

Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ
Katedra Edukacji Artystycznej
i Pedagogiki Twórczości

**Ocena pracy doktorskiej mgr Moniki Żak-Skalimowskiej na temat:
„Kompetencja twórcza a kompetencja metauczenia się studentów pedagogiki”,
napisanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, prof.
UwB, promotor pomocniczy dr Beata Kunat, Uniwersytet w Białymstoku,
Wydział Nauk o Edukacji, Białystok 2020, stron 305**

Głównym celem rozprawy mgr M. Żak-Skalimowskiej było zdiagnozowanie, czy i jakie istnieją związki między kompetencją twórczą (i jej komponentami) oraz kompetencją metauczenia się (i jej komponentami) studentów pedagogiki. Autorka słusznie zauważyła, że istnieją pomiędzy wiedzą i umiejętnościami tworzącymi obie kompetencje ważne dla przyszłych pedagogów związki i poddała tę kwestię naukowej eksploracji.

Rozprawa podzielona została na trzy zrównoważone części: teoretyczną (rozdziały 1-3), metodologiczną i empiryczną (rozdziały 4-8) oraz syntetyczną, podsumowującą wyniki badań wraz z zarysowaniem programu rozwijania kompetencji twórczej i kompetencji metauczenia się (rozdziały 9-10). Struktura pracy jest logiczna i należycie uzasadniona we wstępie rozprawy, nie budzi żadnych zastrzeżeń. Cele rozprawy, które dotyczą uzupełnienia istotnej, jak sądzi Autorka, luki w badaniach nad związkami kompetencji twórczej z kompetencją metauczenia się, wydają się ważne dla stanu wiedzy z zakresu dydaktyki szkoły wyższej i pedagogiki twórczości i są dobrze uzasadnione w części wstępnej rozprawy. Wiemy, na czym polega główny zamiar teoretyczny i badawczy i do jakich obszarów wiedzy i sprawności empirycznych będzie się odwoływać Autorka. Widzimy też interdyscyplinarność tego projektu, tak dzisiaj cenioną w badaniach społecznych, choć już niekoniecznie w ocenie dorobku naukowego pedagogów, o czym wspominam na marginesie. Tę interdyscyplinarność dostrzegam w dwóch lub nawet więcej obszarach teoretycznych, w których „operuje” Autorka: wiedza o twórczości i kompetencjach twórczych (osobowości twórczej, postawach twórczych itp.), a więc psychologia i pedagogika twórczości, oraz bardzo

obszerne pole psychologii uczenia się i dydaktyki (w tym dydaktyki szkoły wyższej). Trzecia subdyscyplina wiedzy pedagogicznej, do której odwołuje się Autorka, to pedeutologia. Trzeba przyznać, iż mgr M. Żak-Skalimowska wykazuje się w rozprawie wysoką erudycją we wszystkich wspomnianych polach naukowych.

Sto stron poświęca Autorka na omówienie głównych pojęć pracy oraz przedstawienie i uzasadnienie założeń teoretyczno-badawczych projektu doktorskiego. Należy przede wszystkim podkreślić umiejętności syntetyzowania wiedzy Autorki z zakresu, niemałego już w XXI wieku, nauk o twórczości – kreatologii, głównie zaś psychologii i pedagogiki twórczości. Rozdział 1 o istocie i sposobach ujmowania twórczości jest przykładem głębokiej i szerokiej wiedzy mgr Żak-Skalimowskiej z tego zakresu. Erudycja Autorki znajduje odzwierciedlenie w skrótowym, ale nielakonicznym, przywołaniu i umiejętnej analizie głównych stanowisk teoretycznych, związanych z postrzeganiem twórczości w jej czterech podstawowych aspektach, akcentowaniem najważniejszych tez danych stanowisk i wyborem tych, z którymi Autorka utożsamia się najbardziej i wybiera jako ramy teoretyczne badań. Cytowana literatura przedmiotu jest trafnie dobrana i świadczy o znakomitym przygotowaniu teoretycznym Autorki. Zwracają uwagę liczne odwołania do najnowszej literatury obcojęzycznej, głównie anglosaskiej, choć Autorka nie zapomina o tradycji badań nad twórczością i jej rozumieniem i umiejętnie sięga do dorobku np. M. Rhodesa, W. Tatarkiewicza czy innych polskich autorów. Warto zdać sobie sprawę, że baza teoretyczna, do której odwołuje się Autorka, liczy 43 strony!

Wiedza o twórczości, tworząca współczesną kreatologię, jest współcześnie tak rozbudowana i rozwija się w takim tempie, że nie ma możliwości, by autor rozprawy naukowej był w stanie przywołać wszystkie ważne stanowiska teoretyczne i choć pobieżnie je omówił¹. Tym ważniejsze staje się obecnie umiejętność selekcji teorii i ich skrótowe oraz trafne omówienie, co podkreślam jako istotną kompetencję Autorki. Zawsze znajdzie się jednak ważne pominięcie i każdy Doktorant z tym się spotyka, również mgr M. Żak-Skalimowska. Przyjmując do badań teoretycznych i empirycznych nastawienie personologiczne – twórczość postrzegana przez pryzmat właściwości

¹ Zob. próbę systematyzacji w: K.J. Szmidt, *Kreatywność – twórczość – postawa twórcza. Próba systematyzacji pojęć i teorii*, W: *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Impuls, WSliZ, Kraków – Rzeszów 2018, s. 97-127; tegoż: *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne. Kreatologia – nauka o twórczości i kreatywności jako przestrzeń interdyscyplinarna” nr 7/2018, s. 8-44.

osobowości twórczej – i akcentując rozwojowy charakter zarówno procesu twórczego, jak i refleksyjnego uczenia się, Autorka przywołuje koncepcje autokreacji różnych autorów (m.in. Z. Pietrasińskiego, A. Nalaskowskiego, A. Cudowskiej). Nie wspomina jednak o koncepcji Romana Schulza², która jako jedna z pierwszych nie tylko w Polsce wyraźnie wyodrębniła autokreację jako ważną dziedzinę twórczości człowieka, różniącą się od działań technicznych, pracy zawodowej i sztuki (rozdział 5 „Samorozwój jako twórczość”, a w nim: „Od kreacji do autokreacji”). Schulz traktuje autokreację jako świadomą działalność twórczą, polegającą na planowaniu i wprowadzaniu w życie programu rozwijania nowych i coraz bardziej złożonych cech osobowości, wiedzy i umiejętności, również umiejętności uczenia się, co moim zdaniem odpowiada przyjętemu przez Autorkę głównemu założeniu teoretyczno-badawczemu rozprawy. Tym bardziej dziwi pominięcie tak „pasującej” do tego projektu koncepcji teoretycznej polskiego pedagoga.

Doceniając, jak już zostało powiedziane, umiejętności syntetycznego ujęcia bardzo rozległej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości i wyrażając aprobatę do przyjętych rozstrzygnięć definicyjnych, dotyczących podstawowych pojęć (twórczość – kreatywność – postawa twórcza – zdolności itp.), chciałbym zasugerować Autorce, by w publikacji zwartej (do czego namawiam) zamieścić klarowny schemat graficzny wyjaśniający relacje między tymi pojęciami, podobnie jak to uczyniła w odniesieniu do struktury metauczenia się (s. 53) czy modelu rozwoju kompetencji studentów pedagogiki (s. 82) oraz struktury kompetencji metauczenia się (s. 90). Pomoże to dostrzec pojęcia o szerszym i węższym zakresie, pozwoli też umieścić kluczową dla tych badań kompetencję twórczą w odpowiednim kontekście, uwypuklając jednocześnie różnice między kluczowymi pojęciami i teoriami. Uwydatni też autorskie podejście jako mieszczące się w tradycji badań nad wymiarem personologicznym twórczości (obok atrybutywnego, ekologicznego i procesualnego). Częstsze stosowanie akapitów może też pomóc w lekturze stron teoretycznych rozprawy.

Podobne walory dobrej syntezy i wyabstrahowania głównych różnic w założeniach teoretycznych oraz implikacjach dydaktycznych dostrzegam w przypadku analizy teorii uczenia się i metauczenia się (rozdział 2) oraz kompetencji (rozdział 3). Wśród wielu podejść czy paradygmatów teoretycznych uczenia się Autorka odnalazła

² R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.

kilka głównych (behawiorystyczne, konstruktywistyczne itd.) i umiejętnie je przedstawiła w syntetycznych skrótach, nie zapominając o przyjęciu do operacjonalizacji badawczej konstruktywistycznej teorii rozumienia wiedzy i procesu uczenia się człowieka (s. 45) oraz emancypacyjnej koncepcji edukacji jako teorii wyjaśniającej³. Za trafne i uzasadnione uznaję również przyjęcie rozumienia centralnego pojęcia pracy – *kompetencji* – jako złożonego konstruktu teoretycznego, w skład którego wchodzi cztery ważne komponenty: wiedza, umiejętności, postawy oraz odpowiedzialność za własne postępowanie, w tym przypadku pedagogiczne (s. 72). To klarowne postrzeganie kompetencji nawiązuje do znanego od dawna w pedagogice angielskiej rozumienia kompetencji jako postawy typu „Wiem i umiem”, a w naukach o edukacji w Polsce bardzo w ostatnich latach gmatwanego i nadużywanego („Wszystko jest w nauczaniu kompetencją” – wydają się twierdzić twórcy nowych podstaw kształcenia nauczycieli).

Rozważania teoretyczne nad głównymi pojęciami pracy prowadzi Autorkę do klarownego wyspecyfikowania i opisu składników kompetencji metauczenia się i kompetencji twórczej studentów pedagogiki (rozdz. 3.4.-3.5.), ujętych w bardzo czytelne modele przekrojowe (rysunki 4 i 5). W modelach tych dostrzegam bardzo ważną kompetencję (sic!) naukową mgr Żak-Skalimowskiej, dobrze rokującą dla Jej rozwoju naukowego: umiejętność klaryfikowania skomplikowanych treści. Bliska jest mi bowiem taka wizja uprawiania nauki, która polega na tym, że po interwencji naukowca to, co zagmatwane i skomplikowane staje się jaśniejsze i bardziej zrozumiałe. Kiedy myślę o wielu pracach naukowych w pedagogice i psychologii z ostatnich lat, to mam wrażenie, że realizują one raczej wizję, żeby proste stało się bardziej skomplikowane i niejasne (np. prace dotyczące afektu twórczego, wyobraźni twórczej czy wytrwałości i uporu w działaniach twórczych). Rozprawa mgr Żak-Skalimowskiej nie należy do tego nurtu, zaliczam ją – w części teoretycznej – do reprezentującej raczej „jasną, klarowną stronę mocy”. Tym bardziej, że końcowe w części teoretycznej rozstrzygnięcia definicyjne i przyjęte do operacjonalizacji pojęcia główne są definiowane przez Autorkę

³ Autorka, będąc w zgodzie z długoletnią już tradycją krytyki podejścia transmisyjnego w dydaktyce, zgadza się z innymi autorami, że „wiedzy nie można nikomu przekazać”, i że wiedzę konstruuje się i tworzy samodzielnie. To w gruncie rzeczy ortodoksyjne stwierdzenie, którego wszak autorem nie jest mgr Żak-Skalimowska, można poddać twórczemu kruszeniu. Sądzę bowiem, że być może wiedzy nie można „przekazać”, ale można innemu człowiekowi przekazać wiadomości (informacje), będące „atomami” wiedzy. Oto kilka dni temu przewodnik „przekazał” mi wiadomość, że najwyższa góra greckiej wyspy Thassos na Morzu Egejskim nazywa się Ipsarion i ma 1208 metrów n.p.m. W innym zdaniu „przekazał” mi, jak na górę tę wejść lub dojechać i jakie czekają tam trudności. Wypada zapytać, czy w kilku zdaniach nie „przekazał” mi wiedzy o górze Ipsarion?

trafnie i mają walor dalszej konkretyzacji empirycznej, co nastąpiło w części metodologicznej rozprawy. Jedyne zastrzeżenie, jakie mam do tej części analizowanego tekstu, dotyczy kilku powtórzeń dotyczących rozumienia wiedzy, a zwłaszcza postaw – niepotrzebny moim zdaniem przypis 12 (s. 88). Zdaję sobie sprawę z tego, że niektóre powtórzenia są nieuchronne, gdyż Autorka analizuje główne pojęcia na coraz to bardziej operacyjnym poziomie rozumienia i definiowania, jednak do przyszłej publikacji warto tę kwestię poddać uważnej korekcie.

Główne cele badań – teoretyczne, poznawcze i praktyczne zostały sformułowane poprawnie i adekwatnie do przedstawionych w części 1 pracy założeń teoretyczno-badawczych. Poznanie związków pomiędzy komponentami kompetencji twórczej i kompetencji metauczenia się to główny cel badań, który sytuuje je w nurcie badań diagnostyczno-weryfikacyjnych i w paradygmacie ilościowym (sondaż diagnostycznym z użyciem technik testu). Stosownie do celów badań podzielonych na dwie grupy odnośnie do dwóch badanych przedmiotów diagnozy (kompetencja twórcza i kompetencja metauczenia się), Autorka sformułowała dwa główne problemy badawcze i osiem problemów szczegółowych. Pytania problemowe mają charakter zarówno pytań diagnostycznych typu *Jak jest?* (Jakimi atrybutami twórczości charakteryzują się studenci pedagogiki? – Jaki jest poziom postawy twórczej, poziom wiedzy o twórczości? Itd.; Jaki jest poziom kompetencji metauczenia się i jakie występują związki pomiędzy poszczególnymi komponentami?), jak również pytań o zależności typu *Jakie czynniki wpływają na ...?* (Jakie są różnice w poziomie kompetencji spowodowane przez zmienne: tryb studiowania, rodzaj ukończonej szkoły średniej, miejsce studiowania i specjalność nauczycielska?). Sformułowania problemów głównych i szczegółowych nie budzą zastrzeżeń, zastrzeżenia i wątpliwości mam odnośnie do kwestii hipotez badawczych. Autorka do problemu głównego zaproponowała hipotezę, która wskazuje na „związek między kompetencją twórczą a kompetencją metauczenia się studentów pedagogiki” (s. 106-107). Hipoteza ta wynika z całego wywodu teoretycznego oraz obserwacji Autorki, nie jest jednak *de facto* hipotezą badawczą, ponieważ nie wskazuje ani rodzaju związku, ani jego kierunku przyczynowego, a jedynie domniemy (i słuszny, jak sądzę) związek ontologiczny i fenomenologiczny. Trudno więc tak ogólne sformułowanie, że istnieje związek pomiędzy obu kompetencjami traktować jako hipotezę roboczą, ponieważ nie wskazuje ona żadnego możliwego rozstrzygnięcia i trudno ją zweryfikować, jest zbyt ogólnikowa.

Autorka do pozostałych problemów badawczych nie sformułowała hipotez badawczych, twierdząc iż pytania mają wyłącznie charakter diagnostyczny, a nie wyjaśniający (s. 107). Można się z tą tezą nie zgodzić, gdyż pytania 1.2. oraz 2.2. mają charakter diagnostyczno-wyjaśniający, zmierzają bowiem do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jakie zmienne niezależne (miejsce studiowania, tryb studiowania itp.) wpływają na różnice w poziomie kompetencji (zmienne zależne), a więc są typowymi pytaniami o zależności. Zgadzam się, że praktyka formułowania w badaniach pedagogicznych hipotez do wszelkiego rodzaju pytań opisowych jest wyrazem nadgorliwości pozytywistycznej, jednak w tym przypadku postawienie dwóch ostrożnych, a może odkrywczych, hipotez miałoby sens. Zwłaszcza, że Autorka konstruuje w dalszej części procedury badań zestaw zmiennych i wskaźników empirycznych, i robi to trafnie, tym samym sformułowanie tych hipotez w odniesieniu do problemów o czynniki wpływające na poziom rozwoju zmiennych nie stanowiłoby problemu.

Jak już stwierdziłem, dobór zmiennych i wskaźników empirycznych do obu przedmiotów badań nie budzi zastrzeżeń, wynikają one bowiem z deklarowanych założeń teoretycznych i są z nimi spójne. Te czynności badawcze, a zwłaszcza próba logicznej redukcji wskaźników do najbardziej trafnych teoretycznie i empirycznie, świadczą o dobrze przemyślanej przez Autorkę i konsekwentnej procedurze operacjonalizacji twierdzeń teoretycznych i trafne przełożenie ich na w miarę empirycznie obserwowalne cechy obu zmiennych. Ta umiejętność dowodzi bardzo dobrego warsztatu badawczego Autorki, o czym świadczą również bardzo przejrzyste schematy zmiennych i wskaźników definicyjnych w rysunkach 7-11.

Technik badań było wiele: ankiety, testy i skale, ale to, co zwraca uwagę i co należy uznać za ważne dokonanie Autorki, to konstrukcja i zastosowanie czterech autorskich technik badań: test *Moja wiedza o twórczości i kreatywności*, skala *Samooceny kreatywności*, kwestionariusz *Mój Styl Uczenia się* i kwestionariusz *Moja Kompetencja Twórcza*. Podkreślam ten ważny fakt kreatywności metodologicznej Autorki, ponieważ jej przejawy w postaci tworzenia własnych i oryginalnych technik lub narzędzi badań nie są zbyt często spotykane wśród doktorantów, którzy wolą powielać znane i często stosowane techniki w badaniach własnych⁴. Konstrukcja tych narzędzi

⁴ Zob. na ten temat: K.J. Szmidt, *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, nr 26, s. 139-158; D. Kubinowski (2013), *Idiomatyczność. Emergencja*.

nie budzi zastrzeżeń. Co jeszcze ciekawsze, Autorka poddała własne techniki wstępnej i eksploracyjnej analizie czynnikowej, ażeby w badaniach zastosować jedynie ważne diagnostycznie itemy. Podziw budzi również wielość zastosowanych metod analiz statystycznych oraz bardzo złożona i dojrzała procedura analizy danych empirycznych, składająca się aż z ośmiu etapów! Wszystko to świadczy o dojrzałym – podkreślam to jeszcze raz – przemyślanym i poddanym należytej elaboracji warsztacie badawczym mgr M. Żak-Skalimowskiej.

Analiza wyników badań została przedstawiona w rozdziałach 5-8 na siedemdziesięciu stronach i może stanowić wzór przejrzystości, klarowności i adekwatności w stosunku do postawionych wcześniej problemów badawczych. Autorka nie epatuje czytelnika nadmiarem tabel statystycznych ani zbędnymi danymi z licznych testów analizy statystycznej – wybiera najważniejsze dane i umiejętnie je opisuje. Bardzo dobrym zabiegiem stosowanym przez Autorkę są zwięzłe i opisujące najważniejsze konkluzje empiryczne podsumowania wyników każdego etapu badań. A są to wyniki dla uczelni wyższych niewesołe! Okazuje się bowiem i to należy uznać za ważne odkrycia empiryczne mgr M. Żak-Skalimowskiej, że zarówno wiedza naukowa studentów I roku pedagogiki z sześciu uniwersytetów polskich (ponad 648 osób) dotycząca twórczości i – generalnie – kreatywności człowieka, jak i wiedza o procesie uczenia się, są na bardzo niskim poziomie. Autorka w podsumowaniu trafnie pisze: „Niepokojącym faktem jest nieumiejętność rozpoznania twórczych cech osobowości uczniów osiągających słabe wyniki w nauce, a jednocześnie uznawanie dobrych, lecz nietwórczych za kreatywnych” (s. 200). Niepokoi też fakt, iż studenci rozpoczynający studia pedagogiczne mają bardzo kiepską wiedzę na temat procesu uczenia się i rozwijania wiedzy i wykazują się bardzo przeciętnie rozwiniętą postawą twórczą (mierzoną testem KANH S. Popka). Pytania do następnych badań wzbudza odkrycie Autorki, iż badani za najważniejszą cechę twórczą własną uznali życzliwość czy towarzyskość, a pomijają takie cechy jak przedsiębiorczość czy zaradność.

W obszernym podsumowaniu wyników badań Autorka odpowiada na postawione wcześniej główne i szczegółowe pytania badawcze, odnosząc wyniki badań własnych do wyników badań innych autorów, w czym upatruję próby nadania pracy własnej cech dyskursywności i problematyzowania. To również bardzo ważny walor ocenianej rozprawy doktorskiej – ujmowanie własnych badań w szerszym

Synergia. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku, Lublin: Wydawnictwo Makmed.

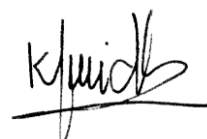
kontekście teoretycznym i empirycznym. Z podsumowań tych, których wiele i nie sposób się do nich odnieść w krótkiej recenzji, Autorka wyprowadza trafne wnioski dla praktyki edukacyjnej i dydaktyki szkoły wyższej, realizując tym samym trzecią ważną funkcję badań pedagogicznych (aplikacyjną). Z badań Autorki wynika, że istnieje dodatni i statystycznie istotny, ale o umiarkowanej sile, związek pomiędzy kompetencją twórczą – przypomnijmy: na niskim poziomie, a kompetencją - na niskim poziomie – metauczenia się studentów pedagogiki (rysunek 20, s. 216). Tym samym zarysowuje się silniejsza konieczność stworzenia i realizowania programów nauczania dotyczących poszczególnych komponentów obu kompetencji. Rozdział kończący rozprawę jest temu właśnie poświęcony – Autorka zarysowuje model rozwoju kompetencji twórczej i kompetencji metauczenia się studentów pedagogiki, złożony z trzech modułów, od odkrywania zagadnień naukowych związanych z twórczością i uczeniem się człowieka, po rozwijanie świadomości własnych kompetencji w trzech wymiarach czasowych (od przeszłości do przyszłości poprzez teraźniejszość). Rozdział ten to dowód tym razem wysokich kompetencji Autorki z zakresu dydaktyki twórczości, o czym mogą zaświadczyć 26 zadania twórcze, które mgr M. Żak-Skalimowska sformułowała pod adresem nauczycieli akademickich, które odnoszą się do pobudzenia i rozwijania dwóch interesujących Ją kompetencji współczesnego nauczyciela, traktowanych holistycznie, zgodnie z odkrytym związkiem pomiędzy ich komponentami. Szczególnie interesującym elementem programu jest zachęcenie studentów do tworzenia portfolio (dziennika), dokumentującego ich rozwój kreatywności i świadomości uczenia się.

Wysoko oceniając te części – empiryczną i aplikacyjną – pracy zwracam jednak uwagę na brak próby dyskusji czy polemiki z wynikami własnych badań, jak i zastosowanymi technikami i narzędziami badań. Owszem, Autorka w zakończeniu rozprawy formułuje kilka postulatów do dalszych badań (głównie jakościowych), jednak próba krytycznego – krótkiego – oglądu własnego procesu badawczego wzbogaciłaby tę świetną rozprawę o dodatkową wartość.

Rozprawa doktorska mgr M. Żak-Skalimowskiej jest wzorcowa pod każdym względem dla badań pedagogicznych w nurcie ilościowym. Została zrealizowana w sposób niemal perfekcyjny, a nieliczne niedostatki lub pominięcia nie obniżają jej wysokiej wartości naukowej. Autorka daje w niej świadectwo znakomitego przygotowania teoretycznego, wysokich kompetencji metodologicznych i

empirycznych. Tworzy też oryginalne, poddane confirmacji narzędzia badań, które – do tego zachęcam – mogłyby być użyte do diagnozy innych środowisk pedagogicznych (np. nauczycieli adeptów czy ekspertów), opisuje wyniki badań sprawnie i z wielkim znawstwem niuansów analizy statystycznej. Na koniec zaś formułuje interesujący, dobrze zakorzeniony w teorii i badaniach własnych, program edukacji studentów.

Wszystkie te walory rozprawy upoważniają mnie do stwierdzenia, iż rozprawa odpowiada warunkom określonym w art. 13 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz sformułowania **konkluzji** dla Rady Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu w Białymstoku o dopuszczenie mgr Moniki Żak-Skalimowskiej do dalszych etapów w procedurze ubiegania się o stopień doktora.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'K. J. J. J.' with a horizontal line underneath.