



Ustroń, 25 stycznia 2024

Recenzja 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. Błeszyńskiego

Uwagi wstępne

Tematyka przedłożonej do recenzji pracy wpisuje się w szeroki nurt badań nad organizacją kształcenia, wychowania i wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami w rozwoju. Mimo tego, że Autorka skupia się na konkretnym przypadku ucznia ze spektrum autyzmu, to jednak same rozwiązania formalne i nieformalne dotyczące konstruowania i urzeczywistniania jego indywidualnego procesu edukacyjnego przyjmują wiele wymiarów uniwersalnych. To zaś zachęca do refleksji nad całym systemem edukacji i wsparcia osadzonego w swoistym tyglu oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli. Podjęte w pracy zagadnienia osadzone są w czasie swoistego przesilenia edukacji specjalnej (w tym jej różnych nurtów od w pełni separacyjnych po radykalnie włączające), co nadaje treściom opracowania szczególny wymiar i lokuje je pośród istotnych głosów wskazujących na potrzebę dalszych poszukiwań optymalnych rozwiązań edukacyjnych z jednej strony, a z drugiej –

pokazuje konkretne przeszkody i sposoby ich znoszenia w praktyce szkolnej. To także praca wielowątkowa ukazująca złożoność uwarunkowań edukacji i wsparcia konkretnej grupy uczniów ze spektrum autyzmu. Mimo tego, że osoby z ASD są obecnie (z różnych powodów) częstym podmiotem opracowań naukowych, to jednak stosunkowo niewiele miejsca w rodzimej literaturze przedmiotu badacze poświęcają na deskrypcję, eksplikację i prognozę w obszarze konkretnych działań formalnych organizowania ich edukacyjnych ścieżek rozwoju. Choć tematyka ta stanowi tło istoty pracy to jednak tworzy swoisty fundament merytoryczny odzwierciedlający cel praktyczny pracy (Autorka, s. 317) – co postrzegam jako jeden z walorów pracy. Jednak przede wszystkim to praca skoncentrowana na ukazaniu koncepcyjnych aspektów ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, wnosząca wkład w poszukiwanie nowatorskich rozwiązań metodologicznych sprzyjających nie tylko gromadzeniu istotnych danych, ale także (a może przede wszystkim) budowaniu teorii małego zasięgu w podjętym obszarze codzienności szkolnej, co odzwierciedla cel teoretyczny pracy (Autorka, s. 317).

Doktorantka ulokowała swoje badania w paradygmacie interpretatywnym (s. 316), koncepcję badań osadziła w nurcie badań partycypacyjnych – edukacyjnych badań w działaniu, a do gromadzenia informacji wykorzystwała obserwację uczestniczącą, wywiady, analizę treści.

Na pozytywną uwagę zasługuje również interdyscyplinarny wymiar pracy, wyrażony w kompilacji wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, a także ulokowanej w szeroko pojętej metodologii nauk społecznych, co pozwala Autorce na interdyscyplinarny ogląd problemu i konstrukcji projektu badawczego.

Rozprawa posiada oryginalny układ. Na strukturę dysertacji składają się trzy rozdziały tworzące de facto dwie części: teoretyczne podstawy pracy oraz opis procesu badawczego, wraz z prezentacją wyników badań własnych, stanowiący meritum pracy – do czego odniosę się dokładniej w trakcie omawiania i oceniania poszczególnych części rozprawy). Całość została zawarta (nie włączając aneksu) na 405 stronach standardowego maszynopisu.

Oceniając pracę najpierw odniosę się do poszczególnych jej części, po czym przedstawię konkluzję końcową.

Teoretyczne podstawy badań

W obrębie teoretycznych podstaw badań własnych Autorka wyróżniła dwie części. Treści obu części uporządkowała w czterech rozdziałach. Pierwsza część została poświęcona problematyce spektrum autyzmu, druga – (nieco uogólniając) kontekstom edukacji i wspierania uczniów z ASD.

Część pierwszą otwiera rozdział wprowadzający w tematykę, w którym Kandydatka szczegółowo charakteryzuje wybrane teorie neurorozwojowe dotyczące spektrum autyzmu. W drugim rozdziale znajdujemy przegląd koncepcji wyjaśniających psychogenne i biomedyczne uwarunkowania spektrum autyzmu z trafnie dookreślonym metaforycznym rozszerzeniem – *między mitem a kolektywizmem*. W kolejnym rozdziale Autorka skupia się na neuroróżnorodności jako indywiduum uczniów z ASD. Część tę domykają treści dotyczące Zespołu Aspergera w ujęciu klasyfikacji ICD – 11 i DSM 5.

Drugą część otwiera zarys problematyki nauczyciela i pedagoga specjalnego rozpatrywanego w kontekście dydaktyki szkolnej i terapii uczniów spektrum autyzmu. Naturalną kontynuacją tych treści są zagadnienia ukazujące ucznia z ASD w edukacji formalnej. W dalszej kolejności Autorka skupia się na budowaniu relacji z uczniem w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Swoistym dopełnieniem tej części są zagadnienia rozpostarte na osi napięć między wiedzą ekspercką a potoczną ukazujące istotę społecznego stereotypu mentalnego ucznia w spektrum autyzmu oraz kwestii językowych obecnych w procesie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z ASD.

Pomijam dokładną charakterystykę treści tej części pracy, natomiast skupiam się na wyrażeniu ogólnej opinii na jej temat.

Dwie pierwsze części budują tło teoretyczne badań zatem omawiam je łącznie. Pozytywnie oceniam strukturę i dobór treści części pierwszej i drugiej. Omówione zagadnienia zostały trafnie dobrane i tworzą kompetentny, ogólny zarys teoretycznych podstaw projektowanych badań (problematykę spektrum autyzmu oraz ewaluacji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego). Dodam, że to część obszerna, stanowiąca orientacyjnie 2/3 całej rozprawy (wyłączając aneks i bibliografię). Uwaga ta jest na tyle istotna, że w pracach badawczych osadzonych w paradygmacie

interpretatywnym często części te zredukowane są do minimum zawierającego uwagi wstępne, ewentualnie wprowadzenie do tematu i zarysowanie najważniejszych kategorii, a ich rozwinięcie (dopełnienie) znajdujemy w interpretacjach uzyskanych danych. Niemniej jednak pozostawiam na marginesie dyskusję nad funkcjami teoretycznych podstaw w badaniach ułożonych w przyjętym paradygmacie, uznając podejście Autorki za jedno z możliwych.

Wnikliwa analiza treści inspirowała do sformułowania dwóch wątpliwości zachęcających do polemiki.

Pierwsza uwaga dotyczy kwestii pedagoga specjalnego – słusznie wyeksponowanego przez Doktorantkę – w części drugiej. Zgadza się, że w przypadku realizowania obowiązku szkolnego ucznia ze spektrum autyzmu w placówce ogólnodostępnej, na mocy trafnie zidentyfikowanego przez Autorkę aktu prawnego, jego obecność kojarzona jest przede wszystkim z funkcją nauczyciela współorganizującego proces kształcenia. W Polsce jego rola w praktyce (zgodnie z potocznym i praktycznym myśleniem) została wywiedziona z funkcji pełnionej w klasach integracyjnych. Takie podejście znajdujemy w pracy. Zabrakło jednak konceptualizacji typowej dla edukacji włączającej – współnauczania (co-teaching) ukazującego go w perspektywie sześciu (czasem pięciu) typowych technik współdziałania z nauczycielem przedmiotu /edukacji wczesnoszkolnej (dla przykładu prace M Friend, L Cook, M. Reising, H. Swanson, S. G. Fitzel, w Polsce – prace G. Szumskiego). To niezwykle bogaty w publikacje trop wart uzupełnienia i jednocześnie przydatny w znoszeniu stereotypu współpracy na zasadzie jeden uczy – drugi asystuje. Prócz tego zabrakło rozpatrzenia stanowiska pedagoga specjalnego w przedszkolu / szkole ogólnodostępnej. Zdaję sobie sprawę, że stanowisko obecne jest w naszym systemie edukacji od niespełna dwóch lat, co wyjaśnia „jego absencję” w rodzimych opracowaniach naukowych. Trudno w pełni kojarzyć jego rolę z typowym SENCor – funkcjonującym w systemach szkolnych wielu krajów, ale z pewnością jest to rola trafnie przystająca do problematyki, wyeksponowanego w pracy zespołu psychoedukacyjnego. Sądzę, że przywołanie przypisywanych pedagogowi specjalnemu zadań i spełnianych funkcji wzbogaciłoby problematykę pracy o nowe spojrzenie. Nurt badań nad SENCor / SENCod jest także bogato reprezentowany w anglojęzycznej literaturze przedmiotu (dla przykładu: M. Farrell, H. Kearns, S.

Mackenzie) i przywoływany w większości prac podejmujących kwestie organizacyjne edukacji włączającej.

Druga uwaga dotyczy zakończenia (podsumowania / uogólnienia) dwóch pierwszych części – a w zasadzie jego braku. Sądzę, że dzięki niemu Doktorantka nie tylko mogłaby dokonać wartościowej syntezy prezentowanych stanowisk, ale przede wszystkim umotywić zasadność (poznawczą i praktyczną) skonstruowanego projektu badawczego wskazując na braki / niedostatki takich badań w literaturze przedmiotu.

Uwagi te traktuję jako głos w dyskusji, a nie wskazanie błędu i podkreślam, że nie powinny przesłonić globalnej wartości tej części pracy.

Przede wszystkim pozytywnie oceniam strukturę części pierwszej. Wprawdzie treści znaczące (dla problematyki badawczej) przeplatają się z kontekstowymi, a nawet zbytecznymi, ale generalnie poszczególne rozdziały tworzą logiczną i spójną całość. Na pozytywną uwagę zasługują bogate i trafne odwołania do literatury – część pierwsza wskazuje na bardzo dobrą orientację Badaczki w problematyce spektrum autyzmu. Doceniam także umiejętność syntezy, trafne wyprowadzanie wniosków oraz logiczne łączenie omawianych zagadnień. Omawiana część nie jest, więc tylko przeglądem stanowisk czy koncepcji, ale stanowi autentyczne, spójne tło badań. W moim przekonaniu tak opracowane teoretyczne podstawy badań mogą stanowić punkt wyjścia w konstruowaniu koncepcji badawczej i co niemniej ważne tworzyć pewnego rodzaju narzędzie interpretacji zebranych w badaniu informacji.

Uogólniając – treści zawarte w części pierwszej zostały trafnie dobrane i umiejętnie uporządkowane. Wywód jest logiczny i przejrzysty. Dostrzegam znawstwo tematu od strony merytorycznej i dojrzałość Doktorantki w problematyzowaniu zagadnień.

Założenia metodologiczne badań własnych i prezentacja wyników badań

Założenia metodologiczne badań własnych zostały zaprezentowane w części trzeciej składającej się z jednego rozdziału, a w jego obrębie z ośmiu podrozdziałów. W końcowych podrozdziałach znajdujemy także prezentację i interpretację uzyskanych wyników. Opis koncepcji badawczej otwiera wprowadzenie przyjmujące

charakterystyki (po części także przeglądu stanowisk) partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu. To obszerna część (ss. 277-293), w której mgr Agata Borowska dowodzi swojej erudycji odnosząc się do fundamentu koncepcyjnego skonstruowanego projektu badawczego. Pozytywnie oceniam ten fragment znajdując w nim praktycznie wszystkie najważniejsze wątki cechujące badania partycypacyjne w działaniu w przyjętym modelu, oraz rozbudowane ich konteksty, dodam – nieco utrudniające recepcję.

Kolejny podrozdział 9.1. (poprzedni nie został wyodrębniony) został zatytułowany: *Dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej*. To podrozdział prezentujący streszczenie toczącej się na gruncie pedagogiki specjalnej dyskusji, ukierunkowanej na zniesienie pluralistycznego podejścia paradygmatycznego w obszarze dyskursu o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami. Bez wątplenia to interesujący przegląd stanowisk nie zakończony deklaracją Autorski konkludującą swoje poglądy w omawianym obszarze. Kończy ją natomiast stwierdzenie, że w każdej z wymienionych koncepcji można dopatrywać się sterowności wyznaczającej kierunek myślenia i działania – co zachęciło Doktorantkę do kontynuowania i rozszerzenia tych treści w kolejnych podrozdziałach: 9.2 i 9.3. W tym ostatnim znajdujemy oczekiwaną deklarację przyjętego paradygmatu (w ujęciu Autorki paradygmatów), chociaż nawiązując już do zupełnie innego poziomu myślenia o paradygmacie. W pierwszych dwóch podrozdziałach Autorka najczęściej odnosi się do paradygmatu w ujęciu najbardziej powszechnym, tzn. jako zestawu założeń ontologicznych dotyczących natury rzeczywistości, które warunkują akceptację wyników badań w danym ujęciu oraz strukturę działalności naukowej, a także zbiór pojęć i teorii tworzących podstawę danej nauki. Natomiast w deklaracji wyboru paradygmatów Badaczka wskazuje na cztery (spośród dziesięciu) w ujęciu Ireny Obuchowskiej, które de facto są pewną formą uszczegółowienia, na gruncie pedagogiki specjalnej, paradygmatu humanistycznego. Autorka zapewne jest świadoma tego przeniesienia poziomów, niemniej jednak dokonuje w tym miejscu skrót znacznie upraszczającego dyskusję w tym obszarze. Dodatkowo komplikuje przejrzystość wyводу ostatnim zdaniem, umieszczonym bezpośrednio pod listą wybranych „paradygmatów” z zestawu I. Obuchowskiej, pisząc: *„Badania PEARM2S były osadzone w paradygmacie*

refleksyjno-działaniowym, w ujęciu humanistyczno-personalistyczno-antropocentrycznym o charakterze transformatywno-pragmatycznym w orientacji jakościowej' (Autorka, s. 316). Ważne jednak, że mgr Agata Borowska jest świadoma niebezpieczeństw wynikających z eklektycznego łączenia paradygmatów pozytywistycznych (scjentyistycznych) z humanistycznymi, co w praktyce badań pedagogicznych nad niepełnosprawnością wielu badaczy czyni, a zarazem czemu sprzyja powierzchowne traktowanie biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności oraz koncepcja oceny funkcjonalnej (zbudowanej na modelu ICF niepełnosprawności) obejmującej: funkcje i strukturę ciała, aktywność i uczestniczenie, czynniki środowiskowe.

W kolejnym podrozdziale znajdujemy metodologiczne założenia przed badawcze. Z punktu widzenia projektowania zamysłu badawczego to ważne treści, ponieważ ukazują one wyjściowy model badawczy. Jest on szczególnie istotny w zrozumieniu dalszej części pracy, a zarazem stanowi punkt odniesienia w ocenianiu wartości merytorycznej zrealizowanych badań.

Autorka formułuje dwa cele. Pierwszy praktyczny, drugi teoretyczny. Pierwszym jest udoskonalenie praktyk „w organizacji indywidualizacji procesu kształcenia, uwzględniającego zasoby, talenty i bieżące zainteresowania ucznia ze spektrum autyzmu, w miejscu partycypacyjnych badań edukacyjnych [...]” (s. 317). Cel ten nie budzi większych zastrzeżeń, zapewne można by dyskutować czy talent jest zasobem osobistym i czy w efekcie cel zawiera powtórzenie. Natomiast celem teoretycznym jest „wytworzenie wiedzy (wspólne opracowanie teoretycznego modelu – planu, wynikającego z pytań i problemów badawczych podczas rekonesansu badawczego i spiralnych cykli działaniowych PEAR M2S, rozumianego jako wytworzenie <nowej wiedzy>” (s. 317). Przy czym, w mojej ocenie, w dalszej części pracy Autorka wytworzenie wiedzy w większym stopniu odnosi do kontekstów procesu badawczego (zwłaszcza roli badacza / badaczki) niż samego procesu tworzenia modelu / planu indywidualnej i grupowej pracy z uczniem z ASD. To bardzo ambitny cel, trafnie wpisujący się w przesłanki partycypacyjnych badań w działaniu.

W dalszej części znajdujemy charakterystykę założeń opartych na, niezwykle popularnym w anglojęzycznej literaturze w ostatnich latach, nurcie evidence-based-

practice oraz przyjętym sposobie rozumienia tworzenia wiedzy w Mode 2 Science (określanym przez Autorkę jako paradygmat, s. 319) z wykorzystaniem koncepcji Henryka Mizerka. Słusznie w tym miejscu rozprawy Doktorantka podkreśla, że wskazane założenia mogą ulegać rekonstrukcji w trakcie prowadzonych badań. Pozytywnie oceniam tę część traktując ją jako wstęp do merytorycznej prezentacji projektu badawczego.

W podrozdziale piątym Kandydatka skupia się na problematyce badawczej. W ogólnej typizacji badań ponownie korzysta z dorobku H. Mizerka dzieląc je na pytania dotyczące genezy problemu raz sytuacji problemowej. W dalszej kolejności znajdujemy pięć pytań sformułowanych na etapie rekonesansu badawczego stanowiących trafnie zidentyfikowany punkt wyjścia w zakresie problemu i sytuacji problemowej. Wszystkie przyjmują postać pytań opisowych, co naturalnie wpisuje się w deklarowany przez Autorkę model badawczy. Sformułowane pytania – co podkreśla Badaczka – zostały wygenerowane w związku z potrzebą skonstruowania projektu badawczego w Szkole Doktorskiej – zatem w przyjętym modelu badawczym nie musiały odegrać istotnej roli (na marginesie, z podobną sytuacją spotykamy się w rozprawach doktorskich konstruujących proces badawczy oparty na teorii ugruntowanej). Na kolejnych kartach rozprawy Autorka prezentuje zestaw pytań skierowanych do uczestników zespołu psychoedukacyjnego. Obejmuje on osiem pytań (w zasadzie siedem bo jedno przyjmuje postać stwierdzenia wymagającego uzupełnienia). Pozytywnie oceniam ten zestaw, świadczy on o dobrej orientacji Badaczki w polu problemowym, co potwierdza także kontekstualne wyjaśnienie pytań. Współpraca z uczestnikami zespołu zaowocowała kolejnymi zbiorami pytań ściśle nawiązującymi do praktyki pedagogicznej, co ważne uwzględniającymi kluczowe i kontekstowe obszary (a w rezultacie analizy także kategorie) wpisujące się w realizację założonego celu praktycznego i teoretycznego.

Metody, techniki i narzędzia badawcze zostały scharakteryzowane w kolejnym podrozdziale. W celu zbierania informacji Doktorantka wykorzystwała: obserwację uczestniczącą, jawną, bezpośrednią – jej odmianę shadowing (stosunkowo rzadko użytkowaną w badaniach pedagogicznych ze względu na jej niski stopień przydatności), wywiady (indywidualne i grupowe), analizę dokumentacji szkolnej oraz rozmowy. Dodać należy, że część danych zebrała przy pomocy wielu

partycypacyjnych technik badawczych. Pod względem merytorycznym dobór metod i technik gromadzenia danych oceniam jako trafny. Ich charakterystyka została przedstawiona na podstawie chronologii zastosowania, co uznaję za oryginalne rozwiązanie, choć wnoszące nieco chaosu – trudno na tej podstawie wnioskować, które spośród nich Doktorantka traktuje jako metody, a które jako techniki zastosowane w obrębie danej metody. Dla przykładu czytamy, że wykorzystwała „*technikę strategicznie poszukującą sposobów rozwiązywania wyodrębnionych problemów, tj. metodę kwiatu lotosu [...], metodę pracy grupowej [...]*” (s. 334). Wydaje się, że jest to sytuacja podobna do tej opisanej w przypadku paradygmatów – luźnego stosowania wieloznacznego pojęcia w różnych okolicznościach przyjmującego odmienny desygnat. Ponadto zabrakło w tym podrozdziale informacji dotyczących metody przywołanej w tytule pracy – badań w działaniu.

Harmonogram procesu badawczego został zaprezentowany w kolejnym podrozdziale. Uwzględnia on informacje o czasie badania (etapach badawczych), miejscu, uczestnikach. W tym rozdziale znajdujemy również sporo treści związanych z wyjaśnieniem roli badacza i badanych. Pozytywnie oceniam przywołane informacje. Na szczególne uznanie zasługuje dokładnie scharakteryzowana koncepcja cykliów działaniowo-badawczych. Warto dodać, że w tym podrozdziale mgr Agata Borowska płynnie przechodzi do prezentacji wyników badań (rozumianym w tradycyjnym ujęciu) przywołując wypowiedzi badanych. Choć de facto prezentacje te są immanentną częścią praktycznie całej części trzeciej (z wyjątkiem początkowych podrozdziałów – do tej uwagi wrócę w dalszej części recenzji). Pozytywnie oceniam dokładnie opisaną chronologię działań i samych czynności badawczych wykonywanych w ich obrębie (cykle i etapy). Trafnie wpisują się one w koncepcję badań w działaniu, a zarazem – jak wynika z treści – przynoszą konkretne efekty w postaci pożądanej refleksji osób badanych i skutkują (prawdopodobnie) „właściwą” (w aspekcie założeń) zmianą działania poszczególnych osób i całego zespołu. Istotnych informacji dostarcza wyjątkowo przejrzyste napisany krótki podrozdział 9.7.3, w którym znajdujemy syntezę wykorzystanych elementów, zaczerpniętych z tradycyjnego *Mode 1 Science*. Dodam, że te treści wzbogacają wywód.

Dopełnieniem tego rozdziału jest interpretacja i prezentacja rezultatów badawczych (zapewne pomyłkowo w tej kolejności – zwykle coś prezentujemy, a

następnie interpretujemy). Ten krótki, dziewięciostronicowy podrozdział otwiera deskrypcja skoncentrowana na procesie badawczym – jego przebiegu, kontekstach teoretycznych, czyli problematyce związanej z realizacją celu teoretycznego. W kontekście wysoko ocenionych przeze mnie wcześniejszych rozdziałów pracy – ten nieco rozczarowuje.

To podrozdział, który w założeniach winien stanowić kluczowy element badań w działaniu (co podkreśla sama Autorka, s. 376), ponieważ w nim należy dopatrywać się realizacji celów badawczych. Jakkolwiek cel teoretyczny (przypomnijmy: „*wytworzenie wiedzy, wspólne opracowanie teoretycznego modelu – planu [...]*”, s. 317) został przynajmniej po części zrealizowany już w omawianiu koncepcji badań, gdzie Doktorantka szeroko ukazuje meandry tworzenia planu badawczego, jednocześnie osadzając projektowane i urzeczywistniane badania / działania w kontekście naukowym – to realizacja celu praktycznego (przypomnijmy: „*udoskonalenie praktyk w organizacji indywidualizacji procesu kształcenia [...]*”, s. 317) powinna zostać w pełni zrealizowana w tym miejscu. Tymczasem Badaczka także i w tym podrozdziale skupia się na samym procesie badawczym eksponując rozmaite aspekty realizowanej przez siebie roli, ukazując jej złożoność i istotę. Niestety w niewielkim zakresie przytacza fragmentarycznie wybrane interpretacje ukazujące stany (sytuacje) w ujęciu statycznym, praktycznie zupełnie pomijając to co w tego typu badaniach najważniejsze – przebieg zmiany inicjowanej / powodowanej wprowadzanym działaniem. W efekcie dowiadujemy się ponownie jakie działania Badaczka podejmowała, okraszając je bogatym kontekstem interpretacyjnym, ale otrzymujemy niewiele informacji na temat przebiegu samej zmiany. Zabrakło rozbudowanych opisów przeobrażeń następujących zapewne w określonych sekwencjach i prowadzących do zinterpretowanego efektu.

Ryzyko badawcze i kwestie etyczne stanowią interesującą kontynuację problematyki. Dopatruję się w ich opisie wskazania (choć nie wprost) identyfikacji ograniczeń badań. To ważny element każdego projektu badawczego, ponieważ informuje on czytelnika o trafności prowadzonych eksploracji, a zarazem dostarcza dowodów na rzetelność opisu, ponadto jest wskaźnikiem dojrzałości metodologicznej badaczki / badacza. Chociaż nie wszystkie wskazane ryzyka przez Doktorantkę postrzegam jako realne elementy ryzyka procesu badawczego (np. rutyna

uczestników zespołu psychoedukacyjnego, czy ich zróżnicowana reaktywność – co jest raczej elementem samego badania), to dostrzegam w tym fragmencie autentyczną refleksję Kandydatki wskazującą na jej dojrzałość badawczą.

Uogólnienie części trzeciej – to niezwykle oryginalny fragment pracy. Globalnie oceniam go pozytywnie. Warto jednak zwrócić uwagę nie tylko na jego mocne, ale i słabsze strony. Konstrukcja tej części utrudnia recepcję, ponieważ wymyka się podstawowym schematom (co postrzegam jako plus, ale zarazem także w związku z rozbudowanymi opisami jako obciążenie). Możliwe są dwie interpretacje.

Pierwsza ukazuje tę część jako rozbudowany opis koncepcji metodologicznej dopełniony niezwykle skromną prezentacją wyników badań – tak można by postrzegać tę część koncentrując się na uogólnieniach przedstawionych przez Doktorantkę w podsumowaniu (s. 373-376) oraz powierzchownym oglądzie. Wówczas ocenę należałoby obciążyć niezwykle skromną objętościowo i jakościowo empirią stanowiącą przecież ważny element każdego badania w działu i zarazem realizację celów badawczych.

Druga interpretacja zasadza się na nieco odmiennym postrzeganiu tej części i traktowaniu jej jako prezentację koncepcji metodologicznej oraz jednocześnie prezentacji i interpretacji części wyników badań. Za przyjęciem tej perspektywy przemawia kilka argumentów. Po pierwsze – prezentacja poszczególnych elementów koncepcji ukazuje proces, nie tylko budowania, ale i przebiegu badania w działaniu. Po drugie – deskrypcje te ukazują praktyczne uwarunkowania podejmowanych działań. Po trzecie – większość elementów koncepcji została osadzona w teorii i bogato zinterpretowana okolicznościami badania w działaniu. W efekcie – po czwarte – przedstawiona koncepcja i proces jej powstawania nosi znamiona wytwarzania wiedzy w zakresie budowania modelu – planu indywidualnego procesu kształcenia ucznia z ASD i jego ewaluacji. W tym zakresie dostrzegam zatem realizację celu teoretycznego.

Konsekwentnie wskazuję na niedosyt w realizacji celu praktycznego, w tym także pominięcie niektórych istotnych elementów praktyki, dla przykładu zabrakło szerszych nawiązań do roli, przywołanego w części drugiej pracy, nauczyciela współorganizującego proces kształcenia.

Konkludując – w części trzeciej Autorka dowodzi swojej wiedzy metodologicznej, odczytania i co ważne rozumienia złożoności badań w działaniu. W samej koncepcji widoczny jest związek między celami, problemami badawczymi i wykorzystanymi metodami / technikami gromadzenia danych. Mimo wskazanych uwag generalnie pozytywnie oceniam tę część.

Dopełnieniem wywodu jest część zatytułowana: *Struktura pracy i jej szczegółowe omówienie (podsumowanie i wnioski)*. Traktuję tę część jako swoistą formę zakończenia. Składa się ono z trzech części. Pierwsza to streszczenie – o którym pisałem już wcześniej. W tym miejscu dodam, że przyjmuje ono postać uproszczonej charakterystyki treściowej zawartości poszczególnych rozdziałów. Uważam ten fragment za zbyteczny. Natomiast pozytywnie oceniam podsumowanie. To dojrzały przegląd merytoryczny treści pracy, z bogatymi i trafnymi odesłaniami do wielu źródeł, eksponujący istotne elementy pracy, a zarazem subtelnie odzwierciedlający preferencje metodologiczne Badaczki – oceniam go zatem zdecydowanie pozytywnie. Wnioski końcowe odnoszą się do wybranych aspektów merytorycznych jak i metodologicznych przyjmujących formę wybiórczych, ale spójnych uogólnień – to trafne zakończenie rozprawy.

Ponadto praca zawiera rozbudowany aneks, zawierający kilka istotnych dla treści pracy dokumentów oraz nieco mniej znaczących (np. kopię prośby o umożliwienie badań wraz z zaświadczeniem, że Doktorantka jest słuchaczką Szkoły Doktorskiej).

Ogólna ocena rozprawy i konkluzja końcowa

Wnikliwa analiza pracy pozwoliła już wcześniej odnieść się do jej części składowych. W tym miejscu pragnę wyrazić opinię globalną.

Tematykę rozprawy postrzegam jako interesującą poznawczo oraz przydatną dla budowania praktyk edukacyjnych uczniów z ASD. Zdecydowanie pozytywnie oceniam teoretyczne podstawy badań ulokowane w pierwszej i drugiej części rozprawy. Autorka wykazała się bardzo dobrą znajomością w obszarze tematyki spektrum autyzmu oraz dobrą orientacją w zakresie wybranych elementów edukacji szkolnej uczniów z ASD. Treści te stanowią komplementarne tło przygotowanego

projektu badawczego, a jednocześnie są pewnego rodzaju punktem odniesienia prowadzonych interpretacji w części trzeciej pracy. Kandydatka wykazała się dobrą znajomością literatury, umiejętnością jej systematyzowania, konstruowania uogólnień i wnioskowaniem. Bibliografia w pracy jest imponująca – została zawarta na ss. 383 – 405. Obejmuje przede wszystkim prace pedagogiczne, psychologiczne, z zakresu metodologii nauk społecznych oraz innych dyscyplin naukowych. Interdyscyplinarność w postrzeganiu spektrum autyzmu i innych omawianych zagadnień stanowi niewątpliwie mocną stroną rozprawy.

Kandydatka podjęła się badań oryginalnych osadzonych w paradygmacie interpretatywnym. Mimo wskazania pewnych wątpliwości pozytywnie oceniam cały projekt badań i uzyskane w toku jego realizacji wyniki. Oryginalność projektu, w tym jego powiązanie z realizacją teoretycznego celu badawczego, zachęciła do polemiki, która zapewne przysłuży się interesującej dyskusji w trakcie obrony rozprawy.

Jeśli Doktorantka zdecyduje się na publikację wybranych elementów rozprawy (do czego zachęcam) z pewnością warto poddać je wnikliwej korekcie językowej.

Podsumowując – pozytywnie oceniam wybór problemu badawczego, wyrosłego z praktyki, jego umiejętnie sproblematyzowanego w toku wywodu, rozwiązanie problemu w sposób wymykający się schematom. Ponadto dostrzegam znanostwo podjętego tematu oraz dojrzałość metodologiczną Kandydatki rokującą dalszymi twórczymi i oryginalnymi pracami badawczymi.

Biorąc pod uwagę poczynione uwagi stwierdzam, że rozprawa doktorska mgr Agaty Borowskiej, pt. *Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu*, spełnia wymagania stawiane w obowiązujących przepisach rozprawom doktorskim i wnoszę na tej podstawie o dopuszczenie Jej do dalszych etapów procedury doktorskiej.



