

Dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki
Ul. Batorego 12
31-135 Kraków
justyna.kusztal@uj.edu.pl

Recenzja dorobku naukowego, osiągnięć dydaktycznych i organizacyjnych
oraz popularyzatorskich dr Anny Mikler-Chwastek
przygotowana w związku z ubieganiem się o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika, sporządzona dla komisji habilitacyjnej
powołanej przez Radę Doskonałości Naukowej w dniu 25 stycznia 2021.

Informacje ogólne - aktywność zawodowa

Pani dr Anna Mikler-Chwastek jest absolwentką pedagogiki szkolnej i korekcyjnej (licencjat 2000) oraz teologii ewangelickiej (magisterium 2000) w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała w 2007 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie pod kierunkiem Prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, na podstawie dysertacji: Dziecięce preferencje jako wyznacznik rozwoju. Obecnie pani Doktor pracuje do 2004 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w Wyższej Szkole Edukacji w Sporcie i Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie, wcześniej zaś pracowała w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (umowy zlecenia).

Jest autorką 45 tekstów w postaci rozdziałów w monografiach i artykułów w czasopiśmie, redaktorką trzech monografii wieloautorskich i autorką jednej monografii, (stanowiącej wraz z 10 tekstami powiązanych tematycznie) główne osiągnięcie naukowe.

Wskazanie osiągnięcia naukowego na podstawie art. 219 ust 1 i 2 Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i nauce, stanowiącego znaczny wkład w rozwój dyscypliny:

Recenzji poddaję monografię naukową pt. „Samodzielność dwulatków w kontekście umiejętności odczytywania oczekiwań dorosłych”, wydaną przez Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa ISBN 978-83-66010-51-2, liczące 201 stron. Monografię zrecenzowały: prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska z APS i dr hab., Agnieszka Piejka, prof. ChAT oraz 10 publikacji (artykułów i rozdziałów w monografiach) wskazanych jako pozostałe publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego.

Rozprawa przedstawiona do oceny składa się z czterech zasadniczych części, gdzie pierwsza część ma charakter teoretyczny i poświęcona jest definiowaniu kategorii pedagogicznej samodzielności życiowej w kontekście norm rozwojowych, teorii umysłu oraz koncepcji i teorii społecznego uczenia się. Część druga to opis metodologii badań prowadzonych przez Autorkę, a część trzecia to analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego. Część czwarta rozprawy to próba interpretacji umiejętności odczytywania oczekiwań dorosłych poprzez pryzmat teorii umysłu oraz rekomendacje dla praktyki wychowania małych dzieci. Część teoretyczna rozprawy jest uporządkowana, w dużej mierze koresponduje z wcześniejszym dorobkiem Autorki, w kilkunastu publikacjach opisujących samodzielność życiową dwulatków i dzieci starszych, odwołuje się wielokrotnie do teorii społecznego uczenia się, wyjaśniając umiejętności dzieci procesami modelowania, naśladowania obecnymi od najwcześniejszych okresów rozwojowych człowieka (na co wskazuję w dalszych częściach recenzji).

Autorka podkreśla wielokrotnie, że: „to czy dziecko manifestuje daną sprawność, zależy od kilku czynników. Z całą pewnością są to: poziom rozwoju ruchowego, możliwości percepcyjne, sprawność w obszarze motoryki małej, poziom rozwoju umysłowego, ale także sposób organizowania przez dorosłego procesu uczenia się. Trzeba pamiętać, że w procesie tym kontekst społeczny pełni rolę uprzywilejowaną”. (s. 52). Propozycja wprowadzenia kategorii teorii umysłu jako jednej z perspektyw interpretacyjnych dla opisu poziomu dążenia dwulatka do samodzielności jest perspektywą obiecującą, ale jak uzasadniam dalej, niemożliwą do weryfikacji za pomocą teorii ugruntowanej.

Teorie umysłu to „zbiór przekonań (niekoniecznie jawnych), dzięki którym wyjaśniamy różne doświadczenia” (s. 55). Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, mogą one być czynnikiem pośredniczącym między oczekiwaniami opiekuna, rodzica, a tym jak dziecko odbiera te oczekiwania. Autorka poszukuje teorii umysłu u S. Szumana czy J. Piageta, przedstawia także współczesne koncepcje tej kategorii badawczej. Mocno podkreśla kontekst społecznego uczenia się, mniej uwagi poświęca teoriom psychologii poznawczej, które tu wydają się konieczne. Przytacza też wiele wyników badań naukowych, których zestawienie jasno pokazuje, że zdolność wnioskowania o stanie umysłu obserwowanego człowieka dzieci uzyskują w wieku lat czterech czy trzech (Białecka- Pikul M., 2002, Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu, WUJ, Kraków, por. s. 58 rozprawy). Rozważania nad teorią umysłu jako perspektywą wyjaśnienia dążenia dziecka dwuletniego do samodzielności były dla Habilitantki podstawą do podjęcia badań, których celem ogólnym było: „ustalenie, w jaki sposób rodzice oraz opiekunowie traktują proces nabywania samodzielności przez małe dzieci (dwulatki), a także, jak dzieci dostosowują się do ich oczekiwań” (s. 94). Cel ten, poznawczy, jak sądzę, Autorka monografii chciała zrealizować poprzez program badawczy opisany w dysertacji.

Badania, jak pisze Autorka „stanowią jeden program składający się z trzech projektów badawczych”, co wedle jej jest konsekwencją przyjęcia jako metody badawczej teorii ugruntowanej i jak stwierdza dalej: „zgodnie z jej założeniami może być tak, że badacz odkryje zjawiska, których nie szukał na początku badań i zbuduje teorię do zupełnie nowego obszaru. Tak też było w przypadku moich badań: wyniki uzyskane w pierwszym projekcie stawały się inspiracją do zbudowania kolejnego, gdyż nie wszystko udało się wyjaśnić dzięki dotychczas obranej ścieżce badawczej. Z kolei z analiz wyników uzyskanych podczas drugiego projektu badawczego wynikało, że problem należy pogłębić, konstruuując etap trzeci”. Autorka postawiła 5 celów badań:

projekt pierwszy: (1) poznanie opinii rodziców i opiekunek pracujących w żłobkach odnośnie do rozwijającej się samodzielności małych dzieci, (2) ustalenie, w jaki sposób opinie te przekładają się na działania wspierające dążenie dzieci do samodzielności;

projekt drugi (3) ustalenie, jak dzieci w drugim roku życia uczęszczające do żłobków dążą do samodzielności (w wybranych czynnościach samoobsługowych), (4) ustalenie, jak dzieci korzystające z wychowania domowego dążą do samodzielności (w wybranych tych samych czynnościach samoobsługowych), (5) porównanie poziomu dążenia do samodzielności obu grup dzieci,

projekt trzeci (6) zbadanie zjawiska dążenie do samodzielności bądź rezygnacji z niej w zależności od oczekiwań prezentowanych przez opiekunów w żłobku i w domu.

Tak szeroko sformułowane cele, pełne niejednoznaczności na każdym z etapów (3 następujące kolejno po sobie projekty) w mojej ocenie znacznie utrudniają przeprowadzenie badań, choćby przez to, że są nie zawsze poprawnie sformułowane (o czym niżej), a kategorie, do których się odwołują nie są ściśle zdefiniowane (dążenie do samodzielności definiowane tylko jako stopień wysoki lub niski).

Każdy z projektów badawczych obejmował inną grupę badanych: 1) 70 rodziców i 50 opiekunek pracujących w żłobkach, 2) 370 dzieci dwuletnich oraz 3) 80 dzieci korzystających ze żłobków i

równocześnie korzystających z wychowania domowego. Zastosowane zgodnie z zasadami triangulacji metody badawcze to: ankieta dla rodziców i opiekunek, obserwacja i studium indywidualnego przypadku, ujęte całościowo w ramach teorii ugruntowanej.

Głębsza analiza koncepcji metodologicznej pracy habilitacyjnej pozwala mi na sformułowanie wniosku o nieadekwatności wybranej metody badawczej do celu badań, ale i same cele badań uznać muszę za sformułowane w dużej mierze niepoprawnie. Uważam, że pomocne byłoby tu sięgnięcie do „klasycznych”, nawet określanych jako „szkolne” sposobów określania celów, tj: poznawczy, teoretyczny, praktyczny, czy inaczej: cel ogólny, cel szczegółowy lub także: cel teoretyczny, cel wdrożeniowy. Chaos i nieadekwatność zakresowa na tym etapie koncepcji metodologicznej pociągnęły za sobą kolejne trudności. Brak zdefiniowanej i w miarę ściśle określonej problematyki badawczej, uporządkowanej zakresowo (aby problemy badawcze na siebie nie zachodziły czy pozostały rozłączne pojęciowo) jest konsekwencją nieumiejętnie postawionych celów badawczych, co z kolei, jako że nie do końca czytelnik wie, co jest przedmiotem badań - czy samodzielność czy opinie o samodzielności czy dążenie do samodzielności (a właściwie jego poziom), spowodowało, że metoda badawcza jest raczej nieadekwatnie dobrana. Już po pierwszym czytaniu publikacji niejako narzuca się metoda eksperymentu lub quasi eksperymentu, klasyczna metoda obserwacji za pomocą dobrze skategoryzowanego arkusza, badanie postaw rodzicielskich czyli pomiar diagnostyczny i cały wachlarz możliwych tradycyjnych technik badawczych.

Sam sposób opracowania danych, czy to ilościowy czy jakościowy, jest kwestią dyskusyjną, zależy od orientacji badawczej i przyjętego paradygmatu badawczego, ważne jest, aby projekt badawczy jako całość był spójny merytorycznie i metodologicznie. Pierwsza część publikacji, czyli przedstawienie skal diagnostycznych, ma już mocno normatywny charakter, czytelnik zderza się z normami rozwojowymi, skalami diagnostycznymi i mocno osadzonymi w paradygmacie pozytywistycznym teoriami społecznego uczenia się, aczkolwiek już współcześnie opisywanymi w korespondencji z interakcjonizmem symbolicznym. Uporządkowanie sposobu prezentowania kontekstu teoretycznego, pozwoliłoby na zarysowanie wspólnej płaszczyzny paradygmatycznej badań. W pracy zaś trudno znaleźć odniesienie do przemyślanej, szerszej perspektywy badawczej. Paradygmat badawczy można w tym miejscu pozostawić jako dyskusyjny, zależny o usytuowania się badacza na osi paradygmatycznej i jego sposobu postrzegania i oceniania rzeczywistości badanej. Świadomość metodologiczna jest bowiem niejako „przed” przyjętą koncepcją badań, dyktowaną poprawnie postawionym celem badań i przynajmniej zarysowaną czy sformułowaną nawet bardzo ogólnie problematyką badań. Kolejnym etapem powinny być problemy badawcze, nigdzie jednak w rozprawie nie zostały one wyróżnione.

Autorka badań w aneksie zawarła wzory samodzielnie skonstruowanych narzędzi badawczych: skalę do pomiaru poziomu dążenia do samodzielności (dwustopniową) jej autorstwa wraz z kluczem do interpretacji wyników, wzór arkusza obserwacyjnego oraz dwa wzory ankiet: dla rodziców i dla opiekunek. Ankiety te zawierają 4-6 pytań, przy czym w pierwszej z nich jedno z pytań jest pytaniem rozstrzygnięcia (z narzucającą się tezą), a w ankiecie dla opiekunek dwa pytania są pytaniami rozstrzygnięcia, a jedno odnosi się do programu kształcenia opiekuna. Trudno nazwać to narzędzie ankietą, pytania są charakterystyczne raczej dla kwestionariusza wywiadu skategoryzowanego. Z perspektywy teorii ugruntowanej pytanie o znaczenie kompetencji samoobsługowych dwulatk jest poprawnie sformułowane, ale pytanie o poziom tych kompetencji nie jest już pytaniem, na które odpowiedź uzyskamy w badaniach prowadzonych metodą teorii ugruntowanej. Pytanie o opinię: co sądzą badani na temat niejako „zadanych” zdefiniowanych kategorii, to pytanie sondażowe, pytanie o opinię, stosunek do itd. Podobnie jak pytanie o znane sposoby wspierania dzieci w nabywaniu nowych umiejętności, co narzuca czytelnikowi od razu na przykład badanie np. postaw rodzicielskich jako bardziej adekwatne. Najbardziej zaskakujące jest, jak wspomniałam wyżej, pytanie o poziom dążenia

dzieci dwuletnich do samodzielności samoobsługowej na terenie żłobka, na które odpowiedzi szukamy w oparciu o jakościową strategię teorii ugruntowanej.

Można byłoby potraktować badania jakościowe za pomocą teorii ugruntowanej jako etap wstępny, pozwalający na wyodrębnienie się z zebranego materiału badawczego nowych kategorii, by potem poddać je badaniom ilościowym - wówczas badania jakościowe mają cel poznawczy, eksploracyjny, by potem na etapie „obróbki” ilościowej zarysowane w etapie pierwszym kategorie poddać analizie, wskazać możliwe związki pomiędzy zmiennymi. Jest też druga możliwość, kiedy badania jakościowe uzupełniają badania ilościowe, służąc pogłębieniu odpowiedzi na pytania uzyskane w badaniach ilościowych.

Teoria ugruntowana to metoda/strategia badawcza, polegająca na systematycznym zbieraniu danych, a jej celem ma być zbudowanie teorii średniego zasięgu. Można postawić pytanie: jaką teorię średniego zasięgu zaprezentowała habilitantka po przeprowadzeniu badań? Poszukując opisu tej teorii w całej publikacji autorki próbowałam ją zrekonstruować w oparciu o rozdział; 10.5 oraz 10.06, a także: rozdziały 11 - 13 dysertacji. Autorka pisze: „Z moich obserwacji i analiz wynika, że w procesie samodzielności życiowej znaczącą rolę odgrywa wiele czynników, a teoria umysłu jest jednym z nich (...). W podrozdziale 10.6 pt. „Interpretacja zachowania się dzieci w trakcie wykonywania czynności samoobsługowych w perspektywie teorii oczekiwań” (s. 171-172) Autorka moim zdaniem zamiennie, ale i niekonsekwentnie operuje aparatem pojęciowym pochodzącym z różnych podejść teoretycznych i teorie umysłu tłumaczy oczekiwaniami, co jest błędem w definiowaniu, jak choćby błąd przesunięcia kategoriałnego i próby definiowania pojęć szerszych (teorie umysłu) za pomocą węższych (oczekiwania). Teorie umysłu to pojęcia nadrzędne wobec wielu innych służących do identyfikacji/analizy społecznych interakcji. Natomiast w rozdziale pt. „Dyskusja z ustaleniami stanowiącymi stan wiedzy o zachowaniu dziecka a wynikami badań własnych” autorka dysertacji stwierdza „Zatem niemowlę wykorzystuje wcześniej zdobytą wiedzę (podkreślenie recenzentki) o możliwościach wpływania na zachowania opiekunów i osiągnięcia dzięki temu swojego celu. To nic innego jak działanie w praktyce teorii umysłu: ja wiem, co myślisz. Z tego zjawiska wywodzi się umiejętność rozpoznawania oczekiwań innych ludzi” (s. 180). Problem w tym, że umiejętność rozpoznawania oczekiwań innych ludzi można wywodzić nie tylko z teorii umysłu, ale i z innych uprawnionych, empirycznie uzasadnionych modeli i koncepcji teoretycznych. Teorie umysłu uprawnione jako wyjaśniające tę umiejętność są empirycznie zweryfikowane w badaniach dzieci 4 letnich (M. Białecka-Pikul, Teoria umysłu. Istota i mechanizmy rozwoju, w: Studia nad rozwojem i wychowaniem: w osiemdziesiątą rocznicę powstania Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim, red. M. Kielar-Turska, Kraków 2009, s. 53-63, M. Białecka-Pikul M. Szpak, E. Haman, K. Mieszkowska Karolina, Teoria umysłu i jej pomiar u dzieci w wieku 4-6 lat: Test Refleksji nad Myśleniem, w: Psychologia Rozwojowa, t. 23 (1)/ 2018, s. 41-68; a. Putko, Rozwój dziecięcych teorii umysłu jako proces explicytacji i systematyzacji, w: Czasopismo Psychologiczne, t. 4 (3-4)/ 1998, 239-248)

Autorka stwierdza ponadto: „dzieci potrafiły samodzielnie wykonać czynności samoobsługowe. Opanowały je wcześniej, min. przez modelowanie i naśladownictwo, czyli korzystają z umiejętności, które nabyły dzięki procesowi uczenia organizowanego wielokrotnie w ciągu dnia przez opiekunów, a także dzięki kopiowaniu wzorców przez nich prezentowanych” (s. 81)., a używając języka teorii społecznego uczenia się, raczej dokonuje próby opisanego w/w procesów jako teorie umysłu. Wg niej bowiem „(...) opisywanie mechanizmu uczenia się samodzielności tylko w kontekście naśladownictwa i modelowania nie wystarcza, by w pełni zinterpretować zachowania dzieci w sytuacjach samoobsługowych” (s. 82). Badania przeprowadzone przez dr Annę Mikler-Chwastek są odpowiedzią na tezę o niewystarczalności, ale nie dowodzą funkcjonowania teorii umysłu u dwulatków. Autorka

kategorycznie jednak stwierdza: „z moich badań wynika, że to właśnie umiejętność odczytywania oczekiwań i reagowania na nie jest jedną z kluczowych kompetencji umysłowych koniecznych do nauki samodzielności. Dorośli w procesie uczenia zamierzonego i niezamierzonego przekazali pakiet informacji na temat tego, jak należy się zachowywać, a dzięki procesowi modelowania i naśladowania możliwe stało się wypracowanie tych umiejętności, jednak bez bazy w postaci teorii umysłu i efektu samospełniającego się proroctwa trudno byłoby zrealizować to w praktyce”. Trudno nie zgodzić się z autorką tych słów, aczkolwiek trudno po analizie przeprowadzonych przez nią badań wnioskować, że umiejętność rozpoznawania oczekiwań dorosłych przez dwulatków, lepiej czy głębiej niż mechanizmy społecznego uczenia się, wyjaśniają nam teorie umysłu.

Oczekiwania interpersonalne, to, jak w wielu miejscach publikacji wskazuje autorka, mechanizm, dzięki któremu na podstawie wcześniejszych doświadczeń i wiedzy można niejako „przewidzieć” przyszłość (por S. Trusz, 2013, Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa). Łącząc to z mechanizmem samospełniającego się proroctwa, rozpoznane i dopasowanie do oczekiwań przynosi korzyści - nagrody, choćby takie w postaci uznania, uśmiechu itd. Pozostając przy kontekście społecznego uczenia się można przyjąć, że poprzez uczestnictwo w powtarzalnych interakcjach, uczymy się odczytywać te oczekiwania i jeśli (już posługując się językiem behawioryzmu i pozostając w schematach warunkowania klasycznego i sprawczego) otrzymamy nagrodę, to powtórzymy zachowania i uzyskamy potwierdzenie, że dobrze odczytaliśmy oczekiwania i otrzymaliśmy nagrodę. Habilitantka chce wprowadzić nowe mechanizmy do istniejącego modelu interpretacyjnego, powinna więc podać trafne i rzetelne dowody empiryczne poprzez przeprowadzenie dowodu w badaniach eksperymentalnych czy quasi eksperymentalnych (relacja przyczyna-skutek) lub korelacyjnych (współwystępowanie). Różnice w poziomie samodzielności/dążenie do samodzielności dwulatków zostały przez autorkę dysertacji wykazane i opisane, ale przyczyny dysproporcji w dążeniu do samodzielności samoobsługowej między dziećmi uczęszczającymi do żłobka, a tymi, które korzystają z wychowania domowego, zostały na podstawie obserwacji zinterpretowane w kontekście teorii umysłu, ale nie zweryfikowane empirycznie (a różnice te mogą wynikać choćby z wymagań stawianych przez rodziców lub opiekunki w żłobku, kiedy rodzic się spieszy i wyręcza dziecko i karmi go czy szybko ubiera...)

Procesy uczenia się przebiegające od pierwszych okresów rozwojowych są wystarczającym wyjaśnieniem dążenia do samodzielności dziecka. Pytanie: czy wprowadzanie kategorii teorii umysłu tworzy nową jakość w wyjaśnieniu zachowania małego dziecka? Jak pisze sama habilitantka „w literaturze dotyczącej rozwoju i uczenia się małych dzieci (w wieku poniemowlęcym) w szeroko pojętej normie rozwojowej nie znalazłam informacji na temat roli teorii umysłu” (s. 17 publikacji). I tak jest w istocie, badania testem fałszywych przekonań pozwalają wnioskować, że przejawy teorii umysłu można obserwować od około 4 roku życia, badania przytaczane przeze mnie wyżej, również nie pozwalają na przyjęcie tezy, że dwulatek jest w stanie tworzyć teorie umysłu.

W metodologii teorii ugruntowanej generalnie prowadzi się analizę na trzech poziomach (etapach); gromadzenia danych w terenie, konceptualizacji i tworzenia kategorii, hipotez oraz stworzenia teorii. Teoria ugruntowana jest bardzo rygorystyczna, obwarowana wieloma procedurami tak na etapie systematycznego zbierania danych w celu nasycenia próbek, jak i prowadzenia niemalże równocześnie interpretacji zbieranych danych i budowania wyłaniających się z tych zbiorów i ich analiz kategorii. K. Charmez dokonała zestawienia zasad teorii ugruntowanej: jednoczesne zaangażowanie badacza w zbieranie danych i analizę, konstruowanie kodów i kategorii analitycznych opartych na danych, a nie na przyjętych z góry hipotezach powstałych w wyniku logicznej dedukcji, stosowanie metody ciągłego porównywania, co wiąże się z tworzeniem porównań podczas kolejnego etapu analizy, rozwijanie teorii na każdym etapie zbierania danych i analizy, pisanie not w celu opracowywania kategorii, określanie

ich własności i związków zachodzących pomiędzy kategoriami oraz ustalenia luk, pobieranie próbek w celu skonstruowania teorii, nie zaś próbek reprezentatywnych dla populacji, dokonywanie przeglądu literatury po przeprowadzeniu niezależnej analizy (R. Szczepanik za K. Charmez, 2009, s. 73). Żadna z tych zasad, żaden z tych etapów nie znajduje odzwierciedlenia w programie badawczym opisanym w recenzowanej publikacji. Sposób analizy zebranego materiału badawczego jest w mojej ocenie podporządkowany metodom zbierania danych, a nie metodologii teorii ugruntowanej. GT nakłada na badacza przestrzeganie rygorystycznych zasady zbierania materiału badawczego zgodnie z poszczególnymi krokami prowadzącymi do nasycania próbki badawczej. W programie badawczym Habilitantki mamy trzy projekty oparte o sondaż, obserwację i studia przypadków. Wniosek o teoriach umysłu jako nowej perspektywie interpretacyjnej w procesie dążenia dwulatków do samodzielności sformułowany w oparciu o wyniki badań metodą teorii ugruntowanej uważam za nieuprawniony.

Uwagi krytyczne dotyczące przygotowania warsztatu badawczego, przeprowadzenia badań, sposobów analizy i interpretacji materiału badawczego nie pozwalają na uznanie kompetencji dr Anny Mikler-Chwastek do prowadzenia samodzielnych, poprawnych metodologicznie badań naukowych. Przedstawione do recenzji osiągnięcie w związku z uchybieniami metodologicznymi, nie stanowi znaczącego wkładu w rozwój dyscypliny.

Ocena pozostałych publikacji wchodzących w skład osiągnięcia naukowego

Książka pt. „Co dzień bardziej samodzielne. Program wspomagania rozwoju małych dzieci w zakresie samoobsługi dla terapeutów, nauczycieli, rodziców” (2012, wyd. Harmonia Universalis) ma charakter poradnika. Ta 88 stronicowa publikacja zawiera oprócz wyjaśnienia pojęć i opisu norm rozwojowych dziecka 2-3 letniego, uporządkowane zasady i metody pracy z dzieckiem wspomagające trening samoobsługi dziecka. Napisana jest barwnym popularnonaukowym językiem adekwatnym do adresatów - praktyków: terapeutów i nauczycieli oraz dla rodziców, czyli osób które z pewnością mają inne oczekiwania i posługują się inną siatką pojęciową niż specjalistyczna. Wartość tej publikacji jest z pewnością wysoka w kontekście edukacyjnym czy informacyjnym oraz metodycznym, trudno jednak wnioskować o jej wartości naukowej w zakresie budowania lub wzbogacania teorii pedagogicznej.

Kolejna publikacja pt: „Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci. Dwulatki - program dla przedszkolnych grup żłobkowych, żłobków, klubów dziecięcych i domów” (2013, wyd. Engram Difin) ma charakter metodyczny. Jest to kompletny, opisany zgodnie z zasadami projektowania programów edukacyjnych program pracy pedagoga z dzieckiem dwuletnim. Program zawiera opis założeń teoretycznych, celów programu, opis struktury i poszczególnych modułów ze względu na rolę nauczyciela, treści programowe, metod realizacji tych treści w zakresie pracy z dzieckiem jak i jego rodzicami. Do programu dołączono też arkusze diagnostyczne rozwoju psychoruchowego dziecka: przesiewowej i szczegółowej, które można zgodnie z instrukcją zastosować w pracy pedagogicznej. Publikacja metodyczna z pewnością wypełnia luki na rynku wydawniczym w zakresie poradników dla specjalistów czy rodziców, trudno jednak, podobnie jak w/w opisaną kwalifikować ją do dorobku naukowego habilitantki.

Kolejna publikacja pochodzi z 2009 roku i nosi tytuł „Samodzielnicy w przedszkolu”, w: *Moje dziecko w przedszkolu*, red. A. Jagier (red.) (wydawnictwo Harmonia) i liczy 20 stron. Jej podstawą jest monachijska funkcjonalna diagnostyka rozwojowa (Hellbugge T., F. Lajossi, R. Schambergger, T. Rautenstrauch, Kraków 1994). Kamienie milowe dziecięcego rozwoju stały się inspiracją do stworzenia niejako poradnika – „jak wspierać dziecko w nabywaniu samodzielności, by działało się to bezpiecznie i zarazem okazało się skuteczne?” co stanowi główną treść publikacji. Autorka analizuje konkretne umiejętności małego dziecka, mocno podkreślając kontekst społecznego uczenia się jako podstawową ramę teoretyczną podejmowanych zagadnień metodycznych – „Ponieważ małe dzieci najczęściej

niemal nieustannie towarzyszą swoim opiekunom, nie odstępując ich ani na krok, warto wykorzystać to zachowanie jako szkołę samodzielności – trzeba po prostu pozwolić się naśladować” (s. 42). Artykuł kończy podsumowanie zasad (zebranych hasłowo) wspomagania małego dziecka w rozwoju samodzielności życiowej, na którą składają się czynności takie jak mycie rąk, ubieranie się czy spożywanie posiłków.

Rozdział pt.: „Od samodzielności do odpowiedzialności. Kształtowanie umiejętności samoobsługowych u małych dzieci” w monografii wieloautorskiej pod red. Anety Jegier traktuje o odpowiedzialności rodziców, nauczycieli za nabywanie kompetencji samoobsługowych przez małe dzieci i sposobach realizacji tej odpowiedzialności, czyli wspierania dzieci w rozwoju w zakresie samoobsługi poprzez stosowanie się do zasad i wskazówek metodycznych. Autorka opisuje też konsekwencje niewłaściwego zachowania dorosłych wobec dzieci dążących do samodzielności. Artykuł pt. „Nie przeszkadzaj mi robić to samemu. Samodzielność życiowa małych dzieci i wpływ dorosłych opiekunów na jej rozwój” opublikowany w monografii wieloautorskiej pt. „Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczym (red. Izabela Kust i Joanna Michalak-Dawidziuk), wyd. Wyższej Szkoły Menadżerskiej w Warszawie) traktuje o sposobach wspierania rozwoju małego dziecka w zakresie samodzielności w kontekście pedagogiki Marii Montessori i zasad indywidualizacji rozwoju dziecka. Rozdział pt. „Samodzielność życiowa oraz kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci w wieku przedszkolnym” opublikowany w książce pod red. Autorki pt. „Obszary wychowania przedszkolnego (Wyd. APS, 2014) jest atrakcyjny poznawczo, zawiera definicję samodzielności życiowej i jej rodzajów, a potem szerokie omówienie „wpływu” najbliższego otoczenia na nabywanie kompetencji związanych z samodzielnością. W publikacji tej Autorka pozostaje w kręgu teorii społecznego uczenia się: „Im więcej kontaktów z bliskimi, których zachowania można naśladować i w ten sposób przyswajać, tym więcej możliwości do gromadzenia wartościowych doświadczeń” (s. 88), a w dalszej części rozdziału zawiera wskazówki metodyczne dotyczące wspierania dzieci w rozwoju samodzielności. Ważna część rozdziału zajmuje opis metody modyfikacji zachowań poprzez stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych, czyli czysto behawioralnej metody kar i nagród. Rozdział pt. Wspieranie dzieci w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i nabywaniu umiejętności samoobsługowych” opublikowany w monografii wieloautorskiej pod red. Habilitantki w 2017 roku (wyd. Difin, Warszawa) jest ciekawym, wyczerpującym, wieloaspektowym opisem kategorii samodzielności życiowej, jej rodzajów, czynników warunkujących rozwój samodzielności i sposobów kierowania procesem uczenia się samodzielności małych dzieci. Autorka mocno w wielu miejscach podkreśla kontekst społecznego uczenia się, naśladownictwa, np. „Trzeba pamiętać o tym, że dziecko będzie mogło wykonać daną czynność, działać samodzielnie tylko wtedy, gdy od kogoś się tego nauczy. W przypadku małych dzieci dobrze sprawdza się metoda modelowania (...) rodzic powinien być świadomy tego, że zawsze jest wzorem do naśladowania, bo dziecko uczy się tego, co widzi”. Jest to więc kolejna, tym razem już nie „broszurowa” publikacja habilitantki, której podstawę teoretyczną rozwoju samodzielności stanowią mechanizmy społecznego uczenia się. Rozdziały pt. „O zakresach samodzielności życiowej dzieci i kształtowaniu umiejętności samoobsługowych i samodzielności życiowej dzieci” i „Ważniejsze reguły kształtowania się umiejętności samoobsługowych i samodzielności życiowej dzieci” oraz „Lista ważnych umiejętności i nawyków oraz metody kształtowania ich w domu, żłobków i przedszkolu” ukazały się w publikacji pt. „Wspomaganie rozwoju i wychowania małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach” pod red. E Gruszczyk-Kolczyńskiej (wyd. Bliżej przedszkola, Kraków 2019) i liczą od 2 czy 4 do 5 stron i mają zdecydowanie charakter popularnonaukowy. Są to krótkie, napisane przystępnym językiem rozdziały charakteryzujące rodzaje samodzielności życiowej od wczesnego dzieciństwa do dorosłości (1), opisujące zasady skutecznego wspierania dzieci w samodzielności dla

rodziców i opiekunów (2) oraz opisujące rozwój umiejętności samoobsługowych dziecka 2-3 letniego i sposobów wspierania ich uczenia się przez dziecko (3).

Wszystkie powyżej zaprezentowane publikacje Habilitantki wskazane jako pozostałe wchodzące w skład osiągnięcia naukowego mają charakter metodyczny, niektóre poradnikowy, popularnonaukowy, wiele z nich to podręczniki (3), czyli mają charakter dydaktyczny.

Żadna z nich nie jest raportem z badań, po lekturze żadnej z publikacji Habilitantki nie wiemy nic o jej umiejętnościach badawczych, samodzielnie prowadzonym projekcie badawczym indywidualnym czy zespołowym. Trudno też wskazać wśród nich na publikację pozwalającą na określenie „przyczynkowej”, gdyż żadna z nich nie stanowi choć zarysu koncepcji badawczej przyszłego projektu habilitacyjnego, czy choćby nie ma charakteru przeglądowego, tak przecież potrzebnego do opisanie stanu badań w danym obszarze, który ma być polem dalszych, głębszych eksploracji. Lektura wielu z nich pozostawia wrażenie, że niektóre zdania są powielane, konkluzje czy podsumowanie niemalże tożsame czy bardzo podobne. Tekst traktujący o sposobach wspierania dziecka w rozwoju samodzielności życiowej w kontekście wskazań pedagogiki Montessori wydaje się tu być innowacyjny na tle innych wskazanych do oceny publikacji. Należy wskazać, że wiele z nich redagowanych jest przez samą habilitantkę lub osoby, które recenzowały lub redagowały inne teksty habilitantki w monografiach wieloautorskich, wiele z nich jest recenzowanych przez współautorki innych wspólnych publikacji (A. Jagier, E. Gruszczyk-Kolczyńska).

Ocena istotnej aktywności naukowej realizowanej w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej, w szczególności zagranicznej

Na dorobek wskazany poza głównym osiągnięciem naukowym (monografia i 10 publikacji) składa się 35 tekstów rozdziałów w monografiach, 19 artykułów w czasopismach (3 publikowane na liście B i C) oraz 7 autorskich książek i 3 pod redakcją. Generalnie 5 z artykułów i rozdziałów w monografiach nawiązuje tematycznie do pracy doktorskiej, co oczywiście nie jest zarzutem, 5 z nich to krótkie teksty kilkustronicowe w podręczniku pt: „Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach” pod red. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, o czym wspominałam już przy ocenie głównego osiągnięcia naukowego). Tytuły kilku z nich są tożsame z tytułami wystąpień konferencyjnych (np. Sposoby dotykowego poznawania siebie i otoczenia przez dzieci o zaburzoną przebiegu rozwoju oraz w normie rozwojowej, konferencja- 2012, publikacja 2013). Tylko kilka artykułów opublikowanych zostało w czasopismach punktowanych: Problemy Wczesnej Edukacji (2012- 7 Pkt, obecnie 40), Pedagogika (8 punktów w 2016 zgodnie z wykazem czasopism punktowanych), czasopismo Rocznik Pedagogiczny Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej (poza wykazem czasopism punktowanych), Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo (2008 bez punktacji, obecnie 20 pkt), Lubelski Rocznik Pedagogiczny (2012 bez punktów, obecnie 40), a także artykuł w Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy (za 9 punktów), który nie znalazł się w załączniku z publikacjami. Google scholar wskazuje na 6 tekstów Habilitantki, 2 cytowania, h-index wynosi 1. Habilitantka wskazała w analizie bibliometrycznej za okres 2006-2020 – 528 punktów, przy czym w mojej ocenie, artykuły w czasopismach punktowanych dają łącznie więcej punktów. Dorobek naukowy ocenić należy jako lokalny, zorientowany metodycznie czy poradnikowo, przy czym należy podkreślić, że artykuły i rozdziały w monografiach zbieżne w dużym stopniu treściowo różnią się sposobem uporządkowania treści. Wiele z nich jednak opartych jest na schemacie: opis prawidłowości rozwojowych 2-3 latka oraz sposoby wspierania rozwoju w określonych obszarach (np. artkuł pt. „Dwulatki w przedszkolu”, PWE, 2012, nr 4(19), s. 57-66) lub opis prawidłowości rozwojowych, opis zaburzeń i sposoby wspierania. Nie jest to zarzut, ale wniosek z analizy przedstawionych tekstów. Nie chcę jednak generalizować, rozdział w monografii dotyczący kształtowania umiejętności społecznych dzieci przez gry i zabawy (w: A. Jagier, B. Szurowska, Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie

rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Difin, Warszawa 2017), opisuje funkcje zabawy w kształtowaniu umiejętności społecznych dzieci w różnych okresach rozwojowych oraz proponuje różne rodzaje zabaw w celu wspierania rozwoju tych umiejętności. Wszystkie publikacje Habilitantki napisane są barwnym, klarownym językiem, zrozumiałym dla różnych adresatów, mają duży walor poznawczy i edukacyjny.

Rozdziały w podręcznikach wskazane zostały przez Habilitantkę jako publikacje naukowe. Oczywiście nie znaczy to, że podręcznik nie jest „naukowy”, aczkolwiek warto oznaczyć w autoreferacie dla klaryfikacji rodzaj publikacji. Habilitantka wykazuje się aktywnością podczas konferencji naukowych: 9 konferencji w latach 2012-2018, opisanych jako międzynarodowe (Poznań, Warszawa, Częstochowa), i 4 konferencje krajowe. Wszystkie wystąpienia dr Anny Mikler-Chwastek związane są tematycznie z wychowaniem i wspomaganie rozwoju małego dziecka. Habilitantka odznacza się aktywnością w zakresie współpracy z wieloma polskimi ośrodkami naukowymi: i tak: współpraca ze środowiskiem akademickim KUL w projekcie „Badanie efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” pod kier prof. zw. dra hab. S. Żurka (projekt finansowany z EFS i IBE), gdzie zaangażowanie habilitantki polegało na prowadzeniu zajęć dydaktycznych na studiach doktoranckich dla filologów polskich w latach 2012-2014. Ponadto w 2014 roku w KUL (Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej) Habilitantka dokonała ekspertyzy zbioru narzędzi badawczych do oceny kształtowania kompetencji analityczno-interpretacyjnych w edukacji polonistycznej na etapie wczesnoszkolnym.

Współpraca habilitantki ze środowiskiem akademickim przejawia się też obecnie w kierowaniu projektem wydawniczym afiliowanym w Akademii Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie, Filia w Białej-Podlaskiej, pt: „Biomedyczne podstawy rozwoju dziecka dla studentów pedagogiki, opiekunów w żłobku i nauczycieli wychowania przedszkolnego”. Ponadto dr Anna Mikler-Chwastek współpracowała z dr. hab. I. Wojdą, prof. UMCS przy publikacji przygotowanej do druku w czasopiśmie Człowiek-Niepełnosprawność- Społeczeństwo.

Habilitantka nie ma w swoim dorobku kierownictwa czy wykonawstwa w projekcie naukowo-badawczym krajowym czy międzynarodowym, jej współpraca ma raczej charakter dydaktyczny lub w jednym jest to współautorstwo artykułu naukowego.

Współpraca Pani Doktor z przedstawicielami ośrodków naukowych zagranicznych polegała na sprawowaniu opieki naukowej nad doktorantką z uczeni w Kazachstanie, w charakterze promotora pomocniczego. Ponadto Habilitantka była kierownikiem specjalności na studiach podyplomowych z pedagogiki specjalnej, finansowanych ze środków publicznych EFS w 2007 roku w ramach projektu studia podyplomowe dla nauczycieli ICT, języków obcych oraz drugiego przedmiotu.

Działalność dydaktyczna habilitantki jest imponująca. Prowadziła 35 przedmiotów/zajęć dydaktycznych w macierzystej uczelni oraz zajęcia z „biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania” w ChAT, „pedagogikę pracy z uczniem trudnym” w KUL, zajęcia „zabawa w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju” w UJD w Częstochowie i „pedagogikę” i „pedagogikę kultury fizycznej” w Wyższej Szkole Edukacji w Sporcie w Warszawie. Generalnie zajęcia prowadzone przez Panią Doktor dotyczą metodyki zajęć z dziećmi małymi, organizacji systemu opieki, pedagogiki ogólnej, przedszkolnej, są wśród nich zajęcia z diagnozy pedagogicznej, pedagogiki zabawy, ale i wychowania zdrowotnego czy wiedzy o rodzinie czy (pod wieloma nazwami) prawidłowości i zaburzeń rozwojowych oraz wielu kontekstów procesu uczenia się. Są zróżnicowane, mieszczą się w dyscyplinie pedagogika i jej **sub**dyscyplinach, pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zajęcia powadzone przez dr Annę Mikler-Chwastek uzyskiwały wysokie oceny studenckie w latach 2013-2019.

Działalność organizacyjna Habilitantki jest szeroko zakrojona: brała czynny udział w komitetach organizacyjnych krajowych konferencji naukowo-szkoleniowych pt. „Małe dziecko w latach” 2015-2018 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, brała udział w pracach komisji rekrutacyjnych w latach 2012-2018, tworzyła program studiów podyplomowych pt. „Wspomaganie w rozwoju dzieci (0-5) w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w żłobkach i przedszkolach” i była kierownikiem studiów podyplomowych w latach 2015/2016 i 2016/2017. Współtworzyła programy studiów na kierunku pedagogika specjalność wychowanie żłobkowe i przedszkolne (2013) oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na kierunku pedagogika, a w roku 2019 współtworzyła program studiów dla kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Ponadto współpracowała z dyrekcją Zespołu Żłobków Miasta Stołecznego Warszawy z ramienia Katedry Pedagogiki Małego Dziecka w APS (nie wskazano cezurę czasowej) oraz uczestniczyła w zespole ds. praktyk w w/w zespole w ramach współpracy z APS. Pani Doktor była też organizatorka i prowadzącą szkolenia dotyczące sylabusów dla pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych APS.

Zdecydowanie największą aktywność Pani Doktor Anny Mikler-Chwastek obejmuje popularyzację nauki. Habilitantka wskazała 18 publikacji popularyzujących wiedzę z zakresu wspomaganie w rozwoju oraz 2 publikacje metodyczne, a także 4 wystąpienia na konferencjach i szkoleniach dla nauczycieli przedszkola i szkoły w obszarze wspomaganie rozwoju małego dziecka. Publikacje te są kilkunastuściowe i ukazywały się głównie w czasopiśmie tj. „Kwartalnik integracja sensoryczna” czy „Wychowanie w przedszkolu”. Dr Anna Mikler-Chwastek jest autorką narzędzia do badania poziomu rozwoju niemowląt pt. Sprawdzian rozwoju psychoruchowego niemowląt, wykorzystywanego do badania dzieci w pierwszym roku życia (wyd. Harmonia, Gdańsk 2011).

Dr Anna Mikler-Chwastek jest laureatką trzech nagród zespołowych Rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (2013i 2015) i Rektora Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (2009) przyznanych za dokonania wzbogacające dorobek naukowy i rozwijanie nauki w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w APS oraz za udział w zespole opracowującym publikację w UAM. Otrzymała też roczne stypendium Rektora APS w 2019 roku.

Habilitantka ustawicznie podnosi kwalifikacje zawodowe, bierze udział w warsztatach, szkoleniach i sympozjach organizowanych przez Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Integracji Sensorycznej (2017), posiada certyfikat I i II stopnia w zakresie terapii ręki oraz certyfikat I stopnia Metody Dobrego Startu (2017) oraz certyfikat ukończenia kursu I stopnia w zakresie ruchu rozwijającego wg W. Sherborne (2017)

Konkluzja: Przedłożone do oceny przez dr Annę Mikler-Chwastek osiągnięcia dydaktyczne, organizacyjne i popularyzujące naukę oceniam wysoko, ale biorąc pod uwagę osiągnięcia naukowe Habilitantki, stwierdzam, że przedłożone do oceny publikacje określone jako główne osiągnięcia naukowe, wskazane jako stanowiące znaczny wkład w rozwój określone dyscypliny, nie odpowiadają wymaganiom Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 roku (Dz. U. 2018 poz. 1668, art. 219 ust. 1 pkt 2) i nie popieram wniosku Habilitantki o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Justyna Kusztal