

dr hab. Alicja Korzeniecka – Bondar, prof. UwB

Wydział Nauk o Edukacji

Uniwersytet w Białymstoku

RECENZJA

osiągnięć naukowych doktora Sławomira Śliwy w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego

Podstawa sporządzenia recenzji:

1. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 (Dz. U. z 2023 r. poz. 742 ze zm, art. 219.1)
2. Uchwała nr 1073 Senatu Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 27 marca 2024 roku w sprawie powołania komisji habilitacyjnej do przeprowadzenia czynności w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego Panu dr. Sławomirowi Śliwie
3. Wniosek o nadanie stopnia doktora habilitowanego doktora Sławomira Śliwy: autoreferat (w języku polskim i angielskim), wykaz osiągnięć naukowych, osiągnięcia naukowe (publikacyjne) wchodzące w zakres cyklu habilitacyjnego pt. „Kompetencje profilaktyczno – resocjalizacyjne nauczycieli i pedagogów”: 5 monografii, 10 artykułów i 5 rozdziałów (z monografii pod redakcją).

1. Podstawowe dane o Habilitancie

Dr Sławomir Śliwa cały okres rozwoju naukowego związany był z Uniwersytetem w Opolu z Wydziałem Historyczno – Pedagogicznym, na którym w roku 2005 uzyskał stopień magister, a w roku 2012 stopień doktora – obie prace dotyczyły tematyki mieszczącej się w problematyce pedagogiki resocjalizacyjnej. Habilitant podnosił swoje kompetencje w trakcie szeregu studiów podyplomowych (2008 – zarządzanie w placówkach opiekuńczych i pomocy społecznej; 2009 – przygotowanie pedagogiczne; 2010 – diagnoza i terapia pedagogiczna; 2014 – doradztwo zawodowe i społeczne; 2018 – coaching – trener osobisty i biznesu). Całą karierę zawodową (począwszy od 2005 roku) związany jest z Akademią Nauk Stosowanych – Wyższą Szkołą Zarządzania i Administracji w Opolu (wcześniej Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu), gdzie obecnie (od 2022 roku) pełni funkcję Dziekana Wydziału Nauk Stosowanych.

2. Ocena osiągnięć naukowych wskazanych przez Habilitanta jako podstawa ubiegania się o stopień naukowy doktora habilitowanego

Ocenię poddaję, wskazany w autoreferacie cykl publikacji (publikowany przez okres 10 lat, w latach 2013 – 2023), pt. „Kompetencje profilaktyczno – resocjalizacyjne nauczycieli i pedagogów”, na który składa się: 5 monografii, 10 artykułów i 5 rozdziałów (z monografii pod redakcją). Rozpocznę od omówienia poszczególnych tekstów, następnie dokonam oceny tego, czy cykl publikacji „stanowi znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny” (Dz. U. z 2023 r. poz. 742 ze zm, art. 219.1, pkt 2).

Monografia pt. *Profilaktyka pedagogiczna* (2015) stanowi staranne wprowadzenie w problematykę zapowiedzianą tytułem. Składa się z dziesięciu logicznie ułożonych rozdziałów, w których Autor przechodzi od wyjaśnienia pojęcia profilaktyki (rozdział I), opisuje relacje między diagnozą a profilaktyką (rozdział II), czynniki chroniące i czynniki ryzyka (rozdział III), poziomy i rodzaje oddziaływań profilaktycznych (rozdział IV), strategie i standardy oddziaływań profilaktycznych (rozdział V), by następnie szeroko omówić obszary oddziaływań profilaktycznych (rozdział VI). Dalej określa kompetencja pedagoga – profilaktyka (rozdział VII), zasady konstruowania programów profilaktycznych (rozdział VIII) oraz ich skuteczność (rozdział IX). Zamyka monografię spisem aktów prawnych dotyczących oddziaływań profilaktycznych (rozdział X). Monografia ma charakter propedeutyczny – Autor wprowadza w tajniki profilaktyki i wynikających z jej złożoności i wieloaspektowości zadań pedagogów – profilaktyków. Praca w wielu punktach zachowała swoją aktualność, np. upominanie się, by działania profilaktyczne poprzedzone były diagnozą; by były podejmowane równocześnie w wielu obszarach (w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, społeczności lokalnej i wykluczającej społecznie nieletnich). W monografii brakuje krytycznej analizy, stanowi ona głównie zestawienie/przywołanie (choć staranne!) istniejącej wiedzy. Pisana jest językiem normatywnym, Autor określa jak powinna być realizowana profilaktyka w szkołach, co powinni uczniowie i pedagodzy.

Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna, to kolejna monografia w cyklu (wydana w 2015 r.), która składa się z trzech rozdziałów – w pierwszym Autor definiuje pojęcie profilaktyki, strategie i koncepcje oddziaływań profilaktycznych; omawia zasady tworzenia i wdrażania programów profilaktyki w szkole. Następnie prezentuje założenia badań własnych i omawia uzyskane wyniki. Rozdział I jest niemalże identycznym powieleniem treści znajdujących się w wyżej omówionej monografii pt. *Profilaktyka pedagogiczna*. Autor poprawnie formułuje przedmiot i cele badań. Rozdział I wieńczy opis „skuteczności

oddziaływań profilaktycznych”, natomiast w części metodologicznej Autor formułuje problem badawczy dotyczący „jakości realizowanych szkolnych programów profilaktycznych”, nie omawiając relacji między tymi pojęciami. Autor materiał empiryczny gromadził za pomocą metod: sondażu diagnostycznego (z techniką ankiety, dwa narzędzia: Indeks Zasobów Profilaktycznych Szkoły Zbigniewa B. Gasia oraz kwestionariusz dotyczący „standardów oddziaływań profilaktycznych” autorstwa Habilitanta) i analizy dokumentów. Obszary rozpoznawane za pomocą ankiety pokrywają się z odpowiadającymi im wskaźnikami. Dobór programów jest prawidłowy i czytelnie ukazany. Dobór nauczycieli nie jest w pełni czytelny – losowo dobrano nauczycieli uczestniczących w studiach podyplomowych i szkoleniach (w dwóch instytucjach), co trzecią grupę (s. 64). Autor nie informuje o liczbie wszystkich słuchaczy studiów podyplomowych i szkoleń, nie uzasadnia dlaczego akurat co trzecia grupa. W pracy została scharakteryzowana próba badawcza (253 nauczycieli klas I – III) pod względem płci, wieku, stażu pracy, ukończonych studiów, miejsca pracy (s. 65 – 68), przy czym omawiając dalej wyniki badań nie wykorzystuje owego zróżnicowania próby. Rozdział III, prezentujący wyniki badań, rozpoczyna się od omówienia trzech obszarów działalności edukacyjnej szkoły w świetle rozporządzenia właściwego ministra w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014, poz. 803). Jak spodziewać się można było z problemów szczegółowych, ta część powinna dać odpowiedź na pytanie: jakie możliwości oddziaływań profilaktycznych daje podstawa programowa dla szkół podstawowych w klasach I – III? (s. 58). Badacz wyłonił z podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej treści nauczania związane z – jak sam nazywa – „nauczaniem związanym z profilaktyką” dla klasy I i klasy III (nie informuje dlaczego brak klasy II) i opisał je językiem efektów uczenia się ucznia, komentując że „oddziaływania profilaktyczne można oprzeć na różnych obszarach kształcenia” (s. 74), a szczególnie na obszarze społecznym. To jest oczywisty wniosek, nie wymagający analizy dokumentów. Podrozdział 3.2. (s. 75 - 83) stanowi staranną, zgodną z przyjętym narzędziem, prezentację wyników badań wraz z ich krótkim opisem (brakuje analizy i interpretacji wyników badań). Podrozdział 3.3. stanowi analizę 22 programów profilaktycznych dokonywaną zgodnie z zapowiedzianymi w rozdziale metodologicznym standardami działań profilaktycznych (s. 62), o których istnienie w programach profilaktycznych w szkole Badacz zapytał także respondentów. W podrozdziale tym miał udzielić odpowiedzi na problem szczegółowy: Czy i w jakim stopniu programy profilaktyczne spełniają standardy dotyczące oddziaływań profilaktycznych? Prowadzona analiza, nie pozwala w pełni rozstrzygnąć, co ma być rozstrzygające w odpowiedzi na to pytanie – czy analiza dokumentów (programów profilaktycznych),

czy odpowiedzi nauczycieli na pytania kwestionariusza. Badacz formułuje szereg wniosków, w trzynastu obszarach powiązanych z badanymi obszarami.

Monografia pt. *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* (2017r.) ma strukturę raportu z badań (składa się z trzech rozdziałów). Analizując pojęcie „kompetencji” w literaturze (podrozdział 1.1.) dr S. Śliwa na czterech stronach cytuje kolejne definicje stworzone przez innych autorów, nie analizuje ich, nie wyprowadza tej, która stanie się podstawą jego dalszych rozważań. Kolejny podrozdział (1.2. Kompetencje nauczyciela) to ponad trzynaście stron wyliczania różnych typologii kompetencji nauczyciela, z którego Autor nie wyprowadza żadnej konkluzji. Identyczny w swej logice jest podrozdział (1.3. Kompetencje nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej) będący zestawem kompetencji tym razem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Co wynika dla teorii i/lub praktyki kształcenia nauczycieli oraz praktyki bycia nauczycielem z tej długiej listy opisującej, jakim powinien/musi być nauczyciel? Doktor S. Śliwa nie rozważa na ile rzeczywistość szkolna i poza szkolna u(nie)możliwia nauczycielom bycie „idealnym nauczycielem” (czytaj: spełniającym te wszystkie powinności). Podrozdział 1.4. *Profilaktyka pedagogiczna* (s. 33 – 37), to kopia fragmentów z rozdziału pierwszego monografii Sławomira Śliwy, *Profilaktyka pedagogiczna* (2015). Z tej też książki, tym razem z rozdziału VII (pt. Kompetencje pedagoga – profilaktyka), zostały skopiowane duże fragmenty znajdujące się w recenzowanej książce w podrozdziale 1.5 (o tym samym tytule), uzupełnione kilkoma innymi wątkami i zakończone określeniem zakresu wiedzy i umiejętności, jaką „powinien posiadać kompetentny profilaktyk” (s. 44 – 45).

W rozdziale 2 (*Metodologia badań*) dr Sławomir Śliwa wskazuje, że przedmiotem badań są „kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej” (s.46). Formułując cele planuje dokonać diagnozy kompetencji profilaktycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ale także – co wykracza poza tytuł książki i przedmiot badań – „rozpoznania cech osobowości i kompetencji zawodowych badanych, które są istotne w skutecznej pracy w zawodzie nauczyciela” (s. 46). Dr S. Śliwa informuje, że w badaniach wykorzystał metody sondażu (z techniką ankiety) i metodę skalowania. W autorskim Kwestionariuszu Kompetencji Profilaktycznych (aneks, s. 105) pyta o aspekty, które charakteryzował w rozdziale I. Niejednoznaczność itemów budzi obawę co w rzeczywistości zostało zbadane. Przykładowo w autorskim narzędziu dr S. Śliwa prosi respondentów, by ocenili na skali m.in. swoją wiedzę z zakresu „naukowych podstaw dotyczących teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży” – takich podstaw teoretycznych jest bardzo wiele; w innym miejscu pytania dotyczące: zakresu wiedzy z kilku subdyscyplin nauk pedagogicznych i socjologicznych; oceny

umiejętności w „podnoszeniu kompetencji”, „dawaniu przykładu”, „wywieraniu pozytywnego wpływu na innych”, itd. Skąd badacz wie, co na myśli mieli badani, trudno określić co właściwie zostało zbadane.

Prezentacja miejsca i czasu badań (podrozdział 2.5) i charakterystyki badanej grupy (podrozdział 2.6) wskazuje, że dr S. Śliwa raz jeszcze odwołuje się do badań opisanych w monografii pt. *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, opublikowanej dwa lata wcześniej. Ci sami respondenci wypełnili wiele skal, które dr S. Śliwa rozdzielił i przygotował dwie monografie powiązane ze sobą, ale jednak nie dotyczące tego samego tematu. Rodzi to pytanie o zrozumienie znaczenia teorii w projektowaniu badań, zwłaszcza ilościowych.

Rozdział 3, *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań*, stanowi prezentację uzyskanych wyników badań. Charakterystyczną cechą tej części jest opis wyników badań, czasami analiza, przy braku interpretacji. W tym rozdziale znalazł się, poza czterema podrozdziałami wynikającymi z problemów badawczych, piąty „doświadczenia z zakresu oddziaływań profilaktycznych”, którego tytuł nie odpowiada treści. Autor prezentuje w nim część danych z autorskiej skali, które nie dotyczyła „doświadczeń”. W części *Wnioski praktyczne* dr S. Śliwa powraca do wybranych wyników badań, formułuje jedno zalecenie pod adresem kształcenia przyszłych nauczycieli – profilaktyków: by w procesie tym rozwijać metodyczny aspekt działań profilaktycznych (s. 97).

Monografia pt. *Kompetencje krytyczne polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych* (2021 r.), (opracowana w dwóch wersjach językowych – polskim i czeskim) ma strukturę raportu z badań, składa się z trzech rozdziałów. S. Śliwa we wprowadzeniu pisze o myśleniu krytycznym jako „czymś cennym w naszych czasach” (s. 9), dalej o kompetencjach kluczowych, w tym krytycznym myśleniu jako umiejętności (s. 9), by uzasadnić potrzebę ich rozwoju. Zapowiada, że głównym celem badań było „zdiagnozowanie kompetencji krytycznych wśród studentów, nauczycieli akademickich, nauczycieli szkół podstawowych oraz dyrektorów tych szkół z terenów pogranicznych” (s. 12). Te wszystkie podmioty, tworzą przywołaną w tytule książki, grupę pedagogów. Autor nie uzasadnia kryteriów doboru takiej próby. Szczególnie potrzebne byłoby to w odniesieniu do studentów. Habilitant nieumiejętnie uzasadnia wybór paradygmatu „w badaniach zastosowano podejście związane z paradygmatem pozytywistycznym oraz paradygmatem interpretatywnym. Ponieważ w nauce można spotkać zwolenników jednego lub drugiego podejścia, w badaniach tych starano się połączyć te dwa odmienne założenia” (s.12) – co powtarza też w Autoreferacie (s.14). W podobnej konwencji uzasadnia wyjaśnianie kluczowych pojęć „W rozdziale teoretycznym czytelnik może zapoznać

się z różnymi koncepcjami i definicjami takich pojęć jak kompetencje, kompetencje zawodowe nauczycieli, kompetencje kluczowe oraz kompetencje krytyczne. Przedstawione są tu różne ujęcia, tak aby każdy mógł sam zdecydować jaka koncepcja jest dla niego najodpowiedniejsza” (s. 13). Te przytoczone fragmenty rodzą wątpliwość czy Habilitant rozumie jaka jest rola paradygmatów i z czym wiąże się ich wybór; jakie jest znaczenie teorii w konstruowaniu projektu badań własnych.

W podrozdziale 1.4. (Kompetencje krytyczne a myślenie krytyczne w nauczaniu) Autor definiuje kompetencje krytyczne jako „wiedza, umiejętności i postawy związane z refleksyjnym, konstruktywnym krytycyzmem” (s. 30). Z zaleceń Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, wyprowadza wniosek, że „myślenie krytyczne jest główną składową kompetencji krytycznych” (s. 31) i dalej cały podrozdział poświęca starannej charakterystyce myślenia krytycznego i potrzebie jego rozwijania. Szkoda, że w monografii zabrakło analizy warunków nabywania przez pedagogów w Polsce i w Czechach tytułowych kompetencji krytycznych. Byłoby to uzasadnione nie tylko potrzebą zapoznania czytelnika z podobieństwami/różnicami w systemie kształcenia; ale także problemami badawczymi: czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich pedagogów jest identyczny? (s. 44).

W rozdziale II (pt. Założenia metodologiczne badań własnych) Badacz określił, że przedmiotem badań są kompetencje krytyczne poszczególnych grup badanych. Sformułował 4 problemy badawcze odnoszące się do poszczególnych badanych grup, które mają równocześnie cechy pytania rozstrzygnięcia i przypuszczenia, brzmią: Czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich (dod: A.K-B. odpowiednio: nauczycieli szkół podstawowych, studentów, nauczycieli akademickich, dyrektorów szkół podstawowych) jest identyczny (taki sam), a jeśli nie, to co może być powodem tego stanu rzeczy? (s. 44 – 45). To powtarzające się pytanie uzupełnione jest o dwa pytania (w przypadku studentów jedno) rozstrzygnięcia dotyczące tego co różnicuje poziom kompetencji krytycznych: czynniki demograficzne? czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem? W tej części brakuje problemów badawczych odnoszących się do, zapowiadanych wcześniej, badań w orientacji jakościowej. Za wskaźniki zmiennej zależnej – kompetencje krytyczne, Habilitant uznaje: „umiejętności analityczne, postawa krytyczna, refleksyjność i samokrytycyzm, niezależność od innych, umiejętność rozwiązywania problemów wychowawczych w szkole, umiejętność podejmowania nowych wyzwań, umiejętność związana ze sposobem zachęcania do krytycznego podejścia do interpretowania i rozwiązywania problemów” (s.46). Po pierwsze,

te „wskaźniki” nie zostały wyprowadzone w analizie w rozdziale I, po wtóre, to są tak złożone problemy, że nie można ich uznać za wskaźnik tytułowych kompetencji krytycznych.

W badaniach zastosowano „metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz wywiadu (s.47)”. Przypomnijmy, że respondentami byli: nauczyciele szkół podstawowych, studenci, nauczyciele akademicy, dyrektorzy szkół podstawowych, co pociąga za sobą wielość zastosowanych sposobów gromadzenia danych adresowanych do poszczególnych grup. W badaniach ankietowych dla nauczycieli wykorzystano: (1) Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych w opracowaniu Iwony Czai – Chudyby (73 stwierdzenia, pięciostopniowa skala); (2) autorski Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli (23 opisane sytuacje, 3 opcje rozwiązania danego problemu). Powyżej wymienione narzędzia wykorzystano w badaniu wśród studentów (studenci otrzymali instrukcję, że dokonując wyborów, ma wcielić się w rolę nauczyciela) oraz wśród nauczycieli akademickich (respondenci otrzymali instrukcję, że badania dotyczą studentów, a nie uczniów). W badaniach ankietowych dla dyrektorów szkół wykorzystano: (1) autorski Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Dyrektorów (16 opisane sytuacje, 3 opcje rozwiązania danego problemu); (2) autorski kwestionariusz wywiadu (11 pytań otwartych). Habilitant zapowiedział, że wypowiedzi udzielone przez dyrektorów w wywiadzie i dane z Kwestionariuszy Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli i odpowiednio dla Dyrektorów przeanalizuje wykorzystując metodą dyskursu (s. 49) i skupi się na „kulturze organizacyjnej panującej w badanych szkołach” (s. 50). Przypominam, że tytułową kategorią monografii są kompetencje krytyczne pedagogów; nie badano szkół; a żaden z postawionych celów badań nie dotyczył rozpoznania praktyk dyskursywnych ani kultury organizacyjnej. Dane ilościowe zostały przeanalizowane poprawnie z wykorzystaniem programu Statistica (s. 52). S. Śliwa przeprowadził badania w 2021, za pomocą kwestionariuszy ankiet internetowych, co było spowodowane pandemią koronawirusa. Wywiady z dyrektorami były przeprowadzone bezpośrednio. Rozdział III „Kompetencje krytyczne w świetle badań”, stanowi szczegółowy opis uzyskanych wyników badań. Habilitant pokazuje relację między czynnikami demograficznymi i czynnikami związanymi z wykształceniem i doświadczeniem a poszczególnymi itemami zawartymi w poszczególnych narzędziach, odnosząc do wszystkich uczestników badań.

Do analizy czynników demograficznych zastosowano test rangowy U Manna – Whitneya (z wyjątkiem wyników dyrektorów, które analizowano testem T studenta dla prób niezależnych); do analizy czynników związanych z wykształceniem i doświadczeniem test chi kwadrat. Prezentację wyników badań S. Śliwa wzbogaca krótkimi uzasadnionymi wnioskami,

trafnymi komentarzami. Z części dotyczącej dyrektorów dowiadujemy się, że wywiad został przeprowadzony tylko z przedstawicielami polskich dyrektorów. Nie ma wyjaśnienia dlaczego wywiady nie zostały przeprowadzone po stronie czeskiej. W rozdziale tym nie ma śladu analizy metodą dyskursu. W Zakończeniu S. Śliwa formułuje „wnioski i zalecenia praktyczne” wobec polskich i czeskich nauczycieli szkół podstawowych, studentów, pracowników szkół wyższych (wcześniej mowa była o nauczycielach akademickich), dyrektorów szkół (s.101 – 108). Formułuje kilka cennych propozycji, ale wyłącznie w części dotyczącej nauczycieli szkół podstawowych. Brakuje podsumowania dotyczącego całości zgromadzonych danych oraz odpowiedzi na postawione, także w zakończeniu, pytanie: czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich pedagogów jest identyczny, a jeśli nie co może być powodem tego stanu? (s. 101).

Tytuł piątej monografii zgłoszonej w cyklu brzmi: *Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwiązywania konfliktów w szkole. Stare problemy – nowe ujęcia* (2023). Praca składa się z pięciu części. We wstępie S. Śliwa pisze o powszechności występowania konfliktów, nieporozumień tak w życiu społecznym, jak i w szkole, co konkluduje stwierdzeniami, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie powinni posiadać tytułowe kompetencje. Habilitant formułuje cel pracy jakim jest „próba skonstruowania narzędzia badawczego, które dotyczyłoby wyłącznie sytuacji konfliktowych w placówkach oświatowych” (s.10). W rozdziale I pt. *Zakłócenia komunikacji interpersonalnej* w szkole poprawnie zostały opisane wymiary komunikacji interpersonalnej, rozumienie konfliktu i jego rodzaje, źródła i przebieg. Ponadto omówione zostały style i sposoby rozwiązywania konfliktów w relacji z kompetencjami (warto byłoby precyzyjnie określić jakimi, czyimi) oraz specyfika konfliktów w szkole. Te interesujące analizy pokazujące złożoność i wielowymiarowość zarówno źródeł, przejawów, jak i konsekwencji konfliktu stanowią dobre wprowadzenie w problematykę. Brakuje jednak jednoznacznego poinformowania, jaką definicję/koncepcję konfliktu Habilitant przyjmuje w swoich badaniach, co stanowiłoby podstawę do dalszej operacjonalizacji zmiennych.

W rozdziale drugim pt. *Opis metodyki badań*, S. Śliwa określa cel własnego projektu badawczego: „zdiagnozowanie uwarunkowań konfliktów w szkole (zmienna zależna) oraz wypracowanie zaleceń praktycznych dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych oraz organów zwierzchnich, dotyczących organizacji dobrych praktyk z zakresu zarządzania konfliktami w szkole. [...] na podstawie przeprowadzonych badań założono zbudowanie narzędzia badawczego dotyczącego źródeł konfliktów, sposobów reakcji nauczycieli w sytuacjach konfliktów oraz metod rozwiązywania konfliktów (zmiennie niezależne)” (s. 65).

Za zmienne niezależne Habilitant uznał także: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy nauczycieli (s. 65). Habilitant wybrał sondaż diagnostyczny jako metodę badań.

Najcenniejszym elementem ocenianej monografii jest opracowanie narzędzia badawczego, które było tworzone zgodnie z przemyślaną, wieloetapową procedurą. S. Śliwa dołożył starań, by należycie i poprawnie (1) wyłonić merytoryczne aspekty dotyczące konfliktów w szkole (2) dobrać sędziów kompetentnych i zebrać ich opinie co do zasadności umieszczenia danego itemu w narzędziu (3) przeprowadzić badania pilotażowe (4) ocenić trafność i rzetelność narzędzia. Pierwsza skala dotyczyła przyczyn konfliktów nauczycieli z nauczycielami, druga skala – przyczyn konfliktów nauczycieli z rodzicami; trzecia skala – sposobów reakcji na konflikt; czwarta skala – metod rozwiązywania konfliktów. Rozdział 3 (pt. Badania właściwe) stanowi prezentację założeń badań własnych i wyników zgromadzonych przy użyciu kwestionariusza dotyczącego stylów rozwiązywania konfliktów autorstwa Kennetha Thomasa i Ralpha Kilmanna oraz czterech autorskich skal.

Badacz zastosował losowy dobór próby, spośród Modelowych Szkół Ćwiczeń w województwie opolskim oraz szkół wspomaganych przez Akademię Nauk Stosowanych – Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji w Opolu, wylosował 25 szkół, w których zrealizowana badania wśród 629 nauczycieli. Prezentując wyniki badań, dr S. Śliwa charakteryzuje rodzaje konfliktów w szkole, ich przyczyny oraz sposoby rozwiązania (podrozdział 3.3.), a także style reakcji na konflikt (podrozdział 3.4.), style rozwiązywania konfliktów skorelowane z metodami ich rozwiązywania (podrozdział 3.5.) oraz analizuje czy zmienne (płeć, wiek, stopień awansu, staż pracy, miejsce pracy) różnicują postrzeganie konfliktów, style i metody ich rozwiązania (podrozdział 3.6.). Sposoby analizy statystycznej są właściwie przez Habilitanta dobrane. W dyskusji (rozdział 4.) Autor słusznie odnosi wyniki badań własnych do rezultatów innych badaczy. Opisuje źródła konfliktów w szkole, sposoby reakcji na konflikt, metody rozwiązywania konfliktów preferowane przez nauczycieli, warto byłoby jednoznacznie odnieść je do tytułowych kompetencje nauczycieli w zakresie rozwiązywania konfliktów w szkole. W Konkluzjach (rozdział 5.) Habilitant słusznie wskazuje, że należy wzmacniać kompetencje z zakresu rozwiązywania konfliktów u pedagogów, psychologów oraz dyrektorów a także wyposażać przyszłych nauczycieli w procesie kształcenia wstępne w te kompetencje.

W cyklu dr S. Śliwa umieścił także artykuły/rozdziały podzielone na podgrupy (dane bibliograficzne i podział na podgrupy w autoreferacie). Pierwsza, pt. resocjalizacja zawiera 5 tekstów, do których odniosę się łącznie. W omawianych tekstach Autor zrealizował to,

co zapowiadał określając tytuł/ cel tekstu. Są tu zarówno teksty będące analizą literatury z danego obszaru (teksty 1, 4), jak i prezentacją wyników badań własnych (teksty 2,3,5), głównie ilościowych (w tym realizowanych przez studentów). Druga podgrupa tekstów pt. profilaktyka zawiera 8 tekstów (w tym dwa po angielsku oraz jeden współautorstwo z M. Kowalskim). Teksty te są popularyzowaniem rozważań i zaleceń, znajdujących się w monografiach dr S. Śliwy dotyczących problematyki. Trzecia podgrupa tekstów pt. kompetencje nauczycieli i pedagogów to dwa współautorskie (z M. Kowalskim) artykuły w języku angielskim. Stanowią one poprawną prezentację wybranych wątków z jednego projektu badań diagnostycznych zrealizowanych w Polsce i Czechach (na co wskazuje opis terenu i próby) dotyczących kompetencji krytycznych, w pierwszym tekście nauczycieli i studentów, w drugim nauczycieli i dyrektorów.

Podsumowując, dr Sławomir Śliwa przedłożył do oceny obszerny cykl publikacji, tworzony od 2013 roku. Cykl podejmuje problematykę szeroko rozumianej profilaktyki podejmowanej w instytucji szkoły i odsłania złożoność i wieloaspektowość kompetencji profilaktyczno – resocjalizacyjnych nauczycieli i pedagogów. Większość tekstów stanowi prezentację badań ilościowych z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Badacz, w większości projektów, stawiał sobie za cel: zdiagnozować analizowane zjawisko i wyprowadzić jakieś zalecenia praktyczne dla poszczególnych grup respondentów. Prace cechuje, charakterystyczny dla badań pozytywistycznych, normatywny język określający powinności nauczycieli, dyrektorów, czy innych grup respondentów. Pomimo krytycznych uwag znajdujących się powyżej, za wkład w rozwój pedagogiki uznają systematyzowanie wiedzy dotyczącej kluczowych w cyklu zjawisk/procesów: resocjalizacji, profilaktyki, kompetencji nauczycieli i pedagogów. Kluczowym i ważnym wkładem jest autorskie narzędzie służące badaniu konfliktów w szkole, szczególnie cenne jest to, że uwzględnia ono wielość podmiotów szkolnej edukacji. Na podkreślenie zasługuje także, że Habilitant konsekwentnie upomina się o: 1) nierozzerwalność procesów odbywających się w szkole, głównie wychowania, nauczania i profilaktyki; 2) kompetencje nauczycieli do podejmowania działań profilaktycznych; 3) postrzeganie profilaktyki jako procesu złożonego i wieloetapowego, każdorazowo poprzedzonego diagnozą (szczególnie pozytywną); 4) wyposażania przyszłych nauczycieli w szereg omawianych w tekstach kompetencji. Wartością wyłaniającą się z prac Habilitanta jest także troska o praktyczny wymiar pedagogiki, czego przejawem jest zarówno wyprowadzanie praktycznych rekomendacji, jak i działalność organizacyjno – popularyzatorska dr S. Śliwy.

3. Pozostała aktywność naukowo – badawcza i organizacyjna

W dorobku naukowym Sławomira Śliwy, po uzyskaniu doktoratu, znajduje się: 6 monografii naukowych, 31 artykułów w czasopismach naukowych (w tym 11 współautorskich; większość ujęta w wykazie czasopisma właściwego ministra) oraz recenzowanych materiałach konferencyjnych; 13 monografii pod redakcją (w tym 12 współautorskich); 52 rozdziały w monografiach pod redakcją (w tym 15 współautorskich). Uznać to należy za duży ilościowo dorobek wskazujący, że po uzyskaniu doktoratu (w 2012 roku) dr S. Śliwa prowadził systematyczną pracę badawczą i publikacyjną. Potwierdza to także czynny udział w 60 konferencjach naukowych (w tym licznych międzynarodowych). Habilitant zaangażowany był, w różnych rolach, w organizację 24 konferencji naukowych (w tym 13 międzynarodowych).

Dr S. Śliwa podejmował współpracę z zagranicznymi jednostkami naukowymi z Ukrainy, Czech i Słowacji, czego przejawami są: (1) wykłady - dwa na Zachodnioukraińskim Uniwersytecie Narodowym w Tarnopolu i jeden na Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym w Berdiańsku; (2) granty badawcze realizowane z Funduszu mikroprojektów Praděd w ramach projektów badawczych z Uniwersytetu PRIGO w Hawierzowie (dwukrotnie pełniąc funkcję kierownika, dwukrotnie członka zespołu), efektem których były konferencje naukowe oraz monografie naukowe (w tym jedna włączona do cyklu: *Kompetencje krytyczne polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych* (2021)); (3) badania naukowe dotyczące uwarunkowań zdalnego nauczania w czasie pandemii (a partnerami z Czech, Słowacji i Ukrainy), efektem czego są publikacje naukowe (autoreferat, s. 18 i 19); (4) staże naukowe (głównie w ramach programu Erasmus +). Wieloletnia współpraca z Uniwersytetem Zielonogórskim przyniosła rezultaty w postaci przeprowadzonych badań i opublikowanych siedmiu współautorskich artykułów.

Opisany powyżej dorobek uznać można jako przejaw istotnej aktywności naukowej w innej jednostce naukowej, niż macierzysta (zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt. 3 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018).

4. Działalność dydaktyczna, popularyzatorska i organizacyjna

Jako pracownik naukowo – dydaktyczny dr S. Śliwa prowadzi zajęcia na kierunkach: pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz pedagogika specjalna (w autoreferacie nie pojawiają się przykładowe przedmioty). Habilitant ma pokaźny dorobek związany z popularyzowaniem wiedzy, m.in.: w roli prowadzącego szkolenia (dla różnych grup

odbiorców – dzieci, młodzieży a przede wszystkim nauczycieli), moderatora lub opiekuna sieci wsparcia dla nauczycieli, doradcy zawodowego. Dr S. Śliwa posiada także doświadczenie w działalności organizacyjnej, czego liczne przykłady wskazuje w autoreferacie (s. 22 – 23), rezultatem czego były, m.in.: innowacyjny program kształcenia na kierunku pedagogika. Jest członkiem wielu gremiów: (1) ogólnopolskich, m.in.: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (od 2017), zespołów Teorii Wychowania (2016 – 2019), Pedagogiki Resocjalizacyjnej przy Polskiej Akademii Nauk (2017 – 2019); (2) lokalnych – jako członek zarządu Pracowni Rozwoju Osobistego w Opolu; członek Rady ds. Innowacji i Eksperymentu Opolskiego Centrum Edukacji a także członek Regionalnego Komitetu Rozwoju Ekonomii Społecznej Województwa Opolskiego na lata 2023-2026.

5. Konkluzja

Analiza dorobku naukowego wskazuje, że zainteresowania badawcze dr Sławomira Śliwy są spójne i wyraźnie ukształtowane. Zjawiska badane przez Habilitanta są ważne w dyscyplinie pedagogika. Cykl habilitacyjny i cały dorobek naukowy dr Sławomira Śliwy, ubiegającego się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, **spełnia kryteria** określone w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 (Dz. U. z 2023 r. poz. 742 ze zm, art. 219.1).

Alicja Konewnicka - Bonolara