

**Recenzja dysertacji doktorskiej mgr Agaty Katarzyny Draszkievicz
pt. *Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej
wychowania przedszkolnego,*
przygotowanej pod kierunkiem naukowym dr hab. prof. UAM Kingi
Kuszak oraz promotora pomocniczego dr Anny Mazurowskiej**

1. Uwagi wstępne

Recenzja została wykonana na pisemne zlecenie Rady Naukowej Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z dnia 25 września 2024 roku. Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi w recenzji przedstawiona została ogólna ocena treści i układu pracy ze szczególnym podkreśleniem jej wartości merytorycznej, wskazano ewentualne i możliwe ograniczenia, dokonano oceny poprawności teorii wykorzystywanych przez panią mgr Agatę Katarzynę Draszkievicz, a także dokonano oceny poprawności przeprowadzonych badań empirycznych i dokonywanych analiz zgromadzonego materiału badawczego, jak również oceniono uzyskane rezultaty pod kątem ich nowatorstwa i wkładu w rozwój prezentowanej dyscypliny naukowej. Zgodnie z Ustawą o stopniach i tytułach naukowych (Art. 13.) rozprawa doktorska powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej, dowodzić umiejętności prowadzenia przez niego samodzielnej pracy naukowej. Ten formalny wymóg praca Pani mgr Agaty Katarzyny Draszkievicz spełnia w zakresie wystarczającym dla tego typu prac badawczych z obszaru nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jej podstawowym walorem jest przede wszystkim oryginalność przedmiotu badań, typ przeprowadzonych badań oraz udokumentowany w pracy materiał badawczy.

2. Znaczenie podjętej problematyki

Zmiany wprowadzane w systemach edukacji oraz ich tempo stawiają wiele wyzwań przed nauczycielami, którzy muszą elastycznie reagować na te zmiany i umiejętnie dostosowywać

się do nowych wymagań. Z analiz porównawczych zmian edukacyjnych na świecie, zarówno w aspekcie ich wdrażania, jak i efektywności, wynika że nauczyciele mogą być zarówno motorem, jak i hamulcem zmian. Zmiany edukacyjne usankcjonowane prawnie w odniesieniu do istniejącego ustroju szkolnego przyjmują postać reform oświatowych. Z jednej strony nakładają one na nauczycieli, jako jednych z głównych uczestników edukacji określone zadania, z drugiej zaś strony, to od ich świadomości i zaangażowania zależy powodzenie reform. Żadna, nawet najlepiej przygotowana reforma nie ma szans powodzenia bez zaangażowania nauczycieli w ten proces. Stawanie się nauczycielem, a nie bycie nim, implikuje potrzebę nieustannej autorefleksji, ciągłego poszerzania i pogłębiania swoich kompetencji zawodowych w procesie realizacji założeń reform oświatowych. Konstytutywnym elementem procesu stawania się nauczycielem jest bowiem stały rozwój profesjonalny, który nie polega tylko na kształceniu się, ale przede wszystkim na odkrywaniu tożsamości zawodowej, na wykorzystaniu własnego, niepowtarzalnego potencjału i zdolności do kreacji świata życia codziennego oraz do twórczej realizacji działań dydaktycznych i wychowawczych wyznaczonych, między innymi, podstawami programowymi w praktyce edukacyjnej.

Podstawa programowa zatwierdzona 14 lutego 2017 r. wprowadzona została w związku z kolejną reformą systemu oświaty. Jak wynika z opinii o projekcie podstawy programowej, formułowanych już na etapie jej tworzenia, wymieniona podstawa zawiera zarówno pozytywne jak i negatywne aspekty rozumienia edukacji dziecka. Zarzuty formułowane przez ekspertów w zakresie edukacji elementarnej ze środowisk naukowych pod adresem omawianego dokumentu, dotyczą błędów o różnym poziomie ogólności, począwszy od stwierdzeń, głoszących iż „błędy zdominowały całą koncepcję podstawy programowej” (Zob. Bałachowicz, J., *Opinia o projektach Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej z dnia 18.12.2016*), po zarzut mówiący o tym, że podstawa nie przyczyniła się do powstania innowacyjnych programów kształcenia, a większość programów, jakie ukazały się w dominujących na rynku wydawnictwach, stanowią jedynie modyfikacje propozycji obecnych od lat w polskich szkołach (E. Marek, *Ewolucja programów kształcenia zintegrowanego w Polsce*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 8, s. 17-30). W ocenie prof. D. Klus-Stańskiej (*Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. „Forum Oświatowe” 2017, nr 29(1), Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/482>), podstawa programowa wychowania przedszkolnego

wprowadzona w 2017 roku nie stanowi kroku naprzód w polskiej powojennej tradycji tego rodzaju dokumentów. Nie jest dobrą odpowiedzią na zmiany w wiedzy naukowej na temat rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, jego możliwości i potrzeby ze względu na takie niedociągnięcia i braki, jak: pomijanie wielu kluczowych obszarów rozwoju dziecka i jego fundamentalnych potrzeb oraz potencjalnie znaczących możliwości, niedocenywanie możliwości psychofizycznych dziecka i wskazywanie jako osiągnięć dla dzieci kończących przedszkole kompetencji typowych dla wyraźnie niższego etapu rozwojowego, nieczytelność strukturalną i chaotyczność dokumentu, programocentryzm i biurokratyzm oraz liczne niezręczności i niejasności językowe. Brak namysłu nad adekwatnością nowych propozycji edukacyjnych składanych dziecku, a następnie monitorowania wprowadzonych zmian, może skutkować brakiem refleksji nauczycieli nad niepewnością rezultatów podejmowanych działań czy ich uprawomocnieniem.

Zmiany w edukacji zwykle są wprowadzane w sposób, który nie bierze pod uwagę subiektywnej rzeczywistości zmiany, czyli doświadczania rzeczywistości przez nauczycieli (A. Cudowska, *Rola nauczyciela w zmianie oświatowej...*, dz. cyt. s. 83). Doświadczenia nauczycieli najczęściej pomijane są w projektowaniu podstaw programowych mimo, iż to właśnie oni pełnią szczególną rolę we wdrażaniu kolejnych zmian oświatowych. To nauczyciele poprzez swoje kompetencje i preferencje ostatecznie kreują przestrzeń edukacji i w zindywidualizowany sposób jej doświadczają. Stąd zasadniczym walorem recenzowanej dysertacji doktorskiej jest uwzględnienie perspektywy nauczycieli w realizacji założeń podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Autorka dysertacji postawiła sobie za cel „opisanie i zbadanie elementów doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego” (s. 62). Niekoniecznie budzi bardzo ogólny sposób sformułowania celu, wielokrotnie przywoływanego w tej samej formie w treści dysertacji. Co rozumie Autorka przez określenie elementów doświadczeń nauczycieli? Co to oznacza? Niewiele w tym zakresie wnosi zdefiniowanie pojęcia element, za Słownikiem wyrazów obcych pod red. E. Sobol, na s. 67, tym bardziej że jego zdefiniowanie pozostało bez komentarza Autorki. Ostatecznie, z analizy treści pracy wynika, że bada ona doświadczenia nauczycieli w realizacji wybranych zadań nauczyciela istotnych w perspektywie konstruktywistycznej w czasie obowiązywania podstawy programowej z 2017 roku, takich jak:

- wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci,
- organizowanie aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują swoją wiedzę, umiejętności i doświadczenia;

- tworzenie warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń badawczych;
- tworzenie sytuacji problemowych pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń;
- tworzenie sytuacji podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy.
- znajomość (tu raczej trafniejszym określeniem powinno być doświadczenie) wsparcia i ofert przez nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli.

Wybór zadań Autorka uzasadnia potrzebą uwzględnienia przez nauczycieli w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego współczesnych przemian rzeczywistości społeczno-gospodarczej, zmian cywilizacyjnych oraz odwołaniami do konstruktywizmu jako teorii uczenia. Realizacja wymienionych zadań przez nauczyciela daje nie tylko możliwości dostosowania procesu kształcenia i wychowania do możliwości rozwojowych dzieci i ich różnic indywidualnych, ale także wiąże się z podkreśleniem obszaru aktywności dziecięcej eksploracji otaczającego świata. Mimo, iż w opiniach wielu teoretyków wychowania przedszkolnego realizowana w Polsce na przestrzeni ostatnich dekad koncepcja edukacji przedszkolnej niestety przede wszystkim normalizuje „rozliczanie” nauczycieli z realizowania założeń podstawy programowej, a tym samym nie daje im możliwości pogodzenia w praktyce pedagogicznej podejścia „za dzieckiem” ze sformalizowanym podejściem „za podstawami programowymi” (M. Grochowalska, J. Sajdera, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, nr 1(43), to jednak właśnie od nauczyciela, jego filozofii myślenia o edukacji dziecka, zależy w znacznej mierze sposób realizacji zawartych w podstawie programowej zadań przedszkola. Autorka podjęła ważne społecznie i edukacyjnie zagadnienie dla pedagogiki przedszkolnej, rzadko stanowiące przedmiot pogłębionych analiz teoretycznych i badań empirycznych. Doświadczenie rzeczywistości edukacyjnej wyznaczonej podstawami programowymi często jest pomijane, a badania nad podstawami programowymi odnoszą się najczęściej do oceny ich znaczenia w kształtowaniu wybranych kompetencji dziecka w wieku przedszkolnym, np. kształtowania postaw demokratycznych, patriotycznych z perspektywy analizy treści dokumentu itd., bądź realizacji założeń określonych obszarów edukacji przedszkolnej, np. regionalnej czy międzykulturowej.

Oceniając rozprawę doktorską, najpierw odniosę się do formalnej struktury treści, a w dalszej części skupię się na zagadnieniach szczegółowych oraz sformułowaniu konkluzji końcowej.

3. Formalna struktura pracy

Przedłożona do recenzji praca ma charakter obszernego, liczącego 462 strony (z aneksem) opracowania o charakterze teoretyczno-empirycznym. Struktura pracy ma uporządkowany, typowy układ dla opracowań naukowych o charakterze empirycznym, zawierający część poświęconą teoretycznym założeniom badawczym oraz część metodologiczno-empiryczną. Rozprawa składa się ze wstępu (ss. 7-9), dwóch rozdziałów stanowiących opis teoretycznych założeń badawczych (ss. 10-60), rozdziału poświęconego przedstawieniu metodologicznych założeń badań własnych (ss. 61-84), rozdziału czwartego prezentującego tok postępowania interpretacyjnego zgromadzonego materiału badawczego (ss. 85-110) oraz rozdziału piątego, zawierającego 6 podrozdziałów, poświęconych analizie wyników badań własnych (ss. 111-403). Należy podkreślić, że obszerność każdej z części pracy wzrasta proporcjonalnie do autorskiego wkładu Doktorantki w stan wiedzy o przedmiocie badań, dlatego najwięcej stron zajmuje segment analityczny. Struktura pracy obejmuje także podsumowanie, wnioski i propozycje rozwiązań dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego odpowiednio do przedmiotu badań (ss. 404-419). Struktura pracy obejmuje także obszerną bibliografię obejmującą monografie, teksty w monografiach redakcyjnych, dokumenty w postaci podstaw programowych wychowania przedszkolnego, programów wychowania przedszkolnego i rozporządzeń oraz dość liczne źródła netograficzne. W bibliografii ujęto także kilkanaście publikacji obcojęzycznych. Dominują jednak w bibliografii starsze opracowania literaturowe. Praca napisana jest poprawnym językiem w warstwie leksykalno-gramatycznej. Nie jest jednak całkowicie wolna od uchybień, ale nie rzutują one na ocenę końcową. Dotyczą występowania, między innymi: dość licznych tak zwanych „literówek”, braków znaków interpunkcyjnych (między innymi w bibliografii), błędów literowych w nazwiskach w bibliografii (np. s. 427: S. Juszcak zamiast S. Juszczyk), pojawiających się także sporadycznie błędów gramatycznych.

Struktura, układ formalny rozprawy doktorskiej, logiczny rozkład oraz zawartość treści merytorycznych upoważniają mnie do stwierdzenia, iż recenzowana rozprawa doktorska w pełni spełnia kryteria formalne przyjęte dla prac pisanych w celu uzyskania stopnia naukowego doktora nauk społecznych.

4. Krytyczna ocena układu i zawartości merytorycznej pracy

W recenzowanej pracy Autorka podjęła próbę dokonania analiz teoretycznych omawianego zagadnienia, prezentacji wyników badań jakościowych nad doświadczaniem realizacji wybranych założeń i zadań przedszkola w zakresie rozwoju i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym przez nauczycieli oraz próbę przedstawienia nowych propozycji działań skierowanych do nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków do realizacji założeń podstawy programowej w perspektywie konstruktywistycznej.

W dość krótkim Wstępie (s. 7-9) Autorka zarysowuje podjętą problematykę, obszar badań i wskazuje na potrzebę dopełniania wiedzy w interesującym ją temacie. Charakteryzuje strukturę dysertacji.

Część teoretyczna pracy obejmuje dwa rozdziały. Przedmiotem rozważań w pierwszym rozdziale, (s. 10-32) zatytułowanym: *Nauczyciel w procesie uczenia się dzieci na przykładzie teorii konstruktywistycznych*, jest sylwetka nauczyciela wychowania przedszkolnego, tzn. rozdział zawiera wyjaśnienie pojęcia nauczyciel, Autorka omawia w nim zadania i funkcje nauczyciela (brak rozróżnienia tych pojęć w tekście pracy i rozważaniach teoretycznych stąd pytanie o cel takiego zabiegu). W kolejnych podrozdziałach analizie poddano stanowiska Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego i Jerome'a Brunera odzwierciedlające różne spojrzenia na mechanizmy konstruowania wiedzy dziecka oraz na rolę czynników społecznych w tworzeniu i weryfikacji tej wiedzy. Zgodnie z teorią Piageta dla konstruowania wiedzy największe znaczenie mają umysłowe i fizyczne działania dziecka na przedmiotach, a nie interakcje z ludźmi. Rozwój jest możliwy tylko dzięki aktywnemu zdobywaniu przez dziecko doświadczeń. W odróżnieniu od teorii Piageta w społeczno-kulturowej koncepcji rozwoju Wygotskiego szczególne miejsce zajmuje czynnik społeczny. Nauczanie jako działalność społeczna uruchamia proces rozwoju dziecka. Uczenie się jest efektem spontanicznych i zaplanowanych interakcji pomiędzy rozwijającym się dzieckiem oraz bardziej dojrzałymi członkami społeczności. W koncepcji Jerome'a Brunera znaczenie edukacji, jej funkcje jednostkowe i społeczne, są powiązane z określoną kulturą, w której żyje człowiek. W koncepcji Brunera szczególne miejsce zajmuje „idea współpracy”. Autorka zachowuje spójność wywodu, ale jednocześnie sprowadza treść do niezbędnych wyjaśnień. Dokonuje rzeczowych opisów wybranych koncepcji. Ta część pracy budzi pewne zastrzeżenia i niedosyt. Po pierwsze, w większym stopniu należało powiązać omawiane koncepcje z przedmiotem badań oraz ustalić, która z omawianych koncepcji stanowi dla Autorki pracy ramę teoretyczną badań. Ponadto cennym zabiegiem było by ukazanie powiązań pomiędzy założeniami podstaw programowych i zadaniami nauczyciela na etapie edukacji

przedszkolnej a przyjętym paradygmatem edukacyjnym. Kluczową rolę pełni też kontekst historyczny i społeczno-kulturowy wdrażania i realizacji dokumentu. Zgodnie z założeniami szeroko rozumianego konstruktywizmu cele i wymagania przedszkola, programy kształcenia oraz warunki edukacyjne, jakie narzucają, mogą być uznawane nawet za szkodliwe ze względu na treść, ale też to, że są nieprawidłowo interpretowane. Tak też jest w przypadku podstawy programowej wychowania przedszkolnego z 2017 roku, która w omawianym kontekście była od początku i nadal jest przedmiotem krytyki.

Rozdział drugi zatytułowany: *Założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, poza wyjaśnieniem podstawowej terminologii, charakterystyką funkcji podstawy programowej zawiera prezentację założeń podstaw programowych wychowania przedszkolnego wprowadzonych od 11 marca 1932 roku do chwili obecnej. Brak tutaj jednak szerszego kontekstu społeczno-kulturowego ich wprowadzania, co pozwoliłoby na ustalenie przyjętej koncepcji i paradygmatu edukacyjnego, który leżał u ich podstaw. Autorka ukazuje w rozdziale tradycyjnie rozumiane powiązania podstawy programowej z poszczególnymi elementami systemu wychowania przedszkolnego opierając się na koncepcji Krzysztofa Konarzewskiego, który analizuje podstawę programową jako „centrum systemu sterowania praktyką oświatową”. W tym ujęciu podstawa programowa „mówi o tym co musi się znaleźć w szkolnej ofercie, a czego tam nie może być” (s. 50). Takie stanowisko jest przeciwstawne założeniom konstruktywizmu. Autorka dysertacji, odwołując się do wybranych stanowisk reprezentujących współczesne dyskursy dzieciństwa, uzasadnia w dalszych rozważaniach tezę głoszoną przez prof. Danutę Waluszek, która mówi o tym, że podstawa programowa, programy nauczania wyznaczają jedynie określoną drogę do pokonania, nie blokują, nie uzależniają, nie ograniczają adresata w zakresie podejmowanych przez niego decyzji i działań. Pewien niedosyt budzi sposób omówienia problemu gotowości szkolnej dzieci, ponieważ zgodnie z przyjętą przez Autorkę perspektywą badań większy nacisk powinien zostać położony na omówienie problemu gotowości szkoły do przyjęcia dzieci.

Podsumowując uwagi dotyczące części teoretycznej pracy należy stwierdzić, że Autorka rozprawy doktorskiej wywiązała się należycie ze swojego zadania, o czym świadczy dobry poziom narracji merytorycznej. Zebrana literatura przedmiotu jest adekwatnie dobrana do problematyki badań i została wykorzystana w stopniu dobrym. Mimo braku pewnych opracowań teoretycznych użytecznych w kontekście usytuowania przedmiotu badań w literaturze, np. dotyczących osiągnięć współczesnej psychologii rozwojowej w zakresie postrzegania dzieciństwa jak np. komunikacyjno-poznawcza teoria rozwoju teorii umysłu Katherine Nelson, stwierdzam, że selekcja i rekonstrukcja treści umożliwiła Autorce

zaprojektowanie i opis badań. Autorka powinna bardziej wnikliwie wykorzystać ją w analizach teoretycznych i interpretacjach wyników badań.

Kolejne rozdziały: trzeci i czwarty poświęcone zostały opisowi metodologicznych założeń badań własnych i charakterystyce sposobu analizy zgromadzonego materiału badawczego. Na wstępie należy podkreślić, iż rozdział trzeci, metodologiczny (ss. 61-84) posiada kompletną strukturę. Dookreślenia wymaga z pewnością przedmiot badań (o czym wspomniano już wcześniej w recenzji) oraz brak celów szczegółowych badań, zarówno teoretyczno-poznawczych jak i praktycznych. Bardzo ogólna forma celów utrudnia ocenę poziomu ich realizacji w badaniach. Sformułowane szczegółowe problemy badawcze odnoszą się, zgodnie z uwagą na stronie 3-4 recenzji, do wybranych zadań nauczyciela w zakresie realizacji podstawy programowej w duchu konstruktywistycznym. Dodatkowo Autorka sformułowała pytania problemowe dotyczące doświadczania wsparcia nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od kuratorów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli. Poza wymienionymi uchybieniami, tę część pracy oceniam również pozytywnie.

Odpowiednio do przedmiotu badań, Autorka osadziła koncepcję badań w interpretatywnym paradygmacie teoretyczno-metodologicznym badań jakościowych. Celem wyboru takiego podejścia badawczego było zbadanie subiektywnych znaczeń, jakie uczestnicy badań – nauczyciele wychowania przedszkolnego nadają rzeczywistości edukacyjnej w związku z realizowaną przez siebie podstawą programową oraz ukazanie sposobów w jaki tę rzeczywistość rekonstruują. Autorka zastosowała w badaniach technikę wywiadu narracyjnego w opracowaniu Fritza Schütza (zob. F. Schütze, *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, [W:] *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, red. M. Kohli, G. Robert, Stuttgart 1984), która stanowi swoistą technikę zbierania materiału, w wyniku której otrzymujemy tzw. narrację o życiu oraz oparty o spójne założenia teoretyczne sposób jej analizy. Koncepcję badań oparła na założeniu, iż istnieje zasadnicza zgodność pomiędzy narracją o realizacji podstawy programowej a jej rzeczywistym przebiegiem. Istotą zastosowanego w badaniach wywiadu narracyjnego było otrzymanie opowieści o życiu, nie będącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją, która nie jest zakłócona interwencją badacza. W związku z tym, że nie zwalnia to badacza z obowiązku doboru właściwie sformułowanych pytań, Autorka podaje ich przykłady (s. 73-74). Są to pytania między innymi o intencje, motywy, uczucia, o komentarze na temat „typowego” przebiegu zdarzeń, pytań o opinie itd. Autorkę pracy jako badacza interesowała opowieść o życiu każdego z narratorów – nauczycieli

wychowania przedszkolnego, o ich osobistych doświadczeniach w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Zaletą wyboru omawianej techniki badawczej w przypadku podjętego tematu jest to, że dostarcza ona informacji o procesualnym przebiegu zdarzeń w biografii, dzięki czemu badaczka mogła analizować interesujące ją zjawisko nie poprzez opis statycznych stanów, lecz przez wskazanie jak dane zjawisko powstało, rozwijało się i ewentualnie zaniknęło. Oznacza to, że w narracji badane jednostki dokonywały procesualnej rekonstrukcji zdarzeń. Celem badań nie było jedynie oddanie punktu widzenia badanych, lecz rekonstrukcja wzorów sensu i przebiegu procesów ukazanych w autobiograficznych relacjach nauczycieli. Autorka dokładnie opisuje procedurę i kolejne etapy prowadzenia badań, sięgając przy tym do bogatej literatury metodologicznej dotyczącej wywiadu narracyjnego. Badania przeprowadzone zostały w 47 instytucjach, w tym 34 w przedszkolach publicznych, 5-u przedszkolach niepublicznych, 7-u publicznych szkołach podstawowych i jednej niepublicznej szkole podstawowej. Narratorami było 54 nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w placówkach oświatowych na terenach miejskich i wiejskich. Wywiady prowadzone były od czerwca 2019 do lutego 2020 roku. Ze względu na sytuację pandemii 31 wywiadów przeprowadzonych zostało w formie zdalnej za pomocą komunikatora Skype. Zastosowano celowy dobór badanych z zastosowaniem tzw. metody kuli śniegowej, a jedynym kryterium był fakt realizacji przez nauczyciela podstawy programowej. Badani byli na różnym poziomie rozwoju zawodowego. Wywiady były nagrywane, a następnie poddane transkrypcji (1044 strony). Ponadto w celu zaobserwowania reakcji niewerbalnych, emocji towarzyszących badanym w czasie udzielania wywiadów zastosowano nagrania za pomocą kamery. Przyjęcie takiego sposobu prowadzenia badań zapewniło wierność zapisu, która ma ogromne znaczenie dla właściwej analizy tekstu.

Jak twierdzi Autorka (s. 84), analiza 54 narracji doprowadziła do tzw. „teoretycznego nasycenia”. Teoretyczne nasycenie próby oznacza sytuację, w której każdy kolejny przypadek nie wnosi nic nowego do wygenerowanych wcześniej wniosków. Na etapie tzw. analitycznej abstrakcji, badacz stara się wyłonić z tekstu kategorie wspólne innym narracjom oraz te, które są swoiste dla aktualnie badanej narracji i czynią z niej wobec innych przypadek kontrastowy. Szczegółowa prezentacja sposobu analizy i toku postępowania interpretacyjnego zgromadzonego materiału badawczego zawarta została w rozdziale 4 (ss. 85-110). Ta część pracy zasługuje na szczególne uznanie ze względu na czasochłonność oraz wysoki poziom trudności, zwłaszcza dla młodego badacza. Autorka odwołując się do właściwej literatury z zakresu metodologii badań opisuje sposób analizy materiału i wyodrębnia kategorie analizy materiału badawczego. W celu lepszego zobrazowania tego zabiegu stosuje zestawienia

tabelaryczne. Treść tego rozdziału wyraźnie wskazuje, że Autorka posiada wiedzę i kompetencje w zakresie metodologii badań pedagogicznych i z całą odpowiedzialnością i konsekwencją planuje i realizuje projekt badawczy. Poziom analiz, znajomości i rozumienia zagadnień metodologicznych związanych z przyjętą procedurą badawczą pozwala stwierdzić, że Pani mgr Agaty Katarzyny Draszkiewicz posiada wiedzę i umiejętności potrzebne do prowadzenia badań naukowych.

Kolejny, najbardziej rozbudowany rozdział 5 (ss. 111-4030), zawierający odpowiednio do postawionych problemów badawczych 6 podrozdziałów, stanowi prezentację wyników uzyskanych z zastosowaniem jakościowej strategii badań. W każdym z wyodrębnionych podrozdziałów w trakcie analizy materiału uwzględniono środowisko funkcjonowania placówki (miejskie, wiejskie), typ placówki (publiczna, niepubliczna) i stopień awansu zawodowego nauczyciela (stażysta, nauczyciel kontraktowany, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany). Wyodrębnione typy doświadczeń nauczycieli wychowania przedszkolnego Autorka zilustrowała długimi fragmentami narracji, co pozwala poznać kontekst wypowiedzi. Fragmenty narracyjne mają charakter kluczowy dla metody wywiadu narracyjnego, by później móc zestawić je z argumentacją i opisem. Każdy podrozdział zakończony jest podsumowaniem, w którym Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Po ukończeniu interpretacji poszczególnych narracji, pozyskane z analizy wnioski należałoby jednak zestawić ze sobą. Ten etap to tzw. porównywanie kontrastowe, które polega na przeprowadzeniu analizy porównawczej narracji biograficznych. Pozwala obejrzeć niejako opracowane poszczególne sposoby doświadczania realizacji podstawy programowej z punktu widzenia rozważanego wątku tematycznego. Konfrontując, można było wykorzystać procedury minimalnego (podobieństwo, przystawalność), a także maksymalnego (opozycja, odmienność) porównywania. Jest to bardzo ważny etap analizy, ponieważ pozwala badaczowi na obejrzenie wybranego zagadnienia z różnych perspektyw. Warto nadmienić, iż w rezultacie tego etapu badacz powinien mieć możliwość dokonania syntezy, inaczej mówiąc, stworzenia modelu teoretycznego (F. Schütze, *Kognitive Figuren des autobiographischen...*, dz. cyt.). Prezentacja tego etapu badań budzi największy niedosyt. Może prezentacja przypadków podobnych i kontrastujących w ramach poszczególnych kategorii analitycznych w formie np. schematów byłaby bardziej czytelna dla odbiorcy. To tylko sugestia pod kątem ewentualnego przygotowywania w przyszłości publikacji na bazie zgromadzonego materiału badawczego.

W podsumowaniu, Autorka zawarła postulaty kierowane do nauczycieli wychowania przedszkolnego sformułowane w trybie powinnościowym (nauczyciele powinni robić tak a tak, nauczyciele nie powinni postępować tak a tak), które dotyczyć mają ich działań mających przyczynić się do efektywniejszej realizacji zadań stanowiących punkt odniesienia w badaniach Autorki. Brak odniesienia uzyskanych wyników badań do podstawy programowej i do tego czy i na ile tworzy ona przestrzeń do realizacji wybranych przez Autorkę zadań odpowiednio do założeń konstruktywizmu. Biorąc pod uwagę jakościowy charakter badań właściwej było formułować postulaty (z uzasadnieniem w kontekście uzyskanych wyników badań) odnoszące się do potrzeby refleksji w działaniu nauczyciela itd.

Konkluzja

Ogólna ocena rozprawy doktorskiej mgr Agaty Katarzyny Draszkiewicz jest pozytywna. Dysertacja została poprawnie przygotowana pod względem teoretycznym i metodologicznym oraz odpowiednio zredagowana. Przedstawiona do oceny dysertacja stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz ukazuje ogólną wiedzę teoretyczną Autorki w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Rozprawa potwierdza zatem umiejętność Autorki do samodzielnego projektowania i prowadzenia badań naukowych. Tym samym spełnia wymagania art. 13 ustawy z dnia 14 marca 2003 o stopniach naukowych i tytule naukowym. Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzam, że dysertacja mgr Agaty Katarzyny Draszkiewicz spełnia wymogi Ustawy o Stopniach i Tytule Naukowym i wnioskuję o dopuszczenie jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

18.11.2024

