

dr hab. Witold Jakubowski, prof. UWr
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Wrocławski

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej
pt.: *Konteksty i procesy uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii*
napisanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Ewy Kurantowicz, prof. DSW
w Dolnośląskiej Szkole Wyższej**

Już na wstępie mojej recenzji muszę stwierdzić, że mgr Elżbieta Makowska-Ciesielska podejmuje w swojej pracy temat niezwykle ważny dla badań andragogicznych. Nowoczesne technologie zmieniły świat w zaskakującym wymiarze. Jak słusznie zauważa Autorka dysertacji są one tkanką codziennego życia. W ich „towarzystwie” ludzie pracują, uczą się, nauczają, kupują, sprzedają, zwiedzają świat, dbają o swoje zdrowie, bawią się a nawet umierają (s.5). Pandemia spowodowana koronawirusem covid-19 ukazała w nowym świetle możliwości oraz przydatność nowych technologii. O ile młodsze pokolenia wzrastały z nimi i znakomicie adaptują się do kolejnych technologicznych rewolucji, to osoby starsze często czują się zagubione w cyfrowej rzeczywistości. W pewnym sensie przypominają bohatera *Powrotu z gwiazd* Stanisława Lema, który musi nauczyć się poruszać i żyć w tym „nowym wspaniałym świecie”. I właśnie o kontekstach oraz procesach uczenia się nowych technologii traktuje dysertacja mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej. Z dobrze rozumianego obowiązku recenzenta przyjrzymy się poszczególnym fragmentom pracy.

Opis i ocena zawartości pracy

Należy zaznaczyć, że praca napisana jest dobrym językiem i Doktorantka potrafi zainteresować czytelnika obszarem swoich dociekań badawczych, przy czym dostrzec można jej doświadczenie jako praktyka pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi. Atutem pracy jest także śmiałe korzystanie mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej, zarówno w części teoretycznej jak i empirycznej jej rozprawy doktorskiej, z bogatej literatury zachodniej.

Dysertacja składa się z sześciu rozdziałów, wstępu oraz zakończenia i liczy łącznie z wykazem źródeł 270 stron. Pierwsze dwa *Ludzie i technologie. Główne wyzwania w budowaniu relacji* oraz *Uczenie się dorosłych w perspektywie życia*, tworzą część teoretyczną pracy. Rozdział pierwszy składa się z trzech zasadniczych podrozdziałów i podsumowania. W nim przedstawia Autorka historię relacji człowieka z maszyną, filozoficzne dylematy z tym

związane oraz stan badań pedagogicznych nad relacją człowiek dorosły – nowe technologie. Pierwszy ze wspomnianych podrozdziałów jest subiektywnym i jednocześnie bardzo syntetycznym omówieniem ewolucji roli maszyn w życiu człowieka. Choć zakreślony w nim zakres rozważań jest niezwykle szeroki i sam w sobie stanowić może temat na samodzielną rozprawę, to nie czynię tu z tego faktu zarzutu. Fragment ten można potraktować jako zarysowanie „przedpola” badań i jednocześnie uzasadnienie zajęcia się tym właśnie obszarem. Autorka omawia poruszone tu zagadnienie z dużą swobodą i jednocześnie bardzo kompetentnie. Taką samą uwagę odnieść można do kolejnego podrozdziału, poświęconego filozoficznym dylematom relacji człowiek – nowe technologie. Szkoda, że przedstawione w tych podrozdziałach rozważania zostały w pewnym sensie „porzucone” przez Autorkę i nie nawiązuje ona do nich w części badawczej swojej pracy.

Najbardziej rozbudowany jest trzeci podrozdział, w którym scharakteryzowane zostały badania prowadzone w interesującym Autorkę obszarze: cyfryzacja jako nowa norma i wyzwanie dla edukacji dorosłych; nowe technologie w procesie nauczania i uczenia się dorosłych; nowe technologie a uczenie się przez całe życie; nauczanie oraz uczenie się w formie on-line; nowe technologie w wybranych obszarach edukacji; nowe technologie w edukacji osób starszych; problematyka polskich badań pedagogicznych nad nowymi technologiami; nowe technologie w uczeniu się dorosłych w czasie pandemii covid-19; kompetencje dorosłych użytkowników nowych technologii; konteksty uczenia się dorosłych a nowe technologie oraz strategie edukacyjne osób dorosłych w relacjach z nowymi technologiami. Rozumiem, że rozległość prezentowanych w tym fragmencie pracy zagadnień, wymusiła skrótowość ich przedstawiania, jednak w moim przekonaniu, niektóre z omawianych tu problemów zostały scharakteryzowane zbyt pobieżnie, zważywszy na ich wagę dla podjętych w pracy badań. Jednym z nich jest zagadnienie społeczności uczących się, które tworzone są dzięki nowym technologiom. W podrozdziale 1.3.4. (s.43) Autorka zauważa, iż: „W procesie rozwoju edukacji online **ważne jest, aby zarówno teoretycy, jak i praktycy zrozumieli, jak stosować nowe, pojawiające się praktyki w zakresie technologii edukacyjnych, które sprzyjają poczuciu wspólnoty i optymalizują środowisko uczenia się online** (podkr. W.J.). Aby osiągnąć ten cel, bardzo ważne jest, aby badacze kontynuowali uwzględnianie teorii i modeli instruktazowych w różnych kontekstach. Martha Snyder proponuje ‘teorię instruktazowo-projektową’, która wspiera poczucie wspólnoty. Teoria ta może również służyć jako podstawa do dalszego opracowywania konkretnych zaleceń dotyczących projektowania instrukcji korzystania z niektórych nowych narzędzi internetowych dostępnych w sieci do odczytu lub edycji, takich jak blogi, wiki, **aby tworzyć**

poczucie wspólnoty wśród dorosłych uczniów” (podkr. W.J.). W moim przekonaniu wątek ten jest bardzo istotny dla podjętych przez mgr E. Makowską-Ciesielską dociekań, lecz niestety potraktowany został bardzo marginalnie. Doktorantka wskazuje w swojej pracy na wagę „uczących się społeczności”, wielokrotnie odwołując się do ważnej książki swojej promotor. Np. na s. 89 przywołuje Autorka dysertacji rozważania Prof. Ewy Kurantowicz: „**Uczenie się jest nie tylko ‘czystym’ procesem umysłowym (nabywania). Jest procesem uzależnionym od innych, od relacji z innymi, ich doświadczeń życiowych, wiedzy, poczucia wspólnoty w różnych aspektach, dzieje się w społeczności, którą tworzą jednostki.** (podkr. W.J.) Nieformalność to także cecha zwalniająca uczących się od ‘grania’ odpowiednich ról (...) co niewątpliwie rozszerza możliwości uczenia się (...)”¹. Budowanie wspólnot uczących się w oparciu o nowe technologie jest niezwykle interesującym kontekstem uczenia się dorosłych i mieści się w zakreślonym obszarze refleksji mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej, szkoda, że nie rozwinęła tego właśnie wątku w swej pracy. Dlaczego czynię z tego zarzut? Otóż właśnie nowoczesne technologie zmieniły charakter kontaktów społecznych. Przestrzeń geograficzna, w której żyjemy nie wyznacza w sposób absolutny naszej przestrzeni społeczno-kulturowej. Dawniej oba te obszary były ze sobą nierozzerwalnie związane, wynikały jeden z drugiego. Tymczasem nasza tożsamość definiowana jest obecnie nie tylko przez odniesienie do geograficznie wskazanego terenu. Rodzi to z kolei pytania o dzisiejsze rozumienie „lokalności”. Zazwyczaj określana była ona przez „miejsce”, to ono wyzwało poczucie emocjonalnej identyfikacji z przestrzenią społeczną, wskazując na „lokalną wspólnotę”. Otóż dziś inaczej przebiegają granice naszej identyfikacji. Przywołać można tu klasyczne opracowanie Ferdinanda Tönniesa, który jest zdania, że naturalna jedność, jaką jest wspólnota *krwi*, rozwija się i ukonkretnia we wspólnocie *terytorium*, której wyrazem jest współzamieszkiwanie. Ta z kolei przekształca się we wspólnotę *ducha*, to jest wspólne działanie w jednym kierunku, jednomyślne.² Zdaniem niemieckiego socjologa tym trzem typom wspólnoty można przyporządkować nazwy: *pokrewieństwo*, *sąsiedztwo*, *przyjaźń*. Z pojęciem lokalności wiązano przede wszystkim kategorię *terytorium*, czyli przestrzeni geograficznej, w której tworzyły się tożsamości zbiorowe. Podstawą tego rodzaju wspólnoty jest współzamieszkiwanie, ułatwiające wspólną pracę, intymną znajomość. Warto zwrócić uwagę, że takie właśnie kryterium pomagało w precyzyjnym definiowaniu rozmaitych zjawisk odnoszących się do kategorii „lokalności”, czy

¹ E. Kurantowicz *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław 2007.

² F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa 1988, s. 34.

„regionalności”. Współczesne wspólnoty nie określa już miejsce, bardziej wyznaczają je - tworzone w globalnej kulturze - emocjonalne powiązania. Granice geograficzne nie mają tu znaczenia. Kategoria miejsca nie odgrywa już takiego znaczenia, jak dawniej. Dziś to raczej ludzie wykorzystują nowoczesne technologie do tworzenia wspólnot nowego typu, tym samym technologie te mogą być (są) przestrzenią budowania społeczności uczących się. Barbara Mikołajewska akcentuje, iż wspólnota jest czymś, co wykracza poza społeczność lokalną. Słowo to opisuje „wszelkie formy związków, które charakteryzują się dużym stopniem personalnej intymności, emocjonalną głębią, moralnym zobowiązaniem, społeczną zawartością i kontynuacją w czasie”³. Tym samym w badaniach nad społecznościami uczącymi się istotniejsza staje się ich wspólnota *ducha*, wynikająca ze wspólnych (również edukacyjnych) zainteresowań. **Nowoczesne technologie umożliwiają budowanie takich właśnie wspólnot.** Szkoda, że ten kontekst uczenia się dorosłych został pominięty w badaniach, mógł on bowiem stanowić ciekawy „punkt odniesienia” do prezentowanych w części empirycznej analiz (np. w rozdziale IV).

Kolejny rozdział budujący część teoretyczną poświęcony jest andragogicznej perspektywie badań nad uczeniem się osób dorosłych. Składa się on z dwóch podrozdziałów. Pierwszy charakteryzuje codzienność jako miejsce uczenia się, w którym omówiona szczegółowo została teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa a także rola edukatorów w nieformalnym uczeniu się. W drugim przedstawiono strategie uczenia się (rodzaje uczenia się, konteksty uczenia się, znaczenie doświadczenia życiowego w uczeniu się). W moim przekonaniu błędem tego fragmentu rozważań Autorki jest przytaczanie fragmentów prac dotyczących koncepcji Jarvisa w oryginalnej wersji językowej. Nie przekonuje mnie argumentacja mgr Makowskiej-Ciesielskiej, że „analiza założeń ewoluującej metateorii uczenia się Petera Jarvisa w wersji angielskiej pozwala na głębszą (i jak sądzę bardziej trafną) eksplorację zagadnienia” (s.76). Zabieg ten być może ułatwił pracę Doktorantce, niestety tylko komplikuje klarowność jej wyводу (zaznaczam przy tym, że piszący te słowa nie ma problemu z językiem angielskim). Nie widzę tu żadnej „wartości dodanej” tej decyzji Autorki, tym bardziej, że obszerne fragmenty koncepcji Jarvisa są znane polskiemu czytelnikowi (np. wielokrotnie przywoływany w części badawczej pracy model procesów uczenia się znalazł się „w polskiej wersji” w książce Mieczysława Malewskiego *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2010, s. 102). Moim zdaniem uzasadnione jest przywoływanie w nawiasach tylko

³ B. Mikołajewska, *Zjawisko wspólnoty*, The Lintons' Video Press, New Haven 1999, s. 43

terminów kluczowych w oryginalnym brzmieniu, jak to czyni to Doktorantka w innych fragmentach pracy. Jeżeli myśli ona publikacji swej rozprawy – do czego zachęcam – to powinna wszystkie cytaty z prac obcojęzycznych przedstawić w polskim tłumaczeniu.

Rozdział trzeci rozprawy stanowi omówienie metodologicznego tła prowadzonych badań. Autorka precyzyjnie przedstawia przyjętą strategię, metody, poszczególne etapy gromadzenia danych a nawet specyfikę oraz problemy wynikające z prowadzenia badań w czasie pandemii covid-19 i nie mam tu większych zastrzeżeń, poza błędem „technicznym”, który jak sądzę wynika z nie dość starannej pracy nad edycją całości dysertacji. Otóż na s. 113 przedstawiony został schemat 3 ilustrujący „Etap gromadzenia danych z uwzględnieniem jego faz, wykorzystanych metod, technik i narzędzi badawczych”, schemat ten powtórzony został na s. 123, choć – zgodnie z deklaracją Autorki – miał tam znaleźć się schemat 21, ilustrujący „Rodzaje zgromadzonych danych”. Niestety takich redakcyjnych błędów jest więcej, lecz im poświęcę odrębny akapit mojej recenzji.

Rozdziały czwarty *Konteksty uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii*, piąty *Sposoby radzenia sobie dorosłych z nowymi technologiami* i szósty *Procesy uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii* budują część empiryczną pracy. W każdym z nich Autorka omawia wyniki przeprowadzonych badań, odpowiadając kolejno na postawione pytania badawcze. Przedstawione w rozdziałach czwartym oraz piątym fragmenty wywiadów są ciekawie komentowane i znaleźć tu można interesujące odniesienia do literatury, jednak zwraca uwagę pewien „brak proporcji” między cytowanymi wypowiedziami osób badanych a ich analizą. O ile możemy poznać obszerne fragmenty zapisu materiału zgromadzonego w trakcie badań, to jego interpretacja jest już dość skrótowa. W moim przekonaniu komentarze wypowiedzi respondentów powinny być bardziej pogłębione. Ciekawym dokonaniem Autorki w tym fragmencie pracy jest ilustracja pola napięć w relacji jednostka ucząca się a celowo wytwarzana potrzeba jako instrument władzy oraz w relacji jednostka ucząca się i „maszyna ucząca”. Interesujące jest też wskazanie możliwego nowego konfliktu w relacjach człowiek – nowe technologie (s. 198).

Najciekawszy wydaje się być rozdział szósty, w którym Doktorantka analizuje proces uczenia się dorosłych w środowisku nowych technologii. „Płaszczyzną odniesienia” stała się tu koncepcja Petera Jarvisa, którą mgr Elżbieta Makowska-Ciesielska wykorzystwała do ilustracji rodzajów nie-uczenia się/uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii. Autorka wskazuje tu różne ścieżki tego procesu (brak namysłu, przypuszczenie, odrzucenie, przedświadome uczenie się, uczenie się umiejętności podstawowych, zapamiętywanie, kontemplacja, refleksyjne umiejętności uczenia się).

Całość rozważań i analiz przedstawionych w pracy oraz wnioski z badań, Autorka bardzo przejrzysto podsumowuje w zakończeniu swej rozprawy. To bardzo dobrze i klarownie napisany fragment pracy.

Na koniec kilka uwag dotyczących strony redakcyjnej dysertacji. Zwraca uwagę powtarzający się brak konsekwencji w konstrukcji przypisów. Autorka przyjęła standard „europejski” z zapisem na dole strony, jednak w wielu miejscach stosuje standard „amerykański”, wskazując w nawiasie rok wydania przytaczanego źródła (np. na s. 19, 31 41, 56, 58, 105) czasami jest to „podwójny” zapis (tzn. cytowane źródło opisuje przypis w standardzie „amerykańskim”, natomiast przypis do źródła „za którym” zostało przywołane już jest zapisany w standardzie „europejskim”, brakuje przy tym dokładnego wskazania tego „pierwszego” źródła w bibliografii (np. s. 30). Podobnie na s. 41 Autorka pisze: „Wcześniejsze prace Crossa (1981) oraz Darkenwalda i Merriama (1982), a także przegląd późniejszej literatury, wskazują na bariery instytucjonalne doświadczane przez dorosłych słuchaczy”. W przypisie dolnym wskazuje, że przytacza te badania za pracą: T. Waits, *Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2000-2001*, National Center for Education Statistics, 2003, jednak w bibliografii prace te nie zostały ujęte. Analogiczna sytuacja ma miejsce na s. 56 gdzie Autorka odwołuje się do książki Davida Rosenhana i Martina Seligmana, *Psychopatologia*, t.1. „Polskie Towarzystwo Psychiatryczne, Warszawa 1994, podając przypis w standardzie „amerykańskim”: (Rosenhan, Seligman 1994, s. 23). Przywołuje to źródło za tekstem Agnieszki Ogonowskiej opublikowanym w „Studia de Cultura”, 8 (2) 2016, nie wskazując jednak pracy Rosenhana i Seligmana w bibliografii. Na s. 174 Doktorantka odwołuje się do „interpretacji Zygmunta Baumana” za pracą Ewy Kurantowicz, jednak nie wskazuje źródła Baumana ani w przypisie, ani w bibliografii. Podobnych błędów jest więcej w dysertacji mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej. Zwraca uwagę również fakt, iż niektóre źródła zostały wymienione w bibliografii dwukrotnie (pozycja 94 i 95, 119 i 120, 125 i 126, 221 i 222).

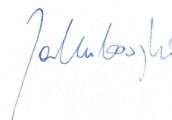
W swojej pracy Autorka przyjęła stosowanie zapisu skrótowego przypisów do źródeł w formie łacińskiej *Ibidem* (Tamże), które dotyczą źródeł wymienionych w poprzednim przypisie, jednak nie stosuje zapisu skrótowego *op. cit.* (dzieło cytowane) do wskazywania źródeł, których przypisy szczegółowe pojawiły się wcześniej w pracy, co prowadzi do podawania w tekście dysertacji niekompletnych przypisów (bez wskazania miejsca i daty wydania). Można odnieść wrażenie, że Autorka pracując nad ostateczną wersją swojej dysertacji sama się już pogubiła w tym, które źródła już opisała szczegółowo w przypisach, a które nie. Np. na s 102 po raz pierwszy odwołuje się do tekstu Tappio Aittoli, jednak zarówno

w przypisie jak i w bibliografii źródło to jest błędnie opisane, gdyż zapis: T. Aittola, *Reflection on learning in everyday life*, 1998, nic czytelnikowi nie mówi, gdy tymczasem pełny przypis do tego źródła to: Aittola T., *Reflections on Learning in Everyday Life* [w:] A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz (red.) *Adult Education and Democratic Citizenship II*, „Impuls”, Kraków 1998. Podobnie w „tajemniczy” sposób zapisane zostało źródło przytaczane w tekście dysertacji na s. 54: A. Piecuch, *Ewolucja kompetencji cyfrowych*, 2012. Identyczny zapis można odnaleźć w bibliografii. Takie uchybienia są niedopuszczalne w rozprawie doktorskiej. Powtórzmy, jeżeli Autorka myśli o publikacji swej dysertacji, to powinna wrócić do pracy nad staranną redakcją całości tekstu.

Podsumowanie i konkluzja

Doktorantka dowiodła w pracy swego merytorycznego przygotowania oraz metodologicznych kompetencji do prowadzenia badań naukowych. Jej rozprawa, mimo pewnych uchybień, jest interesującym sygnałem w refleksji pedagogicznej. Sformułowała ciekawy temat i podbudowała go wystarczającą znajomością literatury przedmiotu. Skonstruowała pracę prawidłowo, jej wywód ma określony porządek i wewnętrzną logikę.

W oparciu o dokonaną ocenę przedłożonej do recenzji pracy ***Konteksty i procesy uczenia się dorosłych użytkowników nowych technologii*** stwierdzam, że spełnia ona wymagania stawiane rozprawom doktorskim określonym w art. 187 ust. 1 i 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, wnioskuję zatem o dopuszczenie mgr Elżbiety Makowskiej-Ciesielskiej do publicznej obrony jej rozprawy.



Wrocław 19 grudnia 2022 r.