

WNP UMK Toruń

Recenzja rozprawy doktorskiej Pani mgr Haliny Szelağ pt. Liceum ogólnokształcące jako agenda socjalizacji seksualnej młodzieży

Praca doktorska w sensie edytorskim została przygotowana bardzo starannie. Spis treści jest czytelny i szczegółowy, rozdziały i podrozdziały są poprawnie wyodrębnione, przypisy sporządzone bezbłędnie. Zasadniczy tekst obejmuje 218 stron, a następnie do 283 strony znajdują się aneksy, prezentujące niektóre zestawienia statystyczne oraz narzędzia zbierania danych. Nie można mieć także zastrzeżeń do języka rozprawy, który charakteryzuje się poprawnością stylistyczną, gramatyczną, niekiedy z drobnymi błędami interpunkcyjnymi. Autorka zadbała także o język specjalistyczny, używając fachowej terminologii i tam, gdzie jest to konieczne, nie epatując nią jednak. Uzyskiwanie balansu językowego jest zaletą pisarską mgr Haliny Szelağ.

Przechodząc do aspektu merytorycznego warto przyjrzeć się strukturze pracy. Układ rozdziałów odpowiada problematyce badawczej. Pierwsze trzy rozdziały stanowią prezentację teoretycznych podstaw badań i dotyczą seksualności człowieka w ujęciu rozwojowym, procesów socjalizacji oraz pedagogiki i edukacji seksualnej. Takie ujęcie jest poprawne merytorycznie w odniesieniu do tytułu oraz problematyki pracy. Rozdział czwarty stanowi prezentację metodologicznej koncepcji badania, obejmującej opis dokonanej problematyzacji i operacjonalizacji. Po tym rozdziale następują części pokazujące analizę wyników badań, które w sensie strukturalnym adekwatnie rekonstruują pytania badawcze. Bibliografia jest bardzo obszerna i wskazuje na dobrą znajomość literatury przedmiotu.

Szczegółową ocenę merytoryczną rozpocznę od części teoretycznej pracy. Z jednej strony widać zaangażowanie Autorki w drobiazgową rekonstrukcję literatury dotyczącej zarówno rozwoju seksualności, jak i socjalizacji oraz pedagogiki i edukacji seksualnej. Te trzy obszary stanowią przestrzeń dla formułowanych później pytań badawczych. W tym sensie szczegółowe zagadnienia zostały trafnie wybrane do analizy. Z drugiej strony można zastanawiać się dlaczego Autorka omówiła jedne teorie rozwoju seksualnego, pomijając inne. Nie chcę powiedzieć, że powinna zająć

się wszystkimi, ale warto byłoby wcześniej zbudować kryteria analizy, które pozwoliłyby na redukcję teorii przydatnych do wyprowadzenia pytań badawczych, oraz później do interpretacji wyników. Z powodu braku takich kryteriów analiza w rozdziale I „Seksualność i rozwój psychoseksualny człowieka” byłaby mniej chaotyczna i bardziej konkluzywna. Trzeba jednocześnie powiedzieć, że każda teoria analizowana sama w sobie została poprawnie zrekonstruowana. Autorka dołożyła starań by nie pominąć ważnych wątków mających związek z teoretycznym usytuowaniem badania. Niemniej jednak rozdział jako całość nie do końca jest spójny, ponieważ brak kryteriów analitycznych uniemożliwia prowadzenie analizy porównawczej. I ostatecznie w podrozdziale „Adolescencja a rozwój psychoseksualny dziewcząt i chłopców” mgr Halina Szelańg opiera się na literaturze z zakresu psychologii rozwojowej, oderwanej od uprzednio analizowanych teorii. Obok wcześniej wskazanych zalet tego rozdziału jest to jego słabość. Podobnie jest nią mała częstotliwość komentarzy odautorskich i analiz krytycznych.

Zamieszczenie w pracy rozdziału II „Socjalizacja jako proces integracji jednostki ze społeczeństwem” było trafną decyzją w odniesieniu do usytuowania badań w liceum rozumianym jako agenda socjalizacji. Skupienie uwagi części tego tekstu na socjalizacji młodzieży również jest konsekwentne w stosunku do celów badania i charakteru stawianych później pytań badawczych. Cały tekst nawiązuje do bogatej literatury przedmiotu i rekonstruuje podstawową wiedzę o socjalizacji. Kolejność i tytuły podrozdziałów są logiczne i teoretycznie uzasadnione. Zabrakło mi jednak zamknięcia analiz w pierwszym podrozdziale wyborem bazowej dla pracy definicji socjalizacji. Wprawdzie na s. 86, pisząc o podstawach metodologicznych swoich badań Autorka definicje to pojęcie, jednak ta definicja jest już oderwana od analiz zasadniczych w rozdziale I i sprawia wrażenie działania ad hoc. Przyjęcie tej definicji wcześniej ułatwiłoby ponadto selekcję treści w kolejnych podrozdziałach rozdziału II i pozwoliłoby uniknąć chaosu analitycznego, niespodziewanych przejść z jednej problematyki w drugą, które pojawiają się w tym tekście. Pomimo tych słabości nie znajduję błędów merytorycznych w prowadzonej analizie, choć brakuje kilku zasadniczych źródeł, m.in. odwołania się do ustaleń Antoniny Kłoskowskiej w części wstępnej, czy do najważniejszej pracy Romany Miller, kiedy Autorka pisze o relacjach między socjalizacją i wychowaniem. Są to odległe czasowo opracowania, jednak ciągle kluczowe dla omawianej problematyki.

Rozdział III „Pedagogika seksualna” wydaje się być paradoksalnie ważny dla tej pracy, choć Autorka pisze o liceum jako agendzie socjalizacji. Paradoksalnie, ponieważ z pozoru można by sądzić, że nie jest potrzebny. Zwłaszcza jeśli mówi o pedagogice seksualnej, nie zaś o edukacji seksualnej. Na marginesie jest on o edukacji seksualnej, a nie o pedagogice seksualnej. Wracając jednak do głównego wątku, paradoksalność, o której piszę łączy się z faktem, że edukacja seksualna w Polsce jest perswazyjna, nie przekazuje wiedzy o życiu seksualnym człowieka a jest bardziej socjalizacją religijną, niż edukacją właśnie. Dlatego można ją bez obaw włączyć do wpływów socjalizacyjnych. Jednak Autorka nie przeprowadza podobnej krytycznej analizy, traktując jedynie edukację jako część socjalizacji. I to nie jest konsekwentne w stosunku do przyjętego w pracy rozumienia socjalizacji. Mówi ono, że „socjalizacja seksualna to socjalizacja do ról płciowych, przyswajanie i internalizowanie ich przepisów [...] socjalizacja do roli partnera seksualnego, przyswajanie i internalizowanie norm i wzorów postępowania składających się na obyczajowość” (s.86). Nie ma - jak widać – mowy o wiedzy o życiu seksualnym, która jest jednak domeną edukacji seksualnej, w swym tradycyjnym rozumieniu. Dlatego właśnie wcześniej wspomniałam o definicji socjalizacji A. Kłoskowskiej, która wskazuje takie desygnaty socjalizacji jak: wzory, normy, modele zachowania oraz zasób wiedzy odnoszący się do rzeczywistości. Ta definicja pozwala włączyć przekazywanie wiedzy do wpływów socjalizacyjnych, co jest ważne z punktu widzenia omawianych badań, ponieważ część pytań badawczych dotyczy edukacji seksualnej. Taka niekonsekwencja i zaniechanie definicyjne prowokuje pytania o uzasadnienia zamieszczenia rozdziału o edukacji seksualnej. Sam rozdział jednak jest szczegółową analizą edukacji seksualnej, wychowania seksualnego, pokazuje historię tych praktyk społecznych w Polsce, międzynarodowe standardy edukacji seksualnej, odnosi się do aktualnego losu „wychowania do życia w rodzinie”, porusza problemy związane z kształceniem nauczycieli tego przedmiotu, itd. Autorka udowadnia, że zna dobrze omawianą praktykę, przestudiowała główne dzieła, rozróżnia pojęcia, potrafi skonstruować naukową narrację na ten temat. Rozdział ten jest ponadto ważnym źródłem pytań badawczych i tę ciągłość (podstawy teoretyczne – pytania badawcze) jako wartość metodologiczną w tym rozdziale widać najbardziej.

Rozdział IV został poświęcony podstawom metodologicznym badań. Prezentuje on rozumienie podstawowych pojęć, formułuje pytania i hipotezy badawcze, opisuje zmienne i wskaźniki, użyte metody zbierania danych, a także przebieg i organizację badań. Rozdział ma tradycyjną strukturę, właściwą kolejność prezentacji parametrów metodologicznych badań, w sposób czytelny pokazuje zasięg badania oraz szczegółowo przybliży zaplanowane kroki. Zasadniczo spełnia swoją rolę i ujawnia umiejętność planowania autorskich badań. Szczególnie trzeba podkreślić drobiazgową prezentację fazy operacjonalizacji badania. Tabela pokazująca zmienne i wskaźniki jest precyzyjna, jasna i ułatwia percepcję tak rozbudowanego projektu badawczego. Dobrze, że została opracowana. Autorka wywiązując się dobrze z zadania stojącego przed tego typu rozdziałem nie ustrzegła się także drobnych błędów. Pierwsza sprawa to formułowanie hipotez. Ponieważ badania mają charakter praktyczny diagnostyczny i częściowo oceniający nie miała logicznych i teoretycznych podstaw do budowania hipotez. Hipotezy w tym planie są zbędne. Jest sens ich formułowania w badaniach weryfikacyjnych – teoretycznych. Druga sprawa to nieprecyzyjne posługiwanie się aparaturą pojęciową metodologii. Na s. 89 mowa jest o problemach istotnościowych. Otóż w literaturze metodologicznej pojęcia tego używa J. Brzeziński, mając jednak na myśli coś innego, niż to czym są problemy istotnościowe u Pani mgr H. Szelaąg. Otóż pytanie istotnościowe wg tego autora dotyczy relacji w przestrzeni zmiennej zależnej, czyli relacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi. Nie jestem pewna natomiast jak je rozumie Autorka, ale wnioskuję, że ma na myśli pytania o ważność niektórych zmiennych. Jeśli tak, to nie ma takich pytań badawczych we współczesnych słownikach metodologicznych. To nie jest błąd wpływający na wartość badania, ponieważ te pytania są jedynie zbędne. Kolejna nieścisłość pojęciowa jest na s. 92. Tam Autorka cytuje definicję wskaźnika S. Nowaka, za Pilchem i Bauman, którzy jednak ją sparafrazowali w swojej pracy. W rzeczywistości jest to definicja niepełna, ponieważ nie ma tam mowy o warunku bezwyjątkowości. Inna sprawa to bałagan pojęciowy na s. 102. Autorka miesza metody zbierania danych z metodami analizy danych oraz schematy badań (używa schematu porównawczego) utożsamia z metodami. Generalnie jednak trzeba ocenić ten rozdział pozytywnie, ponieważ odkrywa dość pewny i wartościowy warsztat badawczy Autorki oraz trafnie zapowiada całe zamierzenie badawcze.

Rozdziały od 5 do 7 stanowią część analityczną pracy. Ta część łączy się dobrze ze strukturą pytań badawczych, co wskazuje, że Autorka panuje nad materiałem badania. A to zadanie nie było łatwe, ponieważ badania są bardzo szeroko zakrojone, ambitne i szczegółowo wnikają w strukturę badanego zjawiska. W tym sensie zostały wykonane z rozmachem. Być może nawet ze zbyt dużym rozmachem, bo zawartość rozdziału 6 „Rola pozaszkolnych agend socjalizacji seksualnej licealistów”, wykracza poza problematykę pracy, która – przypominam - ma tytuł „Liceum ogólnokształcące jako agenda socjalizacji młodzieży”, choć dostarcza ciekawych danych. W pracy istnieje pewien problem z szalenie bogatą bazą danych i analiz. Niekiedy wydają się rozdrobnione i trudno je scalić w większe całości. Jest to koszt, jaki trzeba zapłacić za tak szeroko zakrojone badania.

Spójrzmy teraz na część empiryczną z perspektywy jej kompozycji, języka narracji, wykonanych analiz oraz interpretacji wyników. Nadmieniałam już, że zaprezentowane dane są niekiedy rozdrobnione. Jednak Autorka dołożyła starań by ten ogrom analiz zaprezentować w sposób przejrzysty, a efekt rozdrobnienia wydaje się być do pewnego stopnia niemożliwy do uniknięcia. Struktura prezentacji materiału empirycznego odpowiada strukturze pytań badawczych. Kolejne analizy pojawiają się konsekwentnie i dobrze odtwarzają całość planu badawczego. Tabele są poprawnie skomponowane, a występujące pod nimi lub przed nimi analizy trzymają się zawartości. To zalety tej kompozycji.

Język jest behawioralny, odwołujący się do aparatury statystycznej, oszczędny, bez nadwyżek znaczeniowych. Dzięki temu osoby czytające tekst i zaglądające do tabel nie mają problemów z percepcją całości poszczególnych paragrafów. Z tego punktu widzenia warstwa językowa musi być oceniona pozytywnie. Do tego problemu jeszcze wrócę za chwilę.

Analizy statystycznie są wykonane poprawnie, zastosowane procedury nie przekraczają dopuszczalnego dla nich poziomu pomiaru (nominalnego i porządkowego). Są jednak analizy podające mylną informację z powodu braku precyzji w budowaniu tekstu. Przykładem jest podsumowanie na s. 157, pod tabelą 10. Autorka pisze np.: „większy odsetek uczniów uczęszczający na zajęcia edukacyjne *wychowanie do życia w rodzinie* nie akceptuje niepoprawnych zachowań młodzieży...” Zdanie to mówi, że istnieją różnice pomiędzy grupą uczęszczających

na zajęcia z edukacji seksualnej i nieuczęszczających w akceptacji niepoprawnych zachowań młodzieży. Jednak tak nie jest, ponieważ w tabeli obok danych w procentach zamieszczono zapis, że wynik jest nieistotny statystycznie. To oznacza, że zależność ta nie spełnia warunku wystarczającego prawdopodobieństwa, przy którym wynik taki można przyjąć. W takiej sytuacji wyprowadzając wniosek nie można kierować się danymi procentowymi, a wartością poziomu istotności. W ten sposób wniosek Autorki nie jest zgodny ze stanem faktycznym. Gdyby nie weryfikowano hipotezy o istotności różnic, a opierano by się wyłącznie na porównaniu frekwencji w procentach można by było tak powiedzieć, choć wniosek taki nie byłby wiele wart. Autorka jednak wykonała test weryfikujący tę zależność i wtedy trzeba trzymać się wyniku testu, a nie danych procentowych. Przy okazji tej uwagi wskażę dwa pozostałe błędy w operowaniu poziomem istotności. Pierwszy np. w omówionej wyżej tabeli łączy się z zapisem $p=0.358$. Poziom istotności może być wyrażany jedynie w przedziale od np. 0.05 lub do 0.05. To kwestia rodzaju uporządkowania. Druga kwestia dotyczy założenia, jakie badacze przyjmują w odniesieniu do Alfa. Autorka przyjęła wartość 95%, co oznacza, że hipotezy zerowe będą odrzucane, gdy p będzie mniejsze od 0.05. Dlatego zapisy $p<0.001$, które występują np. na s. 169, mogą wprowadzać w błąd. Wprawdzie SPSS może je tak pokazywać, jednak Autorka musi się trzymać swojego założenia dotyczącego Alfa. Poziom istotności bowiem łączy się nie tylko z prawdopodobieństwem, ale także z szerokością przedziału. To relacja między prawdopodobieństwem, a precyzją oszacowania. Ta relacja jest inna przy $p < 0.05$ i przy $p < 0.001$. Decydując się na Alfa 95% Autorka zdecydowała, że bardziej jej zależy na precyzji pomiaru, niż windowaniu prawdopodobieństwa ponad 95%. To była słuszna decyzja, jednak koniecznie trzeba się jej trzymać. Teraz na s. 169 można podziwiać Alfę 0.999, czyli $p < 0.001$, ale kryje się za tym katastrofalnie szeroki przedział wyniku prawdziwego. To nie jest korzystne dla percepcji tego wyniku skoro w założeniu wynik prawdziwy miał być szacowany w wąskim przedziale. Wskazane błędy często zdarzają się w rozprawach doktorskich i Autorka nie jest tutaj wyjątkiem. Napisałam te uwagi bardziej w celu edukacyjnym, niż związanym z krytyką. Te błędy są „niewinne”, gdy tekst czyta osoba to rozumiejąca, która nie da wprowadzić się w błąd.

Generalnie jednak analiza danych należy do mocnych stron rozprawy, czego nie da powiedzieć się o interpretacji wyników. Autorka po prostu ogranicza się do

analizy, nie próbując nadawać znaczeń otrzymanym wynikom. W żadnym miejscu związanym z analizą nie ma interpretacji wyniku. A wyniki są bardzo interesujące, co jest sukcesem autorskim tej rozprawy, ale nie wydobytym interpretacyjnie przez Panią mgr Halinę Szelaąg. W kilku miejscach np., pojawiają się dane pokazujące słabe zróżnicowanie między uczestnikami zajęć z WDŻ, a tymi, którzy w nich nie brali udziału, w zakresie wielu zmiennych określających ich świadomość seksualną i inne zmienne. Taki wynik wręcz prosi się o alternatywne interpretacje, bo taki fakt coś przecież oznacza. Można np. zapytać, czy wobec tego WDŻ w obecnej postaci ma jakiegokolwiek wartości edukacyjne? Szukając interpretacyjnej odpowiedzi na to pytanie można zajrzeć do podręczników szkolnych do tego przedmiotu, co pozwoli zobaczyć, że dominuje tam język perswazji, język konfesyjny, daleki od walorów edukacyjnych, w znaczeniu przekazywania rzetelnej wiedzy. Taka z kolei konstatacja może być przyczynkiem do pytania o sens tak uprawianej edukacji seksualnej, itd. Tego właśnie brakuje w poszczególnych rozdziałach prezentujących wyniki analiz. Braku tego nie rekompensuje część „Wnioski i postulaty”, ponieważ następuje ona po długich rozdziałach 5, 6 i 7, więc siłą rzeczy nie może nawiązać do każdego wyniku. Taka strategia jest może dobra dla artykułów, lecz nie dla długich rozpraw. Poza tym te wnioski i postulaty raczej nie pokrywają nawet połowy szczegółowych wyników. Piszę o tym z pewnym żalem powodowanym wysoką oceną całego projektu badania, jego zasięgu, rozmachu, stopnia szczegółowości. Czytając część empiryczną, podziwiałam ogrom pracy, jaki wykonała Autorka, a zwłaszcza jej przywiązanie do szczegółu oraz umiejętność zapanowania nad całością. Te walory osłabiają uwagę o braku interpretacji teoretycznych. Jeśli bowiem trzeba z czegoś zrezygnować podczas czytania pracy naukowej, to lepiej nie mieć interpretacji, bo te zawsze można dopisać, niż nie mieć rzetelnych analiz, bo tego braku nie można już nadrobić.

Podsumowując całą recenzję uważam, że mgr Halina Szelaąg napisała dojrzałą rozprawę doktorską, w której potrafiła postawić problem, zaplanować jego rozwiązanie, zebrać dane, wykonać analizy i zrealizować w pełni założone cele. To sprawia, że mogę wnioskować o nadanie Autorce rozprawy „Liceum ogólnokształcące jako agenda socjalizacji seksualnej młodzieży” stopnia doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Taki wniosek jest – w moim przekonaniu – zgodny z wymaganiami ustawy o stopniach i tytułach naukowych [...] z 14 marca 2003 roku.

7 *Małgorzata Chomczyńska-Rubelke*