

Wrocław, dn. 23.02.2024

Dr hab. Justyna Pilarska  
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym  
Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Wrocławski

**Recenzja osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych dr Anny  
Młynarczuk-Sokołowskiej**

Na podstawie art. 221 ust. 4 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r., Dz. U. z 2023 r. poz. 742 z późn. zm.; i w związku z Uchwałą nr 3270 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 27 września 2023 r. w sprawie szczegółowego trybu postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego oraz sposobu wyznaczania członków komisji habilitacyjnej, powołana jako recenzentka poniżej przedstawiam ocenę osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych dr Anny Młynarczuk-Sokołowskiej. W przygotowaniu niniejszej recenzji w przewodzie habilitacyjnym dr Anny Młynarczuk-Sokołowskiej opieram się na ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”. Kieruję się także wskazówkami zawartymi w dokumencie Rady Doskonałości Naukowej „Postępowania dotyczące nadawania stopnia doktora habilitowanego” z dn. 9 sierpnia 2023.

Dr Młynarczuk-Sokołowska jako osiągnięcie, o którym mowa w art. 219 ustawy, wskazała dzieło opublikowane w całości, monografię pt. *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów* (Wydawnictwo UwB, Białystok, 2022).

W swojej recenzji skupiam się głównie na ocenie rozprawy habilitacyjnej, w drugiej części poddaję także ocenie pozostały dorobek i aktywność naukową Habilitantki, zogniskowane wokół następujących punktów: przebieg pracy naukowo-zawodowej, główne osiągnięcia naukowe, dodatkowe osiągnięcia i wnioski.

## **Przebieg pracy naukowo-zawodowej**

Habilitantka w czerwcu 2006 roku uzyskała tytuł zawodowy magistra, kończąc studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku na kierunku pedagogika w zakresie pedagogiki kulturoznawczej. W 2007 r. ukończyła trzyletni cykl kształcenia pedagogicznego (w zakresie nauczania wiedzy o kulturze) w Centrum Edukacji Nauczycieli Uniwersytetu w Białymstoku i uzyskała przygotowanie pedagogiczne.

6 stycznia 2014 roku Uchwałą Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, na podstawie przedstawionej rozprawy doktorskiej pt. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, uzyskała stopień naukowy doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Ponadto, ukończyła na Uniwersytecie Warszawskim, na Wydziale Prawa i Administracji, studia podyplomowe dla pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych w zakresie *Ochrony własności intelektualnej*, oraz uczestniczyła w kursach rozwijających kompetencje zawodowe, zarówno w zakresie pracy naukowej, jak i dydaktycznej, związanych z problematyką głównego osiągnięcia. Przykładem są Intercultural competences in educational research and practice, Letnia Szkoła Analizy Danych i Metod Badań Jakościowych CAQDAS TM Lab, “(Intercultural) Education as a Space for the Integration of Children with Migration Experience”, czy „Training model for education professionals on assessment of transversal competences developed in long-term individual pupil mobility”. W 2006 r. została zatrudniona w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku na stanowisku asystentki. Od 2016 r. (do chwili obecnej) pracuje jako adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, w Zakładzie Studiów Międzykulturowych i Regionalnych Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Kandydatka nie ubiegała się uprzednio o nadanie stopnia doktora habilitowanego.

Dzięki doświadczeniom wynikającym z jej szeroko opisanych w przedłożonym autoreferacie inicjatyw społecznych i badawczych realizowanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo rozpoznała, a następnie badawczo jak i metodycznie adekwatnie, zareagowała na potrzebę działań z zakresu międzykulturowej edukacji

nieformalnej, czego pokłosiem były projekty badawcze *Doświadczenia cudzoziemców dotyczące akulturacji w Polsce* oraz *Doświadczenia Polaków związane z akulturacją w wybranych krajach europejskich oraz migracją powrotną*. Podejmowane przez Habilitantkę inicjatywy badawcze stanowią znaczący wkład do pedagogiki i tym samym pedagogiki międzykulturowej ze względu na, przede wszystkim istotną, aktualną i edukacyjnie doniosłą rolę problematyki szkolnej sytuacji dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych (w tym uchodźczych), a także realizacji badań użytecznych społecznie.

Swe konstruktywistyczne eksploracje naukowo-badawcze i analizy doświadczeń autobiograficznych dzieci, młodzieży i osób dorosłych uwieńczyła współautorską monografią *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne* (2018) (drugi autor: Adelą Kożyczkowska). Prowadzenie przez dr Młynarczuk-Sokołowską analiz skoncentrowanych wokół problematyki wyzwań dla integracji osób doświadczających uchodźstwa oraz szkolnego funkcjonowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji można uznać za jeden z priorytetów pedagogiki międzykulturowej (jak i pedagogiki w ogóle) i znaczącą wartość jej dorobku. Stanowi to zarazem istotny czynnik optymalizacji praktyki oraz polityki oświatowej zorientowanej na międzykulturową wrażliwość, inkluzję i partycypację społeczno-edukacyjną.

### **Główne osiągnięcie naukowe**

Tytuł osiągnięcia naukowego stanowiącego podstawę ubiegania się o nadane stopnia naukowego doktora habilitowanego: *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 460. ISBN 978-83-7431-756-6.

Monografia habilitacyjna poświęcona jest (re)konstrukcji codzienności polskiej szkoły doświadczanej przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. Tworzy ją sześć części, poprzedzonych wprowadzeniem, w którym Autorka zaprezentowała osobiste i zawodowe motywy podjętej problematyki, społeczno-polityczne konteksty przymusowej migracji, stan badań nad uchodźstwem w Polsce oraz strukturę i tematykę książki. Pierwszy rozdział, *Zarys zjawiska uchodźstwa w Polsce. Konteksty historyczno-prawne*, dotyczy kształtowania się

zinstytucjonalizowanego systemu przyjmowania osób ubiegających się o ochronę międzynarodową (z uwzględnieniem krajów pochodzenia cudzoziemców). Autorka nakreśla też rozwój zjawiska przymusowej migracji w Polsce. Drugi rozdział *Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów w polskim systemie edukacji*, poświęcony jest analizie głównych zagadnień związanych z funkcjonowaniem w świecie polskiej szkoły tej grupy uczniów. Rozważania w nim zawarte rozpoczynają się od analizy specyfiki tego, co określane jest w literaturze mianem doświadczenia uchodźstwa. W książce tej, dr Młynarczuk-Sokołowska traktuje je jako doświadczenie autobiograficzne o potencjale edukacyjnym, który motywuje jednostkę do uczenia się w specyficznych warunkach przymusowej migracji (s. 35). Rozdział trzeci (*Proces badawczy*) poświęcony jest prezentacji kluczowych zagadnień związanych ze zrealizowanymi badaniami. Kolejny, czwarty rozdział, *Codziennosc polskiej szkoły w narracjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów*, stanowi prezentację wyników badań własnych. W odniesieniu do poszczególnych etapów „uchodźczej ścieżki”, ukazuje w temporalnym porządku doświadczenie codzienności polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. W piątym rozdziale prezentuje *Temporalny wymiar konstruowania świata polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów*, stanowiący (re)konstrukcję uczniowskiego doświadczenia rzeczywistości szkolnej. W tej części książki formułuje też hipotezy stanowiące uogólnienie analiz prezentowanych w rozdziale empirycznym. Szósty rozdział to metodyczny owoc działań empirycznych Autorki, czyli opracowany *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego*.

Do badań Habilitantka przystąpiła z zamiarem poddania analizie tego, jak doświadczenie przymusowej migracji, rozumiane w sposób biograficzny (re)konstruuje szkolne funkcjonowanie dzieci i młodzieży i tym samym ich trajektorie edukacyjne/życiowe. Stymulatorem do narracji na temat doświadczenia świata szkoły była jej przestrzeń, czyli jeden z elementów świata życia (codziennego) szkoły. Jak pisze Autorka, „Codziennosc stwarza możliwość wejścia w intersubiektywny świat podmiotów szkolnej rzeczywistości. Pozwala na doświadczenie jej w wymiarze osobowym, na zrozumienie, że jest ona zorganizowana „tu” i „teraz” czyli w teraźniejszości, ale pozwala również patrzeć w przyszłość” (s. 93). Jako pojęcie osiowe

nadające sens empirycznym poszukiwaniom „codziennosc” może w określonych okolicznościach wnosić w biografię jednostek i grup kapitał pedagogiczny i społeczny. Przestrzenie codzienności (również szkolnej) uwzględniają percepcję i waloryzację przestrzeni, włączając w to doświadczenia, biografie, oczekiwania i postawy. Jak pisze Maria Mendel, pedagogika miejsca jako odmiana pedagogiki społecznej „analizuje te wartości przestrzeni, które ujawniają sens metodologiczny jak i epistemologiczny, znaczenie poznawcze i walory pedagogiczne miejsca”<sup>1</sup>. Po lekturze monografii dr Młynarczuk-Sokołowskiej można odczuwać pewien poznawczy niedosyt w uwzględnieniu ważkiej roli przestrzeni materialnej i jej wpływu na funkcjonowanie jednostek w świecie społecznym. Podobnie, kategorii codzienności poświęca ona stosunkowo niewiele miejsca, choć ta wciąż mało rozpoznana kategoria jest nośna empirycznie.

Z drugiej strony, codzienność i przestrzeń mogą stanowić element oddziaływań czy też działań edukacyjnych zorientowanych na społeczność lokalną. Habilitantka wykazuje to w analizowanym materiale empirycznym – efektem prac zrealizowanych w ramach projektu badawczego jest teoria dotycząca doświadczania świata życia codziennego przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów w ujęciu konstruktywistycznym oraz *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w postaci propozycji rozwiązań metodycznych. Na korzyść Autorki przemawia więc forma pracy interpretacyjnej z danymi zogniskowanymi w tym obszarze teoretycznym, które kierują ją ku konstatacjom, iż szkoła wrażliwa na Innego/Obcego to miejsce respektujące wartości humanistyczne, wspierające dobrostan psychiczny wszystkich uczniów oraz umożliwiające optymalizację procesów ich upodmiotowienia, edukacji i integracji. Przedstawia też typy miejsc w przestrzeni polskiej szkoły najczęściej pojawiające się w doświadczaniu codzienności szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów (s. 350-351) – być może jest to wątek, który Autorka zechce rozwinąć w dalszych badaniach, niesie on bowiem w sobie znaczny potencjał badawczy i praktyczny.

Dr Młynarczuk-Sokołowska uprawomocnia przestrzeń szkoły jako płaszczyznę

---

<sup>1</sup> Mendel M. 2009. *Heterotopia jako odmiana myślenia o badaniach w polu pedagogiki społecznej* [w:] Ejsmont M., Kosmalska B., Mendel M. (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura, inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 164.

interakcji rówieśniczych oraz pomiędzy uczniami i nauczycielami i tym samym stawania się uczniem i rówieśnikiem w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych. Walidują to wyniki jej badań. Słusznie Autorka badań wykorzystuje do tego celu fotografię, która jest idealnym narzędziem rejestracji świata codziennego i sytuacji społecznych poddanych analizie, jako że może prezentować codzienność w jej różnych aspektach. Jest też techniką przyjazną uczestnikom badań, w tym osobom z różnym poziomem dyskursywności języka polskiego (jak na przykład uchodźcy czy obcokrajowcy). I choć wskazuje, że narzędzie to było istotne dla walidacji wyników badań, nie prezentuje żadnej fotografii, która czytelnikowi przybliżyłoby naturę wyłaniających się kategorii analitycznych. Ponadto, wykorzystanie fotografii umożliwiłoby gęstszy opis na etapie analizy i interpretacji danych poddawanych triangulacji, a więc pochodzących również z notatek terenowych (lub not teoretycznych, o których mowa poniżej). Niemniej jednak, zastosowany przez nią wywiad narracyjny umożliwił swobodne wypowiedzanie się na temat doświadczania świata polskiej szkoły przez uczestników badań, zaś obserwacja jakościowa pełniła funkcję uzupełniającą w toku procesu badawczego, co pozwoliło na osiągnięcie zadowalającego poziomu saturacji danych.

W ramach prezentowanego w tej monografii projektu badawczego, Habilitantka zdecydowała się na przyjęcie ogólnej perspektywy konstruktywistycznej, co stanowiło zasadniczą orientację teoretyczną, na której został zbudowany i zrealizowany projekt badawczy. W pracy skoncentrowała uwagę na dzieciach i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów. Uczestników badań postrzegała zarówno jako aktorów, jak i (współ)konstruktorów ich własnej rzeczywistości, rozwoju oraz biografii. Dlatego też opracowana trajektoria objęła istotny kontekst przymusowej migracji, tj. wydarzenia poprzedzające rozpoczęcie edukacji w polskich szkołach (i wyłączenie z poprzedniego systemu edukacji), ważne z perspektywy funkcjonowania i rozumienia sytuacji tej grupy uczniów oraz podejmowanych przez nich działań i procesów interpretacyjnych w nowych realiach. W projekcie badawczym wzięło udział piętnastu uczniów w wieku 10–14 (do 16 lat, ze względu na opóźnienia edukacyjne), uczęszczających do klas IV–VIII szkoły podstawowej. W badaniach uczestniczyło dziewięć dziewcząt i sześciu chłopców. Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów uczestniczący w

badaniach, zostali objęci ochroną międzynarodową w Polsce (status uchodźcy lub ochrona uzupełniająca) i w momencie badań mieszkali na jej terenie od dwóch do sześciu lat. Grupa uczestników badań była różnorodna biorąc pod uwagę narodowość i przynależność etniczną, religijną, kompetencje komunikacyjne w zakresie posługiwania się językiem polskim oraz doświadczenia migracyjne i edukacyjne. Były to osoby narodowości czeczeńskiej, ukraińskiej, Tatarzy krymscy, osoba z rodziny ukraińsko-gruzińskiej (pochodząca z Krymu), o gruzińskiej autoidentyfikacji narodowo-etnicznej. Wykładnią dla zaprojektowanych badań był zwrot ku partycypacji i narracji w procesie badawczym, w ramach którego Habilitantka wykorzystała model partycypacji Rogera A. Harta

W pracy tej dostrzegam pewne elementy przedstawienia stanowiska metodyczno-metodologicznego (rozdział 3), które oceniam krytycznie. Rozdział *Proces badawczy* poświęcony jest prezentacji kluczowych zagadnień związanych ze zrealizowanymi badaniami. Rozpoczyna się on od przedstawienia założeń paradygmatycznych i perspektywy epistemologicznej przyjętej w badaniach. Tym samym przedstawia w nim uzasadnienie przyjęcia paradygmatu interpretatywnego oraz podejścia konstruktywistycznego w toku procedury badawczej, ponadto ukazuje specyfikę metodologii teorii ugruntowanej, problematykę badawczą i cele badań, model procesu badawczego oraz strategię i metody gromadzenia danych, dobór i charakterystykę uczestników badań, teren oraz przebieg badań, rodzaje danych i metodę analizy materiału badawczego, a także kwestie etyczne.

Choć Denzin i Lincoln (2009)<sup>2</sup> zauważają, że obecnie w interpretacyjno-konstruktywistycznym wydaniu teoria ugruntowana może być najszerzej stosowaną strategią badawczą w naukach społecznych, w Polsce metoda ta nie należy do powszechnych. Znana jest aktywność środowiska badawczego związanego z socjologiem Krzysztofem T. Koneckim, czy też, na przykład, praca Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys „Down i zespół wątpliwości: studium z socjologii cierpienia” (1995), której autorka wykorzystała koncepcję trajektorii cierpienia Glasera i Straussa opracowaną w *Time of Dying* (1968).

---

<sup>2</sup> Norman K. D., Y.S. Lincoln (red.). 2009. *Metody badań jakościowych*. T. 1 i 2. Tłum. K. Podemski i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Teoria ugruntowana jako metodologia często definiowana jest metaforycznie na wzór „mieszanego małżeństwa”, jako zderzenie (połączenie) dwóch, na pozór sprzecznych tradycji reprezentowanych z jednej strony przez Glasera, a z drugiej przez Straussa. Pierwszy z wymienionych badaczy to przedstawiciel metodologicznego rygoryzmu związanego z ilościowymi metodami sondażowymi i analizami wielozmiennowymi. Strauss natomiast, to zwolennik interakcjonizmu symbolicznego, tradycji oraz szkoły chicagowskiej. Rezultatem wieloletniej współpracy pomiędzy tymi badaczami był zbiór procedur analitycznych, który jedna z ich uczennic, Phyllis N. Stern, określiła mianem „analizy czynnikowej posługującej się danymi jakościowymi”<sup>3</sup>. Z obu tych tradycji wyewoluowało wiele szkół, na tle tzw. przełom interpretatywnego, czy kolejnych „kryzysów reprezentacji” itp. w tym, przyjęta przez Habilitantkę, konstruktywistyczna teoria ugruntowana Kathy Charmaz. Zdaniem Charmaz proponowany przez nią (K. Ch.) projekt pozwala znaleźć „pośrednią ścieżkę” pomiędzy pozytywizmem (z jego „pułapkami obiektywizmu i uniwersalności”) a bardziej skrajnymi paradygmatami postmodernistycznymi.<sup>4</sup> Od strony epistemologicznej omawiane podejście kładzie nacisk na wzajemny subiektywny związek badacza i badanego, którzy wspólnie konstruują znaczenia w procesie badawczym i ten postulat dr Młynarczuk-Sokołowska w kilku miejscach swej rozprawy podkreśla. Podobnie rzecz ma się z wyartykułowaną i dobrze zakotwiczoną w pracy świadomością unikania prekonceptualizacji, a więc narzucania w sposób nieuprawniony własnych pojęć na dane – co jest jednym z najpoważniejszych błędów metodologicznych w świetle założeń teorii ugruntowanej. Niemniej jednak, w tak zorientowanej metodologii konieczne jest podniesienie poziomu refleksywności w stosunku do procesu badawczego: przedmiotem uwagi musi stać się zarówno kwestia „jak teoria ewoluuje?”, ale i konsekwencje faktu, że „odkrywana” realność wyrasta z uwarunkowanych kontekstowo procesów interakcji pomiędzy badaczem, który jest częścią badanej rzeczywistości i badanymi uczestnikami życia społecznego. Zatem zarówno dane, jak i ich analiza są społecznymi konstrukcjami. W miejscu tym pojawia się jednak problem śladowego

---

<sup>3</sup> MacDonald, M. & R. S. Schreiber. 2001. *Constructing and Deconstructing: Grounded Theory in a Postmodern World*. W: Rita S. Schreiber i Phyllis N. Stern (red.). *Using Grounded Theory in Nursing*. New York: Springer, s. 38.

<sup>4</sup> Charmaz, K. 2000. *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. W: Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, s. 523.



ukazania warsztatu metodologicznego w przedłożonej do oceny rozprawie. Dopiero bowiem, gdy uchwyci się, jak? ludzie konstruują znaczenia i działania – można dociekać, dlaczego? to robią. Nie wystarczy więc tylko odtworzyć „punktu widzenia uczestnika życia społecznego” , czego dowodzi Charmaz – należy pójść krok dalej. Pociąga to za sobą wysiłek rozpoznania, w jaki sposób doświadczenie, które jest przedmiotem badania, osadzone jest w szerszych „często ukrytych, pozycjach, sieciach, sytuacjach i relacjach” społecznych<sup>5</sup>. Tego, w pracy na etapie pobierania próbek, którego celem jest rozwijanie teorii w postaci doskonalenia i empirycznego podbudowywania rozwijających się analiz teoretycznego zabrakło. Trudno doszukać się też wglądu w porównywanie (*constant comparison method*), które jest podstawowym narzędziem generowania pojęć i poddawania badanych zjawisk drobiazgowej analizie.

Na korzyść Habilitantki przemawia jednak spełnienie warunku osobistego zaangażowania badacza w badaną problematykę oraz świadomość i aplikacyjność zasady, iż (podobnie jak w fenomenologii) aby wygenerować teorię, należy na samym początku projektowania badań „zawiesić” posiadaną uprzednio wiedzę, by z poznawczą otwartością i zredukowaniem przedzałożeń do minimum zanurzyć się immersyjnie w badaną rzeczywistość. Cel ten bezsprzecznie Autorka osiąga.

Jak pisze dr Młynarczuk-Sokołowska, „Rodzaje kodowania zostały szczegółowo opisane w literaturze przedmiotu (Glaser, Strauss, 2009; Konecki, 2000; Konecki, 2009; Charmaz, 2009) i świadomie zrezygnowałam z ich obszernego opisu. Skupiłam się jedynie na przedstawieniu zwięzłej charakterystyki rodzajów kodowania, które wykonałam w ramach prezentowanego w książce projektu badawczego” (s. 151-152). Warto w tym miejscu pokreślić, iż celem kodowania otwartego jest stworzenie kategorii, a następnie uporządkowanie danych i poprzez analizę porównawczą, dopasowanie do nich określonych pojęć. Z dostępnych danych należy wyprowadzać kategorie, czyli pojęciowe elementy teorii, które są niezbędne przy budowaniu hipotez opisujących relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi zjawiskami. Procesualności tych działań w pracy Habilitantki nie dostrzegam. Charmaz przypisuje kodowaniu, a zwłaszcza jego wczesnym fazom, polegającym na drobiazgowej analizie danych ważną funkcję: nie

---

<sup>5</sup> Charmaz, K. 2000. *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. W: Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, s. 130.

tylko pozwala ono wygenerować precyzyjną ramę pojęciową w ścisłym związku z empirycznymi realnościami, ale ponadto pomaga uwolnić się badaczowi od jego własnych założeń, pojęć, emocji i tym podobnych<sup>6</sup>. Produktem prawidłowo przeprowadzonego inicjalnego kodowania jest nowe spojrzenie na badane zjawiska, które oddalone jest zarówno od prekonceptualizacji badacza, ale też od założeń przyjmowanych za oczywiste przez badanych. Efekt ten można jednak wpisać w część interpretacji danych, które Autorka ogniskowała wokół rozdziału 4 i 5 rozprawy.

Teoria powstała na gruncie tak zorientowanej metodologii jest wiarygodna o tyle, o ile proces jej generowania jest zgodny z procedurami oraz jeśli z jej pomocą badacz potrafi analizować badaną strukturę. Szkoda, że tak mało miejsca (jedynie wzmianki o zastosowaniu tej procedury, np. s. 29) poświęca dr Młynarczuk-Sokołowska pisaniu not, którego zadaniem jest opisanie związków pomiędzy kodami (wygenerowanymi pojęciami) oraz uchwycenie, utrwalenie i uporządkowanie strumienia idei towarzyszącego analizie danych. Charmaz podkreśla, iż w trakcie pisania not teoretycznych niektóre kody będące produktem zogniskowanego kodowania „podnoszone są” do rangi kategorii. W świetle tego ujęcia, kategorie ponownie jawią się jako w mniejszym stopniu „wyłaniając się samorzutnie”. Niestety tego fragmentu warsztatu terenowego Autorka również nie ukazała.

Przedstawienie metodologii teorii ugruntowanej w schemacie liniowym nie jest prostym zadaniem, bowiem wiele etapów musi odbywać się tam równolegle, co w swoim postępowaniu badawczym Habilitantka udowodniła, acz zastanawiający jest brak artykulacji etapu kodowania zogniskowanego, które związane jest z zestawieniem prowadzonych badań z literaturą naukową (wspomina o tym, m.in., na schemacie ze s. 26). W kontekście wyodrębnionych pojęć uczulających, które stanowiły główne kategorie analityczne (tj. (re)konstruowanie roli rówieśnika, znaczenie Swoich/Obcych/Innych, charakter klasowych relacji rówieśniczych, s. 321) ukazują adekwatne i wysycające osadzenie metodologiczne. Wszystkie bowiem konteksty użycia pojęć uczulających w teorii ugruntowanej wskazują na związki metodologii teorii ugruntowanej z jej bazą teoretyczną mającą swe korzenie w symbolicznym

---

<sup>6</sup> Charmaz, K. 2009. *Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej. Seria Metodologia*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 54.

interakcjonizmie, a więc w paradygmacie interpretatywnym, który Autorka przyjęła w swoim projekcie habilitacyjnym. Z drugiej strony, w konstruktywistycznej orientacji teorii ugruntowanej, na którą Autorka się powołuje, badacz, po pełnym zakodowaniu danych, powinien stworzyć plan przeglądu literatury przedmiotu oraz ramy teoretyczne w odniesieniu do swojej teorii ugruntowanej<sup>7</sup>. Metodologicznie, różnica między podejściem opartym na teorii a podejściem opartym na danych (jako teoria ugruntowana) polega na tym, iż w tym drugim przypadku rola literatury polega na kwestionowaniu i pogłębianiu modelu, który powstaje za pomocą danych.<sup>8</sup> Tymczasem dr Młynarczuk-Sokołowska stwierdza „Przystępując do badań byłam bardzo dobrze zorientowana w literaturze przedmiotu dotyczącej problematyki uchodźstwa, ze względu na wieloletnie zainteresowanie tematem oraz kwestiami adaptacji społeczno-kulturowej osób doświadczających migracji. Z literaturą dotyczącą codzienności świata szkoły zapoznałam się natomiast dopiero po wygenerowaniu większości kategorii” (s. 190). Dostrzegam tu pewną rozbieżność między potrzebą dyskursywnego osadzenia swojej teorii w istniejących studiach a podejściem Autorki (rozbieżność między zapoznaniem a dyskursywnym wpisaniem w istniejące teorie). Istotną rolę abdukcyjności dostrzegają też Urbaniak-Zajac i Piekarski (2001)<sup>9</sup>. Odnosząc się do Charlesa S. Pierce’a podkreślają, iż w teorii ugruntowanej wnioskowanie abdukcyjne prowadzi do sformułowania teoretycznej odpowiedzi, która nawiązuje zarówno do istniejącej teorii jak i empirii, będącej źródłem problemów badawczych.

Analiza narracji uczestników badań pozwoliła dr Młynarczuk-Sokołowskiej na wyodrębnienie etapów konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, nakładających się na proces stawania się uchodźcą (s. 189). Kategorie wyprowadzone z analizy treści zdjęć (których nie widzimy) pokrywały się z tymi wyodrębnionymi z analizy narracji na ich temat i obejmują codzienność przed wyjazdem do Polski, „pamiętanie/niepamiętanie” kraju ojczystego, egzystowanie w sytuacji kryzysu, osvajanie trudnej rzeczywistości

---

<sup>7</sup> Cf. Charmaz. 2009, s. 211.

<sup>8</sup> Cf. Giles T, King L, de Lacey S. *The timing of the literature review in grounded theory research: an open mind versus an empty head*. ANS: Advances in Nursing Sciences. 2013 Apr-Jun;36(2): E29-40

<sup>9</sup> Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. 2001. *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: D. Urbaniak-Zajac i in. (red.). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź. wydawnictwo

wzrastania, motywy wyjazdu z ojczyzny, które mogły zostać ugruntowane. (s. 199). Według autorki, następujące etapy tworzą trajektorię konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych, osadzoną w procesie stawania się uchodźcą: Etap przedemigracyjny, Etap ucieczki i dotarcie do kraju (pierwszego) azylu, Osiedlenie się w kraju (stałego) pobytu i (re)konstrukcja roli ucznia i rówieśnika. W toku (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów nadają znaczenie poszczególnym miejscom zlokalizowanym w przestrzeni szkoły. Interakcje zachodzące pomiędzy nimi, ich rówieśnikami oraz nauczycielami, stanowią warunek definiowania miejsc zlokalizowanych w szkole jako zachęcających lub zniechęcających do aktywnej partycypacji w edukacji i życiu zbiorowości uczniowskiej oraz wspólnot w niej obecnych. W kontekście podejścia partycypacyjnego według modelu Harta (1979) „inicjatywa badawcza została podjęta przez osobę dorosłą, a wszelkie decyzje dotyczące stosowanych metod i technik badawczych oraz zasad i przebiegu procesu badawczego, a także wykorzystania wyników badań, były podejmowane wraz z jego uczestnikami (oraz kiedy było to niezbędne z ich rodzicami)” (s. 179). Jest to niezwykle interesujące podejście metodologiczne, by do tak złożonej procedury badawczej angażować uczestników badań – nieletnich i nieznających biegle języka polskiego – o ten wątek zaprojektowanych badań chciałabym spytać Habilitantkę podczas kolokwium. Przedstawiony w książce *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* został opracowany, zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, dzięki zaangażowaniu dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji uczestniczących w badaniach, co jest dodatkową zaletą pracy.

Reasumując, efektem przeprowadzonych przez autorkę analiz jest *Temporalny wymiar konstruowania rzeczywistości szkolnej przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. (Re)konstrukcja uczniowskiego doświadczania codzienności polskiej szkoły*. Pozwolił on przedstawić trajektorię konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów (rozumianą jako linia obrazująca doświadczanie rzeczywistości polskiej szkoły), co poznawczo i empirycznie stanowi znaczny wkład w budowanie aplikacyjnych i aktualnych modeli edukacji międzykulturowej.

Zrealizowane przez nią badania stanowiły płaszczyznę aktywnej partycypacji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, co nadało projektowi istotnego, emancypacyjnego charakteru, poszerzając jednocześnie stan badań poświęconych szkolnej rzeczywistości uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Co szczególnie cenne, zwróciła uwagę na, między innymi, mikroświat uczniów ze środowiska uchodźczego, konstruowany na pograniczu odmiennych rzeczywistości społeczno-kulturowych, w trakcie życia tam (w kraju ojczystym) i tu (w nowym kraju), procesy związane z wchodzeniem w krąg odmiennej rzeczywistości szkolnej, (re)konstruowanie roli rówieśnika i ucznia, na ich potencjał osobowy i zasoby odpornościowe. Odtworzyła indywidualane sposoby doświadczania świata polskiej szkoły, w które wpisują się przeżycia specyficzne dla przymusowej migracji, czy uczniowskie dylematy. Tym samym monografia, mimo pewnych metodologicznych uproszczeń, posiada znaczenie poznawcze, naukowe oraz praktyczne – to ostatecznie szczególnie waliduje opracowany przez autorkę przy współudziale dzieci i młodzieży *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego*. Realizowane przez nią badania mogą służyć optymalizacji polityki edukacyjnej na poziomie lokalnym, wspierając edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracji (różnych narodowości). Zaprezentowane w monografii rozważania, poświęcone światu życia codziennego szkoły uczniów ze środowiska uchodźczego, skupione wokół doświadczeń autobiograficznych z potencjałem edukacyjnym, stanowią wartość nie tylko naukową, ale i praktyczną.

Mam przekonanie, że dorobek naukowy dr Anny Młynarczuk-Sokołowskiej poszerza wiedzę z zakresu edukacji międzykulturowej, w tym studiów nad uchodźstwem. Dokonując recenzji monografii ponadto stwierdzam, iż Autorka wykazała się umiejętnością pisarską, w klarowny sposób łącząc wątki praktyki edukacyjnej z pedagogicznym kontekstem doświadczania szkolnej rzeczywistości przez dzieci i młodzież pochodzących ze środowisk uchodźczych.

**Biorąc pod uwagę powyższe, rozprawę habilitacyjną oceniam pozytywnie. Jej monografia stanowi znaczny wkład w myśl międzykulturową w kontekście edukacyjnym, opartym na wartościach pogranicza paradygmatu współlistnienia.**

## **Informacje o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych i popularyzujących naukę**

W kontekście pozostałych osiągnięć organizacyjnych i dydaktycznych na uwagę zwracają poniższe.

Łącznie kierowała 8 zadaniami badawczymi dotowanymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu Badań Młodych Naukowców. Od momentu uzyskania stopnia doktora pełniła funkcję kierownika 5 zadań badawczych. Wzięła aktywny udział w 39 konferencjach i seminariach międzynarodowych oraz krajowych prezentując referaty, komunikaty oraz postery naukowe a także zrealizowała 2 staże podoktorskie (połączone z wizytami studyjnymi) w Portugalii, Hiszpanii i Włoszech. Od początku pracy zawodowej (2005/06) działania naukowo-badawcze łączy z działaniami organizacyjnymi, zaś podejmowane przez nią aktywności służą transferowi wiedzy naukowej na płaszczyznę praktyki edukacyjnej. Były one realizowane zarówno na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym, jak i międzynarodowym, we współpracy z instytucjami/organizacjami zaangażowanymi w praktykę edukacyjną oraz odpowiedzialnymi za tworzenie polityki oświatowej w Polsce i za granicą, jak Ministerstwo Edukacji i Nauki (Departament Wychowania i Edukacji Włączające), Biuro Rzecznika do Spraw Obywatelskich (Zespół do Spraw Równego Traktowania), Urząd do Spraw Cudzoziemców, Ośrodek Rozwoju Systemu Edukacji, Wojewoda Podlaski, czy European Federation for Intercultural Learning. Na przestrzeni lat inicjowała, współtworzyła, koordynowała oraz uczestniczyła w pracach wdrożeniowych na poziomie krajowym i międzynarodowym, co wpisywało się w proces implementacji wyników badań naukowych do praktyki edukacyjnej, tworzeniu/doskonaleniu polityki oświatowej na poziomie międzynarodowym (europejskim), krajowym, lokalnym, a także wdrażania innowacji pedagogicznych na płaszczyznę praktyki edukacyjnej. Od 2022 r. uczestniczy w pracach Krajowego Forum Ekspertów oraz działaniach służących implementacji i ewaluacja pilotażowej wersji szkolenia dla nauczycieli: Training model for education professionals on Assessment of Transversal Competences developed in long-term individual pupil mobility w ramach międzynarodowego projektu Empowering Teachers for Automatic Recognition (ETAR). Pracowała też w zespole eksperckim podczas opracowywania Modelu

Edukacji Włączającej w Polskim Systemie Kształcenia przez Instytut Badań Edukacyjnych i Ministerstwo Edukacji Narodowej jako Ekspert ds. edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji podczas konsultacji modelu Edukacji Włączającej w Polsce.

Od momentu obrony pracy doktorskiej zrealizowała 2 staże podoktorskie (połączone z wizytami studyjnymi) oraz 3 szkolenia naukowe (w tym 2 indywidualne). Zarówno odbyte przez nią staże, jak i szkolenia naukowe stanowiły płaszczyznę pracy naukowej i dydaktycznej na terenie uczelni zlokalizowanych w Portugalii, Hiszpanii, Turcji i na Cyprze. Zainicjowała też 6 indywidualnych wizyt studyjnych, co pokazuje jej zaangażowanie, sprawczość i wysoka aktywność na polu inicjatyw badawczych i akademickich na poziomie międzynarodowym. Udział w stażach, wizytach studyjnych oraz szkoleniach naukowych umożliwił dr Młynarczuk-Sokołowskiej rozwinięcie koncepcji niezbędnych do realizacji projektu badawczego zaprezentowanego w ramach głównego osiągnięcia naukowego.

Od 2015 r. realizuje zajęcia w języku angielskim skierowane do polskich studentów oraz uczestniczących w programie Studiów Międzynarodowych i Erasmus+. Ponadto, w 2014 r., dostrzegając aktualne wyzwania badawcze i edukacyjne, powołała przy Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku interdyscyplinarną Pracownię Metodyki i Projektowania Edukacji Międzykulturowej, której działania koordynowała do 2019 r.

Istotnym działaniem z perspektywy osiągnięć organizacyjnych i popularyzujących naukę było zainicjowanie Szkoły Edukacji Międzykulturowej, której jest koordynatorem. W 2016 r. zainicjowała I Podlaską Szkołę Edukacji Międzykulturowej (I PSEM) *Cudzoziemcy w przestrzeni edukacji*, zaś w 2022 r. koordynowała merytorycznie II Szkołę Edukacji Międzykulturowej (II SEM) *Wzmacnianie potencjału osobowego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji*. Jest też autorką/współautorką 30 scenariuszy zajęć z edukacji międzykulturowej oraz 49 materiałów dydaktycznych (karty pracy, załączniki do programu nauczania), które zostały opublikowane w omawianych w wykazie osiągnięć publikacjach. Od początku swojej pracy zawodowej jest zaangażowana w działalność podmiotów/organizacji pozarządowych, które realizują zarówno działania naukowe, jak i społeczne, włączając w to członkostwo w Stowarzyszeniu Wspierania Edukacji Międzykulturowej, w Radzie

Fundacji Otwarta Edukacja, Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Polskiej Akademii Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych czy International Association for Intercultural Education. Powyższe dowodzi spełnionego kryterium dotyczącego wykazania się istotną aktywnością naukową.

W kontekście publikacji naukowych (monografii, rozdziałów w monografiach autorstwa lub współautorstwa) na uwagę zwracają poniższe opracowania, korespondujące z tematyką głównego osiągnięcia naukowego:

- Monografia współautorska: Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska, A., (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Katedra (w tym opracowane przez nią rozdziały 2, 3, 5, 8 i 9), ss. 326. ISBN 978-83-65155-46-7.
- Rozdział w monografii Młynarczuk-Sokołowska, A. (2021). Students with refugee background in the Polish educational system in the context of a lockdown period. W: S. Gonçaves, S. Majhanovich (red.), *Higher education in transition* (s. 55–78). CINEP/IPC. ISBN 978-989-54520-8-8.
- Dwa artykuły w czasopismach:
  - Młynarczuk-Sokołowska, A., Żyłkiewicz-Płońska, E. (2021). An outline of the phenomenon of refugeeism in Poland. Towards research into refugee resilience. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 138–163. ISSN 2299-4106. DOI: 10.15804/em.2021.02.08.
  - Młynarczuk-Sokołowska, A. (2020). „Uważnić” głos dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów. Wybrane aspekty etyczne i metodologiczne badania doświadczeń udziału w szkolnej edukacji. *ACTA Universitatis Nicolai Copernici*, 1(39), 107–139. [https://doi.org/10.12775/AUNC\\_PED.2020.006](https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2020.006).

Przedstawione w wykazie dorobku dane naukometryczne obejmują:

- 226 cytowań (w tym 19 autocytowań) wg bazy danych Google Scholar – stan z dnia: 28.07.2023.
- 4 cytowania wg bazy Scopus (w tym 0 autocytowań) – stan z dnia: 28.07.2023.
- H-indeks 9, wg bazy danych Google Scholar – stan z dnia: 28.07.2023.
- H-indeks 1, wg bazy danych Scopus – stan z dnia: 28.07.2023.



- Impact Factor: brak

Liczbowo (ilościowo) dorobek prezentuje się następująco:

- Opublikowane monografie naukowe pomiędzy uzyskaniem stopnia doktora a uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego: 5
- Opublikowane rozdziałów w monografiach naukowych przed uzyskaniem stopnia doktora: 19, pomiędzy uzyskaniem stopnia doktora a uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego: 14

W zakresie członkostwa w redakcjach naukowych monografii przed uzyskaniem stopnia doktora były to 2 publikacje, zaś pomiędzy uzyskaniem stopnia doktora a uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego 4. Przedstawiony do recenzji wykaz opublikowanych artykułów w czasopismach naukowych przed uzyskaniem stopnia doktora obejmuje 8 artykułów, zaś pomiędzy uzyskaniem stopnia doktora a uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego 26. Najważniejsze czasopisma, w których kandydatka publikowała swe prace naukowe obejmują następujące czasopisma: Edukacja Międzykulturowa, Kultura i Edukacja, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, Pogranicze czy Polish Journal of Educational Studies.

Współautorska praca naukowa zasługująca na wyróżnienie w kontekście jakości merytorycznej opracowania i wiodącej roli dr Młynarczuk-Sokołowskiej w ramach jej powstania to Kożyczkowska, A., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Katedra. Pprojekt wydawniczy realizowała Habilitantka w ramach zadania badawczego *Międzykulturowa edukacja nieformalna w teorii i praktyce*, finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Konkursu dla Młodych Naukowców, zorganizowanego przez Wydział Pedagogiki i Psychologii w 2016 r. Podczas pracy nad przygotowaniem tej monografii kluczowe miejsce zajmowała w doświadczeniu badawczym Habilitantki analiza doświadczeń autobiograficznych dzieci, młodzieży i osób dorosłych na podstawie zrealizowanych przeze nią i współautorkę badań. Ukazane zostały istotne poznawczo i aplikacyjnie w kontekście tworzenia adekwatnych modeli praktyki edukacji międzykulturowej dylematy funkcjonowania dziecka oraz wybrane zagadnienia dotyczące dzieciństwa (w tym

kontekst edukacji formalnej i nieformalnej) w różnych sytuacjach społeczno-kulturowych, dla których wspólnym punktem odniesienia jest różnica kulturowa i społeczna.

Habilitantka stale podnosi swoje kwalifikacje w zakresie edukacji formalnej (szkolenia), jak również pozaformalnej, zaś Jej działania edukacyjne i szkoleniowe są ściśle podporządkowane poszerzaniu kompetencji i umiejętności na rzecz szeroko pojętego dyskursu edukacji międzykulturowej, w jego metodycznej, dydaktycznej, edukacyjnej i popularno-naukowej odsłonie. Jej praca badawcza, dydaktyczna, organizacyjna i działalność w organizacjach krajowych i międzynarodowych konsoliduje dorobek w obszarze procesu adaptacji dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, a także krajowego systemu oświaty wobec edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracji. Powyższe dowodzi, jak konsekwentnie i integralnie Habilitantka buduje swój warsztat pracy naukowej, organizacyjnej i aplikacyjnej, dokonując implementacji postulatów teorii edukacji międzykulturowej w praktyce.

### **1. Wnioski końcowe**

Reasumując, biorąc pod uwagę przedłożone do oceny osiągnięcia naukowe, ważąc ich niewątpliwe zalety i nieliczne, wskazane wyżej metodologiczne słabości, oraz rozstrzygając wątpliwości na korzyść Habilitantki, stwierdzam, że spełniają one w pełni wymagania ustawowe w postępowaniach habilitacyjnych. Rozprawa habilitacyjna jest dziełem oryginalnym, opartym na badaniach, wykazującym się samodzielnością naukową i stanowi znaczny wkład do rozwoju pedagogiki. Pozostały dorobek Habilitantki jest wielowątkowy i o znaczącym zasięgu. Osiągnięcia naukowe dr Młynarczuk-Sokołowskiej odpowiadają wymaganiom określonym w art. 219 ust. 1 pkt 2 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018. Wnioskuje zatem o dopuszczenie dr Anny Młynarczuk-Sokołowskiej do dalszych etapów postępowania habilitacyjnego i rekomenduję nadanie Jej stopnia doktor habilitowanej w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.