

dr hab. Adam Mikrut, prof. UP

Kraków, dn. 15 VIII 2022 r.

Instytut Pedagogiki Specjalnej, Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli

Uniwersytetu Pedagogicznego

w Krakowie

Recenzja pracy doktorskiej Pani mgr Moniki Bednarczuk pt. „Wybrane korelaty samooceny i percepcji siebie młodzieży z trudnościami w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych”, napisanej pod kierunkiem Pana prof. Piotra Gindricha

Na stronie 137 ocenianej pracy Doktorantka w sposób jednoznaczny sformułowała cel swoich dociekań jako próbę „(...) oszacowania poziomu samooceny i percepcji siebie oraz wybranych zmiennych funkcjonowania psychospołecznego, a także (...) poznania związku między samooceną i percepcją siebie a jej psychospołecznymi korelatami tj.: poczuciem umiejscowienia kontroli, poczuciem własnej skuteczności, statusem socjometrycznym” u uczniów szkół branżowych ujawniających trudności w uczeniu się i porównanie zgromadzonych danych empirycznych dotyczących powyższych kwestii z tymi, które odnoszą się do uczniów owych szkół, ale bez tak określonych trudności. Należy przyznać, że realizacja tak nakreślonego celu, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży będącej uczniami szkół branżowych, świadczy o dobrym rozeznaniu Autorki w podjętej problematyce, pozwalającym Jej na zidentyfikowanie tych obszarów, które do tej pory nie były przedmiotem szerszych dociekań badawczych. Szkoda zatem, iż formułując cel badań ograniczyła się Ona jedynie do celu natury poznawczej, czy jak chcą inni - eksploracyjnego, pomijając ważność celu praktyczno-wdrożeniowego, mimo, że w wielu miejscach ocenianej pracy zwracała uwagę na fakt, iż zaobserwowane w trakcie badań własnych prawidłowości i związki staną się podstawą opracowania pewnych wskazań, których praktyczna realizacja powinna przyczynić się do lepszego funkcjonowania psychospołecznego tej kategorii uczniów (w zakresie rozpatrywanych cech i właściwości), w konsekwencji zaś – zmiany sposobu ich spostrzegania przez otoczenie społeczne, którego aktualnym efektem – jak pisze Autorka – jest silnie zakorzeniony w świadomości społecznej stereotyp ucznia „zawodówki” trafiającego do takiej, a nie innej szkoły z uwagi na niskie możliwości poznawcze ograniczające jego aspiracje edukacyjne (zob. s. 9). Wyraźne zaakcentowanie takiego celu w części metodologicznej pracy byłoby zatem wyrazem – jak ujmują to Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (*Zasady badan pedagogicznych...*, 2001, s. 17) – utylitarnego charakteru pracy

jako cechy i zasady poznania naukowego, próbą „rozwiązania konkretnej trudności, (.....) naprawienia fragmentu rzeczywistości”.

Recenzowana dysertacja doktorska obejmuje 373 stron wydruku komputerowego, na który składają się: Wstęp, siedem rozdziałów, Zakończenie, Bibliografia (12 stron), Spis tabel i rysunków oraz Aneks. Mimo, iż struktura pracy jest rozbudowana, to jednak wydaje się przejrzysta i logiczna, co wynika z faktu, iż zdecydowana większość rozdziałów ma co najmniej dwustopniową budowę, dzięki czemu czytelnik łatwo dostrzeże relacje równorzędności, nadrzędności czy podrzędności między rozpatrywanymi obszarami tematycznymi. Na szczególną uwagę zasługuje sposób zaprojektowania rozważań dotyczących prezentacji i interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego. Doktorantka najpierw charakteryzuje wyniki świadczące o nasileniu rozpatrywanych zmiennych (zależnej i niezależnych), później zaś – relacje między owymi zmiennymi, stanowiącymi sedno Jej dociekań empirycznych. Inna sprawa, że w tej części pracy niektóre śródtytuły wydają się mało precyzyjne. Chodzi o tytuły podrozdziałów i punktów 5.3, 6.2.2, 6.3.2 i 6.4.2, których istotą jest porównanie wyników. Tytuły te nie informują czytelnika o tym, że chodzi o porównanie nasilenia rozpatrywanych cech **między** wyodrębnionymi grupami uczniów różniących się w zakresie trudności w uczeniu się. Drobna uwaga budzi również Aneks pracy; powinien być jeden zawierający rozmaite załączniki, a nie kilka osobno numerowanych aneksów, jak jest w tej chwili.

Treścią pierwszych trzech rozdziałów Doktorantka uczyniła rozważania stanowiące teoretyczne tło podjętej problematyki badawczej. W pierwszym z nich prezentuje efekty kwerendy literatury przedmiotu ukierunkowanej w głównej mierze na precyzyjne nakreślenie zakresu znaczeniowego podstawowych dla pracy pojęć, jakimi są samoocena i pojęcia dotyczące jej psychospołecznych korelatów, a mianowicie: poczucie własnej skuteczności, poczucie kontroli i status socjometryczny. Uznanie tych ostatnich zmiennych za korelaty samooceny nastąpiło przede wszystkim w oparciu o wnioski wynikające z przeglądu rozmaitych badań nad uwarunkowaniami obrazu własnej osoby, w mniejszym zaś o koncepcje teoretyczne, jakimi np. są dla poczucia własnej skuteczności teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury, dla poczucia kontroli zaś - teoria społecznego uczenia się zapoczątkowana przez Juliana B. Rottera. Nie mogło w tym miejscu zabraknąć oczywiście rozważań na temat trudności w uczeniu się, ich klasyfikacji i przyczyn. Można zastanowić się, czy tę ostatnią kwestię nie można było podjąć nieco wcześniej, bowiem w poprzednich fragmentach tego rozdziału zmienna ta wielokrotnie traktowana jest jako czynnik związany

zarówno z samooceną, jak i wspomnianymi psychospołecznymi korelatami mimo, że nie została jeszcze wyjaśniona.

Rozważania poświęcone samoocenie Autorka rozpoczęła od podania wielu definicji najczęściej cytowanych w - zwłaszcza rodzimej – literaturze przedmiotu. W konkluzji słusznie podkreśliła, że niektóre z nich ukierunkowują uwagę czytelnika na fakt, że jest ona wartościująco - oceniającym elementem obrazu własnej osoby (s. 19). Wartościowanie przez osobę swoich cech i możliwości stanowi bowiem „*ważny dla niej (...) kontekst funkcjonowania psychospołecznego (...), a także jej przystosowania społecznego i osobistego*” (s. 19) oraz spozostregania siebie „*jako jednostki godnej szacunku*” (s. 20). Następnie Doktorantka odnosi się do różnych kryteriów klasyfikacji samooceny, przy czym widoczny jest tutaj pewien brak dyscypliny i systematyczności wywodów, co przejawia się nieoczekiwanymi wtrąceniami na temat uwarunkowań samooceny (s. 21). Ciekawe dane zawiera tabela 1, w której zestawione zostały cechy osób z niską i zawyżoną samooceną, chociaż przeciwieństwem niskiej samooceny jest – według kryterium poziomu - samoocena wysoka, zawyżonej zaś – według kryterium trafności - samoocena zaniżona, co oznacza, że nawet osoba z niską samooceną może przejawiać tendencję do jej zawyżania. Pomijając tę drobną uwagę, z pełnym uznaniem odnoszę się do faktu przedstawienia powyższego, a także innych zawartych w ramach rozdziału pierwszego, zestawień tabelarycznych stanowiących syntetyczne porównania cech, możliwości i zachowań osób charakteryzujących się skrajnymi nasileniami takich psychospołecznych korelatów samooceny, jak: poczucie własnej skuteczności (s. 30), poczucie kontroli (s. 42) czy wreszcie – status socjometryczny (s. 48). Niewątpliwym walorem rozważań zawartych w ramach rozdziału pierwszego są treści poświęcone samoocenie dzieci i młodzieży oraz jej wyodrębnionym korelatom o psychospołecznym charakterze rozpatrywanym przez pryzmat trudności w uczeniu się. Należy traktować je – moim zdaniem – jako rzetelne kompendium wiedzy oparte na trafnie dobranych poglądach teoretycznych oraz – w głównej mierze - raportach z badań krajowych i zagranicznych, w tym prowadzonych w takich odległych zakątkach naszego globu, jak np. Malezja (poczucie skuteczności u uczniów z trudnościami w uczeniu się wynikającymi z niepełnosprawności intelektualnej).

Jak już wcześniej wspomniałem, Doktorantka podjęła również wysiłek ukierunkowany na charakterystykę fenomenu jakim są trudności w uczeniu się. Ogólnie rzecz ujmując w tym fragmencie dysertacji doktorskiej stara się Ona w sposób klarowny i przejrzysty utworować drogę czytelnikowi ku zrozumieniu tego pojęcia i „osadzeniu” go w gąszczu terminów podobnych i pokrewnych. Środkiem do tak określonego celu są między

innymi rysunki 2 i 3 przedstawiające relacje między „Zaburzeniami uczenia się”, „Trudnościami w uczeniu się” i „Specyficznymi trudnościami w uczeniu się” (rys. 1) oraz podział na „Niespecyficzne trudności” i „Specyficzne trudności” jako przyczyny niepowodzeń w nauce czytania i pisania (rys. 2). Drugi z tych modeli graficznych, uwzględniający dysleksję, dysortografię i dysgrafię jako specyficzne trudności w opanowaniu wskazanych technik szkolnych, uzupełnia rozważaniami o dyskalkulii odnoszącej się do trudności w uczeniu się matematyki. Szczególnie ciekawe poznawczo wydają się treści dotyczące trudności w uczeniu się młodzieży i osób dorosłych, zwłaszcza, że – jak sama Doktorantka pisze (s. 62) – wiedza dotycząca dysleksji „*pochodzi głównie z badań dzieci*”. Patrząc na ten problem z punktu widzenia populacji będącej przedmiotem raportowanych w pracy badań warto podkreślić konkluzję sformułowaną na stronie 61. Akcentuje ona rolę mechanizmu tzw. „błędnego koła” w planowaniu i wyborze takiej a nie innej aktywności zawodowej przez młodzież z dysleksją, a mianowicie: „*(młodzież ta – przyp. A. M.) świadoma swoich problemów, rzadko podejmuje się kontynuacji edukacji na studiach wyższych, a w konsekwencji ma kłopoty z wykonywaniem zadań zawodowych wymagających wiedzy na wyższym poziomie i wybiera rodzaj pracy poniżej własnych możliwości.*” Potwierdzają to cytowane przez Doktorantkę rezultaty badań longitudinalnych prowadzonych przez Martę Bogdanowicz i Teresę Lewandowską, z których rzeczywiście wynika, że osoby dorosłe z dysleksją charakteryzują się niską pozycją zawodową oraz małym zadowoleniem z pracy, są mało aktywne społecznie, mają poczucie nierealizowanych ambicji i planów życiowych, czas spędzony w szkole wspominają zaś jako najtrudniejszy okres w dotychczasowym życiu. Odnosząc się do rozważań Autorki dotyczących trudności w uczeniu się warto nieco cofnąć się do poprzedniego punktu oznaczonego jako 1.2.3.1, w którym pewne wątpliwości budzi stwierdzenie, że uczniowie z dysleksją istotnie różnią się kompetencjami społecznymi i przystosowawczymi w zależności od wieku, przy czym: „*Niższy poziom kompetencji społecznych stwierdzono w klasie pierwszej szkoły podstawowej, porównując do kolejnych klas na tym etapie edukacji*” (s. 51). Według mojej wiedzy, potwierdzonej m.in. przez zapisy w prawie oświatowym (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 sierpnia 2017 roku w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Dz. U, 2017, poz. 1591, paragraf 20 ust. 2 pkt 2), w odniesieniu do wskazanej kategorii wiekowej można mówić co najwyżej o ryzyku dysleksji. Podobną narrację Doktorantka prowadzi w ramach podrozdziału 1.3. Na stronie 58 pisze mianowicie: „*Objawy dysleksji rozwojowej charakterystyczne dla etapu przedszkolnego to m.in.: opóźniony rozwój mowy....*”. Traktuję to jako wynik pewnej nieostrożności językowej,

bowiem na stronie 61 sama stwierdza, że „*diagnoza najczęściej ma miejsce w klasie IV szkoły podstawowej*”.

Kolejny rozdział (rozd. II) poświęcony jest terapii pedagogicznej uczniów z trudnościami w uczeniu się. Pomijając na razie merytoryczną ocenę zawartych w nim treści, zastanawiam się nad uzasadnieniem podjęcia przez Doktorantkę tej kwestii w pracy, której cele - i te sprecyzowane, i te wyrażane nie wprost - w żaden sposób tego nie sugerują. Inaczej mówiąc - według mojego przekonania - pominięcie tych rozważań raczej nie uszczupliłoby merytorycznej wartości dysertacji, a nawet przyczyniłoby się do większej zwartości i koncentracji wywodów wokół głównej problematyki badań. Moje wątpliwości w tym względzie budzą zwłaszcza fragmenty dotyczące metod stosowanych w terapii pedagogicznej oraz - w nieco mniejszym stopniu - analizy treści wybranych aktów prawa krajowego i międzynarodowego. Jako zasadne uważam zamieszczenie jedynie tych treści, które wyjaśniają istotę i obszar oddziaływań terapii pedagogicznej, a zatem - jak już wspomniałem - i ich umocowanie prawne w praktyce edukacyjnej. W kontekście podjętej problematyki badawczej ważne są bowiem jej efekty wyrażone osłabieniem trudności w uczeniu się, a co za tym idzie - szansą ukształtowania się wyższego poczucia własnej wartości uczniów owych trudności doświadczających. Lektura tekstu stanowiącego analizę wybranych dokumentów prawnych również rodzi pewne wątpliwości natury nie tyle merytorycznej, ile dotyczące selekcji informacji. Zabrakło tutaj akcentowania tych zapisów, które wprost odnoszą się do terapii pedagogicznej (szczególnie trudne byłoby to w przypadku Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych odnoszącej się do propagowania, ochrony urzeczywistniania praw i wolności osób będących jej beneficjentami, a przecież nie wszystkie osoby z trudnościami w uczeniu się są tymi, które ów warunek spełniają, tzn. nie wszystkie są niepełnosprawne w myśl art. 1. tego dokumentu). Nie każda przecież forma pomocy udzielanej uczniom z trudnościami w uczeniu się jest terapią pedagogiczną. Trudno za takie uznać na przykład zajęcia rozwijające uzdolnienia czy nawet zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze w kontekście wiedzy, że - jak Doktorantka sama wyjaśnia - „*Terapia pedagogiczna odnosi się do specjalistycznej pracy z uczniem mającym zaburzenia funkcji, które odpowiadają za umiejętności prawidłowego czytania, pisania i uczenia się matematyki* „ (s. 66), nawet jeżeli wśród tych zaburzeń wyróżnimy nie tylko te dotyczące funkcji percepcyjno - motorycznych i ich integracji, ale ujmijemy je szerzej i włączymy także te w zakresie emocji i zachowania (s. 70). Skoro interpretacja owych dokumentów ma wpisywać się w tematykę objętą badaniami własnymi Autorki, to niewątpliwie potrzebne są nieco szersze wyjaśnienia, a nie jedynie oddanie ich całej treści.

W ogólny tok narracji o związkach między samooceną uczniów z trudnościami w uczeniu się i wybranymi zmiennymi psychospołecznymi luźno – według mojego przekonania – wpisuje się również treść rozdziału III. Piszę „luźno”, bowiem dostrzegam dla nich pewne uzasadnienie, a mianowicie - po pierwsze - próbę osłabienia wymowy tych elementów świadomości społecznej, które wynikają z naznaczenia uczniów szkół zawodowych stygmatem osób o mniejszych możliwościach poznawczych, po drugie zaś – próbę nakreślenia aktualnego obrazu, i jego historyczno-społecznych uwarunkowań, tego elementu systemu edukacji, którego uczestnicy rzadko są przedmiotem dociekań badawczych. Trudno jednak uznać, że środkiem do tego celu są wielostronicowe analizy treści rozporządzeń resortowych skupione na przykład na klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego czy podstawie programowej tego kształcenia odnośnie zawodu „monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie”. Pewnym mankamentem tej części dysertacji jest również fakt, iż Doktorantka niejako „w jednym rzędzie” umiejscawia w swoich rozważaniach uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i uczniów z dysleksją, co skutkuje zaskakującymi wnioskami, na przykład, że ci drudzy mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych, co w sposób nieuzasadniony sugeruje, że pierwotnie szkołami tymi są szkoły specjalne (zob. s. 127). Do tej części opracowania wkradły się także pewne nieścisłości dotyczące umiejscowienia w czasie niektórych wydarzeń – na stronie 130 podano, że Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została u nas ratyfikowana w 2006 roku (powinno być w 2012 roku), na stronie 105 zaś – że „reformacja Handkego” wprowadzono w 1998 roku (powinno być w 1999 roku).

W rozdz. IV Doktorantka obszernie charakteryzuje warsztat metodologiczny badań własnych. Poszczególne podrozdziały zawierają informację o wszystkich ważnych elementach przyjętej procedury badawczej. Na początku przedstawiła Ona omawiany już wcześniej cel poznawczy i zamiar określenia przedmiotu badań, z którego ostatecznie nie wywiązała się pewnie dlatego, że jak sama pisze : „*Precyzyjne określenie przedmiotu badań nie jest zadaniem łatwym*” (s. 136). Mimo to szkoda, że nie podjęła takiej próby. Sformułowane problemy główne wydają się jasne i logiczne w kontekście tematyki badań, bowiem – co podkreślają metodolodzy badań – do tej tematyki nawiązują ściśle i bezpośrednio (zob. np. S. Palka, za: K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Warszawa 2008, s. 67). Owe główne pytania badawcze uzupełnione zostały obszernymi listami pytań szczegółowych. Takie rozwiązanie jest również propagowane przez wspomnianych wyżej metodologów, jednak – według mojego przekonania – sposób w jaki zostało to zaprezentowane w niniejszej pracy jest w kilku przypadkach mało czytelny,

bowiem stosowana terminologia wyraźnie wskazuje, że podyktowany został strukturą wykorzystanych narzędzi diagnostycznych. Inaczej mówiąc narzędzia owe potraktowane zostały prymarnie wobec problematyki badań, a powinny być środkiem do jej rozstrzygnięcia. Pierwszym z rzędu przykładem w tym zakresie jest już pytanie pierwsze związane z pierwszym problemem głównym (s. 140):

„Jakim poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi – D wykazują się uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu z badanymi uczniami bez takich kłopotów z takich szkół?”

Pozwolę sobie w tym miejscu na użycie powiedzenia „konia z rzędem” temu, kto zidentyfikuje zamierzony obszar poszukiwań badawczych zawarty w tym pytaniu w przypadku, gdy wcześniej nie zapoznał się z wykorzystanymi narzędziami pomiaru zmiennych, zwłaszcza tam, gdzie jest mowa o jakichś tajemniczych kolumnach, wierszach, rzędach czy rozkładzie odpowiedzi – D. Taki sposób formułowania pytań szczegółowych pociąga za sobą – co w sposób logiczny ma miejsce w ocenianej pracy – konieczność podobnego formułowania hipotez. Stąd też stały się one równie trudne w percepcji, jak pytania do których się odnoszą, a przede wszystkim sprawiają wrażenia jakby nie były hipotezami badawczymi, tylko alternatywnymi hipotezami statystycznymi. Prezentowane tutaj krytyczne podejście do sposobu formułowania pytań i przypuszczeń badawczych nie oznacza, że nie dostrzegam ich merytorycznych wartości. Wręcz przeciwnie, z pełnym uznaniem odnoszę się do faktu, iż bardzo precyzyjnie oddają one kierunki poszukiwań badawczych oraz jednoznacznie określają poddane badaniom zbiorowości uczniów. Ze wszech miar pozytywnie ocenić należy również „osadzenie” treści hipotez w ramach dotychczasowej wiedzy zawartej w literaturze przedmiotu. Na uwagę zasługuje również obszerna bateria narzędzi pomiaru oraz ich wnikliwa charakterystyka pozwalająca na ocenę ich trafności w kontekście wcześniej przyjętej problematyki badawczej. Osobnego omówienia – jak sądzę – wymaga dobór próby badawczej i podział dobranych w ten sposób uczniów na kategorie A i B. Niewątpliwym atutem tego elementu procedury badawczej jest dobór losowy, określony przez Autorkę, jako dobór losowy, grupowy (s. 170), a więc taki –

jak rozumiem wywody Autorki – w którym jednostkami losowania w ramach grupowania wielostopniowego są na każdym etapie grupy osób, a nie konkretne osoby. Podział uczniów należących do wylosowanych grup na tych, którzy wykazują... i tych, którzy nie wykazują trudności w uczeniu się na podstawie pomiaru zmiennej „trudności w uczeniu się” również stanowi dobry przykład tworzenia grup, które można w sposób uzasadniony porównywać według określonego kryterium. Chociaż wyobrażam sobie również sytuację, iż owe skrajne grupy tworzą jednostki wyodrębnione nie ze względu na odniesienie ich wyniku w teście trudności w uczeniu się do wartości mediany, ale takie, które należą do skrajnych ćwiartek. Przy takim rozstrzygnięciu unika się przypadków porównywanie osób, które w gruncie rzeczy są bardzo do siebie podobne, bowiem ich wyniki oscylują „w pobliżu” mediany, tyle tylko, że z innej strony. Kolejnym elementem warsztatu metodologicznego zasługującym na uwagę jest dokładna charakterystyka badanych osób dokonana w głównej mierze, chociaż nie tylko, z uwagi na cechy ich środowiska rodzinnego. Ciekawym wnioskiem z lektury tego fragmentu pracy jest ten, który wskazuje, że większość uczniów z trudnościami w uczeniu się nie posiada stosownego orzeczenia w tym względzie, a mają je niektórzy uczniowie zakwalifikowani w wyniku przyjętej procedury do grupy uczniów z takimi trudnościami, a także, że pokaźny odsetek uczniów z trudnościami w uczeniu się, to uczniowie z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej (nawiasem mówiąc takie orzeczenie ma również jeden z uczniów z grupy B, tj. bez owych trudności).

Kolejne trzy rozdziały, tj. V, VI i VII, zawierają prezentację, analizę i interpretację zgromadzonego materiału empirycznego. W pierwszym z nich zawarte są dane dotyczące zmiennej zależnej (samooceny i percepcji siebie), tj. jej związku z wynikami pomiaru trudności w uczeniu się oraz różnicy w jej nasileniu między wyodrębnionymi grupami uczniów, a więc między uczniami z trudnościami w uczeniu się i uczniami bez owych trudności. Z punktu widzenia pierwszego problemu ogólnego i odpowiadających mu pytań szczegółowych szczególnie ważne są dane drugiego rodzaju, to znaczy te o charakterze porównawczym, chociaż te pierwsze są również istotne bowiem niejako „zapowiadają” wspomniane różnice lub ich brak. Zawarte w zestawieniach tabelarycznych odpowiednio przetworzone dane faktograficzne wzbogacone o rezultaty zastosowanej procedury statystycznej zostały przez Doktorantkę klarownie i komunikatywnie skomentowane. Całość wywodów wieńczy podsumowanie opatrzone dyskusją wyników zawierającą odniesienia do literatury przedmiotu. Pewnie przez nieuwagę wkraść się tutaj drobny błąd, jednak na tyle ważny, że stoi w sprzeczności z dalszymi wyjaśnieniami. Chodzi o to, że na stronie 201

zawarta jest informacja podsumowująca o treści: „*Zależność miała kierunek dodatni*”, tymczasem komentarz odnosi się do faktycznie odnotowanej korelacji ujemnej.

Wyprzedzając nieco ocenę dalszych fragmentów niniejszej dysertacji już teraz podkreślę, że podobną strukturę do wyżej komentowanej mają podsumowania wszystkich pozostałych rozdziałów i podrozdziałów. Takie rozwiązanie zasługuje ze wszech miar na pozytywną ocenę, chociaż w owych podsumowaniach należało – moim zdaniem – unikać szczegółowego powtarzania nieomal wszystkich wcześniej raportowanych wyników (często łącznie z danymi liczbowymi), ograniczając się tylko do odnotowania ogólnych prawidłowości.

W kolejnym rozdziale (rozdz. VI) zaprezentowane zostały odpowiednio opracowane dane empiryczne dotyczące psychospołecznych korelatów samooceny badanych uczniów, a więc poczucia własnej skuteczności, poczucia lokalizacji kontroli oraz statusu socjometrycznego. Wszystkie one rozpatrywane są w kontekście wyników testu trudności w uczeniu się, stąd też stosowne zestawienia tabelaryczne odnoszą się do korelacji i różnic. Pozwalają one na sformułowanie odpowiedzi na drugie pytanie główne i związane z nim pytania szczegółowe. Z perspektywy owych pytań tak zorganizowane dane wydają się być trafne i konieczne. Konieczność ta wydaje się jednak polemiczna po wzięciu pod uwagę tematu pracy, który – przypomnijmy – nie dotyczy przecież związku owych korelatów z trudnościami w uczeniu się, tylko z samooceną uczniów z takimi trudnościami. Pomijając tę polemiczną uwagę należy podkreślić, iż tym razem Doktorantka również zadbała o bardzo dokładny komentarz do zestawionych danych, akcentując wyraźnie te obserwacje, które uznać należy za istotne ze statystycznego punktu widzenia oraz te, które przy pozornie widocznych różnicach świadczą co najwyżej o pewnych tendencjach (zob. s. 208 – 209, różnice w zakresie LOC w skali sukcesów). Ogólnie wysoką precyzję w wyjaśnianiu odnotowanych prawidłowości niepotrzebnie – jak sądzę – zakłócają komentarze w postaci, że „*im większe nasilenie objawów trudności w uczeniu się, tym lokalizacja poczucia kontroli jest bardziej wewnętrzna w wymiarze ogólnym oraz umiejscowienia w sytuacji porażek i sukcesów*” (s. 207) w sytuacji, gdy współczynniki korelacji są rzeczywiście dodatnie, ale nieistotne (nawet jeżeli brak owej istotności wyraźnie podkreśla się w następnym zdaniu). Taki komentarz wprowadza do narracji wyraźny sum informacyjny, zwłaszcza, że wartości współczynników, o których tutaj mowa niewiele różnią się od zera (zob. tabela 40).

Treść obszernego rozdziału VII odnosi się bezpośrednio do trzeciego problemu ogólnego, tj. tego, który dotyczy tematyki prezentowanych badań własnych. Podstawą sformułowania stosownej odpowiedzi są zaprezentowane efekty procedury korelacyjnej oraz

próba wskazania istotnych predyktorów samooceny i percepcji siebie dzięki analizie regresji liniowej uwzględniającej jej psychospołeczne korelaty. Charakterystyczną cechą komentarzy zawartych w tych rozdziałach – przy ogólnie pozytywnej ocenie sposobu prezentacji, analizy i interpretacji danych empirycznych i statystycznych – jest fakt odnoszenia się do wszystkich informacji zawartych w zestawieniach tabelarycznych, nawet tych, które ze statystycznego punktu widzenia powinny być uznane za przypadkowe. Takie rozwiązanie, po pierwsze, utrudnia czytelnikowi orientację w owych danych, po drugie zaś – wnosi wiele wspomnianego wcześniej szumu informacyjnego. Typowy przykład w tym zakresie znajdziemy już na samym początku rozdziału w postaci informacji: *„Natomiast zauważa się nieznacznie silniejszą niż w grupie A, dodatnią współzależność w parze zmiennych: samoocena ogólna(SES)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się...”* (s. 218), mimo, że z danych tabelarycznych (zob. tabela 45) wynika, że porównywane tutaj wartości współczynnika korelacji to kolejno 0,100 i 0,02, obydwie nieistotne statystycznie. Inny – rzecz można sztandarowy – przykład owego szumu to komentarze do danych zawartych w tabelach 46, 47, 50,51, 54 i 55. We wszystkich zestawieniach zdecydowanie przeważają wartości niesięgające poziomu statystycznej istotności i można było każde z nich podsumować kilkoma zdaniem akcentując te, które ten warunek spełniają. W obecnej wersji komentarze odnoszą się, co zupełnie logiczne, do nielicznych korelacji istotnych statystycznie, dodatkowo jednak do nieistotnych wyższych od 0,100 oraz nieistotnych niższych od 0,100.

Niezwykłe ciekawych danych dostarczają rezultaty analizy regresji liniowej, wielokrotnej, dające możliwość określenia roli takich zmiennych, jak; poczucie własnej skuteczności, poczucie lokalizacji kontroli oraz status socjometryczny w wyjaśnianiu wariacji samooceny i percepcji siebie, a co za tym idzie wskazania najlepszych predyktorów zmiennej zależnej. Niestety i tym razem Doktorantka poświęca niewspółmiernie wiele miejsca danym niespełniającym warunku statystycznej istotności. Pierwszy spośród wielu przykładów w tym względzie spotykamy już odnośnie danych zawartych tabeli 61 (s. 260 – 261). Mimo, iż w obu grupach odnotowano brak istotnie statystycznego dopasowania modeli uwzględniających samoocenę i poczucie lokalizacji kontroli w ujęciu ogólnym, jak i w sytuacji sukcesu, a ponadto wyjaśniają one kolejno tylko 5% i 2 % wariacji zmiennej zależnej, Doktorantka – biorąc pod uwagę niską, ale wyższą od innych, wartość współczynnika beta (0,137) w grupie A stwierdza, *„że można przyjąć, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia wewnętrznej kontroli w sytuacji wystąpienia sukcesu, wzrasta również poziom samooceny ogólnej w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się”*, po czym

dokonuje charakterystyki tego związku z uwzględnieniem szczegółowych wymiarów obu rozpatrywanych zmiennych mierzonych zastosowanymi narzędziami diagnostycznymi. Odnosi się zatem wrażenie, jakby rezultaty analizy regresji nie odgrywały tutaj większej roli dla treści komentarza. Stwierdzenie to jeszcze bardziej pasuje do komentarza ze strony 296 będącego elementem podsumowania wyników analizy regresji obejmującej po stronie zmiennej zależnej globalny wskaźnik pozytywny mierzony skalą Fittsa, a po stronie zmiennych niezależnych status socjometryczny wyrażony uspołecznieniem i akceptacją społeczną na podstawie testu socjometrycznego. W tym przypadku podobny do powyższego komentarz opiera się na wartości beta wynoszącej zaledwie 0,075. Takie i podobne komentarze nieco osłabiają ogólnie pozytywne wrażenia będące następstwem lektury analizowanego obecnie rozdziału. Doktorantka wykazała bowiem niezwyklej wnikliwość i staranność w zakresie poszukiwania predyktorów samooceny i percepcji siebie uczniów różniących się w zakresie trudności w uczeniu się. Takie podejście wymagało od niej ogromnego nakładu sił i czasu z uwagi na liczne dane wyjściowe, ale także dobrej znajomości zastosowanych metod statystycznych, w tym – co również ważne – umiejętności komentowania uzyskanych za ich pomocą wyników z uwzględnieniem odpowiedniej terminologii. Szkoda jednak, że nie zadbała o konsekwencję w zakresie stosowanej w tabelach symboliki, zwłaszcza odnośnie wartości testu i poziomu istotności.

Syntetycznie ujęte wnioski z badań, dyskusje wyników oraz implikacje dla praktyki pedagogicznej przedstawione zostały w ramach Zakończenia. Szczególnie interesująca wydaje się wspomniana dyskusja, w której w pierwszej kolejności poczynione zostały odniesienia do hipotez głównych i szczegółowych, następnie określono stopień ich trafności, po czym szukano podobieństw i różnic między odnotowanymi w badaniach własnych prawidłowościami i tymi, które podaje literatura przedmiotu. W tym miejscu Doktorantka kolejny raz „zdradza” znajomość przedmiotu badań oraz umiejętność lokowania wyników własnych dociekań badawczych w dotychczasowej i udokumentowanej wiedzy, nawet jeżeli wiele zawartych tutaj informacji pojawia się w tej pracy kolejny raz. Warto podkreślić również, że Doktorantka zdaje sobie sprawę z pewnych ograniczeń badań własnych, szczególnie z faktu, iż badana grupa uczniów z trudnościami w zakresie uczenia się była zróżnicowana pod względem przyczyn tego stanu, a niektóre z nich mogły być bezpośrednio związane z poziomem samooceny (badania wskazują np., że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną wykazują na ogół stosunkowo wysoką samoocenę).

W recenzji powyższej znalazło się sporo uwag o krytycznym charakterze. Mają one różną wagę dla oceny końcowej. Są wśród nich takie, które - moim zdaniem - wymagają

reakcji i powinny skutkować określonymi korektami w przypadku decyzji o upowszechnieniu wyników badań własnych w formie druku, a także takie, których waga jest niższego rzędu, a nawet polemiczna. Do tych pierwszych zaliczam te wskazania, które odnoszą się, po pierwsze, do niskiej korespondencji niektórych treści z podjętą problematyką badań, po drugie zaś – do próby traktowania niektórych wyników jako takich, które potwierdzają przyjęte hipotezy mimo, że w świetle rezultatów zastosowanych procedur statystycznych powinny być traktowane jako przypadkowe (uwaga ta dotyczy przede wszystkim komentarzy do prezentowanych wyników, nie zaś wniosków końcowych). Wskazane wyżej mankamenty nie mogą jednak przysłaniać walorów niniejszej dysertacji doktorskiej. Wśród owych wartości należy wskazać m.in.: podjętą problematykę badawczą, zwłaszcza w odniesieniu do uwzględnionej populacji, która ma niewątpliwie charakter niszowy, dostrzegalną w licznych fragmentach opracowania misję powziętą przez Doktorantkę, której istotą jest chęć zmiany wizerunku szkoły branżowej i jej uczniów funkcjonującego w świadomości społecznej, warsztat metodologiczny, którego elementy precyzyjnie oddają poszczególne etapy procedury badawczej i środki zastosowane w jej realizacji, nawet jeżeli problemy i hipotezy szczegółowe wyrażane zostały – o czym wcześniej wspominałem - w sposób mało czytelny (szczególnego podkreślenia wymaga tutaj procedura doboru badanej próby); struktura części empirycznej opracowania ściśle korespondująca z podjętą problematyką badań; statystyczna „obróbka” materiału empirycznego oraz „fachowy” język interpretacji otrzymanych rezultatów, dyskusja wyników zamieszczona w Zakończeniu ukierunkowana na ułożenie własnych wyników w kontekście dotychczasowej wiedzy, czy wreszcie świadomość pewnych ograniczeń badań własnych.

Wskazane wyżej walory – mimo pewnych uwag krytycznych – w pełni przekonują mnie do pozytywnej oceny niniejszej dysertacji doktorskiej zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym. Spełnia ona wymagania zapisane w art. 187 ustawy z dn. 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, stąd też rekomenduję jej Autorkę p. mgr Monikę Bednarczuk do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Kraków, 15 VIII 2022

Adam Mikenut