

Prof. Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński

Uzasadnienie wyróżnienia

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*
napisanej na Wydziale Nauk Społecznych i Humanistycznych ~~WSP~~PS UH pod kierunkiem
prof. dr hab. Izabeli Grabowskiej i dr Ilony Iłowieckiej-Tańskiej
Warszawa 2022,

Wniosuję o wyróżnienie rozprawy doktorskiej mgr Zuzanny Michalskiej. Dysertacja wpisuje się w program poszukiwania nowej „gramatyki edukacji”. Twórczo wykorzystana jest teoria krytycznego realizmu społecznego do zaprojektowania i weryfikacji modelu transferu praktyk edukacji pozaformalnej do systemu klasowo-lekcyjnego. Skala dotychczasowych praktyk KMO jest obiecującym polem rzeczywistej zmiany w interakcjach edukacyjnych oraz kształtowania i aktualizowania podmiotowych kompetencji zapewniających kreatywność, samodzielność, krytyczność oraz odważne podejmowanie nowych form i treści aktywności poznawczej i społecznej. Wykorzystanie odkrytych w badaniach doświadczeń do zaprojektowania i zweryfikowania prototypu modelu sieci KMO, której trzon stanowią opiekunowie/opiekunki klubów i eksperci/ekspertki z Centrum Nauki Kopernik oraz ich otoczenie społeczne (innych nauczycieli, rodziców, przedstawicieli samorządów lokalnych i innych instytucji pracujących na rzecz edukacji) jest przekonującym dowodem dojrzałości młodej badaczki oraz jej samoświadomości metodologicznej. Rozprawa jest ważnym przykładem doktoratu wdrożeniowego w naukach społecznych, w stosowanej socjologii wychowania i ma duże znaczenie dla pedagogiki jako nauki o edukacji. Jest dowodem na owocną współpracę pracowników nauki i z otoczeniem społecznym. Wykorzystanie doświadczeń transferu praktyk klubowych do systemu klasowo-lekcyjnego jest/może być ważnym czynnikiem generującym podmiotowe kompetencje nazwane w tym projekcie przyszłościowymi, uczenia się na błędach oraz uświadamiania sobie przez podmioty edukacji, że świat jest wielokrotnie bardziej skomplikowany, niż wynika to z podstawy programowej i ze szkolnego podręcznika.

Szczecin, 07.02.2023 r.

Ma. Czerepaniak

Prof. Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński

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*
napisanej na Wydziale Nauk Społecznych i Humanistycznych ~~SWPS~~ UH pod kierunkiem
prof. dr hab. Izabeli Grabowskiej i dr Ilony Iłowieckiej-Tańskiej
Warszawa 2022, ss. 271 +Bibliografia i Załączniki

Uwagi wstępne

Przedłożona do recenzji dysertacja napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Izabeli Grabowskiej i dr Ilony Iłowieckiej-Tańskiej jest przekonującym przykładem doktoratu wdrożeniowego, to znaczy uzasadnionej teorią naukową wprowadzania zmiany w istniejących, w tym przypadku, praktykach edukacyjnych. Powstała ona w ramach programu „Doktorat wdrożeniowy” Ministerstwa Edukacji i Nauki, z udziałem Interdyscyplinarnej Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu SWPS i Centrum Nauki Kopernik.

Jej treść jest dowodem na znaczenie integrowania pozwania i zmieniania w transformowaniu praktyk edukacyjnych. Jest dowodem na możliwość przekraczania granic między edukacją formalną (obowiązkową) i pozaformalnym uczeniem się w czasie wolnym. Patetycznie mówiąc: między udręką i ekstazą, zarówno nauczycieli jak i uczniów. Przykładem na wzajemne uczenie się i odkrywanie własnych potencjałów w procesie realizacji zainteresowań i pasji. Uwalniania uczenia się od systemowych opresji. Dowodem na to, że w uczeniu się dzieje się znacznie więcej, aniżeli to, co jest tradycyjnie wiązane z edukacją. Dlatego z dużym uznaniem odnoszę się do podjętego zadania badawczego i sposobu jego realizacji. Treść rozprawy dostarcza także argumentów na rzecz znaczenia edukacji całościowej poza formalnym systemem edukacyjnym; rozbudzone podmiotowe zainteresowania i pasje bezpośrednich (uczniowie/uczennice, nauczyciele/nauczycielki) i pośrednich (rodzice i inne osoby w środowisku funkcjonowania KMO) uczestników interakcji edukacyjnych są czynnikami generującymi aktywność poznawczą realizowaną w innych sytuacjach. Szczęólnego znaczenia nabiera fakt, że będąca przedmiotem poznawania i wdrażania idea i praktyka klubów Młodego Odkrywcy powstała oddolnie, w środowisku nauczycieli. Procedura badawcza i działania wdrożeniowe osadzone w interesującej, trafnie, moim zdaniem, obranej perspektywie teoretycznej, a mianowicie w Margaret S. Archer teorii krytycznego realizmu społecznego, w szczególności teorię sprawczości. Rzeczowe uargumentowanie wyboru tej teorii, ze szczególnym uwzględnieniem transformatywnego

modelu interakcji osoby i zbiorowości, wzajemnego zmieniania podmiotu i systemu. Na podkreślenie zasługuje to, że recenzowana rozprawa jest doktoratem wdrożeniowym. Wykonane badania, zaprojektowany model oraz procedura i efekty wdrożenia dowodzą możliwości zaimplementowania teorii do praktyki i w efekcie przekroczenia barier, wśród których Doktorantka wymieniła przepaść pomiędzy akademicką teorią pedagogiki, a praktyką szkolną nauczycieli (s. 229) oraz brak „wsparcia ze strony środowiska naukowego, ekspertów od pedeutologii i dydaktyki, które w większości prowadzi badania skupiając się przede wszystkim na teorii i traktuje nauczycieli (i dodam: także inne podmioty edukacji - M. Cz-W) raczej jak klientów, niż partnerów” (s. 125). Tę przepaść postanowiła zasypać swoim projektem zintegrowanego badania i zmiany „gramatyki edukacji” poszukując mechanizmów generujących transfer doświadczeń z edukacji pozaformalnej do formalnych zajęć szkolnych. Skupiła swoją uwagę na sprawczości osób uczestniczących w pracach Klubów Młodych Odkrywców (nauczycieli/nauczycielek i uczniów/uczennic), na potencjale sprawczym tej formy edukacji pozaformalnej jako czynnika generującego zmianę w strukturze procesu edukacji szkolnej. O zasięgu oddziaływania tego czynnika świadczy przytoczona przez autorkę rozprawy na s.18 następująca informacja: „Na koniec roku 2021 w bazie internetowej programu na stronie www.kmo.org.pl zarejestrowanych było 850 Opiekunów z Polski. W związku z tym, że średnio na zajęcia klubu uczęszcza około dziesięciorga dzieci, oznacza to około 8500 dzieci i młodzieży w Polsce regularnie biorących udział w bezpłatnych zajęciach promujących naukowy sposób myślenia.”. Te dane przekonują o wadze wdrożenia zaprojektowanego modelu dla transformowania edukacji i o użyteczności wyników tego projektu doktorskiego.

Oryginalność rozprawy

Lektura dysertacji upewnia mnie o jej oryginalności w trzech wymiarach: ontologicznym, epistemologicznym i użytecznym. O ontologicznej oryginalności świadczy podjęty przedmiot badania, a mianowicie transfer praktyk edukacyjnych z edukacji pozaformalnej do edukacji formalnej jako mechanizm morfogenezy systemu oświatowego. Oryginalność epistemologiczna wyraża się w przyjętej perspektywie badawczej bazującej na krytycznym realizmie jako podstawie wyjaśniania zmian i ich projektowania. Ważnym elementem tego wymiaru jest podmiotowe uczestniczenie w poznawaniu i zmienianiu własnej praktyki jako agenta zmiany. Oryginalność użyteczna jest uwidoczniła w opracowaniu modelu transferu praktyk edukacyjnych oraz jego weryfikacji w praktyce. Jest to szczególnie typ badania partycypacyjnego generującego zmianę w istniejących strukturach.

Wskazane wymiary oryginalności są wzmocnione zasięgiem obszaru poznania i zmiany. W badaniach i w działaniach zorientowanych na zmianę uczestniczyły grupy

zaangażowane bezpośrednio i pośrednio w działalność KMO - specyficznej formy edukacji rozwijającej zainteresowania i pasje badawcze oraz kompetencje umożliwiające ich realizację. Wyniki przeprowadzonych badań i działania według zaprojektowanego modelu są możliwe do wykorzystania w innych układach społecznych. Dowodzą bowiem, że w trakcie/akcie/procesie działania zmieniania struktury zmienia się także sprawca działania/podmiot działający. W perspektywie przyjętej teorii wyjaśniającej badane zjawiska jest to przejaw podwójnej morfogenezy.

Struktura rozprawy

Treść rozprawy jest zgodna z przejrzystością sformułowanym tytułem. Cechuje go wysoka informatywność. W pracy zaprezentowana jest bowiem droga do wypracowania, stworzenia modelu, którego przesłanki osadzone są w teorii naukowej (krytyczny realizm społeczny), istniejących raportów z badań i praktyk oraz wyników weryfikacji jego prototypu na przykładzie wybranej formy uczenia się, mianowicie KMO.

Dysertacja składa się z 5 części oraz Bibliografii, 5 załączników oraz streszczenia w języku angielskim. Każda z tych części pełni przypisaną im funkcję, to znaczy wprowadzenia w problematykę projektu doktorskiego (rozdziały 1 i 3), konceptualizacji badań (rozdział 2), sprawozdania z badań stanowiącego podstawę projektowania modelu (rozdział 4), projektu modelu i prototypów narzędzi transferu praktyk edukacyjnych (rozdział 5), procedury wdrożenia i weryfikacji modelu (rozdziały 6 i 7). Jest to struktura specyficzna dla procesu integrowania poznawania i zmieniania. Pokróćce przedstawię opinię o każdej z tych części.

Uzasadnienie wyboru problematyki badań, cele badań, pytania badawcze oraz przyjęta hipoteza znajdują się we Wstępie rozprawy. Znajdują się tam także zakresy znaczeniowe kluczowych kategorii analitycznych: transfer i praktyki rozwijające kompetencje.

W rozdziale 1 doktorantka rzeczowo i przekonująco uzasadniła wybór perspektywy teoretycznej swojego projektu badawczego. Uargumentowany jest wybór teorii krytycznego realizmu społecznego Margaret S. Archer jako podstawy pytań badawczych oraz analizowania, interpretowania i wyjaśniania badanego fenomenu transferu praktyk edukacyjnych oraz projektowania modelu jego wykorzystania do upowszechniania mechanizmów zmiany. W odniesieniu do tego rozdziału stwierdzam, że doktorantka trafnie dobrała oryginalne źródła, autorskie teksty M.S. Archer. Wywiodła z nich ważną kategorię analityczną – refleksyjność – umiejętnie wykorzystaną w badaniach własnych do ustalenia typów refleksyjności agentów zmiany - osób uczestniczących w badaniu (s. 166).

Drugim rozdziałem, którego treść wprowadza w problematykę badań jest rozdział 3 zawierający prezentację i dyskusję uwarunkowania istniejącej struktury, to znaczy kontekstu

system edukacji funkcjonowania nauczycieli w systemie edukacji. Z mojego punktu widzenia sięganie do historii, tak daleko jak zrobiła to doktorantka jest zbyteczne. Rzeczywiście, zawód nauczyciela jest najstarszym zawodem w cywilizacji grecko-judeo-chrześcijańskiej, ale dla zrozumienia współczesnego, nowoczesnego (w tym w epoce płynnej nowoczesności) kontekstu bycia nauczycielem przywoływanie funkcji i praktyk nauczycielskich uważam za zbyteczne. Dotyczy to fragmentu na stronach 99-102. Bez szkody dla jakości wyводу podrozdział 3.2 można zacząć od drugiego akapitu na s. 103 („Świadomość faktu, że ten XIX wieczny system edukacji jest niedobry...”). Ważny jest fragment, w którym Zuzanna Michalska pisze o edukacji po 1989 roku: „widać stałe tarcia między tymi którzy próbują wprowadzić zmianę jakościową do systemu edukacji, a tymi, którzy się temu opierają. Występuje wyraźne przeplatanie się morfogenezy i morfostazy, niestety z wielką szkodą dla edukacji i coraz bardziej negatywnym wpływem na motywację i zaangażowanie nauczycieli oraz uczniów.” (s. 108). Nie bez znaczenia dla tych napięć są resentymenty osób, które pośrednio związane są z edukacją, albo próbują realizować swój interes polityczny. Ważne są także właściwości nauczycielskiej grupy zawodowej.

W tym rozdziale umiejętnie przedstawione są, za D. Klus-Stańską, odmiany współczesnej dydaktyki w polskiej szkole oraz dyskusja wokół zastosowania konstruktywizmu w edukacji. Szczęólnego znaczenia w tym kontekście nabiera stwierdzenie, że nie można rozwiązywać dzisiejszych problemów poprzez podtrzymywanie praktyk i na poziomie myślenia właściwego czasowi, gdy zostały one stworzone, przy zachowaniu inercji mimo widocznej ich nieskuteczności. Ważna jest konstatacja za M.S. Archer o związku morfogenezy edukacji ze strukturą władzy (s. 125). A z tym wsparciem edukacji ze strony środowiska akademickiego sprawa jest bardziej złożona wynikałoby z tego, co doktorantka napisała na s. 125. Moim zdaniem to byłby interesujący temat rozprawy doktorskiej. Dodam, że powstanie recenzowanej rozprawy poddaje to stwierdzenie w wątpliwość. Takie współdziałania i wsparcia mają jednak charakter wyspowy.

W rozdziale metodologicznym zamieszczona jest procedura badawcza skupiona na drodze osiągania założonych celów oraz na poszukiwaniu odpowiedzi pytania postawione we Wstępie

1. Co wpływa na stosowanie praktyk rozwijających kompetencje przyszłości przez nauczycieli w procesie nauczania? Pytanie ma na celu identyfikację czynników i okoliczności sprawiających, że opiekunowie KMO zaczynają w podobny sposób prowadzić lekcje w edukacji formalnej dla wszystkich uczniów i uczennic, jak to robią na zajęciach klubu?

2. Jakie warunki są niezbędne, żeby doszło do transferu praktyk rozwijających kompetencje przyszłości z edukacji pozaformalnej do formalnej? Pytanie ma na celu określenie, jaka jest struktura możliwości potrzebna do zaistnienia i utrzymania zmiany?

Uargumentowana jest zastosowana procedura badań mieszanych i analiza kontekstu. W gromadzeniu danych empirycznych wykorzystane zostały badania sondażowe z użyciem techniki CAWI oraz IDI (indywidualne wywiady pogłębione), wywiady focusowe i shadowing. Konceptualizacja procedury badawczej jest graficznie przedstawiona na s. 71-72. Umiejętnie zaplanowane było także badanie danych zastanych.

Zawartość tej części rozprawy wskazuje na solidne opanowanie warsztatu badawczego oraz samoświadomość metodologiczną młodej badaczki. Jest to uwidocznione w prezentowaniu metod i technik badawczych oraz stwierdzeniu, że każda interwencja oddziałuje na zachowania osób uczestniczących w badaniach. Trudno więc o zachowanie obiektywności, mimo zastosowania podejścia triangulacyjnego. Zrozumiała jest więc troska o obiektywność. Doktorantka wszak badała własny projekt działania, własną praktykę, zwłaszcza, że towarzyszyły badaniom poważne czynniki zakłócające wdrożenie narzędzi transferu praktyk edukacyjnych.

Trzecią część dysertacji (rozdział 4) wypełniają wyniki badań empirycznych prowadzonych w środowisku Klubów Młodych Odkrywców – miejscu i okoliczności osobistego eksperymentowania, uczenia się, nabywania i aktualizowania kompetencji przez osoby bezpośrednio uczestniczące w pracy Klubu (nauczycieli/edukatorów i uczniów/uczennic). Odnosi się to także do tych podmiotów, które są pośrednio zaangażowane w funkcjonowanie tej formy edukacji pozaformalnej, w kontekst. Wyniki te zawierają dane na temat programów i zasad działania klubów, form pracy organizowanych przez opiekunów, którym przypisana jest funkcja agentów zmiany oraz mechanizmy stymulujące i ograniczające transfer podmiotowych doświadczeń w uczeniu się i są podstawą tworzenia autorskiego modelu transferu praktyk. Przedstawiony jest interesujący portret zbiorowy agentów zmiany. Opiekunowie KMO ukazani są jako osoby generujące zmianę, transferujące swoje praktyki edukacyjne, a przy tym tworzące sieci wzajemnego wsparcia.

W tej części rozprawy doktorantka zaprezentowała swoje kompetencje badawcze. Umiejętnie wykorzystwała dane zastane oraz materiał empiryczny zebrany w procesie własnych badań ilościowych i jakościowych. W interpretacji danych odwoływała się do teorii sprawczości. Interesujący jest zbiorowy obraz opiekunów/opiekunek Klubów, w tym ich motywacje zostania nauczycielem/nauczycielką oraz częstość stosowania praktyk

aktywizujących uczenie się. Jak słusznie zauważyła autorka rozprawy, są to deklaracje osób uczestniczących w badaniach. Świadczy to o jej krytycznym podejściu do danych zgromadzonych w badaniach sondażowych i w wywiadach. Uwaga ta odnosi się także do wyników badania wystandaryzowanym narzędziem ICONI autorstwa twórczyni teorii stanowiącej podstawę epistemologiczną badania i wdrażania. Moją uwagę zwróciło niefortunne, moim zdaniem, założenie, że typ refleksyjności zmienia się z wiekiem weryfikowane w badaniach sondażowych (s. 167). Zmiana typu refleksyjności niewątpliwie występuje, ale by to potwierdzić w odniesieniu do osób uczestniczących w badaniach trzeba byłoby przeprowadzić badania podłużne. W omawianym badaniu można jedynie mówić o tym, że wiek różnicuje typ refleksyjności.

Czwartą część dysertacji (rozdział 5) stanowi procedura tworzenia czterech prototypów narzędzi transferu praktyk zorientowanych na rozwój i aktualizację kompetencji kluczowych ze względu na doświadczanie sprawstwa. Narzędziami tymi są schematy działania uogólnione na dwa typy oddziaływań projektowych – wymiany doświadczeń i inspiracji oraz wsparcie zewnętrzne. Prototypy narzędzi powstały w procesie uczestniczenia autorki rozprawy w profesjonalnej sieci współpracy programu KMO, funkcjonującej na podstawie modelu transferu opracowanego w badaniach zrealizowanych w projekcie. Ich podstawą były wyniki dotychczasowych badań własnych zarówno analizy piśmiennictwa, wykorzystania informacji z mediów społecznościowych, jak i badań empirycznych. Autorka odważnie stawiała czoła utrwalonym zasadom „gramatyki edukacji”. Jak nadmieniałam wcześniej, cały projekt poznania i zmiany jest zorientowany na podważenie tych zasad, mających swoje korzenie w innych kontekstach historycznych. Ważną rolę w tym zadaniu zajmują stanowią sieci społeczne, przestrzenie wzajemnego uczenia się, graficznie przedstawione na ryc. 5.5 (s. 215).

Piątą część dysertacji (rozdz. 6 i 7) jest wypełniona opisem procedury wdrażania opracowanych prototypów narzędzi transferu praktyk generujących zmianę w edukacji formalnej i ich ewaluacją z wykorzystaniem przyjętej perspektywy teoretycznej. Jest to przedstawione syntetycznie na ryc. 6.2 (s. 230). Proces wdrażania modelu jest szczegółowo opisany. Mimo utrudnień pandemicznych przeprowadzona ewaluacja przyniosła pozytywny efekt. Prototypy zostały zweryfikowane i są podstawą, moim zdaniem, nie tylko transferu doświadczeń KMO, ale także innych praktyk edukacyjnych spełniających warunki przedstawione w rozprawie. Oznacza to użyteczność wypracowanych narzędzi poza kręgiem będącym przedmiotem poznania i wdrażania. Jak pisze Zuzanna Michalska: „Zasadniczą cechą omawianego modelu jest relacyjność uwzględnionych w nim podmiotów, to znaczy możliwość

dopasowywania się zarówno do warunków i potrzeb społeczności, w której znajduje zastosowanie, jak i możliwości – osobiste i społeczne – działających w nim aktorów.” (s. 249).

Wyniki przeprowadzonych badań oraz ewaluacji narzędzi wdrażania wypracowanego modelu zmiany w edukacji są znaczące z punktu widzenia zmiany skostniałej gramatyki edukacji. Końcowe konkluzje, postulaty i wnioski stanowią cenne źródło inspiracji pedagogicznych. Oznacza to, że praktyka doktoratu wdrożeniowego ma szanse przynosić pożądane efekty poznawcze i utylitarne, jeśli jest solidnie osadzona w rzeczowo wybranej teorii i konsekwentnie zrealizowana na „żywym organizmie” edukacyjnym, w społeczności uczących się podmiotów. A takie warunki spełnia recenzowana dysertacja.

Do treści rozprawy dołączone jest obszerna bibliografia. Wykorzystane źródła cechuje aktualność. Doktorantka sięgnęła do piśmiennictwa w języku polskim i angielskim. Są to teksty z nauk społecznych ze szczególnym skupieniem na naukach socjologicznych i pedagogicznych. Trafnie dobrane jest piśmiennictwo z metodologii nauk.

Treści pracy dopełniają Załączniki, to znaczy wzory narzędzi wykorzystanych w badaniach własnych, udokumentowanie zachowania zasad etycznych oraz Karty programu KMO. Udostępnienie tych załączników osobom (i zespołom) zainteresowanym wykorzystaniem odkryć przedstawionych w rozprawie może stać się inspiracją i zachętą do podejmowania wysiłków na rzecz zmiany edukacji.

Sumując wyrażone opinie i uwagi stwierdzam, że doktorantka zaprezentowała wysoki poziom refleksyjności oraz krytyczności na każdym z etapów prowadzonego badania i wdrażania zmiany/weryfikowania prototypu modelu transferu praktyk edukacyjnych. Na tle tego interesującego i imponującego przedsięwzięcia nasuwają mi się refleksje, które poddaję pod rozagę i dyskusję zarówno doktorantki, jak i promoterek (i nie tylko).

Zastanawiam się nad trafnością wyrażenia „kompetencje przyszłości”. Mimo powszechności użycia w piśmiennictwie naukowym (nie tylko polskim), w dokumentach OECD i w dyskursie publicznym, budzi ono moje wątpliwości. Nie jego treść, ale właśnie sformułowanie. Moją wątpliwość podtrzymuje stwierdzenie ze s. 264 „Klubowicze, opiekunowie i partnerzy w programie KMO rozwijają kompetencje przyszłości. Działając w lokalnych społecznościach **dokonyją mikrozmian, wpływając na ekosystemy jednocześnie przekształcając siebie samych** (podkr. M. Cz-W). Wyniki wstępnej ewaluacji opisane powyżej, wskazują na to, że działanie według przyjętego modelu jest skuteczne i warto kontynuować obrany kierunek.” Już treść tego fragmentu rozprawy przekonuje, że takie kompetencje jak: krytyczne myślenie, umiejętność współpracy, racjonalna komunikacja, techniki uczenia się oraz generowanie pomysłów, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, technologie informacyjne i

poruszanie się w mediach społecznościowych to są sprawności niezbędne już TU i TERAZ. A trudno przewidzieć, co w przyszłości będzie generowało morfogenezę. Allyson Wasburn w 2009 roku napisała, iż zmiany w postępie wykładniczym uwidaczniają się między innymi w tym, że 10 najbardziej poszukiwanych w 2010 roku zawodów nie istniało w roku 2004. To samo dotyczy tempa zmiany w innych sferach życia. To sprawia, że wyszczególnione kompetencje są ważne już dzisiaj. Nie jest to zarzut pod adresem autorki rozprawy, a jedynie moja refleksja wzbudzona treścią pracy. Może warto podjąć namysł nad inną nazwą tej grupy kompetencji. Autorka w wielu miejscach w rozprawie daje przykłady i dowody obecności tych kompetencji w procesie transformowania edukacji. Wykorzystuje je także w konstruowaniu i weryfikowaniu modelu ich transferowania do edukacji formalnej.

Uwagi pod adresem redakcji rozprawy

Mimo że praca napisana jest z zachowaniem formalnych zasad pisarskich dostrzegam w niej kilka odstępstw. Są to: brak pytań na końcu pytań badawczych (s. 19). Zastanawiam się, dlaczego autorka używa bezosobowej formy: szukano, badano, przeanalizowano, Oryginalny pomysł badawczy, wprowadzicie realizowany pod kierunkiem promotorki i promotorki pomocniczej nosi wszelkie znamiona dzieła autorskiego. Dlatego warto identyfikować się z nim używając formy osobowej ja/my.

Doktorantka właściwie określa grupę osób uczestniczących w badaniach jako grupę badaną, ale osoby te nie są przedmiotem badania (nie oni są badani, osoby badane). Przedmiotem badania są bowiem ich praktyki, wypowiedzi, ... Zdaję sobie sprawę z powszechności użycia słowa „badani” w stosunku do osób uczestniczących w badaniach, ale korzystam z okazji i wzbudzam namysł autorki rozprawy nad tym określeniem uczestników/uczestniczek badań w edukacji i nad edukacją.

W treści pracy znajduje się kilka niezręczności redakcyjnych, w tym „Agenci (...) są refleksyjnym monitorowaniem i dyskursywną świadomością” (s. 37), „gimnazjach powołanych do życia reformą oświaty Jerzego Buzka w 1999 roku” (s. 129). Na stronie s. 133 jest napisane: „kluczowe wartości, które powinny być generowane w procesie edukacyjnym, to wolność, podmiotowość, otwartość na innych oraz samostanowienie i autonomia” - wartości można respektować, uwewnętrzniać a nie generować. A skoro pojawia się czasownik generować, słowo kluczowe na gruncie realizmu krytycznego, proponuję zwrócić uwagę na siłę kauzacji w analizowaniu sprawczości (m. in. s. 59). W realizmie krytycznym czynnik, mechanizm generuje zmianę, ale jej nie determinuje ją. W tej grupie niezręczności mieści się także zdanie ze s. 51: „Wedle Johna Deweya refleksyjność nie zachodzi stale, jak uważa Archer, ale pojawia się dopiero w momencie zablokowania działań rutynowych.” Treść tego zdania nasuwa

sugestię, że Dewey znał prace Archer. Inną niezręcznością redakcyjną jest nazwanie Mistrzów i ekspertów KMO narzędziami projektu (s. 220).

Mimo dbałości o logikę wyводу mgr Zuzanna Michalska nie ustrzegła się uproszczeń i potocznych opinii. Przykładem tego jest stwierdzenie, które budzi moją wątpliwość: „Im wyższy poziom wykształcenia i kompetencji, tym większa otwartość na zmiany, elastyczność i odpowiedzialność w podejmowanych działaniach” (s. 14). Przypuszczam, że wśród impulsów podjęcia pracy nad problematyką doktoratu były właśnie spostrzeżenia, że nie zawsze wykształcenie i kompetencje są czynnikami generującymi morfogenezę.

Widoczne są także wyrażenia potoczne: gotowce (s. 220), nie wlewają dzieciom i młodzieży wiedzy do głowy (s. 249)

Dostrzegłam też błąd w pisowni nazwiska Moniki Wiśniewskiej-Kin (na s. 126 jest napisane: Wiśniewska-Kun).

Tekst nasycony jest orientacją podmiotową. Zaskakuje więc, jak mniemam niezamierzone nazwanie agentów zmiany narzędziami transferu: s. 220: Pierwsze narzędzie transferu, **projekt** (moje podkr.) mający na celu przede wszystkim inspirację i wymianę pomysłów w całej społeczności, to Mistrzowie KMO: konkurs dla klubów KMO – opiekunów i klubowiczów. + s. 237 Regiony KMO. Narzędziem są działania, a nie ludzie

Odnosnie do warstwy redakcyjnej mam jeszcze następujące uwagi: nazywanie tabel rycinami oraz przedstawianych danych w tabeli 4.11 (s. 166) w liczbach względnych, które stosuje się do opisanego zbiorów wielkich liczb. Zdaj sobie sprawę, że intencją było porównanie typów refleksyjności rozpoznanej w obydwu podejściach badawczych, ale może warto pomyśleć o innym sposobie.

Zastanawiam się, czy zamieszczonych na 132 – 133 podstawowych zasad obowiązujących każdy klub nie można byłoby umieścić w Załącznikach.

Konkluzja

Dysertacja mgr Zuzanny Michalskiej napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Izabeli Grabowskiej i dr Ilony Iłowieckiej-Tańskiej jest dojrzałą rozprawą naukową oraz odważnym, odpowiedzialnym wdrożeniem wyników poznania i zmiany. Realizacja projektu badawczego będącego podstawą recenzowanej dysertacji świadczy o tym, że mgr Zuzanna Michalska jest świadomą i dojrzałą badaczką. „Strzelba nabita” w części wprowadzającej w problematykę badań i w rozdziale metodologicznym jest celnie uaktywniona w prezentowaniu i dyskusji danych z badań oraz w projektowaniu, wdrażaniu i ewaluacji prototypu modelu transferu praktyk edukacyjnych z edukacji pozaformalnej do systemu klasowo-lekcyjnego. Dyskurs naukowy prowadzony jest przejrzysto i konsekwentnie.

Treść rozprawy uwidacznia wysoki poziom refleksyjności badaczki. Ujawniane są niepokoje i niepewności mające swoje źródła nie tylko w zakłóceniach pandemicznych, ale także, jak sama pisze, w uwrażliwieniu na pułapki obiektywności. Te cechy znamionują cały projekt badania i wdrażania. W pracy, zarówno w czasie prowadzenia badań jak i na etapie wdrażania oraz ewaluacji prototypu modelu zachowane zostały zasady etyczne opisane na s. 95. Poczynione w recenzji uwagi nie umniejszają wartości dysertacji. Sformułowałam je ze względu na rolę recenzentki jako agenta wsparcia jakości projektu doktorskiego i z myślą o dalszych losach rozprawy – mam na myśli jej publikację.

W konkluzji stwierdzam, że Doktorantka posiada ugruntowaną wiedzę teoretyczną w zakresie socjologii edukacji oraz dydaktyki i pedeutologii jako subdyscyplin pedagogicznych. Wiedzę tę umiejętnie wykorzystwała do zaprojektowania i realizacji badań oraz wdrożenia ich wyników w postaci prototypów narzędzi transferu praktyk edukacyjnych. Podjęła oryginalne zadanie badawcze i przekonująco osadziła je w trafnie dobranej perspektywie, to znaczy w krytycznym realizmie, w teorii struktury i sprawstwa. Oznacza to, że wypełniła warunki zawarte w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r., Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w artykule 187. 1. oraz 4. (Dz.U. R.P. poz. 1668) i wykazała się dojrzałością do prowadzenia pracy naukowej w zmieniających się warunkach. Z pełnym przekonaniem wnoszę więc o dopuszczenie Doktorantki do publicznej obrony tej rozprawy. Wnoszę także o wyróżnienie rozprawy oraz zachęcam do opublikowania jej treści, także w wersji artykułu we współczesnej *lingua franca*.

Szczecin, 07.02.2023 r.

