

dr hab. Alicja Korzeniecka – Bondar, prof. UwB

Wydział Nauk o Edukacji

Uniwersytet w Białymstoku

RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr Kingi Konieczny – Pizoń pt. *Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka (na przykładzie wybranego miasta z Górnego Śląska)* napisanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Anny Szafrąńskiej, prof. UŚ oraz promotor pomocniczej dr Agnieszki Misiuk

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska mgr Kingi Konieczny – Pizoń napisana pod kierunkiem naukowym prof. UŚ dr hab. Anny Szafrąńskiej oraz promotor pomocniczej dr Agnieszki Misiuk jest bardzo obszerną (ss.424), wielowymiarową analizą postrzegania przez dzieci z układu ryzyka szkoły i nauczyciela (na przykładzie Bytomia). Praca jest prezentacją wyników badań jakościowych. Wpisuje się w dyskusję o szkole, koncepcji jej funkcjonowania oraz roli nauczyciela. Mimo wzrastającej liczby prac naukowych dotyczących doświadczania szkolnej rzeczywistości przez różne podmioty (dyrektorów, nauczycieli, dzieci) wciąż zbyt mało wiemy o perspektywie dzieci z układu ryzyka. Wskazuje to na doniosłość problematyki podjętej przez mgr Kingę Konieczny – Pizoń.

Przedłożoną do recenzji pracę oceniam bardzo wysoko. Przyjęte założenia teoretyczne, projekt i realizacja badań własnych, jak i wnikliwa analiza i interpretacja wyników badań dowodzą, że Doktorantka posiada kompetencja do realizowania projektów badawczych. Dalsza część recenzji stanowi ukazanie momentów szczególnie znaczących oraz tych, których odczytanie domaga się komentarza a czasem uzupełnienia Doktorantki.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Rozprawa ma klasyczną strukturę tekstu naukowego: wstęp, trzy rozdziały ukazujące podstawy teoretyczne podejmowanych analiz (Rozdział 1. Kulturowe konteksty szkoły, Rozdział 2. Edukacyjne diady nauczyciel-dziecko w kulturze szkoły, Rozdział 3. Dziecko w kulturze szkoły); „Zagadnienia metodologiczne badań własnych” zawarte w rozdziale 4. oraz analizę i interpretację materiału badawczego zaprezentowaną w rozdziałach 5. i 6. (Rozdział 5. Szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego, Rozdział 6. Nauczyciele w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego). Pracę zamyka Rozdział 7.

Propozycje rozwiązań dla praktyki w którym Autorka tworzy „Szkolny model wsparcia dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka. W stronę rozwijania Korczakowskich idei w kulturze szkoły”, po którym następuje podsumowanie i zakończenie.

Część teoretyczna rozprawy na którą składają się trzy rozdziały (szerzej omówione poniżej) ukazuje szeroki promień myślenia Doktorantki o kulturowych uwarunkowaniach rozwoju dziecka. Analiza prowadzona jest od ogółu do szczegółu: 1) kultury jako kontekstu funkcjonowania szkoły; 2) szkoły jako kultury, w której spotykają się światy ucznia i nauczyciela; 3) dziecka jako osoby reprezentującej daną kulturę (domu rodzinnego, lokalną, itd.) i poziom osadzenia w niej. To wszystko ma doprowadzić czytelnika do dostrzeżenia złożoności doświadczeń dzieci z układu ryzyka. Autorka patrząc tak szeroko na tę problematykę upomina się o rozumienie świata przeżyć dzieci z układu ryzyka, patrzenie na ich rozwój w szerokiej perspektywie temporalnej (od tego, co było: jakie zasoby posiadają, jakie potrzeby i w jakim stopniu mają zaspokojone – poprzez to, co jest tu i teraz: jak funkcjonują w szkole (w relacjach do rówieśników, nauczycieli, wiedzy, itd.) - po antycypowanie kierunku rozwoju).

W obszernym rozdziale pierwszym (s. 12 – 69) Doktorantka w wyczerpujący sposób omawia szereg koncepcji i podejść do rozumienia szkoły i jej kultury ukazując wieloaspektowość i złożoność zarówno kategorii, jak i fenomenu kultury szkoły. Warto byłoby szerzej uzasadnić dlaczego spośród wielu omówionych Autorka wybiera psychokulturową koncepcję kultury szkoły J. S. Brunera jako podstawę dalszych analiz.

Doktorantka dokonuje obszernej rekonstrukcji dotyczącej treści, istoty kultury, przekonań, narzędzi kultury totalnej. Czyni to z dużym znanstwem i świadomością złożoności podejmowanej problematyki. Jasno podkreśla, że „O totalnej kulturze szkoły możemy mówić wtedy, kiedy jej ideologia, założenia, zespół norm, wartości (jawnych i ukrytych), praw, władzy, przekonań, idei (perspektywa instytucjonalna) będą ukierunkowane na blokowanie rozwoju tożsamości dziecka i nauczyciela związanego z przymusem podporządkowania się autorytetowi instytucji oraz osłabienie poczucia własnej wartości oraz sprawstwa” (s. 29). Warto byłoby wprowadzić czytelnika dlaczego takiej rekonstrukcji dokonuje. Ta wyczerpująca i interesująca analiza pozostawia jednak pewien niedosyt dotyczący relacji koncepcji Brunera z „totalnością instytucji”, co zapowiada tytuł podrozdziału.

Badaczka słusznie podkreśla, że „wchodzenie w kulturę szkoły to etap wtórnej enkulturacji dla dziecka, w której dochodzi do konfrontacji nabytych umiejętności, zdobytej wiedzy, doświadczeń, predyspozycji językowych wyniesionych z środowiska rodzinnego z „kulturową heterogenicznością” (s. 36). Z dużą wrażliwością i znanstwem tworzy kanwę

własnych rozważań odsłaniając kluczowe dla funkcjonowania dziecka w szkole/ kształtowania się człowieka aspekty, t.j. język, poczucie zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego. Traktuje szkołę jako przestrzeń spotkania różnorodnych symboli, wartości, języków, dążeń... jako przestrzeń wobec której można i należy pokładać nadzieję, w której dziecko odnajdzie warunki rozwoju, budowania własnej tożsamości, a gdy trzeba kompensacji. Argumentuje, że dziecko charakteryzujące się zaufaniem będzie charakteryzowało się większą motywacją do nauki, osiągnięciem lepszych wyników w nauce a to za sprawą wzrostu jego zainteresowań, poczucia własnej wartości i wolności. To w konsekwencji prowadzi do kształtowania tożsamości ucznia, co mgr Konieczny – Pizoń traktuje jako proces. Ważnym momentem w tym procesie jest pierwszy prób edukacyjny, który Doktorantka rozpatruje w kategoriach „szoku kulturowego”, co pociąga za sobą konieczność ponownego „odczytania” jej kulturowych wymiarów oraz adaptacji do wyznaczonych ram roli, w której uczeń ma/będzie się poruszał (s.68).

Rozprawa doktorska mgr Kingi Konieczny – Pizoń wydaje się upominaniem o patrzenie na szkołę (z całą jej złożonością i wielowymiarowością) z perspektywy uczniów, z niepowtarzalnym „bagażem” ich doświadczeń biograficznych. Jest uważnym odsłanianiem warstwa po warstwie co może oznaczać „bycie uczniem/ uczennicą” i jakie znaczenie dla biografii jednostki (w tym stawanie się nauczycielem) może mieć wkraczanie w kulturowy świat szkoły i przebywanie w nim.

W rozdziale drugim Autorka ukazuje edukacyjne diady nauczyciel-dziecko w kulturze szkoły (s. 69 – 92). Interesującym byłoby poznać, co Doktorantka rozumie poprzez „edukacyjne diady” i jakie one mogą być w kulturze (kulturach) szkoły. Rozumienie tytułowej kategorii prawdopodobnie uzasadniałoby taką strukturę rozdziału, w którym dostrzec można jednak większe skoncentrowanie na nauczycielu (jego stawaniu się, rolach i kompetencjach) niż na dziecku – uczniu (jemu poświęca rozdział trzeci). Mgr Kinga Konieczny – Pizoń, w oparciu o model poziomów zmiany Freda Korthagena, opisuje „stawanie się nauczycielem”, zwracając także uwagę na mity związane z zawodem nauczyciela. W podrozdziale tym nie wybrzmiewają dość wyraźnie argumenty Doktorantki na rzecz zasadności takich analiz w pracy dotyczącej percepcji podmiotów edukacyjnych. W dalszej części Doktorantka dokonuje przeglądu różnorodnych ról i kompetencji nauczyciela w kulturowym świecie szkoły. Potrzeba podejmowania takich rozważań stałaby się czytelniejsza gdyby ukazała kryteria ich doboru i może w dalszej kolejności wyprowadziła z podejmowanych rozważań konkluzję powiązaną z tematyką pracy.

Mgr Kinga Konieczny – Pizoń, przyjmując antropologiczną perspektywę w pracy z uczniem-dzieckiem, w zwraca uwagę na potrzebę większego zaangażowania nauczycieli w poznawanie uczniów, wzajemnego uczenia się nauczycieli i uczniów – w czym upatruje szansę przede wszystkim na pełniejszą interakcję między tymi podmiotami, rozumienie różnorodności kulturowej, a także na pokonywanie niepowodzeń edukacyjnych.

W rozdziale trzecim pt. *Dziecko w kulturze szkoły* (s. 98 – 118), Doktorantka pokazuje triadę: dziecko – wychowanie – kultura. Prezentuje stanowisko, że rozwój dziecka zawsze odbywa się w jakiejś kulturze i za jej sprawą oraz traktuje wychowanie jako proces kluczowy w zachowywaniu niebiologicznej ciągłości kulturowej. Spogląda na dziecko przez pryzmat jego zaspokojonych bądź niezaspokojonych potrzeb i upatruje w szkole (dziejących się w niej procesach opiekuńczych, dydaktycznych i wychowawczych) szansę na stworzenie warunków do rozwoju dziecka, szczególnie tego z układu ryzyka. W podrozdziale pt. *Dziecko jako kulturowy (wy)twór*, przedstawia w interesujący sposób koncepcje dziecka w relacji do dorosłego i modelu wychowania akcentując prawa dziecka, jego autonomię i partnerstwo w relacjach z dorosłymi. Ta humanistycznie zorientowana analiza nie idzie – w moim przekonaniu – w parze z tytułowymi określeniami dziecka jako wytworu, tworu kulturowego. Po przeczytaniu całego rozdziału intencja Doktorantki jest czytelna, ale dostrzegając Jej dużą wrażliwość na potrzeby i złożoność procesu rozwoju dzieci zachęcałabym do przemyślenia czy nie warto poszukać w literaturze/stworzyć bardziej miękkie, czułe określenie dziecka niż „twór/wytwór kultury”.

Rozdział czwarty prezentuje „Zagadnienia metodologiczne badań własnych (s. 118 – 153). Badaczka uzasadniła wybór strategii ilościowej i jakościowej odczuwam jednak niedosyt argumentów jeśli chodzi o ich łączenie. Przedmiot badań i problemy badawcze są poprawnie sformułowane. Doktorantka formułuje (s. 121) cel poznawczy (poznanie oraz zrozumienie dziecięcej percepcji nauczycieli i szkoły) i cel praktyczny (opracowanie szkolnego modelu wsparcia dla dzieci z układu ryzyka opartego o wnioski z badań). Informuje, że zastosowała dwie metody badawcze (s. 126 – 127): metodę analizy dokumentów i sondażu diagnostycznego. W pracy czytamy, że analiza dokumentów: 1) kartotek rodzin (zawierających głównie kwestionariusz rodzinnego wywiadu środowiskowego), korzystających ze wsparcia Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Bytomiu; 2) Teczki Rodziny, znajdującej się w systemie informatycznym POMOST Std., miała na celu „wyselekcjonowanie grupy badanej, czyli dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka, na podstawie czynników ryzyka”, za które przyjęła: „występowanie w rodzinie przemocy, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego

(rodzina niepełna i wielodzietna), alkoholizmu lub narkomanii” (s. 127). W ramach sondażu diagnostycznego zastosowano: technikę wywiadu pogłębionego, obserwację uczestniczącą, technikę projekcyjną - Test Stosunków Szkolnych stworzony przez Elżbietę Zwierzyńską (Doktorantka nie wykorzystała tych danych w recenzowanej pracy). Interesującym byłoby dowiedzieć się czym Doktorantka uzasadnia zastosowanie kilku sposobów gromadzenia danych empirycznych oraz jak one miały się do siebie.

Mgr Kinga Konieczny – Pizoń pisze (s. 127), że w ramach metody sondażu diagnostycznego wykorzystała technikę wywiadu pogłębionego, zwaną wywiadem narracyjnym. Brak w bibliografii tekstów takich autorów, jak np. Fritz Schütze, Kaja Kaźmierska, Alicja Rokuszewska – Pawełek wyjaśnia dlaczego Badaczka uznała takie rozwiązanie za uprawnione. Wywiad narracyjny (stosowany jako metoda czy technika) wykorzystywany jest dla potrzeb badań biograficznych, gdy przedmiotem są przede wszystkim historie życia. Czy z takimi badaniami mamy tu do czynienia?

Podkreślić należy wieloetapowy, przemyślany sposób doboru grupy badanej, co jest bardzo ważne w badaniach jakościowych. W dysertacji czytamy: „Dobór grupy był celowy: z 600 osób (rodzin) zrekrutowanych do projektu realizowanego z funduszy unijnych *AS Aktywny Społecznie* wyodrębniłam 30 rodzin ryzyka, które w swojej strukturze rodziny posiadały dzieci w wieku 10-14 lat, określone na poczet dysertacji dziećmi z układu ryzyka. Z 30 rodzin ryzyka wybrałam 15 dzieci, finalnie procesowi analizy i interpretacji poddałam 12 wywiadów” (s. 130). Rodzi się pytanie, czy rodziny uczestniczące w projekcie były poinformowane, że spośród nich zostaną wyłonieni uczestnicy badań?

Badaczka starannie opisuje organizację i przebieg badań. Tę przejrzystość należy docenić, gdyż stanowić może ona inspirację dla innych badaczy. Interesującym jest, czy w domu rodzinnym – gdzie odbywały się wywiady – udało się zachować intymność rozmowy? Ponadto rodzą się pytania wykraczające poza wymogi recenzji: Jakie z perspektywy zdobytych doświadczeń realizacji badań wśród dzieci z grupy ryzyka dostrzega wyzwania? Co doradziłyby innym badaczom tej problematyki? Badaczka informuje, że transkrypcję wywiadu zleciła „zaufanej firmie” (s.141). Uzyskane w wywiadzie dane, ze względu na problematykę i udział dzieci, należało traktować jako wrażliwe. Stąd też niezbędnym wydaje się dopowiedzenie jakie Badaczka podjęte kroki zabezpieczające kwestie etyczne.

Na szczególne podkreślenie i uznanie zasługuje staranność i świadomość sposobu dokonywania analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Walorem tej części jest nie tylko to, że Badaczka odsłania własny sposób myślenia, ale także ukazuje relacje między kodami o różnym stopniu ogólności, co nie jest łatwym procesem.

Rozdział piąty pt. *Szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego* (s. 153 – 281) jest „utkany” z tak wielu wątków, jak badana kultura szkoły. Autorka kreśli wizerunek szkoły i nauczyciela poruszając szereg konstytuujących szkolną kulturę aspektów: wartości, normy i zasady, relacje, cele itd. Ta część ukazuje jak trudno jest/ bywa być uczniem w szkolnym gąszczu reguł, zasad, których zasadności się nie rozumie; jak szybko i po cichu dzieci się adaptują do szkolnej niesprawiedliwości; jak się przyzwyczajają do łamania ich praw, nie widząc w dorosłych nie tylko przewodników, ale choćby najmniejszego wsparcia; jak w szkolnej codzienności buduje się hierarchie i wymusza posłuch; jak „wpisuje się” dziecko w rolę najkorzystniejszą dla instytucji, w której najcenniejszą cnotą jest posłuszeństwo. Ukazywany przez Doktorantkę rozmiar opresji, których dzień za dniem doświadczają dzieci jest przytłaczający. Jednak nasycenie treścią tego rozdziału dowodzi umiejętności świadomego odpowiadania na postawiony problem badawczy. Autorka nie rozstrzyga kategorycznie wątków, pozostawia czytelnika z pytaniami, co stanowi inspirację do namysłu i podejmowania dalszych badań. Dokonywane przez Doktorantkę interpretacje wskazują na jej dojrzałość i zaangażowanie w tworzenie rzeczywistości edukacyjnej, w której jest miejsce dla różnienia się, dialogu i rozwoju każdego dziecka. Odślania procesualny charakter wytwarzania się w szkole/przez szkołę tożsamości „uczniów grzecznych”, „uczniów niegrzecznych” oraz „uczniów przemocowych/agresywnych” oraz bycia wewnątrz i poza kulturą dominującą.

Rozdział szósty pt. *Nauczyciele w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego* (s. 281 – 345) jest obrazem bezradności nauczycieli wobec niepożądanych zachowań uczniów, stosowanych przez nich nacisków i mechanizmów podporządkowywania sobie uczniów. Nauczyciele nie podejmują interwencji wychowawczych, działań zmierzających do zrozumienia motywów zachowania uczniów czy długoterminowego planu poprawy relacji pomiędzy dziećmi. Z zaprezentowanej analizy wynika, że każde z dzieci doświadcza jakiegoś rodzaju przemocy, jako świadek, ofiara i sprawca. Wyłonione przez Doktorantkę metody „przywracające porządek na lekcji” dokumentują łamanie szeregu praw dzieci. Kary stosowane przez nauczycieli dotyczą wszystkich uczniów bez względu na stopień spełniania nauczycielskich oczekiwań. Doktorantka słusznie zauważa, „Dziecięce wywiady wskazują na nauczycieli nie radzących sobie z utrzymaniem dyscypliny i nie poddających refleksji własnej aktywności oraz jej wpływu na uczniów” (s. 303).

Rozdziały empiryczne są prezentacją bogatego, wielowątkowego materiału. Badaczka starannie ukazuje sposoby postrzegania szkoły i nauczycieli przez dzieci uczestniczące

w badaniach. Doktorantka stosuje różne ujęcia – raz ukazuje doświadczenia poszczególnych uczniów, innym razem opisuje zjawisko, proces. Zachęcałabym do konsekwentnego posługiwania się tym drugim – pozwoli ono zredukować powtórzenia (które występują częstokroć po zacytowaniu wypowiedzi uczestnika badań), wzbogacenie opisów analizą. Na docenienie zasługuje umiejętność Doktorantki w syntetycznym prezentowaniu zgromadzonych danych, czego przejawem są np. rysunki i tabele. Badaczka ukazuje w nich interesujące wątki, sprawiając że czytelnik zatrzymuje się na dłuższą chwilę, by skoncentrować się na prezentowanym wątku, najczęściej o procesualnym charakterze. Wydaje się, że każda graficzna prezentacja danych ma na celu odpowiedź na to samo, wyłaniające się jako *leitmotiv* w rozważaniach Doktorantki pytanie: „i co z tego wynika dla sytuacji/ rozwoju dzieci z układu ryzyka?”

W rozdziale siódmym pt. *Propozycje rozwiązań dla praktyki* (s. 345 – 365) Doktorantka projektuje „szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka” (s. 347 i dalsze) w którym zestawia ze sobą „stan aktualny ze stanem pożądanym” odnosząc się do kilku aspektów: założeń (przekonań) kultury szkoły dotyczących dziecka; zespołu norm, wzorców postępowania i wartości: a) w kulturze szkoły; b) dziecka w kulturze szkoły; c) w kulturach nauczycielskich. Stan pożądaný konstruuje na podstawie takich wartości, jak: podmiotowość, wolność, wspólnotowość, zaufanie, dialogiczność, szacunek, odpowiadanie na potrzeby drugiego, itd. Równocześnie krytycznie odnosi się do „stanu aktualnego”, wyprowadzonego z analizy wyników badań, cechującego się m.in. przymusem, hierarchicznością, kontrolą i karą, ograniczeniami zaspokajania potrzeb, brakiem wsparcia ze strony dorosłych. Doktorantka inspirowuje się rozważaniami Janusza Korczaka, którego traktuje jako osobę szczególnie doświadczoną w pracy z dziećmi z układu ryzyka. Ten inspirujący model traktuję jako opowiedzenie się przez mgr Kingę Konieczny – Pizoń za konkretną wizję edukacji, szkoły. Z zainteresowaniem dowiem się, jakie działania służące osiągnięciu „stanu pożądanego” zaproponowałaby Doktorantka? Nie ma przecież czegoś takiego, jak szkoła w ogóle – to jest zawsze, na czym Doktorantka bazuje w swojej rozprawie – konkretna szkoła z własną kulturą. Czy da się ustalić jakiś rdzeń (*core*), kręgosłup wartości podzielany/obowiązujący w każdej ze szkół? Czy też w ramach konkretnej kultury należy nieustannie negocjować, współtworzyć reguły i normy działania rozpoznające i respektujące odmienności kulturowe? Inaczej mówiąc czy da się ustalić definicję „stanu pożądanego” nie mając na myśli konkretnej szkoły z jej uczniami, nauczycielami, rytuałami, wartościami...?

Mgr Kinga Konieczny – Pizoń dokonała bardzo bogatej kwerendy literatury obejmujących monografie, artykuły i rozdziały (w języku polskim i angielskim) a także strony

internetowe. Należycie dobrała teksty i umiejętnie z nich korzystała. W pracy nie udało się uniknąć drobnych usterek stylistycznych, gramatycznych, interpunkcyjnych (np. s. 80, 82, 103 i inne) czy podwójnych cytowań nie wpływających na jej jakość, ale których warto unikać w przyszłości.

Konkluzja

Stwierdzam, że rozprawa doktorska mgr Kingi Koniecznej – Pizoń stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego i spełnia wymagania stawiane pracy doktorskiej w obowiązujących przepisach. Recenzowana praca dowodzi zarówno wiedzy teoretycznej Kandydatki oraz umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Wnoszę o dopuszczenie mgr Kingi Koniecznej – Pizoń do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Alicja Konewicka - Bonolar

Białystok, 15 lipca 2021