

Recenzja

rozprawy doktorskiej Bartosza Atroszko

pt.: *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*

przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej we współpracy z

promotor pomocniczą dr Grażyną Szyling

Gdańsk 2022, s. 340

Uwagi wstępne

Pan Mgr Bartosz Atroszko podejmuje w dysertacji jeden z „gorących” tematów z pogranicza dydaktyki ogólnej, pedeutologii i pedagogiki reform, a mianowicie problem barier zmiany paradygmatycznej polskiej szkoły, czyli wyjścia poza ramy utrwalonej przez lata praktyki, pozostającej w okowach powierzchownie aplikowanego behawioryzmu i scjentyzmu, w kierunku uczynienia edukacji szkolnej bardziej spersonalizowaną, nastawioną na usytuowane i negocjowane w kontekście społeczno-kulturowym aktywne konstruowanie wiedzy. Relacjonuje w niej bowiem proces i rezultaty poszukiwań o charakterze jakościowego studium przypadku, skupionych na znaczeniach przypisywanych barierom interesującej go/nas zmiany przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych, zarówno tych, którzy inicjują i/bądź włączani są w różnorakie projekty o charakterze innowacyjnym, jak i tych, którzy nie posiadają tego typu doświadczeń.

Recenzowana rozprawa doktorska jest zatem przykładem takiego badania praktyki szkolnej z oddolnej perspektywy, które cechuje konkretny wkład zarówno do wiedzy jak i praktyki pedagogicznej. Rozpoznanie znaczeń przypisywanych barierom zmiany przez nauczycieli, ujęte w kilka typologii, nie tylko odsłania wewnętrzne mechanizmy trwałości reguł i zasad zastanej *gramatyki kształcenia*¹, ale otwiera też drogę do kolejnych projektów badawczych – weryfikowania zakotwiczonej w danych hipotezy w formule klasycznych badaniach ilościowych, czy też prac badawczo-rozwojowych (inspirowanych ujawnionym w badaniach potencjałem różnorakich co do skali tzw. innowacji pedagogicznych). Z tego powodu wysiłek zarówno poznawczy jak i praktyczny Doktoranta oraz prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej i współpracującej z nimi dr Grażyny Szyling, zasługuje na szczególne wyróżnienie.

¹ Fraza pochodzi z tekstu Tyacka D., Tobina W., The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? “American Educational Research Journal”, 1994, Vol. 31, No. 3, ss. 453-479.

Stawiając taki wniosek już we wstępnej części recenzji, prezentuję niżej szczegółowe oceny dysertacji z zastosowaniem formalnych kryteriów. Uzasadniam zatem jej oryginalność, podkreślam demonstrowaną w tekście wiedzę merytoryczną, szacuję umiejętności pracy naukowej Doktoranta zarówno w warstwie merytorycznej jak i metodologicznej, by całość wywodu zamknąć konkluzją. Zanim to jednak nastąpi dokonam jej krótkiej formalnej prezentacji.

Układ pracy i ustrukturyzowanie jej treści

Dysertacja ma strukturę klasycznego raportu z badań. Jej struktura obejmuje *Wstęp*, pięć rozdziałów, *Zakończenie i dyskusję*, *Bibliografię*, *Spis tabel i rysunków*, *Załączniki*, *Streszczenie w języku polskim i angielskim*. Trzy pierwsze rozdziały dotyczą teoretyczno-metodologicznych podstaw badań własnych. Rozdziały czwarty i piąty oraz *Zakończenie* poświęcone są prezentacji i dyskusji badawczych ustaleń.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Oczekiwania wobec szkoły z perspektywy odmiennych paradygmatów* trafnie odzwierciedla przyjętą konceptualizację. Ukazuje dyskursywność głównych kategorii występujących w pracy. Konstytuowany przez trzy podrozdziały, poświęcone kolejno niejednoznaczności statusu wiedzy dotyczącej zmiany edukacyjnej, głównym paradygmatom współczesnej pedagogiki oraz zróżnicowaniu oczekiwań wobec szkolnictwa, zamyka podsumowanie prowadzonych w nich studiów skupione na ukazaniu występujących w nich podobieństw i różnic odnośnie do formułowania celów kształcenia, sposobów ich realizowania, głównych narzędzi „działania”, kluczowych idei, w tym oczekiwań wobec wiedzy szkolnej, modelu ucznia, absolwenta i nauczyciela oraz wynikającego stąd charakteru oczekiwanej zmiany modelu kształcenia. W rozdziale drugim (*Barriere zmiany dominującego w Polsce modelu kształcenia*), obejmującym także trzy podrozdziały, Autor skupia uwagę na kontekstualnym ujęciu tytułowego problemu. Znajdujemy tu zatem krótkie przedstawienie - w świetle literatury przedmiotu - strategii zmian edukacji w Polsce, dyskusję głównych jej kierunków oraz napotykaných barier aplikacyjnych (zarówno w skali makro, mezo jak i mikro). Prowadzone rozważania - podobnie jak w przypadku rozdziału pierwszego – wieńczy *Podsumowanie*, podkreślające i tym razem złożoność i wielowymiarowość diskutowanych kwestii.

Metodologiczne podstawy badań własnych prezentowane są w rozdziale trzecim. Autor przedstawia tytułowy przedmiot (*znaczenia nadawane przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego w Polsce modelu kształcenia*) i jego strukturę (*rozpoznanie potrzeby zmian; lokowanie źródła zmian; lokowanie źródła barier i nauczycielskie koncepcje zmian*), „rekonstrukcyjne” w charakterze cele podjętych poszukiwań wyznaczone założeniem, iż *to, co myślą nauczyciele o rzeczywistości szkolnej jest inspirowane zdobytymi doświadczeniami życiowymi oraz sposobem interpretacji tych doświadczeń, z drugiej zaś strony sposób myślenia badanych konstruuje ową rzeczywistość klasy lekcyjnej i szkoły*, wynikają z takiego ich ujęcia orientację badawczą (paradygmat interpretatywny i jakościowe podejście badawcze), a także odpowiadającą strukturze przedmiotu problematykę badawczą oraz tzw. metodykę postępowania w zakresie gromadzenia i analizy materiału empirycznego (*wywiad jakościowy z elementami narracji, inspirowaną fenomenografią technikę analizy wywiadów zorientowaną na znaczenie*), dobór i charakterystykę narratorów

(piętnastu nauczycieli szkół ponadpodstawowych, wśród których siedmioro miało doświadczenia związane z uczestnictwem w projektach innowacyjnych). Szczegółowe w powyższych zakresach dyskusje i prezentacje, odzwierciedlające poziom samoświadomości metodologicznej badacza, zamyka podrozdział poświęcony opisowi działań, które Doktorant podjął dla zapewnienia „jakości wywiadów” oraz przestrzegania zasad etycznych.

Rozdział czwarty, zatytułowany *Badania własne – wyniki*, obejmuje sześć podrozdziałów. Prowadzona w nich prezentacja badawczych ustaleń, odpowiadająca w zasadzie ustrukturyzowaniu przedmiotu badań, wykracza jednak poza zakresy problemów badawczych. Rozszerzenie to realizowane jest wprowadzeniem dwóch podrozdziałów - podrozdziału 4.1. rekonstruującego nauczycielskie oceny dominującego w Polsce modelu kształcenia oraz podrozdziału 4.6. dopełniającego prezentację całości ustaleń wątkiem tematycznym zatytułowanym *Nauczyciele jako bariera zmian*. Oczywiście, w przypadku badań jakościowych takie postępowanie nie jest niczym niezwykłym. Problemy formułowane w fazie planowania badawczego pełnią bardziej rolę pytań inicjujących poszukiwania niż ścisłe ramy prowadzonych poszukiwań. Gromadzenie i analizy materiału wymaga od badacza otwartości na to, co w trakcie podjęcia już procedury się wydarzy. Zadaniem pierwszym i głównym jest tu bowiem uzyskanie w miarę całościowego, usytuowanego w kontekście, obrazu badanego fenomenu. Punktem wyjścia w przedstawieniu tego, co ustalono zatem w zakresie całości poczynił uczyniono rekonstrukcję *status quo*, czyli nauczycielskie oceny dominującego modelu nauczania (4.2), by następnie skupić się kolejno na rekonstrukcjach dostrzeganej przez nich potrzeby (4.3) i „osobistych” koncepcji zmiany (4.4.), postrzegania jej ważnych źródeł (4.4.) oraz zewnętrznych barier (4.5.) do odtworzenia problemów tkwiących w nich samych (w ich nauczycielskim środowisku) (4.6). Taki układ i ustrukturyzowanie treści tego szerokiego rozdziału (każdy z sześciu podrozdziałów konstytuowany jest przez cztery śródrozdziały), są logiczne, wewnątrznie spójne. Wymaganiom całościowości rysowanego obrazu, rekonstrukcji znaczeń nadawanych przez nauczycieli zmianie dominującego modelu nauczania, dobrze służy też przejrzysta i atrakcyjna narracja. Ilustrowanie wywodu fragmentami transkrypcji wywiadów, podobnie jak sięganie do cytatów z rozmów z nauczycielami w śródtytułach, czynią tekst przejrzystym i atrakcyjnym czytelniczo.

Rozdział piąty, zatytułowany *Badania własne – wnioski*, stanowi zwięzłą rekapitulację badawczych ustaleń. Ustrukturyzowany według odpowiedzi na główne pytania badawcze w formule „obrazów edukacji”, zilustrowanych też tabelarycznie (ukazujących, w jaki sposób nauczyciele rozpoznają potrzebę zmiany modelu kształcenia, gdzie lokują główne jej źródła i bariery, jak rozumieją jej istotę) dopełnia śródrozdział poświęcony „niepokojącym aspektem wypowiedzi nauczycieli i opisywanej przez nich rzeczywistości”. Treści tego rozdziału, stanowiące *de facto* rodzaj zakotwiczonych w danych hipotez czy też mikro-teorii, stanowiąc mogą punkt wyjścia kolejnych badań – na przykład ilościowych o charakterze weryfikacyjnym - lub prowadzonych w wybranej formule badań rozwojowych. Wątek ten, dopełniony dyskusją teoretyczną, zostaje zresztą podjęty w *Zakończeniu* pracy.

Oryginalność rozwiązania (rozwiązywania) problemu naukowego

Jak wyżej wskazywałam, określenie „oryginalność” dotyczy nie tyle albo nie tylko pola, w którym Doktorant usytuował swe poszukiwania, ale i określenia celu, problematyki badawczej,

podejścia oraz teoretycznych ram badań własnych. Innowacyjność podjętego projektu zasada się bowiem na takim spojrzeniu na bariery zmiany dominującego w szkole „od lat” modelu kształcenia, powszechnie krytykowanego, zarówno w dyskursie naukowym jak i publicznym, ale nie zmieniającego swego rdzenia mimo kilku odgórnie wprowadzanych po 1989 roku reform oświaty, przez pryzmat znaczeń nadawanych pojawiającym się na tej drodze (czy drogach) przeszkodom przez ich bezpośrednich realizatorów (wykonawców), czyli nauczycieli. Przyjęcie tej oddolnej perspektywy z wykorzystaniem badań jakościowych (wywiadu narracyjnego z nauczycielami szkół ponadpodstawowych, zarówno tymi, których uznawano w przestrzeni szkolnej za innowatorów, jak tymi bez tego typu „afiliacji”, pozwoliło nie tylko na ujawnienie tła (kulturowo-społeczno-politycznego) doświadczanych przez nich przeszkód w dokonywaniu (się) zapowiadanej przez władze centralne, rekomendowanej w dyskursie naukowym czy występującej także w tzw. obiegowych opiniach pożądanej transformacji paradygmatycznej, ale i w związku z wytyczeniem określonych ram teoretycznych ukazało jak niejednoznaczny, jak bardzo nacechowany wewnętrznymi sprzecznościami może być (bywa) taki „projekt”.

Ujęte w typologie wyniki co do „rozpoznawania przez nauczycieli potrzeby zmiany”, „lokowania głównych źródeł zmian oraz barier dominującego modelu nauczania”, ilustrowane wyłaniającymi się z analiz narracji „obrazami edukacji”, prowadzą do wniosków, co do których osoby zajmujące pozycje badaczy, edukatorów czy praktyków, a także urzędników czy polityków zajmujących się sprawami oświaty, nie mogą zachować postawy obojętnej. Formułowany w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej postulat konieczności negocjowania w światach polityki i praktyki istoty zmian w oświacie oraz podzielenia przez nauczycieli/praktyków ich filozoficznych (onto-epistemologicznych) oraz teoretycznych przesłanek zyskuje nie tylko nowe uzasadnienie, ale podstawy do „unarzędziowienia” dyskursu (w obszarze pracy edukacyjnej z kandydatami na nauczycieli i pracy z nauczycielami w ramach tzw. doskonalenia oraz współpracy organów prowadzących szkoły z edukatorami i nauczycielami akademickimi). Lektura pracy, dzięki spójności teoretyczno-metodologicznej w rozwiązywaniu tego oryginalnego problemu, w połączeniu z erudycją Doktoranta, wywołuje nie tylko ciekawość poznawczą, ale i uruchamia krytyczny namysł nad jej potencjałem aplikacyjnym.

Kompetencje teoretyczno-metodologiczne

Dysertacja doktorska Pana Mgra Bartosza Antroszko jest w pełni osadzona w reprezentowanej przez Niego dyscyplinie naukowej. Wykorzystana w niej bibliografia jest obszerna. Obejmuje 304 pozycje. Oprócz klasycznych prac zwartych i publikacji naukowych Doktorant sięgnął do aktów prawnych (Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku) oraz źródeł internetowych (10). Wskazując na szerokość odwołań podkreślić muszę adekwatność ich doboru oraz sposobu wykorzystania. Wskazują one jednoznacznie na znakomitą orientację w dyscyplinie, w której lokowane są poszukiwania. Egzemplifikują kompetencję Doktoranta w zakresie świadomego wyboru paradygmatu uprawianej dyscypliny ze świetną znajomością tła (wiedzy konstruowanej i afiliowanej przy wieloparadygmatycznej dydaktyce i innych pedagogicznych subdyscyplinach – metodologii badań czy pedagogice reform szkolnego programu.

Wiedza dyscyplinowa prezentowana jest we wszystkich rozdziałach pracy. Treści w nich ujęte odzwierciedlają w pełni nie tylko dobre teoretyczne przygotowanie Autora do samodzielnego prowadzenia badań w wybranym polu problemowym, ale i dobrze ilustrują znajomość podstaw specyfiki podjętego procesu badawczego. I tak, Doktorant, ukazując lukę w wiedzy dotyczącej barier zmiany paradygmatycznej w polskiej szkole, i dokonując w związku z tym oryginalnej konceptualizacji badań własnych, uwzględniając perspektywę i głos głównych podmiotów potencjalnej zmiany, czyli nauczycieli, wykazuje dogłębną znajomość głównych teorii i koncepcji występujących we współczesnej pedagogice. Sięga do prac Promotorki i do znaczących dla podjętego tematu dzieł innych teoretyków oraz badaczy edukacji afiliujących dorobek zarówno przy dydaktyce ogólnej, jak i pedagogice szkoły czy pedagogice porównawczej oraz filozofii edukacji.

Mgr Bartoszko, projektując badania własne, osadzając je w wybranym paradygmacie – uzasadniając – niekiedy poprzez kontrastowanie - jego spójność z podstawami teoretycznymi projektu diskutowanymi w rozdziałach I-III – wykazuje dobrą znajomość innych orientacji metodologicznych i strategii badawczych przyjmowanych/stosowanych we współczesnej pedagogice. Poszukując kategorii analizy materiału i kluczy interpretacyjnych sięga do znaczących dla podjętego tematu dzieł teoretyków i badaczy, afiliujących dorobek zarówno przy dyscyplinie jak i przy innych naukach społecznych, prowadzących poszukiwania nie tylko w podobnych lub zbliżonych paradygmatach (interpretacyjno-krytycznych), ale i reprezentujących inne orientacje czy podejścia (postkrytyczne, instrumentalne, etc.). Nieustannie odnosi też własne rozpoznania do ustaleń innych badaczy. Cecha ta jest szczególnie widoczna w rozdziale podsumowującym uzyskane wyniki. Autor, przedstawiając w sposób zróżnicowany swe ustalenia (nazywane tu przez niego wnioskami), w formule odślon (zwanych przez niego „obrazami”), ilustrując je za pomocą tabel, grafik i cytatów nie zapomina też o pogłębianiu ich interpretacji poprzez sięganie do argumentów pochodzących nie tylko z dyskursu dydaktyczno-pedeutologicznego, ale i psychologicznego czy socjologicznego.

Oceny w aspekcie metodologicznym dokonuję kierując się takimi kryteriami, jak poprawność formułowania założeń i problemów, trafność doboru metod (i ich zastosowania) oraz prawidłowości układu pracy i struktury podziału treści. Na dobór i umiejętność korzystania z literatury naukowej w aspekcie przedmiotu i celu badań wskazywałam w już w innym fragmencie niniejszej recenzji. Niżej podkreślić jedynie pragnę trafne sięganie do wybranych pozycji z obszaru metodologicznych podstaw badań społecznych w celu ugruntowywania podejmowanych decyzji odnośnie do podejścia i paradygmatu, w których osadzone były poszukiwania, doboru próby badawczej, zachowania wymogów proceduralnych i etyczności w relacjach z narratorami w trakcie przeprowadzania wywiadów czy też postępowania w procesie analizy danych. Zaznaczyć też muszę wysoki stopień uważności i odpowiedzialności badawczej (wobec siebie, swych możliwości, ale i akademii), dostrzegalny w formułowaniu zarówno założeń odzwierciedlonych w strukturze przedmiotu badań (s.114-115), jak i pytań organizujących zakres eksploracji (problemu głównego i szczegółowych).

Przedmiot i cel badań są wyraźnie osadzone w ramach teoretycznych podjętego projektu. Ich prezentacja w rozdziałach I-III ukazująca dyskursywność podjętego tematu, głównych kategorii organizujących w nim myślenie, a więc oczekiwania wobec edukacji, zmiany praktyk nauczania, statusu wiedzy o szkole, w pełni uzasadniają osadzenie poszukiwań w interpretatywizmie i przyjęcie w nich paradygmatu (autor mówi w tym przypadku o

orientacji) konstruktywistycznego². Rekonstrukcja *rekonstrukcji* znaczeń nadawanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego w polskich szkołach modelu nauczania poprzez przeprowadzenie z nimi wywiadów narracyjnych ukierunkowanych na rozmowę z nimi skupioną na potrzebie zmiany, zewnętrznego ulokowania piętrzących się na tej drodze barier oraz jej (też zmiany) pożądanego koncepcji, wydaje się nie tylko interesującym, ale i trafnym, z punktu widzenia ram teoretycznych, zabiegiem.

W opisie realizacji tych zamierzeń (gromadzeniu i analizie danych) Autor – sięgając do znaczących w akademickim dyskursie podręczników z zakresu nie tylko metodologii reprezentującej *stricte* dyscyplinę, ale i tych ujmujących te zagadnienia szerzej, w odniesieniu do nauk społecznych, uzasadnia przyjętą metodykę nie tylko na tle zrozumienia istoty przyjętego konstruktywistycznego paradygmatu, ale dyskutuje też podejmowane kroki w kontradycji do badań ilościowych, podkreślając także na poziomie języka fundamentalne różnice między badaniami ilościowymi a jakościowymi (charakterystyki wywiadów, dobór próby badawczej, etc.).

Doceniając demonstrowaną na kartach tzw. rozdziału metodologicznego nie tylko samoświadomość badawczą, ale i rzetelność metodyczną, zgłaszam jedną, a właściwie dwie uwagi wskazujące na pewien niedosyt co do udokumentowania podkreślanej wyżej kompetencji badawczej. Dotyczą one prezentacji narratorów (zaproszonych do badań nauczycieli) i pracy z transkrypcjami przeprowadzonych z nimi wywiadów. Zgodnie z zasadami badań jakościowych, procedurę zwaną teoretycznym próbkowaniem, uzasadniając tzw. wysyceniem oraz stosując technikę „kuli śnieżnej” w zapraszaniu do badań nauczycieli, o których „wiadomo”, iż są innowatorami i dla kontrastu tych, którzy nie są znani w swych środowiskach z takiego typu działalności, warto byłoby przedstawić jednych i drugich bardziej szczegółowo. Można było uczynić to w rozdziale „metodologicznym” czy na początku rozdziału wynikowego, wzbogacając zanonimizowane dane biograficzne i te dotyczące kariery nauczycielskiej materiałem pochodzącym z analizy „podłużnej” poszczególnych wywiadów. Oczywiście rozumiem (i podzielam) dążenie Autora do zapewnienia narratorom „ochrony” przed możliwym publicznym rozpoznaniem, ale przy zastosowaniu pewnych zabiegów anonimizacyjnych zyskalibyśmy jednak pewien wgląd w biograficzno-szkolne różnicowania sposobów bycia w świecie edukacji szkolnej, odzwierciedlające się w znaczeniach przypisywanych barierom zmiany paradygmatycznej polskiej szkoły nie tylko ze względu na kryterium udziału w projektach innowacyjnych.

Wyjście w analizach poza kluczowy z punktu widzenia „teoretycznego próbkowania” podział na nauczycieli innowatorów i pozostałych (nie-innowatorów) pogłębiłoby zapewne analizy i interpretacje oraz rozszerzyło wypracowane typologie. Rozumiem jednak ograniczenia związane ze skalą przedsięwzięcia podjętego w ramach dysertacji i zakładam, że zgodnie z zapowiedzią Autora w *Zakończeniu* pracy – możliwe będzie nie tylko podjęcie kolejnych badań weryfikujących tzw. hipotezy zakotwiczone w danych, ale i ponowne sięgnięcie do zgromadzonego materiału i poddanie go dalszym, różnicowanym analizom. Nowe wątki ujawnione w dotychczasowych analizach, wykraczające poza obiegowe opinie typu „niskie płace”, „brak selekcji do zawodu”, „przeteoretyzowanie kształcenia nauczycieli”,

² W pracy podjęta jest dyskusja nazewnictwa. Autor zna różne ujęcia i potrafi za wskazanymi autorami uzasadnić przyjęte w tym względzie stanowisko.

takie na przykład jak konflikt pokoleniowy (*ageizm?*), wykluczenie nauczycieli z udziału w otwierających na zmianę projektach z powodu niedostatecznej kompetencji językowej czy też w zakresie TIC, stanowić może także ważne preludium prac badawczo-rozwojowych.

W końcowym fragmencie niniejszej recenzji podkreślić pragnę, iż zawarte wyżej uwagi czy supozycje nie umniejszają wartości podjętego przez Doktoranta dzieła ani jego kompetencji teoretyczno-metodologicznych. Wprost przeciwnie, podjęcie pewnej dyskusji wynika z demonstrowanej na kartach pracy umiejętności jej autora w zakresie samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. To porównawcze w istocie jakościowe studium przypadków – nauczycieli innowatorów i nie-innowatorów, potwierdza, jak ważna dla zmiany paradygmatycznej szkoły jest/może/powinna być wielopoziomowa współpraca wszystkich podmiotów - mniej lub bardziej nią zainteresowanych, a więc reprezentujących zarówno oświatę, jak i akademię oraz środowisko rodziców. Konieczność rekonceptualizacji programu, nie tylko systemowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, zwrócenie się w kierunku społeczno-kulturowych jego podstaw, wydaje się w tym świetle nie do podważenia!

Uwagi odnośnie do strony formalnej pracy

Na zakończenie niniejszej recenzji zdań dodaję – z obowiązku recenzenta – kilka uwag na temat poprawności formalno-językowej, stylistycznej i interpunkcyjnej tekstu. Narracja pracy ma określony rytm. Rozdziały wynikają logicznie jeden z drugiego. Jej wyróżniającą cechą jest wartka narracja, pozbawiona zbędnych dygresji czy innych „ozdobników”. Po uważnej, także pod tym kątem, jej lekturze muszę przyznać, że autor ustrzegł się w zasadzie potknięć natury redakcyjno-edycyjnej. Nawet tak zwane „literówki” rzadko w recenzowanym tekście występują.

Mam natomiast pewną sugestię odnośnie do sformułowania tytułu pracy (*Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*). Wydaje się, że z uwagi na ograniczenie czy też zogniskowanie prowadzonych badań na środowisko nauczycieli szkół ponadpodstawowych, których usytuowanie w przestrzeni oświaty jest nieco inne niż na przykład nauczycielek edukacji wczesnej, o czym Autor także wspomina, warto zaznaczyć to w sformułowaniu tytułu pracy lub w jej podtytule. W przygotowywaniu tekstu do druku sugeruję rozważenie możliwości takiego dopełnienia.

Żałuję natomiast, że w Aneksie pracy przedstawianej do recenzji w przewodzie doktorskim – wobec zapowiedzi zawartej w podrozdziale dotyczących wyboru fenomenograficznej, jeśli idzie o proveniencję, strategii analiz wywiadów (zob. s. 126), nie zamieszczono, oprócz „dyspozycji do wywiadów”, przykładów transkrypcji rozmów wraz z legendą ich kodowania. Uwaga, a właściwie sugestia ta, podobnie jak wskazana w poprzednim akapicie, nie wynika z wątpliwości co do skali i jakości badań, ale wprost przeciwnie, z ciekawości poznawczej i podkreślenia obszerności i rzetelności wykonanej pracy także w tym zakresie.

Konkluzje końcowe

Podsumowując wyrażone wyżej oceny i opinie (całość) stwierdzam, że struktura rozprawy i jej narracja - zarówno w części teoretyczno-metodologicznej jak i w referowaniu przebiegu i

wyników badań własnych, jest w zasadzie wzorcowa. Stwierdzam jednoznacznie, że rozprawa doktorska Bartosza Atroszko, przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej we współpracy z dr Grażyną Szyling, podejmuje ważny problem naukowy, stanowi jego oryginalne rozwiązanie oraz posiada znaczny potencjał aplikacyjny – w dziedzinie badań i praktyki. Wnoszę o jej przyjęcie i dopuszczenie do publicznej jej obrony.

Rozprawa spełnia wymagania sformułowane w Ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.). Odnosi się to zarówno do warstwy merytorycznej, metodologicznej jak i praktycznej. Ze względu na innowacyjność przyjętego podejścia, trafną argumentację teoretyczną, poprawność metodologiczną oraz potencjał inspiracyjny dla praktyki edukacyjnej, wnoszę także o opublikowanie dysertacji.