

## OCENA

### **kwalifikacji naukowych dr Pauliny Formy ubiegającej się o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika dla Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu**

(na podstawie ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym... (ze zmianami z dnia 18.03.2011 r. - art. 2): ze szczególnym akcentem na artykuł 16, 18a, 21 oraz rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego)

#### **I. INFORMACJE O WYKSZTAŁCENIU I ZATRUDNIENIU KANDYDATKI**

Doktor Paulina Forma (urodzona 8 lipca 1980 roku w Kielcach) jest absolwentką z 1999 roku kieleckiego V Liceum Ogólnokształcącego im. Księdza P. Ściegiennego.

Po maturze w roku 1999 podjęła studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach na kierunku Pedagogika (specjalność: Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza i Pracy Socjalnej). Studia te ukończyła z pierwszą lokatą na roku (2004) obroną pracy magisterskiej zatytułowanej *Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza dzieci z rodzin patologicznych kierowanych przez sąd do ROD-K w Kielcach*. Promotorem tej pracy była prof. dr hab. Bożena Matyjas.

Swoje losy zawodowe od roku 2004 związała Kandydatka z Zakładem Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego (początkowo - Akademii Świętokrzyskiej, od roku zaś 2010 - Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach), w którym (po rocznym stażu - w roku 2005) podjęła pracę w charakterze asystenta.

Kolejne lata pracy Kandydatka poświęciła badaniom i przygotowaniu rozprawy doktorskiej *Dziecko z rodziny wielodzietnej w szkole (na przykładzie gimnazjum)*, którą obroniła na Wydziale Nauk Pedagogicznych APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w roku 2010. Promotorem tej dysertacji - podobnie jak pracy magisterskiej - była prof. dr hab. Bożena Matyjas. Pracę recenzowali prof. dr hab. Tadeusz Pilch i prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss.

Warto wspomnieć, że czas między obroną obu wspomnianych prac wypełniała dr P. Formie działalność/praca w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i Sądzie Okręgowym w Kielcach (2016 - Biegły sądowy w zakresie pedagogiki: sprawy rodzinne, rozwodowe, opiekuńcze, karne nieletnich) oraz studia podyplomowe w zakresie *Doradztwa zawodowego* (2008) i - kończone ze stosownymi certyfikatami - szkolenia/ kursy kwalifikacyjne (2007, 2008, 2016). Uruchomiła też współpracę między środowiskami biznesowymi i akademickimi, co zaowocowało wydaniem *Katalogu dobrych praktyk ekonomii społecznej* (2014) oraz *Interdyscyplinarnego inspiratorium MAXIMO CUM STUDIO* (2016).

Po obronie dysertacji doktorskiej, w roku akademickim 2011/ 2012, dr Paulina Forma otrzymała zatrudnienie na stanowisku adiunkta w rodzimym Zakładzie Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki i Psychologii Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, gdzie pracuje do dziś pod kierunkiem prof. dr hab. Bożeny Matyjas.

#### **II. OCENA NAUKOWEGO DOROBKU OKOŁOHABILITACYJNEGO KANDYDATKI**

(§ 3. Ust.2 i § 4, ust. 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kryteriów osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego)

Po doktoracie (to jest od roku 2010) dr Paulina Forma opublikowała łącznie 3 autorskie monografie w tym monografię wskazaną jako „habilitacyjna”, 2 książki pod redakcją, 4 raporty oraz 83 recenzowane artykuły i opracowania naukowe (w tym: 23 artykuły w czasopismach punktowanych z listy B, 54 rozdziały w recenzowanych publikacjach zwartych, 6 recenzji naukowych w czasopismach punktowanych i spoza listy, skrypt elektroniczny dla studentów i „inne” z zakresu rodzinnych form opieki nad dziećmi).

**Jako dorobek towarzyszący monografii habilitacyjnej** wskazała **40** (choć w załącznikach znajduje się 41) wybranych do oceny tekstów po-doktorskich, w tym:

- **17 artykułów** w recenzowanych czasopismach naukowych z listy B MNiSW (naukowe czasopisma lokalne i ogólnokrajowe, takie jak: „Studia Pedagogiczne”:10 pkt; „Resocjalizacja polska”: 12 pkt; „Praca Socjalna”: 8 pkt; „Wychowanie w Rodzinie”: 10 pkt; „Pedagogika Społeczna”: 11 pkt; „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy: 7 pkt) oraz naukowe czasopisma zagraniczne, takie jak: „Journal of Modern Education Review”: 6 pkt; „Procedia – Social and Behavioral Sciences”: 9 pkt). Warto nadmienić, że oba czasopisma zagraniczne “spadły” z listy B w latach 2013 i 2015.
- **24 rozdziały** w recenzowanych publikacjach zwartych.

W *Autoreferacie* Kandydatka porządkuje wskazany do oceny dorobek okołohabilitacyjny ze względu na swoje zainteresowania badawcze, które realizowała w okresie podoktorskim. Składające się nań publikacje tworzą **trzy kręgi tematyczne**:

- rodzina wielodzietna jako środowisko socjalizacyjno-wychowawcze i edukacyjne (perspektywa polska i europejska); (do tego kręgu tematycznego Autorka zaliczyła 21 tekstów),
- socjalizacja i autosocjalizacja dzieci (w tym pochodzących z rodzin wielodzietnych) i jej predyktory (w tym kręgu tematycznym umieściła 9 tekstów; w tym 2 monografie)
- wsparcie dziecka i rodziny w dyskursie naukowym i praktyce pedagogicznej (do tego kręgu tematycznego zaliczyła 11 tekstów).

Wszystkie wspomniane teksty dotyczą dziecka i dzieciństwa (głównie wielodzietnego) sadowionego w różnorodnych kontekstach: rodziny (wielodzietnej), auto- i heterosocjalizacji, diagnozy i wsparcia (dziecka i rodziny) postrzeganych przez pryzmat teorii i działania.

Większość z tych tekstów wpisuje się metodologią (metodami zbierania, analizy i interpretacji materiałów oraz poetyką i językiem ich deskrypcji) - w paradygmat pozytywistyczny. Sporo tu analiz statystycznych z użyciem choćby takich narzędzi statystycznych jak test chi-kwadrat, czy współczynnik korelacji liniowej Parsonsa itp., wykresów, tabel używanych w statystycznym opisie zjawiska, co oczywiście samo w sobie nie może być zarzutem w stosunku do wybranej przez Autorkę orientacji badawczej. Pedagogika potrzebuje bowiem zarówno dobrych analiz ilościowych, jak i jakościowych.

Moje wątpliwości dotyczą jednak metodologicznej warstwy prezentowanych przez Kandydatkę badań, co postaram się zilustrować jednym tylko przykładem, biorąc na warsztat artykuł *Funkcjonowanie dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole (rola ucznia, kolegi, członka społeczności szkolnej)* („Pedagogika Społeczna”, Rok X 2011, Nr 1 (39), s. 83-102), który - jak wynika z analizy pozostałych materiałów przedstawionych do oceny - jest „pokłosiem” monografii autorskiej *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)* (Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2011) oraz punktem wyjścia dla kolejnej monografii autorskiej *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012). Teksty te (zwłaszcza zaś obie monografie) są, jak się wydaje, publikacjami powstałymi na podstawie bronionego nieco wcześniej doktoratu (2010), który z jakichś względów został podzielony i wydany w jako dwa odrębne dzieła. Odnoszę wrażenie, że wydanie jednej książki podoktorskiej byłoby tu znacznie lepszym rozwiązaniem i pozwoliłoby uniknąć szeregu wątpliwości, o których piszę dalej.

We wspomnianym artykule Autorka postawiła problem główny pod postacią pytania: *Jak przebiega proces socjalizacji dziecka w rodzinie wielodzietnej?* Tak sformułowane pytanie problemowe pozwala sądzić, że interesuje ją przebieg tego procesu. Kiedy jednak analizujemy postawione przez Nią pytania szczegółowe, dostrzegamy, że w istocie rzeczy nie chodzi o to, by przyjrzeć się przebiegowi owego procesu, lecz by uchwycić jego wybrane wyniki. Autorka pyta więc o uspołecznienie (a przynajmniej pewne jego elementy) - o to, jak dziecko funkcjonuje w roli ucznia, kolegi i członka społeczności szkolnej.

Romana Miller wyraźnie odróżnia *socjalizację* jako proces od *uspołecznienia* (czyli zamierzonego efektu socjalizacji wspieranej procesami celowego oddziaływania, jakim jest wychowanie). Problem, jak sądzę, polega na tym, że Autorka nie dość precyzyjnie zdefiniowała, jak w tekście będzie rozumiana socjalizacja.

Inna kwestia dotyczy zbytniego uproszczenia badanego fragmentu rzeczywistości (socjalizacyjnej) - w opisywanym badaniu nie uwzględniono bowiem konfrontacji, do której dochodzi między socjalizacją pierwotną, która przebiega w dynamicznie zmieniającej się rodzinie (wszak już choćby jej sukcesywne powiększanie się zmienia jej „wnętrza i kształty” oraz dynamikę) i socjalizacją wtórną (która w tym przypadku przybiera kształt socjalizacji instytucjonalnej - szkolnej). Nie mamy tu więc do czynienia z prostym, jednokierunkowym wpływem socjalizacji rodzinnej na takie czy inne role pełnione przez ucznia w szkole, lecz ze złożonym wielowarstwowym i wielowymiarowym układem wzajemnych relacji i oddziaływań, które rodzą się na pograniczu rodzina (wielodzietna) - szkoła. Obszerną analizę socjalizacji szkolnej znajdujemy choćby w tekstach Marzenny Nowickiej.

Moją wątpliwość budzą ponadto przyjęte przez Autorkę rozwiązania metodologiczne, obejmujące dobór metod i technik badawczych do postawionego problemu głównego i problemów szczegółowych. Badanie przebiegu procesu socjalizacji powinno mieć charakter dynamiczny (np. badania w działaniu), podczas gdy Autorka artykułu sięga po metody (i narzędzia) dające obraz statyczny (autorskie kwestionariusze ankiety dla uczniów i rodziców, standaryzowane narzędzia autorstwa E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego: „Ja wobec klasy”, „Klasa wobec mnie” oraz technikę socjometryczną Moreno). W ten sposób Autorka uzyskała „zatrzymany w kadrze” - statyczny obraz relacji dziecko ↔ rówieśnicy, dziecko ↔ „inni” uczestnicy szkoły, i pozycję dziecka w grupie. Opis wyników zilustrowany dwoma przypadkami uczniów (14 letniego chłopca i 16 letniej dziewczyny) w odniesieniu do postawionych problemów odsłania, zdaniem Autorki:

- a). obraz ich osiągnięć szkolnych, subiektywne oceny na temat siebie, jako uczniów i „mapę” ich zainteresowań;
- b). ich subiektywną ocenę: zdolności do kontaktów rówieśniczych, (poziomu?) ich zdolności społecznych, (opisanej statystycznie) pozycji socjometrycznej wśród rówieśników, uczestnictwa w grupach nieformalnych i podkulturowych itp. Przy okazji pragnę zwrócić uwagę, że nie użyto w tym badaniu żadnego narzędzia, które pozwoliłoby mierzyć poziom czegokolwiek (żadna bowiem z zastosowanych metod/ narzędzi nie pozwala na dokonanie takiego pomiaru). Główne narzędzie, tj. ankietę skierowaną do uczniów znajdujemy jedynie w monografii z 2012 roku;
- c). pozytywnych/ negatywnych relacji uczniów z nauczycielami (w tym przypadku można jednak zapytać, dlaczego przyjęto właśnie takie wyznaczniki ról społecznych pełnionych przez gimnazjalistów).

Na podstawie przeprowadzonych badań, Autorka tekstu dochodzi do następujących wniosków:  
- Po pierwsze: jeśli rodzina ma uspołeczniać, to powinna być ona liczna (co, jak wskazuje Badaczka, ujawnia się w opiniach badanych gimnazjalistów). Z opinii tych wynika, że im większa liczba rodzeństwa, tym wyższy stopień uspołecznienia. Należałoby zapytać, czy uczniowskie opinie mogą rzeczywiście stanowić podstawę tak jednoznacznie brzmiącej konstatacji, jak również o to, czy zależność ta działa w przeciwnym kierunku - im rodzina mniejsza, tym niższy stopień uspołecznienia

dziecka? Czy możliwa jest też sytuacja, w której duża rodzina może być traktowana jako jedna z przyczyn niskiego uspołecznienia dziecka?

- Po drugie: rodzina (wielodzietna) jest „instytucją socjalizacyjno-wychowawczą”, która dzięki wielości zapewnianych dzieciom interakcji prowadzi do pozytywnego stosunku dzieci do szkoły, chętnego uczestnictwa w szkolnych grupach rówieśniczych, wyższej samooceny w aspekcie odbioru przez dziecko własnej osoby (badanej ankietą?) oraz bardzo dobrego i średniego ucznia, akceptowanego na tle pozostałych członków klasy. Warto się zastanowić, co pozwala Autorce na sformułowanie takich wniosków.

- Po trzecie: rodzina wielodzietna przyczynia się do tzw. „segregacji społecznej”, która wyraża się między innymi w średnim poziomie osiągnięć szkolnych dziecka (co to znaczy?; jak ten poziom był mierzony? i - jak to stwierdzenie ma się do wniosku poprzedniego i „bardzo dobrym i średnim uczniu z rodziny wielodzietnej”). Warto też zauważyć, że stwierdzenie to ma charakter swoistej etykiety (a może nawet piętna) ciążyącej na dzieciach pochodzących z rodzin wielodzietnych.

Mimo to Autorka wskazuje dalej, że:

- rodzina wielodzietna stanowi właściwą przestrzeń dla socjalizacji dziecka. Dowodów na to upatruje w samoocenie badanych (z tendencją do samooceny zawyżonej; innymi słowy - samooceny nieadekwatnej?). Myślę, że psychologowie zajmujący się badaniem samooceny (choćby Z. Skorny) zapytaliby o zastosowaną metodę badania, która daje Autorce prawo do wyciągania takich wniosków; zapewne zwróciliby też uwagę, że nieadekwatna samoocena nie jest powodem do optymizmu i zadowolenia). Kolejnym argumentem przemawiającym za rodziną jako „właściwą” przestrzenią socjalizacji czyni Badaczka różnorodność dziecięcych zainteresowań (jak to się ma do zainteresowań jedynaków, czy rodzin z dwójką dzieci?), zdecydowanie dobre i bardzo dobre samopoczucie wśród pozostałych rówieśników, akceptację wewnątrz-rówieśniczą, przynależność do grup rówieśniczych oraz pozytywny stosunek do instytucji szkoły (mimo wskazywanej wcześniej segregacji społecznej?),

- badanych uczniów z rodzin wielodzietnych charakteryzuje samozaparcie w dążeniu do celu, silna motywacja do osiągnięcia sukcesu (czego ma dowodzić fakt, iż „ponad połowa badanych nie stwierdza pozytywnie motywujących relacji z wychowawcą, co może także świadczyć o braku autorytetu wychowawcy”). Wobec tego, czy jest możliwe, że nauczyciel pozostaje dla uczniów motywacyjnie obojętnym aktorem życia szkolnego? (Berger, Luckman) lub, czy przeprowadzone badania świadczą o innym pochodzeniu uczniowskiej (auto)motywacji?;

Na podstawie przywołanych wyników konkluduje, że badane rodziny wielodzietne nie stanowią tzw. „upośledzonych grup społecznych”, a socjalizacja w nich przebiega prawidłowo.

Omawiany artykuł, jak w soczewce, skupia różnorodne niedociągnięcia badawcze wspomnianych 3 publikacji. Metodologiczne podstawy badań najdokładniej zostały omówione przez Kandydatkę w monografii z 2011 (patrz: Schemat 12, s. 92 i jego opis na stronach kolejnych); w artykule z 2011 roku zostały już one pominięte (poza wskazaniem wykorzystanych metod); w monografii z 2012 roku metody badawcze zostały co prawda opisane nieco szerzej niż w artykule, choć nie tak obszernie, jak w książce z 2011 roku. Opisane we wszystkich trzech tekstach metody badawcze, z których Kandydatka korzystała w swoich badaniach są także takie same: autorskie kwestionariusze ankiety dla uczniów (i rodziców), standaryzowane narzędzia autorstwa E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego: „Ja wobec klasy”, „Klasa wobec mnie” oraz technika socjometryczna Moreno. Dodajmy, że jedynie w Aneksach monografii z 2012 roku znalazła się autorska ankieta dla gimnazjalistów i kwestionariusz metody Moreno (a więc te same narzędzia, które używane były przez Autorkę wcześniej).

W mojej ocenie mamy cały czas do czynienia z tym samym materiałem empirycznym (prawdopodobnie doktorskim), który opisywany jest jednak nieco odmiennie (choć wprowadzone tu

zmiany mają raczej charakter „kosmetyczny”), co nie trudno to dostrzec, kiedy czyta się te teksty jeden po drugim.

Na przykład w książce z roku 2011 badana grupa dobrana w sposób losowo-warstwowy złożona jest z 201 gimnazjalistów (i 200 rodziców) pochodzących z rodzin wielodzietnych, uczęszczających do 5 gimnazjów kieleckich (Gimnazjum nr 5, Gimnazjum nr 9, Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych, Gimnazjum w Morawicy i Gimnazjum w Sukowie); w artykule z 2011 w przypisie na s. 85 znajdujemy tę samą grupę badanych; podobnie jak ma to miejsce w przypadku książki z roku 2012 (s. 100).

Chociaż w opracowaniach tych zadbano o nieco odmienną „oprawę” teoretyczną, to zabiegiem, który najmocniej rzuca się w oczy jest nieznaczne przeredagowanie problemów badawczych postawionych w monografii z 2011 roku (w artykule z 2011 r. i monografii z 2012 r. postawiono je niejako *ex post*). Rodzi się oczywiście pytanie o etyczność takiego postępowania. Porównując monografię z roku 2011 i 2012 nie dostrzegamy żadnego „ruchu” myśli w metodologii zapowiadającego przemiany/ dojrzenie Badaczki do nowych wyzwań. We wskazanym układzie niepokojące jest nie tyle podobieństwo między pierwszą książką (2011) i artykułem (wszak często zdarza się, że badacz „robi” artykuł z napisanej wcześniej książki), lecz uderzające podobieństwo między obu monografiami przedstawionymi do oceny.

**1. Autorstwo publikacji naukowych w czasopismach znajdujących się w bazach JCR lub na liście ERIH: brak**

**2. Autorstwo (lub współautorstwo) monografii (rozdziałów w monografiach):**

- autorstwo - 3 monografii;

**3. Autorstwo (lub współautorstwo) publikacji naukowych w czasopismach międzynarodowych lub krajowych innych niż znajdujące się w bazach JCR lub na liście dla danego obszaru wiedzy ERIH: brak**

**4. Autorstwo (lub współautorstwo) opracowań zbiorowych:**

- **współautorstwo** - 2 (nie przedstawione do oceny, choć obecne w nadesłanych materiałach):

Forma P. *Interdyscyplinarne inspiratorium. Maximo cum studio*, Wyd. Fundacja Rozwoju Polski Wschodniej, Kielce 2016, ss. 146.

Forma P., Łuczak D. *Wsparcie dziecka i rodziny we współczesnym dyskursie pedagogicznym. Studium praktyczno-teoretyczne*, Wyd. Wyd. Fundacja Rozwoju Polski Wschodniej, Kielce 2016, s. 212.

- 54 rozdziały w recenzowanych publikacjach zwartych

**5. Inne wskaźniki dokonań naukowych:**

- Sumaryczny *impact factor* według listy JCR: brak

- Liczba cytowań według bazy [Google Scholar](#): od roku 2013 łącznie 20 (w tym: w roku 2013 - 1, 2014 - 2; 2015 - 2; 2016 - 5; 2017 - 9; 2018 - 1).

- Index Hirsch'a według bazy [Google Scholar](#): 2

- Kierowanie międzynarodowymi lub krajowymi projektami badawczymi lub udział w takich projektach:

W latach 2013-2016 dr Paulina Forma była polskim koordynatorem zadań w międzynarodowym projekcie *Matches - Towards the Modernization of Higher Education Institutions in Uzbekistan*, w ramach którego prowadziła zadania upowszechniania priorytetu jakim jest „trójkąt wiedzy: edukacja-innowacje-badania”, poprzez koncentrację współpracy macierzystej uczelni (UJK) z instytucjami otoczenia biznesu, światem biznesu i władzami publicznymi oraz w projekcie *Poncho - Internationalization of Latin American Peripheral Universities through sustainable integration and inclusive implementation of International Relations Offices*.

- Wygłoszone referaty na międzynarodowych lub krajowych konferencjach naukowych:

Dr Paulina Forma uczestniczyła aktywnie (z referatami) w ponad 100 konferencjach (na szczeblu krajowym, międzynarodowym i zagranicznym). Referaty te wygłosiła między innymi na konferencjach zagranicznych w Paryżu (Francja), Vigo, Las Palmas Gran Canaria (Hiszpanii), Ruse, Balchik (Bułgaria), Rzymie (Włochy), Berlinie, St. Marienthal (Niemcy), Pradze, Brnie, Ostrawie, Olomoucu (Czechy), Trnawie, Bratysławie, Preszewie (Słowacja), prezentacji on-line w Chicago (Stany Zjednoczone), licznych konferencjach międzynarodowych i ogólnopolskich. Wygłosiła też referat tematyczny na otwartym seminarium podoktorskim „Społeczno-kulturowe skrypty dzieciństwa wielodzietnego”, które odbyło się w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (05.12.2016) i seminariach naukowych na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego (2011, 2013, 2017). Pełen wykaz wystąpień konferencyjnych dr P. Formy znajduje się w kwestionariuszu dorobku p. III. B, załącznik 6; zaś wykaz wybranych przez Nią 26 wystąpień znajdujemy w *Autoreferacie* Kandydatki na s. 28-30.

**Dokonując podsumowania tej części recenzji, pragnę zaakcentować dużą aktywność kandydatki na różnych polach działalności, w tym na polu działalności naukowo-badawczej. Jednocześnie jednak pragnę stwierdzić, że duża „ilość” nie zawsze oznacza wysoką „jakość”. Moje uwagi wynikające z głębszej analizy trzech tekstów okołohabilitacyjnych traktuję jako swoistą „przestrożę” przed nie potrzebnym mnożeniem bytów wydawniczych, które w gruncie rzeczy nie przysparzają pedagogice nowych jakości.**

### III. OCENA NAJWAŻNIEJSZEGO OSIĄGNIĘCIA NAUKOWEGO

(art. 16, ust 1 i 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach i tytule naukowym ...)

Najważniejszym osiągnięciem naukowym, na podstawie którego dr Paulina Forma ubiega się o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, jest monografia autorska *Dziecięca kreacja biografii w rodzinach wielodzietnych*, wydana przez krakowską Oficynę Wydawniczą IMPULS w 2016 roku (ss. 256). Recenzentami tej książki byli prof. dr hab. Krystyna Ferenz oraz dr hab., Andrzej Lodyżyński - profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Wrocławskiego.

Na początek pragnę stwierdzić, że autorski pomysł badania dziecięcych biografii osób wywodzących się z rodzin wielodzietnych (rozumianych jako tworzenie biografii przez dziecko) postrzegam jako temat ważny, interesujący i nowatorski, który nie doczekał się dotąd w pedagogice rozpoznania. Moje uwagi do niniejszej monografii nie dotyczą zatem samej idei prezentowanych w niej badań, lecz prowadzenia i wykonania projektu, które postrzegam jako chaotyczne, tak w warstwie teoretycznej, metodologicznej jak i językowej opracowania, co Autorka pracy nazywa „triangulacją”.

Przystępując do prezentacji swojej opinii, pytań i wątpliwości, zacznę od krótkiej rekonstrukcji struktury recenzowanej monografii, którą tworzą:

**WSTĘP (INTRODUCTION):** który wprowadza czytelników w problematykę pracy i badań.

**ROZDZIAŁ 1** zatytułowany *Dziecko i dzieciństwo w rodzinie wielodzietnej*, w którym omówione zostały: wielodzietność i jej predykatory (etnologiczno-filozoficzny i socjopsychologiczny); społeczno-pedagogiczne wyznaczniki dzieciństwa w rodzinach wielodzietnych (w tym rodzina wielodzietna postrzegana jako przestrzeń życia, funkcjonowania i partycypacji społecznej dzieci oraz środowiskowe czynniki partycypacji społecznej dzieci z rodzin dużych), wątki historyczne obejmujące dziecko z dużej rodziny. W kolejnych podrozdziałach Autorka prezentuje problematykę dzieciństwa z rodzin dużych w świetle analiz i narracji (powołując się tu na raporty, dokumenty i wypowiedzi - jak zrozumiałam - wypowiedzi trójki rodziców biorących udział w jej badaniach (?), co oczywiście stanowi zbyt skąpy materiał, by w jego oparciu stworzyć zapowiadany tytułem podrozdziału „portret własny” wielodzietnych. Kolejne dwa podrozdziały zostały poświęcone (atrybutowi) podmiotowości i wewnętrznej autonomii dziecka oraz

samodzielności, interpretowanej jako swoiste *continuum* prowadzące od samodzielnego dzieciństwa ku samodzielnej dorosłości. Rozdział pierwszy domyka część poświęconą kulturowo-społecznym skryptom dzieciństwa w rodzinie wielodzietnej (z naciskiem na skrypt psychospołeczny postrzegany i interpretowany poprzez wybrane teorie socjalizacji). Autorka odwołuje się tu do: teorii socjalizacyjnej funkcji rodziny Pierre'a Bourdieu, teorii socjalizacji społeczno-ekologicznej Dieter'a Baacke, teorii szans życiowych i związków między rodzicami i dziećmi Ralfa Dahrendorfa, teorii ekologii humanistycznej Urie Bronfenbrennera, teorii uczenia się określonych zachowań Alberta Bandury, teorii rozwoju osobowości Juliana Rottera oraz kontekstu rodzicielstwa i ról rodzicielskich). Wyjaśnia, że zabiegi te pozwalają na ukazanie możliwości rozwoju osobowości dziecka z akcentem na jego największy, (najważniejszy) udział w kreowaniu swojej biografii.

**ROZDZIAŁ 2** noszący tytuł *Dziecko z rodziny wielodzietnej w świecie dobrej przyszłości* wykracza nieco poza pedagogiczny schemat, jak pisze o nim Autorka monografii we *Wstępie* do książki (s.14). Dzieciństwo zostało w nim sklasyfikowane jako „wielodzietne”, „globalne” i „gorszych szans” (to ostatnie - etykietujące i marginalizujące) zyskując, zdaniem Badaczki, nowe i odmienne niż brane dotąd pod uwagę perspektywy czasowe i przestrzenne. Autorka pisze: „Pojawiły się odniesienia do rodzinnych zasobów oferowanych dzieciom i świata przez nie przeżywanego, dzięki czemu możliwa była kreacja dzieciństwa jako czasu, jako kołowej reprodukcji zasobów i kapitału, powielania czy dziedziczenia. Dyskurs humanistyczno-adaptacyjny został przedstawiony w kontekście kreowania własnej biografii i dobrej przyszłości” (s. 14). I dodaje: „Pragnę zaznaczyć, iż analizy dotyczące dziecięcej kreacji biografii w rodzinach wielodzietnych nie tylko obejmują czas, którego - jak podkreśla m.in. B. Matyjas - granicę wiekową wyznacza pełnoletność, ale mają także ramy temporalne, czyli odnoszą się do przeżywania przez dziecko zarówno wczesnych lat, jak i późniejszych, w których nie zawsze jest ono samodzielne. Jak słusznie podkreśla B. Smolińska-Theiss, w znaczeniu prawnym i społecznym badani są dziećmi, chociaż należą do społeczno-kulturowej kategorii »młodzież«. W niniejszym opracowaniu obie te kategorie się nakładają, a wskazania studentów to ich retrospekcja (przypomnienia przeszłych przeżyć; spojrzenie i odtwarzanie w pamięci sytuacji doznanych we wcześniejszych etapach życia)” (s. 14). W tej części monografii Autorka sięga po opracowania badaczy-autorów polskich J. Bałachowicz, S. Kawuli, J. Korczaka, A. Kwaka, D. Lalak, B. Matyjas, E. Marynowicz-Hetki, J. Nikitorowicza, J. Piekarskiego, A. Radziejwicz-Winnickiego, B. Smolińskiej-Theiss, P. Sztompki, R. Schulza, B. Śliwerskiego, W. Theissa i innych, oraz badaczy zagranicznych, jak choćby B. Bernstein, P. Bourdieu, M. Castells'a, P. From, H.M. Griese, E. Key, M. Mead, J.K. Tillmann i innych.

**ROZDZIAŁ 3** monografii *Teoretyczne i metodologiczne ramy badań* omawia w sposób dość naskórkowy i niejasny, moim zdaniem, przyjętą przez Autorkę strategię badawczą, łączącą - jak deklaruje Badaczka - badania jakościowe z ilościowymi (co określa mianem „triangulacji badań”), rozszerzając niejako dotychczasowe badania o charakterystykę rodzicielskich praktyk skierowanych do dzieci i konstrukcji własnej biografii (czyjej - rodziców czy dzieci?) przy wykorzystaniu rodzinnych możliwości. Rozdział ten, prezentuje metodologiczne podstawy prowadzonych badań w taki sposób, że trudno na jego podstawie zrekonstruować zarówno ich całokształt, ich szczegóły, jak i wzajemne relacje między nimi. Do kwestii metodologicznych powrócę w dalszej części recenzji.

**ROZDZIAŁ 4** zatytułowany *Nowe jakości - nowy obraz wielodzietności* jest rozdziałem zbudowanym na empirii (wynikach badań własnych), chociaż - w mojej opinii - powinien on dotyczyć tytułowej „dziecięcej kreacji biografii”. Jednak Autorka charakteryzuje w nim - jak pisze - nowe jakości i nowy obraz wielodzietności, odwołując się na początek do tzw. „fenomenologii zmiany w empirycznym obrazie rodziny”. Korzystając z opracowań takich autorów jak K. Ablewicz, W. Dilthey, D. Lalak czy W. Lippitz - moim zdaniem „na wyrost” - sytuje pozyskane ankietowe wypowiedzi studentów i statystyczne wyniki ich analiz w obszarze fenomenologii, określając jako „osobiste doświadczenia, osobiste świadectwa, osobiste biografie” (s. 161-162). Tym bardziej, że

kolejne podrozdziały w zasadzie nie uwzględniają zapowiadanego tu „fenomenologicznego wglądu” w wewnętrzny świat studentów, lecz kolejny raz prezentują statystyczny obraz zasobów rodzin wielodzietnych.

Książkę zamyka oddzielna część zatytułowana *Dzieciństwo wielodzietne - próba syntezy, rekomendacje*, który zawiera - jak wyjaśnia Autorka - „próbę syntezy nad przyjętym programem badawczym i studiami nad dzieciństwem jako kategorią badawczą, łączącą niniejsze badania z tradycją polskiej pedagogiki społecznej oraz rekomendacje” (s. 15).

Całość monografii dopełnia obszerna *Bibliografia* oraz *Spis schematów, tabel i wykresów*.

Największe wątpliwości, na których pragnę się skupić w tej części recenzji dotyczą ponownie metodologicznej warstwy monografii, od której *de facto*, uzależnione są uzyskane przez Autorkę wyniki badań.

Pierwsza kwestia, która budzi mój niepokój i wątpliwości dotyczy tytułu książki, który wydaje mi się nieadekwatny w stosunku do prezentowanych w niej treści. Chociaż bowiem zdaje się on sugerować, iż w centralną oś publikacji stanowić będzie kreacja biografii przez dzieci („dziecięca kreacja biografii...”), to problem główny, na którym skonstruowane zostały autorskie badania (*Jaki jest obraz dzieciństwa w rodzinie wielodzietnej oraz jakie czynniki środowiska rodzinnego i pozarodzinnego/ szkolnego kształtują dziecięcą kreację biografii?*) wskazuje, że zasadnicze poszukiwania zostały tu skierowane nie tyle na biografie badanych, ile na uchwycenie (uwarunkowań) procesu, w którym one powstają? (s. 133). Cała struktura książki oraz treści wypełniające ramy owej struktury koncentrują się na „rodzinie wielodzietnej” (a zatem drugim członem tytułu), która w procesie tym odgrywa rolę dominującą.

Wedle zapowiedzi Autorki, biografia rozumiana jako (dziecięce) „budowanie/ tworzenie własnego życia”, oglądana przez pryzmat owej dominującej problematyki rodziny wielodzietnej i odbywającej się w niej socjalizacji rodzinnej (zwłaszcza zaś – zdobywanych w niej doświadczeń, wiedzy, umiejętności, które w procesie tym „definiowane” są przez zasoby rodzinne: kapitał kulturowy i społeczny, a także możliwości edukacyjne) (s. 11-13), staje się bardziej dziełem rodziny niż jednostki. Akcent zostaje zatem przeniesiony z biografii kreowanej przez dziecko na biografię dziecka kreowaną przez rodzinę wielodzietną.

Przyjmując jako oczywiste założenie, że dziecięca (auto)kreacja biografii nie odbywa się w próżni kulturowej i społecznej, i zawsze wpisana jest w kontekst rodziny, przy rozkładzie akcentów zaproponowanym w monografii przez Autorkę, w tytule powinno się znaleźć raczej „kreowanie biografii dzieci przez...” (w tym przypadku – przez rodzinę wielodzietną), niż ich „dziecięca kreacja”. Może więc dla większej jasności tytuł monografii powinien wskazywać właśnie (na) to pierwsze ujęcie, które pozostawałoby w zgodzie z zawartością (i strukturą) opracowania (np. „Rodzinne uwarunkowania powstawania biografii dzieci z rodzin wielodzietnych”). Tym bardziej, że celem teoretycznym prezentowanych w nim badań uczyniono „ukazanie warunków życia wewnątrz rodziny wielodzietnej, (...) określenie związków między wybranymi czynnikami środowiskowymi (rodzina, szkoła) a warunkami wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Pozwoliły one nakreślić w odniesieniu do badanych dzieci z rodzin wielodzietnych obraz ich dzieciństwa, który wpłynął na kształt dotychczasowej biografii. Dzieciństwo uznane zostało za czas kreacji własnej biografii, a także kluczowy etap życia, ponieważ decyduje on o przyszłym funkcjonowaniu poszczególnych jednostek” (s. 141). Ten sposób myślenia uprzedmiotawia biografię, która pojawia się w badaniach i książce w roli (zmiennej) zależnej. Efekt ten zostaje wzmocniony przez cele praktyczne, które mają służyć wspieraniu rodzin w (arbitralnym) „kreowaniu dobrej przyszłości” dzieci (dobrej biografii?) i ich („holistycznemu/ integralnemu”) rozwojowi. (s. 141).

Lektura książki kilkakrotnie zmusza czytelnika do powrotu do pytania o to, jak właściwie rozumiana jest w niej biografia. Mimo bowiem początkowych objaśnień, które Autorka umieściła we



*Wstępie* książki, iż będzie ona oznaczać „budowanie/ tworzenie własnego życia”, to w jednych fragmentach opracowania biografia występuje jako przedmiot badań (i to z wyraźnym zastrzeżeniem, że w rzeczywistości nie chodzi o biografię jako taką; to, co jest do zbadania, przeanalizowania, zrozumienia i deskrypcji to proces „wytwarzania” biografii „w” relacjach i „przez” relacje z określonym środowiskiem rodzinnym i pozarodzinnym). W innych zaś miejscach jest ona traktowana instrumentalnie, „jako sposób pozyskania danych” czy „wiedzy o społecznej rzeczywistości” (s. 132 i 135), a więc jako metoda biograficzna (?) - prowadzona, wedle słów Autorki, z użyciem „retrospekcji doświadczeń i świata przeżywanego” - s. 132). Jednak dwukrotnie (we *Wstępie* – s. 13 i w Rozdziale III – s. 131-132 ) czytamy, że przeprowadzone „badania nie miały charakteru typowych badań autobiograficznych” (s. 13), bowiem w analizach wykorzystano opisy sytuacji rodzinnej, szkolnej, życiowej studentów pochodzących z rodzin wielodzietnych. Badaczka wyjaśnia: „Odnosząc się do metodologicznych i pedagogicznych materiałów biograficznych, pragnę zaznaczyć, że w niniejszej analizie są one wykorzystane do opisu wewnętrznego wymiaru dzieciństwa w rodzinie wielodzietnej. Na tym etapie rozważań sklasyfikowałam zjawiska i procesy w charakterze ponadindywidualnym (wewnątrzrodzinnym) w paradygmacie biograficznym” (s. 133). W kontekście tej wypowiedzi, należałoby zapytać, jaki jest zatem charakter i metodologiczny status owych opisów w badaniach (biograficznych)? Czy można je traktować jako socjograficzne opisy sytuacji życiowej badanych? W jaki sposób, z użyciem jakich narzędzi (narzędzia) prowadzone były w tym przypadku badania biograficzne (obejmujące wspomnianą przez P. Formę retrospekcję doświadczeń i świata przeżywanego) (s. 132)? W książce nie zostały bowiem pokazane te metody/ narzędzia, a ich opisy pomieszczone w Rozdziale III są nieklarowne.

Kaja Kazimierska dokonując oceny stanu badań biograficznych w naukach społecznych zwraca uwagę, że „przy uwzględnieniu (...) aktywności przypisujących sobie miano podejścia biograficznego, możemy mówić o dużej inflacji perspektywy biograficznej”, której pole zawłaszczają badania naukowe prowadzone pod szyldem badań biograficznych, chociaż *de facto* mają one z nimi niewiele wspólnego. Píše: „[s]potykamy się więc z pracami, w których za empiryczny materiał biograficzny uznaje się to, co w myśl metodologii badań biograficznych w zasadzie nim nie jest, z badaniami, w których w sposób niefrasobliwy szafuje się terminologią związaną z warsztatem metodologicznym (np. nazywanie wywiadów swobodnych wywiadami narracyjnymi), z interpretacjami całkowicie intuicyjnymi, ze swoiście rozumianą hermeneutyką. W konsekwencji mamy do czynienia z urodzajem badań biograficznych podejmowanych niejednokrotnie bez należytego namysłu nad teorią i metodologią, co często prowadzi do ich dewaluacji. Budzi też fałszywe przekonanie, że badania biograficzne mogą uprawiać wszyscy, gdyż nie wymagają one szczególnych kompetencji, a każdy, będąc nosicielem swojej własnej biografii, posiada wystarczające kompetencje w tej dziedzinie. W związku z narastającą wręcz lawinowo liczbą badań/tekstów biograficznych i »wielogłosem« badań biograficznych możemy dziś mówić nie tyle o różnorodności metodologicznej i teoretycznej w tej dziedzinie, ale często wręcz o panującym na tym polu chaosie i coraz częstszej niestety dominacji stereotypu opartego o uproszczony obraz metody biograficznej”<sup>1</sup>.

Biorąc pod uwagę przywołany komentarz K. Kazimierskiej wypada postawić pytanie o miejsce recenzowanej monografii na mapie badań biograficznych prowadzonych świadomie i zgodnie z przyjętymi w tym zakresie kanonami „sztuki”, jako że opisane w książce badania nie mieszczą się w owych kanonach.

Schemat 19 (s.134), który został opracowany przez Autorkę na potrzeby badań własnych (w nawiązaniu do propozycji D. Lalak) zdaje się wskazywać, że materiały biograficzne (traktowanie tu

---

<sup>1</sup> K. Kazimierska, *Wstęp*, (w:), *Metoda biograficzna w socjologii*. Antologia tekstów. K. Kazimierska (red.), Nomos, Kraków 2012, s. 10.

dwojako - jako przedmiot analizy i jako metody zbierania danych) stanowią zasadniczy trzon podjętych poszukiwań badawczych. Jednak Autorka wyjaśnia, że wykorzystwała „jedynie ich elementy, jako materiał uzupełniający, pomocniczy w opisie dzieciństwa dzieci z rodzin wielodzietnych i dziecięcej kreacji biografii” (s. 131-132). Co zatem stanowiło materiał główny i dlaczego w przywołanym Schemacie materiały biograficzne zostały postawione w centrum?

Należy przypomnieć, że materiały biograficzne zbierane były nietypowo, bo przy pomocy sondażu diagnostycznego (w ramach którego zastosowano podstawową dlań technikę, tj. badania ankietowe). Autorka wspomina też jednak o obserwacjach (kogo?/ czego?), wywiadzie narracyjnym (z kim?), (gromadzeniu) wspomnień, listów, dokumentów osobistych (jakich?, czyich?). Na podstawie Schematu trudno wnioskować także na temat roli, jaką w badaniach i analizach odegrała metoda *case study* oraz, kto został objęty tymi badaniami (307 studentów, czy 12 rodziców)?

Na wstępie Rozdziału metodologicznego (s. 133) znajdujemy wyjaśnienie, że problem główny, na którym skonstruowane zostały autorskie badania stanowi pytanie: *Jaki jest obraz dzieciństwa w rodzinie wielodzietnej oraz jakie czynniki środowiska rodzinnego i pozarodzinnego/ szkolnego kształtują dziecięcą kreację biografii?* Pytanie to ponownie wskazuje, że zasadnicze poszukiwania zostały tu skierowane nie tyle na biografie badanych, ile na uchwycenie (uwarunkowań) procesu, w którym one powstają. „Analizując materiały źródłowe, przyjąłem, że główny problem badawczy będzie oparty na tezie, iż studenci (dzieci) z rodzin wielodzietnych konstruowali i konstruują swoją biografię korzystając z szans i warunków życia oraz edukacji, jakie stworzyło im i nadal stwarza środowisko rodzinne, a tym samym statutowa przynależność do rodziny wielodzietnej (więzy, powiązania rodzinno-społeczne). W tym układzie duża rodzina jest kapitałem, z którego dziecko czerpie, budując swoją biografię” – pisze Badaczka (s. 150). Zgodnie z tym założeniem, Autorka prezentuje (nowe?) problemy główne i problemy szczegółowe, pozostające - jak wyjaśnia - w korespondencji z dwoma polami (badawczymi) związanymi z dzieciństwem dzieci z rodzin wielodzietnych i ich (kreowaną) biografią.

Pierwsze pole badawcze dotyczy obrazu dzieciństwa przedstawianego przez studentów pochodzących z rodzin wielodzietnych oraz czynników/warunków środowiska rodzinnego i pozarodzinnego stanowiących podstawę kreacji ich biografii. Reprezentują je dwa problemy główne: *Jaki obraz dzieciństwa przedstawiają studenci pochodzący z rodzin wielodzietnych?* i *Jakie czynniki/ warunki środowiska rodzinnego i pozarodzinnego stanowiły podstawę dziecięcej kreacji ich biografii?* Dopełniają je problemy szczegółowe o: cechy społeczno-demograficzne, które charakteryzują badanych i ich rodziny; sposób, w jaki studenci wykorzystują czynniki wewnątrzrodzinnego wychowania i socjalizacji w kreowaniu własnej biografii; zasoby społeczno-pedagogiczno-kulturowe, które wpływają na kreację biografii studentów z dużych rodzin i wreszcie - o zasoby szkoły, które warunkują obraz dziecięcej biografii) (s. 151).

Drugie pole badawcze dotyczy doświadczeń rodzicielskich, zasobów wewnątrzrodziny, które zdaniem rodziców mogą stanowić determinanty biografii ich dzieci (doświadczenia w sferze wspólnoty rodzinnej, realizacji procesu wychowawczo-socjalizacyjno-edukacyjnego, stosunek rodziców do oferowanych przez państwo form wsparcia rodziny). Pole to definiuje problem główny *Jak oceniają siebie, swoje zasoby rodzinne warunkujące dziecięcą kreację biografii rodzice tworzący duże rodziny?* W ramach tego problemu głównego znalazły się cztery pytania szczegółowe o: to, które doświadczenia rodzicielskie, wartości, style komunikacji i motywacji oraz zasoby wewnątrzrodzinne są zdaniem rodziców determinantami biografii ich dzieci; jak doświadczenia w sferze wspólnoty rodzinnej wpływają na kreację dziecięcej biografii; jak badani rodzice realizują proces wychowawczo-socjalizacyjno-edukacyjny wobec dzieci i wreszcie - o stosunek badanych rodziców do oferowanych przez państwo form wsparcia rodziny (s. 151).

Autorka wskazuje, że w swojej książce pragnie przedstawić (dziecięcą) kreację biografii poprzez zdiagnozowane warunki życia, jakie stwarza dzieciom wielodzietne środowisko rodzinne, oraz

zjawiska i zdarzenia, jakie w nim występują (s. 43). Odnoszę wrażenie, że jest to zadanie zakrojone na miarę socjografii dzieciństwa.

Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania problemowe Badaczka wskazuje wypracowane na potrzeby prowadzonych badań zmienne zależne, zmienne niezależne i wskaźniki, co w przypadku badań o charakterze biograficznym wydaje się nieuzasadnione.

Biorąc pod uwagę wskazane wyżej pola badawcze, swoją **zmienną zależną** czyni dziecięcą kreację biografii, „określaną przez zasoby wewnątrzrodzinne, doświadczenia rodziny jako wspólnoty realizującej proces wychowawczo-socjalizacyjno-edukacyjny, warunki życia, wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci w rodzinie wielodzietnej i dodaje, że zmienna zależna – tj. dziecięca kreacja biografii, rozumiana będzie jako socjalizacja i autosocjalizacja równocześnie) (s. 152).

Jako **desygnaty** i **wskaźniki** tak określonej zmiennej zależnej przyjmuje następujące wskazania:

1. Troska rodziców o wychowanie i socjalizację oraz edukację dzieci; 2. Zainteresowanie rodziców sprawami nauki dziecka; 3. Wdrażanie przez rodziców do życia społeczno-kulturowego; 4. Możliwości organizacji i spędzania czasu wolnego w środowisku lokalnym.

Jak wyjaśnia Autorka, we wszystkich wskazanych desygnatach zmiennej zależnej wskaźniki miały charakter **empiryczny**; stanowiły je wskazania/ odpowiedzi badanych studentów na pytania zamieszczone w ankiecie.

**Zmienne niezależne** prezentowały się natomiast następująco:

I. Wewnątrzrodzinne zasoby (czynniki środowiska rodzinnego)

II. Wybrane czynniki środowiska pozarodzinnego

**Desygnatami dla:**

I zmiennej niezależnej są czynniki społeczno-pedagogiczno-kulturowe, takie jak: 1. Płeć i wiek studenta; 2. Wielkość i typ rodziny; 3. Typ środowiska zamieszkania rodziny wielodzietnej; 4. Wykształcenie rodziców (ojca, matki); 5. Zatrudnienie rodziców/ brak zatrudnienia; 6. Atmosfera w domu; 7. Wartości, style komunikacji i motywacji studentów i rodziców wielodzietnych; 8. Doświadczenia w sferze wspólnoty rodzinnej (więzi);

II zmiennej niezależnej są natomiast czynniki społeczno-pedagogiczno-kulturowe, takie jak: 1. Szkolne zasoby (wyniki w nauce, zainteresowanie postępowaniem w nauce, pomoc w odrabianiu lekcji, posiadanie podręczników, zeszytów i przyborów, chęć uczęszczania do szkoły); 2. Udział środowisk w kreowaniu przyszłości dziecka w relacji z innymi.

Wskaźniki wymienionych zmiennych niezależnych miały również charakter **empiryczny** (były to - podobnie jak w przypadku zmiennej zależnej - wskazania/ odpowiedzi studentów na pytania ankietowe).

Skoro w badaniach przyjęto, że zmienna zależna (dziecięca kreacja biografii), rozumiana jest jako socjalizacja i autosocjalizacja równocześnie, to warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że ani w przypadku tej zmiennej, ani w przypadku zmiennej niezależnej nie wskazano desygnatów autosocjalizacyjnych!

W przyjętym przez Autorkę postępowaniu badawczym zasadniczą metodą był sondaż diagnostyczny, który został zrealizowany z użyciem ankiety (dotyczącej doświadczeń z dzieciństwa i zasobów rodzinnych) skierowanej do studentów pochodzących z rodzin wielodzietnych. To właśnie badania ankietowe stały się kluczowym instrumentem, przy pomocy którego badano tak delikatną materię, jaką stanowi „retrospekcja dzieciństwa” - ze szczególnym jednak naciskiem na warunki wychowania, socjalizacji i edukacji. Może zamiast wniknąć się w badania pseudo-biograficzne, należało raczej zwrócić się ku socjografii, którą interesuje przecież nie tylko badanie środowiskowych czynników warunkujących prawidłowy rozwój dzieci (diagnoza i opis warunków, w jakich żyje dziecko), lecz przede wszystkim to, w jaki sposób postrzega ono otaczający je świat, jak wykorzystuje warunki życia, w których przyszło mu funkcjonować, i wreszcie - jak pokonuje braki w różnorodnych obszarach otaczającego go świata.

Do opracowania materiału zgromadzonego metodą ankietową wykorzystano dwie „twarde” techniki statystyczne, tj. test chi-kwadrat oraz współczynnik korelacji liniowej Pearsona, co nie przystaje do badań biograficznych, lecz dobrze mieści się we wspomnianych badaniach socjograficznych.

Badania ilościowe, przeprowadzone przy pomocy ankiety, jak wyjaśnia Autorka, zostały uzupełnione analizą jakościową studenckich wypowiedzi pozyskanych dzięki zastosowaniu testu niedokończonych zdań („Cztery główne czynniki, które wpłynęły/ wpływają na moje życie to...”, „Chciałbym/-ałabym osiągnąć...”), oraz narzędzi standaryzowanych: kwestionariusza testu na styl komunikacji i kwestionariusza tzw. „DNA motywacyjnego” (s. 156). Miało to na celu lepsze poznanie zasobów rodzinnych, w tym warunków wychowawczo-socjalizująco-edukacyjnych dzieci. Nie wiadomo jednak skąd wzięły się w badaniach te metody/ narzędzia badawcze, które nie zostały uwzględnione przez Autorkę w Schemacie 19 (s. 134) i jego opisie (przypomnę, że uwzględnia on natomiast: obserwację, badanie wspomnień, listów i dokumentów osobistych). W przypadku narzędzi standaryzowanych (jak oba testy), czy można mówić o analizach jakościowych?

Badania jakościowe dotyczyły także wypowiedzi rodziców zebranych metodą wywiadu na temat doświadczeń rodzicielskich, funkcjonowania rodziny wielodzietnej, potrzeb i warunków życia dzieci w takim modelu rodziny oraz ustosunkowania się do wdrożonego w 2016 roku programu „Rodzina 500 plus”. Wspomniany tu wywiad, który Autorka opracowania określa mianem „narracyjnego” miał szczególną formę, bowiem był on zapośredniczony przez kontakty Internetowe (inaczej mówiąc nie odbywał się on *face to face*, lecz za pośrednictwem korespondencji elektronicznej). „Wywiad - autorski kwestionariusz - wykorzystano wobec dwunastoosobowej grupy rodziców tworzących wielodzietne rodziny, którzy wyrazili zgodę na przekazanie informacji na temat funkcjonowania ich rodzin. Dobór rodziców wielodzietnych nastąpił po uprzednio skierowanych do nich drogą elektroniczną dyspozycji do wywiadu narracyjnego. Korespondując w pierwszej części z osobami na temat szeroko rozumianej wielodzietności i jej predyktorów, zebrałam w mojej ocenie wysokiej jakości osobiste opowieści - historie życia rodziców mających więcej niż troje dzieci. Na kolejnym etapie, tzw. stymulowania narracji, szczegółowo analizowałam osobiste, indywidualne refleksje, przeżycia badanych. Trwające kilka tygodni stymulowanie narracji doprowadziło do uzyskania informacji, po których dokonałam uzupełnienia interesujących mnie obszarów oraz interpretacji motywów i odczuć rodziców” (s. 155-156).

Nieco dalej czytamy, że „(w) zdecydowanej większości kwestionariusz wywiadu dla rodzica wypełniały kobiety (8 osób, 74%). Mniej liczną grupę biorącą udział w badaniu stanowili mężczyźni (4 osoby, 26.1 %)” (s. 158). Podawanie w charakterystyce tak małej grupy wartości procentowych i dodatkowe ilustrowanie ich wykresem (s. 158) jest nie tylko bezcelowe, lecz wręcz niezgodne z podstawowymi zasadami analiz statystycznych (zwłaszcza, że ta część badań - z udziałem rodziców - miała mieć charakter jakościowy).

Nie jest ponadto jasne, czy rodzice byli jedynie uczestnikami owych wywiadów internetowych, czy też uczestniczyli w badaniach innymi metodami. W Rozdziale IV bowiem dowiadujemy się, że Autorka w celu uchwycenia i charakterystyki stylu (komunikacji?) najczęściej stosowanego przez rodziców wielodzietnych wykorzystowała narzędzie autorstwa B. Kowalczyk (s. 219). Wykres 29 (s. 220) pokazuje zestawienie stylów komunikacji rodziców i dzieci (co sugeruje, że obie grupy badanych zostały poddane badaniu tym samym narzędziem); zaś nieco dalej czytamy, że Autorka wykorzystwała w badaniach z rodzicami również kwestionariusz badania postaw rodzicielskich autorstwa Mieczysława Plopy (s. 222). Ten ostatni kwestionariusz nie został również uwzględniony w Schemacie 19.

W badaniach przeprowadzonych w latach 2014/15 i 2016 na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego i we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach wzięła udział:

- grupa 307 studentów, którzy deklaruje wychowanie w rodzinie wielodzietnej (przewaga kobiet: 68% do 31,99%); grupa ta została dobrana losowo (dobór warstwowy) (z wyodrębnieniem podzbiorów studentów zamieszkujących miasto oraz wieś - małą, dużą i podmiejską);  
- grupa 12 rodziców - z przewagą kobiet (mających co najmniej 3 dzieci); badania zapośredniczone przez Internet. Nie jest jasne, czy w badaniu tym brali udział rodzice studentów z rodzin wielodzietnych, którzy stanowili pierwszą grupę badanych, czy też były to osoby dobrane w jakiś inny sposób?

Pisząc na temat tytułowej „dziecięcej kreacji biografii”, Badaczka wyjaśnia, że jest ona procesem długotrwałym i wieloletnim, który właśnie ze względu na obie te właściwości badany był pośrednio (poprzez zbieranie ocen dzieciństwa dokonywanych przez studentów). Wyjaśnia także, że w rezultacie badano retrospektywnie oceny dzieciństwa dotyczące pamięci ważnych wydarzeń i atmosfery domowej („na tyle oddalonej - jak pisze - by móc w miarę obiektywnie je oceniać, bez charakterystycznych »skoków emocjonalnych« dziecka czy dorastającej osoby”). W ocenie Autorki, studenci (z którymi przeprowadzono badania) to osoby zdolne do tego typu refleksji (s. 11). Domyślam się jedynie (bo nie zostało to wyartykułowane wprost), że Badaczce zależało na ustabilizowanych ocenach przeszłości, na podstawie których pragnęła zrekonstruować obraz rodzinnych i pozarodzinnych warunków życia studentów.

Ten sposób myślenia jest jednak obciążony pewnym błędem, związanym z postrzeganiem i rozumieniem pamięci dzieciństwa, która stanowi jeden z najważniejszych (jeśli nie najważniejszy) element przyjętych przez Autorkę rozwiązań metodologicznych. Oceny wybranych fragmentów dzieciństwa badanych studentów Badaczka traktuje jako elementy niezmiennie i trwale w swoim kształcie.

Operując językiem psychologii można powiedzieć, że pamięć (także ocen) dzieciństwa, po którą sięga w swoich badaniach Autorka, to pamięć epizodyczna czy autobiograficzna, która przechowuje wspomnienia czasu i miejsca, szczególnie bardziej osobiste wydarzenia z życia, takie jak wrażenia czy emocje. Stanowi ona „osobliwy magazyn tego, co już było. Jest w stanie przyjąć obrazy stanów rzeczy, wyobrażenia, nastroje, które - dlatego, że się już spełniły - mają charakter konieczny. Oznacza to, że chociaż nic w nich nie podlega zmianie, to można je dowolnie interpretować”<sup>2</sup>. Dlatego też pamięć dzieciństwa, która swój reflektor kieruje zawsze w przeszłość, na przestrzeń, której granicę już się przekroczyło w stronę dorosłości, rejestruje „tamte” interpretowane (stale i na nowo) nastroje i obrazy, czyniąc je nieostrymi, niejasnymi i nieoczywistymi, pozbawionymi szczegółów.

Równie ważną rolę, co rejestrowanie obrazów, odgrywa (kluczowa dla ocenianej monografii) ich retrospektywna rekonstrukcja - przywołanie minionej sytuacji czasoprzestrzennej, która w danym miejscu i czasie zaistniała wraz z jej emocjonalnym kolorytem i klimatem.

Pamięć staje się więc narzędziem nawiązywania relacji z czasem oraz ze światem zewnętrznym i służy rekonstruowaniu osobistych węzłów uwikłań. Jednak powrót do tego, co stanowi jej treść, za każdym razem jest powrotem do nieco innych, zmienionych obrazów; człowiek nigdy nie jest w stanie przypomnieć sobie tego samego obrazu w taki sam sposób (tak samo). Dzieje się tak z wielu powodów. Jednym z nich jest fakt, że obrazy zapisane w pamięci już w chwili swoich narodzin nie są klarownym i ostrym zapisem fotograficznym rzeczywistości (i przeżyć), lecz z natury rzeczy są nacechowane subiektywizmem odbioru, rozumienia, a nade wszystko interpretacji. Z upływem czasu zmieniają się one ponadto niepostrzeżenie, ulegając dalszym deformacjom, mieszają się z innymi obrazami z przeszłości, ulegają kolejnym reinterpretacjom pod wpływem nowych wspomnień czy sytuacji bieżącej, które zmieniają optykę ich widzenia i rozumienia.

---

<sup>2</sup> A. E. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 84.

Wydaje się, że Autorka nie bierze pod uwagę faktu, iż pamięć dzieciństwa, po którą sięga w swoich badaniach, nie jest zatem elementem o właściwościach stabilnych i stałych, a wydobyte z niej na światło dzienne **oceny** wybranych fragmentów dzieciństwa (epizodów, zdarzeń itp.) w rodzinie wielodzietnej mogą być pozbawione tych walorów, na które w swoich poszukiwaniach badawczych liczyła. Warto też zastanowić się nad sposobem badania owej kruchej materii; czy można do niej dotrzeć i uchwycić ją z użyciem ankiety, czy raczej należałoby spojrzeć na nią narracyjnie?

Na zakończenie warto odnieść się do empirycznej części monografii, w której przedstawione zostały wyniki badań. Wyniki autorskich badań na temat tytułowej „dziecięcej kreacji biografii...” przedstawione w Rozdziale IV wydają się skromne w zderzeniu z metodologicznym nadmiarem, który charakteryzuje Rozdział III.

Co prawda otwiera go obiecująca propozycja „fenomenologii zmiany w empirycznym obrazie rodziny”, jednak realizacja owej propozycji pozbawiona jest już cech analizy fenomenologicznej. W gruncie rzeczy nie wiemy, w jaki sposób i z odwołaniem do jakiego warsztatu fenomenologicznego miały być prowadzone owe analizy. W podrozdziale 1 znalazły się dwa krótkie opisy jakościowe wyników badań (wplecione w wątki teoretyczne, s. 162-163), jednak nie bardzo wiadomo, na jakiej podstawie zostały one sformułowane. Co więcej, w kolejnych podrozdziałach dotyczących różnych obszarów studenckiej retrospekcji, Autorka stosuje statystyczny (ilościowy) opis wyników badań ankietowych dopełniony tabelami i wykresami. Dosłownie w kilku miejscach ilustruje ów materiał statystyczny pojedynczymi wypowiedziami studentów pochodzącymi z testu niedokończonych zdań: w komentarzu do Tabeli 26 (cel wydawania kieszonkowego - s. 181); w komentarzu do Tabeli 27 (pozyskiwanie środków finansowych poza kieszonkowym - s. 181); w komentarzu do Tabeli 28 (pozyskiwanie środków finansowych poza kieszonkowym - s. 182-183); w komentarzu do ilościowych wyników badań dotyczących upragnionego/ planowanego (?) wykształcenia (s. 198); oraz w komentarzu dotyczącym podejmowania przez studentów działalności społecznej (s. 213-214).

*Case study* obejmujące doświadczenia rodzicielskie zajmuje w Rozdziale IV dosłownie 4 strony (w tym pięć cytatów rodzicielskich wypowiedzi pozbawionych jakiegokolwiek analizy). Zastanawiam się, czy Autorka wie, na czym polegają metodologiczne kanony tej metody/ techniki pracy naukowej.

Podsumowując, Rozdział empiryczny, poza poprawnie wykonanymi analizami statystycznymi (dającymi „wgląd” w rodzinę wielodzietną na poziomie badań z pracy magisterskiej), jest odzwierciedleniem chaosu panującego w metodologicznej warstwie książki. W Rozdziale metodologicznym wiele rzeczy zostało przywołanych i nazwanych jakby „na wyrost”; kiedy zaś dochodzi do prezentacji wyników, obracamy się w opisach statystycznych, wspartych nieco literaturą, raportami i kilkoma cytatami pozyskanymi od badanych, co z zapowiadaną analizą fenomenologiczną i „fenomenologią zmiany w empirycznym obrazie rodziny” nie ma nic wspólnego.

Wskazane tu błędy i niedociągnięcia metodologiczne nie powinny, jak myślę, obciążać warsztatu badawczego kandydata na doktora habilitowanego.

**Biorąc pod uwagę powyższe, uważam że książka dr Pauliny Formy „Dziecięca kreacja biografii w rodzinach wielodzietnych” z przyczyn metodologicznych nie spełnia kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego.**

#### **IV. OCENA DOROBKU DYDAKTYCZNEGO I POPULARYZATORSKIEGO ORAZ WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ**

(§ 5 rozporządzenia ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kryteriów osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego)

**1. Uczestnictwo w programach europejskich i innych programach międzynarodowych lub krajowych:**

W latach 2013-2016 dr Paulina Forma była polskim koordynatorem zadań w międzynarodowym projekcie *Matches - Towards the Modernization of Higher Education Institutions in Uzbekistan*, w ramach którego prowadziła zadania upowszechniania priorytetu jakim jest „trójkąt wiedzy: edukacja-innowacje-badania”, poprzez koncentrację współpracy macierzystej uczelni (UJK) z instytucjami otoczenia biznesu, światem biznesu i władzami publicznymi oraz w projekcie *Poncho - Internationalization of Latin American Peripheral Universities through sustainable integration and inclusive implementation of International Relations Offices*. W wyniku tej pracy powstały 3 regionalne Platformy Wiedzy w Uzbekistanie, Hiszpanii i Bułgarii (po jednej w każdym z regionów biorących udział w projekcie). Współtworzyła także agendy i szkolenia z zakresu rozwoju i wdrażania innowacji oraz wspólny plan działania (*Joint Action Plan*) dla przyszłych wspólnych inicjatyw. Udział w projekcie dał mi możliwość poznania warunków edukacji w Uzbekistanie, Bułgarii i Hiszpanii oraz dokonanie analizy potrzeb współpracy uczelnie & biznes (trójkąt wiedzy) oraz wypracowanie modelu rozwoju innowacji i współpracy dogodnej do wdrożenia. Efektem projektu było również stworzenie raportu oraz biblioteki najlepszych praktyk wg. doświadczeń europejskich w obszarze współpracy nauki i biznesu oraz transferu technologii, w tym strategii zarządzania jakością i monitoringu wykonalności poszczególnych zadań merytorycznych w projekcie, w tym ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna projektu w zakresie poziomu implementacji zadań.

**2. Udział w komitetach organizacyjnych międzynarodowych i krajowych konferencji naukowych**

**3. Otrzymane nagrody i wyróżnienia:**

Działalność naukowa i praca dydaktyczna doktor Pauliny Forma jest ceniona wysoko przez studentów i Władze Uczelni:

- nagrody Rektora w roku 2014 i 2016
- brązowy i srebrny Krzyż Zasługi Prezydenta RP za działalność na rzecz rozwoju nauki w roku 2011 i 2016

**4. Udział w konsorcjach i sieciach badawczych: patrz punkt 1.**

**5. Kierowanie projektami realizowanymi we współpracy z naukowcami z innych ośrodków polskich i zagranicznych:**

- w okresie 2013-2014 była kierownikiem oraz wykonawcą zadań edukacyjnych w ramach projektu *Kompas wiedzy* (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach);
- była uczestnikiem seminariów zagranicznych w Czarnogórze w ramach projektu *Sniffer dog – animator innowacji finansowanego z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, priorytet IV. Szkolnictwo wyższe i nauka, Działanie 4.2. Rozwój kwalifikacji kadr systemu B+R;*
- pełni funkcję kierownika projektu *Cyrkulacja Wiedzy - Transfer Wiedzy w Nauce*
- Dwukrotnie z powodzeniem składała wnioski grantowe w konkursach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowego Centrum Nauki, Narodowego Centrum Badań i Rozwoju: ID 251045 *Rodzicielstwo wielodzietne w opiniach studentów kierunków pedagogicznych* numer rejestracyjny 2014/12/S/HS6/00365 oraz ID: 144993 *Gimnazjalista z rodziny wielodzietnej w szkole (rola ucznia, kolegi, członka społeczności szkolnej)* numer rejestracyjny 2011/01/B/HS6/03187.

**6. Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism**

- Dr Paulina Forma jest zastępcą redaktora naczelnego czasopisma *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*
- Jest także recenzentem w kilku czasopismach, m.in. “Canadian Center of Science and Education”, “Journal of Happiness Studies”, “Edukacja”, “Acta Scientifica Academiae Ostroviensis”.

- Była recenzentką wydawniczą opracowań zamieszczonych w pracach zbiorowych m.in. *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne* (2012, 2013).

#### **7. Członkostwo w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych**

Dr Paulina Forma jest członkiem kilku towarzystw naukowych:

- Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP),
- Europejskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych (European Educational Research Association, EERA),
- Światowego Towarzystwa Badań Edukacyjnych (World Education Research Association, WERA),
- członkiem Zespołu Pedagogiki Społecznej, działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,
- Kieleckiego Towarzystwa Naukowego.

#### **8. Osiągnięcia dydaktyczne i w zakresie popularyzacji nauki i sztuki**

Dr P. Forma brała udział w popularyzacji nauki uczestnicząc aktywnie w wykładach i seminariach:

- we Francji, 24.11-01.12.2014 Ecole Pratique des Hautes Etudes CHART, Paryż
- w Rzymie West East Institute LLC West Chester PA USA (wykład: *Social Networking Sites as a Tool for Global Youth Communication*, 14-16.11.2016).

Na gruncie lokalnym natomiast, wykorzystując tzw. *platformę wymiany doświadczeń, koncepcji rozwojowych, innowacyjnych* dr Paulina Forma upowszechnia ideę wymiany poglądów, łącząc doświadczenia nauki i biznesu jako fundamentu nie gospodarki (poprzez dofinansowanie procesu komercjalizacji usług naukowców) oraz promocji działań proinnowacyjnych. Transfer wiedzy to zadanie, które stanowi impuls wzrostu produktywności. Taki właśnie cel główny przyświecał podjętej przez dr Formę inicjatywie *Cyrkulacja Wiedzy – Konwent Polski Wschodniej*. Podjęta inicjatywa miała na celu promowanie postaw innowacyjnych oraz zachęcanie przedstawicieli świata nauki oraz biznesu do wdrażania efektów swoich badań.

#### **9. Opieka nad studentami**

Na rzecz rodzimej Uczelni dr Paulina Forma wykonuje różnorodne zadania organizacyjne. Między innymi pełni rolę:

- opiekuna Studenckiego Koła Naukowego „Parasol”,
- opiekuna/ mentora studentów
- opiekuna studenckich praktyk pedagogicznych
- sekretarza i członka komisji rekrutacyjnej.

Wspiera merytorycznie prowadzone przez Uczelnię studia podyplomowe, na których prowadzi zajęcia, wykorzystując doświadczenia ze współpracy z Biurem Rzecznika Praw Dziecka.

#### **10. Opieka nad doktorantami w charakterze opiekuna naukowego lub promotora pomocniczego:**

Dr Paulina Forma pełni rolę promotora pomocniczego w 2 przewodach doktorskich

#### **11. Staże w zagranicznych lub krajowych ośrodkach naukowych lub akademickich**

Dr Forma czterokrotnie uczestniczyła w wymianie pracowników naukowych w ramach programu ERASMUS STA+ (Darmstadt - Niemcy – Evangelische Fachhochschule Darmstadt, Praga - Czechy – Uniwersytet Karola w Pradze, dwukrotnie Ostrawa- Czechy - University of Ostrava, Faculty of Social Studies), a także zatwierdzony na rok akademicki 2016/2017 wyjazd na Uniwersytet w Cordobie (Hiszpania)

#### **12. Wykonywanie ekspertyz lub innych opracowań na zamówienie organów władzy publicznej, samorządu terytorialnego, podmiotów realizujących zadania publiczne lub przedsiębiorców:**



Dr Paulina Forma jest autorką kilku diagnoz lokalnych na zlecenie, raportów z zakresu pedagogiki społecznej, polityki społecznej, ekonomii społecznej, profilaktyki, opublikowanych w wersji niemiecko- i polskojęzycznej (*Katalog der guten Praxis der Sozialwirtschaft*, Wyd. Świętokrzyski Urząd Wojewódzki, Kielce, 2014, ss. 64; *Katalog dobrych praktyk ekonomii społecznej*. Wyd. Świętokrzyski Urząd Wojewódzki, Kielce 2014, ss. 64).

Jest członkinią Świętokrzyskiego Wojewódzkiego Zespołu Interdyscyplinarnego i przedstawicielką Instytutu Bajki. W ramach działań związanych z tymi instytucjami opracowywała narzędzia badawcze i realizowała badania, kierowała i koordynowała zadaniami w kilku projektach:

- „Koziołek Matołek zmienia...” (systemowy projekt badawczy uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze” dofinansowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu „Obserwatorium kultury” i zrealizowanego przez Europejskie Centrum Bajki im. Koziołka Matołka w Pacanowie w latach 2014-2015: wieloautorska monografia *Koziołek Matołek zmienia...*, Wyd. ECB, Pacanów 2015);

- „Koziołek Matołek rozwija i uczy” (identyfikacja kluczowych kierunków oddziaływania sfery kultury i stymulowania pozytywnych oddolnych zjawisk zachodzących w kulturze na przykładzie Europejskiego Centrum Bajki i postaci Koziołka Matołka).

- Inne projektowe działania to m.in.:

„Kręgi Innowacji” (lata 2011-2013: rozwój zintegrowanych narzędzi wspierania innowacyjności województwa w obszarach o dużym potencjale wzrostu);

Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół i przedszkoli poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli w powiecie opatowskim (2013);

„Z sukcesem Ci do twarzy” (2014);

„Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region” (2016);

„Szkoła Kluczowych Kompetencji” (2016).

- Wykonała na zlecenie instytucji państwowych, samorządowych, tj. ekspertyzę dotyczącą uczestnictwa dzieci w kulturze (preferencje uczestników - Europejskie Centrum Bajki w Pacanowie), w tym opracowanie scenariusza warsztatu edukacyjnego (2014); przygotowanie ekspertyzy potrzeb w zakresie współpracy szkoły wiejskiej z rodzicami pt. „Rodzice partnerami szkoły”, w tym przygotowanie materiałów szkoleniowych dla nauczycieli, pracowników sektora oświaty dotyczących Modułu - Rodzice są partnerami szkoły (2014).

- Na zaproszenie placówki oświatowej w Rogowicach podjęła się działań artystycznych promujących pracę rozwojową studentów: „Animacja społeczno-kulturowa w pracy z młodzieżą” (film edukacyjny w oparciu o własny scenariusz realizowanych zajęć dydaktycznych w Instytucie Pedagogiki i Psychologii, 2009).

### **13. Udział w zespołach eksperckich i konkursowych:**

Doktor Paulina Forma koordynowała pracę jury *Wild Card dla Nauki*, którego celem było wyłonienie i nagrodzenie koncepcji naukowców na organizację seminariów naukowych dla biznesu, w perspektywie mogą stanowić wydarzenia cykliczne.

### **14. Recenzowanie projektów międzynarodowych lub krajowych oraz publikacji w czasopiśmie międzynarodowych lub krajowych:**

W 2016 roku dr Paulina Forma została powołana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na eksperta do oceny wniosku grantowego nr 3530/GG HORYZNONT 2020/2016/0 w konkursie *Granty na granty – wsparcie polskich koordynatorów w programach badawczych UE* (M.P. poz. 377) oraz powołana na stanowiska badacza/wykładowcy (researcher/teacher) i pracownika technicznego („technical staff”) w projekcie *PONCHO – Internationalization of LA peripheral Universities through sustainable integration and inclusive implementation of IROs*, współfinansowanego przez Komisję Europejską w ramach Programu ERASMUS+, nr umowy grantowej: 2015-3432/001-001.

Podsumowując tę część oceny, pozytywnie oceniam dorobek dydaktyczny, organizacyjny, popularyzatorski i ekspercki dr Pauliny Formy, która we wskazanych wyżej obszarach wykazała się znaczną aktywnością, spełniając tym samym większość kryteriów oceny w tym zakresie określonych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku.

#### KONKLUZJA

Ocena całokształtu dokonań oraz aktywności dr Pauliny Formy, w kontekście merytorycznej analizy Jej naukowego dorobku, wydaje się trudna. W przypadku recenzowanego dorobku uwypukla się bowiem problem jednoznacznego zdefiniowania kryteriów recenzenckich związanych z awansami naukowymi, umożliwiającymi dalszą karierę akademicką (Kandydatki).

Dokonując całościowej oceny Jej dorobku naukowo-praktycznego przedłożonego do oceny w postępowaniu habilitacyjnym, należy odpowiedzieć na pytania, czy starania o uzyskanie stopnia naukowego (który jest mniej lub bardziej realnym „uhonorowaniem” całej dotychczasowej kariery akademickiej związanej przede wszystkim z uniwersytecką aktywnością badawczą, publikacyjną i konferencyjną), powinny uwzględniać również kompetencje i wyjątkowe umiejętności praktyczne oraz dorobek zawodowy w zakresie praktyki pedagogicznej? oraz Czy połączenie tych dwóch wymiarów przestrzeni pedagogicznej, w ramach aktywności intelektualnej i zawodowej (a więc tzw. „teoretycznego”/ akademickiego z tzw. „praktycznym”/ „aplikacyjnym”), może zostać uznane za istotny wskaźnik rozwoju naukowego? Z taką bowiem sytuacją mamy do czynienia w przypadku dr Pauliny Formy.

Wracając do głównego wątku recenzji, pragnę raz jeszcze podkreślić, że dr Paulina Forma jest osobą niezwykle aktywną, która w swoich działaniach próbuje łączyć wymiar teoretyczny i aplikacyjny (pedagogiki). Jej wysiłki podejmowane na różnych polach aktywności charakteryzuje duże zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia. Doceniając tę aktywność, mam równocześnie przekonanie, że podstawę decyzji awansowej powinna stanowić przede wszystkim ocena Jej dorobku naukowego (ze szczególnym uwzględnieniem pracy wskazanej przez Habilitantkę jako najważniejszej w tym dorobku).

**Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzam, że dorobek dr Pauliny Formy (ze wszystkimi przedstawionymi w recenzji zastrzeżeniami), nie spełnia kryteriów pozwalających wnioskować o dopuszczenie Kandydatki do dalszych etapów postępowania habilitacyjnego.**

Maria Szczepka-Pustkowska

