

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Zuzanny Michalskiej  
**pt. „Model transferu praktyk rozwijających kompetencje przyszłości, z edukacji  
pozaformalnej do formalnej, na przykładzie programu Klub Młodego Odkrywcy  
koordynowanego przez Centrum Nauki Kopernik”**

Praca mgr Zuzanny Michalskiej jest rzetelnie przygotowaną i wnikliwą analizą zagadnienia możliwości rozwijania przez szkołę kompetencji przyszłości, czyli takich umiejętności, które są szczególnie przydatne we współczesnym, szybko zmieniającym się świecie. Autorka stawia w niej pytania o to, czy współczesne polskie szkoły rozwijają takie kompetencje, czy dominująca w nich „gramatyka edukacji” sprzyja ich rozwijaniu i czy możliwy jest transfer praktyk sprzyjających rozwojowi takich kompetencji z edukacji pozaformalnej do formalnej. Z tym ostatnim pytaniem wiąże się jednak problem głębszy, niewidoczny w tytule, ale jednak wyraźnie obecny w treści pracy: czy innowacyjne praktyki, przenoszone z edukacji pozaformalnej do szkoły mogą przyczynić się do zmiany modelu kształcenia uczniów w polskich szkołach, zwiększając szanse na lepsze przygotowanie ich absolwentów do wyzwań teraźniejszości i przyszłości. Choć przedstawiony doktorat ma charakter wdrożeniowy i na uznanie zasługuje jego aplikacyjny charakter (wypracowane narzędzia, wnioski z wdrożenia rozwiązań, rekomendacje dla rozwoju programu) to w moim przekonaniu jego ogromną zaletą jest przede wszystkim podjęcie pogłębionej refleksji nad kondycją polskiej szkoły i pożądanymi kierunkami jej zmian. Refleksja ta jest dobrze osadzona w teoriach wyjaśniających funkcjonowanie systemu edukacji, teoriach odnoszących się do mechanizmów zmiany społecznej, roli sprawczości i refleksyjności w procesie zmian. Trafnie dobrano też teorię wiodącą (morfogeneza M. Archer), którą wykorzystano do zbudowania modelu transferu praktyk rozwijających kompetencje przyszłość z programu Klubu Młodego Odkrywcy (KMO) do szkoły.

W dalszej części recenzji odniosę się najpierw do struktury pracy, następnie ocenię jej zawartość merytoryczną oraz sformułuję wnioski.

## Struktura i zawartość pracy

---

Praca, licząca 278 stron, składa się z siedmiu rozdziałów, poprzedzonych wstępem i podsumowanych zakończeniem. Struktura pracy jest spójna, przejrzysta i dopasowana do wdrożeniowego charakteru pracy: część poświęcona prezentacji teorii jest w niej zdecydowanie krótsza niż część aplikacyjna, przedstawiająca wdrażane rozwiązanie, jego założenia, przebieg wdrożenia, wyniki ewaluacji.

W pierwszym rozdziale pracy Autorka prezentuje model koncepcyjny transferu praktyk, zbudowany w oparciu o ontologię społeczną morfogenezy Margaret Archer oraz w nawiązaniu do socjologii relacyjnej Archer i Donatiego. Dokonuje w nim też przeglądu teorii Pierre'a Bourdieu, Anthoniego Giddensa i Margaret Archer w zakresie związanym z systemem edukacji i czynnikami wpływającymi na zmianę społeczną. Przegląd ten jest dobrze dopasowany do celu pracy, a Autorka umiejętnie wybiera z analizowanych koncepcji te założenia, które pozwalają jej zbudować spójne podstawy teoretyczne (modelowe) pracy. Po lekturze rozdziału rodzą się jednak pytania, czy przy przyjętych założeniach i istniejących uwarunkowaniach przejście od relacji organizacyjnych do wspólnotowych w polskiej szkole jest w ogóle możliwe, a jeśli tak, to jakie warunki muszą być spełnione, aby mogło do niego dojść. Zastanawiałam się też, czy przedstawiona na stronie 31 teza Bourdieu o przywiązaniu rodzin uprzywilejowanych do formalnej, zestandaryzowanej edukacji dobrze opisuje obecną sytuację w Polsce, gdzie coraz większa liczba rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym oraz o sprecyzowanych oczekiwaniach wobec edukacji wybiera edukację domową czy „szkołę w chmurze”. Nawet jeśli skala tego zjawiska nie jest masowa, to staje się ono coraz bardziej widoczne i może oddziaływać na system edukacji. Inną kwestią pozostaje spadek znaczenia dyplomów ukończenia studiów jako dokumentów otwierających drogę do kariery zawodowej, widoczny choćby w sektorze IT, czy szybkie zmiany technologiczne, które będą w coraz większym stopniu wywierały wpływ na sektor edukacji (choćby poprzez zwiększenie dostępu do wiedzy, narzędzi edukacyjnych, itp.).

W rozdziale drugim Autorka przedstawia metodologię postępowania badawczego zastosowanego w pracy. Rozdział ten jest obszerny (33 strony), zawiera zarówno opis poszczególnych etapów badań i analiz, jak i przejrzysty schemat planu badawczego (s. 68). Do jego mocnych stron zaliczam dbanie o zapewnienie wglądu w przebieg postępowania badawczego i dbałość o jego etyczny charakter – przedstawiony opis pozwala odtworzyć działania, jakie Autorka podjęła i pokazuje troskę o kwestie związane z zapewnieniem właściwych relacji pomiędzy badaczką i uczestnikami badań oraz refleksję nad własną rolą w

tym procesie. Podczas lektury zwróciłam jednak uwagę na kilka kwestii: raport przygotowany przez zespół pod kierunkiem Jerzego Hausnera trudno nazwać metaanalizą. Metaanaliza ma swoje wymagania metodologiczne, których ten raport nie spełnia, jest raczej pogłębioną ekspertyzą. W pytaniach badawczych zaprezentowanych na stronie 76 zabrakło mi odniesienia do roli rodziców czy relacji z rodzicami. Pytań odnoszących się do relacji z rodzicami nie widzę też w zamieszczonym w załączniku narzędziu do badań ilościowych. Takie podejście trochę odtwarza podnoszoną często kwestię pomijania roli rodziców w procesie edukacji. Na korzyść doktorantki przemawia jednak to, że wątek ten pojawia się w badaniach jakościowych. W zasobach kapitału nauczycieli (str. 76) nie wymieniono kapitału społecznego, choć pytania odnoszące się do niego są zawarte w kwestionariuszu. Przeglądając ankietę znalazłam w niej też kilka drobnych błędów: metryczka na początku, wiek w przedziałach, a nie pytanie o rok urodzenia, pytanie o liczbę dzieci (przedziały). Bardzo podoba mi się natomiast zamieszczona na stronach 85-87 tabela zawierająca informacje na temat uczestniczących w badaniach nauczycieli. Nieco zaskoczył mnie z kolei skład grupy fokusowej, w której wzięli udział uczniowie i nauczycielka, moderowanie fokusa przez nauczycielkę i zadanie w jej obecności pytania o opinie na temat szkoły. Być może takie podejście było uzasadnione, ale nie przedstawiono w pracy argumentów, które by to potwierdzały. Z perspektywy metodologicznej takie podejście wzbudza jednak duże wątpliwości.

W rozdziale trzecim zaprezentowano wyniki analizy danych zastanych, czyli w tym przypadku przeglądu literatury i badań poświęconych problematyce systemu edukacji i elementów otoczenia tego systemu (kultura). Omówiono też teorię uczenia się i zanalizowano dane odnoszące się do sytuacji nauczycieli w Polsce. Rozdział kończy się podsumowaniem, w którym przedstawiono wnioski, jakie z przeprowadzonego przeglądu wynikają dla badań własnych Autorki oraz dla wdrażanego rozwiązania. W mojej ocenie zawartość rozdziału dobrze wpisuje się w jego cele i prezentuje w sposób rzetelny informacje istotne dla zrozumienia kontekstu przeprowadzonego wdrożenia.

Rozdział czwarty zawiera opis programu KMO i jego potencjału w zakresie rozwijania kompetencji przyszłości, charakteryzuje również opiekunów KMO jako „agentów zmiany”, czyli osoby, które mogą przenosić dobre praktyki z edukacji pozaformalnej do formalnej. Zawarto w nim także szczególnie istotne w moim przekonaniu omówienie czynników sprzyjających zmianom i blokujących je. W tym zakresie zabrakło mi modelowego przedstawienia tych czynników, które są opisane na stronach 174-185. Dużą zaletą tej pracy, widoczną w innych jej częściach, jest wizualizacja i synteza informacji – tutaj jej trochę

zabrakło. Wysoko oceniam natomiast analizę i interpretację wyników badań przeprowadzonych z opiekunami KMO.

W rozdziale piątym zawarto informacje dotyczące modelu transferu dobrych praktyk z edukacji pozaformalnej do formalnej, oparte o rozwiązania wypracowane w KMO, zaś w rozdziale szóstym opis procedury wdrożeniowej tych rozwiązań. Podkreślić należy spójność wypracowanego modelu z założeniami teoretycznymi pracy, zwrócić uwagę na sieci współpracy, wymianę doświadczeń, wzajemne uczenie się i atmosferę sprzyjającą temu uczeniu. Zaproponowane przez Autorkę narzędzia: Mistrzowie KMO, Eksperci KMO, Regiony KMO oraz Badacze KMO dobrze wpisują się w proces wspierania innowacji w edukacji, bazującej na praktykach oddolnych, inspirowanych przez liderów zmian.

Rozdział siódmy zawiera wstępne wyniki ewaluacji wdrożenia narzędzi transferu rozwiązań wypracowanych w KMO. Analizując te wyniki należy mieć na względzie, że wdrożenie miało miejsce w okresie pandemii COVID-19, co niosło ze sobą wiele ograniczeń. Autorka słusznie więc bierze te okoliczności pod uwagę traktując wyniki jako wstępne, mocno obciążone przez nietypowość sytuacji, w jakich przeprowadzono działania i ocenę. Do oceny przedsięwzięcia wykorzystano trzy kryteria ewaluacyjne: trafność, użyteczność i skuteczność (szkoda, że Autorka nie wskazała, jak te kryteria definiuje). W oparciu o przeprowadzoną analizę sformułowano rekomendacje dla dalszego rozwoju programu. Rekomendacje te są konkretne, wskazujące wyraźnie kierunek dalszych działań, w tym działań odnoszących się do pełnej i pogłębionej analizy realizowanego przedsięwzięcia.

### **Wartość merytoryczna pracy i warsztat naukowy Autorki**

---

Przedstawioną pracę oceniam bardzo wysoko. Na uznanie zasługuje zarówno dobre osadzenie jej w teorii i dyskursie naukowym dotyczącym analizowanej problematyki, dobór metodologii i staranność w opisie jej zastosowania, jak i aspekt wdrożeniowy – wypracowany model, narzędzia, przeprowadzona ewaluacja. Praca stanowi cenne uzupełnienie studiów dotyczących edukacji, wskazuje kierunki pożądanych zmian oraz dalszych badań dotyczących analizowanego zagadnienia. Oczywiście, jak w nauce, można z niektórymi twierdzeniami Autorki polemizować, można mieć uwagi do niektórych fragmentów: np. na str. 19 Autorka łączy edukację nieformalną z incydentalną, choć np. według definicji przyjmowanych w badaniach Eurostat te rodzaje są wyraźnie rozróżniane: nie każde incydentalne działanie edukacyjne można uznać za nieformalne. Kluczowym rozróżnieniem jest występowanie lub nie intencjonalności działań. Faktem jest jednak, że w praktyce trudno oba te typy rozróżnić. Nie jest też dla mnie do końca jasne, czy twierdzenie, że uczenie w ramach edukacji

pozaformalnej odbywa się według paradygmatu konstruktywistycznego (s. 62) odnosi się do analizowanego przedsięwzięcia (KMO) czy do edukacji pozaformalnej jako takiej. W tym drugim przypadku byłoby to twierdzenie mocno dyskusyjne. Zakładam, że chodzi jednak o KMO.

Bardzo dobrze oceniam też warsztat naukowy Autorki – praca przygotowana jest starannie, dobrze zredagowana – dostrzegłam tylko, że jeden rozdział (piąty) nie kończy się podsumowaniem lub wnioskami, pozostałe opatrzone są wstępem, kończą się podsumowaniem. Praca napisana jest poprawnym językiem, a liczne schematy i ilustracje wzmacniają i uatrakcyjniają przekaz.

### **Konkluzja**

Pani magister Zuzanna Michalska przedstawiła rzetelną i wnikliwą analizę dotyczącą możliwości transferu dobrych praktyk z edukacji pozaformalnej do formalnej. W oparciu o teorię i przegląd literatury wypracowała spójny model transferu, narzędzia, które sprzyjają wdrożeniu wypracowanych rozwiązań, przeprowadziła ewaluację całego procesu, sformułowała wnioski i rekomendacje. Praca jest w moim przekonaniu wręcz modelowym przykładem tego, jak dobrze połączyć teorię z praktyką, wspierając tym samym działania służące rozwojowi systemu edukacji w Polsce. Zdecydowanie rekomenduję publikację tego opracowania po nieznacznym dostosowaniu go do odbiorców spoza grona naukowców zajmujących się problematyką edukacji.

**Przedstawioną rozprawę oceniam pozytywnie. Uważam, że spełnia ona warunki określone w art. 13 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o tytule naukowym i stopniach naukowych, dlatego wnioskuję o dopuszczenie jej do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.**

