

Ustroń, 4 kwietnia 2024

Recenzja dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego Dr Izabeli Plieth-Kalinowskiej w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych – dyscyplinie pedagogika

1. Przebieg kariery zawodowej

Dr Izabela Plieth-Kalinowska jest absolwentką studiów na kierunku pedagogika, specjalności nauczania początkowe. Tytuł magistra uzyskała w 1992 roku w Wydziale Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy na podstawie pracy, pt. Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstu literackiego u dzieci 9-letnich na podstawie wiersza J. Brzechwy „Tańcowała igła z nitką”, przygotowanej pod kierunkiem dr Ewy Zwolińskiej. Swoje kompetencje poszerzała jako słuchaczka studiów podyplomowych realizowanych w Wydziale Matematyki, Techniki i Nauk Przyrodniczych w ramach specjalności: Techniki Komputerowe w Edukacji oraz realizując kurs kwalifikacyjny z zakresu Oligofrenopedagogiki w bydgoskim oddziale TWP.

W 2006 roku w Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy uzyskała stopień naukowy dra nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, na podstawie dysertacji, pt. Poczucie bezpieczeństwa społecznego dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu w rodzinie i środowisku rówieśniczym, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Krystyny Marzec-Holki.

Dr Izabela Pieth-Kalinowska związana jest zawodowo z UKW w Bydgoszczy (wcześniej Akademią Bydgoską) od 2000 roku, początkowo pracując na stanowisku

asystenta oraz adiunkta w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych, a następnie Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

2. Ocena podstawowego osiągnięcia naukowe w procedurze ubiegania się o stopień doktora habilitowanego

W tym zakresie Habilitantka przedstawiła pracę pt. *Relacje interpersonalne uczniów z niepełnosprawnościami w klasach integracyjnych. Diagnoza i implikacje prakseologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2020.

Podjęta w pracy tematyka wpisuje się w szerszy kontekst edukacji integracyjnej z jednej strony, a z drugiej – w problematykę relacji interpersonalnych zachodzących w szkole. Mimo tego, że zagadnienie relacji uczniów w klasie integracyjnej było w przeszłości przedmiotem wielu opracowań, to trudno jednak uznać je za wyczerpane. Dostępne wyniki badań (przywoływane także w przedłożonej do oceny pracy) ukazują omawiany problem jako wieloaspektowy i zarazem interesujący poznawczo, a jednocześnie ważny dla praktyki edukacyjnej. Zatem zamysł skonstruowania projektu badawczego dotyczącego wskazanego zagadnienia już na wstępie postrzegam jako wartościowy. Doceniam deklarację Autorki poczynioną we wstępie dotyczącą interdyscyplinarnego wymiaru pracy – dokonania ustaleń w ujęciu filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym, a przede wszystkim – pedagogicznym (s. 9). Sam projekt badawczy, w opinii Autorki, realizowany jest w strategii mieszanej (np. s. 108 – 109), a koncepcję lokuje w paradygmacie interpretatywnym (s. 103-104).

Struktura przedłożonej do recenzji pracy jest typowa dla opracowań empirycznych ulokowanych w paradygmacie poznawczym. Widoczne są trzy części. Pierwsza obejmuje teoretyczne podstawy badań własnych, druga – prezentację projektu badawczego, a trzecia – prezentację i analizę wyników badań własnych. Całość została zawarta na 202 stronach.

Na pierwszą część składają się cztery rozdziały. Pierwszy z nich obejmuje problematykę systemu edukacyjnego ucznia z niepełnosprawnością, drugi – funkcjonowania jednostki w środowisku szkolnym, w rozdziale trzecim – nieco upraszczając – Autorka omawia społeczne konteksty funkcjonowania jednostki, a w czwartym interakcje międzyludzkie postrzegane jako kategoria badawcza.

Generalnie treści te częściowo spełniają podstawowe funkcje przypisywane teoretycznym podstawom badań osadzonym w paradygmacie pozytywistycznym (mimo deklaracji Autorki ulokowania projektu w paradygmacie interpretatywnym, tak postrzegam faktyczne zakorzenienie całej koncepcji, do czego wrócę w dalszej części recenzji). Badaczka dokonuje przeglądu najważniejszych kategorii z perspektywy interdyscyplinarnej. Wnikliwa analiza pozwala dostrzec pewne słabości tej części.

W skromnym rozdziale pierwszym Badaczka podejmuje się zarysowania problematyki osadzenia ucznia z niepełnosprawnością w systemie szkolnym. Zabrakło w nim zdefiniowania pojęcia systemu edukacyjnego, dokładniejszej charakterystyki modelu edukacji integracyjnej realizowanego w Polsce od trzydziestu lat. Obecnie, jako dyskusyjne postrzegam traktowanie edukacji integracyjnej jako pomostu między edukacją segregacyjną a włączającą (Autorka odwołuje się w tej kwestii do pracy z ubiegłego wieku – s. 14). Dziś edukacja integracyjna traktowana jest jako jedna z form (jeden z modeli) edukacji niesegregacyjnej. Niemniej jednak szanuję pogląd Autorki – szkoda, że nie został on uzasadniony w treści. Ta pozornie banalna uwaga niesie ze sobą jednak niezwykle istotne następstwa w rozumieniu samej idee edukacji integracyjnej i relacji do edukacji włączającej. Trudno również zaakceptować pojawiające się wielokrotnie w pracy określenie opozycji: uczeń z niepełnosprawnością versus uczeń zdrowy. Wprawdzie takie błędne odniesienia znajdujemy w publikacjach (zwłaszcza tych sprzed co najmniej dekady), ale to nie usprawiedliwia tego błędu. Wszak niepełnosprawność nie jest chorobą, a zdrowie nie jest tożsame z pełnosprawnością. Być może Habilitantka uniknęłaby tego nieporozumienia gdyby podjęła się zaprezentowania choć krótkiego przeglądu definicji niepełnosprawności i zadeklarowania (modelu / koncepcji) wiodącej w pracy. Warto dodać, że w przypadku autentycznego osadzenia koncepcji w paradygmacie interpretatywnym zapewne byłaby to jedna z koncepcji społecznych, ontologicznie korespondująca z m.in. z konstruktywistyczną wizją postrzegania świata.

Szkoda, że Autorka nie podjęła próby odpisu społeczności klasy integracyjnej w perspektywie konstruktywistycznej korzystając także ze społecznych koncepcji niepełnosprawności oraz wybranych koncepcji przestrzeni (miejsca) klasy integracyjnej (np. pogranicza kulturowego) – podkreślam, że nie jest to wskazanie błędu, a jedynie dyskusja nad istotnymi, możliwymi rozszerzeniami treści.

Zabrakło zakończenia / podsumowania pierwszej części. Szkoda, bo Badaczka odebrała sobie szansę wskazania luk w wiedzy w omawianych polach badawczych, a tym samym umotywowania potrzeby prowadzenia prezentowanych dalej badań. Podsumowanie mogłoby zawierać również próbę opracowania zarysu spójnego ontologicznie konstrukt teoretycznego stanowiącego przydatne narzędzie w wyjaśnianiu danych ilościowych oraz interpretowaniu danych jakościowych zabranych w procesie badawczym. To jednak wymagałoby deklaracji Autorki, które spośród wielu opisanych koncepcji (teorii) w poszczególnych rozdziałach traktuje jako wiodące. Zdaje sobie sprawę z trudności w tym zakresie w związku z niekonsekwencjami w zakresie wyboru wiodącego paradygmatu badawczego.

Uogólniając – teoretyczne podstawy badań stanowią zbiór podstawowych informacji stanowiących zarys pola badawczego i występujących w nim kluczowych kategorii – choć te nie zawsze zostały zdefiniowane, co zaburza przejrzystość wyводу. Niemniej jednak dostrzegam także walory tej części. To trafny zakres kategorii tworzących pole badawcze (choć konsekwentnie podkreślam, że zabrakło w wielu przypadkach ich zdefiniowania). Doceniam zamysł osadzenia problematyki w interakcyjnym nurcie i poszukiwanie kontekstowych odniesień dla społecznego funkcjonowania ucznia w klasie integracyjnej. Zabrakło natomiast jakiegokolwiek próby podsumowania tej części, wyprowadzenia uogólnień, ukazania obszarów zaniedbanych i zarazem pól wymagających eksploracji badawczej, co uzasadniałoby zaprezentowanych badań na kolejnych stronach pracy.

Koncepcja badań własnych została zaprezentowana w rozdziale piątym, składającym się z siedmiu podrozdziałów.

W podrozdziale pierwszym znajdujemy określenie celu, przedmiotu badań oraz deklarację osadzenia ich w paradygmacie interpretatywnym. Przedmiotem badań są „relacje interpersonalne w klasach integracyjnych rozpatrywane zarówno w kategoriach subiektywnych, jak i obiektywnych” (s. 103). W dalszej części podrozdziału znajdujemy deklarację ulokowania koncepcji badawczej w paradygmacie interpretatywnym. Opis założeń wskazanego paradygmatu traktuję jako trafny, trudno jednak znaleźć w nim przekonujące uzasadnienie ulokowania w nim omawianej strategii badawczej. Tym bardziej, że na poprzedniej stronie Autorka utożsamia przedmiot badań z relacjami rozpatrywanymi w kategoriach zarówno obiektywnych jak i subiektywnych. To zaś wskazuje raczej już na wstępie, że badania powinny być osadzone także w paradygmacie pozytywistycznym. Potwierdza to cel,

którym jest „ukazanie informacji ilościowych i jakościowych umożliwiających zdiagnozowanie priorytetowych z punktu widzenia samopoczucia i zachowania uczniów cech klimatu klasy” (s. 104). Realizacja tego celu jest możliwa „dzięki dokładnej identyfikacji ilościowej poziomu przystosowania społecznego zaprezentowanego przez badanych uczniów w klasach integracyjnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na uczniów z niepełnosprawnościami (s. 104-105). To stwierdzenie ponownie zbliża strategię badawczą do pozytywistycznych założeń paradygmatycznych.

Innym problemem jest niezwykle luźny związek przedmiotu z celem. Kategorią wiodącą w przedmiocie są relacje interpersonalne, z kolei w celu pojawia się klimat szkoły, a w dalszej części poziom przystosowania społecznego. W dalszej części znajdujemy deklarację wzbogacenia analiz statystycznych o „hermeneutyczne zrozumienie całości tej specyficznej sytuacji społecznej w odniesieniu do relacji jednostki z grupą oraz grupy z jednostką [...]” (s. 105). Trudno w tym miejscu określić jaką specyficzną sytuację Autorka ma na myśli – czy chodzi o klimat szkoły, czy przystosowanie społeczne czy może ogólną sytuację w klasie integracyjnej? W kolejnych wersach Badaczka formułuje dziewięć celów szczegółowych. Są one wartościowe pod względem poznawczym i pozostają w związku ze wskazanymi na poprzedniej stronie najważniejszymi potrzebami zaspokajanymi w społeczności klasowej. Zatem pośrednio w tym miejscu pojawia się kolejna istotna kategoria: potrzeb zaspokajanych w klasie. Dodatkowo Habilitantka formułuje cel praktyczny ukierunkowany na wyznaczenie obszarów życia społecznego jednostki w klasie integracyjnej, które wymagają ingerencji wychowawczej (s. 105). Pozytywnie oceniam ten cel pod względem wartości praktycznej. W siódmym celu szczegółowym Autorka myli badaną populację z badaną grupą.

Problem główny został zawarty w pytaniu: Jakie są relacje interpersonalne uczniów z niepełnosprawnościami w klasach integracyjnych? (s. 106). Tak sformułowane pytanie główne nieco zaskakuje, wszak sformułowane cele szczegółowe ukierunkowane były w niewielkim stopniu na problem dotyczący uczniów z niepełnosprawnością (wyjątek stanowi szósty cel szczegółowy). Rozumiem jednak, że formułując cele dotyczące konkretnych ustaleń (stanów, procesów) w klasie integracyjnej Autorka ma na myśli także uczniów z niepełnosprawnościami chociaż tego nie artykułuje.

Do postawionego problemu głównego sformułowanego w formie pytania wymagającego opisu i nieujmującego związków między zmiennymi została skonstruowana hipoteza (dosłownie „hipotetyczne założenie”) mówiąca, że ze względu na różnice rozwojowe dane statystyczne będą się różnić na trzech poziomach edukacyjnych. Można zatem przypuszczać (co potwierdza Autorka na kolejnej stronie), że w badaniach pojawia się zmienna niezależna w postaci poziomu edukacji, mimo tego, że nie została wyartykułowana w pytaniu. Sądzę, że pytanie to mogłoby brzmieć następująco: Jak poziom edukacji różnicuje relacje interpersonalne uczniów z niepełnosprawnościami w klasie integracyjnej? Dalsza analiza treści pokazuje, że zmienną tę (poziom edukacji) znajdujemy w sześciu pierwszych pytaniach szczegółowych, co po części wyjaśnia jej brak w pytaniu głównym. Pytania szczegółowe korespondują merytorycznie z celami szczegółowymi. Ostatnie pytanie szczegółowe zostało ukierunkowane na porównanie średnich wyników skal ogólnego przystosowania społecznego uczniów z niepełnosprawnościami do średnich wyników tych skal ustalonych dla wszystkich uczniów – zatem także dla uczniów z niepełnosprawnością. Sądzę, że trafniejszym byłoby założenie porównywanie wyników obu grup uczniów czyli z niepełnosprawnością z wynikami uczniów bez zdiagnozowanej niepełnosprawności (tak jak zostało to ujęte w szóstym celu szczegółowym). Zaprezentowany zestaw pytań szczegółowych (analogicznie jak cele szczegółowe) nie wskazuje na szczególne zainteresowanie uczniami z niepełnosprawnościami – zatem nie wpisują się one w problem główny.

Dodatkowe trzy pytania znajdujemy w dalszej części. Zostały one poprzedzone złożoną informacją: „W celu zgromadzenia i uporządkowania jakościowego materiału empirycznego dokonano porównania kategorii zmiennej niezależnej ze wskaźnikami zmiennej zależnej, którą uczyniono prestiż społeczny ucznia z niepełnosprawnością w zespole klasowym oraz typy związków i zależności zachodzących pomiędzy jego członkami.” (s. 107). Są to zatem pytania, na które Habilitantka szuka odpowiedzi przy pomocy procedur jakościowych, pozostając w kanonie myślenia pozytywistycznego – konsekwentnie posługuje się językiem badań ilościowych wskazując na zmienne i wskaźniki. W aspekcie merytorycznym w zestawie tym pojawia się kolejna kategoria: prestiż społeczny ucznia z niepełnosprawnością. Należy jednak podkreślić, że pytania te wpisują się w zakres problemu głównego, dwa pierwsze są jego autentycznym uszczegółowieniem.

W kolejnym podrozdziale znajdujemy tabelarycznie uporządkowane zmienne i ich wskaźniki. Tabela dzieli się na dwie części. Pierwsza obejmuje zmienne oraz wskaźniki – jako dane uzyskane w badaniu ilościowym, druga – zmienne oraz wskaźniki uzyskane w badaniu jakościowym (s. 108-109).

Dwie zmienne niezależne zostały określone jako poziom edukacyjny i status organizacyjny ucznia w klasie integracyjnej. Pierwszą z nich uznają jako trafną – zakładając, że zmienna jest uszczegółowieniem problemu badawczego – zmienna ta odzwierciedla strukturę sześciu pytań. Z kolei druga zmienna niezależna znajduje swoje odzwierciedlenie w siódmym pytaniu szczegółowym. Natomiast zaskakuje jedna zmienna zależna (jest nią poziom przystosowania społecznego), która znajduje swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w ostatnim pytaniu szczegółowym. Nawet jeśli poszczególne, autentyczne zmienne zależne wynikające ze struktury pytań szczegółowych (m.in. poziom poczucia zagrożenia, poziom poczucia wsparcia, poziom poczucia niedoceniań) wpisują się w, szeroko rozumiany przez Autorkę, poziom przystosowania to należało to uzasadnić. Dodam, że na s. 104 znajdujemy zapis, że zbliżone do wskazanych zmiennych kategorie (poczucie: bezpieczeństwa, afiliacji, przywiązania, wywierania wpływu na innych, aprobaty i uznania) zostały określone jako najważniejsze potrzeby w społeczności klasowej – zatem także nie wpisują się w zmienną: poziom przystosowania. Jedyna zmienna zależna nie koresponduje także z treścią pytania głównego – przypomnijmy dotyczy ono relacji interpersonalnych uczniów z niepełnosprawnością w klasie (s. 106).

Druga część tabeli obejmuje prezentację zmiennych oraz wskaźników utożsamianych z danymi pozyskanymi w badaniach jakościowych. Określanie zmiennych i ich wskaźników nie jest praktyką wpisującą się w strategię badań jakościowych. Umotywowanie tego podejścia znajdujemy praktycznie we wszystkich poradnikach badań jakościowych. To kolejny argument potwierdzający, że Badaczka sposobem myślenia pozostaje nieustannie w paradygmacie pozytywistycznym. W omawianym obszarze zostały wyróżnione trzy zmienne zależne, pod względem merytorycznym trafnie korespondujące z pytaniami szczegółowymi.

W opinii Autorki tak zaplanowane badania „pозwоlą zrealizować zaprojektowany cel poprzez triangulację źródeł oraz strategii badań ilościowych i jakościowych „ (s. 109). Problem jednak w tym, że przy pomocy badań ilościowych Habilitantka zbiera odmienne dane od tych gromadzonych przy pomocy badań jakościowych.

Prezentacja metod i narzędzi badawczych została zawarta w podrozdziale czwartym. Badania ilościowe zostały przeprowadzone z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego. Zgromadzone dane zostały pogłębione i wyjaśnione z perspektywy teoretycznej oraz doświadczeń samego badacza zgromadzonych podczas 24 lat pracy w klasach integracyjnych (s. 11). Zatem została wykorzystana metoda introspekcji. W celu zebrania danych obrazujących wzajemne postawy emocjonalne oraz ustalenia poziomu przystosowania społecznego zostało wykorzystane autoryzowane narzędzie składające się z dwóch kwestionariuszy: Ja wobec klasy i Klasa wobec mnie oraz samodzielnie skonstruowany arkusz obserwacji aktualnych działań interpersonalnych uczniów (s. 111). Jakościowa część badań została przeprowadzona przy pomocy obserwacji ukierunkowanej na zewnętrzne symptomy reakcji przejawianych przez poszczególnych uczniów wobec pozostałych członków zespołów klasowych (s. 111). W dalszej części charakterystyki dowiadujemy się, że obserwatorzy podejmowali indywidualne decyzje związane z przedmiotem obserwacji oraz sposobem ich uczestniczenia w grupie, którą stanowił określony zespół badawczy (s. 112). Niestety Autorka w tym miejscu nie wyjaśnia kim byli obserwatorzy, jakie były ich kompetencje badawcze i jak zostali przygotowani do badań. Wspomnę, że obserwacja jakościowa (bez względu na obraną odmianę) sama w sobie wymaga szczególnych kompetencji badawczych, ale przede wszystkim znajomości koncepcji badawczej. Dlatego obserwacje jakościowe zwykle prowadzone są przez autora lub zespół badawczy realizujący projekt. O tym kim byli obserwatorzy dowiadujemy się w kolejnym podrozdziale – to studenci UKW „przeszkoleni w zakresie przedmiotu obserwacji oraz samej techniki badawczej” (s. 114). Podejmowali oni obserwacje zespołów klasowych ze szczególnym zwróceniem uwagi na jednego ucznia „z orzeczoną niepełnosprawnością”. Nie ulega wątpliwości, że ta oryginalna strategia gromadzenia danych jakościowych mocno podważa ich rzetelność.

Dobór i charakterystyka badanych grup została przedstawiona w kolejnym podrozdziale. Badaniami objęto 69 uczniów z orzeczeniami „o niepełnosprawności z PPP” (s. 113) – zapewne Autorka ma na myśli orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Dodać należy, że poradnie te nie wydają orzeczeń o niepełnosprawności. Ponadto badaniem objęto 388 uczniów nieposiadających takiego orzeczenia w wieku 7-15 lat. Uczniowie uczęszczali w sumie do 26 klas integracyjnych. Grupę badaną

postrzegam jako liczną, zabrakło jednak informacji na jakiej zasadzie klasy te zostały dobrane do badań. Z kolejnego rozdziału dowiadujemy się, że wszyscy badani uczniowie uczęszczali do jednego zespołu szkół – największej placówki integracyjnej w Bydgoszczy. Można zatem powiedzieć, że był to dobór na zasadzie dostępności badanych, w którym nie zostały zachowane żadne inne kryteria.

W przedostatnim podrozdziale znajdujemy opis organizacji i przebiegu badania. W tym rozdziale znajdują się przywołane wcześniej informacje na temat obserwatorów, oraz placówki, w której przeprowadzono badania. Badania właściwe zostały poprzedzone badaniami wstępnymi w dwóch innych placówkach. Celem tych badań było sprawdzenie zrozumienia pytań zawartych w kwestionariuszu. Niestety Badaczka nie podaje jaki był efekt tego badania. W dalszej części podrozdziału znajdujemy opis procedury badawczej.

Domknięciem rozdziału piątego są treści zapoznające czytelnika ze sposobami interpretacji wyników. Zebrany materiał empiryczny stanowił podstawę do analiz statystycznych. Niestety Autorka nie podaje z jakich narzędzi statystycznych korzystała. Natomiast formalna interpretacja kwestionariuszy polegała na porównywaniu rezultatów odpowiedzi udzielanych przez badane dziecko z wynikami grupy odniesienia wyrażonymi w jednostkach standaryzowanych, których znaczenie było z góry założone (s. 115). Trudno jednoznacznie odnieść się do całego procesu analizy przedstawionego w tym rozdziale, ponieważ jest on wielowątkowy i opisany w skomplikowany sposób. Autorka miesza w nim dane ilościowe i jakościowe – co jak wynika z odniesienia do pracy Creswell'a jest zabiegiem przemyślanym, niestety wnosi wiele chaosu w ten proces.

Podsumowując – mimo interesującego poznawczo problemu badawczego trudno globalnie pozytywnie ocenić projekt badawczy. Autorka osadza go w paradygmacie interpretatywnym, a jednocześnie w konstrukcji projektu stosuje procedury typowe dla badań osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym – począwszy od struktury celów i problemów, przez ustalanie zmiennych i ich wskaźnikowanie, po stosowanie języka typowego dla tego paradygmatu. Naturalnie zakorzenienie projektu w paradygmacie pozytywistycznym nie musi obniżać wartości badań, pod warunkiem współmierności ontologicznej i metodologicznej całej koncepcji. Rozumiem, że zaprojektowanie badań mieszanych wymusiło wędrówkę międzyparadygmatyczną, ale deklaratorynie zostaje ona sprowadzona wyłącznie do paradygmatu

interpretatywnego, faktycznie odgrywającego w badaniu jedynie nieco „wypaczoną” rolę dopełniającą.

Przedmiot badań, ich cel oraz problemy badawcze wykazują luźny związek. W ich opisie pojawiają się różne kategorie (najczęściej niezdefiniowane), którymi Autorka posługuje się niekonsekwentnie – np. inne pojawiają się w celu, inne w pytaniach badawczych, a jeszcze inne w zmiennej zależnej. Za zbędne uznaję określanie zmiennych i wskaźników w badaniach jakościowych. Dobór grupy badanej nie został uzasadniony. Mimo jej stosunkowo dużej liczebności trudno na jej podstawie ekstrapolować na szerszą populację ponieważ wszyscy uczniowie realizują obowiązek szkolny w jednej placówce. Roli obserwatora jakościowego nie pełniła badaczka, a przeszkolone do tego osoby studenckie, to w moim przekonaniu ogranicza zaufanie do zebranych danych jakościowych. Zabrakło także informacji o wykorzystanym narzędziu analiz statystycznych – trudno zatem ocenić czy zostało trafnie dobrane.

Wyniki badań zostały zaprezentowane i omówione w rozdziałach od szóstego do dziesiątego, przy czym ten ostatni stanowi pewnego rodzaju podsumowanie.

W rozdziale szóstym zostały przedstawione dane ilościowe zaliczane przez Autorkę w obszar relacji interpersonalnych. Struktura rozdziału jest pochodną postawionych pytań szczegółowych, zatem dotyczy omówionych już wcześniej kategorii. Prezentacja danych jest przejrzysta. Badaczka prezentuje je na wykresie, po czym podaje wskaźniki istotności statystycznej oraz podejmuje próbę wyjaśniania danych. Nieco problemu sprawia Autorce wyjaśnianie statystyczne (zob. np. s. 118). Mimo to generalnie pozytywnie oceniam prezentację danych i ich wyjaśnianie (pomijam w tym miejscu autentyczny związek badanych kategorii z problemem głównym). Gorzej postrzegam prezentację i interpretację danych jakościowych (kolejne dwa rozdziały). W zasadzie treści tych rozdziałów zawierają jedynie prezentację konkretnych zapisków dokonanych przez studentki i studentów w trakcie obserwacji w ramach realizacji przedmiotu warsztat metodyczny nauczyciela (s. 136). Zabrakło w tych treściach zupełnie próby interpretacji, krótkie opisy / podsumowania dokonane przez Autorkę są zupełnie ateoretyczne, nie podejmuje ona próby osadzenia wypowiedzi w teoriach / koncepcjach naukowych, nie nawiązuje do zbliżonych badań czy pokrewnych analiz. Szkoda, ponieważ zebrany materiał mógłby stać się przedmiotem autentycznej jakościowej analizy. Można także podejrzewać, że Autorce byłoby łatwiej dokonywać jakościowego oglądu, gdyby to

Ona była bezpośrednią obserwatorką. Dodać należy, że w treściach znajdujemy także interesujące, z praktycznego punktu widzenia, opisy i wnioski, np. podsumowanie rozdziału siódmego. Interesującą próbę uporządkowania prestiżu społecznego znajdujemy w tabeli nr 3. Niestety zabrakło w niej wyjaśnienia kryteriów kwalifikowania do poszczególnych kategorii (zostały wskazane cztery kategoria: ma znaczenia, nie ma znaczenia, 1 przykład, 2 przykłady).

Rozdział dziesiąty to pewna forma podsumowania i realizacji celu praktycznego – odnosi się zatem do obszaru praktyki, zawiera sporo praktycznych i zdroworozsądkowych informacji. Niestety brak w tym podsumowaniu odniesień do teorii, brak teoretycznej próby uporządkowania kategorii (np. ich mapowania), stwierdzenia jakiegokolwiek modelu (koncepcji) wyjaśniającego / opisującego badana problematykę. W efekcie zabrakło próby skonstruowania autentycznego wkładu w rozwój teorii – w związku z tym, oraz na kanwie poczynionych ustaleń szczegółowych (ukazujących słabości i błędy zwłaszcza w części opisującej koncepcję badań), opiniowana praca nie spełnia podstawowego kryterium formułowanego wobec prac awansowych wyrażonego wkładem w rozwój dyscypliny.

3. Ocena pozostałego dorobku naukowego

Prócz monografii wskazanej jako podstawowe osiągnięcie naukowe w postępowaniu o nadanie stopnia dra habilitowanego dr Izabela Plieth-Kalinowska wykazała w swoim dorobku:

- 9 artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych,
- 2 monografie naukowe (jedna współautorska) oraz autorska stanowiąca, zgodnie z informacją Kandydatki, pracę przygotowaną na podstawie rozprawy doktorskiej,
- 24 rozdziały w pracach zbiorowych (w tym 4 współautorskie),

Dorobek naukowy Kandydatki mieści się w polu problemowym wyznaczonym przez specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, w tym szczególnie uczniów z niepełnosprawnością (należy jednak wspomnieć o kilku tekstach spoza wskazanego pola, dotyczą one m.in. patriotyzmu polskiej młodzieży, czy nawyków żywieniowych uczniów). Cechuje go wielowątkowość podejmowanych zagadnień (m.in. rozwój muzyczny dzieci z niepełnosprawnością, aspekty rozwoju dzieci z niepełnosprawności ruchową, asystentura, integracyjna forma kształcenia i jej

elementy, social media w życiu osób z niepełnosprawnością), które wpisują się w szerokie, wskazane wyżej, pole problemowe. Pod względem ilościowym to dorobek przeciętnej objętości, w znacznej przewadze publikacji w formie rozdziałów w pracach zbiorowych. W dorobku brakuje artykułów publikowanych w uznanych czasopismach. Większość spośród 8 artykułów (w spisie tym pomyłkowo znalazł się też rozdział z pracy zbiorowej) została opublikowana w Zeszytach Naukowych Wyższej Szkoły Humanitas, po jednym tekście w Przeglądzie Pedagogicznym oraz w periodyku Niepełnosprawność i Rehabilitacja. W załączonych tekstach znalazł się jeszcze artykuł opublikowany w Życiu Szkoły, ale pominięty w spisie tekstów.

Ocenę merytoryczną rozpoczynam od współautorskiej publikacji zwartej I. Plieth-Kalinowska, A. Musielewicz: *Akceptacja i adaptacja społeczna dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi*. Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2019, ss. 136.

W autoreferacie Habilitantka zadeklarowała 70% wkład do pracy (strony w autoreferacie nie zostały ponumerowane – zob. sekcja b. monografia współautorska), a w wykazie osiągnięć naukowych (także bez numerów stron) – wkład został określony jako 58%. Przyjmuję wersję korzystniejszą dla Habilitantki.

To praca o charakterze przeglądowym i metodycznym. Pozytywnie oceniam jej wartość właśnie w tych obszarach. Może ona stanowić interesujący poradnik metodyczny obudowany podstawową wiedzą z zakresu niepełnosprawności. Charakter ten trafnie podkreślają same Autorki pisząc we wstępie, że praca zawiera „teoretyczne uwarunkowania niepełnosprawności, jak również praktyczne sposoby jej diagnozy i działań wspomagających” (s. 6). Przy czym kwestie teoretyczne (postaw, relacji rówieśnych) zostały zredukowane do absolutnego minimum, co tłumaczy charakter pracy. Nieco więcej miejsca Autorki poświęcają rodzinnym i edukacyjnym uwarunkowaniom rozwoju i funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością – nadając im przeglądowy charakter. Meritum opracowania stanowią kolejne rozdziały o charakterze metodycznym dostarczającej praktycznej i przydatnej wiedzy – jak organizować pracę i jak pracować z dzieckiem z niepełnosprawnością w różnych okresach wiekowych oraz różnych przestrzeniach – w tym aspekcie pozytywnie oceniam pracę. Analiza treści nie pozostawia wątpliwości, że Autorki dobrze czują się w działaniach praktycznych i dobrze orientują się w ich uwarunkowaniach. Zatem dobrze, że dzielą się tą praktyczną wiedzą i umiejętnościami z czytelnikiem. Ponieważ nie dostrzegam w pracy znaczących wątków naukowych nie rozwijam oceny w zakresie wkładu pracy do dorobku naukowego Habilitantki.

Istotną ilościowo częścią dorobku naukowego Habilitantki są rozdziały w pracach zbiorowych oraz artykuły, przy czym te drugie stanowią objętościowo znacznie mniejszy zbiór.

Przedłożone do oceny teksty charakteryzuje znaczne zróżnicowanie. Część z nich to typowe teksty metodyczne lub publicystyczno-metodyczne (np. *Twórcze doświadczanie...*, 2010; *Program autorski...*, 2005). Kilka tekstów przyjmuje charakter przyczynkowy, sygnalizujący zagadnienie bez jego rozwinięcia, są to teksty bardzo krótkie (np. *Asystent jako forma wspierania...*, 2008; *Integracyjna rola animacji...*, 2009).

W zbiorze znajdujemy też opracowania przeglądowe (np. *Specjalne potrzeby uczniów...*, 2011; *Prawo do nauki...*, 2009 – choć w tym opracowaniu autorka przywołuje wypowiedzi rodziców nie podając ich źródła), stanowią one niewielki zbiór w całym zestawie. Niemniej jednak w przywołanych dwóch tekstach znajdujemy rzetelny przegląd tematyki, teksty te charakteryzuje walor porządkujący. Niestety Autorka nie podaje celów opracowań, nie stawia tez, które próbuje sfalsyfikować w toku analizy, istotne kategorie traktuje powierzchownie, a jeśli już przytacza ich definicje to nie wskazuje, która dla niej jest wiodąca.

Najliczniejszą grupę stanowią artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych prezentujące wyniki badań własnych (lub badań przeprowadzonych przez studentów i prezentowanych w pracach licencjackich / magisterskich i wykorzystanych do napisania artykułu, np. *Świadomość językowa.....*, 2015; *Miejsce telewizji...*, 2016).

Struktura znacznej większości tych opracowań przyjmuje następującą postać:

- wprowadzenie w tematykę (niestety z reguły bez podania celu opracowania we wstępie) obejmujące nawiązanie do tematu;
- prezentacja koncepcji badawczej (praktycznie zawsze traktowana powierzchownie),
- prezentacja wyników badań,
- w niektórych tekstach znajdujemy jeszcze podsumowania i konkluzje końcowe.

Słabości dorobku to brak rzetelnych opisów koncepcji badań (jako przykład można podać tu praktyczne wszystkie teksty), brak sformułowanych celów, problemów badawczych (choć w tym przypadku należy wspomnieć o pozytywnych przykładach: *Ways to Indentyfy...*, 2013; *Ways of spending...*, 2015), brak opisu metody, techniki i narzędzia (lub bardzo powierzchowny opis). Inną słabością badań

jest zupełne pomijanie informacji na temat doboru badanej grupy, a te zwykle pochodzą z jednej lub dwóch szkół (np. Miejsce telewizji..., 2016; Social Media..., 2013; Empatia a wypalenie..., 2014; Agression towards..., 2014). Najczęściej jest to Zespół Szkół nr 19 w Bydgoszczy. Z nielicznymi wyjątkami w procesie gromadzenia danych Habilitantka wykorzystuje kwestionariusz ankiety. Zwykle pomija charakterystykę narzędzia. Natomiast wyniki prezentuje ograniczając się do przywołania danych w ujęciu procentowym. Nie stosuje narzędzi statystycznych, a jeśli je wykorzystuje przytacza informację o związkach statystycznych bez podania konkretnych wskaźników (np. Empatia a wypalenia..., 2014, zob. zakończenie). Słabością dorobku są powierzchowne analizy danych. Zwykle Habilitantka podaje dane statystyczne i pomija próbę osadzenia ich w teorii (dotyczy to zdecydowanej większości opracowań), rzadko konstruuje rozbudowane konkluzje ukonstytuowane na przeprowadzonych analizach.

Pozytywnym aspektem dorobku jest widoczny progres rozwojowy dr Izabeli Plieth-Kalinowskiej. Teksty opublikowane chronologicznie w okresie późniejszym są przygotowane rzetelniej. Merytorycznie wyżej oceniam opracowania dotyczące edukacji integracyjnej (w tym między innymi te odnoszące się do nauczyciela), jest w nich widoczne znanstwo tematu także od strony praktycznej. Doceniam opracowania metodyczne, zapewne mogą one stanowić przydatne źródło informacji dla nauczycieli i studentów.

Niestety w całym dorobku zdecydowanie przeważają słabości – zwłaszcza te stanowiące podstawę pracy naukowej – dotyczące budowania koncepcji badań. W związku z powyższym trudno pozytywnie ocenić przedstawiony dorobek naukowy.

4. Analiza innych osiągnięć

Dr Izabela Plieth-Kalinowska uczestniczyła w jednym projekcie finansowanym przez MEiN w ramach programu Nauka dla Społeczeństwa. W projekcie była współautorką podstaw teoretycznych i koncepcji badań projektowych.

Kandydatka uczestniczyła w dwunastu konferencjach naukowych odbywających się w naszym kraju, w tym aż w siedmiu Tatrzańskich Sympozjach Naukowych. W dorobku Habilitantki brakuje konferencji o uznanej międzynarodowej renomie.

Dr Izabela Plieth-Kalinowska uczestniczyła trzykrotnie w komitetach organizacyjnych konferencji, jest członkinią Zespołu Pedagogiki Społecznej przy KNP PAN. Nie odbyła staży zagranicznych, nie jest członkinią zagranicznych towarzystw / organizacji naukowych, nie uczestniczyła w komitetach redakcyjnych, nie recenzowała prac naukowych, nie uczestniczyła w międzynarodowych programach naukowych. Była członkinią zespołu badawczego kierowanego przez prof. dr hab. K. Marzec-Holkę, uczestniczyła w zespołach eksperckich, m.in. rady kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, komisji ds. Współpracy ze środowiskiem. Habilitantka nie wykazała dorobku w zakresie współpracy z otoczeniem społecznym.

W Autoreferacie w punkcie 5 obejmującym informację wskazującą na istotną aktywność naukową realizowaną w więcej niż jednej uczelni habilitantka przytacza ponad trzydzieści opracowań publikowanych w różnych oficynach wydawniczych, nierzadko pod szyldem innych uczelni. Trudno jednak uznać to za wskaźnik autentycznej współpracy z innymi uczelniami i realizowania w nich aktywności naukowej.

Natomiast zdecydowanie pozytywnie oceniam aktywność w obszarze dydaktycznym. Pomijam dokładną jej charakterystykę podkreślając zaangażowanie w projekty, opracowanie programów, czynności organizacyjno-dydaktyczne na Uniwersytecie i otrzymane nagrody za tę działalność.

5. Konkluzje końcowe

Oceniany dorobek naukowy Izabeli Plieth-Kalinowskiej obejmuje liczne rozdziały w pracach zbiorowych kilka artykułów oraz monografię współautorską i autorską przedstawioną jako podstawowe osiągnięcie w postępowaniu o nadanie stopnia dra habilitowanego nauk społecznych. Doceniam zamysł przygotowania monografii na temat relacji interpersonalnych uczniów w klasach integracyjnych. Niestety błędy w koncepcji badawczej, niska jakość analizy zebranego materiału i brak próby skonstruowania twórczych konkluzji wnoszących wkład w rozwój dyscypliny nie pozwala pozytywnie ocenić tej pracy. W pozostałym dorobku dostrzegam walory metodyczne. Wnikliwa analiza przedłożonych do oceny tekstów wskazuje jednak na znaczne ich słabości – znowu szczególnie w obszarze konceptualizacji badań: skrótowych i powierzchownych charakterystyk projektów badawczych, pomijania w

opisach celów i problemów, schematycznego stosowania (w przeważającej większości) jednej techniki, niestarannego doboru grupy badanej (bez wskazywania metody jej doboru), ateoretycznych analiz zebranych danych, statystycznie sprowadzanych do podawania wskaźników %, braku dojrzałych konkluzji. Naturalnie w dorobku dostrzegam także teksty o wyższej jakości naukowej, niestety stanowią one zdecydowaną mniejszość. Habilitantka wykazała minimalną aktywność w zakresie realizacji projektów nawykowych, ale realizowała projekty dydaktyczne. Zabrakło w dorobku Habilitantki współpracy międzynarodowej i aktywności naukowej realizowanej pod auspicjami drugiej uczelni. Z uznaniem odnoszę się do działalności dydaktycznej, to jednak zbyt mało by wyrazić ogólnie pozytywną ocenę.

W kontekście przedstawionych szczegółowych opinii dotyczących dorobku naukowego, w tym pracy wskazanej jako podstawowe osiągnięcie naukowe, a także aktywności dydaktycznej i organizacyjnej wyrażam globalnie negatywną ocenę. W związku z powyższym – w myśl obowiązujących przepisów prawnych – wnoszę o odmowę nadanie stopnia doktora habilitowanego dr Izabeli Plieth-Kalinowskiej w dziedzinie nauk społecznych – dyscyplinie pedagogika.

