

RECENZJA

dysertacji doktorskiej Pani **MGR KATARZYNY MILEK** pt. *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, napisanej pod kierunkiem p. **Prof. UZ dr hab. Marzeny MAGDY-ADAMOWICZ**, Zielona Góra 2018, Uniwersytetu Zielonogórski, ss. 256.

W oparciu o decyzję Rady Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego (pismo z końca stycznia 2018 roku, tj. 23.01.2018, sygnowane podpisem Dziekana) zlecającej przygotowanie przeze mnie stosownej oceny przedmiotowej rozprawy doktorskiej zapoznałem się szczegółowo z tekstem przesłanego mi komputeropisu pracy.

Analiza tekstu nasunęła pewne uwagi, refleksje, spostrzeżenia oraz sugestie, które pozwolę sobie przedstawić, w kolejności przyjętego przeze mnie schematu opracowania niniejszej oceny, kierując je głównie do Pana Dziekana – **Profesora Marka Furmanka**, Członków Rady Wydziału, Pani Promotor oraz Doktorantki.

*

Autorka podjęła się w prowadzonych przez siebie penetracjach badawczych o jakże ważnym wręcz znaczeniu praktyczno- społecznym, a mianowicie zagadnieniu kreatywnej działalności skierowanej ku wychowankom w wieku 5-7 lat postrzeganej w pryzmacie określonych konstelacji i dyspozycji estetycznych, lansowanych wartości sprzyjających – w oparciu o bodźce dydaktyczne – do podejmowania w okresie późniejszym samosterowalnego wysiłku w zakresie twórczego i mobilnego działania. Jak stwierdza Autorka dysertacji „O wyborze tematyki i kierunku badań zdecydowały moje zainteresowania zabawą dzieci, fenomenem twórczości, językiem werbalnym. Wprawdzie istnieje wiele pozycji w literaturze podmiotu, które poddają analizie problematykę zabawy, twórczości, języka (werbalnego i pozawerbalnego), dziecka i jego dzieciństwa, jednak nadal nie ma jednoznacznych odpowiedzi dotyczącej związku zachodzącego między tymi zagadnieniami. Problematyka ta – moim skromnym zdaniem – nie została wyczerpana w literaturze przedmiotu. Ciągłe pojawiają się nowe pytania, np.: jaki wpływ mają zabawy na rozwój twórczości w języku mówionym dzieci przedszkolnych, które z nich są bardziej efektywne.

Podjętej pracy przyświecają trzy cele. Celem przeprowadzonych badań będzie uzyskanie wpływu zabaw twórczych na twórczość języka mówionego 5-latków. Na podstawie badań empirycznych zgromadzone dane polegają teoretycznej systematyzacji. Dzięki

przestudiowaniu i hierarchizacji wiedzy z obranych dziedzin i pozyskanym wynikiom badań własnych wyjaśnię zmiany zachodzące w dziecku. Moim skromnym zdaniem, rozwijam racjonalnie i skutecznie teorię naukową (!? **raczej nawiązuje Doktorantka, kursywa ARW**), czyli realizuję cel teoretyczny. Możliwość zastosowania systematyzacji zdobytych wyników badań empirycznych pozwala realizować cel praktyczny. Uszczegóławiając wyniki przeprowadzonych badań, dokonam uogólnień, wyprowadzę postulaty do dalszych badań i praktycznego pedagogicznego działania. Tym samym praca adresowana jest nie tylko do środowiska naukowego, ale również do nauczycieli- wychowawców. Najlepszy tekst może im posłużyć do inicjowania, doskonalenia wiedzy i umiejętności w zakresie wychowania przedszkolnego i twórczego” (*Dysertacja*, s. 5). Wspomnijmy może, że już od czasów Galena i Teofrasta filozofowie, myśliciele, a także lekarze toczyli spory o to, czy poczynania ludzkie (w tym także zachowania ekspansywne, *stricte* twórcze) zależą od natury, czy od historii, czy na ich przebieg większy wpływ wywierają instynkty czy też społeczne uczenie się. Odpowiedź na te pytania zmieniała się historycznie. Pojawiały się różne propozycje (Tomaszewski, 1976, s. 13-17), jednak żadna nie zdołała rozwiązać wszystkich wątpliwości i niejasności narosłych wokół tego pojęcia. Dziś, w obliczu polimorfizmu i wielowymiarowości społeczno- kulturowej rzeczywistości, zasadna wydaje się być aprobata idei, że „każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć w dany zakątek z innej perspektywy” (Melosik, 1995, s. 20-21). To postmodernistyczne założenie stymuluje badacza do zajęcia pluralistycznej i otwartej postawy eksploracyjnej. Postawa taka, zawsze korzystna, wydaje się być wręcz nieodzowna przy prowadzeniu rozważań na temat tak tajemniczego i niedookreślonego zjawiska, jakim jest twórczość pedagogiczna (Szumilas, 2000, s. 8). Wiedza o kategorii kreatywności edukacyjnej roi się od luk i niedopowiedzeń. Wystarczy choćby zauważyć, iż współczesna nauka nie dostarczyła do tej pory wyczerpującej odpowiedzi na pytanie: dlaczego nauczyciel działa twórczo? Możemy tylko umownie przyjąć, iż „niektórzy ludzie doznają większego zadowolenia z burzenia istniejących form rzeczywistości (realnej lub mentalnej) i zastępowania jej całkiem nowymi i relewantnymi względem formułowanych przez siebie kryteriów, niż z naśladowania istniejących, społecznie akceptowanych wzorów (Strzałecki, 1989, s. 6).

Reprezentując socjologię wychowania i pedagogikę społeczną muszę autorytatywnie stwierdzić, że Kandydatka, a to duży walor (a dla mnie być może najważniejszy i szczególnie) opracowania, nawiązuje aczkolwiek *nie wprost* do teorii *reprodukcji kultury*, na którą pedagodzy niestety nie powołują się zbyt często – a ostatnimi czasy nawet *wcale*. Stara się

odpowiedzieć w miarę wiarygodnie także na pytanie dopełnienie: W jaki sposób odtwarzane jest społeczeństwo, jego struktura oraz ład społeczny, zespoły norm, systemy wartości itp.

W każdym społeczeństwie istnieją przecież instytucje obciążone odpowiedzialnością za utrzymywanie bądź niwelowanie ładu społecznego i towarzyszących mu podziałów społecznych. We współczesnych społeczeństwach rolę taką pełni oświata, a więc zarówno przedszkole jak i szkoła. Wśród ich funkcji wymienia się zarówno te, które łączą się z utrzymywaniem stabilizacji społecznej, jak i te, które stanowią czynnik dynamizujący strukturę społeczną, m.in., poprzez stymulowanie kreatywności działania.

Mianem teorii reprodukcji określa się w naukach społecznych socjologii wychowania, socjologii edukacji czy socjologii oświaty zespół twierdzeń, które służą opisaniu i wyjaśnieniu rzeczywistych funkcji systemów edukacyjnych. Twierdzi się, że szkoła jako instytucja społeczna przez sposób organizacji procesu socjalizacji i dokonujące się w jego toku selekcje reprodukuje typowy dla danego społeczeństwa porządek społeczny (układ stosunków władzy), a co za tym idzie, istniejące podziały społeczne. Zakłada się, że jej pozostałe funkcje, np. kształcenie, przygotowanie zawodowe, urabianie osobowości, wyrównywanie różnic środowiskowych, wprowadzanie do narodowej kultury symbolicznej, są środkami realizacji funkcji prymarnej – reprodukcji społecznej. Jest to więc próba odpowiedzi na pytanie, co się faktycznie dokonuje w ramach systemu oświaty, socjalizacji i wychowania (Niezgoda, 2002, s. 198).

Teoria reprodukcji zagadnień kulturowych, zwraca więc szczególną uwagę na rolę przedszkola a następnie szkoły, które do pewnego stopnia zastępują mechanizm dziedziczenia i bezpośrednio wpływają na rolę transmisji kultury we współczesnym społeczeństwie (Bourdieu, Passeron, 1990; Bernstein, 1973, 1990, i inni).

Znaczenie niniejszej dysertacji polega na tym, - przy próbie wprowadzenia szerszych generalizacji – iż wyraźnie uwypukla ona zjawisko reprodukcji ładu kulturowo społecznego które wynika z następujących przesłanek:

-każda działalność socjalizacyjna mająca na celu przygotowanie wychowanka do życia w społeczeństwie i jest procesem internalizacji grupowych wartości, norm, przepisów ról społecznych typowych dla danej społeczności oraz jej wizji rzeczywistości, a zatem internalizacji konstytutywnych zasad ładu społecznego- kulturowego;
-a ponadto różne placówki socjalizacyjno- wychowawcze (przedszkole) a nade wszystko *szkoła* jako instytucja społeczna nie są w swych działaniach autonomiczne, są kontrolowane bowiem przez inne instytucje (kościół, państwo) lub społeczność lokalną.

Po 1989 roku zyskał nauczyciel prawo twórczego przekraczania sztywno określonej – tak, jak to miało miejsce wcześniej – własnej roli zawodowej, co jak można by się spodziewać, winno pomóc opiekunom i wychowawcom w nadążaniu „za zmianami we współczesnym społeczeństwie i uwolnieniu się od negatywnych zjawisk *konformizmu* czy *fetyshyzacji* swoich obligatoryjnych zadań. Tymczasem na przekór oczekiwaniom, odzwetem na zachodzące zmiany nie stał się w saski masowej społecznie odczuwalny rozkwit kreatywności zawodowej szerszych grup nauczycieli. Wśród wielu z nich natomiast pojawiło się często dostrzegane poczucie lęku, niepewności i mniej lub bardziej zasadnego braku wiary we własne siły (Por. Olubiński, 1991, s. 40; Szumilas, 2001, s. 8) sprawcze w sytuacji nastania intensywnie przebiegającej zmiany społecznej.

Dodatkowym celem, który starała się Pani Magister zrealizować, była próba wypełnienia luki w powiązaniu nauk społecznych z praktyką. Jest ona skierowana na charakterystykę warunków realizacji oczekiwań, o których mówią specjaliści organizujący współpracę instytucji naukowych i placówek oświatowych. W związku z tym starano się opisać sytuacje, w których praktycy nie zawsze konkretyzują wymagania stawiane naukowcom i oceniają teorię, naukę. Można byłoby przyjąć, że czynią to na podstawie zestawienia potrzeb i możliwości ich zaspokojenia dzięki wykorzystaniu wiedzy lub stworzeniu nowej potrzebnej wiedzy – przy udziale własnym i nauczycieli akademickich wezwanych do współpracy.

Różnice w odnoszeniu się do wartości nauki (w zakresie kreatywności działania) będą miały związek z interpretowaniem własnej roli w procesie z góry wyznaczonej współpracy, następnie – w bliższym określeniu kręgu społecznego, w którym w danej roli występować trzeba i z którym należy się liczyć, wreszcie – w rozumieniu zasad łączących ludzi, którzy stykają się ze sobą jako reprezentanci świata nauki i świata praktyki¹. Nie dzielą ich granice wynikające z wykształcenia, pochodzenia społecznego, rzeczywistych interesów, gdyż przyjąć można, że wchodzi w skład inteligencji przygotowanej w obecnie działających instytucjach tworzenia nowych kadr, są oni wystarczająco przekonani o niezbędności współpracy. Dzieli ich głównie brak zainteresowania wartościami cenionymi dotychczas przez partnerów oferujących sobie wzajemnie różne dobra (Kowalewska, 1981, s. 6-7). Praca doktorska

¹ Jednym z warunków zabezpieczających rozwój i funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie wydaje się być otoczenie go na etapie edukacji opieką i wsparciem nauczyciela- profesjonalisty, o aktywnej i twórczej postawie wobec powierzonych mu zadań i pewności zawodowej. Dlatego nie może być mowy o doskonaleniu funkcjonującego obecnie w Polsce systemu szkolnego bez upowszechnienia i ustabilizowania wśród nauczycieli twórczości pedagogicznej, jako swoistego obyczaju zawodowego i przejawu profesjonalnych kompetencji. Potrzebą chwili staje się zarówno rozumienie istoty kreatywności pedagogicznej w świetle aktualnego stanu nauki, jak również rozpoznanie aktualnego, faktycznego zjawiska twórczości zawodowej nauczycieli i jego uwarunkowań.

w/wym., Doktorantki pomagają ułatwić orientację w możliwościach takiego współdziałania. Sam zamysł przygotowania takiej właśnie rozprawy doktorskiej o podjętej problematyce uważam za **trafny, oczekiwany**, a przede wszystkim **bardzo użyteczny**, z uwagi na **naukowo-poznawcze**, a zarazem **społeczno- praktyczne** implikacje podejmowanych zagadnień.

Biorąc powyższe pod uwagę opowiadam się za **przyjęciem pracy doktorskiej Pani mgr KATARZYNY MIŁEK.**

**

Recenzowana praca składa się ze *Wstępu*, trzech odrębnych rozdziałów, wniosków z badań własnych, *Zakończenia*, Bibliografii oraz Aneksów. Prezentacja pracy (s. 4-6) wydaje mi się być zbyt skrótowo podana i uproszczona we wstępie, zatem pozwalam sobie przedstawić szczegółowy podział treści:

Wstęp	4
1. Twórczość dzieci 5- letnich w zabawach w świetle literatury specjalistycznej	8
1.1. Fenomen twórczości	8
1.1.1. Źródła i rozumienie terminu twórczość	8
1.1.2. Wymiary i atrybuty twórczości	14
1.1.3. Elitarne i egalitarne podejście wobec twórczości	20
1.1. Systemowe koncepcje twórczości	21
1.2.1. Ujęcie systemowe w pedagogice twórczości	21
1.2.2. Transgresyjna koncepcja twórczości i twórczość codzienna	28
1.2.3. Interakcyjne koncepcje twórczości	32
1.3. Specyfika twórczości dziecięcej	38
1.3.1. Cechy dziecka twórczego	38
1.3.2. Funkcje twórczości dziecięcej	41
1.3.3. Formy aktywności twórczej dzieci	43
1.4. Rozwój języka mówionego dzieci przedszkolnych	49
1.4.1. Język mówiony i jego cechy, funkcje i składniki	49
1.4.2. Rozwijanie wypowiedzi ustnych przedszkolaków	63
1.4.3. Twórczość języka mówionego dzieci w wieku przedszkolnym	66
1.5. Sens zabawy w życiu dziecka	70
1.5.1. Geneza i istota zabaw	70
1.5.2. Rola i funkcje zabaw w życiu człowieka	80
1.5.3. Znaczenie zabaw w życiu dziecka	85
1.6. Twórcze i odtwórcze zabawy dziecięce	90
1.6.1. Tradycyjne klasyfikacje zabaw	90
1.6.2. Istota zabaw odtwórczych	95
1.6.3. Zabawy twórcze i ich sens	97
1.6.4. Proces i organizacja twórczych zabaw	103

2. Metodologiczne podstawy badań własnych	113
2.1. Przedmiot i cel badań	113
2.2. Problemy i hipotezy badawcze	114
2.3. Zmienne badań oraz ich wskaźniki	119
2.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	126
2.5. Osoby i teren badań	132
2.6. Organizacja badań	133
3. Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych w świetle wyników badań własnych	137
3.1. Wpływ zabaw twórczych na twórczy język mówiony 5-latków	137
3.2. Dzieło twórcze 5- latków	155
3.3. Sylwetki twórczych pięcioletków	173
Wnioski z badań własnych	209
Zakończenie	212
Bibliografia	215
Aneksy	224

Rozdział pierwszy (ss. 8-112) posiada charakter teoretyczny, a którym przedstawiono rezultaty prowadzonej analizy. W kolejnym rozdziale drugim (ss. 113-136) zawarty jest opis konceptualizacji przedsięwzięcia od strony metodologicznej opracowania. Sformułowano w nim problemową ogólną i szczegółową problematykę eksplikacji przedstawioną na tle społecznych i naukowych problemów badawczych, cel i przedmiot badań oraz sprecyzowano metody badania oraz ostateczną operacjonalizację problemu badawczego. Rozdział trzeci/ostatni (s. 137-208) to analizy wyników badań tudzież ich swoiste interpretacje.

Niniejszym badaniom - jak podaje Doktorantka – przyświecają dwa cele. Celem poznawczo- teoretycznym jest wykrycie i ukazanie wpływu zabaw na twórczość dzieci, przez co wzbogacamy i rozwijamy teorię naukową. Cel użyteczny polega na zaplanowaniu, przygotowaniu i realizowaniu zajęć z pięcioletkami z wykorzystaniem zabaw twórczych oraz opracowaniu praktycznych postulatów pedagogicznych kierowanych do nauczycieli przedszkoli, rodziców dzieci twórczych. Uogólniając, należy stwierdzić, że celem poznania naukowego jest rozwiązanie sprecyzowanego problemu i pozyskanie nowej wiedzy (s. 112).

Sformułowano dwa podstawowe problemy badawcze o charakterze pytań dopełnienia, a mianowicie:

1. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na twórczy język mówiony 5-latków?

1.1. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na twórczość leksykalną języka mówionego 5-latków?

- 1.2. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na twórczość syntaktyczną języka mówionego 5-latków?
- 1.3. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na fabularyzację wypowiedzi 5-latków?
- 1.4. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na wyczerpalność wypowiedzi ustnej 5-latków?
- 1.5. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na kontekst czasowy 5-latków?
- 1.6. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na ekspresję wypowiedzi ustnej 5-latków?
- 1.7. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na emocjonalność języka mówionego 5-latków?

oraz, **2. Jaka jest specyfika twórczości 5-latków?**

- 2.1. Jak przebiega proces twórczy 5-latków w czasie zabaw twórczych?
- 2.2. Jakie są zachowania 5-latków w czasie zabaw twórczych?
- 2.3. Jakimi cechami charakteryzuje się dzieło twórcze, tj. zabawy twórcze 5-latków?

Pierwszą grupę pytań *przeformulowano* na hipotezy (?) zastępując ich pierwsze człony zdania: *Jaki jest wpływ..... na: Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu, itd., zgodnie z przyjętymi uprzednio ustaleniami. Przybrały więc one w konsekwencji autorski charakter hipotezy głównej i hipotez szczegółowych.*

Do drugiego problemu głównego oraz wypływających z niego kolejnych kwestii szczegółowych nie sprecyzowano już i sędzę, że **ze wszech miar słusznie** hipotez, ze względu na ich – jak twierdzi Autorka – charakter diagnozujący i *stricte* informacyjny. Jestem przekonany, iż oparła się przy tym Pani Magister na *bogatej* wiedzy metodologicznej, zakładającej iż głównym zadaniem teorii jest wyjaśnienie rezultatów prowadzonej obserwacji aby stworzyć możliwość dla rzeczowego prowadzenia dalszych przewidywań (Jahoda, Deutsch, Cook, 1955: Zob. Nowak, 1965, s. 188). Hipotezy, o których mowa była powyżej **nie były/ nie są** sformułowane w języku obserwacji, ale wyłącznie języku teorii. Tak więc i pojęć teoretycznych należałoby zatem przyjąć na kolejnym etapie prac do budowy/ artykułowania definicji operacyjnych, które z kolei bezwzględnie należałoby ocenić/ zweryfikować z punktu widzenia ich trafności i rzetelności².

Dobrze byłoby zatem, przypomnieć, arbitralnie rozstrzygające dylematy wieku badaczy dotyczące rodzajów związków między zmiennymi w hipotezach teoretycznych opisane wiele lat temu w końcu lat siedemdziesiątych przez Stefana Nowaka.

Uczony arbitralnie orzekł:

„Możemy rozpoczynać badania nasze od hipotezy, bądź też kończyć je z twierdzeniem orzekającym, iż między dwoma, czy też większą liczbą zjawisk (lub zmiennych) zachodzi w skali uniwersalnej czy też przynajmniej w skali pewnej „historycznie zlokalizowanej populacji” pewien określony stały (bezwzględny lub statystyczny) związek – że zjawisku C zawsze czy też na ogół (z określonym czy wyższym od przeciętnego

² *Trafność* to stopień wzajemnej odpowiedzialności pojęcia teoretycznego i definicji operacyjnej; natomiast *rzetelność* oznacza stopień jednoznaczności danych uzyskiwanych za pomocą definicji operacyjnych. *Hipotezę roboczą* można nazwać takie założenie, kiedy jej definicja operacyjna jest doskonała z punktu widzenia kryteriów rzetelności i trafności i *tylko wtedy* hipoteza robocza jest *identyczna z hipotezą teoretyczną*.

prawdopodobieństwem) *towarzyszą* pewne zjawiska X, Z itd., przy czym bliżej już nie precyzujemy, jakiego rodzaju jest ten związek. Proponowałbym, aby tego rodzaju twierdzenia czy hipotezy, o których ustala się jedynie stałe współwystępowanie, nazwać hipotezami (lub twierdzeniami – prawami) o koegzystencji zjawisk, lub krócej – hipotezami koegzystencyjnymi.

Możemy też przystępować do badań z hipotezą (lub kończyć je) z wnioskiem idącym dalej, a mianowicie stwierdzającym, iż pomiędzy dwoma czy też większą liczbą zjawisk czy zmiennych zachodzi pewien stały związek tego rodzaju, iż potrafimy go zaliczyć do jednej z dwóch grup powiązań między zjawiskami – do powiązań nie przyczynowych, lub też do powiązań przyczynowych i na tej podstawie sformułować tezę (hipotezę bądź prawo o zależności od stopnia uzasadnienia) przyczynową bądź też tezę nie przyczynową” (Nowak, 1965, s. 433).

Kiedy powiadamy, że między dwoma zjawiskami czy zdarzeniami konkretnymi zachodzi związek przyczynowy, to chcemy przez to powiedzieć, iż, mówiąc na razie swobodniej: jedno z nich „wywołało” drugie, bądź też w jego wywołaniu odegrało rolę istotną, że jedno drugie sprowokowało/ wywołało, że jedno na drugie wpłynęło, itp.

Z tych też względów, mówienie o badaniach *stricte* eksperymentalnych, w sytuacji dominującej większości u Autorki twierdzeń/ *hipotez koegzystencyjnych* może być nieco nie tyle *ryzykowne*, co dalece przedwczesne?!, i wręcz niewykonalne.

Powróćmy znowu do Stefana Nowaka, prezentującego relacje pomiędzy rodzajami pytań, problemem eksplikacyjnym a hipotezą.

„Pytania te mogą być dwojakiego rodzaju. Mogą one dotyczyć, najogólniej biorąc, własności przedmiotów nas interesujących, zmierzając do uzyskania odpowiedzi stwierdzających, czy zaszły pewne zjawiska, lub też jakie było natężenie pewnych cech o charakterze ilościowym, jak liczne były przedmioty pewnej kategorii czy zdarzenia cechujące się pewną własnością itp. Określimy sobie tę kategorię pytań jako pytania o wartości zmiennych charakteryzujących zjawiska i przedmioty, które znalazły się w polu naszego zainteresowania.

Druga kategoria pytań to pytania o to, czy zachodzą pewne relacje łączące zmienne naszego badania bądź przedmioty przy pomocy tych zmiennych określone. Pytamy się więc, czy zachodzą między tymi zmiennymi, które wyodrębniliśmy, związki statystycznej czy przyczynowej natury. Interesują nas nierzadko, relacje czasowe i przestrzenne tworzące z określonego typu elementów takie czy inne ich konfiguracje i układy, określające ich zmienność w czasie i przestrzeni. Interesują nas relacje łączące ludzi w grupy i tworzące stosunki społeczne.

Wyodrębnienie w problematyce badawczej pytań o zmienne i pytań o relacje między zmiennymi jest istotne, gdyż inne na ogół metody służą do ustalenia wartości zmiennych, a inne do chwytania relacji między nimi” (Nowak, 1970, s. 222).

Tak więc przygotowane w dysertacji z niezwykłą starannością tablice 4.5., na ss. 117-125 dotyczą raczej ogólnych (koegzystencyjnych) relacji pomiędzy niektórymi wyszczególnionymi zmiennymi. Natomiast zjawiska badane pozostają w percepcji zainteresowań badacza jako próba szerszej klasy identycznych bądź zbliżonych do siebie

zjawisk. Można byłoby zatem i to z powodzeniem³ zrezygnować ze stawiania na wstępie hipotez, a szczególnie wówczas, kiedy nie potrafimy oszacować stopnia prawdziwości nawet kilku hipotez alternatywnych /.../ Wówczas badanie nastawione jest nie tyle na rozstrzygnięcie pytania typu „czy”, lecz staje się problemem otwartym o charakterze pytania dopełnienia z określoną liczbą alternatywnych odpowiedzi: <Która z wymienionych niżej hipotez jest prawdziwa?> Kiedy inaczej jeszcze w ogóle nie spacyfikujemy w pytaniach problemu wszystkich interesujących nas alternatywnych odpowiedzi, lecz pytaniom nadającym postać pytań dopełnienia o charakterze otwartym pytając <jaki>, <ile>, <kiedy>. Dotyczy to zarówno pytań o zmienne, jak i pytań o związki między zmiennymi. Pytamy więc o to, jaki odsetek Polaków interesuje się programami politycznymi w telewizji, jakie są charakterystyczne cechy podkultury młodzieżowej, nie też od jakich czynników zjawiska te zależą” (Nowak, 1970, s. 224-225).

Podobnie należałoby raczej postępować, w sytuacji kiedy nie bardzo potrafimy wysuwać hipotez, nawet o bardzo *slabym* momencie asercji, a czasami nie potrafimy nawet sformułować względnie jednoznacznie wyartykułowanych pytań otwartych. Ja oczywiście przyjąłbym osobiście nieco odmienną koncepcję prowadzenia badań *ale przecież Doktorantka i Promotor reprezentujący nauki społeczne mają pełne prawo do własnej empirycznej kontroli uzasadnionych przez siebie założeń, twierdzeń bądź hipotez*. Przy tak zaprezentowanej koncepcji, osobiście – nie należąc z pewnością do grupy *wyrafinowanych* statystyków – pokusiłbym się o nie tak *zmatematyzowaną* eksperymentalną kontrolę zmiennych niezależnych a weryfikacją hipotez w przyjętym schemacie *przyczynowym*? W badaniach zastosowano szereg metod⁴ nade wszystko *testów* omówionych szczegółowo na ss. 127-130 (tab. 6).

Właściwe badania eksperymentalne (zrealizowane w latach 2015-2016 przeprowadzono w przedszkolu „Bursztynowy Zamek” w Kaliszu w grupach eksperymentalnych oraz kontrolnych (N=60), którą to organizację procesu badawczego omówiono szczegółowo w rozdziale metodologicznym oraz rozdziale trzecim, podrozdział pierwszy. W *Zakończeniu* zawarto szereg uzyskanych rezultatów, które wyraźnie raz jeszcze charakteryzują *koegzystencjalny* charakter prowadzonych eksplikacji, o którym pozwoliłem sobie wspomnieć uprzednio, a z pewnością w niniejszym wymiarze realizacji klasycznego eksperymentu.

³ Szczególnie w przypadku formułowania pytań: *Czy prawdą jest, że...;* lub *czy prawdziwe jest twierdzenie o treści następującej...itp.*

⁴ Poprzez pojęcie „metoda naukowa” rozumiem, zgodnie z interpretacją Stefana Nowaka „określony i powtarzalny sposób rozwiązywania pewnego typu problemu naukowego”, zaś przez „metodę badawczą, określony i powtarzalny sposób zbierania pewnego typu informacji o rzeczywistości, niezbędnych do rozwiązywania danego problemu badawczego (empirycznego). (Nowak, 1965, s. 13-14). Z tego względu operuję odmienną od Doktorantki aparaturą pojęciową, traktując metodę, technikę i narzędzie jako tożsame określenia.

Preferując na ogół badania z tzw. *współczynnikiem humanistycznym* Floriana Znanieckiego zawsze jestem pełen uznania dla pracowitych obliczeń obligatoryjnie koniecznych zdaniem osób kompetentnych – do których z pewnością się nie zaliczam – w prezentacji wszelkich form i wielorakich obliczeń statystyki opisowej indukcyjnej. Szacowanie poszczególnych parametrów z populacji, w oparciu o dane statystyczne – z racji szczególnych implikacji weryfikacyjnych, wydaje się być postrzegane przez Czytelników przynajmniej przede mną w dalszej perspektywie drugiego planu prezentacji wniosków/rezultatów badań.

Autorka jest nauczycielem praktykiem, ale w świetle prowadzonej narracji, wyraźnie wydaje się być przeciwna *zamykaniu się* badacza w wąskich ramach jednej bądź kilku specjalizacji. Uznaje, iż rozpoznanie każdego zagadnienia (problemu) jest możliwe tylko wtedy kiedy uwzględnia się dorobek wielu dyscyplin naukowych. Biografię obejmująca blisko 240 pozycji bibliograficznych (s. 215-223) przedstawiono w tradycyjnie uporządkowanym układzie, aczkolwiek w świetle porównań z innymi *opracowaniami awansowymi* nie wydaje się ona być liczną/szczególnie wysoką.

Poza walorem badawczym opracowania, prowadzone w całej rozprawie analizy zasługują w mojej ocenie na miano praktycznie przydatnych i ważnych z racji implikacji poznawczo- naukowych oraz praktyczno- społecznej systematyzacji w zakresie wyjaśniania pewnych zdarzeń i faktów eksplikacyjnych.

Gdyby Doktorantka pokusiła się o druk – szerszych fragmentów omawianej pracy, być może w dowolnym Wydawnictwie naukowym lub popularno- naukowym na terenie kraju, - to sugerowałbym wprowadzenie kilku edytorskich *modyfikacji*. Można byłoby więc ją *udoskonalić*. Dotyczyłyby one następujących kwestii metodologicznych na które dyskretnie starałem się dostarczyć Doktorantce pewnych ewentualnych sugestii. Z pewnością byłoby dobrze poszerzyć *Wstęp* o bardziej precyzyjne informacje dotyczące uściślenia teoretycznej i empirycznej genezy problemów badawczych. Poszerzyłbym również prezentację pracy, a tym samym objętość *Wstępu*. Jak pisze Autorka... *W związku z podjętym tematem dysertacja została podzielona na trzy rozdziały. Pierwszy stanowi studium literatury...* Można byłoby egzemplifikować strukturę formalną podziału treści bardziej precyzyjnie. Np. praca składa się w ramach przyjętego podziału treści ze *Wstępu*, trzech rozdziałów, wniosków z badań, *Zakończenia*, *bibliografii* oraz aneksów... itd. Ponadto zastosowano w pracy (rozdział I) obszerną *analizę treści* literatury przedmiotu o której Autorka w dysertacji wydaje się raczej nie wspominać.

W swoim znakomitym omówieniu zastosowanie analizy treści w badaniach socjologicznych, czy też szerzej nad eksplikacją masowej informacji Berlson (1953) proponuje następującą definicję: *analiza treści* jest metodą/ techniką badawczą służącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych (Nowak, 1965, s. 149-150).

Jestem przekonany, iż omówienie również tej metody w *rozdziale metodologicznym* wpłynie na ogólny wizerunek całego przedsięwzięcia tak eksplikacyjnego jak i edytorskiego.

Osoba Doktorantki której opracowanie starałem się poddać w miarę wnikliwie wszechstronnej ocenie wydaje się być badaczem kompetentnym, konsekwentnie realizującym podjęte przez siebie zamierzenia eksplikacyjne o interesującym i bardzo potrzebnym programie.

Opublikowaną dysertację Kandydatki traktuję jako **w pełni wystarczający asumpt** do uznania omówionego przeze mnie osiągnięcia naukowego za spełniające wszelkie wymogi określone w Ustawie o stopniach i tytule naukowym w dniu 14 marca 2003 roku wraz z uzupełnieniami zawartymi w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 roku w Prawie o Szkolnictwie Wyższym, oraz nowelizacją ustawy z dnia 18 marca 2011 roku.

Opowiadam się za dopuszczeniem Doktorantki – **p. Mgr Katarzyny Milek** – do dalszych etapów wszczętej w przewodzie doktorskim procedury. Niniejszą konkluzję końcową sygnuję własnoręcznym podpisem.

Andrzej Radziewicz-Winnicki


profesor zwyczajny Społecznej Akademii Nauk