

dr hab. Łukasz Sienkiewicz, prof. PG

Katedra Przedsiębiorczości

Wydział Zarządzania i Ekonomii

Politechnika Gdańska

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anny Filipowicz-Florczyk pt. „Dobór metod szkoleniowych do indywidualnego stylu uczenia się pracowników jako czynnik determinujący efekty przedsięwzięcia szkoleniowego”, przygotowanej pod kierunkiem naukowym promotora dr hab. Urbana Pauli prof. UEK.

Podstawą formalną sporządzenia recenzji jest pismo Dyrektora Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Prof. dr hab. inż. Stanisława Popka, z dnia 14.04.2022 r. informujące o wyznaczeniu mnie przez Radę Nauki o Zarządzaniu i Jakości UEK na recenzenta wymienionej w tytule rozprawy doktorskiej. Zgodnie z art. 13. 1. Ustawy z dnia 14.03.2003 o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. nr 65 poz. 595 z późn. zm.) przedmiotem oceny jest to: Czy rozprawa stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego? Czy wykazuje ogólną wiedzę teoretyczną doktorantki w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości? Czy wykazuje umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej?

Ocena trafności wyboru tematu oraz założeń rozprawy

Recenzowana dysertacja, skupiająca się na tematyce doboru metod szkoleniowych do indywidualnego stylu uczenia się, mieści się merytorycznie w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości. Należy podkreślić fakt, iż problematyka praktycznego zastosowania koncepcji stylów uczenia się w polityce szkoleniowej – chociaż powszechnie znana – nie jest często weryfikowana empirycznie, szczególnie w warunkach polskich. Wskazuje to na oryginalność rozprawy oraz jej potencjalne znacznie poznawcze. Tematyka powinna również zainteresować przedstawicieli praktyki gospodarczej, a więc także wartości aplikacyjne pracy należy ocenić wysoko.

Celem głównym rozprawy Autorka uczyniła (s. 7) „sprawdzenie czy uwzględnienie przy doborze metod szkoleniowych indywidualnych stylów uczenia się uczestników pozytywnie wpływa na osiągnięcie zakładanych efektów przedsięwzięcia szkoleniowego”. Cel należy ocenić jako właściwie sformułowany, wymagający przeprowadzenia wnikliwych analiz, zarówno na gruncie teoretycznym, jak i niezbędnej weryfikacji empirycznej. Jest to więc cel ambitny, co z punktu widzenia pracy doktorskiej należy uznać za pozytyw. Jednocześnie Doktorantka sformułowała cele szczegółowe rozprawy (s. 7):

- Identyfikacja stosowanych w praktyce metod szkoleniowych i kryteriów ich doboru,
- Zidentyfikowanie indywidualnych stylów uczenia się uczestników badań,
- Ocena efektywności zrealizowanych programów szkoleniowych,
- Weryfikacja występowania związku pomiędzy oceną efektywności szkoleń a poziomem dopasowania metod szkoleniowych do indywidualnych stylów uczenia się.

W celu weryfikacji powyższych celów rozprawy, Autorka dokonała głębokiej kwerendy literatury – głównie źródeł zagranicznych, a także zrealizowała własne badania empiryczne. Należy ocenić, iż generalnie przyjęta w rozprawie logika badawcza służy realizacji celów i przyjętych założeń pracy.

Ocena formalna rozprawy

Konstrukcja rozprawy jest spójna z przyjętą logiką realizacji celów pracy. Dysertacja składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, podsumowania i wniosków, zakończenia oraz załączników. Struktura pracy obejmuje wyraźnie wyodrębnioną część teoretyczno-opisową (rozdziały 1-2) oraz badawczo-analityczną (rozdziały 3-5). Obie zasadnicze części rozprawy są właściwie zrównoważone, odpowiadając przyjętym założeniom sformułowanym we wstępie. Dysertacja liczy łącznie 214 stron oraz zawiera 27 rysunków, 27 tabel, 319 cytowanych pozycji literaturowych (artykułów, publikacji zwartych, zasobów internetowych). Końcowy fragment pracy (strony od 194 do 214) zawiera załączniki. Obejmują one wykorzystane przez Autorkę narzędzia badawcze, w tym ankietę oceniającą po szkoleniu – etap 1 (Załącznik 1), etap 2 (Załącznik 2).

Zaprezentowane w rozprawie rysunki i tabele są generalnie prawidłowo sporządzone oraz logicznie powiązane z treściami prezentowanymi w tekście. Do uwag o charakterze formalnym zaliczyć można mało czytelne niektóre schematy (np. na s. 79: „Cykl życia pracownika w organizacji”, czy s. 115 „Metody najmniej i najbardziej angażujące uczestników szkolenia”). Wydaje się także, iż podawanie w przypisach oryginalnego brzmienia definicji w języku angielskim (s. 91) jest nadmiarowe. W przypadku braku tłumaczeń tekstów oryginalnych, Autorka bierze odpowiedzialność za jakość przełożonego materiału, nie powinna się asekurować podając zapis oryginalny, który przecież można sprawdzić w podanych źródłach. Jednocześnie na stronach 92-98 znajduje się obszerna tabela stylów uczenia się,

która prezentuje przegląd w oryginalnym, anglojęzycznym brzmieniu. Nie wiadomo – ponieważ Doktorantka tego nie wyjaśnia – czy jest to zabieg celowy, a jeżeli tak, to czemu ma służyć? Warto byłoby pokusić się o przygotowanie tłumaczenia. Dodatkowo, tabela nie jest omówiona, brakuje próby syntezy, wnosi więc niewiele do rozprawy.

Na zakończenie rozdziałów brakuje zwięzłych podsumowań (np. s. 118) oraz czasem logicznych przejść pomiędzy kolejnymi fragmentami pracy. Zauważono także powtórzenia treści – np. w odniesieniu do stylów uczenia się Kolba (s. 101). Wydaje się, iż wystarczyło nawiązać do wcześniej omawianego zagadnienia (np. wskazując miejsce w pracy, gdzie czytelnik może znaleźć stosowny fragment), zamiast kolejny raz powtarzać czasem całe akapity.

Dysertacja została przygotowana starannie pod względem edycyjnym i językowym. Zauważono nieliczne błędy językowe, w szczególności w kilku miejscach odnotowano – wynikające jak można się domyślać, głównie z tłumaczeń z języka angielskiego – błędy stylistyczne. Niemniej jednak praca została napisana prawidłowym, komunikatywnym i zrozumiałym językiem. Podsumowując, moja ocena formalnej strony dysertacji jest pozytywna.

Ocena merytoryczna rozprawy

Jak wskazano powyżej, rozprawa jest wyraźnie podzielona na część teoretyczną oraz empiryczną. Część teoretyczna obejmuje dwa rozdziały poświęcone podstawom organizacji procesu szkoleniowego w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego oraz koncepcji stylów uczenia się w świetle literatury przedmiotu. Rozdziały kolejne – empiryczne - dotyczą metodyki badań, analizy wyników badań własnych oraz oceny stopnia dopasowania metod szkoleniowych do indywidualnego stylu uczenia się na efektywność szkoleń. Kolejny fragment recenzji, a szczególnie uwagi krytyczne, dotyczyć będą tych dwóch wyraźnie wyodrębnionych części pracy – przeglądu teoretycznego oraz części empirycznej.

W odniesieniu do części teoretycznej należy jednoznacznie stwierdzić, że jest to mocna strona recenzowanej pracy. Literatura jest poprawnie dobrana i zawiera najważniejsze pozycje w zakresie badanych przez Doktorantkę zagadnień. Na pozytywną ocenę zasługuje wykorzystanie licznych źródeł anglojęzycznych. Autorka dobrze orientuje się w literaturze przedmiotu, potrafi dokonać wyboru źródeł i ich syntezy. Należy jednak odnotować, że nie podano zasad prowadzonego przeglądu literaturowego (systematyczny, krytyczny, itp.) oraz zakresu wykorzystanych źródeł (z jakich baz danych korzystała Doktorantka).

Zauważono również kilka nieścisłości oraz uproszczeń, na które należy zwrócić uwagę. Na stronach 23-24 Autorka porusza problem relacji koncepcji rozwoju zasobów ludzkich (ang. *human resources development*) oraz zarządzania zasobami ludzkimi (ang. *human resources management*). Niestety nie

po głębia analizy, nie wskazuje na podobieństwa i różnice pomiędzy tymi koncepcjami, czy też stopień w jakim obie koncepcje się przenikają. Powoduje to, iż trudno jest wyciągnąć z tego jednoznaczne wnioski istotne dla rozprawy. Brakuje także jednoznacznego wskazania, na którym z ujęć teoretycznych oparta jest dysertacja i prowadzone w niej analizy i badania. Autorka wydaje się skłaniać do koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi, szczególnie w ujęciu strategicznym. Liczne są odwołania do kapitału ludzkiego, a jednocześnie brakuje wskazania na koncepcję zarządzania kapitałem ludzkim jako koncepcję przewodnią w rozprawie. Jak miemam wynika to z chęci szerokiego ujęcia różnych koncepcji, ale niestety powoduje, iż brak jest jednoznacznego określenia podstaw teoretycznych dysertacji. Przegląd istniejących teorii powinien prowadzić do konkluzji w tym zakresie, ponieważ przyjęta perspektywa teoretyczna implikuje zastosowane podejście badawcze. W mojej opinii należałoby również wyraźniej nakreślić różnice pomiędzy pojęciami „ścieżka kariery” oraz „indywidualny plan rozwoju”. Autorka wprowadza dodatkowo, nieułatwiający interpretacji, pojęcie „ścieżki rozwoju zawodowego”, będące w mojej opinii konglomeratem (czy uprawnionym?) obu powyższych pojęć.

Wysoko ocenić należy dobry przegląd definicyjny pojęcia szkoleń (s. 33-38), zakończony syntezą oraz jednoznacznym sformułowaniem własnego stanowiska. Autorka konkluduje, że „(...) w pracy tej pojęcie szkolenia rozumiane jest jako proces, który ma na celu podniesienie umiejętności, uzupełnienie istniejącego poziomu wiedzy i kreowanie postaw, aby pracownik był lepiej przygotowany do wykonywania swojej obecnej pracy lub ukształtowania go tak, aby był zdolny do realizacji bardziej kompleksowych zadań wynikających ze wzrostu złożoności pracy i zmian w otoczeniu. Wypełnia lukę pomiędzy tym, co pracownik ma, a tym, czego wymaga praca.” (s. 38). O ile – jak podkreśliłem – przegląd definicyjny oceniam wysoko, to wątpliwość budzi ostatnie cytowane zdanie. Czy Autorka przyjmuje założenie, że szkolenie jest jedynie taką aktywnością, która wypełnia lukę kompetencyjną? Czy należy więc przyjąć perspektywę, że szkolenie z założenia nie może dotyczyć silnych stron pracownika oraz rozwijania jego talentów, a potrzeba szkoleniowa wynika jedynie ze zidentyfikowanej luki? Wnikliwie studiując zapisy rozprawy, znajdujemy fragment (s. 43), w którym Autorka definiując proces analizy potrzeb szkoleniowych stwierdza, iż „(...) na tym etapie określa się braki w kompetencjach poszczególnych pracowników, ale również bada się ich aspiracje i plany rozwojowe”. Również to stwierdzenie nie upoważnia do wniosku, że analiza potrzeb powinna obejmować ocenę potencjału, możliwości, mocnych stron czy talentów. W mojej opinii są to istotne wymiary, które również powinny być analizowane w procesie badania potrzeb szkoleniowych. Skupienie się na deficytach pracownika (perspektywa luki) oraz jego aspiracjach (oczekiwaniach) jest – szczególnie obecnie – niewystarczające.

W tytule rozprawy pojawia się termin „przedsięwzięcia szkoleniowego”. Autorka stwierdza (s. 38), że „(...) aktywność organizacji nakierowana na realizację szkoleń zwana jest przedsięwzięciem szkoleniowym” i dalej „(...) przedsięwzięcie szkoleniowe może przebiegać w firmie wewnętrznej (...) lub zewnętrznej (...)”. Niestety Doktorantka dalej nie rozwija tej myśli, posługując się pojęciem „procesu szkoleniowego”. Nie wyjaśnia czy są to pojęcia tożsame, oraz – jeżeli nie - to jaka jest ich relacja.

Brakuje również pogłębionej analizy oraz definicji „efektu szkoleniowego”, na który powołuje się Autorka (np. na s. 47). Czy w opinii Doktorantki efekt szkolenia jest jednoznaczny z osiągnięciem celu szkolenia? Dalej, odnosząc się do analizy efektywności przedsięwzięcia szkoleniowego, Autorka stwierdza, iż przedsiębiorstwa „(...) skupiając się na realizacji samej tylko „akcji szkoleniowej” zapominają często o produkcie, jaki dzięki tej akcji powinien być wytworzony, a jest nim planowany wzrost efektywności pracowników” (s. 66). Czy należy z tego wnioskować, iż wzrost efektywności pracowników jest jedynym (i zawsze) efektem szkolenia? Czy nie jest nim – w szerszej perspektywie - osiągnięcie planowanych „efektów uczenia się” w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw, nawet jeżeli (przynajmniej w krótkim okresie) nie prowadzą one do wzrostu efektywności? Autorka wskazuje co prawda, iż „(...) jednym z głównych celów działalności szkoleniowej jest zapewnienie pracownikom możliwości pozyskania unikatowej wiedzy w danej dziedzinie”. Z tym stwierdzeniem też trudno zgodzić się w pełni, ponieważ są różne funkcje szkoleń (adaptacyjna, modernizacyjna, innowacyjna, społeczna), a co z tego wynika – również różne cele aktywności szkoleniowej. W tym miejscu warto nadmienić, że uzupełnienia wymaga właśnie klasyfikacja szkoleń ze względu „na cele szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwie” (s. 46-47). Autorka wskazuje na trzy ich rodzaje: przygotowujące, dostosowawcze, przekwalifikowanie zawodowe.

Również nie do końca jasna jest relacja pojęć „szkolenie” i „rozwój”. Co prawda Autorka opowiada się w rozprawie, iż nie są to pojęcia równoznaczne, ale ich relacja nie jest do końca precyzyjnie określona. Doktorantka stwierdza na przykład, że „(...) atmosfera panująca w organizacji również ma szansę się polepszyć, gdyż uczestniczący w szkoleniach pracownicy mogą zyskać poczucie, że firma dba o ich rozwój” (s. 41). Jeżeli szkolenia nie są równoznaczne z rozwojem, to czy zawsze będą do niego prowadzić? Często bowiem w praktyce występuje sytuacja, w której firma prowadzi aktywną politykę szkoleniową, a jednak trudno jednoznacznie stwierdzić, że dba o rozwój pracowników (a czasem mimo dużej ilości szkoleń do niego nie dochodzi).

W kilku miejscach rozprawy znalazłem stwierdzenia, które oceniam jako duże uproszczenie, którego należałoby się wystrzegać w pracy naukowej. Przykładowo (s. 23) „Sposobem na dopływ informacji do organizacji są szkolenia”. Oczywiście szkolenia mogą być sposobem na dopływ informacji (choć

raczej nowej wiedzy i umiejętności), ale z pewnością nie jedynym ani najważniejszym. Czasami szkolenia – źle przygotowane i źle prowadzone – będą utrzymywać nieefektywne praktyki, przeciwdziałać przepływowi czy kreowaniu nowej wiedzy. Kolejnym z uproszczeń jest stwierdzenie (s. 26): „Nowi pracownicy zatrudniani są najczęściej na warunkach znacznie lepszych niż ci zatrudnieni w firmie od dawna, co przyczynia się do obniżenia motywacji tych ostatnich.” Oczywiście może się tak zdarzyć, ale nie dotyczy to organizacji, w których system wynagrodzeń jest spójny (sprawiedliwy) wewnątrz i zewnątrz. Uproszczeniem jest także stwierdzenie, iż „(...) większość organizacji byłaby absolutnie usatysfakcjonowana, gdyby ich szkolenia i ocena uczenia się, były planowane i zarządzane zgodnie z modelem Kirkpatrick’a” (s. 60). Brakuje informacji na temat źródła tego stwierdzenia. Czy jest to opinia Autorki – a jeżeli tak – to na jakiej podstawie sformułowana?

W drugiej części rozprawy (rozdziały 3-5) zaprezentowano założenia i wyniki zaprojektowanych i przeprowadzonych przez Autorkę badań empirycznych. Na potrzeby badania sformułowano hipotezę główną, w brzmieniu: „zgodność pomiędzy wykorzystywanymi metodami szkoleniowymi a indywidualnym stylem uczenia się uczestników szkoleń pozytywnie wpływa na efekty przedsięwzięcia szkoleniowego.” (s. 120). Operacjonalizację przyjętej hipotezy głównej stanowią następujące hipotezy robocze:

H1: Pracownicy o określonych stylach uczenia się preferują specyficzne, adekwatne do tych stylów metody szkoleniowe.

H2: Trenerzy planując szkolenie, dobierają metody szkoleniowe z uwzględnieniem indywidualnych stylów uczenia się uczestników.

H3: Ocena efektywności szkoleń jest wyższa u tych uczestników, którzy brali udział w szkoleniach prowadzonych z wykorzystaniem metod dopasowanych do ich stylu uczenia się.

Komentując przyjęte założenia badania należy stwierdzić, iż negatywna weryfikacja którejkolwiek z hipotez pomocniczych („roboczych” według typologii Autorki) oznacza negatywną weryfikację hipotezy głównej.

Hipoteza w swoim brzmieniu zakłada analizę wpływu zmiennej niezależnej (w skrócie: zgodność między metodami szkoleniowymi a stylem uczenia się) na zmienną zależną (efekt przedsięwzięcia szkoleniowego). Z przedstawionego na s. 119 modelu badawczego można wnioskować, że sformułowana w hipotezie relacja ma charakter pośredni. Wymagałoby to zbudowania modelu badawczego, w którym Autorka wyraźnie określa charakter zmiennych (zależnych, niezależnych) oraz wskazuje na zmienne będące mediatorami relacji. Takie podejście wymagałoby również zastosowania innej metody, pozwalającej na badanie złożonych związków (analizy regresji, model równań

strukturalnych). Zastosowane metody badawcze (analiza rozkładów zmiennych, analiza korelacyjna) nie pozwalają na weryfikację wpływu. Brakuje również określenia wpływu innych zmiennych na efektywność szkolenia. Autorka określa je w modelu jako „pozostałe czynniki wpływające na efektywność”, ale ich nie bada. Nie kontroluje zmiennych latentnych, które mogą wyjaśniać znaczną część wariancji zmiennej zależnej.

Pewne wątpliwości budzi także dobór metody badawczej. Pomimo, że Autorka wydaje się skłaniać do koncepcji Kolb'a, co często podkreśla w rozprawie, w doborze metody badania stylów uczenia się decyduje się na kwestionariusz Honey'a i Mumford'a. Ze szczerkowego opisu (s. 106) wynika, że podstawą wyboru była dostępność metody, a nie kwestie związane z jej trafnością czy dopasowaniem do celów pracy. Wskazując na metodę Kolb'a Doktorantka podkreśla, że „(...) dostęp do narzędzia jest ograniczony”, a zastosowany w pracy kwestionariusz „(...) jest natomiast szeroko stosowany jako narzędzie do wykrywania stylu uczenia się (...)”. W mojej opinii jest to niewystarczające uzasadnienie, zdecydowanie niewystarczające z punktu widzenia prac naukowych. Szczególnie, że brakuje także informacji o źródle wykorzystanego kwestionariusza diagnostycznego. Czy oryginalny kwestionariusz Honey'a i Mumford'a został przetłumaczony przez Autorkę? Czy jego wersja polskojęzyczna została zwalidowana pod kątem trafności prognostycznej i rzetelności, oraz zaadaptowana kulturowo do polskich warunków? Są to bardzo istotne kwestie, których nie można pominąć, ponieważ wpływać mogą znacząco na uzyskane wyniki badania.

Badania właściwe zostały poprzedzone pilotażem, ale brakuje o nim szczegółowych informacji. Autorka pisze jedynie, że „(...) badanie to zostało wykonane z wykorzystaniem techniki heurystycznej (burza mózgów) oraz techniki wywiadu zogniskowanego” na „kilkuosobowej próbie badawczej”. Brak jednak informacji o składzie tej próby (kto był badany?), zakresie badania (czego dotyczyło?), jak przebiegało, czy też - jakie były jego wyniki i jak wpłynęły na ostateczny kształt badania?

Badanie właściwe zostało przeprowadzone na „(...) panelu badawczym liczącym 120 osób (pierwszy etap) z tego 102 osoby wzięły udział w badaniu na drugim etapie.” (s. 132). Łączna liczba osób badanych rozkłada się jednak nierównomiernie między czterema modułami szkoleniowymi. Przykładowo, w module 1 jest tylko 12 uczestników, z czego dwa spośród czterech stylów uczenia się reprezentuje po jednej osobie. Tak nieliczne podpróby badawcze prowadzić mogą nie tylko do obciążenia wyników badania, ale także ograniczać możliwości dokonania analiz statystycznych. Wyraźnie widać to w uzyskanych wynikach, szczególnie w zakresie braku ich statystycznej istotności.

W celu weryfikacji hipotezy H2 według deklaracji Autorki „(...) przeprowadzono badania ankietowe wśród trenerów ukierunkowane na identyfikację kryteriów doboru metod szkoleniowych” (s. 121), oraz „(...) przeprowadzono (...) wywiady i ankiety z trenerami” (s. 122). Brakuje jednak szczegółowych

informacji o tym badaniu, w tym scenariusza czy dyspozycji do wywiadów. Doktorantka stwierdza, że „(...) trenerzy zostali poproszeni o uzupełnienie informacji dotyczących czasu trwania całego szkolenia oraz poszczególnych części, podczas których wykorzystywane były różne metody szkoleniowe” (s. 129) prezentując jedynie tabelę służącą do zbierania danych. Szczególnie brakuje informacji na temat sposobu badania kryteriów doboru metod szkoleniowych. Autorka na stronie 135 wskazuje siedem metod szkoleniowych wykorzystywanych w praktyce przez trenerów. Należy zauważyć, że stanowią one ułamek wszystkich zidentyfikowanych metod szkoleniowych. Nie ma na liście licznych metod, które mogli wskazywać w innej ankiecie badani uczestnicy szkoleń. Brakuje także informacji w jaki sposób takie ograniczenie obciąża wyniki badania.

Nie znalazłem również informacji na temat tego, czy w ogóle kryterium wyboru dotyczyło indywidualnych stylów uczenia się uczestników. Autorka wskazuje dopiero w podrozdziale o interpretacji wyników badania (s. 159), że „(...) na podstawie wywiadów i badań ankietowych można wskazać, że zdaniem trenerów metoda ma zagwarantować umiejętność samodzielnego rozwiązania zadania przez uczestnika szkolenia.” Następnie wskazuje pięć kryteriów doboru, w których żadne (!) nie dotyczy indywidualnego stylu uczenia się. Tabela 14 na stronie 136, w części dotyczącej dopasowania metod szkolenia do stylów uczenia się jest niezrozumiała. Nie ma informacji (ani w tabeli ani w opisie do niej) w jaki sposób Autorka obliczyła „procentowy” stopień dopasowania metod do stylów. Można się domyślać, że chodzi o udział czasu danej metody, ale jeżeli tak jest – to jest to duże uproszczenie, znacząco obciążające wyniki i możliwość wnioskowania. Powstaje pytanie, czy w ogóle trenerzy wybierają metody każdorazowo do szkoleń? Czy mają opracowane szkolenia i je realizują – nie uwzględniając składu grupy, jej preferencji, stylów uczenia się?

W odniesieniu do weryfikacji hipotezy trzeciej wykorzystano model oceny efektywności szkoleń D. Kirkpatrick'a. Według Doktorantki „(...) zastosowano ocenę na pierwszym, drugim i trzecim poziomie, tj. reakcji, uczenia się i zachowań ” (s. 122). W mojej opinii konstrukcja badania oraz pytań nie pozwalają dokonać prawidłowej oceny na dwóch wyższych poziomach (uczenia się/wiedzy i zachowań). Ocena ta odbywa się bowiem poprzez deklaratywne stwierdzenia uczestników szkoleń (np. „Czy Pana/i zdaniem udział w tym szkoleniu zwiększył poziom Pana/i kompetencji wymaganych na zajmowanym stanowisku pracy?”). Jest to metoda mało miarodajna, nie pozwalająca na rzeczywistą ocenę przyrostów wiedzy i umiejętności, którą można ocenić np. poprzez testy, albo praktyczne zadania. Również zmiana zachowań podlega samoocenie, co oczywiście może być trafne, ale powinno być uzupełnione o inne źródła (np. informację od przełożonego). Rozumiem ograniczenia realizacyjne badania, warto byłoby to jednak omówić w rozprawie.

Analizując wyniki badania Autorka próbuje znaleźć zależności, z wykorzystaniem analizy korelacyjnej oraz tabelarycznego rozkładu zmiennych. W niektórych miejscach analiza ta budzi jednak wątpliwości. Na stronie 154, Doktorantka stwierdza na przykład, że „(...) analizując wyniki pokazane w tabeli 23 trudno stwierdzić zależność między wzrostem wiedzy i umiejętności czy wynikami egzaminu a określonymi przez badanie kwestionariuszem H&M stylem uczenia się (...)”. Nie ma jednak informacji na czym – poza odczytaniem rozkładu zmiennych – polega ta analiza? Jaką metodą się posłużono oraz jak zinterpretowano wyniki?

Prowadzone analizy korelacyjne nie dały konkluzyjnych wyników. Pomiędzy zmiennymi w modelu nie wykazano istotnych statystycznie zależności. Należałoby jednak zwrócić uwagę, szczególnie interpretując wyniki badania, że nie da się stwierdzić czy relacja zachodzi (jak trafnie stwierdza Autorka np. na s. 157). Nie znaczy to, że nie ma takiego powiązania, tylko, że nie udało się wykazać związku ze względu na ograniczenia próby lub przyjętej metody. Konsekwentnie należałoby tak wnioskować, co nie zawsze Autorce się udaje (np. na s. 159: „Badanie pokazuje, że nie ma zbieżności między stylem uczenia się danej osoby (...) a preferowanymi dla tego stylu (...) metodami nauczania”). W mojej opinii nie można jednoznacznie na podstawie wyników badania stwierdzić, że nie ma takiej zbieżności – a jedynie, że jej nie wykazano.

W związku z uzyskanymi wynikami Autorka negatywnie zweryfikowała wszystkie hipotezy pomocnicze oraz hipotezę główną. Warto byłoby w tym miejscu zauważyć, że przyjęta procedura badawcza nie zakładała sformułowania hipotezy zerowej oraz hipotezy alternatywnej. Nie należałoby więc mówić o odrzuceniu hipotezy – co ma miejsce w przypadku hipotezy zerowej, którą badacz z założenia próbuje sfalsyfikować. Niezależnie od tego, fakt negatywnej weryfikacji hipotez nie wpływa na wartość poznawczą pracy. Jest to bowiem częsty wynik prac badawczych i nie powinien budzić obaw badacza. Autorka próbuje zinterpretować uzyskane wyniki, wskazując na nurt krytyczny wobec stylów uczenia się oraz złożoność stylów uczenia się. Warto byłoby jednak wskazać także na inne potencjalne przyczyny niekonkluzywności badania, takie jak:

- Mała próba badawcza, szczególnie w zakresie poszczególnych podprób,
- Potencjalnie ograniczona wartość prognostyczna (trafność) kwestionariusza badania stylów uczenia się,
- Niewłaściwa metoda analizy statystycznej, niedopasowana do założeń i modelu teoretycznego badania,
- Słabe rozpoznanie sposobów i kryteriów doboru metod szkoleniowych przez trenerów.

Zawsze warto odnieść się w pracach badawczych – w tym dysertacjach doktorskich – do ograniczeń badania.

Konkluzja

W mojej opinii praca ma wartości poznawcze i aplikacyjne, a przedstawione uwagi mają charakter polemiczny, służący doskonaleniu warsztatu badawczego oraz dalszemu rozwojowi Doktorantki. Praca porusza oryginalny problem badawczy, rzadko eksplorowany empirycznie. Powoduje to, że podejmowane próby jego rozpoznania nie należą do łatwych i nie zawsze kończą się uzyskaniem jednoznacznych wyników. Nie umniejsza to jednak znaczeniu podjętego tematu oraz przeprowadzonych analiz. Tym samym, w mojej opinii mgr Anny Filipowicz-Florczyk wykazała się ogólną wiedzą teoretyczną w analizowanym zakresie, oraz umiejętnością jej zastosowania do rozwiązania problemu badawczego. Przeprowadzone analizy teoretyczne i badania empiryczne pozwoliły na realizację celów rozprawy oraz wskazują na umiejętność prowadzenia pracy naukowej przez Doktorantkę.

Podsumowując stwierdzam, że dysertacja doktorska mgr Anny Filipowicz-Florczyk pt. „Dobór metod szkoleniowych do indywidualnego stylu uczenia się pracowników jako czynnik determinujący efekty przedsięwzięcia szkoleniowego”, przygotowana pod kierunkiem naukowym promotora dr hab. Urbana Pauli prof. UEK spełnia wymogi stawiane pracom doktorskim, zgodnie z art. 13 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. (Dz.U. z 2003 r., nr 65, poz. 595 z późn. zm.) o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz Ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Wnioskuje do Rady o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Lubon Seubienia