

### **Recenzja w postępowaniu habilitacyjnym dr Marzanny Farnickiej**

Poniżej przedstawiam moją ocenę osiągnięcia naukowego, czyli monografii pod tytułem *Psychospołeczne uwarunkowania pozytywnej adaptacji w adolescencji* (2018), innych osiągnięć naukowo-badawczych, dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego oraz współpracy międzynarodowej dr Marzanny Farnickiej. Moja recenzja i wszystkie cząstkowe oceny są przedstawiane na podstawie analizy materiałów przekazanych mi przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego i w zgodzie z zasadami postępowania habilitacyjnego, które określono w ustawie z dnia 14 marca 2003 roku (Dz. U. z 2003 r., nr. 65, poz. 595, Dz. U. z 2005 r., nr. 164, poz. 1365, Dz. U. z 2011 r., nr. 84, poz. 455) o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki. Na materiały te składa się: 1) monografia wskazana przez dr Marzannę Farnicką jako osiągnięcie naukowe, 2) autoreferat (w języku polskim i angielskim), 3) Wykaz publikacji oraz udział w konferencjach tematycznych, 4) informacje o osiągnięciach dydaktycznych, popularyzatorskich i współpracy międzynarodowej oraz wybrane publikacje, dyplomy i inne dokumenty, które habilitantka uznała za istotne.

#### **1. Osiągnięcie naukowe**

Dr Marzanna Farnicka jako swoje osiągnięcie naukowe wskazała monografię pt. *Psychospołeczne uwarunkowania pozytywnej adaptacji w adolescencji*, wydaną przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego w 2018 roku i zrecenzowaną przez prof. dr hab. Lidię Cierpiałkowską. Jak podkreśla habilitantka i w monografii (s.5) i w autoreferacie (s.2) celem tej pracy było „pogłębienie rozumienia procesów uwarunkowań przebiegu adaptacji rozwojowej i mechanizmów podatności na czynniki ryzyka w okresie wczesnej i późnej adolescencji”. Tak sformułowany cel habilitantka następnie przedstawiła w postaci dwu pytań badawczych: „1) Czy można rozpoznać specyficzny wzór poziomu adaptacji wśród dziewcząt i chłopców w czasie oraz 2) jakie są uwarunkowania przyjętych efektów adaptacji i jak zmieniają się one w czasie” (Farnicka, 2018, s.6). Analizując tak

sformułowany cel postaram się odpowiedzieć na pytanie, czy postawione pytania badawcze zostały jasno i precyzyjnie uzasadnione tj. czy pokazano ich przesłanki teoretyczne oraz czy Autorce udało się na zadane pytania odpowiedzieć.

Na wstępie podkreślę, że recenzowana monografia składa się z wprowadzenia, ośmiu rozdziałów i zakończenia. Rozdziały od jeden do cztery stanowią przegląd teorii i wyników badań, rozdział piąty ma w zasadzie charakter metodologiczny choć zawiera także rozważania teoretyczne, a rozdziały szósty i siódmy to prezentacja wyniku badania podłużnego, które autorka zrealizowała w latach 2014 -2017, badając trzykrotnie (co półtora roku) dużą grupę młodzieży ( $N = 1099$  w pierwszym pomiarze), w wieku gimnazjalnym (12-15 lat) i licealnym (16-19 lat). Celowo używam tu określeń wieku badanych odnoszących się do systemu edukacji w Polsce, a nie wieku chronologicznego, ponieważ niestety nie udało mi się odnaleźć w pracy precyzyjnej informacji o wieku osób badanych (np. średniej i odchylenia standardowego) w pierwszym, drugim i trzecim pomiarze. Niewątpliwie, jako psycholog rozwojowy, uznaję brak tej informacji za mankament. Opis badanych grup powinien być precyzyjny, a niestety taki nie jest. Wracając do streszczenia zawartości monografii dodam, że rozdział ósmy pt. *Psychospołeczne uwarunkowania adaptacji w adolescencji* stanowi podsumowanie wyników badań. Celowo przytoczyłam tu tytuł tego rozdziału, bo jest on bardzo zbliżony do tytułu monografii, a różnica polega jedynie na tym, że nie zawiera słowa „pozytywnej”, co zresztą rodzi dość oczywiste nawet dla laika pytanie, czy adaptacja może być negatywna. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie w monografii habilitantki wydaje się uzasadnione, gdyż rzeczywiście wielokrotnie w tekście używa zamiennie słów „adaptacja” i „pozytywna adaptacja” (jako „dobre psychospołeczne funkcjonowanie”, np. s. 99), nie pisząc nigdzie wyraźnie, że będzie tak postępować, oraz pisze również o negatywnej adaptacji (np. „pod postacią negatywnej adaptacji kryją się często zaburzenia rozwojowe, emocjonalne, behawioralne, jak i rozwój atypowy (...) czy problemy przystosowawcze”, s.21), przywołując w tym kontekście prace Grzegorzewskiej (2013, 2015). Moim zdaniem ten językowy niuans jest istotny, gdyż faktycznie opisywanie braku adaptacji lub trudności w procesie adaptacji wydaje się bardziej adekwatne niż wprowadzanie do polskiej naukowej nomenklatury takich wyrażen, które dla laika są oksymoronem i utrudniają, a nie ułatwiają rozumienie złożonych zagadnień. Nie będę w tym miejscu kontynuować rozważań terminologicznych, a przestawię tylko moją ogólną ocenę rozważań definicyjnych i sposobu analizy przywoływanych przez habilitantkę teorii, które zawarła w swojej monografii, w rozdziałach od jeden do pięć.



Habilitationka stwierdza, że do „wyjaśnienia funkcjonowania adolescentów wykorzystano koncepcję zadań rozwojowych Roberta Havighursta (1981) oraz mechanizmy internalizacji i eksternalizacji problemów psychicznych (Achenbach, 1993) i koncepcję *resilience* (Autoreferat, s.2)”. Choć nie rozumiem, dlaczego przywołana koncepcja *resilience* nie ma odnośnika bibliograficznego, czyli dlaczego akurat w tym miejscu habilitationka nie wskazała autora wybranego modelu *resilience*. Wielokrotnie w samej monografii można odnaleźć fragmenty rozważań, co do których czytelnik nie ma jasności, czy jest to teza lub wniosek autorki, czy przywołanie też innych badaczy. Warto również podkreślić, że w zacytowanym zdaniu, autorka wskazuje dwie teorie, które dotyczą zmiennych wyjaśnianych w jej modelu badawczym, i jedną (koncepcję *resilience*), która dotyczy zmiennej wyjaśniającej. W mojej ocenie rozdziały wstępne monografii są zbiorem i streszczeniem różnych modeli, teorii i wyników badań, które odnoszą się do kluczowych zagadnień poruszanych w pracy, takich jak *zdrowie, adaptacja, rozwój, adolescencja* itd. Mimo, że każdy z rozdziałów kończy się podsumowaniem, które zatytułowane jest zawsze *Implikacje dla badań własnych*, to jednak i ono nie zawiera ani krytycznej analizy koncepcji, ani mocnej argumentacji pokazującej, jakie tezy wynikające z danej koncepcji Autorka będzie weryfikować. Szczególnie muszę tu podkreślić fakt, że koncepcja Roberta Havighursta powstała w latach czterdziestych XX wieku, zainspirowała wielu późniejszych psychologów rozwojowych i choć sam fakt odwołania do niej nie budzi moich zastrzeżeń, myślę że należałoby w rozprawie habilitacyjnej o tematyce rozwojowej choćby krótko rozważyć czy, a jeśli tak to dlaczego, „zadania rozwojowe” Havighursta są nadal aktualne i mogą stanowić ramę odniesienia dla badań adolescentów w XXI wieku.

Pamiętając o pytaniach badawczych, które autorka przedstawiła we wstępie monografii oczekiwałam, że ponieważ interesują ją zmiany w czasie (co podkreślała w obu pytaniach badawczych) oraz „specyficzny wzór poziomu adaptacji”, będzie prawdopodobnie chciała odkryć rozwojowe wzorce lub ścieżki adaptacji rozumianej jako proces rozwoju. Nie było to jednak do końca założenie poprawne, do czego odniosę się jeszcze poniżej. Przyjęłam jednak czytając kolejne rozdziały części teoretycznej pracy, że habilitationka w sposób szczególnie precyzyjny zdefiniuje w rozdziale trzecim pojęcie tzw. ścieżek rozwoju. Tymczasem nie znalazłam tam definicji, ale jedynie odwołanie do modelu cytowanego przez Helen Bee (2004) w jej podręczniku, czyli do modelu ścieżek Compasa, Hinden i Gerhardt (1995). Podkreślę, że na s. 54 habilitationka błędnie stwierdza, że jest to model Compasa, Ey i Grant (1993), a pod rysunkiem 4, na s. 56 pisze, że jest to opracowanie własne na podstawie

Kompas, Hiden i Gerhardt (1995). Pomijając błąd literowy w nazwisku dodam tylko, że opracowanie własne polega na dodaniu do wyróżnionych przez autorów na podstawie przeglądu wyników badań pięciu ścieżek rozwoju, ścieżki szóstej – pozytywnej adaptacji przy wysokim poziomie ryzyka. W odróżnieniu od autorów modelu, habilitantka nie podaje jednak w tym kontekście analiz wyników badań, które by mogły stanowić wsparcie dla takiego uzupełnienia modelu w świetle badań prowadzonych po 1995 roku. Z pewnością byłoby to możliwe, gdyby habilitantka zwróciła uwagę jak zmieniało się rozumienie pojęć takich jak podatność na stres czy *resilience* w ostatnich 20 latach (por. np. Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901-916; przegląd badań w: Sikorska, I. (2016). Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego). Podając powyższy przykład chcę podkreślić, że choć habilitantka ma wiedzę w obszarze badań, którym się zajmuje, niestety nie jest ani staranna, ani krytyczna ani twórcza w odnoszeniu się do modeli, czy wyników badań, które przywołuje. Brakuje mi w jej pracy właśnie precyzyjnej naukowej analizy pojęć, pogłębionej refleksji, która powinna charakteryzować dobrą rozprawę habilitacyjną. Być może częściowo ta moja ocena jest efektem po prostu mojego odbioru niestaranności językowej autorki, np. rażą mnie takie zdania jak „rozwój ścieżek rozwojowych zależy od uwarunkowań rozwoju i jego wcześniejszego przebiegu” (s.76) czy fakt, że na str.64 trzy kolejne zdania rozpoczynające się od „Patterson (1992) wskazuje.....” zostały dosłownie powtórzone na str.67, albo, że streszczając koncepcję Eriksona i przywołując jej omówienie w książce Witkowskiego pisze np. „Erikson (2004) i Witkowski (2009) wskazują, że interakcje między jednostką a środowiskiem ...”, co powoduje, że czytelnik powinien uznać to odwoływanie się do tez dwu niezależnych autorów.

Podsumowując tę część mojej recenzji i odpowiadając na pytanie, czy jasno i precyzyjnie pokazano przesłanki teoretyczne badań własnych muszę stwierdzić, że choć opis teorii i wyników badań, zwłaszcza ten zawarty w rozdziale piątym, nie zawiera zasadniczych błędów i pozwala na sformułowanie pytań badawczych, całą część wstępną monografii czyta się z trudnością, bez wrażenia, że autorka dokonuje jakiejś analizy i wyboru w dążeniu do zaprezentowania własnego pomysłu badawczego. Co ciekawe, w autoreferacie, habilitantka poprzedza prezentację teoretycznych przesłanek badania własnego, podrozdziałem zatytułowanym *Inspiracje* (s.3), który dowodzi, że jej pomysł badawczy zrodził się podczas badań, w praktyce, dzięki obserwacji. Nie chcę umniejszać czy nie docenić faktu, że źródłem



wielu badań naukowych są właśnie wnikliwe obserwacje rzeczywistości, które próbujemy wyjaśnić, ale podkreślam jedynie, że recenzuję tu jakość naukowego dokonania, które powinno być dobrze osadzone w teorii służącej właśnie do wyjaśniania faktów. Tymczasem mam wrażenie, że teorie są dla autorki czymś dodatkowym czy dodanym po tym, jak powstał zamysł badawczy i czymś co nie wpłynęło zasadniczo na jego kształt.

Obecnie, nadal analizując zawartość monografii, odniosę się do pytania, jak habilitantka odpowiedziała na postawione pytania badawcze, czy wybrała właściwy model badania, czy zastosowała adekwatne narzędzia badawcze i sposoby analizy wyników oraz czy uzyskane wyniki wnikliwie i w sposób pogłębiony zanalizowała odnosząc się do modeli teoretycznych i wyników badań innych autorów. I tak, habilitantka zdecydowała, że w celu zbadania wzorców adaptacji, u dziewcząt i u chłopców oraz we wczesnej i późnej adolescencji, musi zastosować schemat badań podłużnych i trzykrotny pomiar. Wydaje się, że była to dobra decyzja, gdyż stosując modelowanie równań strukturalnych rzeczywiście możliwe jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, czy w badanych grupach poziom początkowy badanych zmiennych i tempo zmiany, jeśli ona występuje, różnią się oraz czy zbadane czynniki (predyktory) rzeczywiście wyjaśniają zmianę. Niestety habilitantka nie przyjęła na wstępie takiego podejścia, ale starała się zrealizować swoje zadanie w dwu etapach analiz, czy jak zdarza się jej pisać w dwu badaniach (Franicka, 2018, s.8). Podkreślę tu, że faktycznie wykonano jedno badanie. W pierwszym etapie analiz użyła serii analiz wariancji w modelu mieszanym, gdzie osobno dla grupy badanych we wczesnej adolescencji i osobno dla grupy w późnej adolescencji analizowała wpływ czasu badania (pomiaru) i płci dla trzech zmiennych wyjaśnianych: 1) realizacji zadań rozwojowych (kwestionariusz KZRD, 2) statusu sprawcy i ofiary (skala Mini-DIA) oraz 3) sukcesu szkolnego (średnia ocen szkolnych z pięciu przedmiotów). Te dane zaprezentowano w rozdziale szóstym. W rozdziale siódmym przedstawiono z kolei serię analiz regresji (dla dwu zmiennych wyjaśnianych – sukcesu szkolnego i realizacji zadań rozwojowych) oraz modele ścieżkowe (dla trzeciej zmiennej wyjaśnianej: statusu sprawcy i ofiary), w których predyktorami zmiennych wyjaśnianych były następujące czynniki, które zmierzono czasami w jednym, a czasami we wszystkich trzech pomiarach: 1) poczucie wsparcia społecznego, 2) temperament i 3) przywiązanie w relacjach z rodzicami i rówieśnikami (wymienione trzy tylko w T1, nie podaję tu nazw narzędzi, zawsze były to kwestionariusze samoopisowe, patrz Tabela 5 s. 123-124); oraz 4) agresywność, 5) odporność psychiczna i 6) stan emocjonalny (w czasie T1, T2 i T3). Metodologicznie przyjęcie takiej strategii analizy wyników nie jest błędne, ale w mojej ocenie

nie pozwoliło w pełni docenić i opracować materiału, który zgromadziła habilitantka i na dodatek zaowocowało mnóstwem cząstkowych analiz na mniej licznych podgrupach, a następnie trudnością z syntezą uzyskanych wyników, które odnosiłyby się do jednego spójnego modelu oczekiwanych zależności.

Nie chcąc streszczać tu uzyskanych wyników opiszę tylko te fragmenty badań, które budzą moją wątpliwość. Po pierwsze, choć w pierwszym pomiarze zbadano ogromną grupę ponad 1000 osób, faktycznie habilitantka wykonała analizy – jeśli dobrze rozumiem – tylko na danych uzyskanych od 399 (młodszych) i 180 (starszych) adolescentów, tych które udało jej się zbadać nie tylko w pierwszym, ale również w drugim i trzecim pomiarze. Piszę to z niepewnością, gdyż porównując dane zawarte w Tabelach 3 i 4 (s. 121 i 122) oraz dane podane w tekście na s. 121 i 122 (oraz s. 143) nie bardzo rozumiem, np. czy w pomiarze T3 było ostatecznie w młodszej grupie 399 osób czy 430. Sięgając do innego tekstu Habilitantki opublikowanego w *Psychologii Wychowawczej* (14/2018) i wykazanego w moich materiałach jako jeden z tekstów tzw. dodatkowego dorobku, mogę zacząć przypuszczać, że wśród młodszych adolescentów w pomiarze drugim zbadano 430 osób, a w pomiarze trzecim 399, ale jest to tylko domysł, gdyż ani w tym tekście, ani w monografii habilitantka nie wspomina, że prezentuje analizy zebrane w czasie tego samego badania, więc może niesłusznie przyjmuję, że jest to to samo badanie. Brak podania w monografii (lub tekście), że jest to to samo badanie uważam za poważne niedopatrzenie, bo choć oczywiście zdarza wyniki jednego projektu publikujemy w kilku tekstach, ale zawsze wtedy podajemy taką informację. Wracając do kwestii liczebności badanej grupy dodam tylko, że w modelowaniach równań można po pierwsze sprawdzić, czy utrata badanych w kolejnych pomiarach jest przypadkowa i można zastosować analizy pozwalające na radzenie sobie z brakami danych i stąd moje zaskoczenie, że habilitantka nie próbowała zastosować takich analiz. Stosują je powszechnie inni badacze, którzy wykonują badania podłużne, np. prof. Jan Cieciuch czy prof. Susan Branje. Ale nawet jeśli nie stosować modelowania to warto w badaniach podłużnych zawsze sprawdzić, czy wyniki osób, które nie przystąpiły do kolejnych etapów nie są różne od tych, które w nich brały udział. To pomaga w interpretacji wyników. Takich analiz niestety nie zawiera praca habilitantki.

Po drugie, choć nie mam uwag do zastosowanych w badaniu narzędzi, muszę przyznać, że wyniki badań zaprezentowano w sposób bardzo mało staranny i przejrzysty. I tak, np. tylko dla zmiennych wyjaśnianych zaprezentowano dane surowe (Tabele 6 i 7, s. 132 i 133), które zresztą niepotrzebnie są powtarzane w Tabelach 8, 9 i 10 (s. 134), nie zawierających



wyjaśnienia wszystkich przyjętych skrótów (np. co to jest np. „pdz”). Podane w tych i kolejnych tabelach wartości  $df$  przy statystyce  $F$  nie są zawsze spójne z liczebnościami grup i nie wiem, na ile rysunek 10 jest prezentacją tych samych danych, które już przedstawia rysunek 9. Wykresy modeli ścieżkowych w rozdziale siódmym (np. Rysunek 21, s. 166) nie zawierają żadnych legend i przypuszczam, że są wprost przeklejone z programu statystycznego. Są zatem niezrozumiałe. Podane tu przykłady są tylko ilustracją niestaranności i nie będę przywoływać dalszych, ale z pewnością tego rodzaju błędy nie powinny pojawić się w dojrzałej pracy naukowej, której autor dba o czytelnika. Nie są to jednak niedociągnięcia najważniejsze w części monografii opisującej wyniki badań. Za najważniejsze niedociągnięcie uważam bowiem sposób interpretacji wyników. Po pierwsze, większość wyników analiz regresji habilitantka interpretuje tak, jakby nie były to analizy korelacji, ale jakby opisywała związki przyczynowe (np. używa słów „wspiera”, „hamuje”). Zdaję sobie sprawę, że jest to dość częsta praktyka, ale myślę, że w rozprawie habilitacyjnej powinno paść choć jedno słowo zastrzeżenia, tak by czytelnik miał jasność, że nie mamy tu na myśli determinant. Tymczasem jest dokładnie przeciwnie. Co więcej, mój duży niepokój budzi też stwierdzenie habilitantki, że „wyniki badań jednoznacznie wskazały na konieczność zróżnicowania oddziaływań profilaktycznych, jak i terapeutycznych ze względu na płeć, wiek i doświadczenia własne adolescentów”. Albo jest to stwierdzenie tak ogólne, że zawsze prawdziwe, albo jeśli odnosi się do wyników szczegółowych budzi wątpliwość, czy rzeczywiście wiedzę o czynnikach ryzyka i czynnikach ochronnych odkrytych w badaniach korelacyjnych możemy tak bezpośrednio stosować w praktyce. Po drugie, dostrzegając i doceniając próby syntetycznego opisu i zinterpretowania zebranych wyników szczególnie niepokoją mnie te fragmenty pracy, gdy habilitantka odkrywa zaskakujące, niezgodne z jej hipotezami oraz kontr-intuicyjne wyniki i nie rozważa ich w sposób pogłębiony – przykładowo mogłaby poddać analizie jakość narzędzi, zastosowane analizy, jak i inne elementy planu badawczego lub koncepcji, które stoją u podstaw badań. Podam jeden przykład. Na str. 199 habilitantka pisze „Wśród chłopców specyficznym czynnikiem hamującym poziom realizacji zadań rozwojowych jest bliska i satysfakcjonująca relacja komunikacyjna z ojcem”. Ciekawiłoby mnie jak wyjaśniać taki wynik, jednak niestety nie udało mi się odnaleźć jego interpretacji. Po trzecie, uważam, że podsumowanie pracy (rozdział 8) jest próbą syntezy i uporządkowania zebranych bardzo różnorodnych wyników. Autorka nie wraca już do swoich pytań badawczych, stara się zebrać swoje wyniki odwołując się do wyników badań innych autorów. Co ciekawe, gdy w autoreferacie pisze o osiągniętych rezultatach swoje pytania badawcze formułuje nieco inaczej niż monografii. Pisze tutaj (s.9),

że pytała 1) „czy i w jaki sposób wiek i płeć różnicują kształtowanie się efektów adaptacji”, a nie „czy można rozpoznać specyficzny wzór poziomu adaptacji wśród dziewcząt i chłopców w czasie” oraz 2) „jakie są specyficzne uwarunkowania kształtowania efektów adaptacji”, a nie „jakie są uwarunkowania przyjętych efektów adaptacji i jak zmieniają się one w czasie”. W mojej ocenie znacznie klarowniej brzmią pytania zawarte w autoreferacie. Pominięcie kwestii „wzoru poziomu adaptacji” na rzecz „efektów adaptacji” powoduje, że zagadnienie ścieżek rozwoju nie jest akcentowane, bo faktycznie ścieżki rozwoju nie były badane. Również fakt, że zmiana w czasie nie jest już wymieniana w odniesieniu i do wzorów adaptacji i do uwarunkowań, takie sformułowanie pytań prawidłowo opisuje przyjęte sposoby analizy wyników.

Na zakończenie mojej oceny podkreślę, że habilitantka podjęła wyzwanie przeprowadzenia dużego badania podłużnego, które jednak nie zostało dobrze dopracowane na poziomie koncepcyjnym. Jego wyniki, jak sama pisze, mają charakter replikacyjny, a więc trudno uznać, że stanowią znaczący wkład do nauki. Habilitantka w autoreferacie przedstawia w pięciu punktach swoje dokonania, jej zdaniem, istotne dla wiedzy i praktyki psychologicznej. Krótko je przestawię i skomentuję.

Po pierwsze, zdaniem habilitantki dzięki jej pracy nastąpiło „ukazanie możliwości paradygmatu psychopatologii rozwojowej w badaniach i wyjaśnianiu uzyskiwanych rezultatów rozwojowych, w kategoriach czynników ryzyka i czynników chroniących jako sposobu dostępu do wiedzy o zachodzących procesach rozwojowych i psychopatologicznych”. Jeśli uznać, że badanie temperamentalnych, emocjonalnych i związanych z odpornością psychiczną uwarunkowań spostrzegania przez młodzież siebie w roli sprawcy i/lub ofiary agresji jest wykazaniem, że psychopatologia rozwojowa poszerza spojrzenie psychologii rozwojowej na zagadnienie zaburzeń rozwoju to cel ten został w recenzowanej pracy zrealizowany.

Po drugie, habilitantka twierdzi, że w jej pracy nastąpiło „zebranie i uporządkowanie modeli powstawania i kształtowania się zachowań agresywnych w perspektywie statycznej i dynamicznej, która umożliwi rozpatrywanie jej uwarunkowań i mechanizmów w perspektywie psychopatologii rozwojowej związanej z procesami przetwarzania informacji i budowaniem struktur samowiedzy”. W mojej ocenie, choć kilka modeli kształtowania się zachowań agresywnych zostało omówionych, trudno uznać tę monografię za wyczerpujący ich przegląd. Nie jest dla mnie również jasne dlaczego autorka tak szeroko odnosi się w tym kontekście do budowania struktur samowiedzy.



Po trzecie, habilitantka twierdzi, że w jej pracy nastąpiła „weryfikacja wielowymiarowego psychospołecznego modelu uwarunkowań zachodzącego procesu adaptacji w dwóch okresach adolescencji; w tym szczególnie znaczenia relacji interpersonalnych i uzyskiwanego wsparcia. Na podstawie badań można wskazać, że dla pozytywnej adaptacji, czyli podejmowanej aktywności rozwojowej (wyższej realizacji zadań rozwojowych), struktur samowiedzy dotyczących sposobu funkcjonowania w relacjach interpersonalnych (niski poziom statusu sprawcy i ofiary) i skuteczności funkcjonowania (sukces szkolny), istotne są czynniki relacyjne (przywiązanie i uzyskiwane wsparcie) oraz odporność psychiczna, rozumiana jako cecha”. W mojej ocenie jeden, spójny, wielowymiarowy model nie został zweryfikowany, a częściowe analizy pokazują zależności, które wykazano wcześniej, w znacznie mniej obszernie zaplanowanych badaniach.

Po czwarte, zdaniem autorki monografii dzięki jej pracy było możliwe „Wykazanie relacji między rozpoznanymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi a badanymi efektami adaptacji. Analiza relacji między wyróżnionymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi wskazuje, że każdy z nich może być potencjalnie dwuwartościowy. Uzyskane rezultaty zgodne są z propozycją Bolgera i Patterson (2003), dotyczącą kontekstualnego ujmowania czynników chroniących. Ponadto potwierdzono znaczenie ciągłości ścieżek rozwoju dla dalszej adaptacji”. Odnosząc się do drugiego cytowanego tu zdania, uważam, że wniosek ten jest zbyt ogólny w świetle uzyskanych wyników. Np. nawet jeśli stwierdzono negatywną zależność między odpornością psychiczną a uzyskiwaniem statusu sprawcy, czy fakt, że odporność być może nie sprzyja poczuciu, że jest się sprawcą agresji, to czy oznacza to od razu, że jest ona czynnikiem ryzyka dla adaptacji? Z kolei odnosząc się do zdania trzeciego muszę również uznać, że jest ono zbyt ogólnym stwierdzeniem, jeśli odnosi się np. do stwierdzenia że istnieją pojedyncze korelacje między wynikami uzyskanymi w pomiarze T1 i T2. Nie wykonywano w tej pracy analiz np. z użyciem modelowania latentnych krzywych rozwojowych, które pozwalają na analizy ciągłości vs zmiany w rozwoju.

Po piąte, habilitantka twierdzi, że dzięki jej pracy nastąpiło „wskazanie znaczenia mechanizmów internalizacji i eksternalizacji w powstawaniu negatywnej ścieżki rozwoju, opisanej pod postacią kształtowania się obrazu siebie jako sprawcy lub ofiary”. W mojej ocenie mechanizmy eksternalizacji i internalizacji nie były tu bezpośrednio badane i ponownie tak ogólne stwierdzenie, wydaje się nadużyciem.

Konkludując, doceniam podjęcie wyzwania jakim jest podsumowanie i synteza wyników tak rozbudowanego projektu oraz tak wielu częściowych analiz. Muszę jednak uznać, że

ponieważ powyżej wykazałam wiele formalnych i merytorycznych niedociągnięć i błędów, uważam, że recenzowana monografia nie spełnia, kryteriów poprawnie przygotowanej rozprawy habilitacyjnej, która wnosi znaczący wkład do nauki.

## **2. Osiągnięcia naukowo-badawcze**

Po uzyskaniu stopnia doktora w roku 2009 dr Marzanna Farnicka opublikowała cztery artykuły w czasopismach z listy ERIH. Żadna z publikacji nie została opublikowana w czasopiśmie z listy JRC. Jest również Autorką czterech artykułów w czasopismach bez wpływu Impact Factor (w tym trzy w czasopiśmie *Current Issue in Personality Psychology*). Ponadto jest Autorką 15 publikacji w innych czasopismach międzynarodowych (w tym ośmiu we współautorstwie) i kolejnych 18 w czasopismach krajowych (w tym 13 we współautorstwie). Opublikowała również poza habilitacyjną, trzy monografie w języku polskim (jedną we współautorstwie). Jest Autorką 12 rozdziałów w monografiach angielskojęzycznych oraz 13 rozdziałów w monografiach opublikowanych w języku polskim. Przygotowała także dwa hasła (jedno we współautorstwie) w *Encyclopedia of Family Studies* wydanej przez Blackwell Publishing.

Część z tych prac dotyczy tej samej problematyki, co monografia habilitacyjna, ale część odnosi się do innych obszarów badawczych. Dokładniej, dr Farnicka zajmuje się również problematyką psychologii rodziny, mniejszości etnicznych (tu szczególnie funkcjonowaniem dzieci z tych mniejszości w sytuacji szkolnej) oraz zagadnieniami z obszaru psychologii międzykulturowej.

Habilitanka jest autorką i współautorką 21 wystąpień na konferencjach międzynarodowych i 11 na konferencjach krajowych. Dr Farnicka nie kierowała dotychczas żadnym projektem badawczym finansowanym przez NCN lub inną zewnętrzną agencję badawczą, choć uznaje, że prowadzenie badań w ramach działalności statutowej oraz bycie członkiem zespołu badawczego w ramach grantu DAAD (czyli Niemieckiej Wymiany Akademickiej) jest taką działalnością. Pełniła funkcję wykonawcy w czterech projektach: jednym w ramach Erasmus +, jednym w ramach grantu Funduszu Wyszehradzkiego, jednym w ramach współpracy międzynarodowej swojego uniwersytetu i jednym w ramach badań prowadzonych z funduszy Unii Europejskiej. Ten ostatni projekt (*Lubuszenie 2012. Teraźniejszość, przyszłość*) jest dla dr Farnickiej szczególnie istotny, gdyż był inspiracją jej badań opisanych w monografii. Jest również dwukrotną laureatką nagród Rektora



Uniwersytetu Zielonogórskiego za całokształt działalności naukowej oraz dwukrotną laureatką nagrody za publikacje naukowe.

Sumaryczny Impact Factor habilitantki nie jest możliwy do obliczenia, gdyż nie ma ona publikacji na liście JCR. Indeks Hirscha według bazy Web of Science wynosi jeden. Według bazy Web of Science prace dr Farnickiej były cytowane cztery razy (bez autocytowań). Według bazy Scopus prace dr Farnickiej były cytowane osiem razy, a indeks Hirscha wynosi jeden. Nie są to niestety wskaźniki zadowalające i niestety nie świadczą o obecności prac habilitantki w obiegu międzynarodowym

Podsumowując, muszę niestety stwierdzić, że choć dr Farnicka zgromadziła ilościowo spory dorobek naukowo-badawczy, to jednak składa się on przede wszystkim z wielu rozdziałów w monografiach, a poziom tzw. „umiędzynarodowienia” jej prac nie jest wysoki. Trudno również uznać, że posiada ona doświadczenia w kierowaniu projektami, ale niewątpliwie ma umiejętności nawiązywania współpracy międzynarodowej co dobrze rokuje, jeśli chodzi o jej dalsze prace. Dowodzi tego liczba rozdziałów w monografiach angielskojęzycznych i liczba kontaktów międzynarodowych, które nawiązała. Mimo tych optymistycznych oczekiwań dotyczących przyszłości w mojej ocenie dotychczasowy dorobek dr Farnickiej nie spełnia kryteriów dla osób ubiegających się o stopień doktora habilitowanego. Dlatego, oceniam osiągnięcia naukowo-badawcze habilitantki jako niewystarczające.

### **3. Dorobek dydaktyczny i popularyzatorski oraz współpraca międzynarodowa**

Odnosząc się do dorobku dydaktycznego dr Farnickiej należy wskazać, że jest ona adiunktem w Zakładzie Psychologii Klinicznej i Psychologii Rozwoju, w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Obecnie jest promotorem pomocniczym w dwu przewodach doktorskich, prowadziła również wykłady dla doktorantów na Uniwersytecie w Debreczynie. Od 2013 roku jest opiekunem koła naukowego studentów w swoim instytucie, co zaowocowało zorganizowaniem konferencji naukowych, publikacjami (w tym jedną popularno-naukową monografią) i oznacza to, że z dużym zaangażowaniem przekazuje i popularyzuje wiedzę psychologiczną w swoim środowisku. Jej prace popularyzatorskie, czyli publikowanie tekstów w takich czasopismach jak *Charaktery* i *Psychologia w szkole*, wykłady otwarte, seminaria organizowane w czasie wizyt zagranicznych, dowodzą, że z zaangażowaniem popularyzuje wiedzę psychologiczną.

Podobnie pozytywną ocenę należy przedstawić odnosząc się do osiągnięć w obszarze współpracy międzynarodowej. Dwa staże naukowo-badawcze (w Jyväskylä University w Finlandii i w Potsdam University w Niemczech), trzy staże naukowo-dydaktyczne w ramach programu Erasmus, udział w konferencjach międzynarodowych (w tym warsztatach) i projektach opisanych już powyżej, to działania podejmowane przez dr Farnicką w ostatnich czterech, pięciu latach, które nie tylko zaowocowały publikacjami w języku angielskim, ale współpracą międzynarodową, m.in. prof. Jari Erikiem Nurmi, znanym badaczem rozwoju. Jestem przekonana, że takie prace w międzynarodowych zespołach dr Farnicka będzie podejmować w przyszłości, co umożliwi jej również publikacje w czasopiśmie o zasięgu międzynarodowym.

Podsumowując, pozytywnie oceniam dorobek dr Farnickiej zarówno w odniesieniu do dydaktyki, popularyzacji wiedzy, jak i współpracy międzynarodowej.

#### **4. Konkluzja**

Sformułowane przeze mnie powyżej trzy oceny, czyli ocena osiągnięcia naukowego, dorobku naukowo-badawczego i dorobku w obszarze dydaktyki, popularyzacji wiedzy i współpracy międzynarodowej są zróżnicowane. Osiągnięcie naukowe i dorobek naukowo-badawczy oceniam negatywnie, ale dorobek dydaktyczny i popularyzatorski pozytywnie. Ponieważ jednak to ocena osiągnięć naukowych jest najważniejsza w przypadku habilitacji uważam, że w konkluzji jestem zmuszona stwierdzić, że generalnie osiągnięcia naukowe dr Marzanny Farnickiej, uzyskane po otrzymaniu stopnia doktora, nie stanowią znaczącego wkładu w rozwój psychologii. Tym samym stwierdzam, że osiągnięcia te nie spełniają kryteriów określonych w art. 16 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku (z późniejszymi zmianami) o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki.

  
/Marta Białecka-Pikul/