

Warszawa 2023-08-17 r.

Dr hab. Marek Piotrowski, prof. ChAT

Wydział Nauk Społecznych

Recenzja rozprawy doktorskiej

zatytułowanej *Przekonania epistemologiczne nauczycieli i ich pedagogiczne implikacje. Studium fenomenograficzne*

przygotowanej przez mgr Jolanę Galecką pod kierunkiem naukowym

dr hab. Agnieszki Nowak-Łojewskiej profesor Akademii Marynarki Wojennej

Pojmowanie przez nauczycieli podstawowych zagadnień epistemologicznych związanych z wiedzą, zrozumieniem, poznaniem, relacjami między poznaniem a rzeczywistością wpisuje się w szeroko pojmowane studia o szkole. Zwłaszcza, gdy jak to czyni Autorka, poszukiwane są powiązania nauczycielskich postaw ze sposobem uczenia się i nauczania.

Tematyka ta odnosi się do mocno zaniedbanych w procesie kształcenia nauczycieli kompetencji uczenia się i nauczania, mimo prób ich określenia, chociaż na najniższym poziomie w kompetencjach kluczowych w edukacji ustawicznej. Zapisanych w ograniczonym zakresie w dokumentach UE w 2006 roku i postaci rozbudowanej w 2018.

Temat pracy jest więc bardzo interesujący z perspektywy codzienności szkolnej i akademickiej, ponieważ zarówno w szkole jak i na uczelniach bardzo rzadko pytamy o epistemologiczne przekonania nauczycieli czy studentów. Czyli o koncepcje jakie konstruują nauczyciele i studenci w odniesieniu do "poznania, wiedzy, zdolności, mądrości, rozumu, inteligencji i uczenia się". W efekcie często w tych światach szkolno-uczelnianych bez żadnych przeszkód lokują się różnego rodzaju przesady i zabobony, na przykład te związane z badaniami PISA (B. Śliwerski, 2016)¹.

¹ Śliwerski B., *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/ECD*, Studia Edukacyjne, 2016, 38.

To nie oznacza, że powyższy problem jest nowy. Powiązanie poznania i nauczania zauważane jest od czasu pierwszych opisanych państwowości. Tu warto przypomnieć zdanie uznawane za wypowiedź Konfucjusza: „Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez przerwy zdobywa, ten może być nauczycielem innych” (551 - 479 p.n.e.). Świadomości o popularności tej sentencji, lub podobnych, zabrakło jednak we wstępnych rozważaniach Autorki.

Aspekty teoretyczne pracy

Niezależnie od dalej wskazanych problemów do dyskusji (w dalszej części recenzji), praca bez wątpienia wyróżnia się niesłychaną starannością. Jej duża objętość jest odzwierciedleniem głębokich i systematycznych przemyśleń Autorki, która opisując swój tok rozumowania nie chciała zrezygnować z żadnego elementu znajdującego się według niej u podstaw badań i rozważań.

Praca składa się z części teoretycznej i badawczej. Przy czym część teoretyczna bardzo dokładnie odnosi się nie tylko do pojęć związanych z badanym zagadnieniem, ale również przyjętej metody badawczej.

Na początku części teoretycznej Autorka dokładnie określa zakres badanej problematyki. Rozpoczyna od kluczowego pojęcia przekonania epistemologiczne, by następnie ukazać połączenia pojęć wiedzy i przekonań oraz wiedzy i poznania. W sposób naturalny dochodzi do ujęcia podstawowej problematyki łącząc pojęcia: nauczyciel, wiedza i przekonania oraz relacje, wiedza i uczenie się. Tak wykonana podbudowa umożliwia ukazanie w kontekście epistemologicznym podstawowych pojęć pedagogicznych: nauczyciel i nauczanie oraz uczenie się.

Część teoretyczną dotyczącą ustaleń metodologicznych Autorka rozpoczyna od informacji o sobie. Być może ta część pracy powinna znajdować się we wstępie. Uwikłania Autorki wynikające z jej dotychczasowych doświadczeń nie dotyczą jedynie metody badawczej ale całej pracy.

Natomiast zupełnie poprawnie do ustaleń metodologicznych Autorka zalicza zasady wyboru projektu badawczego, kontekst paradygmatyczny i przede wszystkim podbudowę filozoficzną.

W następnej części pracy Autorka w sposób bardzo dokładny dyskutuje aspekty budzące zazwyczaj najwięcej obaw i wątpliwości tzn. zamysł badania jakościowego w tym strategię fenomenologiczną i w szczególności wywiad fenomenologiczny.

Szczególną cechą części teoretycznej, a później części eksperymentalnej oraz dyskusji rezultatów, stanowiącą bez wątpienia walor pracy, są częste odwołania do literatury przedmiotu. Zarówno te związane z zespołem naukowców, w którym Autorka się znajduje jak i dużego zbioru prac z innych ośrodków, w tym przywołania tekstów J. Brunera. Dzięki takiej formie dysertacji czytelnik bez trudu dostrzega wieloaspektowość problematyki, której wyjaśnienie wymaga odwołanie do bardzo dużego zbioru prac.

Przedmiot i cele badań własnych

Tak jak to określa Autorka długofalowym celem jej dążeń jest zrozumienie działań nauczycieli, a co za tym idzie lepsze zrozumienie polskiej szkoły. Jak podkreśla według niej system edukacji w dużej mierze tworzą nauczyciele i dyrektorzy.

Z uwagi na konieczność ograniczenia rozważań do uznanych przez Autorkę jako podstawowe postanowiła ograniczyć zakres badań i analiz do procesów nauczania i uczenia się w kontekście poznania. Zwracając jednocześnie uwagę na zróżnicowanie pomiędzy warunkami dla procesów nauczania i uczenia się, a przez to znaczenia roli nauczyciela. Tu warto zauważyć, że w badaniach prowadzonych za pomocą wywiadu, ich zakres odnosi się jedynie do postrzegania przez nauczycieli ich roli. Jak pokazano wielokrotnie to postrzeganie może różnić się od obrazu tworzonego przez osoby trzeci uczące się lub obserwujące to co się dzieje w trakcie zajęć.

Bacząc na powyższe ograniczenia tematyczny zakres badań określony przez Autorkę jest szeroki sprawdzając się do 4 pytań podstawowych. Przede wszystkim o interpretację procesu poznania przez nauczycieli i zdaniem ich ewentualnego powiązania poznania z uczeniem się. Temu zagadnieniu w sposób naturalny towarzyszą trzy następne tradycyjne pytania wielokrotnie występujące w badaniach pedagogicznych. Tym razem jednak sformułowane w kontekście przekonań epistemologicznych nauczycieli. Do tej grupy zagadnień można zaliczyć drugie pytanie o opinię nauczycieli dotyczące zasad uczenia się, w tym o jego efektywność. Trzecie pytanie, również związane z wieloma rozważaniami pedagogicznymi, dotyczy relacji pomiędzy uczeniem się i nauczaniem z uwzględnieniem ich skuteczności. Czwarte pytanie,

dotyczy roli pełnionych przez nauczyciela i ewentualnych problemów związanych z ich postawą.

Powyżej sformułowane drugie, trzecie i czwarte zagadnienie (pytania) wyjaśniają, że przedmiotem badań nie są jedynie przekonania epistemologiczne nauczycieli, chociażby ze względu na ich bardzo duże zróżnicowanie w formie i treści, lecz ich powiązanie własnym wizerunkiem nauczycieli.

Podsumowując podstawowym problemem badawczym było pytanie: „Jakie przekonania epistemologiczne towarzyszą nauczycielom w ich praktyce zawodowej i jakie wynikają z nich implikacje pedagogiczne?”

Znaczenie takiego podejścia do szkoły trudne jest do przecenienia. Kryzys edukacji trwający w Polsce od dziesięcioleci stworzył warunki do niesłychanego rozwoju pedagogiki krytycznej z natury rzeczy starającej się ukazać szkołę w jak najbardziej obiektywnym obrazie. Natomiast to co wykonała Autorka to nakreślenie przekonań nauczycieli, a zatem ich subiektywnej wizji. A ponieważ szkoła zależna jest w dużej mierze od nich to takie spojrzenie jest bardzo cenne. Zwłaszcza, gdy rekomendacje powstałe na podstawie obiektywnych badań pedagogiki krytycznej próbowaliby ktoś realizować.

Grupa badawcza i wątpliwości z nią związane

O ile dokładne określenie celów badań i wyboru procedury badawczej, jak również korekt czynionych w trakcie jej realizacji budzą pełne uznanie, to pewne wątpliwości wzbudza dobór grupy badawczej. Zgodnie z przyjętym założeniem Autorka chciała stworzyć szeroki panoramiczny obraz dobierając nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych, dołączając dyrektorów, nauczycieli wspomagających, psychologów, ...

Byłaby to w pełni uzasadniona procedura, gdyby można było oczekiwać, że większość nauczycieli reprezentuje podobne poglądy bez względu na nauczany przedmiot lub/i etap edukacyjny oraz placówkę, w której nauczają. Z oczywistych względów rzeczywistość jest inna, zróżnicowanie widzimy nawet gdy obserwujemy tego samego nauczyciela uczącego tego samego przedmiotu (np. matematyki) w liceum i technikum. Nawiasem mówiąc nie uwzględnienie różnic środowiskowych wpisane w polski system edukacji w zakresie przedmiotów ogólnokształcących na poziomie szkół średnich (liceów i techników) jest jednym z podstawowych błędów reformy edukacji 1999 r.

To naturalne zróżnicowanie w podejściu do poznania i nauczania zupełnie inaczej jest skonstruowane w curriculum matury międzynarodowej np. w zakresie przyrody licealnego programu (IB DP): biologii, chemii i fizyki. Każdy z nich na skutek przyjętych założeń wymaga od nauczyciela ciągłej nauki a od uczniów gromadzenia wiedzy poprzez własne poznanie. Podobne założenia ma obowiązkowy w programie matury międzynarodowej extended essay oraz TOK essay. Ten ostatni odnosi się wprost do teorii wiedzy, czyli przedmiotu obowiązkowego TOK (Theory of Knowledge).

Łącząc wszystkich respondentów w jedną grupę trudno było zauważyć Autorce, że od 1999 roku w polskiej szkole widać wyraźny rozwarstwienie pomiędzy nauczycielami, tymi którzy nie poddają się doktrynie nauczania żywcem przeniesionej z epoki Bismarcka a tymi, którzy posłuszni władzy tkwią w koncepcji szkoły z XIX wieku. W konsekwencji stworzenie szerokokątnego panoramicznego obrazu doprowadziło do pewnego niedosytu, gdy poznajemy wyniki uzyskane przez Autorkę.

Wnioski zawarte w części „Zakończenie” – podstawa do dalszych badań i dyskusji

W podsumowaniu, Autorka pierwszą kwestię formułuje w postaci: **„Jednorodność nauczycielskiego dyskursu poznania i „wypchnięcie” poznania ze szkolnego uczenia się”**. W tej części ukazuje nauczycieli jako osoby częściowo bezwolne tkwiące w wewnętrznym konflikcie sprzeczności. Z jednej strony poznanie „było (dla nich) osobistą i bezpośrednią relacją z otoczeniem, relacją wpływającą na rozwój jednostki, na jej zmianę, było autonomiczne i wolicjonalne”... „Poznanie kształtowało to, kim nauczyciel był, kim się stawał, odczuwane było bezpośrednio i wewnętrznie. Nauczyciel miał poczucie pełnego wpływu na nie, nawet wówczas, gdy było ono częściowo narzucone, wymuszone sytuacją czy też pracą”. Z drugiej jednak strony „Wielu nauczycieli nie tylko dostrzegało wszechobecność pozbawionego poznania uczenia się, ale wydawało się ją akceptować jako efekt przymusowości całego procesu uczenia się szkolnego. Dostrzegając względność powiązania poznania z uczeniem się bądź jego zupełny brak ...”

W szerokim zapleczu odnośników literaturowych przywołanych przez Autorkę głównie do prac teoretycznych zabrakło wyjaśnienia kto stanowił tę grupę nauczycieli i co oznacza pojęcie „wielu” we współczesnej historii polskiej szkoły. A w szczególności informacji o sporze dotyczącym meritum jej pracy toczonym od pierwszych lat po ogłoszeniu reformy w 1999 r. Na przykład o projektach nauczycielskich powstałych w gremiach dalekich od MEN i uczelni

pedagogicznych typu „Szkoła z klasą”, w którym najczęściej wybieranym programem wśród 5 500 szkolnych placówek (ponad 100 tys. nauczycieli) był „festiwal nauki” z doświadczeniami przygotowywanymi przez uczniów. Zabrakło też próby wyjaśnienia przyczyn zjawiska „że gdzieś po drodze następowało swego rodzaju odcięcie, separujące oba zagadnienia i łączące uczenie się z (przymusowym) charakterem szkoły, bardziej tradycyjnym, utwalonym w przekonaniach podejściem, uwikłaniem w system”. Dla wielu nauczycieli jak i akademików związanych ze szkołą to odcięcie jest efektem awykonalności obowiązującej podstawy programowej i przymusem jej realizacji przez wszystkich polskich nauczycieli. Zatem ci, którzy tego nie czynią świadomie przeciwstawiają się władzy i należą do wyraźnie wyodrębnionej grupy buntowników. Podobnie jak w opisach czasów totalitarnego PRL warto ten kontekst nauczycielskiego buntu przeciw władzy podkreślać.

Podobnie w drugiej części podsumowania „**Rozwarstwienie nauczycielskich dyskursów uczenia się**” zabrakło Autorce odwołania do praktyki nauczycielskiej, chociażby nauczania odkrywającego J. Brunera. Wskazując na „rozwarstwienie” postaw: „Nauczyciele z jednej strony dostrzegali wagę zadawania pytań i kreowania atmosfery to umożliwiającej, wchodzenia z uczniami w dyskusję, z drugiej – przy omawianiu nauczania – często opisywali jednostronny przekaz wiedzy. Podczas, gdy jedni stawiali problemy i zmieniali tok lekcji z uwagi na zainteresowanie uczniów, inni – wyprowadzali tok myślenia na właściwe tory”.

Podobnie na zakończenie tej kwestii Autorka stwierdza: „Nauczyciele skupieni na wymogach systemu, podążający za nim, uwikłani, postrzegający rzeczywistość edukacyjną w kategoriach podawczych, jednostronnie ukierunkowanych, nie mieli czasu ani na interakcję z uczniami, ani na ich poznanie, ani na dostrzeżenie własnego wpływu na to, jak ta rzeczywistość wygląda. Na szczęście wielu nauczycieli starało się interakcję z uczniami nawiązywać, brać pod uwagę ich głos, zachęcać do zadawania pytań”.

Natomiast praktyka nauczycielska, zwłaszcza w przedmiotach matematyczno przyrodniczych, wskazuje również na inną, nie zależną od nauczyciela, przyczynę zróżnicowania metod nauczania. By dojść do poziomu doświadczenia i dyskusji uczeń powinien posiadać podstawową, również encyklopedyczną, wiedzę. Trzeba znać podstawowe słownictwo języka, by wypowiadać się w tym języku. Zatem postawy tych samych nauczycieli mogą być różne w różnych fazach nauczycielskiego nauczania i uczniowskiego uczenia się na tym samym

poziomie, w tej samej klasie i przy realizacji tego samego programu, ale w innej fazie tego nauczania lub/i uczenia się.

Zróźnicowanie, nie „rozwarstwienie”, jest też efektem nauczanego przedmiotu. Trudno porównać licealny zakres biologii, pełen procesów biochemicznych oraz praw z nimi związanych z zakresem fizyki z bardzo małą liczbą pojęć i równie małą pierwszych zasad.

Łącząc wszystkie wypowiedzi wszystkich nauczycieli w jedną całość łatwo było zauważyć zróźnicowanie, ale zgubić powody tego zróźnicowania tkwiące w fazie procesu, w przedmiocie, ... a nie tylko w nauczycielach.

Trzecia kwestia: **Nauczycielskie uwikłania w system i wpływ (braku) interakcji między nauczycielem a uczniem na poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia** budzi mniej wątpliwości. Ten problem widoczny jest wyraźnie w trakcie nauki akademickiej, gdzie seminaria umożliwiają prowadzącemu na znacznie większy wpływ na sposób uczenia się studentów niż wykłady, czy ćwiczenia prowadzone według z góry ustalonego scenariusza - harmonogramu. Stąd część akademików prowadzi wykłady i ćwiczenia na zasadzie seminariów.

Autorka przenosząc ten problem z uczelni do szkoły stwierdza: „Nauczyciele, wchodzący z uczniami w głębsze interakcje nie traktowali swojego wpływu w kategoriach efektów edukacyjnych, a upatrywali go raczej w bardziej ogólnym rozwoju ucznia, rozwoju długoterminowym, w którym zmiany nastąpić mogą po tym, jak opuści on szkołę”. Nie podkreśla jednak zasadniczej różnicy między światem akademickim i szkoły. Akademik jest niemalże w pełni wolnym nauczycielem i może spokojnie oczekiwać efektów swojej pracy po opuszczeniu przez studentów uczelni np. dopiero w trakcie ich pracy zawodowej lub dalszych studiów. Nauczyciel, by przyjąć taką postawę musi jawnie przeciwstawić się systemowi, który chce rozliczać uzyskane sukcesy niemalże z każdej godziny zajęć i to jeszcze w trakcie pobytu dzieci i młodzieży w danym roku szkolnym, czy semestrze. Zatem by postępować jak akademik musi w sposób zdecydowany sprzeciwić się systemowi i często silnej władzy stojącej nad nim. Zatem może należało również badać postawy sprzeciwu nauczycieli wobec systemu i powiązanie tego buntu z wpływem nauczycieli na sposób uczenia się uczniów.

Ostatnia kwestia formułowana przez Autorkę w podsumowaniu badań to: **Eklektyzm paradygmatyczny nauczycieli, idący często w parze z brakiem świadomości własnych**

przekonań, a jednocześnie przelamujący sztywne podziały. I w tym przypadku widoczne jest znaczące oddzielenia świata akademickiego od realnej szkoły. Już na początku Autorka stwierdza: „Moją uwagę, przy omawianiu różnego rodzaju pojęć, zwróciła przypadkowość ich utożsamiania. Poznanie było używane zamiennie z uczeniem się, nie w kontekście pytań o uczenie się, tylko przy omawianiu poznania, które było dla nauczycieli zdecydowanie trudniejszym do zdefiniowania pojęciem, przechodzili więc do (bliższego im) uczenia się”. „Nie zawsze potrafili też wy tłumaczyć, co rozumieją pod danymi pojęciami, tłumaczyli je używając np. innych słów-wytrychów ...”.

Zatem w świecie szkoły paradygmaty akademickiej pedagogiki mogą nie być znane. Nie jest to nowe odkrycie. Nauczyciele są świadomi, że wielokrotnie powtarzano w kolejnych rządowych curricula (również tych posiadających pozytywną opinię akademików) o empirycznym charakterze nauk przyrodniczych nie dopuszczając stwierdzenia o hipotetycznym charakterze wiedzy i „zapominając” o pojęciu hipoteza (a w zasadzie hipotezy). Podobnie czyniono powołując się na podstawowe zadanie szkoły w wyrównywaniu szans ucząc wszystkich tego samego i na jednym poziomie oraz likwidując wiele ciekawych problemów np. z zakresu matematyki (w tym eksperymentów matematycznych), przenosząc je z dawnej szkoły podstawowej na współczesną uczelnię. Czy zatem myślenie o paradygmatach nie może być uznawane przez nauczycieli za posługiwanie się w większym stopniu słowami – wytrychami niż słowami kluczami.

Słusznie Autorka zauważa bałagan związany z pojęciem uczniowskiej samodzielności. Chociaż znacznie ciekawsze było stwierdzenie: „Naklejając konstruktywistyczne etykiety na behawiorystyczne praktyki, nauczyciele byli w stanie świetnie je zamaskować, nawet przed sobą. Jednocześnie to splątanie wydawało się w wielu przypadkach być zupełnie sensowne”. Co nie oznacza, jak zauważa Autorka, że jest to postępowanie bezpieczne przywołując z D. Klus Stańską¹ : „Brak rozróżniania paradygmatów powoduje tymczasem niespójność koncepcyjną, brak zrozumienia przyczyn własnych działań i wywoływanych nim skutków, zapętlenie i frustrację, bo przecież intencje wszyscy mamy zazwyczaj dobre, a jednak nie zawsze wychodzi tak, jak miało”.

¹ Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. s 39. PWN, Warszawa.

Kończąc podsumowanie swojej pracy Autorka zwraca uwagę na dwa aspekty. Pierwszy z nich to zadowolenie części nauczycieli (zapewne refleksyjnych praktyków) z udziału w projekcie jako respondentów w badaniach. Tym samym stworzenia im warunków do własnej refleksji nad tym co jest dla nich ważne.

Drugi aspekt związany jest z kontynuacją projektu w postaci „warsztatów badawczo-refleksyjnych” tworząc warunki do nauczycielskiej refleksji. Jednak należy przyjąć, że naturalnym warsztatem badawczo-refleksyjnym jest szkoła prób i tam prowadzone zajęcia łączące wizje akademików i nauczycieli. Stwarzające nie tylko nauczycielom, ale i akademikom warunki do refleksji. Ponieważ, jak pokazuje również i ta praca, i jedni i drudzy tego potrzebują w różnym, ale podobnym zakresie mimo, że mogą nie być tego świadomi.

Na szczególną uwagę, również w dyskusji problemów wskazanych powyżej, zasługują fragmenty wywiadów zebrane i pogrupowane przez Autorkę w załącznikach kończących rozprawę. Znajdujemy tam wypowiedzi nauczycieli dotyczące takich podstawowych pojęć jak: szkolne poznanie i uczenie się, kompleksowość uczenia się i role nauczyciela. Ten fragment pracy został uzupełniony przez pogrupowane wypowiedzi respondentów tworzące obraz sześciu nauczycielskich ról: nauczyciela wspierającego ucznia w procesie uczenia się, nauczyciela nauczającego, nauczyciela motywującego, nauczyciela mobilizującego i w końcu nauczyciela wspierającego ucznia w procesie rozwoju i nauczyciela budującego relacje.

Konkluzje

Podsumowując, recenzowana praca spełnia wymagania rozprawy doktorskiej. Przekonuje, że Jolanta Gałęcka posiada kompetencje teoretyczne i praktyczne do prowadzenia samodzielnej praktyki badawczej. Ma dużą wiedzę pogłębianą analizą bardzo bogatej literatury oraz pomysł na dalszy rozwój podstawowych badań, które można prowadzić na styku świata akademickiego i szkolnego łącząc te dwa światy. Jest to bardzo cenne gdyż w tej sytuacji prowadzone badania mogą się przyczynić do przeformułowania podstaw edukacji szkolnej poprzez nadanie jej atrybutów zgodnych z wymogami społeczeństwa wiedzy rozumianych. Oddalając ją tym samym od znamion XIX wieku tak często propagowanych przez kolejne polityczne ekipy kierujące polską szkołą z wysokości MEN. Nie jest to zadanie proste, ale droga wybrana przez Jolantę Gałęcką oparta na dialogu akademików z nauczycielami wydaje się być wyraźnie skuteczniejsza od innych.

Zatem w mojej ocenie praca stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego. Stawiam więc wniosek o dopuszczenie mgr Jolanty Gałęckiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego i publicznej obrony zawartych w niej tez.

M. S. Piotrowski