

Prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Recenzja w postępowaniu w sprawie nadania
dr Krzysztofowi Zajdłowi
stopnia doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika

1. Sylwetka zawodowa Habilitanta i jego dorobek naukowy, organizacyjny, dydaktyczny

Analiza sylwetki zawodowej oraz dorobku Pana Doktora Krzysztofa Zajdła ma na celu odtworzenie kontekstu, w którym powstał cykl publikacyjny wskazany we wniosku przez Habilitanta jako osiągnięcie naukowe będące podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, a przede wszystkim ma dać odpowiedź na pytanie, czy przesłanki warunkujące nadanie tego stopnia sformułowane w Ustawie - a dotyczące posiadania stopnia doktora i istotnej aktywności naukowej - zostały spełnione.

Pan Doktor Krzysztof Zajdel jest pedagogiem, wieloletnim praktykiem, pracował bowiem w szkole jako nauczyciel nauczania początkowego, pedagog szkolny, nauczyciel matematyki. Od 2008 roku zatrudniony był jako adiunkt lub starszy wykładowca kolejno na uczelniach: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Brzegu Opolskim, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Uniwersytet Zielonogórski.

Po uzyskaniu stopnia doktora (w roku 2008) Pan Krzysztof Zajdel opublikował 7 monografii, 2 tomy pod redakcją, 72 artykuły i 57 rozdziałów w publikacjach zwartych. Ilościowo dorobek publikacyjny jest imponujący.

Pan Doktor Zajdel uczestniczył w 75 konferencjach naukowych, w tym w kilku zagranicznych, był członkiem komitetów organizacyjnych i naukowych. Jednak tu konieczna jest pewna uwaga. Punkt 8. „Wykazu osiągnięć” jest zatytułowany „Wykaz udziału w komitetach organizacyjnych i naukowych konferencji krajowych lub międzynarodowych, z podaniem pełnionych funkcji”. Habilitant zestawia w tym punkcie 18 konferencji. Tylko w przypadku 6 informuje jednak o tym, że był członkiem komitetu naukowego/organizacyjnego. Pozostałe to wystąpienia w sesjach plenarnych.

Habilitant jest członkiem zespołu redakcyjnego „Zeszytów Humanistycznych” (KPSW w Jeleniej Górze), zespołu redakcyjnego półrocznika „Relacje. Studia z Nauk Społecznych”. W 2020 roku był współredaktorem „Rocznika Lubuskiego”.

Otrzymał szereg wyróżnień:

2002- Medal Komisji Edukacji Narodowej

2005- Srebrny Krzyż Zasługi

2013- Srebrna Odznaka: Zasłużony dla Województwa Dolnośląskiego

2014- Medal Honorowy: Zasłużony dla PSNT (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych)

2017- Medal: Za zasługi dla nauki i kultury od Fundacji Kultura

2017- Nagroda Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego I Stopnia

2023 Nagroda Rektora UZ III stopnia (indywidualna) za osiągnięcia naukowe.

Pan Doktor Krzysztof Zajdel wypromował 114 magistrantów i ponad dwustu licencjatów. W 2013 licencjuszka Pana Doktora otrzymała nagrodę Marszałka Województwa Dolnośląskiego za najlepszą pracę licencjacką. Pan Doktor Krzysztof Zajdel był także promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim realizowanym w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

Staży i udziału w programach europejskich lub innych programach międzynarodowych Habilitant nie wykazał w dokumentacji. Zadeklarował natomiast udział w następujących Zespołach badawczych:

- kooperant w projekcie: Projekt Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych realizowany w ramach Europejskiego

Funduszu Społecznego. Beneficjent UE, Priorytet III Wysoka jakość oświaty, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe. (nr projektu UDA-POKL 03.03.02-00-077/10-00, z dnia 25. 01. 2011.),

- uczestnik Grantu Kuratorium Oświaty we Wrocławiu: Umowa nr 5/KN/2010. Nazwa szkolenia: Efektywne sposoby poprawy wyników kształcenia w szkołach podstawowych; moduł projektowany i realizowany przez Krzysztofa Zajdla (175 godzin szkolenia w 35 szkołach),
- uczestnik w szkoleniu studentów, realizowane przez Uniwersytet Wrocławski z grantu Unii Europejskiej (WZP.322.IW-17A/2008),
- uczestnik w normalizowaniu testów dla uczniów, grant firmy "Progra",
- Włączenie się w prace nad Grantem UE: Kapitał Ludzki, numer 137/Ppr-UE/2015, Człowiek najlepsza inwestycja, Projekt realizowany przez PWSZ w Koninie, Efekt końcowy: napisanie publikacji do monografii (Ocenianie wobec założonych efektów kształcenia [w:] 24 Jan Grzesiak (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia, UAM w Poznaniu i WPA w Kaliszu, Kalisz- Konin 2013),
- uczestnik w międzynarodowym grantie ICT in Educational Design. Process Materials, resources- KEGA Edition, No. 019UMB-4/2018, zakończony w 2020 roku, publikacja: "The selfie phenomenon. The Polish-Czech-German perspective. 2014/15 "Development and maintenance of multidisciplinary scientific and research team for contemporary family studies at the Hradec Kralove (RODINA-UHK)", CZ.1.07/2.3.00/20.0209.

Przyznam, że jeśli osoba dokonująca takiego spisu nie jest precyzyjna, trudno rzetelnie współpracę projektową ocenić. Mam na myśli to, że nigdzie nie ma informacji o charakterze udziału. Czy Pan Doktor był wykonawcą tych grantów? „Uczestniczenie” czy „włączanie się w prace” nie mogą być jednoznacznie rozumiane jako „udział: wykonawca”. Ponadto mam wątpliwość czy prowadzenie zajęć na studiach podyplomowych finansowanych z grantu oznacza bycie uczestnikiem grantu? Na pewno zaś stwierdzić można, że były to projekty w większości dydaktyczne, wdrożeniowe, nie zaś naukowe. Udział ten, jakkolwiek rozumiany, jest dokumentowany w sposób odbiegający od znanych mi standardów (dotyczy to też udziału w konferencjach). W dokumentacji zamieszczone zostały skany nie tylko zaświadczeń i certyfikatów, ale też programów konferencji, zdjęcia z różnych wydarzeń, a nawet skany umów, które Pan Doktor zawierał (na przykład za przygotowanie tekstów do monografii). Czułam się niezręcznie przeglądając te dokumenty.

Konkludując: Pan Doktor Krzysztof Zajdel posiada stopień doktora, a jego aktywność naukowa realizowana była w więcej niż jednej uczelni. Aktywność ta jest imponująca ilościowo w zakresie liczby publikacji, trudno mi natomiast ocenić ją jako istotną. Brak znaczącej współpracy projektowej, znaczącej współpracy zagranicznej, pełnienia funkcji kierowniczych w zespołach badawczych. Pan Doktor znaczącą aktywność przejawia za to z sferze dydaktycznej i upowszechniającej naukę.

Kierując się interpretacją zawartą w poradniku Rada Doskonałości Naukowej, a mianowicie:

„Zasadne może być przyjęcie, iż przy ocenie istotności aktywności naukowej należy ją odnosić do wpływu na uzyskanie osiągnięć, które stanowią znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny¹”

stwierdzam, że aktywność naukowa Habilitanta jest istotna w niewielkim stopniu. Dopowiedzeniem będzie ocena owych osiągnięć. Znaczna ich liczba została zaliczona jako elementy głównego osiągnięcia naukowego, analizuję ich zawartość w kolejnym punkcie recenzji..

2. Cykl publikacji - osiągnięcie naukowe będące podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego.

Do oceny Pan Doktor Krzysztof Zajdel przedłożył cykl publikacyjny pod tytułem: Szkoła jako realne (potencjalne) miejsce rozwoju dzieci i młodzieży.

Zacznę od uwagi o charakterze ogólnym, dotyczącym zawartości cyklu. Zgodnie z obowiązującymi przepisami, ma się na niego składać co najmniej monografia naukowa, cykl artykułów naukowych lub oryginalne osiągnięcie na przykład artystyczne.

Interpretacja Rady Doskonałości Narodowej bazująca na ministerialnym rozporządzeniu w obszarze pytanie: „czym jest artykuł naukowy?” jest tu jednoznaczna:

¹ Rada Doskonałości Naukowej, Postępowania dotyczące nadawania stopnia doktora habilitowanego, Poradnik aktualizowany, aktualizacja z dnia 9 sierpnia 2023 r., s. 15.

„artykuł naukowy jest to recenzowany artykuł opublikowany w czasopiśmie naukowym albo w recenzowanych materiałach z międzynarodowej konferencji naukowej: 1) przedstawiający określone zagadnienie naukowe w sposób oryginalny i twórczy, problemowy albo przekrojowy; 2) opatrzony przypisami, bibliografią lub innym właściwym dla danej dyscypliny naukowej aparatem naukowym”².

Tymczasem jako osiągnięcie naukowe we wniosku wskazano: 2 monografie, 11 artykułów naukowych, 13 rozdziałów, 4 artykuły metodyczne, 2 hasła.

Artykuły metodyczne i hasła nie mieszczą się w powyższym opisie osiągnięcia, nie powinny więc być wymienione jako jego elementy. Dyskusyjna jest dla mnie także kwestia rozdziałów z monografii, ale z otwartością przychylam się do decyzji Habilitanta o włączeniu ich do cyklu.

Nie widzę jednak merytorycznego uzasadnienia wyboru aż tak dużej liczby i zróżnicowania tekstów. Może ich ograniczenie liczbowe pozwoliłoby bardziej trzymać się warunku o powiązaniu tematycznym publikacji?

Jak już pisałam, w wymiarze ilościowym dorobek Habilitanta jest imponujący. Nie mam jednak oceniać dorobku, ale wskazane osiągnięcie. W tym przypadku zaciera się jednak granica między dorobkiem a owym osiągnięciem właśnie.

Temat cyklu został co prawda przez Pana Doktora Krzysztofa Zajdla jednoznacznie określony (*Szkoła jako realne (potencjalne) miejsce rozwoju dzieci i młodzieży*), ale gdyby spojrzeć na zagadnienia podejmowane w publikacjach tworzących cykl, zobaczymy ich ogromne zróżnicowanie. Są to choćby: ocenianie szkolne, demoralizacja dzieci i młodzieży, rodzina jako miejsce rozwoju, dziecko z zespołem Aspergera, wieś/małe miast/duże miasta jako kontekst rozwoju, metody aktywizujące jak podcast czy videocast, treści patriotyczne, uczeń zdolny. Wszystkie je rzeczywiście łączy (bardziej lub mniej) szkoła, zatem tematykę można by określić jako właściwie nazwaną. Ale jest to raczej tematyka dorobku Habilitanta, ta może być na tyle szeroka. Czy „szkoła jako miejsce rozwoju” może zbudować „cyklu powiązanych tematycznie

² Rada Doskonałości Naukowej, Postępowania dotyczące nadawania stopnia doktora habilitowanego, Poradnik aktualizowany, aktualizacja z dnia 9 sierpnia 2023 r., s. 13.

artykułów”? Według mnie to ujęcie zbyt szerokie i nieprecyzyjne, to raczej hasło niż jakiś konkretny problem do naukowego rozwiązania.

Powołując się znów na interpretację RDN:

„potwierdzenie istnienia cyklu jest możliwe, gdy poszczególne publikacje, zebrane w jedną całość, wskazują na oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, wnosząc znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny naukowej”³.

stwierdzam, że przedstawione jako cykl tematyczny publikacje nie wskazują na możliwość rozwiązania w nich, jako cyklu, jednoznacznie określonego problemu naukowego.

W kolejnej części recenzji odniosę się do problemu „znaczącego wkładu w rozwój dyscypliny”.

Przechodzę tym samym do recenzji zawartości publikacji.

Najważniejsze pytanie, przed którym postawiło mnie powołanie do komisji habilitacyjnej brzmi: czy Pan Doktor Krzysztof Zajdel posiada w dorobku osiągnięcia naukowe albo artystyczne, stanowiące znaczny wkład w rozwój dyscypliny?

Uzasadniam **negatywną** odpowiedź na to pytanie omawiając i ilustrując przykładami poważne błędy merytoryczne i metodologiczne w przedłożonych pracach, które uniemożliwiają a) rekomendowanie ich jako znaczące dzieła, b) uogólnianie jakichkolwiek wniosków z opisanych badań i wykorzystanie ich w dalszych badaniach lub praktyce pedagogicznej.

Musiałam jakoś poradzić sobie z ogromem materiału do analizy. Przyjęłam następujący sposób: omawiam dwie monografie, jeden artykuł i jeden z rozdziałów (choć mam – jak pisałam wyżej - wątpliwość, czy to element cyklu, jednak Habilitant przedłożył i te rozdziały do oceny, zostaną więc zrecenzowane) wskazując przykłady także z innych tekstów, uchybienia bowiem się powtarzają, a uwagi mają charakter uniwersalny, jeśli chodzi o cykl.

³ Rada Doskonałości Naukowej, Postępowania dotyczące nadawania stopnia doktora habilitowanego, Poradnik aktualizowany, aktualizacja z dnia 9 sierpnia 2023 r., s. 13.

- a. Monografia K. Zajdel, „*Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*”, Kraków 2019.

Rozdziały teoretyczne

- treści są nieuporządkowane. Pojawiają się w przypadkowej kolejności, nie tworzą spójnej całości. Co więcej, często zawartość rozdziału/podrozdziału nie odpowiada jego tytułowi.

Przykład:

„2.2. Etapy rozwoju a zadania osobiste i społeczne”. Podrozdział zaczyna się od fragmentu o lęku i porażce. Kolejno następuje kilka akapitów o uznaniu, dwa akapity o tym, jak szkoły się zmieniają (wizualnie i technologicznie, jeśli chodzi o metody nauczania), kilka akapitów o rozwoju człowieka, ale nieuporządkowanych. Rozdział kończy konkluzja o uzdolnieniach i talencie zupełnie niepowiązana z tytułem rozdziału.

- w treści pojawia się wiele truizmów, stereotypowej wiedzy, przypisywania komuś czegoś bez dowodów na to z badań, czy choćby odwołania do literatury. Niestety często fragmenty te dotyczą grupy zawodowej, jaką są nauczyciele, którzy mogliby być/są adresatami większości publikacji Pana Doktora. Już we wstępie czytamy:

„Oceniania nikt nauczycieli nie uczy, oni sami zaś nie interesują się tym zagadnieniem”.

Oto inne przykłady:

„Wielu młodych nauczycieli swoim strojem, gadżetami (na przykład telefonem) stara się upodobnić do swoich uczniów, czego mogą nie tolerować starsi pedagodzy” s. 31

„Wielu nauczycieli, mając na przykład do czynienia z nowym uczniem, który doszedł do ich klasy i ma oceny z poprzedniej szkoły, podejrzliwie patrzy na te pozytywne, a co do negatywnych nie ma takich odczuć” s. 68.

„W obecnej skali oceniania od 1 do 6 unika się jedynek i szóstek, najczęściej używa się not ze środka, czyli oceny dostatecznej i dobrej” s. 69

„W przypadku dziewczynek identyfikacja wynika z obserwacji życia rodziców” s. 43

„Szkoły również podlegają zmianom, nie tylko wizualnym (kiedyś kałamarze i sztywne ławki, obecnie regulowane siedziska i tablety” s. 46.

Jest to częste także w innych publikacjach tworzących cykl, na przykład:

„Wystarczy zapytać dzieci w szkole – co oglądały w telewizji niedawno? Nie ma takiej pozycji w programie telewizyjnym, niezależnie od pory nadawania, której większość dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej by nie oglądała” (*Rodzina i szkoła a zachowania agresywne młodzieży [w:] Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej, Wychowanie w Rodzinie, Tom VIII (2/2013), L. Albański, E. Jurczyk Romanowska (red), s. 339- 351)*

„Polska szkoła nastawiona jest na przeciętność. Wyrównuje się nie do tych, którzy są orłami w klasie, ale do średniaków” (*Uczeń zdolny we współczesnej szkole, [w] Dziecko. Rzeczywistość, szanse i wyzwania, B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 170)*

„Często też rozpadają się związki małżeńskie i dziecko zostaje przypisane jednemu z rodziców – najczęściej matce. I jest to drugi problem, a mianowicie: sfeminizowanie wychowania. Przedszkole opanowane jest w 100% przez panie, szkolnictwo podstawowe i ponadpodstawowe też. Dziecko powinno mieć do czynienia na etapie szkolnictwa z mężczyzną i kobietą, aby umieć poruszać się prawidłowo w późniejszym świecie” (*Ocenianie wobec założonych efektów kształcenia [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia, J. Grzesiak (red.), UAM w Poznaniu i WPA w Kaliszu, Kalisz-Konin 2013, s. 346).*

„Lepiej w hierarchii klasy i co za tym idzie lepsze oceny dostają uczniowie mający możnych rodziców, lub zajmowana pozycje społeczną. Na pewno syn lub córka lekarza, prokuratora, sędziego – będzie lepiej oceniona, aniżeli dziecko osoby bezrobotnej, odbywającej karę więzienia” (zapis oryginalny, *Ocenianie a rzeczywiste osiągnięcia dydaktyczne, [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania, J. Grzesiak (red.), Wydawnictwo UAM, Kalisz- Konin 2012, s. 271-272).*

- trudno powiedzieć, czy tematem książki jest ocena rozumiana jako stopień, czy ocenianie wewnątrzszkolne, czy ocenianie, czyli proces psychologiczny mający miejsce w szkole. Autor nie precyzuje tego i używa zamiennie.

- Autor niestety w odniesieniu do kluczowego dla tej książki (i wielu innych tekstów w cyklu) oceniania nie posługuje się prawidłowymi określeniami wynikającymi z prawa oświatowego.

I tak: należałoby używać świadomie określeń „ocenianie wewnątrzszkolne” czy „proces oceniania”, „ocenianie”, „ustalanie stopnia”. To nie są pojęcia jednoznaczne, a ich potoczne używanie prowadzi do sporego zamętu.

W odniesieniu do oceniania wewnątrzszkolnego mówimy o:

- ocenianiu bieżącym – nie zaś „częstkowym”
 - ocenie zachowania – nie zaś „ocenie z zachowania”
 - „ustalaniu ocen”, nie zaś ich wystawianiu, wpisywanie itp.,
- a właśnie takie „zamienniki” pojawiają się w książce i artykułach.

W wyniku tego pomieszania pojęć, możemy przeczytać w książce i innych publikacjach takie fragmenty, jak:

„Ocenę sumaryczną stanowi ocena będąca uogólnieniem wszystkich częstkowych i śródrocznych ocen otrzymywanych przez ucznia w ciągu całego semestru. Na tej podstawie ranguje się go od prymusa do ucznia najsłabszego” (omawiana monografia, s. 155).

(Nie ma czegoś takiego jak ocena sumaryczna ani ocena cząstkowa. Fragment ten jest nieprawdziwy i mylący).

„Rozróżniono tutaj dwa rodzaje oceniania: wewnątrzszkolne ocenianie edukacyjne i ocenianie zachowania” (*Ocenianie a rzeczywiste osiągnięcia dydaktyczne, [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania, J. Grzesiak (red.), Wydawnictwo UAM, Kalisz- Konin 2012, s. 269*)

(W prawie oświatowym ocenianie wewnątrzszkolne to ocenianie przedmiotowe i ocenianie zachowania).

Nie są to w mojej ocenie kwestie leksykalne, ale błędy rzeczowe.

- Autor podąża w długich fragmentach (wiele stron) za myślą jednego autora, co odbiera tym fragmentom rysy oryginalności.

Przykład: „Janowski, 1995”. Ten przypis pojawia się na stronach 26-32 aż 15 razy. Nie ma na tych stronach żadnego innego przypisu (poza jednym na ostatniej stronie – Dawid, 1932). Dodam, że tytuł podrödziału to „Edukacyjne wyzwania nowej ery”. Bazowanie na i tylko na książce profesora Jankowskiego, która oczywiście jest znacząca i klasyczna, ale też ma prawie 30 lat, budzi moje wątpliwości.

Inny przykład sięgania po przestarzałe dane w miejscach, gdzie aż prosi się o dane najnowsze:

We fragmencie opisującym specyfikę życia współczesnych rodzin na wsi Autor powołuje się na źródło z 1993 i opisuje w liczbach „realizowane zachowania prokreacyjne rodzin, dane dotyczące płodności kobiet itp. z 1990 roku. Nie zestawia ich z danymi aktualnymi (*Spöeczne konteksty edukacji młodzieży wsi współczesnej, [w:] Edukacja XXI wieku, Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia, D. Czajkowska- Ziobrowska, A. Zduniak (red), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2009, s. 113*).

Część metodologiczna i prezentacja wyników badań

- Przedmiotem badań, jak zauważa sam Autor na stronie 203, jest „znaczenie oceny szkolnej dla funkcjonowania osób dorosłych”. Jak do tego ma się tytuł książki? Cała część teoretycznej?

- W problemach i problemach szczegółowych pojawiają się i rodzinne uwarunkowania sukcesu szkolnego, i znaczenie ocen szkolnych w karierze edukacyjnej, i – cytuję – „znaczenie dla badanych w ich samopoczuciu w roli ucznia środowiska rodzinnego”, i samoocena i jej znaczenie w wyborze rodzaju szkoły. Ponieważ część teoretyczna jest nieuporządkowana, trudno stwierdzić, na ile została stworzona rama teoretyczna dla takich problemów badawczych. Na pewno zaś są one niespójne i nie odpowiadają tytułowi książki. W dalszej części rozdziału, a mianowicie w podrödziale 7.3. dowiadujemy się, że badani byli pytani także o to, „Jakie są subiektywne wrażenia badanych osób na temat oceniania w rodzinie i w

placówce”. Jak już pisałam, brak definicji operacyjnej „ocenia” i „oceny” sprawia, że właściwie trudno powiedzieć, czy oceny w rodzinie są tu błędem, czy nie. W tytule książki jest jednak „ocenia” szkolne”, a skoro tak, to pytanie: skąd watek rodziny? jest zasadne.

- Analizę danych ilościowych Autor opisał jako „wprowadzenie do arkusza w Excelu” i „zestawianie”. I rzeczywiście, w wyniku tych działań uzyskujemy tabele z wynikami procentowymi. Nie jest to jednak analiza statystyczna pozwalająca na wyciąganie wniosków o charakterze naukowym. W dodatku na stronie 219 pojawia się informacja o „sile związku między pozytywnymi bądź negatywnymi wzmocnieniami w dzieciństwie a obecnym postrzeganiem życia”. Pod wykresami pokazującymi tę siłę związku pojawia się legenda: 0- brak wpływu, 1-2 niska, 3-4 słaba, 5-6 wysoka.

Nie jest to więc siła związku (ta miara ma przecież swoje statystyczne znaczenie), ale kolejne zestawienie danych, zresztą nieopisane więc trudne do zrozumienia.

Na stronie 238 Autor przeprowadza analizę wariancji, jak ją nazywa. Znowu jest to potoczne rozumienie pojęcia statystycznego. Analiza wariancji nie została wykonana. Pojawia się jedynie rysunek podpisany:

„Wyjaśnienie planu i wariancji wykonania osób badanych w odniesieniu do dzieciństwa – zgodność wykonania planu”. I opis poniżej:

„Jeśli dzieciństwo było obniżone w stosunku do wykonania, to zgodność =-1; jeśli było podwyższone, to zgodność =1; jeśli było takie samo, to zgodność =0”.

Opis działań na danych (który na pewno nie jest analizą wariancji) w kategoriach takich, jak „dzieciństwo obniżone w stosunku do wykonania” zupełnie nie pozwala na ocenę uzyskanych wyników. I językowo i metodologicznie jest to niejasne.

- Nigdzie w rozdziale metodologicznym nie ma mowy o metodzie eksperymentu, a w opisie wyników pojawia się określenie” grupa badawcza porównawcza”. Żaden problem badawczy nie zapowiadał też porównań między grupami w różnym wieku, tu zaś takie się czyni (nie statystycznie, ale procentowo).

- Autor nie zamieszcza w książce kwestionariusza ankiety, informuje jedynie, że składała się ona z 37 pytań. Niestety te pytania, które Autor ujawnia w celu analizy odpowiedzi, mają moc zdyskredytowania całych badań. I tak:

- pytania są zupełnie oderwane od problemów badawczych, od tematu badań, od tematu książki, np.:

„Swoje dzieciństwo uważam za szczęśliwe”

„Rodzina i rodzice zawsze mnie chwalili, kiedy byłem dzieckiem”

- podstawowe błędy logiczne w pytaniach:

„Rodzina i rodzice zawsze mnie chwalili, kiedy byłem dzieckiem”

(pytanie, na które chyba nikt nie odpowie „Tak”. Rodzina to pojęcie szerokie i nieprecyzyjne, „zawsze” uniemożliwia udzielenie odpowiedzi)

- nieprecyzyjne, niejasne dla respondenta pojęcia:

„W dzieciństwie w momencie porażki byłem wzmacniany pozytywnie przez rodziców”

- łączenie w jednym pytaniu wielu wątków:

„Kiedy otrzymywałem niskie oceny w szkole, to rodzice często robili z tego problem, byłem karcony i stosowane wobec mnie presję”

- błędy językowe:

„Jakim byłem uczniem w klasach I-III szkoły podstawowej pod względem oceniania?”

- pytania sugerujące i jednostronnie ocenne:

„Czy mam w sobie dzisiaj żal do nauczyciela klas I-III, że oceniał mnie niezgodnie z moimi odczuciami?”

„Czy w związku z ocenianiem w klasach IV-VI i IV-VIII odczuwałem zwątpienie co do swojej osoby i do swojej przyszłości?”

„Czy czuję się skrzywdzony przez oceny szkolne? Czy wracam do tego myślami?”

Trudno więc stwierdzić, że wniosek (str. 297), że badani mają więcej doświadczeń negatywnych, niż pozytywnych, jest uzasadniony. Może to konsekwencja absolutnie wadliwej konstrukcji narzędzia, w którym sugeruje się, że z ocenianiem szkolnym zwykle uczeń/uczennica ma się jakiś kłopot.

- Część jakościową badań mogłabym nazwać możliwą do przyjęcia, choć nie zastosowano żadnego uznanego w metodologii sposobu analizy danych – jak na przykład analiza tematyczna. Jednak opis procedury z włączeniem sędziów kompetentnych daje poczucie przemyślanych działań i wnioski są bardziej uzasadnione, niż w części ilościowej. I tu jednak nieprawidłowo używa się określeń o ściśle przypisanych znaczeniach – w podrozdziałach poświęconych poszczególnym przypadkom nie ma transkrypcji wywiadów, choć to słowo pojawia się w każdym podtytule.

- Wnioski z całej części badawczej spisane na dwóch stronach są lakoniczne, nie ma odniesienia do teorii, Autor wyraża w nich swoje osobiste zaskoczenia i przekonania.

Konkluzja: Monografię oceniam jednoznacznie negatywnie. Nie została zbudowana rama teoretyczna jasno pokazująca, co jest przedmiotem badań, Autor nie porusza się w rzeczywistości prawa oświatowego, badania nie są spójne z tytułem/celami książki, występują rażące błędy metodologiczne i w analizie danych.

b. Monografia K. Zajdel, L. Wawryk, *Drogi do demoralizacji dzieci i młodzieży. Uwarunkowania i diagnoza*, Kraków 2022.

Ta książka ma prawidłowo zbudowaną, dobrze napisaną część teoretyczną. Jest ona jednak sprawozdawcza – nie tworzy żadnego nowatorskiego modelu ujmowania tytułowych dróg do demoralizacji.

Niestety nie ma w ogóle nawet fragmentu poświęconego metodologii badań, a opisane przypadki to tylko ilustracje, zatem także tu trudno mówić o znaczącym znaczeniu tego dzieła.

Ponadto w tematykę cyklu „Szkoła jako realne (potencjalne) miejsce rozwoju dzieci i młodzieży” monografia ta wpisuje się w niewielkim stopniu. Więcej jest tu rozważań o rodzinie jako miejscu rozwoju.

c. *Komunikacja rówieśnicza w środowisku edukacyjnym młodzieży małych miast [w:] W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym*, F. Marek, S. Śliwa (red.), Wydawnictwo WSZiA, Opole 2011, s. 423- 435 (przykładowy rozdział)

W tekście tym kumulują się błędy popełniane przez Pana Doktora Krzysztofa Zajdla nagminnie. I tak: tekst przepełniony jest ogólnikami, twierdzeniami o tym, jaki jest świat, bez przypisu (np. „używki są bardzo powszechne wśród gimnazjalistów, a procent uzależnionych wzrasta” s. 428). Od piątej strony tekstu dominują wątki związane z przemocą, choć nie ma ich w tytule i celu tekstu. Bardzo dużo miejsca autor poświęca problemowi „Czy nauczyciele przepraszają uczniów”. Nie jest to związane z tytułowymi zagadnieniami. Opis badania

własnego – bez określenia celów i problemów. Grupa badana to 54 dyrektorów szkół. Autor stwierdza, że „to dość duża grupa i biorąc pod uwagę uczniów w ich szkołach, dość reprezentatywna”. To kolejny przykład używania w nieuzasadniony sposób pojęć statystycznych. W tym przypadku „reprezentatywności”.

Dwa przykłady z analizy wyników:

- Do stwierdzenia „Są przypadki agresywnych zachowań uczniowskich” 65% badanych odniosło się pozytywnie, 30% negatywnie, 5% zaznaczyło odpowiedź „nie wiem” analiza Autora jest następująca: „Do przypadków agresji w swoich placówkach przyznaje się 65% kadry kierowniczej, 5% udaje, że tego nie widzi”.

- W badaniu pojawia się pytanie, czy nauczyciel przeprosza uczniów, jeśli „niewłaściwie postąpi”. Nie jest doprecyzowane, o jakie postępowanie chodzi, ani jaki to ma związek z tytułem tekstu.

90% dyrektorów odpowiedziało, że nauczyciel przeprosza. Autor komentuje to tak „Ale już uregulowania prawne tej kwestii są wątpliwe, gdyż w żadnej z tych szkół nie ma procedur, jak ma postąpić nauczyciel, gdy popełni błąd, zachowa się niewłaściwie wobec klasy, rodziców itp. To oznacza, że dane podane przez „Niebieską Linię” są prawdziwe. Nauczyciele nie są skłonni przeproszać uczniów za cokolwiek, a jak nie ma związku z tym odpowiednich procedur, to mamy pat na linii nauczyciel-uczeń-rodzic”.

Nie dość, że wyniki badań własnych były wręcz przeciwne, to jeszcze pojawia się zarzut, że nie ma w szkołach procedur przeproszania. Żadna szkoła nie ma takiego obowiązku. Ostateczne wnioski są więc zupełnie nieuzasadnione, a wręcz szkodliwe.

Temat przeprosin wraca jeszcze w podsumowaniu tekstu: „Co więcej, nauczyciele nie przeproszają. W żadnej z badanych szkół taki przypadek nie został odnotowany w ciągu ostatnich pięciu lat”. Nie wiem, jakie to badania, ale na pewno nie te prezentowane w tekście. Tu wyniki były inne.

Odnotowane uchybienia w ilustracjach badawczych, nie są jednostkowe. Wiele z tekstów Doktora Krzysztofa Zajdla w cyklu zawiera wyniki badań własnych, co byłoby ogromną zaletą, gdyby nie to, że badania te są niewłaściwie opisywane i zwykle niewłaściwie prowadzone. Nie znamy celów badań, problemów, nie wiemy nic o sposobach analizy. Autor w dość otwarty sposób potrafi za to poinformować, że prowadził szkolenie, a przy okazji coś zbadał (na przykład *Diagnozowanie przemocy wobec dziecka gimnazjalnego w domu i sposoby*

kompensacji w placówce, [w:] Studia z Teorii Wychowania, Tom VI, nr 4 (13) 2015, s.161- 174, KN PAN, Wydawnictwo CHAT, Warszawa, s. 167).

Błędy w procedurze poszczególnych badań wykraczają daleko poza problem braku możliwości wyciągnięcia wniosków dla praktyki lub wyciągnięcia błędnych wniosków. Bywają też wątpliwe w warstwie etycznej.

Na przykład w badaniach opisanych w tekście *Diagnozowanie przemocy wobec dziecka gimnazjalnego w domu i sposoby kompensacji w placówce, [w:] Studia z Teorii Wychowania, Tom VI, nr 4 (13) 2015, s.161- 174, KN PAN, Wydawnictwo CHAT, Warszawa, Autor pytał nauczycieli i uczniów w jakim wymierzę według nich w rodzinach (w ich klasie) występuje przemoc. Potem zestawiał liczbowo – np. 55% uczniów uważa, że jest przemoc w klasie w rodzinach pełnych, a 50% że jest w niepełnych. Natomiast jeśli chodzi o nauczyciel, wyniki to odpowiednio 60% i 70%. Bez żadnych testów statystycznych Autor porównuje te wyniki i komentuje:*

„Ich opinie różnią się znacznie od wypowiedzi uczniów. A przecież powinny się pokrywać, wszak mają kontakt z nimi, spotykają się z rodzicami, skąd te różnice?”. Ten komentarz jest zupełnie nieuzasadniony.

Wracając jednak do problemu etyki: Uczniowie w tym badaniu zostali zapytani, czy w rodzinach niepełnych i pełnych w ich klasie jest przemoc. Takie badanie na pewno wymagałoby zgody komisji etyki, a po badaniu zależałoby objąć uczniów pomocą psychologiczną

Z kolei w tekście o uczniu z Zespołem Aspergera, który z niejasnych dla mnie powodów znalazł się w cyklu tekstów, bo bardzo odbiega od innych, Autor omawia przeprowadzone w klasach badanie socjometryczne, z którego wynika, że osoby w spektrum są wykluczane. Budzi to mój zdecydowany sprzeciw. Takich badań, w taki sposób się nie prowadzi. Kto zajął się klasą, a szczególnie uczniem w spektrum, po opuszczeniu przez badacza klasy? (*The importance of individual work with a child with AS in a small school setting, [w:] Studia z Teorii Wychowania, Tom XIII: 2022, Nr. 3(40), s. 91-110).*

Przy okazji: w kilku miejscach różnych tekstów pojawia się nieprawidłowa nomenklatura dotycząca specjalnych potrzeb. Już w samym autoreferacie pojawia się informacja, że w kręgu zainteresowań Habilitanta są „uczniowie z różnych środowisk, ale i z chorobami

(niepełnosprawności, Zespół Aspergera)”. Autoreferat nie jest jedną z pozycji cyklu, ale ma nam przecież przedstawić Habilitanta i uzasadnić sposób budowania cyklu, należałoby więc unikać określania zaburzeń chorobami.

Chorobą jest zresztą Zespół Aspergera nazywany także w tekście *The importance of individual work with a child with AS in a small school setting*, [w:] *Studia z Teorii Wychowania, Tom XIII: 2022, Nr. 3(40), s. 91-110*. (np. na stronie 93 „Description of sickness behaviour”).

W kolei w tekście *Spoleczne uwarunkowania wyborów edukacyjnych gimnazjalistów w środowisku wielkomiejskim i małomiasteczkowym na tle przemian społecznych*, [w:] *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, K. Kamila (red.), *Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010* w opisywanej ankiecie do uczniów pojawia się stwierdzenie „posiadam niepełnosprawność lub chroniczną chorobę i jestem pod stałą opieką lekarza (s. 163).

Autor bada też poczucie akceptacji w klasie dając takie odpowiedzi do wyboru:

„Wszyscy mnie lubią”, „ponad połowa mnie lubi”, „mniej niż połowa mnie lubi”, „nikt mnie nie lubi”.

Wracając do analizowanego rozdziału *Komunikacja rówieśnicza w środowisku edukacyjnym młodzieży małych miast* [w:] *W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym*, F. Marek, S. Śliwa (red.), *Wydawnictwo WSZiA, Opole 2011*, przedstawię ostatnią uwagę. Poza wymienionymi już uchybieniami tekst jest też przykładem na to, jak tytuł tekstu nie przekłada się na jego zawartość. Tytułowe małe miasta pojawiają się w tekście tylko raz, bo to z nich byli badani Dyrektorzy. Fakt ten nie jest w żaden sposób przywołany w analizie wyników. Poza tym nie ma ani razu wzmianki o małym mieście w całym tekście.

- d. *Uwarunkowania sukcesu dydaktycznego nauczyciela w szkole w sytuacji stygmatyzacji środowiskowej ucznia*, „*Relacje. Studia z Nauk Społecznych*”, nr 2/2016 (przykładowy artykuł)

Początek tekstu, bez żadnej informacji o jego celu i strukturze, to kilka akapitów o niepowodzeniach szkolnych, dalej o wychowaniu w rodzinie, karach i nagrodach. W tym sporo potocznych opinii bez przypisów, na przykład: „Gdy rodzice wmówią dziecku, że jest mało zdolne i nic nie potrafi, to takie ono będzie, ponieważ w to wierzy i nie będzie podejmować

działań, aby to zmienić. Dlatego tak ważne jest nagradzanie, z którym jednak także nie można przesadzać i chwalić dziecko na okrągło za wszystko, że jest takie mądre i piękne, bo to je uczy egoizmu i lenistwa, gdyż zawsze było nagradzane za nic” (s.31).

Kolejną częścią artykułu jest przywołanie książki (poradnika dla rodziców) autorki Amy Chua. W książce opisano system wychowania w Chinach. Autor artykułu konkluduje ten fragment: „Oczywiście nie musimy się stosować do systemu wymagań, kar i nagród preferowanych przez Amy Chua, jednak jej dzieci osiągnęły sukces międzynarodowy, koncertują na całym świecie, po latach „szarpania” z matką przyznają jej rację i dziękują za wychowanie”.

Dalej poruszony został temat orientacji w badaniach socjologicznych, by przejść do wsi i rodziny z doświadczeniem ubóstwa jako stygmatyzujących środowisk życia. Bardzo trafne fragmenty, jak na przykład przywołujące badania E. Putkiewicz i E. Zahorskiej, przeplatają się znów z nieuprawnionymi uogólnieniami, na przykład: „Większą podatność na miejskie wzorce kultury wykazują dziewczęta” (s.33). Konkluzje dotyczą działań, które należy podjąć. Niestety nie wiadomo, w jakim zakresie, bo tego Autor wprost nie napisał. Tekst nie jest o tytułowych „uwarunkowaniach sukcesu dydaktycznego nauczyciela w szkole sytuacji stygmatyzacji środowiskowej ucznia”, a konkluzje zdają się tego dotyczyć. Obejmują refleksje Autora o programie 500+, dojazdach do szkół, ich infrastrukturze. Gdyby te konkluzje były powiązane z treścią tekstu i wynikały z rozważań teoretycznych/badawczych wartość tekstu byłaby dużo wyższa. Tymczasem jest to dość chaotyczny tekst sprawozdawczy bez celu i nieodpowiadający tytułowi, zakończony przemyśleniami Autora bez wyraźnego umocowania w wynikach badań czy literaturze.

Reasumując: W publikacjach zebranych w cyklu powtarzają się te same błędy: odbieganie od tytułu/tematu tekstu, znaczące uchybienia w procedurze badawczej, głoszenie potocznych opinii, wyciąganie nieuzasadnionych wniosków.

Na koniec muszę podnieść jeszcze problem powtórzeń sporych fragmentów jednych tekstów w innych. Są to powtórzenia dosłowne albo prawie dosłowne.

I tak, na przykład:

Ewaluacja i ocena, dylematy i wątpliwości, [w:] Studia z Teorii Wychowania, Tom V, nr 2 (9)2014, s.89- 98, KN PAN, Wydawnictwo CHAT, Warszawa, s. 91 i 92

i

K. Zajdel, „Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej”, Kraków 2019, s. 78 i 79

„Ewaluacja rozumiana jako systematyczny, podporządkowany regułom metodologicznym proces zbierania informacji między innymi o przedsięwzięciach edukacyjnych, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jakości ewaluacyjnych obiektów i efektywności działań, może być przydatna w badaniu jakości pracy szkoły, ponieważ daje możliwości rozszerzania dotychczas stosowanych procedur mierzenia jakości. Prawo Goodharta mówi: wskaźniki są dobierane ze względu na ich zdolność reprezentowania jakości usług, lecz gdy stają się głównymi miarami jakości, manipulowanie nimi niszczy związek między wskaźnikiem a tym, co on wskazuje (Gotz-Kozierkiewicz 2010). Dobra ewaluacja według Niemierki to taka, która posługuje się oboma rodzajami standardów: deskryptywnymi (opisowymi) i ewaluatywnymi (wartości wzorcowe) i pozwala tworzyć dyrektywy praktycznego działania. Regulacyjna moc ewaluacji zależy od treści oceny, która powinna zawierać trzy rodzaje informacji: – o istniejącym stanie rzeczy (jak jest); – o pożądanym stanie rzeczy (jak być powinno); – o możliwym stanie rzeczy (jak być może) (Niemierko 2002a). Ewaluacja pojmowana jako systematyczny i jawny proces gromadzenia i analizowania informacji na temat istoty, charakteru i wartości interesujących zjawisk ma przede wszystkim dostarczyć danych ułatwiających podejmowanie decyzji edukacyjnych. Stąd też wydawanie opinii i ocen musi być oparte na jawnych, precyzyjnie sformułowanych materiałach i wartościach. Diagnostyka i ewaluacja swoje zadania lokują przede wszystkim w prakseologicznej i wartościującej funkcji badań naukowych. Przez ewaluację rozumie się takie sposoby działania, dzięki którym analizujemy zjawisko i jego skuteczność. Sama diagnoza to zazwyczaj szereg procedur, niekiedy dość szczegółowych, których celem jest wskazanie potrzeb i możliwości rozwojowych podmiotu poprzez określone działania”

K. Zajdel, „Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej”, Kraków 2019, s. 154-156.

i

Społeczne konteksty edukacji młodzieży wsi współczesnej, [w:] Edukacja XXI wieku, Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia, D. Czajkowska- Ziobrowska, A. Zduniak (red), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2009, s. 117

Ocenianie a rzeczywiste osiągnięcia dydaktyczne, [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania, J. Grzesiak (red.), Wydawnictwo UAM, Kalisz- Konin 2012, s. 271 (częściowo)

„Testować uczniów może każdy, ale tylko nauczyciel odpowiada za ich rozwój. To, co im daje, wynika z głębokich przekonań o roli edukacji, z wizji struktury i wkładu własnej dyscypliny do całokształtu zmian składających się na wykształcenie absolwenta. Ocenę sumaryczną stanowi ocena będąca uogólnieniem wszystkich cząstkowych i śródrocznych ocen otrzymywanych przez ucznia w ciągu całego semestru. Na tej podstawie ranguje się go od prymusa do ucznia najslabszego. Ocena formatywna to taka ocena, jaką uczeń osiągnął w ciągu semestru w toku procesu nauczania. Mówi się też o efektywności oceniania. Ma ona rozbudzić u uczniów wewnętrzną motywację do pracy. Uczeń zachęcony do nauki wykazuje zainteresowanie przedmiotem nie tylko dla stopni, ale głównie w celu zdobycia konkretnych umiejętności. W szkolnictwie najczęściej przedmiotem oceny jest uczeń, rzadziej – poziom wykonania zadania. Czyniąc kształcenie nauczycieli pochodną praktyki nauczania, przekształcamy nauczanie w działalność zrutynizowaną i bezrefleksyjną (Konarzewski 2008; Kruszewski 1998; Kwiatkowska 2005; Szempruch 2013). Nauczyciel musi mieć zdolność oceniania doświadczeń uczniów, tak by pojąć, co jest dla nich istotne. Istnieją też pewne schematy, które mówią mu, jak ma oceniać ucznia. Będzie się to przejawiało w tym, że nauczyciel z góry zakłada, czego może się spodziewać po uczniu jako przedstawicielu pewnej kategorii (...). Nauczyciele nadal oceniają w tradycyjny sposób. Co więcej, zachowują się wobec uczniów tak, jak oni postępują wobec nich (odpłacają pięknym za nadobne). Nawiązują przyjazny kontakt z tymi podopiecznymi, którzy okazują, że zależy im na preferencyjnych wartościach – bez względu na to, z jakich pobudek to czynią. Zwracają też niekiedy uwagę na pozycję rodziców ucznia (Konarzewski 1998). Ocenianie niesie ze sobą dużą odpowiedzialność, jeśli wziąć pod uwagę klasę jako całość i ucznia jako jednostkę. Oceniając klasę, wcale nie musimy patrzeć na ucznia i na odwrót. Na ocenę jednostki mogą mieć wpływ: zespół jako całość, nasze pozytywne lub negatywne postrzeganie konkretnego przypadku, uprzedzenia, zbudowane dotychczas wartości, określone samopoczucie, sposób przedstawienia tego, co jest przedmiotem oceny, i jeszcze wiele innych czynników. Nauczyciel ma możliwość określania, co jest wiedzą, którą warto w klasie się zajmować, a co nią nie jest. Cechami pozytywnymi uczniów według nauczycieli są: skupienie, odpowiedzialność, łatwość

koncentracji, pracowitość, chęć do współpracy, dojrzałość, posłuszeństwo. Cechy negatywne to: roztargnienie, gadulstwo, leniwość, niechęć do współpracy, niedojrzałość, złe wychowanie, nieposłuszeństwo. Większość nauczycieli traktuje ocenę nie jako końcowy etap pracy dydaktycznej, po którym nastąpić powinna refleksja, lecz jako zaplanowaną część procesu dydaktycznego. Uczymy grupę – więc oceniamy też grupę. Porównujemy uczniów względem siebie, ustalamy standard i każdego do niego odnosimy. Ocena jednostki jest wyznacznikiem oceny innego członka grupy. Zatem od nauczyciela zależy wybór modelu oceniania. Wszystkie trzy modele powinny być brane pod uwagę i stosowane w zależności od potrzeb i osobistych preferencji nauczyciela. Generalnie przy ocenianiu trzeba zwracać uwagę na wynik, czyli dbać o to, żeby dziecko wiedziało, umiało – przynajmniej na poziomie minimalnym (model normatywny).”

Ocenianie a rzeczywiste osiągnięcia dydaktyczne, [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania, J. Grzesiak (red.), Wydawnictwo UAM, Kalisz- Konin 2012 - w dużej mierze powtórzenia z monografii: K. Zajdel, „Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej”, Kraków 2019. Jeden przykład powyżej, tu kolejny:

„Kiedy dziecko może poznawczo awansować? Tylko wtedy, kiedy jest w stanie nauczyć się coraz więcej. Można tego dokonać, organizując edukację otwartą na dziecko. Jednymi z wielu wyznaczników „dobrej” koncepcji edukacyjnej są uznanie i akceptacja różnic pomiędzy dziećmi. Rozumie się to jako akceptację wraz z tymi różnicami. Sprowadza się ona teoretycznie do orientacji na ucznia. Większość działań nauczycielskich tylko doraźnie służy dziecku. Bariere skuteczności edukacji stanowi dążenie przez nauczyciela do stanu równości. A przecież najważniejsze jest w procesie edukowania i oceniania uznanie „racji umysłu dziecka”. Stąd pogląd we współczesnej dydaktyce o uczeniu się dla siebie samego, nie zaś dla zaspokojenia potrzeb władz szkolnych. Wiąże się więc ono z koniecznością spojrzenia na ucznia przez pryzmat możliwości jego umysłu” (monografia s. 154, rozdział s. 271).

K. Zajdel, „Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej”, Kraków 2019, s. 58.

i

Ocenianie wobec założonych efektów kształcenia [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia, J. Grzesiak (red.), UAM w Poznaniu i WPA w Kaliszu, Kalisz-Konin 2013, s. 348.

„Znajoma profesor polonistyki opowiadała mi, że na ćwiczeniach ze studentami oceniano pracę pisemną anonimowego ucznia – każdy sam i według własnych kryteriów. Rozpiętość ocen tylko w jednej grupie była w skali sześciostopniowej: od 2 do 6. To nie koniec. Na następnych ćwiczeniach studenci otrzymali szczegółowe kryteria ocen, które powinny wyeliminować aż tak duży rozrzut, w stosowanej skali można było przyznać od 0 do 30 punktów. Wielkie zdziwienie wywołały oceny (punkty), gdyż tak dokładne kryteria i rozpiętość skali powinny w zamyśle wyeliminować jakiegokolwiek „przechyły” w każdą ze stron. Niestety, tak się nie stało. Rozrzut dochodził do 7–8 punktów (rozmowa z profesorem polonistyki w miejscu mojej pracy, nigdzie niepublikowana). Gdyby to przeliczyć na punkty rekrutacyjne, to w zależności od oceniającego nauczyciela dziecko straciłoby lub zyskało dwa lub trzy takie punkty. To jest bardzo dużo i może zaważyć na tym, czy ktoś zostanie przyjęty do wymarzonej szkoły średniej, czy nie. Może to mieć dla ucznia dramatyczne skutki, wpłynąć na całe jego dalsze życie, jeśli na przykład w konsekwencji zakończy on edukację na szkole zawodowej. I jest tu tylko mowa o jednym przedmiocie i jednej grupie nauczycieli. A przecież oceniamy nie tylko na języku polskim i nie tylko na nim mamy wątpliwości co do oceny”.

Powtórzenia te można traktować jako autocyty (choć cytatów nie ma). Jednak jakby ich nie nazwać, sprawiają one, że pewne uchybienia (np. potoczne opinie) są zwielowrotniane.

Konkluzja: Przedłożony do recenzji cykl publikacyjny nie spełnia ustawowego warunku, nie stanowi bowiem znacznego wkładu w rozwój dyscypliny, dlatego moja recenzja kończy się konkluzją negatywną. Nie popieram wniosku Pana Doktora Krzysztofowa Zajdla o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Sylvia Jabulka