

Jerzy Marian Brzeziński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Psycholog uniwersytecki jako badacz, nauczyciel akademicki i profesjonalista. Analiza kontekstu etycznego

To, co szczególnie będzie mnie zajmowało w niniejszym szkicu – dedykowanym mojej szkolnej (Liceum Ogólnokształcące w Pelplinie: matura 1965) i uniwersyteckiej (Wydział Nauk Społecznych UAM) Koleżance, Ani – związane będzie z działalnością psychologa, mojego, wyuczonego (magisterium z psychologii na UAM w 1972 r.) i wykonywanego zawodu.

Jest on zaliczany do zawodów zaufania publicznego, o których mówi w art. 17. Konstytucji RP (zob. Krasnowolski 2013; też: Brzeziński 2015b). Należy tedy do nielicznej grupy (obok tak tradycyjnych zawodów, jak: prawnik czy lekarz) profesji, które służą społeczeństwu i które darzone są przez nie szczególną estymą. Na osobach wykonujących te zawody spoczywa szczególna odpowiedzialność, a i wymagania stawiane ich przedstawicielom muszą też być ponadprzeciętne. Zwłaszcza zaś szczególne znaczenie mają (powinny mieć) w y m a g a n i a e t y c z n e . I o nich w tym szkicu będzie mowa.

Zacznijmy od tego, że zadania związane z wykonywaniem zawodu psychologa można lokować w trzech sferach:

1. Sfera pierwsza: tworzenie – w procesie empirycznego badania naukowego – wiedzy naukowej;
2. Sfera druga: przekazywanie tej wiedzy – i odwołujących się do niej umiejętności praktycznych – studentom (studia magisterskie) i doktorantom;
3. Sfera trzecia: wykorzystanie naukowej wiedzy i tak ukształtowanych umiejętności psychologicznych (co jest pochodną pierwszej sfery aktywności) w celu usprawnienia praktyki społecznej (głównie: diagnostycznej i eksperckiej oraz terapeutycznej), a co związane jest z równoczesnym wchodzeniem psychologa, pracownika uniwersytetu, w cztery – niestety, nie zawsze uzupełniające się – role:

- badacza, członka, jak to ujął, przed laty, w tytule swojej książki Ziman (1972), „społeczeństwa nauki”, którego podstawowym zadaniem jest prowadzenie badań naukowych i publikowanie ich rezultatów na łamach prestiżowych czasopism naukowych. Te, z zakresu psychologii, umieszczone są w dwóch, najważniejszych z naukometrycznego punktu widzenia, międzynarodowych bazach czasopism naukowych: *Journal Citation Reports*, *JCR* oraz *Scopus: SCImago Journal Rank* (zob. Kokowski 2015).
- profesora uniwersytetu – czy, jak zwykle się mówić, „nauczyciela akademickiego” – który przekazuje, jak już zaznaczyłem, naukową wiedzę psychologiczną studentom i doktorantom. Występujący w tej roli psycholog jest dla młodych badaczy, dopiero wstępujących do „świątyni nauki”, m i s t r z e m formującym ich ś w i a d o m o ś ć m e t o d o l o g i c z n ą (zob. Brzeziński 2013), czy – jak to ujął Kazimierz Ajdukiewicz (1965) – „sumienie naukowe” oraz kształtującym, tym samym, ich wrażliwość etyczną (zob. Brzeziński 2015b, 2016d; Spendel 2016). Przypomnijmy zatem ważną wypowiedź K. Ajdukiewicza (Ajdukiewicz 1965: 175), wskazującą źródła owego „sumienia”:

Normy poprawności procedury naukowej, które formułuje metodologia, nie są przez nią z góry dyktowane uczonym specjalistom. Normy te wyczytuje metodologia z praktyki specjalistów, którzy pewne pociągnięcia w robocie naukowej aprobują, a inne dezaprobuja, odrzucając je jako nieudane. Lecz specjaliści, oceniając własne i cudze postępowanie naukowe, osądzają je w sposób zgodny z tymi normami, ale nie uświadamiają ich sobie na tyle wyraźnie, aby mogli z nich w sformułowaniu słownym zdać sprawę. Inaczej mówiąc, uczeni specjaliści mają wyrobione przez praktykę sumienie naukowe, ale nie zawsze zdają sobie wyraźnie sprawę z zasad, które głosem tego sumienia kierują. Skodyfikowanie zasad tego naukowego sumienia jest zadaniem metodologii.

- Specjalisty-eksperta, który, w trybie poprowadzonych specjalistycznych kursów doskonalenia zawodowego, wpływa na podniesienie kwalifikacji zawodowych profesjonalistów działających w sferze praktyki społecznej (np. klinicznej czy edukacyjnej). To ważna rola, gdyż jej rzetelne wypełnianie pozwoli nawiązać „dialog” z nauką tym psychologom, którzy z dyplomem uniwersyteckim w kieszeni czy torebce zatrudnili się w różnych instytucjach praktyki społecznej, spożytkowując zdobyte na uniwersytecie kwalifikacje. Pozwoli też odświeżyć im wiedzę teoretyczną i instrumentarium, aby, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, stawać się bardziej efektywnymi na polach ich działalności profesjonalnej (por. postulaty na ten temat wyłożone w: Bańka 1996; Brzeziński 2017). Cechą charakterystyczną klasycznej (w sensie: Twardowski 1933) relacji: „mistrz – uczeń” i „nauczyciel – student” jest to, że jest ona autentyczna tylko

wówczas, gdy psycholog-mistrz-nauczyciel ma rzeczywiście „coś” istotnego do przekazania, gdy sam „wie, że” i „wie jak”, oraz gdy umie wiedzę o tym przekazać swojemu uczniowi, który z kolei chce ją osiągnąć, a więc jest w nim swoista gotowość do współpracy z mistrzem i nauczycielem. Moim zdaniem w rolę nauczyciela i mistrza jest też wpisana – obok kwalifikacji w zakresie umiejętności prowadzenia badań naukowych potwierdzonych uzyskiwanymi wynikami (np. pod postacią znaczących publikacji) – niedająca się prosto opisać i zdefiniować zdolność do „zarażania” uczniów swoistym entuzjazmem (pasją) do stawiania nowych, niebanalnych pytań i upartego szukania na nie nietuzinkowych odpowiedzi.

- Profesjonalisty, który sam – niejako bez ogniwa pośredniczącego – prowadzi działalność profesjonalną (np. w prywatnym gabinecie psychologicznym). Odwołuje się przy tym (zawsze!) do najnowszej wiedzy psychologicznej i opartych na nich umiejętnościach (zob. Brzeziński 2016a; 2016c).

Poruszana tu problematyka – jak sądzę pierwszoplanowa, nie tylko dla psychologii, chociaż do niej odwołuję się wprost – nawiązuje do:

1. Etyki uczonego, respektowanej (założenie idealizujące?) przez wszystkich członków społeczności akademickiej, a często skodyfikowanej pod postacią różnych, szczegółowych „kodeksów etycznych”. I można tu przytoczyć – żeby ograniczyć się tylko do rodzimego pola – takie opracowania jak:
 - *Kodeks etyki pracownika naukowego*, uchwalony 1 grudnia 2016 r. na 133. sesji Zgromadzenia Ogólnego Polskiej Akademii Nauk (jest to 2. wydanie; poprzednie nosiło datę 2012 r.) (zob. KSEN 2016);
 - *Rzetelność w badaniach naukowych i procedurach grantowych*, dokument opracowany przez powołany przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego Zespół do Spraw Dobrych Praktyk Akademickich (zob. ZDPA 2012);
 - *Dobre praktyki w procedurach recenzenckich w nauce*, dokument opracowany przez powołany przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego Zespół do Spraw Etyki w Nauce (zob. ZEN 2011).
 - *Zbiór zasad i wytycznych pt. „dobre obyczaje w nauce”* dokument opracowany przez Komitet Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk, kodeks etyczny uczonego zatytułowany „Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych”, opublikowany 2001 r. (zob. KEN 2001).
2. Etyki zawodowej psychologa – członka nie tylko społeczności uniwersyteckiej, ale także społeczności psychologów (i tych uniwersyteckich, i tych zanurzonych głęboko w praktykę psychologiczną) – ujętej w tzw. kodeksy zawodowe. Wskażę tu tylko na cztery kodeksy: rodzimy i trzy – w mojej ocenie najlepsze – zagraniczne (jeden amerykański i dwa europejskie):

- *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*, przygotowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne (zob. PTP 1992).
- *Ethical principles of psychologists and code of conduct*; kodeks przygotowany przez American Psychological Association (zob. APA 2010 – najnowsze wydanie).
- *Meta-Code of Ethics*; kodeks przygotowany przez European Federation of Professional Psychologists Associations (zob. EFPPA 1995).
- *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*; kodeks przygotowany przez International Union of Psychological Science (zob. IUPS, 2008).

Etyczne standardy pracy badawczej

Nasza refleksja nad swoistą formą praktyki społecznej, jaką jest działalność badawcza, prowadząca do wzbogacenia społecznie akceptowanej wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, powinna być poprzedzona wskazaniem na jej osobliwości, pozwalające na wyraźne jej odróżnienie od innych form działalności, które nie będą, naszym zdaniem, zasługiwać na opatrzenie ich etykietką „naukowe”. Trudno nadal dziś, mimo ponadstuletniej historii psychologii jako nauki, oddzielić ostrą granicą to, co naukowe, od tego, co paranaukowe czy wręcz szarłatańskie na gruncie, zwłaszcza, praktyki psychologicznej. Czasopisma popularne zamieszczają ogłoszenia firm oferujących usługi szkoleniowe w zakresie podnoszenia kwalifikacji terapeutycznych, które oparte są na działaniach magicznych, wróżbiarskich, ezoterycznych, a które traktuje się jako jedynie skuteczne (w ostrej opozycji do psychologii akademickiej, traktowanej jako coś przestarzałego i nieskutecznego, *passé*). Można machnąć na to ręką, gdy takie ogłoszenia pojawiają się w „Czarnoksiężniku”, ale zaskakuje, gdy zamieszczają je także dzienniki czy czasopisma uważane za poważne. Do tego niezbyt optymistycznego obrazu powinniśmy jeszcze dodać masowo pojawiające się w kioskach i księgarniach popularne wydawnictwa *quasi-psychologiczne*, które tak się mają do prac opartych na naukowej wiedzy psychologicznej, jak „harlekiny” mają się do literatury pięknej. Można tedy ten sektor literatury „naukowej” nazwać mianem „harlekinów psychologicznych”.

Intersubiektywny charakter poznania naukowego

Wiedza naukowa, jako – w ogólniejszym sensie – wiedza racjonalna, tym różni się od wiedzy irracjonalnej, że spełnia dwa ważne kryteria. Zauważmy wpieryw, że rezultaty badań naukowych, wchodzące do zbioru wiedzy naukowej, muszą być zrozumiałe nie tylko dla ich twórcy, danego badacza, ale także muszą być dostępne każdemu (merytorycznie przygotowanemu do ich odczytania) specjali-

ście. Nie może bowiem być tak, że tylko sam badacz jest w stanie uzyskać jakiś rezultat badawczy i tylko on jest w stanie w pełni go zrozumieć. Oznaczałoby to, że został on wyposażony przez naturę w jakieś specjalne uzdolnienia (i dlaczego właśnie on?), niedostępne innym badaczom.

Droga wiodąca do rezultatu badawczego jest drogą racjonalną. Efekty pracy badaczy muszą poddawać się kontroli rozumowej. Nie można w celu ich zrozumienia odwoływać się do intuicji czy mistycyzmu, w czym celują twórcy „nowoczesnych” podejść psychoterapeutycznych. Rezultaty badań muszą być tak przedstawione, aby każdy badacz (profesjonalista) mógł powtórzyć to badanie i uzyskać identyczne (w granicach błędu statystycznego) rezultaty.

Powtarzalność (inaczej: r e p l i k o w a l n o ś ć) rezultatów badań naukowych jest jedną z istotnych cech poznania naukowego – też psychologicznego. Można „doskonalic się” w sztuce posługiwania się w celach diagnostyczno-terapeutycznych kartami tarota w ramach „psychologii psychotronicznej” czy poznawać tajniki „chirologii”, „astrologii urodzeniowej”, „programowania neurolingwistycznego NLP” i inne „psychobzdury”, że odwołam się do pożytecznych książek autorstwa Tomasza Witkowskiego (zob. Witkowski 2009, 2013), które otwierają oczy naiwnym odbiorcom tych usług, imitujących praktyki psychologiczne *sensu proprio*. Można też udać się do wróża czy regularnie czytać miesięcznik „Wróżka”. Nie ma to jednak nic wspólnego (no, może poza wprowadzającą w błąd szatą słowną) z empiryczną psychologią!

Mimo coraz bardziej wyśrubowanych wymagań metodologicznych stawianych badaniom naukowym w psychologii, jeszcze zbyt dużej liczby badań empirycznych nie udaje się w pełni zreplikować. Pokazały to głośne, zakrojone na światową skalę, badania replikacyjne przeprowadzone przez międzynarodowy zespół psychologów pracujący pod kierunkiem psychologa społecznego Briana Noska, których bardzo ciekawe wyniki ogłoszone zostały na łamach prestiżowego „Science” (zob. Nosek i in. 2015): *Estimating the reproducibility of psychological science*. Zespół 270 dobrze (co trzeba zaznaczyć) przygotowanych badaczy wybrał (wedle szczegółowo opracowanego algorytmu postępowania) do przeprowadzenia replikacji badania opisane w 100 artykułach na 488 opublikowanych w 2008 r., w trzech, wysoko cenionych w świecie psychologicznym, czasopismach naukowych: „Psychological Science”, „Journal of Personality and Social Psychology”, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition”. Wszystkie zebrane wyniki dostępne są w systemie *open science* na stronach www (w cytowanym artykule dostępne są linki do tych zestawień, a także do każdej ze 100 replikacji).

W wielkim skrócie ten ambitny projekt badawczy pokazał, że o ile w 97% badań oryginalnych uzyskano wyniki istotne statystycznie, to w badaniach replikacyjnych ten procent był znacząco niższy i obejmował tylko 36%. Analiza wartości wskaźników „wielkości efektu” pokazała, że tylko 47% wartości wskaźników uzyskanych w oryginalnych badaniach mieściło się w granicach 95% przedziału

ufności dla wartości tych wskaźników z badań powtórzonych. Moim zdaniem, zbyt niski był poziom „odtwarzalności” (*reproducibility*) wyników w replikowanych badaniach. Przyczyny tego stanu rzeczy są wielorakie. Wskazuję i komentuję je na stronach www miesięcznika „Charaktery” (zob. <http://charaktery.eu/psychowiesci/badania-pod-znakiem-zapytania-4582>). Idzie przede wszystkim o zbyt niski poziom kontroli czynników psychologicznych oddziałujących na osoby badane w przeprowadzanych przez psychologów badaniach oraz o społeczne uwarunkowania pracy badawczej (te odnoszą się także do przedstawicieli innych dyscyplin empirycznych): presje pracodawców na drukowanie jak największej liczby prac przez podległych im pracownikom (wynikająca stąd niestaranność w pozyskiwaniu i opracowywaniu wyników) oraz nierzetelności w pracy naukowej, o których mowa w przywołanym *Kodeksie etyki pracownika naukowego* (fabrykowanie wyników, fałszowanie danych, popełnianie plagiatów).

Zatem dwa kryteria, które powinna spełniać wiedza naukowa, jako wiedza racjonalna, to: intersubiektywna komunikowalność rezultatu badawczego oraz intersubiektywna kontrolowalność (sprawdzalność) rezultatu badawczego. Jak pisał K. Ajdukiewicz (1983: 71):

Poznaniem naukowym jest tylko taka treść myślowa, która, po pierwsze – daje się drugiemu zakomunikować w słowach rozumianych dosłownie, tj. bez przenośni, porównań i innych półśrodków przekazywania myśli. Po drugie – do tytułu poznania naukowego rościć sobie może pretensje tylko takie twierdzenie, o którego słuszności lub niesłuszności może się w zasadzie przekonać każdy, jeśli się tylko znajdzie w odpowiednich warunkach zewnętrznych. Słowem poznanie naukowe jest poznaniem intersubiektywnie komunikowalnym i intersubiektywnie kontrolowalnym. Ta właśnie intersubiektywność jest – jak się zdaje – charakterystyczną cechą poznania racjonalnego.

Owe dwa kryteria składają się na z a s a d ę i n t e r s u b i e k t y w n o ś c i , zwaną też s ł a b ą z a s a d ą r a c j o n a l n o ś c i .

Wiedzę naukową wyróżnia jeszcze – według K. Ajdukiewicza (1958) – od innych rodzajów wiedzy racjonalnej, a w szczególności od wiedzy potocznej i to, że znajduje do niej zastosowanie zasada racjonalnego uznawania przekonań, wedle której:

[...] warunkiem wystarczającym na to, aby jakiś sposób wnioskowania był z praktycznego punktu widzenia racjonalny, jest żeby stopień pewności wniosków wyprowadzonych wedle tego sposobu z przesłanek prawdziwych nie przekraczał stopnia niezawodności tego sposobu wnioskowania.

To bardzo ważne. Każdy badacz, a więc i psycholog, powinien z dużą ostrożnością wypowiadać się na temat rzeczywistości, odwołując się do poczynionych ustaleń badawczych. Metody, z których pomocą badacz do nich doszedł, nie są przecież niezawodne. Zaś stopień ich niezawodności ma istotne znaczenie dla głębokości przekonań dotyczących interpretacji jakiegoś faktu w świetle otrzymanych rezultatów. Otóż im bardziej zawodny metodologicznie był sposób pozyskania jakiegoś rezultatu badawczego, tym z mniejszą pewnością powinien się

badacz wypowiadać, interpretując ten fakt w świetle otrzymanego rezultatu badawczego. Z większą pewnością możemy się wypowiadać, jeżeli rezultat badawczy był otrzymany w dobrze kontrolowanym eksperymencie laboratoryjnym, a już z niewielką pewnością możemy się wypowiadać, gdy powstał on w zaciszu gabinetu psychoanalitika interpretującego swobodne skojarzenia jego klienta czy marzenia senne. Przestrzeganie zasady zaproponowanej przez Ajdukiewicza chroni badacza przed nieuzasadnioną metodologicznie „nadinterpretacją” uzyskanego rezultatu badawczego – przed popadaniem badacza w dogmatyzm. Niestety, zdarza się, że badacze, zwłaszcza początkujący, łamią tę zasadę „zauroczeni” efektami swoich badań. Pomijam tu oczywiste łamanie tej zasady przez autorów popularnych opracowań quasi-psychologicznych, których autorzy obiecują czytelnikom, wspierając się, a jakże, autorytetem psychologii, „złote góry” i szczęście doczesne, jeżeli zechcą dostosować się do ich „psychologicznych” przepisów na życie.

Kazimierz Ajdukiewicz określił też zasadę racjonalnego uznawania przekonania mianem *mocnej zasady racjonalności*. Mocna i słaba zasada racjonalności składają się na *zasadę racjonalności* po prostu, która przestrzegana jest (powinna być) przez psychologów-badaczy.

Specyfika psychologii jako *nauki empirycznej* nakazuje psychologom uznawać za naukowe jedynie takie wypowiedzi, które oparte zostały na rezultatach badawczych pozyskanych w dobrze kontrolowanych badaniach empirycznych. Twierdzenia bez poparcia empirycznego mogą mieć jedynie charakter wskazówek heurystycznych, pomocnych przy ostatecznej konkretyzacji „kandydatów” na twierdzenia naukowe i przy projektowaniu badań empirycznych. Mogą, odwołując się – jako do metafory – do wprowadzonej w 1938 r. przez filozofa nauki Hansa Reichenbacha (Reichenbach 1938) dystynkcji: „kontekst odkrycia *versus* kontekst uzasadnienia”, mieć metodologiczny status zanurzonej właśnie w kontekście odkrycia swoistej inspiracji dla dalszych poszukiwań badacza. Jako mające, co najwyżej, status wstępnej hipotezy nie mogą stanowić podstawy do jakichkolwiek pewnych (w jakim stopniu?) wypowiedzi o rzeczywistości.

Idealizacyjny charakter poznania naukowego

Odwołajmy się do ogólnego modelu poznania naukowego, jaki oferuje *Idealizacyjna Teoria Nauki* (w sensie: Nowak 1980). Zgodnie z nim badacz dokonuje swoistej, myślowej deformacji rzeczywistości (i nie ma znaczenia, jak a to jest rzeczywistość), budując jej uproszczony, a więc w jakimś sensie karykaturalny obraz – tworząc jej idealizację. To przy przyjęciu określonych założeń idealizujących można – właśnie przez oderwanie się od szczegółów – formułować *twierdzenia idealizacyjne* traktujące o zachodzeniu jakiejś zależności opisanej prawem nauki, np. prawem swobodnego spadku Gallileusza (Krajewski 1998). Rzecz jasna twierdzenia te nie odnoszą się do obiektów mate-

rialnych występujących w warunkach rzeczywistości zachodzących w otaczającym nas świecie. Wiemy bowiem dobrze, że nie istnieją realnie punkty materialne czy wahadła matematyczne. Chcąc tedy przybliżyć nasze twierdzenie idealizacyjne do rzeczywistości, musimy poddać je swoistej procedurze – odwrotnej do procedury idealizacji, a mianowicie musimy je **s k o n k r e t y z o w a ć**. Dokonuje się to poprzez uchylanie kolejnych założeń idealizujących w procesie stopniowej konkretyzacji. Postępując konsekwentnie, otrzymamy serię modeli coraz bardziej adekwatnie przystających do rejestrowanych danych. Sekwencja stworzonych w ten sposób modeli (przez kolejne konkretyzacje wyjściowego, najbardziej abstrakcyjnego, modelu podstawowego) tworzy **t e o r i ę i d e a l i z a c y j n ą**. Taka jest, w wielkim skrócie, droga poznania naukowego i, naprawdę, jest bez znaczenia, czy badamy rzeczywistość „przyrodniczą”, czy też badamy rzeczywistość „psychologiczną”.

Cykl badawczy: populacja – próba – rezultat badawczy – populacja

Idąc tropem myśli Roberta Rosenthala (1994), że nieetyczne jest też (obok niewłaściwego traktowania osób badanych czy klientów) wadliwe metodologicznie zaplanowanie badania empirycznego, jego przeprowadzenie oraz zinterpretowanie uzyskanych wyników, podstawowe, węzłowe punkty decyzyjne, które są mocno obciążone etycznie, da się ująć pod postacią wierzchołków swoistego „trójkąta decyzyjnego”. Dokonywane w tych wierzchołkach decyzje przesądzają nie tylko o wartości prowadzonego badania, ale też mają wpływ na jakość opartych na tym badaniu działań praktycznych, pod postacią ekspertyz, świadczonej wobec klientów pomocy psychologicznej czy usług dydaktycznych.

Te trzy wierzchołki można opisać za pomocą następujących pytań:

Pytanie 1. Jaki jest planowany zasięg badań? Badania empiryczne psychologowie prowadzą na próbach, które powinny być tak pobierane z populacji, aby możliwe było uzyskanie zaplanowanego zasięgu prawomocności kontrolowanego empirycznie twierdzenia (o statusie metodologicznym hipotezy). Dość częstą praktyką badawczą jest prowadzenie badań na tych osobach, które akurat znalazły się „pod ręką”. To mogą być – i najczęściej są! – studenci (w tym studenci psychologii!) z prowadzonych przez badacza grup wykładowych czy ćwiczeniowych. Takie postępowanie jest niejako podwójnie nieetyczne. Po pierwsze, narusza wymóg reprezentatywności próby (chyba że badacza akurat interesuje populacja studentów, ale i wówczas taka próba incydentalna nie ma waloru próby reprezentatywnej). Po drugie, relacja zachodząca między badaczem-nauczycielem i studentem-osobą badaną jest relacją niesymetryczną. To badacz jest osobą silniejszą w tej diadzie, to on, a nie student narzuca normę postępowania, to od niego zależeć będzie (na pewno w oczach studenta) wynik egzaminu itp. Badacz może postępować uczciwie, ale to nie zmieni jego obrazu w oczach studenta

występującego w roli potencjalnej osoby badanej. Zasada 33. *Kodeksu etyczno-zawodowego psychologa* głosi: „uczestnikami takich [tzn. badań narażających osoby w nich uczestniczące na doznawanie cierpienia, wstydu, lęku przed oceną itp. – J.B.] badań nie mogą być osoby pozostające w stosunku zależności wobec prowadzącego badanie”. Ponadto, psycholog-nauczyciel-badacz może w trakcie takich badań uzyskać informacje o charakterze bardzo osobistym. Świadomość, że stał się on mimowolnym depozytariuszem takich informacji, może rzucać cień na jego dalsze, czysto dydaktyczne kontakty ze studentem.

Pytanie 2. Jak będzie zaplanowane i przeprowadzone badanie empiryczne? To pytanie to tak naprawdę, pytanie o trafność wewnętrzną badania. Inaczej mówiąc, idzie o to, czy badacz zrobił wszystko (przede wszystkim od strony metodologicznej), aby otrzymany rezultat badawczy można było traktować jako jedyne systematyczne źródło wariacji wyjaśnionej zmiennej zależnej. Brak kwalifikacji metodologicznych sprawia, że badanie będzie przeprowadzone nieudolnie i dostarczy a r t e f a k t ó w. Mówiąc lapidarnie i brutalnie – niekompetencja (czytaj: głupota) jest nieetyczna.

Pytanie 3. Trzecie pytanie jest jakąś repliką pytania pierwszego. O ile w tym pierwszym chodziło o artikulację stanu planowanego i zapewnienie warunków dla jego osiągnięcia, to w tym trzecim chodzi o to, jaki rzeczywiście stan został osiągnięty. Używając kategorii populacji i próby, idzie o to na jaką, tak naprawdę, populację prawomocnie może być uogólniony rezultat badawczy. Jest to zatem pytanie: Jaki jest rzeczywisty zasięg rezultatu badawczego? To pytanie wiąże się z trafnością zewnętrzną przeprowadzonego (a nie będącego w fazie planowania) badania. Błędna identyfikacja obszaru prawomocności wniosków badawczych prowadzi do etycznie nagannych nadużyć. Na przykład, dokonując adaptacji kulturowej czy konstruując oryginalny test psychologiczny, psychologowie prowadzili badania na próbach najłatwiej im dostępnych, tj. na studentach, a później, w fazie praktycznego wykorzystywania testu, traktowali opracowane na tych próbach normy jako obowiązujące wszystkich potencjalnych badanych (a więc nie studentów).

Rezultat badawczy jako podstawa praktycznego działania

W tym punkcie poddana będzie analizie relacja, w jakiej pozostaje psycholog z reprezentantami sfery praktyki społecznej, którzy oczekują od psychologii, że rozwiąże ona problemy efektywnego funkcjonowania tej sfery.

Oczekuje się tedy od psychologa, że ten, wykorzystując swoje kompetencje naukowe, opracuje „receptę” na skuteczne działanie. Miałby zatem wystąpić psycholog w roli s ł u ż e b n e j względem sfery praktyki społecznej. Chciałbym jednak wyraźnie zaznaczyć, że nie należy owej, metaforycznie ujętej „służebności” pojmować zbyt dosłownie. Psycholog nie powinien partycypować w nadużywaniu

wiedzy psychologicznej dla celów naruszających godność człowieka. Nie powinien też, *post factum*, uwierzytelniać autorytetem nauki (tu: psychologii) wątpliwych etycznie działań jakiejś instytucji ze sfery praktyki społecznej. Przykładowo, psycholog, członek społeczności uniwersyteckiej, który występuje w społecznej roli eksperta, zobowiązany jest do przestrzegania określonych standardów etycznych – m.in. tych, które zebrane zostały w przywołanych „Dobrych obyczajach w nauce...” (Rozdz. 6. Pracownik nauki jako ekspert). Przytaczam tylko dwa, z sześciu, zalecenia odwołujące się do kompetencji (dodajmy: wysokich) naukowych eksperta:

- 6.1. Pracownik nauki podejmuje się opracowania ekspertyzy lub jej części tylko w zakresie swojej specjalności i tylko wtedy, kiedy może ją oprzeć na odpowiedniej wiedzy i doświadczeniu. [...]
- 6.3. Pracownik nauki opracowuje każdą ekspertyzę rzetelnie i odpowiedzialnie, w oparciu o aktualny stan wiedzy naukowej i o pełne rozpoznanie istotnych faktów i okoliczności. [...]

Jakie są obszary praktycznego działania, w których obrębie psycholog-badacz może – z uwagi na domniemywane wysokie (i niezastępowalne) kompetencje naukowe – być postrzegany przez decydentów ze sfery praktyki społecznej jako osoba, która może istotnie przyczynić się do poprawy funkcjonowania tej sfery? Są one następujące: instytucje służby zdrowia, szkolnictwo, media, wojsko, przemysł, organizacja i zarządzanie, sądownictwo i penitencjarystyka, instytucje samorządowe, partie i organizacje polityczne i społeczne, instytucje rządowe, usługi i reklama. Może warto jeszcze dodać, że aż 29 aktów prawnych odnoszących się do uzyskania określonych kwalifikacji zawodowych wskazuje na konieczność zasięgnięcia opinii psychologa (dokładniej: magistra psychologii, a nie licencjata!) (zob. MPiPS 2014).

Świadczone przez psychologów usługi eksperckie nie rozkładają się równomiernie między wymienionych potencjalnych ich odbiorców. Jak sądzę, stosunkowo najwięcej opracowań psychologicznych zamawianych jest przez „tradycyjnych” już klientów: służbę zdrowia, szkolnictwo, wymiar sprawiedliwości. Gwałtowny rozwój prywatnego sektora przemysłowego, dynamicznie rozbudowujący się rynek usług oraz rozwój reklamy otworzył nowe możliwości (i pokusy!) przed psychologami dysponującymi wiedzą i metodami subtelnych oddziaływań na człowieka.

Psycholog, który zdecyduje się przyjąć zamówienie na wykonanie specjalistycznej ekspertyzy, powinien w pierw odpowiedzieć na kilka ważnych, brzemniennych w etyczne konsekwencje, pytań.

Pytanie 1: Czy jestem kompetentny w zakresie zleconego mi zadania? Dotyczy ono umiejętności zawodowych psychologa oraz jego gotowości do rzetelnego wykonania powierzonego mu zadania. Możliwe jest posłużenie się, przez instytucję zamawiającą ekspertyzę, zewnętrzną opinią o kwalifikacjach osoby, która deklaruje gotowość realizacji

zamówienia, ale nie zwalnia to wcale psychologa od przeprowadzenia krytycznej samooceny – nawet, gdy ocena zewnętrzna była pozytywna. Jeżeli psycholog uzna, że nie jest dostatecznie kompetentny, to nie powinien przyjmować zlecenia. Nie przynosi mu ujemy odstąpienie od wykonania zadania z powodu nieznamomości jakiejś problematyki czy nieznamomości specjalistycznych metod, które powinny być zastosowane w celu jego rozwiązania. Wydany w 1992 r. przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne (zob. PTP 1992) *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa* także zwraca na to uwagę:

Zasada 2: Psycholog jest świadomy szczególnej odpowiedzialności, wynikającej ze specyfiki wykonywanego zawodu. Powinien znać granice swoich kompetencji i nie podejmować zadań przekraczających jego możliwości oraz dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić jak najwyższy poziom wykonywanej pracy.

Pytanie 2: Czy moja wiedza będzie służyła człowiekowi, czy nie będzie wykorzystana przeciwko niemu? Drugie pytanie dotyczy zatem etyczności celów, w jakich opracowanie psychologa ma (może) być wykorzystane przez zamawiającą je instytucję. Cel instytucji nie może być sprzeczny z dobrem człowieka. Psycholog jest zobowiązany właśnie je chronić, a nie przyzwalać (i to przez czynny udział), aby jakaś instytucja (np. metodą psychologicznie „wzmocnionych” oddziaływań) wzbogacała się i uzależniała od siebie swoich klientów. Kontrowersyjna tedy staje się rola psychologa, służącego swoją wysoce specjalistyczną wiedzą fachową tym, którzy chcą znaleźć nabywców na swoje towary, a przy tym odwołują się do technik manipulacji psychologicznej.

Pytanie 3: Czy podejmując się tego zadania, nie uległem jakimś naciskom? To pytanie związane jest z faktyczną – psychologiczną/psychiczną?, ekonomiczną i zawodową – niezależnością psychologa podejmującego się wykonania jakiegoś opracowania od instytucji zlecającej jego wykonanie. Psycholog nie może działać w warunkach jakiegokolwiek zależności. W szczególności nie może on wykonywać swojego zadania, jeżeli pobudkami do jego wykonania były lęk czy lizusostwo, albo chęć wzbogacenia się. Psycholog nie podejmuje się współpracy z instytucją, która stara się mu narzucić korzystne z punktu widzenia jej interesów, swoiste „warunki brzegowe”, nie pisze też „pod dyktando” ani nie „autoryzuje” nieswoich opracowań. I znowu odwołam się do *Kodeksu etyczno-zawodowego psychologa* PTP (1992):

Zasada 8: Psycholog powstrzymuje się od wykonywania czynności zawodowych, jeżeli okoliczności zewnętrzne lub jego własny aktualny stan fizyczny

czy psychiczny są tego rodzaju, że mogą istotnie obniżyć poziom wykonywanej pracy lub zakłócić bezstronność osądu zawodowego.

Zasada 13: Psycholog nie może akceptować warunków pracy, które ograniczają jego niezależność zawodową, a zwłaszcza takich, które uniemożliwiają stosowanie zasad etyki zawodowej. Psycholog powinien domagać się poszanowania dla własnej niezależności, bez względu na pozycję, jaką zajmuje w hierarchii zawodowej. Każdy psycholog ma obowiązek występować w obronie niezależności swych kolegów.

Jak sądzę, są to najważniejsze pytania, których postawienia przed przyjęciem zlecenia na wykonanie jakiejś ekspertyzy czy innego zadania wymagającego wiedzy psychologicznej z a d e n psycholog nie może uniknąć. Jeżeli odpowiedź na nie będzie zgodna z kodeksami etycznymi, to wówczas można uznać, że spełnione zostały warunki etyczne umożliwiające podjęcie danego zadania.

Psycholog jako nauczyciel i mistrz – jedność „badania” i „nauczania”

Zacznijmy, podobnie jak w poprzednim punkcie, od przytoczenia tych fragmentów kodeksów etycznych, które odnoszą się do zasygnalizowanej problematyki. Dodatkowo przywołany zostanie jeszcze jeden, w tym kontekście ważny dokument, a mianowicie *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich* (zob. *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich* 1988). Znajdujemy w niej takie oto zalecenia:

Zalecenie 2:

Kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość, ponieważ tylko w ten sposób nauczanie może nadążać za zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami społeczeństwa oraz postępem nauki.

Zalecenie 3:

Swoboda badań naukowych i kształcenia jest podstawową zasadą działalności uniwersytetów, a rządy i uniwersytety – w ramach posiadanych uprawnień i możliwości – muszą zapewniać poszanowanie tej fundamentalnej zasady.

Komentarz do tej zasady [przyp. J.B.]:

Odrzucając nietolerancję i będąc stale otwartym na dialog, uniwersytet jest idealnym miejscem obcowania nauczycieli, zdolnych dzielić się swą wiedzą i wyposażonych w odpowiednie narzędzia jej rozwijania poprzez badania i wdrożenia oraz studentów, mających prawo, możliwości i chęć wzbogacenia tą wiedzą swoich umysłów.

Dobre Obyczaje w Nauce:

Pkt 4.2: Pracownik nauki dba o ustawiczne doskonalenie jakości nauczania. [...] Treść zajęć dydaktycznych powinna być zgodna z aktualnym stanem nauki światowej. Jeżeli treść taka byłaby niezgodna z wewnętrznym przeświadczeniem

pracownika nauki, to jest on obowiązany dodać własny odrębny komentarz. W wykładach należy uzgadniać rywalizujące ze sobą teorie i interpretacje faktów.

Kodeks etyczno-zawodowy psychologa PTP:

Zasada 43: Występując w roli nauczyciela przekazującego wiedzę psychologiczną psycholog powinien zaznaczyć, kiedy prezentuje osobisty punkt widzenia; obowiązuje go jednak znajomość i rzetelne przedstawienie innych stanowisk.

Zasada 50: Upowszechniając wiedzę psychologiczną, psycholog dba o zgodność przekazywanych treści ze współczesnym stanem nauki, uwzględnia różnicę między hipotezami i dobrze udokumentowanymi twierdzeniami i w sposób rzetelny przedstawia praktyczne możliwości psychologii. Szczególnie starannie psycholog przedstawia te treści, które są niezgodne z obiegową wiedzą psychologiczną lub podatne na różnorakie interpretacje.

Psychologia, jako *magisterski* kierunek studiów, prowadzona jest w Polsce, przede wszystkim przez uniwersytety (publiczne i jeden niepubliczny: Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS i z kilkoma zaledwie wyjątkami – przez uczelnie niepubliczne o statusie nieuniwersyteckim). Odpowiednie rady wydziałów czy instytutów mają uprawnienia do nadawania tytułów zawodowych *magistra psychologii*. Także wyższe kwalifikacje naukowe – stopnie naukowe: doktora i doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie psychologii – można uzyskać na wydziałach uniwersyteckich – i to nie wszystkich uniwersytetów; tych mianowicie, które skupiają na tyle silne naukowo i dydaktycznie zespoły psychologów, które (poprzez udokumentowane osiągnięcia naukowe: publikacje, prace eksperckie, znaczące realizacje projektów badawczych itp.) gwarantują wysoką jakość nauczania. Już to, jakiego typu uczelnie uprawnione są do prowadzenia studiów psychologicznych na poziomie magisterskim (a te w Polsce realizowane są tylko na poziomie studiów magisterskich, świadczy o tym, jak dużą wagę przywiązuje się do tego, aby studia psychologiczne realizowane były w znaczących naukowo ośrodkach, aby psychologii nauczali specjaliści legitymujący się również dorobkiem naukowym – i to znaczącym. Zatem zadbano o to, aby cytowana 2. zasada *Karty* była respektowana.

Czy to tak ważne, aby przyszli magistrowie psychologii stawali się nimi właśnie w murach uniwersyteckich, aby swoją wiedzę przekazywali im właśnie kompetentni badacze, uczeni, aniżeli wprawieni w arкана praktycznego wykonywania zawodu – psychologowie-praktycy? Jestem głęboko przekonany, że jest to bardzo *ważne*.

Spróbuję teraz uzasadnić swoje stanowisko. Przy czym, uprzedzam, nie będę zajmował się tu problematyką nauczania psychologii jako *sztuki* pomagania

ludziom oczekującym pomocy psychologicznej (przygotowanie do wykonywania zawodu psychologa). Tutaj interesuje mnie etyczny kontekst transferu naukowej wiedzy psychologicznej z laboratorium badacza do sali wykładowej i laboratorium studenckiego oraz czynniki go ułatwiające i utrudniające, ale lokowane na stosunkowo wysokim poziomie ogólności.

Uniwersytet (m.in. jako to szczególne miejsce, w którym student psychologii przekształca się w psychologa) tylko wówczas jest zdolny realizować swoje zadania, kiedy jest w nim zniesiona granica dzieląca sferę badań naukowych i sferę wykładów i ćwiczeń, kiedy zniesiony jest podział na tych, którzy wyłącznie prowadzą badania naukowe, i tych, którzy wyłącznie nauczają, nie angażując się w badania naukowe.

Do wykładu uniwersyteckiego muszą przenikać najnowsze wyniki badań, jeszcze „gorące”, jeszcze „stające się”. Zaś dobrym profesorem może być tylko ten badacz, który nie ogranicza wykładu do streszczenia poglądów innych autorów, których prace dane mu było przeczytać, zanim i tak dotrą do nich ci najbardziej wytrwali i poszukujący (faktycznie studiujący!) słuchacze.

Osobliwością klasycznego, humboldtowskiego uniwersytetu jest, jak sądzę, owa jedność dwóch, wzajemnie przenikających się procesów, procesu badania naukowego, z jednej strony oraz procesu nauczania, z drugiej. Jeżeli oderwalibyśmy nauczanie od badania, to dokonalibyśmy redukcji roli profesora uniwersytetu do roli nauczyciela szkoły średniej czy szkoły wyższej typu zawodowego, np. pedagogicznej, szkolącej przyszłych nauczycieli dla szkół szczebla średniego czy podstawowego. Zaś różnica między nimi miałaby wyłącznie charakter ilościowy, a nie jakościowy. W nauczaniu uniwersyteckim nie idzie jednak o to, aby mówić więcej i językiem ezoterycznym. Idzie natomiast o to, aby p r z y b l i ż y ć studentowi metodę, za pomocą której profesor prowadzący wykład s a m uzyskał pewne wyniki, które wspólnie ze studentami omawia – pełen jeszcze wątpliwości i krytycyzmu co do ich rzeczywistej wartości i relacji, w jakich pozostają one do innych wyników, uzyskanych przez innych uczonych, stosujących inne metody.

Aby można było mówić o uniwersytecie *sensu proprio*, muszą wystąpić dwa istotne elementy. Muszą w nim być profesorowie prowadzący a k t y w n e życie naukowe i muszą w nim być studenci s t u d i u j ą c y pod kierunkiem profesorów, przyswajający elementy ich warsztatu badawczego, uczący się samodzielnego dochodzenia, nauką drogą, do własnych wyników badawczych, których będą umieli środkami naukowymi bronić i które będą zdolni, bez żalu, jeżeli nie wytrzymają one krytyki naukowej, odrzucić.

Położyłem wyżej nacisk na dynamiczny (procesualny) charakter nauki, na czynności, które należy wykonać, aby osiąść pewną wiedzę naukową, a nie na wiedzę jako rezultat działań badawczych (charakter statyczny), jako wynik procesu badawczego. I jest to zgodne z odczuciem, że uniwersytet jest instytucją dynamicznie formującą studentów, nie tylko zarzucającą ich tysiącami stron różnorodnych prac naukowych, ale także, właśnie przez bezpośredni kontakt z pro-

fesorem-badaczem, wykształcającą u nich nawyk rzetelnej pracy naukowej. Któż bowiem, żeby zbliżyć się do interesującej nas w tym punkcie problematyki kształcenia studentów psychologii, może lepiej nauczyć konstruowania testów psychologicznych, jak nie autor takich testów i opracowań metodologicznych na ten temat. I budzić będzie wątpliwości wykład z psychometrii prowadzony przez kogoś, kto ani nie skonstruował poprawnie żadnego testu, ani nie opublikował ani jednej pracy na ten temat.

Uniwersytet jest tym szczególnym miejscem, w którym mogą (powinny) spotykać się osoby o różnych orientacjach filozoficznych, przedstawiciele różnych, nieraz konkurencyjnych szkół naukowych. *Uniwersytet musi być otwarty na różnorodność*. Nie może hołdować jednej tylko szkole myślenia o świecie. Ograniczenia dyskusji, priorytetowe traktowanie jednych teorii, nie z uwagi na ich walory merytoryczne i metodologiczny poziom opracowania, ale ze względu na osobę (osoby) ich twórcy czy szczególnie przedmiot, którym się zajmują, grozi dogmatyzmem i oddaleniem się od ideałów bliskich „społeczeństwu nauki”. Uniwersytet jest bowiem szczególnym miejscem, w którym młody człowiek, kandydat na badacza uczy się nie tylko biegłości instrumentalnej i nie tylko opanowuje pewien zasób wiedzy, ale uczy się – co jest ważne, jeżeli nie ważniejsze, jak opanowanie określonego zasobu wiedzy – tolerancji na odmienność, uczy się poszanowania cudzych poglądów, uczy się też reguł osobliwej gry zwanej krytyką naukową (Szaniawski 1993).

Mówiąc inaczej, rozwijanie świadomości metodologicznej w celu znajdowania prawdy i samo jej znajdowanie na „drodze logiki i doświadczenia, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy uboczne” (Szaniawski 1993: 525) jest jedynym celem działalności badawczej i nauczycielskiej profesora uniwersytetu.

Kolejna ważna sprawa, na którą chciałbym zwrócić szczególną uwagę czytelnika, dotyczy charakteru badań naukowych, które podejmowane są przez ludzi uniwersytetu. Na uniwersytecie szuka się – co jest jedną z osobliwości tej instytucji – odpowiedzi na pytania podstawowe, które niekoniecznie mogą mieć jakikolwiek związek z praktycznymi zastosowaniami. Praktyka społeczna, jej ulepszanie, tak „od zaraz”, nie może być jedynym kryterium działalności uniwersytetu. Jedyne co powinno krępować badacza, „człowieka uniwersytetu”, to *etyczność* postępowania badawczego (tę zaś chciałbym pojmować tak szeroko, jak przywołani: Robert Rosenthal i Zbigniew Spindel).

Jeżeli odniesiemy te uwagi do psychologii, to trzeba powiedzieć, że nie ma nic lepszego niż dobra (także w sensie metodologicznym!) teoria. Ją bowiem należy stosować, a nie – obmyślać *quasi-teorie* o charakterze czysto aplikacyjnym. Nie należy bowiem wprowadzać fałszywej opozycji: *psychologia teoretyczna* (czytaj: „akademicka” i „wydumana” – tak jak ją „widziała”, np. Maria Straś-Romanowska [1992]) *versus psychologia stosowana* (czytaj: „prawdziwa”, „bliska życiu”). Ten pogląd jest zbieżny z poglądami wyłożonymi w pracy Henry’ego C. Ellisa (Ellis 1992) – przeze mnie podzielanymi

(zob. Brzeziński 2016d) – który nie widzi możliwości efektywnych zastosowań w praktyce wiedzy psychologicznej, jeżeli na uniwersytetach nie będzie się, przede wszystkim, wykladało naukowych podstaw psychologii – biologicznych, społecznych, kognitywnych, a także psychologii różnic indywidualnych. Do tego kanonu przedmiotów podstawowych dokłada on jeszcze zasady planowania badań empirycznych, statystykę i metodologię (sam opracowałem, w tym zakresie, „minimum programowe”: Brzeziński 2012). Nie można z użyteczności praktycznej (tu i teraz), z wielkości dobra, które ma być pomnożone przez podjęcie określonego tematu, lub z wielkości dobra, które może być zaoszczędzone, jeżeli się zrezygnuje z danego tematu, uczynić absolutnego kryterium doboru tematów badawczych realizowanych w pracowniach uniwersyteckich.

Literatura

- Ajdukiewicz, K. (1958). Zagadnienie racjonalności zawodnych sposobów wnioskowania. *Studia Filozoficzne*, 4: 14-29.
- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN.
- Ajdukiewicz, K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa: Czytelnik.
- Bańka, A. (1996). O profesjonalizmie psychologicznym i jego związkach z nauką oraz etyką. *Czasopismo Psychologiczne*, 2 (2): 77-80.
- Brzeziński, J. (2012). Jakich kompetencji badawczych oczekujemy od psychologa? [W:] H.J. Grzeżołowska-Klarkowska (red.), *Agresja, socjalizacja, edukacja. Refleksje i inspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej: 383-409.
- Brzeziński, J. (2013). Methodological awareness and ethical awareness in the context of university education (on the example of psychology). [W:] B. Bokus (red.), *Responsibility. A cross-disciplinary perspective*. Warszawa: Lexem: 261-277.
- Brzeziński, J. (2016a). Towards a comprehensive model of scientific research and professional practice in psychology. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(1): 2-10.
- Brzeziński, J. (2015b). O powinnościach psychologów wobec społeczeństwa. Zawód psychologa jako zawód zaufania publicznego. [W:] E. Jeliński, Z. Stachowski: Sztajer (red.), *Ratio, religio, humanitas. Miscellanea dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM: 45-57.
- Brzeziński, J. (2016c). O osobliwościach metodologicznych badań naukowych i diagnostycznych prowadzonych przez psychologów klinicznych. *Roczniki Psychologiczne*, 18(3): 437-452.
- Brzeziński, J. (2016d). Rozdział 5. Etyka postępowania psychologa klinicznego w badaniach naukowych i praktyce. [W:] L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 81-98.

- Brzeziński, J. (2017). The levels of integration of data. Between scientific research and professional practice in clinical psychology. *Current Issues in Personality Psychology*, 5(2).
- EFPPA, European Federation of Professional Psychologists Associations (1995). *Meta-Code of Ethics*; dostęp: <http://ethics.efpa.eu/meta-code/>
- Ellis, H. C. (1992). Graduate education in psychology. Past, present, and future. *American Psychologist*, 47: 570-576.
- IUPS, International Union of Psychological Science (2008). *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*; dostęp: <http://www.iupsys.net/about/governance/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists.html>
- KEN, Komitet Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk (2001). „Dobre obyczaje w nauce”. *Zbiór zasad i wytycznych*; dostęp: http://ichf.edu.pl/Dobre_obyczaje_w_nauce.pdf
- Kokowski, M. (2015). Szkic aktualnej debaty nad naukometrią i bibliometrią w Polsce i zapomniane naukoznawstwo. *Prace Komisji Historii Nauki PAU*, 14: 117-134.
- Krajewski, W. (1998). *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych i filozoficznych* (wyd. 2). Warszawa: KiW.
- Krasnowolski, A. (2013). Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy. [W:] *Opracowania tematyczne OT-625*. Warszawa: Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji: 3-15.
- KSEN, Komisja do Spraw Etyki w Nauce, Polska Akademia Nauk (2016). *Kodeks etyki pracownika naukowego*; dostęp: https://instytucja.pan.pl/images/2016/komisja_etyki/Kodeks_etyki_pracownika_naukowego_-_wydanie_II_-_2016_r.pdf
- MPiPS (2014). *Uzupełnienie Białej Księgi w sprawie zawodu psychologa i samorządu zawodowego psychologów opracowana na etapie przedlegislacyjnym na podstawie konsultacji z zainteresowanymi środowiskami*. Warszawa: MPiPS, Departament Dialogu i Partnerstwa Społecznego; dostęp: http://www.ptp.org.pl/ustawa/ustawa/Uzupełnienie_Bialej_Ksiegi.pdf
- Nowak, L. (1980). *The structure of idealization*. Dordrecht: D. Reidel.
- Nosek, B. i in. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science, *Science*, no. 349 [z 28 sierpnia 2015 r.]. DOI: 10.1126/science.aac4716; dostęp: <http://www.psykologforbundet.se/Documents/Psykologtidningen/Aktuellt%20Pdf/Science%20aug%202015.pdf>
- PTP, Polskie Towarzystwo Psychologiczne (1992). *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Warszawa: PTP.
- Reichenbach, H. (1938), Experience and prediction. *An Analysis of the foundations and the structure of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press [Fragment dotyczący wyróżnionych kontekstów: odkrycia i uzasadnienia: „Trzy zadania epistemologii”, (tłumaczenie: Wojciech Sady), *Studia Filozoficzne*, 1989, nr 7-8: 205-212].
- Rosenthal, R. (1994). Science and ethics in conducting, analyzing, and reporting psychological research. *Psychological Science*, 5: 127-134.
- Spendel, Z. (2016). O dylematach ‘metodologia – etyka’ we współczesnej psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 22(1): 15-26.

- Straś-Romanowska, M. (1992). *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Szaniawski, K. (1993). Plus ratio quam vis. [W:] K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 523-530.
- Twardowski, K. (1933). *O dostojęństwie uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa; tekst wykładu dostępny też w: *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1990, nr 3.
- Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich* (1988); dostęp: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish>
- Witkowski, T. (2009). *Zakazana psychologia* (t. 1). Taszów: Moderator.
- Witkowski, T. (2013). *Zakazana psychologia* (t. 2). Stare Groszki: Wydawnictwo CiS.
- ZDPA, Zespół do Spraw Dobrych Praktyk Akademickich (2012). *Rzetelność w badaniach naukowych i procedurach grantowych*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; dostęp: http://www.uwm.edu.pl/wnz/sitefiles/file/badania/20120806_rzetelnosc_broszura_fin.pdf
- ZEN, Zespół do Spraw Etyki w Nauce (2011). *Dobre praktyki w procedurach recenzentkich w nauce*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; dostęp: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/4c384c6c6cb90b8ccd-6303d2b27185d2.pdf
- Ziman, J. (1972). *Spoleczeństwo nauki*. Warszawa: PIW.

Jerzy Marian Brzeziński

University Psychologist as a Researcher, Academic Teacher and Professional. Ethical Context Analysis

Abstract

A psychologist working at a university uses his/her professional competences in different ways: (1) as a researcher who is expected to conduct research at the highest methodological level; (2) as a teacher who gives specialist didactic classes to undergraduate, graduate and PhD students and offers professional training courses to psychologists working in various social institutions; (3) as an expert working for such institutions as: the court, the army, schools, business sector *etc.*; (4) as a practitioner with his/her own therapeutic and assessment practice. The foundation for a university psychologist's activity is not only the high level of scientific competence but also the high level of morals. In the article, the author focuses on the ethical aspects of performing the four roles listed above.

Keywords: ethics, scientific research, methodological awareness, social practice, university, profession of psychologist.