

R E C E N Z J A

**dysertacji doktorskiej Pani mgr Anny Kowalik-Conder nt.
„Rozwijanie umiejętności uczenia się z zastosowaniem technologii
informacyjnych i komunikacyjnych w liceum ogólnokształcącym”
napisanej pod kierunkiem dr. hab. Tomasza Zimnego prof. USz
(promotor pomocniczy: dr Paweł Popek)**

1. Tło ogólne rozprawy

Rozprawa doktorska Pani mgr Anny Kowalik-Conder dotyczy ważnego i nowoczesnego zagadnienia rozwijania umiejętności uczenia się we współczesnym świecie. Umiejętność ta znalazła się na liście „Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 roku (2006/962/WE) w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”. W dokumencie tym kompetencje są definiowane jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”, przy czym w odniesieniu do procesu uczenia się twórcy dokumentu użyli pojęcia „umiejętność”, a nie kompetencja, i tak też interpretuje je Autorka w swojej dysertacji. W temacie rozprawy Autorka dookreśla również fakt wykorzystania w tym procesie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz miejsce realizacji badań – liceum ogólnokształcące.

Podjęta tematyka jest istotna z uwagi na współczesny kontekst cywilizacyjno-kulturowy, jakim jest epoka tzw. płynnej nowoczesności (pojęcie zaproponowane przez polskiego socjologa Zygmunta Baumana), czyli era nieustannych zmian. W tej epoce warunkiem koniecznym dobrego funkcjonowania zawodowego, ale też rozumienia świata i zmieniającej się rzeczywistości jest umiejętność uczenia się. Podjęcie tej tematyki jest cenne, gdyż – mimo, iż umiejętność uczenia się figuruje na liście ośmiu kluczowych kompetencji – wydaje się ona być najbardziej zaniedbaną przez polski system edukacyjny. Wynika to z faktu, że pozostałe kompetencje, jak np. porozumiewanie się w języku ojczystym czy w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-

techniczne, kompetencje informatyczne, inicjatywność i przedsiębiorczość – by wymienić tylko część z nich – mają swoje zakotwiczenie w przedmiotach szkolnych, podczas gdy umiejętność uczenia się jest niejako ponadprzedmiotowa, w rezultacie czego żaden z nauczycieli nie czuje się za jej kształtowanie odpowiedzialny.

Umiejętność uczenia się z pewnością można traktować jako metakompetencję – nauczanie o uczeniu się. Ta problematyka wpisuje się w najważniejszy obecnie trend edukacyjny, polegający na przejściu od nauczania do uczenia się, określanego często jako „edukacyjny przewrót kopernikański”. Należy jednak pamiętać, że pojęcie to zostało użyte już ponad 100 lat temu przez amerykańskiego pedagoga i filozofa Johna Deweya w hasło „wstrzymać herbartystów, ruszyć progresywidów”. Współczesny przewrót kopernikański realizowany jest pod hasłem „wstrzymać nauczycieli, ruszyć uczniów”. Dobrze się więc stało, że Autorka podjęła trud zbadania możliwości rozwijania umiejętności uczenia się licealistów, przecierając tym samym ścieżkę innym nauczycielom i sformułowała dla nich użyteczne wskazówki. Szkoda tylko, że ta interesująca tematyka nie została osadzona w szerszym kontekście rodzącego się obecnie nurtu edukacyjnego – nowej kultury uczenia się, zakładającej prymat uczenia się nad nauczaniem.

2. Struktura pracy

Praca jest bardzo obszerna – liczy 439 stron, na które składają się cztery rozdziały, poprzedzone wstępem i zwięźzione zakończeniem, bibliografią oraz streszczeniami w języku polskim i angielskim.

Trzy pierwsze, a ściślej dwa z nich i część rozdziału trzeciego mają charakter teoretyczny, przy czym rozdział pierwszy prezentuje teoretyczne konteksty przemian społecznych i ich edukacyjne implikacje, rozdział drugi poświęcony jest procesowi uczenia się, a rozdział trzeci ma charakter metodologiczny. Autorka zastosowała w nim niestandardowy sposób opisu tworzenia narzędzi, którymi były scenariusz wywiadu oraz arkusz obserwacji. Zasadniczo, właściwym miejscem przedstawienia narzędzi jest aneks. Autorka zastosowała jednak podejście, polegające na tym, że konstruowała ona narzędzia w trakcie badań (s. 78) i stąd przyjęte rozwiązanie należy uznać za racjonalne.

Zastrzeżenie natomiast mogą budzić proporcje ilościowe między warstwą teoretyczną i praktyczną rozprawy. Ta pierwsza zajmuje zaledwie (po uwzględnieniu spisu treści i wstępu) około 70 stron, podczas gdy na część związaną z opisem badań i ich wyników przypada pozostała część, tj. około 350 stron. Warstwa teoretyczna jest więc uboga, stanowi zaledwie 20 procent całości rozprawy.

Na końcu rozdziału czwartego, w którym Autorka omawia wyniki badań, znajdują się konkluzje dotyczące rozwijania umiejętności uczenia się z zastosowaniem TIK przez uczniów oraz wskazówki dla praktyki pedagogicznej. Jest to punkt konieczny, ważny i cenny, proponuję jednak, aby miał on swoje oznaczenie numeryczne, gdyż w obecnej wersji rozprawy jest niejako zawieszony w próżni dodatkiem do rozdziału.

3. Merytoryczna ocena rozprawy

Autorka podjęła się ambitnego i społecznie istotnego zadania opracowania modelu (modeli) rozwijania umiejętności uczenia się z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Na pochwałę zasługuje umieszczenie teoretycznych rozważań i badań w szerokim kontekście przemian społecznych, gospodarczych, w tym rynku pracy i wskazaniu problemów, z jakimi muszą się mierzyć obywatele społeczeństwa informacyjnego i jego współczesnej fazy rozwoju – społeczeństwa sieci. Autorka ukazuje także możliwości rozwojowe tkwiące w narzędziach TIK, co czyni głównie przez analizę kluczowych – według niej – kategorii informacji i komunikacji oraz wskazanie znaczenia tych kategorii w rozwoju indywidualnym i społecznym człowieka. W rozważaniach na temat informacji i komunikacji Autorka bazuje na matematycznej teorii komunikacji amerykańskich matematyków – Clauda E. Shannona i Warrena Weavera, którą reinterpreteruje i uzupełnia o podejście podmiotowe polskiego filozofa, ściślej – epistemologa – prof. Marka Hetmańskiego, podkreślające kluczową rolę człowieka i jego aktywności oraz komunikacji w wytwarzaniu informacji. Owo uzupełnienie jest konieczne, gdyż teoria Shannona-Weavera ma charakter ilościowy i odnosi się do informacji, a w rozprawie Doktorantki kategorią istotną dla ucznia w procesie uczenia się jest konstruowana przez niego wiedza.

Model komunikacji Shannona-Weavera nazywany jest „matką wszystkich modeli”, zasadne jest zatem uczynienie go punktem wyjścia w rozważaniach. Warto jednak wspomnieć o innych modelach komunikacji, np. model aktu perswazyjnego Harolda Lasswella, czy uniwersalny model komunikacji Romana Jacobsona.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Rozwijanie umiejętności uczenia się w procesie dydaktycznym” Autorka trafnie wskazuje na konieczność zmiany dotychczasowego przebiegu uczenia się w szkole i zbliżenie go do uczenia się w naturalnych warunkach. Źródłem inspiracji analizy przebiegu uczenia się dokonanej przez Autorkę są założenia teorii konstruktywizmu społecznego Lwa Wygotskiego, którego poglądy Autorka stara się odczytać przez pryzmat obecnych warunków społeczno-kulturowych i historycznych, wskazując przy tym ich nowe znaczenie i aktualność w odniesieniu do współczesności.

Autorka posługuje się tu wprowadzonym przez polskiego dydaktyka prof. Kazimierza Sośnickiego (1883-1976) podziałem na uczenie się naturalne i sztuczne. W pracy znajdujemy wprawdzie definicje obydwu pojęć (uczenie się sztuczne ma miejsce w szkole, jest narzucone z zewnątrz i w niewielkim tylko stopniu uwzględnia potrzeby ucznia, podczas gdy naturalne uczenie się jest związane z zainteresowaniami ucznia, zaspokaja jego potrzeby informacyjne, bazuje na pozytywnych emocjach i naturalnych własnościach mózgu – s. 35 i 36), jednak ich nieostrożne używanie prowadzi do zabawnych nieporozumień, jak zawarty na s. 423 apel Autorki o „powrót do natury”, który powinien oznaczać odrzucenie wszelkich technologii, a przecież w swojej pracy Autorka wyraźnie podkreśla, że narzędzia TIK są wręcz warunkiem koniecznym rozwijania umiejętności uczenia się. W szerszym rozumieniu „powrót do natury” może być interpretowany jako odrzucenie leżącej na przeciwległym do natury biegunie – kultury, co z pewnością także nie byłoby zgodne z intencjami Autorki. Aby zatem uniknąć takich sytuacji, lepsze byłoby przywołanie pojęć „uczenie się naturalne i sztuczne” wyłącznie w kontekście historycznym i stosowanie w dalszej części pracy pojęć bardziej precyzyjnych.

Błędem merytorycznym jest przyjęcie przez Doktorantkę całkowicie nietrafnej definicji kluczowego dla rozprawy pojęcia „technologie informacyjno-komunikacyjne” i – co gorsze – posługiwanie się nim w pracy w niewłaściwy sposób. Są to bowiem „technologie informacyjno-komunikacyjne” (w dalszej części recenzji będę się posługiwać skrótem TIK), a nie – jak konsekwentnie pisze Autorka – „technologie informacyjne i komunikacyjne”, co sugeruje istnienie dwóch rodzajów technologii. Wykorzystana w pracy definicja technologii

informacyjnej autorstwa Prof. Macieja Marka (a nie – jak podaje na s. 7 Autorka – Mariusza) Sysły zawiera dwie poważne nieścisłości. Ze względu na jej kluczowe dla rozprawy znaczenie, przywołam ją tu *in extenso*: [...] „zespół środków, komputery, ich urządzenia zewnętrzne, sieci komputerowe i narzędzia (oprogramowanie) oraz inne technologie (takie, jak telekomunikacja), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją w różnych obszarach życia dla osiągnięcia określonych celów. Obejmują więc swoim zakresem m.in.: informację, komputery, informatykę i komunikację”. Po pierwsze – technologia to nie „zespół środków”, ale ciąg procesów, służących do przetwarzania pewnego surowca wejściowego (może nim być informacja) w inny surowiec wyjściowy. Po wtóre – definicja prof. M. M. Sysły zawiera niebezpieczną (i niedopuszczalną) rekurencję, czyli błąd typu *idem per idem* (to samo przez to samo) – definiowanie technologii przez „inne technologie”. Szkoda, że Autorka nie zadała sobie trudu sprawdzenia etymologii słowa „technologia” i jego podstawowego znaczenia choćby w Wikipedii, bo już w dostępnej tam definicji czytamy, że jest to „całokształt zagadnień, metod, środków i działań związanych z przetwarzaniem informacji”. Technologia jest zatem zawsze przetwarzaniem, a środki, czyli narzędzia są jednym z czterech komponentów definicyjnych (obok tworzywa wejściowego, będącego przedmiotem manipulacji technologicznych, określenia celu, czyli końcowego wytworu oraz metod, czyli sposobów postępowania). Pewnym usprawiedliwieniem Autorki jest fakt, że przywołana przez nią definicja należała do najbardziej popularnych, a jej urokowi uległ nawet Prof. Jan Miodek, który w swoim dostępnym w sieci artykule „ROZMYŚLAJCIE NAD MOWĄ – KARIERA TECHNOLOGII” przytacza właśnie definicję – jak zaznacza – swojego kolegi informatyka, wrocławskiego profesora M. M. Sysły. Trzeba jednak podkreślić, że w tym samym artykule Prof. J. Miodek przywołuje definicję „technologii” z „Innego słownika języka polskiego”, gdzie jest ona określona jako „opracowana naukowo lub doświadczalnie metoda robienia czegoś”. Nasz znakomity językoznawca podkreśla, że taka definicja jest „najbliższa powszechnym odczuciom” i wyraża zrozumienie dla mody na to słowo. Jak pisze – „Elementem przyciągającym jest w nim też niewątpliwie ‘uczona’ cząstka *-logia*, zwykłym działaniom technicznym dodająca stylistycznego blasku”.

Z uznaniem natomiast pragnę podkreślić dwa istotne dla zawartych w rozprawie rozważań poglądy: akcentowanie dużego znaczenia synergii kompetencji twardych i miękkich (do których przecież należy tytułowa umiejętność uczenia się) oraz posługiwanie się

terminem „społeczeństwo ludzi uczących się”, zamiast często obecnego w publikacjach naukowych „społeczeństwa wiedzy”. Ten pierwszy termin nie tylko lepiej koresponduje z podejmowaną w pracy tematyką, ale przede wszystkim jest terminem mającym odzwierciedlenie w realiach, podczas gdy termin „społeczeństwo wiedzy” ma charakter futurystyczny, jest – jak na razie – niespełnionym marzeniem, gdyż ludzkość nie osiągnęła jeszcze odpowiedniego poziomu rozwoju, a wiedza dla zdecydowanej większości globalnego społeczeństwa jest wartością instrumentalną, nie zaś – jak powinno być w idealnym społeczeństwie wiedzy – wartością autoteliczną.

Wykorzystana w dysertacji literatura obejmuje około 200 pozycji. Niestety, Autorka ich nie ponumerowała, powyższa liczba jest zatem jedynie oszacowaniem, bazującym na prostym do ustalenia fakcie, iż bibliografia końcowa zajmuje 10 stron. Jak na standardy rozpraw doktorskich jest to wartość przeciętna. Zwraca jednak uwagę bardzo uboga literatura metodologiczna. Całkowicie zostały pominięte istotne prace takich polskich autorów, jak Władysław P. Zaczyński, Mieczysław Łobocki, Tadeusz Pilch i wielu innych. Do niektórych pozycji z bibliografii końcowej brak jest odwołań w treści pracy (np. K. Robinson: *Oblicza umysłu*, Wydaw. Element, Kraków 2010 czy M. Polak: *Odwrócona klasa...*), brak jest też tak fundamentalnej dla podjętej w rozprawie tematyki pracy, jak książka Gary Smalla i Gigi Vorgan pt. *i Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydaw. Vesper, Poznań 2011.

Brakuje również nawiązania do bardzo ważnej dla recenzowanej rozprawy koncepcji odwróconej klasy (bądź szkoły), która jest tym istotniejsza, że choć jest autorstwa absolwenta amerykańskiej uczelni Massachusetts Institute of Technology, Salmana Khana, ma polski odpowiednik w postaci niezależnej koncepcji prof. Stanisława Dylaka z UAM w Poznaniu, który swoją ideę nazwał „strategią kształcenia wyprzedzającego”. Brak ten budzi szczególne zdziwienie, gdyż sama pozycja literaturowa została umieszczona w bibliografii, dotyczy ona właśnie procesu samodzielnego uczenia się i należało ją szerzej wykorzystać. W rozprawie Autorka zawarła jedynie bardzo skromną uwagę, iż „Warto proponować uczniom strony, jak Khan Academy” (s. 414).

Na podkreślenie zasługuje natomiast fakt, że część pozycji to netografia. Odwołania (moim zdaniem jednak zbyt skromne) do pozycji netograficznych należy ocenić bardzo pozytywnie. Recenzowana monografia dotyczy bowiem zagadnień nowych, problematyki

będącej w fazie „naukowego wczesnego dzieciństwa”, zatem najnowsze i często bardzo wartościowe opracowania znajdują się wyłącznie w sieci, która jest wolna od czasowych ograniczeń tradycyjnego procesu wydawniczego.

4. Ocena warstwy metodologicznej rozprawy

W ocenie tej części rozprawy należy wydzielić dwa kryteria: ocenę opisu metodologii badań oraz ocenę samego procesu badawczego.

Tę pierwszą warstwę oceniam krytycznie, gdyż mimo awizowanych w tytule podrozdziału 3.4 technik badawczych, Autorka w ogóle o nich wspomina. Brakuje również definicji kluczowych dla metodologii badań pojęć – metody, techniki i narzędzia badawczego. Jest to o tyle istotne, że w tym właśnie obszarze pedagogiki panuje największy chaos terminologiczny, a pojęcia „metoda” i „technika” badawcza są rozmaicie rozumiane przez poszczególnych autorów. Opis metodologii badań jest więc niezwykle skromny i bazuje zaledwie na pracach trzech autorów. Starannie natomiast opisane zostały cele i problemy badawcze. Szczególnie dużo miejsca Autorka poświęciła opisowi etapów tworzenia narzędzi badawczych.

W odróżnieniu od metodologicznych rozważań teoretycznych sam proces badawczy należy ocenić wysoko. Bardzo staranny i obszerny jest opis wyników przeprowadzonych badań (zajmuje on ponad połowę rozprawy). Autorka wykazała tu dużą rzetelność i pracowitość.

5. Ocena formalnej strony pracy

Praca jest schludnym wydrukiem komputerowym. Jej strona graficzna jest skromna, Autorka ograniczyła się do tekstowego i częściowo tabelarycznego opisu wyników badań. Język pracy jest zasadniczo poprawny, ale zawiera drobne niezgrabności stylistyczne (np. *W rozdziale drugim dokonuję definicji...* – s. 5). Autorka nie zrobiła też rzetelnej korekty tekstu, w rezultacie zawiera on wiele błędów redakcyjnych (np. część tytułów jest bez kursywy, w przypisach dolnych są powtórzenia, częste są problemy z pisownią nazwisk i złożzeń dwuczłonowych, niezgodne z normą i niejednolite skróty od słowa „wydawnictwo”, występują błędy w pisowni nazwisk, nawet tak wydawałoby się znanych, jak prof. Maciej

Marek Sysło, który na s. 57 oraz w bibliografii końcowej na s. 431 występuje jako „Syło” itd.). Są to błędy relatywnie łatwe do usunięcia i wykonanie starannej korekty będzie konieczne w przypadku, gdyby ta praca miała być (zapewne w części) publikowana.

6. Konkluzje

Mimo wskazanych w recenzji niedociągnięć Pani mgr Anna Kowalik-Conder przygotowała poznawczo interesującą i wartościową rozprawę doktorską. Z lektury rozprawy – zarówno z treści, jak i wspomnianych proporcji rozdziałów – wnioskuję, że Autorka jest bardziej typem praktycznego badacza niż teoretyka. Doktorantka włożyła wiele wysiłku w przygotowanie i przeprowadzenie badań empirycznych, opracowanie ich wyników oraz sformułowanie naukowo wartościowych konkluzji i wskazówek dla nauczycieli, dotyczących organizacji procesu kształcenia umiejętności uczenia się licealistów. Ten praktyczny aspekt stanowi największą wartość rozprawy.

Ogólna ocena rozprawy doktorskiej Pani mgr Anny Kowalik-Conder jest pozytywna. Doktorantka wykazała się nowoczesną wiedzą pedagogiczną, zdolnością do ujmowania interdyscyplinarnej problematyki z różnych perspektyw oraz umiejętnością zorganizowania i efektywnego przeprowadzenia badań naukowych, co świadczy o Jej dojrzałości i dobrym przygotowaniu do pracy naukowej, a zapewne także w charakterze pracownika dydaktycznego.

Monografia Pani mgr Anny Kowalik-Conder systematyzuje i rozwija wiedzę dotyczącą poszukiwań nowych modeli kształtowania umiejętności uczenia się, odpowiadających wyzwaniom epoki Internetu i świata nieustannych zmian. Stanowi zatem istotny wkład w rozwój teorii oraz praktyki badanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej.

Recenzowana rozprawa doktorska odpowiada wymogom określonym w art. 13 pkt. 1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 roku (ze zmianami z 22 września 2011 roku) o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki. Wnioskuję zatem do Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego w Szczecinie o dopuszczenie Pani mgr Anny Kowalik-Conder do dalszych etapów przewodu doktorskiego.