

Dr hab. Renata Michalak, prof. UAM
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

Poznań, 08.11.2020

Recenzja pracy doktorskiej mgr Małgorzaty Tyszkowskiej

pt.: „Samoregulacja uczenia się uczniów klas czwartych szkoły podstawowej i jej wybrane uwarunkowania” napisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak

Recenzja została sporządzona w odpowiedzi na Uchwałę Rady Dziedziny Nauk Społecznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy z dnia 21. 09. 2020 roku.

Ocena wartości i oryginalności podjętej problematyki i sposobu jej rozstrzygnięcia

Dysertacja doktorska mgr Małgorzaty Tyszkowskiej jest interesującym studium teoretyczno-empirycznym z zakresu nauk pedagogicznych, zawierającym interdyscyplinarne spojrzenie na obszar poznawczy, jakim jest samoregulacja uczenia się uczniów na starcie edukacji przedmiotowej w kontekście jej uwarunkowania.

Zetknięcie dwóch zasadniczych pól problemowych, to jest samoregulacji uczenia się i specyfiki funkcjonowania uczniów w kontekście wyzwania edukacji przedmiotowej wydaje się zamiarem niezwykle oryginalnym i interesującym. Napięcie, jakie mogło się zrodzić zarówno ze sposobów wyjaśniania ich i nadawania im znaczenia oraz ich weryfikacji empirycznych, stanowiło ciekawą, a wręcz pasjonującą przedmiot dociekań naukowych. Dlatego z dużym uznaniem odnoszę się do wyboru tematyki badawczej Doktorantki. Pragnę tu szczególnie podkreślić udane próby wyjaśnienia zależności między poziomem samoregulacji uczenia się a poziomem inteligencji personalnych. Ustalenie tej zależności jest zamiarem nowatorskim i nieobecnym zarówno w przestrzeni analiz teoretycznych, jak i badawczych. Należy przy tym zauważyć, że mgr Małgorzata Tyszkowska stworzyła autorskie narzędzia badawcze, które wykorzystwała do zbadania samoregulacji uczenia się uczniów klas czwartych i ich inteligencji intrapersonalnej oraz interpersonalnej. Projektowanie weryfikacji empirycznej wybranych zmiennych, jak i jej

realizacja wymagały od Doktorantki dobrej znajomości koncepcji teoretycznych, wyrastających z psychologii rozwoju, psychologii edukacji i osobowości.

Bardzo pozytywnie oceniam rozprawę pod względem jej rozległej zawartości informacyjnej dotyczącej zasadniczych dla pracy kwestii, jak i ich kontekstu. Z całą pewnością mogę stwierdzić, że dysertacja mgr Małgorzaty Tyszki nie tylko dopełnia, ale wypełnia zaniedbany i zaniechany i zaniedbany obszar dociekliwości naukowej.

Ocena struktury rozprawy

Z uwagi na teoretyczno-empiryczny charakter dysertacji posiada ona strukturę respektującą kryteria stawiane tego typu pracom. Oznacza to, że na jej kompozycję składają się dwie zasadnicze części. Pierwsza, wypełniona rozważaniami natury teoretycznej, które zarysowują pole dociekań empirycznych, jednocześnie nie tworzą podstawy projektowania i prowadzenia badań, a także analizy i wyjaśnienia uzyskanego materiału empirycznego. Druga, w całości poświęcona ukazaniu kolejnych etapów procedury badań własnych. Pragnę zwrócić uwagę na nieco zachwiane proporcje ilościowe poszczególnych rozdziałów zawartych w teoretycznej części pracy. Rozdział pierwszy jest zbyt obszerny w odniesieniu do dwóch pozostałych. Proponuję zatem modyfikację kompozycji, tworząc 4 rozdziały teoretyczne poprzez utworzenie rozdziału pierwszego z podrozdziału 1.1. (można zatytułować go jako: Konceptualizacja samoregulacji uczenia się uczniów klas czwartych....) oraz rozdziału drugiego z połączenia 1.2 i 1.3. (można zatytułować: Uwarunkowania samoregulacji uczenia się uczniów klas czwartych...). Natomiast strukturę poszczególnych części pracy oceniam jako komplementarną i logiczną. Narracja Doktorantki prowadzona na 240 stronach rozprawy jest uporządkowana, transparentna i czytelna. Tezy i ich eksplikacje są rzeczowe, jasne i dobrze udokumentowane, choć nie pozbawione drobnych potknięć.

Część teoretyczna pracy składa się z trzech głównych rozdziałów, a zapoczątkowuje ją dobrze przygotowany wstęp, w którym Doktorantka zapowiada wszystkie zasadnicze kwestie, które rozwija w kolejnych częściach dysertacji. Należy także podkreślić, że już we wstępie mgr Małgorzata Tyszkowska jasno i zdecydowanie deklaruje wybór konstruktywistycznego paradygmatu jako kontekstu teoretycznego swoich dociekań naukowych. Deklaracja taka wiadczy o dojrzałość naukową i odpowiedzialność Doktorantki.

Część empiryczna zawiera dwa rozdziały, z czego jeden jest prezentacją i wyjaśnieniem założeń metodologicznych badań, a drugi analizą wyników. Pracę kończy podsumowanie oraz obszerny liczący 20 stron aneks, zawierający narzędzia badawcze i dokumentację badawczą.

Poza tym, ważnym elementem rozprawy jest bibliografia złożona z pozycji zwartych, rozdziałów w pracach pod redakcją, artykułów z czasopism naukowych, wśród których bardzo wiele z nich napisanych jest w języku angielskim.

Ocena zawartości merytorycznej pracy

Ocena merytoryczna pracy zostanie poprowadzona zgodnie ze strukturą jej zawartości treściowej. Kolejno zatem omówi zarówno mocne, jak i polemiczne aspekty narracji Doktorantki zawarte w części teoretycznej i empirycznej dysertacji.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym: „Samoregulacja uczenia się uczniów klas czwartych szkoły podstawowej i jej wybrane uwarunkowania” Doktorantka poszukuje własnych znaczeń zestawiając ze sobą koncepcje teoretyczne i poglądy uznanych ich twórców. I tak w próbach wyjaśnienia i operacjonalizacji samoregulacji uczenia się sięga do poglądów M. Boekaerts i B. Zimmermana osadzając je w teoriach uczenia się autorstwa L.S. Wygotskiego i J. S. Brunera. Dzięki temu podkreśla znaczenie własnej aktywności, osobistego zaangażowania w proces zarządzania własnym procesem poznawczym. Jednocześnie nie ukazuje samoregulację jako kategorii temporalnie zmieniającej się wraz z rozwojem ucznia. Ponadto, zauważa, że rozwój samoregulacji uczenia się zależy od jakości wsparcia uzyskiwanego przez uczącego się ze środowiska, w procesie interakcji z osobami znaczącymi. Konstruktywne wsparcie owocuje umiejętnością kierowania własnym procesem uczenia się. Rozważania mgr Małgorzaty Tyszkowskiej wokół głównej kategorii pojęciowej dysertacji pokazują, że jest to termin niejednoznaczny i może dotyczyć procesu, czynności, działania lub aktywności określających proces uczenia się. Biorąc pod uwagę wieloznaczność interpretacyjną samoregulacji uczenia się skłania się do przyjęcia perspektywy znaczeniowej zaproponowanej przez B. Zimmermana. W związku z tym przez samoregulację uczenia się rozumie „ogół działań (poznawczych i metapoznawczych) podjętych do realizacji celu jednostki w obszarze własnego uczenia się” (s. 14). Działania te wyrażają się w planowaniu, monitorowaniu, kontroli, regulacji i ocenie własnego uczenia się. Dalej, podejmuje próbę operacjonalizacji konceptu wyróżniając jego trzy zasadnicze komponenty: (1) metapoznanie rozumiane przez Doktorantkę jako wiedza i przekonania o zjawiskach poznawczych i regulacja oraz kontrola zachowań poznawczych; (2) użycie poznawczych strategii uczenia się, takich jak: powtarzanie, elaboracja i organizowanie; (3) motywacja z trzema komponentami: wartością, oczekiwaniami i afektów. Pragnąc w tym miejscu zgłosić moje wątpliwości, które dotyczą nie tyle treści poszczególnych komponentów ile ich kolejności. W mojej opinii pierwszy komponent, metapoznawczy wiąże się ze sferą kognitywną uczącego się, a więc obejmuje wiedzę o sobie, jako podmiocie uczącym się, wiedzę o

przedmiocie poznania oraz przebiegu uczenia się i jego uwarunkowaniach. Drugi komponent samoregulacji uczenia się to emocjonalno-motywacyjny (wolitywny), a dopiero trzeci to behawioralny, a więc stosowanie w praktyce określonych strategii uczenia się. Oczywiście należy zdawać sobie sprawę z tego, że skutki podjętych działań mogą stanowić motywy, a więc skłonić jednostkę do podejmowania określonych form aktywności, sięgania po określone strategie uczenia się i możemy wówczas mówić o pewnej cykliczności faz.

Początkowa struktura rozdziału pierwszego pracy wyznaczona jest próbami konceptualizacji wyróżnionych komponentów samoregulacji uczenia się. Pragnę zauważyć, że rozważania dotyczące modeli samoregulacji uczenia się podjęte przez Doktorantkę w tej części pracy są szczególnie dla mnie interesujące i w mojej ocenie zasługują na wyróżnienie. Dobrze poprowadzony jest także wywód dotyczący roli szkoły w procesie rozwoju samoregulacji uczenia się. Tutaj Doktorantka zwraca uwagę na wartość konstruktywistycznej dydaktyki, rolę nauczyciela, a także wybranych koncepcji pedagogii, wśród których szczególnie warto dostrzeżać w poglądach H. Parkhurst i C. Freineta.

Kolejnym ważnym dla tematu rozprawy aspektem podjętym przez Doktorantkę w rozdziale pierwszym dotyczy uwarunkowania samoregulacji uczenia się. Świeże rozważania rozpoczynają od konceptualizacji inteligencji personalnych. Posługuje się przy tym głównie teorią wielorakiej inteligencji H. Gardnera, choć jest wiadoma zgłaszanych wobec niej zarzutów. Doktorantka dokonuje ogólnej charakterystyki wyróżnionych typów inteligencji, by dłużej zatrzymać uwagę na inteligencji intrapsychicznej i interpsychicznej. Dokonuje ich operacjonalizacji korzystając z koncepcji B. Shearera, autora kwestionariusza skali inteligencji wielorakich MIDAS. Następnie przechodzi do analizy wartości wsparcia społecznego, jako ważnego czynnika warunkującego rozwój samoregulacji uczenia się. Dokonuje tego ukazując definicję fenomenu, charakteryzując jego rodzaje i różnice, podkreślając rolę nauczyciela, rodziców i rówieśników. Należy zaznaczyć, że zarówno istotność, jak i sens wsparcia społecznego odnosi do potrzeb uczniów klasy czwartej wynikających z procesu ich adaptacji do wyzwań kształcenia przedmiotowego. Jako zakres narracji prowadzonej w tym rozdziale wiadomości o odczytaniu Doktorantki oraz dobrych umiejętnościach doboru i analizy literatury przedmiotu.

Rozdział drugi zatytułowany: „Portret psychologiczno-pedagogiczny ucznia klasy czwartej szkoły podstawowej” stanowi charakterystykę różnych obszarów rozwoju uczniów. Doktorantka omawia kolejno rozwój poznawczy i moralny, rozwój psychospołeczny, rozwój świadomości własnego Ja. Sięga przy tym do znanych i uznanych koncepcji z zakresu psychologii rozwoju. Jednocześnie nie w kontekście koncepcji psychospołecznego rozwoju

zapropozowanej przez E. Eriksona opisuje istot kryzysu rozwojowego wieku szkolnego, rozwiazanie ktorego przynosi poczucie kompetencji. Jest to niezwykle wazna osi gnie ucznia na drodze jego rozwoju edukacyjnego, czyni ce go gotowym do wej scia w kolejna faz rozwoju. Nie bez znaczenia jest tak e dla rozwoju u uczniow samoregulacji uczenia si , na co zwraca uwage sama Doktorantka. Waznym elementem tego rozdzialu s rozwi azania dotycz ce zada rozwojowych, jakie ma do spehnienia uczenie na etapie p onego dzieci stwa. Wykorzystuj c do tego koncepcje R. Havighursta.

Rozdzial drugi pracy mgr Malgorzata Tyszkowska ko czy charakterystyka trudno ci, jakich mog do wiadcza uczniowie podejmuj cy role czwartoklasisty. Doktorantka kre li je w kontek cie zmian wynikaj cych z odmiennego od dotychczasowego sposobu ksztalcenia, znacznie wi ksze go poziomu wymaga i innych sposobow monitorowania oraz oceniania ich pracy. Powoluje si przy tym na dostepne wyniki bada . Zwraca uwage na konieczno organizowania odpowiedniego i konstruktywnego wsparcia uczniow w procesie adaptacji do zmian.

Ostatni rozdzial wie cz cy cz teoretyczna rozprawy Doktorantka po wi ciła przegl dowi bada i narz dzi badawczych dotycz cych samoregulacji uczenia si , inteligencji personalnych i wsparcia spolecznego uczniow. Odczytuj go jako bardzo wartosciowy i istotny dla projektowania bada , a szczegolnie opracowania narz dzi badawczych. Warto tu wskaza , e mgr Malgorzata Tyszkowska podj la prob uporz dkowania zarowno projektow bada , jak i narz dzi, co czyni tre latwa w odbiorze.

Ocen cz ci empirycznej dysertacji rozpoczna od analizy zalo e metodologicznych bada wlasnych Doktorantki. Pragn podkre li , e sam zamysl badawczy oceniam bardzo wysoko, a przedmiot bada odczytuj jako oryginalny.

W rozdziale tym mgr Malgorzata Tyszkowska opisuje kolejne etapy procedury badawczej, ktore dotycz wyznaczenia przedmiotu i celow bada ; okre lenia problematyki badawczej, zmiennych i wska nikow; strategii i modelu badawczego; metod i narz dzi badawczych oraz charakterystyki przebiegu bada i proby badawczej.

Po okre leniu przedmiotu bada , jakim jest samoregulacja uczenia si czwartoklasistow i jej wybrane uwarunkowania Doktorantka ukazuje map celow i zintegrowanych z nimi problemow badawczych. Tutaj pragn zauwazy , e bardziej wla ciwym zapisem d e Autorki bylyby: okre lenie lub ustalenie zalo eni, zamiast znalezienie. Znalezienie sugeruje, e taka zalo eno wystpuje, a przecie nie musi tak by . Tym bardziej, e problemy

szczegółowe zależności mogą pozostać rozstrzygnięte. W mapie problemów zabrakło mi odzwierciedlenia celu: znalezienie zależności między poziomem samoregulacji uczenia się ucznia klasy czwartej a poziomem wsparcia otrzymywanym (a powinno być: otrzymanym) od nauczycieli, rodziców i rówieśników (s. 106). Doktorantka pyta jedynie: Czy istnieje związek pomiędzy rodzajem lub rodzajem wsparcia uczniów klas czwartych a poziomem ich samoregulacji uczenia się? (s. 109).

W określaniu celów i problemów badawczych dostrzegam pewien brak precyzji, która na etapie projektowania badania jest bardzo istotna, gdyż rzutuje na ich weryfikację i analizę wyników. Otóż, Doktorantka posługuje się kategorią: środowisko szkolne, które jest fenomenem niezwykle pojemnym i szerokim zakresowo. Tymczasem lektura pracy wyraźnie nie ukazuje, o co chodzi. Jej ośrodek, umiejscowienie szkoły, do której uczą się badani uczniowie. Błąd ten towarzyszy jej do końca narracji zamieszczonej w rozprawie.

Brak precyzji dostrzegam także w sformułowaniu hipotezy H2 (s. 109). W mojej opinii powinna być ona bardziej zoperacjonalizowana, to znaczy, powinna zawierać dokładne określenie rodzaju wsparcia i rodzaju wsparcia. Tak zapisana sugeruje, że wsparcie to musi mieć charakter funkcjonalny w odniesieniu do rodziców. Brakuje natomiast odniesienia do rodzaju wsparcia, choć w uzasadnieniu hipotezy Doktorantka głównie odwołuje się do wsparcia emocjonalnego i informacyjno-instrumentalnego. Ostro niej byłaby tak posługiwała się kategorią osoba znacząca. Choć oczywiście w odniesieniu do nauczycieli i rodziców na tym etapie rozwoju uczniów można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że należą oni do tej kategorii, to w odniesieniu do rówieśników już stopień prawdopodobieństwa znacznie spada.

Brak precyzji występuje także w wyszczególnieniu zmiennych zależnych na s. 113, Doktorantka pisze tu o wsparciu ze strony pracowników szkoły, a nie jak wcześniej o wsparciu udzielanym jedynie przez nauczycieli. Nieczytelne jest także sformułowanie wskaźnika nr 2 do zmiennej wsparcie ucznia na s. 115. Autorka pisze: Wsparcie emocjonalne to przekazywanie informacji mających na celu słuszy rozwój zaniu problemu osobie wspieranej. Powinno być: wsparcie emocjonalne to przekazywanie osobie wspieranej informacji słuszy rozwój zaniu jej problemu.

Sugeruję także by wskaźnik zmiennej: samoregulacja uczenia się uporządkowana zgodnie z jakimś kryterium. Może to być np. kryterium temporalne, albo strukturalne. W tej postaci są mało czytelne i porządkujące myślenie.

W ocenie merytorycznej załóżę empirycznych w tliwo moją budzi kryterium doboru próby badawczej. Dlaczego Doktorantka zbadła dwie szkoły miejskie i tylko jedną podmiejską? Tym bardziej, że liczba uczniów szkół miejskich biorących udział w badaniu jest znacznie większa niż uczniów ze szkół podmiejskich. Czym kierowała się w wyborze właśnie tej konkretnej szkoły podmiejskiej?

Poza tymi uwagami krytycznymi nie zgłaszam innych w odniesieniu do treści rozdziału: Metodologiczne podstawy badań własnych. Pragnę natomiast podkreślić, że z dużym uznaniem odnoszę się do działań Doktorantki w kwestii tworzenia narzędzi badawczych i ich rzetelnej weryfikacji. Chodzi tu o: (1) Skalę Samoregulacji Ucznienia się (SSU); (2) Skalę Inteligencji Intrapsychicznej (intrA); (3) Skalę Inteligencji Interpersonalnej (intER); (4) Kwestionariusz Wsparcia Ucznia klasy czwartej (WSU4). Wszystkie te narzędzia Doktorantka poddała ocenie trafności i rzetelności poprzez wykorzystanie strategii sędziów kompetentnych. Co więcej, skorzystała także z pomocy eksperckiej w postaci konsultacji z nauczycielami i uczniami klas czwartych. Procedura przeprowadzenia badań nie budzi moich wątpliwości i jest zgodna z kryteriami poprawności. Takie doboru metod statystycznych do opracowania danych empirycznych zwanych policzalnymi, jak: Korelacje porządku rang Spearmana czy Test U Manna-Whitney'a, jak również Test Shapiro-Wilka wykorzystany do weryfikacji normalności rozkładu zmiennych uważam za trafny.

W odniesieniu do zawartości merytorycznej rozdziału pt.: „Wyniki badań własnych” formułuję pozytywne oceny, podkreślając skrupulatność Doktorantki w prezentacji danych i opisie znaczących kwestii. Warte zauważenia jest estetyka opracowania graficznych materiałów empirycznego, co znacznie ułatwia podążanie za tokiem myślenia i wnioskowania Autorki. Choć czasami nazbyt „statystyczny” kod językowy Doktorantki i stosowane w związku z tym pewne uproszczenia i tzw. skrótowe myślowe stanowiły dla mnie nie lada wyzwanie, jak chociażby to ze s. 136 „Istnieje także duże prawdopodobieństwo pod względem tej cechy w badanej próbie ($K=2,17$)”, czy ze s. 139 „Najwyższy średni poziom otrzymywanego wsparcia uczniowie klas czwartych wskazywali dla skali wsparcia emocjonalnego ($M=7,36$; $SD=1,85$)...”, na s. 140 „... a jako źródło wsparcia za najmniejsze uznali rówieśników ($M=5,06$; $SD=2,33$) czy s. 151 „W toku analizy został także ujawniony niski, dodatni związek pomiędzy samoregulacją uczenia się (suma), a źródłem wsparcia uzyskanym od rodziców...” lub ze s. 155 „Związek pomiędzy motywacyjnym aspektem samoregulacji a źródłem wsparcia rzeczowym nie jest istotny statystycznie”; na s. 157 „ponadto poznawczy aspekt poziomu samoregulacji uczenia się także okazał się być istotnie statystycznie wyższy u dziewcząt”. W rozdziale 5

dostrzegam także stosunkowo najwięcej błędów językowych natury stylistycznej i gramatycznej. Piszę o tym, by Doktorantka dokonała stosownej korekty przed skierowaniem rozprawy do druku, do czego J zachcam.

W analizie materiału empirycznego i formułowaniu wniosków Doktorantka także nie zawsze wykazała się uważnością i refleksyjnością. Dotyczy to głównie uchwycenia zależności między badanymi zmiennymi. I tak na przykład: nie jest poprawne sformułowanie, że „wzrostowi poziomowi samoregulacji uczenia się towarzyszy w istotny statystycznie sposób wzrost inteligencji intrapersonalnej osób badanych (s. 144). Poziom inteligencji intrapsychicznej jest przecie zmienn niezależną w prezentowanych badaniach, a poziom samoregulacji uczenia się zmienn zależną. Dotyczy to zarówno problemu zależnościowego PZ1, jak i PZ2.

Analiza danych empirycznych wykazała występowanie istotnej statystycznie różnicy w poziomie samoregulacji uczenia się uczniów z uwagi na położenie szkoły na korzyść uczniów ze szkół podmiejskich. Inne dane pokazały, że poziom samoregulacji uczenia się czwartoklasistów zależy od poziomu ich inteligencji intrapsychicznej i interpsychicznej, a z kolei jeszcze inne dane pokazały, że na poziom inteligencji personalnych uczniów nie ma wpływu położenie szkoły. Zestawienie tych wyników jest dla mnie interesujące, a jeszcze bardziej próba ich wyjaśnienia, natomiast Doktorantka ich nie dostrzega i nie opatruje komentarzem.

W podsumowaniu wyników bardzo użyteczny jest rozdział 5.6, w którym Doktorantka wyodrębnia zasadnicze kwestie odnoszące się do głównych problemów badawczych. Szczególnie wartościowe dla pracy są w mojej ocenie próby interpretacji wyników.

Rozdział dotyczący wyników badań własnych wiec rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, które mgr Małgorzata Tyszkowska odnosi głównie do wspierania rozwoju szeroko rozumianych kompetencji nauczycieli. Podkreśla wartość popularyzacji i upowszechniania wiedzy na temat samoregulacji uczenia się i jej uwarunkowania. Ponadto, wskazuje na rolę nauczyciela w kreowaniu przestrzeni dla rozwoju samoregulacji uczenia się w szkole i w środowisku rodzinnym oraz inteligencji personalnych, a także w udzielaniu wsparcia informacyjno-instrumentalnego i emocjonalnego uczniom poprzez organizację odpowiednich form i metod kształcenia, a także w budowaniu ich przekonania motywacyjnych.

Konkluzja i wniosek

Przedło ona do oceny rozprawa doktorska przygotowana pod naukowym kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak stanowi w mojej ocenie oryginalne rozwiązanie problemu naukowego i odślania dobry poziom kompetencji badawczych Doktorantki, a także ukazuje wysoki poziom Jej ogólnej wiedzy teoretycznej z dyscypliny pedagogika. Wiadczy także o dużej samodzielności w zakresie projektowania i realizacji badań. Tym samym spełnia wymogi Ustawy o stopniach i tytułach naukowych oraz stopniach i tytułach w zakresie sztuki z dnia 14 marca 2003 (Dz. U. Nr 65 poz. 595, z późniejszymi zmianami), znowelizowanej w 2014 roku i wnioskuje o dopuszczenie mgr Małgorzaty Tyszkowskiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

