

Prof. Tadeusz Pilch
Uniwersytet Warszawski

Warszawa, 05. 09. 2019 r.

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Pauliny Marchlik
pt. Rodzinne, edukacyjne i środowiskowe uwarunkowania wczesnego
porzucania szkoły,
napisana pod opieką naukową dr hab. Anny Zielińskiej, prof. UW**

Oryginalność i naukowe znaczenie zagadnienia postawionego przez autora

Szkoła stała się obiektem krytyki, dyskusji, prób tzw. reformowania. Zarzuca się jej, że nie nadąża za intensywnymi zmianami i wyzwaniem współczesności, że nie jest w stanie kontrolować konsekwencji tych zmian w uczniowskiej codzienności, że nie potrafi wspierać swych wychowanków w trudach radzenia sobie ze współczesnymi wyzwaniami. Podobne uwagi otrzymują rodzice, którzy coraz częściej nie potrafią się odnaleźć w rodzicielskich obowiązkach, powinnościach.

Zaproponowane przez Panią mgr Pauliny Marchlik ujęcie badawcze dotyczy odwiecznej relacji dziecko - uczeń - szkoła - nauczyciel - rodzice - inne środowiska - traktuję jako ważny głos w dyskusji dotyczącej zmiany szkolnej rzeczywistości w kierunku poszukiwania „dobrych praktyk”. Ocena wagi tego głosu wynika z mego głębokiego przeświadczenia o konieczności budowania takiej koncepcji szkoły, która dążyć będzie do budowania przyjaznych dziecku/uczniowi warunków pracy i współpracy; które zapobiegają będą m. in. wczesnemu porzucaniu szkoły. Prowadzenie dialogu między poszczególnymi środowiskami wychowawczymi zmierzać musi do tworzenia jednego – współodpowiedzialnego środowiska wspierającego młodego człowieka.

Waga podjętej problematyki tkwi w dostrzeżeniu relacji szkoła - rodzina - środowisko oraz w jej wzajemności. Zaletą pracy są więc także jej odniesienia prakseologiczne.

W związku z wymienionymi argumentami uznaję podjęcie problematyki rozprawy za wartościowe. Tym bardziej, że podjęte zagadnienia są trochę zapomniane,

niedostrzegane, czy raczej pomijane we współczesnej wiedzy pedagogicznej a zwłaszcza w praktyce edukacyjnej.

Teoretyczne podstawy pracy. Struktura i podział treści

Rozprawa obejmuje standardowo zredagowane 317 stron wraz z aneksem. Zawiera sześć rozdziałów, wnioski i rekomendacje (ujęte jako rozdział 7.)

W zakresie rozpatrywanej problematyki Autorka podejmuje cztery spójne obszary tematyczne. I tak w rozdziale pierwszym (*Wczesne kończenie edukacji - zarys problematyki*) otrzymujemy treści (w 11 punktach) dotyczące konsekwencji wczesnego kończenia edukacji szkolnej, próbę zdefiniowania zjawiska oraz czynniki na nie wpływające, charakterystykę osób przerywających naukę.

W rozdziale 2. poprawnie zaprezentowano treści dotyczące obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. Dokonano tu interesującego przeglądu obowiązku szkolnego w wybranych krajach europejskich oraz w Polsce – z uwzględnieniem rysu historycznego, co uważam za cenny wątek, podnoszący erudycyjne walory pracy. W tym rozdziale znajdują się też treści dotyczące selekcji szkolnej, systemu monitorowania wypełniania obowiązku szkolnego i nauki oraz koszty związane z przedwczesnym kończeniem edukacji, co znowu jest świadectwem swoistej komplementarności ujęcia i opisu.

Rozdział 3. zawiera treści dotyczące niepowodzeń szkolnych i sukcesu szkolnego. Jest to rozdział interesujący, oparty na przykładach w Polsce i wybranych krajach europejskich, choć opis zjawiska jest dość pobieżny, a dane z Polski oraz krajów europejskich są okrojone, z małą reprezentacją badań i badaczy. Trudno zresztą, aby było inaczej w sytuacji gdy samo zjawisko niepowodzeń i uwarunkowań sukcesu edukacyjnego jest olbrzymim obszarem i historycznych i współczesnych badań na całym świecie.

Rozdział 4. pt. *Druga szansa- alternatywne ścieżki kształcenia* Autorka prezentuje wybrane formy uzupełniania wykształcenia przez młodzież i osoby dorosłe, tj. kwalifikacyjne kursy zawodowe, Ochotnicze Hufce Pracy, Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii, Centra Kształcenia Ustawicznego. Jest to ciekawie udokumentowana struktura kształcenia uzupełniającego dla młodzieży i dorosłych. Poza jednym przypadkiem brakuje w tym rozdziale informacji o

postępującej komercjalizacji edukacji pozaszkolnej. A jest to zjawisko społecznie niepokojące.

Treści są interesujące, lecz przedstawiane na różnym poziomie. Być może moją ocenę potęguje rozbudowanie struktury tego rozdziału, który w niektórych punktach wygląda wręcz na sprawozdawczy materiał a nie dopracowany, wyważony, przemyślany, autorski. Pomimo tej uwagi – ogólnie przegląd stanu wiedzy w zakresie podjętej problematyki dysertacji oceniam jako wystarczający, poprawny, w wielu punktach interesujący. W wielu miejscach Autorka opiera się na solidnej analizie literatury, w tym anglojęzycznej.

Autorka zadając podstawowe pytania dotyczące dalszych rozważań (s. 12) odwołuje się do teorii: interakcjonizmu symbolicznego, kapitału ludzkiego i kapitału społecznego, koncepcji resilience, w tym rezyliencji edukacyjnej. Jednak w pracy odwołuje się tylko do tej ostatniej koncepcji, pozostałe nie mają odniesienia do badań, wniosków. Po co więc zostały wprowadzone?

Jeszcze kilka uwag dotyczących układu i struktury pracy. Otóż Wprowadzenie, jak nazwa wskazuje, powinno być rozpoczęciem pracy. Powinno w zwięzły sposób naświetlić podejmowane w dalszej części zagadnienia, udowodnić wagę podjętej problematyki, zachęcić do przeczytania 317 stron. Tak się nie stało – przytoczone przykłady edukacji w ujęciu historycznym nie są tutaj potrzebne, argumenty o społeczeństwie ryzyka Becka, cechy ponowoczesności według Tofflera i inne są powierzchowne, nie oddają wagi i istoty przedmiotu pracy.

Ponadto - nie jestem zwolennikiem bardzo szczegółowego zaznaczania niemal każdego wątku w strukturze pracy. Spis treści staje się wówczas rozbudowany, np. rozdział pierwszy pt. *Wczesne kończenie edukacji – zarys problematyki*. Rzeczywiście jest to zarys, gdyż rozdział składa się z 11 punktów, a każdy znajduje się na trzech – pięciu stronach. Czasami miałem wrażenie, że czytam rozbudowane hasła encyklopedyczne.

Kolejny przykład dotyczy podziału treści w trzech tzw. podrozdziałach: 1.5 *Zjawisko wczesnego przerywania nauki w świetle dotychczasowych badań*, 1.6 *Kogo częściej dotyczy zjawisko wczesnego kończenia edukacji?*, 1.7 *Charakterystyka osób przerywających edukację*. Rozdziały te zawierają treści, które dotyczą niemal tych samych wątków. Ponadto

wszystkie one opierają się na wynikach badań ale tylko te statystyczne otrzymały taki status. Czy nie należało wprowadzić jeden podrozdział – wspólny treściowo?

Jestem zwolennikiem (z kolei) trójpodziału pracy, tj. części teoretycznej, metodologicznej (nawet ze zmienną kolejnością) oraz empirycznej a zwłaszcza porządku w tych obszarach., z godnie z etapami procesu badawczego. Uważam w związku z tym, że wyniki badań własnych powinny znaleźć się w części ostatniej, jako kwintesencja całego procesu badawczego. Wprowadzenie więc treści wynikających z badań własnych, które Pani Marchlik wprowadziła do części teoretycznej powinny znaleźć się więc w kolejnej części. Nie rozumiem celu pomieszczenia etapów pracy.

Wnioski i rekomendacje to ważna część pracy. To tutaj powinny znaleźć się odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Autorka postawiła kilkanaście problemów badawczych, lecz nie znajduję odpowiedzi na nie w tej części pracy. Owszem, autorka przeznacza pół strony na wskazanie współwystępowania czynników sprzyjających wczesnej rezygnacji z edukacji szkolnej, ale to nie jest uporządkowana odpowiedź na postawione pytania. Zwracam na to uwagę, gdyż na poziomie doktoratu szczególnie dokładnie należy opanować zasady metodologiczne. Być może autorka będzie promotorem np. prac magisterskich. Być może będzie chciała prowadzić inne badania, już nie grupowe. Czy tak więc powinno wyglądać zakończenie pracy badawczej?

Nie mam zastrzeżeń do rekomendacji, które rzeczywiście wskazują na ułomności systemu edukacyjnego oraz na możliwości wsparcia uczniów w tym systemie. Ale wciąż nie wiem, które wnioski „należą” do autorki pracy a które wynikają z pracy dużego zespołu projektowego. Ten brak rozłączności między efektami badań własnych, a efektami badań zespołowych jest dość poważnym uchybieniem, którego można było łatwo uniknąć zaznaczając, choćby w odsyłaczach odpowiednie informacje o autorstwie poszczególnych rezultatów badań. I nie mam nic przeciw wykorzystywaniu badań zespołu, do którego należała także autorka. Ale dla porządku, informacji i rzetelności należało takie odsyłacze poczynić.

Metodologiczne założenia zastosowanych procedur badawczych

Praca powstała w ramach międzynarodowego projektu badawczego: Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu) (tłum. Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia edukacji w UE) realizowanego w latach 2013 – 2018, w ramach 7 Programu Unii Europejskiej, w który udział wzięło dziewięć uniwersytetów. Podoba mi się taki pomysł na dysertację. Daje wiele możliwości poznawczych, badawczych, porównawczych i in. Ale tkwi tu także pułapka wynikająca z obfitości: danych, ujęć metodologicznych, pracy zespołowej. Autorka dysertacji napisała:” W części praca dotyczy doktorska stanowi rozszerzenie międzynarodowego projektu i koncentruje się na polskiej specyfice zjawiska wczesnego „wypadania” z systemu edukacji. Niektóre prezentowane dane pochodzą z wywiadów przeprowadzonych poza projektem i zostały poddane analizie, której kryteria stworzyłam samodzielnie”, s. 119. Które to są kryteria?

Pomimo wyraźnej adnotacji autorki o powiązaniach pracy z sygnalizowanym projektem, mam problem z rozpoznaniem treści, które wynikają z projektu i z pracy indywidualnej doktorantki. Mam też problem z wyborem i oceną treści autorskich zawartych w pracy. Nie wiem, które wynikają np. kwerendy literaturowej Pani Marchlik, a które z pracy poszczególnych zespołów Projektu i treści Raportu. Które treści wynikają z badań wspólnych, które – z indywidualnych? Który fragment pracy jest autorski, a który wspólny?

Badania w recenzowanej rozprawie zostały przeprowadzone w grupach osób:

- uczniów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży (wywiady indywidualne i grupowe)
- uczniów szkół dla dorosłych (wywiady indywidualne)
- osób, które przerwały edukację (wywiady indywidualne)
- pracowników instytucji edukacyjnych (wywiady indywidualne i grupowe).

Próba jest więc zróżnicowana, jednak nie rozumiem informacji jej dotyczące (s. 128). Nie rozpoznaję liczby badanych osób. Gdzie jest to napisane? Na s. 135 znajduje się informacja, że autorka przedstawia historie pięciu osób, które doświadczyły niepowodzeń szkolnych (...). Czy te osoby zostały uwzględnione w opisie badanej próby?

Moje podstawowe pytanie do tej części pracy (ale też do całości) brzmi: **którą część badań przeprowadziła Pani samodzielnie?**

Co oznacza zdanie na s. 128: „Badaniom poddano następujące grupy respondentów”. Kto prowadził te badania? , kiedy?, gdzie już zostały zamieszczone? (wypowiedź na s. 121 to zbyt mało).

Jeśli wymienia Pani wywiady grupowe (7) – to czy prowadziła je Pani osobiście w siedmiu grupach? Z ilu osób składały się te grupy? A jeśli badania te były prowadzone przez inne osoby, to dlaczego nie zostało to napisane?

W pracy brakuje metodologicznej precyzji, co rzutuje na dalsze etapy pracy. Próba badana jest zróżnicowana – osoby pełnoletnie, które opuściły mury szkoły; osoby niepełnoletnie; indywidualne przypadki i wywiady zogniskowane. Dyrektor szkoły (ilu?), nauczyciel (ilu?), pedagog szkolny, osoby znaczące i ich opinie itd. to także badane osoby. Ponadto - czy rzeczywiście w przypadku tych osób zastosowano badania jakościowe? Czy może autorka myli je ze "zwykłymi" wywiadami, które pozwalają poznać opinie, oceny, sądy?

Autorka przeprowadziła wspomaganą komputerowo analizę jakościową (CAQDAS), wykorzystując program Nvivo do kodowania wywiadów oraz wyłonienia pojęć i kategorii analitycznych. Doceniam takie umiejętności, uważam je za ważne w analizie jakościowej. Czy taka jednak miała miejsce w przypadku tej dysertacji? Uważam, że w przypadku pracowników szkół i innych instytucji badano opinie o zjawisku wczesnego kończenia szkoły i ich przyczynach. Świadczą o tym nie tylko cytowane wypowiedzi, lecz także autorski komentarz doktorantki. Pani Marchlik napisała ponadto „Jednym z celów badania było poznanie opinii młodzieży na temat systemu edukacji, szkoły i znaczenia wykształcenia” (s. 141). Nie znajduję w badaniu opinii, na podstawie których można wskazać uwarunkowania. Zresztą jest to bardzo trudne w badaniach jakościowych, które – przecież – opinii nie badają?

Autorka wskazała, że stosuje orientację jakościową w swych badaniach oraz wywiad swobodny ukierunkowany (ss. 122-123) a następnie napisała: „Badania jakościowe przeprowadzone zostały przy wykorzystaniu następujących metod. Zastosowałam dwie metody badawcze – analizę dokumentów i sondaż diagnostyczny”, s. 123. Sądzę, że używając określenia „sondaż diagnostyczny” Autorka pomyliła chyba pojęcia. Miała być może na myśli : „indywidualny wywiad pogłębiony” - co przyznaje dwa akapity dalej. Sondaż diagnostyczny dość powszechnie uważany jest za klasyczną metodę badań ilościowych.

Dalej autorka dysertacji wymienia jako techniki (?) sondażu np. indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe z uczniami szkół ponadgimnazjalnych itd.

Czy Autorka rozróżnia orientacje badawcze? Czy rozumie podział na metody (różne w orientacji ilościowej i jakościowej), techniki i narzędzia im przypisane. Z pracy to nie wynika.

Dlaczego na stronie 129 napisano o badaniu ilościowym? Na jakim etapie **badania własnych** miały one miejsce? Gdzie jest ich opis? Gdzie są wyniki prowadzonego sondażu?

I kolejna uwaga: Jak mam interpretować tytuł i zawartość rozdziału: *Pytania i problemy badawcze*. Czy pytania badawcze nie są problemami lub czy problemy badawcze nie są pytaniami badawczymi? Nie rozumiem tego zapisu, uważam za błędny. Równocześnie Autorka z wielką starannością wprowadza czytelnika w organizację swoich poczynań badawczych, w ich strukturę, układ zadań i przedsięwzięć badawczych. Ta – godna uwagi staranność w prezentacji swojej organizacji badań zaburza czasem beztroška w posługiwaniu się pojęciami fundamentalnymi dla nomenklatury metodologicznej. Nie czynię z tego tytułu ważnego zarzutu, ponieważ ta dowolność onomastyczna w zakresie desygnatów pojęć: metoda, technika, narzędzie badawcze, ... jest dowolnie traktowane nawet w poważnych podręcznikach metodologicznych. Nie ma jednak przyzwolenia na taką dowolność, ponieważ od Kartezjusza poczynając, a na Ajdukiewicz i Kotarbińskim kończąc pojęcia te mają jednoznaczną treść semantyczną i dopuszczalne zakresy desygnatów.

Dokonane analizy empirycznych, sposób ich prezentacji, dyskusja wyników.

Wnioski

W części empirycznej mam wrażenie nadmiaru wątków a przynajmniej pewnego chaosu. Sądzę, że autorka na średnim poziomie poradziła sobie z wielością badanych grup, podgrup, wątków. Czy rozdziału szóstego nie można było podzielić na inne, tj. takie, które precyzyjnie odwoływałyby się do jednego badanego obszaru. Wówczas czytelnik nie byłby zaskoczony np. „wyrwanym” zestawieniem czynników chroniących przed całkowitym porzuceniem edukacji (tabela 20, s. 229). Na podstawie czego sporządzone zostało to zestawienie, bo na pewno nie wynikają z wypowiedzi cytowanych osób.

W rozdziale 6.3 autorka bada *Stosunek młodzieży do przerywania edukacji* – nie znajduję tu treści, które ten stosunek wyraźnie odzwierciedlają. Jaki jest więc stosunek młodzieży do przerywania edukacji w świetle prowadzonych badań? Gdzie jest to napisane?

Z kolei w punkcie 6.4.1 *Uwarunkowania rodzinne* autorka przedstawia wyniki badań (czyich, bo wciąż nie wiem – własnych, czy projektowych?), które opiera na zgromadzonych opiniach nauczycieli szkół dla młodzieży oraz pracowników innych instytucji. Ale, przecież, opinie te nie świadczą o tytułowych uwarunkowaniach. Są tylko opiniami o przyczynach zagrożenia wczesnego zakończenia nauki – na pewno nie świadczą o uwarunkowaniach.

Zdecydowanie bardziej cenne są rozdziały dotyczące rodzinnych uwarunkowań niepowodzeń edukacyjnych badanej młodzieży (jak licznej grupy?) oraz szkolnych, które autorka określa jako edukacyjne. Cytowane wypowiedzi mają już charakter jakościowy, choć też nie zauważam dążenia autorki badań do pogłębiania wywiadów. To wciąż są przyczyny w ocenie badanych osób a nie np. ich refleksje, nadawane przez nich znaczenia. *Pięć studiów przypadków* (roz. 6.5) zawiera interesujące dane, ukazujące szereg zróżnicowanych sytuacji życiowych, w których znalazły się badane osoby. Każda z tych sytuacji jest indywidualna i każda jest prawidło, odrębnie analizowana.

Interesującym wątkiem są doświadczenia i losy młodzieży, która wcześniej opuściła mury szkolne. Tutaj jakościowe wątki są najbardziej wyraźne.

Rozpoznane są jeszcze uwarunkowania środowiskowe. Autorka zawiąza je do grupy rówieśniczej (s. 186), co oczywiście jest słuszne. Dlaczego więc w tytule mamy szerokie określenie „uwarunkowań środowiskowych” a nie od razu rówieśniczych? Przecież rodzina, szkoła i inne instytucje edukacyjne także tworzą środowisko.

Czego dotyczy rozdział 6.9 pt. *Wewnątrzszkolne strategie przeciwdziałania ESL?* Jaki ma związek z poprzednimi treściami oprócz tego, że znajduje się w jednej, wielkiej części zatytułowanej *Wynika badań własnych*. W tym rozdziale (6.9) pojawiają się zestawienia własne, np. działań szkół ponadgimnazjalnych w celu ograniczenia zjawiska wczesnego kończenia edukacji oparta na podziale: prewencja, interwencja, kompensacja – w oparciu o wywiady. Jest to, w mojej opinii, zestaw działań podejmowanych przez badane instytucje (bo w rozdziale pojawiają się także OHP, MOS i in.).

Uważam, ponownie to zaznaczę, że doktorantka słabo poradziła sobie ze strukturą pracy, czyli z właściwym doбором treści. To, co Autorce wydaje się „oczywiste”, dla czytelnika

(recenzenta) takie nie jest. Częściowym wytłumaczeniem, w moim odczuciu, jest niezwykle bogactwo wątków, opisywanych zjawisk, związków przyczynowo – skutkowych, także skomplikowanej procedury badań zespołowych międzynarodowych, indywidualnych,

Rozdziały te (czyli treści zawarte w części empirycznej) są przykładem tego, że Autorka zbyt dowolnie traktowała dyscyplinę w zakresie pojęć. Myliła wywiad pogłębiony ze „zwykłym” wywiadem sondażowym. Myliła orientacje badawcze oraz przypisane im metody.

W świetle zaprezentowanych treści i badań zastanawiam się nad zasadnością tytułu dysertacji. Czy rzeczywiście dobór badanej próby (dla mnie liczbowo nieznany) upoważnia autorkę do wskazania w tytule, że dokonano rozpoznania rodzinnych, edukacyjnych i środowiskowych uwarunkowań wczesnego porzucenia szkoły. Czy rzeczywiście badane osoby były pytane o ich uczucia, wiedzę, stosunek dotyczący uwarunkowań ich życiowej sytuacji i decyzji? Uważam, że przeprowadzone badania ani wnioski nie upoważniają autorki do tak sformułowanego tytułu. Tak sformułowany temat sugeruje przyjęcie hipotezy badawczej; a od tego odcina się Autorka! Ponadto – skąd autorka wiedziała przed przeprowadzeniem badań, że owe uwarunkowania będą miały charakter rodzinny, edukacyjny i środowiskowy? Przecież zastosowała, jak pisze, orientację jakościową, która odrzuca sens i zasadność hipotez.

Praca pod względem językowym jest sprawna; język jest komunikatywny.

Inne spostrzeżenia

- Niefortunne jest podawanie danych GUSu z przed 5 lat, np (tabeli 17 (s. 88) i in. - dane z roku 2014.

•Nie rozumiem tytułu: *Opinie znaczących osób a poczucie wstydu związane z przerwaniem edukacji*. Dlaczego mamy tu dwie zmienne; z czego wynika ich powiązanie, czy raczej przeciwstawienie?

•Czy kursywą nie zapisuje się wyłącznie wypowiedzi np. w wywiadach. W recenzowanej pracy czcionką pochyłą zapisywane są wszystkie cytaty z naukowych źródeł, dokumentów itd.

Konkluzja

Kryteria do konkluzji

Czy zagadnienie postawione przez autora jest wartościowym problemem naukowym?

Czy rozwiązanie problemu przedstawionego przez autora jest samodzielne oraz merytorycznie i metodologicznie poprawne?

Czy rozprawa dowodzi ogólnej wiedzy teoretycznej autora w dziedzinie nauk pedagogicznych i jego kultury naukowej?

Pierwsze i trzecie kryterium spełnione są w stopniu bardzo wysokim! Doniosłość społeczna badanej problematyki jest niezwykle wysoka. Wiedza pedagogiczna i kultura naukowa Autorki są nobilitujące, a uwagi krytyczne w tym zakresie wynikają z braku swoistej rutyny w prezentacji własnych poglądów, a także z chęci ich przedstawienia w najdrobniejszych szczegółach. Międzynarodowy i zespołowy charakter badań wymagały szczegółowej dokumentacji objaśniającej (odpowiednimi przypisami) autorstwo i przynależność określonych wątków badawczych, wyników i rezultatów do określonej grupy, etapu lub innej przynależności. W tym zakresie w pracy pojawia się trochę niejasności i nieporozumień. Nie wpływa to jednak na walory poznawcze i doniosłość społeczną wyników badań

Rozprawa w wystarczającym stopniu spełnia warunki określone w *Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym* z 14 marca 2003 roku; art.13, będąc oryginalnym rozwiązaniem istotnego problemu naukowego oraz wykazując wysokie kompetencje badawcze w zakresie prowadzenia badań naukowych, ich analizy oraz ich opisywania, jak i potwierdzając ogólną wiedzę teoretyczną Kandydatki w podjętym temacie.

Na podstawie w/w artykułu **opowiadam się za dopuszczeniem Pani mgr Pauliny Marchlik do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**

Tadeusz Pilch