

Prof. Jerzy Marian Brzeziński, czł. rzecz. PAN  
Wydział Psychologii i Kognitywistyki  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
e-mail: [brzezuam@amu.edu.pl](mailto:brzezuam@amu.edu.pl)

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Marii Flakus:**  
**Uwarunkowania świadomości metodologicznej psychologów i studentów psychologii.** Katowice: Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, ss. 252 + załączniki, s. 253-291; promotor: dr hab. Zbigniew Spendel (Instytut Psychologii UŚI.); jednostka prowadząca przewód doktorski: Wydział Nauk Społecznych UŚI

Zacznę opinię od przywołania klasyka, jednego z najwybitniejszych polskich filozofów i metodologów, ucznia i bliskiego współpracownika twórcy *Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Kazimierza Twardowskiego – Kazimierza Ajdukiewicza<sup>1</sup>. Ten autor, niesłusznie dziś trochę zapomnianego szkicu (rozwinięta wersja szkicu z 1946 r. ukazała się w 1957 r.)<sup>2</sup>: *O wolności nauki*, sformułował kryteria naukowości jakiejś tematyki podejmowanej przez badacza (tu: przez Doktorantkę). Nie straciły one nic na swojej aktualności. Otóż, jego zdaniem powinny być spełnione cztery warunki (cytuję wg przedruku). I tak, można powiedzieć, że propozycja badacza zasługuje na to, aby uznać ją za naukową, gdy:

<sup>1</sup> W obszernej i, moim zdaniem, reprezentatywnej dla tematu podjętego przez Doktorantkę bibliografii nie znalazłem, niestety, autora *Logiki pragmatycznej* (Warszawa: PWN, 1965). Szkoda! Zalażłem natomiast nazwiska twórców *Poznańskiej Szkoły Metodologicznej* (Jerzego Kmity i Leszka Nowaka – wymieniam w kolejności alfabetycznej) oraz przedstawicieli drugiego pokolenia metodologii (Andrzeja Klawitera, filozofa i Jerzego Brzezińskiego, psychologa i filozofa). Znalazło się też miejsce (duży plus) dla psychologa i metodologa badań psychologicznych (naukowego poznańczyka, ale nie powiązanego bezpośrednio z *Poznańską Szkołą Metodologiczną*) – Czesława Nosala i jego, wysoko przeze mnie cenionych prac: *Diagnoza typów umysłu* (1992), *Psychologia poznania naukowego* (2007). Moim zdaniem, promotor rozprawy doktorskiej sam „zaraził się” poznańskim stylem zajmowania się metodologią (co znalazło odbicie w jego dobrze przyjętej w środowisku monografii: *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*, na podstawie której habilitował się w 2006 r. na WNS UAM) i „zaraził” Doktorantkę (!). Mnie – jako od wielu lat zajmującego się metodologią badań w społecznych naukach empirycznych i identyfikującego się z *Poznańską Szkołą Metodologiczną* – cieszy to, że następne pokolenie badaczy-psychologów podejmuje trud, nie tylko opisowo-rekonstrukcyjnego, uprawiania metodologii, ale też normatywnego (w duchu Ajdukiewicza i – pozwolę sobie, chociażby z racji wieku senioralnego na odrobinę „prywatny” – moim).

<sup>2</sup> Został, dzięki inicjatywie prof. Antoniego Sulka, metodologa socjologii z UW, przedrukowany w numerze *Nauki* (2020, nr 2, s. 7-24, doi:10.24425/nauka.2020.132629. Podstawą przedruku była wersja tego szkicu z 1957 r.

(1) treść podjętej przez badacza tematyki odnosi się do – jak pisze (s. 9) – „[...] takich spraw, którymi jakaś nauka się zajmuje, a nie takich, które dla każdej nauki są obojętne”. Ponadto, to, co proponuje badacz musi „wzbogacać naukę w sposób istotny”.

(2) propozycja badacza była „z należytą ścisłością sformułowana” (s. 9).

(3) „[...] gdy wyraża się w niej racjonalna postawa tego, który ją wygłasza. Racjonalna postawa polega zaś na tym, że stanowczość, z jaką się wygłasza swe twierdzenia, jest dostosowana do stopnia ich uzasadnienia” (s. 9). Zatem, wnioski formułowane na podstawie przeprowadzonych badań powinny uwzględniać – tak bym to ujął – moc eksplanacyjną zastosowanej przez badacza metody.

(4) badacz nie jest ignorantem w badanej dziedzinie. Jak napisał Ajdukiewicz: „[...] warunkiem naukowości jakiejś wypowiedzi jest, by nie zdradzała ona ignorancji autora w tej dziedzinie nauki, do której ta wypowiedź należy” (s. 11).

Nie sądzę, aby ktoś, poważnie traktujący naukę, a psychologię w szczególności (a niewystępujący z pozycji rozplenających się, szczególnie w „szkółkach”, zwłaszcza tych prywatnych, oferujących kształcenie psychologów na poziomie licencjackim, nieudolnie udających, że są szkołami wyższymi) nie uznawał tego, że nauka zajmuje się też rozwiązywaniem – żywotnych dla kondycji naukowej psychologii – problemów metodologicznych. Rozwiązywane problemy metodologiczne mogą dotyczyć nauki po prostu (filozofia nauki, ogólna metodologia nauk), albo metodologii badań określonych dyscyplin naukowych: formalnych i empirycznych. W zbiorze tych drugich mieści się psychologia.

Jeżeli ograniczymy się do psychologii (bo tę dyscyplinę reprezentuje Doktorantka), to trudno oczekiwać, aby badania naukowe, prowadzone przez psychologa o niskim poziomie świadomości metodologicznej (bo taką odebrał edukację metodologiczną w uczelni kształcącej przyszłych psychologów – w pełnym, pięcioletnim cyklu magisterskim – stąd ważność pewnego, między badaczami uzgodnionego (wymóg *intersubiektywności* poznania naukowego) minimum programowego z przedmiotów uniwersyteckich, które tworzą fundament metodologiczny dla prowadzenia empirycznych (!) badań naukowych, a także dla zastosowań wyników badań podstawowych<sup>3</sup>: zgodnie z modelem *evidence-based assessment* czy *evidence-based practice*<sup>4</sup>. Tyle o pierwszym warunku, zrelatywizowanym do osobliwości naukowych i profesjonalnych psychologii.

\* \* \*

Osobiście zatem uważam, że bez mocnych podstaw metodologicznych, badania w empirycznie (czy można, będąc w zgodzie ze standardami metodologicznymi,

<sup>3</sup> Owe „minima” metodologiczne, który powinny być obowiązujące w uniwersyteckim kształceniu przyszłych magistrów psychologii próbowałem sformułować w: Brzeziński, J. (2012). Jakich kompetencji badawczych oczekujemy od psychologa? W: H. J. Grzegółowska-Klarkowska (red.), *Agresja, socjalizacja, edukacja. Refleksje i inspiracje* (s. 383-409). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

<sup>4</sup> Zob. American Psychological Association (2006/2016). Praktyka psychologiczna oparta na dowodach. Raport sporządzony przez Grupę Roboczą ds. praktyki opartej na dowodach, powołaną przez Zarząd Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 739-758). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; też: Brzeziński, J. (2016). Towards a comprehensive model of scientific research and professional practice in psychology. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(1), 2-10.

inaczej?) „uprawianej” psychologii nie tylko nie rozwijają nauki, ale też ich wyniki nie przekładają się na efektywne ich zastosowania. Można pomarzyć: każda uczelnia kształcąca przyszłych psychologów powinna realizować – na odpowiednio wysokim poziomie (wszak są to studia magisterskie!!!) – blok zajęć metodologicznych. Idzie też o to, czym zajęła się w swojej rozprawie doktorskiej mgr Maria Flakus, aby rozpoznać (i wyciągnąć stosowne wnioski – w duchu normatywnie uprawianej metodologii) „uwarunkowania świadomości metodologicznej” (psychologów i studentów jednolitych studiów magisterskich z psychologii).

**Doktorantka – moim zdaniem – zajęła się ważną dla psychologii tematyką badawczą. I – co trzeba docenić – wyszła poza tradycyjne w metodologii rozważania o charakterze krytyczno-postulatywnym. Próbowała bowiem, także, „zobaczyć”: jak to jest z tą „świadomością metodologiczną” – na samym początku drogi stawania się psychologiem-badaczem.**

O spełnieniu pozostałych trzech warunkach „podyktowanych” przez Ajdukiewicza w dalszej części recenzji

\* \* \*

Zgodnie z art. 31.1 *ustawy o stopniach...* (tekst jednolity z 2017 r.) rozprawa doktorska przygotowana jest pod kierunkiem promotora. Zatem, za ostateczny kształt rozprawy odpowiada też, w jakimś stopniu, promotor. Zasadne jest zatem oczekiwanie, że zna się on na tematyce rozprawy, a jego opieka nie ma charakteru li tylko pozornego. Oczywiście, nie musi się on znać na różnych szczegółach „kuchni” badawczej z danego, czasami bardzo specyficznego obszaru badawczego. To nic zdrożnego i urażającego dumę promotora, że się czegoś nauczy od doktoranta. Na tym polega zdrowa relacja promotor-doktorant. Bywa jednak i tak, że doktorant pisze pracę pod ... własnym kierunkiem. I chociaż czasem na tym dobrze wychodzi – zwłaszcza, gdy rada jednostki narzuca mu promotora o nikłych kompetencjach – to należy z takimi praktykami walczyć.

Nie można tego powiedzieć o dr. hab. Zbigniewie Spendlu, który jest badaczem o mocnym dorobku naukowym z metodologii i doświadczonym nauczycielem akademickim na polu metodologii psychologii i psychometrii. **Rada słusznie powierzyła opiekę nad rozprawą doktorską właśnie jemu.**

\* \* \*

Jestem przeciwnikiem pisania recenzji doktorskich, których większość stron zajmuje streszczenie tego co znajduje się w kolejnych rozdziałach rozprawy doktorskiej. Liczy się kompozycja całej rozprawy, znajomość podstawowej literatury przedmiotu (ale, bez przesady – nie należy popisywać się „erudycją”). W dobie Internetu i dostępnych w nim, na odpowiednich platformach, baz czasopism, np. *PsycInfo* czy *PsycArticles*, można sporządzić bibliografię o dowolnej objętości. Gdy zaś rozprawa ma charakter empiryczny, to dochodzi jeszcze umiejętność przełożenia programu teoretycznego na program badań empirycznych. Liczy się, poza, rzecz jasna, pierwiastkiem twórczym, odpowiednio wysoki poziom świadomości metodologicznej samej osoby podejmującej badania empiryczne. Jest to szczególnie ważne, gdy – tak jak Doktorantka – badacz zanurza się w problematykę... świadomości metodologicznej.

Wydaje mi się, że przed doktorantką nikt w Polsce nie zajął się – empirycznie! – w rozprawie doktorskiej tym problemem. Zasadne jest tedy pytanie: czy Doktorantka zrobiła to dobrze?

**Rozprawa** – od razu rozwiewam wątpliwości – została napisana kompetentnie i dostarczyła nie tylko ważnych, ale też pobudzających do myślenia (także nas wszystkich, którzy czują się odpowiedzialni za kształcenie uniwersyteckie przyszłych psychologów. Zarówno tych, którzy będą się spełniać zawodowo w rolach profesjonalistów, jak i tych, którzy podejmą role badaczy.

\* \* \*

#### Struktura pracy

Proporcje części „teoretycznej” (s. 11-61) i „empirycznej” (s. 62-211) są poprawne – z wyraźną przewagą części empirycznej. Część empiryczna powinna (i tak jest) przeważać. Jednakże **nie powinna swoją objętością przytłaczać** jej potencjalnego czytelnika, nie powinna być nazbyt drobiazgową w przekonywaniu, że to, co zrobiła Doktorantka, zrobiła dobrze. Nie powinna przytaczać zbyt wielu tabel czy schematów (z niektórych można zrezygnować). Myślę, że materiał „dowodowy” można było zapisać na CD i dołączyć go do maszynopisu pracy. Dużo, zbyt dużo stron wcale nie przekłada się na jakość. Komitet Psychologii PAN, jesienią ubiegłego roku, przedstawił rekomendacje dla autorów (i ich promotorów) rozpraw doktorskich. Zwraca się w niej uwagę, także na to, aby nie były one zbyt obszerne.

\* \* \*

#### TŁO TEORETYCZNE

W rozdziałach: 1 – 3 (tworzących tzw. część teoretyczną, albo, inaczej mówiąc, tworzących „tło” literaturowe dla podejmowanego problemu badawczego) Doktorantka przedstawiła, w **autorskim ujęciu**, owe teoretyczne ramy.

W dwóch **rozdziałach: 1 i 2** (z odwołaniem do reprezentatywnej literatury przedmiotu – nie tylko psychologicznej, ale też filozoficznej (prace twórców *Poznańskiej Szkoły Metodologicznej*: Jerzego Kmity i Leszka Nowaka, a także drugiego pokolenia tej Szkoły (Jerzego Brzezińskiego, Andrzeja Klawitera, a także, będącego pod metodologicznym wpływem tej szkoły metodologicznej – Zbigniewa Spendela) Doktorantka dokonała rekonstrukcji poglądów (wyżej wymienionych badaczy) na istotę społecznej i indywidualnej świadomości metodologicznej. Jako psycholog przedstawiła ten konstrukt (jego miejsce) w kontekście standardowego procesu badawczego w psychologii. Naszkicowała też (co ważne) możliwości badania świadomości metodologicznej.

**Wysoko oceniam (właśnie za „autorskość” rekonstrukcji poglądów filozofów i metodologicznie „obciążonych” psychologów) rozdział 2, który Doktorantka poświęciła problematyce rozwoju (kształtowania się) świadomości metodologicznej.** Dla mnie jest to najciekawszy – i inspirujący do własnych przemyśleń – rozdział. Myślę, że Doktorantka powinna wrócić do tej problematyki – z większym nasyceniem jej treściami psychologicznymi.

**Chciałbym tu wyróżnić pracę rekonstrukcyjną i porównawczą – także w sensie prześledzenia ewolucji modeli rozwoju naukowego badaczy wg Nowaka<sup>5</sup> i Brzezińskiego<sup>6</sup> (s. 28), zwrócenie uwagi na A. Klawitera koncepcję „treningu**

<sup>5</sup> Nowak, L. (1998). O ukrytej jedności nauk społecznych i przyrodniczych. *Nauka*, 1, 11-24.

<sup>6</sup> Brzeziński, J. (2005). Rozwój naukowy badacza a rozwój psychiczny człowieka. Próba analogii. W: J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka (red.), *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej* (s. 33-43). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

dogmatyzmu”<sup>7</sup> w pracach przedstawicieli i „sympatyków” szeroko pojmowanej Poznańskiej Szkoły Metodologicznej) wykonaną przez Doktorantkę. Za cenne uważam też nawiązanie do poglądów H. Collinsa na „wiedzę ekspercką” (zob. Rys. 3, s. 33) czy poszerzenie tych poglądów przez J. Feista o wymiar „talentu”.

Jeżeli mi czegoś zabrakło, to przywołania dość wczesnej pracy S. Magali i L. Nowaka<sup>8</sup> poświęconej fazom rozwoju nauki. Ci badacze wyróżnili cztery okresy rozwoju nauki: „1) okres spekulatywny (prenaukowy), 2) okres empirystyczny (nauka niedojrzała), 3) okres empiryczno-idealizacyjny, 4) okres teoretyczno-idealizacyjny” (s. 220). Warto do niej zajrzeć (zwłaszcza na s. 222). Na przykładzie ewolucji fizyki autorzy zwrócili uwagę na to, iż – od Newtona począwszy – „[...] charakterystyczną cechą fizyki tego okresu jest ‘wyprzedzanie’ przez badaczy rzeczywistości empirycznej, tj. formułowanie twierdzeń o wielkościach i zależnościach, których obecność w świecie rzeczywistym (lub nieobecność) definitywnie ustala się dopiero po wysunięciu tych twierdzeń. Ten etap rozwoju fizyki został osiągnięty wraz z Newtonem i trwa do chwili obecnej”. Ja bym to nazwał wyjściem z fazy zbierackiej czy kolekcjonerskiej. A jak to jest z psychologami? Czy propagowana przez instytucje państwa, odpowiedzialne za naukę i szkolnictwo wyższe, i deformująca naukę „punktoza” (określenie fizyka, Andrzeja Kajetana Wróblewskiego<sup>9</sup>) nie nakłania, zwłaszcza niedojrzałych badaczy, do „zbieractwa”. Jaka zatem jest – zdaniem Doktorantki – ta nasza nauka: psychologia? Ten artykuł łączy się z wyżej przywołanym, artykułem L. Nowaka: *O ukrytej jedności...* Zgadzam się z Doktorantką, że to ważna, nie tylko naukoznawcza, praca. Jest poznawczo inspirująca.

Chciałbym jeszcze odnieść się do cytowanego, ale tylko powierzchownego (dlaczego?), przez Doktorantkę, kiedyś bardzo poznawczo nośnej (zresztą Doktorantka przywołuje J. Feista, który, z kolei sam, też tylko powierzchownie i bez wchodzenia w ciekawe poznawczo, później publikowane przez różnych autorów poznawcze implikacje, powołuje się na tę koncepcję) idei Hansa Reichenbacha [płytki komentarz, plus tylko cytaty z Poppera i cytaty z Einsteina (?)], aby „przeciąć” badanie naukowe na dwa konteksty: „kontekst odkrycia” oraz „kontekst uzasadnienia” („the context of discovery and the context of justification” – tak u Reichenbacha; zaś u cytowanego przez Doktorantkę Feista (1991, s. 146) jest: „context of discovery” i niepoprawnie: „context of verification”, chociaż „duch” jest ten sam)<sup>10</sup>. Swój pogląd na nietrafność precyzyjnego podziału procesu poznania naukowego (np. w psychologii) przedstawiłem w: Brzeziński, 2019, *Metodologia badań psychologicznych. Wydanie nowe*, s. 72-76.

O ile można perfekcyjnie opanować warsztat badawczy i innych jego nauczyć (kontekst uzasadnienia), to już twórczości naukowej (kontekst odkrycia) nie da się

<sup>7</sup> Zob. przywołane w bibliografii, zamieszczonej w rozprawie doktorskiej, prace tego filozofa: 1984, 1989, 1991; zob. także przywołane prace: R. R. Hoffmana (1998) i M. T. H. Chi (2006).

<sup>8</sup> Magala, S., Nowak, L. (1985). Problem historyczności poznania w idealizacyjnej koncepcji nauki. W: A. Klawiter, L. Nowak (red.), *Odkrycie, abstrakcja, prawda, empiria, historia, a idealizacja* (s. 210-215). Warszawa-Poznań: PWN; także późniejsza wersja anglojęzyczna: Magala, S., Nowak, L. (1985). The problem of historicity of cognition of cognition in the idealizational concept of science. *Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities* (8, 18-35). Amsterdam: Rodopi.

<sup>9</sup> Na przykład: Wróblewski, A.K. (2017). Nie wszystko, co się liczy, da się policzyć... *Nauka*, 1, 7-22.

<sup>10</sup> Zob. polski przekład §1: “The three tasks of epistemology” książki H. Reichenbacha, *Experience and prediction* (s. 3-16), Chicago, IL: University of Chicago Press. *Studia Filozoficzne*, 7-8, 205-212.

zalgorytmizować; tak, jak w szkołach prowadzących kursy kreatywnego pisania powieści i poezji nie „wyhodujemy” noblistów z literatury. Można wyedukować „literacko” rzemieślników piszących scenariusze do mydlanych oper. Prawdziwa twórczość – mniemam, że z istoty swej – wymyka się jakimkolwiek próbom jej zalgorytmizowania. Podtrzymuję swój pogląd. Można pogmerać, po „freudowsku” (mocna pozycja psychoanalizy wśród badaczy z kręgu literaturoznawczego i artystycznego) w podświadomości twórców. Są to jednak analizy podejmowane *ex post*. Czy można – co może być obrazoburcze dla wyznawców psychoanalizy, stosowanej w celu pozornego (bo nieodpowiadającego współczesnym standardom praktyki terapeutycznej odwołującej się do podejścia *evidence-based*) „niesienia pomocy” osobom cierpiącym z powodów zaburzeń i chorób psychicznych – wyprowadzić ją z gabinetów psychoterapeutycznych (tych świątyń dostępnych tylko dla wyznawców) – i wprowadzić do dyskursu (akademickiego!) o świadomości (!) metodologicznej pojęcie „nieświadomości”? Zrobił to – na swój, oryginalny sposób – na przykład, Z. Spindel<sup>11</sup>. Doktorantka przywołuje, w duchu aprobatywnym, dobrze, jak się wydaje, przez Spendela przemyślaną koncepcję „nieświadomości metodologicznej”. Muszę wrócić, na spokojnie, do lektury tego tekstu, który już, po części, zatarł się w mojej pamięci. Myślę, że warto mu poświęcić uwagę – zwłaszcza w kontekście rozumienia świadomości metodologicznej „po mojemu” i wiązania obu kontekstów traktowanych przez Reichenbacha jako odrębnych. Może uda mi się wciągnąć do tej pracy promotora Doktorantki?

Ostatni akapit rozdziału 2. (s. 42) rozprawy doktorskiej zapowiada program badawczy.

**Rozdział 3.** ma, po części, charakter eksploracyjny i poświęcony jest poszukiwaniom uwarunkowań (po stronie czynników psychologicznych) świadomości metodologicznej – ukierunkowanych pracami psychologa, Czesława Nosala (przede wszystkim), samej Doktorantki (!) oraz specjalistów (przywołanych *per analogiam*) od osiągnięć akademickich (Ackerman, 1996; Ackerman i in., 2011; inne prace Ackermanna i współautorów). Badaczka deklaruje, że: „niniejsza propozycja teoretyczna wykorzystana zostanie w dalszej części pracy jako pewien model, w ramach którego przedstawione i zinterpretowane zostaną kierunki poszukiwań uwarunkowań ŚM” (s. 42). Koncepcja (ale jeszcze nie „teoria” empiryczna! – co sugeruje, chyba, że w przenośni, Doktorantka) tej spółki badaczy skupiła się na czterech czynnikach: „procesy intelektualne”, „osobowość”, „wiedza”, „zainteresowania”. Autorka przedstawiła – jej zdaniem istotne dla osiągnięć akademickich – czynniki: inteligencja, cechy osobowości, styl poznawczy, postawy wobec badań naukowych, samoskuteczność. [na marginesie: obok inteligencji istotnym predyktorem osiągnięć szkolnych i akademickich, a pośrednio „inteligencji B” (w sensie Hebba) jest, wg literatury przedmiotu, „status socjoekonomiczny” rodziny] Dlaczego, dziś w Polsce, mamy niski poziom wykształcenia wyższego? Ano dlatego, że po otwarciu w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku szkolnictwa wyższego – ponad rozsądną miarę – nie wzięto pod uwagę dwóch parametrów: wielkości populacji uwzględnianej w obliczaniu wartości wskaźnika skolaryzacji brutto (więcej nie zawsze oznacza lepiej) i – co najistotniejsze: prawa rozkładu normalnego inteligencji w populacji. W konsekwencji (chaotyczna, nieprzemysłana, powodowana czynnikami politycznymi praca ustawodawcza w sektorze szkolnictwa wyższego i nauki) przełożyło się to na bylejakość naszego, umasowionego, ponad rozsądną

<sup>11</sup> Zob. Z. Spindel (2005), *Metodologia badań...*

miarę, szkolnictwa wyższego i niższą jakość awansów doktorskich i habilitacyjnych (przynajmniej w naukach społecznych)<sup>12</sup>. Więcej miejsca Autorka poświęcała na omówienie „stylu poznawczego” (co wydaje się być zrozumiałe), a w jego ramach: koncepcji Czesława Nosala (inspirowanej koncepcją Junga!), która stała się podstawą „teoretyczną” popularnej, wymyślonej i skonstruowanej przez Czesława Nosala (miłośnika Junga) *Skali Typów Umystu* (STU). Do STU nawiązała Doktorantka konstruując swój *Kwestionariusz Preferencji Poznawczych* (KPP).

Myślę, że dobrym tropem jest przyjrzenie się – właśnie w kontekście badanej przez Doktorantkę świadomości metodologicznej – czynnikowi „ATR/ATS” (podrozdz. 3.4: *Postawy wobec badań naukowych*, s. 55-58). Akceptuję (poznawczo) wyróżnienie czynnika: „samoskuteczność” (wyjście od Alberta Bandury)

\* \* \*

## PROGRAM BADAWCZY

**Rozdział 4.** Został poświęcony przedstawieniu wyników dwóch zrealizowanych przez Doktorantkę dwóch projektów badawczych:

- (1) *uwarunkowania i rozwój świadomości metodologicznej psychologów-badaczy.*
- (2) *uwarunkowania i rozwój świadomości metodologicznej studentów psychologii.*

**Podjęcie tematu badawczego uważam za przekonująco uzasadnione** (s. 62-63) – co zresztą, na początku recenzji już napisałem (odwołując się do kryteriów Ajdukiewicza).

### Pierwszy projekt badawczy

To dobrze, w sposób przemyślany i transparentny (z troską o uczynienie zadość *zasadzie intersubiektywności*) opisany projekt badawczy.

Troska o dokumentowanie każdego kroku (zwłaszcza w zakresie analiz statystycznych) sprawiła, że miejscami trzeba było brnąć przez tekst najeżony różnymi danymi. Z części trzeba było zrezygnować. Jeżeli Autorce było żal ów nadmiar informacji usunąć, to powinien wkroczyć promotor! Zwiększyłyby to czytelność tekstu. Chciałbym zauważyć, że sama dokumentacja przeprowadzonych – i tych prostych i tych zaawansowanych – analiz statystycznych (Autorka przytoczyła też wartości wskaźników *wielkości efektu* – nie zawsze można je znaleźć w pracach doktorskich) zajęła kilkadziesiąt stron (s. 78-130). Do tego trzeba dodać 20 tabel – dla obu projektów – zamieszczonych w aneksie.

**Akceptuję wyróżnienie – w celu dokonania pomiaru świadomości metodologicznej – dwóch sposobów przetwarzania przez badaczy informacji (Autorka mówi o „modalnościach poznawczych) – „typu explicit” i „typu implicit”.** Oba konstrukty zoperacjonalizowano i pomysłowo i poprawnie za pomocą narzędzia (zob. Tab. 1 i teksty obu wersji narzędzi: s. ; opis na s. 72-73): *Test sytuacji badawczych* (wersje A i B) autorstwa Doktorantki. Autorka posłużyła się też – wzorując się na *Skali Typu Umystu* STU, autorstwa Czesława Nosala (1992) – *Kwestionariuszem Preferencji Poznawczych* (KPP) własnej konstrukcji: do pomiaru poziomu preferencji (w zakresie preferencji: percepcji, intuicji, myślenia i uczuć).

---

<sup>12</sup> Pisałem o tym w: Brzeziński J. M. (2017). O poprawianiu (ale też i o psuciu) systemu przeprowadzania awansów naukowych w Polsce w latach: 1990-2017. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), 131-156.

Nie specjalizuję się w psychologii osobowości i trudno mi ocenić trafność wyboru modelu *Wielkiej Piątki* i nawiązującego do niego *Krótkiego Kwestionariusza do Badania Wielkiej Piątki* (IPIP BFM-20). Myślę, że lepiej ode mnie zrobi to drugi recenzent. Zauważyłem jednak, że (cytowany przez Autorkę) Gregory J. Feist (1991, s. 149) też odwołał się do modelu *Wielkiej Piątki* stosując *NEO Personality Inventory* (z 1985 r.).

Pozytywnie chciałbym odnotować dobrze, przejrzyste, napisany pkt. 4.1.10 (s. 132-136, w tym dobra, wzorcowo sporządzona, syntetyczna tabela 29, s. 132-133) – i towarzyszące jej: podsumowanie, dyskusja, ograniczenia, co dalej do zrobienia). Zresztą, każdy wątek badawczy kończy się punktem, który zawiera zwarcie napisaną interpretację osiągniętego rezultatu badawczego (ss. 107-111; 121-126; 130-131).

Chciałbym zgodzić z Doktorantką, że – jak napisała (s. 134) – „[...] pomiar ŚM objął tylko dwa jej aspekty – umiejętność oceny poprawności poszczególnych elementów procedury badawczej oraz posługiwanie się zasadami metodologicznymi i werbalizowanie ich w sytuacji dokonywania podobnej ewaluacji. [...] W badaniu nie uwzględniono natomiast elementów czynnej znajomości metodologii, a więc aspektu decyzji podejmowanych przez badaczy w procesie planowania i przeprowadzania badania”.

A, tak na marginesie, ciekawe byłoby dołączenie do programu, odnoszących sukcesy zawodowe, psychologów uprawiających swój wyuczony zawód (powiedzmy, że 10 lat po magisterium). W jakim stopniu zostali skutecznie „zainfekowani” wiedzą metodologiczną, psychometryczną i statystyczną (taką „hybrydową szczepionką”) i do niej odwołują się w swojej praktyce diagnostycznej?

I – co jeszcze ważniejsze – „[...] w kolejnych badaniach, ukierunkowanych na zreplikowanie wyników przedstawionych w pracy, rekomendowane jest nie tylko dalsze potwierdzenie trafności uzyskanych wniosków badawczych, lecz również poszerzenie kontekstu badań poprzez analizę procesu planowania badania i uwarunkowań decyzji metodologicznych podejmowanych w tej sytuacji”. Odczytuję te słowa, jako chęć kontynuowania tych ważnych badań – z uwzględnieniem autokrytycznych uwag (należy docenić krytycyzm Doktorantki!). Namawiam ją do tego. Jednakże zadanie jest bardzo trudne. Między innymi badacze chronią siebie – co słusznie (zmienna skonstruowana przez M. J. Rosenberga: *lęk przed oceną*) zauważyła Autorka – „przed byciem ocenionym” (s. 135).

### Drugi projekt badawczy

Od razu zgłoszę uwagę do tytułu projektu. Czy nie należało napisać, że idzie o studentów magisterskich studiów psychologicznych (**jednolitych**, kształcących „prawdziwych” psychologów oraz **dwustopniowych**)? Jakże były ich proporcje?

Wiadomo przecież, że tzw. program boloński (dopuszczający dwa stopnie kształcenia: licencjat, niekoniecznie z psychologii, oraz magisterium z psychologii niszczy swoistość studiów psychologicznych przygotowujących ich absolwentów do wykonywania zawodu zaufania publicznego<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Wśród 15 zawodów zaufania publicznego wymieniony został zawód psychologa; zob. Krasnowoński, A. (2013, s. 14)). Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy. W: *Opracowania Tematyczne OT-625* (s. 3-15). Warszawa: Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji.



Zatem pytanie: czy w badanej grupie studentów znaleźli się studenci II<sup>o</sup> po innych, aniżeli psychologiczne, studia I<sup>o</sup>? Autorka pisze jedynie, na s. 78: „[...] Do badania zaproszono też studentów IV i V roku jednolitych studiów magisterskich oraz studentów studiów drugiego stopnia”.

Trudno mi sobie wyobrazić studenta II<sup>o</sup> stopnia magisterskich studiów uzupełniających z psychologii (I<sup>o</sup> stopień po „czymkolwiek”), iż w przeciągu dwóch lat takich studiów będzie w stanie napisać empiryczną pracę magisterską z psychologii i opanować pewne minimum zawodowe. Zdobywanie szerokich kompetencji metodologicznych jest iluzoryczne. No, bo jak nadrobić zaległości, gdy nie kończyło się studiów I<sup>o</sup> z psychologii? Tacy, przede wszystkim, studenci mogli (jeżeli znaleźli się w badanej grupie) „popsuć” wariację wewnątrzgrupową. Nie mieli przecież możliwości (wszystko musieli zmieścić w dwóch latach; tego nie da się dobrze zrobić!) opanowania takiego materiału – i obszernego i trudnego; to nie pogaduszki psychoanalityczne. Autorka, bez trudu, odpowie na moje pytanie.

Trudno mi też wyobrazić sobie rzetelne, kompetentne i etyczne wykonywanie zawodu, np. we własnym gabinecie psychologicznym, przez tak wykształconych psychologów. Nadrabianie braków w wykształceniu, poprzez kończenie różnych kursów (zresztą nie zawsze profesjonalnie poprowadzonych) nie rozwiązuje problemu.

Także i tu widzę możliwość kontynuowania tego projektu – pod nową, rozszerzoną postacią (i przy bardziej reprezentatywnym doborze osób badanych).

Format raportu z drugiej grupy jest podobny do pierwszego raportu. Nie będę powtarzał moich pozytywnych ocen. One i tu powinny być zapisane. Nie zgłaszam zastrzeżeń do modelu badawczego (Rys. 13, s. 142), wyróżnionych zmiennych i ich operacjonalizacji (Tab. 30, s. 143 – doszła trzecia, wersja „C”, *Testu sytuacji badawczych*), a także do zastosowanej analizy statystycznej wyników.

Także i tu Doktorantka dokonała wnikliwego podsumowania rezultatów tego projektu (co – podkreślam – świadczy o jej dojrzałości metodologicznej) (tabela 49 na s. 206-207 plus tekst na s. 205-210). W tym projekcie badaniami byli objęci – wersjami „papierowymi” testów tylko studenci macierzystego Uniwersytetu Śląskiego (badania podłużne – zob. Rys. 13). Doktorantka – i tak trzeba było zrobić! – zwróciła uwagę na to ograniczenie trafności zewnętrznej (s. 209). Zgadzam się z nią, że niezbędna jest replikacja badań. Myślę, że przed Autorką otwiera się szerokie pole do kontynuacji tematu. Także i tu wystąpił – zgadzam się z Autorką – Rosenbergowski *lęk przed oceną*.

### Podsumowanie i wnioski

Z większą ostrożnością wypowiadałbym się o wnioskach (s. 211-213), które można wysnuć z przeprowadzonych badań z udziałem studentów. Tę ostrożność nakazuje sposób rekrutacji studentów do udziału w obu projektach: online (projekt 1) i bezpośredni, ale z jednej tylko uczelni (projekt 2). W kształceniu magistrantów bardzo duże znaczenie mają takie czynniki (trudno poddające się badaniu) jak: poziom świadomości metodologicznej promotora, talent dydaktyczny promotora, zaangażowanie w faktyczną, a nie tylko pozorowaną pracę z uczestnikami seminarium magisterskiego, atmosfera partnerska na seminarium. Nie tylko przedmioty o profilu metodologicznym wprowadzane do programu zajęć na niższych latach (I – III rok) mają znaczenie (oczywiście, że przemożne), ale także to wszystko

co dzieje się, gdy następuje przekład wiedzy „uśpionej” na działania badawcze. I tu akademicka postawa promotora jest bardzo ważna.

\* \* \*

### PROBLEMY DYSKUSYJNE (punkt widzenia recenzenta)

**Problem 1.** Wyodrębnienie grup porównawczych w projekcie 1 – problem homogeniczności grup młodszych badaczy i starszych badaczy.

Nawiązuję wprost do podanego przez Doktorantkę drugiego uzasadnienia podjęcia tematyki badawczej (s. 62). Zgadzam się z tym, że trzeba wyjść z badaniami nad świadomością metodologiczną poza schemat: studenci *versus* psychologowie nieprowadzący badań naukowych (empirycznych!).

Można jednak podyskutować z Doktorantką czy dobrym rozwiązaniem było – w celu określenia „poziomu doświadczenia” psychologów prowadzących badania naukowe (s. 63) – posłużenie się czysto formalnym kryterium (bo proste i łatwo dostępne?): młodszy pracownicy (bez stopnia doktora) *versus* starsi pracownicy (ze stopniem doktora – w tym: z habilitacją i tytułem naukowym profesora w jednym „worku”). W polskich warunkach (z znam dość dobrze te realia) można dostać (było dostać – od 2011 r.) stopień doktora, w dyscyplinie psychologia, za „zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów naukowych” (art. 187 ust. 3 ustawy z 2018 r.)<sup>14</sup>. Komitet Psychologii PAN przyjął w swojej rekomendacji, aby były to artykuły opublikowane w czasopiśmie z „wysokiej półki”, mieszczące się w bazie JCR lub, po części, w bazach JCR i Scopus. To jeden kraniec kontinuum jakości naukowej rozprawy doktorskiej. Z kolei drugi kraniec tego kontinuum, to niepublikowana „synteza introligatorska” (trudno dostępna – jeśli chodzi o spełnienie warunku *intersubiektywnej komunikowalności*). Moim zdaniem lepiej świadczyłaby liczba opublikowanych w indeksowanych czasopiśmie: **po magisterium** (pierwsza grupa) i ileś lat (czas też ważny) **po doktoracie** (druga grupa). Profesorów bym „odpuścił” (w Polsce na ogół dość późno dochodzi się do tego tytułu naukowego). W ten sposób grupa stałaby się bardziej jednorodna pod względem wieku. Można (trzeba) też kontrolować, jako zmienną towarzyszącą, „liczbę lat po doktoracie”. Wyniki, jak sądzę, będą bardziej wyraziste. Do przemyślenia!

**Problem 2.** Dostęp do osób badanych w projekcie – *on-line*.

Mnie niepokoi narastająca tendencja, którą nazwałbym: internetyzacją badań naukowych w psychologii. Nie jestem w tym niepokojem odosobniony. Piszą o związanych z tym – wygodnym, trzeba przyznać, a też mało kosztownym (ale „coś” za „coś”!) – nowym narzędziem i związanymi z nimi problemami etycznymi Dariusz Jemielniak<sup>15</sup> czy Tomasz Grzyb<sup>16</sup>. Jeżeli badacz dysponuje środkami finansowymi (np. z grantu NCN), to może przeprowadzenie badań – z wykorzystaniem narzędzi samoopisowych (ankiety i kwestionariusze wypełnianie przez osoby badane) – zlecić

<sup>14</sup> Także w poprzedniej ustawie (z 2011 r., art. 13 ust. 2) możliwe było przedstawienie rozprawy doktorskiej pod postacią: „spójnego tematycznie zbioru rozdziałów w książkach wydanych, spójnego tematycznie zbioru artykułów opublikowanych lub przyjętych do druku w czasopiśmie naukowych [...]”. Można zauważyć, że aktualnie obowiązująca ustawa podwyższyła poprzeczkę – wyeliminowała rozdziały w książkach i dopuściła tylko artykuły opublikowane.

<sup>15</sup> Zob. Jemielniak, D. (2019). *Socjologia internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

<sup>16</sup> Zob. Grzyb, T. (20). *Eksperyment terenowy w psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

wyspecjalizowanym, działającym na polskim rynku, firmom ARC, IQS, Kantar czy, popularna wśród psychologów, ARIADNA. Może jestem staromodny i chciałbym wiedzieć: Co (kogo) znalazła Alicja po drugiej stronie lustra? (czytaj: monitora komputera). Czy Autorka nie jest też ciekawa odpowiedzi na to pytanie? Doktorantka powierzyła swój metodologiczny los (w jakiejś części i w ograniczonym czasie: od listopada 2019 r. do marca 2020 r.) platformie Lime Survey® (zob. s. 77). Ale, być może, zbytnio jestem przywiązany do „klasycznego” kontaktu z osobami badanymi (jestem z innej epoki)?

**Problem 3.** Zanurzenie w kwestionariuszach.

Poza danymi metryczkami, pozostałe informacje czerpane były z narzędzi samoopisowych. Myślę, że – jeżeli Autorka zdecyduje się na kontynuację, w wersji rozbudowanej, projektu 1 – należy skorzystać też z danych odnoszących się wprost do publikacji czy raportów z grantów, które będą dostarczały danych zobiektywizowanych (w każdym bądź razie w większym stopniu, aniżeli dane samoopisowe). Wiem, że to wymaga znacznie większego wysiłku. Może jednak warto. Uważam też, że należy potraktować oba projekty (dotyczący badaczy i dotyczący studentów) odrębnie. Może w pierw badacze?

**Problem 4.** Zmienne osobowościowe.

Czy to musi być model *Wielkiej Piątki*? Może trzeba inaczej „skonfigurować” zmienne osobowościowe?

**DROBNE UWAGI**

W bibliografii:

Nosal (2014) – powinno być 2014 i brakujące strony: 71-90

Nowak (1998) – prawidłowe strony: 11-21

Inne:

Literę grecką „φ” po polsku pisze się jako „ro”, a nie, jak w j. angielskim, „rho”

Zamieszczone w załączniku narzędzia mają swoich autorów (należało wymienić ich autorów oraz daty powstania narzędzi).

**KONKLUZJA**

Zacznę od odniesienia się do kryteriów Ajdukiewicza. Pierwsze (zob. s. 1 recenzji) zostało spełnione. Trzy pozostałe, które wymieniałem na s. 2 recenzji też – jak to starałem się wykazać w recenzji – zostały należycie spełnione.

**Uważam, że Doktorantka (i to z nawiązką) wywiązała się z zadania (zgodnie z ust. 1 art. 13 ustawy z 18 marca 2011 r.**

Zgodnie z oczekiwaniami ustawodawcy:

po pierwsze, przedstawiła naukowo wartościową rozprawę doktorską;

po drugie, wykazała się wiedzą teoretyczną;

po trzecie, posiadała umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

**Wnoszę tedy o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów postępowania awansowego**

Jerzy Marian Brzeziński

Poznań, dnia: 09 – 02 – 2021 r.