

STRESZCZENIE ROZPRAWY DOKTORSKIEJ***Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego
w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o
badania w działaniu***

Zakres treści dysertacji znajduje swoją przestrzeń interpretacji w obszarze praktyczno-teoretycznym w odniesieniu do kształcenia uczniów w/ze spektrum autyzmu na gruncie edukacji polskiej. Z uwagi na fakt, że od 1 stycznia 2022r. zaczęła obowiązywać oficjalnie Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-11 w krajach należących do Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), w Polsce do czasu przetłumaczenia na język polski przez krajowych konsultantów medycznych (listopad 2023 r.) wraz z upowszechnieniem się w praktyce klinicznej (okres ok. 2-3 lat) obowiązuje klasyfikacja ICD-10. W klasyfikacji ICD-11, zespół Aspergera, autyzm dziecięcy i atypowy zostały „wchłonięte” do obszaru określanego jako zaburzenia ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder, ASD*).

Dychotomiczne połączenie doświadczenia wynikającego z praktyki oraz znajomość podłoża teorii wpisanych w sposób rozumienia autystycznego spektrum pozwoliło na dokonanie analizy połączonej z krytyczną refleksją, pojawiających się na przestrzeni dziejowej teorii przyczynowości autyzmu, opisanych w I części dysertacji. Przyjęcie perspektywy praktycznej przez pryzmat własnego oglądu rzeczywistości edukacyjno – terapeutycznej uczniów w/ze spektrum autyzmu stworzyło szansę badawczą poprzez odniesienie się do rzeczywistych sytuacji szkolnych ucznia z diagnozą zespołu Aspergera. Szkolny zespół nauczycieli i specjalistów został określony w tytule dysertacji jako zespół psychoedukacyjny ze względu na skład i rolę wskazanego zespołu.

Punktem kluczowym w wyborze miejsca badań oraz grupy uczestniczącej w badaniach, mając na uwadze istotę partycypacji obecną w edukacyjnych badaniach w działaniu, opartych o model II nurtu uprawiania badań naukowych, określanych jako *Mode -2 Science* była przestrzeń szkolna. Z uwagi na brak znaczących opracowań naukowych dotyczących procesu ewaluacji percepcji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, określanych jako zespół psychoedukacyjny w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z diagnozą nozologiczną-zespół Aspergera (ZA) w szkole ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych stanowiło przestrzeń poznania, jak osoby zaangażowane w proces edukacyjno-terapeutyczny postrzegają ucznia ze spektrum autyzmu i jak tego rodzaju postrzeganie jako proces poznawczy (percepcyjny) ma wpływ na organizację indywidualizacji kształcenia. Wymienione elementy stanowiły przed założenia badawcze, które zostały zawarte w

Indywidualnym Planie Badawczym, jako wymogu ustawowym dla doktorantów kształcących się w szkołach doktorskich. Z uwagi na istotę partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode 2-Science*, identyfikacja obszarów problemowych na gruncie partycypacji badań w działaniu skutkowało z założenia świadomym, rozpoznaniem i celowym zamierzeniem zmiany przez osoby uczestniczące w badaniu w ich dotychczasowej praktyce. W sytuacji badawczej dotyczyło zakresu planowania działań edukacyjnych w oparciu o mocne strony ucznia, poprzez rozpoznanie jego zdolności i aktualnych zainteresowań.

Z uwagi na brak znaczących opracowań naukowych dotyczących procesu ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia w szkołach ogólnodostępnych, nie integracyjnych, istotną potrzebą i koniecznością było bliższe poznanie wskazanej problematyki w oparciu o partycypacyjno-edukacyjne badania w działaniu (*participatory-educational action research*)¹ w modelu *Mode-2 Science*, oparty o paradygmat interpretatywno-transformacyjny (w odróżnieniu od tradycyjnego modelu uprawiania badań naukowych, rozumianych jako *Mode-1 Science*). Ważność podjętej tematyki dysertacji jest o tyle istotna, że dotyczy kwestii, które bezpośrednio wpływają na jakość realizacji idei edukacji włączającej, w obszarze którym znajdują się uczniowie w/ze spektrum autyzmu. W zamierzeniu badawczym mieściła się perspektywa zespołowego rozpoznania przez uczestników procesu badawczego (w strukturze MIS, określanymi jako badani) możliwości zmiany w dotychczasowej praktyce związanej z procesem planowania i organizacji indywidualizacji kształcenia ucznia z ZA, uwzględniającego jego zainteresowania i zdolności. W obszar zamierzeń badawczych został wpisany etap rekonesansu badawczego i II-etapowy cykl *action research* o charakterze działaniowo-badawczym, w połączeniu z (za) inspirowaniem uczestników (partycypatorów) do twórczego zaangażowania oraz rozumiejącego, wspólnotowego dialogu w zespołowej współpracy obecnej w przestrzeni partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode-2 Science*.

Dysertacja składa się z III części, które podzielone są na tematyczne rozdziały i podrozdziały. Poprzedzona jest obszernym wprowadzeniem, które opisuje ważność podjętego tematu na gruncie edukacji polskiej - proces indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu powyżej normy intelektualnej (ucznia zdolnego) w szkole ogólnodostępnej. Część I dysertacji stanowi rozważania teoretyczne nad ewoluującymi na przestrzeni dziejowej teoriami dotyczącymi przyczyn autyzmu. Rozdział 1 omawia szczegółowo teorie naukowe, neurorozwojowe i ich implikacje pedagogiczne. Dotyczy istoty rozumienia odmienności neurorozwojowej w korelacji do paradygmatu pozytywistycznego i jego powiązań z medykalizacyjnym modelem rozumienia ASD. W kolejnym podrozdziale znajduje się charakterystyka syndromu autystycznego, uwzględniająca różnice płciowe w oparciu o założenia teorii empatyzowania-systematyzowania Simona Barona-Cohena. Istota odmiennego stylu poznawczego osób ze spektrum autyzmu według Simona Barona-Cohena w

aspekcie dwóch modeli interpretacyjnych - odniesienie do pojęcia niepełnosprawności ucznia z ASD stanowi kluczową przestrzeń interpretacyjną w kolejnym podrozdziale. Dalsze podrozdziały z I części dotyczą kwestii, takich jak: rozumienie continuum spektrum autystycznego w modelu eklektycznym, *Autism Spectrum Conditions* (ASC) jako odmiennego sposobu odbierania świata w kontekstach filozoficzno-edukacyjnych, omówienie teorii umysłu w korelacji do złożonych procesów mentalizowania w opisie ucznia z ASD w procesie dostosowywania warunków edukacyjnych, wyjaśnienie istoty zdolności samorodnych, wyspowych występujących w zespole sawanta oraz zinterpretowanie ontologiczne myśliciela monotropicznego w spektrum autyzmu. Rozdział 2 w I części dysertacji skupia się na próbie wyjaśnienia psychogennej i biomedycznej autystycznego spektrum w wymiarze określanym jako pomiędzy mitem, a kolektywizmem naukowym. W kolejnych podrozdziałach znajduje się odniesienie do teorii psychogennej oziębłych matek w kontekście psychoanalitycznym oraz opis ortogenicznej szkoły Bruno Bettelheima i jej współczesnego odniesienia do paradygmatu humanistycznego - kontrowersje. Końcowy podrozdział omawia teorię biomedyczną-alternatywną, która wpisuje się w sposób interpretacji przyczynowości autyzmu w korelacji do interwencyjnego behawioryzmu w terapii i edukacji ucznia z ASD. Rozdział 3 w I części dysertacji omawia koncepcję neuroróżnorodności jako źródła indywidualności uczniów z ASD w dyskursie pedagogicznym w uszczegółowieniu w kolejnych dwóch podrozdziałach jako: neuroróżnorodność obecna w obszarze filozofii społecznej oraz wskazanie wielości obrazów behawioralnych autyzmu w uwzględnieniu multifinalności i ekwifinalności. Rozdział 4 dotyczy genetyki diagnozy nozologicznej - zespół Aspergera, który został wpisany (wchłonięty) w autystyczne spektrum w ujęciu klasyfikacyjnym ICD-11 i DSM 5 i jej korelacji do diagnozy funkcjonalnej w procesie edukacyjnym ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Część II dysertacji obejmuje cztery rozdziały, które dotyczą roli nauczyciela i pedagoga specjalnego w dydaktyce szkolnej i terapii uczniów z ASD w ujęciu 4-ro aspektowym. Jest on rozumiany jako wielozadaniowość, ale nie multitasking nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej, nie integracyjnej, w procesie którego istotną rolę odgrywa szkolny zespół psychoedukacyjny, którego rola między innymi dotyczy organizacji procesu indywidualizacji kształcenia uczniów z ASD (zalecenia w IPET). Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD oraz opisanie modelu nauczania ustrukturyzowanego jako element holistycznego podejścia w edukacji uczniów ze spektrum autyzmu znajduje wyjaśnienie w kolejnym podrozdziale. Rozdział szósty dotyczy ucznia z ASD i jego obecności w edukacji formalnej (szkoła masowa, realizacja podstawy programowej). Obejmuje on dwa podrozdziały, które opisują potrzeby dziecka/ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych, realizującej ideę edukacji inkluzyjnej oraz wyjaśniają istotę przyczyn trudności i niepowodzeń edukacyjnych ucznia ze spektrum autyzmu. Rozdział siódmy wskazuje na modele budowania relacji z uczniem z ASD w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Jego elementy strukturalne tworzą trzy podrozdziały wyjaśniające dwa rodzaje modeli terapeutycznych. Pierwszy z nich dotyczy modelu w oparciu o więź

w rozumieniu Teorii Przywiązania, a drugi - modelu regulacji stanów emocjonalnych obszarów doświadczanych (*Self-Reg.*). Trzeci podrozdział opisuje rolę i znaczenie teorii poliwalnej w kontekście interpretacyjnym *Popatrz mi w oczy*. Rozdział ósmy odnosi się treściowo do rozważań i dylematów współczesnej filozofii - między wiedzą ekspercką, a potoczną środowiska szkolnego dziecka z ASD. Obejmuje dwa obszary zagadnień, tj. wyjaśnia istotę społecznego stereotypu mentalnego w budowaniu obrazu ucznia ze spektrum autyzmu oraz wskazuje na znaczenie filozoficznej narracji indywidualnej rozumienia języka autyzmu w obszarze horyzontów znaczeń w procesie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z ASD.

Część III dysertacji szczegółowo opisuje założenia metodologiczne badań własnych, tj. partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode 2 Science (participatory-educational action research M2S, PEAR M2S)*. Obejmuje osiem uszczegółowionych podrozdziałów z podziałem na poszczególne elementy, odnoszące się do opisu PEAR M2S. W pierwszych dwóch podrozdziałach opisane są dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej oraz zagadnienia dotyczące sterowności paradygmatycznej o charakterze personalistyczno-działaniowym, zawartym w modelu teoretycznym z wskazaniem istoty jego wyboru. Podrozdział trzeci odnosi się do zagadnień związanych z badawczym osadzeniem paradygmatycznym. Podrozdział czwarty porządkuje założenia metodologiczne przed badawcze jako wymogiem ustawowym opracowania Indywidualnego Planu Badawczego w szkołach doktorskich. Podrozdział piąty i szósty odnosi się do postawionych przez badanych i badacza pytań, których zadaniem jest inicjowanie procesu refleksji jako elementu znaczącego w procesie identyfikowania problemów badawczych w procesie wspólnotowości i facylitacji. W podrozdziale szóstym są wymienione metody, techniki i narzędzia badawcze, których mnogość wpisuje się w pluralizm metodologiczny, charakteryzujący proces badawczy PEAR M2S. Szczegółowy harmonogram procesu badawczego PEAR M2S, obejmującego takie elementy jak: czas trwania, miejsce, uczestnicy badań, rola badacza i badanych, „krytycznego przyjaciela” znajduje się w kolejnym podrozdziale. Poszczególne etapy badawcze PEAR M2S, do których zaliczają się elementy składowe, począwszy od rekonesansu dla badania w działaniu (faza rozpoznawczo-diagnostyczna), poprzez dwa cykle działaniowo-badawcze (*action spirals model*) wraz z wskazaniem wybiórczości zastosowanych elementów metodologicznych z tradycyjnego modelu *Mode 1 Science*, znajdują się w dalszych podrozdziałach trzeciej części. Szczegółowa interpretacja i prezentacja rezultatów badawczych w odniesieniu do opracowanego partycypacyjnie modelu teoretyczno-praktycznego, stanowi kluczowy element procesu PEAR M2S w doskonaleniu praktyki i tworzeniu wiedzy. Istotnym elementem procesu badawczego jest opis ryzyka badawczego i kwestii etycznych, istotnych dla badań o charakterze społeczno-jakościowym, wpisanym w orientację personalistyczno-humanistyczną. Prowadzone badania PEAR M2S, pokazały, że nauczyciele i specjaliści-praktycy edukacyjno-terapeutyczni posiadają zasoby poznawcze i refleksyjne do świadomej zmiany w dotychczasowej percepcji ucznia autystycznego, opartej pierwotnie na kategoriach diagnostyczno-medycznych, na rzecz myślenia o uczniu z ZA w wymiarze holistyczno-podmiotowym, uznając zasadność koncepcji

neuroróżnorodności. Początkowy sposób percepcji ucznia z diagnozą ZA przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów był warunkowany między innymi posiadanym doświadczeniem dydaktycznym nauczycieli przedmiotu oraz doświadczeniem terapeutycznym szkolnych specjalistów w codziennej pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniem autystycznym. Przedstawił jednak zbyt stereotypowy i jednowymiarowy obraz funkcjonowania szkolnego ucznia z ZA w zakresie uogólnionej interpretacji doświadczenia w pracy z uczniami autystycznymi. Kategoria indywidualizacji kształcenia była ujmowana jako kryterium uwarunkowane tylko możliwościami poznawczymi ucznia z ZA. Dokonująca się transformacja myślenia badanych podczas procesu badawczego w sposobie percepcji ucznia z ZA, skutkowała nadaniem „nowych” znaczeń dla rozumienia procesu indywidualizacji. Obejmowała ona przejście od potocznego jej rozumienia, poprzez osobiste przekonania, aż do budowania wizerunku ucznia, opartego na strategii rzetelnej wiedzy uwzględniającej aktualny sposób funkcjonowania ucznia z ZA. Systematyczna ewaluacyjna refleksja badanych nad rozumieniem procesu indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu, jej konceptualizacja pozwalała nadać nowy kierunek procesowi określanemu jako działanie w oparciu o strategię pracy dostosowane do możliwości, potrzeb i aktualnych zainteresowań ucznia.

Umiejętność wyodrębniania problemu badawczego w I cyklu badawczo-działaniowym uświadomiła badanym, jak bardzo ważna jest auto refleksja nad dotychczasową praktyką, jak dotychczas, tylko opartą o wymogi ustawowe regulujące pracę i zadania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Wspólna ewaluacyjna etapowa refleksja, skutkowała podjęciem odpowiedzialnych działań w zakresie identyfikacji zdolności ucznia z diagnozą ZA z wykorzystaniem pedagogicznych narzędzi diagnostycznych zdolności ucznia. Wypracowanie Indywidualnego Profilu Ucznia z ASD, jako konstruktu teoretycznego w I cyklu spiralnym działaniowo-badawczym PEAR M2S, skutkowało jego zaadoptowaniem do modyfikacji IPET, dostosowanego do aktualnej diagnozy funkcjonalnej ucznia autystycznego. Stało się też punktem wyjścia do zainicjowania II cyklu działaniowego, którego istotę problemu stanowił fakt rozpoznawalnych trudności dydaktycznych w pracy z uczniem zdolnym z ASD. Identyfikowalną przez zespół potrzebą było opracowanie programu pracy z uczniem zdolnym uwzględniającym jego aktualne potrzeby i możliwości poprzez wykorzystanie w organizacji procesu indywidualizacji kształcenia, określone w cyklu działaniowym jako etap implementacji. Wypracowane modele praktyczno-teoretyczne, zawarte w Aneksie stanowiły element wdrożeniowy do dotychczasowej praktyki szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów.

Opole Borowka