

Ocena dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego

dr Joanny Gruby

**w związku z wszczęciem na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego
postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego**

Dr Joanna Gruba jest absolwentką Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Studia ukończyła w 1994 r. w zakresie nauczania początkowego, a stopień doktora uzyskała 7 lat później, broniąc w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie rozprawy pt. „Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci 6-1

etnich”, napisanej pod opieką prof. dr. hab. Stanisława Juszczyka. W międzyczasie ukończyła także studia podyplomowe w zakresie informatyki szkolnej oraz w zakresie logopedii i terapii pedagogicznej. Wybór tych studiów umożliwił dobre uzupełnienie uzyskanego wcześniej wykształcenia.

Zawodowo od początku związała się z Uniwersytetem Śląskim, gdzie była zatrudniona najpierw na stanowisku asystenta, a następnie adiunkta do roku 2014. Warto podkreślić, że dr J. Gruba posiada wieloletnie doświadczenie zawodowe jako logopeda, co w bardzo znaczący sposób wpłynęło na obszar przedmiotowy jej dorobku.

W przedstawionej poniżej ocenie dorobku będę kierować się wskazaniem ustawowymi, zgodnie z którymi w postępowaniu habilitacyjnym niezbędne jest ustalenie, czy przedłożone przez kandydata prace stanowią istotną aktywność naukową i spełniają wymóg znacznego wkładu w rozwój dyscypliny naukowej.

Na wstępie swojej oceny chcę sformułować ważne zastrzeżenie. Habilitantka podejmuje staranie o uzyskanie stopnia naukowego z nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, a część jej dorobku dotyczy zagadnień z dyscyplin pokrewnych, ważnych dla myśli pedagogicznej, ale do niej nienależących bezpośrednio. Dlatego w swojej recenzji skoncentruję się nie tylko na ocenie jakości teoretycznej i badawczej nadesłanych materiałów, ale także na ustaleniu pedagogicznego zaawansowania dorobku. Doktor habilitowany w dyscyplinie pedagogika musi, bez żadnych wątpliwości, być ekspertem w jej zakresie, a jego gruntowne opanowanie z pedagogicznymi teoriami naukowymi, najnowszymi badaniami, aktualnymi prądami i dyskusjami prowadzonymi w kraju i na świecie, oraz jego kompetencje metodologiczne i umiejętność formułowania doniosłych naukowo wniosków i konceptualizacji pedagogicznych muszą być dowiedzione dorobkiem przedstawionym do recenzji.

Ocena głównego osiągnięcia

Jak wynika z oświadczenia załączonego do dokumentacji, jest to drugie postępowanie habilitacyjne dr J. Gruby. Pierwsze zakończyło się niepowodzeniem w 2014 r.

Tym razem jako główne osiągnięcie naukowe Habilitantka przedstawiła 4-elementowy cykl publikacji, stanowiących karty oceny rozwoju dziecka w kilku sferach, tworzonych samodzielnie lub we współautorstwie. Cykl ten zatytułowała: „Testy do diagnozy wybranych aspektów rozwoju dziecka”. Są to:

1. Gruba J. (2017), *Karty Oceny Logopedycznej Dziecka*,
2. Gruba J. (2015), *Karty Oceny Słuchu Fonemowego*,
3. Gruba J., Gubała A. (2019), *Karty Oceny Gotowości Szkolnej* (udział 50%),
4. Bogacz E., Bogacz-Rybczak A., Gruba J. (2014), *Karty Oceny Rozwoju Psychoruchowego* (udział 33%).

W oświadczeniach współautorów brak jest wskazania ich procentowego udziału, zatem – jak należy przypuszczać – podane liczby są oceną dokonaną przez Habilitantkę. Ze złożonych przez współautorki oświadczeń wynika, że ich wkład polegał na:

- w odniesieniu do KORP - opracowaniu założeń i podstaw teoretycznych w konstrukcji narzędzia, opracowaniu procedury badawczej, stworzeniu kart badania, dobraniu odpowiednich prób diagnostycznych oraz zasad i kryteriów ich oceny (Elżbieta Bogacz w części dotyczącej wieku niemowlęcego i poniemowlęcego) i Anna Bogacz-Rybczak w części dotyczącej wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego).

- w odniesieniu do KOGS - opracowaniu zadań diagnostycznych, szczegółowych instrukcji, systemu oceny wykonanych zadań i towarzyszących tekstów.

Rozpoznawanie i pomiar różnych sfer rozwoju dzieci jest podstawą ustaleń diagnostycznych, doskonalenia warunków rozwojowych i realizowanych w razie potrzeby działań terapeutycznych. Dlatego podjęcie w ramach pracy naukowej wysiłku skonstruowania wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych i opatrzenie ich podręcznikami stosowania wraz ze szczegółowymi instrukcjami jest zadaniem o dużej wadze, który należy ocenić bardzo pozytywnie.

Dr J. Gruba w swoim autoreferacie podkreśla (s. 5, zał. 2), że testy zostały wystandaryzowane na reprezentatywnej próbie, więc spełniają wymogi psychometryczne. Wszystkie posiadają też instrukcję, zasady oceniania i interpretowania wyników oraz pomoce. Pisze też, że wzajemnie się uzupełniają i mają jednolitą konstrukcję. Dla stosowania każdego testu zapewniono podręcznik i szczegółowe instrukcje. Chociaż wysoko oceniam cel, jaki postawiła przed sobą Habilitantka, jednak, niestety, liczne elementy tych testów budzą moje poważne wątpliwości, które przedstawię szczegółowo w dalszej części recenzji. Oceny będą dokonywać w kolejności przyjętej przez dr J. Grubę w prezentacji cyklu.

„Karty Oceny Logopedycznej Dziecka – KOLD” zostały opracowane na podstawie projektu Habilitantki i są przeznaczone do oceny rozwoju dzieci od 1. miesiąca do ukończenia 9. roku życia. Doceniam fakt podjęcia działań standaryzacyjnych, zmierzających do obiektywizacji i normalizacji testu, ustalenia jego trafności i rzetelności. Nie można też pominąć faktu, że w Polsce mamy do czynienia z dotkliwym brakiem wystandaryzowanych testów, jakie ma do dyspozycji logopeda. Dlatego z uznaniem przyjmuję próbę wypełnienia tej luki, jaką podjęła Habilitantka.

Ocena logopedyczna związanych z mową aspektów rozwoju dziecka jest bardzo istotna tak ze względów jednostkowych (biograficznych), jak i społecznych, co ma niebagatelne znaczenie dla praktyki. Może też wnieść wkład do nauki, pod warunkiem spełnienia określonych wymagań badawczych. Tworzenie nowych narzędzi psychometrycznych należy do tej grupy

działań naukowych, jednak zawsze stoimy przed koniecznością ustalenia jakości tych działań. I w tym miejscu, niestety, pojawia się szereg wątpliwości w odniesieniu do nadesłanego do recenzji materiału. W podręczniku KOLD brakuje konkretyzacji założeń teoretycznych z zakresu rozwoju mowy i jej zaburzeń. Autorka w poświęconym temu półtorastronicowym rozdziale pisze o trzech filarach teoretycznych. Pierwszy, który wymienia, nazywa po prostu wiedzą logopedyczną, którą – jak widać – traktuje jako konstrukt jednorodny, liniowy. Tymczasem dyscypliny naukowe, zwłaszcza społeczne, nie są homogeniczne ani linearne. Pojawiają się w nich różne teorie, czasem konkurencyjne. Wyraźne są nowe podejścia i nurty badań. Podobnie w obszarze badań nad rozwojem mowy i jej zaburzeniami autor powinien przedstawić swoje stanowisko, a gdy mowa o diagnozie i terapii logopedycznej, szczególnie znaczące byłoby odniesienie do obecnej na świecie dyskusji nad potrzebą zmiany podejścia diagnostyczno-terapeutycznego i formułowanymi propozycjami w tym zakresie. Pomijam już kwestię ustalenia okresów rozwojowych dzieci, które Autorka nazywa „podziałem dokonany w psychologii”, zapominając, że jest to podział wyznaczony strukturą opieki instytucjonalnej zależnej od rozwiązań w danym kraju.

Trzeba także zwrócić uwagę na dodatkowe dylematy, jakie powinien wziąć pod uwagę twórca testu diagnostycznego rozwoju języka i mowy, a mianowicie na niejednoznaczny status języka ogólnopolskiego i języków regionalnych. To zasadnicza kwestia teoretyczna, gdyż odnosi się ona do ustalenia normy językowej. Etnolekty różnią się od języka ogólnopolskiego zarówno pod względem leksykalnym i gramatycznym, jak i fonicznym i artykulacyjnym. Jednak określanie ich jako zaburzeń czy odchyłeń od normy jest dalece kontrowersyjne. Są one bowiem wyznacznikiem tożsamości grup etnicznych i posługiwanie się nimi w tych grupach jest normą, która – jak pokazuje praktyka – obejmuje też logopedów do tych grup należących. Habilitantka w żaden sposób nie odnosi się do tej kwestii.

Krótko mówiąc, rozumienie, czym jest teoria i podstawy teoretyczne testu, jakim wykazała się dr Joanna Gruba w przypadku KOLD, jest tak powierzchowne i wycinkowe, że zbliża się niebezpiecznie do poziomu potocznego.

Dla oceny testu diagnostycznego krytycznym punktem jest spełnienie standardów metodologicznych, gdyż tylko wówczas test mierzy trafnie i rzetelnie to, co w założeniu ma mierzyć. Wobec metodologicznych decyzji Habilitantki muszę również sformułować istotne zastrzeżenia.

Do standaryzacji KOLD wykorzystano wyniki 1034 osób badanych, co wydaje się próbą wystarczającą. Musimy jednak pamiętać, że mówimy tu o opracowaniu testu psychometrycznego z normami dla populacji dzieci w różnym wieku, co znacząco zaostrza wymogi reprezentatywności. Jeśli uwzględnimy, że badania dotyczą 12 podgrup wiekowych, reprezentatywność próby już na tym poziomie budzi poważne wątpliwości, bo jej liczebność dla każdej podgrupy jest zdecydowanie niewielka. Trzeba wziąć pod uwagę, że reprezentatywność jest zapewniona wówczas, gdy w próbie wybranej do badań pojawią się wszystkie wartości analizowanej zmiennej, a empiryczne rozkłady zmiennych odpowiadają rozkładowi w populacji (oczywiście przy świadomości, że estymacja wartości w badaniu jest zawsze obciążona możliwym do oszacowania błędem statystycznym). Chociaż więc próba ponad 1000 zapewniłaby bardzo satysfakcjonująco reprezentatywność wobec wymagań różnorodnych pomiarów bardziej jednorodnych grup, w tym przypadku nie może zadowalać.

Dodatkowo, obok zastrzeżeń co do wielkości próby, nie sposób nie zwrócić uwagi na niedociągnięcia w sposobach doboru. Z nadesłanych materiałów nie dowiadujemy się, jaki był operat losowania, jakiej metody losowania użyto, ani jak dobierano warstwy. Natomiast z uwag rozsypanych w podręczniku do KOLD należy wnioskować, że losowość nie została zapewniona szczególnie wyraźnie w podgrupie dzieci w wieku żłobkowym (w grupie normalizacyjnej nie

było ani jednego dziecka wiejskiego poniżej 3-roku życia, a w pozostałych wiejskich podgrupach wiekowych tylko w jednym przypadku wielkość przekroczyła 30 osób). Nie objęto badaniem dzieci nieuczęszczających do przedszkola (w populacji 3-4 latków jest to niemały odsetek). Wśród województw, w których przeprowadzono badania, mamy do czynienia z wyraźną dominacją województw bogatych. Każde z tych uchybień dotyczy zmiennych mających wpływ na rozwój mowy dzieci. A badania służyły przecież celom psychometrycznym, co oznacza poważne konsekwencje biograficzne dla diagnozowanych tym testem dzieci.

Nie jest jasny schemat losowania, a przecież jego wybór ma wpływ na prowadzone później wnioskowanie statystyczne. Ponieważ istotą testów diagnozujących rozwój mowy jest dokonywanie rozróżnień między prawidłowymi a zaburzonymi umiejętnościami, próba badawcza dobrana dla celów normatywnych musi składać się wyłącznie z dzieci rozwijających się prawidłowo. Odrębnie należałoby dobrać próbę dzieci z zaburzonym rozwojem, by móc ocenić stopień zaburzenia. Z informacji na temat doboru próby, jakie podaje Habilitantka, nie dowiadujemy się, niestety, czy ten warunek reprezentatywności został spełniony, a jeśli tak, to w jaki sposób.

Rozwój mowy to zmienna mająca szereg uwarunkowań, wykazywanych w badaniach prowadzonych na całym świecie. Wskutek działania tych czynników dochodzi do różnicowania wartości zmiennej, jaką jest mowa, w podgrupy. Mamy więc tu do czynienia nie tylko z rozwojowymi podgrupami wiekowymi czy geograficznymi (urbanizacyjnymi), ale też socjo-ekonomicznymi i kulturowymi (choćby z uwagi na istotną, a pominiętą przez Habilitantkę zmienną, jaką jest wykształcenie rodziców).

Zapewnienie reprezentatywności próby nie jest kwestią banalną i wiąże się z dostrzeganiem różnego rodzaju ryzyka. Nie we wszystkich badaniach pedagogicznych pewne uchybienia w zakresie reprezentatywności mają poważne konsekwencje na poziomie gromadzenia danych i ich interpretacji, jednak w wypadku tworzenia narzędzia psychometrycznego i jego standaryzacji jest to kwestia fundamentalna. Polecam Habilitantce książkę Piotra Jabkowskiego „Reprezentatywność badań reprezentatywnych” (2015, Poznań).

Rozważenia wymagają też dane, jakie uzyskała dr J. Gruba, porządkując wyniki według płci i miejsca zamieszkania. Miejsce zamieszkania różnicowało ponad 1/3, a płeć 1/5 obszarów badania logopedycznego, co Habilitantka uznała za zbyt małe, by opracować odrębne normy. Z jednej strony pojawia się myśl, że ponieważ w innych narzędziach, jakimi dysponujemy w podobnym zakresie diagnostycznym, również nie ma odrębnych norm, próba ich ustalenia mogłaby stanowić o oryginalnym wkładzie Habilitantki do nauki. Ale, rzecz jasna, badacz ma prawo do rezygnacji z takich działań. Z drugiej strony trudno nie zauważyć istotnej luki. Badania dotyczące rozwoju różnorodnych aspektów rozwoju mowy u dzieci (w tym aspektów logopedycznych) prowadzone są na całym świecie, również na wielotysięcznych grupach lub w modelu longitudinalnym, co podnosi zaufanie do otrzymanych wyników. Część tych badań opartych jest na bardzo drobiazgowej i zaawansowanej diagnostyce. Wszystkie wykazują różnice między grupami dziewcząt i chłopców oraz między dziećmi ze środowisk rodzinnych różniących się statusem socjo-ekonomiczno-kulturowym, a analizy i interpretacje tych różnic prowadzone są na wysokim poziomie statystycznym i teoretycznym. Podstawowym warunkiem wnoszenia wkładu do nauki jest porównanie prowadzonych badań i ich rezultatów z tymi, które już w nauce zostały przeprowadzone i ustalone. Tymczasem Habilitantka w żaden sposób nie odnosi się do uzyskanego w jej pomiarze słabego, jak uznała, zróżnicowania w tym zakresie. Ten fakt nie wzbudził w niej zainteresowania, choć wydaje się, że w sensie badawczym jest doniosły i powinien wzbudzić czujność co do konstrukcji testu i procedur jego standaryzacji.

Powyzsza kwestia łączy się z wątpliwościami, jakie budzi dokonany tu przez dr J. Grubę wybór testów statystycznych. Do weryfikacji związku między płcią a wynikami KOI.D i między dwuwariantowo różnicowanym miejscem zamieszkania a wynikami KOI.D wykorzystano test U Manna-Whitneya, a do weryfikacji związku między trójwariantowo różnicowanym miejscem zamieszkania a wynikami KOLD test H Kruskala-Wallisa. Habilitantka nie wyjaśnia powodów swojej decyzji o wykorzystaniu tych testów, które jako nieparametryczne mają mniejsze wymagania od parametrycznego testu t-Studenta i jednoczynnikowej analizy wariancji, dla których są alternatywami. W konsekwencji nieparametryczności mają one słabszą moc interpretacyjną. Testy nieparametryczne nie biorą bowiem pod uwagę wariancji wyników w badanych grupach (wariancji wewnątrzgrupowych), co oznacza, że w przypadku różnej wariancji będzie ona przeoczona. Mniejsza liczba założeń do spełnienia, z czym mamy do czynienia z przypadku testów nieparametrycznych, oznacza mniejszą moc testu, mniej dokładny pomiar i słabszą interpretowalność uzyskanych wyników. Testy nieparametryczne przeznaczone są w zasadzie dla małych prób z populacji nieposiadających rozkładu normalnego. Ich słabsza moc wykrywania (może z pominięciem chi kwadrat), czy określona różnica jest istotna, mogło zaważyć na wnioskach wyciągniętych z pomiaru.

Nie chcę w tym miejscu powążyć decyzji Habilitantki co do wyboru testów, bo nie znam jej argumentów. Zwracam jedynie uwagę, że wszelkie decyzje w przypadku testów o tak poważnych konsekwencjach, jak diagnostyka rozwoju dzieci, powinny być dobrze wyjaśnione i uzasadnione przez autora testu.

Teraz przechodzę do kwestii zasadniczej, która stawia pod znakiem zapytania wartość całego testu, a mianowicie do jego oceny rzetelności. Do tego celu Habilitantka wybrała test Kudara-Richardsona i zastosowała go do pomiaru zgodności wewnętrznej dla poszczególnych diagnozowanych obszarów. Jak wynika z danych zawartych w podręczniku, uzyskane wskaźniki różnią się diametralnie, osiągając wartości od 0.98 do 0.02 (przy czym największe rozbieżności dotyczą niemowląt). Mimo tego nie mamy żadnych informacji, aby w związku z wystąpieniem grupy niskich i najniższych wskaźników, zostały podjęte jakieś decyzje i działania wobec testu. Dr J. Gruba „strategicznie” pomija informację, że wskaźniki poniżej 0.8 dowodzą niskiej rzetelności, a poniżej 0,5 świadczą o nierzetelności testu. Tymczasem na 61 obliczonych przez nią wskaźników tylko 3 (!) przekraczają wartość 0,8, za to aż 20 (to jest 1/3) świadczy o nierzetelności testu. Zdumiewający jest brak odniesienia się Autorki do tych danych. Referuje je i na tym poprzestaje. Zupełnie jakby przyjęła, że trzeba ocenić rzetelność testu, ale nie rozumiała istoty i celu tej oceny, a więc tego, że prowadzi ona do określonych konsekwencji. W promowaniu tego narzędzia diagnostycznego i określaniu go jako rzetelnego i obiektywnego nie przeszkadzają Habilitantce nawet takie wskaźniki, jak 0,02 czy 0,06. Trudno to skomentować. Pomiar czegokolwiek testem o takich wskaźnikach rzetelności przypomina mierzenie długości gumką.

Podsumuję więc moją ocenę Kart Oceny Logopedycznej Dziecka. Habilitantka trafnie wskazała na brak standaryzowanych testów w tym zakresie w Polsce. Doceniam też, że podjęła się ambitnego zadania wypełnienia tej luki. Bez wątpienia jednak to zadanie ją przerosło. Dr J. Gruba „nie odrobiła pracy domowej”, jaką jest dla badacza zapoznanie się z dorobkiem nauki światowej w interesującym go zakresie. W krajach zachodnich, bogatych w logopedyczne wystandaryzowane testy, nie ubolewa się bowiem nad ich brakiem, ale nad ich słabą standaryzacją, wskazując, w jaki sposób prowadzi ona do wadliwych diagnoz. Po koleżeńsku odsyłam Habilitantkę choćby do dobrze opracowanego przewodnika przeznaczonego dla logopedów jako narzędzia oceny tzw. standaryzowanych testów, autorstwa amerykańskiej badaczki Leah Fabiano-Smith (*Standardized tests and the diagnosis od speech sound disorders*), w którym zawarła ona świetną analizę obszarów ryzyka i błędów w istniejących standaryzowanych testach. Dr J. Gruba nie ustrzegła się właściwie żadnego z błędów

charakterystycznych dla testów określanych mianem słabo wystandaryzowanych i dołożyła do nich kilka dodatkowych. Jak się podkreśla w całej literaturze poświęconej słabym psychometrycznie testom, nie powinny być one traktowane jako wiarygodny wskaźnik diagnostyczny.

„Karty Oceny Słuchu Fonemowego - KOSF” są efektem doskonalenia wcześniejszego, standaryzowanego – jak pisze Habilitantka - narzędzia. Zmiany w nim zostały wprowadzone po przeprowadzeniu (cytuję) „szeregu wywiadów i ankiet”, chociaż nie uzyskujemy żadnych bliższych danych na temat tych zabiegów, które – jeśli zostałyby przeprowadzone rzetelnie i zgodnie ze sztuką gromadzenia danych w ten sposób i ich analizowania – mogłyby być elementem ewaluacji. Nowe narzędzie wymaga krótszego czasu testowania, co jest efektem zmniejszenia liczby paronimów i włączenia kilku o niższym stopniu trudności. Biorąc pod uwagę typową dla dzieci zmienność uwagi, należy te efekty ocenić pozytywnie.

Część teoretyczną podręcznika Autorka rozpoczyna ustalaniem pojęcia słuchu fonemowego, by przejść do informacji o jego rozwoju i zaburzeniach. Całość pisana jest niezręczną studencką manierą wymieniania kolejnych definicji i wybiórczych ustaleń przypadkowo dobieganych autorów. Zwraca uwagę całkowity brak odniesień do literatury zagranicznej.

Wskaźniki rzetelności testu są dobre. Ocena trafności jest pobieżna, ale też dr J. Gruba wyraźnie informuje, że test wymaga jeszcze dalszych zmian.

„Kartom Oceny Gotowości Szkolnej – KOGS” chciałabym poświęcić więcej miejsca, gdyż w ocenianym dorobku stanowi on element najbardziej przynależny do pedagogiki, a więc dyscypliny w której Habilitantka chce uzyskać kolejny stopień naukowy. Należałoby oczekiwać, że tutaj właśnie Kandydatka zaprezentuje swoje zaawansowanie teoretyczne, metodologiczne i interpretacyjne właściwe dla pedagogiki, które pozwoli uznać jej dojrzałość i samodzielność naukową oraz wynikającą z tego zdolność do kierowania pracami naukowymi młodszych pracowników oraz ich pogłębionej oceny w procedurach recenzyjnych, co jest ważnym obszarem działania pohabilitacyjnego.

Niewątpliwie podjęcie zagadnienia gotowości szkolnej zasługuje na pozytywną ocenę, zwłaszcza w dobie tendencji do obniżania wieku szkolnego, jaką obserwujemy w wielu krajach, w tym także w Polsce. Pojęcie gotowości szkolnej jest dyskutowane nie tylko w perspektywie społecznej, ale też teoretycznej, gdyż stanowi konstrukt niejednorodny, definitywnie niejednoznaczny, a przez wielu badaczy traktowany jako bardzo kontrowersyjny, a nawet szkodliwy. Pozytywnie należy też odnotować fakt, że w teście uwzględniono kilka obszarów rozwoju dziecka, to jest rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Decyzja, by skonstruować wystandaryzowane narzędzie diagnostyczne, które w stosunku do istniejących narzędzi w zakresie rozpoznawania gotowości szkolnej będzie stanowiło naukową nowość, jest ambitna i warta uwagi.

Niestety, dobra ocena kierunku poszukiwań Habilitantki wyczerpuje walory, które jestem w stanie wskazać w odniesieniu do tego testu. Można bowiem wobec niego sformułować wiele uwag krytycznych, dotyczących istotnych kwestii.

Pierwszą poważną usterką jest brak pogłębionego osadzenia teoretycznego. Każda zmienna podlegająca pomiarowi musi być wyprowadzona z określonej teorii, ponieważ pojęcia są budowane jako uogólnienie teoretyczne. Dlatego każdy test diagnostyczny ma u swoich podstaw koncepcję teoretyczną. Za jej wyborem przemawiają określone, świadomie i *explicite* wskazane przez autora testu przesłanki. Trafność teoretyczna jest najważniejszą trafnością

testu, z uwagi na to, że pozwala ustalić, w jakim stopniu test odzwierciedla cechę będącą przedmiotem pomiaru. Musi być jasne, jak autor testu ją konceptualizuje, a więc niezbędne jest określenie swojego stanowiska wobec ujęć teoretycznych. Zgodność między wynikiem testowym a wartością latentnej cechy, do pomiaru której test został skonstruowany, jest podstawą uznania wartości testu, ocena trafności teoretycznej bez odwołania do teorii mierzonej cechy jest oceną pozorną. Gotowość szkolna jest cechą latentną i do tego bardzo złożoną i niejednoznaczną, a więc jest konstruktem teoretycznym. Test jest zawsze sposobem jej operacyjnego traktowania, więc bez ścisłego ustalenia, czym jest gotowość, test do jej pomiaru jest bezużyteczny.

Gotowość szkolna należy do tych zjawisk, co do których nie ma w nauce zgody. Istnieje szereg teorii, które w odmienny sposób każą na nią patrzeć, co podnosi wymagania wobec ustalania założeń tworzących teoretyczny fundament dla rozpoznawania obszaru poddawanego diagnozie. Dyskusje toczą się nie tylko nad samą gotowością szkolną, ale również (i to burzliwie) nad szerzej ujmowaną normą w diagnostyce. Orientacja w debatach prowadzonych na świecie powinna przełożyć się na wyjaśnienia dostarczone w podręczniku do testu jego użytkownikowi. Tymczasem w recenzowanym materiale brak jest przeglądu koncepcji i badań. Poza elementarnym zasygnalizowaniem wybiórczych psychologicznych charakterystyk dzieci i przywołaniem innych narzędzi pomiaru Habilitantka w żaden sposób nie osadza swojego testu w teorii. Nie wskazuje żadnej koncepcji dojrzałości szkolnej, która sugerowałaby taką a nie inną zawartość testu. Zdaje się, że nie ma żadnej wiedzy na temat toczącej się w Polsce i na świecie dyskusji nad samą konceptualizacją gotowości szkolnej jako miernika rozwoju dzieci. Więcej niż pobieżnie rozprawia się nawet z różnicą między pojęciem dojrzałości szkolnej i gotowości szkolnej, chociaż za tą zmianą, jaka miała miejsce w pedagogice, kryją się wyraziste teorie psychologiczne.

Zwłaszcza wokół dojrzałości szkolnej narosły kontrowersje, a czołowa polska jej badaczka, Prof. Barbara Wilgocka-Okon, w swoich późniejszych pracach rozważała zastąpienie ustalania dojrzałości szkolnej przez wymóg dojrzałości szkoły do pracy z dziećmi o różnych charakterystykach kompetencyjnych i rozwojowych. Chociaż wprowadzenie terminu „gotowość szkolna” na pewien czas wyciszyło krytykę, jaką kierowano wobec koncepcji dojrzałości szkolnej, jednak w ostatnich latach widoczne jest ożywienie badaczy (również polskich), których prace zmierzają do zmiany rozumienia tego pojęcia (por. m.in. prace A. Brzezińskiej, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, G. Krasowicz-Kupis, R. Michalak, M. Zytka). Szczególnie intrygujące wydają się badania nad związkiem poznawczym funkcji wykonawczych (takich, jak np. pamięć robocza, hamowanie reakcji, przerzutność uwagi, a poziomem gotowości szkolnej), a także analizy profili gotowości, gdyż w obu tych przypadkach możemy mówić o bardzo znaczącej prognostyczności diagnoz w tym zakresie. Jak trafnie to określiła Pamela Jane Powell, mamy w pedagogice i edukacji do czynienia z bałaganem z pojęciem gotowości (*messiness of readiness*), dowodząc, że jest ona rozumienia niejednolicie, zależnie od kontekstu.

W żadnym miejscu swojego przedstawionego do recenzji dorobku Habilitantka nie wykazała się też wiedzą, że wokół pojęć dojrzałości i gotowości szkolnej na świecie toczą się ostre polemiki, w których już nie chodzi o odmienność ich rozumienia, ale w których wskazuje się na szkodliwość rozwojową i standaryzacyjną opresyjność ich stosowania. Już Jerome Bruner był przeciwnikiem używania kategorii dojrzałości szkolnej, widząc możliwość realizacji programu spiralnego, respektującego każdą grupę wiekową i każde indywidualne różnicowania rozwojowe. Dziś jeszcze wyraźniej mamy do czynienia z ostrą krytyką diagnostycznej standaryzacji rozwoju dzieci (patrz: Erica Burman, Bruce Fuller, Peter Moss, John Morss, Gunilla Dahlberg, Alan Pence i wielu innych, że pominę już polskich autorów). Badacz, oczywiście, ma prawo wybrać opcję paradygmatyczną, w której realizuje swoje badania i może

kwestionować krytykę uprawianego przez siebie modelu. Jednak od zaawansowanego badacza można oczekiwać świadomości istniejących debat i kontrowersji, jakie są wskazywane wobec pojęć kluczowych w jego dorobku.

Mam też wątpliwości co do aspektów metodologicznych KOGS.

W charakterystyce grupy standaryzacyjnej brak danych o strategii doboru próby. Województwa wybrane do badań (według jakiego klucza?) cechuje preferowanie województw bogatszych, co może przekładać się na osiągnięcia badanych dzieci. Habilitantka myli pojęcia próby badawczej i populacji. Raportując brak rozkładu normalnego w próbie, informuje o lewoskośności krzywej, co dowodzi zbyt łatwości części zadań. Dr J. Gruba zdecydowała się na wybór pytań łatwych i bardzo łatwych, wychodząc z założenia, że test służy wychwyceniu dzieci z trudnościami. Akceptuję to uzasadnienie, ale z zastrzeżeniem. Autorka pomija bowiem fakt, iż w np. przypadku dzieci zdolnych zbyt łatwe zadania powodują zniechęcenie, a w konsekwencji niestaranność wykonania, co może dawać fałszywie negatywne wyniki.

Wątpliwości budzi trafność testu (we wszystkich jej rodzajach) mimo podjętych przez dr J. Grubę prób jej ustalania. Powodem są przede wszystkim braki teoretyczne podręcznika. Dyskusyjne jest również zrekrutowanie sędziów kompetentnych wyłącznie z grona nauczycieli, a nie np. psychologów czy pedagogów-terapeutów. Ale nawet gdyby zaakceptować tę decyzję, nadal brak jest jakiegokolwiek informacji na temat procedury doboru sędziów, ich przeszkolenia, kategorii cząstkowych, wobec których mieli rozpoznawać trafność, sposobów kwantyfikacji dokonywanych przez nich ocen czy weryfikacji ich zgodności. Wygląda to tak, jakby metoda sędziów kompetentnych była przez Habilitantkę rozumiana na poziomie potocznym: „jest ekspert i on powie, czy to jest trafne”.

Można przypuszczać, że połączenie słabości teoretycznej podręcznika z niską świadomością teoretyczną osób, które wybrała jako sędziów kompetentnych doprowadziło na przykład do widocznego tu mieszania osiągnięć rozwojowych z wybiórczymi wymaganiami szkoły. Ten błąd jest widoczny zarówno w początkowej części podręcznika, jak i w treści zadań diagnostycznych. Jest to poważny zarzut, gdyż o ile opóźnienie rozwojowe może znacząco utrudnić dziecku funkcjonowanie w szkole, o tyle niewiedzę o tym, że pomarańczy nie hoduje się w naszym kraju lub o tym, jakie jest godło Polski (podaję na podstawie zawartości Kart) można nadrobić w ciągu kilku minut. Tych ostatnich zadań nie można bez zastrzeżeń uznać za diagnostyczne, a więc trafne. Dlatego choć doceniam – jak pisałam wyżej – uwzględnienie przez Habilitantkę różnorodnych elementów, składających się na rozwój dziecka, tj. motorycznych, poznawczych, społecznych, emocjonalnych, jednak mam poważne zastrzeżenia do sposobu ich ujmowania i operacjonalizacji.

Trafność testu nie może być zadowalająca również dlatego, że w 5 obszarach na 13 test nie spełnia wymogów rzetelności. A test nierzetelny nie może być trafny, z czego Habilitantka zdaje sobie sprawę, bo o tym pisze. Nie przeszkadza jej to jednak swój test zaakceptować.

Habilitantka użyła analizy czynnikowej z wykorzystaniem współczynnika korelacji rang Spearmana. Pisząc o wykazanych korelacjach umiarkowanych, słabych, a nawet tych nieistotnych statystycznie, stwierdza, że oznaczają one, iż „wzrost wyników w jednym obszarze wpływa na wzrost wyników w drugim obszarze”. To szkolny błąd. Jedynie badania typu eksperymentalnego pozwalają dowieść relacji przyczynowej. W badaniach korelacyjnych ewentualny wniosek o wpływie można wysnuć wyłącznie odwołując się do teorii. A teoria przedstawiona w podręczniku jest powierzchowna, wybiórcza i w żaden sposób w analizie współczynników korelacji nie jest przez dr J. Grubę przywoływana.

Trudno nie zwrócić uwagi również na kolejną słabość testu. Chodzi o to, że podczas zajmowania się zmienną wyraźnie odnoszącą się do przyszłych zadań dzieci, zabrakło prób

ustalenia związku wyników osiąganych w proponowanym teście z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi. Wskutek tego nie znamy funkcji prognostycznej testu. W świetle nasilonej dyskusji dotyczących dojrzałości i gotowości szkolnej brak możliwości ustalenia związku między tymi zmiennymi i prawdopodobieństwa wpływu osiągniętego poziomu gotowości szkolnej na sukces szkolny dziecka, jest obciążeniem, które można było wybaczać pierwszym testom sprzed kilku dziesiątków lat, ale którego nie można zignorować obecnie, gdy propozycja nowego narzędzia ma być oceniana jako nowy, oryginalny wkład do nauki.

Kwestia trafności prognostycznej wiąże się ze związkami testów gotowości szkolnej z badaniami uwarunkowań szkolnej efektywności kształcenia (*school effectiveness research – SFER*), których pozycja w nauce światowej jest znana od lat i które doczekały się znakomitych analiz. Tego rodzaju badania były prowadzone również w Polsce. Typowe tutaj preferowanie badań longitudinalnych na dużych próbach, co umożliwia dobór kohort ujednoczonych demograficznie jest bardzo dobrą alternatywą metodologiczną wobec niemożliwych w tych obszarze badań eksperymentalnych. Niestety, dr J. Gruba nie odnosi się do żadnych badań ani raportów z tego zakresu. W podręczniku brak jest zresztą jakichkolwiek porównań między uzyskanymi przez nią wynikami a tymi pochodzącymi z innych badań z tego zakresu (a w skali światowej możemy mówić o tysiącach publikacji na ten temat).

Innymi słowy, trafność ocenianego testu jest więcej niż problematyczna.

Powazne zastrzeżenia mam również do rzetelności testu. Badano ją w pomiarze jesiennym i wiosennym. Na 13 objętych pomiarami obszarów tylko w przypadku 2 osiągnięty był poziom wskazujący na wysoką rzetelność. 6 (pomiar jesienny) i 7 (pomiar wiosenny) obszarów znalazła się na poziomie niskiej rzetelności, a 5 obszarów (jesienią) i 4 z nich (wiosną) pomierzonych jest nierzetelnie. Autorka bagatelizuje ten fakt. Jak podkreśla, większą rzetelność można by osiągnąć prawdopodobnie przez wydłużenie testu, ale jako bardziej istotną uważa możliwość szybkiego jego przeprowadzenia. Pamiętając, że również trafność testu jest dyskusyjna, oferuje nam zatem, niedokładny, ale szybki pomiar nie bardzo wiadomo czego. Oceniam te decyzje jako dyskwalifikujące test.

Biorąc pod uwagę zakres debat naukowych toczonych na świecie na temat gotowości szkolnej oraz rozmiar danych gromadzonych w badaniach w Polsce nad dziećmi przed rozpoczęciem nauki szkolnej (badania nad gotowością szkolną dzieci prowadzone są w naszym kraju na wielotysięcznych próbach) propozycja dr Joanny Gruby prezentuje się nader skromnie, by nie rzec - ubogo. Do tego jej spokojna konstatacja, iż „Konstrukcja testu ułatwia szybką i sprawną ocenę umiejętności dzieci”, w sytuacji tylu niepokojących danych o jego rzetelności i trafności, musi negatywnie zwracać uwagę.

Podsumowując stwierdzam, że Habilitantka nie wykazała się znajomością literatury krajowej, a tym bardziej światowej poświęconej gotowości szkolnej, nie rozumie problematyczności tej kategorii zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i społecznym. Pozostaje na tradycyjnej pozycji konceptualizacji tego pojęcia i w żaden sposób nie zmienia rozumienia rozwoju dzieci. Jej test nie stanowi oryginalnego naukowo sposobu diagnozowania, a nawet wręcz przeciwnie – jest wyrazem zastoju w myśleniu o psychospołecznej kondycji dzieci mających rozpocząć naukę w szkole. Do tego trudno zaakceptować standaryzację testu i brak decyzji korygujących jego zawartość i konstrukcję, kiedy dane statystyczne ujawniały rażące jego niedobory. Decyzje, jakie Habilitantka podjęła w związku z tym testem, są tym bardziej niezrozumiałe, że w pedagogice mamy znacznie lepsze narzędzia diagnostyczne dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Na ich przykładzie dr J. Gruba mogła zobaczyć, na czym polega znacznie solidniejsza standaryzacja. Mam tu na myśli chociażby takie testy, jak „Skala Gotowości Szkolnej” A. Frydrychowicz i in. z 2006 r. czy Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (o węższym zakresie, ale skonstruowany w nowatorskiej metodologii testowania adaptatywnego,

które ma znacznie większą dokładność diagnostyczną i pozwala uniknąć wadliwych decyzji na temat stopnia trudności zadań). Wkład do nauki musi polegać na przekraczaniu istniejących w niej osiągnięć, a nie na cofaniu się do stanu z przeszłości, a opracowany przez dr J. Grubę test gotowości szkolnej pozostaje teoretycznie w minionej epoce pedagogiki, w żaden sposób nie przyczynia się do rozwoju myślenia o dzieciach przed progiem szkolnym i nie wnosi niczego nowego do myśli naukowej.

„Karty Oceny Rozwoju Psychoruchowego KORP” są produktem współautorskim. Różne części podręcznika są napisane odrębnie przez poszczególne autorki. Jednak oceniając go przyjmuję, że dzieliły one odpowiedzialność za kształt całości. Tworzony we współautorstwie test diagnostyczny ma bowiem inny charakter niż np. publikacja zbiorowa. Dlatego odnoszę się także do rozdziałów napisanych przez pozostałe członkinie zespołu, ale za każdym razem podaję nazwisko osoby, która napisała dany rozdział.

Podczas zapoznawania się z KORP odnotowałam bardzo liczne błędy i usterki. Przy tym towarzyszyło mi nieprzyjemne uczucie *déjà vu*. Były to bowiem wszystko błędy, które już wcześniej wskazywałam w odniesieniu do innych testów. Powiem wręcz, że stanowią one rodzaj sztyldu dla tego dorobku. Nie będę więc dokonywać dokładnej ich prezentacji i uzasadnienia mojej oceny, bo są to wady analogiczne do tych zidentyfikowanych w przypadku omawianych wyżej testów i o równie dużym ciężarze gatunkowym. Wymienię tylko gwoli ścisłości najważniejsze:

1. powierzchowność teoretyczna (rozdział autorstwa E. Bogacz i A. Bogacz-Rybczak):

- bezdyskusyjne przyjmowanie kluczowych założeń dotyczących fazowości rozwoju dzieci autorami, których koncepcje zostały już dawno w przywoływanych zakresach zmodyfikowane, czasem gruntownie, jak np. za Arnoldem Gessellem czy Jeanem Piagetem;
- brak analizy uwarunkowań rozwoju psychoruchowego co byłoby istotnym wskazaniem dla doboru warstwowej próby normalizacyjnej;
- brak jasno wskazanych różnic między istniejącymi wystandaryzowanymi narzędziami pomiaru w zakresie rozwoju psychoruchowego dzieci a KORP; nie wiadomo więc, po co w ogóle Karty zostały opracowane.

2. Całkowity brak rozumienia, czym są dane jakościowe, na czym polega ich analiza i czym się różnią od danych mierzonych w określonego rodzaju skalach, co wskazuje na brak orientacji w elementarnych podstawach wiedzy statystycznej (rozdział autorstwa E. Bogacz i A. Bogacz-Rybczak):

- po zapowiedzi, że KORP umożliwiają nie tylko ocenę ilościową wyników, ale „także pogłębioną analizę o charakterze jakościowym” następuje kilkanaście stron tabel, z których wszystkie zawierają słownie opisane normy wyrażane w statystycznej skali porządkowej (rangowej), czyli takiej, w której nie możemy wskazać odległości między wartościami skali, ale możemy uporządkować wyniki kumulatywnie.

3. Błędy w doborze próby badawczej (rozdział autorstwa Habilitantki)

- brak opisu procedury doboru próby.
- w badaniach pilotażowych rażąca dysproporcja liczebności warstw: nadreprezentowana była podgrupa dzieci przedszkolnych (56% badanych), szczególnie niedoreprezentowana natomiast podgrupa dzieci w wieku niemowlęcym (8%) i po niemowlęcym (8%).
- dominacja województw bogatych w doborze próby normalizacyjnej,

- relatywnie niska liczebność podgrup wiekowych i środowiskowych jak na normalizację diagnostycznego testu psychometrycznego.

4. Brak analizy wyników obrazujących zależności między uwzględnionymi zmiennymi (rozdział autorstwa Habilitantki)

Przedstawiono testowe dane statystyczne bez najmniejszej choćby próby interpretacyjnego ustosunkowania się do nich. Tym bardziej nie odniesiono uzyskanych wyników do analogicznych badań prowadzonych w kraju i na świecie.

5. Całkowicie niezadowalające własności psychometryczne testu

- uzyskane wskaźniki zgodności wewnętrznej są niskie i świadczą o słabej rzetelności testu lub jego nierzetelności niemal we wszystkich obszarach pomiarowych;

- ocena trafności testu jest wybiórcza i dotyczy jedynie wewnętrznej struktury testu. Ale nawet tu uzyskane korelacje są przede wszystkim słabe i bardzo słabe.

Krótko mówiąc, to zły test. Dążenie do pomiaru cechy tak wewnętrznie zróżnicowanej, jaką jest rozwój psychomotoryczny, i próba jego diagnozy z jednej strony fragmentaryzującej ten rozwój, a z drugiej scalającej jego badanie w jednym narzędziu musiała doprowadzić do ogromnych spłyceń i uproszczeń.

Wszystko to nie przeszkadza Habilitantce z satysfakcją informować o 200 przeprowadzonych szkoleniach i 4000 przyznanych certyfikatach w zakresie stosowania tego narzędzia.

Podsumowując ocenę cyklu zgłoszonego jako główne osiągnięcie, stwierdzam, że cały cykl cechują duże zaniedbania teoretyczne, rozległe zwłaszcza w przypadku testu gotowości szkolnej. Brak czytania nie tylko w literaturze światowej, ale nawet polskojęzycznej, widoczne nierozumienie istoty i roli teorii w badaniach naukowych, niezdolność do podjęcia dyskusji dotyczącej założeń kategorialnych, metod pomiaru, uzyskanych wyników – wszystko to wskazuje na niedojrzałość teoretyczną Habilitantki.

Widoczne są także zasadnicze braki metodologiczne, w tym przede wszystkim luki w opisie projektu badań, słabości w doborze próby oraz niska trafność i rzetelność testów.

Z badań prowadzonych na całym świecie wynika, że obszary rozwojowe diagnozowane testami składającymi się na cykl są w zdecydowanej większości zależne od wielu czynników, takich jak: pochodzenie społeczne, status socjo-ekonomiczny, struktura rodziny itd. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że co najmniej wymienione wyżej zmienne należy wziąć pod uwagę jako predykatory różnic w rozwoju dzieci, to dla ustalenia norm diagnostycznych niezbędny jest warstwowy dobór próby z taką liczebnością każdej warstwy, by zapewnić rozkład normalny. Liczba kombinacji cech i skala wieku, jaką recenzowane testy obejmują, wskazują, że Habilitantka objęła badaniami zbyt małe próby, żeby zagwarantować dane będące dobrą podstawą do standaryzacji i normalizacji. Niepełne pokrycie wartości występujących w populacji (a dr J. Gruba nie przedstawia operatu próbkowania i popełniony przez nią błąd pokrycia wydaje się oczywisty) prowadzić może do poważnych zniekształceń pomiarowych.

Słaba trafność i rzetelność testów to wady dyskwalifikujące. Obciąża je dodatkowo brak znajomości najnowszej koncepcji trafności Samuela Messicka i wynikających stąd poważnych konsekwencji dla standaryzacji testów. Trafność testów jest dziś uznawana za element prymarny w ocenie wartości testu, a niska rzetelność trafność wyklucza.

Chociaż dr J. Gruba powołuje się w kilku miejscach na literaturę metodologiczną, jednak obawiam się, że zadowala się ona jedynie pobieżnym po nią sięgnięciem. Przykładowo, powrócę do wzamiankowanego wcześniej zdania z autoreferatu Habilitantki: „Wymienione

narzędzia spełniają szereg wymogów psychometrycznych, do których należą: standaryzacja, obiektywność, normalizacja, rzetelność i trafność. W tym rozumieniu stanowią układ odniesienia” (zał. 2, s. 5). Zdanie to zostało opatrzone przypisem do 39. strony *Standardów dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, opracowanych przez American Educational Research Association. American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, a wydanych w Polsce przez GWP. Zdanie to zostało przez Autorkę napisane pogrubioną czcionką i - jak rozumiem - miało przekonać czytelnika, że o jakości cyklu nie ma co dyskutować, bo spełnia on ogólnoswiatowe standardy. Tymczasem wystarczy zajrzeć do przywoływanych *Standardów*, by stwierdzić, że na tej stronie, poświęconej jednej ze strategii ustalania trafności testu, jest mowa o znaczącej roli jego walidacji przez analizę związków wyników testowych z innymi zewnętrznymi zmiennymi, które w tym dopiero sensie można uznać za układ odniesienia dla standaryzowanego testu. Otrzymanie takich danych z badań korelacyjnych lub eksperymentalnych, powala bowiem bardziej wnikliwie oszacować wartość wyników uzyskiwanych w teście. Tymczasem Habilitatka tego rodzaju zabiegów nie dokonywała. Przypis jest dodany na chybił trafił. Gdyby Autorka cyklu poświęciła czas na solidne przestudiowanie *Standardów*, byłoby dla niej jasne, że to, co nazywa standaryzacją, dalekie jest od spełnienia wymagań dla testów psychometrycznych.

Dokonany przez dr J. Grubę opis procedur standaryzacyjnych jasno dowodzi, że wie ona, iż powinny być przeprowadzone, ale zupełnie nie rozumie, że uzyskane wyniki świadczą o wadach testu i w ich obliczu należało podjąć poważne decyzje dotyczące korekt aż do chwili, gdy wyniki dowiodą, że test osiągnął wymaganą jakość. W rezultacie upowszechnia testy, które nie spełniają podstawowych kryteriów jakości, wśród osób, które zakładają wysokie kompetencje statystyczne i metodologiczne osoby zajmującej się ich tworzeniem. Prowadzi to do błędnych diagnoz i budzi zastrzeżenia nie tylko merytoryczne, ale także etyczne. Na autorze testu psychometrycznego, który ma być stosowany na szeroką skalę jako narzędzie diagnozy rozwoju dzieci spoczywa ogromna odpowiedzialność. Wadliwa diagnoza ma poważne konsekwencje w życiu dzieci. Dlatego wymagania teoretyczne i metodologiczne powinny tu być spełnione na bardzo wysokim poziomie.

Zgłoszenie cyklu publikacji jako osiągnięcia awansowego oznacza, że będziemy mieli okazję zobaczyć wyrazistą ścieżkę rozwoju badawczego Kandydata. W przypadku ocenianego tu dorobku nie tylko nie widzę dynamicznego rozwoju, ale wręcz przeciwnie – zdumiewająco trwale błędy i słabości. Kandydatka nie zrobiła w ciągu tych lat żadnego postępu.

Ocena załączonych artykułów i rozdziałów w książkach

Habilitatka do ocenianych materiałów załączyła 17 artykułów w czasopismach i rozdziałów w pracach zbiorowych (w tym 3 opublikowane w czasopismach z listy JRC lub ERIH, ale wśród nich, czego Habilitatka nie wskazuje, tekst w dziale „Sprawozdania, uwagi, polemiki”), 3 książki autorskie („Technologia informacyjna w logopedii”, „Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym”, „Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich”), 2 pod jej redakcją oraz „Multimedialny Pakiet Logopedyczny”. Poniżej dokonuję ich oceny.

- „Multimedialny Pakiet Logopedyczny” przeznaczony do pracy z dziećmi z wadami wymowy, we fragmentach opracowany został wraz ze współautorami, jednak ilościowo widoczny jest główny wkład Habilitantki (wiele rozdziałów jest tylko jej autorstwa). Poszczególne części składają się z książki o charakterze poradniczo-metodycznym, programu komputerowego i zeszytu z ćwiczeniami do pracy indywidualnej i grupowej (jak np. domina, memory, „co nie pasuje?”, dopasowanie nazwy obrazka do litery itd.). Pakiet ma charakter metodyczny i z pewnością może być przydatny w pracy praktyków. U jego postaw nie znajdują się żadne

oryginalne badania naukowe zmieniające podstawy teoretyczne wad wymowy i ich terapii, więc nie można go uznać za wdrożenie badań. Z tego też powodu Pakiet nie ma znaczenia naukowego.

- „Technologia informacyjna w logopedii” (2009, Gliwice) to pozycja poradniczo-metodyczna, kierowana do praktyków. Fragmenty dotyczące badań nad używaniem przez logopedów programów komputerowych są w zasadzie przepisane z wcześniejszej publikacji *Wykorzystanie multimediów w terapii mowy – analiza porównawcza*. [W:] W. A. Sacher, A. Wasiński (red.). *Edukacja – kultura – media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury i mediów* (Bielsko-Biała 2008). Również w innych miejscach mamy do czynienia z bardziej lub mniej dosłownym wykorzystywaniem poprzednich publikacji (np. we fragmentach dotyczących norm etycznych związanych z prawami autorskimi czy przy opisach terapeutycznych programów komputerowych. Książka nie wnosi niczego do nauki.

- „Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym” (Katowice 2012) – książka zawiera trzy rozdziały teoretyczne wprowadzające do zagadnienia słuchu fonemowego, jego rozwoju i zaburzeń oraz narzędzi diagnostycznych. Mają one charakter zbliżony do podręcznikowego. Celem badań było określenie zależności między poziomem słuchu fonemowego a wybranymi zmiennymi. Jednak problemy badawcze są niepoprawnie sformułowane. Np. problem drugi: „Jak przebiega kształtowanie się słuchu fonemowego w poszczególnych grupach wiekowych badanych dzieci?”, jest pytaniem zbyt ogólnym, by odpowiedzi szukać w pojedynczych badaniach empirycznych. Dla problemu trzeciego „Czy dzieci bez zaburzeń wymowy mogą przejawiać zaburzenia słuchu fonemowego?”, który zestawiono z dwiema konkurencyjnymi teoriami, a więc nadano mu status rozstrzygnięcia między nimi, sformułowano nieadekwatną hipotezę „Nieprawidłowe różnicowanie fonemów nie wpływa na nieprawidłową artykulację”. Dowodzi to, że Autorka nie bardzo wiedziała, o co pyta, a na jakie pytanie odpowiada (problem dotyczy ewentualnego współwystępowania *versus* jego wykluczenia, hipoteza natomiast relacji wpływu). Brak jest opisu strategii doboru próby. Opis badań jest poprawny. Pozytywnie należy ocenić pojawiające się uwagi i komentarze do zaburzeń przebiegu badań, co zawsze jest dowodem wrażliwości empirycznej, a także odnoszeni uzyskanych wyników do rezultatów badań innych badaczy. Książka, moim zdaniem, zawiera zbyt rozbudowane aneksy. Negatywnie zwraca uwagę całkowity brak odwołań do badań i literatury zagranicznej.

- „Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich” (Kraków 2002) jako opublikowana i jedynie kosmetycznie zmieniona praca doktorska (o czym Autorka nie wspomina) nie może być brana pod uwagę w postępowaniu habilitacyjnym.

- „Logopeda. Wybór tekstów 2005 – 2008” to książka opisana przez Habilitantkę jako praca pod jej redakcją. Zawiera ona wybór artykułów, które we wskazanych latach zostały wydane w czasopiśmie „Logopeda”. Dr J. Gruba nie napisała do niej nawet rozdziału wprowadzającego. Nie mam pojęcia, na czym – jej zdaniem – polegał jej wkład jako redaktora naukowego. Nie wiem, czy w ogóle rozumie ona istotę takiej redakcji.

- „Wybrane problemy logopedyczne” (Gliwice 2011) – książkę zatytułowałabym raczej „Wybiórcze problemy logopedyczne”, gdyż nie łączy ich żadna teoretyczna idea czy koncepcja, którą przedstawiono by we wstępie do niej. Dr J. Gruba jest w niej po prostu jednym z autorów, a całość jest zbiorem interesujących, ale słabo ze sobą powiązanych tekstów. Pozycja ta w żaden sposób nie świadczy o kompetencjach, jakie powinien mieć badacz w funkcji redaktora naukowego.

W nadesłanych materiałach mamy też artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych. Poniżej dokonam krótkiej oceny każdej z nich w takiej kolejności, w jakiej zostały zapisane na nośniku.

- *Internetowy portal fonetyki. Założenia projektu*. „Poradnik Językowy” 2011, nr 7, s. 124-125
Tekst stanowi rodzaj hardzo rodzaj skrótovej informacji na temat portalu fonetyki. Dlatego nie dziwi, że nie został opublikowany w dziale „Artykuły i rozprawy”, ale w „Sprawozdania, uwagi, polemiki”. Nie ma żadnego znaczenia naukowego.

- *Kwestionariusz czy test? Wykorzystanie narzędzi diagnostycznych przez logopedów - analiza badań własnych*. „Przegląd Logopedyczno – Pedagogiczno – Psychologiczny” 2019, nr 1, s. 25-35. Część wprowadzająca artykułu jest zdawkowa. na poziomie elementarno-definicyjnym. Zastosowany dobór próby należy określić jako incydentalny, gdyż badaniom zostały poddane osoby na zasadzie dostępności. Brak nawet próby interpretacji faktu, że aż połowa osób objętych badaniem nie oddała kwestionariusza. Pytania badawcze nie mają charakteru naukowego. Nie zmierzają do wyjaśnienia żadnego zjawiska społecznego. Sondaż miał na celu zgromadzenie prostych informacji na temat popularności wymienionych w ankiecie narzędzi diagnostycznych. Te ostatnie nie zostały poddane żadnemu kategoryalnemu porównaniu czy pogrupowaniu. Osoby badane nie były nawet pytane o ocenę wykorzystywanych narzędzi czy wyjaśnienie, dlaczego korzystają z tych a nie innych. Dane dotyczące charakterystyki badanej próby nie zostały wykorzystane w żaden sposób poza prostą prezentacją. Powierzchowność zgromadzonych danych i nieuchronne sploty ich analizy są uderzające. Tekst nie ma wartości naukowej.

- *Moderna rehabilitacja po mozgowych przychodach*. Materiały pokonferencyjne, Banska Bystrzyca, – publikacja w języku słowackim, którego nie znam, więc nie oceniam tego tekstu. S. 394 – 400.

- (współautorka I. Polewczyk), *Multimedia w terapii sygnatyizmu – projekt badań*. „Chowanna” 2003. t. 2(21). Zawartość artykuł ogranicza się do wstępnego opisu opracowanego przez Autorki pakietu multimedialnych programów komputerowych „Logopedyczne zabawy” do wykorzystania w diagnozie i terapii logopedycznej. Planowane badania miały służyć ocenie przydatności pakietu. Tekst ma charakter jedynie popularyzujący. Chociaż bowiem jego czytelnikiem wyraźnie ma być osoba zajmująca się zawodowo dziećmi, jednak nie jest kierowany do odbiorcy zaawansowanego w zakresie uprawiania nauki (pedagogiki czy logopedii), o czym dobitnie świadczy wyjaśnianie przez Autorki takich podstawowych terminów, jak dysglosja czy afazja. Zajmująca znaczną część artykułu prezentacja badań i ujęć definicyjnych różnych autorów prowadzona jest w charakterystycznej dla początkujących badaczy stylistyce wyliczania. Autorki nie przyjęły żadnych kryteriów porządkujących, nie pogłębiły swojej analizy, nie pokusiły się o żadną interpretację. Zawarty w drugiej części artykułu opis projektu ma charakter metodyczny. Dzięki zainstalowanej w grach, niewidocznej dla użytkowników, rejestracji częstotliwości i czasu korzystania z poszczególnych ćwiczeń. Autorki dokonały pomiaru tego, co określiły jako przydatność pakietu. W mojej ocenie w ten sposób można było jedynie określić jego popularność. Nietrudno bowiem zauważyć, że bez pomiaru rezultatów korzystania z niego, ustalanie przydatności diagnostyczno-terapeutycznej nie jest możliwe. Podobnie jak częstotliwość i czas korzystania przez dzieci z gier komputerowych wiele mówi o ich popularności, ale niczego o przydatności np. rozwojowej. Natomiast trzeba podkreślić, że Autorki obiecują czytelnikowi przeprowadzenie w przyszłości takich badań.

W tekście ujawniają się też braki w zakresie kompetencji metodologicznych Auterek: termin populacja jest mylony z pojęciem próby badawczej. Czytelnik dowiaduje się, że próba została dobrana losowo, ale brak jest danych o strategii jej doboru i podejmowanych krokach. W efekcie deklarację reprezentatywności czytelnik musi przyjąć „na wiarę”.

Tekst nie ma wartości naukowej, chociaż może przydać się praktykom.

- *Multimedialny pakiet logopedyczny*. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.) „Kompetencje medialne w społeczeństwie wiedzy”. Poznań 2004. s. 335-339. To króciutki tekst o charakterze opisowo-promocyjnym. Bez wartości naukowej.

- *Ocena programów komputerowych wspierających terapię sygnalizacji* [W:] S. Juszczyk, M. Musiał, A. Watola (red.) „Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej” Katowice 2007, s. 370-375. W tekście zawarto opis prostych badań ankietowych. Trudno się wypowiedzieć na temat kontekstu teoretycznego badań, bo nie został on nawet wzmiankowany. Nie da się ustalić, jakiego zjawiska egzemplifikacją ma być badanie popularności tytułowego pakietu. Nie jest to też z pewnością ewaluacja pakietu – a taki termin został wprowadzony do tłumaczenia tytułu tekstu na język angielski. Ewaluacja jest procedurą znacznie bardziej złożoną i mającą swoją dobrze opracowaną metodologię. Trudno się zatem dziwić, że w bibliografii znajdujemy ... tylko jedną pozycję (współautorstwa Habilitantki).

Uwagę zwraca niesłychana pobieżność metodologiczna i płycizna interpretacyjna danych. Brak opisu strategii doboru próby. Chociaż w tekście zawarto prezentację wyników z wykorzystaniem procentów, nie zostały one poddane żadnej analizie. Informacje uzyskane od logopedów zostały po prostu zreferowane, ale nic z nich nie wynika. Dodane dane jakościowe (przykładowe odpowiedzi na pytanie otwarte „Co chciał(a)by Pan(i) dodać od siebie?”, które razi swoją potocznością) wprowadzają czytelnika w zażenowanie. Czyżby Autorka uznała, że przytoczenia takie jak „Gratuluję pomysłu”, „>Potworek< jest miłutki i zachęca do zabawy”, „Z całym szacunkiem i podziękowaniem dla Państwa za tak wspaniałą ofertę” mają charakter jakościowych wyników badań i wnoszą jakieś impulsy do nauki? Dla mnie jako recenzenta, były nie tylko sygnałem, że osoby wypełniające ankietę wiedziały, że oceniają produkt autora ankiety, ale także, że nie ma kompetencji w opracowywaniu badań kwestionariuszowych, mimo ogromu dobrej literatury metodologicznej na ten temat. Autorka zajmowała się marketingowym potwierdzeniem popularności pakietu, a nie badaniem jakiegoś zjawiska.

W zakończeniu tekstu, a więc w elemencie, który zgodnie ze sztuką pisania tekstów naukowych powinien zawiera najważniejsze wnioski z badań, zamieszczono zdawkowe stwierdzenie, że pozytywna ocena pakietu zachęca do tworzenia jego kolejnych części. Ogólnie tekst należy określić jako promocję pakietu.

- *Polisensoryczne oddziaływanie metod komputerowych na rozwój mowy u osób z zaburzeniami korowymi* materiały pokonferencyjne „Konteksty edukacyjnych wied w dimenziach informacyjnej społeczności” 2006. Artykuł zawiera opis programu Multimedialna Terapia Afazji, oddziałujący polisensorycznie na struktury kory mózgowej. Rozpoczyna go elementarne wprowadzenie teoretyczne „Mózg a mowa” – na poziomie podręcznikowym. Przywoływana literatura była opublikowana np. w latach 1966, 1978, 1980. Jest to zdumiewające, jeśli weźmiemy pod uwagę rewolucyjny niemal rozwój neuronauk w ostatnim okresie i ogromną liczbę najnowszych publikacji w tym obszarze. Czy Habilitantka nie jest świadoma, że pojawienie się zaawansowanych technologii umożliwiających rejestrowanie aktywności mózgu (jak np. rezonans magnetyczny w wersji funkcjonalnej, magnetoencefalografia, pozytonowa tomografia emisyjna itd.) doprowadziły do niewyobrażalnego wcześniej wzrostu danych wyjaśniających działanie CUN, a w tym związków między mózgiem a mową? Obawiam się, że przywoływane w bibliografii pozycje to zasoby znane Habilitantce z czasów jej studiów i właśnie taki, studencki co najwyżej, jest poziom ich analizy i wynikający z tego wkład naukowy.

Zauważmy też, że źródłem wiedzy naukowej dla Kandydatki na stopień doktora habilitowanego okazują się przede wszystkim podręczniki akademickie, a więc publikacje przeznaczone dla studentów.

Przy tej okazji trzeba zwrócić uwagę na brak nawet tak elementarnych technicznych kompetencji Habilitantki, jak zapis bibliograficzny. Jest to jedynie przykład, gdyż ta uwaga nie dotyczy tylko tego tekstu. Stanowi on opublikowany po polsku element zbioru w języku słowackim. Autorka zakłada więc (zapewne poniekąd słusznie), że czytelnik słowacki zrozumie tekst polski. Jednak „dla uharwienia” wprowadza w bibliografii wybiórcze elementy angielskiego. Przy czym z niewiadomych przyczyn w przypadku prac zbiorowych oznaczenie „w:” zostało podane w języku angielskim jako „in”, ale już skrót „red.” pozostawiono bez tłumaczenia. W niektórych pozycjach podane jest wydawnictwo, w innych nie, a w jednym nie ma ani wydawnictwa, ani miejsca wydania. Zdarzyło się nawet pominięcie nazwisk redaktorów zbioru. Znienacka pojawia się też zbędny w zestawieniu bibliograficznym numer strony. Tytuły pozbawione są podtytułów, bywają ucięte, a przy pozycjach dwutomowych brak wskazania tomu. Aż trudno uwierzyć, że w nader skromnej, bo obejmującej zaledwie 9 pozycji bibliografii, można było natknąć się na tyle uchybień w zapisie.

Artykuł ma przekonać czytelnika o zasadności stosowania komputerów w działaniach terapeutycznych wobec osób dotkniętych afazją. Ale do tego nikogo przekonywać nie trzeba, gdyż na świecie wykorzystywane są w tym zakresie zarówno programy specyficzne, przeznaczone do konkretnego obszaru deficytowego, jak i ogólne, wielomodułowe, obejmujące wiele obszarów deficytowych. Nad skutecznością tych programów prowadzone są też na świecie badania (w tym też zaawansowane metodologicznie randomizowane badania kliniczne). Innymi słowy, artykuł ma następującą konstrukcję: podręcznikowe informacje o związkach między mózgiem i mową na podstawie rażąco przestarzałej literatury; krótki opis zawartości promowanego programu i 4-wersowe zakończenie o pozytywnej ocenie programu przez logopedów. Aż trudno mi to skomentować. Tekst nie ma najmniejszej wagi naukowej, choć może mieć pewną wartość dla logopedów-praktyków.

- *Programy komputerowe w terapii osób z afazją*. Artykuł – opublikowany w dziale „Praktyka” – ma charakter popularno-metodyczny, a jego celem jest upowszechnienie wiedzy na temat istniejących możliwości wykorzystywania komputerów w terapii logopedycznej osób z afazją. Nie ma wartości naukowej.

- (współautor: I. Polewczyk), *Rola nauczyciela w terapii wad wymowy*. [W:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.) „Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka” (Kraków 2005). Artykuł odnosi się do obszaru edukacji przedszkolnej. Rozpoczynając od przywołania fragmentu programu przedszkolnego, dotyczącego rozwoju mowy i myślenia dzieci, autorki komentują, że należałoby założyć, iż taki program zapewnia doskonały start w przyszłe życie. Następnie formułują pytania, które – jak rozumiem – miały pełnić funkcję problemów badawczych (bo innych w tekście nie ma, a o przeprowadzonych badaniach mówi się jako o sposobie odpowiedzi na te właśnie pytania), a których potoczność i kuriozalna niezgodność z zasadami formułowania problemów w nauce wprawia czytelnika w osłupienie. Oto one: „Czy jednak jest tak naprawdę? Czy jest jakaś różnica między dziećmi, które uczęszczają do przedszkola i tymi, które do niego nie chodzą? Czy nauczyciel przedszkola jest w stanie lepiej wpłynąć na rozwój dziecka niż jego własna matka?”.

Dalsza lektura nie poprawia wrażenia. Autorki objęły badaniami wymowy 80 dzieci. Nie informują o strategii doboru próby. O zależności między zmiennymi (którą rozumieją jako wpływ jednej zmiennej na drugą!) wnioskuje na podstawie oglądu „na oko” danych procentowych. Odsetki były liczone nawet z liczebności równych 10, 6, a nawet 3. Prowadziło to, rzecz jasna, do kuriozalnych konkluzji. Na przykład po ustaleniu, że troje z sześciorga dzieci

objętych od kilku lat opieką przedszkolną miało wady wymowy Autorki formułują twierdzenie: „Z zaprezentowanych wyników badań wynika, iż 50% dzieci uczestniczących dłużej w edukacji przedszkolnej posiada wady wymowy”. Na takiej podstawie Autorki wyciągały też wnioski o różnicach między dziećmi mieszkającymi na wsi i w mieście, nie wykazując się świadomością, że przy tej liczebności podgrup takie dane nie są żadną podstawą do jakiegokolwiek wnioskowania. Takie wykorzystanie danych liczbowych oznacza, że Autorki nie mają najmniejszego pojęcia o zasadach wykorzystywania danych procentowych, nie znają podstawowych zasad statystyki opisowej, a nawet nie mają zwykłego matematycznego wyczucia. Nie sięgam już nawet po argumenty, że dla różnicowania wpływu przedszkola niezbędne byłyby dane o wymowie wszystkich biorących udział w badaniach dzieci przed osiągnięciem wieku przedszkolnego.

Widoczny tu bezmiar niekompetencji metodologicznej i warsztatowej Auterek jest dyskwalifikujący. Takimi publikacjami wprowadza się do nauki przekłamania i artefakty.

- *Rozpoznawanie ruchów artykulacyjnych przez dzieci i osoby dorosłe na podstawie programu komputerowego „Rentgenogramy, palatogramy, labiogramy”*. [W:] M. Wawrzak-Chodaczek (red.), „Wartości w komunikowaniu” (Poznań 2009). Tekst zawiera uporczywie powtarzający się błąd, czy wręcz – głębokie niezrozumienie, jakie dotyczy istoty badań naukowych i badanych zmiennych, widoczne niemal we wszystkich publikacjach Habilitantki. Dobitnie świadczy o tym zdanie: „Przeglądając literaturę przedmiotu, nie można odnaleźć informacji oraz badań wskazujących na skuteczność programu w terapii”, gdy pisząc „program” ma na myśli określony produkt pomocowy. Dr J. Gruba nie rozumie, że chociaż przedmiotem badań może być dowolny element rzeczywistości, jednak, by badania miały sens naukowy, musi on zostać teoretycznie skonceptualizowany i metodologicznie skonkretyzowany. Jeśli zatem w nauce ustalono, że wykorzystywanie programów komputerowych w terapii jest skuteczne, to badanie kolejnych programów może mieć znaczenie dla praktyki, ale jeśli ma mieć znaczenie dla nauki, to niezbędne byłoby albo przeprowadzenie zdyscyplinowanego metodologicznie badania ewaluacyjnego, albo konceptualizacja zjawiska, z jakim unikatowo mamy do czynienia w danym programie, a którego istoty lub uwarunkowań jeszcze w nauce nie stwierdzono. Z żadną z tych sytuacji nie mamy do czynienia w ocenianym tekście (ani też w innych tekstach Habilitantki, napisanych w analogicznej konwencji).

Ale trzeba tu dodać, że badanie, jakie zostało w tym artykule opisane, również urąga nawet podstawowym zasadom prowadzenia badań, a zagęszczenie uchybień jest zdumiewające. Wadliwie sformułowane problemy (pierwszy nie zawiera sformułowanej zmiennej; drugi jest niefalsyfikowalny), brak zdefiniowanych zmiennych, brak wskazanej metody badań, wadliwie dobrana próba, rozkład wyników rozumiany jako zestawienie danych surowych w tabeli.

Dla nauki tekst ma tylko takie znaczenie, że może być wykorzystywany jako przykład metodologicznie niedopuszczalnych błędów. W mojej ocenie, nie ma on nawet żadnego znaczenia dla praktyki.

- *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dziecka za pomocą programów komputerowych*. [W:] M. Knapik, W. A. Sacher (red.), „Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej” (Bielsko-Biała 2007). Tekst składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera potoczne poglądy na temat zainteresowań małych dzieci i młodzieży muzyką i współczesnych zjawisk z tym związanych. Druga, dominująca jest bezrefleksyjnym opisem różnych programów komputerowych związanych z edukacją muzyczną dzieci. Tekst spoza dyskursu naukowego.

- *The areas of using information technology for speech therapy for children*. S. Juszczyk, E. Petlak, P. Seidler (red.), „New trends in the pedagogy of a child” (Nitra 2006). Tekst nie jest w żadnym sensie artykułem. To rodzaj notatki, streszczenia czy krótkiej informacji na temat stosowania komputerów w terapii logopedycznej. Sądząc po spisie treści i widocznych tam

stronach całość publikacji nie jest zredagowaną naukowo pracą zbiorową, a jedynie rodzajem zbioru streszczeń. Nie rozumiem, w jakim celu i z jakiego powodu Habilitantka zamieściła ten tekst w materiałach awansowych.

- *Wykorzystanie multimediów w terapii mowy – analiza porównawcza*. [W:] W. A. Sacher, A. Wasiński (red.), „Edukacja – kultura – media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury i mediów” (Bielsko-Biała 2008). Tekst zawiera opis sondażu diagnostycznego przeprowadzonego z wykorzystaniem ankiety rozprawdzonej na dwóch konferencjach logopedycznych. Z 200 ankiet do Habilitantki wrócił 106. Element porównawczy badań wyrażał się w przesłaniu dwa lata później 230 ankiet do losowo wybranych logopedów, z których odesłano 144.

Przedmiotem badań były opinie logopedów na temat wykorzystywania programów komputerowych i w terapii oraz stanu gotowości logopedów do korzystania z nich. Badania mają charakter podstawowy, do analizy wykorzystano procenty, a ich prezentacji w tabelach towarzyszy jałowe powtarzanie danych w opisach pod tabelami. Zgromadzone dane dowodzą wzrostu popularności korzystania z komputera w pracy terapeutycznej w ciągu dwóch lat. Dokonane w drugiej części tekstu porównanie popularności określonych programów nie ma najmniejszego znaczenia naukowego, bo nie dokonano żadnej analizy różnic między nimi, a tym bardziej różnic opisanych z odwołaniem do pojęć i teorii.

To bardzo słaby tekst, niemniej jednak można go zaliczyć do grupy komunikatów z badań.

- *Wykorzystanie multimediów w terapii osób z zaburzoną komunikacją*. [W:] E. Petlak, S. Juszczyk (red.) „Diferenciacia vyucovania a suvislosti”. „Teoretyczne” wprowadzenie oparto na jednej (!) pozycji popularnej o sztuce prezentacji, przeznaczonej dla pracowników marketingu i nauczycieli. To żenujące. Dalsza część to krótkie opisy kolejnych programów możliwych do wykorzystania w terapii osób z różnego rodzaju zaburzeniami specyficznymi lub ogólnymi. Tekst popularyzujący programy. Bez znaczenia naukowego.

- *Wykorzystanie technologii informacyjnej w profilaktyce logopedycznej*. [W:] K. Węsierska (red.) „Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej” (Katowice 2012). Pierwsza część artykułu zawiera prezentację fragmentów standardów kształcenia nauczycieli. Potem Autorka przechodzi do ustalenia, czym jest logopedia i jej zadania, co już jasno wskazuje dla jakiego odbiorcy jest przeznaczony tekst i jakie może być jego naukowe znaczenie. Dalej Autorka sygnalnie przywołuje dane z badań własnych nad wadami wymowy dzieci bez podania jakichkolwiek cech projektu metodologicznego, co jest zrozumiałe, jeśli już wiemy, kto miał być czytelnikiem. Następnie przywołuje argumenty różnych autorów, z których wynika, że praca dzieci z komputerem ma zalety. No cóż, trudno to uznać za odkrywcze. No i – do czego już przywykłam w czasie lektury wszystkich tekstów Habilitantki – serwuje czytelnikowi skrótowe prezentacje różnych programów. Nawiązuje też do norm etycznych związanych z wykorzystaniem cudzych programów i prawami autorskimi.

- *Wykorzystanie odgłosów natury w komputerowych programach logopedycznych*. [W:] M. Knapik, A. Łobos, I. Nowakowska-Kempna (red.), „W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce”. Pierwsza część tekstu zawiera elementarne informacje na temat rozwoju słuchu dziecka, o charakterze typowo podręcznikowym. Druga część – nie mogło być inaczej – to prezentacja programów komputerowych możliwych do wykorzystania logopedycznego, które zawierają elementy dotyczące zwierząt i wydawanych przez nie dźwięków, jak np. „prosiak – chrum, chrum, woźnica – prrrr, prrrr. pies – wrrrr, wrona – kra, kra, gołąb – gruchu, gruchu”. Nic dodać, nic ująć.

- (współautor I. Polewczyk) *Zróżnicowanie metod w terapii logopedycznej*. [W:] S. Juszczyk, E. Petlak (red.) „Wybrane problemy edukacyjne - konfrontacje polsko-słowackie”. W tekście dokonano uporządkowania metod z uwagi na różne ich cechy i zakresy stosowania

profilaktycznego i terapeutycznego, co czyni go przydatnym dla logopedów-praktyków, zwłaszcza początkujących, i nauczycieli.

Podsumowując ocenę publikacji rozproszonych, głównie rozdziałów w książkach i materiałów konferencyjnych, przyznam, że podczas czytania moja cierpliwość jako recenzenta została wystawiona na ciężką próbę. Wszystkie teksty cechuje uderzająco niska jakość, a niektóre z nich trzeba by określić jako kompromitujące. Ogólnie zwraca uwagę brak podstawowych umiejętności niezbędnych dla pisania jakichkolwiek tekstów naukowych, czy to monograficznych, czy badawczych. Kontekst teoretyczny jest powierzchowny, literatura zdumiewająco uboga. Poziom metodologiczny badań przypomina słabe prace licencjackie. Autorce nie tylko brak elementarnej wiedzy teoretycznej, jaką powinien się wykazać nawet najmłodszy pracownik naukowy, nie tylko posługuje się metodologią na poziomie potocznym, ale nie opanowała nawet umiejętności technicznych, takich jak pisanie adresów bibliograficznych. Wiele artykułów jest rodzajem ukrytej promocji własnych materiałów i pomocy. Czytelnik jest też zmęczony powtórzeniami wątków i argumentów. To ostatnie dowodzi, że zakres zagadnień i horyzont ich ujmowania reprezentowany przez Habilitantkę jest węższy niż mogłoby się wydawać w pobieżnym oglądzie jej dorobku.

Przyznam, że w ciągu wielu lat mojej recenzentkiej praktyki rzadko zdarzało mi się oceniać tak słabe publikacje. Nie wnoszą one niczego do nauki, chociaż niektóre z nich mogą pełnić funkcje popularyzacyjne wobec nauczycieli i innych praktyków.

Na zakończenie zamieszczam drobną uwagę odnoszącą się do warstwy redakcyjno-językowej recenzowanego dorobku. Załączony do dokumentacji autoreferat nie jest dobrze opracowany. Nie zawiera analizy zmian w dokonaniach Habilitantki zachodzących w toku jej rozwoju, procesu pogłębiania dorobku, wynikającego z dostrzegania wcześniejszych braków, lecz jest skróconym opisem zawartości podręczników do testów składających się na cykl. Natomiast dokumentacja jest przygotowana poprawnie pod względem techniczno-redakcyjnym. Występujące błędy literowe (np. s. 7 test U Mannau-Whitneya) czy językowe (np. częsty zwrot „ilość dzieci”) są nieliczne. Może tylko warto zwrócić uwagę, że ów błąd językowy, polegający na stosowaniu wyrazu „ilość” do rzeczowników policzalnych, ma charakter uporczywy i występuje w całym dorobku Habilitantki, w jej wielu publikacjach.

Inne przejawy działalności naukowej

Dr J. Gruba wzięła czynny udział w ponad 70 konferencjach naukowych i metodycznych, co dowodzi jej dynamicznej aktywności w tym zakresie. Odbyła też tygodniowy staż naukowy w Wielkiej Brytanii. Uczestniczyła w dwóch międzynarodowych projektach badawczych, tj. kolejno w projekcie:

- poświęconym analizie porównawczej wybranych problemów kształcenia i wychowania w Polsce i na Słowacji (VEGA1/0092/03),
- poświęconym sposobom inkluzji w środowisku edukacyjnym.

Nie dowiadujemy się jednak szczegółów o wykonywanych przez nią zadaniach, ani o wnioskach i efektach naukowych projektów.

Kierowała też projektem finansowanym z Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka, współuczestnicząc w opracowaniu encyklopedii logopedii. W ramach tego samego programu uczestniczyła w innym projekcie, dzięki któremu powstał portal wspomagający naukę czytania

i pisanie wraz z narzędziami monitorująco-diagnostycznymi. Kierowała też 4 projektami realizowanymi na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚ, poświęconymi wykorzystywaniu multimediów w diagnozie i terapii.

Dr J. Gruba była kilkakrotnie nagradzana za swoją działalność. Otrzymała Nagrodę indywidualną III stopnia oraz Nagrodę indywidualną II stopnia przyznane przez Rektora UŚ, Nagrodę zespołową I stopnia Rektora Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego oraz Nagrodę European Language Label przyznaną za innowacje w edukacji językowej.

Działalność popularyzacyjna i organizacyjna

Działalność dr J. Gruby dedykowana jest praktykom i praktyce, głównie terapeutycznej, ale także kształceniowej. Ma tu ona duże zasługi zwłaszcza w zakresie upowszechniania technologii informacyjnej w pedagogice i logopedii. Napisała szereg artykułów zawierających informacje na ten temat i zachęcające do korzystania z tego rodzaju oprzyrządowania. Opracowała Multimedialne Pakiety Logopedyczne, programy komputerowe wspierające rozwój mowy i inne materiały oraz pomoce dydaktyczne. Prowadzi szkolenia dla logopedów, terapeutów i nauczycieli. Angażuje się w kampanie społeczne, których celem jest profilaktyka niepowodzeń szkolnych. A są to tylko niektóre przejawy jej zaangażowania na tym polu.

Była uczestnikiem 3 projektów edukacyjnych: jednym finansowanym przez EFS (dotyczącym studiów podyplomowych) oraz dwóch finansowanych w ramach POKL (dotyczących edukacji przedszkolnej).

Dr J. Gruba jest też dobrym organizatorem. Zorganizowała kilka konferencji naukowych, w tym jedną międzynarodową. Do jej szczególnych zasług należy założenie czasopisma „Logopeda”. Ma doświadczenie redaktora naczelnego w czasopismach „Logopeda” i „Przegląd Logopedyczno-Pedagogiczno-Psychologiczny”. Przez kilka lat prowadziła też studenckie koło naukowe.

W tym miejscu muszę poczynić pewną uwagę. W autoreferacie Habilitantka podkreśla związek swojej pracy z praktyką, pisząc: „Całą moją pracę naukową podejmuję ze świadomością łączenia jej z użytecznością społeczną. Staram się promować interakcyjny model nauki, odpowiadający na potrzeby rynku. Uprawiam naukę

, w której teorię i badania mogę przekuć w praktykę, ponieważ nauka ma być użyteczna i powinna służyć ludzkości” (zał. 2, s. 4). Trudno nie zaakceptować tego przesłania, zwłaszcza na gruncie pedagogiki. Jednak Kandydatka pominęła jedną fundamentalną kwestię. Otóż, uczonej przekuwa w praktykę teoretyczną koncepcję stworzoną przez siebie. Wdrażanie cudzych koncepcji naukowych tworzonych przez innych, nawet jeśli łączy się to z wytwarzaniem rynkowo atrakcyjnych materiałów, jest domeną praktyka. Tak działa na gruncie edukacyjnym nauczyciel innowator, autor dobrych podręczników, projektant stymulujących rozwój zabawek edukacyjnych itd. I właśnie dr Joanna Gruba jest w mojej ocenie dobrym, przedsiębiorczym praktykiem.

Można też łączyć na poziomie naukowym teorię z praktyką, dokonując ewaluacji wdrożonego projektu lub programu. I być może Habilitantce wydaje się, że przynależy do tego nurtu badań naukowych. Niestety nie zainteresowała się teorią i strategiami ewaluacji. Jest to odmiana złożonych badań społecznych, której różne modele (np. ex-ante/ mid term/ex-post, ewaluacja proaktywna, rozjaśniająca, monitorująca, ewaluacja formatywna i konkluzyjna itd.) i techniki gromadzenia danych (np. obserwacja, wywiady, różnego rodzaju analizy dokumentów, studia przypadków) są z powodzeniem uprawiane na całym świecie. Tego rodzaju działań, które są otwarte na krytyczną autorefleksję, korekty i wprowadzane zmiany, Habilitantka nie

podejmowała. Wydaje się wręcz, że nieustannie kieruje nią głębokie arbitralnie przyjęte przekonanie o niepodważalnej wartości tego, co robi.

Krótko mówiąc, całkowicie nie zgadzam się z uzasadnieniem praktyczności badań, jakie dla własnego dorobku formułuje Habilitantka. Działa ona w praktyce, ale nie uprawia nauki.

Podsumowanie

Odnoszę wrażenie, że dr J. Gruba słabo porusza się w kontekstach zaawansowanej myśli akademickiej. W autoreferacie pisze o prowadzeniu przez siebie – jak to określa – rozważań teoretycznych, ale wydaje się, że nie do końca rozumie istotę tego rodzaju analiz w nauce. Dobrze czuje się jako praktyk i jej doświadczenie praktyczne niewątpliwie trzeba docenić. Jej starania, by swoją działalność zawodową oprzyrządować, są chwalebne. Ale, niestety, nie tylko pozostają bez znaczenia dla nauki, ale wskutek braków kompetencyjnych są wadliwe w zakresie praktyk diagnostycznych.

Wartość czterech testów cyklu, zgłoszonego w dorobku jako główne osiągnięcie, budzi bardzo poważne wątpliwości. Wydaje się, że dr J. Gruba wiedziała, co należy ustalić statystycznie, by test mógł być uznany za wystandaryzowany, ale zupełnie poległa na polu rozumienia, jakie wymagania dotyczące doboru próby i jej rozkładu leżą u podstaw tych ustaleń, jakie wartości uzyskane w procedurach walidacji i weryfikacji jakości testów są pożądane lub co najmniej dopuszczalne, oraz tego, co z tymi ustaleniami zrobić. Pierwsze dane na temat mocy dyskryminacyjnej pytań, trafności czy rzetelności to dopiero początek solidnej pracy nad testem. Uzyskane wskaźniki bardzo często prowadzą do poważnej rewizji narzędzia, wprowadzania korekt i zmian. Dopiero wówczas, gdy osiągną one pożądane wartości, test można uznać za spełniający wymagania standaryzacji. Gdyby na przykład Habilitantka skorzystała z przywoływanych przez siebie w sposób zupełnie przypadkowy *Standardów dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, zapoznała się z rozdziałem „Interpretowanie danych na temat rzetelności” nie popełniłaby licznych kardynalnych błędów.

Trudno mi ustalić, jakie wyobrazenie o pedagogice jako dyscyplinie naukowej ma dr Joanna Gruba. Odnoszę wrażenie, że pedagogikę jako naukę utożsamia z pedagogiką jako działalnością praktyczną i doradczą (kierowaną do nauczycieli, a także do rodziców). Synonimiczne traktowanie terminu „pedagogiczny” oraz takich pojęć, jak doradczy, metodyczny czy popularyzatorski, jest do pewnego stopnia uzasadnione. Co więcej, doradca, metodyk czy popularyzator może być człowiekiem twórczym, innowacyjnym i produktywnym w zakresie proponowania nowych technik, form aktywności, zadań itd. W tym sensie pedagogiem nazwiemy nauczyciela, doradcę metodycznego, a nawet niejednego rodzica.

Jednak pedagog naukowiec to termin bliski, ale nie tożsamy. Pedagogika jako nauka to zbiór teorii i badań opartych na jasno wyartykułowanych założeniach koncepcyjnych oraz wyrazistym, dobrze opracowanym projekcie metodologicznym, refleksji krytycznych i metateoretycznych, wpisanych w liczne nurty i paradygmaty, a także wciąż formułowanych pytań, hipotez i polemik. Niewątpliwie, teoretyczna myśl pedagogiczna w swoich rozległych zakresach odnosi się do praktyk i edukacji, jednak by publikacje i poszukiwania empiryczne i praktyczne uznać za naukowe muszą nieść ze sobą zmianę w teorii lub taką zmianę w praktykach, która opiera się na nieznanym wcześniej założeniu lub wynikach badań. Nie wystarczy kolejny sposób upracticznienia istniejącej już (przez innych wytworzonej i dobrze udokumentowanej) wiedzy, kolejna forma modyfikująca nieco ustalony już wcześniej i

powszechnie przyjęty sposób działania. odmiana pomocy dydaktycznych czy diagnostycznych opartych o powszechnie znany model teoretyczny. Nie wystarczy także popularyzacja wiedzy naukowej, bo w tym zakresie osiągnięcia dr J. Gruby są pewnie niemałe.

Wniosek końcowy

Dorobek dr Joanny Gruby nie wnosi do nauki wkładu, który moglibyśmy określić jako znaczący czy oryginalny. W recenzowanym materiale nie mamy nowatorskich problemów i solidnej strategii poszukiwania na nie odpowiedzi, a często nie mamy właściwie żadnych pytań badawczych i żadnej strategii wykraczającej poza potocznie rozumiane gromadzenie informacji. Najbardziej niepokoi fakt, że u podstaw tego dorobku leżą liczne błędy i uchybienia metodologiczne, co stawia pod poważnym znakiem zapytania całą jego zawartość.

Z uwagi na wszystkie przedstawione powyżej uwagi, kierując się zapisami art. 16 Ustawy z dnia 14 marca 2003 roku z późniejszymi zmianami **nadesłany mi do recenzji dorobek oceniam negatywnie i jestem zdecydowanie za odmową nadania dr Joannie Gruba stopnia doktora habilitowanego.**

Dorota Anna Chojnacka