

Wysoka, 31 marca 2026 r.

dr hab. Paweł Rudnicki, prof. UDDSW
Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu
pawel.rudnicki@dsw.edu.pl

**Recenzja dorobku habilitacyjnego dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman
(Akademia Humanitas w Sosnowcu)
ubiegającej się o stopień doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika**

Podstawy formalne postępowania

1. Ustawa z dnia 20 lipca 2019 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U.z 2023. Poz. 742, z późn. zm.), art. 221 ust. 5 & art. 219 ust 1 pkt 2.
2. Uchwała Rady Dyscypliny Pedagogika Akademii WSB nr 16/2025/2026 z dnia 30 stycznia 2026 r. w sprawie powołania komisji habilitacyjnej powołanej w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitacyjnego dr Agnieszce Muchackiej-Cymerman w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.
3. Dokumentacja przygotowana przez Habilitantkę: autoreferat, wykaz dorobku, monografia-dzieło, udostępnione publikacje oraz inne dokumenty.

Osiągnięciem głównym wskazanym do oceny jest autorska monografia:

Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela. (2025) Wydawnictwo Petrus, ss. 418.

Wszystkie poniższe wnioski formułuję w oparciu o analizę tych materiałów.

Część I – Sylwetka naukowa i zawodowa Habilitantki

Ścieżkę edukacyjną i zawodową dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman czytam jako budowaną na przecięciu psychologii, pedagogiki, przygotowania nauczycielskiego oraz praktyki psychoterapeutycznej i pomocowej. To ważna cecha tej biografii, bo później bardzo wyraźnie wraca ona zarówno w konstrukcji dorobku, jak i w sposobie stawiania problemów badawczych. Nie jest to droga „czysto pedagogiczna” w klasycznym sensie, lecz droga osoby, która do pedagogiki wchodzi od strony psychologii i doświadczenia klinicznego. Ta hybrydyczność może być atutem, ale wymaga też wysokiej dyscypliny metodologicznej, by nie rozmyć tożsamości dyscyplinarnej własnego podejścia badawczego.

Z przedłożonego autoreferatu wynika, że przed uzyskaniem stopnia doktora Habilitantka w latach **2008–2012 studiowała psychologię w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego**, uzyskując tytuł magistra psychologii. Temat pracy magisterskiej brzmiał: *Poczucie sensu życia a jakość życia młodzieży licealnej. Badania porównawcze polsko-amerykańskie*. Jak odnotowano w autoreferacie, praca otrzymała nagrodę Kapituły Akademii za najlepszą pracę magisterską.

Kolejne etapy edukacji pokazują intensywne i wielokierunkowe doskonalenie profesjonalne. W 2015 roku Habilitantka ukończyła studia podyplomowe kwalifikacyjne *Stosowana analiza zachowania: przygotowanie do pracy z osobami z zaburzeniami rozwoju i zachowania* w SWPS w Warszawie. W latach 2015–2016 odbyła *Studium Pedagogiczne dla Absolwentów Szkół Wyższych* na Politechnice Krakowskiej, uzyskując przygotowanie pedagogiczne do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach. W 2017 roku ukończyła studia podyplomowe z *neurodydaktyki* w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu, a w latach 2017–2018 studia podyplomowe kwalifikacyjne uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i klas I–III szkoły podstawowej, również w tej uczelni. Do tego dochodzą kursy doskonalące: PECS w Katowicach w 2015 roku, kursy Integracji Sensorycznej I i II stopnia w Warszawie i Krakowie, kurs mentoringu Stowarzyszenia Mentorów „Promentor” w Krakowie w 2017 roku. Czytam ten blok kompetencji jako bardzo silnie zorientowany na praktykę pomocową, rozwojową i edukacyjną.

Stopień doktora Habilitantka uzyskała w 2021 roku w Akademii Ignatianum w Krakowie, w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika. Temat rozprawy doktorskiej brzmiał: *Profesjonalny rozwój nauczyciela. Psychopedagogiczne studium porównawcze*. Promotorką była prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, a recenzentami dr hab. Dorota Gołębnik oraz prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski.

Po doktoracie dr A. Muchacka-Cymerman kontynuowała rozbudowane kształcenie specjalistyczne. W latach 2017–2021 ukończyła **Szkołę Psychoterapii Psychodynamicznej**, czteroletnie specjalistyczne szkolenie podyplomowe przygotowujące do ubiegania się o certyfikat terapeuty psychodynamicznego. W latach 2020–2022 odbyła również kurs *Psychodynamiczna Psychoterapia Dzieci i Młodzieży*, określony w autoreferacie jako dwuletni kurs uzupełniający do Państwowego Egzaminu Specjalizacyjnego w zakresie psychoterapii dzieci i młodzieży.

Jeśli chodzi o zatrudnienie w jednostkach naukowych, z materiałów wynika, że Habilitantka w latach:

- w latach 2015–2022 była związana z Instytutem Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie,
- w latach 2022–2024 z Instytutem Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, a
- od 2024 roku pracuje na Wydziale Psychologii Akademii Humanitas w Sosnowcu.

Równolegle – dr A. Muchacka-Cymerman – rozwijała aktywność praktyczną:

- od 2019 roku była związana z **Małopolskim Ośrodkiem Psychoterapii Synapsa** w Krakowie jako psychoterapeutka,
- w 2021 roku pracowała w **Przedszkolu nr 78 „Leśne Skrzaty”** w Krakowie jako nauczyciel-psycholog,
- a w 2023 roku podjęła pracę w **Allmedica Oddziale psychoterapii dziennej dzieci i młodzieży** jako psychoterapeutka.

Drogę zawodową dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman czytam jako bardzo intensywną, pracowitą i wielotorową. Po pierwsze, bardzo silny jest w niej komponent psychologiczny i psychoterapeutyczny. Po drugie, pedagogika pojawia się jako ważny, ale nie jedyny język opisu rzeczywistości zawodowej i badawczej. Po trzecie, interdyscyplinarne zaplecze wymaga szczególnie precyzyjnej samokontroli metodologicznej, co staje się ważnym kontekstem dalszej oceny dzieła głównego.

Działalność dydaktyczna Habilitantki jest w dokumentacji obecna, choć została opisana pobieżnie. Z materiałów wynika jednak, że rozwijała kompetencje nauczycielskie, pracowała w jednostkach akademickich psychologicznych i pedagogicznych, a także łączyła dydaktykę z praktyką psychologiczną i psychoterapeutyczną. Zabrakło mi natomiast pełniejszego obrazu tej sfery pracy akademickiej, a mianowicie: liczby wypromowanych prac, trwałych obszarów dydaktycznych, bardziej szczegółowego opisu pracy ze studentami. Nie jest to brak dyskwalifikujący, ale taka dokumentacja zwykle wzmacnia obraz osadzenia kandydata lub kandydatki w polu dyscypliny.

Analiza autoreferatu i wykazu osiągnięć pozwala wskazać kilka głównych pól aktywności badawczej. Pierwszym z nich jest profesjonalny rozwój nauczycieli i jego uwarunkowania. W tym bloku mieszczą się trzy autorskie monografie po doktoracie: *Kulturowe determinanty profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczycieli. Studium porównawcze Europa, USA, Azja* z 2021 roku, *Osobowe determinanty profesjonalnego rozwoju nauczycieli. Badania porównawcze polsko-amerykańskie* z 2023 roku oraz *Professional Learning Communities. Tworzenie Kultury Refleksyjnego Dialogu Zawodowego Nauczycieli* z 2023 roku. To wyraźna oś rozwoju badań nad nauczycielem, jego środowiskiem pracy, motywacją, rozwojem i wspólnotowym uczeniem się.

Drugim mocnym blokiem są badania nad wypaleniem szkolnym i funkcjonowaniem adolescentów. W tym obszarze mieszczą się publikacje współautorskie z Katarzyną Tomaszek: adaptacja i walidacja skali ESSBS, związki między wypaleniem szkolnym a problematycznym używaniem Internetu, cyberagresją czy funkcjonowaniem emocjonalnym młodzieży. To właśnie te teksty — *Polish Adaptation of the ESSBS School-Burnout Scale: Pilot Study Results* (2019), *Sex Differences in the Relationship between Student School Burnout and Problematic Internet Use among Adolescents* (2019), *Examining the Relationship Between Student School Burnout and Problematic Internet Use* (2020), a także powiązane teksty z 2022 i 2023 roku — pokazują Habilitantkę jako badaczkę sprawnie poruszającą się w projektach psychologiczno-edukacyjnych o relatywnie dobrze uchwytnym statusie danych i jasno zdefiniowanych konstruktach.

Trzecim blokiem są badania nad stresem, lękiem egzystencjalnym, PTSD i wzrostem potraumatycznym. Najbardziej reprezentatywny wydaje się tu artykuł *Thinking about My Existence during COVID-19, I Feel Anxiety and Awe—The Mediating Role of Existential Anxiety and Life Satisfaction on the Relationship between PTSD Symptoms and Post-Traumatic Growth* z 2020 roku. To znów obszar silnie psychologiczny, zorientowany na kondycję psychiczną człowieka bardziej niż na klasycznie rozumianą pedagogikę.

Obok tego są wcześniejsze rozdziały i publikacje o bardziej rozproszonym charakterze: *Aplikacyjny aspekt diagnozy rysunku dziecka* (2012), *Prawa dziecka w kontekście koncepcji psychologicznych człowieka* (2014), *Rodzina i szkoła wobec niepowodzeń szkolnych uczniów w młodszy wieku szkolnym* (2017), tekst o autoagresji i uzależnieniu adolescentów od Internetu czy rozdział o przekonaniach wolontariuszy wobec pracy z osobami nieuleczalnie chorymi. One poszerzają krajobraz zainteresowań, ale nie zawsze tworzą jedną, konsekwentnie rozwijaną linię badań.

Umiedzynarodowienie aktywności naukowej przedstawione przez Habilitantkę postrzegam intensywnie. W autoreferacie odnotowano roczny staż naukowy w Pädagogische Hochschule Freiburg w Niemczech w terminie 1.10.2023–30.09.2024, miesięczny staż w Uniwersytecie "Aleksandër Moisiu" Durrës w Albanii w terminie 26.10.2022–24.11.2022 oraz wyjazd Erasmus+ do Preszowa w 2023 roku. Wykaz osiągnięć dokumentuje również szereg wystąpień konferencyjnych, m.in. w Hiszpanii, Bułgarii i na wydarzeniach międzynarodowych w Polsce. To ważne elementy budowania widoczności naukowej.

Reasumując, dokumentacja habilitacyjna oraz załączone publikacje pozwalają mi widzieć Habilitantkę jako osobę aktywną publikacyjnie i badawczo, ale rozwijającą zainteresowania w dwóch głównych trajektoriach. Pierwsza ma charakter bardziej psychologiczno-operacyjny i właśnie w niej dorobek wydaje mi się najsilniejszy. Druga, bardziej interpretacyjna, kulturowa i szeroko-pedagogiczna, dotyczy nauczyciela, rozwoju zawodowego, kryzysu, wartości i kondycji szkoły. To właśnie ona dochodzi do głosu w książce habilitacyjnej. Zarazem analiza wcześniejszego dorobku nie daje mi dostatecznych podstaw, by uznać, że przejście do tak szerokiego, jakościowego i międzykulturowo osadzonego projektu zostało wystarczająco zabezpieczone metodologicznie. Z dokumentacji i sposobu opracowania materiału nie wynika bowiem przekonująco opanowanie procedur właściwych dla tego typu przedsięwzięcia.

Część II – Ocena głównego osiągnięcia naukowego

Jako główne osiągnięcie naukowe Habilitantka wskazała monografię: *Muchacka-Cymerman, A. (2025). Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 418.*

W autoreferacie dr A. Muchacka-Cymerman określa monografię habilitacyjną jako autorskie, interdyscyplinarne opracowanie kondycji współczesnego nauczyciela w kontekście przemian społecznych, edukacyjnych i kulturowych. Píše również, że *novum* pracy polega na ukazaniu kryzysu nauczycielskiego nie jako zjawiska patologicznego czy destrukcyjnego, lecz jako procesu rozwojowego, w którym dezintegracja może prowadzić do ponownej integracji na wyższym poziomie funkcjonowania osobistego i zawodowego (Autoreferat, część 4.1).

Już na tym poziomie chcę postawić pytanie podstawowe: **o czym właściwie jest ta książka?** O kryzysie nauczyciela? O kryzysie zawodu nauczyciela? O kryzysie szkoły? O kondycji współczesnej edukacji? O doświadczeniach uczniów, rodziców i nauczycieli? Czy o możliwości zastosowania teorii dezintegracji pozytywnej do szeroko rozumianych napięć edukacyjnych? Nie traktuję tego pytania jako zabiegu

retorycznego. Czytam je jako problem centralny. Po kilkukrotnej lekturze monografii mam mocniejsze przekonanie, że przedmiot badania nie został w niej dostatecznie ostro ustalony. A jeśli nie wiadomo precyzyjnie, jaki jest przedmiot projektu, to również wnioski tracą na sile i wiarygodności.

Sama ważność problemu nie przesądza jednak o jakości jego naukowego opracowania. Rozmach tej książki staje się bowiem zarazem źródłem jej podstawowych trudności. Tytułowa kategoria kryzysu zostaje rozciągnięta na zbyt wiele poziomów naraz: od psychicznej kondycji nauczycieli, przez funkcjonowanie uczniów i oczekiwania rodziców, po system edukacyjny oraz szerokie przemiany społeczne. To, co miało być siłą pracy - szerokie ujęcie – staje się jej metodologicznym obciążeniem. W efekcie zabrakło jednego, jasno określonego centrum badawczego, a główny przedmiot pracy nie został dostatecznie domknięty.

Spis treści pokazuje cztery główne części: rozdział pierwszy poświęcony koncepcjom kryzysu w naukach społecznych, rozdział drugi dotyczący obszarów zagrożeń kryzysem w zawodzie nauczyciela, rozdział trzeci badawczy oraz rozdział czwarty z propozycjami własnymi. W praktyce oznacza to przejście od Dąbrowskiego, Eriksona, Lazarusa i Fólkman, Maslach oraz Antonovsky'ego, przez politykę oświatową, kryzysy nauczycieli i uczniów, aż po analizę narracji oraz propozycje wsparcia, polityki edukacyjnej i nawet sztucznej inteligencji. To naprawdę wiele tematów, wątków i aspektów naukowych, społecznych, politycznych, ale i kulturowych. Stąd oczekiwania wobec monografii miałem naprawdę duże. Widząc bowiem niebanalną zapowiedź wyrażoną w spisie treści, liczyłem na równie spektakularne wykonanie.

Formalnie ten układ wygląda przekonująco. Merytorycznie jednak czytam go jako konstrukcję, która zbyt łatwo rozlewa się na wiele porządków. Zabrakło mi jednego, jasno określonego centrum badawczego. Książka mówi jednocześnie o kryzysie jako kategorii psychologicznej, o kryzysie zawodu nauczyciela, o kryzysie szkoły, o kryzysach uczniów, o szkołach systemowych i alternatywnych, ale i o rozwiązaniach systemowych w różnych kontekstach. Efekt *tomuchness* jest taki, że główny przedmiot pracy nie zostaje należycie domknięty, a uruchomione wątki funkcjonują w wyraźnym podziale – często nie są domknięte, zawieszone, jako komentarze.

Najpoważniejsze zastrzeżenia lokują się jednak w samej metodologii projektu badawczego. I to właśnie tutaj, w mojej ocenie, ujawnia się problem zasadniczy — nie tylko kilka braków warsztatowych, lecz poważniejszy błąd dotyczący samej logiki badania.

Opis metodologiczny badania pojawia się w rozdziale III, Autorka nawiązuje do filozofii fenomenologicznej i egzystencjalnej, w kontekście „(...) wszechstronnego i empatycznego zrozumienia

roli nauczyciela oraz wyzwań z jakimi się on zмага oraz w celu pozyskania cennych informacji i perspektyw, które mogą pomóc we wsparciu nauczycieli w ich codziennej pracy. Pragnę zrozumieć, jak nauczyciel przeżywa swoje codzienne życie zawodowe, jakie emocje towarzyszą mu w pracy w chwili, kiedy doświadcza kryzysów i jakie dylematy moralne napotyka, jak przeżywa stany takie jak troska o uczniów, odpowiedzialność za ich rozwój, poczucie winy związane z niepowodzeniami, lęk przed oceną czy samotność wynikającą z braku wsparcia w miejscu pracy” (Muchacka-Cymerman, 163). W pełni podzielałam ten zamiar, ale nie potrafię zrozumieć połączenia tych aspiracji badawczych z pytaniami, które stawia sobie Habilitantka. „Poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze: 1. Jak kryzys doświadczany przez nauczycieli, uczniów i rodziców różnicuje obraz funkcjonowania szkoły? 2. Jak kryzys doświadczany przez nauczycieli przejawia się w następujących obszarach:

- a. w sferze osobistej (indywidualnej);
 - b. w sferze poznawczej (zawodowej);
 - c. w sferze duchowej (aksjonormatywnej);
 - d. w sferze postaw i zachowań społecznych w relacjach z uczniami, rodzicami, władzami oświatowymi.
- Kolejne pytanie badawcze zrodziło się w związku z możliwością przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami różnych kultur (polskich, portugalskich, japońskich, albańskich, niemieckich). Zastanawiałam się, jakie dynamizmy rozwoju kształtują możliwości pozytywnej bądź negatywnej dezintegracji w środowisku życia nauczycieli? Jak kanony kultury obecne w narodowym, rodzinnym i zawodowym środowisku życia nauczycieli pomagają im odkrywać wrażliwość, odpowiedzialność za siebie i innych. W związku z tym staram się znaleźć porównawczą odpowiedź na pytanie: 3. Jak wzorce kulturowe oraz alternatywne systemy edukacji różnicują wybrane dynamizmy psychicznego środowiska wewnętrznego nauczycieli?” (Muchacka-Cymerman, 166).

W moim przekonaniu nie zostało odpowiednio wyjaśnione, w jaki sposób pytania 1 i 3 pozostają w związku z deklarowanym zamiarem badawczym. Z jednej strony Autorka deklaruje chęć zrozumienia indywidualnego doświadczenia nauczyciela, z drugiej zaś włącza do projektu uczniów, rodziców oraz perspektywę międzykulturową i międzysystemową. W książce zabrakło przekonującego uzasadnienia, w jaki sposób te różne porządki doświadczeń i poziomy analizy miały tworzyć jedną, spójną procedurę badawczą.

Informacja o wyborze konstruktywistycznego paradygmatu interpretatywnego (Muchacka-Cymerman, 168) nie została poparta dostatecznie przejrzystym opisem procedury badawczej. Zamiast spójnego uzasadnienia otrzymujemy zestaw cytatów metodologicznych, które nie tworzą przekonującej rekonstrukcji przyjętego postępowania badawczego. W efekcie opis metodologiczny pozostaje

niespójny i nie daje wystarczającej podstawy do oceny, w jaki sposób Autorka pracowała z tak zróżnicowaną grupą badanych i z tak niejednorodnym materiałem empirycznym.

W pełni zgadzam się z dr A. Muchacką-Cymerman, że „pedagogika potrzebuje badań narracyjnych” (Muchacka-Cymerman, 171). Dodam, że te mają swoje rygory, procedury i wymagają świadomości od osób, które się nimi zajmują. W rozdziale zabrakło spójnego przedstawienia rygorów i kolejnych etapów postępowania badawczego. Bowiem, raz pisze o wywiadach narracyjnych (Muchacka-Cymerman 172), żeby później napisać, że były to wywiady biograficzne (Muchacka-Cymerman, 174), trwające (już jako wywiady narracyjne) 60-90 minut (Muchacka-Cymerman, 174). Materiał empiryczny deklaratorywnie analizowany jest w podejściu CAD, oczywiście bez nadmiernego opisu tego podejścia (skądinąd trudnego i ambitnego, wymagającego dużej świadomości i dyscypliny badawczej).

Kohorta licząca 47 badanych, w tym: 25 nauczycieli, 11 uczniów, 11 rodziców została skomponowana przy okazji odbywania staży naukowych w Albanii, Niemczech, Portugalii i Japonii oraz w Polsce. W grupie nauczycieli – 18 osób pracowało w systemie tradycyjnym, a 7 w szkołach alternatywnych. Staż pracy nauczycieli to 2-20 lat, osoby z grupy nauczycielskiej pracowały na wszystkich etapach edukacyjnych. Uczniowie z kolei uczyli się w tradycyjnych szkołach 7 osób, w szkołach alternatywnych 4 osoby. W tej grupie uczniowie z Polski to 6 osób, z Niemiec – 2, z Japonii i Albanii po jednej osobie. Jeśli chodzi o rodziców, to pięcioro pochodziło z Polski, dwoje z Niemiec, jedna osoba z Albanii (Muchacka-Cymerman, 175-176). Habilitantka przy tak „zestrojonej” grupie badawczej pozwoliła sobie zauważyć, że „(...) zróżnicowanie próby pozwoliło uchwycić niuanse funkcjonowania różnych systemów edukacyjnych” (Muchacka-Cymerman, 176). I tutaj trzeba powiedzieć jasno: **nauczyciele, uczniowie i rodzice to trzy różne grupy, o różnych interesach, różnych pozycjach wobec szkoły i różnych statusach poznawczych**. Nauczyciel opowiada o własnym doświadczeniu zawodu. Uczeń opowiada o doświadczeniu relacji szkolnej i własnego bycia uczniem. Rodzic rekonstruuje rzeczywistość szkolną z perspektywy dobra własnego dziecka, własnych oczekiwań i własnej pozycji wobec instytucji. To nie są trzy równorzędne źródła wiedzy o „kryzysie w zawodzie nauczyciela” w prostym sensie. To są trzy różne porządki znaczeń. Można oczywiście badać szkołę jako przestrzeń relacyjną i wielogłosową. Można pytać uczniów i rodziców o postrzeganie nauczycieli. Ale wtedy przedmiotem badania nie jest już bezpośrednio kryzys nauczyciela jako doświadczenie zawodowe, lecz **społeczne reprezentacje i interpretacje kryzysu nauczycielskiego**. W tej książce ta granica zostaje zatarta. Autorka przechodzi od narracji trzech różnych grup do sądów o „kryzysie w zawodzie nauczyciela” tak, jakby wszystkie te narracje dawały ten sam rodzaj dostępu do zjawiska. Ponadto prowadzenie wywiadów biograficznych z uczniami (jeśli miały one miejsce, czego nie wiem ponieważ dr A. Muchacka-Cymerman, używa tego określenia wymiennie z wywiadami narracyjnymi), postrzegam jako działanie wysoce nieetyczne i

minimalnie merytoryczne. Całość kompozycji grupy badawczej i realizacji badania, czytam jako poważny błąd metodologiczny.

Ponadto, wnioski metodologiczne Autorki wykraczają poza zakres uzasadniony przedstawionym materiałem, zważywszy, że nie była to żadna próba badawcza (a grupa badanych), badanie nie miało charakteru komparatystycznego (słowa nie ma o metodologii badań porównawczych), a Autorka odniosła swoje uwagi do systemów edukacyjnych, tak jakby je całościowo badała (sic!): „Warto podkreślić, że zróżnicowanie próby pozwoliło uchwycić niuanse funkcjonowania różnych systemów edukacyjnych. W szkołach alternatywnych (Montessori, Steiner, demokratycznych) akcent kładziony jest m.in. na samodzielność ucznia, jego wewnętrzną motywację, a także partnerską relację z nauczycielem. W szkołach tradycyjnych, zarówno w Polsce, Albanii, Portugalii, jak i Japonii, dominują rozwiązania systemowe nastawione na realizację programów nauczania, ocenianie i standaryzację treści. Z kolei szkoły społeczne z autorskim programem stanowią przykład modelu pośredniego, w którym elementy systemu tradycyjnego łączą się z większą elastycznością w podejściu do potrzeb ucznia” (Muchacka-Cymerman, 176). Wnioski metodologiczne Autorki wykraczają poza zakres uzasadniony przedstawionym materiałem. Badanie nie zostało osadzone w rygorystycznej metodologii badań porównawczych, a mimo to prowadzi do rozbudowanych sądów o funkcjonowaniu różnych systemów edukacyjnych. Stopień kontroli procedury porównawczej pozostaje niewystarczający, a sposób przejścia od zebranych narracji do tak szerokich uogólnień nie został przekonująco pokazany.

Mamy w efekcie quasi-metodologiczny rozdział, w którym Habilitantka nie przedstawia realnego problemu badawczego, otrzymujemy w zamian niespójną grupę badawczą, nieprecyzyjnie określone metody badawcze, okraszone licznymi cytatami, które nie tworzą jednak spójnego opisu metodologicznego badania. Nie wiemy również jak przebiegało kodowanie danych. W jaki sposób dr A. Muchacka-Cymerman budowała kategorie kodów i jak realnie pracowała z tak zróżnicowanym materiałem empirycznym? **W jaki sposób pracowała na różnicach wynikających ze specyfik systemowych** (i pozasystemowych) w poszczególnych państwach (przecież do nich się odniosła), **oraz różnorodności doświadczeń osób tworzących tę kohortę**. Jakiego rodzaju porównania międzysystemowe były możliwe i uprawnione? Jakiego rodzaju różnice pojawiły się między nauczycielami (w tak specyficznej kohorcie nauczycielskiej)? Takich informacji próżno tu poszukiwać, a przecież używając kategorii, na które się Autorka powołała (różne grupy badanych, różne państwa, różne systemy, różne typy szkół, różne przedmioty nauczane przez nauczycieli, różne poziomy edukacyjne, zróżnicowany czas doświadczenia zawodowego), trzeba na nich rzetelnie pracować. Porównywanie „wszystkiego ze wszystkim” nie jest oczywiście prawomocne, ale obecne na dalszych kartach monografii.

Właśnie w tym kontekście pojawia się dla mnie problem kluczowy dla całej monografii, czyli **błąd konfirmacji**. Mam pełne przekonanie, że Autorka nie tyle otwiera materiał na możliwe, nieprzewidziane sensy, ile od początku organizuje go pod wcześniej przyjętą perspektywę teoretyczną. Sama pisze przecież, że „narzędziem do interpretacji narracji badanych nauczycieli, uczniów i rodziców uczyniłam teorię dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego”, że znaczenia przypisywane kryzysowi „odnajduję i opisuję w kontekście wielopłaszczyznowości i wielopoziomowości dynamizmów”, a wypowiedzi narratorów dotyczące także strategii zaradczych interpretuję „w kontekście wielopoziomowej dezintegracji” (Muchacka-Cymerman, 18)

To nie jest neutralna deklaracja metodologiczna. To jest bardzo mocne uprzednie ustawienie materiału. I właśnie dlatego mówię tu o błędzie konfirmacji, ponieważ teoria nie działa jako jedna z możliwych perspektyw objaśniających, lecz jako filtr, przez który cały materiał ma zostać odczytany. Innymi słowy, Autorka nie pyta już naprawdę, jakie znaczenia i jakie struktury sensu wyłaniają się z narracji, lecz raczej poszukuje w nich potwierdzenia, że mamy do czynienia z określonymi poziomami i dynamizmami dezintegracji. W badaniu jakościowym jest to problem bardzo poważny. Nie chodzi bowiem o sam wybór teorii Dąbrowskiego — ten można bronić. Chodzi o to, że materiał zostaje od początku ustawiony tak, by tę teorię potwierdzać.

Kolejny istotny problem, który zidentyfikowałem to **przeskok od narracji do diagnoz systemowych**. W wielu miejscach wypowiedzi uczniów i rodziców służą budowaniu mocnych twierdzeń o kondycji zawodu nauczyciela, kryzysie szkoły, erozji profesjonalizmu czy stanie polityki edukacyjnej (tak zbudowany został cały rozdział IV i zakończenie). Tego typu przejście wymagałoby wyjątkowo mocnej obrony metodologicznej. Jednak jej w tej książce nie znajduję. Dane pochodzące od uczniów i rodziców mogą być znakomitym materiałem do badania obrazu nauczyciela, jakości relacji szkolnych, rozbieżności oczekiwań i napięć w środowisku edukacyjnym. Ale nie są prostym, bezpośrednim materiałem do diagnozowania „kryzysu zawodu nauczyciela” jako takiego.

Kolejne zastrzeżenie dotyczy wielokrotnie podkreślanej różnorodności kulturowej badanej grupy. Obecność badanych z Polski, Niemiec, Portugalii, Japonii i Albanii może robić wrażenie i tworzyć aureę rozległości projektu. Tyle że, w mojej ocenie, **nie mamy tu do czynienia z realną komparatystyką systemów edukacyjnych**, lecz raczej z zestawieniem narracji pochodzących z różnych kontekstów. Aby porównywać systemy, kultury szkolne czy modele pracy nauczyciela, nie wystarczy zebrać wypowiedzi respondentów z kilku krajów. Trzeba jeszcze bardzo precyzyjnie wskazać, co jest porównywane, jak kontrolowana jest porównywalność kontekstów, jakie są matryce porównania oraz jak różnice instytucjonalne wpływają na dane. Tego w tej książce zabrakło. Dlatego wielokulturowość próby czytam raczej jako element rozszerzający pejzaż narracji niż jako rzeczywisty atut komparatystyczny.

W tym sensie problem błędu konfirmacji spaja pozostałe słabości monografii. Jeśli teoria od początku organizuje materiał, a różne grupy badanych i różne konteksty kulturowe nie zostają dostatecznie rozdzielone analitycznie, rośnie ryzyko, że dane służą raczej ilustracji wcześniej przyjętej diagnozy niż jej rzeczywistej weryfikacji.

Warstwa teoretyczna książki jest rozbudowana i erudycyjna. Autorka przywołuje Dąbrowskiego, Eriksona, Lazarusa i Folkman, Maslach, Antonovsky'ego oraz liczne odniesienia do edukacji, wartości i kryzysu szkoły. Ale po pierwsze, rozmach teoretyczny nie został dostatecznie zdyscyplinowany pojęciowo. Po drugie, pojęcie „kryzysu” obejmuje tu tak wiele zjawisk, że zaczyna tracić ostrość analityczną. Po trzecie, teoria częściej towarzyszy analizie niż ją rygorystycznie organizuje. Zabrakło mi jednego, mocnego rusztowania pojęciowego, które wyraźnie oddzielałoby: kryzys zawodu nauczyciela, kryzys szkoły, kryzys edukacji jako instytucji społecznej, kryzysy uczniów oraz społeczne reprezentacje nauczyciela. W książce te poziomy nieustannie się nakładają. Czytam to jako słabą kontrolę pojęciową.

Nie mogę też pominąć końcowych partii pracy, w których autorka przechodzi do propozycji wsparcia nauczycieli, polityki edukacyjnej i sztucznej inteligencji. Same rekomendacje bywają interesujące i niektóre są intuicyjnie trafne, ale zabrakło mi przekonania, że wynikają one wprost z przedstawionego materiału empirycznego. Mam raczej poczucie, że część końcowa jest dość luźno doczepiona do rozległej diagnozy kryzysu i że bardziej wyraża pedagogiczno-aksjologiczne stanowisko autorki niż stanowi bezpośredni rezultat dobrze kontrolowanej analizy narracyjnej.

Dlatego bilans tej części jest dla mnie wyraźny. Po stronie mocnych stron widzę tu odwagę tematyczną, ważność społecznego problemu, próbę połączenia psychologii i pedagogiki, rozmach przedsięwzięcia oraz wrażliwość na dobrostan nauczyciela. Po stronie słabości dostrzegam zaś nieostrość problemu badawczego, pomieszanie statusu poznawczego różnych grup badanych, słabą obronę komparatystyki, podporządkowanie materiału wcześniej przyjętej perspektywie teoretycznej, ryzyko błędu konfirmacji, niewystarczająco przejrzystą logikę pracy z transkrypcjami oraz nadmiar normatywności i postulatyzacji przy zbyt słabym oparciu empirycznym.

I właśnie tutaj dochodzę do kwestii rozstrzygającej: czy są to tylko mankamenty, które można byłoby potraktować jako postulaty na przyszłość, czy też błędy poważniejsze, osłabiające status dzieła jako osiągnięcia habilitacyjnego? W mojej ocenie mamy do czynienia z drugą sytuacją. Nie są to bowiem uchybienia uboczne. Dotyczą one samego rdzenia projektu - doboru i statusu danych, sposobu ich interpretacji, zasadności porównania, relacji między teorią a materiałem oraz logiki wnioskowania. Na podstawie przedstawionego materiału oceniam, że to właśnie te elementy podważają wartość monografii jako głównego osiągnięcia habilitacyjnego.

Część III – Pozostały dorobek naukowy i aktywność łącznie

Pozostały dorobek dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman warto uporządkować w kilka względnie wyraźnych bloków tematycznych i metodologicznych. Taki porządek jest potrzebny nie tylko dla celów opisowych, ale także dlatego, że dopiero wówczas można odpowiedzialnie odpowiedzieć na pytanie o to, czy całokształt aktywności naukowej Habilitantki tworzy spójny, rozpoznawalny i rozwijany program badawczy w dyscyplinie pedagogika. Z przedłożonej dokumentacji wynika bowiem, że aktywność publikacyjna kandydatki jest rzeczywista, wieloletnia i ilościowo znacząca, ale jednocześnie dość rozproszona pod względem problemowym, a miejscami także dyscyplinarnym. Nie jest to okoliczność sama w sobie dyskwalifikująca. Współczesna humanistyka i nauki społeczne często rozwijają się właśnie na styku kilku pól wiedzy. Rzecz jednak w tym, że w postępowaniu habilitacyjnym liczy się nie tylko suma aktywności, ale również ich nośność naukowa, stopień wewnętrznej spójności oraz to, czy układają się one w przekonującą trajektorię rozwoju badawczego.

Pierwszy blok stanowią monografie i teksty dotyczące profesjonalnego rozwoju nauczycieli oraz jego uwarunkowań kulturowych, osobowych i środowiskowych. To właśnie tutaj lokują się książki poświęcone kulturowym determinantom rozwoju zawodowego nauczycieli, osobowym determinantem tego rozwoju oraz wspólnotom profesjonalnego uczenia się. W tym obszarze widać rzeczywistą konsekwencję zainteresowań, ponieważ ich wspólnym mianownikiem jest nauczyciel jako podmiot pracy edukacyjnej, osoba rozwijająca się zawodowo, funkcjonująca w określonych warunkach instytucjonalnych i kulturowych. Na poziomie deklaratywnym oraz problemowym jest to zatem najbardziej „pedagogiczna” część dorobku Habilitantki. Widać tu próbę uchwycenia zawodu nauczyciela nie tylko jako roli instytucjonalnej, ale także jako procesu formacyjnego, wymagającego refleksyjności, uczenia się i pracy nad własną profesjonalnością. Jest to niewątpliwie obszar ważny i społecznie potrzebny.

Jednocześnie trzeba powiedzieć, że nawet w tym najmocniej wyprofilowanym fragmencie dorobku nie mam pełnego przekonania, iż powstaje z niego jednolity i pogłębiony program badawczy o wysokiej rozdzielczości analitycznej. Widzę raczej ciąg publikacji połączonych wspólnym polem zainteresowań niż wyraźnie rozwijaną, coraz bardziej precyzyjną linię namysłu, która prowadziłaby od kolejnych diagnoz do coraz dojrzszych i bardziej zniuansowanych rozstrzygnięć teoretycznych oraz metodologicznych. Innymi słowy, temat nauczyciela i jego rozwoju zawodowego powraca, ale nie zawsze mam poczucie, że każda kolejna publikacja pogłębia poprzednią w sposób, który budowałby obraz szczególnie silnej, autorskiej szkoły myślenia o tym obszarze. To ważna różnica, bo habilitacja wymaga nie tylko obecności w danym polu, lecz także wyraźnego wkładu do jego rozwoju.

Drugi blok dorobku tworzą artykuły związane z wypaleniem szkolnym adolescentów, problematycznym używaniem Internetu, cyberagresją, funkcjonowaniem emocjonalnym młodzieży oraz badaniami psychometrycznymi i walidacyjnymi. To obszar, który czytam jako bardziej psychologiczno-edukacyjny, a zarazem warsztatowo bardziej uporządkowany. Teksty poświęcone adaptacji i walidacji narzędzi, zależnościom między wypaleniem szkolnym a zachowaniami online czy różnicom ze względu na płeć sprawiają wrażenie metodologicznie bardziej przejrzystych. Problem badawczy jest w nich zwykle wyraźniej zakreślony, konstrukty lepiej uchwytnie, a zakres wnioskowania bardziej kontrolowany. Nie oznacza to, że wszystkie te publikacje są równie doniosłe czy nowatorskie, ale jako grupa budują obraz badaczki sprawnie funkcjonującej w projektach o charakterze operacyjnym, częściowo psychometrycznym, ilościowym albo mieszanym. To właśnie tutaj najmocniej ujawnia się kompetencja Habilitantki do pracy w badaniach, które wymagają relatywnie jednoznacznej operacjonalizacji pojęć, uporządkowanych procedur oraz bardziej zdyscyplinowanego przechodzenia od danych do wniosków.

W moim odczuciu jest to ważne, ponieważ te właśnie publikacje pokazują dorobek Habilitantki z najlepszej strony. Nie tyle jako autorki szerokich, interpretacyjnych i mocno teoretyzujących syntez, lecz raczej jako badaczki dobrze radzącej sobie tam, gdzie materiał badawczy daje się wyraźniej uchwycić, uporządkować i analizować w bardziej kontrolowanych warunkach metodologicznych. W tym sensie część artykułowa dorobku okazuje się paradoksalnie mocniejsza niż dzieło habilitacyjne. Nie chodzi tu o prostą opozycję między badaniami ilościowymi i jakościowymi. Problem leży gdzie indziej, w stopniu adekwatności warsztatu do skali i charakteru przedsięwzięcia badawczego. Artykuły psychologiczno-edukacyjne sprawiają wrażenie prac osadzonych w procedurach, które Autorka ma lepiej opanowane. Monografia habilitacyjna natomiast pokazuje, że przejście do projektu bardziej rozległego, interpretacyjnego, międzykulturowego i jakościowego nie zostało dostatecznie zabezpieczone warsztatowo.

Trzeci blok dorobku obejmuje teksty poświęcone stresowi, lękowi egzystencjalnemu oraz PTSD. Także i tutaj widoczna jest silna orientacja psychologiczna. Są to zagadnienia poważne, aktualne i niewątpliwie istotne poznawczo, jednak ich związek z pedagogiką nie zawsze został w dokumentacji wystarczająco jasno wykazany. Oczywiście współczesna pedagogika nie może abstrahować od psychicznej kondycji człowieka, od doświadczeń granicznych, kryzysów, traumy czy procesów adaptacyjnych. Jednak nie każde badanie lokujące się na styku psychologii i edukacji automatycznie wzmacnia dorobek w dyscyplinie pedagogiki. W postępowaniu habilitacyjnym ważne pozostaje to, czy kandydatka potrafi przekonująco wykazać, że te badania współtworzą jej własny, rozpoznawalny wkład właśnie do pedagogiki, a nie tylko do szerzej rozumianych nauk społecznych czy psychologii stosowanej. W przypadku tego bloku nie mam takiego przekonania w stopniu wystarczającym.

Nie znaczy to, że publikacje te są bez znaczenia. Przeciwnie, pokazują one szerokość zainteresowań oraz gotowość do podejmowania ważnych społecznie problemów dotyczących dobrostanu psychicznego. Wnoszą również do obrazu Habilitantki rys badaczki wrażliwej na trudne doświadczenia człowieka, na sytuacje graniczne, napięcia i procesy adaptacyjne. Jednak właśnie z perspektywy oceny habilitacyjnej pojawia się pytanie, czy ta szerokość nie odbywa się kosztem spójności. Im szerszy krajobraz zainteresowań, tym większa odpowiedzialność za jego metodologiczne i dyscyplinarne uporządkowanie. W przedstawionym dorobku nie zawsze widzę taką spajającą zasadę.

Czwarty blok tworzą wcześniejsze rozdziały i publikacje o bardziej rozproszonym charakterze, dotyczące między innymi praw dziecka, diagnozy rozwoju, niepowodzeń szkolnych, problemów społeczno-wychowawczych czy uzależnienia od Internetu. Czytam je jako świadectwo aktywności i poszukiwania własnego miejsca badawczego, ale zarazem jako najściślej zintegrowany segment dorobku. Widzę tu raczej katalog podejmowanych problemów niż konsekwentnie rozwijany, długofalowy projekt badawczy.

Warto też osobno odnieść się do samej struktury publikacyjnej dorobku. Z dokumentacji wyłania się osoba systematycznie publikująca, aktywna i obecna w obiegu naukowym. Jest to niewątpliwy atut. Nie mam podstaw, by kwestionować intensywność pracy ani rzeczywistość podejmowanych aktywności. Widać zaangażowanie, ambicję oraz znaczną pracowitość. Jednak w postępowaniu habilitacyjnym liczba publikacji nie jest kategorią samowystarczającą. Istotniejsze pozostaje to, czy publikacje te tworzą razem efekt przekraczający sumę części, a więc czy budują mocny, autorski idiom badawczy, rozpoznawalny przez temat, sposób problematyzacji i poziom metodologicznej samoświadomości. W przypadku ocenianego dorobku dostrzegam raczej kilka sąsiadujących ze sobą nurtów aktywności niż jedno wyraźne centrum naukowe.

Dotyczy to również relacji między dorobkiem publikacyjnym a dziełem głównym. W idealnym układzie monografia habilitacyjna powinna stanowić kulminację wcześniej rozwijanej trajektorii badawczej, syntetyzować ją, pogłębiać i przekraczać. Tutaj jednak relacja ta nie jest dla mnie dość przekonująca. Owszem, książka habilitacyjna podejmuje temat związany z nauczycielem i kryzysem jego pracy zawodowej, co na pierwszy rzut oka wpisuje się w jeden z rozpoznawalnych obszarów zainteresowań Habilitantki. Ale na poziomie metodologicznym i analitycznym monografia nie jawi się jako naturalne zwieńczenie dorobku, lecz raczej jako projekt znacznie bardziej rozległy i trudniejszy niż te, które wcześniej były przez Autorkę prowadzone z największą pewnością warsztatową. Innymi słowy, tematycznie można dostrzec ciągłość, lecz metodologicznie i poznawczo nie widzę dostatecznie stabilnego pomostu między wcześniejszymi pracami a książką wskazaną jako osiągnięcie główne.

W tym sensie pozostały dorobek nie neutralizuje słabości monografii habilitacyjnej. Wręcz przeciwnie - pozwala lepiej zobaczyć, gdzie lokują się rzeczywiste mocne strony Habilitantki, a gdzie pojawiają się ograniczenia. Mocną stroną wydaje mi się umiejętność pracy w projektach psychologiczno-edukacyjnych o bardziej operacyjnym charakterze, ze stosunkowo dobrze uchwytnym problemem badawczym i bardziej przejrzystą logiką analityczną. Słabiej wypadają natomiast te przedsięwzięcia, które wymagają bardzo wysokiej dyscypliny w zakresie badań jakościowych, porównań międzykulturowych, pracy na wielogłosowym materiale narracyjnym oraz rygorystycznej kontroli przejścia od danych do generalizacji. To rozpoznanie nie podważa całości aktywności naukowej Habilitantki, ale ma znaczenie rozstrzygające dla oceny czy dzieło główne pozostaje adekwatnym zwieńczeniem jej dotychczasowego rozwoju.

Osobnego namysłu wymaga również umiędzynarodowienie aktywności naukowej. Należy je odnotować jako realny składnik dorobku. Staże zagraniczne, mobilność akademicka i obecność na konferencjach międzynarodowych są ważne, ponieważ budują widoczność badaczki, poszerzają sieci współpracy i pozwalają konfrontować własne rozpoznania z innymi tradycjami badawczymi. To niewątpliwy atut przedstawionej dokumentacji. Nie zmienia to jednak faktu, że samo umiędzynarodowienie nie przesądza jeszcze o jakości merytorycznej osiągnięć. Może wzmacniać profil badawczy, ale nie zastępuje pytania o siłę argumentacji, oryginalność ustaleń, metodologiczną rzetelność i dyscyplinarną nośność publikacji. Z tego punktu widzenia umiędzynarodowienie dorobku Habilitantki oceniam jako ważne, ale niewystarczające do zrównoważenia problemów obecnych w dziele głównym.

Podobnie oceniam aktywność praktyczną i dydaktyczną. Jest ona wyraźnie obecna i w pewnym sensie stanowi znak rozpoznawczy biografii zawodowej Habilitantki. Łączenie pracy akademickiej z praktyką psychologiczną, psychoterapeutyczną i pomocową może być cennym źródłem wrażliwości poznawczej, a także inspiracją do stawiania ważnych społecznie pytań. W tym sensie jest to kapitał, którego nie należy lekceważyć. Równocześnie jednak sama intensywność aktywności praktycznej nie może zastąpić naukowej nośności osiągnięcia habilitacyjnego. W recenzowanym postępowaniu nie oceniam bowiem przydatności społecznej kandydatki ani jej zaangażowania zawodowego jako takich, lecz przede wszystkim to, czy wskazane osiągnięcia prowadzą do znaczącego wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika. A tutaj pozostaję sceptyczny.

Całościowo rzecz ujmując, widzę więc osobę aktywną, ambitną, pracowitą i konsekwentnie obecną na styku psychologii, pedagogiki oraz praktyki pomocowej. Dorobek jest rzeczywisty, różnorodny i częściowo umiędzynarodowiony. Zawiera publikacje wartościowe, zwłaszcza tam, gdzie problem badawczy został lepiej uchwycony, a procedura bardziej uporządkowana. Nie mam jednak

przekonania, że wszystkie te elementy składają się na równie silny i jednorodny program naukowy w pedagogice. Co więcej, nie znajduję podstaw, by uznać, że pozostały dorobek — nawet rozpatrywany łącznie — rekompensuje zasadnicze słabości metodologiczne monografii habilitacyjnej. Dlatego nie mogę przyjąć, że sama intensywność publikowania, wielość podejmowanych tematów oraz obecność w międzynarodowym obiegu naukowym przesądzą o pozytywnej ocenie całego postępowania.

W mojej ocenie właśnie zestawienie dzieła głównego z pozostałym dorobkiem prowadzi do wniosku, że Habilitantka dysponuje rzeczywistym doświadczeniem badawczym i publikacyjnym, ale nie przedstawiła takiego osiągnięcia, które dawałoby podstawę do uznania jej wkładu za znaczący, metodologicznie dojrzały i wystarczająco nośny dla rozwoju dyscypliny pedagogika w standardzie oczekiwanym od postępowania habilitacyjnego. Pozostały dorobek pozwala dostrzec potencjał, aktywność i obszary kompetencji, ale nie zmienia mojego rozpoznania w sprawie jakości oraz rangi monografii wskazanej jako osiągnięcie główne.

Konkluzja

Reasumując, monografia autorstwa dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela* podejmuje temat ważny, aktualny i społecznie doniosły. Doceniam zarówno wagę samego problemu, jak i ambicję Autorki, która podejmuje próbę połączenia perspektywy psychologicznej i pedagogicznej oraz namysłu nad dobrostanem nauczyciela we współczesnej szkole. Dostrzegam także, że przedstawiony do oceny dorobek naukowy, dydaktyczny i praktyczny Habilitantki ma charakter rzeczywisty, wieloletni i w wielu punktach świadczy o jej aktywności badawczej oraz zaangażowaniu w obszary znajdujące się na styku pedagogiki, psychologii i praktyki pomocowej.

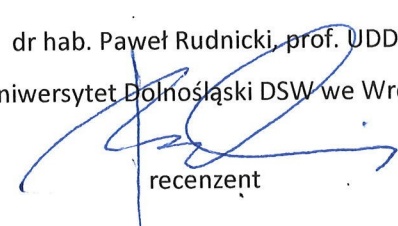
Nie zmienia to jednak mojego zasadniczego rozpoznania. **W mojej ocenie główne osiągnięcie naukowe wskazane w postępowaniu habilitacyjnym obciążone jest poważnymi słabościami metodologicznymi** dotyczącymi samego rdzenia projektu badawczego, nieostrego ustalenia przedmiotu badania, niejednoznacznego statusu poznawczego danych, niewystarczająco uzasadnionej logiki ich łączenia oraz podporządkowania materiału uprzednio przyjętej ramie teoretycznej. W konsekwencji analiza nie daje dostatecznie mocnych podstaw do formułowania tak szerokich wniosków, jakie Autorka wyprowadza w końcowych partiach monografii.

Również całościowa analiza pozostałego dorobku nie prowadzi mnie do odmiennego wniosku. Widzę w nim publikacje wartościowe, zwłaszcza tam, gdzie problem badawczy został precyzyjnie określony,

a procedura badawcza pozostaje bardziej przejrzysta i uporządkowana. **Nie mam jednak przekonania, że dorobek ten — rozpatrywany łącznie z monografią wskazaną jako osiągnięcie główne — tworzy na tyle spójny, metodologicznie dojrzały i naukowo nośny program badawczy, by można było mówić o znaczącym wkładzie w rozwój dyscypliny pedagogika w rozumieniu właściwym dla postępowania habilitacyjnego.**

Po całościowej analizie przedstawionej dokumentacji, w tym autoreferatu, wykazu osiągnięć, publikacji towarzyszących oraz przede wszystkim monografii wskazanej jako główne osiągnięcie naukowe, stwierdzam, że dorobek dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman nie daje mi podstaw do uznania, iż spełniony został wymóg przedstawienia osiągnięcia stanowiącego znaczny wkład w rozwój dyscypliny pedagogika. W związku z tym opiniuję wniosek o nadanie dr Agnieszce Muchackiej-Cymerman stopnia doktora habilitowanego negatywnie.

dr hab. Paweł Rudnicki, prof. UDDŚW
Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu



recenzent