

Zielona Góra, 29.06.2021

dr hab. Sylwia Słowińska, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Sylwii Antonowicz „Doświadczenia edukacyjne i jakość życia w narracjach absolwentów polskich szkół na Łotwie”

przygotowanej pod kierunkiem dr hab. prof. ucz. Marii Marty Urlińskiej

(promotor pomocniczy dr Magdalena Cuprjak)

Rozprawa wpisuje się w rozwijające się po upadku Związku Radzieckiego badania polskiej mniejszości na Wschodzie i stanowi kontynuację realizowanych od ponad trzydziestu lat przez toruńskie środowisko naukowe przedsięwzięć badawczych i edukacyjnych na Łotwie. Autorka pracy już jako studentka pedagogiki była zaangażowana w inicjatywy edukacyjne i badawcze Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, zatem podjęcie w rozprawie doktorskiej badań wśród absolwentów polskich szkół na Łotwie można odczytywać jako kolejny krok w rozwoju badaczki konsekwentnie realizującej sprecyzowane zainteresowania naukowe. Problematykę podjętą w rozprawie uznać należy za interesującą i istotną, eksploracje badawcze w tym obszarze dają szansę na pomnożenie wiedzy na temat polskiego szkolnictwa za granicą, a przede wszystkim na dostarczanie oryginalnej wiedzy szczególnie ważnej z punktu widzenia andragogiki – dotyczącej indywidualnych doświadczeń absolwentów polskich szkół i znaczenia tych doświadczeń w odniesieniu do ich poczucia jakości życia. Podjęcie wskazanego tematu stwarza zatem szansę na ciekawe i wartościowe efekty poznawcze badań, czy te szanse zostały wykorzystane? Niestety liczne mankamenty pracy, związane zarówno z jej stroną merytoryczną jak i formalną, z warstwą teoretyczną, metodologiczną oraz empiryczną sprawiają, że na to pytanie muszę odpowiedzieć przecząco.

Struktura pracy

Doktorantka nadała rozprawie klasyczną strukturę studium empirycznego. Składa się na nią spis treści, wstęp (s.4-15), trzy rozdziały poświęcone teoretycznym podstawom pracy (rozd. I. *Doświadczenia edukacyjne w świetle teorii i badań*, s.16-46; rozdz. II. *Jakość życia młodych*

dorośli – teoretyczne podstawy badań własnych, s.47-66; rozdz. III. *Młodzi dorośli w cyklu życia*, s.67-89); rozdział charakteryzujący kontekst społeczno-kulturowy i historyczny badań (rozdz. IV. *Łotwa – historyczny kontekst badań*, s. 90 – 129); rozdział dotyczący metodologii badań własnych (rozdz. V. *Metodologiczne podstawy badań własnych*, s.130-150); rozdział prezentujący wyniki badań (rozdz. VI. *Doświadczenia edukacyjne a jakość zyciaw narracjach absolwentów polskich szkół na Łotwie*, s.153-216), który zawiera też *Podsumowanie wraz rekomendacjami dla praktyki* (s. 217-225); bibliografia i netografia (s.226-241); spis rycin (s. 242-243) i tabel (s.244); *Aneks* zawierający *Dyspozycje do wywiadu z absolwentami*, *Karty kodów analitycznych* i *Transkrypcje wywiadów wraz z opracowaniem* (s.246-388). Na końcu umieszczono streszczenia w języku polskim (s.389) i angielskim (s.390). Struktura poszczególnych części pracy nie zawsze jest logiczna i dobrze zorganizowana, niektóre podrozdziały są niewłaściwie ulokowane, a treści niepoprawnie podzielone. Tytuły części rozdziałów i podrozdziałów nie odpowiadają ich treści. Ponieważ tych niedostatków jest dużo, zostaną pokazane przy szczegółowej ocenie poszczególnych części rozprawy.

Teoretyczne podstawy pracy

Na teoretyczne podstawy rozprawy składają się jej trzy pierwsze rozdziały. Zgodnie z założeniami pracy przedmiotem badań są doświadczenia edukacyjne absolwentów polskich szkół na Łotwie, a zatem to właśnie doświadczenia edukacyjne stanowią jedną z kluczowych kategorii rozprawy i to jej zdefiniowaniu, przedstawieniu w różnych ujęciach, z zastosowaniem wybranego przez Autorkę klucza analizy powinien być poświęcony rozdział, którego tytuł brzmi: *Doświadczenia edukacyjne w świetle teorii i badań* (s.16-46). Wywód jest tu niejasny, nieuporządkowany i pozbawiony wiodącej idei. Autorka we *Wstępie* deklaruje, że „w tym rozdziale dokonała przeglądu kluczowych pojęć związanych z kategorią podstawową” (s. 13). Niestety kategoria podstawowa, czyli doświadczenie edukacyjne, została potraktowana pobieżnie, zmarginalizowana, nie powiązano jej wystarczająco jasno i jednoznacznie z wprowadzonymi tu zagadnieniami. Rozdział zawiera pięć podrozdziałów. Pierwszy z nich zatytułowano *Edukacja w ujęciu teoretycznym*, co budzi zastrzeżenia, tytuł powinien być bowiem sformułowany problemowo. Doktorantka przytacza w nim i zestawia ze sobą różne definicje i ujęcia edukacji. Czyni to w sposób nieusystematyzowany, rozważania nie tworzą logicznej całości, a stanowiska, do których się odwołuje, sprawiają wrażenie wybranych przypadkowo. Co istotne, Autorka ostatecznie nie przedstawia tu jasno

przyjętej w pracy definicji edukacji, ponadto posługując się również kategorią „uczenia się” nie określa relacji pomiędzy tymi pojęciami i różnych stanowisk w tej kwestii (M. Malewski, J. Field, M. Muszyński). Podrozdział nie kończy się żadnymi konkluzjami, które pozwoliłyby czytelnikowi zrozumieć, do jakich wyników analizy literatury Doktoratka doszła i jakie mają one znaczenie dla jej wyводу i badań.

Tytuł drugiego podrozdziału *Edukacja z perspektywy codzienności* (s.27-36) jest nieadekwatny wobec jego zawartości. Przedstawiono tu sposoby ujmowania codzienności w odniesieniu się m.in. do myśli Alfreda Schütza (bardzo pobieżnie, rozumienie codzienności/świata życia codziennego według Schütza nie zostało właściwie zrekonstruowane), Bogdana Suchodolskiego, Piotra Sztompki. W dalszej części następuje opis codzienności szkolnej. Także tutaj wywód jest niespójny, Autorka wprowadza treści, które burzą jego logikę, m.in. dotyczące zadań szkoły związanych z edukacją obywatelską, edukacji moralnej i etycznej, typów szkoły według A. Nalaskowskiego (szkoły-muzeum i szkoły interweniującej) czy też cechy szkoły zorientowanej na przyszłość. Edukacja z perspektywy codzienności została zawężona do edukacji w przestrzeni szkoły, co biorąc pod uwagę założenia pracy jest nieuzasadnione. Doktorantka zainteresowała się w swoim projekcie badawczym młodymi dorosłymi i ich doświadczeniami edukacyjnymi, to zobowiązuje do solidnego osadzenia badań w refleksji andragogicznej, w której uczenie się w codzienności / z codzienności jest istotną kwestią.

Jako andragog niestety także krytycznie muszę ocenić kolejny podrozdział 1.4. *Edukacja w perspektywie całościowej*. Koncepcja uczenia się całościowego została opisana powierzchownie, ogólnikowo, bez świadomości jej niejednoznaczności, wpisanych w nią sprzeczności (instrumentalizacja edukacji i potencjał emancypacyjny). Zabrakło tu pogłębionych studiów literaturowych, znajomości tekstów z zakresu andragogiki, np. Petera Alheita, Johna Fielda, Alicji Jurgiel-Aleksander czy Mieczysława Malewskiego i in. Z niezrozumiałych powodów znajduje się w tym podrozdziale rysunek zatytułowany *Cele zrównoważonego rozwoju* (ryc.6, s.39) i zupełnie bez powiązania z wywodem kończy tę część przywołanie poglądów Johna Holta jako „zupełnie innego podejścia do edukacji” (s.40).

Trudno zaakceptować, że kluczowa kategoria pracy – doświadczenie edukacyjne została dopiero zdefiniowane w ostatnim podrozdziale rozdziału *Doświadczenie edukacyjne w*

świetle teorii i badań. Podrozdział ten nosi tytuł *Doświadczenie edukacyjne jako element kapitału społecznego* (s.40—46). Nie pokazuje on złożoności i różnych ujęć doświadczenia edukacyjnego. Doktorantka przyjęła jeden ze sposobów jego rozumienia, opisany przez Alicję Jurgiel-Aleksander w książce *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne* (Gdańsk 2013), można zatem oczekiwać, że ta pozycja jest jej znana i że świadoma jest ona jak różnie to doświadczenie bywa ujmowane. Zamysł podrozdziału jest całkowicie niejasny. Tytuł zapowiada przedstawienie doświadczenia edukacyjnego jako elementu kapitału społecznego. Autorka pisze, że „doświadczenia budują w nas kapitały, które sprawiają, że zaczynamy żyć w takiej a nie innej przestrzeni społecznej” (s.41), po czym prezentuje koncepcję przestrzeni społecznej Pierre’a Bourdieu, koncentrując się głównie na dwóch rodzajach kapitałów: kulturowym i ekonomicznym (dwuwymiarowej przestrzeni społecznej), kapitału społecznego nawet nie definiuje. Nie uzyskujemy tu odpowiedzi na to, w jakim sensie doświadczenia edukacyjne są elementem kapitału społecznego jednostki (w rozumieniu Bourdieu?). Wprowadzenie do rozważań koncepcji P. Bourdieu (opisanej wyrywkowo i nie powiązanej z kontekstem) jest niezrozumiałe, nie zostało to uzasadnione i nie ma swoich konsekwencji w analizach oraz interpretacjach wyników badań. Trudno doszukać się także logiki w odniesieniach do kompleksu kulturowego M. Herskovitsa (s.45) czy poglądów E. Halla (s.46) w podrozdziale, który miał ukazywać doświadczenie edukacyjne jako element kapitału społecznego.

Umieszczone w tym podrozdziale rysunki są niepełne (ryc.9. Poziom i położenie kapitału, s.43) lub zawierają zaskakujące i niejasne treści (ryc. 10. Trójwymiarowy schemat przestrzeni społecznej – co oznacza ulokowane wewnątrz schematu „Wytwarzanie wina”?, s.44).

Drugi rozdział recenzowanej rozprawy zatytułowano *Jakość życia młodych dorosłych – teoretyczne podstawy badań własnych*. Te podstawy tworzą trzy pierwsze rozdziały pracy, umieszczenie w tytule jednego z nich rozwinięcia „teoretyczne podstawy badań własnych” jest mylące. Wywód w tym rozdziale nie odnosi się do jakości życia młodych dorosłych, lecz po prostu jest próbą opisanie kategorii jakości życia z różnych perspektyw, dlatego znowu zwracam uwagę na niezgodność tytułu i treści. Rozdział składa się z pięciu podrozdziałów. Pierwszy (2.1. *Jakość życia zarys problematyki*) w założeniu miał stanowić wprowadzenie do omówienia problematyki jakości życia, jednak słabo spełnia tę rolę, zawiera wyrywkowe informacje, nie wskazuje na genezę tej kategorii i jej rozwój ani na specyfikę w obrębie

różnych dyscyplin społecznych, a przede wszystkim pedagogiki. Zostaje tu wprowadzony podział ujęć jakości życia na obiektywne i subiektywne, którym poświęcono kolejne dwa podrozdziały (2.2. *Obiektywne wyznaczniki jakości życia*, s. 49-51; 2.3. *Poczucie jakości życia - subiektywne wyznaczniki jakości życia*). W mojej ocenie tytuły tych podrozdziałów też nie są adekwatne wobec treści, zawierają one bowiem charakterystykę obu ujęć, a nie tylko przyjętych w nich kryteriów jakości życia (wyznaczników). Kolejny podrozdział (2.4. *Holistyczne rozumienie jakości życia*, s. 58-64) to prezentacja trzeciego sposobu rozumienia jakości życia - holistycznego, integrującego elementy ujęcia subiektywnego i obiektywnego. Te trzy podrozdziały mają podobne mankamenty. Nie jest to usystematyzowana, klarowna i kompletna prezentacja odmiennych ujęć jakości życia, Doktorantka zestawia ze sobą różne wątki i miesza podejścia (w ujęciu subiektywnym umieszcza podejścia zintegrowane Davida Felce'a i Jonathana Perry'ego oraz Erika Allardta). Rozdział kończy się chaotycznym w treści podrozdziałem 2.5. *Edukacja jako jeden z wymiarów jakości życia*, którego ogólna wymowa jest taka, że edukacja jest ważna na każdym etapie życia i wpływa na jego jakość. Miesza się tu jakość życia z jakością edukacji szkolnej. W tym miejscu Autorka powinna połączyć dwie kluczowe dla pracy kategorie: doświadczeń edukacyjnych i jakości życia, nie zostało to w przekonujący sposób zrealizowane. Doktorantka nie wskazała także, które z ujęć jakości życia przyjęła w swoich badaniach.

W trzecim rozdziale rozprawy (*Młodzi dorośli w cyklu życia*, s.67-89) pani Sylwia Antonowicz zajmuje się kategorią młodych dorosłych. Przyjmuje perspektywę psychologii rozwojowej i całościowe ujęcie przebiegu rozwoju człowieka. Krótco przedstawia koncepcje etapów rozwojowych D.L. Levinsona oraz Erika H. Eriksona i wskazuje, że to Eriksona koncepcja cyklu życia stanowi podstawę jej badań. Autorka nie jest konsekwentna, jeśli chodzi o przedział wiekowy, w którym mieści się kategoria młodych dorosłych. Jak podaje według Eriksona jest to wiek: między 18/20 a 30/35 rokiem życia (s.70, 71), natomiast w zakończeniu tego rozdziału pisze, że jest to „grupa mieszcząca się w przedziale wiekowym między siedemnastym a trzydziestym piątym rokiem życia” (s.88). Wczesna dorosłość opisana została w odniesieniu do głównych zadań rozwojowych i ukazana jako etap w życiu człowieka cechujący się licznymi wyzwaniami i ryzykami.

Poważnym mankamentem pracy Pani Sylwii Antonowicz jest, że wprowadza kolejne zagadnienia nie uzasadniając ich merytorycznie. Zamiast powiązania z kontekstem posługuje się takimi sformułowaniami jak: „Warto wymienić...”, „Warto wspomnieć...”, „Warto się przyjrzeć..” Podrozdział 3.2. *Aspiracje i wartości młodych dorosłych* jest tego przykładem. Za wstęp i uzasadnienie omawiania kwestii aspiracji i wartości służy tu następujący wywód: „Temat aspiracji i wartości człowieka, w tym młodych dorosłych znajduje się w centrum zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. W dotychczasowych badaniach można zauważyć, że zagadnienie to ma charakter wieloaspektowy i złożony. Z tego powodu chciałabym dokonać krótkiego przeglądu ujmowania problemu aspiracji i wartości w naukach społecznych i humanistycznych” (s.75-76). Autorka nie dokonuje jednak żadnego przeglądu (zresztą nie o to miałyby tu chodzić). Definiuje aspiracje (obok definicji W.Szewczuka i A. Sokołowskiej, podaje też definicję ze *Słownika współczesnego języka polskiego*), następnie rzekomo charakteryzuje aspiracje młodych dorosłych. W rzeczywistości opiera się na jednej pozycji bibliograficznej, w dodatku prezentującej wyniki badań nad młodzieżą licealną Podkarpacia, co wobec założeń badawczych jest całkowicie nietrafne. Podobnie słabo teoretycznie opracowane zostało zagadnienie wartości, wydaje się, że Doktorantka sięga po przypadkowe definicje (ponownie ze *Słownika współczesnego języka polskiego*, *Słownika psychologii* oraz definicję Urlicha Schrade). Wartości wyznawane przez młodych ludzi przedstawia odwołując się do badań Zbigniewa Kwiecińskiego z lat 80-tych oraz wyników badań zawartych w raporcie Krystyny Szafraniec *Młodzi 2011* (błędny przypis, Autorka odwołuje się do tekstu K. Szafraniec z raportu *Młodzi 2011*, a w przypisie wskazuje na *Młodzi 2018: cywilizacyjne wyzwania, edukacyjne konieczności*). Zestawienie badań realizowanych w odmiennych kontekstach społeczno-kulturowych i politycznym wydaje się przypadkowe i nieprzemysłane, nie służy wyciągnięciu żadnych wniosków, oprócz konstatacji, że „młodość to wiek, który charakteryzuje się dużą dynamiką zmian” (s.81). Treści umieszczone w podrozdziale 3.2. *Aspiracje i wartości młodych dorosłych* odnoszą się do badań empirycznych nad młodymi ludźmi, zatem powinny być włączone do kolejnego podrozdziału 3.3. *Młody dorosły we współczesnych badaniach*, tym bardziej, że i w nim Doktorantka odwołuje się do wartości i aspiracji młodych ludzi.

Należy zgodzić się, że scharakteryzowanie kategorii młodych dorosłych nie jest łatwym zadaniem, jest to bowiem kategoria niejednorodna i niejednoznaczna. Opisuując sytuację

młodych, która komplikuje się w związku z dynamicznymi przeobrażeniami społecznymi, Pani Sylwia Antonowicz wskazuje na jej niestabilność, zmienność, niepewność oraz ryzyka towarzyszące licznym wyzwaniom tego etapu (opuszczeniem domu rodzinnego, osiągnięciem samodzielności finansowej, podjęciem aktywności zawodowej, stworzeniem trwałego związku). Ten obraz nakreślony został w oparciu o wyniki badań Eurostatu oraz wspomniany już raport *Młodzi 2018*. Wywód nie zawsze jest konsekwentnie prowadzony, jego klarowność burzą zaskakujące interpretacje studiowanej literatury (s. 83: „Młodzi dorośli dzielą się zatem na dwie grupy. Pierwsza w wieku trzydziestu lat zajmuje wysokie, prestiżowe stanowiska w dużych korporacjach, co dawniej osiągnano na późniejszym etapie życia. Drugą zaś grupę stanowią osoby, które poprzez wydłużoną edukację i długie zamieszkiwanie w domu rodzinnym lub uzależnienie, najczęściej finansowe od nich, wykazuje dużą trudność w dążeniu do osiągnięcia samodzielności”) oraz opis zjawiska „drenażu mózgów”, które jest wyzwaniem przed jakim stają państwa, a nie charakterystyką sytuacji młodych ludzi (s.87-88). Nie wszystkie wnioski wyprowadzane w podsumowaniu wynikają z wcześniejszej prezentacji wyników badań (np. że początkowy optymizm i pozytywne nastawienie na początku wczesnej dorosłości po zetknięciu z realiami zmienia się w frustrację i rezygnację, s.88). Kategoria młodych dorosłych cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy, dlatego przegląd badań w tym obszarze bazujący głównie na jednym raporcie oceniam jako skromny.

Podsumowując ocenę „części teoretycznej”: podstawy teoretyczne są słabe, wydaje się, że nie ugruntowane w pogłębionych studiach literaturowych, Autorka nie dokonuje samodzielnych analiz literatury, ma kłopot z oddzieleniem tego, co istotne z punktu widzenia założeń badawczych od tego co zbędne, nie do końca panuje nad materią teoretyczną, wywód nie jest prowadzony konsekwentnie, treść rozdziałów odbiega często od tytułów, analizy literaturowe są wybiórcze, a przytaczane stanowiska nierzadko przypadkowe.

Charakterystyka kontekstu badań

W odniesieniu do rozdziału IV. *Łotwa – historyczny kontekst prowadzenia badań* (s.90 – 129) także chciałabym zgłosić zastrzeżenia co do struktury i tytułu. Tytuł jest za wąsko sformułowany, umieszczone zostały w nim treści wykraczające poza opis historycznego kontekstu. Początkowy podrozdział 4.1. *Zdefiniowanie kluczowych pojęć* uważam za zbędny,

zdefiniowanie pojęć, które wykorzystywane są w dalszym wywodzie (wielokulturowość, pogranicze, międzykulturowość) powinno mieć miejsce w kontekście charakteryzowania wielokulturowego charakteru Łotwy, a nie w osobnym podrozdziale.

Tytuł i treść kolejnego podrozdziału (4.2. *Łotwa i jej wielokulturowy charakter*) znowu nie są w pełni zgodne (s.90-129). Autorka wprowadziła tu informacje o zróżnicowaniu narodowościowym mieszkańców Łotwy, ale poza tym wywód nie koncentruje się na ukazaniu wielokulturowego charakteru tego kraju. W tym podrozdziale powinny „pracować” kategorie wymienione w poprzednim i posłużyć do opisu wielokulturowego kontekstu prowadzonych badań. Pani Sylwia Antonowicz przedstawiła tu krótko historię polskiej mniejszości na Łotwie i jej sytuację zmieniającą się w różnych uwarunkowaniach politycznych oraz rozwój polskiego szkolnictwa na tym terenie. Treści te raczej nie powinny być rozdzielone w osobnych punktach (4.2.1. *Polacy na Łotwie - krótki rys historyczny*, 4.2.2. *Polskie szkolnictwo na Łotwie – między przeszłością a teraźniejszością*), bowiem częściowo nakładają się na siebie i występują powtórzenia. Przedstawiając polskie szkolnictwo na Łotwie Autorka odniosła się do specyfiki, zasad funkcjonowania i zadań polskich placówek oświatowych za granicą oraz pokazała rozwój polskiego nauczania w ujęciu historycznym. Niestety nie w pełni udało się utrzymać logikę chronologicznego opisu. Prezentując zmiany, jakie nastąpiły w tym obszarze począwszy od roku 1988 (utworzenie Ośrodka Kulturalno-Oświatowego Polaków „Promień”), przeszła do współczesnego sposobu organizacji polskich szkół w łotewskim systemie oświaty, następnie scharakteryzowała wprowadzone na mocy reformy edukacyjnej z roku 1999 cztery modele edukacji bilingwalnej i jej konsekwencje dla polskiego szkolnictwa, po czym wróciła do czasu odrodzenia polskiego szkolnictwa na Łotwie po roku 1989. Opis polskiego szkolnictwa na Łotwie kończy prezentacja funkcjonujących tam aktualnie placówek (cztery szkoły i oddział przedszkolny) oraz jednej szkoły, która została zamknięta w roku 2012. Mimo wskazanych niedociągnięć należy uznać, że jest to wartościowy poznawczo podrozdział. Krytycznie natomiast oceniam kolejny: 4.3. *Jakość życia młodych dorosłych w świetle łotewskich danych statystycznych i badań prowadzonych przez UE* (s.119 – 129). Umieszczenie go w ocenianym rozdziale nie jest właściwe, treści dotyczące jakości życia młodych dorosłych na Łotwie powinny być ułożone w poprzednim rozdziale (w podrozdziale 3.3. *Młody dorosły we współczesnych badaniach*). Oceniany podrozdział zawiera niepotrzebne rozbudowane informacje na temat instytucji prowadzących badania

nad jakością życia (s.119-120), zaś europejskie badania jakości życia, które tu są przytaczane, dotyczą całej populacji dorosłych mieszkańców Łotwy, a nie młodych dorosłych. Z kolei badania Centralnego Urzędu Statystycznego obejmują tylko ludzi w wieku 18-24 lat. Jak Doktorantka zauważyła wcześniej, kategoria młodych dorosłych jest bardzo niejednorodna, osoby w wieku 18-24 to ta jej część, która znajduje się na progu adolescencji i dorosłości, porzestanie w charakterystyce na wynikach badań skupionych tylko na niej sprawia, że obraz jest niepełny. Słabością jest też, że Autorka przytacza wyniki badań, ale ich nie interpretuje w odniesieniu do założeń swojej pracy, nie podsumowuje tego przeglądu i nie wyprowadza z niego żadnych konkluzji.

Metodologiczne podstawy badań

Metodologiczne założenia swojego projektu badawczego Pani Sylwia Antonowicz przedstawiła w rozdziale piątym rozprawy (*Metodologiczne podstawy badań własnych*, s.130-152). Badania zostały wpisane w jakościowy model badań społecznych, paradygmat interpretacyjny, etnograficzny schemat badawczy, co zważywszy na ich cel jest słuszne. Autorka przedmiotem swoich badań uczyniła doświadczenia edukacyjne oraz jakość życia absolwentów polskich szkół na Łotwie. Cel sformułowała jasno i poprawnie: zakłada „poznanie, zrozumienie i wyjaśnienie indywidualnych doświadczeń edukacyjnych i ich roli w kształtowaniu poczucia jakości życia wskazanej grupy badawczej” (s.130). Jednak założenia badawcze, do których odnosi się w różnych miejscach pracy, nie są całkowicie spójne: we *Wstępie* cel sformułowano inaczej: „poznanie, zrozumienie i wyjaśnienie indywidualnych doświadczeń edukacyjnych i poczucia jakości życia absolwentów polskich szkół na Łotwie”, s.11), z kolei w dalszej części ocenianego rozdziału Doktorantka pisze: „Moim zamierzeniem badawczym, było zatem zrozumienie czynników wpływających na jakość życia badanej grupy ocenianej z perspektywy ich indywidualnych doświadczeń, wpisanych w kontekst polskiego szkolnictwa na terenie tego kraju” (s.132).

Zastrzeżenia budzi sposób sformułowania głównego pytania badawczego: „Jakie znaczenie dla jakości życia przypisują absolwenci szkół polskich na Łotwie swoim doświadczeniom edukacyjnym?” (s. 133). Pytanie w tym kształcie jest niepoprawne językowo (przypisuje się znaczenie czemuś w czymś, a nie „dla czegoś”). Mogłoby ono brzmieć: Jakie znaczenie dla poczucia jakości życia absolwentów polskich szkół na Łotwie mają ich doświadczenia

edukacyjne? Lub: Jaką rolę w ocenie jakości życia absolwentów polskich szkół na Łotwie odgrywają ich doświadczenia edukacyjne?

Pytanie główne zostało uszczegółowione za pomocą czterech kolejnych pytań: „Jakie są doświadczenia edukacyjne absolwentów polskich szkół na Łotwie? Jakie zdarzenia codzienności szkolnej są uznawane za istotne przez badane osoby? Które doświadczenia z obszaru edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej wymieniane są przez osoby badane jako znaczące dla jakości ich życia? W jakich obszarach absolwenci polskich szkół na Łotwie opisują swoje poczucie jakości życia?” (s.133). Z tych czterech pytań zasadne jest pytanie pierwsze oraz trzecie. Niejasna jest intencja związana z pytaniem drugim, o istotne zdarzenia codzienności szkolnej. Skoro Autorka edukację pojmuje szeroko i przyjmuje, że doświadczenia edukacyjne wiążą się zarówno z obszarem edukacji formalnej (szkolnej), pozaformalnej i nieformalnej, to dlaczego skupia się tylko na codzienności szkolnej? Co ważne, brakuje kluczowego pytania o to, jak absolwenci oceniają swoją jakość życia. Nie da się go zastąpić pytaniem o obszary, w jakich opisują oni swój dobrostan.

Kolejnym elementem koncepcji badań są przyjęte ramy pojęciowe, wyznaczone przez dwie podstawowe kategorie: doświadczenia edukacyjne i poczucie jakości życia. Zostały one częściowo opisane w tzw. teoretycznej części pracy. Autorka wskazuje, że na użytek swoich badań przyjęła model oraz wskaźniki poczucia jakości życia Jolanty Suchodolskiej. Wprawdzie Doktorantka odwoływała się do badań J. Suchodolskiej w rozdziale II. *Jakość życia młodych dorosłych teoretyczne podstawy badań własnych*, ale z racji roli jaką podejściu temu przyznano w badaniach własnych powinno ono być tam gruntownie opisane. Pani Sylwia Antonowicz nie wyjaśnia, z jakiego względu uznała właśnie tę propozycję za użyteczną. Wybór Doktorantki wydaje się niezbyt trafny, przede wszystkim dlatego, że model ten stworzony został na użytek badań specyficznej kategorii młodych dorosłych: mianowicie młodych osób finalizujących studia. Przestrzenie życia, w których J. Suchodolska rozpatruje poczucie jakości życia, charakterystyczne są właśnie dla tego szczególnego momentu w życiu młodych ludzi: momentu finalizowania kształceniu uniwersyteckiego. Wymienia ona pięć obszarów: przestrzeń relacji społecznych i bliskich związków, doświadczenia siebie, własnej edukacji, planowania przyszłości, doświadczania wsparcia społecznego. W propozycji J. Suchodolskiej nie ma przestrzeni pracy zawodowej (odnosi się do niej w różnych przestrzeniach, ale w kategoriach planowania, przewidywania, oceniania szans). W mojej

ocenie ten model nie przystaje do sytuacji życiowej absolwentów polskich szkół na Łotwie uczestniczących w badaniach pani Sylwii Antonowicz, którzy w większości (14 osób na 16) znajdują się na etapie stabilizacji, przede wszystkim zaś od lat pracują zawodowo i zapewne ta przestrzeń życiowa jest istotna, jeśli chodzi o poczucie jakości życia. Wątpliwości budzą też niektóre zaproponowane przez J.Suchodolską „wskaźniki” poczucia jakości życia w określonych przestrzeniach (na przykład: w przestrzeni doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego jako wskaźnik poczucia jakości życia podane są „sytuacje wymagające wsparcia”, „źródła i formy wsparcia społecznego i edukacyjnego”, s.136). Wydaje się, że skoro propozycja ta przyjmuje subiektywistyczną perspektywę (czyli jakość życia rozpatrywana jest nie jako obiektywne warunki, lecz indywidualna ocena jednostek), to mamy tu do czynienia z niekonsekwencją.

W opisie ram pojęciowych Autorka umieszcza treści, których w rzeczywistości nie wykorzystuje. Chodzi przede wszystkim o schemat świata życia codziennego (s.134).

Jako metody zbierania danych Pani Sylwia Antonowicz zastosowała obserwację etnograficzną jawną i ukrytą, przeszukiwania źródeł wtórnych, wywiad indywidualny częściowo kierowany, wywiad internetowy i jak twierdzi, autoetnografię. Generalnie dobór metod pozyskiwania danych nie budzi zastrzeżeń, jednak w przypadku autoetnografii muszę wyrazić wątpliwość. Nie da się podważyć tego, że Autorka zgodnie ze schematem etnograficznym „zanurzyła się” w środowisku polskich szkół na Łotwie, bezpośrednio uczestniczyła w wydarzeniach, spotkaniach, codziennych sprawach polskich placówek, poznając kontekst badanych zjawisk. Jednak opis koncepcji projektu i jego realizacji nie wskazuje na to, by stosowała autoetnografię (w żadnym ze sposobów jej rozumienia, nie tylko jako metodę zbierania danych). Być może Doktorantka nie identyfikuje trafnie istoty autoetnografii (choć odwołuje się do tekstu Anny Kacperczyk, doskonale opisującego wymiary autoetnografii). Bardzo upraszczając, o autoetnografii moglibyśmy mówić wtedy, gdyby w badaniach poproszono absolwentów o stworzenia opisów autoetnograficznych lub gdyby Pani Sylwia Antonowicz poddała badaniom swoje własne doświadczenia (w tym projekcie nie jest to możliwe, gdyż Doktorantka nie jest absolwentką polskiej szkoły na Łotwie).

Negatywnie oceniam sposób skonceptualizowania wywiadu (Załącznik 1. Dyspozycje do wywiadu, s.246-247). Dyspozycje podzielone zostały na dwie części: jedna dotyczy kategorii doświadczeń edukacyjnych, druga: jakości życia. Dyspozycje te powinny być spójne z pytaniami badawczymi, niestety tak nie jest. Pytania dotyczące doświadczeń edukacyjnych skoncentrowane są tylko i wyłącznie na edukacji szkolnej / edukacji w polskiej szkole. A przecież przedmiotem badań miała być całość doświadczeń edukacyjnych. Sformułowano aż 27 szczegółowych pytań dotyczących doświadczeń szkolnych, a ani jednego zachęcającego absolwentów do opowieści o uczeniu się w przestrzeni pozaformalnej i nieformalnej nie związanej ze szkołą. Z kolei w drugiej części wywiadu - dotyczącej jakości życia, dyspozycje są bardzo skromne, niekompletne, nie dają szansy na pogłębienie i uszczegółowienie narracji. Sformułowano tu dwa pytania ogólne: Opowiedz o sobie; Jak oceniasz swoje dotychczasowe życie? Ponadto znajduje się tu 6 szczegółowych dyspozycji, z których 5 nie tyle zachęca do opowiadania o zadowoleniu ze swojego życia, co jest zorientowana na pozyskanie „danych metryczkowych”: data urodzenia, miejsce pochodzenia, miejsce zamieszkania, wykonywany zawód, miejsce pracy; posiadanie partnera/partnerki; męża/żony/ dzieci. Ostatnia dyspozycja: „Opisz swój poziom zadowolenia z życia” to znów pytanie ogólne. W badaniach przyjęto subiektywistyczne ujęcie jakości życia, wywiad powinien pomóc Doktorantce poznać ogólne zadowolenie z życia i zadowolenie w różnych jego obszarach, o te obszary należałoby zapytać.

Za poważne uchybienie uznaję, że nie zostały zaprojektowane żadne pytania dotyczące znaczenia, jakie w odczuciu absolwentów mają doświadczenia edukacyjne dla ich jakości życia. Badania Pani Sylwii Antonowicz zakładają rekonstruowanie subiektywnej perspektywy uczestników, wywiad zatem powinien umożliwiać dotarcie do ich rozumienia roli doświadczeń edukacyjnych w kształtowaniu poczucia jakości życia. Scenariusz wywiadu nie zakładał jednak zachęcenia absolwentów do wypowiedzenia się na ten temat.

Tak skonceptualizowany wywiad oceniam jako nietrafny, w takim sensie, że nie pozwala on zbadać tego, co zakładają pytania badawcze.

Zgłosiłabym także wątpliwość co do opisu wywiadu internetowego: brakuje w nim ważnych informacji, nie podano ile wywiadów zrealizowano w ten sposób oraz czy i jak zostało zmodyfikowane narzędzie na jego użytek.

W swoich badaniach Autorka zastosowała nielosowy celowy dobór próby, stanowili ją absolwenci polskich szkół na Łotwie, którzy rozpoczęli edukację po roku 1989. Wywiady przeprowadzono z szesnastoma absolwentami szkół w Rydze, Dyneburgu i Rzeżycy. Były to osoby w wieku od 18 do 34 lat. W zależności od celu badań próba może być jednorodna lub zróżnicowana, najczęściej do wywiadów badacze poszukują różnych przypadków, które mogą wnieść różne doświadczenia i różne punkty widzenia, stwarza to szanse na bogate dane. Wydaje się, że w badaniach rozumienia roli doświadczeń edukacyjnych wskazane by było, aby uczestnicy badań różnili się doświadczeniami edukacyjnymi. Moja wątpliwość wiąże się z tym, iż próbę stanowią tylko osoby z wyższym wykształceniem (14) lub jeszcze studiujące (2). Można bowiem domniemywać, że osoby, które nie dążą do wykształcenia wyższego, będą inaczej interpretować swoje doświadczenia edukacyjne i inną przypisywać im rolę. Zróżnicowanie próby w tym aspekcie mogłoby zatem wzbogacić dane.

W analizie danych Autorka posłużyła się procedurą kodowania. W opisie wskazuje na dwie fazy analizy: deskryptywną i teoretyczną. W fazie deskryptywnej miało miejsce kodowanie danych z zastosowaniem dwóch głównych kategorii badawczych (doświadczenia edukacyjne, poczucie jakości życia) oraz dziewięciu szczegółowych kategorii analitycznych, a także wypracowywanie kodów analitycznych. Procedura kodowania danych w badaniach jakościowych może odbywać się z zastosowaniem kodów (kategorii) wypracowanych przez badacza, zaczerpniętych z teorii lub innych badań albo po prostu z materiału badawczego (z danych). Niektórzy badacze korzystają z kodów pochodzących z obu źródeł („z zewnątrz” i z danych). Ten sposób zastosowała Pani Sylwia Antonowicz: szczegółowe kategorie analityczne są częściowo wyłonione z danych (właściwie jedna: polska szkoła domem, klasa – rodziną) częściowo skonstruowane przez Doktorantkę na podstawie cech definicyjnych edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (edukacja formalna źródłem i zaplanowanych doświadczeń uczenia się; edukacja pozaformalna dodatkowym źródłem wiedzy; edukacja nieformalna – doświadczenia życia codziennego), zaś kategorie w analizie związanej z kategorią główną „poczucie jakości życia” zaczerpnięto bezpośrednio z modelu jakości życia J. Suchodolskiej (relacje społeczne i bliskie związki; doświadczenie siebie; własne edukacja; planowanie przyszłości; doświadczenie wsparcia społecznego i edukacyjnego). Kody analityczne zostały wyłonione z danych. Autorka wypracowane kody analityczne przyporządkowywała przyjętym z góry kategoriom szczegółowym, w ten sposób ograniczyła

istotnie możliwości tworzenia teorii, zamknęła przestrzeń interpretacyjną. Nie wypracowała (poza jedną) interesujących kategorii, które osadzone by były w znaczeniach nadawanych doświadczeniom przez uczestniczących w badaniach absolwentów i które wniosłyby nową wiedzę. Oprócz tego, że takie postępowanie okazało się poznawczo mało efektywne, to stanowi również istotną niekonsekwencję, Doktorantka bowiem opisując założenia swoich badań zadeklarowała przyjęcie perspektywy *emicznej* (s. 131), co zobowiązuje ją do korzystania z pojęć uczestników badań, rekonstrukcji ich perspektywy, a wyklucza narzucanie pojęć badacza (np. zaczerpniętych z teorii).

W drugiej fazie analizy danych - fazie teoretycznej nastąpiła konfrontacja wyników analizy deskryptywnej z literaturą przedmiotu. W przypadku wyników dotyczących poczucia jakości życia konfrontowanie materiału z literaturą przedmiotu ograniczyło się do porównania z wynikami badań Jolanty Suchodolskiej, co jest zabiegiem niezrozumiałym. Doktorantka podjęła próbę porównania wyników badań przeprowadzonych w oparciu o odmienną metodologię, a przede wszystkim różniących się kategorią badanych. Jaki sens ma porównanie wyników badań nad poczuciem jakości życia polskich studentów kończących studia z wynikami badań nad absolwentami polskich szkół na Łotwie?

Słabą stroną opisu koncepcji i realizacji badań są powtórzenia (dotyczą one głównie informacji na temat analizy danych) oraz treści niezwiązane z wywoodem (przy opisie procedury analizy Autorka wprowadza akapit dotyczący modelu badań etnograficznych i obrazuje go rysunkiem, s.149).

Projekt badawczy oceniam jako niespójny, niepoprawnie zaplanowany i nieugruntowany w solidnej wiedzy z zakresu metodologii badań społecznych.

Prezentacja wyników badań

Wyniki badań zostały zaprezentowane w rozdziale szóstym zatytułowanym *Doświadczenia edukacyjne a jakość życia w narracjach absolwentów polskich szkół na Łotwie* (s.153-216). Składa się on z trzech podrozdziałów: 6.1. *Sylwetki osób badanych* (s.153-179); 6.2. *Prezentacja wyników badań własnych*, który podzielono na dwa kolejne punkty (6.2.1. *Doświadczenia edukacyjne absolwentów polskich szkół na Łotwie* (s.180-201) i 6.2.2. *Jakość życia absolwentów polskich szkół na Łotwie* (s.202-216) oraz 6.3. *Podsumowanie wraz z*

rekomendacjami dla praktyki (s. 217-225). Struktura tego rozdziału nie jest prawidłowa. Przede wszystkim *Podsumowanie* powinno stanowić osobną część pracy, a nie podrozdział. Ponadto cały rozdział stanowi prezentację wyników badań, ma to miejsce także w podrozdziale 6.1., dlatego nieuzasadnione jest wprowadzanie kolejnego podziału na punkty 6.2.1. i 6.2.2. (powinny to być podrozdziały 6.2 i 6.3). Strukturę rozdziału powinny wyznaczać pytania badawcze, nie ma w niej odzwierciedlenia pytanie: Jakie zdarzenia codzienności szkolnej są uznawane za istotne przez osoby badane? Które doświadczenia z obszaru edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej wymieniane są przez osoby badane jako znaczące dla jakości ich życia? W strukturze zabrakło też części poświęconej odpowiedzi na główne pytanie badawcze.

Prezentacja wyników rozpoczyna się od opisu sylwetek absolwentów uczestniczących w badaniach, ilustrowanych graficznymi prezentacjami ich trajektorii doświadczeń edukacyjnych. To bardzo dobry pomysł, by wizualnie zobrazować indywidualne ścieżki edukacyjne. Mam jednak zastrzeżenia co do tego, jak ten pomysł został zrealizowany. Opis sylwetek bywa niespójny z grafiką (w opisie sylwetki absolwentów D2, D8 nie ma informacji o punkcie zwrotnym, na grafice są, s.167, s.173; na grafice D9, s. 174 brakuje informacji o pracy zawodowej absolwentki). Graficzne przedstawienia nie są w pełni czytelne (trudno zorientować się, co jest punktem zwrotnym w poszczególnych przypadkach – ich podpisy bywają różnie rozmieszczone, niektóre punkty nie są podpisane (R2, s.158; R3, s.159; D2, s.167). Nie wiadomo dlaczego punkty zwrotne oznaczane są za pomocą dwóch różnych symboli. Sposób prezentacji pewnych informacji nie jest ujednolicony, np. u osób, które nie mają polskich korzeni raz ta informacja nie jest umieszczona na grafice (D4, s.169; D 8, s.173; D9, s.174), innym razem pojawia się wraz z nie pełniącą żadnej roli strzałką (D7, s.172; Rz2, s.178).

Ponadto dostrzegam tu dwa istotne błędy. Po pierwsze, trajektorie edukacyjne przedstawiają głównie ścieżkę edukacji formalnej, a przecież to tylko fragment doświadczeń edukacyjnych człowieka, które miały być badane. W związku z tym obraz jest bardzo ograniczony, fragmentaryczny, nie ukazuje splotu procesów formalnych, pozaformalnych i nieformalnych. Po drugie, wprowadzono tu kategorię punktów zwrotnych, ale nie została ona zdefiniowana. Niejasne jest dlaczego niektóre sytuacje są przedstawiane jako punkty zwrotne. Czy uczestnicy badań wskazali na ich przełomowe znaczenie, czy to Doktorantka

taką rangę nadała pewnym zdarzeniom? (Moje wątpliwości wynikają z tego, że opis sylwetki absolwenta nie zawsze na nie wskazuje).

Dalszą prezentację wyników badań oceniam bardzo krytycznie (6.2. *Prezentacja wyników badań własnych*). Niestety w moim odczuciu stanowi ona przykład tego jak nie należy realizować badań jakościowych. Prezentacja ta jest po prostu niezbyt wnikliwym sprawozdaniem z tego, co powiedzieli uczestnicy badań, od czasu do czasu przeplatany odniesieniami do literatury (nie jest to interpretacja w kontekście teoretycznym). Analiza danych jakościowych powinna prowadzić do wypracowania pewnych uogólnień: wniosków, kategorii, typologii, ukazujących zróżnicowanie badanych zjawisk i rzucających na nie nowe światło. Autorka w swoich badaniach wypracowała jedną kategorię analityczną – polska szkoła domem, klasa rodziną, która dała możliwość przedstawienia ujawnionych w analizie wątków tematycznych. Niestety kolejne części ukazujące wyniki analizy z zastosowaniem przyjętych z góry kategorii (wtórnych, bardzo schematycznych, zamykających interpretację), są wyjątkowo skromne treściowo i ubogie poznawczo. Niezwykle pobieżnie, skrótowo i powierzchownie została potraktowana prezentacja wyników dotyczących doświadczeń edukacyjnych w obszarze formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Jest ona wrywkowa, fragmentaryczna, nie prowadzi do żadnych wniosków i nie wnosi nowej wiedzy. Szczególnie wyraźnie ujawnia ona słabość pozyskanego w badaniach materiału empirycznego i potwierdza, że za pomocą wywiadów nie zbadano tego, co zgodnie z założeniami miało być zbadane (potwierdzają to też materiały umieszczone w Aneksie rozprawy).

Fragmentaryczność i brak pogłębienia cechuje też prezentację wyników dotyczących poczucia jakości życia, dodatkowo Doktorantka gubi się w analizie, traci z pola widzenia przedmiot badań i miesza perspektywy czasowe. Z założeń wynika, że chciała zbadać jakie znaczenie dla aktualnego poczucia jakości życia mają doświadczenia edukacyjne absolwentów. Jakość życia powinna być rozpatrywana w perspektywie terażniejszości. Doktorantka nie utrzymuje tej perspektywy i analizuje wypowiedzi uczestników badań dotyczące przeszłości szkolnej, przykładowo gdy przedstawia poczucie jakości życia w obszarze relacji społecznych i bliskich związków (s.203 -208) opisuje relacje z nauczycielami z czasów szkoły, gdy przedstawia poczucie jakości życia w obszarze wsparcia odnosi się do pomocy jaką absolwenci uzyskali jako uczniowie lub studenci (np. stypendia). Podobne pomieszanie występuje w innych obszarach: własnej edukacji, doświadczania siebie. Autorka

gubi przedmiot badań też w tym sensie, że nie zawsze konsekwentnie odnosi się do poczucia jakości życia w przyjętych obszarach, tylko po prostu do doświadczeń w tych obszarach. A przecież poczucie zadowolenia z relacji społecznych to nie to samo co relacje społeczne, zadowolenie ze wsparcia to nie to samo co otrzymane wsparcie.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę, że wyprowadzane wnioski nie zawsze są ugruntowane w danych – przytaczane cytaty ich nie potwierdzają („W wypowiedziach absolwentów dostrzec można każdą z trzech funkcji szkoły” [rekonstrukcyjną, adaptacyjną, emancypacyjną], s. 184-185; „Gwałtowna zmiana wywołana przejściem z polskiego języka na łotewski sprawiła, że język polski zaczął być postrzegany przez niego jako bezużyteczny” (s.188-189); „Doświadczenia z lat szkolnych spowodowały u osób badanych wzrost wiary we własne siły” s.209; „Dzięki ogólnej życiowej harmonii, do której dąży każdego dnia zmierza ku planowanym zmianom życiowym” s.210). Dostrzegam też nadreprezentację odwołań do doświadczeń jednego z uczestników badań (R1).

Prezentację wyników badań kończy *Podsumowanie wraz z rekomendacjami dla praktyki* (6.3., s.217-225). I tę część pracy oceniam negatywnie. Wywód jest tu nieuporządkowany i niespójny, pojawiają się powtórzenia i powroty do wcześniej poruszonych wątków. Właściwie nie ma tu podsumowania całości pracy, ani istotnych konkluzji wynikających z badań. Część z nich to ogólniki (np. że doświadczenia codzienności stanowią cenne źródło wiedzy i umiejętności), część stwierdzenia niemające ugruntowania w danych i nieuprawnione generalizacje - dotyczy to przede wszystkim kwestii relacji pomiędzy doświadczeniami edukacyjnymi a poczuciem jakości życia (np. „Pozytywne doświadczenia wynikające z relacji interpersonalnych nawiązanych w okresie szkolnym przekłada[ją] się na otwartość i gotowość do nawiązywania nowych znajomości w wieku dorosłym”, s.221; „Negatywne doświadczenia z procesu edukacyjnego po zakończonej polskiej szkole mają związek z osłabieniem chęci dalszej edukacji, s. 222).

W *Rekomendacjach* Autorka zwraca uwagę na potrzebę badania losów absolwentów polskich szkół za granicą oraz opracowywania ścieżek edukacyjnych absolwentów tych placówek i wykorzystania ich w celach promocyjnych. Pozostałe rekomendacje zaskakują z dwóch względów: po pierwsze są „oderwane” od prowadzonych przez Doktorantkę badań (zalecenie wprowadzania uczniów do planowania ścieżki zawodowej i edukacyjnej oraz

dostosowania kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy), a po drugie są wyrazem instrumentalnego myślenia o edukacji, której cel sprowadza się do przystosowania jednostki do potrzeb rynku pracy.

Podsumowując ocenę prezentacji wyników badań stwierdzam, iż jest ona błędnie skonstruowana, bardzo uboga poznawczo, fragmentaryczna i nie przynosi wyczerpujących, klarownych oraz rzetelnych odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Kończąc ocenę muszę zwrócić jeszcze uwagę na to, że rozprawa sprawia wrażenie niedopracowanej, niepoddanej uważnej redakcji językowej. Jest w niej wiele błędów językowych (głównie gramatycznych i literówek), często powtarza się błąd w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasownika - zamiast końcówki „e” jest „ę” („następuję”, s.75; decyduję, s.87; wydaję się, s.92; występuję, s.93; podaję, s.120; ujmuję, s.131). Sporo jest błędów w imionach i nazwiskach autorów: Harold Grefinkel zamiast Harold Garfinkel (s.29); Petter Coombs zamiast Philip Coombs (s.9); Augustyn Bańska zamiast Augustyn Bańka (s.64); Erik Allard zamiast Erik Allardt (s.52); Angus Campbel zamiast Angus Campbell (s.53); M. Dobis zamiast M. Dubis (s.76, przypis 217, s.77, przypis 220; 229); Marcin Golka zamiast Marian Golka (s.90); Gipson Burrell zamiast Gibson Burell (s. 130); Robert J. Havinhurst zamiast Robert J. Havighurst (s.143, przypis 381).

Zastrzeżenia też budzi sposób korzystania ze źródeł. Doktorantka przytacza poglądy konkretnego autora, ale nie robi przypisu bibliograficznego do tego źródła, tylko przypis źródłowy rozszerzony lub kilka przypisów rozszerzonych (np. s.39, przypisy 111-113; s.56, przypis 168; s.48, przypis 141). W kilku miejscach brakuje przypisów: s.9, 10, 78, 88; 92, 103, 106,107, 117, w innych w przypisach są błędy (w tekście jest odwołanie do konkretnego Autora, a w przypisie podano inne źródło, przypis 253, s.90; przypis 264, s.92). Niektóre przypisy są zupełnie nieuzasadnione i pełnią po prostu funkcję ozdobną (przypis 358, s.137; przypis 370, s. 140). W przypisie 381 Autorka podaje, że wykorzystwała także koncepcję zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości R.J. Havighursta i przykład jej zastosowania w pracy K. Rubachy, co w rzeczywistości nie miało miejsca. Część rysunków zaczerpniętych ze źródeł w tytule zawiera informację „opracowanie własne” (Ryc.1, s.17; Ryc. 2., s.21; Ryc.3, s. 23, Ryc.4, s.26; Ryc. 5, s.34; Ryc. 19., s.104).

Konkluzja

W szczegółowej ocenie kolejnych części rozprawy Pani Sylwii Antonowicz wykazane zostały liczne i poważne mankamenty pracy. Niestety interesujący i obiecujący poznawczo temat nie stał się podstawą poprawnie zrealizowanych badań; słabość teoretycznego opracowania podjętej problematyki, błędy i niedostatki koncepcji badawczej, prezentacja wyników nieprzynosząca rzetelnych odpowiedzi na pytania badawcze, a także niedopracowanie warstwy formalnej i językowej rozprawy zmuszają do jej negatywnej oceny. Stwierdzam, że rozprawa pani mgr Sylwii Antonowicz „Doświadczenia edukacyjne i jakość życia w narracjach absolwentów polskich szkół na Łotwie”, przygotowana pod kierunkiem dr hab. prof. ucz. Marii Marty Urlińskiej, nie spełnia wymagań sformułowanych w *Ustawie z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki* i wnoszę o niedopuszczenie jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

