

# Tadeusz Szewczyk

---

## Jak czytać książkę naukową?

---

Kultura i Wychowanie 1, 148-170

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# Jak czytać książkę naukową?

**Tadeusz Szewczyk**

Łódź, Polska

taju@ld.onet.pl

słowa kluczowe: Recenzja, badania naukowe (pedagogiczne), organizacja badań naukowych

Recenzja książki: Wiesław Skoczylas, *Zmienność rozwoju sprawności fizycznej uczniów oraz jej pedagogiczne aspekty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Rozprawy Habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego, Rozprawa habilitacyjna wykonana w Katedrze Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego UŁ, Łódź 2004 (recenzent: Andrzej Malinowski).

## Wstęp

Autor podaje w metryce książki, że prezentowana praca jest rozprawą habilitacyjną. Kierowane do niego publicznie prośby o zrelacjonowanie koncepcji badań, ich przebiegu czy retrospektywnej oceny dokonań, nie zostały spełnione. Na odpowiedź wobec przedstawionych mu w poniższej recenzji uwag czekałem kilka lat. Do dziś jej nie otrzymałem.

Barbara Szacka twierdzi, że uczeni mają obowiązek przestrzegać wielu reguł. Stwierdza ona,

że uczonych między innymi obowiązuje przestrzeganie reguł postępowania badawczego. Są takie trzy podstawowe: „1) wyraźne określenie badanego problemu tak w kontekście dotychczasowej wiedzy faktograficznej, jak i istniejących teorii; 2) staranne zbieranie danych i umożliwienie innym badaczom kontroli ich rzetelności (jawność warsztatu naukowego obowiązuje zresztą na wszystkich etapach postępowania badawczego); 3) odróżnianie twierdzeń opartych na faktach od tych, które są tylko domysłami, a także dopasowanie stopnia ogólności formułowanych twierdzeń do zakresu danych, które stanowią ich podstawę”<sup>1</sup>.

Dlatego też czuję się uprawomocniony do zgłoszenia uwag do zagadnień przedstawianych w książce, które wzbudziły moje zainteresowanie, czasem rozbawienie, a czasem zdziwienie. Odniosę się do wymienionych wymogów. Przepraszam Czytelników za częste dosłowne cytowanie Autora. Nie potrafiłem inaczej oddać klimatu tego opracowania. Zdając sobie sprawę z syntetycznej oceny jaką przedstawię, chciałbym chociaż w skrócie zaprezentować uzasadnienie mojego końcowego wniosku. Zgodnie z konstrukcją zaproponowaną przez Autora, omówię podstawowe obszary, co do których zgłosiłem uwagi w 2004 roku.

## Określenie celu pracy

Zainteresowało mnie bardzo szerokie spektrum celów wyznaczonych przez Autora.

<sup>1</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 23.

Tadeusz Szewczyk, dr hab., prof. WSP,  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki

Autor za cel swoich badań uznaje eksplorację wysuniętych pytań badawczych (s. 82). Niestety nie potrafiłem tych pytań odszukać w tekście.

Twierdzi: „Wnioski [...] posłużyły do postawienia pytań istotnościowych, odzwierciedlających cele badań” (s. 80). Również tychże pytań istotnościowych nie odnalazłem w prezentowanym materiale.

O ile bowiem jestem w stanie zrozumieć, że „celem głównym było określenie pedagogicznego znaczenia rozwoju osobniczego i zdrowotnego dzieci w wieku szkolnym” (s. 80), to z niemałym trudem domyślałem się, co znaczy „[...] celem było poznanie zmienności ludzkiej natury w trosce o poprawność wykonywanej misji zawodu nauczyciela” (s. 8). Skądże badanie misji nauczyciela i skądże nie wymienione w celach odniesienia do zależności między naturą ludzką a poprawnym spełnianiem tej misji?

Celem badań było także „zdiagnozowanie [...] oraz określenie możliwości wczesnego ich wykrywania i podejmowania oddziaływań korekcyjno-wyrównawczych” (s. 80). Dodano, że celem głównym było „[...] uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu uwarunkowania wynikające z wewnętrznych przyczyn osobniczych, zmienności lub opóźnień rozwoju sprawności fizycznej i wydolności będącej przejawem zdrowia, wpływają na efekty w nauce, zachowania ucznia w szkole i w domu oraz jak można powstającym potencjalnym negatywnym następstwom przeciwdziałać” (s. 80).

Dociekania Pana Doktora, jak on sam twierdzi, „dotyczą więc nowego poszukiwania rozwiązania problemu przyczyn niepowodzeń szkolnych, zależnych od samego ucznia, w jego predyspozycjach

i zdolnościach sprawności fizycznej jako przekazu biologiczno-zdrowotnych możliwości wypełniania szkolnych funkcji edukacyjnych” (s. 7).

Autor wymienia problemy, których powinny dotyczyć badania pedagogiczne i zdrowotnych aspektów zmienności itd. (s. 80). Niestety nie wiadomo, czy adresatem postulatu jest ogół badaczy czy Autor określa w ten sposób obszar swoich własnych badań (s. 80). Sądząc z treści pracy, odnoszą się one do ogółu badaczy.

### Co nie jest celem pracy

„Celem badań nie była też – nie podano wcześniej co »już« nie było celem – eksplikacja zjawiska niepowodzeń szkolnych wynikających z ogólnego procesu dydaktycznego, lecz uwarunkowania wynikające ze sprawności fizycznej, wydolności organizmu, [...] oraz ich znaczenia dla poprawnego przebiegu nauki w szkole” (s. 88). A skąd wiadomo, które niepowodzenia wynikają właśnie z ogólnego procesu dydaktycznego, a które z poziomu sprawności fizycznej?

Podaje także, że „uwzględniając powyższy pogląd [o znaczeniu determinantów genetycznych] i wyniki próby badań wstępnych przeprowadzonych na podstawie metody ilościowej oceny odziedziczalności »badania rodzin«, postanowiono odstąpić od wnioskowania ich wartości w analizie materiału badawczego dotyczącego głównego problemu pracy badawczej” (s. 58). Autor wcześniej i później twierdzi, że badanie „odziedziczalności” będzie podstawą badań i że wyciągnie się z tego wnioski. Gdzie są te próby badań wstępnych ilościowych? Przecież, zdaniem Autora, zostały przeprowadzone i opracowane. Z jednej strony twierdzi, że podłoże genetyczne ma niebywałe znaczenie, a jednocześnie z tego

względu rezygnuje z ich wykorzystania. A tak naprawdę to według oświadczenia Autora badania wstępne polegały na zapoznaniu się z literaturą przedmiotu.

### Metodologia

Autor twierdzi: „Złożoność rozwoju ontogenetycznego człowieka wymagała też przyjęcia, w dokonaniu oceny rozmiaru oraz nasilenia zmienności okresowej i zróżnicowania rozwoju sprawności fizycznej, jak również ich odniesienia do trudności i niepowodzeń szkolnych, adekwatnych do zamierzeń eksplantacji problemu zróżnicowanej metodologii badawczej” (s. 6).

Podkreśla, że jego widzenie problemu zmienności rozwoju sprawności fizycznej to „nadanie [temu określeniu] sensu bogatszego niż pielęgnacja zdrowia – pedagogiczne spojrzenie na rozwój [...]” i uzupełnia, że Jego podejście zmienia metodologię ujmowania nauki o wychowaniu fizycznym z „dbałości psychiki o ciało” na „by ciało chętnie służyło duchowi” (s. 5). Niestety Autor nie wyjaśnia jak zmienia metodologię.

Chciałbym nadmienić, że skala „Nieprzystosowania społecznego” opracowana przez pana profesora Pytkę ma swoje zastosowanie, jeżeli jest używana w określonych warunkach i wobec określonej grupy wiekowej. To też trzeba wiedzieć. Autor ją zastosował (s. 92). Ale chyba nie wiedział. Przyjmując, że badania były naprawdę wykonane, czyni to wyniki dużej części całej dysertacji błędnymi.

### Uzasadnienie podjęcia tematu

Pan Doktor uważa, że podniesiony przez niego „problem jest wyzwaniem aktualnych potrzeb

edukacyjnych w odniesieniu do nauk o kulturze fizycznej i pedagogice”.

Jako uzasadnienie przedstawia również wcześniejsze zmotywowanie innych podmiotów do badań, nie podając, kto przed kwalifikacją był najbardziej motywowany spostrzeżeniami o nasilających się niepowodzeniach w aglomeracji łódzkiej (s. 86).

Za dodatkowy motyw uznaje obniżoną sprawność fizyczną wynikająca z wcześniejszych badań. Nie wskazuje tych badań.

### Nomenklatura pojęciowa

Dla potrzeb pracy Autor przyjął, że „aktywność fizyczna to obciążenie fizyczne, któremu uczeń jest poddawany w czasie czynności szkolnych (zabawowych i użytkowych), w czynnościach domowych oraz przejawach podejmowanej przyszłej pracy zawodowej” (s. 14). Jestem w stanie wiele zrozumieć, lecz nie potrafię odnieść się do obciążenia fizycznego, któremu uczeń z trzeciej, a nawet ósmej klasy jest poddawany w przejawach przyszłej pracy zawodowej.

Autor definiuje kryteria podziału zajęć z wychowania fizycznego: „Za formy zorganizowane przyjęto zajęcia z wychowania fizycznego i treningi sportowe – szkolne oraz w instytucjach sportowo-rekreacyjnych – pozaszkolne. Za zajęcia intencjonalne uznano wszystkie zajęcia planowane i odbywające się systematycznie” (s. 96). Trudno stwierdzić rozdzielną tych kategorii zajęć. Nie znalazłem w dalszych częściach pracy nawiązania do tego podziału w prowadzonych badaniach. Na dodatek w tab. 6 (s. 95) jest mowa o „zmienności aktywności zorganizowanej i intencjonalnej” w kategoriach czasu jej trwania liczoną w godzinach tygodniowo, a nie sposobu ich zorganizowania.

Wydaje mi się, że zabrakło odniesienia do spontanicznej aktywności fizycznej nie organizowanej przez podmioty formalne.

Wprowadzono wielorakie określanie opozycji: grupa kontrolna – podstawowa, grupa kontrolna – badawcza, grupa z powodzeniami w nauce – grupa z niepowodzeniami w nauce, populacja badawcza – populacja kontrolna. Ponadto w grupie nazywanej populacją badawczą wyróżnia się grupę badawczą. Wprowadzone zostało określenie grupa kwalifikacyjna (s. 128). Badane grupy nazywa się także populacjami badawczymi.

### Zakres badań

W koncepcji badawczej określono zakres badań kilkakrotnie. Twierdzi się, że „zakres badań niepowodzeń szkolnych i zmienności rozwoju dotyczył stanu rozwoju sprawności fizycznej i wydolności organizmu (w efekcie zdrowia) uczniów z niepowodzeniami szkolno-wychowawczymi w wyodrębnionych w ustroju szkolnym poziomach edukacyjnych” (s. 81).

„Przedmiotem zainteresowania było nasilenie występowania tych zmian, ich zakresu znaczeniowego oraz uwarunkowań pedagogiczno-społecznych w odniesieniu do porównawczych grup obejmujących uczniów tej samej klasy” (s. 81).

Stwierdza, że „w pracy podjęto też próbę poszukiwań badawczych, będących w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania przedstawiciele różnych kierunków naukowych, uwarunkowań genetyczno-środowiskowych odziedziczalności predyspozycji i zdolności cech funkcjonalnych” (s. 7).

Zakres badań określa jako „struktury powiązań sprawności fizycznej w swych znaczeniowo

nowych dla badanego problemu komponentach potencjalnych i efektywnych, ze zjawiskiem trudności i niepowodzeniami szkolno-wychowawczymi, wyznaczają dotychczas nie poddawany eksploracji teren badań” (s. 79). Zauważam, że często mylony jest zakres i teren badań. Nie wiem, czy tak jest w tym przypadku.

### Teren badań

W. Skoczyła twierdzi, że teren badań uzgodniono, Autor nie podaje z kim i jakimi kryteriami kierowano się kwalifikacją terenu badań do badań (s. 81). Na pochwałę zasługuje, że „do ich wykonania uzyskano zgodę Kuratorium Oświaty w Łodzi” (s. 82).

Autor twierdzi, że „ze względu na uzgodniony i przyjęty w koncepcji ogólnej teren badań przez łódzką uczelnię, do badań zakwalifikowano populację uczniów z makroregionu łódzkiego”. Nie znam uczelnianej koncepcji terenu badań i uzgodnień zmuszających czy nakłaniających Autora do wyboru takiego terenu. Być może naukowcy UŁ ograniczają się do makroregionu lub aglomeracji łódzkiej.

Przy charakterystyce terenu wprowadzono określenia: aglomeracja łódzka (s. 82), województwo łódzkie (s. 83), makroregion łódzki (s. 82) Nie są to tożsame pojęcia. Dodatkowo należy wspomnieć, że od 1 stycznia 1999 roku na podstawie ustawy o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa zmienił się podział terytorialny kraju. Ma to istotne znaczenie dla zrozumienia badania, gdyż liczebności i proporcje między ludnością miast i wsi w badanym terenie wyraźnie się zmieniły. Chociażby warto wspomnieć, że po reformie lud-

ność wsi wzrosła w województwie łódzkim z 7% w starym województwie do 36% po reformie.

Zmieniła się także liczba szkół. Z 268 wcześniejszych, do 1246 i 102 filialnych, po zmianie granic terytorialnych. Jest to istotne, gdyż biorąc pod uwagę chociażby liczbę klas trzecich, to odnotowujemy ich wzrost z 13106 do 33682. Przed reformą liczba klas miejskich była dwanaście razy większa od liczby klas wiejskich. Po reformie ten stosunek wynosił 1,62 do 1,0.

Autor podaje: „Nie zdecydowano się na wyodrębnienie dwóch populacji miejskich: wielkomiejskiej i małych miast” (s. 83). Wynika z tego, że w tej grupie znalazła się Łódź i Szadek ze swoimi 2098 mieszkańcami. Na penetrowanym obszarze znajduje się 5234 miejscowości, w tym 42 miasta.

W. Skoczylas informuje, że szkoły do badań były losowane (s. 82). Jaki był klucz do losowania? Spośród jakich szkół losowano? W Łodzi i województwie są bowiem szkoły podstawowe, podstawowe integracyjne, podstawowe specjalne, podstawowe z oddziałami integracyjnymi, podstawowe z oddziałami sportowymi. Gimnazja m.in. dwujęzyczne, sportowe. Szkoły państwowe, społeczne, prywatne. Istniejące samodzielnie, w zespołach szkół, ośrodkach wychowawczych, placówkach oświatowo-wychowawczych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych. Jest to istotne, gdyż następnie najprawdopodobniej w tych szkołach losowano klasy z jednego poziomu edukacyjnego. Nie jest obojętne na jaką klasę wskazał los.

Jednak nie jest pewne, w jaki sposób została wyłoniona grupa badana, bowiem na stronie 83 Autor twierdzi, że zbiorowość została wybrana, a nie losowana.

Staralem się z podanych danych wysnuć wnioski, ile szkół i klas w tych szkołach było badanych. Jeżeli losowano szkołami, to aby w grupie dziewcząt wiejskich z niepowodzeniami znalazło się 31 dziewcząt (a stanowiły one, jak twierdzi badacz, 10% wszystkich dziewcząt wiejskich), należało wyodrębnić je z 310 dziewcząt. Gdyby przyjąć, że w przeciętnej klasie jest 15 dziewcząt to wynika z tego, że badaniami objęto 20 klas. Gdyby przyjąć, iż w każdej szkole są przeciętnie dwie klasy z tego samego poziomu, to znaczy, że badania przeprowadzono w dziesięciu szkołach. Jeżeli przyjąć, że trzy klasy to badania przeprowadzono w siedmiu szkołach. Szkoda, że ich nie wymieniono, lub nie nadano im symboli identyfikacyjnych.

Należy dodać, że liczba szkół będących bazą do losowania została zawężona, gdyż w badaniu uwzględniono tylko te szkoły, które miały co najmniej jednego pedagoga szkolnego. Nie podano, ile było takich szkół w bazie danych.

### **Badana populacja – klasy**

Nie wiemy, czy grupa dzieci z klasy III z badań synchronicznych jednorazowych jest tożsamą z grupą dziesięciolatków z badań podłużnych, ale możemy to wywnioskować porównując tab. 3 i 4 z tab. 5. Nie jest to ta sama grupa.

Dzieci były analizowane w kohortach. Te były adekwatne do klas progowych (s. 145). Co to są klasy progowe III, VI, VIII i na jakiej podstawie Autor wyróżnił te klasy?

Autor wyjaśnia, że nie było w pierwszym okresie badań klasy gimnazjalnej. W żadnym etapie nie było, gdyż dzieci, które z klas siódmych zdały do klas ósmych pozostały w dotychczasowej szkole ośmioletniej. A reforma weszła z dniem 1 września 1999 roku, czyli dzieci z klas siódmych, już prze-

badanych w klasie III i VI pozostały w tych samych szkołach. To wiąże się z doprecyzowaniem, czy badania były prowadzone w dniu rozpoczęcia nauki czy w końcu roku nauczania. I tu nie mamy już zupełnie jasności. Zostało to omówione w części poświęconej terminom prowadzenia badań.

Nie wiemy, czy dzieci były losowane z całej populacji szkolnej czy były losowane wcześniej konkretne klasy z wylosowanych, wybranych szkół? Z tekstu wynika, że kolejność była następująca – szkoły, klasy, dzieci.

### **Badana populacja – uczniowie**

Kryteria przypisania dzieci do grup wiekowych są w tabelach dokładnie opisane co do średniej wieku, obliczanej w latach i nawet dziesiątych roku. Ale „zaliczenie do odpowiedniej grupy wiekowej zostało określone koniecznością nauki w klasach progowych i ograniczone było do roku kalendarzowego nieuzyskiwania promocji szkolnej, z możliwością ukończenia lat od 1 stycznia do 31 grudnia w wyliczeniu w latach i dziesiątych roku, z uwzględnioną w wyliczeniach dokładnością do jednego dnia” (s. 86). Wydaje mi się to dość zawikłane.

Nie bardzo wiadomo, które z dzieci są przypisane do grupy mającej niepowodzenia w nauce, a które do grupy bez powodzeń w nauce.

„Za mające niepowodzenia szkolne, uznawano takie dzieci, które nie otrzymały promocji do klasy następnej, lub miały w poprzednim semestrze dwie lub więcej oceny niedostateczne i występowało zagrożenie drugorocznością oraz były pod opieką wychowawczo-terapeutyczną pedagoga szkolnego. Na podstawie wywiadów wykluczono przypadkowe oceny niedostateczne. Wyłoniono uczniów z rzeczywistymi trudnościami szkolnymi,

którzy pod presją uwarunkowań humanitarnych, rady pedagogicznej i subiektywnej opinii nauczyciela uzyskiwali promocję” (s. 83) lub jak podaje się na stronie poprzedniej, byli to uczniowie, którzy nie otrzymali promocji do następnej klasy oraz uczniowie z ocenami niedostatecznymi/mający w pierwszym semestrze powtarzające się z poprzednich lat oceny negatywne – będący zagrożeni drugorocznością.

Wynika z tego, że do grupy z trudnościami składającej się z uczniów powtarzających klasę, dodano uczniów, którzy nie powinni dostać promocji, lecz pod presją argumentów „humanitarnych” ją otrzymali. Argumenty humanitarne to zdaniem Autora presja Rady Pedagogicznej lub subiektywna ocena nauczyciela.

Niestety nie wiemy, w jakiej grupie znalazły się dzieci potraktowane humanitarnie – czy w kontrolnej, czy w grupie podstawowej, czyli tej z trudnościami.

Autor wspomina o nieuwzględnianiu ocen przypadkowych przy przypisywaniu dzieci do grup. Lecz nie wiemy, co to są oceny przypadkowe. Czy chodzi o przypadkowe oceny wysokie czy niskie? Ile należało otrzymać ocen wysokich, aby mogły one zostać uznane za nieprzypadkowe? Z jakich przedmiotów itd. Czy chodzi o oceny semestralne, końcowe czy cząstkowe? Jednocześnie twierdzi się, że dane o tym, które dzieci mają trudności w szkole uzyskano w wyniku wywiadów. Nie wiemy z kim, ponieważ o wywiadzie jako metodzie badawczej nie wspomina się w pracy.

Nie wiemy, jakimi kryteriami kierowano się przy przydziale do grup. Czy obiektywnymi wynikami (nie wiemy, jak je mierzono) czy subiektywnymi odczuciami badającego? W opisy-

wanej monografii liczba dzieci drugorocznych i określanych jako osoby z trudnościami wynosi 13,88%, z Rocznika statystycznego województwa łódzkiego wynika, że przeciętnie nie otrzymuje promocji do następnej klasy około trzech procent dzieci. Musiały być powody do rozszerzenia tej grupy z niepowodzeniami.

Wiemy, że uczniowie z grupy podstawowej byli objęci opieką terapeutyczno-wychowawczą pedagogów szkolnych, czyli powinien być wykaz tych uczniów (s. 82). Przecież nie ma ich wielu. W pierwszym etapie badań było sześćdziesięciu chłopców i 43 dziewczynki z klas trzecich. Niestety nie odnalazłem refleksji Autora o ewentualnej zmianie kwalifikacji dzieci, mogącej nastąpić w ciągu pięciu lat. Ci z trudnościami, wszyscy przez cały czas badań, mieli te trudności, a ci z grupy kontrolnej, wszyscy – od trzeciej do ósmej klasy – nie sprawiali tych trudności. Oto dowód bezsensu pracy pedagogów. Jakaś uczniu został zakwalifikowany do grupy trudnych na początku swej nauki, to taki będziesz do końca szkoły. Jakaś został w klasie trzeciej zakwalifikowany do grupy bez trudności, to nie mamy się co tobą zajmować, bo nikt i nic cię nie sprowadzi na gorszą drogę. Ten typ tak niezmiennie ma.

Nie ma pewności, co do wielkości grup ani liczby dzieci, gdyż Autor podaje tylko „przykładowe liczebności” dzieci „na podstawie danych statystycznych szkół wylosowanych do badań” (s. 82).

Jak stworzono grupę kontrolną – 360 osób? Losowo? Autor twierdzi, że grupę badawczą wyłoniono w drodze doboru próby losowo-grupowej spośród wykazu szkół województwa łódzkiego (s. 83). Ile tych szkół znalazło się na liście badacza?

Duże znaczenie ma badanie nasilenia zmian i ich zakresu znaczeniowego oraz uwarunkowań pedagogiczno-społecznych w odniesieniu do porównawczych grup obejmujących uczniów tej samej klasy (s. 81). Albo, jak inaczej tę grupę określono, spośród rówieśników klasowych. Jeżeli tak, to jak losowano tych rówieśników niezbędnych do dokonania porównań z grupą podstawową, ze stanu całej klasy (s. 83 i 177). Z wykazów wynika, że grupy porównywane były podobne liczbowo. Autor podaje, że stosunek uczniów bez trudności do uczniów z trudnościami wynosił około 12%. To interesujące w jaki sposób spośród uczniów w danej klasie bez trudności wyłoniono tę dwunastoprocentową grupę, która była porównywana z grupą z trudnościami, tak aby wielkości grup badanych były podobne. Przypomnę, że dzieci z trudnościami stanowiły próbę całkowitą, a grupa kontrolna – dzieci bez trudności, aby utrzymać równowagę liczbową między grupami została wyselekcjonowana przy zastosowaniu nieznanymi kryteriów. Być może losowano, ale być może wybrano spośród uczniów z największymi trudnościami w nauce albo spośród uczniów bez trudności, a może z określonymi cechami biomedycznymi najbardziej lub najmniej zbliżonymi do cech grupy podstawowej.

### **Uwagi dotyczące populacji**

„Wstępnym warunkiem postępowania badawczego było uznanie wieku kalendarzowego zgodnie z kryteriami uczęszczania do szkoły, jako kryterium odniesienia występującej zmienności rozwojowej między wyselekcjonowanymi populacjami” (s. 169). No to jeżeli wieku kalendarzowego, to chyba niezupełnie pokrywał się z przynależnością do klas.



„W analizie badań podłużnych postanowiono wykorzystać jedną pełną linię badawczą w ramach trzech kohort wiekowych 10, 13, 15 lat (s. 85). Jakże były inne linie i dlaczego względy organizacyjne pozwoliły na wykorzystanie z trzech linii właśnie tej jednej linii. Czy z tego wynika, że badania rozpoczynano od klasy III kilkakrotnie? Uważam, że w podanym przez Autora czasie nie zmieściłyby się inne kompletne badania obejmujące trzykrotnie dzieci będące badanymi w kolejnych latach począwszy od trzeciej klasy. Być może źle liczę.

Materiał badawczy opracowano w dwu kategoriach – synchroniczny w kohortach wiekowych przypadających na klasy III, VI, VII. a materiał badawczy diachroniczny w kohortach wiekowych: 10, 13, 15 lat (s. 92). Wynika z tego, że w badaniu synchronicznym nie było w badanych grupach dzieci ani o rok starszych, ani młodszych. A przecież dzieci w klasie mogą być z innego – wcześniejszego lub starszego – rocznika. Autor sam mówi o drugoroczności. Czy z tego wynika, że jednak drugoroczniaków pominięto? W badaniu diachronicznym badano dzieci wyodrębnione według wieku, a nie przynależności do klasy. Co za sens miało więc losowanie klas. Trzeba było losować grupy wiekowe. A o tym Autor też zapomniał napisać.

W. Skoczylas stwierdza, że pewna grupa dzieci ze względu na zbyt mały poziom inteligencji lub inne subiektywne przyczyny nie była w stanie dokładnie poznać siebie i właściwie zrozumieć pytań kwestionariuszowych (s. 88) i dlatego została wyłączona z badań metodami pedagogicznymi. Na którym poziomie wiekowym następowała ta eliminacja „głupszych”? Czy już w trzeciej klasie? To po co badanie? Czy ci, którzy w klasie trzeciej nadawali się do badań, tracili uprawnienia re-

spondentów w kolejnych etapach? Co to za grupa? Chyba spośród tych z trudnościami. To ile w końcu osób ta grupa z trudnościami po wyłączeniu tych „nierozumnych” naprawdę liczyła? Jaka musiała być duża przed wyłączeniem, że w końcowej fazie wyniosła około 12% populacji? Lub można zadać pytanie inaczej. Jeżeli grupa badana obejmowała około 12%, to po eliminacji „nierozumnych”, jaki był ich faktyczny odsetek? I dość istotne pytanie – jakimi metodami pedagogicznymi badano dzieci, aby wyróżnić te z wystarczającym poziomem inteligencji, zakwalifikowane do badań i wyeliminować te mniej inteligentnych?

### Metody i techniki badawcze

Zebrane dane zostały podzielone na „badania przekrojowe porównawcze – dane synchroniczne i długofalowe porównawcze – dane diachroniczne” (s. 6).

Autor podkreśla, że „został dokonany wybór, merytorycznie nowych dla badanego zagadnienia wystandaryzowanych międzynarodowych i krajowych technik badawczych pozwalających na trafną i rzetelną diagnozę” (s. 179), że „zastosowano zróżnicowane adekwatne do zamierzonych celów poznawczych, techniki opracowań statystycznych i graficznej prezentacji wyników” (s. 180).

Wyjście do przyjęcia koncepcji badań zostało przedstawione następująco: „W metodyce badań uwzględniono więc aspekt pedagogiczny – jako zaistniały stan faktyczny, będący negatywnym poziomem krańcowym ujmowanym w systematyce zjawiska niepowodzeń szkolnych, w postaci stanu jawnego, względnie trwałego charakteryzującego się drugorocznością lub długookresowością w zakresie jednego kierunku – przedmiotu [...]. To kryterium było zastosowane w metodzie se-

lekcjonowania populacji badawczej” (s. 88). I to by było na tyle.

Autor w innym miejscu nawiązując do etapu prognostycznego w procesie badawczym wyróżnia również odrębne określenie „próby badań wstępnych”, które pozwoliły ustalić szereg znaczeniowo nowych ważnych dla edukacji faktów, które do tej pory nie były poddawane eksploracji naukowej” (s. 79). Znajdujemy także „wyniki próby badań wstępnych” (s. 58), używa się sformułowania „badania wejściowe” (s. 85) oraz informację, że badania są kontynuacją badań kierunkowych. Czyli, jeżeli są kontynuacją, to zapewne badań wstępnych, co pozwala badania wstępne określić jako tożsame z kierunkowymi (s. 81). Nie jestem w stanie odszukać tychże badań lub ich charakterystyki. Podstawowy podział to podział na badania synchroniczne, badania diachroniczne.

Autor stwierdza, że w swoim postępowaniu badawczym stosuje metodę charakterystyczną dla metodologii nauki o zdrowiu – waleologii (s. 6). Moim zdaniem trudno jednak mówić o metodologii waleologii jako nauki o zdrowiu. Być może interesującym wyda się skrócony wykaz najważniejszych dziedzin badawczych tej wiedzy. Przedmiotem tak ukierunkowanego zainteresowania są: filozofia, logika, etyka, estetyka, socjologia, religioznawstwo, kulturoznawstwo, ekonomia, politologia, prawo, krasomówstwo i kultura wypowiedzi, języki obce, ekologia, sport i kultura fizyczna, anatomia i fizjologia człowieka oraz medycyna z uwzględnieniem medycyny tradycyjnej i niekonwencjonalnych form leczenia. Uważa się, że specjaliści studiujący waleologię powinni – rzecz jasna – zyskać również szczególnie solidne przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne,

są bowiem traktowani jako ci, którzy działają na rzecz ludzkiego zdrowia<sup>2</sup>.

Twierdzę, że nie ma opracowanej koncepcji metody badawczej waleologii. Odnoszę wrażenie, że w badaniach z zakresu waleologii stosujemy metodologię badawczą specyficzną dla wymienionych dyscyplin naukowych. Wspomniano też o waleologii antropologicznej (s. 71). Jak więc Autor wyobraża sobie wspólną metodologię? Jednakże trudno to odnieść do deklaracji ze strony szóstej. Nigdzie nie znalazłem uwag dotyczących jakichkolwiek teorii, które ukierunkowałyby badania.

Autor deklaruje także stosowanie metod lub technik „interpretacji pogłądowej” (s. 19). Niestety i w tym przypadku nie omawia jej właściwości. Komunikuje, że przeprowadzono wywiady z nauczycielami i pedagogami szkolnymi (s. 83) w celu wyselekcjonowania uczniów do grupy podstawowej (s. 83). Jak wspomniałem brak śladu po tych wywiadach.

Pan dr W. Skoczylas informuje, że „wykorzystano narzędzia badawcze wskazywane przez autorów prac dotyczących biomedycznych podstaw rozwoju człowieka i wychowania fizycznego, zatwierdzone i polecane do praktyki przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. [...] Uwzględniając powyższe zdecydowano się na zastosowanie przedstawionych technik i narzędzi badawczych” (s. 88 i 89). Jednocześnie twierdzi, że „ze względu na powszechną obecnie stosowność w praktyce powyższych prób i precyzyjną interpretację w literaturze [...] odstąpiono w pracy od ich szczegółowego opisu” (s. 89). Gdzie więc te nowe metody badawcze zapowiedziane we wstępie?

2 <http://www.iww.pl/artykuly/waleologia.html>.

Zapewne zbadano „postawy i zachowania uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi szkolnych rolach społecznych w kontekście sprawności fizycznej”, posługując się wybranymi skalami dotyczącymi kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych, oceny pełnionych przez uczniów ról w szkole i w grupie rówieśniczej. Zapewne też „zbadano kumulację takich postaw i zachowań do sprawności fizycznej” (s. 92) (s. 135). Warto byłoby przedstawić efekty tego badania. Pozwolę sobie na pytanie: dlaczego nie badano tychże parametrów u uczniów bez trudności wychowawczych? Jak badać zależności bez zbadania jednej grupy? W tab. 13, (s. 214) są wyniki obydwu grup. Zrezygnowano jednakże z wysiłku stworzenia własnych narzędzi badawczych. „Określenie postaw i zachowań, które uznane są za niekorzystne, negatywne lub szkodliwe dla poprawnego przebiegu procesu dydaktycznego wymagałoby konstruowania narzędzia badawczego obejmującego kompleksowo metodologicznie problem, [...]. Takie podejście wykraczałoby poza założony cel badań” (s. 135). Autor twierdzi, że posłużył się „wybranymi skalami dotyczącymi kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych, oceny pełnionych przez uczniów ról w szkole i grupie rówieśniczej”. Zostajemy odesłani do wcześniejszych wartościowych wyników badań Autora z 1995 roku (s. 135). Mimo poszukiwań nie znajdujemy ich w bibliografii.

Za punkt wyjścia postanowiono przyjąć trzy podstawowe komponenty struktury sprawności fizycznej i jej uwarunkowań (s. 89). Nie podano dlaczego wybrano takie komponenty sprawności, ani dlaczego wybrano takie, a nie inne komponenty uwarunkowań. Następnie wymieniono nie trzy, a cztery takie komponenty. Komponent moto-

ryczny komponent wydolnościowy, komponent organiczny, komponent kulturowy (s. 89-91).

Uwaga Autora, że „ocena pełnionych ról w szkole powinna wskazać...” itd. (s. 135) jest słuszna, ale nie znalazłem w książce śladu po badaniu ról szkolnych i rówieśniczych. Powtórzono (s. 178), że „dokonano za pomocą wybranych skal diagnozę kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych i ocenę pełnionych przez ucznia ról w szkole i w grupie rówieśników (metodykę i przebieg badań przedstawiono w rozdziale II i III)”. Ale ja w dalszym ciągu nie znajduję badań o rolach społecznych i o rolach w grupach rówieśniczych.

Czytamy: „Zaznaczyła się też przy badaniach ciągłych tendencja do zmniejszania (ubytku) liczby badanych ze względu na pewne różnice diagnozy wybranych cech” (s. 86) – wykruszanie czy od-siew? Napisałem o tym wcześniej. Tutaj zwracam uwagę, że ubytek następował nie tylko w wyniku wykruszania się dzieci, ale także ze względu na „specyficzne różnice diagnozy wybranych cech”.

W podsumowaniu podaje, że „w metodyce badań uwzględniono więc aspekt pedagogiczny jako zaistniały stan faktyczny” (s. 88), a „wartości ujęcia metodologicznego badań wynikają z doboru do realizacji założeń postępowania naukowo-badawczego wyróżniającego się troską o trafność merytoryczną diagnozy problemu badawczego właściwego doboru metod poznania (s. 179).

### **Czego nie podjęto w badaniach**

„Specyficzna populacja uczniów z niepowodzeniami szkolnymi eliminowała zastosowanie wielu cennych technik badawczych – w szczególności pedagogicznych, bowiem użycie ich nie gwarantowało rzetelności wyników” (s. 88). To jakich

cennych technik pedagogicznych nie zastosowano, gdyż nie było można i dlaczego?

Dalej dowiadujemy się, że „uwzględniając [...] wyniki próby badań wstępnych przeprowadzonych na podstawie ilościowej oceny odziedziczalności »badania rodzin«, postanowiono odstąpić od wnioskania ich wartości w analizie materiału badawczego” (s. 58). Czyli wykonano, ale odstąpiono od wyciągnięcia wniosków. Cóż to się stało, że w pracy nie wykorzystano tych niezmiernie interesujących wyników.

### Terminy realizacji badań

Autor twierdzi, że zadania badawcze są treścią etapu prognostycznego. Jest on określony jako „rozpoznanie dotychczasowego stanu wiedzy i istniejących faktów empirycznych dotyczących relacji między zaburzeniami lub zróżnicowaniem rozwoju fizycznego uczniów a ich niepowodzeniami szkolnymi, było zadaniem badawczym etapu prognostycznego” (s. 79). Czyli można rozumieć, że nazwą badawczego etapu prognostycznego określono zapoznanie się z literaturą przedmiotu.

Czas przeprowadzania badania od 1995 roku do 2000. Zawsze we wrześniu (s. 84), „czyli w czasie zakończenia nauki w klasie III, VI, VIII” (s. 85). A wydaje się, że we wrześniu naukę się rozpoczyna, a nie kończy.

Ten czas badań odnosi się do badań synchronicznych (s. 83) i diachronicznych (s. 84). Zastanawiam się, po co było robić badania pięć razy według wyliczenia autora w badaniach synchronicznych. Czym się one w takim razie różniły w pierwszym (1995 roku) od badań diachronicznych? Dlaczego, robiąc przez 5 lat co roku badania jednorazowe – synchroniczne, Autor analizuje tylko jeden z tych okresów? Po co było

robić badania podłużne co roku, jeżeli do analizy były potrzebne badania tylko z trzech lat? Lat szczególnie istotnych ze względów „warunków progowych” – a nie z pięciu kolejnych lat. Tylko dzieci, których badanie rozpoczęto w 1995 roku miały szansę być zbadane w roku 2000. Po co było robić pierwsze badania w dwu równoległych populacjach różniących się od siebie tylko wielkością grup? Jedna z badania synchronicznego, i druga, która badana w tym samym roku dała nam początek badań diachronicznych. A może to były różne grupy? Z tekstu wynika, że tak. Czy grupa trzecio-, sześć- i ósmoklasistów, niezbędnych do badania synchronicznego, była losowana na innych zasadach i w inny sposób niż grupa trzecioklasistów dających początek badaniu diachronicznemu? Szkoda, że nie podano informacji o dwu losowaniach do dwu różnych badań.

Badania były prowadzono przez te same osoby przez 5 lat, od 1995 do 2000 r. Dobrze byłoby wiedzieć co to za osoby. Jakie miały przygotowanie i czy wszystkie towarzyszyły swym podopiecznym od początku do końca.

Autor wspomina o trzech liniach badawczych (s. 85), nie tłumacząc o co chodzi, i dlaczego wykorzystał tylko jedną z nich.

„Przyjęcie takich założeń zobligowało do uwzględniania badań porównawczych – synchronicznych oraz bardziej długofalowych o znaczeniu diachronicznym – umożliwiających ocenę rozmiaru zmienności lub okresowych opóźnień tempa (rytmu lub dynamiki) rozwoju zdolności ruchowo-funkcjonalnych” (s. 80). Na czym polegała długofalowość synchronicznych, jeżeli diachroniczne były „bardziej długofalowe”?

Na stronie 210 (tab. 29) Autor podaje, że dane w niej zawarte, dotyczące lat 1996-2000 są jego własne. Ale w tabeli nie ma roku 1996 i 1997. Jest 1998, 1999, 2000. Wynika z niej, że badanie nie było prowadzone przez 5 lat, a przez 3 lata. Dlaczego nie pokazał wyników swoich badań, a oparł się na wynikach innych autorów?

Tab. 30 (s. 211) dotyczy masy ciała – badania własne 1996-2000, a w tabeli pojawia się rok 1996, ale ginie rok 2000. Za to w tab. 4 mamy rok 1995.

### Miejsce i rola badacza w procesie badawczym

Autor przedstawia się jako badacz występujący w podwójnej roli – teoretyka i praktyka sytuującego swoje poglądy „jako dziedzica myślących rąk i umysłu nie pozbawionego rąk” (s. 7), jednocześnie deklaruje zachowanie poczucia refleksji obserwatora (s. 7), choć chyba w potocznym rozumieniu tego słowa, gdyż o obserwacji nie wspomina.

### Zmienne i wskaźniki

Autor twierdzi, że będzie widział problem badawczy w dwu zmiennych: edukacji szkolnej z jej dysfunkcjami (niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi) oraz zmienności rozwoju sprawności fizycznej w kryteriach, (założeniach) teorii pedagogicznych (s. 6). Nie zostało określone co rozumie pod pojęciem zmiennej – „rozwój zmienności”, i w jaki sposób będzie pojmowana zmienna „edukacja szkolna”. Nie określono też w świetle jakich teorii pedagogicznych będzie Autor dokonywał oglądu problemu.

Kolejną zmienną jest reprezentowany poziom edukacyjny szkoły (ujęcie stratyfikacyjne danych) (s. 84). Czym go mierzono, gdzie został wykorzystany w badaniach?

Można oczekiwać, że po złożonej deklaracji „w ocenie rozmiaru różnic [...] uwzględniając wiek rozwojowy, biologiczny i występowanie niepowodzeń szkolnych, zwrócono uwagę na wartości czynników wynikających z procesu wychowania w kulturze fizycznej, umożliwiającą ujęcie dynamicznych przekształceń zachodzących w obrębie badanych zdolności biopsychicznych” (s. 80), powinny być podane wskaźniki tych zmiennych. Wiek rozwojowy, biologiczny, niepowodzeń szkolnych. Oraz powinny zostać omówione czynniki wynikające z procesu wychowania oraz ich wartościowanie między czynnikami i wewnątrz każdego z nich. Nie zostało to nigdzie wyjaśnione.

Autor nawiązuje do zjawisk wewnątrzosobniczych będących patogennymi przyczynami trudności i niepowodzeń w nauce. Co to są zjawiska wewnątrzosobnicze?

Na stronie 82 zapowiada, że uwzględnił w doborze próby wspólne kryteria, które w jednolity sposób ujęłyby badania w zakresie wartości zmiennych zależnych i niezależnych.

Nie podaje jednak, jakie są to zmienne i na czym polegała wspólnota.

„W doborze technik badawczych skoncentrowano się [...]. Uwzględniono też uwarunkowania środowiskowe i wynikające z dziedziczalności, będące zmiennymi zależnymi sprawności fizycznej i wydolności organizmu” (s. 88). Jakie to uwarunkowania wynikające z genów i dlaczego to one są zależne od wydolności fizycznej? Gdzie w przedstawianym materiale przedstawiono wyniki badań dziedziczalności sprawności fizycznej i wydolności organizmu?

Inne zmienne to: wykształcenie rodziców, warunki bytowe rodzin. Wydaje się, że ciągu 5 lat

mogły się zmienić uwarunkowania kulturowe badanych dzieci. Wykształcenie ojca i matki, zatrudnienie lub bezrobotność, status ekonomiczny. Czy zostało to uwzględnione? Jeżeli tak, to czy dziecko ze względu na przyporządkowanie do innych wartości zmiennych zmieniało pierwotną grupę, do której zostało zakwalifikowane? Czy nie było migracji między grupami – między dziećmi sprawiającymi trudność a nie sprawiającymi tych trudności? Niemożliwe, że nie było. Warunki materialne są powodem podziału populacji na trzy kategorie. Co było warunkiem kwalifikacji do tych kategorii? Czy liczono wskaźnik wykształcenia wspólny dla rodziny? A stan rodziny – co było miernikiem zaliczenia do rodziny patologicznej? Jak nazwać taką rodzinę? Autor powołuje się na skalę statusu z 1964 roku, której ostatecznie nie wykorzystuje do porównań. Twierdzi, że opracowano wartości i przedziały odrębne. Nie znalazłem charakterystyki tych przedziałów.

Dlaczego przyjęto podział na wiek matki w chwili urodzenia dziecka do 18. roku życia, wiek 19-30 i powyżej 30. roku (s. 91) jako miernik kulturowy? Co to ma wspólnego z uwarunkowaniami kulturowymi? Czy matka, która urodziła badane dziecko po 30. roku życia nie mogła jednocześnie zostać wcześniej matką w wieku 17 lat? Ten wiek matki służy też jako uwarunkowanie zdolności motorycznych dziecka: czasem reakcji prostej, równowagą i szybkością ruchów ręki (s. 130). Ale nie podaje się, jaki jest czas optymalny urodzenia, i czy wobec innych zmiennych też jest optymalny (s. 135).

A na s. 92 jest informacja, że wiek matki będzie analizowany odrębnie, bo dotyczy potencjalnych wartości zdrowotnych. „Czynnik wiek matki w czasie urodzenia dziecka postanowiono analizować

odrębnie, [...] może on dotyczyć potencjalnych wartości zdrowotnych (s. 92).

Autor twierdzi, że „ze względu na zmieniające się kryteria wagi poszczególnych zmiennych w zakresie uwarunkowań społeczno-bytowych oraz wybór kierunkowy czynników dla potrzeb badanego problemu” nie porównywano z innymi skalami, „lecz opracowano wartości i przedziały odrębne, wykorzystując jedynie wskazywane metody wyliczeń statystycznych”. Z tego wynika, że obliczenia były robione, a waga poszczególnych wskaźników i mierników zmieniała się w trakcie badań. Jak? Przypuszczam jednak, że chyba tworzono listy rangową (s. 91-92), bez których nie można mówić o korelacjach, których nie zaprezentowano.

Autor podaje, że „we wspólnej analizie ujęto trzy pierwsze wyznaczniki z uwzględnieniem obojga rodziców. Dalej nie rozumiem o co chodzi. Twierdzi, że wyznaczono trzy grupy statusu społeczno-ekonomicznego (s. 92). Każda z populacji została przypisana do jednej z grup (tab. 31, s. 212). Ale w tabelach jest tylko jeden wskaźnik wspólny dla całej grupy, np. kontrolnej dzieci wiejskich z trzeciej klasy. Nie wiadomo, co określa, gdyż są one tylko teoretycznie: najgorszą, przeciętną i teoretycznie najlepszą. Nie wiadomo, w jaki sposób obliczony. Warto byłoby wiedzieć, jak ten wskaźnik ewaluował odnosząc go do konkretnych jednostek.

## Wyniki badań

### Badania synchroniczne

Z tab. 3 dotyczącej badań synchronicznych pt. „Liczebności statystyczne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi w doborze losowym populacji

badawczej” wynika, że badaniem objęto szkoły, w których pobierało naukę 1580 dzieci miejskich i 861 dzieci wiejskich. Jest to ogólna liczba dzieci podzielonych na kohorty wiekowe, utożsamiane z przynależnością do poziomu nauczania – III, VI, VIII klasa. Nie podaje się liczby klas, z których losowano. Wykaz określa liczebności w dwu grupach: miasto i wieś.

Podaje się, że grupa kontrolna to 360 dzieci, a grupa badawcza to 339 dzieci.

Wyliczenia liczby dzieci z tab. 4 omawiającej te same badania synchroniczne stoją w sprzeczności z tabelą poprzednią.

Tab. 4. Dzieci miejskie:  $287+360=647$ , a w tab. 3:  $225+212=437$ , czyli różnica wynosi 210 osób.

Tab. 4. Dzieci wiejskie:  $226+245=471$ , a w tab. 3:  $135+127=262$ , czyli różnica wynosi 209 osób.

Przyjrzyjmy się wielkościom liczbowym grup podstawowych.

Z tab. 3, w której wskazano na grupę podstawową, wynika, że:

- grupa podstawowa dzieci miejskich wynosi 212, a z tab. 4, że 337;
- grupa podstawowa dzieci wiejskich wynosi 127, a z tab. 4, że 226.

Z tab. 4 wynika, że:

- że grupa podstawowa dzieci miejskich z poszczególnych roczników wynosi 337 ( $90+168+79$ ). W tej tabeli zauważamy również sprzeczność wewnętrzną. Suma grup podstawowych nie tylko nie zgadza się z innymi tabelami, ale nie jest sumą dodawanych liczebności w tejże tabeli.

Porównajmy grupy kontrolne:

grupa kontrolna dzieci miejskich w tab. 3 wynosi 225, a w tab. 4:  $95+180+85=354$ ;

grupa kontrolna dzieci wiejskich w tab. 3 wynosi 135, a tab. 4:  $70+105+70=245$ .

Porównajmy sumę dzieci w tychże grupach bez podziału na środowisko. W tab. 4:

- grupa podstawowa (wiejskie i miejskie):  $287+226=513$ ;

- grupa kontrolna (wiejskie i miejskie):  $360+245=605$ . To znowu się nie zgadza. Ani wobec chłopców, ani dziewczynek.

Z tab. 3 wynika, że dzieci (wiejskich i miejskich) z klasy III z niepowodzeniami jest  $54+32=86$ , a w tab. 4 tych dzieci z niepowodzeniami mamy 153. Chłopców miejskich i wiejskich z niepowodzeniami jest  $54+32=86$ . Akurat tyle, ile wszystkich dzieci na poprzedniej stronie. Czyżby w tab. 4 dodano dziewczynki, o których wcześniej zapomniano? Rozbieżności dotyczą wszystkich kategorii.

### Badania diachroniczne

Dzieci badane w badaniach ciągłych na pewno nie są tożsame z dziećmi z pierwszego etapu. Świadczy o tym porównanie. W tab. 3 odnotowano 86 dzieci z niepowodzeniami z klasy trzeciej, a w tab. 5 dzieci z niepowodzeniami z klasy trzeciej jest  $103+85=188$ .

Z tego wynika, że badano dwie różne populacje, które były losowano odrębnie. Nie ma o tym mowy w całej pracy. To ma następstwa nie tylko matematyczno-przeliczeniowe.

Nie wiemy, czy badania rozpoczynano równoległe, badając dzieci z trzech przedziałów wiekowych. Autor wspomina o trzech liniach badawczych i corocznych badaniach. Ale takie badanie

to byłby bezsens. Wskazuje na to również datowanie badań. Po co bowiem w badaniach podłużnych – diachronicznych, badać dzieci z ostatniego przedziału wiekowego, które już nigdy nie będą powtórnie badane, gdyż skończy się czas badań.. Dlatego należy przyjąć, że: w roku 1995 poddano badaniu łącznie: 210 chłopców, w tym 120 miejskich i 90 wiejskich i 166 dziewcząt, w tym 86 ze środowiska miejskiego i 80 wiejskiego. Razem 376 osób z klas trzecich.

No to skoncentrujmy się tylko na dziewczętach. Porównajmy. Tab. 5 przedstawia stan badanych: dziewcząt z grupy podstawowej jest 83. Dziewcząt w grupie kontrolnej było 83. Razem dziewcząt z trzeciej klasy było 166.

W tej samej tabeli w ostatnich wierszach podaje się odmienne liczebności. Wynika z nich, że cała próba badawcza dziewcząt obejmowała w grupie podstawowej  $115+105=220$ , zaś grupa kontrolna dziewcząt w końcu badań obejmowała  $118+108=226$ . Czyli razem było ich 426. Chyba nie przyrosło dzieci w badanej populacji. Mogły się tylko wykruszyć. Podobne rozbieżności dotyczą grupy chłopców. Być może jest wytłumaczenie tego przypadku.

Z tab. 5 wynika, że w ciągu pięciu lat badań podłużnych uzyskiwano trzykrotne wyniki pomiarów od tych samych dzieci. Pierwszy w roku 1995, a ostatni w 2000 roku, gdy dzieci miały po 15 lat. Ponieważ można było za podstawę porównań w badaniach podłużnych przyjąć tylko te dzieci, które były trzykrotnie badane i dotarły w badaniu do wieku 15 lat, to przyjrzyjmy się tymże dzieciom. Dodajmy:

- 46 chłopców miejskich z niepowodzeniami i 50 bez niepowodzeń = 96;

- 31 chłopców wiejskich z niepowodzeniami i 35 bez niepowodzeń = 66, czyli razem chłopców było 162;

- 33 dziewczęta miejskie z niepowodzeniami i 35 bez niepowodzeń, czyli razem = 68;

- 30 dziewcząt wiejskich z niepowodzeniami i 35 bez niepowodzeń, czyli 65, co daje razem dziewcząt 133. Gdy dodamy dziewczynki do chłopców to razem dzieci, które były badane od klasy trzeciej do ósmej było 295. Ale Autor w wierszu „Łącznie cała próba badawcza” oblicza ją na 995 osób.

Wyniki porównywania cech dzieci w tych około trzydziestoosobowych grupach są podstawą do opracowań statystycznych w obrębie każdej grupy i wyciągania wniosków. Nie wiem, jakie dzieci były w grupach jeżeli chodzi o poziom powodzenia i wiek.

Trzeba przyjąć, iż Autor przebadał dwie populacje na poziomie trzeciej klasy. Jedną dla potrzeb badań synchronicznych i inną dla potrzeb badań diachronicznych. Szkoda, że nie poinformował o tym przedsięwzięciu. W tym drugim przypadku, badań diachronicznych, należało wyłonić grupę z trudnościami spośród dzieci trzeciej klasy (jest to próba całkowita) i następnie wyłonić grupę kontrolną. Wyłaniano ją spośród znacznie większej grupy dzieci bez niepowodzeń uczącej się w tych samych oddziałach. Jeżeli w klasie było pięćdziesięciu dzieci z niepowodzeniami, to należało jako grupę kontrolną wyłonić pięćdziesięciu dzieci bez niepowodzeń. Nie wiemy, na jakiej podstawie ją wyłaniano. Czy były to dzieci o najwyższych osiągnięciach, czy były to dzieci o najniższych wymaganych osiągnięciach wystarczających do zakwalifikowania się do grupy bez trudności? Chyba z tej o najniższych wynikach, gdyż wśród



dziewcząt z grupy podstawowej, tej „gorszej”, wykruszyło się między klasą trzecią a szóstą 5 dziewczynek, a z grupy kontrolnej lepszej też pięć dziewczynek. Zauważmy, że jeżeli grupa dzieci z trudnościami wynosi według Autora około 15% w populacji, to przyjmując istnienie klas 30 osobowych, takich dzieci znajduje się w klasie pięcioro. Z każdej klasy wylosowano więc 5 dzieci do grupy bez trudności spośród dwadzieścioro pięciorga o takich parametrach. W oparciu o jakie kryteria? Nie znalazłem ani słowa na ten temat.

Jeżeli w pierwszym etapie badań grupa podstawowa dzieci wiejskich wynosiła 45 osób, to dla jej skompletowania potrzebne było 9 klas trzecich.

Podobnie z dziećmi miejskimi – dla wyłonienia 60 osób potrzeba było 12 klas. Przyjmując, że w szkołach miejskich jest około trzech klas trzecich równoległych, to wskazuje na badania w czterech szkołach.

Z tab. 5 (s. 85) wynika, że badaniami ciągłymi objęto w pierwszym roku 60 chłopców grupy podstawowej i 60 chłopców grupy kontrolnej. To w jaki sposób w trzeciej turze badań twierdzi się, że w tej kategorii próba badawcza wyniosła 154 chłopców grupy podstawowej i 160 grupy kontrolnej? Rozbieżności dotyczą wszystkich grup.

Autor zdaje sobie sprawę z niespójności danych. Inaczej nie zastrzegąby sobie, że są wahania liczebności w tabelach, które nie są zależne od niego. Ale chyba nie w tym kierunku, jaki jest odnotowany w tabelach mogłyby się przemieszczać zmiany. Mówi także, że liczebności podawane w zestawieniach tabelarycznych wykazują wahania, które wynikają z różnej frekwencji uczniów w szkołach objętych badaniami w kolejnych latach (s. 86). A cóż nam po frekwencji, jeżeli badamy

dokumenty, opinie nauczycieli. Dziecko nie musi być przy tym obecne. Z pomiarami biomedycznymi też chyba nie powinno być problemu. Warunki ich przeprowadzania są wszakże bardzo dokładnie opisane. Ale czy robiło się je dziecku we wtorek lub dzień później, chyba nie powinno mieć znaczenia. A tu: „Czystość metodologiczna obligowała do nieuwzględniania tych pomiarów w ogólnej analizie” (s. 86). No to trzeba się zdecydować, czy te pomiary były, ale ich nie uwzględniono, czy ich po prostu nie było, więc dlatego ich nie uwzględniono.

Dowiadujemy się, że zmniejszyła się też liczba badanych ze względu na pewne różnice diagnozy wybranych cech (s. 86). Tych pomiarów nie uwzględniono w analizie. To czy one były wykonane czy nie? Bo jeżeli był ubytek liczby badanych, to nie było wyników ich badań. Jeżeli ich nie było, to nie było możliwości pominięcia tych wyników ze względu na czystość metodologiczną (s. 86).

Nie podano, w jaki sposób rozumie się „wykruszenie”. Czy to drugoroczność, czy zmiana szkoły. Jeżeli drugoroczność, to nie było powodu, aby rezygnować z badań tych osób. Jeżeli to zmiana szkoły, to niezmierna szkoda, że nie odnaleziono ich.

Dlaczego badano tylko „postawy i zachowania uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi w szkolnych rolach społecznych” (s. 92), a nie badano tego w grupie kontrolnej? Przecież te porównania są później podstawą do wyciągania tak zwanych wniosków pedagogicznych (tab. 32, s. 213; tab. 33, s. 214).

W tabeli nr 12 (s. 128) liczba chłopców miejskich z grupy kontrolnej w wieku 13 lat wynosiła 120 osób. Zaś w tab. 4 wynika, że grupa ta liczyła

50 dzieci. Dotyczy to każdej rubryki. I tak dalej, i tak dalej. Pozwolę sobie pominąć analizę danych.

### Interpretacja wyników

Autor uważa, że „będąc świadomym, że za średnimi liczbami arytmetycznymi kryje się bogactwo zmiennych, w dyskusji i podsumowaniu starano się unikać statystycznej absolutyzacji interpretacyjnej wartości przeciętnych” (s. 182). No to po co liczone średni wiek dzieci mających tyle samo lat w porównywanych grupach co do drugiego miejsca po przecinku? Trzeba zapytać, dlaczego Autor nie podaje, ile w badanych klasach było dzieci drugorocznych. Jeżeli znajdowały się w tych klasach, a wiemy od Autora, że tak, to znaczy, że badania synchroniczne były chybione, ponieważ porównywano je populacjami klasowymi, a nie populacjami wiekowymi. Stąd też wyniki badań biomedycznych odnoszono np. do dwu chłopców różniących się wiekiem o dwa lata, poprzez przypisanie ich do tego samego poziomu klasowego. Wydaje mi się, że badając zmienność rozwoju sprawności fizycznej, odnosimy ją do wieku dziecka, a nie do tego, w której jest klasie. Wyniki badań są bezwartościowe. Nawet gdyby przyjąć poprawność innych elementów procesu badawczego. A tego nie możemy też zrobić.

Można przypuszczać, że Autor nie rozróżnia między zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Pisze: „Można sądzić, iż młodzież ta pochodzi z rodzin bezrobotnych rodziców nie mających możliwości podjęcia pracy w tym środowisku” (s. 130). Dlaczego można sądzić, a nie mieć pewności? Przecież wiadomo z wywiadów i badania dokumentacji, którzy badani uczniowie są dziećmi rodziców pracujących, które bezrobotnych nie mających możliwości podjęcia pracy w tym

środowisku, a które bezrobotnych mających możliwości podjęcia pracy w tym środowisku, ale jej nie podejmujący.

Na stronie 86 Autor twierdzi, że nie uwzględnił części pomiarów. Nie mógł ich przecież nie uwzględniać, gdyż wcześniej twierdzi, że ich nie było, ponieważ nie przeprowadzono pomiarów pewnej grupy uczniów. Wspomniałem o tym przy charakterystyce populacji.

Przy próbie zrozumienia interpretacji danych dowiadujemy się, że „w analizie materiału starano się, oprócz rozmiaru występowania zjawiska i związków zależności dwóch głównych czynników badawczych, poszukiwać zależności osobniczej” (s. 93). Co to są czynniki badawcze i co to jest zależność osobnicza? Jak one zostały ujęte w pracy?

Twierdzi się, że „na podstawie wyliczonych wskaźników korelacji zdolności motorycznych w kolejnych etapach badań ciągłych, określono longitunalną stabilność rozwojową tych czynników pozwalającą określić wzajemną relację kanalizacji rozwojowej porównywanych populacji” (s. 93). Gdzie i w jaki sposób badano korelację wskaźników?

Autor uważa, że ponieważ grupy, podstawowa i kontrolna, są zbliżone liczebnością, to te niewielkie różnice między nimi są nieistotne statystycznie dla porównawczych analiz statystycznych, gdyż różnice między tymi grupami nie przekraczają wartości krytycznej testu t-Studenta (s. 86). Wydaje mi się, że te grupy nie muszą być identyczne.

Na uwagę zasługuje konkluzja „iz istotne związki między statusem społeczno-ekonomicznym [...] występują z wartościami pomiarów czasu reakcji prostej, szybkością ruchów rąk i siłą eksplozywną. Związki te można stwierdzić w obu populacjach

uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, zarówno miejskich jak i wiejskich” (s. 130). Bez komentarza.

„Ocena pełnionych ról kolegi w grupie rówieśniczej znacząco koreluje z siłą eksplozywną (skok w dal obunóż) i biegiem wahadłowym” (s. 145). Jakich ról? Jak badano stopień pełnienia tych ról? Szkoda, że nie badano koloru oczu, posiadania ciepłej wody w domu, oceny z religii. Może też znalazłaby się zależność między długością skoku a tymi zmiennymi. Autor dodaje, że ta obserwacja „może przekonywać o dominujących wartościach zdolności motorycznych lokomocyjnych, w kształtowaniu zachowań i postaw dziecka w grupie koleżeńskiej” (s. 145). Chyba wniosek nie tak powinien brzmieć.

No i jeszcze: „Znaczącą zależność wprost proporcjonalną odnotowano też między oceną pełnionych ról uczniów w szkole a zdolnością równowagi i odwrotnie proporcjonalną z czasem reakcji prostej oraz szybkością ręki” (s. 140). O tym, że Autor się zagalopował sam twierdzi, uważając, że mówienie o wpływie badanych czynników na przebieg rozwoju sprawności fizycznej jest dużym uproszczeniem i skrótem interpretacyjnym (s. 129).

„Ze względu na zmieniające się kryteria wagi poszczególnych zmiennych w zakresie uwarunkowań społeczno-bytowych oraz wybór kierunkowy czynników dla potrzeb badanego problemu, postanowiono nie porównywać danych z istniejącymi już punktacjami statusu społeczno-ekonomicznego [...], lecz opracować wartości i przedziały odrębne, wykorzystując jedynie wskazywane metody wyliczeń statystycznych” (s. 91-92). Ale nie ma podanych metod tych wyliczeń.

Zrobiono to „na podstawie punktacji przyjętej dla odpowiednich wyznaczników sytuacji społeczno-ekonomicznej w rodzinach badanych dzieci” (s. 92). Co to za wyznaczniki i jaka była ich waga?

Tabele obejmują lata od 1930 roku, a autorska interpretacja nie bierze ich pod uwagę. Autor odwołuje się (s. 99) do nieistniejących tabel 43-46. Na tej samej stronie odwołuje się bez sensu do rycin nie mających nic wspólnego z wypowiedzią ze s. 99. Te ryciny 15-18 to: „System komunikacji kształcenia i wychowania prozdrowotnego”, „Dzienna aktywność fizyczna dzieci i młodzieży wyrażona wydatkiem energetycznym” za Vershur i Kemper. Czyli nawet nie na podstawie badań własnych. W nich nie ma interpretacji zapowiedzianych różnic na s. 99. Tak samo jak w rycinie 17 i 18, nie nawiązuje się do grupy podstawowej i kontrolnej. Na tym kończę rozważania nad tabelami. Jest ich dużo.

Stwierdza się: „Przedstawione w analizie wyniki badań longitudinalnej stabilności rozwojowej wskazują na mniejszą stabilność” (s. 172). Co było miarą stabilności i gdzie są te wyniki?

Na s. 182 autor we wnioskach, rozszerza swoje wywody o postawy i zachowania dzieci w domu. Wspomina o postawach jako zmiennej (s. 92). Nie mówi jednak wcześniej o badaniu postaw. Przecież badanie postaw to określona konkretna kategoria, zobowiązująca do rygorystycznego przestrzegania długiej procedury badawczej.

Wiek matki w czasie urodzenia dziecka raz jest zaliczony do czynników kulturowych (s. 91), a raz do fizjologiczno-biologicznych (s. 131).

„Motywacja wykazu skal i ich charakterystyka uzasadniająca trafność diagnostyczną problemu przedstawiono w analizie wyników”. To zdanie

odnosi się do „postaw i zachowań do sprawności fizycznej”. Nie znalazłem tego w pracy. Podobnie jak „Postaw i zachowań uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi w szkolnych rolach społecznych w kontekście sprawności fizycznej” (s. 92).

### Wnioski Autora książki

Autor przedstawia wnioski: „Zwrócono uwagę na niewykorzystywane w kontekście problematyki pedagogicznej zależności genetyczno-środowiskowe, przedstawiając ich odrębną i różnie kształtującą się longitudinalną stabilność rozwojową oraz teoretyczny pogląd na możliwości badawcze genetycznej odziedziczalności cech ilościowych zdolności i predyspozycji ruchowo-funkcjonalnych” (s. 180-181). Przecież odziedziczalność miała być jedną ze zmiennych, a tak naprawdę to nie była brana pod uwagę.

Autor jest zdania, że w drodze analizy wartościującej dotychczasowy stan wiedzy badanego zagadnienia i przeprowadzonych badań empirycznych, stwierdzających zależności powstawania i współwystępowania zmienności i dysfunkcji badanych zjawisk, został opracowany nowy jakościowo pogląd na holistyczny rozwój dziecka (s. 181). Dodaje: „Ujęcie znaczeniowe wychowania fizycznego w przejawach biotechnicznych, antropotechnicznych, kulturowych i pedagogicznych, promuje pełny obraz nadrzędnych wartości adaptacyjnych oraz norm kształcenia i wychowania” (s. 181). Twierdzi, że udokumentowane w badaniach empirycznych poglądy naukowe pozwalają na prognozowanie możliwości przewartościowania metodycznego postępowania dydaktycznego lub organizacji nauki szkolnej (s. 181). Jednak w całej

pracy nie ma ani słowa o badaniu metodyki lub zmian organizacji szkolnej.

Uważa że „czynnik wieku rozwojowego (okresu przemian) jest zdecydowanie bardziej determinujący badane zmienności, niż uwarunkowania wynikające ze statusu społecznego” (s. 98). Rozumiem to tak: jeżeli dzieci się rozwijają fizycznie, gdyż po prostu rosną, to ma to większy wpływ na długość skoku obunóż, niż gdyby ich rodzina zmieniła status społeczny. Zgadzam się z tym wnioskiem.

Są różnice, a jakby ich nie było. Autor komunikuje: brak różnic międzygrupowych jest potwierdzony wskaźnikiem siły względnej. Autor chwali się, że „wartości pomiarowe są porównywalne” (s. 101). To jest chyba wymóg, aby wartości można było porównywać. Raczej nie porównujemy masy ciała i koloru włosów.

„Na podstawie poglądu o mniejszej roli kulturowego oddziaływania szkoły wiejskiej” wprowadza swoje wywody. A moim zdaniem jest to kontrowersyjny wniosek. Skąd się wziął ten pogląd Autora. Podobnie jak wniosek o narażeniu na wadliwe uwarunkowania badanych, choć niezidentyfikowanych czynników (s. 136).

Konkluzja że „przedstawione wyniki potwierdzają założenia, iż środowisko i jego kulturowe funkcje społeczne oraz warunki bytowe, w których wychowują się dzieci, znacząco wpływają na zakres występowania destruktywnych postaw i zachowań uczniów” jest gołosłowna (s. 136). Gdzie są te wyniki?

„Stwierdzona mniejsza zmienność rozwojowa warunkująca wiek wykonywania czynności szkolnych może utrudniać tym dzieciom wypełnianie powinności edukacyjnych” (s. 154). Czy zmien-

ność rozwojowa warunkuje wiek wykonywania czynności szkolnych?

Autor podaje tytuł „Opracowanie badawcze II” (s. 93). Ale wcześniej nie ma omówionego opracowania badawczego I.

Motywacja wykazu skal i ich charakterystyka uzasadniająca trafność diagnostyczną problemu przedstawiono w analizie wyników (s. 92). To dobrze, że są motywacje wykazów. Tylko co to jest?

Znajdujemy wniosek: „Największy przyrost poziomu rozwoju szybkości wielostawowej [...] odnotowano w najmłodszej kohorcie wiekowej 10 lat” (s. 154). Skąd Autor wiedział o jakimkolwiek przyroście, jeżeli to było pierwsze badanie tej grupy?

Z zadowoleniem znajdujemy konstatację: „Została opracowana nowa, w swoim metodologicznym, biospołecznym, waleologicznym ujęciu koncepcja na poznanie rozwoju fizycznego uczniów [...] w świetle ich związku z rozwojem społecznym i intelektualnym, poprzez nadawanie szkolnej aktywności ruchowej wartości pedagogicznych” (s. 179). Gdzie ta koncepcja w nowym ujęciu metodologicznym? Szukałem.

Spotykamy się z postulatem: „Organizowanie grup wyrównawczych dla dzieci z trudnościami szkolnymi powinno być obligatoryjnym zadaniem organizacyjnym w procesie dydaktycznym szkoły” (s. 147). To wiemy, nie czytając książki.

No i okazuje się, że „odnotowując niskie wartości współczynników korelacji między oceną pełnionych ról w szkole a rozwojem somatycznym można sądzić, że budowa ciała mimo wskazywanych wcześniej różnic między populacjami badawczą i kontrolną, nie ma istotnego znaczenia

dla pełnionych ról szkolnych będących przejawem wypełniania obowiązków szkolnych” (s. 140). „W zakresie pomiarów gibkości nie stwierdzono istotnych różnic rozwojowych między porównywanymi populacjami” (s. 162).

„Duża pauperyzacja środowiska spowodowała negatywne zmiany rozwojowe słabszej ekonomicznie zbiorowości społecznej, przyczyniając się nie tylko do zahamowania rozwoju komponentu organicznego (biologicznego), ale i zmniejszenia wartości czynnika kulturowego (społeczno-pedagogicznego) sprawności fizycznej” (s. 122).

„Próby badań wstępnych, pozwoliły ustalić szereg znaczeniowo nowych ważnych dla edukacji faktów, które dotychczas nie były poddawane eksploracji naukowej. Jak wynika z analiz porównawczych, empiria pedagogicznych i zdrowotnych aspektów rozwoju sprawności fizycznej są zmienne i uzależnione w znacznym stopniu od świata faktów – ewolucji czynników szerokiej infrastruktury środowiskowej w znaczeniu biologicznym, społecznym i biopsychicznym oraz świata idei – aktualnego stanu rozwoju wiedzy i wynikających z niej poglądów dla praktyki (s. 79).

„Na podstawie przeprowadzonych diagnoz poziomu rozwoju zdolności motorycznych i wyników badań czynników organicznych, kulturowych oraz wydolności organizmu, [...] nie można określić znaczenia poszczególnych zdolności dla kierunkowych oddziaływań profilaktyczno-educacyjnych i wychowawczych” (s. 184). No jak nie można określić wniosków? Przecież wcześniej sformułowano ich wiele na ten temat.

## Warsztat naukowy i styl

### Warsztat naukowy

Szkoda, że w załącznikach nie znalazły się narzędzia badawcze i te skonstruowane, i te użyte przez Autora.

Cytat z MEN załącznik nr 1, 1999 na s. 36 nie znajduje się w podanym źródle. Tekst o podobnym brzmieniu jak zawarty w cudzysłowie znajduje się w dokumencie stworzonym dwa lata po zakończeniu badań – załączniku nr 2 „I i II etap edukacyjny, Szkoła Podstawowa w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół”.

Odnosząc się do stylu, ograniczę się do kilku cytatów: „kohortów” (s. 6) i „kohort” (s. 93), zjawiska wewnątrz osobnicze (s. 8), „obniżający się poziom sprawności fizycznej w charakterystycznych układach stratyfikacyjnych dla społeczności łódzkiej” (s. 82), „status zawodowy rodziców, wymuszający pozycję społeczną i bytową rodzin” (s. 130).

### Autoocena pracy

„W pracy podjęto też próbę poszukiwań badawczych, będących w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych kierunków naukowych, uwarunkowań genetyczno-środowiskowych odziedziczalności predyspozycji i zdolności funkcjonalnych” (s. 7). A przecież w innym miejscu twierdzi, że nie warto ich nawet wspominać, gdyż są tak powszechne.

Autor sygnalizuje, że „rozwiązanie problemu wymagało odniesienia do najnowszych rozstrzygnięć naukowych badań dotyczących sprawno-

ści fizycznej, dotychczas niewykorzystywanych w integracyjnych koncepcjach wyjaśniania pedagogicznych i zdrowotnych aspektów rozwoju fizycznego ucznia” (s. 7). Nie podaje jednak w jakich „integracyjnych koncepcjach wyjaśniania” nie uwzględniano tych najnowocześniejszych rozstrzygnięć naukowych. I na czym polega integracyjna koncepcja wyjaśniania Autora.

Wykonano ogrom badań narzędziami badawczymi zatwierdzonymi przez MENiS (s. 88-90). Przeprowadzone badania rozwoju sprawności fizycznej dokonano w nowym, dotychczas nie ujmowanym zakresie tego problemu, zgodnym z obecnym poglądem naukowym teorii wychowania fizycznego (s. 178).

„Wartości ujęcia metodologicznego badań wynikają z doboru do realizacji założeń postępowania naukowo-badawczego, wyróżniającego się troską o trafność merytoryczną diagnozy problemu badawczego właściwego doboru metod poznania” (s. 179).

„Zastosowano zróżnicowane, adekwatne do zamierzonych celów poznawczych techniki opracowań statystycznych i graficznej prezentacji wyników” (s. 180).

Ale na s. 79 twierdzi, że w ramach problemu badawczego, poglądów naukowych, próby badań wstępnych, ustalił szereg znaczeniowo nowych, ważnych dla edukacji faktów, które dotychczas nie były poddawane eksploracji naukowej. Dobrze byłoby te nowe, ważne fakty poznać.

Stwierdza, że prezentowany pogląd „charakteryzuje się dużą otwartością na metodyczne i organizacyjne formy zajęć szkolnych z wykorzystaniem różnorodnych dróg poznania (przyswajanie, działanie, przeżywanie i odkrywanie)

w edukacyjnym obrazie aktywności ruchowej dziecka” (s. 181). Odnoszę wrażenie, że Autor nie ma sprecyzowanych poglądów.

W recenzji nie przedstawiono szczegółowej analizy tabel, rycin. Nie omówiono warsztatu naukowego i stylu pracy. Pominęto dyskusję z przedstawianymi definicjami. Zawężono prezentację wewnętrzną niespójności wyników badań. Pominęto uwagi dotyczące bibliografii i cytatów. Moim zdaniem Autor wykazuje niedostateczny stopień oparcia o jakąkolwiek teorię pedagogiczną, na obecność których w tekście powołuje się. Różnorako i sprzecznie określa cele badania.

Odnotowujemy:

Niemożliwość identyfikacji i weryfikacji terenu badań.

Niemożliwość określenia terminów prowadzenia badań.

Sprzeczności przy prezentowaniu etapów badań.

Niemożliwość ustalenia kryteriów doboru respondentów.

Brak możliwości weryfikacji reprezentatywności próby.

Brak informacji o prowadzących badania

Brak informacji o metodach i technikach badań pedagogicznych wykorzystanych przez autora.

Brak wskaźników i mierników cech społecznych badanych osób i grup.

Niesprecyzowanie zakresu badań.

Nieznane kryteria badania zależności między zmiennymi.

Brak śladu po części badań, na które powołuje się autor.

Powolanie się na badania populacji, których nie badano.

Zasadnicze rozbieżności między prezentowanymi danymi będącymi podstawą do interpretowania i wnioskowania, udaremniające możliwość odwołania się do przedstawianych danych.

Rozbieżności między tabelami i między tabelami a ich opisem.

Rozbieżności między opisem badań a dokumentacją statystyczną.

Niespójność wewnętrzna badań.

Banalne i nieuprawnione wnioski.

Wnioski odmienne od założonych w celach badań.

Nieuprawnioną wysoką autoocenę Autora.

Podstawowe braki warsztatowe naukowca badacza.

Brak dyscypliny intelektualnej, rzetelności naukowej oraz staranności.

Żenujący styl.

Nie odniosłem się do badań biomedycznych. Nie jest to mój obszar zainteresowań. Być może są wykonane perfekcyjnie. Ale mam wątpliwości, czy Autor wiedział, kogo bada i czy badał. Nie wynika to z tekstu. Mam wrażenie, że jeśli te badania było przeprowadzone podobnie jak badania opisane przeze mnie, to też są zmyślone.

Jeżeli przyjąć, że fabrykacja polega na preparowaniu, dokumentowaniu i publikowaniu wyników nie uzyskanych, a fałszowanie polega

na manipulacji materiałem badawczym lub metodą badawczą oraz na zmienianiu lub pomijaniu danych w ten sposób, że wyniki badań nie zostają prawdziwie przedstawione w opracowaniu o randze dysertacji habilitacyjnej, to nie potrafię się powstrzymać od takiej oceny.

Określenie „oszustwo” zawiera w sobie intencję celowego wprowadzenia środowiska naukowego w błąd. Nie dotyczy błędu niezawinionego, pomyłki. Rozumiem – „błąd” – ale moje odczytanie treści książki nie wskazuje na nieintencjonalne popełnienie błędów. Nie wyobrażam sobie, że osoba posiadająca doktorat, po tylu latach pełnienia funkcji kierowniczych w zespołach naukowych, mogłaby być tak nieprzygotowana do prowadzenia badań i nieświadomie nierzetelna.

Nadmienię, że dziesięć egzemplarzy książki znajduje się w Bibliotece Katedry Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego UŁ. Zostały w 2004 roku zakupione w wyniku decyzji autora niniejszego opracowania. ■

## Tadeusz Szewczyk

Lodz, Poland

taju@ld.onet.pl

Keywords: review, research studies (pedagogical), organisation of scientific research

### How to read a scientific book?

#### Abstract

The author, based on the source document, analysis the text in its essential parts.

Basing on source publications, the author points out the methods of analyzing academic texts in their principal parts:

- the declaration of aims, given methodological approaches, the justification of the up-taken subjects, the discussion over the basic terms, the field of research, the characteristics of the population, the justification of the methods and techniques introduced, the organization of research, changeables and indicators, the method of hypotheses construction and research questions, the formation of the results of a synthesis of the outcomes of the researches, their interpretation and the compatibility of the conclusions with the results achieved.

Tadeusz Szewczyk, Hab. PhD, Professor of WSP, The Pedagogical Academy in Lodz, Department of Pedagogy