

Prof. dr hab. Henryk Mizerek  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
Wydział Nauk Społecznych

Olsztyn, dnia 11 czerwca 2022 r.

**Recenzja rozprawy doktorskiej**  
**Mgr Bartosza Atroszko**  
**pt. *”Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu***  
***kształcenia”***  
Gdańsk 2022, s. 340  
**przygotowanej pod kierunkiem Prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej oraz promotora**  
**pomocniczego Dr Grażyny Szyling**

Rozprawa przygotowana przez Mgr Bartosza Atroszko mieści się w grupie tych prac, które czyta się z wielkim zainteresowaniem oraz – tak jak to było w moim przypadku – angażując się intelektualnie oraz emocjonalnie. Decyduje o tym podejmowana w pracy problematyka, której trudno odmówić waloru aktualności oraz znaczenia dla sposobów myślenia o kondycji współczesnego systemu edukacji oraz pracujących w jego ramach nauczycieli. Równie ważny jest sposób ujęcia tej problematyki. Jest on w pełni oryginalny. Autor ucieka od utartych wzorów, nie kopiuje rozwiązań zastosowanych w innych badaniach. Reprezentuje postawę, w której nauka jest sztuką rozwiązywania istotnych społecznie problemów. Przyjmuje zasadę, że w pracy naukowej na pierwszym planie pozostaje problem do rozwiązania a nie – tak jak to się często dzieje w badaniach ilościowych – koncentracja na metodzie.

Dokonując szczegółowej oceny dysertacji Doktoranta postanowiłem odwołać się do następujących kryteriów:

1. Znaczenia podejmowanej problematyki dla współczesnej teorii pedagogicznej.
2. Trafności wyborów źródeł.
3. Adekwatności układu treści oraz logiki wyводу z punktu widzenia celów opracowania.
4. Trafności zastosowanych w pracy rozwiązań metodologicznych.
5. Poziomu warsztatu naukowego – szczególnie w sferze zastosowanych rozwiązań w trakcie analizy i interpretacji zebranego materiału empirycznego.

## 6. Znaczenia wyników badań dla praktyki pedagogicznej.

Projekt badawczy zrealizowany Doktoranta trudno jest zlokalizować w ramach jednej tylko subdyscypliny pedagogiki. Mieści się on przecięciach i pograniczach wielu subdyscyplin – pedeutologii, dydaktyki ogólnej, pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki społecznej. Wtedy, kiedy jest to konieczne dla dokonania interdyscyplinarnej analizy barier zmiany dominującego modelu kształcenie, Autor odwołuje się do treści będących przedmiotem zainteresowań psychologii, socjologii edukacji a także filozofii nauki. Mając na uwadze, iż przedmiotem badań Doktoranta były znaczenia nadawane przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego modelu kształcenia, tego rodzaju rozwiązanie jest trafne.

Warto również podkreślić, projekty badawcze, których przykładem jest recenzowana dysertacja, mają szczególną wartość dla pedagogiki. Powinnością pedagogiki jako nauki jest uważne przyglądanie się praktyce edukacyjnej i to nie tylko z intencją jej krytyki. Wiedza pedagogiczna nie może też mieć wyłącznie formy „idealnych” modeli rzeczywistości czy zestawu postulatów kierowanych wobec praktyków do realizacji. W procesie tworzenia tej wiedzy konieczna jest refleksyjna, zdystansowana a zarazem krytyczna postawa badawcza. Tego rodzaju postawę reprezentuje Doktorant. Podjął on udaną próbę rekonstrukcji znaczeń nadawanych przez nauczycieli modelom kształcenia oraz mechanizmom zmian modelu dominującego współcześnie. Odwołanie się do konstruktywizmu pozwoliło na odkrycie modeli mentalnych nauczycieli oraz zrozumienie ich społecznego świata (lub jego wycinka) jak tworzy funkcjonowanie w realiach współczesnej szkoły.

Wartość projektu badawczego zrealizowanego przez Bartosza Atroszko dla pedagogiki dostrzegam w dwóch wymiarach. Po pierwsze – jest to wyraz przyjęcia perspektywy, w której badania pedagogiczne w centrum uwagi mają kwestie pedagogicznej praxis. Po drugie – Autor daje świadectwo umiejętności korzystania z dorobku nauk humanistycznych i społecznych w rozwiązywaniu problemów swoistych dla pedagogiki. Jest to postawa, w której pedagogiki nie redukuje się do jakiejś części psychologii, socjologii czy filozofii. Autor nie kopiuje bezrefleksyjnie języka tych dyscyplin – przeciwnie w tekście dostrzegam wiele udanych prób tłumaczenia kategorii pochodzących z innych dyscyplin na język pedagogicznego myślenia i działania. Odnosi się to szczególnie do części empirycznej pracy oraz zakończenia i dyskusji.

\* \* \*

Baza źródłowa została dobrze dobrana w każdej z części pracy. W dwóch pierwszych rozdziałach rozprawy, stanowiących jej część teoretyczną, zamieszczone zostały treści wykorzystane do konceptualizacji projektu badawczego oraz w trakcie analizy i interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego. Ramę teoretyczną projektu tworzą koncepcje ujmujące zmianę edukacyjną w ramach paradygmatów współczesnej pedagogiki. Autor odwołuje się do klasyfikacji, w której wyróżnił paradygmaty obiektywistyczny, interpretacyjny oraz krytyczno-emancypacyjny. Analiza modeli kształcenia oraz oczekiwań wobec szkolnictwa w perspektywie paradygmatycznej jest interesująca - i jak się okazało - owocna. Dzięki taki rozwiązaniu możliwe było spełnienie postulatu holistycznego wglądu w zjawiska będące przedmiotem badania. Pewien niedosyt może jedynie rodzić drugoplanowe potraktowanie kwestii zmiany w edukacji. Co prawda Doktorant odwołuje się do tekstów autorytetów w tej dziedzinie – w tym do prac Michaela Fullana - niemniej jak sądzę wartościowe byłoby także przyjrzenie się problematyce zmiany w edukacji z perspektywy ideologii edukacyjnych. Interesujące może być bliższe przyjrzenie się do jakiego stopnia nauczyciele identyfikują się z (lub są „zainfekowani”) neoliberalnym dyskursem zmiany, ideologią „złotego standardu”, ruchem – evidence-based-practice w edukacji. Na ile nauczyciele godzą się na traktowanie zmiany jako celu samego w sobie (zmiany dla niej samej)? Do jakiego stopnia jest im bliski klasyczny dyskurs zmiany traktowanej jako nieustanne dążenie do doskonałości? Sądzę, że tego typu wątki mogłyby nieco wzbogacić interpretację wyników badań oraz wnioski zawarte w części pt. „Dyskusja”.

\* \* \*

Konstrukcja formalna pracy jest typowa dla prac empirycznych z zakresu nauk społecznych. W części teoretycznej, którą tworzą dwa pierwsze rozdziały, Autor odwołał się do rozwiązań redakcyjnych zapewniających - adekwatny do celu i przedmiotu badań – układ treści. Część tę, podobnie jak pozostałe, charakteryzuje jasność i logika wyводу. Daje to dobre świadectwa opanowania warsztatu naukowego w tym także sztuki pisarstwa naukowego. Wyraźna jest samodzielność i dojrzałość Autora. Nie „chowa się” on za cudzymi tekstami, świadomie dobiera je bogatej puli tekstów pochodzących z różnych dyscyplin naukowych. Widać wyraźnie, że nie streszcza cudzych tekstów, lecz potrafi je krytycznie analizować. Bardzo dobrym rozwiązaniem redakcyjnym było zamieszczanie podsumowań do każdego z

rozdziałów teoretycznych. Autor postanowił również, co nieczęsto się jeszcze zdarza w rozprawach doktorskich z pedagogiki w Polsce, umieścić w pracy punkt zatytułowany „dyskusja”. Jest to dobre miejsce by w refleksyjny i autokrytyczny sposób spojrzeć na drogę przebytą w toku realizacji badania oraz odnieść się do wartości uzyskanych wyników.

\* \* \*

Recenzując projekty badawcze zrealizowane na planie badań jakościowych nie sposób nastawiać się jedynie na tropienie i wytykanie błędów popełnianych przez ich autorów. Jak się zwykle czyni uprawiając krytykę selekcyjną. Jest ona często wykorzystywana w badaniach ilościowych, w których bardzo precyzyjnie zostały sformułowane rygory poprawności metodologicznej. W pracach jakościowych, a na takie zdecydował się Mgr Bartosz Atroszko, zadaniem recenzenta jest rekonstrukcja myślenia autora w sferze sposobu uzasadniania podjętych decyzji metodologicznych. Warto jest również wskazać na możliwości odwołania się do rozwiązań alternatywnych. W taki też sposób – odwołując się do zasad krytyki hermeneutycznej – odnoszę się do treści zawartych w rozdziale III dysertacji zatytułowanym – „Metodologiczne założenia badań własnych”.

Rozdział ten zawiera wszelkie niezbędne informacje na temat przyjętych założeń metodologicznych. Cele i przedmiot badań zostały jasno zaprezentowane. Korespondują one dobrze z założeniami zaprezentowanymi w części teoretycznej rozprawy. Również decyzja o wykorzystaniu paradygmatycznych założeń konstruktywizmu oraz jakościowej orientacji badawczej jest w pełni uzasadniona. Cały rozdział został napisany ze znawstwem problematyki oraz na podstawie trafnie dobranej literatury przedmiotu. Co ważne – Autor słusznie postanowił położyć nacisk na uzasadnianie przyjętych rozwiązań metodologicznych rezygnując z erudycyjnych popisów.

Projektowanie każdego badania naukowego wymaga wyjątkowej dyscypliny intelektualnej i logiki wywodu. Doktorant podołał temu wyzwaniu pokazując (w formie zestawień tabelarycznych) związki między przedmiotem i problematyką badań. (s. 118). W bardzo precyzyjny sposób przedstawił zastosowane procedury zapewniające jakość wywiadów oraz założenia na temat analizy materiału empirycznego.

Pewne wątpliwości budzi kilka kwestii. Pierwsza ma charakter redakcyjny. Zastanawiam się jakie jest uzasadnienie takiego układu treści rozdziału metodologicznego, gdzie punkt 3.3 „Problemy badawcze” umieszczono po prezentacji przyjętej orientacji

badawczej (punkt 3.2)? Czy nie lepiej jest dobrać i uzasadnić wybór takiej orientacji, która umożliwi rozwiązanie problemu badawczego? Zastanawia mnie też tytuł podrozdziału 3.4 pt. „Metoda badań i zasady analizy danych”. Myślę, że dla zachowania jasności wyводу, której zdecydowanym zwolennikiem jest Doktorant, warto byłoby odwołać się do klasyfikacji, którą proponują między innymi Krzysztof Konarzewski(2000) czy Krzysztof Rubacha(2008). Metody badań ujmuję się tutaj w ramach trzech klas – metody doboru próby, metody zbierania danych oraz – metody analizy danych empirycznych.

Po drugie - mam również pewne wątpliwości, co do sposobu prezentacji składu próby badawczej. Autor wskazuje, że stanowi ją w sumie 15 nauczycieli podzielonych na dwie grupy – nauczycieli innowatorów oraz „zwykłych” nauczycieli. Podział ten, jakkolwiek (o czym pisze sam Autor) ryzykowny ze względu na zastosowane kryterium stał się ważną kategorią w trakcie analizy materiału empirycznego. Chciałbym zapytać jakie jest uzasadnienie dla takiego rozwiązania w badaniach jakościowych? Sugeruję również, by przygotowując pracę do publikacji, dokonać jednak bliższej charakterystyki uczestników badania. Dane statystyczne zamieszczone w punkcie 3.5.2 budzą niedosyt i utrudniają interpretację danych pochodzących z wywiadów. Czy nie lepiej byłoby – oczywiście z zachowaniem wszelkich standardów etycznych – przedstawić ich jako osoby dokonując krótkiej charakterystyki każdej z nich z osobna?

Po trzecie - wątpliwe jest, z mojego punktu widzenia, używanie sformułowania „badany” w stosunku do uczestników badań jakościowych. Tutaj mamy do czynienia z rozmówcami, narratorami itp. W tekście pracy wynika, że sztywny podział na rolę badacza i badanych w projekcie B. Atroszko nie miał jednak miejsca. Doktorant traktował swoich rozmówców w sposób podmiotowy kładąc nacisk na budowanie relacji człowiek-człowiek a nie rola-rola.

Zgłoszone uwagi i pytania odnoszące się do treści rozdziału metodologicznego mają – przede wszystkim - charakter redakcyjny. Wskazuję na niedopowiedzenia, kwestie - które z punktu widzenia uważnego czytelnika - mogą budzić pewne wątpliwości.

Podkreślić jednak trzeba ponownie, że sposób konceptualizacji projektu badawczego jest bardzo dobry. Co więcej, sposób w jaki Autor pracuje z danymi oraz poddaje interpretacji uzyskane wyniki świadczy o opanowaniu podstawowej kompetencji metodologicznej jaką w badaniach jakościowych jest refleksywność (*reflexivity*) i to w każdej z jej postaci – refleksywności personalnej, funkcjonalnej oraz dyscyplinarnej (Finlay 2002). Badanie

jakościowe jest zawsze dla śmiałą próbą pokonania trzęsawiska (*Negotiating the Swamp*). Zadanie to, i to nie tylko dla początkującego badacza, nie należy do najłatwiejszych, tymczasem Doktorant odważnie, szczęśliwie i bezpiecznie porusza się po bardzo „grząskim gruncie” podejmowanej problematyki.

\* \* \*

Część empiryczna opracowania, którą tworzy rozdział IV zatytułowany „Badania własne – wyniki” ma układ treści wynikający z kolejności szczegółowych problemów badawczych oraz kategorii, które wyłoniły się z danych. Bardzo dobrym, oryginalnym rozwiązaniem było wykorzystanie cytatów z wywiadów w formułowaniu tytułów poszczególnych podrozdziałów. Podtytuły te znakomicie oddają treści zamieszczone w każdym z podrozdziałów. Trzeba docenić umiejętności Autora w sferze analizy treści transkrypcji wywiadów – w tym szczególnie sposób w jaki zostały wyłonione szczegółowe kategorie rozumienia przez rozmówców szkolnej rzeczywistości. Są one wyrażone często w języku teorii co umożliwia sensowną interpretację danych empirycznych.

Wyniki badań zostały przedstawione w bardzo przejrzysty sposób. Dzięki temu czytelnik nie gubi się w powodzi szczegółowych danych i możliwe staje się śledzenie sposobu myślenia autora.

Moje wątpliwości budzą jedynie dwie kwestie. Pierwsza z nich to zabieg polegający na porównywaniu perspektyw nauczycieli „innowatorów” i tych, którzy w przekonaniu Autora innowatorami nie są. Sądzę, że taki zabieg ma on niewielką moc wyjaśniającą. Decyduje o tym wielkość próby oraz umowność tego podziału. Fakt uczestnictwa w projektach edukacyjnych trudno potraktować jako wystarczające kryterium/wskaźnik innowacyjności. Trzeba jednak przyznać, że rezultaty tych porównań mogą być źródłem hipotez, które można zweryfikować w badaniach ilościowych lub mieszanych.

Druga kwestia ma charakter redakcyjny. Odnosi się ona do sposobu prezentacji wypowiedzi narratorów. Często zdarza się, że Autor zamiast interpretować wypowiedzi rozmówców odwołując się do języka teorii przytacza je w dosłownym brzmieniu – tak jak pojawiają się one w zamieszczonych w tekście, obszernych cytatach. Myślę, że przygotowując tekst do publikacji w postaci monografii (co z pewnym przekonaniem chciałbym zarekomendować), warto byłoby dokonać korekt redakcyjnych niektórych fragmentów tej części pracy.

Generalnie, część empiryczna pracy daje jak najlepsze świadectwo kompetencjom warsztatowym Autora. Doskonale rozumie on „duszę” badań jakościowych, zdaje sobie sprawę z ich możliwości oraz ograniczeń. Jest także gotowy na podejmowanie ryzyka, które jest niezbędne wówczas, kiedy proces badawczy nie traktuje się jako rygorystyczną procedurę, lecz jako sztukę rozwiązywania istotnych społecznie problemów.

Warto na koniec odnieść się do znaczenia wyników przeprowadzonych badań dla praktyki pedagogicznej. Zwrócę tutaj uwagę tylko na niektóre wątki. Wyniki badań Doktoranta w bardzo złym świetle (na co mamy dowody także w innych badaniach) przedstawiają system wstępnego kształcenia nauczycieli w Polsce. W istocie rzeczy – w przypadku nauczycieli szkół ponadpodstawowych – taki nie istnieje. Nie można poważnie potraktować przygotowania metodycznego realizowanego często w kursowej formule. Istniejący „system” nie radzi sobie z kształceniem sztuki nauczania u kandydatów na nauczycieli. Całkowicie ignoruje istnienie „prywatnych”, osobistych teorii nauczania, robi bardzo niewiele by w procesie kształcenia je ujawniać i realizować w praktyce idee refleksyjnej praktyki oraz krytycznej refleksji.

Wyniki prezentowane w pracy demaskują także założenia polityki oświatowej realizowanej w ostatnich latach w Polsce oraz osobiwości wprowadzanych nieustannie reform. Głos nauczycieli, którym nie było dane nauczyć się języka teorii uczenia się i nauczania, (jest to jedna z niewielu profesji, w której można ignorować język fachowy oraz głosić publicznie, że do nauczania/kształcenia nie jest wcale potrzebna znajomość pedagogiki), może stać się kolejnym impulsem do poważnej, publicznej debaty nad zmianą modelu kształcenia na taki, który poważnie traktuje wartości tkwiące u podstaw edukacji.

\* \* \*

Przedstawione powyżej argumenty prowadzą do konkluzji, iż w moim przekonaniu, rozprawa zasługuje na bardzo wysoką ocenę. Co więcej – mając na uwadze wartość merytoryczną całości opracowania, stwierdzam, że mamy do czynienia z dziełem zasługującym na wyróżnienie z co najmniej kilku powodów:

- po pierwsze - z powodu podjętej problematyki, która jest bardzo słabo rozpoznana w prowadzonych dotąd badaniach pedeutologicznych. Badania nad myśleniem nauczycieli - szczególnie w Polsce – nie były dotąd prowadzone. Jednocześnie sposób ujęcia tej problematyki (konceptualizacja oraz realizacja projektu badawczego) jest w pełni oryginalny i nowatorski,

- po drugie, wyniki uzyskane w badaniach tworzą nowe pola, wartościowych dla pedagogiki jako dyscypliny akademickiej, przyszłych eksploracji. Dotyczy to nie tylko pedeutologii, chociaż w tej dziedzinie dostrzegam bardzo wiele inspiracji dla odkrywania zarówno nowych obszarów badawczych oraz nowych rozwiązań metodologicznych,
- po trzecie z powodu, w jaki Autor pracował z danymi i jak przedstawił rezultaty swojej pracy.

To tylko trzy – w moim przekonaniu najważniejsze – powody, dla których postanowiłem sformułować wniosek o wyróżnienie rozprawy.

Chciałbym jednocześnie podkreślić, że przytoczone wcześniej w recenzji wątpliwości i pytania w niczym nie obniżają ostatecznej, bardzo wysokiej oceny pracy. Są one naturalnym elementem dyskusji naukowej, która może się pojawić podczas publicznej obrony pracy doktorskiej.

Biorąc pod uwagę zaprezentowane wyżej uwagi dochodzę do wniosku, że przedstawiona do oceny praca **Mgr Bartosza Atroszko pt. "Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia"** spełnia wymagania sformułowane w Ustawie z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki i wnoszę i dopuszczenie jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Jednocześnie wnioskuję o:

- wyróżnienie rozprawy doktorskiej z powodów, o których wspominałem wyżej,
- opublikowane rozprawy w Wydawnictwie UG, w moim przekonaniu w pełni na to zasługuje.



#### *Bibliografia*

- Finlay, Linda. 2002. "Negotiating the Swamp: The Opportunity and Challenge of Reflexivity in Research Practice." *Qualitative Research* 2(2):209–30. doi: 10.1177/146879410200200205.
- Konarzewski, Krzysztof. 2000. *Jak Uprawiać Badania Oświatowe. Metodologia Praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rubacha, Krzysztof. 2008. *Metodologia Badań Nad Edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.



