

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Zuzanny Michalskiej pt.: „Model transferu praktyk kompetencji przyszłości, z edukacji pozaformalnej do formalnej, na przykładzie programu Klub Młodego Odkrywcy koordynowanego przez Centrum Nauki Kopernik”, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Izabeli Grabowskiej i dr Ilony Ilowieckiej-Tańskiej

Praca składa się z siedmiu rozdziałów, poprzedzonych Wprowadzeniem i podsumowanych Zakończeniem. Pracę uzupełnia 5 załączników: dwa przedstawiające narzędzia badawcze oraz trzy prezentujące regulaminy procedur wdrażanych w postępowaniu. Całość, łącznie z bibliografią liczy 309 stron.

Praca ma charakter aplikacyjny – jest produktem przygotowanym w ramach procedury doktoratu wdrożeniowego. Celem takich prac jest powiązanie badań naukowych z wdrożeniem praktycznych rozwiązań w życiu gospodarczym i społecznym. W tego rodzaju opracowaniach równie ważne jak naukowe rozpoznanie rzeczywistości jest wskazanie praktycznych rozwiązań i refleksja nad uwarunkowaniami i efektami ich wdrożenia. Ocena merytoryczna tego typu prac napotyka więc na problem – czy bardziej skupić się na warstwie naukowej, teoretycznej i badawczej, czy też oceniać wartość użytkową przygotowanych rozwiązań? Kluczowe są proporcje i logiczne powiązania tych dwóch komponentów opracowania – naukowego i praktycznego. Nie ma dobrej praktyki bez dobrej teorii i nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria. W rozprawie doktorskiej pisanej w takim formacie oczekujemy zatem dobrej jakości rekonstrukcji teoretycznych oraz dobrze przygotowanego i zrealizowanego badania empirycznego, które pozwala na zaproponowanie odpowiednich (najlepszych) rozwiązań praktycznych. Kluczowe jest zatem:

- a) czy przyjęte koncepcje teoretyczne są adekwatne dla omawianego problemu praktycznego?
- b) czy zaproponowane rozwiązania są dobrze powiązane z podejściem teoretycznym?

- c) czy badanie empiryczne towarzyszące wdrożeniu pozwala na odpowiednią interpretację i ewaluację zaproponowanego wdrożenia?

Praca mgr Zuzanny Michalskiej podejmuje temat praktyki edukacyjnej, konkretnie uwarunkowań efektywnego kształtowania umiejętności/kompetencji, zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju kompetencji wskazywanych jako kluczowe dla rozwoju współczesnych społeczeństw – tzw. kompetencje przyszłości. Rozprawa doktorska lokuje się zatem na przecięciu socjologii edukacji i pedagogiki, a konkretniej pedagogiki społecznej. W warstwie socjologicznej rozważane są uwarunkowania procesów kształtowania umiejętności/kompetencji, w warstwie pedagogicznej rozważane są postulaty działań na rzecz zwiększenia efektywności praktyk edukacyjnych podejmowanych w edukacji formalnej.

Osią rozważań jest obserwacja rozdźwięku między praktykami edukatorów/nauczycieli, którzy realizując działania edukacyjne w przestrzeni edukacji poza-formalnej (pracując w programie Klub Młodych Odkrywców) stosują odmienne metody pracy z dziećmi i młodzieżą niż w pracy w ramach edukacji formalnej. Innymi słowy istnieje specyficzna kulturowa bariera pomiędzy praktykami edukacyjnymi w edukacji pozaformalnej i w ramach edukacji formalnej. Pojawia się tu pytanie, z czego wynika ten rozdźwięk (analiza naukowa z wykorzystaniem koncepcji teoretycznych) oraz co zrobić, żeby wzmocnić transfer praktyk edukacyjnych stosowanych w edukacji poza-formalnej w kierunku edukacji formalnej (propozycja rozwiązań wdrożeniowych). Ostatecznie zatem wyłania się pytanie praktyczne: w jaki sposób wzmocnić procesy zmiany w edukacji formalnej.

Pytanie o przyczynę rozdźwięku działania nauczycieli w dwóch sferach aktywności edukacyjnej autorka analizuje przez pryzmat koncepcji „działania” albo jak sama to określa „sprawczości”. Odwołuje się tutaj do trzech koncepcji teoretycznych: strukturalizmu konstruktywistycznego Pierre’a Bourdieu, teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa oraz teorii morfostazy i morfogenezy Margaret Archer. Wszystkie trzy koncepcje stanowią w dalszej analizie zaplecze kategorii analitycznych, z których aktorka czerpie, próbując wyjaśnić funkcjonowanie istotnych dla jej badań obszarów oraz zaproponować model działań aplikacyjnych. Przy czym koncepcja Margaret Archer jest wskazywana jako kluczowa i centralna. Autorka dosyć swobodnie porusza się w omawianych koncepcjach, czytelnie rekonstruując ich podstawowe założenia i poprawnie stosuje kategorie wprowadzone z każdej z nich w interpretacjach. Rekonstrukcja założeń teoretycznych jest poprawna, chociaż mam tu drobne uwagi, które przytoczę w dalszej części recenzji.

Jako przestrzeń „dobrych praktyk edukacji poza-formalnej” przedstawiono program Klub Młodego Odkrywcy, który jest realizowany przez Centrum Nauki Kopernik. Jest to szeroki program tworzenia przestrzeni dla rozwoju umiejętności dzieci i młodzieży w warunkach swobodnego eksperymentowania i samodzielnego poszukiwania rozwiązań problemów naukowych.

Kluczowe pytanie wdrożeniowe brzmi zatem: w jaki sposób wzmocnić (lub w ogóle umożliwić) transfer praktyk edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu kompetencji przyszłości realizowany w ramach programu KMO do kultury szkolnej? W oparciu o koncepcję morfogenezy Margaret Archer autorka zaproponowała model transferu praktyk z KMO do szkoły (s. 56). Nie wdając się tutaj w szczegółowe rekonstruowanie zaproponowanego modelu, należy wskazać, że jego sednem jest założenie, że wytwarzająca się wokół praktyk edukacji poza-formalnej kultura społeczności będzie docelowo kształtować nawyki i metody pracy nauczycieli w ramach edukacji formalnej. Zakłada się tu specyficzny „kulturowy nacisk” na instytucję ze strony środowiska społecznego, w którym jest ona ulokowana. Takie założenie legło u podstaw propozycji wdrożeniowych, które akcentują rozwój programu KMO i zakładają pośredni wpływ tego programu na kulturę pracy szkoły (edukacji formalnej). Wróć do tego w dalszej części recenzji.

W rozdziale drugim przedstawiono metodologię badań przeprowadzonych przez autorkę w ramach części naukowej rozprawy. Autorka przedstawiła tutaj, w jaki sposób zbierała informacje na temat uwarunkowań pracy nauczycieli w oparciu badania typu desk research (kwerenda literatury). Przedstawiono też metody zbierania informacji na temat nauczycieli uczestniczących w programie KMO – sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem metod ankiety internetowej, warsztatów eksperckich, wywiadów pogłębionych, obserwacji uczestniczącej oraz zogniskowanych wywiadów grupowych. Na koniec znajdujemy informacje na temat sposobów wstępnej ewaluacji wyników wdrożenia. Przedstawione założenia metodologiczne nie budzą zastrzeżeń, pokazują przy tym szeroki wachlarz zastosowanych metod. Przyjęty plan postępowania badawczego jest adekwatny z punktu widzenia problematyki pracy.

W dalszej części opracowania, w oparciu o analizę danych zastanych, przedstawiono charakterystykę pracy nauczycieli i próbę wyjaśnienia specyfiki funkcjonowania kultury szkolnej. Ta część pracy jest ważna z uwagi na zdefiniowanie kontekstu uwarunkowań wdrożenia innowacji – modelu transferu praktyk z KMO do edukacji formalnej. Z punktu widzenia celów rozprawy kluczowy w tym rozdziale wydaje się być podrozdział 3.4 poświęcony teoriom uczenia się. Autorka przedstawia i charakteryzuje trzy główne

paradygmaty dydaktyczne: obiektywistyczny, konstruktywistyczno-intepretatywny, transformatywny. W drugim kroku autorka wskazuje specyfikę dydaktyki w polskiej szkole, która jest przede wszystkim obiektywistyczna i w związku z tym nieadekwatna do zadań związanych z rozwojem kompetencji przyszłości.

Najbardziej obszerną część pracy stanowi rozdział 4: „Rozwój kompetencji przyszłości w programie KMO oraz potencjał opiekunów klubów jako agentów zmiany. Wnioski do modelu transferu praktyk w świetle wyników badań własnych”. To ponad 70 stron analizy funkcjonowania KMO od ich genezy, przez transformacje i petryfikację rozwiązań w ramach programu realizowanego przez Centrum Nauki Kopernik. Autorka przedstawia tu obszernie wyniki diagnoz prowadzonych w środowisku opiekunów KMO i przedstawia ich potencjał jako nośników zmiany. Wykorzystuje aparaturę terminologiczną teorii M. Archer do zdefiniowania przestrzeni potencjalnej zmiany. Ta część pracy ma bez wątpienia największy walor poznawczy. Uzyskujemy wgląd w charakterystyki osobowe i postawy opiekunów KMO, zasady pracy podopiecznych, budowanie sieci współpracy lokalnej i ponadlokalnej. Jest to bardzo ciekawe studium konkretnej inicjatywy edukacyjnej. Ten fragment oceniam najwyżej.

Po części badawczo analitycznej autorka przedstawia blok treści dotyczących wdrożenia rozwiązania praktycznego opracowanego w ramach prac nad doktoratem (rozdziały 5, 6, 7). Jeszcze raz przedstawiono tu ogólny model transferu oraz cztery modele działań mających (zdaniem autorki) zapewnić efektywny transfer praktyk edukacyjnych ze sfery edukacji pozaformalnej (KMO) do edukacji formalnej (kultura szkoły). Autorka prezentuje tu cztery projekty działań promujących KMO i wzmacniających współpracę podmiotów w ramach KMO:

1. Mistrzowie KMO
2. Eksperci KMO
3. Regiony KMO
4. Badacze KMO.

Muszę przyznać, że ten aspekt opracowania – program wdrożeniowy – okazał się najmniej satysfakcjonujący dla czytelnika nastawionego na przełożenie rozważań teoretycznych i analiz badawczych na propozycje działań aplikacyjnych. Po zaprezentowaniu założeń dotyczących uwarunkowań działań jednostkowych i zmiany społecznej w kategoriach teorii M. Archer, po zaprezentowaniu szeroko specyfiki i atutów KMO w obszarze kształtowania umiejętności przyszłości spodziewałem się programu działań mających na celu zastosowanie tychże praktyk w rzeczywistości szkolnej w większej niż do tej pory skali. Autorka szeroko omawia problemy

w tym zakresie w toku swoich analiz i czytelnik czeka na program działań budujących realne mosty pomiędzy dwoma sferami edukacyjnymi – formalną i pozaformalną. Tymczasem w warstwie wdrożeniowej autorka proponuje działania nastawione na wzmacnianie i rozszerzanie samego programu KMO. Tylko pośrednio w założeniach tych projektów, jak również w ich wstępnej ewaluacji, jest mowa o wzmocnieniu nauczycieli w działaniach na terenie szkoły w ramach edukacji formalnej tak, by stosowali w regularnej szkolnej pracy metodyki wyrosłe z KMO. Skąd taki kierunek interwencji?

Przyjęcie proponowanych kierunków działania wynika z implicite (moim zdaniem powinno to być mocniej wyrażone) przyjętego założenia o interferencyjnej mocy kultury pozaszkolnej. Jest to założenie, które można powiązać z koncepcjami kapitału społecznego Jamesa Colemana, który wskazywał na znaczenie więzi społecznej w lokalnych społecznościach dla jakości pracy instytucji, w tym instytucji edukacyjnych. To myślenie jest obecne w modelu przedstawionym przez autorkę i koresponduje z teorią Archer. Uzupełnienie repertuaru teoretycznego zaplecza o koncepcje kapitału społecznego prawdopodobnie uczytelniłoby argumentację na rzecz propozycji działań praktycznych zaproponowanych w opracowaniu.

Biorąc pod uwagę całość opracowania należy stwierdzić, że autorka czytelnie prezentuje poszczególne treści, przedstawiła suetywnie argumentację i wiąże logicznie poszczególne wątki analizy. Niewątpliwym walorem pracy jest przybliżenie i analiza badawcza samego programu Klub Młodego Odkrywcy realizowanego przez Centrum Nauki Kopernik. Walorem jest też przybliżenie teorii Margaret Archer, która w polskiej socjologii edukacji nie jest wystarczająco wykorzystywana. Na pozytywną ocenę zasługuje fakt podjęcia ważnego tematu łączenia sfer edukacji formalnej i poza-formalnej. Istotne jest też postawienie jako jednego z centralnych punktów analiz kwestii rozwoju tzw. umiejętności przyszłości. Wszystko to prowadzi mnie do konkluzji w postaci generalnie pozytywnej oceny opracowania.

Praca ma jednak kilka istotnych uchybień i rodzą się pytania, na które doktorantka powinna odpowiedzieć. W tym miejscu wskażę kilka konkretnych mankamentów, które moim zdaniem wymagają wyjaśnień lub uzupełnień.

- 1) W warstwie teoretycznej autorka skupiła się na trzech teoriach sprawczości. W świetle prowadzonych wywodów i propozycji działań praktycznych sensowne wydaje przywołanie koncepcji mówiących o strukturalnych uwarunkowaniach edukacji i o kulturze szkoły – m.in. przywołana już koncepcja kapitału społecznego J. Colemana.

Czy rzeczywiście koncepcja morfogenezy jest najlepszym zapleczem analitycznym przy tak a nie inaczej postawionym problemie?

- 2) We wprowadzeniu autorka rekonstruuje kontekst znaczenia rozwoju umiejętności i kompetencji (tzw. kompetencji przyszłości” powołując się na międzynarodowe dokumenty strategiczne. Przy podjęciu takiego tematu brakuje odniesień do krajowych dokumentów strategicznych podnoszących kwestie rozwoju umiejętności: Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, Strategia Odpowiedzialnego Rozwoju, Zintegrowana Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego.
- 3) Rekonstruując teorię A. Giddensa zabrakło wskazania na istotną kategorię „regionalizacji”, jako czynnika petryfikującego społeczne praktyki poprzez obramowanie sytuacyjne interakcji. Jest to istotny czynnik warunkujący trwałość rytuałów interakcyjnych w szkole. Autorka w swoich analizach również zwraca uwagę na znaczenie inscenizacji scenerii edukacyjnej. Kategoria „regionalizacji” byłaby zatem przydatna w kolejnych częściach analizy.
- 4) W analizach dotyczących uwarunkowań edukacji formalnej i pracy nauczycieli autorka skupia się na literaturze publicystycznej i raportach środowiskowych (no. Raport Orange, czy raport Elbanowskich) Zbyt dużo jest tu cytatów wypowiedzi medialnych a za mało odniesień do analiz naukowych.
- 5) Tytuł podrozdziału 3.2. (System edukacji i jego funkcje) sugeruje, że znajdziemy tu rekonstrukcję socjologicznych założeń dotyczących zadań systemu edukacji w odniesieniu do systemu społecznego i rozwoju jednostek. W treści znajdujemy jednak raczej rekonstrukcję poglądów na temat opresywnej i standaryzującej roli szkoły w odniesieniu do procesów kształtowania umiejętności i postaw. Wywód prowadzony jest w taki sposób, żeby ukazać edukację formalną jako nieefektywną i nieadekwatną z punktu widzenia filozofii rozwoju kompetencji przyszłości. Podobnie krytyczny wymiar ma rekonstrukcja kulturowych uwarunkowań pracy szkoły (podrozdział 3.3.), które zostały sprowadzone do niskiego poziomu zaufania społecznego. W skrócie – kultura równa się kontrola i ograniczanie wolności i swobody poznawczej. Jest to bardzo uproszczony obraz funkcjonowania kultury szkolnej, czy szerzej kultury edukacji formalnej. Generalnie należy zauważyć, że charakterystyka edukacji formalnej i jej uwarunkowań jawi się niekiedy jako naiwna, bądź wręcz tendencyjna – edukacja formalna jako „samo zło” vs idealne rozwiązania edukacji poza-formalnej. Rzeczywistość jest chyba bardziej złożona i warto to odnotować rekonstruując kontekst analiz i wdrożenia.

- 6) podrozdział 3.5 (Grupa zawodowa nauczycieli w Polsce: mobilność społeczna i prestiż zawodu) dotyczy charakterystyki nauczycieli w Polsce jako środowiska osób „z awansu społecznego” oraz borykających się z niskim prestiżem zawodu. Jest to ważny podrozdział definiujący specyfikę głównych aktorów potencjalnej zmiany społecznej w edukacji formalnej. Szkoda, że autorka nie komentuje przytaczanych faktów przez pryzmat problemu pracy – uwarunkowania funkcjonowania kultury szkolnej i potencjał zmiany są uwarunkowane kapitałem kulturowym nauczycieli.
- 7) W doktoracie wdrożeniowym oczekujemy więcej treści dotyczących wprost wdrożenia. Tymczasem opis samego projektu wdrożeniowego pojawia się dopiero na s. 221 i jest przedstawiony zaledwie na 7 stronach. Wszakże opis uwarunkowań transferu praktyk edukacyjnych jest obecny przez całe opracowanie, to jednak proporcje poszczególnych części warto by było przemyśleć.

Wyżej wskazane uwagi są przedstawione z perspektywy socjologa edukacji, który sam zajmuje się problematyką funkcjonowania edukacji i polityką edukacyjną. Autorka miała prawo przyjąć pewną linię narracyjną i strukturę argumentacji, która choć rodzi pytania i skłania do dyskusji, to jest poprawnym, ciekawym i płodnym poznawczo opracowaniem. Liczę, że te wątpliwości i pytania będą inspiracją do dalszych poszukiwań autorki.

Konkludując stwierdzam, że praca doktorska pt.: „Model transferu praktyk kompetencji przyszłości, z edukacji pozaformalnej do formalnej, na przykładzie programu Klub Młodego Odkrywcy koordynowanego przez Centrum Nauki Kopernik” spełnia warunki określone dla rozprawy doktorskiej w art. 187, ust. 1 i 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U.2021.478 ze zm.).

