

dr hab. Barbara Winczura
Uniwersytet Wrocławski
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Instytut Pedagogiki
ul. Dawida 1 Wrocław 50-527

Wrocław 26.02.24 r.

**Ocena rozprawy doktorskiej
mgr Agaty Borowskiej**

**pt. „Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu”,
pisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Jacka J. Bleszyńskiego, UKSW w Warszawie
Kraków 2023**

1. Ocena zgodności opracowania z tematem oraz ocena struktury – ocena ogólna

Trafnie wybrany tytuł pracy wyznacza niezwykle ważny i aktualny kierunek tematyczny podejmowanych przez Doktorantkę zagadnień. Rozprawa jest pracą badawczą i mieści się w obszarze badań nad problematyką kształcenia, wychowania i opieki uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym głównie uczniów w spektrum autyzmu/zespołem Aspergera w szkołach ogólnodostępnych. Głównym obszarem badawczym wybranym przez Doktorantkę jest ukazanie koncepcyjnych aspektów ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego (zwanym zespołem IPET) w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia w spektrum autyzmu wraz z poszukiwaniem nowatorskich rozwiązań metodologicznych sprzyjających budowaniu programu małego zakresu w podjętym obszarze codzienności szkolnej. Towarzyszące temu spojrzenie na ucznia w spektrum autyzmu w procesie edukacji wpisuje się swoim działaniem w inkluzyjne organizowanie przestrzeni środowiska szkolnego, w której uczeń będzie wspierany wieloaspektowo, ze wszystkimi swoimi zasobami, umiejętnościami, talentami, ale i trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym. Tym samym zasięg podjętych wątków w projekcie badawczym ukazuje wieloaspektowość oraz złożoność uwarunkowań procesu edukacji i wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym głównie uczniów w spektrum autyzmu w środowisku szkolnym.

Rozprawa ma charakter interdyscyplinarny, obejmujący obszerny zakres wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i filozoficznej, która ma szczególne odniesienie do problematyki etiologii, objawów klinicznych oraz funkcjonowania psychospołecznego osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a także szeroko rozumianego

systemu edukacji i wsparcia oraz procesu dydaktycznego tej grupy uczniów w szkołach ogólnodostępnych.

Rozprawa doktorska została przygotowana w sposób klasyczny. Posiada oryginalny układ, charakterystyczny dla prac o charakterze empirycznym. Zawiera merytorycznie uzasadnioną i uporządkowaną strukturę części, rozdziałów i podrozdziałów, odzwierciedloną poprzez wielość i sposób ich konstrukcji. Ocena proporcji między poszczególnymi rozdziałami nie wzbudza żadnych zastrzeżeń. Przyjęta kolejność została podporządkowana istocie i logice przedmiotu opisywanych w pracy zagadnień, jest więc uzasadniona merytorycznie i metodologicznie. Zaproponowana struktura jest przemyślana, w pełni ukazująca poprawność merytoryczną pracy.

Poza wprowadzeniem, wykazem bibliograficznym, netografią, aneksem praca zawiera trzy główne części pracy. Dwie pierwsze części (II i III) stanowią teoretyczne podstawy badań, natomiast część III obejmuje założenia metodologiczne, opis procesu badawczego wraz z prezentacją wyników badań własnych. Nie mniej ważne w strukturze pracy pozostaje posumowanie i wnioski. Całość pracy liczy 405 stron (nie wliczając obszernego aneksu).

2. Ocena merytorycznej strony rozprawy

Oceniając merytoryczną stronę rozprawy doktorskiej zatrzymano się kolejno na ocenie celu pracy, ocenie przyjętej metody, a także umiejętności jej zastosowania przez Autorkę w treści monografii.

Cel pracy

Podjęte przez Doktorantkę badania miały na celu poznanie procesu ewaluacji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego i jego uwarunkowań w budowaniu zindywidualizowanego systemu kształcenia ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Tak postawiony cel został w projekcie badawczym zrealizowany przez cele cząstkowe. Dla Autorki badań istotne było między innymi rozpoznanie rzeczywistości szkolnej i czynników wpływających na efektywność pracy szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, poznanie sposobów dokonywania ewaluacji zespołowej, poznanie organizacji pracy dydaktycznej w systemie klasowo – lekcyjnym nauczycieli oraz znalezienie przyczyn i czynników warunkujących proces ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego. Na uwagę zasługuje także opracowanie praktyczno - teoretycznego modelu dydaktycznego przy indywidualizacji procesu kształcenia ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz wdrażanie go do dotychczasowej praktyki szkolnego zespołu psychoedukacyjnego nauczycieli i specjalistów (Aneks nr 3: przykładowy

Indywidualny Profil Ucznia z zespołem Aspergera; Aneks nr 4: Propozycja programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu, zespołem Aspergera).

Sama Doktorantka uzasadnia cel podjętej problematyki wieloma powodami. Trafnie argumentuje, że kształcenie uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na autyzm, w tym zespół Aspergera przechodzi w ostatnich latach wiele zmian, które jak wiadomo wynikają z różnych czynników, np.: wdrożenie ICD-11 w tym zmiana nazewnictwa na kategoriaalne obszary funkcjonowania osób z zaburzeniami w spektrum autyzmu, przepisów oświatowych (rozporządzenie MEN z roku 2020, DZ. U. poz. 1309), czy też proponowanej reformy MEN projekt „Edukacja dla wszystkich”. Widzi ponadto potrzebę i konieczność poznania wybranej problematyki w aspekcie edukacyjnym, a co najważniejsze towarzyszy jej przekonanie, że należy podejmować w szkole wszelkie wspólne działania edukacyjno – terapeutyczne, które stwarzają możliwość podnoszenia jakości kształcenia uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym rozwijanie mocnych stron ucznia oraz ukierunkowanie szerokiego zakresu wsparcia w odniesieniu do jego trudności rozwojowych (sensorycznych, poznawczych, emocjonalnych, społecznych).

Na szczególne uznanie zasługuje podmiotowe (przyjęty paradygmat podmiotowości według I. Obuchowskiej), zindywidualizowane podejście edukacyjne, skoncentrowane na rozumieniu specyfiki funkcjonowania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, pracy na osobistych zasobach ucznia, a także podejmowanie działań modyfikujących proces edukacji w celu umożliwienia uczniom sprostanie stawianym wymaganiom w środowisku szkolnym. Postawione w projekcie badawczym cele zostały zrealizowane i szeroko opisane w dysertacji.

Metoda pracy

Autorka jasno prezentuje metodę rozprawy. Przyjęła strategię badań jakościowych. Praca osadzona jest w paradygmacie interpretatywnym, w nurcie badań partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu modelu *Mode 2 Science (M2S) (participatory – educational action research M2S, PEAR M2S)*. Autorka w dysertacji szczegółowo i wnikliwie omawia tło teoretyczne wybranego zagadnienia oraz konstruuje poszczególne etapy projektu badawczego.

a. Zastosowanie metody w treści pracy

Dysertację rozpoczyna prawidłowo i rzetelnie opracowane *Wprowadzenie* w problematykę pracy (s. 5-13), które spełnia swoją funkcję, gdyż znalazły się w nim ogólne informacje dotyczące przyjętego w tytule zagadnienia oraz celu pracy.

Pierwsza część, teoretyczna pracy składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale 1. pt. *Teorie naukowe – neurorozwojowe dotyczące spektrum zaburzeń autystycznych (Autism Spectrum Disorder – ASD) i ich implikacje pedagogiczne* (s. 14-98) Autorka obszernie i szczegółowo charakteryzuje teorie neurorozwojowe wyjaśniające powstawanie patomechanizmów poznawczych u osób z autyzmem. Wybrała w tym celu koncepcje autorstwa czołowych badaczy badań nad autyzmem, między innymi U. Frith i S. Barona-Cohena i dokonała rzetelnej analizy wyników badań nad procesami poznawczymi w autyzmie, dokładnie stylami poznawczymi. W prezentacji wybranych koncepcji odniosła się szczególnie do teorii umysłu, teorii mentalizacji, teorii modularności, teorii symulacji, teorii centralnej koherencji oraz teorii empatyzowania i systematyzowania. Autorka w sposób dogłębny i kompetentny dokonała analizy wspomnianych zagadnień. Wybór koncepcji poznawczych wyjaśniających patomechanizmy funkcjonowania osób w spektrum autyzmu dla planowanego projektu badawczego jest wysoce celowy i zasadny. Między innymi dlatego, iż to właśnie teorie poznawcze odsłaniając szerszy fenotyp poznawczy osób w spektrum wskazują nie tylko na słabe, deficytowe, co mocne, wysepkowe umiejętności rozwojowe i funkcjonalne tych osób (np. osoba z autyzmem jako „mistrz systematyzowania” i jego ponadprzeciętne, nadzwyczajne umiejętności uczenia się). Uwzględnienie potencjałów poznawczych osób w spektrum autyzmu znalazło swoje odniesienie w projekcie badawczym w zakresie planowania zindywidualizowanych działań edukacyjnych w oparciu o mocne strony rozwoju ucznia, poprzez rozpoznawanie jego zdolności, aktualnych zainteresowań, a niekiedy wręcz wybitnych umiejętności ucznia się. Rozdział ten jest wysoce wartościowy w ujęciu poznawczym, ale i ma szerokie odniesienie do praktyki edukacyjno – terapeutycznej uczniów w spektrum autyzmu.

W rozdziale 2. pt. *Próby wyjaśnienia psychogenne i biomedyczne spektrum autystyczne, pomiędzy mitem, a kolektywizmem naukowym* (s. 99-136) Autorka prezentuje przegląd koncepcji wyjaśniających psychogenne i biomedyczne uwarunkowania zaburzeń ze spektrum autyzmu. Natomiast w rozdziale 3. pt. *Koncepcja neuroróżnorodności jako źródło indywiduum uczniów z ASD w dyskursie pedagogicznym* (s. 137-148) skupia uwagę na neuroróżnorodności jako indywiduum uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dopelnieniem prezentowanej problematyki na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu jest rozdział 4. pt. *Zespół Aspergera wpisany w autystyczne spektrum w ujęciu klasyfikacyjnym ICD-11 i DSM-5* (s.149-165), gdzie znajdujemy prezentację zespołu Aspergera ujętą w najnowszych edycjach klasyfikacji diagnostycznej: ICD-11 (WHO, 2018) i DSM-5 (APA, 2013). W treści tej części Autorka wskazała na zmiany definicyjne i kryterialne autyzmu ujęte w tych klasyfikacjach, wprowadziła dyskusję nad wprowadzonymi zmianami oraz odniosła się

do diagnozy nozologicznej i diagnozy funkcjonalnej ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w procesie edukacyjnym. Słusznie podkreśliła istotę holistycznego, kompleksowego podejścia do konstruowania diagnozy funkcjonalnej dziecka/ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w procesie edukacji.

Ta część pracy wskazuje na bardzo dobrą znajomość literatury przedmiotu. Doktorantka w sposób syntetyczno - analityczny dokonała przeglądu kluczowych koncepcji na temat problematyki zaburzeń ze spektrum autyzmu, w tym definiowania, etiologii, symptomatologii, diagnozy i funkcjonowania osób w spektrum autyzmu odwołując się przy tym do najnowszej literatury w omawianym obszarze.

Druga część pracy, także teoretyczna składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale 5. pt. *Nauczyciel i pedagog specjalny w dydaktyce szkolnej i terapii uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* (s. 166-207) Autorka ukazuje szeroki zarys problematyki nauczyciela i pedagoga specjalnego w procesie dydaktycznym oraz wsparciu uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wskazuje na wielozadaniowość nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej, nie integracyjnej oraz podkreśla rolę szkolnego zespołu psychoedukacyjnego zaangażowanego w procesie zindywidualizowanego kształcenia uczniów z zaburzeniami w spektrum autyzmu. Jako przykład holistycznego podejścia w edukacji uczniów ze spektrum autyzmu Autorka podaje model nauczania ustrukturyzowanego – program TEACCH E. Szoplera i R. Reichera analizując jego plusy i minusy dla praktyki edukacyjnej uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w polskim systemie kształcenia.

W rozdziale 6. pt. *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w edukacji formalnej* (s. 207- 227). Autorka zwraca szczególną uwagę na profil indywidualnych potrzeb dziecka/ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (fizycznych, emocjonalnych, społecznych) oraz jego trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym i idące za tym niepowodzenia edukacyjne w szkole ogólnodostępnej. Mocno podkreśla, jak ważnym zadaniem dla nauczyciela/pedagoga jest poznanie i zrozumienie perspektywy autystycznej pod kątem odbierania świata, kategorii potrzeb przynależności, rozumienia emocji i nawiązywania relacji społecznych przez osoby w spektrum autyzmu.

W kolejnym rozdziale 7. pt. *Modele budowania relacji z uczniem w procesie edukacyjno – terapeutycznym* (s. 228 -249) akcent rozważań został mocno postawiony na prezentację trzech modeli budowania relacji z uczniem w spektrum autyzmu. Są to: model w oparciu o więź w rozumieniu Teorii Przywiązania, model regulacji stanów emocjonalnych obszarów doświadczanych (*Self-Reg*) oraz model poliwalny w kontekście „Popatrz mi w oczy”, odnoszący się między innymi do techniki słuchania terapeutycznego. Niewątpliwie

zapropozowane modele mogą stanowić przestrzeń społeczną dla budowania relacji nauczyciel/specjalista z uczniem w spektrum autyzmu w procesie edukacyjno-terapeutycznym w środowisku szkolnym. W ostatnim rozdziale 8. części teoretycznej pracy pt. *Dylematy współczesnej filozofii – między wiedzą ekspercką, a potoczną środowiska szkolnego dziecka z ASD* (s. 250-276) zostały poruszone refleksje na temat inności i społecznego stereotypu mentalnego w budowaniu obrazu osoby w spektrum autyzmu oraz kwestie interpretacji języka autyzmu w rozumieniu potocznym oraz eksperckim w procesie edukacyjnym.

W części III, rozdziale 9. pt. *Założenia metodologiczne badań własnych: partycypacyjno - edukacyjne badania w działaniu w modelu mode 2 since (participatory – educational action research M2S, PEAR M2S)* rozprawy zostały zaprezentowane założenia metodologiczne badań własnych oraz prezentacja wyników badań. Rozdział ten składa się z ośmiu podrozdziałów. Już na samym początku we wprowadzeniu do tej części (s. 277-293) Autorka dokonuje prezentacji koncepcji badawczej w oparciu o przegląd stanowisk partycypacyjno – edukacyjnych badań w działaniu. W sposób bardzo rozbudowany charakteryzuje najważniejsze cechy przyjętego modelu badań – *Mode 2 science*, odnosząc się do fundamentu przyjętego paradygmatu badań. Podkreśla wartości metodologiczne badań w działaniu, a za cel nadrzędny stawia rozwiązanie problemu praktyki edukacyjnej. W kolejnym podrozdziale 9.1. pt. *Dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej* (s. 294-308) Autorka podejmuje polemikę w obszarze nauk społecznych, w tym pedagogiki specjalnej nad wielością modeli paradygmatycznych. Podkreśla znaczenie zniesienia pluralistycznego podejścia paradygmatycznego w obszarze dyskursu o niepełnosprawności i o osobach z niepełnosprawnościami. Wskazuje, jak istotną rolę odgrywa sposób myślenia o człowieku, który zdecydowanie nadaje kierunek dla rozumienia kategorii zaburzenia, choroby, czy też niepełnosprawności. Z kolei samo postrzeganie osoby autystycznej jest ściśle skorelowane ze sposobem interpretacji autystycznego spektrum w określonym modelu, typie myślenia, paradygmacie. Kontynuacja owych rozważań nad paradygmatami ulokowana została w następnych dwóch podrozdziałach pracy: 9.2. pt. *Sterowność paradygmatyczna personalistyczno-działaniowa w modelu teoretycznym – istota wyboru* (s. 308-315) oraz 9.3. pt. *Badawcze osadzenie paradygmatyczne* (s. 315-316), w którym to Autorka deklaruje i określa wybór paradygmatu (paradygmatów) w strukturze badawczej. Dla planowanego procesu badawczego PEAR M2S przyjmuje cztery paradygmaty (spośród dziesięciu) w ujęciu Ireny Obuchowskiej (1987), które z całą pewnością są odzwierciedleniem paradygmatu humanistycznego na gruncie pedagogiki i pedagogiki specjalnej (s. 316).

W podrozdziale 9.4. pt. *Założenia metodologiczne, przed badawcze jako wymóg ustawowy Indywidualnego Planu Badawczego w szkołach doktorskich* (s. 317-321) Autorka określa metodologiczne założenia, przed badawcze konstruując wyjściowy model badawczy. Zaplanowała poszczególne etapy procesu badawczego i postawiła dwa cele badań, dokonując podziału na: cel praktyczny i cel teoretyczny. Postawione cele są zasadne i wpisują się w przesłanki partycypacyjnych badań w działaniu. W tej części opracowania w przyjętym sposobie rozumienia wiedzy w paradygmacie *Mode 2 Science* Autorka powołuje się na koncepcję Henryka Mizerka (2018). Ponadto, dokonała wyboru miejsca procesu badawczego oraz osób badanych. Przedmiotem badań uczyniła nauczycieli i specjalistów szkoły ogólnodostępnej, którzy wchodzi w skład szkolnego zespołu psychoedukacyjnego (zwanym zespołem IPET). Należy podkreślić, że założenia metodologiczne, przed badawcze są bardzo ważne z punktu widzenia planowanych badań i stanowią wstęp do prezentacji projektu badawczego. Autorka rzetelnie opracowała ten etap.

W podrozdziale 9.5. pt. *Problemy i pytania badawcze – wspólnotowość i facylitacja* (s. 321- 332) uwaga Autorki skupia się na problematyce badawczej. Konstruuje pytania badawcze dotyczące genezy problemu oraz sytuacji problemowej korzystając przy tym z typologii podziału pytań badawczych w strategii PEAR M2S według koncepcji Henryka Mizerka (2018). Na etapie rekonesansu badawczego (diagnostyczno - rozpoznawczego) podczas rozmów z nauczycielami i specjalistami szkoły ogólnodostępnej ustaliła pięć pytań, które przyjmują postać pytań opisowych. Zidentyfikowane pytania pozwoliły Autorce projektu na rozpoznanie badanych rzeczywistych potrzeb i trudności ucznia z zespołem Aspergera, stanowiących punkt wyjścia do rozpoczęcia pierwszego cyklu działaniowego badań PEAR M2S. Wydaje się to zasadne z punktu deklarowanego przez Autorkę modelu badawczego. Kolejno Autorka jako badaczka inicjująca proces badawczy prezentuje osiem pytań skierowanych do nauczycieli i specjalistów, wchodzących w skład tzw. zespołu psychoedukacyjnego. Określa tym samym najważniejsze obszary problemowe w procesie badawczym. Współpraca zespołowa z uczestnikami zespołu okazała się przestrzenią do sformułowania i opracowania kolejnych zestawów pytań z punktu widzenia samych badanych. Proces konstruowania problemów badawczych nacechowany był wysoką dynamizacją z uwagi na etapową refleksyjność członków zespołu i nakierowany był na działanie projektujące zmianę o charakterze hermeneutycznym i prakseologicznym. Na tym etapie Autorka projektu wykazała się wysoką umiejętnością diagnozowania problemów badawczych, wpisując je ściśle w realizację zamierzonych celów. Ponadto w procesie projektowania pytań badawczych bardzo dobrze rozumiała wagę roli badacza(ki), skalę potrzeb odczuwaną przez środowisko badawcze,

strukturę oraz ważność wybranego problemu. Wszystkie te umiejętności świadczą o bardzo dobrej orientacji Autorki w przestrzeni problemowej wybranego środowiska badawczego.

Podrozdział 9.6. pt. *Metody, techniki i narzędzia badawcze – pluralizm metodologiczny* (s. 332- 339) obejmuje charakterystykę wybranych i zastosowanych w pracy metod, technik i narzędzi badawczych. W swoich badaniach Autorka wykorzystwała obserwację uczestniczącą, jawną bezpośrednią, a dokładnie jej odmianę *shadowing*, rozumianej jako partycypacja badaczki w zaplanowanych spotkaniach szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, wywiady indywidualne (pogłębione) podczas rozmów indywidualnych z badanymi, wywiady grupowe (zogniskowane) podczas spotkań zespołowych. Na etapie pierwszym w procesie badawczym wykorzystwała także analizę dokumentacji szkolnej ucznia z zespołem Aspergera oraz rozmowy osobiste z badanymi. Wiele potrzebnych danych zostało zebranych z wykorzystaniem partycypacyjnych technik badawczych. Ich wybór do zbierania danych w aspekcie celu badań i sformułowanych problemów badawczych jest w pełni uzasadniony. Cały proces gromadzenia potrzebnych danych przy użyciu wybranych narzędzi i technik został przez Autorkę opracowany rzetelnie. Jedyne czego nie znajdujemy w tej części pracy, to prezentacji, opisu centralnej metody projektu badawczego - badań w działaniu.

Pełny harmonogram procesu badawczego został opisany w kolejnym podrozdziale 9.7. pt. *Harmonogram procesu badawczego* (s. 339-370). Autorka prezentuje w nim dane o czasie trwania badań, etapach badawczych, miejscu oraz uczestnikach badania. Nie mniej ważne pozostaje szersze omówienie roli badacza i badanych w procesie badawczym (szkolny zespół nauczycieli i specjalistów), a uwagę przykuwa powołanie „krytycznego przyjaciela” w osobie pedagoga szkolnego, którego rola wyróżnia się w wielu niekwestionowanych zadaniach na linii badaczka - krytyczny przyjaciel - badani w procesie badawczym. W dalszej części rozprawy Autorka dokładnie omawia etapy badawcze PEAR M2S, według koncepcji cykliów działaniowo-badawczych. Badaczka trzyma się chronologicznie ustalonych działań i samych czynności badawczych wykonywanych w ich obrębie (cykle i etapy). W tej części dokonuje także prezentacji wyników badań, przywołując wypowiedzi badanych. Należy podkreślić, że podjęte działania w pełni wpisują się w badania w działaniu, co z przyjętego założenia znaczy, że przynoszą planowane efekty w postaci refleksji osób badanych i wpływają na zmianę podejmowanych działań u poszczególnych jej członków oraz całego zespołu. W tym miejscu pewnym ubogaceniem jest przyjęcie przez badaczkę w procesie badawczym PEAR w modelu *Mode 2 Science* (M2S) niektórych elementów metodologicznych z tradycyjnego modelu *Mode 1 Science* (M1S), co w rezultacie pomogło w porządkowaniu i opisie zebranego materiału badawczego w toku prowadzonych badań (s. 360). W następnym punkcie tego podrozdziału

9.7.4. pt. *Interpretacja i prezentacja rezultatów badawczych (model teoretyczno-praktyczny)* (pewnie zapis omyłkowy, powinno być w odwrotnej kolejności: *Prezentacja i interpretacja...*, gdyż standardowo dokonujemy prezentacji danego materiału, a potem go interpretujemy) Autorka przedstawia opis procesu badawczego, jego przebieg, konteksty teoretyczne, związane z realizacją celu teoretycznego. Ukazuje drogę tworzenia planu badawczego lokując projektowanie i działania badawcze w kontekście naukowym. Nietrudno zauważyć, że skupia się jednak na samym procesie, istocie i złożoności roli jaką przyjęła w procesie badawczym, szeroko prezentując i interpretując swoje działania, jakie podejmowała w kolejnych etapach wielowątkowego procesu badawczego. Niedociągnięciem w tej części rozprawy są wybrane opisy i ich interpretacje przebiegu zmian. Badaczka ukazujące jedynie sytuacje w ujęciu statycznym. Zabrakło natomiast opisu przebiegu samej zmiany powodowanej wprowadzonym działaniem, a to niewątpliwie najważniejszy element każdego badania w działaniu. Ze względu na przyjęty typ badania w projekcie (ukazanie przebiegu badania w działaniu) widnieje zatem potrzeba szerszego ukazania przebiegu samej zmiany, a co najważniejsze jej opis przeobrażeń w kontekście interpretacyjnym.

Znaczną wartością prowadzonych badań, istotnym efektem etapu działaniowo - praktycznego jest wspólne wypracowanie przez szkolny zespół psychoedukacyjny modelu teoretyczno-praktycznego, który daje podstawy do tworzenia programów pracy z uczniem ze spektrum autyzmu (zespołem Aspergera), (Aneks nr 4). W tym zakresie zostały zrealizowane cele badawcze projektu, teoretyczny i praktyczny.

Po prezentacji i interpretacji wyników badań, w kolejnym podrozdziale 9.8. pt. *Ryzyko badawcze i kwestie etyczne* (s. 370-376) Autorka w sposób refleksyjny podejmuje rozważania nad ograniczeniami prowadzonych badań. W pełni rozumie etyczne aspekty projektu badawczego, które zostały uwzględnione w procesie badawczym. Z ostrożnością wskazuje na elementy ryzyka podczas prowadzonych badań. W oparciu o zaprezentowany w pracy opis czynności, ich przebieg i wskazane w pracy dylematy można wnioskować, że Autorka jest osobą kompetentną, dobrze znającą metodologię pracy naukowej, a zarazem wyczuloną na poszanowanie podmiotowości i uwzględnienie praw uczestników badań. Przejawia postawę refleksyjnej praktyki, szczególnie wobec takich oddziaływań terapeutyczno-edukacyjnych, które są nacechowane postawą rozumienia empatycznego dziecka/ucznia.

Ostatni element rozprawy stanowi część pt. *Struktura pracy i jej szczegółowe omówienie (podsumowanie i wnioski)* (s. 373-382). Pierwsza część (mało istotna w tym miejscu rozprawy) to streszczenie pracy w formie szeroko pomniejszonej charakterystyki poszczególnych rozdziałów. Natomiast druga i trzecia część, zdecydowanie najważniejsza, to podsumowanie i

wnioski. Autorka w sposób wysoce kompetentny dokonuje przeglądu najważniejszych treści pracy, wprowadzając wyjątkowo trafne i cenne odniesienia do wielu źródeł. Prowadzi w tym obszarze jasną i uporządkowaną narrację. Najistotniejsze wnioski z wybranych wątków teoretycznych pracy oraz metodologicznych aspektów badań stanowi uzasadnione zakończenie rozprawy.

Doceniając wszelkie walory merytoryczne tego wyjątkowo rzetelnego opracowania należy podkreślić kilka z nich:

(1) Część teoretyczna i metodologiczna pracy oparta jest na reprezentatywnej i aktualnej literaturze dla przyjętego przedmiotu badań i świadczy o tym, że Autorka posiada umiejętność naukowego wglądu w przedmiot badań i analiz oraz syntetycznie przedstawia i analizuje treści zawarte w literaturze naukowej.

(2) Wszystkie rozdziały teoretyczne pracy są spójne pod względem logicznym, prezentują wszelkie niezbędne informacje związane z omawianym zagadnieniem i są wartościowe w sensie kognitywnym. Wyróżnia je reprezentatywna dla podjętego tematu, bardzo obszerna i aktualna baza źródłowa, dająca możliwość rzetelnego opracowania wszystkich badanych zagadnień. Treści zawarte w części teoretycznej pracy oddają kompletny zarys, tworząc przejrzysty opis teoretycznych podstaw badań własnych. Lektura tej części pracy jest niezwykle interesująca, wielowarstwowa i świadczy o bardzo dobrym rozeznaniu Doktorantki w literaturze przedmiotu.

(3) Część założenia metodologiczne badań własnych zawiera charakterystykę wyboru strategii podjętych badań, prawidłowe i wyczerpujące określenie celów i przedmiotu badań, problemów badawczych, opis zastosowanych technik i narzędzi badawczych oraz teren i organizację badań własnych, w tym charakterystykę osób badanych. Opis zaprezentowanej koncepcji metodologicznej jest opracowany zasadnie co do obranego celu podjętych badań. Zauważalna jest również obszerna znajomość aktualnej literatury metodologicznej, która ujawnia się trafnymi odwołaniami do wielu pozycji z tego zakresu. Świadczy to o wysokich kompetencjach metodologicznych Doktorantki.

(4) Całość analizy otrzymanych rezultatów badań charakteryzuje się logicznością. Doktorantka wykazała się umiejętnością prawidłowej prezentacji i analizy zgromadzonych w toku badań danych empirycznych.

3. Ocena formalnej strony rozprawy

Oceniając formalną stronę rozprawy doktorskiej zatrzymano się na jej języku, a także nad sposobem i umiejętnością formułowania wniosków.

a. Język

Język pracy pod względem leksykalnym i stylistycznym należy uznać za poprawny. Doktorantka operuje bogatym słownictwem psychologicznym, pedagogicznym, socjologicznym. Używa języka naukowego, bardzo dobrze posługuje się pojęciami badawczymi i terminami z obszaru nauk społecznych, w tym szczególnie z metodologii nauk społecznych. Język pracy jest naukowy. Drobne błędy językowe, jak np. inwersja słów, literówki, brak przecinków, w żaden sposób nie przysłaniają rzetelnego opracowania rozprawy.

b. Formułowanie wniosków

Wnioski są w rozprawie formułowane w sposób zrozumiały i kompetentny, są dobrze uargumentowane i uzasadnione w treści pracy. Odznaczają się logicznością wyводу. Wynikają bezpośrednio z przeprowadzonych badań. Na podkreślenie zasługuje rzetelność w prezentowaniu otrzymanych wyników badań własnych. Doktorantka wykazuje się dobrą umiejętnością interpretacji uzyskanych danych empirycznych. Potrafi dokonać logicznej syntezy badań własnych. Dokonana analiza zgromadzonego materiału empirycznego oraz ich pedagogiczna interpretacja świadczą o wysokich kompetencjach badawczych Doktorantki. Praca ma również dużą wartość implikacyjną dla praktyki pedagogicznej, co Autorka szczegółowo zaprezentowała i wielokrotnie podkreśla w swojej pracy.

4. Zapis bibliograficzny i przypisy

Zebrana bibliografia jest bardzo obszerna. Autorka dotarła do wielu pozycji w obszarze analizowanej problematyki. Cieszy również bardzo obfite korzystanie z literatury obcojęzycznej, zwłaszcza anglojęzycznej. Praca zawiera dużo przypisów, które wskazują na umiejętne posługiwanie się literaturą naukową. Natomiast na stronach, gdzie przypisów brak, Autorka odznacza się samodzielnym myśleniem i umiejętnością prowadzenia logicznie poprawnego wyводу. Redakcja przypisów jest jednolita, poprawna. Cała praca jest opracowana przejrzysto pod względem edytorskim.

5. Wnioski końcowe

Przedłożona do oceny rozprawa doktorska dowodzi, iż mgr Agata Borowska jest badaczem o wysokich kompetencjach naukowo-badawczych. Bardzo dobre usytuowanie problematyki badawczej na gruncie teoretycznym, twórcza konceptualizacja własnej przestrzeni badawczej oraz osiągnięte efekty badawcze złożyły się na uzyskanie wiedzy poznawczo wartościowej. Temat zakreślony w tytule rozprawy omówiony został kompetentnie,

w sposób nowatorski, wyczerpująco i szczegółowo. Autorka osiągnęła sugerowany przez tytuł pracy cel rozprawy. Na podkreślenie zasługuje obiektywizm i refleksyjność Badaczki w prezentowaniu otrzymanych wyników badań własnych. Widoczny jest ogrom pracy badawczej Autorki włożony w przygotowanie rozprawy doktorskiej, a wskazane w recenzowanej pracy drobne niedoskonałości w żaden sposób nie umniejszają wartości merytorycznej recenzowanej rozprawy oraz jej znaczenia dla podjętej problematyki. Po drobnych uzupełnieniach praca jest warta opublikowania w formie monografii.

Można zatem stwierdzić, że monografia Doktorantki jest w pełni samodzielna, poprawna zarówno pod względem teoretycznym, jak i metodologicznym. Stanowi oryginalne rozwiązanie problemu badawczego oraz obejmuje przemyślane etapy prowadzenia badań własnych, a także analizę i interpretację otrzymanych danych.

Na docenienie zasługuje umiejętność dokonywania analiz badawczych oraz ich pedagogicznych konstatacji, a także odniesienie uzyskanych wyników do literatury przedmiotu. Ponadto dysertacja potwierdza ogólną wiedzę Doktorantki w zakresie nauk społecznych, dyscyplinie pedagogika oraz daje świadectwo jej umiejętności samodzielnego prowadzenia badań naukowych. Dokonując całościowej i szczegółowej analizy oceny recenzowanej pracy stwierdzam, że jest to bardzo dobrze napisana rozprawa naukowa. Stanowi nie tylko wartościowe i oryginalne przedstawienie podjętego tematu badawczego, ale także ma istotne znaczenie dla praktyki pedagogicznej - organizacji kształcenia, wychowania i opieki uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym szczególnie z uczniami w spektrum autyzmu.

W konkluzji, odnosząc się do przedłożonej mi do oceny rozprawy doktorskiej mgr Agaty Borowskiej pt. *Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dra hab. Jacka J. Błęszyńskiego do teoretycznych, metodologicznych i empirycznych aspektów tejże rozprawy, stwierdzam, iż zostały spełnione wszystkie wymogi określone w art. 187 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 742 z późn. zm.), wnoszę tym samym o przyjęcie rozprawy doktorskiej i dopuszczenie mgr Agaty Borowskiej do dalszych etapów postępowania przewodu doktorskiego o nadanie stopnia naukowego doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

dr hab. Barbara Winczura

