

Reda, dn. 21.08.2020 r.

Dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen, prof. AMW

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

**Recenzja dla Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego
rozprawy doktorskiej Pani mgr Moniki Stodolnej**

**pt. *Plagiaryzm prac dyplomowych w kontekście programu ukrytego edukacji akademickiej,*
przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Janiny Świrko, prof. US**

Problematyka przedstawionej do recenzji rozprawy doktorskiej dotyczy plagiaryzmu prac dyplomowych jak aspektu zjawiska ukrytego programu w edukacji akademickiej. Składa się z pięciu rozdziałów, opatrzonych wstępem, zakończeniem i bibliografią, liczy 262 strony. Problematyka podjęta przez Autorkę jest niezwykle aktualna oraz ważna, nie tylko z uwagi na jej znaczenie dla dyscypliny „pedagogika”, lecz także, mając na uwadze aspekty społeczne, dotyka bowiem zjawiska istniejącego oraz obecnego w świadomości społecznej, które nieczęsto znajduje należyte artykulacje w dyskursach dyscyplin społecznych. W tym sensie tematyka przedstawianej do oceny rozprawy doskonale wpisuje się obszary niepełnej, być może tabuizowanej, a z pewnością – wymagającej starannej eksploracji problematyki pedagogicznej i społecznej w ogóle, a dotyczącej nieuczciwości akademickiej, w tym - plagiaryzmu. Ważnym aspektem przedstawionych w rozprawie badań empirycznych jest analiza wspomnianego zjawiska z perspektywy uczestniczących w nim podmiotów, tj. tych studentów, którzy plagiaryzmu się dopuszczają. Empiryczny wgląd stanowi dla Autorki doskonałą perspektywę dla szerszego oglądu zjawisk objętych ukrytym programem edukacji

akademickiej. Już to na wstępie do niniejszej recenzji chciałabym zaznaczyć, że w pełni doceniam znaczenie podjętej tematyki oraz autorski zamysł konstruowania pola problemowego oraz strategii jego eksploracji.

Pierwszy rozdział rozprawy został poświęcony problematyce transformacji oraz aktualnego funkcjonowania uniwersytetu. Część (1.1.) obejmująca zagadnienia przemian edukacji akademickiej, posiada głównie charakter rekonstruujący analizy dokonywane przez innych autorów. Rekonstrukcja jest przeprowadzona sprawnie, raczej syntetycznie (pomimo tego, że obejmuje ok. 17 stron tekstu, lecz zwracam tu uwagę na bardzo szeroki zakres podjętego zagadnienia). Już w tym miejscu uwidaczniają się wysokie kompetencje akademickie Autorki – bardzo sprawnie radzi sobie z dokonywaniem analiz, syntez, formułowaniem krytycznych komentarzy i, nade wszystko, scaleniem rozległej problematyki, poruszanej przez wielu różnych autorów (wywodzących się z odmiennych stanowisk teoretycznych i ideologicznych) w syntetyczną, poznawczo wartościową i naukowo rzetelną narrację. Autorka korzystała tu z ogromu literatury naukowej; ta część wywodu nacechowana jest także erudycyjnością. Treści dotyczące przemian uniwersytetu zostały jakoby „zwieńczone” interesującym opisem kondycji współczesnego uniwersytetu za pośrednictwem metafor dostarczonych przez różnych autorów. Jest to wartościowy poznawczo fragment, który nie uzupełnia wywodu w sposób „konieczny” czy „oczywisty” i mógłby stanowić samodzielny tekst. Za to kolejna część pierwszego rozdziału, dotycząca przekształceń w zakresie różnorodnych konceptualizacji praktyk „studiowania” ma bardzo duże znaczenie dla merytorycznej warstwy całej rozprawy. Autorka, ponownie, opierając się na bogatych i trafnie dobranych źródłach literaturowych, wzbogacanych o własną optykę, dokonuje przeciwstawienia pojęć „studiowania” w ich znaczeniu „klasycznym”, tj. dotyczącym wewnątrznie umotywowanego wysiłku, zmierzającego do poznawczego i osobowego rozwoju oraz (aktualnego, jak odczytuję Jej motywacje) rozumienia pojęcia „studiowanie” w znaczeniu instrumentalnym, na ogół kredencjalistycznym. Zaprezentowana tu ocena współczesnej rzeczywistości akademickiej, choć, jak sądzę trafna w odniesieniu do kondycji rodzimego uniwersytetu, wydawać się może trochę jednostronna, pomija bowiem „wyspy oporu”, reprezentowane (w skali globalnej) przez wybrane uniwersytety o charakterze elitarnym, konsekwentnie realizujące ideę kształcenia wyzwolonego (*artes liberales*) lub takie, w których silnie zaznacza się kwestia rozwijania społecznego kontekstu kształcenia intelektualnego i w rzeczywisty sposób realizujące idee konstruktywistycznie zorientowanej

dydaktyki akademickiej. W tym sensie kontekst przywołanego fragmentu rozważań wydaje się zbyt mocno „rodzimy”, pomimo tego, że wpływ doktryny neoliberalnej na edukację akademicką ma charakter globalny.

Surowej ocenie rzeczywistości edukacyjnej dokonanej przez Autorkę (uzasadnionej, jak sądzę, nie tylko w kontekście przywołanej przez Nią argumentacji naukowej) towarzyszy także osąd, dotyczący otwartej możliwości studiowania: „nie każdy może i powinien być studentem” (33). Oczywiście, wraz ze zmianą koncepcji uniwersytetu, towarzyszącą umasowieniu i uzawodowieniu edukacji akademickiej, mamy do czynienia z przekształceniami w zakresie rozumienia istoty studiowania. Można byłoby jednak tę tezę odwrócić: tam, gdzie kształcenie akademickie jest oparte na „magazynowaniu wiedzy” (s.35) osoby krytyczne i poszukujące słabo będą się realizować w roli „studenta”.

Odrębną merytorycznie treść, w stosunku do poprzedzającej, zawierają rozważania poświęcone zjawisku ukrytego programu w edukacji akademickiej, wchodzące w zakres końcowych partii rozdziału pierwszego. Ponownie, Autorka opiera je na różnorodnej i wewnętrznie zróżnicowanej literaturze przedmiotu, co – przy przyjęciu konwencji dokonywania rekonstrukcji doniesień badawczych innych autorów, wdaje się wprowadzać nieco pojęciowego chaosu do prowadzonego wyводу. Łączy się to z (dostrzeżoną zapewne przez Autorkę na końcu podrozdziału) kwestią dotyczącą niejednorodności stosowanych w literaturze pojęć, a niekiedy ich zniekształcenia. Po pierwsze, kwestia ukrytego programu przyjmuje tu konsekwentnie negatywną konotację (pod koniec rozdziału Autorka jednak dostrzega i jego wybrane pozytywne skutki), na dodatek ukryty program wydaje się zostać zrównany z wszelkimi negatywnymi aspektami studiowania. Np., za Pryszynt-Ciesielską odnosi się ukryty program do ogólnie „antywychowawczej roli uczelni”, w której student „jest zmuszony do podejmowania działań nie do końca uczciwych” (43); następnie zostaje dostarczony przykład dotyczący pozyskiwania przez studentów testów z poprzednich lat. Moja wątpliwość dotyczy tego, na czym – we wspomnianym przypadku - polega owa antywychowawcza rola uczelni? Na przeprowadzaniu egzaminów czy stosowaniu testów?

Autorka, dostrzegając zapewne zamęt definicyjny, wprowadza własny (trafny, jak sądzę) sposób definiowania ukrytego programu edukacji akademickiej, co pomaga jej zachować klarowność wyводу. Niemniej, jego lepsza strukturyzacja wymagałaby rozróżnienia źródeł, aspektów/komponentów i efektów oddziaływania ukrytego programu (jak czynił to np. A. Janowski). Przykładowo, pojawić się mogą takie oto wątpliwości: czy

„traktowanie przez studentów studiowania w sposób instrumentalny” stanowi źródło, aspekt czy może konsekwencję oddziaływania ukrytego programu edukacji akademickiej? Podobnie ze ściąganiem. W moim przekonaniu są to komponenty/aspekty ukrytego programu, do których jednak z pewnością nie należy zjawisku (neoliberalnej) instrumentalizacji roli uniwersytetu we współczesnym społeczeństwie. Jest to szerokie zjawisko kulturowe, dalece wykraczające poza zasięg ukrytego programu kształcenia akademickiego, a zatem stanowiące jedno z jego źródeł/kontekstów. Podobnie – dominujące w społeczeństwie ideologie dotyczące edukacji akademickiej mogą być źródłem, a nie elementem ukrytego programu; tak samo jak „procesy zmieniające edukację” (s. 46), czy też zapisy formalnych dokumentów regulujących funkcjonowanie edukacji akademickiej (s. 47). W tej części rozprawy pojawił się drobny, lecz istotny błąd pojęciowy (a być może „literówka”) – w odniesieniu do dydaktyki herbartowskiej (s. 45 – „dydaktyka mająca charakter herbertowski”).

Moje drobne zastrzeżenie dotyczące tej części dotyczy także jej osadzenia w strukturze pracy. Ponieważ Autorka podejmuje badanie nad plagiaryzmem w kontekście ukrytego programu edukacji akademickiej, moim zdaniem – rozważania dotyczące tego ostatniego powinny być znaleźć się w rozdziale drugim, występując w powiązaniu ze zjawiskiem plagiaryzmu. Sam plagiaryzm, w tej perspektywie, byłby potraktowany jako element ukrytego programu edukacji akademickiej, co podniosłoby stopień integracji wywodu. Niestety, zjawisko plagiaryzmu omawiane w rozdziale drugim, jest (w tym akurat miejscu) analizowane bez pogłębionego powiązania w kwestię ukrytego programu edukacji akademickiej.

Drugi rozdział rozprawy dotyczy zjawiska plagiaryzmu. Trafnym zabiegiem Autorki było rozpoczęcie tej części od objaśnień dotyczących problemów definiowania zjawiska plagiaryzmu i – szerzej, zjawiska nieuczciwości akademickiej. Na podstawie przeglądu szerokiej i trafnie dobranej literatury przedmiotu Autorka dokonała rozstrzygnięć terminologicznych, definiując szereg pojęć wchodzących w ramy tzw. nieuczciwości akademickiej, w tym – pojęć plagiaryzmu, plagiatu, ściągania, i in. Być może szereg odwołań do dobrze ugruntowanej w pedagogice literatury polskojęzycznej sprawił, że przedstawiając interesującą koncepcję nakreślonej przez siebie „mapy terminologicznej”, Autorka dokonała nieuzasadnionego zrównania pojęć „plagiaryzm” oraz „nieuczciwość akademicka” (s.61), włączając do obszaru plagiaryzmu zjawiska takie jak: ściąganie, oszustwa egzaminacyjne, przedstawianie fałszywych zwolnień lekarskich i in. Skonstruowała także nazbyt szeroką (w moim przekonaniu) definicję plagiaryzmu, jako zjawiska „radzenia sobie z rzeczywistością

akademicką za pomocą nieuczciwych sposobów w celu uzyskania pozytywnego wyniku egzaminu, zaliczenia lub obrony pracy dyplomowej” (s. 60). Jak sądzę, właściwym zabiegiem dla definiowania zjawiska plagiaryzmu i nieuczciwości akademickiej byłoby tu raczej skorzystanie ze źródłowych (w sensie etymologicznym i lingwistycznym zarazem) znaczeń pojęć *plagiarism* oraz *academic dishonesty*, gdyż niektóre ze wskazanych praktyk (np. fałszowanie zwolnień lekarskich) nie wchodzą w zakres plagiaryzmu. Jednak, co ciekawe, w pewnym fragmencie pracy (s. 92) Autorka jest (trafnie) niekonsekwentna w stosunku do własnych założeń terminologicznych, twierdząc, że „[n]ieuczciwość akademicka jest zjawiskiem o szerszym zasięgu niż plagiaryzm” oraz dokonując wyłączenia praktyk nieuczciwości egzaminacyjnej („ściągnięcia”) z obszaru plagiaryzmu.

Trzon drugiego rozdziału pracy obejmuje rzetelne analizy dotychczasowego stanu badań na temat plagiaryzmu, oparte na trafnie dobranej i sprawnie analizowanej literaturze przedmiotu. Także i tu Autorka zaprezentowała umiejętność konstruowania płynnego, klarownego wywodu, opartego na rzetelnej argumentacji naukowej. Analizy dotyczące plagiaryzmu zostały w tej części wystarczająco powiązane z (wcześniej omawianą) problematyką ukrytego programu kształcenia akademickiego (niemniej, wciąż podtrzymuję moją wcześniejszą uwagę dotyczącą tej kwestii). Tym, co mnie zastanawia, jest ukazanie plagiaryzmu bądź szerzej – nieuczciwości akademickiej, a także studenckich „strategii przetrwania” (za innymi autorami) jako konsekwencji, nie zaś elementu/aspektu oddziaływania ukrytego programu kształcenia akademickiego. Moim zdaniem, podobnie jak pokazali to wcześniej John Holt, Philip Jackson czy Andrzej Janowski, strategie „radzenia sobie”, prezentowane przez studentów (w tamtym wypadku uczniów), powinny być traktowane jako immanentna część ukrytego programu kształcenia, a nie tylko jego „efekty”; podobnie – „strategie” studenckie związane z nieuczciwością akademicką (w szerokim zakresie, obejmujące także różnorakie aspekty plagiaryzmu) widziałabym raczej jako praktyki społeczne stanowiące komponenty/aspekty ukrytego programu kształcenia, gdyż mają one znaczenie socjalizujące dla następujących po sobie roczników studentów. (Jak sądzę, Autorka mogłaby poświęcić nieco więcej uwagi socjalizującemu znaczeniu ukrytego programu akademickiego kształcenia, co pozwoliłoby Jej także na lepszą klaryfikację tego pojęcia (w tym sensie, uzupełniam tu wyrażoną wcześniej uwagę, odnoszącą się do poprzedniego rozdziału pracy).

Dodatkowo, moją wątpliwość wzbudza także nazbyt jednoznaczne stwierdzenie, że „wskazane (tj. negatywne, dopisek mój) aspekty funkcjonowania studentów na uczelni są

wyrazem nieprawidłowo funkcjonującego programu jawnego”. Po pierwsze – nie wiem, w jaki sposób Autorka rozumie „program jawny” – czy chodzi tu o program kształcenia w znaczeniu formalnym? Po drugie – czy gdyby „program jawny” „funkcjonował prawidłowo” (określenie Autorki; w dalszym ciągu, nie wiem, co miałyby to oznaczać – czy chodziłoby o realizację jakiejś idealnej wizji spójnych wpływów socjalizacyjnych/kształcących, co wszak byłoby niemożliwe w heterogenicznym środowisku, jakim jest uniwersytet), przejawy nieuczciwości akademickiej byłyby nieobecne w życiu akademickim? Tak bowiem wydaje się brzmieć odwrócenie tezy Autorki. Niemniej, zwróćmy uwagę na fakt, że ukryty program jest współtworzony nie tylko „wewnątrz” instytucji uniwersytetu, ale jest także rezultatem jej strukturalnego osadzenia, a ponadto jest współkonstruowany przez wpływy/treści (kulturowe, zakorzenione w różnorodnych środowiskach i etosach), takich jak normy, zwyczaje, wartości, przekonania, wzorce zachowań, wzory mentalne, etc. , jakie jednostki funkcjonujące wewnątrz instytucji (studenci, nauczyciele, pozostałe osoby) wnoszą do niej „z zewnątrz”. (Uwagi te mają charakter dyskusji, którą toczę z Autorką – nie stanowią zakwestionowania jej argumentacji).

Pomimo wysuniętych pytań i postawionych uwag, dokonując podsumowania teoretycznej części rozprawy, zaznaczam że stanowi ona bardzo dobre wprowadzenie do – przedstawionej w trzecim rozdziale pracy – części empirycznej, obejmującej założenia metodologiczne oraz raport z przeprowadzonych badań własnych, wraz z interpretacją uzyskanych rezultatów.

Bardzo rozważnie i w pełni świadomie dokonuje Autorka wyboru orientacji badawczej, formułując wykaz argumentów, które przemawiają za usytuowaniem jej analiz w nurcie metodologii jakościowej oraz w krytycznym paradygmacie badań pedagogicznych. Przekonująco dostarcza argumentacji na rzecz wyboru fenomenografii jako podejścia badawczego (używa tu określenia „metoda badawcza”), dokonuje także jej trafnego opisu, uwzględniającego aspekt epistemologiczny i metodyczny/proceduralny.

Przedmiotem sporu może być to, czy fenomenografia jest metodą (s. 70 i in.) czy podejściem badawczym. Biorąc pod uwagę szeroki repertuar nie tylko technik, ale i metod badawczych wykorzystywanych w badaniach fenomenograficznych, „elastyczność” procedur badań fenomenograficznych, swoistą ontologię oraz epistemologię towarzyszące ujmowaniu zagadnienia świadomości oraz podejścia do badań nad nią, a także nawiązując do dyskusji prowadzonej wśród twórców tego podejścia – sugerowałabym określanie fenomenografii

mianem podejścia badawczego, nie zaś metody. Anglojęzyczne określenia obecne w testach dotyczących współczesnej fenomenografii operują pojęciami *methodology* lub (najczęściej) *methodological* oraz *research approach*, podkreślając kompleksowy charakter tej orientacji badawczej wraz z jej osadzeniem w określonej koncepcji ontologicznej, obejmującej rozumienie związku człowieka i świata. Pojęcie *method*, w sensie nawiązującym do fenomenografii jako metody badawczej, było stosowane przez jej twórców na początku drogi prowadzącej do opracowania teoretycznych ram tego podejścia (np. Marton 1986). Na kwestię tę szczególnie wyraziście zwracają uwagę Marton i Booth, wyraźnie artykułując przyjęty współcześnie pogląd, że fenomenografia nie jest metodą badań, lecz podejściem badawczym (*Idem, Learning and awareness*, Mahwah, NJ 1997).

Pomimo powyższej uwagi, która w kontekście planowania i realizacji badań własnych nie ma znaczącego charakteru, chciałabym pokreślić, że Autorka dokonała bardzo dobrego wyboru podejścia badawczego dla określonego przez siebie celu badań i problemu badawczego oraz dokonała pełnego, przekonującego uzasadnienia tego wyboru. Przyjęcie fenomenograficznej perspektywy „drugiego rzędu”, tj. opisu plagiaryzmu przez pryzmat doświadczeń jego „sprawców” (określenie moje) z pewnością wnosi do pedagogiki (i nie tylko) jakościowo nowy rodzaj wiedzy. Dodam, że doceniam stopień trudności, z którym Autorka musiała się mierzyć, docierając do specyficznej grupy badanych oraz prowadząc otwarte wywiady, wymagające – bez wątpienia – doskonale rozwiniętych umiejętności nie tylko w znaczeniu „badawczym”, ale i interpersonalnym.

Faza konceptualizacji badań własnych, sposób gromadzenia danych oraz przyjęte i realizowane procedury ich analizy nie budzą moich zastrzeżeń. Procedury dochodzenia do kategorii opisu zostały bardzo starannie opisane. Analiza zgromadzonego materiału badawczego (o bardzo obszernym zakresie) miała gruntowny i rzetelny charakter. Dostarczono kompletne transkrypcje wywiadów fenomenograficznych, co pozwoliło mi na pełną ocenę procesu gromadzenia i opracowania danych.

Wysiłek Badaczki zaowocował skonstruowaniem rozbudowanej struktury opisu sposobów rozumienia analizowanego zjawiska. Dodatkowo – Autorka dokonała analizy strukturalnych aspektów kontekstu konceptualizacji zjawiska plagiaryzmu wśród badanych. Mam drobną wątpliwość terminologiczną, dotyczącą zastosowanego przez Autorkę pojęcia „aspekty strukturalne zjawiska”. Odnoszę wrażenie, że pisząc o aspektach dotyczących, przykładowo: funkcjonowania społecznego badanych osób, funkcjonowania wewnętrznego,

funkcjonowania uczelni i postaw promotora. etc., Autorka, odnosi się nie tyle do wewnętrznego aspektu (tj. „aspektu strukturalnego”, jako określa to fenomenografia) zjawiska, lecz do kontekstu (fenomenograficznego „horyzontu rozumienia”), w jakim to zjawisko jest/było doświadczane/rozumiane przez badanych.

Wyłonieniu różnorodnych aspektów konceptualizacji plagiatu („subkategorii” opisu – jak określiła je Autorka. pokazując, że generalną koncepcją rozumienia plagiatu jest koncepcja „radzenia sobie z rzeczywistością akademicką) towarzyszy kontekstualizacji różnorodnych „horyzontów” jego rozumienia w problematyce ukrytego programu kształcenia akademickiego. Cieszy mnie, że dzięki analizie zgromadzonego materiału Autorka zauważyła, że plagiat jest nie tylko konsekwencją, ale i aspektem/komponentem funkcjonowania ukrytego programu kształcenia akademickiego (ta kwestia wcześniej pojawiła się w moich uwagach).

Odnosząc się do strukturyzacji kategorii opisu zjawiska plagiaryzmu, chciałabym podzielić się wątpliwością, której nie jestem w stanie rozwiązać, nawet zagłębiając się w treść dostarczonych mi transkrypcji wywiadów: otóż, czy koncepcja plagiatu jako „strategia radzenia sobie z rzeczywistością akademicką” jest jedynie „kalką” nałożoną na rezultaty badawcze przez Badaczkę osadzoną w krytycznym paradygmacie badawczym, czy też koncepcją wyrażaną przez badanych *unisono*. Odnoszę także wrażenie, że Badaczka, w pewnym sensie, dostarcza „alibi” swoim badanym: jak na pedagoga krytycznego przystało – identyfikuje się z ich położeniem, nade wszystko – uznając ich status jako *ucieśnionych*, reifikowanych przez neoliberalny system akademickiego korporacjonizmu, nekrofilnej kultury uniwersytetu, etc. (Moja intencja, towarzysząca wyrażonej refleksji ma charakter prowokacji raczej niżli zarzutu.). Przychodzi mi także na myśl następujące pytanie: jaka jest różnica pomiędzy „strategiami radzenia sobie z akademicką rzeczywistością” a prostymi brakami kompetencji i innych warunków (w tym motywacji) w zakresie spełniania wymagań dydaktycznych wpisanych w oficjalny program kształcenia akademickiego. Być może badani, po prostu, dokonują racjonalizacji, w tym samousprawiedliwienia, w zakresie podejmowanych przez siebie nieuczciwych działań, zaś Badaczka wypełniła rolę spowiednika lub terapeuty...

Można uznać, że właściwa faza badania fenomenograficznego została zakończona na stronie 198, kolejne 30 stron zajmują analizy i interpretacje studenckich doświadczeń badanych, pojawiające się w wywiadach jako kontekst racjonalizacji nieuczciwych praktyk.

Jako takie – muszą one ukazywać „mroczną”, za Zbigniewem Kwiecińskim zastosuję określenie – „socjopatologiczną” stronę uczelni wyższej, jawiącej się plagiatorom jako instytucja promująca przemoc i lekceważenie studentów, „unieważniająca ich sprawcze siły” (Freire), oferująca niskie standardy poznawcze i etyczne, niedostosowana do zewnętrznego świata wieża z kości słoniowej, pochłaniacz studenckiego czasu i energii, przestrzeń terapii zajęciowej lub wytwarzania pozorów kształcenia, eksploatywna korporacja, itp. Treści te zostały silnie powiązane z problematyką ukrytego programu kształcenia.

Jak sądzę, można było zwrócić większą uwagę na jednostronność perspektywy, z jakiej te krytyczne argumenty są artykułowane przez badanych, a także ich umotywowanie – czemu one służą w kontekście całości wypowiedzi badanych: jaką formę „narracji tożsamościowej” wyrażają, tzn. co badani (w tej perspektywie) mówią o sobie samych. W kontekście dostarczonych wywiadów, wydają się one bowiem dostarczać argumentacji zorientowanej na (samo)usprawiedliwianie aktów nieuczciwości. Czy gdyby przeprowadzić fenomenograficzną analizę doświadczeń związanych z samodzielną, a zarazem efektywną realizacją projektu przygotowania pracy dyplomowej, rezultaty takiego badania (w zakresie nakreślenia kontekstu funkcjonowania uczelni wyższej) byłyby zbliżone? Sądzę, że w ograniczonym zakresie (choć nie twierdzą, że nie obejmowałyby również krytyki funkcjonowania uczelni). Mam zatem pewne wątpliwości dotyczące zastosowania kategorii „oporu” wobec rzeczywistości akademickiej (w jej *stricte* emancypacyjno-krytycznym rozumieniu) jako klucza spinającego interpretację/teoretyzację uzyskanego materiału empirycznego, gdyż: opór wobec symbolicznych/kulturowych form przemocy wpisanych w funkcjonowanie uniwersytetu oraz opór wobec wymagań dydaktycznych w ogóle (a w konsekwencji, podejmowania wysiłku uczenia się) stanowią, w sensie epistemologicznym, jego odmienne formy. Pytanie zadam wprost, potocznym językiem: czy lenistwo i „cwaniactwo” jest (tak rozumianym) oporem? (Ten fragment recenzji nie obejmuje intencji negującej zasadność krytycznych badań nad edukacją, w tym akademicką – chodzi mi jedynie o głębszą refleksję dotyczącą wykorzystywania pewnych kategorii teoretycznych w odmiennych kontekstach epistemologicznych – nie twierdzą, że jest to nieprawomocne, jednak z pewnością wymaga pogłębionej argumentacji teoretycznej).

Czytając pewne fragmenty ostatniego rozdziału pracy, czytelnik o niższej świadomości metodologicznej mógłby odnieść wrażenie, że Autorka opisuje rzeczywistość akademicką samą w sobie, nie pamiętając, że jedynie „otwiera” ona perspektywę specyficznej grupy badanych (co nb. podkreśla w zakończeniu). Dlatego, w moim

przekonaniu, ta ostatnia część pracy powinna raczej nosić podtytuł: „Postrzeganie rzeczywistości akademickiej w kontekście racjonalizacji praktyk plagiaryzmu”.

Przechodząc do całościowej oceny przedstawionej do recenzji rozprawy doktorskiej, pragnę podkreślić jej wysokie walory akademickie – zarówno w warstwie teoretycznej jak i empirycznej. Na szczególną uwagę w tym kontekście zajmuje nowatorstwo podjętej problematyki badawczej. Oceniając aspekty formalne, dostrzegam bardzo staranny sposób językowego opracowania tekstu (choć nigdy nie udaje się uniknąć pojedynczych usterek¹), poprawną strukturę, a także bardzo obszerną i doskonale wykorzystaną literaturę przedmiotu o zasięgu międzynarodowym. Moją wysoką ocenę rozprawy uzasadniają jej szczególne walory, do których zaliczam:

- bardzo dobrą konceptualizację badań fenomenograficznych oraz ich realizację wraz z opracowaniem rezultatów dotyczących bezpośredniej przestrzeni wynikowej badania;
- bardzo wysoki poziom zaangażowania poznawczego Autorki w realizowaną problematykę badawczą, co przejawia się w docieklivości, stawianiu nowych pytań i odkrywaniu wartościowych perspektyw interpretacyjnych;
- dobrze uporządkowaną strukturę wywodu;
- zaawansowanie akademickiego języka i bogactwo stosowanych pojęć naukowych przy czytelności wywodu i rozbudowanej formie narracji badacza;
- wysoki stopień poprawności formalnej rozprawy.

Chciałabym także podkreślić, że wyrażone przeze mnie uwagi krytyczne nie są uwagami polegającymi na wskazywaniu „błędów i uchybień”; poznawczo wartościowa lektura recenzowanej rozprawy sprawiła, że mają one raczej charakter dyskusji prowadzonej z badaczem kompetentnym, czego wyraz dała w swoich analizach Pani mgr Monika Stodolna. Gorąco zachęcam Autorkę rozprawy do opublikowania rezultatów Jej analiz w postaci monografii, żywiąc nadzieję, że przedstawione w recenzji uwagi, pytania i sugestie, będą przydatne w jej ostatecznym przygotowaniu.

¹ Wskazuję przykłady: usterki – „literówki” (litera wielka zamiast malej, s. 14), „e” zamiast „ę” (słowo „definiuje” w miejsce „definiuję”); podobnie „edukacje”, „uczelnie” (s. 43); zdarzają się błędy w zakresie stosowanych pojęć „Osoby piszące to indywidualiści (autorzy)” – powinno być, jak sędzę – „indywidua”; usterki frazeologiczne „mniej elitarne” (s. 202); inne usterki na stronach 212, 147.

Konkluzja

Kierując się dokonaną oceną, z przekonaniem uznaję, że będąca przedmiotem recenzji rozprawa pt. *„Plagiaryzm prac dyplomowych w kontekście programu ukrytego edukacji akademickiej”* spełnia ustawowe wymagania stawiane rozprawom doktorskim. Stawiam zatem wniosek o przyjęcie w/w pracy jako rozprawy doktorskiej oraz dopuszczenie jej do publicznej obrony.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Andrzej Chyba", followed by a horizontal line.