

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Pauliny MARCHLIK

pt.: *Rodzinne, edukacyjne i środowiskowe uwarunkowania wczesnego porzucania szkoły*
napisanej pod kierunkiem dr hab. Anny Zielińskiej prof. UW, Warszawa 2019, ss. 265 +
Bibliografia i Aneks

Uwagi wstępne

Społeczeństwo wiedzy, uczenie się przez całe życie, zmiana stosunków społecznych poprzez edukację i tym podobne postulaty wciąż są bardziej zaklęciami aniżeli realnymi podmiotowymi doświadczeniami. Wprawdzie wzrasta znaczenie edukacji jako czynnika statusu społecznego i ekonomicznego osób oraz zmiany ładu społecznego, jednakże zaufanie do jej roli w zmianie jednostkowych i zbiorowych warunków życia oraz kondycji świata pozostaje na poziomie deklaracji a nie realności. Jednym z przykładów tego jest zjawisko wczesnego porzucania formalnej edukacji. Jest to jeden ze współczesnych palących problemów społecznych w skali lokalnej i globalnej. Jakkolwiek optymistycznie wyglądają dane statystyczne wskazujące na zmniejszanie się tego zjawiska, nie osłabiają one niepokoju o konsekwencje ignorowania i lekceważenia jego następstw dla osoby i dla społeczeństwa.

Można wprawdzie postawić przewrotne pytanie, czego uczy przebywanie w szkole, jakie są osobowe i zbiorowe korzyści pozostawania w formalnym systemie edukacyjnym. Czy rację ma Frank Furedi pisząc, że jest to „marnotrawstwo” (Furedi, *Wasted. Why education isn't educating*, 2009)? Równie ważne jest pytanie o to, dlaczego młodzi ludzie rezygnują z uczestniczenia w szkolnej edukacji, dlaczego mimo deklaracji o wartościowaniu wykształcenia i niemal powszechnych praktyk kredencjalistycznych, mniej lub bardziej świadomie porzucają szkołę, formalną edukację. Ile jest w tym osobistych decyzji, a ile oddziaływania warunków zewnętrznych, zarówno lokalnych jak i uniwersalnych? Co decyduje o zmianie takich decyzji i powrocie do szkoły? Jakie znaczenie ma potrzeba uaktualnienia wiedzy, swoistego „usunięcia defektu” i resetowania błędów szkolnej edukacji?¹ O tym, że ważne są te pytania oraz poszukiwanie odpowiedzi na nie świadczą dane, tak ilościowe jak i jakościowe zamieszczone

¹ H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling-Rönnlund (2018): „W przemyśle samochodowym w przypadku wykrycia błędu pojazdy trafiają do serwisu. Otrzymujesz list od producenta, w którym jest napisane: » Zapraszamy na wizytę w serwisie i wymianę hamulców«. Gdy fakty dotyczące świata, których nauczo cię w szkole albo na studiach, tracą na ważności, także powinieneś otrzymać taki list: »Przepraszamy, to, czego cię nauczyliśmy, nie jest już prawdą. Prosimy o dostarczenie mózgu w celu dokonania jego aktualizacji«. Na tym tle nasuwa mi się pytanie: a może niektórzy sami, nie czekając na taki „list” wracają do szkoły.

w przedłożonej do recenzji dysertacji napisanej przez mgr Paulinę Marchlik pod kierunkiem dr hab. Anny Zielińskiej prof. UW.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że u podstaw powstania tej rozprawy doktorskiej są osobiste doświadczenia doktorantki w międzynarodowym programie badawczym poświęconym tej problematyce (*Reducing Early School Leaving in Europe*, RESL.eu), w którym uczestniczyli partnerzy z 10 państw Unii Europejskiej. Uczestniczenie w tym projekcie świadczy o kompetencji młodej badaczki i jej doświadczeniu w pracy w międzynarodowym środowisku. W efekcie tego, rozprawa doktorska jest ważnym przykładem zaangażowanego uczestniczącego badania praktyki w celu aktualizowania wiedzy i zmieniania praktyk oświatowych poprzez odkrywanie z jednej strony specyficznych, z drugiej powszechnych przejawów badanego zjawiska. Jej treść jest zarówno wkładem w doskonalenie wiedzy pedagogicznej jak i propozycji implementacji wyników badań.

Wprawdzie w kilku miejscach pracy autorka wskazuje na swój udział w tym projekcie, jednakże zabrakło mi tej informacji już we Wprowadzeniu. Pisze o tym dopiero na s. 119. Sugeruję, by w tekstach „podoktorskich”, w tym w publikacji treści rozprawy tę informację zamieszczać wcześniej.

Oryginalność rozprawy

Opiniowaną rozprawę cechuje oryginalność w trzech wymiarach. Pierwszym jest podjęta problematyka badawcza. O jej znaczeniu świadczy uznanie wagi problemu badawczego przez międzynarodowe konsorcjum oraz finansowanie projektu w ramach FP-7 EU. Jakkolwiek doktorantka skupiła się w rozprawie na polskiej specyfice i tego terenu dotyczyły pytania badawcze, są one komplementarne wobec kontekstu europejskiego. Podjęte zadanie badawcze wpisuje się bowiem Drugim wymiarem oryginalności dysertacji jest zastosowane w niej podejście badawcze: połączenie gromadzenia materiału faktograficznego ze wzbudzaniem refleksji uczestników interakcji (respondentów i badaczki). Wywiady prowadzone były w miejscach wskazanych przez respondentów (s. 123 i n.). O trzecim wymiarze oryginalności świadczą rekomendacje dla praktyki oświatowej i edukacyjnej. Odkryte mechanizmy rządzące decyzjami młodzieży porzucającej formalną edukację, jakkolwiek nie poddające się generalizacji, są ważnymi inspiracjami dla organizatorów edukacji, zwłaszcza dla osób w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Te trzy wymiary składają się na wdrożeniowy potencjał dysertacji, możliwość zastosowania zamieszczonych w niej odkryć w zmianie, zarówno w odniesieniu do indywidualnych losów osób doświadczających (nierzadko skumulowanej) deprywacji jak i do funkcjonowania instytucji edukacyjnych.

Opinie szczegółowe

Pierwsza część szczegółowych opinii dotyczy formalnej strony dysertacji, to znaczy struktury rozprawy i jej zgodności z tytułem. W dalszej części recenzji odnoszę się do treści poszczególnych jej elementów oraz warstwy redakcyjnej.

Treść rozprawy jest zgodna z jej tytułem, który wyraźnie wyznacza pole problemowe dysertacji i jest jednoznacznie sformułowany. Struktura pracy jest logiczna i odzwierciedla porządek raportu z badań, to znaczy zawiera przedstawienie teoretycznego i empirycznego kontekstu prowadzonych badań, zastosowaną metodologię i metodykę badań oraz prezentację i dyskusję wyników oraz konkluzje i rekomendacje pod adresem praktyki. Każda z tych części jest udokumentowana odwołaniami do piśmiennictwa naukowego, treści raportów i do opisów własnej praktyki badawczej. Na podkreślenie zasługuje narracja, troska o poprawność językową i stylistyczną oraz przejrzystość graficzną.

Treść dysertacji rozmieszczona jest w sześciu rozdziałach. Na podkreślenie zasługuje zachowanie proporcji objętości przedstawienia kontekstu oraz uzasadnienia wyboru problematyki badań i prezentacją oraz interpretacją wyników własnych badań. Dopelnieniem treści rozprawy jest obszerna bibliografia, w której zamieszczone są liczne teksty w języku angielskim, akty prawne obowiązujące na terenie RP oraz źródła internetowe. W odniesieniu do tych ostatnich uwagę zwraca brak daty dostępu. Ponadto integralną część pracy stanowi Aneks, w którym znajdują się listy uczestników oraz dyspozycje do wywiadów indywidualnych i grupowych. Mimo formalnego wymagania (Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym ..., art. 13.6), w maszynopisie nie ma streszczenia rozprawy w języku angielskim.

Pierwsza część rozprawy rozmieszczona jest w 4 rozdziałach: „Wczesne kończenie edukacji – zarys problematyki”, „Obowiązek szkolny i obowiązek nauki”, „Niepowodzenia i sukcesy szkolne” oraz „Druga szansa – alternatywne ścieżki kształcenia”. Treści tych rozdziałów wyznaczają merytoryczny kontekst problematyki badawczej. Autorka skupiła się na opisach historycznych i współczesnych, polskich i europejskich praktyk oświatowych oraz zjawiska wczesnego porzucania edukacji. Ten bogaty materiał faktograficzny pozbawiony jest jednak perspektywy teoretycznej, która mogłaby stanowić oś interpretacji przedstawianych zjawisk. Odnosi się to także do dyskusji wyników badań. Wprawdzie pierwszy podrozdział w rozdziale pierwszym zatytułowany jest „Teoretyczne rozważania nad zjawiskiem wczesnego kończenia edukacji” jednakże jego treści zawierających przywołania pięciu teorii [merytokratycznej koncepcji społeczeństwa Michaela Younga, funkcjonalnej teorii stratyfikacji Davisa i Moore’a, teorii interakcjonizmu symbolicznego Meada, teorii kapitału

społecznego oraz teorii rezyliencji (*resilience*)] nie można uznać za teoretyczną podstawę prowadzonych badań. Dostrzegam sięganie do nich w rozdziale trzecim, w którym autorka analizuje uwarunkowania sukcesu szkolnego, jednakże żadna z tych teorii nie jest użyta do wyjaśniania wyników badań własnych.

W rozprawie dostrzegam cechy podejścia teoretycznego określanego mianem *bricolage* – podejścia umożliwiającego konstruowanie wiedzy o przedmiocie badań z wykorzystaniem procedur dobrze zestawionych z fragmentów różnych orientacji badawczych dostarczających rozwiązań problemów w konkretnych sytuacjach. Jest to uwidocznione zarówno w przedstawianiu kontekstu badanej klasy zjawisk jak i przy opracowywaniu rezultatów prowadzonych analiz i sporządzaniu raportu z badań. Jest to jednak tylko moje przypuszczenie, które poddaję pod dyskusję podczas publicznej obrony.

Drugim elementem przedstawianego kontekstu podjętego zadania badawczego jest zjawisko obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. Ten rozdział rozprawy zawiera informacje na temat formalnych przepisów i realnych praktyk w Polsce i w krajach UE. W opisie polskich doświadczeń Autorka przedstawiła badane zjawisko w perspektywie historycznej rozpoczynając od 1918 roku poprzez doświadczenia w okresie PRL po praktyki w III RP. W tym rozdziale na podkreślenie zasługują rzeczowe i wnikliwe analizy wielowymiarowych osobistych i społecznych korzyści z przestrzegania obowiązku szkolnego oraz kosztów przedwczesnego kończenia edukacji. Interesujące i ważne treści zamieszczone w tym rozdziale są wprawdzie znaczącym uzasadnieniem podjęcia badań, jednakże nie są wykorzystane z punktu widzenia celów badań wyszczególnionych na s. 8.

Sumując pierwszą część rozprawy doktorskiej stwierdzam, że zamieszczony jest w niej solidnie opisany szeroki kontekst empiryczny występowania badanego zjawiska. Jednakże jest on nacechowany mozaikowością, czego źródła upatruję w braku przyjęcia perspektywy teoretycznej.

Drugą częścią dysertacji stanowi przedstawienie konceptualizacji badań własnych (Rozdział 5). Jak napisała autorka rozprawy, są one elementem, ale też rozszerzeniem badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu badawczego RESL.eu. W treści tego rozdziału nie znajduję uzasadnienia tej decyzji ani informacji, które działania badawcze zostały przeprowadzone na potrzeby projektu, a które na potrzeby dysertacji. Zamieszczona na s. 119 informacja: „Niektóre prezentowane dane pochodzą z wywiadów przeprowadzonych poza projektem” nie jest poparta wskazaniem, których danych to dotyczy. Wprawdzie na s. 122 doktorantka napisała, że na potrzeby dysertacji przeprowadziła, poza projektem, dodatkowe wywiady ze słuchaczami liceum ogólnokształcącego dla dorosłych w jednym z warszawskich

centrów kształcenia ustawicznego, ale w prezentacji i dyskusji danych empirycznych te wypowiedzi nie są wskazywane jako osobne wobec wyników badań prowadzonych na potrzeby projektu RESL.eu. Nie jestem pewna, czy wyniki wywiadów są przedmiotem fragmentu 6.5 – „Pięć studiów przypadków” należą do tej grupy „poza projektem”.

Kolejna uwaga pod adresem tej części rozprawy dotyczy pytań badawczych. Na s. 124-125 są trzy pytania badawcze i osiem pytań szczegółowych. Po pierwsze, nie ma głównego problemu wyznaczającego zakres pola badań. W efekcie w części zawierającej opis i dyskusję danych empirycznych, poza odpowiedziami na trzy pytania: 1) jakie są uwarunkowania przerywania nauki szkolnej? 2) jakie są powody powrotu do systemu edukacji? i 3) jakie strategie przeciwdziałania porzuceniu edukacji stosują szkoły? są treści, wprawdzie interesujące i ważne z punktu widzenia badanej klasy zjawisk, ale wykraczające poza pole wyznaczone tymi trzema pytaniami. Ponadto zastanawiam się, z czego wynikają pytania szczegółowe, jaka jest ich relacja do trzech wcześniej sformułowanych? Na przykład, czym się różni zakres znaczeniowy drugiego pytania i 7 szczegółowego? Dotyczy to także relacji trzeciego pytania oraz 8 pytania szczegółowego. Strategie radzenia sobie ze zjawiskiem przerywania nauki nie są uszczegółowieniem strategii przeciwdziałania temu zjawisku. Tu widzę raczej odwrotny zakres znaczeniowy, to znaczy przeciwdziałanie jest jednym z elementów strategii radzenia sobie ze zjawiskiem przerywania nauki szkolnej.

Na pozytywne podkreślenie zasługuje rzeczowe uargumentowanie wyboru terenu badań. Przejrzyste są zasady doboru próby badanej. Na marginesie dodam, że to nie szkoły były badane (s.128), ale wybrane przez autorkę zjawiska w tych szkołach. Solidny jest opis procedur i technik gromadzenia danych, co w połączeniu z dyspozycjami do wywiadów (Aneks) umożliwia pozyskiwanie danych w innych środowiskach, co może przyczynić się do weryfikacji i powiększenia spektrum danych. Na tym tle zaskakuje niefrasobliwość w nazewnictwie stosowanym w opisie metodyki badań: wskazana metoda: sondaż diagnostyczny, a potem są analizy indywidualnych przypadków.

Odnosnie do tej części moje uwagi dotyczą wątpliwości odnośnie do sformułowania problematyki badawczej oraz pozytywnej oceny doboru próby do badań i przedstawienia technik badawczych, które umożliwiły zebranie bogatego materiału empirycznego.

Trzecią część rozprawy stanowi prezentacja i analiza danych. Tytuł tej części – „Wyniki badań własnych” – jest, moim zdaniem, roboczy. Jego ogólność utrudnia odniesienie się do zgodności zawartości treściowej rozdziału z jego sformułowaniem. Struktura tego rozdziału odzwierciedla listę ośmiu pytań szczegółowych ze s. 125, co ułatwia odczytywanie prezentowanego obrazu badanego zjawiska. Jednakże materiał empiryczny zamieszczony w

tym rozdziale pochodzący z badań w ramach projektu RESL.eu i badań własnych poza projektem nie jest wyraźnie rozdzielony. Niemniej zgromadzone dane stanowią wielowarstwowy obraz przyczyn, przebiegu i konsekwencji odchodzenia z systemu edukacji. Przytaczane wypowiedzi uczestników badań uporządkowane są według przyjętych przez doktorantkę kryteriów uwarunkowań przerywania nauki, powrotu do systemu edukacji oraz instytucjonalnych, szkolnych praktyk przeciwdziałania porzucania nauki. Te dane, jakkolwiek przedstawione według jasnego porządku, nie zostały poddane analizie z zastosowaniem perspektywy teoretycznej. Przywoływane piśmiennictwo wspierające komentowanie poszczególnych danych pochodzi z różnych stanowisk teoretycznych. Moim zdaniem, pełnią one rolę swoistych ozdobników. Przykładem tego jest między innymi powołanie się na prace dotyczące rodziny pochodzące z różnych koncepcji (s. 155) i niewykorzystanie żadnej z nich w konkluzji na s. 171. Podobną rolę pełni przywołanie wyników badań prowadzonych w Australii (s. 175).

Zastanawiam się, dlaczego interesujące i przejrzyste schematy przedstawienia uwarunkowań edukacyjnych (Rycina 5., s. 172) i działań szkoły (Rycina 7., s. 231) nie zostały wykorzystane do zobrazowania uwarunkowań rodzinnych i środowiskowych. Ukazanie relacji czynników w poszczególnych kontekstach: rodzinnym, szkolnym, osobowym i losowym ułatwiłoby sporządzenie syntezy wyników badań, a jednocześnie wskazanie punktów ciężkości w rekomendacjach. Pozwoliłoby też uniknąć, mimo przywołanych definicji środowiska (s.185-186), zaliczenia do czynników środowiskowych takich zjawisk jak używanie substancji psychoaktywnych, **poczucie** (podkr. M.Cz-W) odrzucenia przez grupę i zachowań ryzykownych (Rycina 6. s. 186).

Lektura i analiza treści zamieszczonych w Rozdziale 6. przynosi wiele informacji ważnych poznawczo i użytecznych dla praktyki. Solidnie, zgodnie z zasadami sztuki badawczej zgromadzony materiał faktograficzny stanowi atrakcyjny zbiór danych surowych. Szkoda, że interesujący efekt realizacji projektu RESL.eu, jakim, moim zdaniem, jest sporządzenie typologii nieliniowych trajektorii edukacyjnych młodzieży zagrożonej przedwczesnym kończeniem nauki (s. 36-39) nie został wykorzystany w dyskusji materiału faktograficznego zgromadzonego na potrzeby dysertacji. Podobnie jak wskazane na s. 54-55 rekomendacje - strategie ograniczania wczesnego kończenia nauki: przeciwdziałanie -interwencja - kompensacja. Opisane są polskie praktyki uszczegółowiające zalecenia Komisji Europejskiej (s. 57-59), a dane z badań ilustrują sposoby wdrażania niektórych z nich, jednakże te informacje nie są wykorzystywane w dalszych częściach rozprawy. Dostrzegam je wprawdzie w

zakończeniu rozprawy („Wnioski i rekomendacje”), ale nie są one uporządkowane według tej triady.

Z zebranego bogatego materiału empirycznego wyłaniają się interesujące kategorie analityczne inspirujące kolejne badania. Jedną w takich kategoriach jest wstyd. Jakkolwiek tylko jeden z rozmówców otwarcie mówił o wstydzie (s. 217) treści podrozdziału 6.7 przynoszą bardzo ważny, moim zdaniem, czynnik badanego zjawiska. Nie został on wprawdzie uwzględniony w tabeli 20 (s. 229-230), ale, w moim przekonaniu, zasługuje na namysł właśnie w kontekście treści tej tabeli. Dodam, że ważne jest uporządkowanie w tej tabeli czynników chroniących przed całkowitym porzuceniem edukacji według ich źródła: zewnętrzne w stosunku do ucznia i wewnętrzne, tkwiące w osobie.

Sumując opinie o tej części dysertacji stwierdzam, że zamieszczony w niej bogaty, solidnie udokumentowany materiał faktograficzny pozostawiony jest głównie na poziomie opisu. Sporządzane syntezy cechuje addytywność wskazywanych czynników. Nie łagodzą tego konkluzje, w których podkreślana jest synergia poszczególnych uwarunkowań. U podstaw takiego stanu jest, według mnie, brak perspektywy teoretycznej, która umożliwiłaby interpretację tego bogatego obrazu empirycznego. Jeśli doktorantka świadomie zrezygnowała z wyboru jednej perspektywy, interesujące byłoby zestawienie odkrytych przez nią uwarunkowań z tymi, które zostały odkryte w skali międzynarodowej w ramach projektu RESL.eu. Dotyczy to także rekomendacji zamieszczonych w zakończeniu rozprawy.

Na podkreślenie zasługuje dbałość doktorantki o język, którym posługuje się w swoich opisach oraz dyscyplina redakcyjna wyrażająca się w wyraźnym oddzielaniu faktów – wypowiedzi uczestników badań – i autorskich komentarzy.

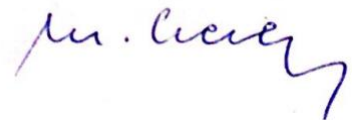
Konkluzja

Przedłożona do recenzji rozprawa jest pracą oryginalną w warstwie merytorycznej i praktycznej. O jej oryginalności świadczy także zastosowane podejście badawcze, w którym jest uwidocznione połączenie gromadzenia materiału faktograficznego ze wzbudzeniem refleksji uczestników badań, co jest dostrzegalne w wypowiedziach respondentów. Istotnym walorem tej dysertacji jest jej powiązanie z międzynarodowymi badaniami nad wczesnym porzucaniem edukacji, co było możliwe dzięki uczestniczeniu mgr Pauliny Marchlik w projekcie RESL.eu. Oznacza ono wysoką rangę podjętego problemu badawczego w skali międzynarodowej, zarówno w wymiarze naukowym jak i społecznym.

Moje opinie i komentarze odnoszące się do poszczególnych warstw rozprawy mają na celu podjęcie dyskusji podczas publicznej obrony.

W podsumowaniu przedstawionych opinii i uwag stwierdzam, że rozprawa doktorska mgr Pauliny Marchlik napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Zielińskiej prof. UW podejmuje ważny pedagogicznie i społecznie problem naukowy oraz stanowi jego oryginalne rozwiązanie. Odnosi się to zarówno do warstwy merytorycznej, jak i praktycznej. Treść rozprawy świadczy o wysokim poziomie wiedzy doktorantki w dziedzinie nauk pedagogicznych oraz respektowania zasad i kultury dyskursu naukowego. Wnoszę więc o jej przyjęcie i dopuszczenie do publicznej jej obrony.

Dysertacja spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim (art. 13.1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.).



Szczecin, 20.09.2019 r.