

Prof. dr hab. Henryk Mizerek
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych

Olsztyn, dnia 14 lipca 2023 r.

Recenzja rozprawy doktorskiej
Mgr Daphne Cohen-Brenner
pt. *Physics Teachers Learning Communities –*
From the Perspective of Teachers

Poznań 2022, s. 288

przygotowanej pod kierunkiem Prof. dr hab. Stanisława Dylaka

Poszukiwania form wspomagania rozwoju zawodowego nauczycieli stanowią współcześnie pole wartościowych eksploracji naukowych w pedagogice współczesnej. Problem ten jest ważny zarówno dla teorii jak i praktyki edukacyjnej. Pomimo prowadzonych od wielu już lat badań i studiów nadal dalecy jesteśmy od niebudzącej wątpliwości odpowiedzi na pytanie jak w praktyce realizować idee refleksyjnego nauczania. W jaki sposób tworzyć mosty między wiedzą naukową a praktyką kształcenia nauczycieli?

Rozprawa przygotowana przez Daphne Cohen Brenner jest ambitną próbą wpisania się w nurt tych poszukiwań – szczególnie w sferze wspomagania rozwoju czynnych zawodowo nauczycieli. Autorka przedstawia przebieg oraz rezultaty projektu *Teachers Learning Communities (PLC)*. Przedmiotem badań uczyniono inicjatywę *The Paris Community*. Wchodzi ona w skład wdrażanego w Izraelu projektu pt. *Model for Regional Physics Teachers Learning Communities*.

Przedmiotem dociekań Doktorantki były procesy zmian w rozwoju zawodowym nauczycieli fizyki następujące w trakcie ich uczestnictwa w pracach *Teachers Learning Communities* (na przykładzie *Paris Community*). Jednocześnie postanowiła ona zidentyfikować, opisać oraz wyjaśnić te wszystkie czynniki, które sprawiają, że PLC tworzy rodzaj społeczności

uczającej się, tworzącej impulsy do rozwoju osobistego, społecznego oraz profesjonalnego nauczycieli fizyki.

Układ treści pracy jest typowy dla rozpraw empirycznych z zakresu pedagogiki. Tworzą ją trzy części - teoretyczna, metodologiczna oraz empiryczna.

Część teoretyczną pracy tworzy rozdział pt. *Theoretical Backgroud*. Autorka nadała mu jasną, starannie przemyślaną strukturę. Dobierając treści oraz źródła ogniskowała uwagę na kwestie związane bezpośrednio z zasadami funkcjonowania nauczycielskich społeczności uczących się (*Learning Communities of Teachers*). W tej sposób w podrozdziałach podjęto następujące kwestie szczegółowe.

1. Współczesne nauczanie i uczenie się fizyki w szkole średniej (teaching and learning physics today in high school)
2. Rozwój zawodowy nauczycieli (teachers' professional development)
3. Nauczycielskie społeczności uczące się (learning communities of teachers)
4. Społeczności uczące się nauczycieli fizyki (Learning communities of physics teachers)
5. *Paris Community* jako model dla *Regional Physics Teachers Learning Communities*

Narrację Doktorantki charakteryzuje lakoniczność oraz (niekiedy) powierzchowność wywodu. Jej uwaga ogniskuje się wokół kwestii bezpośrednio związanych z nauczycielami fizyki. Jest to zrozumiałe biorąc pod uwagę temat rozprawy. Jednak z punktu widzenia pytania o to, na ile zawarte tu treści tworzą ramę teoretyczną projektu można mieć wątpliwości. Ich źródłem jest fakt, że kluczowe kategorie analiz niezbędne w trakcie analizy oraz interpretacji materiału empirycznego z badań własnych pozostają na drugim planie zainteresowań Doktorantki. Ich przykładem są takie kwestie jak koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli (Stenhouse, 1984)(Dede et al., 2009)(Garet et al., 2001), refleksyjnej praktyki (Pollard & Collins, 2005)(Zeichner & Liston, 2013)(Farrell & Ives, 2014); uczenie się dorosłych (w tym szczególnie teoria transformatywnego uczenia się (Mezirow, 1981).

Trzeba jednak przyznać, że w ramach wykorzystanych w pracy tekstów źródłowych Autorka porusza się dobrze. Nie chowa się za cudzymi tekstami a raczej przywołuje je jako argumenty na rzecz formułowanych przez siebie tez. Daje to dobre świadectwo warsztatu pisarskiego oraz umiejętności analitycznych. Co więcej, treści zawarte w części teoretycznej tworzą nie tyle ramę teoretyczną, co dają obraz kontekstu społecznego oraz praktycznego

projektu, który stał się przedmiotem badań Doktorantki. Mając na uwadze przyjętą strategię badawczą – studium przypadku (*case study*) - ma to pełne uzasadnienie. Mam nadzieję, że w przyszłych analizach Autorka śmieiej będzie sięgać koncepcje teoretyczne pozwalające na pełniejsze analizy wyników własnych badań.

* * *

Część metodologiczna rozprawy została zatytułowana – *Methodological Foundations of the Research*. Sposób opracowania tego rozdziału daje dobre świadectwo intuicji Autorki w zakresie wyboru właściwych rozwiązań metodologicznych. Poprawnie został sformułowany przedmiot oraz cele badań. Trafna była decyzja o wyborze strategii badawczej - studium przypadku (*case study*). Doktorantka rozumie istotę badań jakościowych – w tym możliwości oraz ograniczeń wybranej strategii.

Niedosyt uważnego czytelnika może jednak wywołać kilka szczegółowych kwestii. Wśród nich następujące:

1. Studium przypadku (*case study*) jest jedną z wielu strategii badawczych w ramach badań jakościowych. Oczekiwać by można szerszego uzasadnienia wyboru tej właśnie strategii. Projekt badawczy można było realizować z wykorzystaniem np. badań ewaluacyjnych, teorii ugruntowanej, badań etnograficznych, badań w działaniu itp. (Creswell & Poth, 2016; Mertens, 2010)
2. Ważne byłoby precyzyjne określenie co było tutaj przypadkiem, jak ustalono jego granice oraz jaki rodzaju studium przypadku został wybrany (Simons, 2009; Stake, 1995)
3. Potrzebna jest również jasna deklaracja co do osadzenia paradygmatycznego projektu. Uważna lektura rozprawy skłania do wniosku, że Autorce bliski jest paradygmat konstruktywistyczny. A może jednak pragmatyczny?

Trzeba jednak podkreślić, że w wielu kwestiach Doktorantka poradziła sobie bardzo dobrze. Jej główną zasługą jest bardzo szeroki repertuar wykorzystanych metod zbierania danych. W ten sposób spełniony został, kluczowy dla studium przypadku, wymóg triangulacji metod. Zebrano też bardzo bogaty, zróżnicowany materiał empiryczny. Pozwolił on na rozwiązanie sformułowanych problemów badawczych

Doceniam też odważną decyzję o występowaniu Autorki jednocześnie w dwóch rolach – badaczki oraz uczestniczki (liderki) projektu, który był badanym przypadkiem. W tym sensie

badanie Doktorantki kieruje się w stronę badań partycypacyjnych. Stwarza to wiele dylematów metodologicznych. Autorka ma tego pełną świadomość pisząc, iż w badaniach jakościowych konieczne jest zapewnienie wiarygodności *trustworthiness*. Rzeczywiście podstawową kompetencją metodologiczną, zapewniającą kontrolę przedzałożeń jest tutaj kategoria refleksywności (*reflexivity*)(Finlay, 2002). Doktorantka w trakcie prezentacji wyników badań stara się wykorzystywać ją praktyce. Sądzę również, że wiarygodność wyników podnieść może precyzyjne określenie (uraz uzasadnienie wyboru) zastosowanych metod analizy zebranych danych empirycznych. Nie bardzo wiadomo, kiedy Autorka sięga po kodowanie, kiedy wykorzystuje analizę treści, analizę dyskursu oraz jakie procedury wykorzystuje w trakcie pracy z danymi. Trzeba jednak podkreślić, iż mimo odwoływania się do intuicji, kryterium respektowania kultury pracy z danymi zostało spełnione.

Rozdział empiryczny rozprawy – zatytułowany *Findings* jest najbardziej rozbudowaną, liczącą w sumie 126 stron tekstu, jej częścią. Jego struktura oraz układ treści zostały podporządkowane problematyce badań. Uwaga Autorki ogniskuje się tutaj na trzech blokach zagadnień:

1. Kwestii zmian zachodzących w nauczycielach w trakcie uczestnictwa w PLC (zmiany sferze ich rozwoju osobistego, społeczny i profesjonalnego).
2. Relacji między uczestnictwem w PLC a praktyką nauczania w macierzystej szkole.
3. Opiniom na temat motywacji do uczestnictwa w projekcie, napotykanym trudności oraz postulowanych zmian.

Sposób opracowania tego rozdziału świadczy dobrze o warsztacie naukowym Doktorantki. Przeważające analizy są bardzo szczegółowe a zarazem rzetelne. Dzięki zastosowanym rozwiązaniom redakcyjnym tekst jest przejrzysty, przyjazny dla czytelnika. Autorka stara się zachować logikę wyводу oraz dyscyplinę intelektualną. Przytacza argumenty na rzecz tezy, że podstawą efektywności funkcjonowania nauczycielskich społeczności uczących się tworzenie wartościowych relacji interpersonalnych opartych o takie wartości jak wzajemnie zaufanie, szacunek i otwartość na innych, szczerść itp. Niezmiernie ważna jest również tworzenie klimatu dla społecznego uczenia się, refleksji, deliberacji oraz nawiązywania autentycznego dialogu.

Najbardziej dojrzałą częścią rozprawy jest rozdział piąty – zatytułowany *Discussion and Conclusions*. Jest to nie tylko zwykłe podsumowanie uzyskanych wyników ale również wartościowa próba ich interpretacji poprzez odwołanie się do rezultatów badań uzyskanych przez innych badaczy oraz – mam wrażenie trochę „milczące” w tej pracy - koncepcje stanowiące ramę teoretyczną zrealizowanego projektu. Literatura źródłowa - koncentrująca się wokół kwestii rozwoju zawodowego nauczycieli fizyki i przedmiotów ścisłych – została trafnie dobrana i wykorzystana. W ten sposób możliwe było sformułowanie implikacji pod adresem dalszych badań oraz praktycznych sposobów sensownego kształcenia czynnych zawodowo nauczycieli. W analizach Doktorantki znajduję uzasadnienie śmielszego sięgania w praktyce edukacyjnej po konstruktywistyczne wizje nauczania i uczenia się. Ustalenia poczynione przez Autorkę dowodzą również, w analizach rozwoju zawodowego nauczycieli pomocne może być odwoływanie się do kategorii wypracowanych przez współczesne teorie uczenia się – w tym szczególnie konektywizmu (Duan et al., 2018) oraz generatywizmu Roberto Carinerio.

Za szczególnie cenne w konkluzjach Doktorantki uznaję, ugruntowanego w zebranych danych, sformułowanie postulatu zmiany sposobu myślenia o relacjach między teorią a praktyką a praktyką nauczycielską. Wskazuje ona na dyskusyjność realizowanego w przypadku PLC w Izraelu modelu FAN. Przekonanie, iż praktyka jest poligonem dla testowania rozwiązań wypracowanych przez uczonych nie ma większego uzasadnienia. Dowodzi tego analiza relacji między Weitzman Institute of Science a uczestnikami PLC.

W tym świetle ważnym wyzwaniem dla badaczy jest znalezienie odpowiedzi na pytanie o to, jak współcześnie realizować w praktyce takie idee jak na przykład *research-informed educational practice and policy, knowledge mobilization, knowledge brokering* itp.

Przedstawione powyżej argumenty prowadzą do konkluzji, iż w moim przekonaniu rozprawa zasługuje na pozytywną ocenę. Decydują o tym następujące argumenty:

- a) po pierwsze, wybór problematyki, która jest niezwykle interesująca, uniwersalna, ważna i aktualna – szczególnie współcześnie. Znalezienie formuły dla efektywnego wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli jest szczególnym wyzwaniem dla teorii jak i praktyki edukacyjnej. Tradycyjne, odwołujące się do techniczno-racjonalnej

epistemologii praktyki, są zawodne - podobnie jak popularne nadal pomysły na kursowe, krótkie w czasie, formuły „doszkalania” nauczycieli.

- b) po drugie - zrealizowany projekt badawczy wyróżnia się wysokim stopniem trudności. Autorka prowadziła badania przez cztery lata. Nie przyglądała się projektowi *Paris Community* z pozycji zewnętrznej obserwatorki lecz potrafiła połączyć rolę aktywnej uczestniczki projektu z rolą badaczki. Mimo trudności jakie powstają w trakcie realizacji badań partycypacyjnych taka decyzja była słuszna. Wyniki badań stają się bardziej wiarygodne – umożliwiły dotarcie do wewnętrznej, podmiotowej interpretacji rzeczywistości przez uczestników badanego projektu a jednocześnie na zrozumienie ich sytuacji. Realizacja tego badania wymagała wielkiego zaangażowania, wiedzy oraz intuicji Autorki.
- c) po trzecie – sposób w jaki ten projekt został opracowany oraz zrealizowany daje świadectwo wysokich kompetencjach teoretycznych Autorki oraz opanowaniu warsztatu naukowego w stopniu niezbędnym dla realizacji ambitnych projektów badawczych.

Chciałbym jednocześnie podkreślić, że przytoczone wcześniej w recenzji wątpliwości i pytania nie obniżają ostatecznej, pozytywnej oceny całości dysertacji. W badaniach jakościowych nie sposób odwoływać się do krytyki selekcyjnej, nastawiać się na wyłapywanie błędów i niedociągnięć. Kiedy potraktujemy badania jakościowe jako sztukę rozwiązywania istotnych problemów praktyki społecznej trzeba odwoływać się do zasad krytyki hermeneutycznej. Wówczas recenzent stara się odkryć sposób myślenia autora badania, formułować wątpliwości, proponować kwestie, które mogą się pojawić podczas publicznej obrony pracy doktorskiej.

Wniosek końcowy

Na podstawie przytoczonych w recenzji uwag doszedłem do wniosku, że przedstawiona do oceny praca **Pani Mgr Daphne Cohen-Brenner pt. *Physics Teachers Learning Communities – From the Perspective of Teachers*** spełnia wszelkie kryteria (zarówno merytoryczne jak i formalne) i może być podstawą do przystąpienia do kolejnych etapów przewodu doktorskiego

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A Research Agenda for Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>
- Duan, J., Xie, K., Hawk, N. A., Yu, S., & Wang, M. (2018). Exploring a Personal Social Knowledge Network (PSKN) to aid the observation of connectivist interaction for high- and low-performing learners in connectivist massive open online courses. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 199–217. <https://doi.org/10.1111/bjet.12687>
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2014). Exploring Teacher Beliefs and Classroom Practices through Reflective Practice: A Case Study. *Language Teaching Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Garet, M. S., Porter, a. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Pollard, A., & Collins, J. (2005). *Reflective teaching*. A&C Black.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1984). Artistry and Teaching: The Teacher as The Focus of Research and Development. In *Alternative Perspectives on School Improvement*. Falmer.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

