

Olsztyn, dnia 04.07.2018 r.

Prof. dr hab. Marzenna Zaorska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

R E C E N Z J A

pracy doktorskiej **mgr Małgorzaty Brodackiej** na temat: „*Inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne niewidomej młodzieży gimnazjalnej*”, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 259 (włącznie z aneksem)

Refleksje wstępne

Problematyka psychospołecznego, psychoemocjonalnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, w tym osób z niepełnosprawnością wzrokową, jak również możliwości udzielania danej grupie ludzkiej i ich rodzinie stosowanego, adekwatnego do indywidualnych potrzeb psychopedagogicznego wsparcia wywołuje aktualnie szerokie zainteresowanie przedstawicieli różnych dziedzin i dyscyplin nauki, teoretyków i praktyków związanych z obszarem pedagogiki specjalnej, a konkretnie z obszarem szeroko zdefiniowanej tyflogologii. Stąd koncentracja na wskazanym zagadnieniu wydaje się zrozumiała oraz istotna z poznawczego, ale przede wszystkim humanistycznego punktu widzenia. Na sygnalizowane tendencje nakłada się ponadto specyfika współczesnej rzeczywistości cywilizacyjnej, stawiającej przed ludźmi coraz bardziej skomplikowane wymagania, częstokroć trudne do spełnienia: bycia dyspozycyjnym, mobilnym, sprawnym, wykształconym, operującym kompetencją komunikacyjną, empatycznym, asertywnym i równocześnie zachowującym się zgodnie z wyznaczonymi standardami normy. Wskazanym wymaganiom nie zawsze są w stanie sprostać osoby z różnego typu problemami rozwojowo-funkcjonalnymi, w tym osoby doświadczające konsekwencji posiadanej niepełnosprawności.

Poza nakreślonymi wyżej tendencjami, pojawiają się też inne, niemniej znaczące, ale posiadające korelacje humanistyczno-etyczne. To tendencje wyrażające się w zainteresowaniu oraz poszukiwaniu możliwie efektywnych rozwiązań w organizacji i realizacji działań pomocowych w wymiarze generalnie definiowanej terapii, rehabilitacji

psychicznej i społecznej, edukacji – z tendencją zmierzającą ku edukacji włączającej i całościowej. Wśród sugerowanej specyfiki lokuje się zainteresowanie systemem wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością wzrokową i ich rodziny. Należy więc pogratulować Doktorantce, że potrafiła dane prawidłowości dostrzec oraz podjąć wyzwanie przeprowadzenia badań naukowych celem zidentyfikowania, zbadania i nakreślenia istoty inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych niewidzącej młodzieży gimnazjalnej i jej pełnosprawnych rówieśników, jak również porównania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych badanych populacji z zamiarem wyłonienia cech tożsamyh i nietożsamyh. Pogratulować, że podjętemu wyzwaniu potrafiła sprostać poprzez zrealizowane analizy teoretyczne, metodologiczne i empiryczne. Z konsekwencją, determinacją, zaangażowaniem pracowała na rzecz wzbogacenia dorobku polskiej pedagogiki specjalnej, polskiej tyflopädagogiki o kwestię eksploracji tematyki niełatwej, wymagającej wysokiego poziomu naukowo-etycznej odpowiedzialności. Naukowo-etycznej dlatego, że na podstawie uzyskanych wyników badawczyh będą podejmowane działania doskonalące istniejące rozwiązania edukacyjno-terapeutyczno-socjalizacyjne. Przecież podstawową, nadrzędną i historycznie uzasadnioną misją polskiej tyflopädagogiki była, jest i powinna być (będzie!) dążność do szeroko ujętego dobra osób, pod adresem których realizuje eksploracje badawcze, praktyczne i społeczne. Podmiotem są tu ludzie, konkretni ludzie, wymagający szczególnej, a czasami wręcz wysoce specjalistycznej pomocy, kompetentnego wspomagania w różnych sferach i zakresach ich indywidualnej oraz społecznej aktywności, relatywnego do posiadanych możliwości, zasobów, ale też trudności, generowanych konsekwencjami niepełnosprawności.

Ukierunkowanie współczesnej polskiej tyflopädagogiki dotyczy kwestii możliwie maksymalnego przygotowania osób z niepełnosprawnością wzrokową do życia twórczego, wartościowego, autonomicznego, do pełnienia ról społecznych przypisanych człowiekowi w przebiegu jego osobowego istnienia. Polska tyflopädagogika może poszczycić się znaczącymi osiągnięciami na gruncie teoretyczno-empirycznego poznania specyfiki wpływu niepełnosprawności wzrokowej na rozwój oraz funkcjonowanie człowieka w różnych okresach jego życia i zależnie od stopnia zaburzenia widzenia, wieku, w którym ono wystąpiło, jak i czynników współdecydujących o aktywności

życiowej. Ponadto uwarunkowań z obszaru determinantów aktywności psychospołecznej, tkwiących w samej osobie niepełnosprawnej, ale też w systemie wsparcia społecznego, edukacyjnego, terapeutycznego, rehabilitacyjnego. Tak więc dorobek polskiej tyflopedagogiki jest nie tylko znaczący i bogaty w wymiarze działalności naukowej, przygotowania kadry specjalistów do pracy z osobami z niepełnosprawnością wzrokową, praktycznie realizowanej cywilizacyjnej i humanistycznej misji, w której dobro człowieka doświadczającego skutków zaburzeń widzenia jest celem generalnym i nieprzemijającym, bez względu na lansowane koncepcje filozoficzne, edukacyjne, przyjęte rozwiązania organizacyjne, obserwowany poziom oraz osiągnięcia nauki i techniki, preferencje władz, interesy określonych grup społecznych czy indywidualnych osób. W tak szeroki dorobek wpisuje się tematyka podjęta przez Doktorantkę, tematyka praktycznie niebadana dotychczas, posiadająca niewątpliwe cechy novum i nowatorskiego wkładu do zakresu zainteresowań teoretyczno-naukowych oraz praktycznych współczesnej tyflopedagogiki w Polsce.

Ocena ogólna rozprawy

Recenzowana rozprawa doktorska składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia, bibliografii, spisu aktów prawnych, rysunków, tabel, wykresów oraz aneksu, w którym zamieszczono wzór wykorzystywanego w badaniach kwestionariusza danych indywidualnych. We wstępie wskazano tematykę opracowania, zasadność i ukierunkowanie badań własnych, omówiono strukturę pracy pod kątem obecnych treści.

Rozdział pierwszy pt. *Inteligencja emocjonalna i rozwój emocjonalny człowieka* włącza cztery podrozdziały, ogólnie dziewięć bardziej szczegółowych elementów strukturalnych. Obejmuje analizy teoretyczne dotyczące definicji i modeli inteligencji emocjonalnej, czynników determinujących rozwój inteligencji emocjonalnej (wśród nich jest np. wiek, aktywność poznawcza, środowisko wychowawcze), istniejących możliwości pomiaru inteligencji emocjonalnej (testy, kwestionariusze), znaczenia inteligencji emocjonalnej w życiu współczesnej (w funkcjonowaniu szkolnym, relacjach społecznych).

Rozdział drugi pt. *Psychopedagogiczna charakterystyka kompetencji społecznych* (w tytule zabrakło mi podmiotu, tzn. tego, kogo są/mają być te kompetencje społeczne)

konstruuja trzy podstawowe komponenty strukturalne, podzielone na dziewięć elementów szczegółowych. Wśród tych podstawowych znajdują się zagadnienia definiowania kompetencji społecznych, opisu i analizy opracowanych w literaturze przedmiotu wybranych modeli kompetencji społecznych (M. Argyle'a, J. Borkowskiego, ASC – *Affecitive Social Competence*, S. Greenspana, A. Matczak), wskazania determinantów kompetencji społecznych (inteligencja społeczna, temperament, osobowość, wpływ środowiska rodzinnego).

Rozdział trzeci pt. *Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci i młodzieży* buduje sześć tzw. podrozdziałów, których treść została skoncentrowana na kwestiach interpretacyjnych (definicyjnych) pojęć „emocje” i „uczucia”, rozwoju społecznego (socjalizacji) – czy pojęcie „rozwoju społecznego” jest tożsame z pojęciem „socjalizacji”, przywiązania jako podstawy rozwoju emocjonalno-społecznego, rozwoju emocjonalnego od dzieciństwa do okresu adolescencji, specyfiki rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową (w korelacji z definicyjną i klasyfikacyjną specyfiką niepełnosprawności wzrokowej; przedstawiono też daną problematykę w świetle dotychczas zrealizowanych badań naukowych w Polsce i na świecie).

Rozdział czwarty (metodologiczny) pt. *Metodologiczne podstawy i organizacja badań własnych* tworzy siedem elementów strukturalnych. Obejmują one prezentację przedmiotu i celu badań, problemów i hipotez badawczych, typologii i wskaźników przyjętych zmiennych, zastosowanej metody, technik i narzędzi badawczych (Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej – PKIE, A. Jaworowskiej, A. Matczak, A. Ciechanowicz, J. Stańczyk i E. Zalewskiej, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych dla Młodzieży – KKS-M A. Matczak, Arkusz Zachowania się ucznia B. Markowskiej, Test Rozumienia ze Skali Inteligencji dla dzieci D. Wechslera – WISC-R, kwestionariusz danych indywidualnych w opracowaniu autorskim, analiza dokumentów), organizacji i przebiegu badań własnych, charakterystyki badanej grupy oraz sposobu opracowywania wyników badań.

Rozdział piąty (empiryczny) pt. *Analiza i interpretacja wyników badań własnych* (sądzę, że można było nieco inaczej ująć tytuł tego rozdziału, np. poprzez odwołanie się do tematu rozprawy oraz argumentu analizy i interpretacji wyników badań własnych)

tworzy pięć części strukturalnych, wpisanych koncepcyjnie w postawione problemy badawcze, jak również sformułowane na ich podstawie hipotezy robocze. Każdy komponent zamyka podsumowanie podawanych w nim treści, ich uogólnienie. Podstawowe konstrukty niniejszego rozdziału zawierają następujące zagadnienia:

- inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne niewidomych gimnazjalistów w świetle zrealizowanych badań własnych – lepiej byłoby ująć „w świetle wyników zrealizowanych badań własnych” (relacje inteligencji emocjonalnej mierzonej PKIE a kompetencjami społecznymi ocenianymi na podstawie KKS, związek między zdolnościami składającymi się na inteligencję emocjonalną a umiejętnościami z zakresu kompetencji społecznych),
- inteligencja emocjonalna niewidomej młodzieży zaopiniowana na podstawie badań własnych – myślę, że powinno być: „na podstawie wyników badań własnych” (ogólny poziom inteligencji emocjonalnej, akceptowanie, wyrażanie, wykonywanie własnych emocji w działaniu – AKC, poziom empatii u niewidzących i widzących gimnazjalistów – EMP, kontrola nad własnymi emocjami w badanych grupach młodzieży, rozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji, doświadczeniowa i strategiczna inteligencja emocjonalna),
- kompetencje społeczne niewidomej młodzieży w świetle badań własnych – precyzyjniej byłoby „w świetle wyników badań własnych” (ogólny poziom kompetencji społecznych niewidomych gimnazjalistów w świetle badań własnych – uwaga, jak powyżej co do sformułowania „w świetle wyników badań własnych”, kompetencje społeczne warunkujące efektywność działania w sytuacjach eksplozji społecznej i sytuacjach wymagających asertywności u niewidomych gimnazjalistów),
- znajomość i rozumienie zasad społecznego współżycia wśród niewidomych gimnazjalistów,
- poziom przystosowania do roli ucznia niewidomych gimnazjalistów (motywacja do nauki, poziom nasilenia zachowań antyspołecznych, nasilenie zachowań świadczących o przyhamowaniu, poziom uspołecznienia).

Kolejno znajdują się: zakończenie, wykaz bibliografii, spis przywoływanych aktów prawnych, rysunków, tabel, wykresów oraz aneks.

Ocena szczegółowa

Recenzowana rozprawa doktorska stanowi logiczną całość, spójną, wzajemnie powiazaną pod względem realizowanych analiz teoretycznych, metodologicznych i empirycznych. Relacjonowane treści są znaczeniowo i strukturalnie czytelne, korespondują z podjętą tematyką oraz przyjętą perspektywą badawczą. Autorka rozprawy wykonała niewątpliwie ogromną i niełatwą pracę nad ugruntowaniem teoretycznym omawianej problematyki, wpisaniem jej w określone koncepcje teoretyczne, nad doбором adekwatnej do zaproponowanych badań metodologii ich realizacji (wykorzystującej nie tylko *stricte* pedagogiczne, ale również psychologiczne – a właściwie więcej psychologiczne niż pedagogiczne propozycje badawcze). Ponadto nad opracowaniem projektu badawczego, jego praktycznym wykonaniem, możliwie obiektywną interpretacją uzyskanych danych oraz ich wkomponowaniem w istotę przyjętego teoretycznego i naukowo-badawczego dyskursu. Wielka praca i wielki wysiłek włożonych przez Autorkę rozprawy doktorskiej przyniósł wymierne efekty w postaci opracowania mądrego, znakomicie przygotowanego ze strony teoretycznej i naukowo-badawczej. Taki efekt jest również pochodną (tak myślę) wielkiej systematyczności i determinacji w działaniu, wysokiej autodyscypliny co do podążania za przyjętym sposobem myślenia i potrzebą maksymalnie obiektywnej interpretacji wyników badań własnych. Na wskazane komponenty nakłada się dodatkowo nowatorstwo tematyki badawczej, jej status społeczny i indywidualny oraz nacelowanie na poznanie zagadnienia znaczącego ze społecznego, a nawet kulturowo-cywilizacyjnego punktu widzenia. Ponadto zagadnienia posiadającego niebagatelną wagę natury humanistycznej, utylitarnej i socjalizacyjno-wychowawczej - bowiem od zaproponowanych w danej kwestii rozwiązań może zależeć, oraz zależy, życie konkretnych ludzi, ich samodzielność, autonomia, samorealizacja, spełnianie siebie w przebiegu przyjętej drogi życiowej. Mam też pewne, aczkolwiek w żadnym stopniu nierzutujące na przedstawiony powyżej - bardzo pozytywny - odbiór recenzowanej pracy, zastanowienia i uwagi dotyczące subiektywnej percepcji treści obecnych w opiniowanej rozprawie doktorskiej. Zacznę od sugestii natury językowej, zasadniczo redakcyjnych.

Dostrzegam:

- niekonsekwencję w posługiwaniu się osobową oraz bezosobową formą w opisywanych treściach – w pewnych miejscach pracy Autorka używa sformułowań osobowych (np. we wstępie), ale zasadniczo bezosobowych,

- brak różnicowania, kiedy w przywoływanych stwierdzeniach dwuelementowych, dwuczłonowych nazwiskach autorów mamy do czynienia z łącznikiem, a kiedy z myślnikiem (np.: Przetacznik-Gierowska – s. 21, Przybyła-Basista – s. 33, poznawczo-behawioralny – s. 40, 76, Manturzevska-Grzegorzyc, Król-Fijewska, Zawisza-Masłyk – s. 54, Borecka-Biernat – s. 63, 66, 67, Harwas-Napierała – s. 63, 72, 82, Wałęcka-Matyja – s. 65, Krauth-Gruber – s. 70, Kornas-Biela – s. 77, Kielar-Turska – s. 78, Białecka-Pikul – s. 78, Stafańska-Kler – s. 78, 83, dotykowo-słuchowo-wzrokowe – s. 87, przestrzenno-ruchowe – s. 89, emocjonalno-społeczne – s. 102, 103, społeczno-impulsywny – s. 126, celowo-losowy – s. 129, nauczyciel-wychowawca – s. 136, Kołmogorowa-Smirnowa – s. 141, przyczynowo-skutkowych – s. 141),

- nieścisłości stylistyczne, np. na s. 37: „Reasumując należy podkreślić, że większość badań (czy wyników badań) potwierdza występowanie związków pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej a funkcjonowaniem społecznym człowieka”; s. 149-150: „Poza tym zdolność do wyrażania emocji w sposób społecznie akceptowany może być wykorzystywana w „kreowaniu własnego wizerunku” w sytuacjach ekspozycji społecznej”; s. 151-152: „Szczegółowy opis statystyk w zakresie zmiennej *inteligencja emocjonalna* dla grupy niewidomych zawarto w podrozdziale 1, wobec tego zostaną przytoczone jedynie te dane, które niezbędne są dla analizy porównawczej, natomiast gruntownie opisane zostaną jedynie statystyki charakteryzujące grupę uczniów widzących”, s. 163: „Zdolność do kontrolowania także własnych emocji (*KON*) umożliwia świadome regulowanie własnych emocji”; s. 164: „Zdolność ta w dużej mierze bazuje na doświadczeniach, a jej poziom oraz ocena zależne są od kultury”; s. 194: „Niemniej bez względu na przyczynę uzyskane wyniki stawiają niewidomą młodzież w korzystnym świetle, świadczą bowiem, że jej umiejętności zachowania asertywnego nie są determinowane przez trudności związane z niepełnosprawnością wzroku lub samoocena badanych w obszarze zachowań asertywnych jest równie wysoki, co u widzących

rówieśników i nie jest zależna w istotnym stopniu od możliwości wzrokowych”.; s. 207: „Co najmniej połowa uczniów ów niewidomych osiągnęła wynik poniżej 25 punktów, natomiast najczęściej osiąganym wynikiem były 24 punkty”.

- tzw. „litrówki”: s. 41 „imających”, s. 50 „barku” (chodzi o wyraz „braku”), s. 144 „polowa”, s. 145, 207, „prawoskoń”, s. 225 „postępowania”,

- dostrzegam niezwykle częste stosowanie określenia „jednostka” – szczególnie w części teoretycznej; na s. 86 w przypisie, do zamieszczonej tabeli, podano stronę internetową, z której została zaczerpnięta, jednakże bez przywołania daty dostępu do tej strony; na s. 91, 99 (a także innych) cytowane są nazwiska Konarska i Naklicka oraz obecne jest odniesienie do wspólnego opracowania danych autorek, chociaż nie zostało ono ujęte w wykazie bibliograficznym; sądzę też, że w aktualnej rzeczywistości właściwszym i bardziej humanistycznie brzmiącym wydaje się termin „niewidzący” niż „niewidomy” – aczkolwiek nie przekreślam możliwości stosowania tego drugiego określenia,

- tytuły części tabel w empirycznej części rozprawy moim zdaniem nie zostały w pełni doprecyzowane – konkretnie chodzi o tytuł tabeli 10 (Wartości statystyk opisowych dla inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych – kogo?), tabeli 11 (Wartości statystyk opisowych dla szczegółowych zdolności inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych – kogo?), tabeli 21 (Kompetencje społeczne warunkujące efektywność działania w sytuacjach ekspozycji społecznej – kogo?), tabeli 22 (Kompetencje społeczne warunkujące efektywność działania w sytuacjach wymagających asertywności – kogo?).

Refleksje odniesione do wymiaru merytorycznego, z zastrzeżeniem, że są one artykułowane z pozycji pedagoga, chociaż zdaję sobie sprawę ze znaczącej doli (a właściwie dominującej) psychologicznych kontekstów oraz ukierunkowań zrealizowanych przez Doktorantkę badań naukowych:

- przede wszystkim pragnę wskazać na niezwykle budujące wyniki badań, co do posiadanego przez badanych niewidzących gimnazjalistów poziomu ich kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej – praktycznie nieodbiegającego od poziomu ich pełnosprawnych rówieśników (grupa kontrolna). Dowodzi to nie tylko wysokiej

efektywności działań realizowanych w obszarze wczesnego wspomagania, stosowanych metod rehabilitacji i terapii, edukacji w okresach poprzedzających okres gimnazjalny, przygotowania rodziców do celowego wspomagania swoich dzieci, ale także tego, że wskazane działania mają sens, że przyczyniają się do stymulacji rozwoju i pozytywnie warunkują perspektywy przyszłości dzieci z niepełnosprawnością wzrokową;

- zastanawia jednakże fakt, że wykorzystane do oceny inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych narzędzia badawcze cechują się deklaratywnym charakterem ocenianych cech i umiejętności (aczkolwiek kryterium przystosowania młodzieży niewidzącej do roli ucznia oceniali nauczyciele i wychowawcy), bowiem to sami badani niewidzący i widzący opiniowali siebie samych. Chociaż przyjmuję do wiadomości i w pełni rozumiem istniejące ograniczenia w zakresie możliwości poznania kompetencji społecznych i parametrów składających się na inteligencję emocjonalną,

- mam też pewne wątpliwości co do wyników badań na temat braku różnic pomiędzy pełno- i niepełnosprawnymi wzrokowo gimnazjalistami w ocenie oraz identyfikacji stanów emocjonalnych innych ludzi (wykazują nawet większe umiejętności w tym zakresie). Zasadniczo chodzi o to, że ocena taka nie tylko jest dokonywana na podstawie komponentów werbalnych, ale również niewerbalnych. Wyniki badań naukowych wskazują, że 65% przekazu informacji obejmuje kanał niewerbalny, 35% - werbalny (W. Dmochowski 1994, B. Dobek-Ostrowska 1998, D. Dolińska 2013, E. Jarmołowicz 2003, S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge 2003, Z. Nęcki 2000). Ponadto w wielu z nich sygnalizuje się, że dzieci niewidzące od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa doświadczają specyficznych trudności z poprawną identyfikacją np. wyrazów mimicznych w powiązaniu z odpowiadającym im stanem emocjonalnym człowieka, że wyobrażenia niewidzących o tych stanach kształtują się na odmiennych zasadach, odmiennymi drogami i posiadają nietożsamy charakter (G.W. Grigorjewa 1998, W.P. Jermakow, G.A. Jakunin 2000, N.S. Kostjuczek 1955, B. Landau 1997, T. Majewski 1983, 2002, G. Preisler 1997, L.S. Recchia 1997, M. Zaorska 1996, 1997, 2016). To jest tak, że osoby widzące swój własny podpis zasadniczo identyfikują poprzez wyobrażenie wzrokowe, zaś osoby niewidzące poprzez wyobrażenie kinestetyczno-ruchowe,

- w odwołaniu do wyników badań wskazujących na identyczność uzyskanego przez niewidzących i widzących gimnazjalistów poziomu kompetencji społecznych chcę zauważyć możliwy wpływ nie tylko samooceny, ale też bardziej krytycznego podejścia młodzieży widzącej do opiniowania uzyskanego przez siebie poziomu ich opanowania. Być może, jeśli zostałyby wskazane parametry skorelowane pomiędzy sobą, to otrzymane dane wykazywałyby o wiele wyższe zróżnicowanie,

- moim zdaniem nieco inaczej należało zdefiniować przedmiot badań (s. 103). Przedmiotem badań jest zasadniczo określony problem, zjawisko (w danym przypadku jest nim zagadnienie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych niewidzących gimnazjalistów). Przedmiot badań w opiniowanym opracowaniu został sformułowany bardziej jako ich cel, niż przedmiot. Cytuję: „Przedmiotem podjętych badań jest określenie związku pomiędzy inteligencją emocjonalną a kompetencjami społecznymi niewidomej młodzieży gimnazjalnej oraz analiza porównawcza funkcjonowania emocjonalno-społecznego gimnazjalistów niewidomych i dobrze widzących (co oznacza określenie: „dobrze widzących”),

- wątpliwości kreuja się także wobec niektórych elementów wykorzystanej w badaniach własnych tzw. „papierowej” wersji Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej, opracowanego przez A. Matczak, A. Jaworowską, A. Ciechanowicz, J. Stańczak i E. Zalewską, szczególnie co do zastąpienia stwierdzenia „Kiedy oglądam obraz, bez trudu rozpoznaję, jakie uczucia chciał wyrazić autor” na „Kiedy oglądam obraz lub czytam wiersz, bez trudu rozpoznaję, jakie uczucia chciał wyrazić autor” – chociaż rozumiem argument związany z współczesnymi technologiami, pozwalającymi osobom niewidzącym na odbiór dzieł sztuki malarskiej (np. s. 123). Podobne wątpliwości wywołuje zamiana brzmienia niektórych stwierdzeń diagnostycznych, obecnych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych dla Młodzieży (KKS-M) A. Matczak (są podane w tabeli 3 – s. 125), np. zamiana stwierdzenia: „wytapetować pokój” na „ugotować rosół”. Tożsame dotyczą umiejętności naklejania znaczków pocztowych na koperty (WISC-R) – np. s. 202 (badani niewidzący nie mają możliwości opanowania danej umiejętności i nie są tej umiejętności zapewne nauczani),

- na s. 204 podano, iż przy badaniu motywacji niewidzących i widzących gimnazjalistów stosowano parametry pozwalające na poznanie danego kryterium, takie jak: nasilenie wybranych cech (pilność, wytrwałość, ambicja, odpowiedzialność, refleksyjność, samokrytycyzm, samodzielność) oraz zachowań (dbanie o pomoce dydaktyczne, uważne uczestnictwo w lekcji, pamiętanie o zadaniach domowych, aktywność intelektualna). Nie znalazłam jednak wyjaśnienia jak są one rozumiane przez Badającą (np. aktywność intelektualna),

- z kolei na s. 45 mówi się – za: Borkowskim (2003) – mówi się o mentalności społecznej stawiając znak równości pomiędzy określeniami „myślenie społeczne” i „mentalność społeczna”. Myślę, że można było przywołać poglądy innych autorów potwierdzające takie myślenie lub inaczej definiujących, tj. w perspektywie nieidentyczności, ich znaczenie (np. J. Żarnowski 1998, D. Jung 2017),

- dostrzegam nazbyt rozbudowane opisy zastosowanych w badaniach własnych narzędzi badawczych oraz co najmniej dwukrotne (a czasami trzykrotne) powtarzanie wniosków wypływających z badanego kryterium (przy opisie wyników badań, w podsumowaniu badanych parametrów, w zakończeniu).

Konkluzja

Recenzowana rozprawa doktorska przygotowana przez **mgr Małgorzatę Brodacką** na temat: „*Inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne niewidomej młodzieży gimnazjalnej*” - bez najmniejszych wątpliwości - nowatorską tematyką badawczą, przyjętą strategią badań naukowych, poziomem analizy i prezentacji ich wyników (o innych walorach rozprawy piszę w treści recenzji) spełnia w pełni wymogi stawione przy nadawaniu stopnia naukowego doktora – Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z póź. zm. (Dz. U. Nr 65, poz. 595). Dlatego wnoszę do Wysokiej Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie formalny wniosek o dopuszczenie mgr Małgorzaty Brodackiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego. Postuluję ponadto o przygotowanie niniejszej rozprawy do publikacji w formie książki oraz o wyróżnienie pracy doktorskiej, jako pracy spełniającej najwyższe standardy naukowości stawiane pod adresem tego typu opracowań.

Monika Zoska
