



**UNIWERSYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE**

**Katedra Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa**

telefon: (34) 3784297; wns@ujd.edu.pl, <http://www.wns.ujd.edu.pl/kp/>

Kierownik Katedry: dr hab.prof.UJD Małgorzata Piasecka m.piasecka@ujd.edu.pl

dr hab. Małgorzata Piasecka, prof. UJD
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie

Częstochowa, 07.04.2022

**Recenzja dorobku naukowego, dydaktycznego, organizacyjnego i popularyzatorskiego
pani doktor Anny Szkolak-Stępień w postępowaniu o nadanie stopnia doktora
habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika**

Podstawą formalną opracowania niniejszej recenzji jest uchwała Rady Naukowej Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 19 stycznia 2022 roku uwzględniająca pismo Rady Doskonałości Naukowej (znak Z5.4000.93.2021.4.GS) z dnia 29 listopada 2021 roku - przekazana pismem przez Przewodniczącą Rady Naukowej Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie dr hab. Marzenę Nowicką, prof. UWM i wskazująca moją osobę jako Recenzenta w postępowaniu habilitacyjnym dr Anny Szkolak-Stępień.

Przygotowując recenzję dorobku naukowego, dydaktycznego, organizacyjnego i popularyzatorskiego pani dr Anny Szkolak-Stępień, ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika odniosłam się do warunków określonych w ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (tj. DZ.U. z 2020 r., poz.85, z późn. zm.).

1. Uwagi wstępne

Pani dr Anna Szkolak-Stępień przedłożyła dokumenty wymagane w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego oraz wskazała główne osiągnięcie naukowe w postaci monografii. Złożyła następujące dokumenty:

- wniosek o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego;
- kopię dyplomu potwierdzającego posiadanie stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki;
- dane wnioskodawcy;
- autoreferat w języku polskim;
- kopie wybranych zaświadczeń i certyfikatów;
- wykaz osiągnięć naukowych stanowiący znaczny wkład w rozwój dyscypliny pedagogika;
- wybrane publikacje naukowe;
- informacje o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę.

Na wstępie czynię ważną uwagę dotyczącą autoreferatu, który został przygotowany w sposób niestaranny, bez autorefleksji, pogłębionego namysłu Habilitantki wobec własnej drogi badawczej. Każda biografia naukowa zaczyna się w jakimś miejscu i nie chodzi wyłącznie o miejsca kolejnych etapów edukacji (dyplom studiów magisterskich, dyplom uzyskania stopnia doktora, wiele innych dyplomów, zaświadczeń z tytułu samokształcenia). Chodzi także o rzeczywiste czy też symboliczne „miejsce” (impuls, znak, wydarzenie) zakorzenienia myśli, która objęła takie a nie inne obszary badawcze. W przedstawionym autoreferacie nie odnalazłam takiego „miejsca” poznawczej inicjacji, nie zostały też uporządkowane i ogarnięte określonymi kłamrami interpretacyjnymi obszary eksploracji Habilitantki. To, co Habilitantka nazywa autoreferatem, jest raczej sprawozdaniem z wyliczeniem w punktach dorobku naukowego, dydaktycznego, organizacyjnego, popularyzującego, jest niejako „spisem rzeczy wykonanych” z próbą nieco szerszego opisanie głównego osiągnięcia, wskazanego w postępowaniu habilitacyjnym.

2. Informacje dotyczące ścieżki edukacyjno-zawodowej Habilitantki

Pani dr Anna Szkolak-Stępień w 2002 roku ukończyła studia magisterskie na kierunku pedagogika o specjalności Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna z Podstawami Logopedii na Wydziale Pedagogicznym i Nauk o Zdrowiu Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach. W roku 2009 uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie rozprawy „Rozwój *kompetencji pedagogicznych nauczycieli edukacji początkowej i jego uwarunkowania*” w Instytucie Badań

Edukacyjnych w Warszawie (w autoreferacie Habilitantka podaje, że miejscem uzyskania stopnia doktora był Instytut Badań Pedagogicznych, co jest oczywistą omyłką pisarską). Praca została napisana pod kierunkiem dr hab. Zdzisława Ratajka, a Recenzentami w przewodzie doktorskim byli prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska i dr hab. Alicja Kotusiewicz.

Pani dr Anna Szkolak-Stępień jest czynna zawodowo nieprzerwanie od 2003 roku. W latach 2003 – 2009 była zatrudniona, w ramach umowy o dzieło, w Instytucie Edukacji Szkolnej na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Humanistyczno - Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Od 2009 do 2014 roku pracowała w Katedrze Dydaktyki Ogólnej i Psychodydaktyki Twórczości na Wydziale Pedagogicznym Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi w ramach II etatu. Aktualnym i podstawowym miejscem zatrudnienia doktor A. Szkolak-Stępień jest Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, gdzie pracuje od 2009 roku w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Habilitantka nie podała w autoreferacie, na jakim stanowisku pracuje obecnie, nie ma także informacji o wcześniejszych stanowiskach pracy. W złożonej dokumentacji nie ma informacji o tym, czy Kandydatka ubiegała się już o nadanie stopnia doktora habilitowanego, jak rozumiem, taka sytuacja nie dotyczy pani dr A. Szkolak-Stępień. Jestem jednak zobowiązana wyartykułować ten fakt na mocy umowy (punkt 5.1 b), dotyczącej szczegółowego sposobu wykonania niniejszej recenzji.

3. Informacje o aktywności naukowej i ocena osiągnięć naukowo-badawczych Habilitantki po uzyskaniu stopnia doktora z wyłączeniem głównego osiągnięcia naukowego

W tym miejscu przygotowywanej recenzji zostanie poddana ocenie aktywność naukowa Habilitantki po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, z wyłączeniem głównego osiągnięcia naukowego. Na początku przedstawiam jednak kilka informacji ogólnych dotyczących aktywności naukowej Habilitantki. Pani dr Anna Szkolak-Stępień w autoreferacie podaje, iż Jej dorobek publikacyjny po uzyskaniu stopnia doktora obejmuje:

- 5 monografii (do dokumentacji załączono 3), w tym główne osiągnięcie naukowe stanowiące podstawę ubiegania się w postępowaniu o nadanie stopnia doktora

habilitowanego, tj. monografia naukowa, zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2a Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku:

A. Szkolak-Stępień, *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020, ss.211.

- 33 artykuły w języku polskim, rosyjskim, angielskim i niemieckim w czasopismach naukowych (do dokumentacji załączono 5)
- 41 rozdziałów w języku polskim, rosyjskim, angielskim i niemieckim w monografiach naukowych (do dokumentacji załączono 18)
- 2 współredakcje prac zbiorowych: pierwsza z roku z 2012, ss.247- wspólnie z J. Bałachowicz, druga z roku 2014, ss. 148- wspólnie z I. Czają-Chudybą i B. Sufą (nie załączono)

Z powyższego zestawienia należy wnioskować, że Habilitantka spośród wykazanych ilościowo dużych osiągnięć publikacyjnych wskazała do oceny, odpowiednio: 1 monografię jako główne osiągnięcie, ponadto 2 inne monografie, 5 artykułów w czasopismach naukowych, 18 rozdziałów w monografiach naukowych.

W przypadku współautorskiej publikacji nie wchodzącej w skład głównego osiągnięcia naukowego, wykazanej jednak do oceny jako pozostały dorobek po uzyskaniu stopnia doktora, Autorka nie dołączyła do dokumentacji stosownego oświadczenia od Współautorki (Beata Sufa), nie określiła także swojego wkładu w powstanie publikacji. W Rozporządzeniu MNiSW z dnia 1 września 2011 r. znajduje się zapis: *Ilećroć w rozporządzeniu jest mowa o współautorstwie, należy przez to rozumieć indywidualny, precyzyjnie określony przez habilitanta, w tym także procentowo, jego wkład w autorstwo*" (paragraf 2 Rozporządzenia). W związku z powyższym uznaję to za formalny brak, który eliminuje tę publikację z oceny (*Creative teacher- creative pupil – a study report*, 2018).

Habilitantka przytacza dane naukometryczne. Jeśli chodzi o sumaryczny współczynnik Impact Factor - brak danych. Sumaryczna punktacja ministerialna za lata 2009-2020, tj. objęte oceną w postępowaniu habilitacyjnym wynosi 654 (autoreferat, s.19). Na dzień wszczęcia postępowania Kandydatka legitymuje się liczbą 62 cytowań i indeksem Hirscha 4 - według Google Scholar. Niezależnie dr A. Szkolak-Stępień przedstawia tabelarycznie w kolejnych latach (od 2009 do 2020) liczbę cytowań, w tym autocytowań. Sumarycznie wynosi ona 96 plus

14 autocytowań, przy czym największa liczba cytowań dotyczy roku 2014 (34 + 2 autocytowania). Habilitantka nie podaje źródła tych danych.

Pani dr A. Szkolak-Stępień podaje w autoreferacie, iż od początku swojej pracy naukowej regularnie uczestniczy w środowiskowych, krajowych i międzynarodowych konferencjach oraz seminariach naukowych (autoreferat, s. 20). Jak podkreśla, od 2000 roku wzięła udział w 59 wydarzeniach naukowych, w tym 55 konferencjach po uzyskaniu stopnia naukowego doktora. Wskazane konferencje (po doktoracie) mają zróżnicowany profil, są wśród nich seminaria metodyczne, warsztaty, konferencje krajowe, międzynarodowe organizowane w Polsce, także za granicą. Jeśli chodzi o zagraniczne konferencje Habilitantka uczestniczyła w 8-u konferencjach w następujących ośrodkach: Katolícka Univerzita v Ružomberku, Prešovská Univerzita v Prešove, Masaryk University in Brno, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (National Pedagogical Dragomanov University in Kyiv). Konferencje międzynarodowe w Polsce zostały zorganizowane między innymi przez następujące ośrodki akademickie: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (wcześniej Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Kochanowskiego), Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Siedlcach, UAM w Poznaniu, Akademię Pedagogiczną w Słupsku, Uniwersytet Wrocławski i inne. W 9-u wykazanych po doktoracie konferencjach i seminariach dr A. Szkolak-Stępień uczestniczyła w sposób bierny.

Habilitantka przedstawiła wykaz 13 projektów, w których uczestniczyła. Rola jaką określa dr A. Szkolak-Stępień w poszczególnych grantach to: wykonawca, trener, autorka scenariuszy zajęć dla studentów i nauczycieli, autorka programów nauczania, członek zespołu eksperckiego, autor koncepcji i monografii. Autorka pisząc o projektach wskazuje na 3, których efektem były autorskie monografie. Chodzi o projekt „*Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji* (2009-2013), „*Nauczyciele wczesnej edukacji wobec problemu diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się*” (2015-2017) oraz o projekt zatytułowany „*Mężczyzna jako nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej*” (2017), którego efektem jest monografia przedstawiona jako główne osiągnięcie w postępowaniu. Autorka nie kierowała tym projektem, była jedynie wykonawcą, jak rozumiem, własnego zadania badawczego. Pozostałe projekty w opisie uzyskanych efektów wskazują na ich charakter dydaktyczny, przykładowo: przygotowanie i przeprowadzenie zajęć dydaktycznych dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego zgodnie z projektem „Podkarpackie szkolenie informatyczno-metodyczne” dofinansowanego z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki,

Priorytet IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, działanie 9,4 Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty.

Jeśli chodzi o finansowanie wykazanych/zrealizowanych projektów, w przypadku 5-u Autorka wskazuje fundusze na badania statutowe, obecnie SBR (w ich ramach powstały wskazane 3 monografie). W przypadku jednego projektu pt. „*Uniwersytet Małego Naukowca- wiedza-ciekawość-pasja*” środki zostały pozyskane w ramach konkursu NCBR (nr POWR.02.10.00-IP.02-00-009/17), Habilitantka nie wskazuje, kto jest kierownikiem tego projektu. W pozostałych przypadkach, jak podaje Autorka, były to projekty współfinansowane np. przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Małopolskie Kuratorium Oświaty w Krakowie, w wykazie są także projekty bez wskazania źródła finansowania.

Należy zatem stwierdzić, że Habilitantka nie kierowała żadnym projektem naukowym uzyskanym w ramach zewnętrznych konkursów - NCN, NCBR, NPRH, MNiSW/MEiN, NAWA i finansowanych przez te instytucje. Nie kierowała też zespołowymi projektami realizowanymi z naukowcami z ośrodków krajowych i zagranicznych, nie brała też w nich udziału jako wykonawca. Nie ma również informacji o własnych aplikacjach dotyczących pozyskiwania zewnętrznego finansowania projektów badawczych. Habilitantka nie kierowała żadnym z wykazanych w autoreferacie projektów zespołowych, które jak podkreślam, mają charakter dydaktyczny, nie wskazała kierowników tych projektów.

Pani dr A. Szkolak-Stępień podaje w autoreferacie (s. 26) informacje ważne z Jej punktu widzenia, dotyczące kariery zawodowej. Są to: otrzymanie 4- krotnie listu gratulacyjnego od Dziekana Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie w związku z wysoką aktywnością naukową w wewnętrznej ocenie parametrycznej (2013;2014,2015,2018) oraz odznaczenie Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania (2017). Brak informacji o nagrodach krajowych i międzynarodowych za działalność naukową.

Pragnę teraz odnieść się w szczególach do dorobku publikacyjnego dr A. Szkolak-Stępień po uzyskaniu stopnia doktora i nie wchodzącego w skład głównego osiągnięcia naukowego. Wykazany dorobek publikacyjny jest ilościowo duży, jak przytaczałam powyżej, 5 monografii, 33 artykuły naukowe, 41 rozdziałów w monografiach, 2 współredakcje. Po dokładnym przyjrzeniu się wykazowi publikacji czynię na wstępie ważną uwagę ogólną. Otóż, niektóre teksty wykazane jako artykuły (ok. 7) mają po kilka stron np. 1, 2, 3, 4, 5 i są opublikowane w czasopismach branżowych, metodycznych, typu miesięcznik „Blżej

Przedszkola” czy Kwartalnik Wydawnictwa Pedagogicznego ZNP w Kielcach „Nauczanie Początkowe”. Moja wątpliwość jest następująca, czy to są teksty recenzowane i czy w związku z tym można wykazać je jako teksty naukowe? Moim zdaniem, nie można również uznać tekstu jednostronicowego czy nawet pięciostronicowego za pogłębiony artykuł naukowy. Ponadto, wiele z artykułów (aż 11) zostało opublikowanych w czasopiśmie „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, w którym pani dr A. Szkolak-Stepień pełni funkcję sekretarza redakcji. Oczywiście nie ma takiego zakazu publikowania w czasopiśmie, w którym jest się członkiem Redakcji, Rady Naukowej, ale są dobre praktyki, które wyznaczają pewne standardy. Wśród wykazanych artykułów są opublikowane w innych czasopismach: Konspekt (czasopismo UP w Krakowie); Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej (Wydział Pedagogiczny UP w Krakowie); Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych (PAN- oddział Kraków i UP); Journal of Preschool and Elementary School Education (Akademia Ignatianum, Kraków); Journal of Education Culture and Society (Uniwersytet Wrocławski); Studia Edukacyjne (UAM, Poznań); Przedsiębiorstwo-Edukacja (UP w Krakowie); Szkoła-Zawód-Praca (UKW, Bydgoszcz); Multidisciplinary Journal of School Education (Akademia Ignatianum, Kraków); także czasopismo uniwersyteckie wydawane na Uniwersytecie w Kijowie. Spośród wymienionych czasopism 4 znajdują się w najnowszym wykazie punktowanych czasopism MEiN z dnia 1 grudnia 2021 roku.

Jeśli chodzi o rozdziały w monografiach, to zostały one opublikowane w następujących wydawnictwach: Wydawnictwo LIBRON (Kraków); Wydawnictwo Naukowe UP im. KEN w Krakowie; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; Wydawnictwo AVE (Radom); Wydawnictwo UMCS (Lublin); Wydawnictwo Attyka (Kraków); Wydawnictwo AHE (Łódź); Radomskie Towarzystwo Naukowe; Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego (Kielce); Wydawnictwo Adam Marszałek (Toruń); Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego; Wydawnictwo Difin (Warszawa); Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. K. Pułaskiego (Radom); Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi (Józefów); Wydawnictwo Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja); Wydawnictwo Uniwersytetu w Ruzomberoku (Słowacja); Wydawnictwo Uniwersytetu w Brnie (Czechy).

Rozdziały w monografiach zostały opublikowane w języku polskim, angielskim i słowackim (brak w języku rosyjskim i niemieckim, jak zostało podane w autoreferacie, s. 19). Wśród wydawnictw naukowych znajdują się znaczące, umieszczone w wykazie MEiN i takie, których brak na liście ministerialnej.

Pani dr A. Szkolak-Stępień spośród wszystkich wykazanych publikacji dokonała wyboru 2 monografii, 5 artykułów, 18 rozdziałów do oceny dorobku z wyłączeniem głównego osiągnięcia naukowego. Tak, jak sygnalizowałam na wstępie, Habilitantka nie wskazała żadnego klucza takiego wyboru, nie odniosła się do swojego wyboru, nie dokonała żadnych opisów, nie objęła żadną klamrą interpretacyjną tych publikacji, nie wyartykułowała żadnych refleksji i nie dokonała żadnych konkluzji. Jedynym punktem orientacyjnym jest zdanie, że: „*Przedmiotem moich zainteresowań naukowych są zagadnienia z pedagogiki wczesnoszkolnej oraz pedeutologii. Obszar badań stanowią kompetencje profesjonalne nauczycieli wczesnej edukacji*” (autoreferat, s. 2). Ale ta informacja jest dla Recenzenta oczywista.

Zapoznając się dokładnie z publikacjami przedstawionymi do oceny (nie wchodzącymi w skład głównego osiągnięcia) mogę je ująć w 3 grupy tematyczne w obszarze zainteresowań Habilitantki, albowiem sama Habilitantka tego nie uczyniła. Po pierwsze, publikacje, które podejmują problem kompetencji profesjonalnych nauczycieli wczesnej edukacji (najogólniej wiedza, umiejętności, postawy – z wyszczególnionymi mniejszymi kategoriami), dorobek w tej grupie jest najobszerniejszy, w zasadzie dominujący; po drugie, publikacje poświęcone diagnostyce przez nauczycieli i przyszłych nauczycieli specyficznych trudności w uczeniu się na etapie wczesnej edukacji; po trzecie, różne publikacje, które najogólniej można objąć klamrą ważnych zjawisk społecznych mających odzwierciedlenie w edukacji jako praktyce społecznej np. edukacja włączająca, wypalenie zawodowe, innowacyjne metody (tutoring), dobre praktyki w nauczaniu, powinności edukacji, w tym powinności edukacji akademickiej kształcącej kadry nauczycielskie.

1/ Dla udokumentowania pierwszej z grup tematycznych, przyjętych przeze mnie na użytek prowadzonej tu analizy, należy odnieść się do monografii autorskiej dr A. Szkolak-Stępień zatytułowanej „*Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*”, ss. 320 wraz z aneksem. Została ona wydana w 2016 roku nakładem Wydawnictwa Attyka w Krakowie. Autorka informuje (autoreferat, s. 1), że jest to wydanie poprawione i rozszerzone w stosunku do monografii o identycznym tytule, wydanym w tym samym wydawnictwie w roku 2013 (ss.205), którego nie załączyła do dokumentacji. Nie podaje w jakim sensie zostało ono poprawione i rozszerzone. Jako recenzentka nie mam takiej informacji i to nie jest dobra praktyka. Wznowione wydanie jest drukowane niestandardowo, ma podwójną interlinię, trudno tego nie zauważyć, zatem należy to zaznaczyć w recenzji. Monografia obejmuje 3 duże rozdziały, w tym teoretyczny pt. *Portret mistrza w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji w świetle badań i opracowań naukowych*, następnie

metodologiczny oraz empiryczny pt. *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji i jego uwarunkowania w świetle badań własnych*. W rozdziale teoretycznym Autorka prowadzi wywód wychodząc od pojęcia mistrza i utożsamiając go z doskonałym nauczycielem, który „powinien posiadać przede wszystkim znakomite teoretyczne i praktyczne przygotowanie do pracy, ale też szersze wiadomości, umiejętności wykraczające poza pracę zawodową oraz zainteresowania naukowe, społeczne i kulturowe” (s. 13, cyt. za Legowicz, 1975, s.65). Mistrzostwo pedagogiczne objawia się w nabytych kompetencjach, które przybierają według różnych badaczy różne (czasem podobne, czasem dopełniające się) nazwy. Autorka przywołuje wybrane stanowiska, np. R. Kwaśnicy, J. Szempruch, E. Terhart zestawiając je tabelarycznie (s. 52). Najogólniej dotyczą one kompetencji merytorycznych, dydaktyczno-metodycznych, interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywności, itd. Ważny z punktu widzenia oceny dorobku dr A. Szkolak- Stępień jako całości (w tym dzieła głównego w postępowaniu) jest podrozdział poświęcony wizerunkowi idealnego nauczyciela z perspektywy rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym. Podrozdział ten jest rozwinięciem wielu wątków, od praw i obowiązków partnerów edukacyjnych, współpracy nauczycieli i rodziców począwszy do prezentacji raportów z badań dotyczących życzeń rodziców, w odwołaniu do wzorowego/doskonałego nauczyciela wczesnej edukacji. Pojawiają się tutaj kategorie dające ramę teoretyczną dla powyższego przedmiotu badania, są to przykładowo: znajomość przez nauczyciela psychologii, metod nauczania, samego siebie i innych jako osobowości, umiejętność komunikacji, jego cechy zewnętrzne, typu rodzaj ubioru. (ss. 120-130). Autorka wskazuje przyjęte kompetencje. Badania, które przeprowadziła Autorka mają charakter eksploracyjny, problem główny badawczy brzmi „*Jakimi kompetencjami pedagogicznymi powinien dysponować współczesny nauczyciel wczesnej edukacji i jakie czynniki determinują osiągnięcie mistrzostwa*” (s. 142), tymczasem w rozdziale metodologicznym zostały sformułowane 4 hipotezy badawcze (ss. 143-145). Co Autorka chce weryfikować, co chce potwierdzić, a co sfalsyfikować? To jest błąd metodologiczny. Wskazane metody, techniki i narzędzia to odpowiednio: metoda sondażu diagnostycznego, technika audytoryjna, kwestionariusz samooceny w przeważającej ilości z zamkniętymi pytaniami. Badaniami zostali objęci nauczyciele (529) i dyrektorzy (101) szkół z 3 środowisk (duże, małe miasto i wieś) w regionie świętokrzyskim. Badania pilotażowe przeprowadzono w grudniu 2006 roku, a właściwe od stycznia do czerwca 2007 roku. Moja wcześniejsza uwaga dotycząca poszerzenia i uzupełnienia wydania tej książki w stosunku do wydania z 2013 roku – tym bardziej budzi wątpliwość i zapytanie. Co jest nowością w tej książce? Oczywiście nie ma zakazu na wznowienie książki, na jej poszerzenie o nowe wątki i konteksty, ale najwyraźniej

prezentowany tu materiał z badań, to ten sam materiał, na bazie którego opracowano i wydano monografię w 2013 roku. Prawdę mówiąc, wyniki badań z roku 2007 i opublikowane w 2013 roku też wydają się mocno odroczone. Pytanie, dlaczego tak się stało? Czy może chodzi o rodzaj „twórczego biograficznego zawieszenia” Autorki?

W rozdziale dotyczącym wyników badań własnych Autorka umieściła analizy ilościowe w zakresie ocen poszczególnych kompetencji na bazie uzyskanych opinii (nauczycieli i dyrektorów) Określiła procentowo ocenę wysoką, średnią, niską osób badanych w obrębie wszystkich ustalonych kategorii, przykładowo w obrębie kompetencji pragmatycznych (tabela, s. 178) i analogicznie w stosunku do innych kompetencji (tabela, s.185, 193, 199, 205). W związku ze sformułowanymi hipotezami badawczymi, Autorka dokonała ich weryfikacji w wyniku ustalenia zależności poszczególnych kategorii profesjonalnych od różnych cech profesjonalno-podmiotowych (staż pracy, wiek, stopień awansu, faza rozwoju zawodowego, dodatkowe kwalifikacje, środowisko zatrudnienia) w świetle samooceny nauczycieli i dyrektorów. Przykładowo, Autorka w obliczu sformułowanej hipotezy H.2 o brzmieniu: *Przyjęto, że decydujące znaczenie dla procesu stawania się dobrym nauczycielem klas I-III mają cechy profesjonalno-podmiotowe, tj. wiek, staż pracy, wykształcenie, stopień awansu. Można bowiem przypuszczać, iż młody nauczyciel posiada niewielki zasób kompetencji zawodowych. Dopiero podczas „wspinania się” na kolejne szczeble kariery zawodowej, zdobywania kolejnych stopni awansu kompetencje profesjonalne nauczyciela ulegają znacznemu przyrostowi. Jednak u nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego, do etapu wycofywania się z życia zawodowego można zauważyć osłabienie aktywności pracowniczej, co często jest jednoznaczne z zaprzestaniem działań zmierzających do rozwoju zawodowego*” (s. 144) – dokonała analiz statystycznych mających potwierdzić (lub nie) istnienie korelacji. Dla przykładu twierdzi, że: *„Analiza zabranego materiału wykazała istnienie korelacji(kontyngencji) pomiędzy stażem pracy nauczycieli a wysokością samooceny nauczycieli dotyczącą ich zasobu kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno-komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno- medialnych”* (s. 214) (tabela, s. 215, 2016). Autorka wskazuje, że pod kątem stażu zdecydowanie najwyższe efekty uzyskują nauczyciele z dłuższym stażem pracy (s. 217). Wszystkie pozostałe analizy mają taki sam kanon postępowania i w zasadzie wszystkie są samosprawdzającymi się przypuszczeniami.

Przegląd bibliografii uwidacznia, że na 202 pozycje bibliograficzne, 16 to pozycje późniejsze jakby uzupełniające (wydanie z 2013 roku). Pochodzą one z 2014 i 2016 roku i w wielu

wypadkach stanowią odwołanie do stron internetowych, np. dotyczących różnych ustaw czy rozporządzeń ministerialnych (choć, jak podkreślam nie tylko, są także klasyczne publikacje).

Reasumując: Habilitantka nie określiła elementu nowości tej monografii, tym samym nie określiła jej charakteru uzupełnienia i poszerzenia w stosunku do monografii z 2013 roku (której nie załączyła). Zgromadzone dane empiryczne pochodzą z 2007 roku, tj. sprzed doktoratu uzyskanego w 2009 roku, czego nie można nie zauważyć. Niejasne jest 6 letnie odroczenie opublikowania wyników w przypadku monografii z 2013 roku i 9 letnie w przypadku monografii z 2016 roku. Autorka powinna o tym jasno poinformować w autoreferacie. Trudno zatem ocenić tę monografię jako efekt naukowej pracy Habilitantki po doktoracie, budzi się wątpliwość dotycząca wykorzystania (w jakim stopniu?) zaplecza teoretycznego i materiału empirycznego w pracy doktorskiej.

Po zapoznaniu się z następującymi publikacjami Autorki będącymi rozdziałami w monografiach naukowych, a mianowicie: *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji – relacja z badań* (2011); *Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej- komunikat z badań własnych* (2011); *Nauczyciel- inspirator w kreatywnej edukacji wczesnoszkolnej* (2014); *Kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji jako determinanty kultury współpracy* (2015) oraz artykułami w czasopismach naukowych, a mianowicie: *The innovative early childhood education teacher – a summary of own research* (2016); *Przedsiębiorczy nauczyciel wczesnej edukacji – raport z badań* (2020) **odnosi się wrażenie swoistego déjà vu tj. powtórzeń w słowach, sformułowaniach, rycinach, grafach, które zaistniały już w monografii „Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania” z 2016 roku.** Artykuł *Przedsiębiorczy nauczyciel wczesnej edukacji – raport z badań* (2020) ma może nieco bardziej oryginalny rys jako całość, ale został wykorzystany kanon metodologiczny ze wspomnianej monografii, a pojęcie nauczyciela przedsiębiorczego utożsamione zostało z pojęciem nauczyciela twórczego, innowacyjnego (te cechy badane były w książce). Wymienione powyżej rozdziały w monografiach to niemal kalki, identyczne fragmenty pochodzące z książki. Należy zauważyć, że 2 teksty datowane są na rok 2011, czyli przed opublikowaniem wersji monografii z 2013 roku. Stwierdzam więc, że wymienione powyżej publikacje nie wnoszą żadnego elementu nowości.

Tekstami, wydaje się, o nieco odmiennym spojrzeniu odnoszącym się do powyższej problematyki rozwoju kompetencji i osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego jest artykuł pt. *„Motivation of early childhood education teacher in the pursuit of pedagogical mastery”* (2020) oraz rozdział w monografii pt. *Praca z podręcznikiem jako priorytetowy element kompetencji*

pragmatycznych nauczycieli wczesnej edukacji (2017). W artykule, poświęconym motywacji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w dążeniu do mistrzostwa pedagogicznego, Habilitantka wychodząc od definicji różnych Autorów, którzy zajmowali się problemem mistrzostwa, wymienia jego aspekty: etyczne, estetyczne, humanistyczne, dydaktyczne, edukacyjne. Następnie analizuje pojęcie motywacji nauczyciela do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego, wskazując na różne czynniki. Bazując na tym teoretycznym podłożu, Autorka podjęła badanie sondażowe przeprowadzając ankietę i wywiady. Badanymi osobami było 50 nauczycieli wczesnej edukacji, którzy pochodzili z różnych regionów Polski. Dodatkowo, zostało przeprowadzonych 8 wywiadów z nauczycielkami ze szkół w mieście Kielce. Rezultaty tego badania uwidaczniają zamieszczone w tekście tabele. Tabela 1 prezentuje wyniki (w procentach) w postaci odpowiedzi na pytanie co zachęca/ motywuje nauczyciela do podjęcia działań w kierunku bycia mistrzem. Wśród kategorii, które uzyskały procentowo wysokie wyniki są przykładowo: wyższe zarobki (87%), (dążenie do spełnienia w zawodzie (66%), bycie autorytetem (48%), bycie zapamiętanym przez uczniów (37%), natomiast te, które uzyskały niskie wyniki to: strach przed zwolnieniem z pracy (4%), rozwój osobisty (12 %), testowanie samego siebie (16%). Tabela 2 ilustruje z kolei metody wykorzystywane przez nauczycieli w celu osiągnięcia mistrzostwa. Wyniki wysoko procentowe dotyczą przykładowo: samokształcenia (86%), konsultacji z doświadczonymi nauczycielami (72%), kursów i szkoleń (68%), natomiast niskie to: słuchanie opinii uczniów i rodziców (11%), rozwój pasji i zainteresowań (22%), naśladownictwo innych nauczycieli (34%). W artykule zamieszczone są fragmenty z wywiadów jako ilustracje podjętego problemu. W konkluzji Autorka stwierdza, że jest wiele sposobów motywacji w dążeniu do mistrzostwa pedagogicznego i Jej zdaniem jednym z nich jest możliwość uzyskania tytułu honorowego profesora edukacji oraz zróżnicowanie wynagrodzenia w zależności od stopnia awansu nauczycielskiego.

Wskazany tekst *Praca z podręcznikiem jako priorytetowy element kompetencji pragmatycznych nauczycieli wczesnej edukacji* w pierwszej części prezentuje pojęcie kompetencji pedagogicznych i dalej uszczegóławia je do kompetencji pragmatycznych (te elementy są mi znane z analizy omawianej powyżej monografii). W drugiej części Autorka przedstawia rolę podręcznika jako środka dydaktycznego w rozwijaniu kompetencji pragmatycznych. Cały tekst ma 9 stron, w tym 7 właściwej merytorycznej narracji, tekst jest powierzchowny, sygnalizuje tylko problem i kończy się konstatacją, iż: „Dobry podręcznik powinien być otwarty na zmiany, pomagać w kierowaniu stylu pracy nauczyciela wczesnej edukacji, w doskonaleniu jego warsztatu metodycznego” (s.33).

Podobny zabieg powielania tekstów, jak opisany powyżej, obserwuję w następujących publikacjach: *Spoleczne oczekiwania w zakresie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji- proces wyłaniania się teorii ugruntowanej (resumé z badań własnych)* (2019); *Nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu utopijnych wyobrażeń matek. Ku teorii ugruntowanej* (2020); *Styl wychowawczy nauczyciela wczesnej edukacji w narracjach matek* (2021). Publikacje te stanowią fragmenty z monografii „*Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*” przedstawionej jako główne dzieło w postępowaniu habilitacyjnym. Nie mają one żadnego rysu oryginalności. Artykuł anglojęzyczny pt. „*Maternal reconstruction of the personality of a portuguese early childhood education teacher – the emergence of grounded theory (résumé from my own research)*” (2020) w zasadzie jest także kalką w konstrukcji tekstu oryginalnego z w/w monografii we fragmentach dotyczących osobowości nauczyciela, ale Autorka w miejsce narracji z wywiadów udzielonych w badaniu przez matki polskie, umieściła narracje matek Portugalek. Interpretacje i wnioski Autorki w zasadzie nie różnią od interpretacji w tekście oryginalnym, albowiem stwierdza, że: „*W efekcie prowadzonych prac możliwe było sformułowanie hipotezy badawczej, dzięki której wyprowadzono wnioski, że badane matki widzą istotną rolę osobowości nauczyciela wczesnej edukacji w procesie edukacyjnym, a ich wypowiedzi oscylują wokół czterech obszarów ułożonych według stopnia natężenia wypowiedzi, a mianowicie: w budowaniu pozytywnych relacji, motywowaniu do nauki i działania, stymulowaniu prawidłowego rozwoju i zachowaniu dobrego samopoczucia uczniów*”.

Wielka szkoda, że Autorka nie wykorzystała potencjału tego badania zważywszy na różnice kulturowe. To jest ciekawy kraj, choćby ze względu na jego historię kolonializmu, zakładane szkoły w podbitych krajach w imię tzw. „misji cywilizacyjnej” tamtych światów, ale także, jak się wydaje, ciekawości poznania/odkrycia innych nowych światów. Metafora „teatrów pamięci”, tj. „pamięci zimnej” i „pamięci gorącej” byłaby pomocna w prowadzeniu takiej dyskusji. Intersujące jest, czy można dostrzec taki kod kulturowy w wyobrażeniach o nauczycielu analizując uwrażliwiająco metaforyzację i symbolizację języka narratorek (np. podróżnik, zdobywca świata, wojownik, odkrywca itd.) i jak to się przekłada na relację z uczniami w sytuacji dydaktycznej. Wieloznaczność metafory i symbolu jakby chroni przed narzucającą się prekonceptualizacją. Być może wyłoniłby się zupełnie nowe kategorie (przy wykorzystaniu swoistości kodów *in vivo*) tworzące oryginalność osobowości nauczyciela portugalskiego, ale z zachowaniem wielce uwrażliwiającego nastawienia badawczego Autorki. Nie jest możliwa absolutna bezzałożeniowość wszelkich badań, w przypadku tu opisanych, to

jest trud badacza, który podejmuje taką powinność. Tutaj taką uwrażliwiającą optyką mógłby być dyskurs postkolonialny (np. Said, Bhabha, Spivak, Rushdie) rozumiany jako „system praktyk nadawania znaczenia, które prowadzą do wytworzenia i oswojenia hierarchicznych struktur władzy sprawowanej (zainstalowanej) przez imperium. W wyniku tych praktyk następuje projekcja kodu kulturowego zdobywcy na puste, «niezapisane» terytorium innego” (zob. D. Skórczewski, 2011, s.304). Lokalne czy regionalne narracje w dyskursie postkolonialnym traktuje się jako strategie emancypacyjne i krytyczne odpowiedzi na Wielkie Opowieści Narodowościowe, z jednej strony, a z drugiej – jako reakcje na globalizacyjne atopie, czyli „realne utopie”. Zatem, być może wyobrażony świat matek Portugalek, dotyczący nauczyciela „stamtąd” ma głęboko ukryty taki kod kulturowy. Ale to moje reminiscencje po przeczytaniu tego artykułu. I jeszcze jedna ważna uwaga. Aby przeprowadzić wywiady, które miałyby nasyconą wartość, która z kolei przełożyłaby się na oryginalność narracji matek portugalskich - potrzebny jest czas „prawdziwego wejścia” w kontekst tej nieznannej dla obydwu stron sytuacji kulturowej/społecznej, badania jakościowe to badania kontekstowe. Krótki pobyt w ramach stażu Erasmus, dodatkowo wywiady przeprowadzone w obecności trzeciej osoby w postaci tłumacza, są najogólniej mówiąc niewystarczające.

Reasumując: sytuacja multiplikowania tekstów, z którą mamy tu do czynienia jest bardzo widoczna, nie można tego nie zauważyć i dlatego trzeba to wskazać jako niepożądany (właściwie zakazany) zabieg dla oryginalności każdego ocenianego tekstu. Oczywiście bazowanie na własnym doświadczeniu badawczym jest pożądane, ale nie po, aby w kolejnych odsłonach dokonywać jego dosłownej reprodukcji. Trzeba od niego wyjść i z refleksją budować nowe edukacyjne światy. Zostały w tym miejscu wskazane 3 publikacje, które mają niewielki element nowości, ale inicjują zaniepokojenie czytelnika.

2/ Odnosząc się do drugiego kręgu tematycznego, tj. diagnostyki przez nauczycieli i przyszłych nauczycieli specyficznych trudności w uczeniu się na etapie wczesnej edukacji wskazuję następujące publikacje. Są nimi: monografia autorska pt. „*Nauczyciele wczesnej edukacji wobec problemu diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się*” (2017); 2 artykuły pt. „*Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwojowej*” (2018) i „*Samoświadomość nauczycieli wczesnej edukacji w kontekście diagnozowania dyskalkulii rozwojowej*” (2021) oraz 1 rozdział w monografii pt. „*Przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się*” (2014). Z pewnością wymienione publikacje dotyczą kompetencji pedagogicznych nauczyciela wczesnej

edukacji. Jednak są to na tyle swoiste kompetencje nauczyciela-diagnosty, że zostały one przez mnie wyodrębnione w oddzielny krąg tematyczny.

Monografia autorska pt. *„Nauczyciele wczesnej edukacji wobec problemu diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się”* została wydana w 2017 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Książka liczy 135 stron wraz z aneksem, składa się z 9 rozdziałów, które koncentrują się na dwóch rodzajach specyficznych trudności w uczeniu, tj. dysleksji i dyskalkulii rozwojowej. Pierwsze 7 rozdziałów to zaplecze teoretyczne w postaci zdefiniowania podstawowych pojęć, typów oraz form dysleksji i dyskalkulii, modeli ich diagnozowania, rozpoznania metod i narzędzi służących wczesnej diagnozie, a także opis sylwetki nauczyciela-diagnosty tych specyficznych trudności w uczeniu się w świetle literatury, regulacji MEN (obecnie MEiN) i procesów (sam)doskonalenia. Rozdział 8 poświęcony jest metodologicznym założeniom tej pracy. Autorka formułuje cel teoretyczno-poznawczy, który *„miał służyć przedstawieniu na podstawie analizy dostępnej literatury przedmiotu dotychczasowego stanu wiedzy na temat specyficznych trudności w uczeniu się oraz poznaniu szczególnych przejawów dążenia nauczycieli wczesnej edukacji do rozwijania kompetencji w zakresie diagnozowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych typu: dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia”* (s. 64). Z kolei cel praktyczny to wskazanie sposobów rozwijania kompetencji diagnostycznych nauczycieli wczesnej edukacji. Autorka stawia następujący problem główny: *Jaki jest stan przygotowania nauczycieli wczesnej edukacji do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegającej na rozpoznaniu i zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia wynikających ze specyficznych trudności w uczeniu się”* (s. 65). Następnie wskazuje na 3 problemy szczegółowe zaczynające się od partykuł pytajnych: *jakimi? czy i w jakim stopniu? czy i w jakim stopniu?* oraz formułuje analogicznie 3 hipotezy. Badania zostały przeprowadzone za pomocą metody sondażu diagnostycznego przy wykorzystaniu techniki ankiety, wywiadu częściowo skategoryzowanego oraz analizy dokumentów. Wykorzystano narzędzia w postaci kwestionariusza ankiety i tzw. „dyspozycji do wywiadu” (s. 70). Badaniami zostało objętych 112 nauczycieli wczesnej edukacji stanowiących grupę ekspercką wybraną w sposób celowy (s.71). Sformułowana przykładowa hipoteza H.2: *„Decydujący wpływ na podniesienie poziomu umiejętności diagnostycznych nauczycieli klas I-III ma uczestniczenie w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz samokształcenie. Im większa własna aktywność nauczyciela w podwyższaniu swoich kompetencji, tym wyższy poziom osiągnąć pedagogicznych”* (s. 66) – oczywiście potwierdziła się. Nauczyciele korzystają z różnych form

doskonalenia, w największym stopniu z formy szkoleń (55,4 %) i warsztatów (53,6 %) – co nieustannie podwyższa ich kompetencje diagnostyczne w zakresie wskazanych trudności w uczeniu się (ss.92-93). Autorka oprócz danych ilościowych przytacza w książce także wypowiedzi respondentów. Ostatecznie konstatuje, że: „Przeprowadzona analiza wyników badań pozwala na ogólne stwierdzenie, iż nauczyciele wczesnej edukacji są przygotowani do prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się w stopniu zadawalającym” (ss.104-105)

Należy podkreślić, że badania, które przeprowadziła Autorka miały charakter eksploracyjny. Formułowanie hipotez w tym przypadku jest błędem metodologicznym, albowiem hipotezę formułujemy tylko w odniesieniu do zmiennych ilościowych w badaniach teoretycznych weryfikacyjnych (zob. K. Rubacha, s. 99, 102). Przewiedzona do oceny monografia ma także niewątpliwie walor praktyczny i może służyć nauczycielom, studentom kierunku nauczycielskiego w zakresie rozpoznania sposobów rozwijania kompetencji diagnostycznych.

W publikacji „Przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się” (2014) Autorka badała w badaniu ankietowym znajomość studentek (30 osób) 3 roku wyższych studiów zawodowych z pedagogiki wczesnoszkolnej w zakresie odpowiednio: opanowania terminologii związanej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, znajomości przyczyn dysleksji i dyskalkulii, objawów ryzyka tych trudności, uzyskując wyniki znajomości na poziomie wysokim i zadawalającym (w większości). Ostatecznie Autorka skonkludowała, że z tej analizy danych wynika, że studentki są w stopniu zadawalającym przygotowane do prowadzenia odpowiednich działań. Artykuł pt. „Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwojowej” (2018) jest krótkim teoretycznym tekstem na temat, czym jest dysleksja, jaka jest etiologia, typy i model jej diagnozowania. Artykuł ten jest kalką fragmentu z omawianej powyżej monografii i nie ma żadnego elementu nowości. Podobny zabieg zastosowała Autorka w artykule „Samoświadomość nauczycieli wczesnej edukacji w kontekście diagnozowania dyskalkulii rozwojowej” (2021), tekst jest także kalką i nie ma żadnej wartości poznawczej w stosunku do analiz dotyczących dyskalkulii rozwojowej w omawianej już przez mnie monografii.

3/ Na użytek własnej analizy i oceny zaliczyłam do trzeciego kręgu badawczego obejmując klamrą „ważnych zjawisk społecznych mających odzwierciedlenie w edukacji jako praktyce społecznej” następujące publikacje: *Profesja europejskiego nauczyciela wczesnej edukacji* (2017); *Profil nauczyciela edukacji włączającej* (2017); *Człowiek-wychowawca-nauczyciel wczesnej edukacji* (2014); *Od czeladnika ku Nauczycielowi transformatywnemu*

(2012); *Rola nauczyciela akademickiego w nauczaniu studentów pedagogiki* (2015); *Influence of teaching practice in the development of professional readiness of future early-childhood education teachers* (2015); *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji* (2012); *Rola nauczyciela wczesnej edukacji w propagowaniu wycieczek szkolnych* (2016); *Tutoring w edukacji wczesnoszkolnej* (2015); *Dobre praktyki w nauczaniu języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej* (2016). Stanowią one zbiór różnych publikacji, które też z pewnością mają punkty graniczne z zaprezentowanymi już wcześniej publikacjami. Jednak są swoiste i wydaje się, że wprowadzają choćby w małym stopniu jakieś nowe czynniki, jak: edukacja włączająca, wypalenie zawodowe, innowacyjne metody (tutoring), dobre praktyki w nauczaniu, powinności edukacji, w tym akademickiej kształcącej kadry nauczycielskiej, także w kontekście wyzwań edukacji europejskiej.

Jeden z przedstawionych tu tekstów to raport z badań poprzedzony krótkim zarysem teoretycznym (*Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji*, 2012). Autorka podjęła ważny temat, ale bardzo powierzchownie. Nie uniknęła schematyzmu w realizacji badania - to są znów badania ankietowe nauczycieli i dyrektorów, opracowane procentowo, dodatkowo dołączone „wymyki” wypowiedzi z wywiadów. Pozostałe publikacje z tego kręgu to teksty teoretyczne, mniej lub bardziej rozbudowane (od 6 stron do kilkunastu), czasem dające wrażenie artykułu popularyzującego naukę, metodycznego np. *Rola nauczyciela wczesnej edukacji w propagowaniu wycieczek szkolnych* (2016); *Dobre praktyki w nauczaniu języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej* (2016). Niestety te publikacje nie stanowią wartości naukowej, nie są refleksyjne, choć doceniam ich wartość dydaktyczną. Podobnie doceniam dydaktyczny wymiar artykułu pt. *Tutoring w edukacji wczesnoszkolnej* (2015). To jest pożądany element innowacyjności w kształceniu, także na poziomie wczesnej edukacji.

Więcej uwagi poświęcę pozostałym publikacjom wymienionym w tym kręgu tematycznym. To, co je łączy, nazywam powinnością edukacji: wobec siebie samego, wobec Innego, wobec świata. Są tutaj artykuły (teoretyczne) dotyczące rozwoju samego siebie (w tym zdobywania kompetencji), który ma prowadzić do refleksyjnego profesjonalizmu w kształceniu dzieci na etapie wczesnej edukacji i kształcenia nauczycieli tych dzieci – w perspektywie zmieniających się warunków społeczno-kulturowych i wyzwań cywilizacyjnych. W artykule pt. *Od czeladnika ku Nauczycielowi transformatywnemu* Habilitantka podkreśla, za przywoływanymi Autorami, rolę refleksji krytycznej nad przebiegiem własnego działania. Jednak to nie dzieje się od razu, do tego dojrzewa się etapami, przez które musi/powinien przejść każdy nauczyciel. Jest to zdaniem Autorki przejście na linii: Czeladnik - Adaptacyjny

Technik - Refleksyjny Praktyk - Nauczyciel Transformatywny. Autorka przywołuje jeszcze inne teorie rozwoju zawodowego nauczyciel (np. Ch. Day), ale Jej konkluzja jest taka, że w każdej z nich chodzi o stały rozwój wszystkich obszarów kompetencji. Z lektury dotychczasowych publikacji Autorki, rozumiem, że chodzi o wiedzę (nazwijmy ją *know what*, *know why*, *know-how*, *know-who*), ale dodałabym jeszcze mądrość (w pracach Habilitantki nigdzie nie spotkałam tego ważnego pojęcia). Wybrzmiewa w narracji Autorki charakter konieczności tych wszystkich kompetencji, kwalifikacji, ale ja powiedziałabym, że jest jeszcze przestrzeń wielkich możliwości. Konieczności to jakby przymus, możliwości to misja dająca szansę na rodzaj redundancji (nadwyżki) wiedzy, umiejętności, postaw. Jest ona niezbędna w świecie tak szybkich, nagłych zmian społeczno-kulturowych, nieprzewidywalności przyszłego rynku pracy, zagrożenia bezrobociem czy zjawiskiem tzw. mozaikowej kariery (zob. M. Piasecka, *Podstawy Edukacji*, t.7, 2014). W tym sensie także zawód nauczyciela jest zawodem misyjnym. Niewątpliwie misją nauczyciela jest bycie dobrym wychowawcą, bycie dobrym człowiekiem. Autorka podejmuje problem kompetencji wychowawczych w artykule pt. *Człowiek-wychowawca- nauczyciel wczesnej edukacji*. Tytuł artykułu zapowiada pogłębioną refleksję nad tym ważnym problemem, ale tak nie jest. Autorka wprawdzie wymienia (dość chaotycznie, eklektycznie) różne kategorie, nazywa je także różnie jako predyspozycje, kompetencje, uznawane wartości. Jest ich dużo i z różnego poziomu analitycznego. Są ważne kategorie, np. charyzma, talent, empatia, kreatywność. Być może należałoby wyjść przykładowo z metapoziomu powinności etycznej, tj. czynienia Dobra i nieczynienia Zła w odwołaniu do niepodzielnej trój-jedni Prawda-Dobro-Piękno i uporządkować swój wywód w kierunku zapowiadanego tytułu, czyli bycia prawdziwym/dobrym/pięknym człowiekiem-wychowawcą-nauczycielem wczesnej edukacji. Artykuł *Profil nauczyciela edukacji włączającej* dotyczy inkluzji w kontekście wielokulturowości. I tylko w tym sensie, albowiem nie dotyczy szeroko pojętej inkluzji, włączania Innego w wielu wymiarach w proces edukacji. Doceniam troskę Autorki o Innego i to, że tak powinniśmy kształcić nauczycieli. To jest niepodważalne i stanowi bardzo ważny trop i drogowskaz do rozważań i konkretnych działań. Jednak w tym artykule nie odnajdziemy pogłębionej narracji, to jest znów „wyliczanka” w punktach kompetencji w profilu nauczyciela, który włącza Innego, nota bene są one uniwersalne i mogą dotyczyć każdego Innego (nie tylko w sensie odmienności kulturowej). Autorka mogłaby w kontekście wielokulturowości wyjść np. od procesów globalizacyjnych, integracyjnych i negatywnych zjawisk z tym związanych. np. rasizm, wykluczenie społeczne. Mogłaby odwołać się do koncepcji dziesięciościanu edukacji Z. Kwiecińskiego analizując nadmiary i niedomiary procesów globalizacji, inkulturacji, socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Mogłaby wyjść od optyki widzenia Innego jako Swojego, Obcego, Wroga. Mogłaby zbudować takie refleksyjne przedpole analizy, przykładowo na linii interpretacyjnej „swojskość-obcość”, „bliskość-dalekość” i potem skonstruować profil nauczyciela wczesnej edukacji włączającej. Artykuł pt. *Profesja europejskiego nauczyciela wczesnej edukacji* to ważny problem i w korespondencji z poprzednim tekstem. Zamieszkiwanie wspólnie Europy, bycie Europejczykiem to wyzwanie także dla edukacji europejskiej. Jednak nazwanie kogoś „Euronauczycielem”, tak, jak to czyni Autorka, to jest ustanowienie z niego jakiegoś bezpodmiotowego instrumentu do wykonywania, użyję w skojarzeniu słowa, „euronauczania”. Wejście Polski do Unii Europejskiej to moment graniczny, moment przejścia od starego do nowego porządku różnych światów - na poziomie ekonomicznym czy kulturowym. To bardzo ważny moment dla świata edukacyjnego, bo po wejściu do Unii Europejskiej w 2004 roku musiał nastąpić i nastąpił okres przeformułowania obrazu kadry nauczającej w różnych placówkach edukacyjnych. Kapitał intelektualny stał się najistotniejszym potencjałem rozwojowym. W tym kontekście rozwój zawodowy nauczyciela położył nacisk nie tylko na potrzebę uczenia się przez całe życie (life-long learning), ale także potrzebę uczenia się we wszystkich rolach życiowych (life-wide learning) (zob. Raport Polska 2030, s. 219). W 2005 roku, ze względu na Strategię Lizbońską, stworzony został opis kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela, zaś w projekcie rekomendacji Komisji Europejskiej znalazły się także trzy kluczowe punkty odniesienia dla tego zawodu – wobec wiedzy, wobec innego człowieka i wobec społeczeństwa. Stały się one ważnym punktem wyjścia dla projektowania kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych.

To jest wszystko prawda, ale nauczyciel w Polsce jest zarazem nauczycielem w Europie od zawsze. Bardzo dobrze, że Autorka przywołuje stwierdzenie B. Suchodolskiego mówiące o globalnym, humanistycznym, alternatywnym myśleniu nauczyciela europejskiego. To odnosi się do nauczyciela w Europie, rozumianej jako wspólnota różnych narodów, niejako wielość w jedności. Europa to coś innego niż Unia Europejska, a Profesor B. Suchodolski miał na myśli Europę. Z jednej strony rozumiem Autorkę, że chce tak podążać za wytycznymi wszystkich rozporządzeń, rozłożyć nauczyciela na czynniki pierwsze jego europejskiej profesji, ale z drugiej strony, to jest po prostu człowiek – nauczyciel. W nawiązaniu do tego, co powiedział B. Suchodolski, wyzwania dla profesji europejskiego nauczyciela powinny, jak sądzę, być oglądane w soczewce: uczyć się, aby żyć wspólnie, aby wiedzieć, aby działać, aby być (odwołanie do raportu J. Delorsa), a także w optyce „integrować świat, zamieszkiwać Europę, być u siebie” (zob. M. Piasecka, *Pedagogika*, t.22, 2013). Artykuł *Rola nauczyciela*

akademickiego w nauczaniu studentów pedagogiki (2015) to przejaw troski Autorki o powinności edukacji akademickiej w kształceniu kompetentnych kadr nauczycielskich. W tym kontekście nauczyciel akademicki musi być wyposażony w zestaw profesjonalnych kompetencji (te już wielokrotnie były przywoływane) w kierunku bycia mistrzem. Relacja mistrz-uczeń to dialog z respektowaniem wartości bycia wolnym i kreatywnym w myśleniu/działaniu. W podsumowaniu Autorka stwierdza, że rolą nauczyciela akademickiego jest „zaangażowanie całym sobą” (s. 172), bo to oprócz wszelkich funkcji, które ma wypełnić (np. innowacyjna, badawcza, kształcąca, wychowawcza, itd..) daje poczucie satysfakcji i spełnienia.

Reasumując: dokonując w tym miejscu oceny osiągnięć publikacyjnych po uzyskaniu stopnia doktora nie wchodzących w skład głównego osiągnięcia naukowego stwierdzam, że pani dr Anna Szkolak-Stępień spośród wykazanego ilościowo dużego dorobku (4 monografie, 33 artykuły w czasopiśmie, 41 rozdziałów w monografiach) wskazała do oceny 2 monografie, 5 artykułów i 18 rozdziałów. Po dokładnym, wnikliwym zapoznaniu się z publikacjami Habilitantki odnosi się wrażenie monotematyczności, powielania tekstów (niestety widocznego ich multiplikowania), stosowania tego samego kanonu metodologicznego z zaobserwowanymi uchybieniami metodologicznymi. Warsztat metodologiczny, jego doskonalenie, poszukiwania nowych rozwiązań, w tym konstruowanie autorskich metod są nieodzownym i fundamentalnym elementem pracy badawczej. Przedstawione do oceny teksty są słabo osadzone w szerokich kontekstach teoretycznych uwarunkowań, pozbawione także głębszych refleksji, co niestety nie buduje wzrastania w samodzielność, krytyczność myślenia, odwagę oryginalnych konceptualizacji badań. Niektóre publikacje mają walor dydaktyczny (widać w nich doświadczenie Habilitantki) i z tego tytułu są cenne dla praktyki edukacyjnej.

4. Ocena głównego osiągnięcia naukowego zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2a Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku

Pani dr A. Szkolak- Stępień jako główne osiągnięcie naukowe w procedurze ubiegania się o stopień doktora habilitowanego wskazała monografię pt. „*Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*”. Została ona wydana w 2020 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (wykaz

MNiSW/MEiN) i obejmuje krótkie wprowadzenie, 3 zróżnicowane objętościowo rozdziały, bibliografię, aneks, w sumie 211 stron.

Jako recenzentka tej monografii stoję przed zadaniem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy przedstawione dzieło wskazane jako główne osiągnięcie naukowe spełnia fundamentalne kryterium oryginalności i stanowi znaczący wkład do dyscypliny pedagogika? Mój ogląd i ocena przedłożonej do oceny monografii wynika z jej odbioru jako całości, a także poszczególnych części ujętych w rozdziały i podrozdziały. Ważne jest dla mnie, jakie wrażenia wywołuje tekst i jakie pozostawia w kategoriach jego zalet i wad, spójności i niespójności - w obrębie swej warstwy koncepcyjnej, strukturalnej, merytorycznej, formalno-językowej. A nade wszystko moim celem jest wskazanie i nazwanie tego, co świadczy o oryginalności monografii jako dzieła wnoszącego istotny, znaczący wkład do dyscypliny pedagogika.

Odniosę się na początku do tytułu przedłożonego dzieła, który jest konkretyzacją pola zainteresowań naukowo-badawczych dr A. Szkolak-Stępień, tj. zagadnień z pedagogiki wczesnoszkolnej i pedeutologii. Chodzi o eksplorację obszaru dotyczącego w ogólności sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji (autoreferat, s. 2). Trzeba podkreślić konsekwentną drogę eksploracji Habilitantki, jak podkreśla, od 11 lat zajmuje się tym problemem, który zainicjowany został w rozprawie doktorskiej (*Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli edukacji początkowej i jego uwarunkowania*). Z tytułu tych zainteresowań powstały różne publikacje (monografie, artykuły, rozdziały w monografiach, ocenione już wcześniej), wszystkie w charakterze afiliowanym przy podejściu ilościowym, albowiem: „*Powszechnie było wówczas przekonanie, że tylko za pomocą badań ilościowych można osiągnąć wiarygodne rezultaty*” (autoreferat, s. 2).

W przedstawionej do oceny monografii, stanowiącej główne osiągnięcie w postępowaniu habilitacyjnym, mamy do czynienia z perspektywą matczynej narracji w odniesieniu do wzorcowej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji i posłużenie się strategią badań jakościowych, jak określa w podtytule Autorka „*W kierunku teorii ugruntowanej*”. Chcę zwrócić uwagę na słowo „wzorcowy” (wzór, wzorzec) w tytule monografii. Po dokładnym rozpoznaniu treści monografii zauważam, że Autorka określając obszar podjętych badań używa różnych sformułowań: obraz wzorcowej sylwetki, portret idealnej sylwetki nauczyciela, wyobrażenia matek na temat modelowej sylwetki nauczyciela, oczekiwania społeczne wobec nauczycieli wczesnej edukacji (jak rozumiem oczekiwania matek jako grupy społecznej). Chciałabym podkreślić, że kiedy mówimy o idealnym portrecie czy wyobrażeniu mamy na wejściu do czynienia z taką tkanką konstruującą przedmiot badań, która wnika w głąb indywidualnego jednostkowego doświadczenia (oznacza jakby skupiony ruch „do”). Kiedy

mówimy o wzorcu i oczekiwaniach społecznych to niejako na wejściu nakładamy siatkę własnej interpretacji na ukształtowany kulturowo wzorzec i kierujemy uwagę badawczą w stronę tzw. reprezentacji społecznych (oznacza jakby odbity ruch „od”). Obydwa podejścia mają zaplecze, które najogólniej mówiąc, tkwi w „humanistycznym zaniepokojeniu i spełnieniu badacza” badanym problemem oraz wiąże się z wykorzystaniem dostępnych i adekwatnych metod jakościowego badania. Zwracam uwagę na powyższą nieścisłość sformułowań, albowiem mówiąc o przedmiocie badań Autorka wskazuje na *wyobrażenia matek na temat idealnej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji*, a główny problem badawczy przybiera według Niej postać pytania: „*Jak przedstawia się obraz wzorcowej sylwetki nauczyciela w świetle oczekiwań społecznych (na przykładzie rozmów z matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym)*” (2020, s. 16). Jako istotne uchybienie wskazuję zatem to, że nie odnalazłam w monografii wytłumaczenia dla użycia sformułowania „wzorcowy obraz nauczyciela”. Zapytuję więc, dlaczego nie jest to, poniekąd wskazane przez Autorkę, wyobrażenie matek pracy/działań/sylwetki nauczyciela? Wskazuję tym samym, że Autorka jakby nie orientuje się, co to jest wzorzec i że jest to konstrukt kulturowy a nie indywidualny. Ponadto, dyskusyjne jest, czy w ogóle w badaniach tego typu możemy określać problematykę na wejściu, czy nie powinny to być tylko wstępne, orientujące pytania? - prowadzące do konstrukcji problemu badawczego.

Habilitantka pisząc o inspiracji do podjęcia badań jakościowych w odniesieniu do problemu obecnego w ocenianej monografii wskazała na konferencję „*Metodologie jakościowe – stan badań pół wieku po «Odkrywaniu teorii ugruntowanej»*” w 2017 roku. A następnie cykliczne uczestnictwo w spotkaniach seminaryjno-warsztatowych, poświęconych badaniom jakościowym – metodologii teorii ugruntowanej, prowadzonych przez Profesora Krzysztofa Koneckiego na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Bardzo doceniam ten fakt w biografii naukowej pani dr A. Szkolak-Stępień. To jest ważne doświadczenie kształcające. Doceniam też dość oryginalny zamysł badawczy, tj. matczyną perspektywę myślenia o nauczycielu wczesnej edukacji. Jednak zastanawia mnie i nie zostało to wprost wyartykułowane, dlaczego metodologia teorii ugruntowanej? Na ile sama Habilitantka jest przekonana, iż sięganie do metod jakościowych (w tym metod teorii ugruntowanej) wynika z pewnego rozczarowania wynikami uzyskiwanymi z zastosowaniem metod ilościowych (do tej pory realizowała badania głównie wykorzystując strategie ilościowe); na ile jest to moda, bądź wymóg w kontekście walki paradygmatów o dominację w prowadzeniu badań; na ile jest to wybór podyktowany nade wszystko adekwatnością względem problemu badawczego? Albowiem równie dobrze mogłaby to być, na przykład monografia

oparta o zwykły wywiad czy analizę dokumentów. I stąd moja kolejna wątpliwość, czy to jest teoria ugruntowana? ile teorii/teoretyzowania w tej teorii i do którego etapu zaproponowanego przez K. Charmaz ciągu procedur analitycznych? Wydaje się, że ewentualnie do momentu kodowania, potem już staje się problematyczne, czy nią jest? (tak, jak określa ją K. Charmaz). Szczególnie wyraźnie widać to przy prezentacji wyników badania. I choć Habilitantka opisuje etapy według Charmaz i deklaruje, że „kroczy” według tej metody, to w pracy nie widać tego zaangażowania, zakorzenienia, ta praca jakby „nie żyje”, a powinna. Według Charmaz proces badawczy polega na nieustannych interakcjach: „...*po między twoim widzeniem świata, stanowiskami, sytuacjami pojawiającymi się w badanych miejscach, [interakcjach] rozwijanych pomiędzy tobą a twoimi danymi, wylaniających się z twoich idei, powracania w teren – albo wchodzenia w inny... [z] rozmowy z twoją dyscypliną badawczą i obszarami przedmiotowymi*” (Charmaz, 2006, s. 179).

W kwestii wykorzystanej bibliografii należy podkreślić, że jest aktualna, dobrze dobrana i pokaźna w stosunku do objętości monografii (170 stron zasadniczego tekstu). Jednak w trakcie lektury odnosi się wrażenie przesycenia przypisami i stosowania niekiedy cytowań z tzw. „drugiej ręki”. Jeśli chodzi o język, Autorka konstruuje wypowiedzi czytelne i słusznie posługuje się narracją pierwszoosobową, widać zapożyczone sformułowania od K. Charmaz, typu zaproszenie do podróży badawczej czy dosłownie: „*Pierwszy analityczny zakręt na trasie podróży przez teorię ugruntowaną prowadzi w obszar kodowania*” (2020, s. 32; Charmaz, s. 59). Jednak styl wypowiedzi Autorki pozbawiony jest, nazwałabym to, subtelności narracyjnej.

W książce znajduje się 17 (czarno-białych i w przeważającej liczbie kolorowych) diagramów, będących autorską ilustracją kolejnych oczekiwań (wyobrażeń?) matek wobec nauczyciela wczesnej edukacji, wyłonionych na etapie skoncentrowanym. Dla przykładu, diagram 1 będący wizualizacją konfiguracji składowych wiedzy jako pierwszego komponentu kategorii oczekiwanych (s. 49) i diagram 17 będący wizualizacją oczekiwanych cech profesjonalno-podmiotowych ze względu na styl ubierania się (s. 160). Niektóre z diagramów są potrzebne dla graficznego ukazania meritum pewnych części tekstu, niektóre i raczej większość z nich jest dodatkiem estetycznym, przywołują one skojarzenia z ilustrowaniem metodycznych materiałów dla nauczycieli lub studentów. Niemniej należy podkreślić, że książka jako całość jest estetycznie wydana, choć dla oceny jej wartości nie jest to pierwszy warunek.

Rozdział 1 monografii to założenia metodologiczne badań (ss.10-29). Autorka w nawiązaniu do pojęcia paradygmatu badawczego konfrontuje w krótkim podrozdziale perspektywę humanistyczną z pozytywistyczną/mechanistyczną, stając oczywiście w obliczu

podjętego badania za tą pierwszą, która „koncentruje się na kształtowanych symbolicznie ludzkich procesach poznawczych i widzi w tych procesach klucz do wyjaśnienia i rozumienia ludzkiej rzeczywistości” (s. 10, cyt. za: K. Konecki, 2000, s. 34). Następnie w bardzo syntetyczny sposób, w tzw. przedśłowiu do teorii ugruntowanej prezentuje, czym jest teoria ugruntowana oraz zarysowuje tradycję jej ujęć: klasyczną B. Glasera i A. Straussa, następnie wersję A. Straussa i J. Corbin i konstruktywistyczną K. Charmaz. Autorka zakładając „elastyczne” (tak to określa) korzystanie z instrumentarium tej teorii przyjmuje, że klasyczne ujęcie posłuży Jej do opracowania głównych ram koncepcyjnych pracy naukowej, drugie – do naszkicowania podstawowych założeń metodologicznych oraz procedury badawczej, a trzecie (K. Charmaz) do omówienia sposobu gromadzenia danych i ich analizy. Moje pytanie, czy w tym przypadku tak w ogóle można?

Wiadomo, że istnieje tzw. „oficjalny” i jawny podział metodologii teorii ugruntowanej, mający swój początek w założeniach na poziomie ontologicznym i epistemologicznym. Mając to na uwadze należy podkreślić, że wskazane powyżej ujęcia różnią się odpowiedzią na fundamentalne pytania: na poziomie ontologicznym- jak istnieje świat (edukacyjny)?; na poziomie epistemologicznym - jak ten świat jest możliwy do poznania/w jakiej relacji badawczej do niego pozostajemy jako badacze?; na poziomie metodologicznym - jakie strategie badania przyjmujemy/jakimi metodami możemy go poznać?

K. Charmaz dzieli ogólnie metodologie teorii ugruntowanej na konstruktywistyczne i obiektywistyczne. Podejście klasyczne i podejście Straussa i Corbin są zakorzenione w pozytywistycznym/ mechanistycznym/ obiektywistycznym poznawaniu świata, odkrywane są fakty społeczne (świat jest odkrywany). Tymczasem ujęcie Charmaz, z którym Autorka książki sympatyzuje, to podejście o podglebiu humanistycznym /hermeneutycznym /interpretatywnym, kierującym w stronę rozumienia sensów ludzkiego działania i konstruowania świata poprzez nadawanie sensów (świat jest konstruowany). **Taka niespójność rodzi pytanie, kim de facto jest Badaczka?** Czy bliżej Jej do świata klasycznej/obiektywistycznej czy konstruktywistycznej teorii ugruntowanej? Jak twierdzi sama K. Charmaz: „*W klasycznych pracach dotyczących teorii ugruntowanej Glaser i Strauss mówią o odkrywaniu teorii wyłaniającej się z danych, [...]. W przeciwieństwie do nich uważam, że ani dane, ani teorie nie są odkrywane, [...]. Prezentowane tu stanowisko wyraźnie zakłada, że każda teoretyczna interpretacja prowadzi nie tyle do odzwierciedlenia świata, co do powstania jego interpretacyjnego obrazu*” (K. Charmaz, 2009, s.18). Zatem, czy taki eklektyzm jest w ogóle w tym przypadku możliwy? Pomimo przyjęcia metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej K. Charmaz w celu zebrania i opracowania/ kodowania danych, Autorka punktem wyjścia czyni

mechanistyczne ujęcie A. Straussa i J. Corbin i zaproponowany przez nich zestaw ściśle określonych wytycznych, które wymuszają wyartykułowanie pewnej teorii (s. 16). Tymczasem K. Charmaz krytycznie odnosi się do nierozwiązanej kwestii „wymuszania” danych w teorii ugruntowanej mówiąc: „*To, co dla jednych jest opłacalnym sposobem gromadzenia danych, dla innych zwolenników teorii ugruntowanej może być dopasowywaniem na siłę danych do przyjętej z góry ramy*” (K. Charmaz, 2009, s. 29). Dlatego ostrzega, najogólniej mówiąc, przed prekonceptualizacją wskazówek, opierania się na gotowych diagramach i zasadach.

Trzeba też nawiązać w tym miejscu do postulatu bezzałożeniowości, który nie jest łatwy do spełnienia. Badacz ma przecież wpojone w procesie socjalizacji pewne kody kulturowe i przekonania oraz posiada pewien naukowy punkt widzenia, chociażby w postaci preferowanych w pracy paradygmatów i teorii. Jednak może i powinien próbować „wziąć w nawias” podobne skłonności i rejestrować obserwowane zjawiska możliwie najwierniej. Twórcy koncepcji ugruntowanej odnosząc się do prekonceptualizacji uważają, że absolutnie nie można przyjmować założeń do budowania teorii rzeczowej (w odróżnieniu do teorii formalnej). Dopiero po jej wygenerowaniu następuje etap zestawienia jej z istniejącymi teoriami formalnymi. K. Konecki (2000) pisze o „ograniczeniu rzeczowej prekonceptualizacji badań” (s.35) w metodologii teorii ugruntowanej. K. Charmaz podkreśla, że ważne jest ustalenie ramy teoretycznej dla nowo powstałej teorii ugruntowanej, ale jest ona czymś w rodzaju „pierwszej kotwicy”, dzięki której można dostrzec, jak nowa koncepcja udoskonala, poszerza lub wyprzedza istniejące pojęcia (Charmaz, 2009, s.215)

Jeżeli Autorka powołuje się na korzenie badań jakościowych, w tym teorii ugruntowanej to myślenie o swoim problemie badawczym i konstruowanie teorii powinno być uwrażliwione na optykę interakcjonizmu symbolicznego, hermeneutyki, fenomenologii jako tej pierwszej kotwicy. Odnosi się wrażenie, że Autorka nie zna doniosłości pewnych uwrażliwiających pojęć.

Nie mogę więc pominąć pewnych nieścisłości w rozumieniu, przywoływanych przez Autorkę bez głębszych uzasadnień pewnych kategorii „z żargonu filozoficznego, [...], które były przedmiotem refleksji w fenomenologii i hermeneutyce” (s. 25). Jednym z nich jest pojęcie doświadczenia, które samo w sobie jest pojęciem dość niejasnym i dzieli badaczy. Z pewnością czym innym jest doświadczenie fenomenologiczne a czym innym doświadczenie empiryczne. Autorka nie czuje tego rozróżnienia, albowiem formułuje takie przykładowo określenia: „Przedmiotem wywiadu jakościowego jest *świat codziennego życia* badanych” (s. 16), w innym miejscu: „Wywiady umożliwiają podmiotom przedstawienie innym swojej sytuacji, [...]. W moim badaniu główny temat *świata życia* matek dzieci w młodszym wieku szkolnym stanowiły oczekiwania ...” (s. 17). Autorka niejako utożsamia „*świat życia*” (Lebenswelt), który pochodzi

z fenomenologii E. Husserla ze „*światem codziennego życia*”, który jest jego aplikacją w wersji fenomenologicznej socjologii rozwiniętej przez Alfreda Schütza. To są jednak zdecydowanie różne światy i różne doświadczenia. De facto świat codziennych doświadczeń matek ma być (przed)stawiany przy wykorzystaniu „kompetencji komunikacyjnej” (nota bene to jest kategoria wywiedziona z interakcjonizmu symbolicznego G. Mead). To, co łączy świat codzienny przeżywany to komunikacja w obrębie jego komponentów (kultura, społeczeństwo, osobowość), a ona odbywa się dialogicznie poprzez narracje (tu narracje matek). To jest uzasadnienie dla wykorzystania wywiadu, uważam, że najlepiej jednak byłoby narracyjnego. Powstają wtedy tzw. narracyjne reprezentacje rzeczywistości. Takich nieścisłości, wynikających z braku pogłębionych analiz jest więcej.

Innym przykładem jest przywoływanie - w kontekście doświadczenia- w „jednym rzędzie” fenomenologii E. Husserla i M. Merleau-Ponty’ego bez rozumienia różnic fenomenologii niemieckiej i francuskiej. Fenomenologiczna koncepcja M. Merleau-Ponty’ego dotyczy konstruowania i czytania znaków. Czynności te można wiązać z kategorią ruchu abstrakcyjnego oraz percepcją danych zmysłowych. Znaki nazwane ujawnione w postaci danych zmysłowych angażują percepcję człowieka, który jest nastawiony na pochwylenie pojawów bytu w geście, ruchu czy dźwięku. Znaki powstające „według ciała” objawiają sens, którego zrozumienie zależy od aktu skoncentrowanej percepcji. Konstruujący, a zatem ten, który nadaje znak, nosi w sobie jego wewnętrzny sens. To, co niewidzialne i wewnętrzne, zostaje skonstruowane dzięki wyobraźni i przekazane do percepcji innym. Uruchomienie wyobraźni to warunek komunikacji za pomocą znaków. Podstawowa funkcja ciała tzw. „łuk intencjonalny” jest warunkiem możliwości normalnego życia percepcyjnego i intelektualnego (zob. J. Migasiński, *Merleau-Ponty*, 1995). Zatem kategoria „łuku intencjonalnego” prowokuje wyobraźnię badacza, który odczytuje znaki „według ciała”, jakby czyta i interpretuje holistycznie słowa, gesty, działania. To wymaga dużej wrażliwości i wnikliwości badawczej, wydaje się, że powstają wtedy „gęste teksty”, coś na kształt gęstego opisu w rozumieniu Geertza. W prezentowanej pracy nie ma dokumentacji takiego „gęstego opisu”, np. przykładu skoncentrowanego swobodnego pisania na temat kodów, które jest wynikiem wrażliwości w teoretyzowaniu.

Podobnie ma miejsce przywołanie - w kontekście humanistycznej interpretacji- w „jednym rzędzie” hermeneutyki H-G. Gadamera i P. Ricoeura bez rozumienia różnic tych tradycji. P. Ricoeur uważa, że ostatecznym celem interpretacji nie jest rozumienie symboli czy tekstu, lecz rozumienie siebie w obliczu symbolu czy tekstu. W nawiązaniu do Gadamerowskiego dialogu z tekstem P. Ricoeur idzie dalej w rozumieniu interpretacji, odnosząc ją do całości procesu poznawczego w naukach humanistycznych czy społecznych. Odnosi ją bowiem do tzw.

semantyki działania. W strukturze działania nie da się rozdzielić podmiotu działającego od tego, który dokonuje narracji. Dlatego też działanie, podobnie jak dzieło, staje się sensualnym tekstem, a raczej „quasi-tekstem”. Rozumienie siebie w obliczu tekstu kojarzy Ricoeur z rozumieniem świata znaków. Gdyby Autorka czuła doniosłość tego fenomenu (quasi-tekstu), to nie pominęłaby w analizie danych z wywiadów całej palety (transkrybowanych przecież przez Autorkę) mowy/znaków ciała jako narracji, bo narracją, jest doświadczaniem żywej mowy, także mowy ciała będącej żywą relacją między człowiekiem a światem, jest relacją twarzą w twarz, która już się wydarzyła, niejako się ucieleśniła.

Transkrypcja zawiera również symbole odnoszące się do komunikacji niewerbalnej (w książce jest umieszczona tabela transkrypcyjna mająca znaki transkrypcyjne zastosowane w badaniach, s.31). Autorka podkreśla, iż *„Podczas prowadzenia wywiadów próbowałam być aktywnym słuchaczem, interpretować znaczenie tego, co zostało powiedziane, oraz sposób, w jaki zostało to powiedziane. Czujnie obserwowałam sposób mowy, wyraz twarzy i inne gesty. Staralam się uchwycić zarówno wymiar faktograficzny, jak i znaczeniowy (s. 27); „Pamiętałam i odnotowywałam niewerbalne cechy wypowiedzi. Wykorzystałam zmodyfikowane znaki transkrypcyjne, [...]. Pozwalają one na rejestrowanie całej gamy zachowań komunikacyjnych rozmówcy wraz z efektami związanymi m.in. z intonacją, zawieszeniem głosu, pauzą czy tempem mówienia” (s. 31). Jednak nigdzie nie ma nawet wzmianki, jaką rolę miałyby ona (transkrypcja) spełniać w interpretacji/kodowaniu, a nade wszystko brakuje wskazania próby jej powiązania z sensem wypowiedzi narratorek. W metodologii teorii ugruntowanej kontekst jest jednym z pięciu elementów rzeczowego kodowania zogniskowanego, którego celem jest „budowanie zwartej struktury relacji «wokół» osi danej kategorii” (Strauss, 1987, za: Charmaz, 2009, s. 82). Rozumiany jest jako „specyficzny zestaw własności odnoszący się bezpośrednio do danego zjawiska, tj. miejsce i przestrzeń oraz czas zdarzeń składających się na dane zjawisko. Kontekst dotyczy zatem najbardziej bezpośrednich warunków występowania danego zjawiska” (Konecki, 2009, s. 49).*

W przedstawionej do oceny monografii jest to zauważalny brak, który ciąży na jakości analiz w tej pracy, po prostu ten element transkrypcji narracji nie istnieje w części analitycznej, nie ma takiej próby powiązania jej z sensem wypowiedzi narratorek. Analiza tekstu (narracji z wywiadu) pozbawiona tego swoistego „quasi-tekstu” czyni ją pozbawioną pożądanej gęstości, ważnej dla konstruowania kodów i gruntowania teorii. Nie ma w książce próbki transkrypcji surowego tekstu, nie ma też przykładu sporządzonej noty. Ten brak nie daje wyobrażenia twórczego procesu Autorki nad czytaniem i interpretowaniem znaków, permanentnego porównywania ich, bycia w roli narzędzia badawczego (o czym Autorka pisze tytułując

podrozdział 1.6, s.24). K. Charmaz umieszcza w swoim praktycznym przewodniku przykłady not, które uwiarygodniają badania w kontekście warsztatu badacza będącego w permanentnym procesie ogarniania i przekraczania, i na powrót (jak na kole hermeneutycznym). Proces badawczy w metodologii teorii ugruntowanej jest indukcyjny i musi być cykliczny.

Autorka zastosowała wywiad częściowo ustrukturyzowany na bazie opracowanego przez S. Kvale i opartego na przewodniku. Wywiad taki składa się z 3 zasadniczych części: wprowadzającej (pytania wprowadzające do tematu i rozbudzające narrację), narracyjnej (pytania skłaniające do dość swobodnej, jednak w ramach pytania otwartego, narracji) i podsumowującej (pytania uzupełniające i jednocześnie skłaniające do konkluzji). Autorka opisała procedurę przeprowadzenia wywiadów (trwały średnio ok. 2 godz.), przywołała przykładowe pytania uzupełniające. Trzeba pamiętać, że wywiad w rozumieniu K. Charmaz jest wywiadem intensywnym, pogłębionym, a pogłębianie nie znaczy, bynajmniej, zadawanie dużej ilości pytań. Badacz, który przeprowadza wywiad *„jest tam po to, by słuchać, by z wrażliwością obserwować i aby zachęcać do udzielania odpowiedzi. Dlatego w tej rozmowie najwięcej wypowiada się uczestnik”* (Charmaz, s. 39). Tymczasem Autorka w fazie narracyjnej zadaje dość dużo pytań sugerujących odpowiedzi, typu: *„Wolałaby Pani, gdyby nauczyciel był osobą młodą. Jak Pani myśli, co sądzą na ten temat inne matki?”* (tego pytania nie powinno się w ogóle zadać, to nie ma być opiniowanie innych) (s.27). Autorka trzecią fazą wywiadu nazywa sprawdzającą /weryfikującą w kontekście rozumienia swojej wypowiedzi przez osobę udzielającą wywiadu. To jest sprzeczne z ideą tego badania, tu nie ma czego weryfikować (w klasycznym rozumieniu weryfikacji), tutaj należy rozumieć, a badacz ma rozumieć rozumienie badanych, ma się wykazać taką metapoznawczą kompetencją. Takie podejście Habilitantki prowadzi przykładowo do pytania (parafrazującego) *„Czy chciała Pani powiedzieć, że zawód nauczyciela wczesnej edukacji nie może być wykonywany przez mężczyzn?”* (s.27). Wywiad nie może być „przesłuchaniem”. *„Wywiady- bardziej niż inne formy zbierania danych jakościowych- mobilizują do zachowania równowagi między zadawaniem pytań a wymuszaniem odpowiedzi”* (Charmaz, s. 45). Należy unikać wprowadzenia na siłę danych z wywiadów do określonych wcześniej kategorii.

Takie niebezpieczeństwo milcząco jest zawarte w sformułowaniu Autorki, iż Jej intencją w przeprowadzeniu wywiadów *„było zdobycie danych umożliwiających uzyskanie pogłębionego, ale zarazem kompletnego i szczegółowego rozumienia oddolnej perspektywy matek w odniesieniu do wzorcowego nauczyciela wczesnej edukacji”* (s. 25). Oddolna perspektywa w odniesieniu do wzorcowego nauczyciela – to w zasadzie czyja to perspektywa i czy faktycznie oddolna? Czy nie mamy tu do czynienia z nałożeniem pewnego rodzaju siatki pojęciowej na

gotowe prekonceptualizacje stanowiące próbę charakterystyki nauczyciela (a nie jego własny oddolny model)? W badaniach prowadzonych z wykorzystaniem metodologii ugruntowanej tzw. konceptualizacja musi być maksymalnie ograniczona, aby problemy i zjawiska społeczne w danym obszarze nie umknęły badaczowi, aby stworzone pojęcia miały pełne odniesienia empiryczne. Dzięki temu kontekstowi odkrycia nabywamy zdolności poszukiwania, wyłaniania zjawisk, których na początku nie szukaliśmy (zob. Konecki, 2005, s. 188-201). Autorka o tej powinności pisze w założeniach metodologicznych, ale de facto w procesie badania jednak nie przestrzega.

Dlatego wcześniej wskazałam na wywiad narracyjny jako bardziej adekwatny niż częściowo ustrukturyzowany. W tytule przedstawionej do oceny monografii znajdują się narracje matek, ale wobec powyższych uwag, czy nimi są na pewno? Na ile Autorka zostawiła wolną, nie skrępowaną przestrzeń dla narracji matek, która powinna być, użyję sformułowania, strumieniem świadomości? Na ile Autorka pozwoliła, aby ten strumień płynął naturalnym językiem matek-narratorek? Na ile Autorka miała w sobie gotowość milczenia i niezakłócania ciszy, która też coś znaczy? Na ile Autorka poprzez zadawane pytania uzyskiwała wypowiedzi narratorek „przefiltrowane” Jej myśleniem? Na ile Autorka weszła głęboko w kontekst sytuacji badawczej?

Zgodnie z założeniem humanistycznej interpretacji w podejściu hermeneutycznym, tj. Autor-TEKST- INTERPRETATOR-interpretacje, narracja jest wyzwaniem dla interpretatora, Kiedy mamy do czynienia z interpretacją tekstu/narracji, to mierzymy się twórczo z tym, co L. Witkowski nazywa problemem „fenomenologii czytania”. Problem ten wynika z naszej indywidualnej reakcji na tekst, który jest przestrzenią pełną miejsc, trzeba najpierw je dostrzec, ewentualnie uznać za wartość poznania i dostrzec dzięki umiejętnościom sprawiającym ostatecznie, że „*tekst do mnie czymś przemówi*” (zob. L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, 2007, s. 31). Tekst ma często budowę wielopiętrową, pełną splotów, węzłów, dlatego wymaga ciągłego otwierania umysłu i twórczego czytania jego głębi. Takie wielowymiarowe czytanie w efekcie daje gęsty, wielowymiarowy opis.

Autorka przeprowadziła wywiady z 22 matkami, którym słusznie zapewniła pełną anonimowość. W jednym z podrozdziałów dokonała opisu typologicznego, a wśród kluczowych kategorii doboru próby były wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, struktura rodziny, liczba posiadanych dzieci, ogólna diagnoza ich dziecka, rodzaj szkoły, status socjoekonomiczny rodziny, aktywność zawodowa narratorki lub męża/partnera. Wśród narratorek znalazły się także nauczycielki, w tym nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. W kontekście, jak nazywa Habilitantka, oddolnej perspektywy tych matek - narracja będzie

nasączona nieuświadomianym kodem instytucjonalności. Jest on częścią kultury organizacyjnej opisującej system wzorów myślenia i działania, które są utrwalone w środowisku społecznym różnych organizacji, w tym szkoły jako instytucji. Struktura kultury organizacyjnej jest niczym góra lodowa, gdzie jej wierzchołek stanowią częściowo uświadomiane artefakty, poniżej znajdują się widoczne i uświadomiane normy i wartości, zaś na samym dole, u podstawy tej struktury znajdują się całkowicie niewidoczne i nieuświadomiane założenia. Narracje matek będących nauczycielkami mają w związku z tym inny ciężar gatunkowy od narracji matek niemających takich doświadczeń. Są to narracje ciężące z góry założonymi kategoriami. Wydaje się, że matki nauczycielki powinny być wyłączone z wywiadów, albo powinna zaistnieć w analizach demystyfikacja, obnażenie tego instytucjonalnego nasączenia. Autorka powinna być przynajmniej tego świadoma.

W rozdziale 2 zatytułowanym *Metodyka analityczna badań* (ss. 30-36) Autorka omówiła proces transkrypcji wywiadu, paradygmat kodowania w ujęciu Kathy Charmaz i process generowania teorii ugruntowanej. Niestety ten krótki rozdział jest bardzo skondensowanym opisem Autorki, co zostało zrobione, ale też często zapisem, co trzeba zrobić (teoretycznie) w przebiegu takich badań. Procedura według Charmaz jest bardzo drobiazgową, uszczegółowioną, tutaj odnosi się wrażenie przemknięcia przez ważne etapy i skwitowanie ich w kilku zdaniach. Jest wprowadzenie odwołanie do diagramów w rozdziale 3 i tabel w aneksie jako efektu prac transkrypcyjnych, ale de facto z tego rozdziału (2) nie można się dowiedzieć, jak to zostało wykonane. Autorka pisze, iż dokonała transkrypcji, nie pokazuje transkrypcji, a sam proces kwituje zdaniem: „*Sporządzając transkrypcję starałam się dokładnie opisać i skrupulatnie interpretować znaczenia, które odpowiadają precyzji obliczeń w badaniach ilościowych*” (s. 32). To jest akurat bardzo niefortunne porównanie, domyślałam się intencji Autorki w jego użyciu. Jednak badacz jakościowy jest niejako w środku badania, jest zaangażowany, badacz ilościowy jest na zewnątrz badania jako jego obserwator, a jego precyzja nie oznacza takiego zaangażowania - jak rozumie się je w badaniu jakościowym. Autorka podkreśla, że zastosowała kodowanie wiersz po wierszu (s. 33). To jest słuszne, ale wątpliwe jest to, że kody wstępne mają postać rzeczowników, właściwie gotowych kategorii. Według Charmaz powinny mieć formy czasownikowe, aby tego właśnie uniknąć.

Oczywiście nie ma takiego obowiązku, ale brak udokumentowania tej pracy w procesie (w działaniu) daje wrażenie niekompletności, niepełności, a ponadto wrażenie braku tego, co podkreśla K. Charmaz, iż konstruowana teoria ma „pracować”. Ten brak mogłyby wypełnić przykłady/próbki transkrypcji surowego tekstu narracji, swobodnej notatki, które są zapisem trudu badacza i jego dylematów w zbieraniu próbek i nasycania teoretycznego, kodowania,

fragmentu noty jako rodzaju rozmowy badaczki samej z sobą, która prowadzi do powstawania nowych idei i spostrzeżeń, ale też uczuła na pewne kategorie. Autorka podkreśla, że w trakcie badań sporządzała noty teoretyczne. *„Pisanie not teoretycznych stanowi istotny etap w budowaniu teorii ugruntowanej. Daną kategorię odnosimy wówczas do innych kategorii i łączmy z kolejnymi, jeśli mamy ku temu empiryczne powody i dowody. Noty teoretyczne są zatem zapisem w języku teoretycznym przemyśleń i badacza o zakodowanych kategoriach i ich wzajemnych relacjach, [...]”* (s.36). Jednak, jak podkreślałam, takiego przykładu noty w książce brak. Pisanie not jest niezwykle istotne dla całości badania, albowiem wskazuje, że w trakcie kodowania i analizy mogą odezwać się do tej pory milczące pojęcia uczulające.

Trzeci rozdział omawianej monografii zatytułowany *„Model nauczyciela wczesnej edukacji-proces konstruowania teorii* jest najobszerniejszy i obejmuje 5 podrozdziałów (ss. 37-162). Opisują one „konstruowanie” tzw. oczekiwań/wyobrażeń matek na temat wzorcowego nauczyciela wczesnej edukacji jako: kompetencji profesjonalnych (3.1); osobowości (3.2); nabywania kwalifikacji zawodowych (3.3); innych cech (3.4), co finalizuje w podrozdziale 3.5 *„Hipoteza badawcza- aproksymacja teorii ugruntowanej”*. Sposób analizy w poszczególnych podrozdziałach rozdziału 3 polega na wprowadzeniu definicyjnym określonej kategorii, odwołaniem do literatury, przywoływaniem fragmentów wypowiedzi matek-narratorek będących przykładem tych kategorii, pojawia się też komentarz Autorki. Podrozdziały opatrzone są na diagramami.

Autorka rozpoczynając ten rozdział podkreśla, że *„[...] starałam się nie generować nowej teorii, kierując się pojęciami uczulającymi, które mogły sugerować pewne nastawienie wobec danego tematu. Dlatego dopiero w momencie wyodrębnienia kodów teoretycznych (konceptualnych) zdecydowałam się na podjęcie polemiki badawczej”* (s. 37). Pragnę donieść się do tego sformułowania.

Każde badanie jakościowe jest autorskie i wymaga niejako permanentnego namysłu i refleksji metodologicznej. Analityczna rekonstrukcja procesu krystalizowania się ram eksploracji ukierunkowanej na narracje matek w odniesieniu do wzorcowego nauczyciela ujmuje odpowiedniość pomiędzy logiką badania a procesem teoretyzowania opartym na pojęciach uwrażliwiających. Czym one de facto są? Według H. Blumera (Strauss był uczniem H. Blumera, a Blumer był pod wpływem G. H. Meada) pojęcia te zakreślają jedynie obszar poszukiwań badawczych, nie wskazując konkretnych przedmiotów obserwacji (za: Turner 2006, s.427). Pełnią więc rolę czynnika orientującego badaczy w procedurze metodologicznej w badaniach jakościowych. Mają one na tyle wysoki poziom abstrakcyjności, że badacz może z nich uczynić jedynie ogólny punkt odniesienia, przesłanki orientujące, wstępne drogowskazy

badawcze. To są pojęcia bardzo ogólne, które nasyca się, zagęszcza, konfiguruje w interakcjach interpretacyjnych. W zasadzie pojęcia te wskazują, gdzie poszukiwać, a nie co jest przedmiotem poszukiwania. To jest bardzo ważny punkt wyjścia. Wydaje się jednak, że Autorka nie przywiązała do tego problemu należytej uwagi, bowiem pojęć uwrażliwiających w tej pracy nie wskazała. Zatem gdzie poszukiwała, żeby (u)gruntować teorię? W kontekście poszukiwania i uwrażliwiania uwagi ciekawe mogłyby się okazać pojęcia tzw. dostępności konceptualnej i dostępności empirycznej jako kategorie orientujące (zob. A. Gulczyńska, 2013, 26-29). Pierwsza z nich świadczy o wartości wyjaśniającej literatury względem przedmiotu badania. Druga natomiast to stała, zaangażowana, pogłębiona, kontekstualna obecność z Badanymi. Uwrażliwienie kształtuje też postawa refleksywności, bowiem pomaga odsłonić naturę własnych interpretacji wnoszonych w analizę, ale także interpretacji, których dokonują badani. Chroni to przed nieuświadomianą prekonceptualizacją, czyli narzucaniem w sposób nieuprawniony własnych pojęć na dane – co jest jednym z najpoważniejszych błędów metodologicznych w świetle założeń teorii ugruntowanej (zob. Gorzko, 2008, s. 113).

To, co Autorka przyjęła za teorię ugruntowaną, czyli oczekiwany (wyobrażony?) wzorzec nauczyciela wczesnej edukacji według skoncentrowanych kodów: wiedza, umiejętności, postawy - to powinno stanowić już na samym początku kodowania moment głębokiego zastanowienia się i uwrażliwiającej uwagi. Autorka zaś pisze, że cały rozdział 3 to raport, w którym dokonuje się konfrontacja literaturowa celem wprowadzenia głównych kategorii zogniskowanych (s.37). I podkreśla, że *„Mimo, że nazwy kategorii nie noszą znamion oryginalności, a nawet niekiedy są tożsame z dyskursem podręcznikowym, to zostały one rekonstruowane oddolnie poprzez wyostrzenie znaczeń nadawanych przez narratorki edukacji i zastosowane dla ukazania autentyczności i w dużej mierze – tradycyjności sposobów myślenia o dobrym nauczaniu”* (s.40).

Dlaczego tak się stało, że badanie zaproponowane przez Habilitantkę w zasadzie nie wniosło elementu nowości, odmienności widzenia problemu z analizy danych uzyskanych w narracjach matek? Czy za wystarczające *novum* można uznać potwierdzoną tożsamość z dotychczasowym dyskursem literaturowym?

Zapoznając się skrupulatnie z dziełem przedstawionym do oceny jako podstawowe osiągnięcie w postępowaniu habilitacyjnym, w kontekście także działalności badawczej Habilitantki jako całości stwierdzam, że zaprezentowane analizy w gruntowaniu teorii z danych empirycznych (jak twierdzi Autorka) są zbieżne z wcześniejszymi analizami, konkluzjami rozpoznanymi przez mnie w dorobku publikacyjnym z wykorzystaniem ilościowej strategii badań. Zatem, czy można uznać przedstawioną teorię za społeczną konstrukcję przy wykorzystaniu narracji matek

w interakcji z Badaczką? K. Charmaz podkreśla, że z konstrukcjami społecznymi mamy do czynienia wtedy, gdy każda analiza jest skontekstualizowana ze względu na czas, miejsce, kulturę i sytuację. Teoretyzowanie z zachowaniem postawy refleksywności w dużym stopniu chroni przed nieuświadomianą prekonceptualizacją. A ponadto specyfika takich badań angażujących w interakcję z Badanymi (tu z matkami-narratorkami) daje szansę na tożsamościową przemianę badacza. Takiej przemiany w postawie Badaczki nie zauważyłam. Zdaniem twórców metody teorii ugruntowanej „osoba, która stosuje ją, staje się w efekcie wytwórcą teorii i w tym przypadku teoria jest jasno widziana jako proces, ciągle rozwijająca się całość” (Glaser, Strauss, 2009, s.189).

Reasumując: celem recenzenta w postępowaniu habilitacyjnym jest ocena głównego dzieła jako całości pod względem jego oryginalności i istotnego wkładu do dyscypliny naukowej. Doceniam trud badawczy Habilitantki, ale przedstawione dzieło, jak starałam się powyżej wykazać, zawiera wiele braków, uchybień, nieścisłości. Tym samym nie spełnia standardów oczekiwanych od monografii jako głównego osiągnięcia naukowego w postępowaniu habilitacyjnym i nie wnosi znaczącego wkładu do dyscypliny pedagogika.

5. Ocena osiągnięć Habilitantki w zakresie dydaktycznym, organizacyjnym i popularyzującym naukę

Pani dr Anna Szkolak-Stępień w zakresie ocenianego dorobku dydaktycznego, organizacyjnego i popularyzatorskiego przedstawiła w autoreferacie osiągnięcia w wielu przypadkach niedookreślone, niedokładne, bez odwołania do ewentualnych załączników. Recenzent stoi niejako przed zadaniem poszukiwania zaświadczeń, certyfikatów, itd. w nieuporządkowanym pliku kopii dokumentów.

W zakresie aktywności dydaktycznej Habilitantka podaje w autoreferacie, że realizuje wykłady i/lub ćwiczenia między innymi z następujących przedmiotów: pedagogika przedszkolna, modele i strategie edukacji zintegrowanej, projektowanie procesu edukacji zintegrowanej, współczesne koncepcje pedagogiki przedszkolnej, metody badań pedagogicznych, metodyka zajęć korekcyjno-wyrównawczych, projekt edukacyjny w przedszkolu lub w klasach I-III, zajęcia seminaryjne, praktyka dydaktyczna nieciągła w kl. I-III. W powyższym wykazie przedmiotów nauczania znajdują się zajęcia seminaryjne, ale brak informacji o wypromowaniu magistrów czy licencjatów. Jeśli faktycznie w pracy dydaktycznej

dr A. Szkolak-Stępień istnieje brak samodzielnej opieki promotorskiej nad studentami, świadczy to zarazem o braku doświadczenia w tym obszarze. Nie ma także informacji o recenzowaniu takich prac.

Pani dr A. Szkolak- Stępień podkreśla w autoreferacie, że opracowała „publikacje dotyczące zagadnień dydaktyki w czasopismach fachowych dla nauczycieli” (autoreferat, s. 22) odwołując Recenzenta do wykazu publikacji. Jednak jakie to są publikacje, w jakiej ilości i czego dokładnie dotyczą? – takiej informacji brak. Kandydatka ocenia swoją pracę dydaktyczną odwołując się do opinii studentów, którzy oceniają Jej przygotowanie i sposób prowadzenia jako „wyjątkowo dobre” (autoreferat, s. 22). Nie ma źródła tej opinii, przykładowo we wskazaniu uczestnictwa w konkursie typu dydaktyk roku w macierzystej uczelni, innych wydarzeniach doceniających pracę dydaktyczną czy też w odwołaniu do oceny pracowniczej w obszarze działalności dydaktycznej. Habilitantka wskazuje na fakt doksztalcenia się w postaci licznych kursów i szkoleń, na przykład: „*Multimedia w nowoczesnym procesie dydaktycznym*” (UP im. KEN, Kraków); „*Nauczanie metoda projektu podmiotowego*” (AHE, Łódź). W dokumentacji dr A. Szkolak-Stępień znajdują się certyfikaty, zaświadczenia z takiego typu szkoleń, kursów. Wiele z nich było także realizowanych w innych instytucjach niż ośrodki akademickie, np. Gdański Inkubator Przedsiębiorczości STARTER, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli MODEN w Gdańsku, Europejskie Stowarzyszenie Dialogu Edukacyjnego - Oddział w Kielcach, Empik Language School, Success School of English z siedzibą w Kielcach.

Habilitantka podaje, że pracuje w charakterze promotora pomocniczego w 2 przewodach doktorskich, odpowiednio: pani mgr Moniki Kowalskiej i pani mgr Moniki Januszewskiej, promotorem w obydwu przypadkach jest dr hab. prof. UP Iwona Czaja-Chudyba (autoreferat, s. 24). W autoreferacie brak informacji o tematach realizowanych prac doktorskich, a o jednym z nich, tj. „*Rola nauczyciela wczesnej edukacji we wspieraniu zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych*” informuje dołączona kopia uchwały Rady Wydziału Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie z dnia 29 stycznia 2019 roku o otwarciu przewodu doktorskiego mgr Monice Januszewskiej. Brak informacji o stopniu zaawansowania pracy, a w przypadku jej finalizacji o ewentualnych recenzentach. W drugim przypadku brak załącznika zaświadczającego o uczestnictwie w realizowanym przewodzie.

Kandydatka w ramach aktywności na rzecz studentów i doktorantów dodatkowo wskazuje na cztery wydarzenia. Pierwsze z nich to uczestnictwo w seminarium pt. „*Wsparcie studenta w kryzysie psychicznym*” na UP w Krakowie w dniu 5.04.2017 roku. Nie ma informacji w jakim celu i w jakiej roli Habilitantka uczestniczyła w tym seminarium. Pozostałe trzy

wydarzenia to organizacja cyklicznych warsztatów i wykładów szkoleniowych dla studentów kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, które dotyczą prawa oświatowego, treningu skutecznego rodzica/nauczyciela na podstawie modelu T. Gordona oraz bezpieczeństwa dziecka w ruchu drogowym. Wykładowcami, trenerami są osoby zapraszane przez dr A. Szkolak-Stępień.

Jako działania w zakresie organizacyjnym (na rzecz Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej UP oraz środowiska zewnętrznego) Habilitantka podaje, że w latach 2011-2020 pełniła funkcję kierownika studiów podyplomowych Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (obecnie nieistniejąca forma studiów) realizowanych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Od 2014 roku pełni także funkcję sekretarza rekrutacji na studia niestacjonarne II stopnia na kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. Ponadto dr A. Szkolak-Stępień od 2017 roku jest zaangażowana w akcję *Przedszkolak bezpieczny na wakacjach* prowadzonej przy współpracy z I Komisariatem Policji w Kielcach pełniąc funkcję koordynatora merytoryczno-dydaktycznego. W latach 2015-2019 realizowała zajęcia na etapie wychowania przedszkolnego i w klasach I-III w ramach wolontariatu w Zespole Szkół Edukacyjno-Wychowawczych w Skarżysku-Kamiennej. Była także zewnętrznym interesariuszem podczas kontroli nadzoru pedagogicznego Szkoły Podstawowej nr 58 w Krakowie (2015). Wskazuje także na funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych w ramach współpracy z dyrekcją i nauczycielami wczesnej edukacji krakowskich szkół.

Pani dr A. Szkolak-Stępień odbyła jeden staż zagraniczny w ośrodku naukowym /akademickim, tj. Instituto Politécnico de Bragança w Portugalii w ramach programu międzynarodowego Erasmus Teaching Mobility, (14-18.05. 2018). W obrębie tematu wiodącego tej wizyty *Excellent teacher -creative teacher*, Habilitantka przeprowadziła warsztaty dla studentów (załączone do dokumentacji poświadczenia). Jest to staż dydaktyczny. Nie ma informacji o zrealizowanym stażu naukowym w polskim lub zagranicznym ośrodku akademickim. Innych działań w zakresie współpracy zagranicznej Habilitantka nie wykazała, jak np. udział w międzynarodowych sieciach badawczych, udział w komitetach naukowych i organizacyjnych konferencji organizowanych przez zagraniczne ośrodki lub w kooperacji z nimi, uczestnictwo w towarzystwach naukowych z siedzibą w zagranicznych ośrodkach akademickich. Habilitantka wykazuje swoje kompetencje językowe (zaświadczenia kursów języka angielskiego), zatem ma instrument do komunikacji, a nie wykorzystuje go w działaniu. Habilitantka nie wykazała znaczącej dla Jej rozwoju współpracy z zagranicznymi instytucjami.

Wśród innych działań dokumentujących Habilitantka podaje, iż jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Dialogu Edukacyjnego i brała udział w spotkaniach konsultacyjnych w sprawie propozycji nowego modelu kształcenia nauczycieli (8.09 2017 i 24.11.2017, Kraków). Od 2013 roku jest członkiem Rady Redakcyjnej czasopisma *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* pełniąc funkcję sekretarza i współpracując z zagranicznymi członkami Rady tego czasopisma (Niemcy, Kanada, Ukraina, Słowacja, Czechy). Ponadto dr A. Szkolak-Stępień była członkiem Komitetu Organizacyjnego Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. *„Wczesna edukacja w kontekście zmian”* (28.03. 2011, UP Kraków); członkiem Komitetu Naukowego Konferencji Naukowo-Metodycznej pt. *„Dziecko zdolne w szkole-wspieranie uzdolnień uczniów najmłodszych”* (14.06.2014, AHE Łódź); ekspertem Europejskiego Forum Nowych technologii i Innowacji w Edukacji (5-7.10.2016, Kielce).

Pani dr A. Szkolak-Stępień wskazuje w autoreferacie (s. 25), że recenzowała artykuły w czasopismach *Journal Trends in Education*; *Multidisciplinary Journal of School Education*; *E-mentor*. Brak danych, ile artykułów Habilitantka zrecenzowała, o jakiej tematyce, w jakim okresie? Brak także udokumentowania współpracy z czasopismem *„Nowe Horyzonty Edukacji”*, na co wskazuje Kandydatka w autoreferacie (s. 5) Nie ma informacji, jakie zadania do realizacji wynikają z podjętej przez dr A. Szkolak-Stępień współpracy ze wskazanym czasopismem.

Konkluzja

Zasadniczym kryterium, które należy brać pod uwagę formułując wniosek końcowy oceny dorobku naukowego Habilitanta jest jednoznaczne przekonanie Recenzenta o tym, iż Habilitant jest ukształtowanym pracownikiem nauki, a dorobek przedstawiony do oceny, w tym główne osiągnięcia habilitacyjne, odpowiadają poprawności teoretyczno-metodologicznej i są dziełami znaczącymi dla dyscypliny, w której Kandydat ubiega się o naukowy awans.

Po dokonaniu wnikliwej analizy osiągnięć naukowych, także dydaktycznych, organizacyjnych, popularyzatorskich pani dr Anny Szkolak-Stępień i kierując się maksymalnie afirmatywnym nastawieniem wobec doświadczenia Habilitantki stwierdzam, że przedstawiony do oceny dorobek jest niewystarczający i nie może być podstawą do ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Wskazane główne osiągnięcia naukowe nie stanowi znaczącego wkładu do dyscypliny pedagogika.

Habilitantka nie spełnia więc wymogów określonych w Ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 roku (art. 219 ust. 1 pkt 2a i 3 Ustawy-Habilitant posiada w dorobku osiągnięcie naukowe, stanowiące znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny, poza tym wykazuje się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej).

Margareta Prasecka