

dr hab. n. społ. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki

Łódź, dn. 4.10. 2024 r.

**Recenzja osiągnięć Pani dr Iwony Koniecznej
w postępowaniu na stopień doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika,
wraz z opinią o dorobku naukowym Habilitantki**

Przyjmując do wykonania zadanie recenzenckie powierzone mi przez Senat Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, na wstępie oświadczam, że nie istnieją żadne przeszkody formalne ani etyczne, abym je mogła podjąć. Zgodnie z obowiązującym prawem, w swojej ocenie dorobku naukowego pani dr Iwony Koniecznej kieruję się przesłankami wynikającymi z art. 219 ust. 1 pkt 2 Ustawy z dn. 20.07.2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz art. 16 ust. 1. i 2. ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym, a więc stwierdzam: 1) czy, Habilitantka posiada stopień doktora uzyskany na podstawie przepisów obowiązujących w polskim systemie prawa, oraz oceniam: 2) czy osiągnięcia naukowe Habilitantki - w szczególności uzyskane po otrzymaniu stopnia naukowego doktora - wnoszą znaczny wkład w rozwój pedagogiki, a także 3) czy wykazuje się Ona istotną aktywnością naukową istotną aktywnością naukową realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

NAJWAŻNIEJSZE FAKTY DOTYCZĄCE BIOGRAFII NAUKOWEJ HABILITANTKI

Pani dr Iwona Konieczna ukończyła studia magisterskie na kierunku pedagogika specjalna (specjalność pedagogika terapeutyczna i wychowanie przedszkolne) ukończyła w 2007 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała 5 lat później – w roku 2012, w tej samej uczelni na podstawie dysertacji pt. *„Subiektywna ocena jakości życia przez dzieci z chorobą reumatyczną”* (promotorka: dra hab. Wanda Hajnicz, prof. APS). Dodatkowo ukończyła studia podyplomowe z zakresu logopedii (IBE, 2008) oraz z terapii pedagogicznej (APS, 2022).

Od uzyskania tytułu magistra pracuje w APS – najpierw jako asystent, od roku 2012 jako adiunkt. Swoją aktywność akademicką – naukową i dydaktyczną – Habilitantka wiąże z subdyscypliną pedagogika lecznicza, co znajduje odzwierciedlenie w przedstawionym dorobku. Oprócz tego może się wykazać rocznym stażem pracy nauczyciela-logopedy w szkole podstawowej, 4-miesięcznym stażem eksperta ds. SPE i 6-miesięcznym stażem koordynatora merytorycznego z zakresu doskonalenia kadr poradnictwa projektu w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Habilitantka wspomina również o *„bezpośrednim zaangażowaniu w pracy z dziećmi z chorobą przewlekłą w Centrum Zdrowia Dziecka oraz w Instytucie Reumatologii Wieku Rozwojowego w Warszawie”* – bez określenia czasu i formy tej pracy. W okresie tym zebrane zostały materiały badawcze do pracy doktorskiej i kilku innych publikacji.

Uzupełniają to współpraca i staże naukowe na innych uczelniach krajowych i zagranicznych, m.in. w Evangelische Akademie Loccum (Niemcy), na Uniwersytecie im. Abaja w Ałmacie (Kazachstan), na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu i in. (Ukraina, Węgry). Aktywność tę dokumentują liczne przedsięwzięcia we współpracy międzyuczelnianej, wspólne projekty, publikacje, zajęcia dydaktyczne na innych uczelniach, udział w promocji młodych kadr naukowych, uczestnictwo w konferencjach. To rozbudowa aktywność, świadcząca o poszukiwaniach i zaangażowaniu pani dr Koniecznej w naukową działalność pozauczelnianą. Co więcej, część z tych działań ma charakter rozwojowy, związany z aktualnie projektowanymi przedsięwzięciami.

W oparciu o te najważniejsze fakty z biografii naukowej Habilitantki mogę stwierdzić spełnienie pierwszej i trzeciej z wymienionych trzech przesłanek, warunkujących możliwość wystąpienia o stopień doktora habilitowanego. Ostatnia wynikać będzie z oceny merytorycznej przedstawionej w dalszej części recenzji.



OCENA OSIĄGNIĘCIA NAUKOWEGO WSKAZANEGO JAKO NAJWAŻNIEJSZE

Jako główne osiągnięcie naukowe Habilitantka wskazała monografię „*Interakcja komunikacyjna dziecka z chorobą przewlekłą w rozmowie zorientowanej na porozumienie*” (2023, Warszawa: Wydawnictwo APS). Praca spełnia kryteria formalne monografii naukowej, jest recenzowana przez dwoje samodzielnych pracowników naukowych z różnych ośrodków, wydana została w uczelnianym wydawnictwie naukowych APS. Spełniony został tym samym warunek formalny nadania stopnia doktora habilitowanego określony w art. 219 p.s.w.n. dotyczący dorobku naukowego. Pozostaje więc kwestia merytorycznej oceny wkładu tego dorobku w rozwój nauki.

Monografia „*Interakcja komunikacyjna dziecka z chorobą przewlekłą w rozmowie zorientowanej na porozumienie*” (2023) jest obszerną, blisko 400-stronicową publikacją o charakterze empirycznym. Według informacji Autorki podjęte w niej badania były inspirowane jej własnymi wcześniejszymi badaniami, opublikowanymi w roku 2019 (Konieczna, 2023, s. 9, 45, 167) i jest kontynuacją wcześniejszych zainteresowań obszarem pedagogiki leczniczej.

Monografia składa się z pięciu rozdziałów, w tym trzech teoretycznych. Pierwszy z nich poświęcony jest tematyce interakcji komunikacyjnej w rozmowie, jako działaniu społecznemu, drugi dziecku w sytuacji przewlekłej choroby, trzeci znowu interakcji komunikacyjnej, tym razem w świetle teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa. Nie bardzo rozumiem celu rozbicia sekwencji analizy tematyki interakcji rozdziałem dotyczącym stricte pedagogiki leczniczej. W moim odczuciu obecny rozdział drugi powinien się znaleźć albo na początku, albo na końcu części teoretycznej. Jest to jednak kwestia kompozycji.

Merytorycznie część teoretyczna wysycona jest wieloma zagadnieniami, świadczącymi o głębokim zainteresowaniu tematem i odczuciu (praca oparta jest na bardzo bogatej i wartościowej bibliografii, aktualnej, głównie z ostatniego 20-lecia – choć sięgającej także do pozycji klasycznych; Habilitantka wykorzystuje także wiele pozycji zagranicznych w języku angielskim). Problematyka tytułowej interakcji analizowana jest w ujęciu interdyscyplinarnym, w tym w socjologii i szeroko ujętej humanistyce, a ze szczególną koncentracją na socjolingwistyce. Dużym atutem Habilitantki jest sprawne poruszanie się między licznymi koncepcjami i teoriami

naukowymi – jest ich tak przytoczonych tak wiele, że nawet nie zamieszczam ich wykazu. Na podkreślenie należy umiejętność znalezienia w tej różnorodności miejsca dla perspektywy pedagogicznej, i tu jako użyteczne dla nauczycieli zostały wyeksponowane m.in. koncepcje Znanieckiego, Abramowicza Kan-Kalika i Flandersa. W dalszej części wyłania się zależność między interakcją a komunikacją, oraz tematyka rozmowy i dialogu – również w nawiązaniu do pedagogiki dialogu. Stąd wyłania się z kolei psycholingwistyczne ujęcie problematyki mowy i języka. Habilitantka przedstawia m.in. teorię aktów mowy Austina i Searle'a, służąca w wywodzie Autorki przede wszystkim wykazaniu celów i funkcji użycia języka w procesie komunikacji oraz opisowi struktury tego procesu i zasad. Które nim rządzą. Rozważania nad analizą struktury rozmowy, jak też w ogóle charakterystyką rozmowy dorosłego z dzieckiem, są niewątpliwie syntezą dotychczasowych poszukiwań i badań Habilitantki. Tu na podkreślenie zasługuje m.in. „konstruktywistyczny finał”, czyli powiązanie roli tej rozmowy/dialogowania a budowaniem rusztowania poznawczego i współtworzeniu poprzez wspólną narrację - linii współdziałania. Przedstawiony też został zarys rozwoju mowy i języka dziecka.

Rozdział drugi podejmuje tematykę przewlekłej choroby dziecka. Zdefiniowane zostały w nim pojęcia zdrowia, choroby, choroby przewlekłej. Przedstawiono różne podejścia klasyfikacyjne do chorób – zabrakło mi to jedynie charakterystyki ujęć modelowych samej sytuacji choroby. Wykazane zostały natomiast rozwojowe i psychologiczne skutki choroby przewlekłej dla dziecka, koncepcje siebie w chorobie, samej choroby w oczach chorego dziecka oraz przegląd badań nad tematyką interakcji komunikacyjnej w relacji dorosły-dziecko chore. W tym rozdziale widać dobrą orientację Habilitantki w podejmowanej tematyce. Pojawił się jednak jeden poważny błąd merytoryczny. Dotyczy klasyfikacji ICF, opisanej na s. 91 błędnie jako *International Classification of Impairments, Disabilities nad Handicaps* (2001). Właściwa nazwa klasyfikacji to: *International Classification of Functioning, Disabilities and Health* (2001).

Rozdział trzeci poświęcony jest teorii działania komunikacyjnego Habermasa, a więc Autorka wraca do problematyki interakcji komunikacyjnej. Sięgnięcie po teorię Habermasa wiąże się z próbą jej włączenia w pedagogiczne interpretacje działań komunikacyjnych w relacji dorosły-dziecko. To ciekawy pomysł. W rozdziale tym razi jednak wielokrotne używanie w opisie działań komunikacyjnych przymiotnika

„teologiczny”, tam, gdzie powinno użyte być określenie „teleologiczny” (wniosek taki wynika z analizy treści, w których opisane są kwestie celowości działania komunikacyjnego). Trudno mi skomentować to nieodróżnianie „teologii” (nauki o Bogu lub bogach) od „teleologii” (nauki o celowości; teorii porządku celowego). Teleologiczne podstawy pedagogiki to fundament teorii wychowania. Niestety, nie jest to błąd w druku - pojawia się wielokrotnie w dysertacji, także w wersji przymiotnikowej („teologiczny”, zamiast „teleologiczny”).

Teoria Habermasa została przedstawiona w przejrzysty sposób, w tym określono, czym jest działanie komunikacyjne, działanie społeczne, opisano modele działań, wraz z rolą w działaniu komunikacyjnym aktów mowy. Habilitantka przedstawia też definicję kluczowego dla badań pojęcia porozumienia (s. 134), ale przyznam, że na podstawie przedstawionej tu definicji trudno byłoby mi dokonać jego operacjonalizacji. Nie operacjonalizuje go także Habilitantka, dlatego czytając rozdział empiryczny do końca nie wiem, co tak naprawdę ma być tym porozumieniem czy na czym polega dążenie do zgody w zaaranżowanych sytuacjach badawczych. Ogólnie jednak rozdział ten, jak i całą część teoretyczną oceniam pozytywnie (poza błędem z ICF oraz „teologią”, zamiast „teleologią”).

W rozdziale metodologicznym teoria Habermasa posłużyła do opracowania modelu interakcji komunikacyjnej w rozmowie dorosłego z dzieckiem przewlekle chorym. Habilitantka przyjmuje perspektywę badań jakościowych. Sugerowałabym raczej użycie określenia paradygmat konstruktywistyczno-interpretacyjny, dla którego charakterystyczne są analizy jakościowe, lecz to raczej kwestia poziomu ogólności. Właściwie sformułowano przedmiot badań i trzy problemy badawcze. Pożądane byłoby jedynie ich uproszczenie językowe. Np. pytanie 2. *Jakie uwarunkowania (...) mają znaczenie dla przebiegu, podtrzymywania i współtworzenia treści interakcji...* Brzmi prościej i do tego jednoznacznie, w formie *Jakie są uwarunkowania (...) przebiegu, podtrzymywania i współtworzenia treści interakcji...* Podobnie 1.3 *Jakie płaszczyzny reakcji na działanie komunikacyjne ujawniają dzieci...* byłoby prostsze i jednoznaczne w formie *Jakie reakcje na działanie komunikacyjne ujawniają dzieci...* lub jeszcze prościej *Jak reagują dzieci na działanie komunikacyjne...* Jest to jednak kwestia redakcyjna, a nie zarzut podważający przyjęcie treści pytań proponowanych przez Habilitantkę.

Większe wątpliwości mam co do zaplanowanej sytuacji działania komunikacyjnego i tego, czy rzeczywiście badane jest w niej „dochodzenie do porozumienia”. Należy bowiem podkreślić, że „w działaniach komunikacyjnych uczestnicy interakcji realizują swe plany działania w warunkach porozumienia osiągniętego w drodze komunikacji, podczas gdy same koordynowane działania zachowują charakter działalności celowej” (Habermas, 1986, s. 42), a „(...) pojęcie działania komunikacyjnego zakłada zgodną realizację planów połączoną ze wspólnym definiowaniem sytuacji działania przez jej uczestników” (Osika, 2002, s. 6). To, co zachodzi w działaniu komunikacyjnym to proces przechodzenia od subiektywności do intersubiektywnie uznawanych roszczeń do ważności. Działanie podejmowane jest podczas realizacji planu podmiotów, wynikającego i modyfikowanego w kontekście rozumienia sytuacji (poprzez osiągnięte porozumienie). Podmiot dostrzega pewne możliwości działania uznawane za ważne dla spełnienia jego planu. Porozumienie jest efektem negocjowania pewnego zakresu wspólnej wiedzy, wspólnych znaczeń, uznawania ważności roszczeń partnerów interakcji. Habilitantka nawet kilkakrotnie pisze o tym w swojej pracy, ale nie robi z tego żadnego użytku w zaprojektowanej sytuacji komunikacyjnej dorosłego z dzieckiem. Jedyne plany działania, jakie postrzegam w sytuacji badawczej, to (jednostronny) plan dorosłego/badacza, zadania dziecku serii pytań. Cel określony miękko, gdyż dziecko może przerwać interakcję w każdym momencie (i słuszne z etycznego punktu widzenia). W mojej ocenie, sama seria pytań zadanych dziecku nie pozwala na jakies specjalne negocjowanie planu (jakiego?) czy zgłaszania i uznawania roszczeń (jakich? czego?). Owszem, da się znaleźć fragmenty dialogów, w którym rozmówcy zgadzają się, co do interpretacji obrazka. Ale nie jest to elementem żadnego wspólnego planu działania. Porozumienie jest więc w zaplanowanej sytuacji rozumiane potocznie, a nie w ujęciu teorii Habermasa. Nie podważam w ten sposób wszystkiego, co Habilitantka uzyskała w swoich badaniach. Traktuję to jednak jako element dyskusji naukowej wskazanie, by w przyszłych badaniach przemyśleć lepiej samą sytuację badawczą. Powinna ona stać faktycznym Epizodem Wspólnego Zaangażowania w toku rozwiązywania jakiegoś problemu (dobrym przykładem są sytuacje pozwalające na wnoszenie do interakcji własnych udziałów zaprojektowane w badaniach eksperymentalnych Ewy Filipiak, 2009, 2018 i in.).

W badaniu wzięło udział 40 dzieci z klas pierwszych szkół podstawowych: po 20 z placówki leczniczej i 20 ze szkół z oddziałami integracyjnymi. Badania prowadzili

przeszkoleni nauczyciele, Habilitantka dokonała transkrypcji w oparciu o zapis cyfrowy obrazu i dźwięku. Dzieci dobierano z uwzględnieniem kryterium zróżnicowania grupy, co jest zasadne w tego typu badaniach. Habilitantka wymienia osiem różnych chorób, dodaje, że były to różne ich fazy.

W części empirycznej dokonano wieloaspektowych i wielopłaszczyznowych analiz zarejestrowanych dyskursów. I jest to cenna i żmudna praca. Zaprojektowany model działania komunikacyjnego został ugruntowany wnioskami wyprowadzonymi z analizowanych rozmów. Wprowadzono na tej podstawie nowy element: zgodę, jako krok prowadzący po porozumieniu. Tu znowu bym dyskutowała, czy w logice Habermasa rzeczywiście zgoda prowadzi do porozumienia, czy też porozumienie do zgody. Za tą drugą opcją przemawia taka interpretacja Abramowicza: *działanie komunikacyjne („ukierunkowane na zgodę”), gdzie telos wyraża się i realizuje nie przez próbę wpływania na innych, lecz poprzez wzajemne zrozumienie; porozumienie w kwestii wspólnych interpretacji świata* (Abramowicz, 2012, s. 33). Ale sam zabieg takiego konstruktywistycznego gruntowania modelu uważam za interesujący i możliwy do rozwinięcia w przyszłości.

Dodam także, że Habilitantka posługuje poprawnym językiem, prowadzi interesujący wykład, choć zdarzają się zbyt długie i zagmatwane zdania (jak zresztą większości naukowców). Wywód ma charakter liniowy, więc jego zaletą jest wyraźny podział na kolejno omawiane zagadnienia. Książkę czyta się dobrze.

Zatem mimo zauważonych kilku błędów lub też elementów dyskusyjnych moja ogólna ocena monografii zapewne byłaby pozytywna. Pojawia się jednak pewien problem, który według mnie podważa wiarygodność zebranego materiału. Moje wątpliwości wzbudziły najpierw wypowiedzi dzieci, które wydały mi się nieadekwatne do wieku 7-let. Do tego w oparciu o znajomość wielu badań interpretatywnych, w tym wykonane recenzje, oraz własne doświadczenie z kodowania wywiadów fokusowych czy indywidualnych osób w różnym wieku (zarówno dzieci, jak i starszych respondentów), wiem, jaką trudność stanowi odmienność tekstu mówionego i pisanego w transkrypcji badawczej. Najlepiej wyraża to specjalistka z zakresu stylistyki:

„Spontaniczna wypowiedź ustna (...) rządzi się innymi prawami niż wypowiedź w formie pisanej, ponieważ regularnie dopuszcza sytuacje, gdzie „mówiący

wahają się, powtarzają, poprawiają się i nie dokończają zdań” (Blanche-Benveniste 2000: 45), czyli – innymi słowy – pozostawiają liczne ślady procesu opracowywania komunikatu, który jest przekazywany odbiorcy na bieżąco – urywki zdań, niedokończone wątki, autopoprawki, lapsusy, chaotyczne powracanie do wcześniejszej myśli bez dokończenia kolejnej, już rozpoczętej, a także błędy gramatyczne, leksykalne czy stylistyczne, czasami bardzo poważne” (Wołowska, 2022. S. 32).

Ponieważ cytowane wypowiedzi 7-latków wydały mi się w tym kontekście wręcz hiperpoprawne, a więc nietypowe dla wypowiedzi ustnych, wczytywałam się w nie bardzo uważnie. Sięgnęłam też dla porównania do przywoływanej przez Habilitantkę jej własnej publikacji z roku 2019 („Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację - o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Warszawa: Wydawnictwo APS – praca w otwartym dostępie w Internecie). Jak już pisałam, Habilitantka powołuje się na nią kilkakrotnie, jako na źródło inspiracji. Niestety, czytając zapisane tam wypowiedzi dzieci (teoretycznie z innego, zamkniętego przez 2019 rokiem badania), zaczęłam rozpoznawać cytaty z ocenianej obecnie monografii z roku 2023. Wbrew deklaracjom Habilitantki, nie przedstawiła ona w swoim głównym osiągnięciu naukowym badań przeprowadzonych w okresie pandemii, bo obejmuje ono (przynajmniej częściowo) materiał opublikowany już w roku 2019. Jest to niedopuszczalne, gdyż: 1) Habilitantka nie poinformowała o tym w swojej pracy: pisze, że badania były jedynie inspirowane poprzednimi, podczas gdy zostały częściowo przepisane 2) niemożliwe z metodologicznego punktu widzenia jest włączenie poprzednich badań do nowego projektu, bo zastosowano w nim inną procedurę (inne pytania). Nie mogły więc pojawić się takie same odpowiedzi.

To nie koniec, bo materiał ten został poddany przez Habilitantkę obróbce, jakiej nie powinien. Zidentyfikowane przeze mnie wypowiedzi przypisane są innym imionom dzieci, wypowiedź chłopca zmieniona jest np. na wypowiedź dziewczynki. Powtarzają się w pełnej zgodności rozbudowane, czasem kilkuzdaniowe frazy, nie ma więc mowy o pomyłce. Fragmenty zgodnych wypowiedzi są miejscami zmodyfikowane (np. dziecko w jednym badaniu zwraca się do osoby dorosłej na „ty”, w drugim na pani”, ale reszta wypowiedzi jest taka sama). Co więcej i co najbardziej podważa wiarygodność Habilitantki, to dopisywanie do „starych” wypowiedzi, fragmentów

dotyczących chorób, szpitala, przeżywanego smutku. Wygląda to tak, jakby dopisane były fragmenty, które w intencji dr Koniecznej miały pokazać doświadczenia związane z chorobą lub nieco „ubarwić” wypowiedź dziecka. Żeby nie być niewiarygodną, poniżej zestawiam przykłady takich fragmentów – bez dopisków czy zaznaczeń własnych. Natomiast dołączam w osobnym pliku zestawienie ośmiu takich fragmentów, które znalazłam w obu pracach. W porównaniach w załączonym pliku wyróżniłam fragmenty zgodne (czyli prawdopodobnie przepisane), częściowo zmienione oraz te dodane.

- **PRZYKŁAD I**

Opis rozmowy z Basią (Konieczna, 2019, s. 133-134)

Po tym dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, zadając dziecku kolejne pytanie ze wskazaniem: Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków? Basia wysłała komunikat, świadczący o jej zainteresowaniu: No to jest ciekawe. Po czym stawia pytanie ze wskazaniem: Dlaczego dzięcioł siedzi do góry nogami i mu się w głowie nie zakręci? [Wskazuje palcem dzięcioła]. Nie czekając na wyjaśnienie dorosłego, sama udziela sobie odpowiedzi: Sądzę, że on kamufluje się przed tymi innymi ptakami, żeby go nie zauważyły. Może też ma ochotę na czeresienkę. W dalszej swojej wypowiedzi Basia wykracza poza obrazek, odnosząc się do swoich doświadczeń i konieczności przestrzegania określonych nawyków żywieniowych w związku ze swoją chorobą: Ja też je lubię, ale nie mogę tyle jeść, bo muszę trzymać dietę, ale bardzo lubię. Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym, głaszcząc się po brzuchu. Dorosły w celu podtrzymania rozmowy z dzieckiem, posługuje się stwierdzeniami i zadaje Basi kolejne pytanie, zachęcając ją tym samym do samodzielnego wyboru elementu, który posłuży do jej kontynuacji: Basiu zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi...

Opis rozmowy z Kasią, rozpoznanie: astma, miejsce: SOI (Konieczna, 2023, s. 238)

Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków? Dzięcioły lubią siedzieć wysoko na drzewach. Dlaczego on tak nisko siedzi? [Patrzy na obrazek]. Kasia: No to jest ciekawe, dlaczego dzięcioł siedzi do góry nogami i mu się w głowie nie zakręci? [Wskazuje palcem dzięcioła]. Sądzę, że on kamufluje się przed tymi innymi ptakami, żeby go nie zauważyły. Może też ma ochotę na czeresienkę. Ja też je

lubię, ale nie mogę tyle jeść, bo muszę trzymać dietę, ale bardzo lubię – mniam, mniam. [Głaszcze się po brzuchu]. Mam astmę na podłożu alergicznym i są grupy pokarmów, które mogą wywołać atak. Tak mówi moja mama. D: Bardzo dużo wiesz o swojej chorobie. Wytłumaczyłaś mi jak medyk.

- **PRZYKŁAD II**

Rozmowa z Matyldą (Konieczna, 2019, s. 140)

*A mi się jeszcze wydaje, że ona może pracować w cyrku i sprzedawać lody. A następnie stosuje komunikat niewerbalny (odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego), który łączy z wypowiedzią, w której odwołuje się do własnych doświadczeń, do realnej rzeczywistości, włączając epizod dotyczący swojej choroby i konieczności przestrzegania diety: *Jak byłem z rodzicami w cyrku, to jedliśmy watę cukrową i loda na patyku – taki świder był. A potem był problem, bo mama cały czas mówiła, że na pewno mam teraz za duży cukier. Sekwencję tę kończy pytaniem „kopiując” zachowanie dorosłego, zachęcając go do wyboru nowego obiektu z obrazka, będącego elementem kontynuacji wspólnej rozmowy, przenosząc wzrok na ilustrację, mówiąc: *O kim sobie jeszcze opowiemy?***

Rozmowa z Basią, cukrzyca (Konieczna, 2023, s. 212)

A mi się jeszcze wydaje, że ona może pracować w cyrku i sprzedawać lody. [...] Jak byłem z rodzicami w cyrku, to jedliśmy watę cukrową i loda na patyku – taki świder był. A potem był problem, bo mama cały czas mówiła, że na pewno mam teraz za duży cukier. Nie mogę jeść dużo słodczy. Niedługo jadę do szpitala na badania. Czekam na pompę insulinową.

Niestety, to nieuczciwa praktyka, która musi zostać oceniona negatywnie. Preparowanie badań jest absolutnie niedopuszczalne. Podkreślam, że nie oceniam samej pracy z 2019, która nie była zgłoszona do oceny - to decyzja Habilitantki. Obie prace były wydane w tym samym wydawnictwie, uczelnia może dokonać analizy wersji elektronicznych w systemie antyplagiatowym. Traktuję tamto źródło jedynie jako dowód zmanipulowania badań – tak, jak tropi się dowody plagiatów. Dotyczy to części materiału badawczego: nie porównywałam wszystkiego, ale dokonując przeglądu wrywkowego znalazłam aż osiem takich fragmentów. To według mnie wystarczająco

dużo, by podważyć wiarygodność przeprowadzonych badań. Co więcej, można powątpiewać wtedy także w inne badania, przedstawiane w pozostałych pracach. Być może jest jakieś inne wytłumaczenie tej sytuacji - ja jednak nie jestem w stanie go dostrzec z perspektywy dostępnego materiału. Niestety, z powodu narzucającego się jednoznacznie wniosku o nieuczciwym podejściu do badań, nie mogę wystawić oceny pozytywnej takiej monografii.

OCENA POZOSTAŁEGO DOROBKU NAUKOWEGO

Pozostały dorobek naukowy jest bogaty i spójny tematycznie. Łącznie obejmuje 92 prace, 1620 pkt. MNiSW (wysoki pułap punktowy) oraz publikacje metodyczne. Sumaryczny IF wynosi 1,184. Publikacje dr Koniecznej zostały zauważone przez czytelników: w autoreferacie wskazuje ona na 63 cytowania w Scholar Google (szybko przyrastają, bo obecnie jak sprawdzała już 106), h-index=5 (obecnie już 6). Habilitantka sytuuje swój dorobek w trzech obszarach tematycznych:

1. Wielowymiarowe teoretyczno-empiryczne konteksty pedagogiki leczniczej;
2. Diagnoza i wsparcie edukacyjne zróżnicowanej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
3. Komunikacja interpersonalna w kategoriach procesu rozwojowego działania społecznego i specjalnych potrzeb.

Obszary badawcze zostały wytypowane w sposób trafny, adekwatny do zawartości oraz precyzyjnie określone. Każdy z nich – w mojej ocenie – jest wysycony w stopniu odzwierciedlającym zaawansowanie badawcze i publikacyjne Habilitantki. Do tego zwracam uwagę na spójność międzyobszarową: obejmują one zarówno zagadnienia ogólnoteoretyczne, jak i pragmatyczne z zakresu pedagogiki specjalnej, a zagadnieniem horyzontalnym, przenikającym dwa poprzednie obszary za zagadnieniem komunikacji interpersonalnej na różnym poziomie ogólności. Zróżnicowany jest też poziom i głębokość analiz w poszczególnych tekstach, jednak należy przyznać, iż świadczą o wysokiej aktywności publikacyjnej autorki. Publikowane są w uznanych periodykach, wiele tekstów przygotowanych jest w języku angielskim. Część tekstów – zwłaszcza nowszych, to efekt prac zespołowych w realizowanych przez dr Konieczną projektach. Nie umniejsza to oceny publikacyjnej oraz ogólnej oceny aktywności naukowej Habilitantki, tym bardziej że widać, iż wniosły one nową

jakość do jej warsztatu naukowego (nowa problematyka, inne podejścia metodologiczne, np. badania w paradygmacie obiektywistycznym. Uważam, że badacz z powodzeniem może, a nawet powinien rozwijać się i doskonalić w jakimś wybranym, określonym paradygmacie, ale elastyczność oraz zdolność do pracy w zespole eksplorującym inne opcje jest atutem samodzielnego pracownika naukowego. Zapoznałam się ze wszystkimi tekstami – jest ich bardzo dużo i lepiej byłoby dokonać bardziej przemyślanego wyboru. Celem autoprezentacji jest przedstawienie własnego warsztatu i własnych możliwości, i nie ilościowe argumenty są istotne w ich ocenie. Należałoby zatem podejść do tego bardziej selektywnie, dając recenzentowi szansę na trochę głębszą analizę przedstawionego warsztatu. Nie jest w stanie wypowiedzieć się szczegółowo o załączonych 39 artykułach i rozdziałach w monografiach. To wcale nie działa na korzyść Habilitantki, że nie potrafi dokonać selekcji i zamieszcza ponad 44% wszystkich napisanych. Można było zamieścić listę tytułów budujących obszar, a przedstawić do oceny np. po 5-6 stanowiących wizytówkę specjalistki w danym obszarze. Niektóre teksty są naprawdę zbędne w autoprezentacji, gdyż nawet jeśli temat jest ciekawy, to co można powiedzieć w niezbyt obszernym, a więc z konieczności i niezbyt głębokim przeglądzie poglądów innych autorów, bez badań własnych. Można odnotować to najwyżej jako poprawny tekst przyczynkarski, bez większego wpływu na rozwój nauki (np. *Autopercepcja u dzieci z chorobą przewlekłą*, 2016). Nie ma też sensu prezentować tu tekstów odzwierciedlających to, co można znaleźć w poddanym ocenom monografiom. Nie mówię, że nie warto tego publikować i w ten sposób upowszechniać wyniki własnych badań. Ale do autoprezentacji nic nie wnosi powtórzenie tych treści. Scharakteryzuję więc w miarę syntetycznie wytypowane obszary, a przedstawię bliżej jedynie wybrane publikacje z każdego z nich (bez pominięcia monografii).

Ad. 1. Obszar: Wielowymiarowe teoretyczno-empiryczne konteksty pedagogiki leczniczej

W obszarze tym Habilitantka wskazała: 1 monografię naukową (2013) oraz 11 artykułów i 5 rozdziałów w monografiach z lat 2015-2024. 6 tekstów jest w języku angielskim, w ostatnich pięciu latach właściwie tylko w tym języku.

Obszar ten otwiera monografia, powiązana jeszcze z zainteresowaniami badawczymi ujętymi w dysertacji doktorskiej, której tematem była *Subiektywna ocena jakości życia*

z chorobą nowotworową (2012). Dr Konieczna deklaruje, że zebrała podczas pracy nad dysertacją obszerny materiał badawczy, który tylko częściowo został wykorzystany w doktoracie. Dlatego tematyka funkcjonowania dzieci z chorobami reumatycznymi pojawia się jeszcze po roku 2012 w twórczości Pani Doktor. Tak powstała monografia *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną* (2013). Stanowi ona pracę empiryczną zrealizowaną – jak deklaruje Autorka – w perspektywie teoretyczno-metodologicznej teorii ugruntowanej. Dla mnie teoria ugruntowana jest raczej metodą analizy jakościowej pozyskanych materiałów. Dlatego określiłabym to raczej jako badania w paradygmacie interpretatywnym, z wykorzystaniem studiów przypadków jako źródła materiałów badawczych oraz teorii ugruntowanej jako metody ich analizy.

Celem badań było „*Poznanie stosowanych przez dzieci [z chorobą reumatyczną – dop. DPJ] sposobów interpretacji swojej sytuacji w różnych obszarach życia w kontekście budowania poczucia koherencji*”. Dwa główne problemy badawcze dotyczyły tego: 1) Jak dzieci z chorobą reumatyczną opisują swoją sytuację w różnych obszarach życia?, 2) Jakie informacje uzyskano od dzieci z chorobą reumatyczną mieszczą się w kategorii pojęć teorii poczucia koherencji? Problemy nie są zatem do końca spójne z celem, gdyż poznawane są nie tyle dziecięce interpretacje, co opisy dziecięcego doświadczania choroby oraz czynników składających się na koherencję.

Mam też problem ze zrozumieniem koncepcji badawczej wyprowadzonej z tak sformułowanych problemów. Badaczka kilkakrotnie spotyka się z dziećmi w szpitalu, realizując w czasie tych spotkań następujący scenariusz badań: 0) czyli przed rozpoczęciem badań: spotkania z dziećmi, ich opowiadanie o sobie; 1) wywiad na temat przyszłości bliskiej i dalekiej w zakresie zdrowia i w różnych sytuacjach życiowych (także na końcu badań), 2) skale analogowa-słowne do oceny poziomu bólu oraz poziomu zmęczenia, uzupełnione rysunkiem pokazującym ból dziecka (technika projekcyjna), 3) wywiad w oparciu o kwestionariusz do oceny jakości snu i odpoczynku, oraz ankieta na temat postrzeganego przez dzieci poziomu samodzielności i niezależności w czynnościach codziennych, oraz ankieta na temat satysfakcji z wykonywania tych czynności, 4) ankieta dotycząca zależności od leków oraz innych działań medycznych oraz ankieta dotycząca oceny możliwości uczenia się, pamięci i koncentracji, 5) techniki projekcyjne, z wykorzystaniem obrazów oraz wierszy ilustrujących ból i cierpienie; na tym etapie także wywiad na temat doświadczanego

wsparcie i jego źródła; 1) dwubiegunowe skale samoopisu oraz wywiad na temat przyszłości bliskiej i dalekiej (jak na początku). Ponadto prowadzone były dzienniczki obserwacji *Analiza jakościowa obejmowała całość materiałów* (s. 104). Nie wiadomo jednak, skąd wynika ten dobór. Koncentrując się na teorii poczucia koherencji jako kluczowej zmiennej modelu salutogenicznego Antonovsky'ego, Badaczka poszukiwała w zebranych materiale jej komponentów, a więc poczucia zrozumienia, zaradności i sensowności. Jak pisze: *„Nie stosowałam żadnego narzędzia służącego do badania poczucia koherencji, dysponowałam jedynie gromadzonymi różny sposób informacjami (...). Podjęłam się zreinterpretowania tych informacji, odnosząc je do komponentów poczucia koherencji”* (s. 105). Habilitantka nie wyjaśnia, co uzasadnia wprowadzenie tych wszystkich narzędzi - i aż tylu ich - do tego projektu badawczego? Najbardziej jednak nie rozumiem, dlaczego można było ująć w skale i kwestionariusze tyle innych czynników, a jedynie kluczowe komponenty tytułowego poczucia koherencji nie zostały zoperacjonalizowane, a potem ocenione w obiektywny sposób. Były „wyszukiwane” według bliżej nieokreślonych wskazówek z „całości materiału”. Habilitantka dość swobodnie charakteryzuje zatem poszczególne dzieci pod względem „poziomu” ich koherencji, rzadko jednak ilustruje to wypowiedziami, które o tym świadczą. Nie powiem, że charakterystyki te nie są ciekawe, ale ograniczona jest wiarygodność ich konstruowania. Myślę, że odwołując się do poczynionych założeń triangulacji można było powiązać dane jakościowe z wynikami badania kwestionariuszem do badania poczucia koherencji. Albo przynajmniej zaprojektować jakąś schedulę, ujmującą wynikające z operacjonalizacji wskaźniki komponentów poczucia koherencji. Traktuję tę pracę jednak jako próbę poszukiwań młodej (w sensie: początkującej jeszcze) badaczki.

Poza tym elementem, w mojej ocenie pogłębione studia przypadków zawarte w pracy są dużą wartością tej publikacji, a Habilitantka mimo poczynionych zastrzeżeń dowiodła, że zna i rozumie problematykę sytuacji dziecka z chorobą przewlekłą. Brak informacji medycznych o badanych nie przeszkadza. Wręcz przeciwnie, to dobry przykład, jak można pisać o dzieciach chorych faktycznie z perspektywy nauk społecznych, z ograniczeniem perspektywy medycznej. Pozostają jedynie z wątpliwościami metodologicznymi dotyczącymi sposobu pracy na materiale badawczym. Habilitantka poświęca dużo miejsca opisowi założeń teorii ugruntowanej, z różnych jej wariantów wybierając opcję konstruktywistyczną. Opisuje teoretyczne

założenia pracy analitycznej na kodach, tworzenia teorii średniego zasięgu na treściach wyłaniających się z analizy i zupełnie z tego nie korzysta. Nie widać wyłaniania się kodów, ich kategoryzacji, przetwarzania na kody wyższych rzędów (nie zobaczyła tego także w żadnych innych publikacjach powołujących się na teorię ugruntowaną). Autorka dość swobodnie wybiera sobie fragmenty wypowiedzi, lub dokonuje ich interpretacji - bez kodów źródłowych. Nigdzie nie widać, by „pracowały” kategorie wyłonione z analizy. Nie widać próby wydobycia z zebranych danych choćby najprostszej teorii średniego zasięgu (lub nawet całkiem małego). Jakiś proces interpretacyjny się dokonał, ale zupełnie poza oczami czytelnika. Mimo tych krytycznych uwag, nie skreślałam tej pracy. Jest to jedna z wcześniejszych prac Autorki - tuż po jej doktoracie. Nie jest wskazana jako główne dzieło, może być więc próbą poszukiwawczą Habilitantki: próbą pełną zaangażowania (to widać), pełną pomysłów (temu nie można zaprzeczyć), próbą ciekawą (opisywane studia przypadków naprawdę czyta się z zainteresowaniem), ale wymagającą jeszcze dopracowania.

Jest też sporo tekstów interesujących i wartościowych naukowo w przedstawionych do oceny artykułach i rozdziałach w monografiach naukowych. Habilitantka wytypowała ich do oceny aż 16 (jedynie w jeden z trzech obszarów). Jak pisałam, sugeruję większą selekcję. Cały zestaw dowodzi postawy poszukującej dr Koniecznej. Są artykuły, w których kontynuuje jeszcze badania nad sytuacją dzieci z chorobą reumatyczną, ale łączy do tego także dzieci/osoby z innymi chorobami (astmą, artrozą, nowotworami), ogólnie w sytuacji przewlekłej choroby. Kategorie wyznaczające poszukiwania badawcze, to np. wsparcie społeczne, przystosowanie społeczne, zależność-niezależność, transgresje i in. Widać też poszukiwania metodologiczne. Choć Habilitantka preferuje badania jakościowe i analizę narracji, to pojawiają się w nich nowe elementy: wywiady semi-strukturyzowane, metody projekcyjne. Jako przykład sięgania po nowe wzorce metodologiczne chciałam wskazać artykuł *A student with a chronic illness during a pandemic - challenging circumstances for teachers* (2024, przyjęty do druku). W artykule analizowane są wypowiedzi z 50 wywiadów semi-strukturyzowanych z pytaniami otwartymi, mającymi na celu uzyskania opisów trudnych sytuacji, doświadczanych przez ankietowane nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej. Wiem z doświadczenia, jak trudno jest przedstawić tak obszerny materiał jakościowy w artykule o ograniczonej objętości. Z konieczności prezentacja danych jakościowych ogranicza się w tekście do paru przykładów. Zaskoczona jednak

jestem analizą procentową tego materiału. Ponadto już sam dobór grupy pokazuje, że Autorka bardziej szuka jednorodności (jedno miasto, same kobiety, średnia wieku 37), niż wewnętrznego zróżnicowania – tak uczestniczek tych badań i ich sytuacji, jak i uzyskanych wyników. Brak np. jakiegó próby typologizacji, zamiast tego mamy analizę semi-ilościową. Tekst oczywiście może być jakimś przyczynkiem do budowania wiedzy, ale wątpliwości metodologiczne pozostają.

Za wartościowe w tym obszarze uznaję teoretyczne analizy: *Education of students with a chronic disease in treatment facility in the light of paradigmatic changes* (2023) oraz *Schooling children and youth with chronic illness in the medical facility – an educational paradigm in the perception of special education teacher candidates* (2023) – ten drugi także z częścią empiryczną. Dotyczą poszukiwania nowych paradygmatycznych ujęć pedagogiki leczniczej. Wraz z tekstem *Otwarte problemy w obszarze pedagogiki leczniczej* (2018, współautorstwo), pokazują zaangażowanie Habilitantki w tworzenie nowego obrazu oraz modelu działań w obrębie tej subdyscypliny pedagogiki specjalnej, zdolność dostrzegania problemów praktyki i podchodzenia do prób ich rozwiązywania z wykorzystaniem teorii naukowej. Podaję tu tylko przykładowe omówienia, ale cały obszar ten oceniam pozytywnie. Dodam, że wybierane są tu uznane, punktowane czasopisma krajowe, ale również dobre czasopisma zagraniczne. To samo w sobie jest pozytywną rekomendacją. Publikacje uzupełnia 17 krajowych i zagranicznych konferencji naukowych; ich tematyka, jak też tytuły wystąpień Habilitantki dobrze dopełniają analizowany obszar.

Ad. 2. Obszar: Diagnoza i wsparcie edukacyjne zróżnicowanej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

W obszarze wskazano 8 tekstów, w tym 6 artykułów. Wszystkie to teksty współautorskie (Habilitantka pisze także o autorskich, ale ja ich nie widzę), nastawione na projektowanie działań praktycznych w zakresie diagnostyki i edukacji. Poziom ich jest jednak dość ogólny, przy czym tylko jeden *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacjach szkolnych – w poszukiwaniu modelu wsparcia*, rzeczywiście wyznacza pewną (zapowiadaną w tytule) ramę do działań praktycznych. W tekstach spodziewałam się więcej konkretów wynikających ze znajomości problemów komunikacyjnych dziecka z autyzmem. Takich zabrakło mi np. w artykule *Dostosowywanie procesu edukacyjnego do potrzeb i możliwości uczniów zespołem*

Aspergera, jak też o ocenie funkcjonalnej. Natomiast niewątpliwie nową jakością wnoszą dwa anglojęzyczne teksty dotyczące badań porównawczych polsko-węgierskich: *Early intervention and early childhood development support – Polish and Hungarian solutions* (2018) oraz *Education for students with disabilities - Polish and Hungarian solutions* (2020). Badania porównawcze, zwłaszcza w unikalnych zakresach wspólnych doświadczeń różnych krajów, są bardzo cenne i praktyczne. W artykułach Habilitantka, wraz ze współautorką, analizują doświadczenia związane z wczesną interwencją i wczesnym wspomaganie rozwoju oraz rozwiązania w zakresie wspierania uczniów/studentów z niepełnosprawnością. Obydwa artykuły mogą być użyteczne w tworzeniu dobrych praktyk zakresu edukacji włączającej. Z kolei bardzo udana jest próba zmierzenia się z badaniami stricte ilościowymi, jak np. w tekście *Polish Teachers' Opinions on the Distance Learning of Students with Autism Spectrum Disorders*. Badania na grupie N=276 nauczycieli, pracujących z uczniami w formie zdalnej z uczniami ze SPE, w tym z ASD. Analiza z wykorzystaniem SPSS i wskaźników t-Studenta oraz chi kwadrat. Rzetelnie przeprowadzona analiza i dyskusja, wnioski użyteczne jako argument do zainicjowania prac nad metodyką edukacji zdalnej uczniów ze SPE w erze cyfrowej. Choć jest to artykuł współautorski (nie określono zakresu wkładów autorek), jest to dowodem na umiejętność współpracy w zespole badawczym i na pozytywne efekty tej współpracy. Tu widać nieco mniejszą aktywność konferencyjną (4 referaty). Obszar ważny społecznie, do dalszej eksploracji, na tę chwilę uzupełniający względem dwóch pozostałych.

Ad. 3. Komunikacja interpersonalna w kategoriach procesu rozwojowego działania społecznego i specjalnych potrzeb.

To obszar, do którego została zaliczona najważniejsza zdaniem Habilitantki monografia (opisana wcześniej), 8 artykułów naukowych oraz 3 rozdziały w monografiach; teksty głównie współautorskie. Wyraźnie pogłębiony w kierunku trudności komunikacyjnych ucznia z zespołem Aspergera - może to jest to dopełnienie praktyczne, którego brakowało mi w 1. obszarze. Teksty powiązane są m.in. z projektem realizowanym na APS, Za najbardziej nowatorskie – wnoszące nowe elementy do pedagogiki specjalnej – uznaję dwa: *Epizody wspólnego zaangażowania jako pierwsza forma relacji między osobami* – zagadnienie przetransportowane także ma kontakt z dziećmi z zespołem Aspergera; *Questionnaire for functional assessment of communication skills of students with Asperger's syndrome - psychometric*

assessment of the tool. Opracowany model wsparcia wynikającego z diagnozy/oceny funkcjonalnej wpisuje się w intensywne poszukiwania rozwiązań na rzecz szkolnej oceny funkcjonalnej dla celów edukacji włączającej. Obszar uzupełniony 12 wystąpieniami na konferencjach krajowych i zagranicznych, tematycznie zgodnych.

OCENA POZOSTAŁYCH ASPEKTÓW AKTYWNOŚCI NAUKOWEJ


1. Udział w projektach badawczych. Habilitantka Uczestniczyła w realizacji 9 projektów finansowanych w drodze konkursów krajowych lub zagranicznych czterokrotnie jako kierownik, czterokrotnie jako współwykonawca i raz jako koordynator merytoryczny były to głównie projekty realizowane w ramach grantów uczelnianych (6 grantów) jest jednak wśród nich także: projekt w ramach programu Erasmus + (współwykonawca), projekt współfinansowany ze środków UE w ramach programu POWER (koordynator) a także projekt NCBR (współwykonawca). Do tego dochodzi 6 innych programów europejskich i in. Widoczna aktywność Habilitantki w tym zakresie.
2. Opieka nad doktorantami – promotorka pomocniczna w czterech doktoratach, w tym dwóch zagranicznych (Kazachstan). Jeden z krajowych doktoratów obroniony w roku 2023.
3. Udział w konferencjach – wykazany w analizie obszarów zainteresowań naukowych. Aktywny udział w konferencjach krajowych i zagranicznych, ważnych dla środowiska pedagogów specjalnych. Wystąpienia zarówno w języku polskim, jak i obcym. Także odnotowano udział we współorganizacji czterech konferencji.
4. Osiągnięcia w zakresie innej działalności naukowej, w tym popularyzacji nauki. Jest członkinią jednej polskiej i trzech zagranicznych organizacji naukowych. Recenzje wykonane dla kilku czasopism naukowych, nagroda Rektora APS za działalność naukową oraz za propagowanie idei pedagogiki specjalnej.
5. Działalność praktyczna – współpraca z otoczeniem z ORE, CKE, ze szkołami, i poradniami. Odpowiedzialność za kontakty środowiskowe w związku z funkcją zastępcy Dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej APS. Do tego obszaru zaliczam także publikowanie materiałów metodycznych z zakresu pracy z uczniem ze SPE.
6. Osiągnięcia dydaktyczne i organizacyjne – prowadzenie zajęć z wielu przedmiotów, pozytywna ocena zajęć przez studentów. Liczne funkcje w zespołach i komisjach uczelnianych, w tym Senackiej Komisji Etyki Badań Naukowych APS.

Trzy nagrody Rektora w za osiągnięcia organizacyjne. Promotorstwo ok. 300 prac magisterskich i dyplomowych. Udział z pracy zespołu modernizującego programy kształcenia na APS, opieka nad praktykami studenckimi.

Zmierzając do konkluzji, widoczne jest zaangażowanie Habilitantki w wiele różnych działań w zakresie aktywności akademickiej i pozaakademickiej, kształtujących jej pozycję na Uczelni i poza nią. Praca doceniana przez władze APS i środowisko.

KONKLUZJA KOŃCOWA

Na podstawie przeprowadzonej szczegółowej dorobku naukowego dr Iwony Koniecznej, widzę duży potencjał Habilitantki. Spełnia ona warunki formalne, by starać się o uzyskanie stopnia naukowego doktora habilitowanego. Wykazuje dużą aktywność naukową na własnej uczelni i na innych, w tym zagranicznych. Przedstawiła do oceny dużo interesujących publikacji naukowych, w tym osiągnięcie wskazane przez nią jako najważniejsze. Dorobek jest bogaty. Niestety, nie można go jednak ocenić jako wartościowego, a tym samym wnoszącego znaczący wkład w rozwój nauki, jeśli badania w głównym osiągnięciu naukowym nie są wiarygodne. Rzuca to jednocześnie cień na pozostały dorobek. Stwierdzam to z prawdziwą przykrością, bo doceniam wiele rzeczy w rozwoju naukowym Habilitantki, które powinny być zwieńczone sukcesem. Ale etyka zawodowa pracownika nauki nakazuje identyfikowanie praktyk, które mają znamiona nieuczciwości. Niestety, według mnie przedstawione tutaj - mają. W recenzji podałam dwa przykłady, pozostałe załączam w osobnym pliku, dołączonym do niej. Moja ocena końcowa jest negatywna. Tym samym jako recenzentka nie rekomenduję Senatowi Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, nadania dr Iwonie Koniecznej stopnia naukowego doktora habilitowanego.



Trzy nagrody Rektora w za osiągnięcia organizacyjne. Promotorstwo ok. 300 prac magisterskich i dyplomowych. Udział z pracy zespołu modernizującego programy kształcenia na APS, opieka nad praktykami studenckimi.

Zmierzając do konkluzji, widoczne jest zaangażowanie Habilitantki w wiele różnych działań w zakresie aktywności akademickiej i pozaakademickiej, kształtujących jej pozycję na Uczelni i poza nią. Praca doceniana przez władze APS i środowisko.

KONKLUZJA KOŃCOWA

Na podstawie przeprowadzonej szczegółowej dorobku naukowego dr Iwony Koniecznej, widzę duży potencjał Habilitantki. Spełnia ona warunki formalne, by starać się o uzyskanie stopnia naukowego doktora habilitowanego. Wykazuje dużą aktywność naukową na własnej uczelni i na innych, w tym zagranicznych. Przedstawiła do oceny dużo interesujących publikacji naukowych, w tym osiągnięcie wskazane przez nią jako najważniejsze. Dorobek jest bogaty. Niestety, nie można go jednak ocenić jako wartościowego, a tym samym wnoszącego znaczący wkład w rozwój nauki, jeśli badania w głównym osiągnięciu naukowym nie są wiarygodne. Rzuca to jednocześnie cień na pozostały dorobek. Stwierdzam to z prawdziwą przykrością, bo doceniam wiele rzeczy w rozwoju naukowym Habilitantki, które powinny być zwieńczone sukcesem. Ale etyka zawodowa pracownika nauki nakazuje identyfikowanie praktyk, które mają znamiona nieuczciwości. Niestety, według mnie przedstawione tutaj - mają. W recenzji podałam dwa przykłady, pozostałe załączam w osobnym pliku, dołączonym do niej. Moja ocena końcowa jest negatywna. Tym samym jako recenzentka nie rekomenduję Senatowi Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, nadania dr Iwonie Koniecznej stopnia naukowego doktora habilitowanego.

 **PODPIS ZAUFANY**
DOROTA
PODGÓRSKA-JACHNIK
04.10.2024 08:29:53 (GMT+2)
Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym

Porównanie opisów badań w dwóch monografiach dr Iwony Koniecznej

1. *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację - o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2019.
2. *Interakcja komunikacyjna dziecka z chorobą przewlekłą w rozmowie zorientowanej na porozumienie* (2023)

Legenda:

Xxxxx - tekst jednakowy w obu monografiach

xxxxx – frazy/elementy zmodyfikowane

xxxxx – frazy transkrypcji dodane w monografii z 2023 r.

Monografia z roku 2019	Monografia z roku 2023
<p>s. 120</p> <p>[Mikołaj] otwiera w milczeniu książkę i wodzi wzrokiem po ilustracji.</p> <p>Osoba dorosła(...): Tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.</p> <p>Mikołaj wysłał komunikat werbalny, który jest odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie stwierdzenia, połączonego z zaciekawieniem: <i>No bardzo dużo tu jest różnych rzeczy i ludzi.</i> [...] <i>Nie widziałem jeszcze takiej książki.</i> Dodatkowo dokonuje opisu ze wskazaniem wybranych przez siebie elementów z ilustracji, łącząc go z interpretacją <i>Każdy coś tu robi.</i> Tu na przykład [Wskazuje palcem] jedzie chłopak do pracy, żeby, tylko nie rozjechał tych zwierząt. Ta wypowiedź wskazuje na zainteresowanie tematem przez dziecko.</p>	<p>s. 188-189</p> <p>(Maria, rozpoznanie astma, miejsce: SOI)</p> <p>Maria: [wodzi w milczeniu wzrokiem po ilustracji]</p> <p>D: Tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami, dom, ulica.</p> <p>Maria: [Wyciąga rękę w stronę dorosłego jak znak przyjęcia wezwania do kontaktu] <i>No bardzo dużo tu jest różnych rzeczy i ludzi.</i> [Wyciąganie ręki i wskazywanie na obrazek jako forma odpowiedzi typu gdzie] <i>Każdy coś tu robi.</i> <i>Nie widziałem jeszcze takiej ilustracji.</i> Tu na przykład. [Wskazuje palcem] jedzie chłopak do pracy, żeby tylko nie rozjechał tych zwierząt. [Układa ręce wykonując ruch naśladujący kierowanie pojazdem]</p>
<p>s.102</p> <p>Aniu, a co robi siedzący na poręczy czarny kot?.</p> <p>Ania w odpowiedzi wysłała komunikat w formie niewerbalnej: śledzi wzrokiem obrazek, szukając kota, a następnie w formie werbalnej dokonuje wskazania: O jest i kot. Dziewczynka dokonuje interpretacji elementu wskazanego przez dorosłego: <i>On może myśleć, co zjeść na śniadanie, uśmiecha się.</i> O jest i mysz. Może on</p>	<p>s. 195</p> <p>(Ewa, rozpoznanie astma, miejsce: SOI)</p> <p>D: A co robi siedzący na poręczy czarny kot, który ma na ogonie bandaż?</p> <p>Ewa: [Ewa patrzy na obrazek, szukając kota]: O jest i kot. On może myśleć, co zjeść na śniadanie, [uśmiecha się]. O, jest i mysz. Może on chce ją zjeść, ale zobacz, jak ona ucieka po schodach. <i>Jest bardzo szybka.</i> Nie, nie, kot nie jest nią</p>

JK

<p>chce ją zjeść, ale zobacz, jak ona ucieka po schodach. Nie, nie, kot nie jest nią zainteresowany, on jest chyba leniwy, bo się nie wyspał. Dorosły nie kontynuuje tej sekwencji, zmieniając temat rozmowy poprzez kierowanie do Ani kolejnego pytanie ze wskazaniem: Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?</p>	<p>zainteresowany, on jest chyba leniwy, bo się nie wyspał, no i ma ten bandaż, pewnie gdzieś się skaleczył i nie jest taki szybki jak mysz. Z pewnością jej nie dogoni. D: A jak myślisz, jak się czuje ten kot? Ewa: Myślę, że jest mu smutno, że nie jest taki szybki jak był, i wie, że nie dogoni tej myszki</p>
<p>s. 103</p> <p>Aniu, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków? Dziewczynka stosuje komunikat niewerbalny: śledzi wzorkiem obrazki, szukając dzięcioła, a następnie dokonuje wskazania i interpretacji, w której ujawnia swoją wiedzę na temat dzięciołów i korników: Jest do góry nogami, ale sprytny. Nigdy takiego nie widziałam. Fajny jest, nawet nie spadnie. On zjada robaczki z drzewa. Wiesz, mówi się o nich, że to lekarze drzew, a wcale nie mają słuchawek [śmiech]. Dzięcioły zjadają korniki, ale ja ich nie widziałam. Warto zaznaczyć, że w wypowiedzi Ani zawarty jest żart, który wzmacnia śmiechem. Co więcej w tej sekwencji Ania wyznacza temat do kontynuacji rozmowy z dorosłym, powielając schemat jego sposobu kierowania pytań ze wskazaniem: Nie wiem, dlaczego jedna wiewiórka siedzi na drzewie, a druga pod parasolem? Ania swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym: wskazuje palcem wiewiórki na obrazku. Dorosły podążając za dzieckiem udziela odpowiedzi i dokonuje interpretacji wskazanego elementu przez dziewczynkę: Wydaje mi się, że one zjadają orzechy i mają przerwę w zabawie. Ania podążając za wypowiedzią współrozmówcy, wysłała do niego komunikaty, w których aprobeuje jego wypowiedź, dokonując jej uszczegółowienia: Zgadzam się z tobą, mają przerwę na posiłek [Ania patrzy na rozmowy otwiera dorosły stwierdzeniami, połączonymi z pytaniami, próbując zachęcić dziewczynkę do wyboru przez nią elementu z obrazka, który będzie tematem ich dalszej rozmowy: Aniu, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi.....</p>	<p>s. 196-197</p> <p>(Ewa, rozpoznanie astma, miejsce: SPL_ D: Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków? Dzięcioły lubią siedzieć wysoko na drzewach. Dlaczego on tak nisko siedzi? [Patrzy na obrazek]. Ewa: [Śledzi wzorkiem obrazki, szukając dzięcioła]. Jest do góry nogami, ale sprytny. Nigdy takiego nie widziałam. Fajny jest, nawet nie spadnie. On zjada robaczki z drzewa. Wie Pani, mówi się o nich [nim – przyp. I.K.], że on chroni drzewa przed pasożytami. Nie wiem, dlaczego jedna wiewiórka siedzi na drzewie, a druga pod parasolem? [Wskazuje palcem wiewiórki na obrazku]. D: Wydaje mi się, że one zjadają orzechy i mają przerwę w zabawie. Ewa: Zgadzam się z Panią, mają przerwę na posiłek. [Patrzy na dorosłego]. Wie Pani, jest mi trochę przykro. Ja przez swoją chorobę nie będę mogła już chyba nigdy biegać, i skakać jak kiedyś, bo mam problem z oddychaniem. [Ujawnia smutek i przygnębienie – przyjmuje postawę skuloną, ścisza głos i robi smutna minę].</p>
<p>s. 140</p> <p>[Matylda] A mi się jeszcze wydaje, że ona może pracować w cyrku i sprzedawać lody. A następnie stosuje</p>	<p>s. 212</p> <p>(Basia, rozpoznanie cukrzyca). A mi się jeszcze wydaje, że ona może pracować w cyrku i sprzedawać lody. [...]: Jak byłem z</p>

X22

<p>komunikat niewerbalny (odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego), który łączy z wypowiedzią, w której odwołuje się do własnych doświadczeń, do realnej rzeczywistości, włączając epizod dotyczący swojej choroby i konieczności przestrzegania diety: Jak byłam z rodzicami w cyrku, to jedliśmy watę cukrową i loda na patyku – taki świder był. A potem był problem, bo mama cały czas mówiła, że na pewno mam teraz za duży cukier. Sekwencję tę kończy pytaniem „kopiując” zachowanie dorosłego, zachęcając go do wyboru nowego obiektu z obrazka, będącego elementem kontynuacji wspólnej rozmowy, przenosząc wzrok na ilustrację, mówiąc: O kim sobie jeszcze opowiemy?</p>	<p>rodzicami w cyrku, to jedliśmy watę cukrową i loda na patyku – taki świder był. A potem był problem, bo mama cały czas mówiła, że na pewno mam teraz za duży cukier. Nie mogę jeść dużo słodczy. Niedługo jadę do szpitala na badania. Czekam na pompę insulinową.</p>
<p>s. 155</p> <p>Maja podejmuje wątek zaproponowany przez dorosłego. Udziela odpowiedzi, dokonując opisu wskazanego elementu w połączeniu z interpretacją: On obserwuje okolicę i się leni. Nic mu się nie chce, to chyba niedziela i on sobie odpoczywa [Patrzy na obrazek].</p>	<p>s. 208</p> <p>(Ania, rozpoznanie cukrzyca) On obserwuje okolicę i się leni. Nic mu się nie chce, to chyba niedziela i on sobie odpoczywa, albo jest po szpitalu, bo ma bandaż.</p>
<p>s. 115.</p> <p>Igor No właśnie i trzy kuchnie i pokoje. Tylko nie wiem, do kogo może należeć ta piwnica. Jest tylko jedna [Chłopiec wskazuje palcem]. Dorosły podążając za wypowiedzią dziecka, wyraża przypuszczenie w odniesieniu do jego pytania: Może to jest wspólne pomieszczenie. Igor w odniesieniu do wypowiedzi dorosłego ujawnia złożone zachowanie komunikacyjne, w którym stosuje zaprzeczenie w połączeniu z zaciekawieniem, aż wreszcie jego wypowiedź ma formę wskazania do dorosłego w połączeniu z interpretacją: Nie sędzę. Jest ono zbyt małe, a jaki tam bałagan. Ciekawe to. Już wiem. Niech pani zobaczy. Tutaj stoi jakiś człowiek i ma na wózku dużo różnych rzeczy [Wskazuje palcem]. Ta piwnica może być jego i zaczyna w niej sprzątać. W ogóle to nie widzę tutaj śmietnika. Przy tak dużym domu, żeby nie było. Chłopiec kończąc swoją wypowiedź kieruje do dorosłego pytanie: Gdzie oni, znaczy ci ludzie wyrzucają śmieci?, na które dorosły odpowiada w formie przypuszczenia: Może śmietnik jest za budynkiem i go nie widzimy. Igor podtrzymując wzajemną wymianę, reaguje na komunikat</p>	<p>s. 209</p> <p>(Janek, rozpoznanie: cukrzyca). No właśnie i trzy kuchnie i pokoje. W szpitalu to każdym piętrze jest inny oddział i jedna kuchnia. Chociaż ostatnio to jest catering. Bardzo dobre tutaj mają jedzenie. Tylko nie wiem, do kogo może należeć ta piwnica. Jest tylko jedna [Wskazuje palcem]. W szpitalu to w piwnicy są szatnie, bo jest remont. Tam mi powiedziała mama [Patrzy na dorosłego].</p>

<p>werbalny dorosłego w formie stwierdzenia, mówiąc: Może tak być</p>	
<p>s. 133-134</p> <p>Po tym dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, zadając dziecku kolejne pytanie ze wskazaniem: Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?. Basia wysła komunikat, świadczący o jej zainteresowaniu: No to jest ciekawe. Po czym stawia pytanie ze wskazaniem: Dlaczego dzięcioł siedzi do góry nogami i mu się w głowie nie zakręci? [Wskazuje palcem dzięcioła]. Nie czekając na wyjaśnienie dorosłego, sama udziela sobie odpowiedzi: Sądzę, że on kamufluje się przed tymi innymi ptakami, żeby go nie zauważyły. Może też ma ochotę na czeresienkę. W dalszej swojej wypowiedzi Basia wykracza poza obrazek, odnosząc się do swoich doświadczeń i konieczności przestrzegania określonych nawyków żywieniowych w związku ze swoją chorobą: Ja też je lubię, ale nie mogę tyle jeść, bo muszę trzymać dietę, ale bardzo lubię. Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym, głaszcząc się po brzuchu. Dorosły w celu podtrzymania rozmowy z dzieckiem, posługuje się stwierdzeniami i zadaje Basi kolejne pytanie, zachęcając ją tym samym do samodzielnego wyboru elementu, który posłuży do jej kontynuacji: Basiu zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi</p>	<p>s. 238</p> <p>(Kasia, rozpoznanie: astma, miejsce: SOI) Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków? Dzięcioły lubią siedzieć wysoko na drzewach. Dlaczego on tak nisko siedzi? [Patrzy na obrazek]. Kasia: No to jest ciekawe, dlaczego dzięcioł siedzi do góry nogami i mu się w głowie nie zakręci? [Wskazuje palcem dzięcioła]. Sądzę, że on kamufluje się przed tymi innymi ptakami, żeby go nie zauważyły. Może też ma ochotę na czeresienkę. Ja też je lubię, ale nie mogę tyle jeść, bo muszę trzymać dietę, ale bardzo lubię – mniam, mniam. [Głaszcząc się po brzuchu]. Mam astmę na podłożu alergicznym i są grupy pokarmów, które mogą wywołać atak. Tak mówi moja mama. D: Bardzo dużo wiesz o swojej chorobie. Wytłumaczyłaś mi jak medyk.</p>
<p>s. 116</p> <p>[Igor] A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem? Chłopiec przyjmując zachętę ze strony dorosłego interpretuje dany element, wykazując tym samym początkowo przypuszczenie. Jednak potem wyraża pewność, co do swojego stwierdzenia: Biegnie gdzieś przed siebie. Ale na pewno nie jest sam, bo jest uśmiechnięty. Może za kimś lub za czymś biegnie. Ooo, no pewnie, biegnie za tą panią [Wskazuje palcem kobietę na obrazku]. Dalej chłopiec kontynuuje swoją wypowiedź, dokonując interpretacji: Nie jest bezpieczny, bo ma obrozę. Jak mieliśmy spotkanie z weterynarzem to mówił nam o psach i o tym, że każdy pies musi mieć obrozę, bo tam jest jego numer i adres właściciela. Warto zaznaczyć, że Igor kończąc swój przekaz kieruje w stronę</p>	<p>s. 239</p> <p>(Staś, rozpoznanie: astma, miejsce: SPL) D: A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem? [Patrzy na obrazek] Staś: On biegnie gdzieś przed siebie. Ale na pewno nie jest sam, bo jest uśmiechnięty. Może za kimś lub za czymś biegnie. Biegnie za tą panią [Wskazuje palcem kobietę na obrazku]. Nie jest bezpieczny, bo ma obrozę. Jak mieliśmy spotkanie z weterynarzem to mówił nam o psach i o tym, że każdy pies musi mieć obrozę, bo tam jest jego numer i adres właściciela. [Odwraca głowę w stronę osoby dorosłej]. D: Ja o tym nie wiedziałam, że to jest obowiązek. [Spogląda na chłopca]. Staś: A ma Pani psa? [Podnosi głowę i spogląda na twarz dorosłego] D: Nie mam.</p>

doroŝego komunikat niewerbalny: odwraca głowę w jego stronę, co zachęca doroŝego do realizowania wspólnego tematu poprzez wysłanie do dziecka komunikatu werbalnego w formie stwierdzenia: *Ja o tym nie wiedziałam, że to jest obowiązek.* Chłopiec w pytaniu do doroŝego: *A ma pani psa?* wykracza poza obszar wspólnie oglądanego obrazka. Osoba doroŝła udziela Igorowi odpowiedzi w formie stwierdzenia: *Nie mam.* Chłopiec reagując na komunikat osoby doroŝłej również wyraził stwierdzenie: *Ja też nie,* a następnie nie czekając na wypowiedź doroŝłego zaczął dokonywać wskazania wybranego przez siebie elementu z obrazka: *A tutaj jest nawet traktor i krowy, ale to jest w dalszej perspektywie.*

Staś: *Ja też nie, ale jak stąd wyjdę, to rodzice obiecali mi i siostrze zwierzaka. Nie możemy dojść do porozumienia, co to będzie. Ma nadzieję, że z moją chorobą będę mógł go mieć. A tutaj jest nawet traktor i krowy, ale to jest w dalszej perspektywie.*

A. Podgórska-Jurkiewicz

doroŝego komunikat niewerbalny: **odwraca głowę w jego stronę**, co zachęca doroŝego do realizowania wspólnego tematu poprzez wysłanie do dziecka komunikatu werbalnego w formie stwierdzenia: **Ja o tym nie wiedziałam, że to jest obowiązek**. Chłopiec w pytaniu do doroŝego: **A ma pani psa?** wykracza poza obszar wspólnie oglądanego obrazka. Osoba doroŝła udziela Igorowi odpowiedzi w formie stwierdzenia: **Nie mam**. Chłopiec reagując na komunikat osoby doroŝłej również wyraził stwierdzenie: **Ja też nie**, a następnie nie czekając na wypowiedź doroŝłego zaczął dokonywać wskazania wybranego przez siebie elementu z obrazka: **A tutaj jest nawet traktor i krowy, ale to jest w dalszej perspektywie**.

Staś: **Ja też nie, ale jak stąd wyjdę, to rodzice obiecali mi i siostrze zwierzaka. Nie możemy dojść do porozumienia, co to będzie. Ma nadzieję, że z moją chorobą będę mógł go mieć. A tutaj jest nawet traktor i krowy, ale to jest w dalszej perspektywie**.



PODPIS ZAUFANY

DOROTA
PODGÓRSKA-JACHNIK

04.10.2024 08:31:16 [GMT+2]

Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym.