela w rzeczywistości edukacyjnej znacząco wpływający na jego sprawstwo w zakresie rozwijania kompetencji cyfrowych, ale też - w szerszej perspektywie - oddziałujący na pogarszanie się kondycji nauczycielstwa jako profesji, co w konsekwencji przekłada się m.in. na odchodzenie z zawodu, malejące zainteresowanie absolwentów szkół średnich podjęciem studiów do niego przygotowujących, itd. Przedstawienie przez Doktorantkę trudnej sytuacji nauczycieli jest ważnym i potrzebnym dla prowadzonych badań aspektem.

2. Stosowność wyboru strategii metodologicznej - od etapu projektowania badania aż po sformułowanie wniosków

Paradygmatyczna dwoistość, zasygnalizowana na poziomie ustalania definicji pojęcia kompetencji, po czym zarzucona w rozdziałach prezentujących wybrane zagadnienia z zakresu pedeutologii i pedagogiki medialnej, znajduje kontynuację w dwuperspektywicznym i dwuetapowym projekcie badań własnych, realizowanych najpierw w schemacie badań ilościowych, wpisujących się w założenia metodologii obiektywistycznej, a następnie - po zebraniu danych liczbowych i sformułowaniu istotnych dla dalszych dociekań wniosków - prowadzenia badań jakościowych, zakorzenionych w metodologii interpretatywnej. Nie sposób nie docenić rzetelności i trafności tego zamysłu badawczego Doktorantki, jako poznania implikującego wielowymiarowość oglądu ograniczającego subiektywizm badacza, ale i też wymagającego ze względu na: złożoność metodologii, duży nakład pracy Badaczki, czasochłonność. Podkreślę, że merytorycznie poprawne uzasadnienie tej decyzji (m.in. na s. 124) nie budzi wątpliwości o jej słuszności.

Ponadto, jak domniemywam, zastosowanie w badaniach podejść: ilościowego oraz jakościowego wynika ze sformułowania (na s. 118) bardzo rozwiniętego **celu badania** obejmującego:

- poznanie „sposobów motywowania nauczycieli do rozwoju kompetencji cyfrowych,
- zidentyfikowanie czynników na tę motywację wpływających,
- dokonanie oceny obecnego wykorzystania TIK w szkołach [...],
- poznania nowych metod, technik i form edukacji stosowanych przez nauczycieli”.

W dalszej części pracy cel ten zostaje zawężony do „opracowania i weryfikacji konceptualizacji modelu kompetencji cyfrowych nauczyciela” (s. 121). Natomiast na kolejnych stronach (s. 123 i 124) zostaje sformułowana trzecia grupa celów obejmująca:

- „poznanie poziomu kompetencji cyfrowych nauczycieli, (...)
- czynników motywujących ich do kształcenia i rozwijania własnych umiejętności (...),
- opracowanie modelu kompetencji cyfrowych współczesnego nauczyciela” (s. 123),
- „przygotowanie rekomendacji dla szkół i placówek pomocnych w procesie nabywania bądź rozwijania umiejętności cyfrowych” (s. 124).

Wobec rozbieżności tych trzech grup celów proszę Panią W. Wójcik o komentarz do zmienności w obieraniu celu oraz przedstawienie argumentów przemawiających za wersją ostateczną.

Przedmiotem badań Autorka dysertacji czyni, jak pisze: dwa kluczowe elementy obejmujące: (1) rolę nauczyciela; (2) jego kompetencje cyfrowe rozumiane w pracy jako „zestaw wiedzy, umiejętności i postaw związanych z posługiwaniem się TIK, ich rozumieniem, krytyczną analizą, wykorzystaniem w pracy zawodowej i życiu prywatnym” (s. 120), dostrzeganie wpływu technologii (narzędzi, produktów AI) na ludzi i środowisko (tamże). Jednak już na kolejnej stronie - w podsumowaniu - z opisu przedmiotu znika fragment tekstu dotyczący roli nauczyciela; proszę o wyjaśnienie wyłączenia go z badania.

Proszę również o wyjaśnienie przyjętego w rozprawie założenia, że sposób sformułowania **problemów badawczych** ściśle wiąże się z obraną metodą badań, czyli w przypadku badań ilościowych **problemy** badawcze powinny być pytaniami rozstrzygającymi, rozpoczynającymi się partykułą „Czy”, natomiast w badaniach jakościowych wskazane jest, by problemy badawcze były pytaniami dopełniającymi. W argumentacji tej kwestii powołanie się wyłącznie na podręcznik metodologii T. Pilcha (sprzed 30 lat), który z kolei przytacza propozycję H. Muszyńskiego (nie podając przypisu do niej), to w przypadku rozprawy doktorskiej zdecydowanie za mało, tym bardziej, że w od tego czasu powstały nowsze ujęcia metodologii ilościowej.

Interesuje mnie również: (a) na jakiej podstawie sformułowano **negatywną hipotezę główną** (s. 127³), ponieważ nie uzasadniono tego w dysertacji; (b) wykazanie związku między tą hipotezą, a twierdzącymi/pozytywnymi hipotezami szczegółowymi⁴.

Ogólnie pozytywnie oceniam szczegółowość prezentacji poszczególnych kroków prowadzących Panią W. Wójcik do skonstruowania autorskiego **kwestionariusza** jako

³ Jest nią hipoteza przecząca: „Nauczyciele nie dostrzegają potrzeb doskonalenia swoich umiejętności cyfrowych, aby w pełni efektywnie wykorzystywać nowoczesne technologie w procesie edukacyjnym” (s. 127).

⁴ Chodzi tu o wyjaśnienie sprzeczności między nimi, np. nauczyciele nie dostrzegają potrzeb doskonalenia swoich umiejętności (hipoteza główna), ale np. dostrzegają (hipoteza szczegółowa) potrzebę „unowocześnienia i ucyfrowienia metod dydaktycznych” (s. 129).

narzędzia badawczego zastosowanego w badaniach ilościowych, aczkolwiek w dysertacji można by przedstawić to narzędzie (lub choćby jego fragment) np. w załączniku. Nawiązując do jego konstrukcji, proszę o wyjaśnienie, na jakiej podstawie (proszę o podanie źródła metodologicznego) stwierdzenia/pozycje kwestionariusza są równocześnie wskaźnikami. Ponadto moją uwagę zwraca złożoność stwierdzeń budujących kwestionariusz. Dla zilustrowania przytaczam dwa ich przykłady (S10 i S30) wybrane spośród innych, równie złożonych stwierdzeń⁵. Przypuszczalnie lektura podręczników metodologii poświęconych pomiarowi postaw (np. A.N. Oppenheima lub innych autorów) uchroniłaby przed tym uchybieniem.

Niewykluczone, że wyniki analizy statystycznej odzwierciedlają błędy narzędzia, np. wskaźnik p-value wykazuje brak istotności statystycznej w stwierdzeniach 10, 30 (i innych), ale wykazuje ją np. w S11, S28, które nie są stwierdzeniami wielocznkowymi. Dlatego konstatacja Doktorantki o dokonaniu koniecznych zmian w konstruowaniu narzędzia - oparta o wnioski sformułowane na etapie analizy danych (s. 156) - jest wnioskiem ze wszech miar słusznym. Zarazem zasługuje na docenienie krytyczność w samoocenie skonstruowanego narzędzia.

Również na docenienie zasługuje przeprowadzenie **badania pilotażowego**, mających na celu ograniczenie błędów metodologicznych. Zaznaczę tylko, że dobór próby w tych badaniach ma istotne znaczenie dla uzyskania bezstronnych, zwłaszcza krytycznych opinii o jakości narzędzia. Są one nie do przecenienia w procesie podnoszenia psychometrycznych własności kwestionariusza.

W badaniach jakościowych już na etapie **doboru próby badawczej** zwraca uwagę staranność w dążeniu do jej zróżnicowania w zakresie odpowiadającym celom badania oraz jej dokładny opis. Zgodnie z wymogami poprawności metodologicznej (w tym spójności z celami badania) zostały skonstruowane dyspozycje do wywiadu semistrukturyzowanego. Kierowane do badanych pytania charakteryzuje poprawna konstrukcja oraz zakres problematyki w pełni korespondujący z obszarami treści poznawanymi w badaniach ilościowych.

Na docenienie zasługuje też szczegółowy opis **przebiegu wywiadów**, w którym Doktorantka nawiązuje do przyjmowanej przez siebie otwartości w sytuacjach, w których wypowiedzi nauczycieli odbiegały od dyspozycji do wywiadu. A ponadto, kiedy wносиły one cenne poznawczo informacje, włączała je do puli wynikowej.

W analizie ilościowej wartości wskaźnika alfa Cronbacha przypisane poszczególnym obszarom badanych zagadnień uzyskują wartości wskazujące na wewnętrzną spójność

⁵ W recenzji przywołuję stwierdzenia:

S10 – „Znam i stosuję w swojej pracy różne narzędzia cyfrowe (np. programy, aplikacje, strony www), często wykorzystując do tego nowoczesny sprzęt dostępny w miejscu mojej pracy” (s. 137). Jak do tego stwierdzenia ma ustosunkować się nauczyciel, który:

- zna narzędzia, ale ich nie stosuje,
- wykorzystuje je ale nie robi tego często,
- w pracy dydaktycznej korzysta ze sprzętu, ale tego, który posiada w domu (co czyni z wielu powodów).

S30 – „Tak konstruuje zadania dla uczniów, by mogli wykazać się kreatywnością, a nie biernie przepisywać treści z internetu oraz staram się przedstawić im szanse i zagrożenia, w tym niebezpieczeństwa wynikające z nieumiejętnego korzystania ze sztucznej inteligencji” (s. 139). Odpowiedź respondenta na nie może dotyczyć:

- postawy wobec konstruowania zadań,
- przedstawienia szans (jakich?),
- przedstawienia zagrożeń (jakich?),
- niebezpieczeństwa korzystania z AI.

połączonych w każdym z nich stwierdzeń. Kolejne etapy dokładnie opisanej, poprawnej analizy ilościowej umożliwiają przeprowadzenie szczegółowej dyskusji wyników, dokonanie weryfikacji hipotez, w tym - odrzucenie hipotezy głównej. Natomiast szczegółowe hipotezy badawcze, po wnikliwej weryfikacji prowadzącej do ich potwierdzenia w pełni lub częściowo (czyli ich częściowego odrzucenia), stają się źródłem informacji niezbędnych dla konstruowania modelu kompetencji cyfrowych nauczycieli, jako zaplanowanego przez Doktorantkę projektu wieńczącego Jej badania.

W analizie jakościowej wypowiedzi nauczycieli Doktorantka dokłada starań o zapewnienie jej trafności oraz rzetelności, w czym wspiera się literaturą metodologiczną dobraną adekwatnie do tego schematu poznania. Rzetelność badania podnoszą dokładne opisy: a) trudności doświadczanych na etapie doboru próby badawczej i dążenie do ich wyjaśnienia (w przypadku nauczycieli kwestia prowadzenia badań w czasie wakacji wydaje się być czynnikiem decydującym o gotowości uczestniczenia w nich), b) przebiegu wywiadów, c) procesu formułowania wniosków. Osiągana dzięki nim metodologiczna przezroczystość badań własnych niewątpliwie będzie przydatna w procesie podnoszenia jakości kolejnych badań empirycznych Doktorantki.

Zatrzymam się jeszcze na etapie analizy danych jakościowych, w ramach której – zgodnie z wymogami metodologii jakościowej – Doktorantka wyłaniała kategorie znaczeń nadawanych przez nauczycieli przedmiotowi badania (jak pisze) do momentu „nasylenia” przestrzeni wynikowej (s. 192). Zaznaczę, że pod pojęciem wysycenia F. Marton⁶ określa etap, w którym nie pojawiają się żadne nowe koncepcje i nowe sposoby rozumienia eksplorowanego przedmiotu badania. Tak więc przestrzeń wynikową tworzą kategorie opisu wyłonione przez badacza w procesie (dokonywanej przez niego) konceptualizacji wiedzy o sposobach doświadczania danego zjawiska przez badanych. Tym samym nie ma znaczenia wielkość próby badawczej, ani tym bardziej jej liczebność nie decyduje o „nasyleniu kategorii”. Kierując się Martonowskim rozumieniem kategoryzacji, proszę o podanie literatury uprawniającego do wyodrębnienia dwu grup kategorii: (a) nasyconych, zdefiniowanych przez Doktorantkę jako te, które są reprezentatywne i wyczerpujące dane zagadnienie (s. 194), oraz (b) nienasyconych, określanych jako wyłonione z wątków poruszonych, jak pisze, przez „zbyt małą liczbę nauczycieli” (s. 283); w kontekście tego stwierdzenia mam pytanie – jaka liczba nauczycieli spełniałaby ów wymóg wysycenia i skąd orientacja na liczebność w badaniach jakościowych. Ponadto podkreślę, że w analizach jakościowych wymogiem poprawności metodologicznej nie jest reprezentatywność próby lub wypowiedzi (istotne w badaniach ilościowych), lecz wspomniane już wysycenie przestrzeni wynikowej.

Abstrahując od powyższych zapytań zaznaczam, że pogłębiona analiza jakościowa umożliwiła poznanie doświadczeń nauczycieli, m.in. sposoby przezwycięzania przez nich trudności i barier implikowanych kształceniem zdalnym w czasie izolacji spowodowanej pandemią, dostrzeganie sukcesów w procesie motywowanego wewnętrznie rozwijania własnych kompetencji cyfrowych, itd. Tę analizę cechuje wnikliwość dociekań, nie nadinterpretowanie wypowiedzi rozmówców. Wysoko oceniam również w poszczególnych

⁶ F. Marton (1994), Phenomenography, w: International Encyclopaedia of Education, vol 8. S. 417; a także liczne publikacje autorstwa A. Jurgiel i A. Jurgiel-Aleksander.

kategoriach zastosowanie kondensacji danych w formie matryc tematycznych, czyli tabelarycznych zestawień kategorii i kluczowych cytatów.

W odniesieniu do treści zawartych w rozdziale **Interpretacja wyników** badań własnych zwracam uwagę na to, że interpretacja to nie to samo, co wnioski z badań, które w istocie składają się na rozdz. VII. Interpretacja bowiem to rodzaj parafrazy wypowiedzi i danych liczbowych, w pewnym sensie metaforycznie rozumiane spotkanie świata życia osób badanych ze światem badacza, a ściślej - doświadczeń i postaw badanych z wiedzą badacza reprezentującego wiedzę naukową, który przez pryzmat owej wiedzy i nawiązując do jej własnych zasobów, „odczytuje” dane empiryczne, prowadzi z nimi dyskusję, słowem – jest ich „tłumaczem” działającym odtwórczo i nowatorsko zarazem⁷. Interpretacja to powiązanie empirii z teorią, wsparte przywołaniami literatury naukowej (odnotuję, że pojawiają się one w konceptualizacji modelu kompetencji cyfrowych, do którego odnoszę się w pkt 4 recenzji). W związku z powyższym, rozdział VII należałoby raczej zatytułować jako „Wnioski z badań”, jako że przedstawiono w nim bowiem najpierw wnioski z badań jakościowych, potem z badań ilościowych (dlaczego odwrócono kolejność ich prezentacji, skoro w rozprawie punktem wyjścia były badania ilościowe?), by w dalszej części przedstawić je jako wzajemnie dopełniające się. Co ciekawe, Doktorantka tę komplementarność sama ocenia jako zadowalającą.

Podsumowując, Pani W. Wójcik zaplanowała i zrealizowała badania metodologicznie bardzo wymagające, stosując w nich dwa paradygmatycznie odmienne podejścia: ilościowe oraz jakościowe. Już każde z nich samo w sobie zobowiązuje Badaczkę do sprostania określonym założeniom i procedurom postępowania poznawczego oraz – co wydaje się szczególnie trudne – spojrzenia na badany wycinek rzeczywistości najpierw z perspektywy obiektywistycznej, a następnie (wciąż jednak mając w pamięci drogi poznawania ilościowego i uzyskane dane liczbowe) podjęcie się ponownego zgłębienia poznawczego tego samego przedmiotu badania, aczkolwiek tym razem już jakościowo, z perspektywy paradygmatów interpretatywnych. W pełni poprawna metodologicznie realizacja tak złożonego zadania okazuje się skomplikowana i dlatego w odniesieniu do przedstawionych badań formułuję pytania wymagające dodatkowych wyjaśnień, doceniając zarazem bogactwo uzyskanych dzięki nim cennych informacji/ danych, pozwalających na skonstruowanie modelu kompetencji cyfrowych nauczycieli, czego nie sposób nie ocenić pozytywnie.

3. Etyczny wymiar realizacji projektu

Istotnym aspektem prowadzonych badań jest wykazywana przez Panią W. Wójcik świadomość znaczenia ich wymiaru etycznego. Jest ona obecna już na etapie projektowania badania, gdzie jednym z jego celów jest wsparcie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji cyfrowych. Jeszcze innym przykładem działań na rzecz zapewnienia badaniom etyczności jest przeprowadzenie badań pilotażowych, a na kolejnych etapach przejawia się ona w formie troski o rzetelność, rozumianą jako uczciwość badawcza, przezroczyistość na wszystkich etapach dociekań, unikanie stronniczości, dążenie do niewyrządzenia badanymi krzywdy uczestnikom

⁷ Tu nawiązuję do koncepcji translacji międzyparadygmatycznych J. Rutkowiak: *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* 2009.

lecz przeciwnie – pomaganie im, co też jest działaniem intencjonalnie wartościowanym jako czynienie dobra.

Ponadto uwagę zwraca szacunek Doktorantki do badanych, uobecniający się, m.in., w honorowaniu ich prawa do dobrowolności udziału w badaniach (mogli nawet wycofać się z nich w dowolnym momencie), zapewnienie im anonimowości. Choć podejmowanie tego typu kroków jest zalecane przez literaturę metodologiczną (np. W. Sawczuk *Po co etyka pedagogom*; J. Brzeziński i in, red., *Etyka zawodu psychologa*, czy wielu innych), w praktyce - w przeciwieństwie do W. Wójcik - badaczom zdarza się pominąć opisy działań zapewniających badaniom etyczność.

Nie sposób też nie docenić uczciwości badawczej Doktorantki, pozwalającej, m.in. na samokrytyczne dostrzeganie popełnionych błędów, poszukiwanie ich przyczyn, dzielenie się rozterkami na etapie analizy danych jakościowych. Te aspekty dysertacji oceniam bardzo wysoko.

4. Znaczenie podejmowanej problematyki dla teorii i praktyki pedagogicznej

Po wymuszonej przez pandemię swego rodzaju rewolucji cyfrowej w nauczaniu i uczeniu się, skutkującej zintensyfikowaniem cyfryzacji szkół, wprowadzenia na wielką skalę nowych technologii do realizowanego na co dzień kształcenia, wymagającego wówczas rozbudowania w ekspresowym tempie warsztatu pracy nauczyciela o nowe kompetencje, obecnie te działania ulegają wyhamowaniu. Dziś edukacja wydaje się zmagać przede wszystkim z bieżącymi problemami, zwłaszcza zmianami implikowanymi ministerialnymi rozporządzeniami. W niełatwym dążeniu do sprostania im, usiłuje zachować względną stabilizację funkcjonowania, wytracając przy tym impet w dotychczasowym wdrażaniu technologii. Tym samym nasila się rozdział między cyfrową inercyjnością szkoły a przemianami gwałtownie dokonującymi się wokół. Rośnie, słusznie podkreślany przez Doktorantkę, dystans między tymi dwoma „światami”. Pani Weronika Wójcik, dokonując krytycznego oglądu aktualnej sytuacji, bardzo trafnie ją diagnozuje i ocenia, przy czym nie poprzestaje na ujawnieniu jej słabości lecz proponuje działania mające na celu wprowadzenie zmian, m.in. poprzez realizację systematycznych badań dostarczających aktualnych danych prowadzących do konstruowania lub rekonstruowania nowych koncepcji teoretycznych, adekwatnych do realiów szkoły i nauczycieli.

Z myślą o podniesieniu jakości praktyk edukacyjnych proponuje wielowymiarowy model kompetencji cyfrowych nauczycieli, mogący skutecznie wspierać ich w rozwoju, wspomagać w rozwiązywaniu problemów, zachowując otwartość na modyfikacje odpowiadające potrzebom konkretnych środowisk lub placówek. Co istotne, ów konstrukt, stanowiąc zwieńczenie Jej studiów teoretycznych oraz zrealizowanych badań empirycznych (ilościowych i jakościowych), odzwierciedla ich wzajemne uzupełnianie się.

Konkluzje końcowe

W oparciu o wyrażone powyżej opinie i oceny obejmujące: adekwatność doboru teoretycznych koncepcji do interesującej Doktorantkę tematyki, poprawność zastosowanych rozwiązań metodologicznych, troskę o etyczność badań oraz trafność przewidywania długofalowych konsekwencji badań przedstawionych w formie modelu kompetencji cyfrowych stwierdzam, że w będącej przedmiotem recenzji rozprawie pt.: *Kształtowanie kompetencji*

cyfrowych nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości medialnej, Gdańsk 2025, przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Grażyny Penkowskiej, prof. UG, mgr Weronika Wójcik podejmuje problem ważny dla

- pedagogiki, wzbogacając teorię o aktualne dane empiryczne,
- praktyk edukacyjnych – z uwagi na wpisany weń potencjał niwelowania rozdźwięku między światem szybkiego postępu technologicznego, do którego dzieci i młodzież garną się już będąc uczniami, a światem szkoły, jakby nie dostrzegającej potrzeby przygotowania ich do życia w nim.

Zgłębiając problematykę kompetencji cyfrowych nauczycieli prezentuje wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki (zwłaszcza pedagogiki medialnej) adekwatną do analizowanej tematyki oraz posiada kompetencje metodologiczne umożliwiające samodzielne prowadzenie pracy naukowej, będące świetnym prognostykiem rozwijania ich w kolejnych badaniach naukowych.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzam, że recenzowana praca odpowiada wymogom stawianym rozprawom doktorskim, wynikającym z art. 187 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz.U z 2018 r., poz. 1668 ze zm.) i może stanowić podstawę jej obrony publicznej. W związku z tym wnoszę o dopuszczenie Pani mgr Weroniki Wójcik do dalszych etapów w postępowaniu o nadanie stopnia doktora w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika

Mania Groenwald