

dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ

Zielona Góra, 27.10.2017 r.

Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Zakład Profesjologii

ul. prof. Szafrana 4, 65-516 Zielona Góra
e.baron@iibnp.uz.zgora.pl

RECENZJA

pracy doktorskiej mgr inż. Tomasza Warzochy
nt. „Technologie informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich”
napisanej pod kierunkiem dr hab. Wojciecha Walata, prof. UR

na zlecenie Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Recenzja rozprawy doktorskiej została sporządzona z uwzględnieniem wymogów stawianych pracom doktorskim, określonych w ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2016 r. poz. 882 i 1311 z późniejszymi zmianami), a także zgodnie z wymogami Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 roku, w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz. U. z 2016 r., poz. 1586 z późniejszymi zmianami).

Uwagi wstępne

Dysertacja doktorska Pana mgr inż. Tomasza Warzochy porusza interesujące, aktualne i trudne pytania badawcze w obszarze edukacji techniczno-informatycznej i medialnej. Jest ważna w aspekcie różnorodnych oznak trudności w sferze świadomego, twórczego i odpowiedzialnego korzystania z metod i narzędzi ICT (*Information and Communication Technology*) oraz niewystarczającego rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Wykluczenie cywilizacyjne osób nieposługujących się nowoczesną technologią dotyczy dużej warstwy społecznej, grupy ludzi o niskiej kulturze informacyjnej – co uwypukla nowa stratyfikacja społeczna¹. Aktualność poruszanej w opracowaniu tematyki wiąże się m.in.

¹ Zob.: W. Furmanek, *Nowa stratyfikacja społeczna wskaźnikiem przemian cywilizacyjnych*, „Dydaktyka informatyki” 2016, nr 11, s. 9-19.

z powszechnym (ze względu na stale malejące koszty nowej technologii – egalitarnym) wykorzystywaniem nowoczesnych narzędzi cyfrowych, w tym głównie urządzeń mobilnych. Prymat wszechogarniającej ICT powoduje, że staje się ona zjawiskiem kulturowym oraz czynnikiem sprawczym przemian cywilizacyjnych², ale także naturalnym środowiskiem procesu kształcenia i wychowania – w tak szybko zmieniającym się świecie określanym „płynną nowoczesnością”³. Wyłaniające się cechy współczesnej kultury w świecie ICT (cyberkultury), należy postrzegać dwojako: 1) jako zagrożenie – promowanie negatywnych wzorów myślenia i zachowań, bądź 2) jako korzyść – możliwość nieograniczonego dotarcia do zjawisk (dóbr) kultury i sposobność dokonywania wyborów (czego przykładem może być chociażby idea edukacji dla kultury darów i partnerstwa). Stąd też, w kontekście poznawana w świecie nowych mediów (uczenia się postrzeganego dziś jako proces całościowy), rodzą się pytania: czy to nowa jakość i szansa, czy też nowa trudność i zagrożenie? (co eksponuje m.in. Janusz Miąso⁴). Z takimi żywotnymi problemami musi się zmierzyć także nowa szkoła, w tym i szkoła wyższa, aby dostosować swoją ofertę dydaktyczną do zarysowanych wymagań współczesności. Takie też ogólne założenie uwidacznia się w recenzowanej pracy w prowadzonych analizach (teoretycznych i empirycznych) funkcjonowania nauczycieli akademickich w cyfrowej rzeczywistości – rozważaniach zwracających uwagę na pożądane (modelowe) kompetencje społeczne w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnych.

Podjęte w pracy doktorskiej zagadnienia są istotne w świetle podstawowej misji nauk pedagogicznych i założenia, że fundamentalnym zadaniem każdego systemu edukacji jest wspomaganie uczniów (tu studentów) w rozwoju i przygotowanie ich do życia we współczesnym dla nich świecie. Edukacja (a edukacja akademicka, z racji programowych celów i treści, w szczególności), podobnie jak każdy obszar działalności człowieka w społeczeństwie, powinna uwzględniać uwarunkowania, w których się odbywa, w tym również techniczne warunki życia. Ekspansja wytworów techniki, nowych technologii wywiera ogromny wpływ na życie każdego człowieka i całych społeczeństw⁵ oraz odnajduje swoje odbicie w ewoluujących ideach i tworzących się teoriach o formowaniu wiedzy

² B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; W. Furmanek, *Jutro edukacji technicznej*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 87, 109; W. Furmanek, *Technika czynnikiem sprawczym przemian cywilizacyjnych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 2, s. 65-81.

³ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wyd. Agora, Warszawa 2011.

⁴ J. Miąso, *Poznawanie z nowymi mediami – nowa jakość czy nowa trudność? Fragmentaryzacja czy integracja? Potrzeba nowej konwergencji edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 3, s. 207.

⁵ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Teachers' training for instruction in technical and computer classes*, „Media4u Magazine” 2011, R. 8, no X1, s. 62-64; E. Baron-Polańczyk, *Planning the Effects of Instruction at Postgraduate Technology and its Teachers' Training Studies*, „Media4u Magazine” 2012, R. 9, no X1, s. 66-70.

w środowisku cyfrowym⁶. Powinno to znaleźć odzwierciedlenie w procesie nauczania i uczenia się na każdym edukacyjnym etapie, by właściwie przygotować pokolenia świadomych odbiorców i użytkowników nowoczesnej technologii, obywateli nowego społeczeństwa (określanego różnymi terminami, w tym: informacyjnego, cyfrowego, sieciowego, wiedzy, ryzyka).

Decyzję Pana mgr inż. Tomasza Warzochy – dotyczącą wyboru tematu rozprawy doktorskiej oraz eksploracji problemu kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w zakresie świadomego, sprawnego i racjonalnego korzystania z technologii informacyjnej (wytyczonej podstawowym celem; s. 89) – należy uznać za ważny krok w przestrzeni badań pedagogicznych, zwłaszcza dydaktyki szkoły wyższej i pedagogiki medialnej oraz dla praktyki edukacyjnej w zakresie kształcenia akademickiego.

Trafnie wybrany temat wymagał od Doktoranta wnikliwych i systematycznie prowadzonych analiz istniejącego stanu edukacji szkoły wyższej, kształcenia wspomaganego cyfrowymi mediami oraz przemian kompetencji społecznych wynikających z rozwoju społeczeństwa informacyjnego i narzędzi ICT. Systematyczności prac wymagają zmiany zachodzące w społeczeństwie, które z kolei wymuszają zmiany w edukacji na skutek czego szkole wyższej stawiane były różne, odmienne od współcześnie stosowanych, cele, zadania, metody i formy oraz środki naukowo-dydaktyczne. Systematyczność działań była konieczna także ze względu na nieustanny rozwój techniki i technologii, a co za tym idzie ewolucję w poglądach i koncepcjach na temat edukacyjnej użyteczności środków technicznych, narzędzi i metod ICT. Istotna trudność tkwi w wielości występujących w tej dziedzinie, często jakże rozbieżnych, sądów i stanowisk cząstkowych. Skonstruowanie z nich wyraźnej określonej koncepcji (autorskiego modelu) kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w kontekście stosowania w kształceniu studentów technologii informacyjnej wymagało konstruowania logicznych wywodów, udokumentowanych (bezpośrednio czy pośrednio) wynikami badań środowiskowych oraz popartych wskazaniem teoretycznymi. Trudność wiązała się także z wielowątkowością problemów i ich interdyscyplinarnym charakterem – z pogranicza nauk społecznych (głównie pedagogicznych: pedagogiki medialnej oraz dydaktyki) i inżynierijno-technicznych. Cele, zadania oraz modelowanie realizacji nowoczesnej edukacji szkoły wyższej – w tym z wykorzystaniem metod i narzędzi ICT – obejmowały analizy płaszczyzny współpracy podmiotów kształcenia: nauczycieli

⁶ E. Baron-Polańczyk, *ICT – a valuable cognitive tool. Introduction* [in:] E. Baron-Polańczyk (ed.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2014, Vol. 5, s. 7-9.

akademickich i studentów w budowaniu interaktywnego i aktywizującego środowiska nauczania i uczenia się. Z kolei poszukiwania teoretycznych uwarunkowań edukacyjnego zagospodarowania technologii informacyjnych wymagały wielowymiarowego i holistycznego spojrzenia na fenomen nowych mediów cywilizacji cyfrowej oraz oczekiwanych (pożądanych) kompetencji społecznych – analiz w wielu kontekstach: oprócz pedagogicznego – od filozoficznego, socjologicznego, psychologicznego poczynając, poprzez medialny i komunikacyjny, a na informatycznym kończąc.

Autor poprawnie analizuje kwestię kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w odniesieniu do rozwijającej się technologii informacyjnej oraz wyzwań cywilizacji cyfrowej i społeczeństwa zmediatyzowanego. Zarówno we wstępnych rozważaniach koncepcyjnych, w odniesieniu do literatury przedmiotu oraz różnych dokumentów i raportów edukacyjnych, jak również na wybranych przykładach empirycznych (głównie na gruncie polskim, obejmującym przemiany szkoły wyższej i kształcenia akademickiego wspomaganego narzędziami cyfrowymi) kładzie szczególny nacisk na charakterystykę kompetencji społecznych nauczycieli akademickich – kompetencji warunkowanych rozwojem wytworów techniki, dostarczających nieustannie nowych mediów edukacyjnych. Opiera się na jasno określonych podstawach teoretycznych (obejmujących przede wszystkim obszar pedagogiki medialnej i dydaktyki szkoły wyższej) oraz poprawnych założeniach metodologicznych projektowania badań społecznych. Powołuje się w zadawalającym stopniu na literaturę przedmiotu i dobrze orientuje się w analizowanej problematyce. Praca porządkuje wiedzę na temat edukacji wspomaganą nowymi mediami, instrumentami technologii informacyjnej oraz ustala (zgodnie z metodologicznym schematem sondażu diagnostycznego) jakość tej edukacji. Wskazuje na największe problemy i luki kształcenia w tym obszarze. Przedstawienie własnego stanowiska co do dydaktycznej użyteczności metod i narzędzi ICT (szczególnie w kontekście użytkowania tablicy interaktywnej; s. 51-57), w mojej opinii, stanowi znaczący walor pracy ze względu na jej praktyczny charakter, jako przykład na polu przedmiotowego nauczania z wykorzystaniem nowych mediów. Dodatkową wartość naukowo-dydaktyczną stanowi autorska wizja profesjonalnego nauczyciela akademickiego na miarę cywilizacji technologicznej, przedstawiona jako wytyczne co do pożądanych kompetencji społecznych w zakresie aplikowania nowych mediów (ujętych i opisanych w pięciu, wybranych przez autora, kompetencyjnych obszarach; s. 66-86). Z tych względów rozprawa zasługuje na pozytywną opinię. W dalszej części recenzji skupiam się głównie na uwagach krytycznych lub polemicznych w stosunku do omawianej pracy. Nie obniżają one zasadniczo pozytywnej oceny rozprawy, a mają raczej na celu jej przemyślenie,

ewentualne uzupełnienie i korektę (szczególnie w kontekście opracowania późniejszych publikacji).

Konstrukcja pracy

Praca doktorska Pana mgr inż. Tomasza Warzochy, opracowana według klasycznego schematu, liczy 321 stron. Jej struktura (która jest zgodna ze spisem treści umieszczonym na stronach 2-5) obejmuje:

Wstęp (3 s.)

Warstwę teoretyczną – część I. Teoretyczno-praktyczne założenia badań ewolucji kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w kontekście technologii informacyjnych (razem 77 s.)

Rozdział 1. Społeczeństwo informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich (33 s.);

Rozdział 2. Technologie informacyjne (TI) w szkole wyższej (14 s.);

Rozdział 3. Kompetencje społeczne nauczycieli akademickich związane ze stosowaniem technologii informacyjnych w kształceniu (30 s.);

Warstwę metodologiczną – część II. Metodologia badań własnych (razem 28 s.)

Rozdział 1. Przedmiot i cele badań (2 s.);

Rozdział 2. Problemy badawcze (3 s.);

Rozdział 3. Hipotezy badawcze (3 s.);

Rozdział 4. Zmienne i wskaźniki zmiennych badań (3 s.);

Rozdział 5. Metody i techniki i badań (14 s.);

Rozdział 6. Teren i organizacja badań (3 s.);

Warstwę empiryczną – część III. Przemiany w kompetencjach społecznych nauczycieli akademickich w kontekście stosowania technologii informacyjnych – analiza wyników badań własnych (razem 147 s.)

Rozdział 1. Ogólna analiza wyników cech kompetencji społecznych nauczycieli akademickich wynikających z Q-testu (30 s.);

Rozdział 2. Radzenie sobie ze stresem wynikającym z korzystania z technologii informacyjnych w pracy nauczyciela akademickiego (29 s.);

Rozdział 3. Gotowość i otwartość na stosowanie technologii informacyjnych w pracy nauczyciela akademickiego (18 s.);

Rozdział 4. Poznawcze nastawienie w stosowaniu technologii informacyjnych w pracy nauczyciela akademickiego (23 s.);

Rozdział 5. Komunikowanie się nauczycieli akademickich z wykorzystaniem technologii informacyjnych (23 s.);

Rozdział 6. Poszukiwanie stymulacji związanej z wykorzystaniem technologii informacyjnych w pracy zawodowej przez nauczycieli akademickich (21 s.);

Rozdział 7. Uogólnienie wyników badań (3 s.);

Zakończenie (4 s.)

Pracę zamykają:

Spis rysunków; Spis tabel; Spis wykresów (7 s.)

Bibliografia (16 s.) – 284 pozycji bibliograficznych uporządkowanych alfabetycznie, w tym
Netografia – 9 pozycji/źródeł internetowych

Streszczenie (3 s.)

Abstract (3 s.)

Aneks (19 s.)

- 1) Wzory elektronicznych narzędzi badań;
- 2) Zestawienia wyników badań;

Do pracy dołączona jest także płyta CD zawierająca:

- 3 pliki w formacie *.pdf: 1) *Dysertacja_Warzocho*; 2) *Abstract*; 3) *Streszczenie pracy*;
- 2 pliki w formacie *.docx: 1) *Streszczenie pracy*; 2) *Abstract*;
- 6 plików w formacie *.xlsx (Tabela 1 – Tabela 7);

Można stwierdzić, że konstrukcja pracy – człony struktury treściowej odznaczają się logiką i właściwą czytelnością. Dostrzega się są jednak dysproporcje zasadniczych części pracy – z wyraźną (dwukrotną) objętościową przewagą części empirycznej (147 s.) nad teoretyczną (77 s.) i zauważalnie krótszą częścią metodologiczną (28 s.).

W części teoretycznej, dla ujednoczenia struktury według przyjętej w opracowaniu formy prezentowania informacji, należałoby uzupełnić o treści wprowadzające do rozdziału 1 (s. 10) i rozdziału 3 (s. 57) – na wzór wprowadzenia np. do rozdziału 2 (s. 43).

Znacząca w swej liczebności literatura (odwołująca czytelnika do 284 pozycji bibliograficznych) została wykorzystana przez Doktoranta głównie do konstrukcji warstwy teoretycznej pracy, w mniejszym stopniu do wsparcia prowadzonych analiz w części empirycznej, w tym do interpretacji wyników własnych badań środowiskowych. Bibliografia zawiera głównie pozycje zwarte oraz artykuły w czasopismach, będące zarówno klasycznymi pozycjami pedagogicznymi, jak i publikacjami opracowanymi przez dydaktyków i metodyków. Około 65 pozycji bibliograficznych (23%) to prace autorów zagranicznych (głównie przekłady/tłumaczenia autorskich prac publikowane przez polskie naukowe oficyny wydawnicze). Duże zróżnicowanie tematyczne wykorzystanych źródeł jest potwierdzeniem szerokich zainteresowań Autora, wieloaspektowości podjętych problemów oraz interdyscyplinarnej koncepcji pracy. Wykaz netograficzny oraz odwołania do cyfrowych źródeł w przypisach dolnych, dla pełnej identyfikacji i czytelności, w poprawny sposób uzupełniono o takie dane jak tytuł/temat internetowej strony oraz datę dostępu (zgodnie z wytycznymi naukowych wydawnictw). Pragnę zwrócić uwagę, iż zestawienie bibliograficzne (s. 276-291) obejmuje nie tylko pozycje wskazywane bezpośrednio w pracy –

stanowi o wiele szerszy zbiór pozycji literatury przedmiotu niż wykaz dokumentów (książek, artykułów, czasopism, aktów prawnych, publikacji elektronicznych itp.) cytowanych lub powoływanych przez Autora w tekście i przypisach dolnych.

W sporządzonym wykazie bibliograficznym i przywoływanych źródłach odnajdujemy niedokładności w przytaczaniu autora pozycji oraz w postaci podawania nazwisk jako samodzielnych autorów/współautorów zamiast jako redaktorów naukowych opracowania (tzn. bez dopisku: „oprac. zbiorowe pod red.”/ „red. nauk.”/ „red.”). Na przykład:

Przypis 199 (s. 59); Bibliografia (s. 278) **M. Dudzińska**, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994, s. 204.

Zamiast: **M. Dudzikowa**, *Kompetencje autokreacyjne...* – [błąd w nazwisku].

Bibliografia (s. 276) Baron-Polańczyk E., *ICT in educational design*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

Zamiast: Baron-Polańczyk E. (ed.), *CT in educational design: processes, materials, resources, Vol. 1 / Vol. 2*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012. [jest to praca pod redakcją a nie autorska; dot. odwołania do którego vol.?)

Przypis 171, 174-177 (s. 52-53) H. Gulińska, M. Bartoszewicz, A. Salamońska, *Tablica interaktywna StarBoard jako nowy element w kształceniu zdalnym*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2006, s. 310-317.

Zamiast: H. Gulińska, M. Bartoszewicz, A. Salamońska, *Tablica interaktywna StarBoard jako nowy element w kształceniu zdalnym*, [w:] **K. Wenta, E. Perzycka (red.)**, *Edukacja informatyczna. Komputer, Internet, multimedia w domu, szkole i w pracy*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2006, s. 310-317. [jest to praca pod redakcją a nie autorska].

Przypis 173, (s. 52) J. Olczak, *Nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005, s. 69-74.

Zamiast: Olczak, *Nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej*, [w:] **K. Wenta, E. Perzycka (red.)**, *Edukacja informatyczna. Technologie informacyjne w ponowoczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005, s. s. 69-74. [jest to praca pod redakcją a nie autorska].

Podobnie dot.: przypisu 178-179 (s. 53-54)

Przypis 55 (s. 25) *Społeczeństwo informacyjne*, red. J. Paplińska-Kacperek, PWN, Warszawa 2008, s. 17.

Zamiast: **AUTOR**, **tytuł tekstu/rozdziału** [w:] *Społeczeństwo informacyjne*, [w:] red. J. Paplińska-Kacperek, PWN, Warszawa 2008, s. 17. [brakuje nazwiska autora tekstu/słów i tytułu tekstu/rozdziału].

Przypis 165 (s. 49) *Podstawy algorytmiki. Zastosowania informatyki*, Wyd. WWSI, Warszawa 2011, s. 14.

Zamiast: **AUTOR** *Podstawy algorytmiki. Zastosowania informatyki*, Wyd. WWSI, Warszawa 2011, s. 14. [brakuje nazwiska autora tekstu/słów (M.M. Sysło)].

W pracy, w odwołaniach do źródeł w przypisach dolnych, odnajdujemy także brak spójności w podawaniu stron przywoływanych dzieł/utworów. Ta dobra praktyka – stosowania przyjętych standardów redakcji technicznej (adiustacji tekstu) – świadczy o dokładności/skrupulatności badacza (autora opracowania) oraz, dla potencjalnych

zainteresowanych analizowaną problematyką, stanowi ułatwienie w poszukiwaniu informacji we wskazanych źródłach literaturowych. Dla przykładu, takie braki odnajdujemy w następujących przypisach:

- Przypis 1 (s. 10) W. Karwowski, *Zarządzanie wiedzą...*, s. ?
- Przypis 2 (s. 10) P. Drucker, *Myśli przewodnie...*, s. ?
- Przypis 126 (s. 38) T. Józefacki, *Uczelnie przyszłości...*, s. ?
- Przypis 128 (s. 38) E. Miller-Stefańska, *Studia online...*, s. ?
- Przypis 151 (s. 45) B. Maczek, *Szkolnictwo wyższe...*, s. ?
- Przypis 260 (s. 84) J. Gajda, *Media w edukacji...*, s. ?

Dopracowania wymaga też podawanie odwołań/przypisów, w sposób wyraźnie odróżniający źródło pierwotne od wtórnego, czyli wskazywanie tzw. 'cytowań [za:]' – np. na wzór, poprawnie sporządzonego przez Autora, przypisu 120 (s. 37). W tym obszarze niedociągnięć wyliczyć możemy następujące przypisy: 101 (s. 33); 207, 208 (s. 60); 209 (s. 61); 259 (s. 83).

W Aneksie, dane umieszczone na Rysunku 8 („Wersja elektroniczna narzędzia badawczego...”, s. 308-309) wymagają ujednoczenia z informacjami zawartymi na s. 104. Uwaga dotyczy ustalenia adresata ankiety (nauczyciela).

Zob.:

- pytanie 1 a wybór/odpowiedź 3 – „będę dopytywać prowadzącego [...]”;
- pytanie 8 – „[...] komunikujesz się z wykładowcą?”;
- pytanie 9 „[...] otrzymujesz od prowadzącego zajęcia”;
- metryczkę – „ile lat studiujesz?”

Pomimo powyższych uwag, wskazujących na pewną niestaranność edytorską i językową, struktura przedłożonej do oceny pracy doktorskiej jest spójna i zbieżna z tradycyjnymi wzorami konstruowania prac na stopień w naukach pedagogicznych.

Analiza zawartości dysertacji

We *Wstępie* mgr inż. Tomasz Warzocha przeprowadza bardzo krótki wywód uzasadniający wybór tematu pracy, osadzając argumentację na tle aktualnego stanu rozwoju technologii informacyjnej i oczekiwań społecznych wobec nauczyciela akademickiego w zakresie ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy. W wyniku zarysowanego obszaru podjętych rozważań Autor stawia trzy pytania: 1) Czy i dlaczego nauczyciele akademicy chętnie korzystają z dostępnych technologii informacyjnych w pracy zawodowej? 2) Czy posiadają odpowiednie kompetencje w tym zakresie? 3) Czy i w jaki sposób nauczyciele akademicy radzą sobie w sytuacjach stresowych związanych z korzystaniem z technologii

informacyjnych? (s. 6). Pytania te wyznaczają ogólny kierunek poszukiwań badawczych i po części odnajdują swoje uzasadnienie (odzwierciedlenie) w problemach badawczych zaprezentowanych w części metodologicznej opracowania (zob. s. 92) – szczególnie ze względu na zastosowanie partykuły „czy”, przyjmując charakter pytań-rozstrzygnięć. Powodem podjęcia badań nad wykorzystywaniem nowoczesnej technologii w uczelniach wyższych, jak zaznacza sam Doktorant, były zainteresowania własne, codzienna praca ze studentami oraz to, że podjęte problemy „przez kilka ostatnich lat nie były objęte w tym zakresie prawie żadnymi badaniami” (s. 6). Dlatego też, kontynuuje Autor, „podjął próbę zbadania i wyjaśnienia tej problematyki”, zdradzając pośrednio wybór schematu badań – wyjaśnienia nomotetyczne współwystępowania⁷. We wstępie nie odnajdujemy jednak wskazań wprost na zasadniczy cel i zakres pracy.

Pewną wątpliwość/nieporozumienie terminologiczne budzi stwierdzenie: „Rozwój nowoczesnych technologii wykorzystywanych w uczelniach wyższych oraz **dydaktyka** z nimi związana [...]” (s. 6), a w nim użycie pojęcia ‘dydaktyka’. Zgodnie z ogólną strukturą systemu pojęć pedagogicznych⁸ dydaktyka, jako subdyscyplina pedagogiki, jest nauką, teorią kształcenia (nauczania-uczenia się). W odniesieniu do praktyki, czyli edukacji (rozumianej jako ogół oddziaływań służących formowaniu się [zmienianiu, rozwijaniu] zdolności życiowych człowieka) właściwym jest stosowanie pojęcia „kształcenie” (pojmwowanego jako system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości). Zapewne zamierzeniem Autora było (co wynika z kontekstu wypowiedzi), poprzez zastosowanie terminu ‘dydaktyka’, zwrócenie uwagi **nie na teorię/naukę/przedmiot badań pedagogiki, lecz na praktykę/edukację** – czyli proces dydaktyczny/ proces kształcenia/ proces nauczania-uczenia się (?). Takie rozumienie nie zawsze wynika w sposób jednoznaczny z kontekstu, wymaga zatem wyjaśnienia, doprecyzowania. Dotyczy to i innych miejsc w pracy, gdzie odnajdujemy termin ‘dydaktyka’ – na przykład: s. 2 (w tytule podrozdziału 3.3) oraz s. 38, 88, 89, 293 – co wymaga uspoźnienia pojęciowego, ustalenia zakresu znaczeniowego, a co za tym idzie, ostrożności stosowania.

Na koniec *Wstępu* odnajdujemy także krótką prezentację struktury pracy – charakterystykę zawartości poszczególnych części i rozdziałów opracowania (s. 7-8).

⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 29, 30, 108.

⁸ Zob.: K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 25-29; (Rys. 1.1); W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, „Żak”, Warszawa 2001, s. 285.

TEORETYCZNE ROZWAŻANIA mgr inż. Tomasz Warzocha ujął w trzech rozdziałach (1. Społeczeństwo informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich; 2. Technologie informacyjne (TI) w szkole wyższej; 3. Kompetencje społeczne nauczycieli akademickich związane ze stosowaniem technologii informacyjnych w kształceniu). Charakteryzuje je zwięźle konstruowanie rozważań nad kompetencjami społecznymi nauczycieli akademickich w erze technologii informacyjnej oraz interdyscyplinarne ujęcie zagadnień będących przedmiotem teoretycznych badań.

W **Rozdziale 1** Autor, na podstawie szerokiej analizy literatury, prezentuje liczne (podmiotowe i przedmiotowe) uwarunkowania budowania kompetencji społecznych przez pryzmat potencjału rozwojowego społeczeństwa informacyjnego. Rozdział ten składa się z dwóch podrozdziałów. Społeczeństwo informacyjne opisywane jest jako środowisko edukacji i pracy informacyjnej, podążające ku społeczeństwu opartemu na wiedzy (s. 10-23) oraz pod kątem licznych przemian kompetencji społecznych nauczycieli akademickich wynikających z rozwoju metod i narzędzi technologii informacyjnych (s. 24-43).

W **Rozdziale 2** wykorzystywanie technologii informacyjnej ukazane jest z perspektywy działalności dydaktyczno-naukowej szkoły wyższej. Rozważania obejmują trzy sfery (opisane w trzech podrozdziałach) zwracające kolejno uwagę na: 1) przemiany cywilizacji mające swoje bezpośrednie odbicie w zmianach w edukacji na poziomie uniwersyteckim (s. 44-49); 2) miejsce i zadania technologii informacyjnych w pracy nauczyciela akademickiego (s. 49-50); 3) edukacyjne walory tablicy interaktywnej, traktowanej jako dobry przykład wykorzystania technologii informacyjnej w pracy nauczyciela akademickiego (s. 51-57).

Rozdział 3 Doktorant poświęcił poszukiwaniom uwarunkowań budujących kompetencje społeczne nauczycieli akademickich związane ze stosowaniem technologii informacyjnych w kształceniu studentów, na podstawie których podjął próbę skonstruowania teoretycznego modelu (koncepcji) zestawu kompetencji społecznych, przyjętych i określonych przez Autora, jako „niezbędne w pracy zawodowej nauczyciela akademickiego” (s. 65). Uwzględniając, że pojęcie „kompetencje społeczne” jest wielowymiarowe (jak pisze sam Autor na s. 65) analizy wymagały holistycznego spojrzenia na ten fragment badanej rzeczywistości – z tego też powodu rozdział ten podjętą tematykę, dotyczącą korzystania z technologii informacyjnych, rozpatruje w pięciu kontekstach obejmujących: 1) radzenie sobie ze stresem (s. 66-70), 2) otwartość i gotowość (s. 70-74), 3) poznawcze nastawienie (s. 75-79), 4) komunikowanie się (s. 80-83), 5) poszukiwanie stymulacji (s. 83-86).

Doktorant analizuje fenomen społeczeństwa informacyjnego jako przełom cywilizacyjny – z perspektywy rozwijającego się społeczeństwa, dla którego informacja staje się towarem,

przedmiotem rynkowego obrotu, kluczowym elementem społeczno-ekonomicznej działalności i zmian. Skoro, jak pisze Autor, „obecnie świat wkroczył w erę, gdzie najcenniejszym dobrem stała się informacja” (s. 14), to równie ważne staje się i „produktywne wykorzystanie zasobu, jakim jest informacja” (s. 22). Dlatego, zdaniem Doktoranta, „nauczyciel akademicki w społeczeństwie informacyjnym jest zobowiązany do nieustannego dokształcania się z różnych dziedzin, nie tylko z tej, w której się specjalizuje. [...] Powinien pogłębiać i rozwijać swoją wiedzę i umiejętności z zakresu technologii informacyjnych, aby mógł je swobodnie wykorzystywać w swojej pracy zawodowej” (s. 22).

Autor wyjaśnia pojęcie „społeczeństwa informacyjnego” oraz „społeczeństwa wiedzy” w myśl idei rozwoju, według której „społeczeństwa informacyjne mają się rozwijać ku społeczeństwom wiedzy” (s. 12), a owe ‘przejście’ osadzone jest w cyberprzestrzeni, środowisku bioelektronicznym, które zamieszkuje wiedza. Zgodnie z przyjętą definicją (za: M. Łuszczukiem i A. Pawłowską) społeczeństwo informacyjne postrzegane jest jako wielowymiarowa rzeczywistość tworzona przez cztery podstawowe komponenty: technologiczny, ekonomiczny, społeczny i kulturowy (s. 15-16, przypis 25; s. 20).

Pragnę nadmienić, że mimo zdefiniowania, określenia obszarów znaczeniowych, obu pojęć („społeczeństwo informacyjne” i „społeczeństwo wiedzy”), Doktorant w swych rozważaniach często stosuje je zamiennie, traktując jako równoważne. Świadczą o tym przykładowe stwierdzenia: „Termin ‘społeczeństwo informacyjne’, **inaczej** ‘społeczeństwo oparte na wiedzy’, określa społeczeństwo, w którym towarem staje się informacja [...]” (s. 18); „Podsumowując rozważania w rozdziale pierwszym, należy podkreślić, iż dokonano w nim charakterystyki społeczeństwa opartego na wiedzy, **zwanego inaczej** społeczeństwem informacyjnym, które ściśle łączy się z technologią informacyjną” (s. 21). Odmienną znaczeniową pojęć szczególnie uwypukla, akcentowane przez Autora, i już cytowane, stwierdzenie: „społeczeństwa informacyjne mają się rozwijać **ku społeczeństwom wiedzy**” (s. 12).

Analizę zjawiska społeczeństwa informacyjnego (w podrozdziale 1.1, s. 20-23) kończą rozważania na temat oczekiwań stawianych nauczycielom akademickim, kompetencji kulturowych i społecznych oraz konieczności stosowania w edukacyjnej praktyce technologii informacyjnej. Odnajdujemy tu konkretne wytyczne (poczynając od akapitu zaczynającego się od słów: „Nauczyciel akademicki zna zagrożenia [...]”, s. 20) dotyczące kompetencji nauczycieli w zakresie ICT. Założenia te zawierają sformułowania typu: nauczyciel zna, potrafi, jest świadomy, dostrzega, uwzględnia, dba, ocenia itp. Takie same sformułowania, i na ten sam temat, zawierają początkowe akapity podrozdziału 2.3 (s. 51), opisującego tablicę

interaktywną. W miejscach tych należałoby dookreślić źródło tych kompetencyjnych wskazań: czy są to odautorskie (modelowe) wytyczne, czy są to założenia programowe/standardowe odczytane z literatury przedmiotu? Brakuje wyraźnej informacji określających źródło/autora tych stwierdzeń. Dopracowania wymaga też sama gramatyczna forma ich podawania, która (poprzez wspomniane wyżej stwierdzenia typu „nauczyciel zna”) tworzy swoiste ‘niezgrabności’ językowe, nieprzystające do przyjętego stylu narracji. Może to wprowadzać czytelnika w błąd – czy mowa o wytycznych w odniesieniu do stanu obecnego (np. wyniku diagnozy), czy są to raczej cele operacyjne wyznaczające efekty edukacyjne? Biorąc z kolei pod uwagę zakres treściowy tychże rozważań (traktujących o nauczycielu i pożądanych kompetencjach społecznych w zakresie stosowania nowej technologii) byłoby może bardziej właściwe, aby fragmenty te zawrzeć w rozdziale 3. *Kompetencje społeczne nauczycieli akademickich związane ze stosowaniem technologii informacyjnych w kształceniu* (?).

Doktorant, studiując różnego rodzaju raporty, strategie i akty prawne (o zasięgu krajowym i międzynarodowym) podjął próbę uporządkowania (chronologicznego i rzeczowego) informacji dotyczących rozwoju technologii informacyjnych w kontekście aplikowania jej narzędzi do edukacyjnej praktyki. Wyjaśnia, że przemiany technologiczne „łączą się z kompetencjami społecznymi nauczycieli, a zwłaszcza w sposób szczególnie z gotowością i otwartością na stosowanie tych technologii w życiu zawodowym” (s. 42). Trafnie zauważa, że reprezentowanie odpowiedniego poziomu kompetencji w zakresie posługiwania się tymi narzędziami chroni współczesnego nauczyciela przed wykluczeniem cyfrowo-technologicznym oraz warunkuje budowanie naukowo-dydaktycznego autorytetu. W konsekwencji, konkludując dociekania nad determinantami przemian kompetencji społecznych (opisywanych w podrozdziale 1.2), zadaje pytanie: „Czy nauczyciele akademicy są gotowi oraz otwarci na nowości informatyczne stosowane w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym?” (s. 42).

W kontekście rozwijającego się społeczeństwa medialnego (*mediated society*) i komunikowania zapośredniczonego Autor mówi o nowych formach kontaktów międzyludzkich powstałych poprzez „użycie nowoczesnych środków przekazu, jak telefony czy internet [...]” (s. 34). Należy wyraźnie zaznaczyć, że dziś zamiast „czy”/”i” postawianymi pomiędzy tymi dwoma mediami, widnieje raczej znak równości (telefon = internet). Dzięki bardzo dynamicznemu rozwojowi technologii mobilnych, obecnie urządzeniem bardziej powszechnym i zapewniającym studentom stały dostęp do Internetu jest własny smartfon, tablet lub notebook. Jak słusznie piszą, przywołani przez Autora

R. Stefański, A. Zamojski (s. 36), aktualnie studiująca młodzież wzrastała w sieci internetowej, dojrzewając „z telefonem komórkowym w ręku”, który służy przede wszystkim do „poruszania się w internecie”. Być może błędem stosowanych obecnie i modelowanych dla przyszłości rozwiązań jest koncentrowanie się głównie na pracowniach komputerach i urządzeniach stacjonarnych oraz pomijanie faktu masowego wykorzystywania przez studentów i nauczycieli własnych urządzeń mobilnych (?).

Wyjaśniając pojęcie „kompetencji” (w podrozdziale 3.1) Doktorant przytacza propozycje słownikowe i zaczerpnięte z literatury pedagogicznej oraz zwraca uwagę na klasyfikację omawianych definicji (terminu „kompetencje”) zaproponowaną przez Krystynę Stech (dlatego w tym miejscu, s. 58, zamiast „Autor” winno być „Autorka”). W prowadzonych definicyjnych dociekaniach Autor stosuje pojęcie „kompetencje” i „kompetencja” zamiennie. Zróznicowanie tych terminów jest dość istotne. Warto wspomnieć w tym miejscu, że David Carr, dokonując ich interpretacji na tle całościowego rozumienia kompetencji, wyjaśnia, że „kompetencje” (węższe znaczenie tego pojęcia) jako termin funkcjonuje w sensie dyspozycjonalnym i określa wyuczalny zestaw umiejętności, sprawności i zwyczajów; „kompetencja” (szersze znaczenie tego pojęcia) nadaje szeroką i holistyczną zdolność dokonywania osądu, który przebiega spontanicznie i rozmyślnie, a także uwzględnia wiedzę racjonalną oraz osobiste rozumienie⁹. Termin „kompetencje” ujmowany jest w kategoriach pojedynczych, wyuczalnych dyspozycji jednostki (dających się zoperacjonalizować), które orzekają o świadomym demonstrowaniu zdolności do wykonywania zadań na określonym poziomie, jak również są odbiciem umiejętności rozwiązywania instrumentalnych i życiowych problemów. Takie rozumienie współgra z projektem diagnostycznych badań środowiskowych podjętych przez Doktoranta i prezentowanych wyników w recenzowanej pracy.

W konsekwencji tych analiz, Pan mgr inż. Tomasz Warzocha proponuje własną definicję „kompetencji” (s. 60) eksponując w niej ‘zasób wiadomości i umiejętności’ umożliwiającą rozwiązywanie zadań problemowych (warstwę instrumentalną) oraz uwypuklając ‘świadomość i odpowiedzialność’ (sferę aksjologiczną). „Pokrętna”/niejednoznaczna składnia zdania, definiującego pojęcie „kompetencji”, nasuwa pytania: jak rozumieć „za nie”? – za co? (Czy za zasób wiadomości i umiejętności, czy za rozwiązywanie zadań?).

⁹ D. Carr, *Questions of Competence*, „British Journal of Educational Studies” 1993, Vol. 41, no. 3, s. 253-271; zob.: B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. „Edytor”, Toruń-Poznań 1998, s. 143, 144; E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2011, s. 61-62.

Dookreślając treściowo pojęcie „kompetencji” Autor prezentuje, w dalszej kolejności, definicje „kompetencji społecznych” (podrozdział 3.2, s. 60-62). Szkoda tylko, że w konkluzji tychże rozważań, nie zawarł informacji na temat przyjętej definicji, czy rozumienia, pojęcia „kompetencje społeczne”, bądź, jak w innych podrozdziałach (np. 3.1), nie zaproponował własnej. Odczuwa się brak tego podsumowującego stwierdzenia, szczególnie ze względu na przyjęty temat dysertacji, który je zawiera.

Na tle kompetencji zawodowych każdego nauczyciela Autor analizuje kompetencje społeczne – ich miejsce, rolę i zakres w grupie wymagań stawianych przed współczesnym nauczycielem akademickim (podrozdział 3.3, s. 62-66). Intencją Doktoranta jest dobieranie/wyznaczanie niezbędnych nauczycielskich kompetencji społecznych – akcentując przy tym założenie, że jednostka/nauczyciel „potrafi i chce dostosować się” do standardów zachowania społecznie akceptowalnych (tu, jak domniemuję, w nawiązaniu do przytaczanej wcześniej definicji H.C. Gunzburga; s. 61). W efekcie Autor, jak sam określa, „wprowadza” pięć grup kompetencji społecznych, które przyjmuje za niezbędne w pracy zawodowej nauczyciela akademickiego sprawnie posługującego się technologiami informatyczno-informacyjnymi (s. 65). Przyjęty teoretyczny model jest podstawą sformułowanych problemów badawczych (konkluduje Autor; s. 66). Rodzi się pytanie: jakimi kryteriami doboru tych grup kompetencji kierował się Doktorant? Nie wynika to wprost z treści opracowania – a, moim zdaniem, jest interesujące poznawczo (dotyczy to: i ilości grup i ich treściowych obszarów).

W kolejnych pięciu podrozdziałach (3.3.1 – 3.3.5) odnajdujemy charakterystykę wybranych kompetencji społecznych nauczycieli akademickich. Ich prezentacja, przyjmując spójny/ujednolicony charakter, zawiera: 1) wyznaczone kompetencyjne poziomy (trzy: wysoki, średni, niski; s. 69, 73, 79, 82, 85) z informacją, że stanowią one wskaźniki zmiennych zależnych (s.70); 2) autorskie definicje przyjętych i analizowanych kompetencji społecznych związanych ze stosowaniem technologii informacyjnych, kolejno w zakresie: radzenia sobie ze stresem (s. 70), otwartości i gotowości (s. 74), poznawczego nastawienia (s. 79), komunikowania się (s. 82), poszukiwania stymulacji (s. 85).

Ujmując rzecz całościowo, w ustaleniach definicyjnych (porównując przyjęte rozumienie pojęcia „kompetencji” z definicjami autorskimi poszczególnych obszarów kompetencyjnych) zauważa się niepełną spójność pomiędzy nimi – czyli pomiędzy bardziej szczegółowymi a przyjętymi wcześniej o szerszym znaczeniowo zakresie. Bywa, że nie wszystkie desygnaty definicji kompetencji (elementy: wiadomości i umiejętności oraz świadomość i odpowiedzialność; zob. s. 60) odnajdujemy w szczegółowych definicjach poszczególnych obszarów.

W kontekście otwartości i gotowości na stosowanie technologii informacyjnych Doktorant stwierdza, że „nauczyciel charakteryzujący się konserwatywnym stylem wychowania okazuje niechęć do zmian” i „nie bierze pod uwagę faktu, że postęp nauki, techniki rozwija się [...]” (s. 79). Należałoby tu dodać, że nie tylko ‘postęp nauki’ jest stymulatorem działania na rzecz stosowania ICT, ale i, moim zdaniem najważniejsze są oczekiwania i potrzeby uczniów/studentów zatopionych w nowych technologiach.

Część dysertacji poświęcona warstwie teoretycznej niewątpliwie jest ważnym fragmentem recenzowanej rozprawy doktorskiej zasługującym na lekturę. Pan mgr inż. Tomasz Warzocha zadał sobie wiele trudu, aby szeroko ukazać wyniki swoich poszukiwań badawczych. Doktorant musiał nie tylko przeanalizować obszerną literaturę przedmiotu, ale i dokonać jej oceny. Było to niełatwe zadanie, z którego wywiązał się dobrze. W efekcie uporządkowana została teoria w zakresie kompetencji społecznych nauczycieli akademickich – ujmowanych przez pryzmat rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego i szans (możliwości) edukacyjnego zagospodarowania nowych mediów. W swoich dociekaniach Doktorant starał się także doprowadzić do stworzenia teoretycznej koncepcji (modelu o cechach konstruktywistycznych) kompetencji społecznych, których treść i dynamikę wyznacza rozwój technologii informacyjnych (zgodnie z wyznaczonym celem poznawczym pracy; s. 89). Uważam, że koncepcja ta może być przydatna do diagnozowania i kreowania edukacyjnych uwarunkowań na rzecz korzystania z metod i narzędzi ICT.

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ nad kompetencjami społecznymi nauczycieli akademickich w zakresie stosowania technologii informacyjnej Pan mgr inż. Tomasz Warzocha przedstawia w części II pracy, **Rozdziałach 1-6**. Ich struktura odpowiada przyjętym w pedagogice procedurom badawczym. Autor powołuje się w nich na prace S. Nowaka, T. Pilcha, T. Bauman, M. Łobockiego, W. Zaczyńskiego, J. Brzezińskiego, A. Kamińskiego, A.W. Maszke, W. Goriszewskiego, S. Nalaskowskiego, H. Komorowskiej, Ch. Fraufort-Nechmias, D. Nechmias, To dobre odniesienia literaturowe do metodologii nauk pedagogicznych.

Doktorant po określeniu przedmiotu badań („kompetencje społeczne nauczycieli akademickich [...]”; s. 88) wyznacza trzy cele: 1) poznawczy („wzbogacenie wiedzy dotyczącej ujawnienia zależności kompetencji społecznych od rosnącej informatyzacji dydaktyki szkoły wyższej”); 2) metodologiczny („opracowanie procedury badawczej kompetencji społecznych nauczycieli akademickich”); 3) praktyczny („opracowanie odpowiednich wniosków wynikających bezpośrednio z przeprowadzonych badań oraz

zapropowanie pewnych rozwiązań, zaleceń, jakie należy wprowadzić na podstawie analizy wyników badań”) (s. 89). Zakres badań usytuowany jest na styku pedagogiki, filozofii, socjologii, psychologii, informatyki – jest egzemplifikacją rozważań przedstawionych w części teoretycznej. Z problemu głównego („W jakim zakresie technologie informacyjne oddziałują na kompetencje społeczne nauczycieli akademickich?”) wyprowadzonych jest sześć problemów szczegółowych (s. 92). Nie są one dekomponowane. Mają cechy pytań dopełnień, dotyczących zmiennych i badań ilościowych. Od pytań Autor przechodzi do hipotez (s. 94-95) oraz zmiennych, wartości zmiennych i ich wskaźników (Tab. 2; s. 95-98). W ramach wybranego schematu/metody badań sondażu diagnostycznego Doktorant posłużył się: 1) ankietą (kwestionariuszem Q-test składającym się z 60 pogrupowanych stwierdzeń, nawiązujących do zaproponowanej klasyfikacji kompetencji społecznych oraz kwestionariuszem *Ankiety z elementami testu kompetencji społecznych nauczycieli akademickich* – narzędziami opracowanymi w wersji elektronicznej przy wykorzystaniu platformy internetowej *LimeSurvey*); 2) wywiadem eksperckim (kwestionariuszem wywiadu składającym się z 25 pytań, sklasyfikowanych według pięciu kategorii grup kompetencji społecznych) (s. 100-101; 104, 107, 109). W grupie zmiennych socjodemograficznych (określonych przez Autora jako zmienne pośredniczące; s. 98), wyróżniono: płeć, wiek, wykształcenie (obszar nauk) oraz staż pracy. Terenem swoich badań Pan mgr inż. Tomasz Warzocha uczynił Uniwersytet Rzeszowski (s. 112). W badaniach wzięło udział 168 nauczycieli akademickich, a do szczegółowej analizy zakwalifikowano 120 osób (48 ankiet odrzucono ze względów formalnych, dotyczących wymogu wypełnienia w kwestionariuszach co najmniej 30% pytań – jak informuje Doktorant na s. 226).

W części dysertacji poświęconej warstwie metodologicznej pragnę zwrócić uwagę na następujące elementy:

- 1) W odniesieniu do sformułowania przedmiotu badań („kompetencje społeczne nauczycieli akademickich **zmieniające się** w kontekście technologii informacyjnych stosowanych w dydaktyce szkoły wyższej”; s. 88), istotne jest: 1) Czy termin ‘zmieniające się’ dotyczy tylko kompetencji społecznych? (to wówczas w zapisie powinno być: ‘zmieniające się kompetencje...’); 2) Czy termin ‘zmieniające się’ odnosi się do technologii informacyjnych? (to wówczas powinno być: ‘w kontekście zmieniających się technologii informacyjnych’). Sformowanie to jest ważne, szczególnie w kontekście postawionego celu głównego zwracającego uwagę na ustalenie ‘zależności’ (w brzmieniu: „określenie zależności pomiędzy technologiami informacyjnymi a kompetencjami społecznymi

- nauczycieli akademickich”; s. 89);
- 2) Korekty, uspojnienia formy gramatycznej/czasowej, wymagają sformułowania celów (s. 89, 90) – poprzez ujednoczenie określenia: albo ‘celem było’, albo ‘celem jest’;
 - 3) Sformułowany problem główny („**W jakim zakresie** technologie informacyjne oddziałują na kompetencje społeczne nauczycieli akademickich?”; s. 92) Autor nazwał pytaniem zależnościowym (?). Przy określaniu zależności między cechami/zmiennymi (tu: pomiędzy technologią informacyjną a kompetencjami społecznymi; s. 98) można byłoby wziąć pod rozwagę sformułowanie ‘jaka jest zależność/związek...?’¹⁰;
 - 4) Odnośnie trzeciego problemu szczegółowego („**3. Jakie** poznawcze nastawienie cechuje nauczycieli akademickich w zakresie korzystania z technologii informacyjnych?”; s. 92) rodzi się pytanie: dlaczego został sformułowany przez zaimkę pytającą „jakie” – jako jedyny z pięciu problemów (analizowanych grup kompetencyjnych). Nieco to może dziwić, ponieważ wcześniej, w ustaleniach teoretycznych, Autor i w tym obszarze kompetencyjnym przyjął trzy stopniowe progi – poziomy poznawczego nastawienia (zob. s. 79). Więc, dlaczego również w tym przypadku nie zapytano „na jakim poziomie...” (?);
 - 5) W sformułowanej hipotezie głównej („Technologie informacyjne oddziałują na kompetencje społeczne nauczycieli akademickich”; s. 94), w nawiązaniu do wyznaczonego problemu głównego („W jakim zakresie...”; s. 92), brakuje dookreślenia ‘zakresu’ oddziaływania technologii informacyjnej;
 - 6) Stwierdzenia „co jest uwarunkowane przez czynniki socjodemograficzne” umieszczone w treści każdej hipotezy szczegółowej (s. 95), dla lepszej czytelności i zachowania, ustalonej wcześniej, hierarchii problemów, może lepiej byłoby zawrzeć w punkcie 6 – na wzór szóstego problemu szczegółowego (s. 92) oraz w odniesieniu do wyznaczonych wskaźników zmiennych (s. 97-98) (?);
 - 7) W odniesieniu do teoretycznych ustaleń poziomów kompetencji społecznych poszczególnych grup (w podrozdziałach 3.3.1 – 3.3.5) oraz w kontekście stwierdzenia, że „powyższe poziomy, będące wskaźnikami zmiennych zależnych” (s. 70) należy uspojnić, wyliczone w tabeli 2 (s. 97) następujące elementy/wskaźniki zmiennych zależnych:

ZZ: B. *Gotowości i otwartości...*; a) *wysoki: entuzjizm* – brakuje wskazanego pojęcia „entuzjizm” w teoretycznym opisie tego (wysokiego) kompetencyjnego poziomu (s. 73);

ZZ: D. *Komunikowania się...*; c) *niski: tylko tradycyjne metody* – brakuje wskazanego określenia „tylko tradycyjne metody” w teoretycznym opisie tego (niskiego) kompetencyjnego poziomu (s. 82);

¹⁰ Zob.: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 108.

ZZ: E. Poszukiwania stymulacji...; c) niski: wykluczenie informacyjne, nuda – brakuje wskazanego określenia „wykluczenie informacyjne, nuda” w teoretycznym opisie tego (niskiego) kompetencyjnego poziomu (s. 85).

8) Z opisu ‘terenu i organizacji badań’ (s. 113, 114) dowiadujemy się, że badaniami objęto 168 nauczycieli akademickich z grupy 1320 osób pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego – co stanowi zaledwie 12,7%. Interesujące jest pytanie: co było/mogło być przyczyną takiej (moim zadaniem ‘niskiej’) skuteczności ankietowania? – szczególnie w aspekcie badań kompetencji społecznych w zakresie stosowania technologii informacyjnej, gdzie samo narzędzie/ankieta była elektroniczna. To też stanowi jakiś wskaźnik, informację budującą obraz kompetencji badanych osób, głównie w sferze reprezentowanych postaw (aksjologicznej: ‘świadomości’ i odpowiedzialności’) oraz scharakteryzowanej przez Autora ‘otwartości i gotowości’. Obraz ten uzupełnia, być może, fakt, że w grupie badanych liczba kobiet dwukrotnie przewyższa liczbę mężczyzn (w stosunku 112/56) i podobnie, liczba nauczycieli reprezentujących obszar społeczno-humanistyczny ponad dwukrotnie przewyższa liczbę naukowców sfery przyrodniczo-technicznej (w proporcji 69/27). Interesujące jest także, dlaczego w grupie ekspertów zabrakło profesorów? – zwłaszcza w świetle założenia, że „ekspertów dobrano z grupy nauczycieli akademickich, na podstawie doświadczenia zawodowego, opartego na codziennej pracy, w której **korzystanie z technologii informacyjnych nie stanowiło problemu** a jednocześnie było jednym z podstawowych kryteriów” (s. 114).

Część dysertacji poświęcona warstwie metodologicznej w zadawalającym stopniu przedstawia przyjętą przez Pana mgr inż. Tomasza Warzochę strategię badań środowiskowych, a wyliczone drobne błędy i niespójności nie deprecjonują wartości rozprawy.

Część III dysertacji (*Rozdziały 1-7*) poświęcona jest PREZENTACJI WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH. Pan mgr inż. Tomasz Warzocha szczegółowo przygotował sprawozdanie na temat kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w kontekście stosowania technologii informacyjnych. Przedstawiane wyniki uwzględniają kategorie odpowiadające postawionym problemom (pytaniom) badawczym, przyjętym zmiennym i ich wskaźnikom. Analiza wyników badań ma cechy analiz ilościowych i jakościowych. Autor umiejętnie odwołuje się do wspomnianego wcześniej zakresu badań i związanych z nim interdyscyplinarnie rozumianych wyjaśnień.

Prezentacja przeprowadzonych badań środowiskowych – w nawiązaniu do przyjętego

teoretycznego modelu i postawionych problemów, w spójny i ujednoczony sposób, charakteryzuje wybrane obszary kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w zakresie stosowania technologii informacyjnych – zawiera sprawozdanie dotyczące kolejno: 1) ogólnej analizy wyników wynikających z Q-testu (*Rozdział 1*); 2) radzenia sobie ze stresem (*Rozdział 2*); 3) gotowości i otwartości na stosowanie technologii (*Rozdział 3*); 4) poznawczego nastawienia (*Rozdział 4*); 5) komunikowania się (*Rozdział 5*); 6) poszukiwania stymulacji (*Rozdział 6*); 7) uogólnienia wyników badań (*Rozdział 7*). Przedstawiane wyniki, w każdym z rozdziałów, mają swoje odniesienia do płci, obszaru nauk, wieku i stażu pracy – analizowanych z perspektywy cech różnicujących badane zjawisko.

Podczas prowadzonych rozważań Pan mgr inż. Tomasz Warzocha umiejętnie przedstawia uzyskane przez siebie wyniki. Posługuje się także metodami statystycznymi, pozwalającymi na ilościowe ujęcie (opis i prezentację) badanych zjawisk oraz uściślenie formułowanych wniosków, które ujmuje w tabelach. W każdym rozdziale/podrozdziale Autor stara się wyciągnąć wnioski końcowe, reasumując wyniki swoich przemyśleń w omawianym obszarze tematycznym.

W części dysertacji poświęconej warstwie empirycznej pragnę także wnieść pod rozwagę następujące elementy:

- 1) Z zaprezentowanych w tabeli 14 (s. 127) wyników badań, nie widać, czy te (ustalone) różnice (wg podanego wskaźnika Q-typu) są na korzyść mężczyzn czy kobiet – kto (mężczyźni czy kobiety) mają przewagę w liczebności wskazań (?). Dla lepszej czytelności może warto byłoby dodać rubryki informujące o wartości wskaźnika dla danej cechy, i dla mężczyzn i dla kobiet. Autor, co wynika z opisu tejże tabeli w treści opracowania, wskazuje na 4 wybrane kompetencyjne cechy o najwyższej różnicy (s. 126-127), w których dominują (mają przewagę) mężczyźni. Czy pozostałe cechy (nie omówione w treści tego punktu) także wykazują przewagę na rzecz mężczyzn?
- 2) W opisie tabeli 19 (s. 131) wymieniając cechę Q20 („Lubię, kiedy muszę często używać nowych rozwiązań technologicznych”) ze względu na największą wykazaną różnicę, warto również wskazać (nie pomijać) cechę Q25 („Mógłbym często grać w gry wideo”), która jest równie ważna, ponieważ uzyskała ten sam wynik (w wysokości 0,08);
- 3) Autor stwierdza, że „badana grupa nauczycieli akademickich w kontekście stażu pracy największą różnicę wykazała w przypadku cechy Q14 – *Nie pociągają mnie gry wideo*. Dla wszystkich przedziałów stażu pracy była to jedna z najmniej ważnych cech w całej klasyfikacji Q-testu” (s. 146). Tu warto byłoby, dla celów poznawczych, uzupełnić

informacją, jak ta cecha jest różnicowana ze względu na staż pracy – dla kogo/jakiej grupy osób/z jakim stażem ma największe znaczenie?

- 4) Wyjaśnienia, moim zdaniem, wymaga wniosek: „[...] możemy stwierdzić, że mimo iż nauczyciele potrafią rozwiązywać problemy związane z technologiami informacyjnymi, to jednak na **średnim poziomie** radzą sobie ze stresem [...]” (s. 149, 150). Skąd taki wniosek (ustalający ‘średni poziom’ kompetencyjny), skoro: 1) nie koreluje on z wcześniejszymi ustaleniami, co do wskaźników (tabela 2, s. 97) i ustalonych kompetencyjnych poziomów tego obszaru, w tym średniego (s. 69); 2) nie wynika on wprost z danych prezentowanych w tabeli 36, gdzie na dwóch pierwszych miejscach widnieją cechy wskazujące na poziom **c) niski (brak obaw)** oraz na 6 pierwszych wskazań uplasowane są 3 cechy poziomu **c) niskiego** i 3 cechy poziomu **b) średniego**; 3) w opisie czytamy: „Gdy pojawia się problem związany z użyciem technologii informacyjnych, **nie wywołuje on stresu**” (s. 152), „[...] nauczyciele akademicy wykazują się **brakiem obaw** związanych z korzystaniem z technologii [...]” (s. 158), „[...] nauczyciele w **wysokim stopniu nie wykazują obaw** związanych z użyciem technologii [...]” (s. 162). Opisy te „pasują” raczej/bardziej do charakterystyki ‘poziomu niskiego’ (s. 69) – ?. (Zob. też uzasadnienia/wyjaśnienia na s. 196, tabela 56; s. 219, tabela 66);
- 5) Zauważalny jest brak spójności pomiędzy informacją: „[...] ze **stażem pracy 6–10 lat** [...]” „ta grupa nauczycieli akademickich najlepiej sobie radzi w sytuacjach problemowych” (s. 168), a wnioskiem (na s. 171), gdzie czytamy, że „nauczyciele akademicy z **najkrótszym stażem** lepiej sobie radzą z technologiami [...]”;
- 6) Uzyskane i opisywane przez Autora wyniki badań środowiskowych (s. 151, 157, 175), dotyczące opinii i ocen ekspertów na temat nauczycieli akademickich, znajdują uzasadnienie i potwierdzenie w badaniach prowadzonych przez H. Kwiatkowską – do których warto byłoby się odnieść – ustalających, że nauczyciele mówiąc o sobie wystawiają wyższe oceny niż w wyrażanych sądach o innych nauczycielach, jako o grupie zawodowej¹¹.
- 7) Odnośnie wyników w tabeli 52 (wartości wyrażonych liczbą punktów) i stwierdzeń je opisujących (s. 185), a dotyczących kryteriów ustalających poziomy gotowości i otwartości – powstaje pytanie: kiedy (dla jakiej wartości punktów) możemy mówić o „entuzjazmie”, a kiedy o „akceptacji”?

¹¹ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.

- 8) Stwierdzenie typu: „obszar nauk **może mieć** wpływ na poznawcze nastawienie [...]” (s. 208) nie odpowiada na pytanie rozstrzygnięcie (z partykułą „czy...?” – ‘tak’/‘nie’). I podobnie „wiek może wpływać” (s. 212, 213, 235), „staż może wpływać” (s. 261);
- 9) Wskaźnik ‘poziomu wysokiego’ przywołany na s. 218 („dominują przede wszystkim elektroniczne metody komunikacji lub jest to zależne od sytuacji, w jakiej się znajduje nauczyciel akademicki”), nie jest tożsamy z definicją tegoż poziomu (s. 82). Tu, zapewne omyłkowo, zostały połączone opisy obu poziomów (*a*) *wysokiego* z *b*) *średniego*);
- 10) Podobnie jak wyżej: na s. 220 czytamy: „nauczycieli akademickich cechuje co najmniej **średni poziom** komunikowania się [...]”, a wskaźniki w tabeli 67 dot. stosowania ICT wskazują na poziom *a*) *wysoki* (por. wstęp na s. 237, podsumowanie na s. 231);
- 11) W punkcie 5.1.1 (opisującym komunikowanie się w funkcji płci) oraz w punkcie 6.1.1 (prezentującym poszukiwanie stymulacji ze względu na płeć) pominięto opinię ekspertów, (wyniki wywiadu) – ?

Pan mgr inż. Tomasz Warzocha w części dysertacji poświęconej warstwie empirycznej dobrze rozpoznał i obszernie opisał realizację edukacji szkoły wyższej – ustalił poziom kompetencji społecznych nauczycieli akademickich w zakresie wykorzystywania technologiami informacyjnymi spełniając kryteria osiągnięcia celu poznawczego.

W *Zakończeniu* przedstawione są najistotniejsze wnioski z badań, nawiązujące zarówno do teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Sam Doktorant, jako „dowód” osiągnięcia celu poznawczego, wskazuje na „wzbogacenie wiedzy”, a efektem jest, jak pisze, „zapropozowana, po szczegółowej analizie literatury i badań prowadzonych w tym zakresie, własna klasyfikacja pięciu grup kompetencji społecznych niezbędnych w pracy nauczyciela-dydaktyka szkoły wyższej” (s. 265). Autor dodaje, że „stanowi ona podstawową bazę niezbędną do poprawnego, pełnego i umiejętnego posługiwania się technologiami informacyjnymi w celu pozyskiwania, przetwarzania, przekazywania i przechowywania informacji studentom”. Doktorant w *Zakończeniu*, prezentuje pięć twierdzeń uogólniających – odnoszących się wprost do pięciu kompetencyjnych obszarów teoretycznego modelu oraz postawionych problemów szczegółowych (1-5, s. 92; z kolei do 6 problemu badawczego, dotyczącego ustalenia czynników determinujących poszczególne kompetencje społeczne, Autor odnosi się w rozdziale 7). Kompetencje społeczne, badanych nauczycieli akademickich Uniwersytetu Rzeszowskiego, przyjmują poziom średni – oprócz jednego obszaru („poszukiwania stymulacji z wykorzystaniem technologii informacyjnych”), który przyjmuje

poziom wysoki (s. 267).

Autor, w nawiązaniu do celu praktycznego (zakładającego „opracowanie odpowiednich wniosków”, „pewnych rozwiązań, zaleceń, jakie należy wprowadzić” s. 89) wysuwa również własne propozycje usprawnień funkcjonowania szkoły wyższej i akademickiego nauczania. Podstawowym rozwiązaniem mającym wpływ na zmianę poziomu kompetencji społecznych (z ‘średniego’ na ‘wysoki’ – s. 267) jest, zdaniem Autora, „samodyscyplina nauczycieli akademickich mająca na celu uświadomienie konieczności całożyciowego dokształcania się [...]” (s. 268). Tym rozwiązaniem są systematyczne szkolenia, warsztaty umożliwiające „w sposób praktyczny zapoznanie się z daną technologią wspomagającą proces edukacyjny”, a ukazujące przede wszystkim możliwości, zalety stosowania nowych mediów w pracy nauczyciela. Innym rozwiązaniem byłoby stworzenie na uczelniach wyższych Centrów Dokształcania Nauczycieli. W takich propozycjach odczuwamy zawsze pewien niedosyt – szczególnie w kontekście celu praktycznego, eksponującego „zapropinowanie pewnych rozwiązań” (s. 89) – ponieważ wiemy ‘co?’ zrobić, trudniej wskazać ‘jak?’ w praktyce zrealizować taki postulat (cel).

Reasumując

Recenzowana praca doktorska jest interesująca poznawczo, stawia ważne problemy i próbuje je rozwiązać, a poruszane zagadnienia mają dużą wagę naukowo-dydaktyczną i społeczną. Opracowanie wnosi do teorii i praktyki edukacyjnej, w wybranym polu badań, szereg nowych elementów i rozwiązań. Poza uporządkowaniem podjętej problematyki w obszarze teoretycznym można odnaleźć w niej wnioski i postulaty rozszerzające granice poznania pedagogicznych i społecznych uwarunkowań związanych z kompetencjami społecznymi w zakresie wykorzystywania nowoczesnej technologii. Sformowane wnioski wykraczają poza obszar kształcenia akademickiego (tj. etapu edukacyjnego szkoły wyższej rozpatrywanego w części empirycznej pracy) i przyjmują charakter twierdzeń uogólniających.

Praca, ujmująca w interdyscyplinarny sposób zagadnienia związane z kompetencjami społecznymi i edukacyjnym potencjałem metod i narzędzi ICT, jest logicznie i poprawnie skonstruowana. Jej język jest jasny i prosty, więc opracowanie (po odpowiedniej korekcie technicznej, redakcyjnej) może przyczynić się do zaprezentowania problematyki szerszym, zainteresowanym gronom.

Dysertacja, pomimo wskazanych mankamentów, w oryginalny sposób przedstawia i rozwiązuje ważny i aktualny problem naukowy oraz dowodzi ogólnej wiedzy

i doświadczenia Autora w zakresie pedagogiki i edukacyjnej praktyki, a także umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy badawczej oraz łączenia elementów różnych dyscyplin naukowych.

Wniosek: mając powyższe na uwadze, stwierdzam, że przedstawiona do oceny praca doktorska Pana mgr inż. Tomasza Warzochoy, pt. „Technologie informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich”, spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim wymienione w powołanej na wstępie *Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym...*, a jej poziom pozwala wnioskować o dopuszczenie do dalszych przewidywanych przepisami etapów przewodu doktorskiego.

Eunika Baran-Polaczyk