

dr hab. Dorota Pankowska, prof.UMCS
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki

Lublin, 19.11.2018 r.

RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr. Karola Sylwestra Motyla

pt. „Temporalny wymiar życia szkoły. Transakcyjne formy strukturalizacji czasu uczniów”
napisanej pod kierunkiem dr. hab. Jarosława Jagieły, prof.UJD oraz promotora pomocniczego
dr Adrianny Sarnat-Ciastko

Przedstawiona do recenzji praca doktorska, odwołując się do perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej, porusza ważny pedagogicznie problem funkcjonowania uczniów w szkole w wymiarze temporalnym. O ile znaczenie przestrzeni w placówkach edukacyjnych znalazło swój wyraz w publikacjach (zwłaszcza w kontekście badań nad ukrytym programem szkoły), to refleksja nad tym, jak uczniowie spędzają w nich czas przez wiele lat kształcenia – umykał uwadze pedagogów (do wyjątków można zaliczyć badania Z.Kwiecińskiego, które jednak koncentrowały się tylko na wykorzystaniu czasu lekcji). Projekt zrealizowany przez mgr. Karola Motyla otwiera więc interesujące pole badawcze.

Rozprawa jest klasycznie podzielona na trzy części: teoretyczną, metodologiczną i empiryczną, które w tej kolejności zostaną poddane ocenie.

I. Ocena teoretycznej części pracy

W części pierwszej Doktorant zarysował kontekst teoretyczny badań, poświęcając rozdział pierwszy problematyce czasu, drugi – wprowadzeniu do podstawowych koncepcji analizy transakcyjnej ze szczególnym uwzględnieniem form strukturalizacji czasu, a trzeci – charakterystyce liceum i licealistów. Na uznanie zasługuje interdyscyplinarne przedstawienie kategorii czasu – jego rozumienie nie tylko w naukach społecznych i humanistycznych (filozofii, socjologii, antropologii kulturowej, psychologii i pedagogice), ale również w ścisłych (fizyce). Autor wykazał się ponadstandardowym odczytaniem (o czym świadczy również obszerna „Bibliografia”), szerokimi horyzontami, dociekliwością poznawczą i głębokim zrozumieniem problemu, który potrafił przedstawić w sposób klarowny i zrozumiały.

D.Pank

Z kolei w rozdziale drugim Pan mgr Karol Motyl zaprezentował się jako znawca edukacyjnej analizy transakcyjnej. Potrafił w sposób syntetyczny, selektywny, a jednocześnie wyczerpujący wyjaśnić te koncepcje, które były istotne z punktu widzenia uwzględnionych w badaniach zmiennych, a do innych – mniej powiązanych z tematem pracy - jedynie odwołać się, odsyłając Czytelników do coraz bogatszej literatury przedmiotu. Najwięcej miejsca poświęcił znaczeniu i charakterystyce form strukturalizacji czasu, nie pomijając nowej formy – zabawy, uzupełniającej klasyczny podział. Jak się okazało później, podczas analizy wyników badań, był to słuszny krok, gdyż ta kategoria czasu zajmuje ważne miejsce w funkcjonowaniu badanej młodzieży.

Rozdział poświęcony szkole i możliwościom jej badania w zależności od przyjętych koncepcji teoretycznych, a także specyfice liceum ogólnokształcącego i jego miejscu w systemie oświaty pokazuje dobrą orientację Doktoranta w problematyce edukacyjnej. Na uwagę zasługuje również podrozdział dotyczący charakterystyki okresu późnej adolescencji – Autor wykazał się znajomością różnych teorii rozwoju, a jednocześnie potrafił spojrzeć na potrzeby i problemy młodzieży w odniesieniu do rzeczywistości, w której funkcjonują.

Podsumowując, wprowadzenie teoretyczne do badań jest bardzo merytoryczne, logiczne, interesująco napisane; wieloaspektowe, a jednocześnie pogłębione w tych obszarach, które tego wymagały.

II. Ocena części metodologicznej

Przygotowując projekt badawczy, Pan mgr Karol Motyl dołożył wielu starań, aby był on przemyślany, spójny i poprawny metodologicznie. Zarówno przedstawienie celów i problematyki badań (np. wyczerpujące uzasadnienie rezygnacji z formułowania hipotez), jak również dobór strategii, metod i narzędzi oraz przygotowanie procedury badawczej świadczy o dużej świadomości metodologicznej Doktoranta i jego kompetencjach w tym zakresie. Na podkreślenie zasługuje również inwencja metodologiczna. Szczególną uwagę chcę zwrócić na kilka aspektów, które uważam za mocne strony prezentowanych badań:

- konsekwentne i przejrzyste określenie zmiennych (adekwatnych do problemów badawczych) i ich wskaźników w powiązaniu z narzędziami badawczymi (tab.4, s.169),
- podjęcie badań panelowych, powtarzanych w czterech momentach roku szkolnego, które pozwoliły na analizę zarówno poprzeczną, jak i podłużną,
- zastosowanie rzadko stosowanej, a bardzo interesującej i przydatnej do badania rzeczywistości szkolnej metody mapowania,

- opracowanie własnych narzędzi badawczych: oprócz wspomnianej mapy przestrzeni szkolnych („Gdzie spędzam czas w szkole?”) - kwestionariuszy do badania stanów Ja (Egogram Funkcjonalny „Jaka/jaki jestem w tej chwili?”), pozycji życiowych („Co myślę o sobie? Co myślę o innych?”), form strukturalizacji czasu („Ja w mojej szkole”), kwestionariusza ankiety zawierającego otwarte pytania „Co się dzieje teraz w szkole?”;
- umiejętność tworzenia zarówno własnych, oryginalnych narzędzi badawczych, jak i dokonywania autorskich modyfikacji istniejących narzędzi, opracowanych przez badaczy z kręgu edukacyjnej analizy transakcyjnej;
- staranność w przygotowaniu narzędzi do badań poprzez wykorzystanie sędziów kompetentnych oraz przeprowadzenie dokładnych badań pilotażowych, które pozwoliły skorygować pierwotne wersje kwestionariuszy (analiza czynnikowa, obliczenia współczynnika rzetelności, uwagi respondentów),
- przedstawienie etapów doskonalenia narzędzi wraz z zaprezentowaniem w aneksie ich kolejnych wersji,
- stworzenie precyzyjnego i konsekwentnie realizowanego planu badań przy użyciu wykresu Gantta (wykres 8, s.184).

Jednak mimo podjętych działań, Doktorant nie ustrzegł się dość poważnego błędu, który – na szczęście – nie przekreśla wartości przeprowadzonych badań, jednak wymaga pewnych przeformułowań w analizach wyników i wyciąganych wnioskach. Otóż główne narzędzie do badania form strukturalizacji czasu przez uczniów – kwestionariusz „Ja w mojej szkole” (s.417-418) nie diagnozuje, tak jak zamierzał Autor, ilości czy proporcji czasu spędzanego przez uczniów w poszczególnych formach, ale raczej preferencje, predylekcje czy potrzeby badanych związane ze spędzaniem czasu w szkole. W kwestionariuszu tym bowiem Autor nie prosi badanych, aby określali jak dużo czasu poświęcają określonej aktywności, a jedynie - w jakim stopniu zgadzają się z danym stwierdzeniem. I w zasadzie tylko jedno z nich odnosi się wprost do ilości czasu – p.3 „Często rozmawiam z innymi uczniami na temat ‘Co by było, gdyby...?’”. W tym przypadku zakreślenie jednej z odpowiedzi: „w ogóle się nie zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „nie mam zdania”, „raczej się zgadzam”, „całkowicie się zgadzam” – pozwala zorientować się, czy dużo czasu uczeń przeznaczą na takie rozmowy, czy nie. Odpowiedzi dotyczące innych stwierdzeń zawierających sformułowania „nigdy”, „zawsze” tylko pozornie odnoszą się do wymiaru częstości. Na przykład odpowiedzi wg skali w odniesieniu do p.17 „Nigdy nie jestem szczerzy/a w rozmowie”, p.37 „W szkole zawsze mówię to, co czuję” lub p.49 „Zawsze wykonuję zadanie według wskazówek nauczyciela” –

nie określają, jak dużo czasu uczeń/uczennica przeznaczą na daną formę strukturalizacji czasu, bo nie wiadomo, jak często ma okazje do takich rozmów czy wykonywania poleceń. Część pytań, zawierających słowo „lubię...” (np. p.5 „Lubię w szkole wykonywać czynności pełne ekspresji”, p.15 „Lubię rozmawiać o błahych rzeczach” i in.), wprost odnosi się do preferencji – to, że uczeń/uczennica coś lubi robić w szkole nie oznacza, że ma do tego okazję bądź że poświęca takiej aktywności więcej lub mniej czasu. Z kolei stwierdzenia opisujące zachowania (np.p.6 „Dbam o swoich szkolnych znajomych”, p.19 „Oszukuję, aby wygrać” i inne) czy przekonania (np. p.33 „Uważam, że ja i inni w szkole są OK” czy p.26 „Moja rozmowa z innymi uczniami musi służyć czemuś pożytecznemu” oraz inne) – również nie dają odpowiedzi, jak często uczeń/uczennica coś robi.

Powyższe konstatacje co do (nie)trafności narzędzia potwierdzają wnioski Autora, jakie wyciąga z uzyskanych wyników. Np. na s. 259 Badacz, sugerując, że wysokie wyniki w zakresie intymności, rozrywki i zabawy mogą być „po części efektem kreowania ‘ja idealnego’ przez uczniów”, ponieważ „mogłoby się wydawać, że szkoły państwowe (tzn. masowe), w których przeprowadzane były badania, nie są miejscem sprzyjającym tego typu formom spędzania czasu”. Wyniki te są dla Autora zaskakujące również z uwagi na instytucjonalny wymiar szkoły, w którym naturalny jest duży udział rytuałów oraz prac, czego wyniki badania tym narzędziem nie ukazały. Skłoniło to Doktoranta do postawienia pytania na s. 273-274, czy wysoki poziom intymności deklarowany przez uczniów nie ma charakteru fasadowego.

Do takich wątpliwości doprowadziło go zestawienie tych danych z wynikami drugiego narzędzia („mapy”), które zostało użyte, aby sprawdzić, w jakich miejscach w szkole uczniowie najczęściej przejawiają poszczególne formy strukturalizacji czasu. I te ostatnie wyniki, odnoszące się do rzeczywistego spędzania czasu przez uczniów, wyraźnie wskazywały, że intymność przejawiana jest zwykle poza murami szkoły, rozrywki – na korytarzu i w przebiegalni/szatni, a w salach – rytuały i praca (np. s.366, 369). Warto zauważyć, biorąc pod uwagę budżet czasu ucznia w placówce, że młodzież najwięcej czasu w szkole spędza na lekcjach, a chwile nieformalne – przed wejściem, po wyjściu ze szkoły czy podczas przerw – są raczej incydentalne. Jednak ta sprzeczność wyników jest tylko pozorna, jeśli weźmie się pod uwagę, że kwestionariusz „Ja w mojej szkole” w istocie bada preferencje uczniów, czyli rzeczywistość – sytuację „idealną”, podczas gdy mapa „Gdzie spędzam czas w szkole” – sytuację realną. Wyniki tego zestawienia są bardzo interesujące i wiele mówią o szkolnej rzeczywistości, ukazując, że istnieje poważny rozdźwięk między potrzebami uczniów (intymność, rozrywki, zabawa) a tym, na co w szkole poświęcają najwięcej czasu (rytuały i praca – na lekcjach). W

tym sensie błąd w ocenie trafności narzędzia „Ja w mojej szkole” nie neguje wartości uzyskanych wyników, tym bardziej – całego projektu badawczego. Warto również dodać, że Doktorant miał świadomość, że narzędzia wykorzystane w badaniach mogą nie być doskonałe, mimo podjętych wcześniej starań co do weryfikacji ich trafności i rzetelności (s.387).

Druga uwaga dotyczy narzędzia do badania stanów Ja – przymiotnikowego egogramu funkcjonalnego. Otóż czytając analizę wyników badań, zwróciłam uwagę na wyjątkowo niskie średnie wyniki w zakresie stanu Dziecka Przystosowanego badanych. Były one dla mnie zaskakujące z uwagi fakt kilkunastoletniej socjalizacji młodzieży w roli dziecka swoich rodziców i ucznia, która w naszej kulturze pedagogicznej raczej skłania do wzmacniania niż osłabiania tego stanu Ja. Przyjrzałam się zatem przymiotnikom, które charakteryzowały poszczególne stany Ja w kwestionariuszu. Okazało się, że był to jedyny stan Ja scharakteryzowany wyłącznie przez przymiotniki o wydźwięku negatywnym (nieporadny, bierny, wycofany, narzekający, niezaradny, pasywny, sfrustrowany) w odróżnieniu od pozostałych stanów Ja, do których odnosiły się albo same pozytywne określenia (stan Rodzica Opiekuńczego, Dziecka Wolnego, Dorosłego), albo – jak w przypadku Rodzica Normatywnego częściowo pozytywne (nieugięty, bezkompromisowy) lub niejednoznaczne w ocenie (np. uparty, dominujący, krytyczny). Gdyby stan Dziecka Przystosowanego charakteryzowały pozytywne cechy (lub przynajmniej współwystępowały), np. uprzejmy, taktowny, grzeczny, chętny do współpracy, niekonfliktowy – zapewne wyniki badanych byłyby zdecydowanie wyższe.

Doceniając zatem użyteczność testów statystycznych w staraniach o trafność i rzetelność narzędzia (np. analizy czynnikowej), warto pamiętać, że uzyskane dzięki obliczeniom wyniki mogą „uśpić” czujność badacza co do istoty tego, co się chce zbadać.

I jeszcze jedna uwaga dotycząca zapowiadanych przez Doktoranta uzupełniających badań jakościowych. Otóż, jak wskazały późniejsze analizy w części empirycznej – Autor odpowiedzi na otwarte pytania ankiety potraktował w typowo ilościowy sposób – brak tu jakościowej analizy wypowiedzi respondentów (poza króciutkim fragmentem w „Podsumowaniu” na s.385, kiedy to Badacz odniósł się do przytoczonej wypowiedzi uczennicy). Zaznaczam, że wyłącznie ilościowa analiza odpowiedzi ankietowych nie jest błędem i w przypadku niniejszych badań była jak najbardziej zasadna.

Mimo wskazania pewnych niedociągnięć, moja ogólna ocena projektu badawczego i jego zaprezentowania w części II pracy – jest jednoznacznie pozytywna. Zamierzenie badawcze jest szeroko zakrojone, spójne, przemyślane, nowatorskie, starannie opracowane, a błędy

– gdy zostaną uświadomione i odpowiednio zinterpretowane - nie przekreślają wartości naukowej uzyskanych wyników.

III. Ocena części empirycznej pracy

Prezentacja i opisowa analiza wyników badań jest bardzo dokładna i staranna. Autor konsekwentnie, w uporządkowany sposób – poprzez kolejne podrozdziały – odpowiada na postawione problemy badawcze. Niektóre wyniki już w fazie analitycznej zostały poddane interpretacji (np. s.136, s.244 i in.), inne – w podsumowaniu danego wątku, tak jak w przypadku refleksji nad różnicami w wynikach chłopców i dziewcząt (s.274-275). Ten ostatni przykład wskazuje na umiejętność Doktoranta odnoszenia wyników własnych do szerszego kontekstu i innych wyników badań. Podobne zabiegi interpretacyjne, czy to w odniesieniu do wniosków szczegółowych, czy podsumowujących można zauważyć w wielu innych miejscach pracy (np. s.330 i dalsze, s.336-337, s.343), co świadczy o wysokich kompetencjach teoretycznych i metodologicznych Doktoranta. Nie wszędzie jednak takie próby interpretacji się pojawiają, czasem Autor poprzestaje na dokładnej analizie uzyskanych wyników i różnic między nimi w zależności od badanych zmiennych, nie kusząc się o odpowiedź, czym te różnice mogą być spowodowane. Przydałoby się też na zakończenie rozdziału 2 w części III podsumowanie zawierające nie tylko syntezę uzyskanych wyników, ale też ich interpretację. Na podkreślenie zasługuje, że Doktorant – zanim omówił wyniki zróżnicowane ze względu na różne zmienne niezależne - przedstawił najpierw ogólny ich obraz (np. s.311 i następne, 345 i inne). To ukazuje szerzy kontekst i porządkuje przedstawiane treści.

Bardzo interesujące są wyniki uwzględniające zmienne osobowościowe (stany Ja i pozycje życiowe) z uwagi na ich potencjał weryfikacyjny w odniesieniu do założeń analizy transakcyjnej (np. s.313, 344, 375 i in.). Te wątki nie były ujęte w celu i problematyce badań, ale zachęcam Autora do napisania artykułu na ten temat, który rozwijałby wnioski zaznaczone w pewnej mierze w „Podsumowaniu” (na s.373-378).

Imponująca jest biegłość Doktoranta w posługiwaniu się metodami statystycznymi analizy danych. Nie chodzi tu tylko o szerokie spektrum stosowanych testów, ale też uzasadnianie ich wyboru, jasne przedstawianie istoty i sensu wykorzystania w danej sytuacji, dbałość o poprawność (np. badanie rozkładów przy podejmowaniu decyzji dot. zastosowania testu parametrycznego lub nieparametrycznego). Tej dokładności w opisie zabrakło jedynie w związku z zastosowaniem korelacji rho-Spearmana w odniesieniu do badania zmiennych: miejsc strukturalizacji czasu i innych zmiennych mierzonych za pomocą skal. Co prawda Au-

tor na s. 282 wyjaśnia, że traktuje „wartości poszczególnych form strukturalizacji czasu w danych przestrzeniach szkoły jako zmienną porządkową”, interpretując wyniki jako „zmierzające ku wycofaniu lub ku intymności w konkretnych miejscach badanej instytucji”, jednak bardziej precyzyjny opis byłby wskazany, zwłaszcza dla czytelników mniej biegłych w statystyce. Podsumowując ten wątek, można stwierdzić, że wykorzystane w pracy testy świadczą nie tylko o wysokich kompetencjach Doktoranta, ale również o pewnej fascynacji możliwościami statystycznej analizy danych. Być może w niektórych wypadkach występuje tu pewna „nadmiarowość”, ale to kwestia do dyskusji.

W końcowym fragmencie pracy Autor w syntetyczny sposób odpowiedział na postawione problemy badawcze oraz sformułował bardzo interesujące wnioski dla praktyki edukacyjnej, co świadczy pozytywnie zarówno o poznawczej, jak i aplikacyjnej wartości przeprowadzonych badań.

IV. Ocena formalno-językowych aspektów dysertacji

Przedstawiona co oceny praca jest bardzo obszerna – wraz z aneksami liczy 472 s. (sam tekst i „Bibliografia” – 402 s.). Jej struktura jest poprawna, charakterystyczna dla prac teoretyczno-empirycznych. Od strony edytorskiej – wyjątkowo estetycznie opracowana.

Zdarzają się błędy literowe, interpunkcyjne, w pisowni nazwisk czy pomyłki słowne, ale na podstawie kontekstu można je zweryfikować bez starty dla zrozumienia treści. Błędy są jednak nieliczne, biorąc pod uwagę objętość tekstu, co świadczy o dużej staranności Autora w przygotowywaniu ostatecznej wersji dysertacji.

Język jest poprawny i bogaty, a jednocześnie precyzyjny i klarowny, wskazując na wysoką kulturę językową Autora oraz umiejętność posługiwania się stylem naukowym.

V. Podsumowanie i konkluzja

Przeprowadzone przez Pana mgr. Karola Motyla badania (uwzględniając poprawkę związaną z inną interpretacją uzyskanych wyników co do form strukturalizacji czasu) dostarczają materiału do wysnucia bardzo ciekawych wniosków dotyczących rzeczywistości edukacyjnej i funkcjonowania młodzieży w środowisku szkolnym. Przede wszystkim widać wyraźną rozbieżność między potrzebami uczniów i uczennic a ofertą szkoły. Dotyczy to zarówno imprez i wydarzeń szkolnych, jak i warunków do spędzania czasu w sposób zgodny z preferencjami badanych. Szkoła może chwalić się bogatą ofertą imprez dla uczniów, tyle że nie muszą być one dla nich istotne, na co wyraźnie wskazują wyniki badań. Uczniowie i uczenni-

ce nastawieni są przede wszystkim na relacje, co wiąże się ze spędzaniem czasu na rozrywkach, intymności i zabawie, podczas gdy w szkole poświęcają czas głównie na rytuały i prace. Symptomatyczne, że warunki dla najcenniejszej rozwojowo formy strukturalizacji czasu, czyli intymności, są – przede wszystkim - poza budynkiem szkoły (na jej froncie lub tyłach). Dramatycznie wygląda obraz relacji nauczyciele-uczniowie, w których nie ma miejsca na mniej formalne kontakty i budowanie podmiotowej więzi. Ten obraz szkoły wyłaniający się z badań potwierdza, że jeśli edukacja formalna ma wywierać realny i pozytywny wpływ na rozwój uczniów – musi się zmienić, i to raczej w odwrotnym kierunku niż ten, który narzuciła ostatnia reforma systemowa.

Wyniki badań potwierdzają również, że edukacyjna analiza transakcyjna, ze swoim aparatem pojęciowym, jest płaszczyzną teoretyczną przydatną w badaniach nad rzeczywistością szkolną, a jej założenia teoretyczne potwierdzają się w wynikach badań empirycznych. To wzmacnia przekonanie, że warto szerzej niż dotychczas stosować tę koncepcję zarówno w badaniach pedagogicznych, jak i praktyce, upowszechniając ją w szerszych kręgach pedagogów – naukowców i nauczycieli, wychowawców. Zespół Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej przy Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie konsekwentnie realizuje te działania, o czym świadczy niniejsza, czwarta już praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Jarosława Jagieły.

Zachęcam zatem Autora do publikacji niniejszej rozprawy – pod warunkiem dokonania koniecznych zmian treści w związku z reinterpretacją przedmiotu badań narzędzia „Ja w mojej szkole”.

Mimo wcześniej sformułowanych uwag, wskazujących na pewne niedociągnięcia czy błędy, wysoko oceniam zarówno przedstawioną do recenzji dysertację, jak i kompetencje Autora. Rzadko się spotyka prace doktorskie (a nawet habilitacyjne), które w tak interdyscyplinarnej i wielokontekstowy sposób naświetlałyby pole badawcze oraz prezentowały tak szeroko zakrojone i starannie zaplanowane badania. Projekt badawczy zarówno na etapie koncepcji, przygotowania, jak również realizacji i opracowania wyników wymagał ogromnego zaangażowania, zdyscyplinowania i wysiłku. Autor wykazał się – poza kompetencjami teoretyczno-metodologicznymi - dociekliwością poznawczą, pasją w zgłębianiu tematu, inwencją, a także zorganizowaniem, wytrwałością i skrupulatnością, a więc tymi właściwościami, które są szczególnie pożądane w pracy badawczej i dobrze rokują na przyszły rozwój naukowy Doktora.

Konkludując, nie mam najmniejszych wątpliwości, że zaprezentowana praca spełnia ustawowe wymagania przyjęte dla dysertacji doktorskiej i to z nadatkiem. Dlatego też wniosuję do Rady Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie o przyjęcie rozprawy i dopuszczenie Pana mgr. Karola Sylwestra Motyla do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Donata Kurbushe