



Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze – Sikorska

Poznań, dnia 1. 09 2020 r.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Studiów Edukacyjnych

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Joanny Szczyrby- Poroszewskiej
„Kompetencje muzyczne studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej”
napisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Bożeny Muchackiej**

Uwagi wstępne

Dysertacja doktorska mgr **Joanny Szczyrby - Poroszewskiej**, przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Bożeny Muchackiej, przy współdziałaniu promotora pomocniczego dr Agnieszki Lasoty, koncentruje się wokół interesujących badawczo problemów, związanych z kompetencjami muzycznymi studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Autorka, dokonując analizy tych kompetencji, bada je przy tym zarówno z punktu widzenia obiektywnego badacza, jak i subiektywnej oceny kompetencji muzycznych przez przyszłych nauczycieli.

Uzupełnieniem tych analiz jest odniesienie się do oceny własnych kompetencji muzycznych przez nauczycieli pracujących już zawodowo i choć mamy tu do czynienia wyłącznie z ujęciem deklaratywnym to analizy te, poszerzając obszar badań określonych w temacie pracy przez Autorkę, mogą stanowić inspirację do projektowania dalszych badań.

W tym miejscu pragnę podkreślić, że z uznaniem należy odnieść się do wyboru problematyki podjętej przez Autorkę w dysertacji, bo choć od wielu lat toczą się dyskusje nad znaczeniem muzyki w rozwijaniu kompetencji poznawczych i emocjonalno- społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz wyzwań stojących przed uczelniami wyższymi, przygotowującymi studentów do zawodu nauczyciela edukacji elementarnej, w dalszym ciągu widoczny jest wśród nauczycieli – praktyków, pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, brak umiejętności pozwalających w pełni wykorzystywać



potencjał muzyki w stymulowaniu wielostronnej (nie tylko artystycznej) aktywności dzieci, projektowaniu zajęć zintegrowanych (a nie jedynie skorelowanych obszarowo), rozwijaniu zainteresowań muzycznych wszystkich dzieci i szczególnej predyspozycji tych dzieci, które są uzdolnione muzycznie. Nieustannie, mimo wielu badań, w tym eksperymentalnych, nauczyciele nie są gotowi, by wykorzystać fakt, że każde dziecko (...) *nosi w sobie muzykę spontaniczną, która chce się ujawnić. Jeśli pomożemy dziecku rozwinąć muzykę, która jest w nim, uczynimy je istotą nie tylko lepszą i szlachetniejszą, lecz również bardziej szczęśliwą* (Souriau, 1965, s. 132).

Świadomi tego faktu nauczyciele mogą tworzyć przestrzeń edukacyjną, w której stymulacja aktywności muzycznej pozwoli dziecku rozwijać się twórczo, uwrażliwi je na wartości estetyczne, rozwinię jego kompetencje poznawcze, emocjonalne, czy społeczne. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, jeśli sami nauczyciele będą posiadali odpowiednie kompetencje merytoryczne, metodyczne, wychowawcze, lub już posiadane kompetencje będą przez nich rzeczywiście wykorzystywane.

W kontekście wyzwań dotyczących edukacji muzycznej w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa, pani mgr **Joanna Szczyrba-Poroszewska** stanęła więc przed trudnym zadaniem, dotyczącym wyboru takich problemów badawczych, które pozwoliłyby wyznaczyć obszar badań empirycznych, związanych z oceną rzeczywistych i deklarowanych przez przyszłych nauczycieli kompetencji muzycznych. Oceniając te kompetencje z punktu widzenia obiektywnego badacza, uwzględniającego jednak samoocenę badanych, skoncentrowała się na zarówno na sferze instrumentalnej, jak i kierunkowej osobowości przyszłych nauczycieli, bo, jak podkreśla w dysertacji doktorskiej Autorka, jest to ten aspekt, który rzetelniej pozwala analizować, nie tylko wynikające z problemów badawczych zmienne zależne, ale i dokonać weryfikacji stawianych hipotez.

Zadania stojące przed Autorką badań były więc rozległe, a badania i opis ich wyników, wynikający ze strategii badawczej przyjętej przez Doktorantkę, wymagał podejścia interdyscyplinarnego i znacznych kompetencji badawczych.



Dysertacja doktorska jest potwierdzeniem, zarówno dobrego przygotowania teoretycznego Doktorantki, na co wskazuje m.in. dobór pozycji bibliograficznych (pozycje zwarte, artykuły oraz zróżnicowanych publikacji internetowych – artykuły, ustawy i rozporządzenia), jak i jej kompetencji badawczych, związanych ze strategią ilościową.

Recenzję szczegółowo uzasadniającą wstępne uwagi przedstawię uwzględniając w niej:

- Ocenę struktury pracy
- Uwagi ogólne i szczegółowe dotyczące części teoretycznej, metodologii badań własnych Autorki i analiz wyników zaprezentowanych w dysertacji doktorskiej
- Wniosek końcowy

Ocena struktury pracy

Struktura pracy doktorskiej jest prawidłowa, przemyślana i właściwie zaplanowana. Moje pewne wątpliwości związane są z aspektami, które wymagałyby wyodrębnienia podrozdziałów dotyczących np. uzupełnienia teoretycznych rozważań autorki o znaczenie kompetencji kluczowych, na które zwraca uwagę Rada Europy, w kontekście zmian zachodzących w procesie edukacji (Edukacja 4.0), a tym samym koniecznych zmian, dotyczących kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej (rozdział 1) oraz szerszego, teoretycznego spojrzenia na miejsce muzyki w edukacji integralnej (do takiej formy pracy przygotowani są przecież studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej) - rozdział 2.

Autorka wprowadziła w pracy podział na trzy części: teoretyczną (rozdziały 1 i 2), metodologiczną (rozdział 3) oraz część, związana z analizą uzyskanych w badaniach wyników, obejmującą rozdziały od 4 do 8. Całość pracy poprzedzona jest Wstępem, a zamyka ją Zakończenie. Nie wydaje się konieczne nadanie Zakończeniu numeracji (rozdział 9), tak, jak pozostałym rozdziałom i wprowadzenie tu dodatkowych podrozdziałów: **9.1. Synteza wyników badań, 9.2. Dyskusja wyników badań własnych oraz 9.3. Rekomendacje do praktyki edukacyjnej**. Struktura pracy byłaby bardziej przejrzysta dla czytelnika, gdyby



Doktorantka poszczególne części potraktowała tak, by wyodrębnić *Syntezę wyników badań*, *Dyskusję wyników badań własnych* oraz *Zakończenie*, które nawiązywałoby do analiz teoretycznych i empirycznych zaprezentowanych w pracy i zawierając rekomendacje dla praktyki pedagogicznej mogłoby być, w kontekście analiz teoretycznych i empirycznych przeprowadzonych przez Autorkę, interesującym dyskursem teorii z praktyką. Uwagę tę traktuję jednak jedynie jako sugestię do przemyślenia przez Autorkę pracy.

Oceniając strukturę pracy chciałabym podkreślić, że Autorka oprócz bibliografii zamieściła w niej spisy tabel, wykresów i rysunków. Na uwagę zasługuje też starannie i rzetelnie przygotowany aneks – jednak moim zdaniem Autorka powinna tu pokazać także wykorzystane narzędzia w ich podstawowej postaci, tym bardziej, że dobór technik badawczych, wykorzystanych w metodzie sondażu diagnostycznego jest zróżnicowany.

Uwagi dotyczące części teoretycznej, metodologicznych założeń badań własnych Autorki i analiz wyników zaprezentowanych w dysertacji doktorskiej

Część teoretyczna dysertacji obejmuje dwa rozdziały (ss.8 -126), które stanowią dobry kontekst teoretyczny dla podjętych przez Autorkę badań. W rozdziałach tych doktorantka dokonała charakterystyki kluczowych dla podjętej problematyki pojęć.

W tej części pracy brakuje mi przede wszystkim syntetycznych podsumowań poszczególnych rozdziałów, wskazujących na istotę własnych wyborów i przemyśleń Autorki, dotyczących choćby doboru literatury, czy polemiki nad wykorzystywanymi w badaniach nad kompetencjami muzycznymi podejściami teoretyczno- empirycznymi.

W części teoretycznej **zabrakło mi też szerszego, krytycznego dyskursu** nad kompetencjami nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dla którego muzyka stanowi jeden z obszarów edukacji zintegrowanej i powinna znaleźć w niej swoje miejsce. Byłby to także aspekt, który mógłby znaleźć odzwierciedlenie w badaniach Autorki, choćby w kontekście przytaczanych przez Nią twierdzeń A. Białkowskiego, czy W. Sacher postulujących potrzebę **wyłączenia** [podkr. H. K.-S] muzycznej edukacji artystycznej z systemu edukacji zintegrowanej, ponieważ przygotowanie w zakresie muzyki nauczycieli –



specjalistów nauczania zintegrowanego jest zbyt słabe, by podołać temu zadaniu (zob. podr. 2.4.). Czy rzeczywiście przygotowanie muzyczne nauczycieli edukacji elementarnej, wyznaczone przecież poziomem kształcenia przez uczelnie wyższe, powinno prowadzić do tego typu stwierżeń? Gdyby przyjąć ten punkt widzenia moglibyśmy polemizować także z kompetencjami nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w innych obszarach np. matematyce.

W kontekście przyjętych analiz teoretycznych (a w dalszej części pracy także badawczych), dotyczących kompetencji emocjonalnych studentów - przyszłych nauczycieli, warto byłoby także odnieść się krytycznie do tych badań i projektów, które zgodnie z postulatami nie tylko Daniela Golemana, ale także Petera Salovey'a i Davida J. Sluyter'a, czy Howarda Gardnera (twórcy teorii inteligencji wielorakich), pozwalają odpowiedzieć na pytania *Co jest wyróżnikiem kompetencji emocjonalnych przyszłego nauczyciela? Co składa się na jego kompetencje emocjonalne? Jak przyszły nauczyciel może rozpoznawać swoje emocje i jak może nimi kierować? Jak może zadbać o rozwijanie własnych kompetencji emocjonalnych?*, a tym samym poszukiwać w założeniach badawczych głębszych wymiarów inteligencji emocjonalnej, posiadanej przez przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej w różnym stopniu oraz jej znaczenia dla ich kompetencji osobistych i zawodowych (nie tylko muzycznych, choć na nich Autorka się koncentruje).

Zabrakło mi też w części teoretycznej pracy pogłębionego spojrzenia na związki muzyki z procesami uczenia się, wychowania i nauczania (efektywne, nieefektywne, wątpliwe), szczególnie w aspekcie stymulowania sfery instrumentalnej i kierunkowej dzieci - choć o takie umiejętności, przynajmniej częściowo, Autorka pyta w części badawczej dysertacji.

Należy jednak podkreślić, że rozdziały teoretyczne opracowano w sposób świadczący o wysokich kompetencjach merytorycznych Autorki.

W części metodologicznej Autorka pracy zarysowała strukturę badań, wskazując m.in. na cele poznawcze (6 - w tym jeden dotyczący *przekonań nauczycieli praktyków na temat ich*



przekonań dotyczących kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola i klas I-III) oraz cel praktyczny Rekomendacje do modelu kształcenia muzyki. Cele zostały uszczegółowione dzięki pytaniom badawczym, jednak niektóre z tych pytań wymagałyby, moim zdaniem, namysłu Doktorantki nad ich konstrukcją, niektóre nad samym sformułowaniem problemu.

W tym pierwszym przypadku niekorzystne jest budowanie tzw. pytań podwójnych [w jednym pytaniu zawarte jest pytanie rozstrzygnięcia oraz pytanie dopełnienia np. 3.1. *Czy i jaki związek istnieje pomiędzy poglądami studentów ppiw na temat kompetencji muzycznych, a rzeczywistymi ich kompetencjami muzycznymi (w aspekcie ogólnym)?*]

W tym drugim, dotyczy to niektórych sformułowań zawartych w problemach, np. pyt. 2 brzmi **Jakie są przekonania** badanych studentów ppiw na temat własnych kompetencji muzycznych kandydatów do zawodu nauczycielskiego? pyt. 2.1. **Jak rozumieją** pojęcie „kompetencje muzyczne” studenci kończący studia zawodowe przygotowujące do pracy w przedszkolu i klasach I-III? - tu Autorka bada nie tyle przekonanie przyszłych nauczycieli, ile to, jak ujmują treść pojęcia, czy jakie znaczenie przypisują pojęciu kompetencje.

Uznając prawo Autorki do autonomii w tworzeniu struktury rozdziału prezentującego metodologię badań własnych wydaje się, że nieznaczne zmodyfikowanie przyjętego schematu podziału uwzględniającego: (1) założenia badań, (3) przedmiot i cele badań, (4) problemy i hipotezy, (5) **kategorie zmiennych i ich opis**, (6) wskaźniki...itd. uczyniłoby ten rozdział bardziej przejrzystym.

Jednak nawet przy podziale struktury rozdziału dotyczącego badań własnych, zaproponowanym przez Autorkę dysertacji, wprowadzenie do podrozdziału 3.2., w którym pojawia się systematyzacja zmiennych i wskaźników (autorka nazwała go **Przyjęty model badawczy kompetencji muzycznych do stwarzania warunków z zakresu edukacji muzycznej**, co wydaje się w ogóle, w kontekście danych prezentowanym w tym podrozdziale, mało przejrzystym sformułowaniem), wymagałoby jednoznacznego wskazania na przyjęte przez



Autorkę, **uszczegółowione** definicje zmiennych, takich jak np., definicja zmiennej postawa¹, inteligencja emocjonalna, czy pojęcia kompetencje odtwórcze .

Brak takiego podejścia widoczny jest choćby w kontekście definiowania pojęcia kompetencje muzyczne - **tab. 19** *Autorski model badawczy kompetencji muzycznych*, gdzie znajdujemy np. hasło *Muzyczne **kompetencje** merytoryczne - odtwórcze* , które są wskaźnikowane przez aspekty dotyczące wiedzy i umiejętności odtwarzania określonych zadań (autorka ujmuje wskaźniki w kategoriach celów operacyjnych) - trudno tu więc mówić o kompetencjach, których składową jest postawa². Nie wyczerpuje to moim zdaniem treści zawartych w problemach badawczych - poza tym trudno w badaniu kompetencji, czy przekonań, opierać się wyłącznie na wskaźnikach empirycznych, bo pomimo łatwej obserwowalności i sprawdzenia trafności ich doboru nie można zaufać im całkowicie.

Należy przy tym jednak podkreślić, że pytania dotyczące zależności między poszczególnymi zmiennymi, opracowane zostały w sposób świadczący o tym, że Autorka potrafi tworzyć pytania o związki i odnieść je wykorzystując analizy ilościowe oraz statystyczne do wyników badań własnych.

Moja wątpliwość dotyczy jedynie możliwości obiektywnego, rzetelnego zbadania przez Autorkę korelacji między poziomem ***kompetencji muzycznych a inteligencją emocjonalną***.

Wybrany i zaprezentowany przez Autorkę kwestionariusz INTE N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, Ch. J. Gloden, L. Dornheim (polska adaptacja A. Ciechanowicz, A. Jaworowska, A. Matczak, 2000) służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej, rozumianej jako zdolność do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych oraz cudzych emocji, a także zdolność do efektywnego wykorzystywania emocji w kierowaniu własnym oraz cudzym działaniem. Polską wersję kwestionariusza opracowały A. Matczak i in. Pozwala ona wyznaczyć ogólny poziom IE oraz dwa przekroje czynnikowe, tj.

¹ Postawa, jak wiadomo, jest kategorią, pojęciem stworzonym przez naukę w celu opisu psychicznego funkcjonowania człowieka i wnikięcia w mechanizmy jego zachowania. Jest to zatem wyraz, który nie ma fizycznie istniejącego desygnatu, dającego się postrzegać sensorycznie.

² W założeniach badawczych autorka powinna uwzględnić więc, przy stosowaniu tego pojęcia wskaźniki postawy odtwórczej



„zdolność do rozpoznawania emocji” i „zdolność do używania emocji w myśleniu i działaniu”.

Korelaty IE (obliczonej wg INTE) to m.in.:+ empatia – lęk; + ekstrawersja – neurotyczność; + otwartość na doświadczenie – aleksytymia, choć jak rozumiem Autorka wykorzystwała tylko część dotyczącą poziomu ogólnego. Wskazuję na ten aspekt, żeby podkreślić, iż w przypadku badań Autorki ten kwestionariusz psychologiczny nie wydaje się wystarczającym narzędziem, by poszukiwać i wnioskować o pozytywnym vs negatywnym związku między kompetencjami muzycznymi studentów a ich inteligencją emocjonalną. Aspekt ten wymagałoby zdecydowanie bardziej, niż czyni to Autorka, pogłębionych badań (z uwzględnieniem definicji pojęć składowych IE).

Bardzo pozytywnie postrzegam jednak chęć wykorzystania (i oczywiście wykorzystanie) przez Autorkę wielu, uzupełniających się, narzędzi badawczych, pozwalających na wielowymiarowe analizy ilościowe zebranego materiału. Moje wątpliwości dotyczą jedynie (1) nazw niektórych narzędzi, choćby **Sprawdzianu 1.**, mającego badać muzyczne kompetencje merytoryczne w zakresie edukacji muzycznej – badane są tylko wiedza i umiejętności studentów (może więc lepiej tak nazwać ten sprawdzian); podobna uwaga dotyczyłaby **sprawdzianu nr 2** i kolejnych.

(2) treści niektórych itemów zawartych w kwestionariuszu ankiety dla studentów - **zał. nr 2**, jak stwierdzenie X4_31 *Na zajęciach podejmowałam/łem działania metodyczno-dydaktyczne i wychowawcze w zakresie edukacji muzycznej* – pyt. o trzy zróżnicowane obszary w jednym itemie, czy np. wieloznaczne pytanie *Chcę przekazywać wiedzę dzieciom* (**zał. 3. Motywy do podjęcia studiów z zakresu ppiw a średnia uzyskana z zakresu rzeczywistych kompetencji muzycznych**) – na podstawie wyboru studenta trudno wnioskować o jego motywacji do pracy z dziećmi w okresie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć, jak wynikało z analiz pytań otwartych, Autorka przyjęła, że wybierając kategorię **tak** student utożsamia przekaz wiedzy z jego transmisyjnym modelem (myślę, że należałoby raczej pytać o sposób przekazywania tej wiedzy).



Wiele pytań, które pojawiają się w czasie analizy części metodologicznej, znajduje jednak odpowiedź w **trzeciej części dysertacji** składającej się z 5 rozdziałów, w których Doktorantka opisała wyniki uzyskane w badanej grupie studentów. Uwagę zwracają tu przede wszystkim wnikliwie przeprowadzone analizy ilościowe oraz wykorzystane pomiary statystyczne, które Doktorantka uzupełniła wypowiedziami studentów – nie mówiłabym tu jednak o sensu stricte badaniach jakościowych, ale właśnie o uzupełnianiu danych ilościowych, wypowiedziami respondentów. W kontekście analiz (bardzo rzetelnych) nie znajduje odzwierciedlenia np. taki zapis zastosowany przez Autorkę na s. 147 pracy doktorskiej: *Wykorzystano elementy: (...) analizy narracyjnej np. analiza motywacji do podjęcia studiów ppiw (problem szczegółowy 4.1.1.4); kultura muzyczna domu rodzinnego studentów ppiw (problem szczegółowy 4.1.3) (...)*

Analiza narracyjna (AN) skoncentrowana jest na poszukiwaniu w różnych polach dyskursywnych względnie trwałych struktur narracyjnych i praktyk z nimi związanych, które skutkują definiowaniem wydarzeń, tworzeniem tożsamości, ich konglomeratów oraz wyznaczaniem działań indywidualnych i społecznych – Autorka musiałaby przyjąć tu np. podejście funkcjonalne Jerome Brunera³, albo podejście Jamesa Gee⁴ do analizy strukturalnej, koncentrujące się na sposobach, narracji mówcy, ze szczególnym naciskiem na interakcję między mówcą a słuchaczem. Gdyby rzeczywiście przyjąć, że mamy do czynienia z analizą narracji, w badaniach prowadzonych przez Autorkę, wypowiedzi badanych wymagałoby znacznie szerszej interpretacji.

Ostrożnie na miejscu Autorki podchodziłabym też do opisu związku między inteligencją emocjonalną a kompetencjami muzycznymi, bo jak podkreśliłam już we wcześniejszych rozważaniach, opieranie się w ocenie poziomu inteligencji emocjonalnej **wyłącznie** na kwestionariuszu IE, w przypadku badań prowadzonych przez Autorkę, wymagałoby jednak pogłębienia poprzez wykorzystania innych, uzupełniających ten

³ J. Bruner, „The Narrative Construction of Reality”, *Critical Inquiry* 1991/ 18 (1), s. 1–21

⁴ C.K. Riessman „Narrative Analysis”, Newbury Park, Sage Publications. 1993



kwestionariusz narzędzi – stworzyłoby to szansę na solidną interpretację kompetencji emocjonalnych i społecznych niezbędnych w zawodzie nauczyciela.

Odwołując się do celów badań oraz wielu, szczegółowo ujętych przez Autorkę, problemów, chciałabym podkreślić jednak, że badania, w których Autorka wykorzystwała analizy ilościowe są wnikliwie i konkretne, co znalazło zresztą odzwierciedlenie w dyskusji wyników, które wskazują przede wszystkim na możliwość rozwijania kompetencji muzycznych, dzięki takim formom i metodom pracy ze studentami w tej dziedzinie sztuki, które będą w stanie skutecznie modyfikować poziom osiągnięć merytorycznych, metodycznych, czy emocjonalno-społecznych studenta .

Co do proponowanych przez Autorkę rekomendacji dla praktyki są one w większości słuszne, choć od lat toczy się już dyskusja dotycząca konieczności wprowadzenia zmian w procesie kształcenia nauczycieli, która niewiele zmienia w praktyce pedagogicznej. Z ostrożnością podchodziłabym jednak do niektórych, dość autorytarnie brzmiących, sformułowań w rekomendacjach dla praktyki np. użytego przez Autorkę sformułowania *elitarny* w postulacie *zmiany polityki oświatowej z egalitarnej na elitarną, poprzez przyjęcie ogólnopolskich norm w procesie rekrutacji przyszłych studentów ppiws* , bo to nie tylko kwestia egzaminów na studia jest w stanie zapewnić elitaryzm profesji nauczyciela (zob. np. publikacje A. Gromkowskiej – Melosik, D. Hejwosz, czy T. Gmerka).

Niejasny jest też dla mnie postulat 6 - *Rekomenduję aby szkolnictwo powszechne wyposażało dziecko przede wszystkim w **mentalne** umiejętności. Z tego rodzaju szkolnictwa uczeń powinien wynieść przede wszystkim kulturę muzyczną (...)* Nie każdy będzie muzykiem tak, jak nie każdy będzie matematykiem, fizykiem czy polonistą. Szkoła podstawowa ma wyposażać dziecko w ogólne wykształcenie, ogólne pojęcie o muzyce”. Wydaje mi się, że Autorce chodzi tu zapewne o fakt, że w edukacji przez sztukę możliwe jest z jednej strony (zgodnie ze stanowiskiem strukturalnym) budowanie określonych struktur wiedzy, myślenia, doświadczenia - działanie muzyczne może tu być warunkiem osiągnięcia przez dziecko pewnego rodzaju „doskonałości” w zakresie polisensorycznego poznawania rzeczywistości, giętkości i oryginalności myślenia, rozwiniętej wyobraźni, emocjonalnej wrażliwości, postaw



społecznych, z drugiej (zgodnie ze stanowiskiem procesualnym) twórczego rozwoju jednostki.

Należy jednak w pełni zgodzić się z Autorką, że tylko (...) *przedefiniowanie założeń i akcentów występujących w dotychczasowej powszechnej edukacji muzycznej (...), ale też (...) przyjęcie postawy dialogu, zrozumienia, wymiany doświadczeń, wiedzy i umiejętności między podmiotami edukacyjnymi reprezentującymi różne środowiska edukacyjne (...) może taką szansę stworzyć (...).*

Wniosek końcowy:

Przedstawione przeze mnie w recenzji uwagi w żadnej mierze nie podważają znaczenia i rangi badań podjętych przez Doktorantkę. Badania prowadzone w strategii ilościowej, opisowo-eksplanacyjnej, uwzględniające dużą ilość narzędzi badawczych, są zawsze bardzo trudnym wyzwaniem dla młodego badacza. Uwagi zawarte w recenzji traktuję więc jak polemikę, której celem jest zachęcenie Doktorantki do krytycznych przemyśleń i dyskusji, ponieważ projekt badawczy pani mgr pokazuje, że bogaty w osobowościowo - twórcze elementy obszar aktywności muzycznej studentów, przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, można zagospodarować racjonalnie i optymalnie w wymiarze rozwijającym kompetencje spełniające wymagania stawiane przed współczesnymi nauczycielami.

Autorka wykazała się dobrą znajomością interdyscyplinarnej literatury przedmiotu, umiejętnością w organizowaniu i prowadzeniu badań ilościowych (postrzegam je jako podstawowe dla dysertacji) oraz wnikliwością w analizach, które można potraktować jako istotne zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej, pozwalają bowiem dostrzec czytelnikowi indywidualny wymiar doświadczenia oraz szczególne znaczenie, jakie przyjmuje ono w budowaniu kompetencji muzycznych studenta i to zarówno w sferze instrumentalnej, jak i kierunkowej osobowości.



W moim przekonaniu przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska mgr Joanny Szczyrby- Poroszewskiej odpowiada, zgodnie z warunkami określonymi przez Ustawę z dnia 14 marca 2003 o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz.595, z późn. zm.; Dz. U. z 2017r. poz.1789),w zw. z art.179 ust.2i3 Ustawy z dnia 3.07.2018r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie Wyższym i nauce(DZ.U. z 2018 poz.1669), wymaganiom stawianym dysertacjom doktorskim.

Z pełnym przekonaniem stawiam zatem wniosek o dopuszczenie doktorantki mgr Joanny Szczyrby- Poroszewskiej, do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Poznań, dnia 1.09. 2020 r.

Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze - Sikorska

Hanna Krauze - Sikorska