



Prof. Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński

Opinia
o dorobku naukowym dr A. Muchackiej-Cymerman

w związku z ubieganiem się o uzyskanie stopnia naukowego doktora habilitowanego
przygotowana zgodnie z uchwałą Rady Dyscypliny Naukowej Pedagogika Akademii WSB nr
26/2025/2026 z 30 stycznia 2026 r.
oraz umową z 18.02.2026 r.

1. Uwagi wstępne

Dr Agnieszka Muchacka-Cymerman jest absolwentką psychologii. W 2012 roku ukończyła studia na tym kierunku w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Stopień naukowy doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika uzyskała w 2021 roku w Akademii Ignatianum w Krakowie na podstawie rozprawy doktorskiej pt.: *Profesjonalny rozwój nauczyciela. Psychopedagogiczne studium porównawcze* napisanej pod kierunkiem prof. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz. Recenzentami w przewodzie doktorskim byli: prof. Stefan Kwiatkowski i dr hab. Bogusława D. Gołębiak prof. DSW.

W czasie pracy akademickiej odbyła studia podyplomowe, w tym 4 letnie w Szkole Psychoterapii Psychodynamicznej (2017-2021) oraz dwuletnie w zakresie Psychodynamicznej Psychoterapii Dzieci i Młodzieży (2020-2022) wzbogacające wiedzę i umiejętności psychologa klinicznego i uprawniające do pracy w roli psychologa i psychoterapeuty. Pracę tę łączyła z pracą w Instytucie Psychologii (2015-2022) i Instytucie Pedagogiki Specjalnej (2022-2024) w UKEN. Aktualnie jest zatrudniona na Wydziale Psychologii Akademii Humanitas w Sosnowcu.

W tej części opinii zamieszczam także, stosownie do umowy, znajdujące się w przesłanej dokumentacji informacje naukometryczne: Impact Factor = IF: 24.053; liczba cytowań: WoS – 186, Scopus - 197, Google Scholar – 554; indeks Hirscha: WoS – 4, Scopus – 6, Google Scholar – 9.

Dorobek naukowy składa się z 46 prac (po doktoracie 28, w tym, 3 monografii i 25 artykułów w recenzowanych czasopismach) i 1 monografii współautorskiej, 5 rozdziałów w monografiach i 13 artykułów (łącznie 19 publikacji przed doktoratem)

Artykuły o tematyce psychologicznej (35) były publikowane w renomowanych, wysoko punktowanych czasopismach psychologicznych zagranicznych i krajowych (w tym w 14 pedagogicznych)

Według załączonej dokumentacji wkład Habilitantki w powstanie prac współautorskich polegał na współtworzeniu koncepcji teoretycznej; poszukiwaniu grupy badanych osób w Polsce, ich doborze; organizacji i przeprowadzeniu badań zgodnie z przyjętym planem; współudziale w opracowaniu wniosków badawczych oraz dostosowaniu artykułu do wymogów redakcyjnych czasopisma oraz jego opracowaniu językowym i w żadnej z prac nie przekroczył 50%.

2. Ocena głównego osiągnięcia naukowego wskazanego przez Habilitantkę jako podstawa ubiegania się o stopień naukowy doktora habilitowanego

Najważniejszym osiągnięciem naukowym wskazanym przez dr Agnieszkę Muchacką-Cymerman jest recenzowana monografia pt.: *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo PETRUS, 2025 ss.: 385 + Bibliografia i Aneksy. Podjęta w tej monografii problematyka wpisuje się w ważne pole analiz i projektów pracy i zawodu nauczycieli. Monografia ta ma typową strukturę raportu z badań. Wprowadzenie w problematykę badań zamieszczone jest w dwu rozdziałach (I. *Koncepcje kryzysu w naukach społecznych – próba rekonstrukcji*, II. *Obszary zagrożeń kryzysem w zawodzie nauczyciela*). Zawiera ono argumentację podjętego zadania badawczego. Kolejny rozdział (*Sposoby*

doświadczania kryzysów przez nauczycieli) wypełniony jest konceptualizacją i wynikami badań własnych. W czwartym rozdziale (*Sposoby radzenia sobie z kryzysem w zawodzie nauczyciela – propozycje własne*) znajdują się autorskie propozycje pod adresem praktyki.

Nie jest moim celem szczegółowe recenzowanie monografii. Ocenę skupiam na tych jej aspektach, które odnoszą się do jej oryginalności merytorycznej oraz potencjału wnoszenia nowych elementów do wiedzy pedagogicznej.

Kryzys jako proces destabilizujący istniejący porządek jest atrakcyjnym poznawczo przedmiotem poznania we wszystkich dziedzinach nauk społecznych, a także w medycynie i wojskowości oraz w naukach humanistycznych, w tym filozofii i teologii. Słowo *kryzys* jest także zadomowione w mowie potocznej. Ma również znaczenie metaforyczne. To sprawia, że zajmowanie się poznawaniem mechanizmów rządzących jego powstawaniem, przejawami i następstwami oraz wartościowaniem tego zjawiska ze względu na wybrane kryteria wymaga jasnego zadeklarowania dyscypliny naukowej, w której prowadzone jest badanie kryzysu/kryzysów. Wśród nauk społecznych fenomen ten jest przedmiotem nie tylko poszczególnych dyscyplin, ale także subdyscyplin. Tymczasem w rozdziale I stanowiącym przedstawienie ramy teoretycznej prowadzonych badań, wbrew tytułowi - *Koncepcje kryzysu w naukach społecznych* – znajdują się wyłącznie koncepcje psychologiczne. Jest to interesujące zestawienie wybranych teorii psychologicznych, ale brakuje w nim (w tym rozdziale) perspektywy innych dyscyplin, w tym pedagogicznej. Nie rozstrzyga tego treść rozdziału II. Swój urozmaicenie wywodu na temat kryzysu jest fragment o pojmowaniu tego fenomenu w kulturze japońskiej (s. 24-25). Wprawdzie zaskakująca jest informacja, że to właśnie tam można doszukać się podłoża i rozumienia kryzysu, ale może to tylko niezręczność spowodowana szykiem wyrazów w zdaniu. W europejskim kręgu kulturowym słowo kryzys i jego pojmowanie ma korzenie greckie.

Tytułowa kategoria analityczna – kryzys – jest na tyle pojemna semantycznie, że jest tyleż atrakcyjną poznawczą co wymagającą epistemologicznie i narażoną na pułapki wieloznaczności i uproszczeń. Jest to uwidocznione w tytule monografii. Jego sformułowanie nasuwa pytanie, czy przedmiotem treści jest kryzys doświadczany przez osobę wykonującą zawód nauczyciela, czy kryzys zawodu nauczyciela? Treść monografii nie rozwiewa mojej niepewności. Przyjęta rama teoretyczna opisu, interpretacji i wyjaśniania badanego fenomenu - Teoria Dezintegracji Pozytywnej - nasuwa przypuszczenie, że przedmiotem poznania jest doświadczanie kryzysu/kryzysów przez osoby wykonujące zawód nauczyciela w poszczególnych etapach ich drogi do osiągania kolejnych poziomów rozwoju psychicznego. Konteksty i warunki pracy nauczycieli rzeczywiście są środkiem i ośrodkiem doświadczania kryzysów generujących zachowania i emocje odzwierciedlające świadome, wewnętrzne siły osoby w reakcjach na nie. Takie podejście wyraźnie kieruje uwagę na zjawisko psychicznego rozwoju osób wykonujących zawód nauczyciela. Interesujące w takim podejściu są tytułowe wymiary kryzysu/kryzysów. Inne podejście do poznawania wskazanego w tytule fenomenu (wymiarów kryzysu w zawodzie nauczyciela) podpowiada skupienie się na zawodzie, na jego specyfice, na przyjęciu perspektywy socjologii, i/albo profesjologii. Jak pisze autorka monografii: „zawód nauczyciela znajduje się obecnie w stanie kryzysu, co jest widoczne w wielu aspektach. Niskie wynagrodzenia, brak prestiżu zawodowego, a także ciągle obciążenie obowiązkami administracyjnymi i dydaktycznymi prowadzą do wypalenia zawodowego i wysokiej rotacji wśród nauczycieli”. (s. 12) (...) „Staram się na kryzys w zawodzie nauczyciela spojrzeć przez pryzmat wybranych teorii tłumaczących nie tylko przyczyny, uwarunkowania i sposoby radzenia sobie, ale także wyjaśniających jaki potencjał może nieść za sobą doświadczany/odczuwany kryzys roli nauczyciela”. (podkr. M.Cz-W) (...) W swoich badaniach przedstawiłam wybrane propozycje teoretyczne dotyczące fenomenu kryzysu w zawodzie nauczyciela w kontekście analiz jakościowych narracji nauczycieli, uczniów i rodziców”. (s. 16). Takie stwierdzenia wskazują na to, że przedmiotem badania jest właśnie

zawód. Jednakże pomiędzy przytoczonymi zdaniem jest napisane: „Problematyka zawarta w tytule, którą podejmuję w niniejszej publikacji, jest związana z osobą nauczyciela”. Stwierdzenie to wywołuje pytania, co zatem jest przedmiotem badania. Pytania te narastają po wnikliwej lekturze monografii. W rozdziale I, zawierającym interesujące analizy pojmowania kryzysu i jego znaczenia, znajdują się koncepcje psychologiczne (mimo tytułu sugerującego, że przedmiotem dyskusji będą również koncepcje formułowane na gruncie innych nauk społecznych). Autorka stwierdza: „W literaturze psychologicznej kryzys rozpatrywany jest jako stan emocjonalny, proces adaptacyjny, wyzwanie rozwojowe, konflikt wewnętrzny czy też reakcja na stresujące wydarzenia”. Na podstawie tego stwierdzenia przyjmuję, że przedmiotem poznania jest kryzys jako kategoria psychologiczna. Jest doświadczeniem osoby (w tym przypadku, nauczyciela). Potwierdzeniem tego jest stwierdzenie na s. 163: „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”. TDP jest interesującą i obiecującą ramą teoretyczną. Jest to ważne poznawczo podejście do osobowego rozwoju nauczyciela. Sprzyja odkrywaniu specyficznych doświadczeń kryzysowych na poszczególnych poziomach rozwoju osoby, w tym dynamizmów charakterystycznych dla tych doświadczeń. Podzielam zdanie autorki, że teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego do tej pory nie była wykorzystywana w poznawaniu specyfiki rozwoju osobowości nauczycieli. Odnosi się to do badań psychologicznych ukierunkowanych na rozwój osób wykonujących zawód nauczyciela. W tym kontekście interesujące są analizy prowadzone w pierwszym rozdziale, w którym autorka dyskutuje tytułowe zjawisko w wybranych koncepcjach psychologicznych. Sporządzony przegląd dostarcza interesujących, acz nie odkrywczych, informacji.

Fakt, że przedmiotem badania są doświadczenia nauczycieli, ich zachowania w sytuacji kryzysu, nie oznacza, że są to badania pedagogiczne. Zarówno właściwości osobowe jak i specyficzne właściwości nauczycielskiego zawodu, podobnie jak kryzys, są przedmiotem badania wielu różnych dyscyplin. Ponadto, zaskakujące jest wielokrotne podkreślanie w odniesieniu do TDP, że kryzys jest nie tylko sytuacją destruktywną, ale ma także potencjał rozwojowy, konstruktywny, transgresywny. Takie pojmowanie kryzysu jest obecne także w innych koncepcjach i dyscyplinach naukowych. W tej sytuacji argumentem na rzecz ulokowania badań w określonej dyscyplinie mogą być: cele badań, przyjęta perspektywa epistemologiczna oraz zastosowana metoda badawcza.

Założenia metodologiczne badań własnych zamieszczone są w rozdziale III (*Sposoby doświadczania kryzysów przez nauczycieli*), jednakże cele badań wywiedzione z TDP znajdują się już w rozdziale I. Zaskakujące są hipotezy (s. 51-52) w kontekście deklarowanego konstruktywistycznego paradygmatu interpretatywnego (s. 168). Wskazane w tym rozdziale cele badań pogłębiają niejasność co do przedmiotu opisu, interpretacji i wyjaśniania z wykorzystaniem TDP – osoba czy zawód (specyficzne czynności, zadania wynikające ze społecznego podziału pracy). Niejasność tę powoduje zwłaszcza drugi cel badania: „Poznanie przekonań o naturze kryzysu w zawodzie nauczyciela (subiektywnych sensów i znaczeń, jakie kryzysowi w swoim zawodzie przypisują nauczyciele, jakimi dynamizmami opisują go uczniowie i rodzice)”. Ten cel jest niejasny w kontekście zastosowanej metody gromadzenia danych. Nie miałabym wątpliwości, gdyby w badaniach gromadzono dane od trzech osób (nauczyciel, rodzic, uczeń) pozostających ze sobą w relacji, a co najmniej znajdujących się w tym samym kontekście edukacyjnym. Opis grupy osób uczestniczących w badaniu (nazywanych przez autorkę „badanymi”, podczas, gdy danymi poddawanych analizie i interpretacji są treści narracji, a nie ludzie) wskazuje na niespełnienie tego warunku. W konsekwencji zebrane dane można uporządkować w trzy niezależne od siebie grupy: a)

przekonania nauczycieli o naturze kryzysu w zawodzie nauczyciela, b) opinie rodziców o naturze kryzysu w zawodzie nauczyciela i c) opinie uczniów o naturze kryzysu w zawodzie nauczyciela. Jednakże w dalszej części tekstu (s. 173) autorka podaje inny cel gromadzenia narracji rodziców i uczniów: „przeprowadziłam wywiady z uczniami i rodzicami, aby przekonać się, jak oceniają oni współczesną szkołę”. Jeszcze większe zamieszanie wywołuje autorska argumentacja wyboru paradygmatu badawczego: „Wybór ten podyktowany był chęcią dotarcia do głębokich, subiektywnych znaczeń, jakie nauczyciele, uczniowie i rodzice przypisują własnym doświadczeniom (podkr. M.Cz-W) zawodowym i edukacyjnym”. (s.168 i s. 170). Niezrozumiałe jest, dlaczego ważne w tych badaniach są znaczenia kryzysu przypisywane własnym doświadczeniom edukacyjnym przez rodziców i uczniów. Zwłaszcza, że, jak pisze autorka, „Kryzys w zawodzie nauczyciela jest tu ukazany jako zjawisko mające znaczenie w doświadczeniu nauczycielskim”. (s.166).

Przekonuje mnie wybór paradygmatu interpretatywnego i narracji jako źródła danych, nie rozumiem jednak takiej argumentacji: „Intencją tych badań jest zawsze jakieś emancypacyjne roszczenie badacza, który dostrzega niesprawiedliwość, nierówność, dominację lub wykluczenie w badanym fragmencie rzeczywistości. Celem jest nie tylko opisanie, wyjaśnienie i zrozumienie rzeczywistości społecznej, ale także uczynienie jej bardziej przyjazną dla tych, którzy są poddani opresji lub wykluczeniu”.(s. 170). Po pierwsze, nie wszystkie badania narracyjne realizują interes emancypacyjny. Po drugie, a może raczej po pierwsze, nauczyciele jako grupa zawodowa, nie są poddawani opresji ani wykluczeniu. Przytoczony fragment traktuję więc jak swoisty ozdobnik pozostający bez związku z prowadzonymi badaniami.

To, co jest ważne w badaniach narracyjnych to wskazanie zasad/procedur doboru próby oraz badawcze postępowanie ze zgromadzonym materiałem. Ważne jest przedstawienie procedury kodowania danych. Informacja na s. 175 na temat postępowania ze zgromadzonymi narracjami jest zbyt ogólna. Nie zawiera informacji o procedurze kodowania. Skutkuje to między innymi analizami, efektem których są informacje o poziomach rozwoju uczniów a nie nauczycieli (np. s. 250).

Pierwsze zadanie – przedstawienie zasad doboru narratorów – budzi wiele wątpliwości. Dlaczego jest 47 narratorów? Jak badaczka dotarła do nich? Autorka pisze, że był to dobór celowy. Według jakiego kryterium? Na s. 383 autorka pisze: „Dodatkowym wyzwaniem badawczym okazała się konieczność rozpoznania i klasyfikacji nauczycieli reprezentujących różne poziomy rozwoju psychicznego, zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej”. Zatem, jakie było kryterium doboru? Trudno przyjąć, że był to poziom rozwoju psychicznego osób uczestniczących w badaniach. Jak przypuszczam, celowość odnosi się do wyboru kraju, z którego pochodzą narratorzy. Ale i to moje przypuszczenie upada wobec spisu narratorów. Brak informacji jak znajdowała narratorów w poszczególnych krajach. Informacja na s. 175 nie jest wystarczająca. Co to znaczy „odnalazłam ich w sposób formalny dzięki możliwości odbywania staży naukowych (...) oraz w sposób nieformalny”? Dlaczego nie jest zachowana proporcja liczebności w poszczególnych krajach? Dlaczego niemieccy narratorzy są wyłącznie uczestnikami edukacji alternatywnej, podczas gdy w pozostałych krajach, poza Polską, uczestniczą w systemach tradycyjnych. Brakuje wyjaśnienia takiego doboru narratorów. Problemem nie jest nierównowaga w grupie 47 narratorów, ale brak jej wyjaśnienia jej przyczyn. Czy było to celowe? Jeśli tak, to dlaczego? Np. nie ma narratora rodzica i ucznia z Portugalii, a nawet pojedyncze narracje z Albanii i Japonii (1 uczeń, brak rodzica) nie są, w moim przekonaniu, wystarczającymi argumentami formułowanych konkluzji. Na przykład konkluzja podrozdziału (3.2. *Wielopoziomowość szkoły*) znajdująca się na s. 201 i n. dotycząca kryzysu instytucji (szkoły) wynikającego z niego kryzysu osób (nauczycieli, uczniów, rodziców), a w ich konsekwencji kryzysu w zawodzie nauczyciela została sformułowana na podstawie 17 narracji nauczycielskich (w tym 11 polskich, 2 niemieckich, 2 portugalskich

oraz 1, japońskiej i 1 albańskiej), 5 narracji rodziców (4 polskich i 1 niemieckiego) i 4 narracji uczniowskich (polskich). Są to narracje, z których autorka wydobyła konteksty kryzysu szkoły i osób. Zastanawiam się, czy uprawnione jest użycie TDP do badania poziomów rozwoju szkoły (jako instytucji) (s. 203-204). Teoria dotyczy psychiki osoby, nie systemów społecznych.

Informacje o narratorach kwestionują też kryterium celowości i nie spełniają zróżnicowania systemu edukacyjnego oraz etapu edukacyjnego. Ponadto, nie ma też informacji, czy nawet te wybiórczo zaproszone do badań osoby z danego kraju znały się, widziały zachowania nauczycieli, którzy mówili o sobie, czy raczej narracje rodziców i nauczycieli zawierały informacje o znanych im osobiście innych nauczycielach albo o abstrakcyjnych. Przedstawione niejasności wskazują na niefrasobliwość badaczki w doborze osób, których narracje były przedmiotem analizy kryzysu w zawodzie nauczyciela i ustalania jego specyfiki, jego rozumienia przez osoby na różnych poziomach rozwoju psychicznego według Teorii Dezintegracji Pozytywnej. W efekcie uwagi pod adresem doboru narratorów ograniczają zaufanie do wyników badań. Wzbudzają wątpliwości dotyczące uprawnomocnienia konkluzji. Czemu służyło włączenie do badań osób zza granicy? Nie jest przekonujący argument na s. 176: „Warto podkreślić, że zróżnicowanie próby pozwoliło uchwycić niuanse funkcjonowania różnych systemów edukacyjnych”. Moim zdaniem to duża przesada. Jak można na podstawie wypowiedzi pojedynczych osób orzekać o niuansach systemów edukacyjnych? Odnosi się to nie tylko do uogólniania wniosków z wypowiedzi narratorów/narratorek, ale do możliwości uchwycenia podobieństw i różnic w doświadczeniach zachowania w sytuacji/procesie kryzysu. Na przykład na s. 267 jest informacja o kryzysie zawodu nauczyciela w Albanii. Nie jestem pewna, czy na podstawie 3 nauczycielskich narracji i jednej uczniowskiej można generalizować specyfikę tego kryzysu. Inna uwaga dotyczy fragmentów monografii zawierających uogólnienia bez odwołania do treści narracji (m. in. s. 272: „szkoła, co potwierdziły niektóre narracje ...”, „narracje wskazują ...”, „wypowiedzi nauczycieli ukazują...”). Dodam, że przedmiotem analizy i interpretacji są (a raczej powinny być) treści narracji będące źródłem odkrywania poziomów rozwoju nauczycieli doświadczających kryzysów i dynamizmów generujących je, według TDP, a nie instytucji. Dobrym przykładem takiego podejścia jest interpretacja narracji nauczycielki wskazująca na V poziom rozwoju według TDP (s. 288)

Ponadto, mimo deklaracji o zachowaniu zasad etyki w badaniach, autorka nie przedstawiła dowodów w postaci opinii komisji etycznej zezwalającej na prowadzenie badania z udziałem dzieci. Nie odniosła się do wymagań w tym zakresie w poszczególnych krajach, w których prowadziła badania.

Inna uwaga pod adresem samoświadomości metodologicznej autorki monografii dotyczy zastosowanej metody analizy piśmiennictwa. (s. 172). To nie była krytyczna analiza dyskursu a jedynie omówienie wybranych koncepcji psychologicznych (rozdział I) i przegląd wybranych tekstów na temat zawodu nauczyciela (rozdział II).

Napisałam tyle komentarzy pod adresem prowadzonych badań (od celów poprzez pytania badawcze, wybór paradygmatu i metodyki pracy z danymi po dobór narratorów), by zwrócić uwagę na niedostatki metodologiczne opiniowanej monografii. Nawet najbardziej atrakcyjny poznawczo fenomen, najbardziej ambitne cele oraz najbardziej pasjonujące problemy badawcze nie wystarczą by poszerzyć stan wiedzy w wybranej dyscyplinie. Jest to widoczne w odniesieniu do opiniowanej monografii. Jakkolwiek podjęte zagadnienie i przyjęta rama teoretyczna są interesujące i ważne poznawczo, nieporadność metodologiczna autorki powoduje, że treści tej monografii nie mogę uznać za znaczny wkład w rozwój pedagogiki. Trudno za taki wkład uznać takie „odkrycia”: „zastosowanie teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego pozwoliło uchwycić, że kryzysy nauczycielskie nie są jednorodne – mogą być przejawem zarówno stagnacji i wycofania (na niższych poziomach rozwoju), jak i impulsem do refleksji, transformacji i głębokiego rozwoju osobowości (na poziomach

wyższych). (s.228), „Wnioski z badań własnych oraz analizowanych teorii wskazują, że nauczyciele powinni być nie tylko wspierani w radzeniu sobie z codziennym stresem, ale też inspirowani do rozwoju refleksyjności i aktywnej dezintegracji. (...). To rozumienie kryzysu jako potencjalnego dobra jest najcenniejszym wkładem teorii dezintegracji pozytywnej w praktykę edukacyjną”. (s. 348). A jednocześnie autorka pisze: „Myślę, że jednym z warunków przeciwdziałania kryzysowi w zawodzie nauczyciela jest uświadomienie sobie, z jakim pokoleniem młodzieży nauczyciele dziś pracują.” (s. 355). Jak się to ma do uznania kryzysu za czynnik generujący rozwój? oraz do autorskiej konkluzji: „Zgodnie z założeniami teorii Dąbrowskiego, kryzys w zawodzie nauczyciela nie powinien być traktowany jako porażka, lecz jako szansa rozwojowa, będąca przejawem wielopoziomowego dojrzewania jednostki”. (s. 375), a „analiza narracji pozwala zrozumieć, że kryzys zawodowy nie musi być rozumiany wyłącznie jako zjawisko negatywne”. (s. 382).

Konkludując opinię o wskazanym przez Habilitantkę osiągnięciu naukowym będącym podstawą ubiegania się o stopień naukowy doktora habilitowanego stwierdzam, że w autorskiej monografii podjęte jest ważne poznawczo zagadnienie rozwoju nauczyciela z wykorzystaniem TDP jako teoretycznej ramy opisu i interpretacji. W I rozdziale autorka interesująco, kompetentnie i przekonująco przedstawiła zjawisko kryzysu jako przedmiot teorii psychologicznych. Ten rozdział jest cennym źródłem informacji o sposobach konceptualizacji tego fenomenu oraz jego zastosowania w poznawaniu i rozumieniu rozwoju człowieka na gruncie wybranych teorii. W kontekście treści rozdziału I, w którym kryzys, zgodnie w TDP, uznawany jest za warunek niezbędny do wyższego rozwoju psychicznego, zaskakujący jest tytuł rozdziału II – *Obszary zagrożeń kryzysem w zawodzie nauczyciela*. W słowie „zagrożenia” zawarta jest, trudno powiedzieć na ile świadoma, na ile intencjonalna informacja, pozostająca w sprzeczności z afirmatywnym podejściem do doświadczania kryzysu i jego prorozwojowej roli (m. in. s. 110). Treść tego rozdziału jest przeglądem piśmiennictwa uporządkowanym w trzy obszary, pola i źródła występowania kryzysu w zawodzie nauczyciela: polityka oświatowa, osobiste i społeczne doświadczenia nauczycieli oraz sytuacja uczniów. Ich prezentacja obejmuje szeroki zakres historyczny (1970-2024, a w odniesieniu do polskiej oświaty od 1989 do 2024) i zawiera wyniki badań zróżnicowanych kulturowo doświadczeń edukacyjnych. Jest to autorska koncepcja strukturalizowania kontekstu badanego fenomenu, która mimo deklaracji na s. 110, nie jest wykorzystana w procesie analizy i interpretacji treści narracji. Mimo wyraźnego wyodrębnienia trzech obszarów, zagrożenia kryzysem są bardziej kolażem każdego z nich aniżeli usystematyzowanym obrazem z odwołaniem do wyników badań prowadzonych w krajach, z których wywodzą się osoby będące autorami narracji stanowiących materiał empiryczny w opiniowanej monografii.

Przyjmuję treści dwu pierwszych rozdziałów za wprowadzenie do realizacji głównego zadania badawczego: poznanie przekonań o naturze kryzysu w zawodzie nauczyciela oraz identyfikacja jego wielopłaszczyznowości i wielopoziomowości w kontekście TDP. Jednakże wykonanie tego zadania w aspekcie metodologicznym, wskazuje na niedostatki zastosowanego warsztatu badawczego. Skutkuje to nieuzasadnionymi końcowymi konkluzjami (s. 381-382) nie wnoszącymi wkładu w rozwój teorii pedagogicznych ani w doskonalenie praktyk edukacyjnych, w tym w kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Trudno, na podstawie incydentalnych narracji za odkrywcze uznać stwierdzenia, że „badania ujawniły znaczenie kontekstu kulturowego i instytucjonalnego w kształtowaniu doświadczeń kryzysowych nauczycieli. W szczególności zróżnicowanie narracji między nauczycielami z Polski, Portugalii, Japonii, Albanii oraz szkół alternatywnych potwierdza, że wzorce kulturowe wpływają na to, jak nauczyciele rozumieją i przeżywają swój zawód” (s. 381).

Sumując powyższe opinie stwierdzam, że monografia wskazana jako osiągnięcie naukowe w ubieganiu się o stopień naukowy doktora habilitowanego nie spełnia ustawowego warunku znacznego wkładu w rozwój pedagogiki jako naukowej dyscypliny.

3. **Opinia o innych osiągnięciach naukowo-badawczych wskazanych przez Habilitantkę**

Problematyka zawodu nauczyciela jest przedmiotem 3 monografii dołączonych do dorobku Habilitantki oraz, jak wskazuje tytuł, rozprawa doktorska. W opinii odnoszę się do treści załączonych monografii: *Kulturowe determinanty profesjonalnego rozwoju nauczycieli* (2021, wyd. Petrus, Kraków, ss. 199), *Osobowe determinanty rozwoju zawodowego nauczycieli* (2023, UKEN, Kraków, ss. 144) oraz *Professional Learning Community* (2023, wyd. Petrus, Kraków, ss. 118).

Pierwsza z nich lokuje się w pedeutologii porównawczej. Autorka podjęła zagadnienie porównania rozwoju zawodowego nauczycieli w kontekście formalnych warunków w czterech odmiennych kulturach (USA, Japonia, Portugalia i Polska) oraz osobistych doświadczeń osób uczestniczących w badaniach. Cele i problematyka badań własnych przedstawione są przejrzyście (s. 12-23). Niejasny jest dobór grup i osób do badania doświadczeń rozwoju zawodowego (s. 23) oraz procedury gromadzenia danych. Informacja, że kontakty osobiste umożliwiły zebranie danych, nie jest wystarczająca. Nie wiadomo, czy kwestionariusz wypełniany był metodą PAPI, czy CAWI. Nie ma informacji o procedurze pracy z danymi – jakie metody porządkowania, opisu i interpretacji danych zostały zastosowane. Ponadto, autorka napisała, że badania były prowadzone w środowisku wielkomiejskim. Odnosi się do miast w Polsce i w USA (pow. 500 tys. mieszkańców), natomiast kryterium tego nie spełnia Braganza (35 tys.) i Tsukuba (według stanu na 1 stycznia 2024 roku miasto liczyło 256 526 mieszkańców). Można to uznać za niewielkie uchybienie, jednakże z komparatystycznego punktu widzenia prowadzi ono do nieuprawnionych wniosków zwłaszcza w odniesieniu do środowiskowego kontekstu rozwoju zawodowego.

Mimo interesujących informacji o statusie zawodu nauczyciela, drodze do tego zawodu oraz o doskonaleniu zawodowym i mimo prezentowanych porównań, treść tej monografii nie zawiera nowych odkryć mogących wносить istotny wkład w rozwój myśli i praktyk pedagogicznych. Treść ma charakter sprawozdawczy. Przynosi odpowiedzi na pytania „czy istnieją różnice” i „jakie to są różnice”. Ma to umiarkowane znaczenie z punktu widzenia próby aplikacyjności wyników badań. Odkrycie w wyniku prowadzonych badań, że rozwój nauczyciela pozostaje w związku z uwarunkowaniami systemowymi i kulturowymi, nie jest niczym nowym. Zebrany materiał badawczy przyczynił się wprawdzie do porządkowania wiedzy o badanych aspektach zawodu nauczyciela w ujęciu porównawczym, jednakże pozostanie na pokazaniu różnic systemowych i kulturowych, relacjonowania wyników bez pogłębionego poznania mechanizmów rządzących różnicami przy nierównym poziomie analizy zjawiska w poszczególnych krajach zaburza obiektywność porównania. Uwidocznione jest jedynie potwierdzenie sformułowanych hipotez, które w istocie nie są hipotezami. Są wręcz oczywistymi stwierdzeniami (np.: „dążenie badanych nauczycieli do własnego rozwoju jest uwarunkowane kulturowo”, s. 177).

Nie bez znaczenia dla mojej opinii jest narracja autorki, nie zawsze wywiedziona z analizy danych, w wielu miejscach charakterystyczna dla publicystyki, Mogę to zrozumieć, gdyż jest to pierwsza monografia poświęcona zawodowi nauczyciela (opublikowana w 2021 roku, a więc w roku uzyskania stopnia doktora). Nie usprawiedliwia to jednak braku precyzji metodologicznej i głębszej analizy interpretacyjnej.

Druga monografia w założeniu pedagogiczna to *Osobowe determinanty rozwoju zawodowego nauczycieli*. Treść tej monografii osadzona jest w kontekstach i teoriach psychologicznych (rozwój osobowy, wypalenie zawodowe, poczucie koherencji, stres, poczucie sensu życia). Celem podjętych wśród nauczycieli polskich i amerykańskich badań było poznanie decyzji o podejmowaniu rozwoju zawodowego oraz określenie związku tej decyzji z przyjętymi zmiennymi osobowościowymi (wypalenie zawodowe, poczucie koherencji, stres, poczucie sensu życia). Do rozstrzygnięcia problemów badawczych na etapie gromadzenia danych zostały zastosowane narzędzia (testy) psychologiczne oraz autorski kwestionariusz ankiety, a

do analizy danych wykorzystany został potencjał pakietu IBM SPSS Statistics. I tu, podobnie jak w monografii wskazanej jako osiągnięcie naukowe, brak jest procedury doboru osób uczestniczących w badaniach. Stwierdzenie: „Kontakty osobiste autorki monografii oraz możliwości badawcze” (s. 93) nie rozwiewają wątpliwości co do poprawności doboru próby. Ponadto niepełny jest opis procedury gromadzenia danych – czy były to badania audytoryjne (czy w czasie konferencji metodyczno-naukowej w National Louis University w grudniu 2018 roku zgromadziła się 120 amerykańskich nauczycieli z dwu oddalonych miast [stanów] i różnych typów szkół?). Jak prowadzone były 90 minutowe badania w krakowskich szkołach i przedszkolach. Odpowiedzi na te pytania służą uwiarygodnieniu zastosowanych procedur gromadzenia danych.

Opiniowana monografia jest przykładem zastosowania instrumentarium i narzędzi psychologicznych do badań pedeutologicznych. Stanowi interesujące opracowanie naukowe, które rozwija wiedzę o determinantach rozwoju nauczyciela oraz dostarcza podstaw do projektowania skutecznych działań edukacyjnych i wspierających. Niestety, uproszczenia warsztatowe, w tym niedookreślenia procedury doboru próby i procedury gromadzenia danych, mimo zastosowania profesjonalnych narzędzi psychologicznych i metod statystycznych ograniczają możliwości uznania wkładu tej monografii za znaczący dla rozwoju teorii pedagogicznych i praktyk w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Kompetencja w posługiwaniu się testami psychologicznymi wynikająca z przygotowania zawodowego autorki (ukończone studia na kierunku psychologia oraz zatrudnienie na Wydziale Psychologii) jest osłabiona niefrasobliwością w doborze próby i braku opisu procedury gromadzenia danych. Niemniej jednak treść monografii jest interesującym źródłem refleksji nad psychologicznymi aspektami zawodowego rozwoju nauczycieli.

Trzecia monografia znajdująca się w dokumentacji dorobku jest interesującym merytorycznie i atrakcyjnym graficznie tekstem przeglądowym na temat wspólnoty uczącej się. Taką wspólnotą może być szkoła. W monografii są opisane i zsyntezowane doświadczenia w budowaniu i funkcjonowaniu wspólnoty uczącej się z perspektywy psychologicznej, społecznej, organizacyjnej i dydaktycznej. Przeważają w nich podejścia afirmatywne, akcentowane są zalety. Jest niedostatek krytycznego podejścia do opisywanych praktyk, ale przede wszystkim brak klucza/kryterium doboru pól doświadczania kultury dialogu w procesie zawodowego doskonalenia nauczycieli i wyekstrahowania tych doświadczeń z relacji z innymi aktorami kultury szkoły. Zaskakuje narracja postulatywna, dyrektywna.

Fakt, że tytuły dwu omówionych monografii korespondują z tytułem rozprawy doktorskiej a termin gromadzenia danych w każdej z nich (2018 rok) poprzedza termin publicznej obrony wskazuje, że problematyka zawodu nauczyciela jest jednym z pól badawczych, niejako pobocznym do podstawowego nurtu naukowego i zawodowego, to znaczy psychologii. Źródłem takiego mojego przekonania jest załączony do dokumentacji wniosku zestaw 35 artykułów opublikowanych w latach 2017 -2025 oraz spis treści współautorskiego raportu pt.: *Wypalenie zawodowe u adolescentów. Raport z badań polsko-amerykańskich*, (2020). Nie podejmuję się ich oceniania ze względu na to, że są to publikacje o tematyce psychologicznej, a w szczególności z zakresu psychologii klinicznej. Napisane zostały na podstawie badań z wykorzystaniem profesjonalnych narzędzi psychologicznych i opublikowane w recenzowanych, renomowanych, wysoko punktowanych czasopismach. To utwierdza mnie w przekonaniu, że dr Agnieszka Muchacka-Cymerman wskazała nieadekwatną dyscyplinę habilitowania.

Konkludując opinię o dodatkowych osiągnięciach naukowych Habilitantki stwierdzam, że w monografiach konsekwentnie podejmowana jest problematyka zawodu nauczyciela. Autorka rozpatruje ją w kontekście osobowym oraz systemowym (oświatowym) i kulturowym. W monografiach są zbiory danych i ich analizy, ale bez informacji o procedurach ich gromadzenia i porządkowania, to znaczy bez solidnego przedstawienia warsztatu badawczego. To,

niezależnie od atrakcyjności podjętego zagadnienia, ogranicza zaufanie do przedstawianych wyników badań oraz wagę naukową treści monografii, a tym samym poddaje w wątpliwość ich wkład w rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

4. Inne informacje o aktywności naukowej Habilitantki

Zawartość załączonej dokumentacji do wniosku o awans naukowy wskazuje na niezwykle pracowitość Habilitantki. Uwagę zwraca aktywność po uzyskaniu stopnia doktora. Dr A. Muchacka-Cymerman odbyła miesięczny staż naukowy w University Aleksander Moisiu Durres (Albania) oraz roczny staż naukowy w Pädagogische Hochschule Freiburg w Niemczech (2023-2024). W dokumentacji znajdują się potwierdzenia wdrożeń do praktyki edukacyjnej wyników badań współprowadzonych przez Habilitantkę. Są to wyniki badań psychologicznych dotyczących zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży publikowanych w czasopiśmie w latach 2021-2025. Były one, według załączonych dokumentów, wykorzystane w takich krajach jak Albania, Japonia, Niemcy, Polska, Portugalia, a także w 2 polskich sobotnich szkołach w USA. To świadczy o ponadkrajowym wpływie badań Habilitantki. Ale dotyczy to wyłącznie badań z zakresu psychologii klinicznej.

Aktywność naukowa uwidoczniła się także w aktywnym uczestniczeniu w konferencjach naukowych. Na szczególną uwagę zasługuje współorganizowanie od 2021 roku z Uniwersytetem Tsukuba w Japonii cyklicznych dorocznych konferencji „Online International Student Conference”.

Dr Agnieszka Muchacka-Cymerman była członkinią zespołu projektowego „Nauczyciel przyszłości. Innowacyjny Program Kształcenia Nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej” (Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego POWR.03.01.00-00-KN21/18-00).

Za swoją aktywność naukową dr Agnieszka Muchacka-Cymerman otrzymała Stypendium Ministra Nauki dla wybitnych młodych naukowców w 2024 roku oraz nagrody Rektora UKEN w Krakowie. Jej rozprawa doktorska została wyróżniona w X edycji Konkursu im. Inki Brodzkiej-Wald

5. Konkluzja

Dr Agnieszka Muchacka-Cymerman jest doktorem nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika (2021). We wniosku o awans naukowy przedłożyła osiągnięcie naukowe zatytułowane: *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela*. Jest to monografia wydana w wydawnictwie Petrus w Krakowie, które było ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2. Przedłożyła także inne dowody aktywności naukowej w postaci monografii, artykułów oraz staży w uczelniach zagranicznych i poświadczenia wdrożeń wyników jej współautorskich badań. w szkołach w kraju i zagranicą. Wskazała także udział w realizacji projektu współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Przedłożony do recenzji dorobek naukowy oraz wykaz innych aktywności akademickich zawiera monografie i artykuły naukowe oraz poświadczenia staży, wdrożeń i uczestniczenia w konferencjach naukowych. Zawartość ilościowa dorobku świadczy o niezwyklej aktywności Habilitantki: w ciągu 4 lat po uzyskaniu stopnia doktora opublikowała 4 monografie, 28 artykułów, odbyła jeden roczny i jeden miesięczny staż naukowy, zadbała o wdrożenie wyników badań w 6 krajach, uczestniczyła w konferencjach naukowych, recenzowała artykuły do wielu czasopism, a przy tym prowadziła pracę dydaktyczną i organizacyjną oraz psychoterapeutyczną. Jest to naprawdę imponująca aktywność.

Ten obszerny ilościowo dorobek lokuje się w dwu dyscyplinach w dziedzinie nauk społecznych: psychologii i pedagogice. Publikacje w dyscyplinie psychologia stanowią ilościową przewagę (łącznie 36 recenzowanych artykułów podejmujących problematykę

zdrowia psychicznego młodzieży, w tym 22 po uzyskaniu stopnia naukowego doktora), teksty lokowane w dyscyplinie pedagogika są monografiami o tematyce pedeutologicznej.

Przedstawione opinie osiągnięcia naukowego oraz innych osiągnięć wskazanych przez Habilitantkę i lokowanych przez nią w dyscyplinie pedagogika osadzone są w psychologicznych koncepcjach rozwoju człowieka oraz wykonane z wykorzystaniem instrumentarium i narzędzi psychologicznych. Nie byłoby w tym nic niewłaściwego, gdyby to instrumentarium i narzędzia były zastosowane z zachowaniem reguł badań pedagogicznych, w tym dokładnego wskazania zasad doboru osób uczestniczących w badaniach, procedur gromadzenia danych oraz metod ich analizy i interpretacji.

Ze szczerym żalem wyrażam tę opinię. Jest ona efektem wnikliwej analizy dorobku piśmienniczego, w którym uwagę zwracają poważne uchybienia metodologiczne. Ten sam przedmiot nadania może być źródłem pytań badawczych w różnych dyscyplinach. Tym, co jest warunkiem uznania badań w danej dyscyplinie jest metoda. Jednakże nie wystarczy wybór metody. Konieczne jest konsekwentne jej stosowanie do wytwarzania rzetelnej wiedzy. Warsztat badawczy pedagoga, w tym prowadzącego badania w paradygmacie interpretatywnym cechuje się surowymi zasadami metodologicznymi. Mimo przyjęcia ramy teoretycznej (w tym przypadku – psychologicznej Teorii Dezintegracji Pozytywnej) konieczne jest dokładne opisanie procedury gromadzenia oraz analizy materiału faktograficznego. Tych procedur zabrakło w monografiach wskazanych przez Habilitantkę. W efekcie przedstawione w nich wyniki badań wzbudzają wątpliwości i jako takie, nie mogą stanowić znaczącego wkładu w rozwój dyscypliny naukowej. Moim zdaniem dr A. Muchacka-Cymerman niewłaściwie wybrała dyscyplinę, w której ubiega się o awans naukowy. To, że przedmiotem prowadzonych badań są zjawiska (kryzys, kulturowe uwarunkowania, właściwości osobowościowe) związane z zawodem nauczyciela nie oznacza, że są to badania pedagogiczne. O tym, że badania prowadzone są w danej dyscyplinie świadczy (decyduje) zgodność z wymogami metodologicznymi i umiejscowienie badań w istniejącym dorobku teoretycznym. Na podstawie spełnienia tych warunków można stwierdzić, czy wyniki badań stanowią znaczny wkład w rozwój wybranej dyscypliny. W odniesieniu do opiniowanego dorobku naukowego dr Agnieszki Muchackiej-Cymerman przedstawiłam argumenty, że zarówno jej dorobek naukowy uwidoczniiony w wysokim IF (**24.053**), **indeksie Hirscha oraz liczbie i treści cytowanych prac** jak i aktywność zawodowa osadzone są w psychologii. Odnosi się to również do wdrażanych do praktyki, w kraju i za granicą, osiągnięć naukowych, którymi są wyniki badań z zakresu psychologii, w tym klinicznej psychologii dzieci i młodzieży (wypaleniu szkolnym uczniów).

Wobec wyrażonych opinii stwierdzam, że wskazane przez kandydatkę do stopnia naukowego doktora habilitowanego osiągnięcie naukowe oraz dodatkowe prace, w których podejmowana jest problematyka zawodu nauczyciela nie spełniają kryterium znacznego wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika. Dlatego, stosownie do treści Art. 219. 1. Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. z 2020 r. poz. 85 z późn. zm.) **nie popieram wniosku** o nadanie dr Agnieszce Muchackiej-Cymerman naukowego stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.



Szczecin, 31.03.2026 r.