

**mgr Jolanta Galecka**

## **Streszczenie**

### **Przekonania epistemologiczne nauczycieli i ich pedagogiczne implikacje.**

#### **Studium fenomenograficzne**

Dysertacja ma charakter studium fenomenograficznego. Jej struktura obejmuje syntetycznie ujętą część teoretyczną, odnoszącą się do kluczowych pojęć, rozbudowaną część metodologiczną, z wyodrębnieniem założeń koncepcyjnych oraz szeroką analizę zgromadzonego materiału badawczego, z prezentacją i interpretacją kategorii opisu, popartych wypowiedziami badanych. Przedmiotem badań są przekonania epistemologiczne nauczycieli. W literaturze zagadnienie to definiowane jest jako potoczne rozumienie odnoszące się do natury wiedzy, procesu poznania i tym co poznane, formami i sposobami poznania, i zdobywania wiedzy, źródłami wiedzy oraz relacjami pomiędzy podmiotem poznającym, a tym co poznawane (Hetmański, 2007; Schwandt, 1997; Guba, Lincoln, 1994). Zagadnienia wiedzy, uczenia się czy nauczania stanowią pojęcia w edukacji podstawowe, jednak żadne z nich nie ma jednej, ustalonej definicji (Galarowicz, 1992). Z uwagi na to w niniejszej pracy podjęłam się rekonstrukcji znaczeń nadawanych przez nauczycieli zagadnieniom takim, jak poznanie, uczenie się, nauczanie oraz role nauczyciela (biorąc pod uwagę ich wzajemne powiązania i konteksty pedagogiczne). Pragnąc dotrzeć do tego, jak skonstruowany jest świat wyobrażeń epistemologicznych nauczycieli (Sławecki, 2012), przyjąłam subiektywistyczne nastawienie do rzeczywistości oraz założenie równoprawności indywidualnych konstrukcji rzeczywistości (Klus-Stańska, 2018).

**Głównym problemem badawczym** jest pytanie: Jakie przekonania epistemologiczne towarzyszą nauczycielom w ich praktyce zawodowej i jakie wynikają z nich implikacje pedagogiczne? **Problemy szczegółowe**, które sformułowałam na wstępnym etapie przeprowadzania badań, wyglądały następująco:

1. Jak nauczyciele rozumieją poznanie i jak wiążą je z procesem uczenia się?
2. Jak nauczyciele konstruują rozumienie uczenia się i nauczania oraz czy, i ewentualnie jakie, widzą powiązania pomiędzy uczeniem się i nauczaniem (jak nauczyciele rozumieją swój ewentualny wpływ na proces uczenia się uczniów)?
3. Jak nauczyciele definiują swoją rolę?

W części teoretycznej pracy przedstawiłam ramy badań własnych, w których ujęłam istotne z uwagi na ich przedmiot teorie odnoszące się do przekonań (Sathyanarayana Rao i in., 2009; Polak, 1999; Woods, 1996; Dudzikowa, 1994; Pajares, 1992; Calderhead, Robson, 1991, Clandinin, Connelly, 1987), wiedzy i poznania w kontekście ogólnym oraz odnoszącym się bezpośrednio do nauczyciela (Grobler, 2019; Zbróg, 2019; Judycki, 1998; von Glasersfeld, Cobb, 1983; Kawecki, 2013; Klus-Stańska, 2012; Nowak-Łojewska, 2011; Rubacha, 2000). Przedstawiłam także relacje wiedzy, nauczania i uczenia się (Mikiewicz, 2016; Kwaśnica 2007; Czerepaniak-Walczak, 2006; Glasersfeld 1995, Okoń, 1976), w których osadziłam teorie nauczania i uczenia się, ujmując różnego rodzaju modele działania nauczyciela oraz różne wymiary uczenia się, osadzając także założenia dydaktyczne różnorodnych podejść w poszczególnych paradygmatach (Klus-Stańska, 2018 oraz 2012; Berner, 2015; Biesta, 2013; Szempruch, 2013 oraz 2012; Ledzińska i Ewa Czerniawska, 2011; Illeris, 2006; Karkowska, 2005; Janowski, 1998; Rutkowiak, 1995; Glasersfeld, 1991).

W części metodologicznej zaprezentowałam koncepcję badań własnych i założenia leżące u jej podstaw. Przedmiot badań i przyjęte założenia ontologiczno-epistemologiczne, umożliwiły mi dokonanie wyboru paradygmatu konstruktywistycznego / interpretatywnego, uwzględniając także założenia interakcjonizmu symbolicznego i hermeneutyki. Badania osadziłam w podejściu jakościowym, w ramach którego zdecydowałam się na badania fenomenograficzne, oparte na założeniu pluralizmu podmiotowego postrzegania rzeczywistości i nadawania znaczeń poszczególnym jej elementom (Åkerlind, 2012 oraz 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Ashworth, Lucas, 2000; Säljö 1997; Marton, 1986).

Poznanie przekonań epistemologicznych nauczycieli wymagało interpretacji przekazywanych mi podczas badania koncepcji znaczeń oraz ich rozumienie. Jako podstawę teoretyczną moich badań przyjąłam hermeneutykę. Analiza dyskursu stanowić miała nie tyle kontekst teoretyczny, co metodę analizy, spójną z interpretacją hermeneutyczną. W wyniku analizy literatury dotyczącej wzajemnej zależności obu teorii (Bell 2011; van Dijka, 2011; Yeari, van den Broek 2011; Freeman, 2008; Bollnow, 1992; Malpas, 1992), zdecydowałam się na połączenie interpretacji hermeneutycznej z analizą dyskursu w formie iteracyjnego splotu, w którym przemieszczałam się pomiędzy obydwoma procesami, w procesie dialogicznej interpretacji (Kögler, 2008). Za niezwykle istotne uznałam również kwestie subiektywności badacza (monitorując własne przed-założenia), walidacji badań konstruktywistycznych, jak i wiarygodności badań fenomenograficznych.

Z uwagi na wielość zagadnień oraz duże zróżnicowanie próby badawczej, przeprowadziłam większą liczbę wywiadów, niż się w literaturze przyjmuje (Męczkowska 2002). Zastosowałam strategię maksymalnej różnorodności doboru przypadków (Patton, 2015) starając się, aby wśród badanych znaleźli się nauczyciele o różnych cechach, pełniący odmienne funkcje, nauczający różnych przedmiotów, w odmiennych typach szkół, itp., (Lincoln, Guba 1985). Poczucie wysycenia różnorodności kategorii (Yates i in. 2012) odczułam dopiero w okolicach wywiadu 28-30. Ostatecznie badaniem objęłam 33 nauczycieli zebranych z całej Polski, prowadzących zajęcia z przedmiotów humanistycznych, ścisłych, artystycznych, z wychowania fizycznego, religii, resocjalizacji, uczących gry w szachy, ekonomii czy WDŻ. Wśród nauczycieli znalazło się 3 pedagogów szkolnych, 3 logopedów, 6 dyrektorów/dyrektorki, 2 nauczycieli wspomagających. Próba objęła 7 mężczyzn oraz 26 kobiet.

Do badań własnych zastosowałam semistrukturyzowane wywiady o pogłębionym charakterze (Reed, 2006). Przeprowadzone przeze mnie wywiady fenomenograficzne, potraktowałam jako osadzone w kontekście (poszczególnych wywiadów oraz wszystkich jako całości) dyskursy (Säljö 1997). Zastosowanym przeze mnie narzędziem badawczym był plan wywiadu fenomenograficznego, którego ewolucję przedstawiłam.

Etapy analizy obejmowały fazy zapoznania się z całością materiału empirycznego, kompilacji, kondensacji, wstępnego oraz właściwego porównania i grupowania, artykulacji i nazwania oraz ustalenia kategorii opisu. Proces ten przebiegał iteracyjnie i brał pod uwagę konteksty zarówno poszczególnych wywiadów oraz wszystkich jako całości (Korzeniecka-Bondar, 2018; Åkerlind, 2012, 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Booth, 1993; Marton, 1986).

W trzeciej części pracy zaprezentowałam rezultaty badań, opisując ich wzajemne powiązania i podejmując próby ich interpretacji. W efekcie przeprowadzonej analizy wyłoniłam:

**cztery kategorie opisu poznania:** 1) poznanie jest relacją, 2) poznanie jest abstrakcyjne, 3) poznanie jest zmianą, 4) poznanie jest otwarciem (się);

**cztery kategorie opisu powiązań pomiędzy poznaniem a uczeniem się:** 1) tożsamości poznania i uczenia się, 2) powiązania poznania i uczenia się, 4) względności powiązania poznania i uczenia się oraz 4) braku powiązania poznania i uczenia się;

**sześć kategorii opisu uczenia się:** 1) uczenie się jest relacją, 2) uczenie się jest doświadczeniem, 3) uczenie się jest procesem intelektualnym, 4) uczenie się jest pracą, 7) uczenie się jest autonomiczne (i wolicjonalne), 6) uczenie się jest procesem niesamodzielnym;

**trzy kategorie opisu powiązań pomiędzy nauczaniem i uczeniem się:** 1) Nauczanie i uczenie się są ze sobą powiązane, 2) nauczanie i uczenie się są ze sobą częściowo powiązane, 3) nauczanie i uczenie się są ze sobą niepowiązane;

**trzy kategorie opisu sylwetek nauczyciela:** 1) podążającego za systemem, 2) uwikłanego w system oraz 3) wyemancypowanego.

W Załączniku nr 4 umieściłam szczegółową analizę ról nauczyciela, w wyniku której **wyodrębniłam sześć ról nauczyciela:** 1) wspierającego ucznia w procesie uczenia się, 2) nauczającego, 3) motywującego, 4) mobilizującego, 5) wspierającego ucznia w procesie rozwoju, 6) budującego relacje.

Analiza przekonań epistemologicznych nauczycieli, dokonana w toku przeprowadzonego studium fenomenograficznego, pozwoliła na wyłonienie kompleksowego i dynamicznego obrazu edukacji i kontekstów pedagogicznych pracy nauczyciela, umożliwiając dostrzeżenie przewijających się w wypowiedziach nauczycieli dyskursów. Moją szczególną uwagę zwróciły następujące kwestie: 1) jednorodność nauczycielskiego dyskursu poznania, 2) rozwarstwienie nauczycielskich dyskursów uczenia się, 3) „wypchnięcie” poznania ze szkolnego uczenia się, 4) nauczycielskie (poczucie) uwikłania w system, 5) wpływ (braku) interakcji między nauczycielem a uczniem, na poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia, 6) nieuwzględnienie emocji w procesie uczenia się, wychodzących poza powierzchowne aspekty zainteresowania, zaciekawienia uczniami oraz 7) eklektyzm paradygmatyczny w myśleniu nauczycieli, przejawiający się w chaosie pojęciowym (braku dogłębnego zrozumienia, czym jest uczenie się), idący często w parze z brakiem świadomości własnych przekonań, a jednocześnie przełamujący sztywne podziały. Dyskursy te omówiłam w ostatnich dwóch rozdziałach oraz w Zakończeniu.

## Summary

### **Epistemological beliefs of teachers and their pedagogical implications.**

#### **A phenomenographic study**

The dissertation is a phenomenographic study. Its structure includes a synthetically presented theoretical part, referring to key concepts, an extensive methodological part, with the separation of conceptual assumptions, and a broad analysis of the collected research material, with the presentation and interpretation of the description categories, supported by the respondents' statements. The subject of the research is the epistemological beliefs of teachers. In the literature, this issue is defined as a colloquial understanding referring to the nature of knowledge, the process of cognition and what is known, forms and ways of knowing and acquiring knowledge, sources of knowledge and relations between the learning subject and what is known (Hetmański, 2007; Schwandt, 1997; Guba, Lincoln, 1994). The issues of knowledge, learning or teaching are basic concepts in education, but none of them has a single, fixed definition (Galarowicz, 1992). Therefore, in this dissertation, I have undertaken to reconstruct the meanings given by teachers to issues such as cognition, learning, teaching and teacher roles (taking into account their interrelationships and pedagogical contexts). In order to reach the structure of the world of teachers' epistemological representations (Sławecki, 2012), I adopted a subjectivist approach to reality and the assumption of equality of individual constructions of reality (Klus-Stańska, 2018).

**The main research problem is the question:** What epistemological beliefs accompany teachers in their professional practice and what pedagogical implications result from them? **The specific problems** that I formulated at the initial stage of the research were as follows:

1. How do teachers understand cognition (getting to know) and how do they relate it to the learning process?
2. How do teachers construct their understanding of learning and teaching, and do they see the connections between learning and teaching (how do teachers understand their possible impact on students' learning)?
3. How do teachers define their role?

In the theoretical part of the work, I presented the framework of my own research, in which I included theories relevant to their subject matter (Sathyanarayana Rao et al., 2009; Polak, 1999; Woods, 1996; Dudzikowa, 1994; Pajares, 1992; Calderhead, Robson, 1991,

Clandinin, Connelly, 1987), knowledge and cognition in a general context and relating directly to the teacher (Grobler, 2019; Zbróg, 2019; Judycki, 1998; von Glasersfeld, Cobb, 1983; Kawecki, 2013; Klus-Stańska, 2012; Nowak-Łojewska, 2011; Rubacha, 2000). I also presented the relationship between knowledge, teaching and learning (Mikiewicz, 2016; Kwaśnica 2007; Czerepaniak-Walczak, 2006; Glasersfeld 1995, Okoń, 1976), in which I embedded the theories of teaching and learning, including various models of teacher activity and different dimensions of learning also embedding didactic assumptions of various approaches in particular paradigms (Klus-Stańska, 2018 and 2012; Berner, 2015; Biesta, 2013; Szempruch, 2013 and 2012; Ledzińska and Ewa Czerniawska, 2011; Illeris, 2006; Karkowska, 2005; Janowski, 1998; Rutkowiak, 1995; Glasersfeld, 1991).

In the methodological part, I presented the concept of my own research and the assumptions underlying it. The subject of the research and the adopted ontological and epistemological assumptions enabled me to choose the constructivist / interpretative paradigm, taking also into account the assumptions of symbolic interactionism and hermeneutics. I embedded the research in a qualitative approach, within which I decided to conduct phenomenographic research, based on the assumption of pluralism of the subjective perception of reality and assigning meanings to its individual elements (Åkerlind, 2012 and 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Ashworth, Lucas, 2000; Säljö 1997; Martin, 1986).

Getting to know the teachers' epistemological beliefs required interpretation and understanding of the concepts of meanings that were communicated during the study. I adopted hermeneutics as the theoretical basis of my research. Discourse analysis was supposed to be not so much a theoretical context as a method of analysis, consistent with hermeneutical interpretation. As a result of the analysis of the literature on the interdependence of the two theories (Bell 2011; van Dijke, 2011; Yeari, van den Broek 2011; Freeman, 2008; Bollnow, 1992; Malpas, 1992), I decided to combine hermeneutic interpretation with discourse analysis in the form of an iterative tangle in which I moved between the two processes, in the process of dialogical interpretation (Kögler, 2008). I also considered the issues of the subjectivity of the researcher (monitoring my own pre-assumptions), validation of constructivist research, and the reliability of phenomenographic research to be extremely important.

Due to the multiplicity of issues and the large diversity of the research sample, I conducted a larger number of interviews than is assumed in the literature (Męczkowska 2002). I used the strategy of maximum diversity of case selection (Patton, 2015), trying to include teachers with different characteristics, performing different functions, teaching different

subjects, in different types of schools, etc. (Lincoln, Guba 1985). I felt I reached the saturation (redundancy) of category diversity (Yates et al. 2012) only around the 28-30 interview. Finally, the study covered 33 teachers gathered from all over Poland, teaching humanities, sciences, arts, physical education, religion, social rehabilitation, teaching chess, economics or knowledge for family life. Among the teachers there were 3 school pedagogues, 3 speech therapists, 6 principals, 2 support teachers. The sample included 7 men and 26 women.

For my own research, I used semi-structured, in-depth interviews (Reed, 2006). I treated the phenomenographic interviews I conducted as discourses embedded in the context (individual interviews and all interviews as a whole) (Säljö 1997). The research tool I used was a phenomenographic interview plan, the evolution of which I presented.

The stages of the analysis included the phases of getting to know the entire empirical material, compilation, condensation, preliminary and proper comparison and grouping, articulation and naming, and determining the category of description. This process was iterative and took into account the contexts of both individual interviews and all interviews as a whole (Korzeniecka-Bondar, 2018; Åkerlind, 2012, 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Booth, 1993; Marton, 1986).

In the third part of the work, I presented the results of the research, describing their interrelationships and attempting to interpret them. As a result of the analysis, I have developed:

**four categories of description of cognition:** 1) cognition is a relation, 2) cognition is abstract, 3) cognition is change, 4) cognition is (an) opening (oneself);

**four categories of description of the entanglements between cognition and learning:** 1) the oneness of cognition and learning, 2) the (strong) connection between cognition and learning, 4) the relativity of the connection between cognition and learning, and 4) the lack of connection between cognition and learning;

**six categories description of the learning process:** 1) learning is a relationship, 2) learning is an experience, 3) learning is an intellectual process, 4) learning is work, 7) learning is autonomous (and volitional), 6) learning is a dependent process;

**three categories of description of the entanglements between teaching and learning:** 1) teaching and learning are related, 2) teaching and learning are partially related, 3) teaching and learning are not related;

**three categories of description of teachers' profiles:** 1) following the system, 2) entangled in the system, and 3) emancipated.

In Annex 4, I included a detailed analysis of the teacher's roles, as a result of which **I distinguished six teacher roles**: 1) supporting the student in the learning process, 2) teaching, 3) motivating, 4) mobilizing, 5) supporting the student in the development process, 6) building relations.

The analysis of teachers' epistemological beliefs, carried out in the course of the phenomenographic study, allowed for the emergence of a comprehensive and dynamic picture of education and pedagogical contexts of the teacher's work, making it possible to notice the discourses present in teachers' statements. The following issues caught my attention in particular: 1) homogeneity of teacher's discourse of cognition, 2) stratification of teacher's learning discourses, 3) "pushing" cognition out of school learning, 4) teacher's (sense of) involvement in the system, 5) impact of (the lack of) interaction between the teacher and the student, on the teacher's sense of influence on the student's learning, 6) failure to take into account emotions in the learning process, going beyond the superficial aspects of interest or curiosity about the students, and 7) paradigmatic eclecticism in the thinking of teachers, manifested in conceptual chaos (lack of in-depth understanding, what learning is), which often goes hand in hand with a lack of awareness of one's own beliefs, and at the same time breaks down rigid divisions. I have discussed these discourses in the last two chapters and in the Conclusion.